

Instituto Superior de Formación Docente
En Educación Física - Formosa Capital.

PROYECTO ÁULICO
“DIDÁCTICA ESPECIAL para la EDUCACIÓN
INICIAL Y PRIMARIA”

Curso: 2do. Año I – II – III División

Profesor/a : Espínola Mara – Baez Victor

Ciclo Lectivo 2016

MARCO TEORICO

La Educación Física como disciplina pedagógica ha trascendido históricamente por cambios estructurales motivados por las diversas orientaciones educativas, las cuales respondan a lineamientos sociales políticos, además a los avances en relación a la evolución del conocimiento en general y del campo específico en particular.

El conocimiento de la DIDACTICA, está constituido por el estudio de los contextos determinados en que se trasmite la cultura dominante de las nuevas generaciones, así como el sistema de comunicación a través del que se opera dicha transmisión, que incluye los diferentes Niveles de Organización del Sistema Educativo y el papel que juegan los diferentes agentes {alumnos, profesores, padres}

La tarea esencial de la DIDACTICA General vendría determinada por el estilo de la persona del profesor y su función docente, la función discente en relación al aprendizaje y al contenido de la enseñanza en orden a la selección y secuenciación de los contenidos, medios y recursos didácticos y técnicas didácticas. El alumno es la razón de ser de la educación, pero el docente no es superfluo ni obvio, Lo difícil es su apropiada ubicación en los conflictivos momentos actuales.

Se entiende a la DIDACTICA ESPECIFICA, como una disciplina autónoma en la zona limitada por la Didáctica general y las distintas materias. El profesor de cualquier asignatura debe ser capaz de poner en relación las condiciones temporales, espaciales y materiales para que el alumno tenga las máximas oportunidades para aprender. .

De acuerdo a esto la propuesta del espacio es que los futuros docentes conceptualicen, analicen y comprendan la realidad educativa, los procesos de diseño y práctica docente, los requerimientos personales e institucionales, las demandas curriculares y las circunstancias de aula-patio y el contexto social de los supuestos básicos que subyacen a las concepciones del educador, educando, desde un enfoque interdisciplinar que reunirá los campos de Formación General, Especializada y Orientada, apropiándose de los contenidos que les permitirán descubrir saberes relevantes, propios de los campos del saber el hacer y el ser.

Se propondrá que los futuros docentes establezcan relaciones entre el aprendizaje motor y aprendizaje escolar, contribuyendo al proceso de articulación teórica-práctica como una realidad cotidiana favoreciendo la comprensión del aprendizaje en el aula-patio. y la organización de la enseñanza en función de los proyectos educativos en el ámbito formal y no formal, seleccionando contenidos referidos a los tipos de habilidades motrices que demarcan la adaptación e integración del niño al medio, planteando apropiaciones de tipo lúdico que propicie una divertida manera de aprender, donde se analicen las relaciones entre conceptos. Procedimientos y valores en distintos ámbitos.

Aquel que cuente con el respaldo de los conocimientos sólidos y actualizados, coherencia y sensatez en su conducta y se brinde con amor, será reconocido por sus educandos.

OBJETIVOS:

= COMPRENDER las características de cada uno de los elementos de la triada didáctica (docente, alumno, contenido) y sus múltiples interrelaciones.

= PROFUNDIZAR el análisis de marcos teóricos para derivar de ellos principios aplicables a sus proyectos de aula-patio.

= APLICAR criterios de selección y organización en el proceso de especificación curricular, que permitan elaborar las propuestas de enseñanza en función de los individuos, los grupos y las metodologías.

= RESIGNIFICAR diversos materiales y técnicas de la Didáctica General y de la Especial, para valorar y canalizar sus tendencias creativas, comunicativas y lúdicas, fundamentando el tipo de relación pedagógica que se propongan establecer

= DESARROLLAR una actitud de equilibrio entre la necesidad de fortalecer prácticas exitosas y de innovar permanentemente en las actividades profesionales en su lugar de trabajo.

CONTENIDOS:

Eje Temático: 1. Aproximación a la idea de la Didáctica de la Educación Física.

El concepto de la Educación Física como idea básica que sirve al desarrollo de su Didáctica Específica. Aproximación al concepto de Didáctica Específica. El conocimiento del contenido pedagógico como base de las Didácticas Específicas. Especial referencia a la Didáctica de la Educación Física. La Educación Física y sus finalidades en la escuela.

Eje Temático: 2. El proceso Enseñanza – Aprendizaje en la Educación Física.

Enseñanza. Concepto, La cuestión metodológica y el diseño de la enseñanza en la Educación Física. Estilos de enseñanza. El rol docente en el proceso de enseñanza.

Aprendizaje. Aprendizaje motor. Concepto. Intervención docente en el proceso del Aprendizaje. El aprendizaje y la enseñanza de la Gimnasia, los Juegos Motores, la Natación, los deportes y la Vida en la Naturaleza.

Eje Temático: 3. Los Objetivos en la Educación Física.

OBJETIVOS. Concepto. Funciones de los objetivos educativos en la actualidad. Tipos y Características.

Eje Temático: 4. Los Contenidos.

Contenidos: Concepto. Propuesta de Contenidos para los Niveles Inicial y Primario. Núcleos de aprendizaje prioritarios para el Nivel Inicial y Primario. Selección, organización y temporalización de los contenidos. El Proyecto. La Planificación. Modalidades de planificación. La clase de Educación Física. La infraestructura y los materiales en el ámbito formal y no formal.

Eje Temático: 5. La Evaluación. Concepto. La Evaluación. Concepto. Tipos. Funciones. Criterios de evaluación en Educación Física. Instrumentos.

EXAMENES PARCIALES:

2do. Año I División:

Primer Parcial:	27 de junio
Segundo Parcial:	17 de octubre
Recuperatorio:	21 de noviembre.

2do. Año II División:

Primer Parcial:	13 de junio
Segundo Parcial:	17 de octubre
Recuperatorio:	24 de noviembre.

2do. Año III División:

Primer Parcial:	15 de junio
Segundo Parcial:	19 de octubre
Recuperatorio:	26 de noviembre.

ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS:

- *Elaboración de trabajos prácticos por cada eje temático.
- * Desarrollo de estrategias de lectura, resumen y síntesis.
- * Elaboración de proyectos en parejas e individuales.
- * Trabajo de campo.
- * Ponencias.

CRITERIOS DE EVALUACIÓN:

- # Transferencia de la información a situaciones problemáticas concretas.
- # Presentación en tiempo y forma y aprobación de trabajos prácticos.
- # Participación activa y reflexiva en clases presenciales.
- # Presentación en las instancias de evaluación parcial y trabajos de campo.
(Ausencia con certificado médico).

REQUISITOS DE REGULARIZACION:

- = Presentación y aprobación del 100% de los trabajos prácticos.
- = Valoración de producciones individuales a través de Evaluaciones parciales.
- = Porcentaje de asistencia según Reglamento Institucional.
- = Instrumentos: a) planilla de control b) observación directa

EVALUACION FINAL:

< El alumno podrá rendir la asignatura habiendo cumplido con los requisitos anteriores, ante tribunal.

TEMPORALIZACIÓN:

Mes	2° I	2° II	2° III
Abril	4 clases	4 clases	4 clases
Mayo	5 clases	5 clases	4 clases
Junio	3 clases	3 clases	5 clases
Julio	0 clase	2 clase	2 clase
Agosto	2 clases	4 clases	4 clases
Septiembre	4 clases	4 clases	4 clases
Octubre	4 clases	4 clases	3 clases
Noviembre	3 clases	3 clases	5 clases

BIBLIOGRAFÍA:

- CONTRERAS JORDAN, Onofre Ricardo. Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista. INDE. Barcelona. España. 2004.
- ALUJAS, Armando. Educación Física, aportes conceptuales para una didáctica especial. Buenos Aires 2001.
- CAVALLI, Diego. Didáctica de los deportes de conjuntos. Ed. Stadium. Bs. As. Argentina. 2008.
- AMADO SCOT, Chantal, La didáctica de la educación física, Deporte de alto nivel. Ed. Stadium. Bs. As. Argentina. 2009.
- GUIRALDES, Mariano. Didáctica de la educación física. Ediciones Fácua. Bs. As. Argentina. 1998.
- BALCELLS y FOGUET. La educación física en la enseñanza primaria. INDE. Barcelona. España. 1993.
- PIERON, Maurice. Didácticas de las actividades físicas y deportivas. Gimmos. Madrid. España. 1998.
- ANDRER-EGG, Ezequiel. Como elaborar un proyecto. ICSA. Bs. As. Argentina. 1995.
- GOMEZ, Mario. Didáctica de la educación física para el nivel Inicial y Primario. Ed. Stadium. Bs. As. Argentina. 2009.

Unidades Didácticas para la Secundaria. "De las Habilidades Básicas a las Específicas". Jordi Díaz Lucea. Editorial: INDE 1993.

AMADE-ESCOT, Chantal (coordinadora)
LA DIDÁCTICA - Educación Física -
DEPORTE DE ALTO NIVEL -
1ª Edición - Stadium - Bs. As. 2009 -

Introducción

El término "didáctica" (del griego *didaktikós*: propio de instruir, relacionado con la enseñanza) designa la reflexión sobre la enseñanza y el aprendizaje. Existen muchas clases de discurso didáctico: el normativo, el práctico y el científico. El punto que les es común consiste en interesarse en los saberes y en la transmisión de éstos. Sus diferencias radican en el tipo de relación que mantienen con las prácticas en las que se interviene.

El discurso didáctico normativo se refleja en las diversas prescripciones que enuncian lo que merece ser enseñado y cómo hay que enseñarlo. En el campo de las actividades físicas, deportivas y artísticas (APSA), este tipo de discurso se expresa en las publicaciones destinadas a los que intervienen, redactadas por los educadores o los expertos y en los textos y/o documentos oficiales redactados por la jerarquía escolar o deportiva.

El discurso didáctico práctico incluye los textos redactados con la finalidad de que los intervinientes compartan la experiencia profesional. Menos formalista que el anterior, traduce las preocupaciones vinculadas con la investigación de la eficacia sobre el terreno. Constituye un invaluable patrimonio de maneras de obra, de alternativas que caracterizan los gestos propios del oficio. Se halla al comienzo de los saberes vivenciales que irrigan la formación en el deporte y en la educación física y deportiva.

El discurso didáctico científico apunta a describir, comprender y explicar los fenómenos propios de la enseñanza y del aprendizaje de los saberes. Su originalidad reside en el esfuerzo por constituir el campo de las prácticas, en las que se interviene o educa, en el ámbito de la investigación, según un doble movimiento de análisis y acompañamiento de estas prácticas (no de una prescripción).

G. Brousseau es quien introdujo a comienzos de la década del setenta una ruptura epistemológica fundadora de la didáctica. Según este autor, dar cuenta de los fenómenos propios de la transmisión de los saberes en el seno de diferentes instituciones² obliga a elaborar conceptos originales. Desde entonces, las didácticas disciplinarias y la didáctica profesional han enfocado los cuadros teóricos específicos para dar cuenta de las diversas situaciones de estudio de los saberes. En APSA, las primeras investigaciones, a comienzos de la década del ochenta, han tenido por objeto empírico la educación física y deportiva escolar, invistiendo luego de estos saberes a todas las instituciones transmisoras de la cultura corporal.

El título de esta obra, *La Didáctica*, señala la evolución de las temáticas teóricas y empíricas de las investigaciones a partir de las cuales se elabora un saber sobre la intervención en deporte (o en APSA). Su contenido expresa las prácticas de estudio y de dirección del estudio³ cuando un sujeto (como profesor) dirige el estudio de un sujeto (o de sujetos) en calidad de alumno/s.⁴ Los diferentes capítulos abordan, primeramente, estas cuestiones según un enfoque comparativo. Esta corriente investigativa se dedica a poner de relieve los fenómenos que caracterizan toda situación de estudio de los saberes. Se impone como finalidad despejar los caracteres comunes y los aspectos específicos. Por ejemplo, el estudio del atletismo puede hacerse en un club o en una escuela.

1 Brousseau (G.). *Théorie des situations didactiques*. Grenoble. La Pensée sauvage, 1986.

2 En cada capítulo, la primera vez que aparece un término definido en el glossario, es seguido por un asterisco (*).

3 Para discutir los procesos de enseñanza y de aprendizaje, utilizaremos los términos "estudio" y "dirección de estudio". Por una parte, señalamos la imbricación de los fenómenos que caracterizan la didáctica. Por el otro, indicamos que el estudio y la dirección de estudio están en juego en múltiples instituciones más allá de la institución escolar. Finalmente, esta elección terminológica subraya que el análisis de las condiciones del estudio nunca pueden garantizar totalmente la efectividad del aprendizaje.

4 Con este punto de vista, utilizaremos los términos "profesor" y "alumno" para dar cuenta de una posición genérica de los actores de la relación didáctica, cualesquiera que sean los enseñantes, animadores o entrenadores, alumnos o atletas... Así, en los diferentes capítulos, el término "profesor" no designa una jerarquía en la institución escolar sino la posición del sujeto poseedor de la intención didáctica y que dirige el estudio en cualquier institución. Asimismo, el término "alumno" remite al que estudia los conocimientos.

¿Cuáles son los puntos comunes en las prácticas de intervención en estas dos instituciones? ¿Cuáles son las diferencias? ¿Obedecen éstas a lógicas idénticas o distintas? La ambición científica consiste en contribuir al surgimiento de la didáctica (como existen las ciencias de la política o de lo religioso).

En el marco de las ciencias antropológicas, el enfoque comparativo aplicado a la didáctica apunta a producir modelos de alcance genérico más allá de los ámbitos en que se destacan las disciplinas o las instituciones. Postula que los instrumentos teóricos elaborados en una didáctica disciplinaria tienen, potencialmente, un alcance explicativo para otras disciplinas. Así, el concepto de práctica social de referencia, elaborado en didáctica de las ciencias⁵, es heurístico para comprender ciertos fenómenos de transposición didáctica, considerando, en particular, la dificultad de un acuerdo sobre los contenidos de la enseñanza en una actividad física, deportiva y artística en razón de las diversas prácticas sociales a las cuales puede remitirse. Una contribución de este enfoque consiste en haber mostrado que las modalidades utilizadas por un profesor de educación física y deportiva para regular, en la interacción⁶, las relaciones de los alumnos con las tareas de aprendizaje, son también las utilizadas por una coreógrafa para ayudar a una ballarina a producir la emoción artística o por un entrenador para ayudar a un gimnasta de alto nivel a resolver una dificultad superior⁶. Estas comprobaciones invitan a pensar de manera diferente los grados (o niveles) de formación en deporte. Dedicarse a describir, en situación, las acciones conjuntas del enseñante y los alumnos, del entrenador y los atletas (para citar solamente las dos instituciones didácticas más emblemáticas de la especialidad) permite cuestionar la *doxa*^{*}, estableciendo una dicotomía entre la educación física y deportiva y el deporte de alto nivel.

El principal objetivo del enfoque comparativo consiste en desarrollar los instrumentos comunes de teorización de la didáctica, a

5 MARTINEAU (J.-L.). "Pratiques de référence, transposition didactique et savoirs professionnels en sciences et techniques". *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, n° 2, 1989, p. 23-29.

6 LOQUET (M.), GRAMIER (A.), AMADE-ESCOR (C.). "Transmission des savoirs en activités physiques, sportives et artistiques dans des institutions différentes: enseignement scolaire, entraînement sportif, transmission chorégraphique". *Revue française de pédagogie*, n° 141, 2002, p. 99-109.

NIVELES DE LA COMUNICACIÓN DIDÁCTICA

NIVEL INTRAPERSONAL

Se refiere al procesamiento interno de los significados por parte de los sujetos. Es fundamental en toda comunicación y particularmente en la comunicación didáctica.

Los sujetos que intervienen en los intercambios de significados, realizan los procesos de interpretación y elaboración cognitiva necesarios para participar adecuadamente.

Este nivel permite estudiar la captación y estructuración de significados, la valoración de los mismos y del carácter de la interacción y las decisiones de respuestas de manera diferenciada en profesores y alumnos.

NIVEL INTERPERSONAL :

Se refiere a los intercambios que realizan los individuos y las relaciones que se establecen entre ellos.

Este nivel permite entrar en la comprensión de la influencia que ejercen los factores afectivos y de compromiso en el éxito de la comunicación.

Plantea también la dificultad de lograr una sintonía entre unos comunicantes que normalmente no se han elegido entre sí y la necesidad de lograrla para que la acción docente pueda tener éxito.

NIVEL ORGANIZACIONAL :

Toda intercomunicación se produce en el contexto de un sistema organizado, de un sistema de relaciones entre personas institucionalizado que define el lugar de cada elemento y el lugar que se espera de él en el mantenimiento de la propia organización.

La institución escolar no es sólo un marco en el cual se establece la interacción didáctica, es también un factor propiciador de unos y no otros intercambios y en sí misma define los roles previsibles y parte de los intercambios.

Este y el nivel anterior son en los que se definen y materializan las relaciones de poder propiciadas por las características institucionales de obligatoriedad, institucionalidad y jerarquía.

DIMENSIONES FORMALES DE LA COMUNICACIÓN DIDÁCTICA

El nivel *sintáctico*, *semántico* y *pragmático* son dimensiones que se pueden distinguir para el análisis, pero que no se muestran en la realidad.

LA SINTAXIS :

Hace referencia a la estructura externa de los signos que sirven de vehículo para la transmisión de información.

La estructura sintáctica es portadora en sí misma de significados, tanto porque se le puede atribuir significados, porque una estructura permite determinados mensajes y no otros.

Las consecuencias para el análisis de la comunicación didáctica son evidentes. En primer lugar es necesario conocer la estructuración de los mensajes didácticos, en cuanto es portadora de significados y en cuanto permite unos mensajes y no otros. En segundo lugar los medios didácticos deben analizarse también en función de su significación en sí y de la forma en que estructura los mensajes. En tercer lugar el análisis sintáctico permite adentrarse en la comprensión de los estilos de relación que prevalecen en los intercambios académicos. En cuarto lugar es importante conocer las gramáticas de las relaciones personales para entender la forma en la que hay que intercambiar el conocimiento académico y en quinto lugar la estructura sintáctica es la vía de inculcación ideológica, de adobernamiento y de manipulación por ser una vía que no está sometida al control consciente de los sujetos y que necesariamente opera siempre.

LA SEMÁNTICA:

Se ocupa de los significados, de la relación de los signos con las cosas a las que se refieren.

Los significados no se transmiten sólo mediante los significantes. No sólo lo que se dice comunica, también lo hace la forma en que se dice y lo que se deja de decir.

Para la didáctica el análisis semántico no se reduce al estudio de los significados expresos de los contenidos académicos. Es necesario analizar todos los significados explícitos e implícitos de todos los mensajes conscientes e inconscientes, pretendidos o no y de la propia forma en que se comunican.

LA PRAGMÁTICA:

Se ocupa de la forma en que la comunicación afecta a las personas, a su pensamiento y a su conducta.

Es la confluencia de las estructuras potencialmente significativas y las estructuras cognitivas de los sujetos.

Esta dimensión se refiere a la modificación de las estructuras conceptuales, valorativas y de actuación de los alumnos.

El alumno no es el único influido por la comunicación, el único que aprende y que cambia su forma de actuar; también el profesor modifica sus esquemas cognitivos y de comportamiento, como resultado de los procesos de comunicación emprendidos y por la forma en que se siente afectado por ellos, en función de sus modos de entender la situación y de las previsiones que tenía para ella.

La enseñanza por lo tanto se la entiende como un sistema de comunicación con sus características específicas y diferenciadoras.

Un componente privilegiado en la formación docente: el saber

Cecilia Braslavsky y A. Birgin. "Formación de profesores"

Al enseñar, cada profesor pone en acto una epistemología subyacente que le es propia y que es a la vez producto de una biografía escolar colectiva de la cual participa y de su historia personal. Esa epistemología subyacente se pone en evidencia, por ejemplo, al valorar un tipo de conocimiento, al seleccionar ciertos contenidos, al diseñar actividades y al determinar criterios de evaluación. La mayoría de las veces estas concepciones epistemológicas no se manifiestan bajo la forma de teorías integradoras, coherentes y fundamentadas; sino que se expresan en orientaciones particulares hacia la educación, con proyección en una práctica.

Es posible abordar al menos tres dimensiones de esta epistemología: 1) los tipos de conocimiento del docente, 2) sus fuentes y 3) sus modos de construcción.

Organizaremos este apartado de acuerdo a los tipos de conocimiento de los docentes, incluyendo algunas reflexiones respecto de sus fuentes y modos de construcción.

Alejándonos de algunas clasificaciones clásicas (Mialaret, G. 1978), consideramos que el bagaje de conocimientos de los docentes puede discriminarse en un *saber sustantivo* (referido a la disciplina específica); un *saber pedagógico* (relativo a un repertorio de saberes que dan cuenta de las mediaciones necesarias para que el conocimiento científico se convierta en conocimiento enseñado y aprendido); y un *saber institucional* (que da cuenta de las variables contextuales que definen el ámbito propio en que la actividad tiene lugar).

a. El saber sustantivo del docente

El objeto fundamental de la instrucción escolar es la reconstrucción del conocimiento por el alumno.

El conocimiento vulgar, desarrollado a través de la relación directa con los fenómenos del entorno se define en lo observable, en la apariencia. Usualmente no se cuestiona ni confronta. El conocimiento científico, en cambio, va más allá de la apariencia buscando explicar y comprender. Tiende a provocar una ruptura epistemológica con el conocimiento vulgar, generando una apertura al cuestionamiento y a la confrontación con las creencias.

Sin embargo, este pasaje e integración entre el conocimiento del sentido común y el conocimiento científico es un proceso que reconoce mediaciones. Dice Pérez Gómez (1983): "Entre el conocimiento del sentido común y el conocimiento científico, entre la aproximación empírica y el enfoque teórico, se intercala el conocimiento académico..."; "este conocimiento debe tender a que el alumno produzca la ruptura epistemológica, es decir, cuestione y reformule sus modos empíricos de representar la estructura y el funcionamiento del mundo real, organice significativamente cuerpos estructurados de conocimiento y desarrolle métodos y estrategias de formulación hipotética, análisis e investigación".

El dominio de una disciplina constituye el conocimiento sustantivo del docente. Consiste en la comprensión de la estructura epistemológica propia del campo del saber del que se ocupa esa disciplina, sus ejes conceptuales básicos, la relevancia social y los modos particulares de producción de tales conocimientos, así como las múltiples perspectivas de abordaje e interpretación del objeto de estudio. Si bien en todas las concepciones modernas de la enseñanza y de la didáctica esas dimensiones del conocimiento académico o saber sustantivo son prioritarias (Brunner, J.J., Coll, Pérez Gómez, Stenhouse, Engholm, B.); el mismo también se asocia al dominio de la información producida en el campo del saber de referencia.

b. El saber pedagógico del docente

El objetivo de la tarea de enseñanza es generar conocimientos significativos que se constituyan en instrumentos de comprensión y transformación de la realidad para quien aprende. Por eso es preciso una conexión en el individuo entre su ámbito de significados subjetivos y el conocimiento científico (Sacristán, 1986). El sistema de enseñanza supone entonces una relación entre la lógica del objeto del conocimiento, la lógica del sujeto, la lógica que subyace a la particularidad de la tarea pedagógica y la dinámica del entorno social.

Conocimiento
en dicho conocimiento
o la transposición
didáctica

Es así que el objeto de conocimiento sufre una transformación necesaria para ser aprendido, que lo convierte en objeto de enseñanza. Chevallard (1985) denomina a ese proceso transposición didáctica. Ella es el eje del saber pedagógico. Para el paradigma histórico-cultural esta la validez de la transposición didáctica depende de la relación que se mantiene con el objeto genuino del conocimiento. Pero la transposición didáctica a veces revierte en una deformación del objeto de conocimiento que hace que se olvide el objeto de referencia; la fuente de normatividad, el fundamento de legitimidad del objeto enseñado, convirtiéndose este último en un cuerpo propio, autosuficiente. En esos casos la transposición didáctica deja de ser una vía posibilitadora de la apropiación de conocimientos para transformarse en un filtro por el cual se pierden sus componentes esenciales. Se produce, entonces, una doble alineación: el objeto enseñado se vuelve extraño tanto al saber cotidiano como al conocimiento científico. En este proceso aparecen referentes de la práctica pedagógica ajenos a los conocimientos científicos y, en algunos casos, también cotidianos. Se constituye un marco "didactista" cuyos códigos se validan sólo en la comunicación escolar, siendo ineficaces para ser transferidos a la práctica social.

c. El saber institucional *regula la práctica escolar*

El ejercicio del rol docente no sólo pone en juego los saberes sustantivos y pedagógicos, ya que el mismo se realiza en un contexto institucional que regula la práctica escolar. El saber acerca de la institución escolar requiere apropiarse de los procesos que históricamente contribuyeron a configurar el sentido social de la función educativa, reconocer las variables socioeconómicas que la determinan, y reconstruir los contextos cotidianos en los que los actores sociales producen y reproducen la práctica institucional. Todos estos elementos conforman el contexto de desempeño en el cual el docente se inserta como profesional/salarado (Ezpeleta, 1989).

En la enseñanza existe un encuadre institucional que regula la actividad de los padres, alumnos y docentes (Frigerio, G. Y Poggi, M. 1989). En el caso de los docentes la regula especialmente en tanto trabajadores que deben desarrollar un conjunto de tareas, de acuerdo a normas y roles parcialmente preestablecidos, y a un sistema de poder y de autoridad que, aunque con numerosos puntos en común, se establece en cada institución, de acuerdo a parámetros del contexto nacional y del contexto más inmediato, que se conocen a través de un peculiar sistema de comunicaciones.

Los saberes institucionales de los docentes son aquellos que corresponden a ese encuadre en el peculiar contexto socioeconómico, político, cultural y comunitario en que funciona el sistema educativo y cada colegio.

Ese encuadre emerge de la resolución de conflictos, que permite construir los consensos y disensos. Aquellos se ven influenciados desde el contexto y las normas, pero también desde los saberes y disposiciones de los actores de la educación, en este caso de los docentes. Por eso el saber institucional comprende también el saber acerca de la inevitabilidad de los conflictos, su génesis y desarrollo, y el estado actual de los consensos y disensos.

Los docentes pueden construir los tres tipos de saberes descriptos de diferentes modos, entre los que se destacan dos: aprendiéndolo intencional y sistemáticamente, o en la práctica.

Generalmente los profesores aprenden sistemáticamente los saberes formalizados en cuerpos de información y en teorías físicas, químicas, biológicas, históricas, pedagógicas, psicológicas, institucionales, etc. En ocasiones los profesores también aprenden procedimientos y reciben predicas valorativas en forma sistemática, asistiendo a clases y prácticas, y leyendo bibliografía.

Pero, como en cualquier otra profesión, los profesores también aprenden a partir de la práctica concreta. Estos saberes "en acto" se nutren de las ciencias, el sentido común y, sobre todo, de la experiencia acumulada referida a la práctica laboral específica. Se nutren también de lo que se ve y se vive en los institutos de formación docente. Por eso es significativo acercarse a esa formación desde ángulos más complejos que el estudio de la propuesta para una apropiación sistemática de los saberes, que está escrita en los planes y programas.

Constancio Jordano, Catedrático de la Enseñanza
Didáctica de la Educación Física
(un suplico constructivista)
INDE. España. 2da. ed. 2004

Aproximación a la idea de Didáctica de la Educación Física

1. EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN FÍSICA COMO IDEA BÁSICA QUE SIRVE AL DESARROLLO DE SU DIDÁCTICA ESPECÍFICA.
2. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE DIDÁCTICA.
3. EL CONOCIMIENTO DE CONTENIDO PEDAGÓGICO COMO BASE DE LAS DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS.
4. GÉNESIS Y EVOLUCIÓN DEL OBJETO DE LA DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN ESPAÑA COMO CONCEPTO SOCIALMENTE CONSTRUÍDO.
5. ESPECIAL REFERENCIA A LA DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA.
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. EL CONCEPTO DE EDUCACIÓN FÍSICA COMO IDEA BÁSICA QUE SIRVE AL DESARROLLO DE SU DIDÁCTICA ESPECÍFICA

El concepto de Educación Física lejos de constituir una idea pacífica ha estado sometido a profundos cambios y vaivenes de los que en última instancia hay que responsabilizar a la cultura dominante en cada momento histórico. Es por ello, que a la hora de hablar de dicha materia, como campo autónomo de conocimiento no podemos prescindir de la historicidad de su concepción, lo que sin duda condiciona su esencia educativa, de ahí que con carácter previo a la definición de sus contornos sea preciso aproximarse a ella desde el punto de vista histórico, sobre todo en relación a la idea de cuerpo humano.

1.1. Idea de cuerpo humano y Educación Física

No cabe duda que la idea sobre el cuerpo humano ha condicionado extraordinariamente el concepto de Educación Física a lo largo de la historia. En efecto, la disociación entre alma y cuerpo aparecida con los filósofos griegos y confirmada por Platón, en la que aquella es predominante y parte principal, da a luz una Educación Física de carácter instrumental que ha venido plasmandose en diferentes enfoques de esta naturaleza.

Producto de dicha concepción es la llamada "corriente militarista" cuyo objetivo es la preparación para el combate, en presencia de valores tales como disciplina, jerarquía, orden, virilidad, etc., se parte de la idea de cuerpo útil, en donde este aparece como un medio para el logro de otras metas de mayor alcance y altura que trascienden la propia corporeidad.

Otra consecuencia de la distinción platónica apunta directamente a la finalidad educativa de la Educación Física, así, en tanto, que se admite la separación alma y cuerpo y la consiguiente superioridad de la primera, aparece de forma nítida que la educación debe dirigirse a lo más importante, es decir, al espíritu. De esta manera el cuidado del cuerpo aparece como complementario del aspecto principal citado, configurandose como una preocupación de segundo orden.

En este sentido, la parte que le corresponde al cuerpo en una concepción intelectualista de la educación es pequeña y circunscrita casi exclusivamente al mantenimiento de la salud. La Educación Física tiene como objeto fines de orden higiénico que la convierten en una especie de medicina preventiva que tienden al mejoramiento de la salud, o bien, la recuperación de la salud perdida en lo que se ha dado en llamar "rehabilitación" o "recuperación".

Un nuevo hito en la concepción de la Educación Física es el marcado por el dualismo metodológico de Descartes, que ha sellado durante muchos siglos el pensamiento occidental. Dicha corriente de pensamiento distingue, de nuevo, entre alma o función pensante, con capacidad de concebir y querer, y el cuerpo, que es una mera extensión de aquel, al modo de una máquina movida desde el interior. La Educación Física más próxima ha surgido del legado cartesiano animal-máquina y de la representación mecanicista del cuerpo humano¹ en su consideración instrumental, y aún hoy mismo el rendimiento deportivo, apoyandose en estudios de biomecánica, considera al cuerpo como una máquina sumisa ante el aumento del rendimiento.

Los importantes progresos de las ciencias médicas, junto a las nuevas perspectivas que ofrecen los análisis psicológicos y fenomenológicos en orden a la

1. Ver en este sentido Le Boulch, J.: *Hacia una ciencia del movimiento humano*, p. 13. Editorial Paidós, Barcelona, 1989.

experiencia del propio cuerpo han llevado en la actualidad a una nueva concepción del cuerpo humano² basada en su "unidad funcional" no sólo de carácter fisiológico sino psicoorgánica, que confluye y finaliza en el cerebro que es la sede de la vida sensitiva y psíquica.

De tal manera que siendo el acto vital unitario, su realización psicoorgánica adopta varios modos (andar, digerir, pensar, querer, etc.), en cuya descripción para afirmar a un tiempo esa unidad y esa variedad se impone el empleo del adverbio preponderantemente. Así, hay acciones preponderantemente psíquicas (pensar, querer) y por otra parte acciones preponderantemente orgánicas (andar, digerir). Pero ambas son manifestaciones del todo único que es el cuerpo humano. A partir de esta concepción global del cuerpo humano han aparecido nuevas corrientes de pensamiento en torno a la Educación Física como la Psicomotricidad o la Sociomotricidad que han ayudado a conformar una nueva idea de Educación Física de la que a continuación damos cuenta.

1.2. Idea actual de Educación Física

Naturalmente, la concepción de la persona compuesta por partes dio lugar a una educación también parcelada, así se hablaba de educación intelectual, física, moral, política, etc., sin embargo, hoy no podemos mantener estas distinciones a la luz de lo expuesto con anterioridad, ya que los diferentes aspectos de la personalidad no están separados. No podemos hablar, por tanto, de Educación Física como educación de lo físico en contraposición a la educación intelectual, no podemos hablar de una Educación Física cuyo objeto es simplemente educar el organismo o el aparato locomotor. El objeto de la Educación Física es el ser humano en su unidad y globalidad, si bien, su singularidad radica en que se lleva a cabo mediante la motricidad humana³.

Así pues, la Educación Física es sobre todo educación, cuya peculiaridad reside en que se opera a través del movimiento, por tanto, no es educación de lo físico sino por medio de la motricidad. En este sentido el movimiento hay que entenderlo no como una mera movilización mecánica de los segmentos corporales, sino como la expresión de percepciones y sentimientos, de tal manera que el movimiento consciente y voluntario es un aspecto significativo de la conducta humana.

Precisamente, la Educación Física se ocupa de sistematizar dichas conductas motrices en orden a conseguir objetivos educativos. El gran cambio operado en la

2. Ver en este sentido Laín Entralgo, P.: *El cuerpo humano. Teoría actual*, p. 147. Editorial Espasa, Madrid, 1989.

3. Ver Cecchini Estrada, J.A.: *Concepto de Educación Física en la obra colectiva dirigida por García Hoz, V.: Personalización en Educación Física*. Ediciones RIALP, S.A. Madrid, 1996.

nueva concepción de la materia es que mientras que antes el movimiento era concebido de una manera mecánica, en la actualidad la conducta motriz coloca en el centro de todo el proceso al individuo en acción como manifestación de su personalidad.

Como quiera que la Educación Física es una práctica de intervención educativa es por lo que debe moverse en el contexto de las Ciencias de la Educación. En efecto, la Educación Física es ante todo educación por lo que la Teoría de la Educación Física debe tener muchos elementos comunes con la Teoría de la Educación en general, pero a la vez la Educación Física es la única ciencia que se interesa directamente por el movimiento del cuerpo. Ahora bien, aunque el movimiento del cuerpo revista una gran importancia para la Educación Física, la teoría que le sirve de base es algo más que la de los movimientos del cuerpo dada su vocación educativa.

2. APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE DIDÁCTICA

Desde el significado etimológico del término, la Didáctica se refiere a algún tipo de conocimiento sobre la enseñanza, si bien el acercamiento al campo de la Didáctica general nos permite encontrar un gran número de definiciones de aquella, que sin duda muestran su característica de constituir un producto cultural o construcción social, lo que la dota de un componente dinámico que se manifiesta en los cambios y evoluciones que a lo largo de la historia dichas definiciones han experimentado debido, sin duda, a los diferentes contextos socioculturales.

En este sentido la Didáctica aparece como una ciencia, técnica o tecnología con una clara orientación hacia la práctica que se expresa en términos tales como normativizar, optimizar u orientar. Dicha naturaleza de ciencia o técnica es irrelevante a nuestros efectos, dado el carácter específico en relación con la Educación Física que esta obra persigue. Pero, en todo caso hay que señalar que tiene por objeto la enseñanza, la instrucción, aprendizaje o formación intelectual⁴.

Sin embargo, no es irrelevante a nuestros efectos la consideración en esta aproximación conceptual de los términos enseñanza, instrucción o aprendizaje toda vez que el uso de uno u otro nos lleva a consecuencias distintas. En efecto, durante años se rechazó por los pedagogos españoles la enseñanza como objeto de la Didáctica por cuanto que suponía una acción externa al sujeto que podría no comprometerle, es decir, se vinculaba a esta actividad la tarea docente en su más amplio sentido pero sin la certeza de que produjera algún efecto. De ahí que se optara por la

4. Ver Sáenz Barrio, O.: *Didáctica General. Un enfoque curricular*, p. 15. Editorial Marfil. Alcor, 1994.

utilización del término aprendizaje como elemento central de la Didáctica en perjuicio de enseñanza, ya que aquel no presentaba el aludido inconveniente.

Ahora bien, con la irrupción de la nueva sociología de la educación, a partir de los años 60, en que se amplía la concepción tradicional de la Didáctica incorporando a los elementos clásicos de su estudio, profesor, alumno y materia, la consideración de las interrelaciones de otros de tipo contextual (políticos, económicos y socioculturales) en los que la enseñanza tiene lugar, se vuelve de nuevo a situar a la enseñanza como objeto de la Didáctica.

Sin embargo, se modifica la idea que sobre el término enseñanza se había mantenido originariamente, entendiéndola ahora, como promoción sistemática del aprendizaje⁵, es decir, como actividad propia del docente. En esta línea ha sido definida como una *disciplina científica teórico-práctica cuya función es la explicación causal y la predicción*⁶.

Desde este punto de vista la función de la Didáctica sería la de construir teorías y modelos, leyes o constructos explicativos acerca de la enseñanza-aprendizaje que eventualmente podrían trasladarse a la acción por su carácter regulador y normativo. De ahí, que se pueda afirmar que la Didáctica es un saber especulativo en sus formas y esencialmente práctico. Por tanto, el papel de las teorías educativas es explicar racionalmente o por sus causas los fenómenos educativos.

Por ello el objeto de conocimiento de la Didáctica está constituido por el estudio de los contextos determinados en que se transmite la cultura dominante a las nuevas generaciones, así como el sistema de comunicación a través del que se opera dicha transmisión, que incluye los diferentes niveles de organización del sistema educativo y el papel que juegan los diferentes agentes (alumnos, profesores, padres o administradores), de manera especial la misión de los profesores de transmitir a los alumnos el objeto de aprendizaje a través de un proceso de dicha índole.

2.1. De la Didáctica a la Teoría del Currículum

Desde 1980 se produce en España una progresiva desaparición del término Didáctica en beneficio de aquel otro denominado Teoría y Desarrollo del Currículum, parece, por tanto, que el currículum ha ocupado el espacio conceptual de la Didáctica, por lo que deberíamos preguntarnos si tal cuestión es posible, lo que sin duda supone una intercambiabilidad de ambos términos, o al menos un similar contenido, lo que merece un cierto análisis del tema.

5. Senhouse, L.: *Investigación y desarrollo del currículum*, p. 53. Editorial Morata. Madrid, 1984.

6. Pérez Gómez, A.: *Aprendizaje, Desarrollo y Enseñanza*, p. 29, en *Lecturas de Aprendizaje Enseñanza* Editorial Zero. Madrid, 1982.

Para ello hemos de situarnos en el período anterior a 1960 en el que se produce el gran cambio conceptual con relación a la Didáctica. En efecto, con anterioridad a dicho período, el elemento central que configuraba el objeto de la Didáctica General no era otro que la idea de *acto didáctico*.

La esencia del acto didáctico es la de constituir un hecho fundamentalmente escolar por definición, ya que lo no escolar o extraescolar no supone la realización de dicho acto didáctico⁷, pues para que el mismo se dé, es precisa la concurrencia de sus tres elementos constitutivos; a saber, el educador, el alumno y el objeto de la enseñanza.

A estos efectos, la tarea esencial de la Didáctica general vendría determinada por el estudio de la persona del profesor y su función docente, la función discente en relación al aprendizaje y al contenido de la enseñanza en orden a la selección y secuenciación de los contenidos, medios y recursos didácticos y técnicas didácticas.

Asimismo, es conveniente diferenciar también entre acto didáctico y programación como elemento surgido de la concepción tecnológica de la enseñanza posterior al período citado. En este sentido, conviene recordar que el contenido de la enseñanza se articula en España a través de un plan educativo que hasta llegar al acto didáctico se desglosa en dos elementos directores; por una parte, los *Cuestionarios* que constituyen una lista de temas o cuestiones que el docente ha de desarrollar en cada curso o disciplina, y los *Programas* que representan el eslabón de la planificación más próximo al acto didáctico, cuya misión es la de distribuir cada contenido en unidades susceptibles de periodificación.

De manera diferente, el término currículum, originario del ámbito anglosajón ha tenido una acepción tradicional como idea equivalente a la de Plan de Estudios, mientras que en la actualidad presenta una extraordinaria riqueza configurando no sólo una posibilidad intelectual sino también procedimental. Las teorías del currículum constituyen una mutación conceptual con arreglo a las teorías de la enseñanza, no porque los elementos constituyentes de su dominio no sean problemáticos y relevantes sino precisamente porque lo son en tanto que están relacionados unos con otros en una urdimbre que es ella misma el núcleo del problema, mientras que en la teoría de la enseñanza todos los hechos son atómicos. Así pues, la teoría del currículum es el enfoque unitario de los elementos que intervienen en la enseñanza y sus mutuas relaciones.

Así concebida, la teorización sobre el currículum, no genera una nueva disciplina distinta a la teoría de la enseñanza o la Didáctica, pero sí supone no sólo un cambio de nombre, sino también un nuevo enfoque de la misma realidad producto de una clarificación crítica de la enseñanza.

7. En este sentido Del Pozo Pardo, A.: *La Didáctica hoy*. Editorial Santiago Rodríguez, S.A. Burgos, 1978.

Sáenz Barrio⁸ indica que dicho cambio se debe a varias razones, en primer lugar, por mimetismo de las palabras inglesas puestas de moda; en segundo, sería una toma de posición ante el fracaso de la Didáctica para resolver eficazmente los problemas de enseñanza-aprendizaje. Pero sobre todo, porque afecta al entendimiento de la profesión, ya que no existe una disciplina pedagógica que forme a un pedagogo o un maestro, sino que este tipo de profesionales se logra a partir de una pluralidad disciplinar, que los estudiantes perciben como elementos independientes difíciles de casar, no sólo por el contenido propio de la materia, sino porque no existe el esfuerzo metodológico por parte de la Psicología, Sociología, Didáctica o Filosofía para integrar o sintetizar los diversos enfoques. Por el contrario, la Teoría y Desarrollo del Currículum podría constituir esa disciplina que permitiera el citado enfoque omnicomprensivo de la Educación, ya que en el currículum se dan cita todos los elementos ético-políticos (Filosofía de la Educación), sociales (Sociología), personales (Psicología), técnicos (Didáctica y Tecnología), que intervienen de forma relevante en la formación humana.

En definitiva, podemos afirmar que en la actualidad las expresiones Didáctica y Teoría del Currículum son coincidentes en cuanto a su objeto debido a la evolución conceptual que ambas han experimentado hasta el momento actual, tal como pone de manifiesto la definición de Didáctica que realiza Medina conceptualizándola como ciencia que estudia el proceso de enseñanza-aprendizaje y la fundamentación del proyecto curricular (*currículum*), tanto uno como otro se llevan a cabo en una realidad específica: el aula, en la que se implementa (se aplica y desarrolla) el currículum simplemente⁹.

3. EL CONOCIMIENTO DE CONTENIDO PEDAGÓGICO COMO BASE DE LAS DIDÁCTICAS ESPECÍFICAS

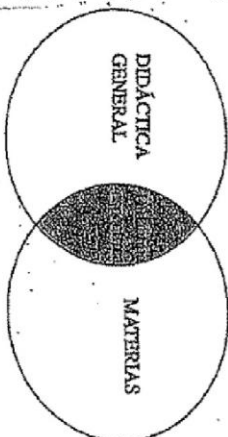
La concepción de las didácticas específicas se ha venido conformando en el espacio delimitado por dos polos, uno determinado por su consideración de Didáctica especial, es decir, como aplicación metodológica de los principios de la Didáctica general a un concreto campo disciplinar, el otro, caracterizado por su entendimiento como un saber con subjetividad propia integrada por unos principios didácticos específicos de un campo del saber. En la actualidad, la tendencia dominante es la segunda de la enumeradas, que entiende la Didáctica específica como

8. Sáenz Barrio, O.: *Didáctica General. Un enfoque curricular*, op. cit., p. 33.

9. Medina, A.: *Didáctica e interacción*. Editorial Cincel. Madrid, 1988.

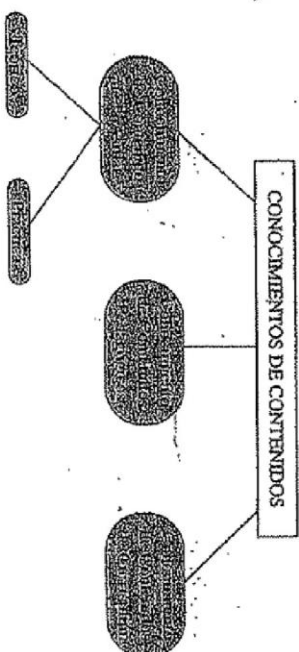
una disciplina autónoma en la zona limitada por la Didáctica general y las distintas materias.

Para un mejor entendimiento y fundamento de la propuesta conviene exponer las ideas de Shulman¹⁰ a este respecto. El profesor de cualquier asignatura debe ser capaz de poner en relación las condiciones temporales, espaciales y materiales para que el alumno tenga las máximas oportunidades para aprender. De cara a una mejor relación de dichas condiciones el profesor debe tener suficientes conocimientos de contenidos que resulta ser de tres tipos tal como se muestra en la figura, según el citado autor: a) conocimientos de contenido de la asignatura; b) conocimientos de contenido pedagógicos; y c) conocimientos de contenido del currículum.



El conocimiento de contenido de la asignatura es el referido a la exposición de las verdades aceptadas en ese área de conocimiento, y la explicación de por qué determinadas cuestiones deben saberse y cómo se relacionan con otras dentro y fuera de ese campo disciplinar.

El conocimiento de contenido pedagógico está en relación a cómo enseñar los contenidos propios de la materia. Incluye formas como representación, analogías, ejemplos, ilustraciones, explicaciones y demostraciones para su realización.



Formas de conocimiento del contenido. Shulman, 1986

10. Shulman, L.: *Those who understand: Knowledge growth in teaching*, Educational Researcher, 15, pp. 4-14, 1986.

Por último, el conocimiento de contenido del currículum es aquel referido al cómo enseñar una determinada materia cuando no existe una separación entre los contenidos de conocimiento de la asignatura y contenidos de conocimiento pedagógico. Sería el caso de la enseñanza de la Didáctica de la Educación Física en las Escuelas de Formación del Profesorado para aquellos profesores que no son especialistas en Educación Física, es decir, son generalistas.

Especial relevancia tiene el conocimiento de contenido pedagógico en cuanto a la definición del campo propio de las didácticas específicas¹¹ ya que puede ser utilizado como base epistemológica de aquellas. En efecto, el conocimiento de tipo pedagógico es una especie de *análisis* de contenidos y pedagogía por lo que su esencia radica en cómo los profesores comprenden su propia materia y la transforman en algo enseñable, es decir, se pasa del conocimiento de la materia al conocimiento de tipo pedagógico.

El conocimiento de tipo pedagógico está caracterizado por aquellos modos de pensamiento que facilitan la generación de distintas formas de representar o exponer una materia o parte de ella, supone un razonamiento pedagógico sobre la materia que la convierte en un conocimiento específico. Como atributo de los buenos profesores además del conocimiento de la materia se incluye la dimensión del conocimiento para la enseñanza. El conocimiento de contenido pedagógico se manifiesta en enseñar de diferentes modos los contenidos de una materia sacando múltiples posibilidades al potencial curricular.

El conocimiento de tipo pedagógico es un contenido particular de la materia y un proceso de razonamiento pedagógico de forma que la enseñanza sea comprensible. De tal manera que el conocimiento de tipo pedagógico influiría en la capacidad para transformar el potencial curricular del conocimiento de la materia. Así pues se opera una indisoluble relación entre ambos tipos de conocimiento.

Pues bien, el conocimiento de cada disciplina, específicamente pedagógica constituye el status propio de una Didáctica específica, de tal forma que estas suponen la habilidad para transformar el conocimiento de la materia en algo más que conocimiento sustantivo, ya que requieren al mismo tiempo conocimientos de los alumnos y del aprendizaje, del currículum, de pedagogía en su totalidad.

En este sentido, y siguiendo a Vallis¹², las funciones de las didácticas específicas pueden ser referidas a estos tres aspectos: a) la transformación crítica del currículum, b) la capacitación profesional de un profesor experto, y c) la transposición didáctica. Especial significación tiene para nosotros la idea de *transposición didáctica*.

11. Ver en este sentido Bolívar Bata, A.: *Conocimiento de Contenido Pedagógico y Didáctica Específica* en el volumen colectivo "Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado", V. I. coordinado por Montero Mesa, L. y Ver Jaramila, J.M.: Tróculo Ediciones, Santiago de Compostela, 1993.

12. Vallis Montés, R. *Proyecto Docente de Didáctica de la Historia*, Universidad de Valencia, 1996.

tica por cuanto que comporta la referencia directa a un conocimiento científicamente cohesionado, que debe ser reconstruido o transformado para adecuarlo a las nuevas finalidades pretendidas en función de las condiciones de cualquier tipo que sean, del discente o del grupo social en que se integra.

4. GÉNESIS Y EVOLUCIÓN DEL OBJETO DE LA DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN ESPAÑA COMO CONCEPTO SOCIALMENTE CONSTRUÍDO

El intento de reconocer la emergencia, contenidos y sistematización de la Didáctica de la Educación Física no supone una actividad retórica y carente de significado práctico, sino que antes bien significa un esfuerzo por clarificar cuáles han sido las preocupaciones que a lo largo del tiempo han tenido los profesores de la materia en sus correspondientes contextos educativos, lo que sin duda ha de iluminar el camino de cara a la conformación de la materia en el momento actual.

Tal como se han conceptualizado en páginas anteriores las Didácticas específicas, es notorio que su esencia es la de reflexionar sobre la propia enseñanza a fin de hacerla mejor, por lo que básicamente constituye una actividad de profesores, lo que supone, asimismo, que está ligada a la formación de los mismos.

En efecto, Johan Guts-Muths, considerado el padre de la Gimnasia pedagógica¹³, ya establecía algunas prescripciones a propósito de la clasificación de los ejercicios, su comienzo y terminación, adaptación a la constitución física de los alumnos, duración de las lecciones, etc.¹⁴. Dicha preocupación se mantiene, a la vez que se diversifica en las denominadas *Escuelas* (1800-1900) y *Movimientos* (1900-1939) de la Gimnástica¹⁵.

4.1. El acto didáctico versus ejercicio físico como elemento substantivo tradicional de la Didáctica de la Educación Física

Esta especial preocupación se ha mantenido a lo largo de la existencia de todos los centros de formación de Profesores de Educación Física, y así el primero

13. Ver por todos Gutiérrez Salgado, L.: *La Gimnasia, era desconocida*. Cátedra Universitaria de tema deportivo-cultural. Junta Nacional de Educación Física. Madrid, 1971.

14. Mehl, E.: *Sobre la historia del concepto de Gimnástica*. Revista *Citius, Altius, Fortius*. Tomo IV. Fascículo 2, 1962.

15. Langlade, A. y Langlade, N.R.: *Teoría General de la Gimnasia*. Editorial Stadium. Buenos Aires, 1936.

En su línea tecnológica, aporta otro tipo de novedades al campo de la Educación Física, desde una visión ampliada del proceso educativo, que se traslada a la programación, basada, como hemos dicho, en la determinación de objetivos de carácter conductual, así como en la selección y secuenciación de contenidos y la consiguiente evaluación. Junto a ello, efectúa una ampliación de los estilos de enseñanza que plantea en la búsqueda una alternativa al tradicional y único estilo de mando directo.

En definitiva, la obra en cuestión, supone un gran paso adelante en la concepción de la Didáctica de la Educación Física, tan sólo limitada por el propio paradigma conductista y tecnológico en la que se inserta. Ahora bien, la nueva inspiración de carácter constructivista de la actual reforma educativa en España ha de suponer un nuevo enfoque de la Didáctica de la Educación Física, propósito que nos anima en la redacción de las páginas que constituyen esta obra.

5. ESPECIAL REFERENCIA A LA DIDÁCTICA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA

Especialmente notoria es la diferencia entre la enseñanza de la Educación Física y el resto de las asignaturas de contenido proposicional que integran el currículum escolar como han puesto de manifiesto entre nosotros diferentes autores²³. En efecto, tras las consideraciones históricas efectuadas, los niveles de conocimiento establecidos por Shulman tendrían el siguiente reflejo en el área de Educación Física.

El conocimiento de contenidos de la asignatura incluiría tanto el conocimiento práctico de determinadas materias como Gimnástica, Juegos y Deportes, Expresión Corporal y Danza, etc.; como el conocimiento teórico de asignaturas como Anatomía, Biomecánica, Fisiología del Ejercicio, Historia de la Educación Física y el Deporte, Sociología del Deporte, etc.

23. Sánchez Batuellos, F.: *Didáctica de la Educación Física y...*, op. cit., p. 7, destaca como elementos sobresalientes la manifestación de los resultados, la metodología de enseñanza, las relaciones interpersonales y la estructura de organización. En el mismo sentido Delgado Noguera, M.A.: "Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una *Reforma de la Enseñanza*". ICE de la Universidad de Granada. Granada, 1991 indica que las razones para la existencia de una Didáctica específica de la Educación Física son los conocimientos propios sobre la enseñanza y aprendizaje a través de la acción corporal; la singularidad de los contenidos y de la naturaleza de las actividades a enseñar; el carácter lúdico y experiencial de las actividades, mayores relaciones interpersonales, específica organización e importancia de la motivación.

El conocimiento de contenido del currículum estaría integrado en el caso de la Educación Física por aquellos saberes relativos al lugar que ocupa la materia en el currículum escolar, así como a los contenidos que la integran y como se han ido configurando históricamente, al igual que a los diferentes enfoques curriculares que es posible mantener.

Por su parte, el conocimiento de contenido pedagógico sería el referido al estudio del conjunto de estrategias que se pueden utilizar para la enseñanza de los diferentes contenidos de la Educación Física, por ejemplo de las habilidades y destrezas básicas, o cual es la forma más conveniente de realizar la iniciación deportiva de los niños para que tenga un mayor sentido educativo, etc. Tales aspectos como hemos dicho antes constituyen la esencia de la Didáctica de la Educación Física. Si un profesor de Educación Física se plantea enseñar a nadar a sus alumnos, el profesor debería dirigir y organizar las clases lo que requiere determinadas habilidades pedagógicas. Asimismo, el contexto acústico en donde la sesión se realiza requiere especiales previsiones en orden a la seguridad de los alumnos, motivación, selección de actividades, etc.; lo que constituye un campo del saber bien distinto al de la correcta realización de los distintos estilos de natación.

De ahí que algunos autores²⁴, utilizando el concepto antes mencionado de *transposición didáctica*, entiendan la Didáctica de la Educación Física como la conversión del conocimiento científico de la actividad física a conocimiento educativo de la misma, lo que supone entre otras cosas la manipulación de los contenidos mediante determinadas técnicas y estrategias de cara a facilitar su aprendizaje por los alumnos.

De acuerdo con todo lo dicho, y enlazando con la evolución histórica que la Didáctica General ha mantenido, podemos diferenciar dos sentidos de la Didáctica de la Educación Física a los que Pascual²⁵ llama restringido y amplio, respectivamente.

En sentido restringido, la Didáctica de la Educación Física se refiere al conjunto de ejercicios, procedimientos y medios que permiten conseguir un fin. Desde este punto de vista estaría centrada preferentemente en los repertorios de ejercicios y progresiones que se distribuyen de manera planificada actuando a modo de "receptos". Este sentido supone centrar la actuación de la Didáctica de la Educación Física en el "acto didáctico" considerado como acto presencial del profesor, alumno y el objeto de enseñanza-aprendizaje.

24. Ver en este sentido Arnaud, P. et Broyer, G.: *Psychopédagogie des activités physiques et sportives*. Editorial Privat, 1988.

25. En sentido similar Pascual Baños, C.: *Proyecto Docente para el concurso ordinario para la obtención de Cátedra de Escuela Universitaria en el área de conocimiento de Didáctica de la Expresión Corporal*. Inédito. Universidad de Valencia, 1997.

Mientras que en un sentido amplio de la Didáctica de la Educación Física, los ejercicios, progresiones y en definitiva el conjunto de actividades estarían dirigidas a una concepción más profunda de la acción educativa que requiere del profesor su posicionamiento en el ámbito cultural y científico. Pues como quiera que la materia de Educación Física, como las demás, no resulta neutral en sus planteamientos, requiere la adopción de decisiones en torno a los fines educativos, selección de los contenidos, papel del profesor y del alumno, selección de teorías de aprendizaje, y en definitiva, un conjunto de opciones que se irán irguiendo en la axiología de un proyecto educativo. En este sentido, por tanto, la Didáctica de la Educación Física trasciende el "acto didáctico" para ubicarse en un enfoque unitario de la Educación, en donde la Educación Física constituye nada más y nada menos que un elemento cultural relevante.

Por tanto, si las actividades físicas o motricidad han sido seleccionadas como materia escolar en lo que constituye la Educación Física, el campo de estudio de la Didáctica de la Educación Física está constituido por "el conjunto de elementos que conforman el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como los contenidos en los que el mismo se da en referencia a las conductas motrices de relevancia educativa". En suma, la Didáctica de la Educación Física da respuesta a la singularidad de sus contenidos en orden al proceso de enseñanza-aprendizaje, de ahí que constituya una Didáctica específica cuyo eje central es el cuerpo y el movimiento como medio educativo.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARNAUD, P. y BROYER, G. (1988). *Psychopédagogie des activités physiques et sportives*. Editorial Privat.
- BOLIVAR BOTIA, A. (1993). *Conocimiento de Contenido Pedagógico y Didáctica Específica* en el volumen colectivo *Las Didácticas Específicas en la Formación del Profesorado* coordinada por Montero, L. y Jeremías, J.M. Torcuato Ediciones. Santiago de Compostela.
- DELCADO NOGUERA, M.A. (1991). *Los Estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una Reforma de la Enseñanza*. ICE de la Universidad de Granada. Granada.
- DEL POZO PARDO, A. (1978). *La Didáctica hoy*. Editorial Santiago Rodríguez. S.A. Burgos.

26. Pascual Baños, C.: *Proyecto Docente para el concurso ordinario para la obtención de Cátedra de Escuela Universitaria en el área de conocimiento de Didáctica de la Expresión Corporal*. op. cit. Inédito. Universidad de Valencia, 1997.

Mé, Robert.

Bonnefoy, Georges
Lathuysse, Henri

Eudéon balonmano
peque juego en equipo.
I.D.E. España - 2000

Capítulo I

Fundamentos de nuestra propuesta

1. ¿Qué educación física en el momento actual?
2. Propuestas fundamentales y finalidades.

1. ¿QUÉ EDUCACIÓN FÍSICA EN EL MOMENTO ACTUAL?

1.1. El contexto sociocultural

Hasta un periodo reciente, la fuerza corporal y la habilidad manual fueron los factores esenciales de la productividad. Actualmente, la máquina sustituye ese cuerpo utilitario en la mayoría de los casos. Al mismo tiempo, las prácticas sociales de las actividades físicas representan un fenómeno de una indiscutible magnitud, y de forma extremadamente diversificada. Ya no hay "un deporte, sino deportes", "culturas deportivas" (Pocello-1982, 1995): deporte de alto nivel, deporte espectáculo, prácticas competitivas, prácticas de ocio, prácticas higiénicas, prácticas de naturaleza. Además, todos los estudios prospectivos muestran que ese fenómeno va en aumento.

La necesidad de prácticas físicas aparece, en efecto, como una nueva necesidad social, que está desarrollándose, y sabemos que la escuela influye mucho en el "hábito" del adulto, y determina, en gran medida, la elección de sus prácticas socioculturales.

1.2. La formación como desafío

En este contexto, corresponde a la educación física favorecer esencialmente las siguientes enseñanzas:

- Enseñar a practicar actividades físico-deportivas.
- Enseñar a gestionar la actividad física personal y, más específicamente, enseñar a intervenir sobre uno mismo por medio de una práctica física capaz de desarrollar o mantener un potencial de vida física.
- Apropriadarse de una cultura física crítica (como el profesor de literatura puede dar instrumentos para elegir una película, un libro, un espectáculo, el profesor de educación física puede dar instrumentos de análisis y comprensión de la cultura deportiva, para ser un espectador, un aficionado o un consumidor consciente).

Así, como retos de formación, nuestras propuestas contemplan dos puntos de vista: el del desarrollo de la persona por una parte, el de la utilidad social por la otra.

Referente al desarrollo de la persona, el objetivo fundamental es la adquisición de una disponibilidad motriz, de una facilidad corporal, de una posibilidad de adaptación. Estar físicamente educado es poder "dialogar corporalmente" en distintos medios.

En la perspectiva de un desarrollo completo y equilibrado, es necesario confrontar al alumno con el conjunto de los problemas planteados por las actividades físicas y deportivas (AFD): los deportes de equipo constituyen uno de esos medios con sus características particulares, durante las confrontaciones el alumno debe ser actor de sus aprendizajes.

Desde el punto de vista de la utilidad social, corresponde a la educación física transmitir conocimientos esenciales que actualmente son desarrollados en la formación universitaria de los licenciados en educación física. Estos conocimientos pueden ser herramientas de comprensión de las culturas deportivas. Por otra parte, aprender a gestionar la propia vida física, a mantener un capital corporal, nos parece hoy un objetivo pertinente.

Finalmente, preocuparse por la utilidad social no nos hace olvidar el punto de vista del alumno y la importancia del sentido que para él puede revestir la enseñanza.

Nuestra voluntad es mostrar cómo responder a esos retos de formación sin caer en una concepción formalista.

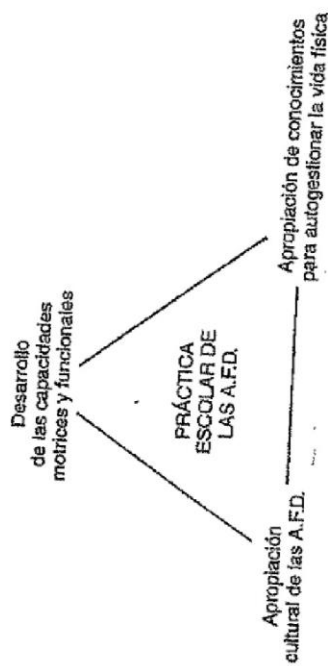
1.3. El contexto institucional

Desde la década de los sesenta, nuestra disciplina construye su enseñanza a partir de la misma afirmación, a saber: la educación física y deportiva puede alcanzar los objetivos que se asigna a través de la práctica escolar de actividades físicas y deportivas.

Tres objetivos caracterizan hoy la educación física y deportiva:

- Un primer objetivo apunta al **desarrollo de las capacidades motrices y funcionales** del alumno.
- El segundo objetivo apunta a la **apropiación cultural de las actividades físico-deportivas (AFD)** mediante la adquisición de un conjunto de competencias.
- El tercero apunta al **dominio de conocimientos suficientes para la autogestión de la actividad física**.

Esos tres objetivos deben entenderse como un sistema, siendo cada elemento, en gran medida, la condición y la consecuencia de los otros dos.

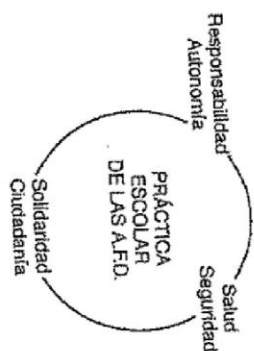


Este sistema de objetivos está vinculado a las actuales orientaciones de la escuela: en el contexto de una enseñanza de masas, se trata de contribuir al éxito de todos los alumnos, de desarrollar en todos ellos la capacidad de "aprender a aprender".

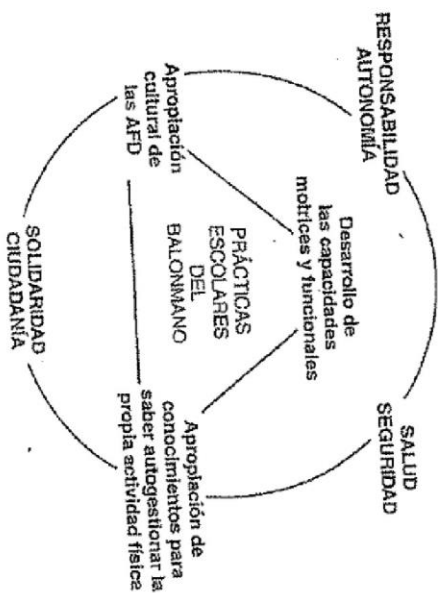
La educación física puede contribuir de modo específico, original, si no decisivo para algunos de ellos, al aprendizaje de la seguridad, de la salud, al desarrollo de la responsabilidad, de la solidaridad, de la autonomía y de la ciudadanía.

Estas finalidades están interrelacionadas y nos parecen interesante asociarlas del siguiente modo:

16 Enseñar balonmano para jugar en equipo



El esfuerzo para articular las finalidades, los objetivos de la disciplina y las prácticas representadas, para nosotros, es importante.



Nuestra voluntad es mostrar cómo los contenidos de enseñanza y dispositivos de enseñanza/aprendizaje, pueden contribuir a las actuales orientaciones de la disciplina y de forma específica en lo referente al balonmano abordado desde el punto de vista escolar.

2. PROPUESTAS FUNDAMENTALES Y FINALIDADES

2.1. La educación física y las finalidades de la escuela

Aunque exista un amplio consenso sobre las finalidades de la educación física en la escuela, sabemos que dichas intenciones no tienen muchos efectos en la realidad. La programación de la educación física en los centros de enseñanza se decide fundamentalmente sobre la base de imperativos materiales (instalaciones disponibles), temporales (hacer coincidir los ciclos con los períodos de vacaciones), reglamentarios (diversificar las prácticas en función de las clasificaciones de vacacionales), pero pocas veces en base a una organización racional que respete las leyes de un desarrollo orgánico completo, con vistas a la salud. Pocos trabajos se efectúan hoy para tratar la educación física desde el punto de vista de objetivos rigurosos. Podemos citar los estudios llevados a cabo en el INRP para responder a la preocupación por la salud (R. Mérand, R. Dhellemmes, D. Motte), y la seguridad (R. Mérand). Pueden consultarse también los trabajos dirigidos por la Inspección general sobre la educación en la seguridad (L. Eisenbeis, M. Constant).

La opción que hemos adoptado aquí es tratar los deportes de equipo poniendo de relieve dos de estas finalidades: la responsabilidad y la solidaridad.

Desarrollar la *responsabilidad* de los individuos a través de la práctica de los deportes de equipo es crear las condiciones para que el alumno-jugador sea realmente un actor (y no sólo un ejecutante más o menos efectivo), un sujeto capaz de decidir (y no sólo un jugador aplicado y atento), un creador de acontecimientos (y no sólo alguien que reacciona más o menos bien ante las contingencias).

Desarrollar la *solidaridad* es poner el acento en la interdependencia de los jugadores entre los equipos, y en el seno de cada equipo es desarrollar, en los alumnos, las habilidades para ser y actuar que se pondrán en práctica en papeles diferenciados y específicos. La noción de componente de un equipo es central: organiza la operacionalización de las finalidades adoptadas.

Ser miembro de un equipo no es confundirse con el grupo ni singularizarse con respecto a ese grupo, es establecer relaciones funcionales pertinentes con el conjunto de sus componentes (los dos equipos, los árbitros, los observadores, los entrenadores). El miembro de un equipo, en deportes de equipo, es aquel que puede tomar decisiones pertinentes, en función de un proyecto común, en un contexto que resulta incierto al estar permanentemente obstaculizado por el proyecto opuesto de los adversarios.

El equipo contrario, en esta perspectiva, no es el enemigo que debe vencerse, es la referencia, el fiel de la balanza del propio valor, la condición de la propia expresión y la propia superación. Ello supone el respeto del otro, la vigilancia para asegurar el

equilibrio de fuerzas y centrarse en la calidad de las estrategias y las prácticas. Cuanto más alto es el nivel de conjunto y más equilibrada la relación de fuerzas, más fuerte es la exigencia para cada uno de los jugadores.

Se trata de enseñar al alumno a actuar eficaz y permanentemente en el seno de un colectivo vinculado por un proyecto común que se enfrenta a otro colectivo. Desarrollar semejante competencia es contribuir a preparar a los alumnos para las actuales exigencias sociales y culturales.

No basta con practicar deportes de equipo para desarrollar la socialización, incluso es posible suscitar comportamientos violentos. Wallon y, más cerca, A. Jaquet, nos ponen en guardia sobre la necesidad de diferenciar bien la emulación (generadora de progresos para todos) y la competencia (generadora de agresividad y de jerarquización). Ello nos lleva a insistir sobre la apropiación colectiva del sentido de la práctica propuesta, desarrollando la ayuda mutua, la cooperación y la confrontación. Asimismo, nos lleva a valorar la negociación de las reglas, los objetivos y el contrato de evaluación. Finalmente, nos conduce a sistematizar la confrontación del alumno con tres papeles complementarios, a saber:

- El actor-jugador.
- El futuro actor (que se prepara para jugar y obtiene una enseñanza de su práctica).
- El ayudante (que interviene en la práctica de los demás como organizador, observador, evaluador, entrenador, árbitro).

Consideramos que el alumno se convierte realmente en miembro de un equipo cuando es capaz de asumir estos tres papeles.

2.2. Educación física y objetivos generales

Tener en cuenta los tres objetivos que hoy se asignan a la educación física nos lleva a plantear las siguientes observaciones:

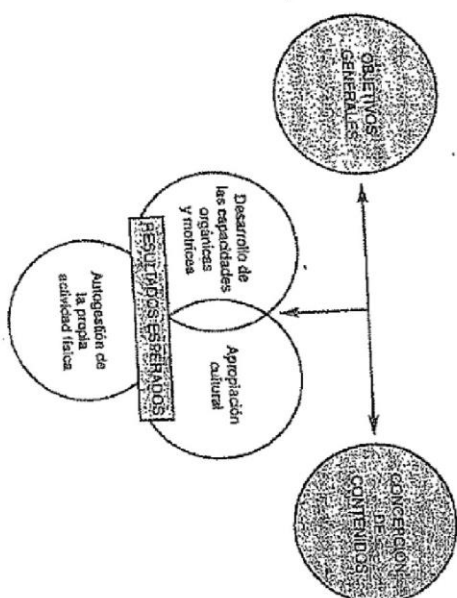
1. Muchos enseñantes hablan de las limitaciones temporales y materiales para justificar su escasa esperanza de conseguir transformar, de forma efectiva, las capacidades de sus alumnos. Lejos de desdeñar la importancia de los argumentos evocados, nos parece que advertir una eficacia relativa en el plano de la motricidad remite, también, a otros datos: problemas pedagógicos para rentabilizar el tiempo y el material, problemas didácticos para situar las adquisiciones, identificar las causas de las dificultades descubiertas y crear las condiciones adecuadas de transformación.

2. La apropiación cultural se define, implícitamente, como la apropiación de las prácticas deportivas modernas. La mayoría de los autores utilizan indistintamente los términos "prácticas sociales" y "prácticas culturales". Ahora bien, como se ha recordado, las prácticas sociales están cada vez más diversificadas. La apropiación cultural supone, a nuestro entender, tomar cierta perspectiva sobre el conjunto de estas prácticas. Se trata de descubrir los sentidos (y no la esencia, como se ha afirmado en los últimos años), y los valores formativos de estas distintas prácticas sociales. Ello nos da el derecho y el deber de transformar las condiciones de las prácticas sociales existentes, para que la práctica escolar incluya esta perspectiva y centramos claramente en los objetivos fijados. Ello significa, precisamente, que vamos a construir situaciones adaptadas, para que los alumnos puedan, al mismo tiempo, reconocer una actividad social significativa y descubrir una actividad interesante desde el punto de vista de su propio desarrollo. No se trata de ignorar la experiencia humana acumulada en las prácticas sociales ni de reproducir formas y/o valores predominantes en un momento dado.

3. La integración de las condiciones de una óptima gestión del potencial de vida física preocupa actualmente a muchos enseñantes. Esta cuestión fue objeto de una universidad de verano (Houlgate-1994 y 1995) y de trabajos de investigación. Tener en cuenta este objetivo en la práctica de los deportes de equipo en la escuela sigue siendo algo problemático. Desde nuestro punto de vista, el desarrollo de las competencias de "futuro jugador" y de "ayudante" permitirá al alumno apropiarse de los conocimientos referentes a este objetivo.

2.3. Deportes de equipo y resultados esperados

La voluntad de no limitarnos a una formulación general de los objetivos nos lleva a precisar los resultados esperados. Estos definen ciertos conocimientos de la educación física. Diferenciamos *conocimientos* y *contenidos* en el sentido de que los contenidos enseñados son los elementos que el alumno debe apropiarse, incorporar, para acceder a los conocimientos así definidos. Distinguiamos, por otra parte, *conocimientos* y *competencias*, en la medida en que éstas son más complejas y más amplias. Consideramos que la competencia es un saber actuar (Le Boterf-1995), que implica la movilización de los distintos saberes, del saber hacer y el saber ser.



a) Capacidades que se espera lograr respecto al desarrollo de las capacidades orgánicas y motrices:

- Saber desplazarse en el marco de una circulación compleja y aleatoria, adoptando un modo de locomoción que integre la conducción o la transmisión del balón, la presión sobre el adversario, las reglas y el espíritu de juego.
- Saber interpretar las trayectorias, los desplazamientos, las acciones y actitudes de los jugadores, los gestos y decisiones del árbitro, en situación de presión temporal.
- Dosificar la energía durante uno o varios encuentros.
- Dominar las emociones con respecto a la evolución del resultado, las decisiones de los árbitros, los azares de sus propias acciones y/o las de los demás jugadores.

b) Capacidades que se espera lograr en el plano de la apropiación cultural:

- Haber integrado un código de juego (circulación del balón y de los jugadores) y un código de comunicación (significación de las acciones, las posturas, los gestos, la mímica, los acontecimientos).
- Saber decidir bajo presión temporal, tomar riesgos evaluados, en el marco de una estrategia colectiva y de acontecimientos probables y aleatorios, a la vez, para asegurar la continuidad o la ruptura del equilibrio del sistema ataque/defensa.

- Saber gestionar alternativas, probabilidades, incertidumbres de los acontecimientos.
- Saber gestionar un papel personal activo en el seno de un colectivo organizado.
- Saber llevar a cabo una reflexión constructiva sobre las reglas, los principios, las estrategias.

c) Capacidades que se espera lograr en el plano de la gestión de la vida física:

- Saber utilizar los recursos propios al servicio de un proyecto colectivo que integre el conjunto del grupo-clase.
- Saber gestionar el propio potencial energético, articular y muscular, en el marco de situaciones "contra".
- Saber organizar el medio de la práctica (papeles sociales, disposición material).
- Saber prepararse para la práctica (alimentación, equipamiento, calentamiento, proyecto de acción, concentración).

cap. 2

INTERVENCIÓN DIDÁCTICA: ¿CÓMO ENSEÑAR EN EDUCACIÓN FÍSICA?

Fernando Ureña Villanueva,
Licenciado en Educación Física y Pedagogía,
Diplomado en EGB,
Profesor agregado de Bachillerato del I.B.
Florida Blanca, de Murcia.

Resumen

En el presente artículo se analiza de forma exhaustiva uno de los elementos que debe integrar cualquier diseño curricular, a saber: cómo enseñar. Para ello se empieza por establecer un marco general para, a partir del mismo, abordar dicha cuestión desde tres perspectivas: modelos de aprendizaje, estructuras de aprendizaje y "métodos" de enseñanza en Educación Física.

A lo largo del mismo se intenta ofrecer una concreción de las directrices planteadas por el MEC en la recién aprobada Reforma del sistema educativo (LOGSE) al campo de la actividad física.

Palabras clave: modelos de aprendizaje, estructuras de aprendizaje, métodos de enseñanza en Educación Física.

Introducción

En todo diseño curricular podemos distinguir cuatro elementos constitutivos del mismo (ver el gráfico 1):

1. ¿Qué enseñar? Dentro de este apartado debemos analizar dos aspectos:

a) Contenidos. Los contenidos los entendemos como el conjunto de información tanto verbal como no verbal utilizada en el proceso de enseñanza-aprendizaje y que al in-

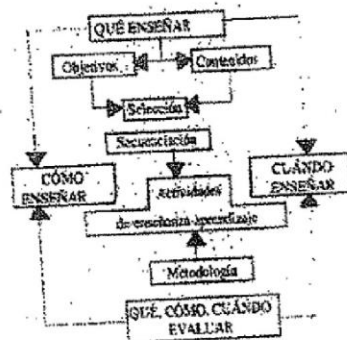


Gráfico 1. Fuente MEC

teractuar con ella, el alumno/a construye o forma sus propios conocimientos. Dentro de este apartado debemos hacer referencia a conceptos, destrezas, normas, etc.

b) Objetivos. Los entendemos como hipótesis a comprobar y desde esta perspectiva su empleo nos va a servir de marco de referencia a la hora de organizar el proceso. Dentro de este apartado nos estamos refiriendo a los procesos de crecimiento personal que se desea provocar, facilitar, favorecer, etc., mediante la enseñanza.

Teniendo en cuenta lo anterior, cuando los docentes nos preguntamos qué enseñar deberíamos responder de la siguiente manera: "Planteamos o intentamos lograr una serie de objetivos; para ello nos valmos de unos contenidos los cuales están organizados en bloques temáticos, ajustados al nivel de la clase con que trabajamos y plasmados en las programaciones de la materia objeto de enseñanza".

2. ¿Cuándo enseñar? En este apartado debemos hacer mención a toda información referida a la ordenación y secuenciación de las cuestiones tratadas anteriormente, es decir, objetivos y contenidos.

3. ¿Cómo enseñar? Para alcanzar los objetivos propuestos, debemos utilizar unas determinadas estrategias metodológicas, estilos, métodos, etc., y hacer una planificación de las actividades de enseñanza-aprendizaje. Pues bien, dentro de este apartado debemos hacer mención a esas cuestiones.

4. ¿Qué, cómo y cuándo evaluar? Es imprescindible tener un conocimiento referido al grado de consecución de los objetivos planteados, dicho conocimiento nos lo facilitará la evaluación.

Ahora bien, ¿cómo podemos concretar estos elementos? En líneas generales, se puede decir que la concreción de los mismos va en una doble dirección: por una parte, dependerá de cómo enfoquemos el currículo; por otra, de los modelos de enseñanza del mismo.

Para Domingo Blázquez (1988), se pueden señalar, a *grosso modo*, tres formas distintas de enfocar el currículo: *progresista*, cuando el niño es el protagonista; *esencialista*, cuando la preocupación está centrada en la estructura del contenido —desde esta perspectiva y referido a la Educación Física, debemos hablar de los trabajos de P. Parlebas y colaboradores—; y *sociológico*, cuando existe



una preocupación por el papel de la escuela en la sociedad.

En cuanto a los modelos de enseñanza del mismo, en la actualidad se habla en didáctica fundamentalmente de dos modelos: currículums cerrados y currículums abiertos.

Los currículums cerrados, detallados y rígidos tienen la ventaja de que es muy fácil su puesta en práctica ya que el profesor/a puede limitarse a seguir paso a paso las instrucciones y su mayor inconveniente es no tener en cuenta a los alumnos/as a los que va dirigido, ni a los contextos, e incluso, no permiten aportaciones que los docentes puedan indicar. Estos currículums responden a la "pedagogía por objetivos". Un ejemplo de los mismos son los programas renovados, donde, y en lo que a Educación Física se refiere, "se intenta, por un lado, respetar el criterio psicogenético y las exigencias de la nueva concepción de educación física, así como el criterio interdisciplinar, y por el otro, el modelo pedagógico elegido responde a la pedagogía por objetivos" (Benilde Vázquez, 1988, p. 184). A este respecto, Gimeno Sacristán nos habla de que "en los Programas Renovados subyace una concepción mecanicista del aprendizaje que desconoce el hecho de que aprender es dar significado personal a las nuevas adquisiciones de forma idiosincrásica" (Gimeno Sacristán, 1985, p. 65).

Los currículums abiertos son aquellos que sí tienen en cuenta el contexto donde se van a aplicar y también permiten aportaciones de los docentes; como contrapartida, resulta bastante difícil el que se consiga una cierta homogeneidad en la población escolar y, claro está, precisa por parte de los profesores/as un nivel de formación mucho más elevado, exigente, etc., sobre todo en aspectos didácticos, ya que ellos deben ser los que realicen sus propias programaciones partiendo de unas directrices muy genéricas. Un ejemplo de este segundo modelo

son los currículos oficiales que se están implantando como consecuencia de la puesta en práctica de la LOGSE. Aunque habría que reflexionar, como muy bien plantea Valentín Abalo en su artículo "Las Enseñanzas Mínimas, un paso atrás" sobre si realmente el currículo oficial planteado por el MEC es un currículo abierto. Para él, "existen diferencias muy claras entre el proyecto del Real Decreto que establece las enseñanzas mínimas correspondientes a la educación secundaria obligatoria y el diseño curricular base. En menos de dos años el MEC ha elaborado textos que, lejos de complementarse, se contradicen claramente, pasando de un modelo curricular abierto y flexible a otro cerrado, rígido y que deja muy poca autonomía a los centros educativos" (Abalo, 1991, p. 74).

Tras esta visión panorámica sobre los elementos que constituyen el diseño curricular, el trabajo que se desarrolla a continuación va a versar sobre uno de ellos: cómo enseñar. En próximos artículos abordaré los demás elementos.

Cómo enseñar en Educación Física

Para responder a esta cuestión voy a centrar su estudio en tres apartados: modelos de aprendizaje, estructuras de aprendizaje y "métodos" de enseñanza en Educación Física.

Modelos de aprendizaje

Como he intentado poner de manifiesto en la introducción, hasta hace pocos años el modelo de aprendizaje que se ha venido desarrollando y aplicando en educación (en bastantes casos aún se da) ha sido el conductual, el cual ha pretendido hacer un trasvase de lo que ocurre en el laboratorio a la vida de las aulas.

Así, desde esta perspectiva e identificándonos con la opinión de Flo-

rance (1991, p.32-33) deberíamos hablar de "un profesor/a al que podríamos calificar de mecanicista por ver el aprendizaje como una construcción, como una asimilación por reproducción de series de ejercicios, ejercicios, sin duda, racionalmente preparados y elegidos, pero frecuentemente sin relación alguna con las necesidades inmediatas de los alumnos/as, es decir, nos estamos refiriendo a una enseñanza de la Educación Física basada en la demostración y repetición, lo cual supone una adquisición por parte de los alumnos/as de una serie de automatismos y no de esquemas motrices que posteriormente pueda utilizar.

Sin embargo, y fundamentalmente a raíz de la reforma del sistema educativo, muchos docentes hemos comenzado a oír, leer, hablar, etc., sobre la concepción constructivista, concepción que podemos definir como un conjunto de ideas en las que han coincidido diversas teorías, fundamentalmente las formuladas por Piaget y Vygotsky. Estas teorías, a grandes rasgos, consideran que el conocimiento no se debe transmitir construido, elaborado, sino que debe ser construido por los propios alumnos/as.

Para que esto ocurra, el alumno/a debe estar dispuesto a asumir un papel importante en su enseñanza, ya que como he dicho, éste debe construir su propio aprendizaje frente a la mera transmisión efectuada por el profesor/a. Ello conlleva que el profesor deba utilizar una metodología que permita al alumno/a trabajar de manera cada vez más autónoma.

El MEC en el diseño curricular base (1989, p. 32-35), indica una serie de principios que han de tenerse en cuenta para que este modelo constructivista pueda llevarse a la práctica (ver el gráfico 2).

Necesidad de partir del nivel de desarrollo del alumno/a. La psicología genética ha estudiado este desarrollo

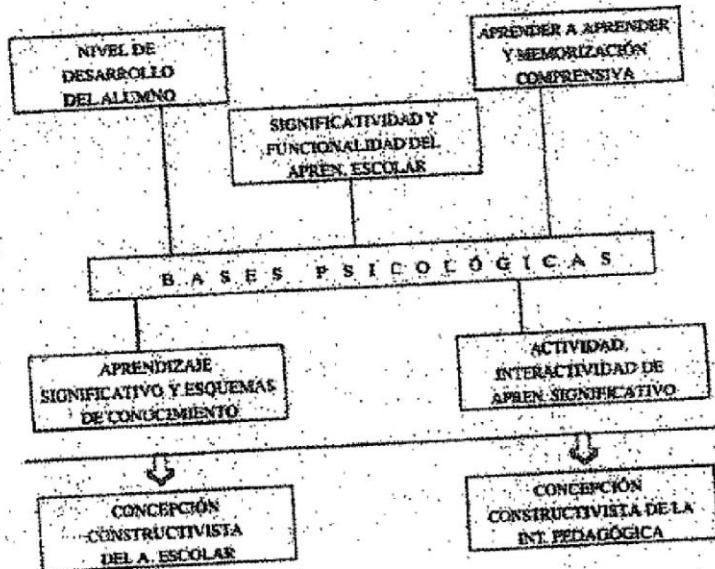


Gráfico 2. Bases psicológicas del DCE

y nos ha indicado, que existen una serie de periodos. "Estos periodos han sido fijados con bastante coincidencia por casi todos los autores de significación, dedicados al estudio de la evolución humana (Piaget, Wallon, etc.), y suponen formas normativas y diferenciales de comportamiento para todos los sujetos comprendidos en sus edades. Esos comportamientos responden a estructuras subyacentes que las propician" (Oña, 1987, p. 11-12). En función de lo anterior debemos decir que a la hora de elaborar el currículo tenemos que partir de las posibilidades que tiene el alumno/a y éstas estarán mediatizadas por el periodo de desarrollo en que se encuentre (para Piaget, estadio) y por las experiencias previas del aprendizaje que haya tenido.

Necesidad de asegurar la construcción de aprendizajes significativos. Para que esto ocurra se deben dar, según Novak (1982), dos condiciones básicas. En primer lugar, el contenido debe ser potencialmente significativo, tanto desde

el punto de vista de su estructura interna, como desde el punto de vista de su posible asimilación. En segundo lugar, el alumno/a debe estar motivado para relacionar lo que aprende con lo que ya sabe.

Aprender significativamente supone modificar esquemas de conocimiento que el alumno/a posee. La estructura

cognitiva del sujeto se concibe como un conjunto de esquemas de conocimiento. La modificación de los mismos mediante el aprendizaje de nuevos conocimientos debe ser el objetivo de la educación escolar.

El aprendizaje significativo supone una intensa actividad por parte del alumno/a. Esta actividad consiste en establecer relaciones ricas entre el nuevo contenido y los esquemas de conocimiento ya existentes. En último término el alumno/a es quien construye, modifica y coordina sus esquemas de conocimiento y, por lo tanto, el verdadero artífice del propio proceso de aprendizaje (ver gráfico 3). A pesar de lo dicho, tenemos que tener presente que este aprendizaje no es estrictamente individual sino que la intervención educativa es un proceso de interactividad entre profesor-alumno y alumno-alumno. En estos planteamientos aparece clara la intención del MEC en línea con las nuevas corrientes de enseñanza-aprendizaje. A continuación paso a exponer brevemente en qué consiste el aprendizaje receptivo, el aprendizaje significativo y las situaciones de aprendizaje que se pueden dar. El concepto de aprendizaje sig-

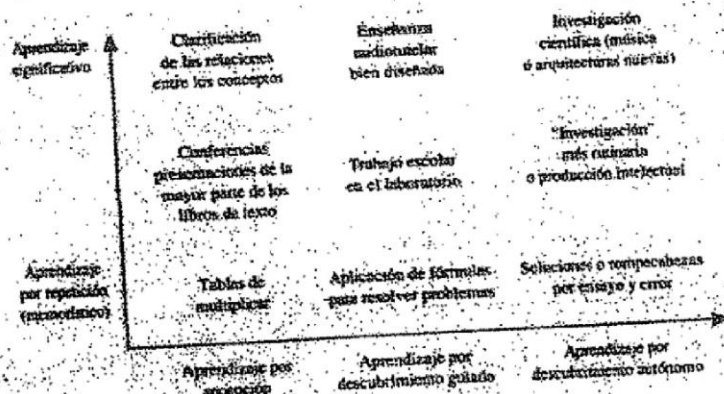


Gráfico 3. Tomado de Novak (1982). Algunas formas típicas de aprendizaje



nificativo ha sido desarrollado entre otros autores por Ausubel (1983), Novak (1985), Norman (1985). El objetivo del mismo es estructurar jerárquicamente el conocimiento a adquirir y los contenidos de una materia escolar para favorecer el aprendizaje constructivo significativo.

Ausubel (1983) nos habla de cuatro tipos de aprendizaje:

1. Aprendizaje receptivo.

El alumno recibe una información que el profesor/a ha organizado para que éste pueda admitirla en su estructura cognitiva. Ausubel sostiene que la mayor parte del aprendizaje escolar es aprendizaje receptivo y que, por lo tanto, es necesario analizar este tipo de aprendizaje con el fin de mejorar tanto la enseñanza como el aprendizaje receptivo. Es decir, que el alumno/a recibe los contenidos que debe aprender en su forma final, acabada; no necesita realizar ningún descubrimiento sino que debe comprenderlos y asimilarlos de manera que sea capaz de reproducirlos cuando le sean requeridos.

En el campo de la actividad física decimos que estamos llevando a la práctica un aprendizaje receptivo cuando hacemos uso de estilos de enseñanza en los que el alumno/a se encuentra en estado de consentimiento cognitivo, es decir, cuando empleamos la técnica de enseñanza denominada instrucción directa.

2. Aprendizaje por descubrimiento.

El alumno/a debe descubrir el material por sí mismo, antes de incorporarlo a su estructura cognitiva. El aprendizaje por descubrimiento puede ser guiado o autónomo. Dentro de este apartado, y en lo que a Educación Física concierne, estos tipos de aprendizaje son transmitidos por el profesor/a a través de los estilos de enseñanza denominados por Muska Mosston "descubrimiento guiado" y "resolución de problemas";

por F. Sánchez Bañuelos, M.A. Delgado Noguera y otros "enseñanza mediante la búsqueda"; por Famose y Domingo Blázquez, entre otros, "tareas no definidas", es decir, cuando las actividades, tareas, etc. planteadas a nuestros alumnos/as provocan en ellos un estado de disonancia cognitiva (Festinger), que les obliga a buscar, investigar, descubrir, soluciones al problema planteado, para así eliminar la perturbación, reducir el impulso y volver a la situación de consonancia cognitiva o equilibrio.

3. Aprendizaje memorístico (mecánico o repetitivo).

El alumno/a adquiere el nuevo conocimiento simplemente mediante la memorización verbal o motriz y se incorpora arbitrariamente en su estructura de conocimiento sin ninguna interacción con lo que ya existe en ella. Es decir, supone una memorización de datos, hechos o conceptos con escasa o nula interrelación entre ellos.

4. Aprendizaje significativo.

Es un proceso por el que se relaciona la nueva información con algún aspecto ya existente en la estructura

cognitiva del alumno y que sea relevante para el material que se intenta aprender, es decir, el aprendizaje significativo se da cuando el alumno como constructor de su propio conocimiento relaciona los conceptos a aprender y les da un sentido a partir de la estructura conceptual que ya posee. El aprendizaje significativo unas veces se construye al relacionar los conceptos nuevos con los que ya se poseen y otras al relacionar los conceptos nuevos con la experiencia que ya se tiene.

Una vez definidos los cuatro tipos de aprendizaje propuestos por Ausubel y situándonos en el gráfico propuesto por éste, podemos distinguir una serie de situaciones de aprendizaje que en el campo de la actividad física podemos sintetizar en las siguientes (Ausubel, 1983; Boné, 1986) (ver gráfico 4):

Aprendizaje receptivo-repetitivo o memorización por instrucción directa. Nos estamos refiriendo al aprendizaje por parte del alumno/a de gestos técnicos aislados y a los que en principio no le encuentra ninguna aplicación ni utilidad para la práctica real del juego. Un ejemplo de esto lo constituiría el aprendizaje

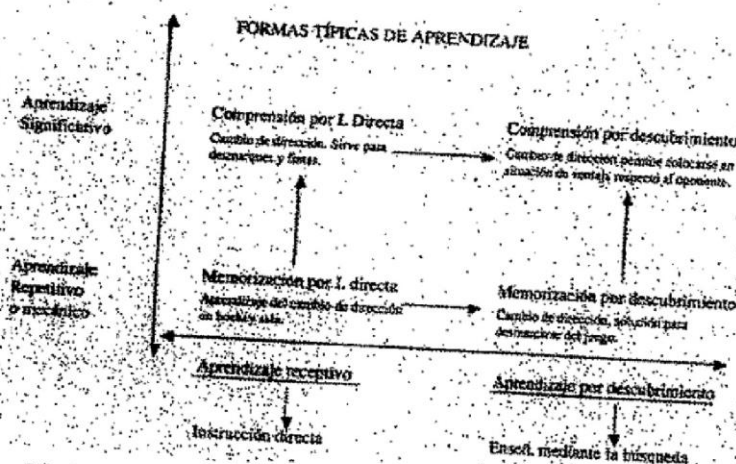


Gráfico 4. Novak, 1982. Modificación y adaptado por Boné, 1986. Situaciones de aprendizaje

del cambio de dirección en hockey sala, en baloncesto, balonmano, etc., de forma aislada y sin conexión con otros elementos del juego.

Aprendizaje repetitivo por descubrimiento autónomo o memorización por descubrimiento. En este caso se le propone al alumno/a el aprendizaje de un determinado gesto técnico pero procurando que éste descubra su utilidad ante situaciones reales de juego. Un ejemplo sería el aprendizaje del cambio de dirección, es útil como solución para desmarcarse durante el juego.

Aprendizaje significativo-receptivo o comprensión por instrucción directa. Dentro de este apartado trataremos de que el alumno/a comprenda, por ejemplo, que el aprendizaje del cambio de dirección le va a servir, en situaciones de juego, para realizar desmarques y fintas.

Aprendizaje significativo por descubrimiento autónomo o comprensión por descubrimiento. El alumno/a aprenderá un gesto técnico concreto, como por ejemplo el cambio de dirección, y el profesor/a intentará plantearlo de tal forma que él des-

cubra que mediante la utilización del mismo en una situación de juego será capaz de obtener ventaja respecto a su oponente.

Estructuras de recompensa

Todo profesor cuando organiza sus clases debe tomar una serie de decisiones sobre cuestiones tales como (Echeita y Martín, 1990, p. 55-60) las siguientes:

Qué tipo de actividades van a realizar sus alumnos durante el tiempo de clase, es decir, estructuras de actividad. Para Salvin, (cit. Echeita y Martín), la estructura de actividad puede variar en aspectos tales como: tipo de actividad que se realizará en la clase —escuchar las explicaciones del profesor, discusiones en grupo, trabajo individual—, o tipo de agrupamientos —alumnos separados, en grupo, etc.

Cómo va a recompensar el trabajo de sus alumnos, es decir, estructura de recompensa. La estructura de recompensa puede igualmente variar en diferentes dimensiones: notas, reconocimiento del profesor, recom-

pensas tangibles; frecuencia o magnitud con la que determinadas conductas o rendimientos se verán recompensados; recompensa interpersonal, la cual se refiere a las consecuencias que para un alumno individual tiene el comportamiento o el rendimiento de sus compañeros. Echeita y Martín hablan de tres tipos de recompensa interpersonal:

- El profesor opta por una organización individualista de las actividades de aprendizaje. Para que esto se produzca, el profesor/a plantea actividades o tareas que cada alumno/a debe desarrollar para conseguir el objetivo propuesto, sin preocuparse de lo que hace el resto de sus compañeros. Por ejemplo, el profesor plantea al alumno/a la siguiente actividad: "se trata de ver si eres capaz de golpear con la mano derecha un indiana 20 veces seguidas".
- El profesor opta por una organización competitiva estructurando las actividades que deben realizar sus alumnos de forma que cada uno de ellos, además de preocuparse de su trabajo, debe realizarlo lo antes posible ya que la recompensa sólo será para el primero que termine la actividad. Por ejemplo, cada alumno/a del grupo dispone de un stick de hockey sala y de una bola; frente a cada uno de ellos y separados a 15 m se encuentran varios obstáculos, la actividad consiste en ver quién es capaz de derribar el mayor número de obstáculos en un minuto. El que lo consiga gana.

En general, las actividades escolares se mueven mayoritariamente dentro de estas dos estructuras, lo que reduce al mínimo las posibilidades de establecer interacciones constructivas.

- También se pueden organizar las actividades de aprendizaje de forma cooperativa: en este caso,

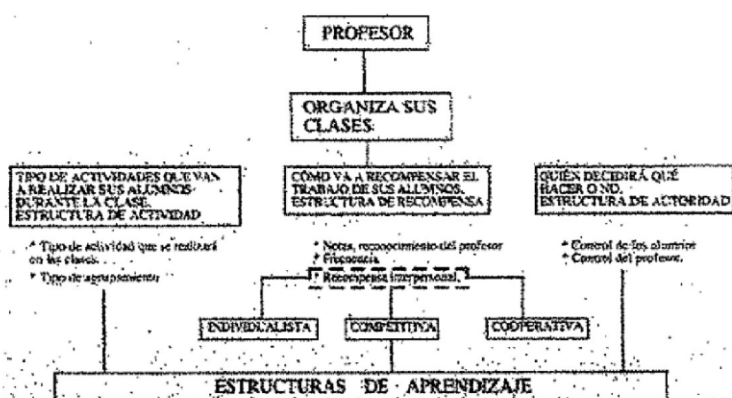


Gráfico 5. Estructuras de aprendizaje



los alumnos/as trabajan en un proyecto común y son conscientes de que los resultados que obtenga cada uno de ellos son beneficiosos para todo el grupo con el que están interactuando cooperativamente. Ejemplo: 15 alumnos/as situados alrededor de un paracaídas sujetándolo; en su interior se deposita un balón. La actividad propuesta es la siguiente: se trata de ver si el grupo es capaz de lanzar el balón lo más alto posible y recepcionarlo con el paracaídas.

Quién decidirá o controlará qué hacer o no, es decir, estructura de autoridad. La estructura de autoridad se refiere al control que los alumnos pueden ejercer sobre sus propias actividades como opuesto al control que es ejercido por los profesores o por los adultos. En algunas clases los alumnos/as tienen mayor autonomía para decidir qué y cómo quieren aprender y cómo evaluarán sus logros, mientras que otras actividades están muy estructuradas y dirigidas o impuestas por el profesor.

La combinación de estos tres elementos compondrá diferentes estructuras de aprendizaje, entre las que destacamos las de aprendizaje cooperativo.

Para Slavin (1980) el aprendizaje cooperativo implica cambios en los tres elementos que componen la estructura de aprendizaje, pero es primariamente un cambio en la estructura interindividual de recompensas; de una estructura competitiva a una estructura cooperativa. Por supuesto, otros cambios son inevitables. Es recomendable el paso de una estructura de la actividad individual, con frecuentes clases magistrales (mando directo, enseñanza masiva), a una estructura caracterizada por la interacción de los estudiantes en pequeños grupos (trabajo en grupo, participación del alumno en la enseñanza, búsqueda), y en consecuencia a que éstos tengan más autonomía en relación con su trabajo.

En el ámbito de la actividad física, y tras la publicación en 1978 del libro de Terry Orlick sobre juegos y deportes cooperativos, están apareciendo trabajos, investigaciones y publicaciones sobre la aplicación práctica del aprendizaje cooperativo (Trigo, 1989; Guitart, 1990; Generelo y col., 1990; Orlick, 1990).

Para Orlick, lo que diferencia a los juegos cooperativos de los otros juegos es que en los cooperativos todos cooperan, todos ganan, y nadie pierde. Los niños juegan unos con otros mejor que unos contra otros. Estos juegos eliminan el miedo al fallo y al sentimiento de fracaso. También reafirman la confianza del niño en sí mismo como una persona aceptable y digna. En la mayor parte de los juegos esta reafirmación se deja a la casualidad o se concede a un sólo ganador. En los juegos cooperativos esta reafirmación va implícita en los juegos mismos.

Resumiendo, la característica distintiva de estos juegos respecto a los demás es su estructura interna. El juego competitivo tiene una estructura que exige que los jugadores actúen unos contra otros y excluye a todos excepto a uno de alcanzar el objetivo del juego. En los cooperativos, se tiende a que el mayor número posible de personas comparta el objetivo, y para ello los niños juegan juntos para conseguirlo (Orlick, 1990, p. 17).

El aprendizaje cooperativo frente al competitivo: provoca una actividad muy motivante; el niño se enfrenta a una práctica motriz intensa y rica que incide en todos los niveles implicados en la conducta motriz y pone en escena al niño y al grupo con su máxima espontaneidad (Generelo y otros, 1990).

Para resaltar aún más la importancia del aprendizaje cooperativo podemos detenemos en las características que Vial (1986, p. 160-170) asigna al hombre del futuro: "En el hombre del futuro se da más importancia a

los procedimientos de trabajo cooperativo que al perfecto desarrollo de la tarea individual".

Quiérese decir (Trigo, 1989, p. 29) que todo lo que prima en nuestra escuela, con sus métodos directivos basados y enfocados hacia la competitividad y la individualidad va a dejar de tener sentido al no encontrar repercusión en las necesidades de una sociedad cooperativa.

Por todo ello, la escuela debe comenzar a convertirse en fuente y cuna de la cooperación entre alumnos, padres, profesores y sociedad. Ciertamente la competitividad se sitúa al lado del rendimiento, de un rendimiento entendido como "producto final" de todo un sistema. Y toda educación está organizada en función de ese producto final. Es tal la obsesión por ese producto final que nos estamos olvidando de la importancia del proceso.

Cuando un profesor/a opta por una de las estructuras de aprendizaje vistas, lo que está propiciando es la movilización, la aparición de distintos tipos de relaciones psicosociales en su aula, en función de qué tipo de estructura haya elegido (Echeita y Martín, 1990).

Métodos de enseñanza en Educación Física

En cuanto al significado dado al término "método de enseñanza" hemos de decir que no existe acuerdo entre los teóricos de la didáctica ni entre los profesionales de la actividad física y el deporte. Según M.A. Delgado Noguera, "es frecuente que los profesionales de la Educación Física y el deporte se expresen con frases como las siguientes: "el método que utilizo en mis clases es la asignación de tareas", "la enseñanza de gestos técnicos sencillos las llevo a cabo a través del método global", "el estilo de enseñanza que aplico es el del descubrimiento guiado", "la estrategia

en la práctica que más empleo es la analítica progresiva" (Delgado Noguera, 1991, p. 2-11), etc.

La confusión que generan todos estos términos hace necesaria una clarificación terminológica en conceptos tales como intervención didáctica, estrategias pedagógicas, estilos de enseñanza, método de enseñanza, procedimiento de enseñanza, técnica de enseñanza, estrategia en la práctica, recurso de enseñanza. Esta ha sido realizada por M.A. Delgado Noguera (obra citada con anterioridad) y a la misma remito al lector que esté interesado en esta cuestión.

Tras este análisis conceptual, mi postura personal está más cerca del uso del término intervención didáctica que del de métodos de enseñanza. Dentro de este apartado y en el campo específico de la Educación Física en nuestro país considero que existen dos corrientes de opinión a la hora de plantear el tema: la primera de influencia americana, son los estilos de enseñanza propuestos por autores como Muska Mosston, Sánchez Bañuelos, Pieron, Delgado Noguera, entre otros; la segunda, de influencia francesa, son las estrategias pedagógicas defendidas por Farnose, Domingo Blázquez, Emilio Ortega, entre otros.

De estas dos corrientes de opinión, la primera ha sido ampliamente difundida, desarrollada y dada a conocer en obras como *La Enseñanza de la Educación Física y Deportiva. Del comando al descubrimiento*, de Muska Mosston, *Bases para una Didáctica de la Educación Física y Deportiva*, de F. Sánchez Bañuelos, *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*, de Maurice Pieron, *Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*, de M.A. Delgado Noguera, *The spectrum of teaching styles*, de Mosston y S. Asworth, por lo que remito al lector interesado sobre esta tendencia a la lectura de estas obras. En cuanto a la segunda, su difusión

ha sido bastante restringida y por este motivo considero necesario hacer una breve reseña de la misma. Domingo Blázquez, para explicarnos en qué consisten las estrategias pedagógicas, empieza por definir qué se entiende por tarea. Para él, la tarea contendría toda "la información que el profesor/a proporciona al alumno/a", dicha información está compuesta, en líneas generales, por otros apartados: *preparación y acondicionamiento del medio; instrucciones para la utilización de ese acondicionamiento*, donde el profesor especificará el material a utilizar, los objetivos que se persiguen y las modalidades o formas de ejecución (Blázquez, 1982, pp. 185-196). Dependiendo del grado de especificación de estos apartados obtendremos una clasificación de las tareas pedagógicas en tres grupos:

1. *Tareas no definidas*. Dentro de este primer grupo sólo se explicitaría el acondicionamiento del medio y nunca se darían consignas en cuanto a objetivos que se persiguen ni a formas de ejecución. Para él, existen tres modalidades en este tipo de tareas, dichas modalidades las voy a presentar a través de unos ejemplos:

- Tareas no definidas del tipo 1: el profesor dispone en la pista una serie de material sin una estructura determinada, es decir, al azar. Los alumnos/as cuando llegan a la pista empiezan a trabajar de forma autónoma con el material que ellos elijan libremente. Como se puede observar, en este tipo de tareas el profesor/a no especifica ni el material, ni los objetivos, ni las formas de ejecución.
- Tareas no definidas del tipo 2: en este tipo de tareas el profesor/a determina cuál va a ser el material con el que se va a trabajar, pero no especifica el objetivo ni las formas de ejecución. Propone tareas del tipo: "se trata de ver de

cuántas maneras distintas sois capaces de golpear un indiana."

- Tareas no definidas del tipo 3: en este caso el profesor/a añade a la consigna inicial una consigna de exploración. Ejemplo: el profesor/a dice "aparte de las formas que habéis planteado a la hora de golpear el indiana en la tarea anterior, ¿se os ocurren otras?, planteadlas".

Las tareas no definidas (D. Blázquez) constituyen la base de las "situaciones exploratorias".

2. *Tareas semidefinidas*. Se dice que un profesor/a está planteando tareas de este tipo cuando expone al alumno/a cuál es el objetivo que tiene que conseguir, aunque ello no conlleve el planteamiento de un modelo a realizar para la consecución de dicho objetivo. Al igual que en el caso anterior, en este distingue dos tipos:

- Tareas semidefinidas del tipo 1: los alumnos/as agrupados por parejas y distribuidos por la sala. La tarea que se les plantea es la siguiente: "se trata de ver si sois capaces de tocar el hombro del compañero/a; para ello podéis hacer uso de los objetos que hay en esta sala", es decir, balones de gomaespuma de distinto tamaño y peso, stick de floorball, palos de lacrosse, etc. Como vemos en este tipo de tareas sólo está especificado el objetivo a conseguir: *tocar el hombro del compañero*.
- Tareas semidefinidas del tipo 2: los alumnos/as frente a una canasta de baloncesto, con un balón cada uno y separado de ésta 4 m. "Se trata de ver si sois capaces de encestar el balón en la canasta". En este tipo de tareas además de especificar el objetivo, *encestar el balón*, se especifica el material a utilizar, *balón y canasta de baloncesto*.

Las tareas semidefinidas (D. Blázquez) constituyen la base de las "situaciones problema".



3. **Tareas definidas.** Este tipo de tarea se caracteriza por la exposición por parte del profesor/a de un modelo que los alumnos/as deben imitar y reproducir.

Se puede hablar de dos tipos distintos de tareas definidas:

- Tareas definidas del tipo 1: engloban este grupo todos aquellos ejercicios contruidos que no suponen para el alumno/a ningún problema motor.
- Tareas definidas del tipo 2: son aquellas en las que todos los aparatos están especificados. Ejemplo: alumno/a situado frente a una canasta, separado de ella 6 m y con un balón de baloncesto (material a utilizar), lanzar a canasta (objetivo)

mitir al niño organizar su propia actividad, darle ocasiones y medios. Sus conocimientos deben ser el resultado de sus propias experiencias y no únicamente de la información proporcionada por el adulto.

Para concluir y a modo de síntesis presento un cuadro donde figuran los distintos estilos de enseñanza y estrategias pedagógicas que los docentes tenemos a nuestro alcance para llevar a cabo nuestra labor. Dicho cuadro está confeccionado en función de la toma de decisiones por parte del profesor y del grado de autonomía del alumno/a (ver gráfico 6).

en el niño de 6 a 8 años. Cincel. Madrid, 1982.

BLÁZQUEZ, D., "Elección de un método en educación física: las situaciones problema". *Apuntes de Educación Física y Medicina*, 74, 1982.

BLÁZQUEZ, D., "La Educación Física en pre-escolar: una didáctica aplicada". *Apuntes de Educación Física y Medicina*, 75, 1982.

BLÁZQUEZ, D.; ORTEGA, E., *La actividad motriz en el niño de 3 a 6 años*, Cincel, Madrid, 1984.

BONE, A., "Los métodos de enseñanza en educación física". *Cepid* (1986).

CAMPUZANO, J. y col. *Educación Primaria. Educación Física. Segundo ciclo*, Gymnos, Madrid, 1990.

COLL, C. *Psicología y currículum*, Laia, Barcelona, 1987.

DELGADO, M.A., "Hacia una clarificación conceptual de los términos en Didáctica de la Educación Física y Deporte", *Revista de Educación Física. Renovación de Teoría y Práctica*, 40, 1991.

DELGADO, M.A., *Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una Reforma de la Enseñanza*, ICE, Granada, 4-44.

ECHETA, G.; MARTÍN, E., "Interacción social y aprendizaje". *Desarrollo psicológico y educación*, tomo II, Ed. A. Marchesi; J. Palacios y C. Coll. Alianza Psicología, Madrid, 1990.

ECHETA, G., *Relaciones psicosociales en el aula*, Universidad Autónoma de Madrid, 1990.

FLORANCE, J., *Tareas significativas en Educación Física Escolar*, Barcelona, 1991.

MEC, *Diseño curricular base. Educación Secundaria Obligatoria I*, Madrid, 1989.

MOSSON, M., *La enseñanza de la Educación Física*, Paidós, Buenos Aires, 1978.

MOSSON, M.; ASWORTH, S., *The spectrum of teaching styles*, 1990.

NOVAK, J.D., *Teoría y práctica de la educación*, Alianza Universidad, Madrid, 1982.

NOVAK, J.D.; GOWIN, D.B., *Aprendiendo a aprender*, Martínez Roca, Barcelona, 1988.

ORLIK, T., *Juegos y deportes cooperativos*, Popular, Madrid, 1986.

ORLIK, T., *Libres para cooperar, libros para crear*, Paidotribo, Barcelona, 1990.

ROMAN, M.; Díez, E., *Curriculum y aprendizaje*, Itaca, Madrid, 1990.

SÁNCHEZ BAÑUELOS, F., *Bases para una didáctica de la Educación Física y el deporte*, Gymnos, Madrid, 1984.

TRIGO, E., *Juegos motores y creatividad*, Paidotribo, Barcelona, 1989.

UREÑA, F.; SORIANO, L.M., "Participación del alumno en la enseñanza", *I Curso de Didáctica de la Educación Física y el Deporte*, Murcia, 1985.

	TOMA DE DECISIÓN DEL PROFESOR				
	MAYOR		MENOR		
	GRADO DE AUTONOMÍA DEL ALUMNO				
	MENOR		MAYOR		
Método Directo	Trabajos en grupos	Grupos reducidos	Descubre guiado	Creatividad	
Asignación de tareas	Enseñanza recíproca	Programa individual	Resolución de problemas		
Instrucción		Directa	Enseñanza M. Búsqueda		
Tareas definidas II	Tareas definidas I	Tareas semi-definidas I	Tareas no definidas II	Tareas no definidas I	
		Tareas semi-definidas II	Tareas no definidas III		
Enseñanza directa	Trabajo en grupo	Participación del alumno	Programa individual	Enseñanza M. Búsqueda	

Gráfico 6. Estilos y estrategias de aprendizaje según algunos autores y en función del grado de autonomía del alumno/a

mediante entrada por el lado derecho (operaciones a efectuar).

Las tareas definidas forman parte de la "pedagogía del modelo".

D. Blázquez (1982, p. 99), tras realizar este análisis dice: "Las teorías actuales respecto al aprendizaje desde el punto de vista neurobiológico y psicológico muestran la importancia que tiene per-

BIBLIOGRAFÍA

- ABALO GARCÍA, V., "Las enseñanzas mínimas, un paso atrás", *Cuadros de pedagogía*, 197, 1991.
- AUDUREAU, C. y otros, *El niño y la actividad física*, Paidotribo, Barcelona, 1986.
- AUSUBEL, D.P. y otros, *Psicología de la educación*, Trillas, México, 1983.
- BLÁZQUEZ, D.; ORTEGA, E., *La actividad motriz*

TEORÍA PSICOGENÉTICA DE JEAN PIAGET

En La psicología de la inteligencia Piaget recopila las clases impartidas en el Collège de France durante el año 1942, resumiendo allí sus investigaciones psicogenéticas de la inteligencia; en tal obra Piaget postula que la lógica es la base del pensamiento; y que en consecuencia la inteligencia es un término genérico para designar al conjunto de operaciones lógicas para las que está capacitado el ser humano, yendo desde la percepción, las operaciones de clasificación, sustitución, abstracción, etc. hasta -por lo menos- el cálculo proporcional.

Piaget sostiene en su teoría sobre el desarrollo cognitivo infantil que los principios de la lógica comienzan a instalarse antes de la adquisición del lenguaje, generándose a través de la actividad sensorial y motriz del bebé en interacción e interrelación con el medio, especialmente con el medio sociocultural. A su vez, demuestra que existen diferencias cualitativas entre el pensar infantil y el pensar adulto, más aún: existen diferencias cualitativas en diferentes momentos o etapas de la infancia, lo cual no implica que no haya en la sociedad humana actual una multitud de adultos cronológicos que mantienen una edad mental pueril, explicable por el efecto del medio social.

Por tal demostración, Piaget hace notar que la capacidad cognitiva y la inteligencia se encuentran estrechamente ligadas al medio social y físico. Así considera Piaget que los dos procesos que caracterizan a la evolución y adaptación del psiquismo humano son los de la asimilación y acomodación. Ambas son capacidades innatas que por factores genéticos se van desplegando ante determinados estímulos en muy determinadas etapas o estadios del desarrollo.

Asimilación

El proceso de asimilación consiste en la interiorización o internalización de un objeto o un evento a una estructura comportamental y cognitiva preestablecida. Por ejemplo, el niño utiliza un objeto para efectuar una actividad que preexiste en su repertorio motor o para decodificar un nuevo evento basándose en experiencias y elementos que ya le eran conocidos (por ejemplo: un bebé que aferra un objeto nuevo y lo lleva a su boca, -el aferrar y llevar a la boca son actividades prácticamente innatas que ahora son utilizadas para un nuevo objetivo-).

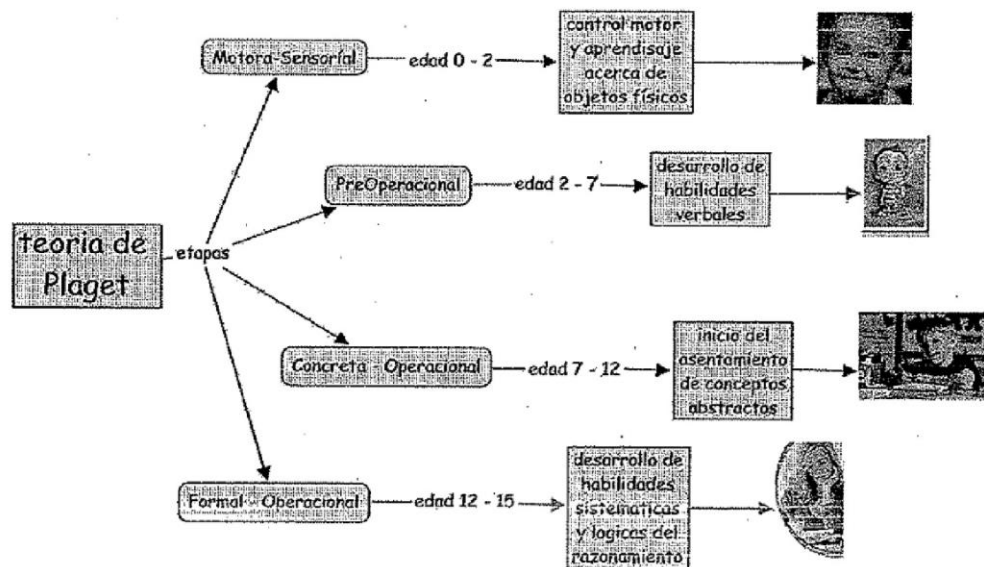
Acomodación

La acomodación consiste en la modificación de la estructura cognitiva o del esquema comportamental para acoger nuevos objetos y eventos que hasta el momento eran desconocidos para el niño (en el caso ya dado como ejemplo, si el objeto es difícil de aferrar, el bebé deberá, por ejemplo, modificar los modos de aprehensión).

Ambos procesos (asimilación y acomodación) se alternan dialécticamente en la constante búsqueda de equilibrio (homeostasis) para intentar el control del mundo externo (con el fin primario de sobrevivir).

Cuando una nueva información no resulta inmediatamente interpretable basándose en los esquemas preexistentes, el sujeto entra en un momento de crisis y busca encontrar nuevamente el equilibrio (por esto en la epistemología genética de Piaget se habla de un equilibrio fluctuante), para esto se producen modificaciones en los esquemas cognitivos del niño, incorporándose así las nuevas experiencias.

En sus trabajos, Piaget distinguió una serie de etapas sucesivas del desarrollo intelectual del niño, a los que denominó **estadios**:



Estadio sensorio-motor

Desde el nacimiento hasta aproximadamente un año y medio a dos años. En este estadio, el niño usa sus sentidos (que están en pleno desarrollo) y las habilidades motrices para conocer aquello que le circunda, confiándose inicialmente en sus reflejos y, más adelante, en la combinatoria de sus capacidades sensoriales y motrices. Así, se prepara para luego poder pensar con imágenes y conceptos.

Estadio preoperatorio

El estadio preoperatorio es el segundo de los cuatro estados. Sigue al estado sensorio motor y tiene lugar aproximadamente entre los 2 y los 7 años de edad. Este estadio se caracteriza por la interiorización de las reacciones de la etapa anterior dando lugar a acciones mentales que aún no son categorizables como operaciones por su vaguedad, inadecuación y/o falta de reversibilidad. Son procesos característicos de esta etapa: el juego simbólico, la contracción, la intuición, el animismo, el egocentrismo, la yuxtaposición y la reversibilidad (inhabilidad para la conservación de propiedades).

Estadio de las operaciones concretas

De 7 a 11 años. Cuando se habla aquí de operaciones se hace referencia a las operaciones lógicas usadas para la resolución de problemas. El niño en esta fase o estadio ya no sólo usa el símbolo, es capaz de usar los símbolos de un modo lógico y, a través de la capacidad de conservar, llegar a generalizaciones afinadas. Alrededor de los 6/7 años el niño adquiere la capacidad intelectual de conservar cantidades numéricas: longitudes y volúmenes líquidos. Aquí por 'conservación' se entiende la capacidad de comprender que la cantidad se mantiene igual aunque se varíe su forma. Antes, en el estadio preoperatorio por ejemplo, el niño ha estado convencido de que la cantidad de un litro de agua contenido en una botella alta y larga es mayor que la del mismo litro de agua trasegado a una botella baja y ancha (aquí existe un contacto con la teoría de la Gestalt). En cambio, un niño que ha accedido al estadio de las operaciones concretas está intelectualmente capacitado para comprender que la cantidad es la misma (por ejemplo un litro de agua) en recipientes de muy diversas formas.

Alrededor de los 7/8 años el niño desarrolla la capacidad de conservar los materiales. Por ejemplo: tomando una bola de arcilla y manipulándola para hacer varias bolillas el niño ya es consciente de que

reuniendo todas las bolillas la cantidad de arcilla será prácticamente la bola original. A la capacidad recién mencionada se le llama **reversibilidad**.

Alrededor de los 9/10 años el niño ha accedido al último paso en la noción de conservación: la conservación de superficies. Por ejemplo, puesto frente a cuadrados de papel se puede dar cuenta que reúnen la misma superficie aunque estén esos cuadrados amontonados o aunque estén dispersos.

Estadio de las operaciones formales

Desde los 12 en adelante (toda la vida adulta). El sujeto que se encuentra en el estadio de las operaciones concretas tiene dificultad en aplicar sus capacidades a situaciones abstractas. Si un adulto (sensato) le dice "no te burles de x porque es gordo... ¿qué dirías si te sucediera a ti?", la respuesta del sujeto en el estadio de sólo operaciones concretas sería: "YO no soy gordo". Es desde los 12 años en adelante cuando el cerebro humano está potencialmente capacitado, para formular pensamientos realmente abstractos, o un pensamiento de tipo hipotético deductivo

Teoría psicogenética y la Educación Física

La educación es siempre cuestión de las enseñanzas de una persona sobre otra. Sin embargo, es muy importante dejar claro que, dentro de las actividades de psicomotricidad, las más importantes no son las propuestas por los maestros, sino las que los propios niños desarrollan por sí mismos de forma espontánea. Es decir, el niño es el primer actor de su propia educación psicomotriz. Ellos van a llegar a la percepción de la realidad precisamente a través de la psicomotricidad. Una psicomotricidad que parte de la globalidad hacia el descubrimiento de su propio cuerpo y que, a través de éste, niño vuelve a conectar y adquirir los conceptos externos a él. Es decir, el niño va a ir controlando su cuerpo y, en la medida que lo hace, va a ir mejorando su relación con el mundo exterior que le rodea. Por ello, el contenido de la psicomotricidad está estrechamente unido al concepto de cuerpo y sus experiencias. Para Piaget, la actividad motriz del niño es incluso la base del desarrollo de la inteligencia, tanto que, en su opinión, los dos primeros años de su vida son meramente inteligencia sensomotriz.

Cuál debe ser, entonces, la labor del docente? Está claro que los educandos, a pesar de lo dicho, no tienen simplemente una labor pasiva. A ellos les corresponde primeramente la observación. Será esa observación diaria de la espontaneidad del movimiento de su cuerpo la que les posibilite conocer lo que deben tratar de ir reforzando o corrigiendo en su psicomotricidad. Y lo deben hacer, como veremos, a través de su lenguaje y de su cuerpo.

El docente irá viendo cómo el niño es pura expresión psicomotora. A través de este cuerpo no sólo se va a expresar, sino a aprender de él. Por tanto, el educador debe prestar atención a esas expresiones corporales. Y a través de ellas, al igual que lo hace el niño, debe tratar no sólo de hacer madurar el aspecto motriz, sino de integrar éste con el aspecto cognitivo. La unidad cuerpo-mente del propio niño no puede ser ignorada por el propio educador.

El mejor medio de observación es el juego, acudiendo nuevamente aquí a la idea de dar prioridad al juego espontáneo realizado por el niño en total libertad. Pero también hay que incluir la idea del maestro-promotor con actividades como: balancearse, subir escaleras, correr, gritar, etc. Igualmente, es muy importante que el educador no juegue con el niño, sino que esté en el juego del niño. Y es que el objetivo no es que el niño aprenda del docente sólo visual y auditivamente, sino también a través del propio cuerpo del educador. Esto es así porque, al ser inmaduro el sistema neuronal del niño pequeño, sus primeros contactos necesita hacerlos a través del tono muscular (tensión tónica, movimiento y gesto). Por ello, para ir superando esa conciencia difusa del mundo que le rodea - y posteriormente el desarrollo humano y procesos como el pensamiento - necesita de la percepción del contacto y de la percepción de

la persona más inmediata. Esa persona, en el colegio, es el docente. En esa relación cuerpo a cuerpo, el tono se convierte en medio de relación y comunicación de forma semejante a las primeras relaciones del niño con su madre. A través de todo ello, y de la práctica de los movimientos, irá poco a poco organizando su propio esquema corporal y la estructura espacio-tempo.

Si nos preguntamos por el cómo educar en psicomotricidad, es fundamental tener en cuenta que es imprescindible prestar atención a las etapas evolutivas que definen la psicomotricidad de esos años de la vida del niño. Conforme a ellas, éstos son los objetivos fundamentales que deben conseguirse en la Educación Infantil:

De 3 a 4 años:

- Tener equilibrio dinámico en la marcha y la carrera
- Saltar con dos pies
- Tener soltura, espontaneidad y armonía en los movimientos
- Acelerar y moderar la marcha a voluntad
- Empezar a poder detenerse
- Afianzar la motricidad fina
- Comenzar a manifestar supremacía de un lado sobre el otro
- Empezar a dominar los movimientos involuntarios

Desarrollar la independencia segmentaria.

De 4 a 5

- Iniciar el equilibrio estático
- Iniciar el desarrollo de la lateralidad y dominancia lateral. Esto le llevará, por ejemplo, a usar más frecuentemente la mano dominante, a establecer su propia topografía corporal y a utilizar su cuerpo como medio de orientarse en el espacio
- Adquirir un gran desarrollo de la motricidad fina
- Conseguir un perfeccionamiento funcional que le lleve a una movilidad más coordinada y precisa en todo el cuerpo

De 5 a 6 años

- Intentar perfeccionar todo lo iniciado en las etapas anteriores
- Facilitar la relación con los demás para iniciar la autoafirmación y acceso a la organización y estructuración espacio-temporal

De todo esto se desprende que la educación psicomotriz trata de abordar el problema de la educación a través del movimiento, pero además, podemos ver cómo igualmente esa educación debe ser pensada en función de la evolución del niño.

En la época actual se utiliza el término Educación Física para englobar denominaciones muy variadas que interrelacionan la Psicología y la Motricidad: educación psicomotriz, psicomotricidad educativa, educación psicomotora, motricidad, educación vivencial, expresión dinámica, expresión corporal, educación motriz, motricidad relacional, psicocinética, educación física de base, etc.

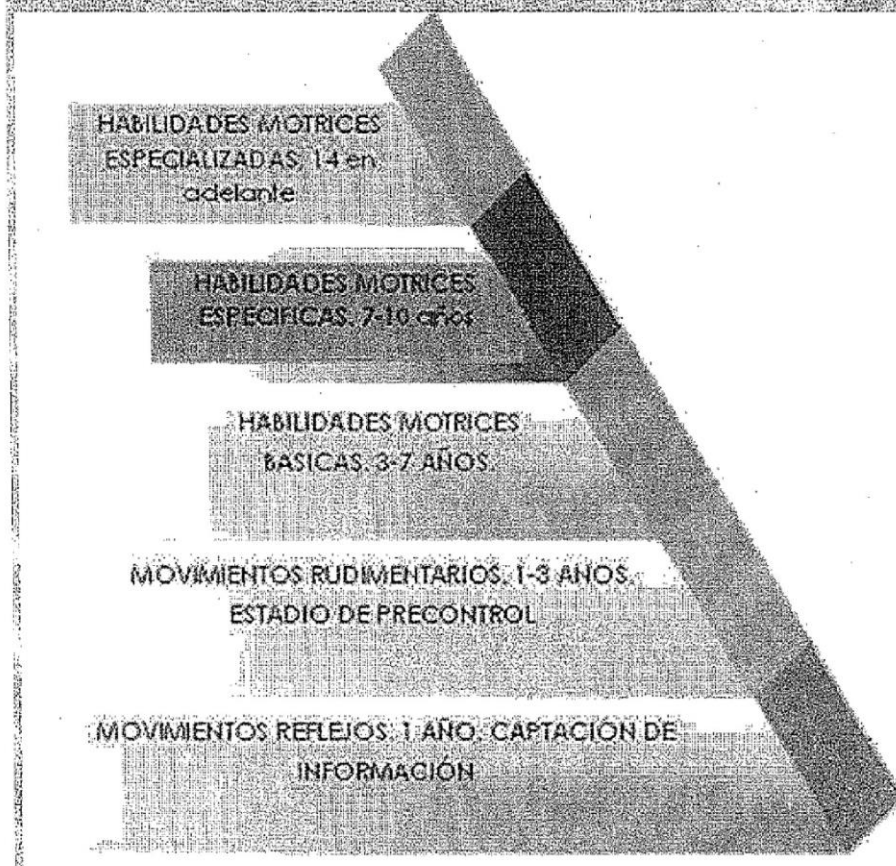
Es en este ámbito científico es cuando podemos afirmar que a través de la Educación Física los niños hallan en su cuerpo y en el movimiento las principales vías para entrar en contacto con la realidad que los envuelve y, de esta manera, adquirir los primeros conocimientos acerca del mundo en el que están creciendo y desarrollándose integralmente en sus aspectos físico, social y cognitivo a través del desarrollo de las habilidades motrices.

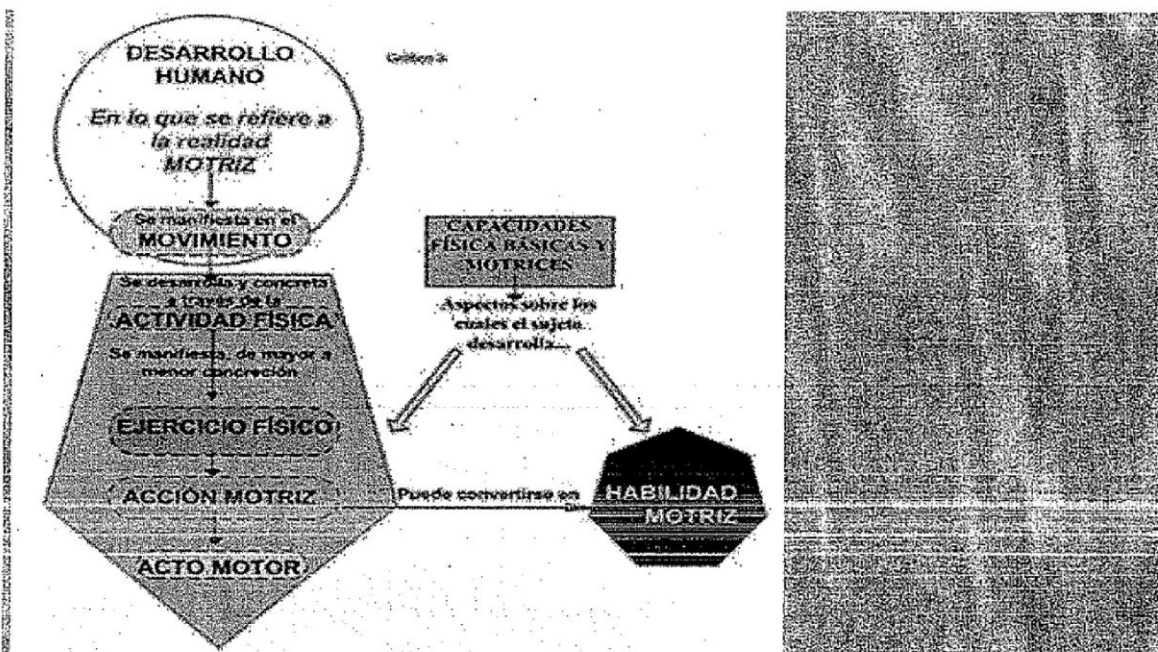
En la denominada etapa de Educación Infantil (de 0 a 6 años) los niños encuentran en su cuerpo y en el movimiento los principales medios para entrar en contacto con la realidad que les rodea y, de esta manera, adquirir los primeros conocimientos acerca del mundo en el que están desarrollándose. Sin duda, el progresivo descubrimiento del propio cuerpo como fuente de sensaciones, la exploración de las

posibilidades de acción y funciones corporales, constituirán experiencias necesarias sobre las que se irá construyendo el pensamiento infantil. Asimismo, las relaciones afectivas establecidas en situaciones de actividad motriz, y en particular mediante el juego, serán fundamentales para el crecimiento emocional.

Desarrollo motor humano

El movimiento es la primera forma, y la más básica, de comunicación humana con el medio. Entendemos el desarrollo motor humano como los cambios producidos con el tiempo en la conducta motora que reflejan la interacción del organismo humano con el medio y que parte de las conductas motrices humanas innatas. El hombre nace con una serie de movimientos y actos reflejos registrados en nuestros genes que son comunes a todos los individuos. Este mapa motriz poco especializado y rudimentario va generando conductas motoras aprendidas cada vez más complejas, especializadas y propias de cada entorno físico-social-cultural. El desarrollo motor tiene una gran influencia en el crecimiento general del niño sobre todo en el periodo inicial de su vida. Al nacer, la capacidad estructural y funcional que el niño posee sólo le permite movimientos rudimentarios, carece de patrones motores complejos que se van adquiriendo con el paso del tiempo. El ritmo de progreso en el desarrollo motor viene dado por la influencia conjunta de los procesos de maduración, de aprendizaje y las influencias externas. Por tanto, hay que estudiar dichos procesos e influencias para explicar cómo se producen cambios observables en la conducta motora.





Podemos llegar a la conclusión de que el juego como actividad fundamental para el desarrollo del niño, constituye el motor principal en estas edades para el desarrollo de las habilidades motrices básicas, como así lo afirman la mayoría de autores a lo largo del último siglo que han escrito, investigado sobre el tema en sus diferentes aspectos: tanto como elemento esencial en la socialización del niño, como elemento de reflejo de la vida interior del niño [...] originando gozo, placer, satisfacción consigo mismo.

"El juego contiene por sí solo todas las posibilidades de transición entre la imaginación creadora y el hacer constructivo, estableciendo la continuidad en el niño entre el juego y el trabajo" (Piaget, 1986).

Las situaciones de aprendizaje de las habilidades físicas básicas deben estar integradas con elementos lúdicos, pues el juego es la forma más natural de aprender de los niños, independientemente de su medio sociocultural. En definitiva, es la primera actividad creadora del niño, la imaginación que nace y se desarrolla en el juego y viene a desembocar en la creatividad. Su práctica contribuye al desarrollo social y afectivo de la personalidad y fomenta la adquisición de actitudes, valores y normas, a la vez que es el medio ideal para la adquisición de habilidades corporales, como son la percepción auditiva, la orientación espacial, la percepción de formas espaciales, la expresión corporal, la motricidad fina, etc.

El juego motor será el principal medio para el desarrollo de las habilidades motrices básicas y poder alcanzar los logros motores evolutivos en la educación infantil, ya que en él se concilian acción, pensamiento y lenguaje, acción, símbolo y regla (Piaget, 1936) e integración. Porque el juego permite construir de manera integral funciones tan importantes como el tono, el equilibrio, la lateralidad y las conductas perceptivo-motrices, a la vez que conocer y adaptarse al medio físico y social.

LOS METODOS DE LA ENSEÑANZA

Todo método implica un orden, se constituye en un proceso ordenado a seguir en la consecución de un resultado, y como tal ofrece una estructura de organización. Podríamos definir al método como un sistema coordinado de principios generales directivos, que se presentan como válidos para la consecución de un fin determinado.

En este sentido, el método didáctico tiene una doble justificación: psicológica y lógica a la vez.

El método didáctico se apoya por una parte en la psicología del que aprende, y por otra, en la estructura lógica de aquello a aprender.

Resultaría un modo particular de facilitar el encuentro entre la estructura psíquica del alumno, y la estructura lógica de un determinado contenido. Por lo tanto decir método es decir adecuación, mediante el método, docente y contenido se adecúan a las posibilidades de aprender del alumno.

Surge así la necesidad de establecer un análisis de los métodos utilizados en la enseñanza, y en el mismo encontramos que los métodos aplicados en educación no difieren de los métodos aplicados en el ámbito científico. Podemos hablar entonces de dos métodos referentes a los procesos de enseñanza:

- el METODO INDUCTIVO
- el METODO DEDUCTIVO

La inducción procede de los hechos a la ley, de lo concreto a lo abstracto, de lo particular a lo general. Un aprendizaje inductivo se inicia en la actitud dirigida a solucionar un problema o investigar las causas de un hecho o fenómeno; para aplicar los procedimientos necesarios en la resolución o investigación y así acceder a la respuesta, o conocimiento buscado.

La base de la inducción es intuitiva, por lo cual se constituye en el método inicial de la didáctica.

El método inductivo, en el cual se razona, investiga o prueba a partir de las situaciones particulares, para llegar a la conclusión o conocimiento general, es por excelencia el método de ensayo y error.

La deducción desciende de los principios a los hechos, de lo abstracto a lo concreto, de lo universal a lo particular. Un aprendizaje deductivo se inicia en el enunciado de un concepto general, para pasar al procedimiento de comprobación y asimilación de conceptos, y de allí a la actitud de valoración hacia el conocimiento desarrollado. Se trata de un procedimiento estrictamente racional o lógico, que presupone la fase inductiva de conquista de los conceptos universales. Por lo tanto en el orden didáctico no puede constituirse nunca en un método inicial.

Todo método se constituye en una serie de acciones o procedimientos que el sujeto responsable de la enseñanza debe intentar coordinar en su aplicación de acuerdo a la concepción del método elegido.

EL CONCEPTO DE ENSEÑANZA.

El análisis referente a "cómo se aprende" nos lleva a cuestionarnos y replantearnos "cómo se enseña". Fundamentalmente por que en nuestro análisis hemos optado por adentrarnos en los postulados de las Teorías Directivas, considerando la actuación de un tercero en la relación entre el sujeto que aprende y el objeto o la situación a ser conocida.

Podemos encontrar que la enseñanza surge entonces como el esfuerzo educativo, deliberado, conciente y sistematizado de un sujeto (o grupo de sujetos) en relación al aprendizaje de otro (u otros).

Cuando intentamos encontrar una definición en las propuestas conductistas, surge, por un lado desde el condicionamiento que "enseñar es formar hábitos"; posteriormente estas teorías coinciden en señalar que "enseñar es dirigir técnicamente el aprendizaje", concepto que aparece con una posibilidad de extensión mayor a la anterior, y que implica directamente la relación entre la enseñanza y el aprendizaje como resultado de aquella (más allá que esto no siempre ocurra en términos de la intencionalidad del que enseña).

Las propuestas más abiertas, desde la directividad, donde encontramos las de las teorías cognitivas, pueden señalar que "el enseñar consiste en guiar, orientar, coordinar el aprendizaje"; con una idea más abarcativa que las anteriores, en cuanto a que no tiende solamente a la dirección cerrada de los procesos de aprendizaje.

La enseñanza resulta una tarea compleja, no siempre igual sino que generalmente llena de matices, dependiente de la naturaleza de la materia que se ha de enseñar, y subordinada a las posibilidades, necesidades e intereses (es decir disponibilidades) del que aprende.

El sujeto responsable de coordinar el proceso de enseñanza deberá realizar un análisis reflexivo de las técnicas y procedimientos docentes, ya sean éstos métodos tradicionales o nuevas proposiciones metodológicas; para evaluar su condición y posibilidad de aplicabilidad, y la adecuada secuenciación y dosificación en dicho proceso.

Por lo tanto encontraremos procedimientos que corresponden a los procesos inductivos como otros que se relacionen con lo deductivos.

Como procedimientos inductivos podemos señalar:

- la observación, que consiste en proyectarse con intencionalidad y atención selectiva o generalizada sobre las cosas y los hechos;
- la experimentación, que resulta una observación previamente establecida sobre ciertas acciones programadas con anticipación;
- la comparación, que es la consideración simultánea o sucesiva de dos o más objetos de conocimiento con la intención de establecer semejanzas y diferencias;
- la diferenciación, como la posibilidad de proyectar la atención sobre un aspecto parcial de un todo, y relacionar aspectos parciales de una y otra totalidad;
- la generalización, consistente en la capacidad de extender los resultados de la experimentación o investigación en una o mas situaciones a la mayor cantidad de situaciones o hechos del mismo tipo o género;
- la abstracción, referente a la capacidad de establecer relaciones, resultados, consecuencias, aplicaciones, en ausencia de las situaciones u objetos del conocimiento en forma concreta.

En cuanto a los procedimientos deductivos encontramos:

- la aplicación, que consiste en la acción de referir un principio general a uno o mas casos particulares, por lo general resulta un acto espontáneo por parte del sujeto frente a la situación de aprendizaje;
- la comprobación, como resultado propio de la actitud crítica ante el aprendizaje; esta puede ser inmediata en relación a los resultados, o metódica si es llevada adelante a través de un procedimiento de comprobación particular;
- la demostración, que se constituye en un procedimiento estrictamente lógico, con la intencionalidad de lograr la certeza de determinadas conclusiones.

Cuando hablamos de métodos en los procesos de enseñanza aprendizaje no debemos restar valor a ninguna de los dos tipos señalados, pero sería conveniente destacar que en el nivel educativo formativo sería necesario priorizar, fundamentalmente en el momento inicial de dichos procesos, los procedimientos de carácter inductivo.

Por otro lado es necesario reconocer que el método no puede separarse de aquello a enseñar, en términos didácticos el contenido, ni desentenderse de los conocimientos y la capacidad del docente, como así tampoco de las posibilidades y necesidades de los alumnos.

El método aparecería así como un enlace entre el docente que quiere y necesita descubrir como se construyen los conocimientos, habilidades, y actitudes en el alumno, y éste que quiere y necesita construir como está construida y se transforma la realidad que lo circunda; todo esto dado en un proceso concreto y determinado, el proceso de enseñanza aprendizaje.

LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA APRENDIZAJE

En todo proceso o situación de enseñanza-aprendizaje tres son los componentes, actores o agentes intervinientes: el sujeto que aprende, el sujeto que enseña, y el objeto del conocimiento. En esta situación trialógica se dan una serie de relaciones que determinan la inferencia y actuación de cada uno de estos agentes en dicho proceso.

Para que la relación entre el sujeto que aprende y el sujeto que enseña tenga un sentido es necesario que se presente el objeto del conocimiento. Este que en términos didácticos reconocemos como el contenido (a enseñar a ser aprendido) se convierte en el nexo comunicante de dicha situación. Sin él dicha relación no encontraría razón de ser.

LOS CONTENIDOS DE LA ENSEÑANZA EN LA PROPUESTA ACTUAL

4

Todo proceso de enseñanza aprendizaje y la relación educativa que en todos ellos encontramos reconocen tres agentes o componentes básicos, sin los cuales su definición no tendría sentido: el que enseña, "el docente"; el que aprende, "el discente"; aquello que se enseña y que se aprende, "el contenido".

Reflexionar sobre esta tarea nos llevaría a poner la mirada sobre este otro instrumento del planeamiento, los contenidos de la enseñanza, los que se constituyen en el campo de acción de la disciplina, definiendo el espectro de abarcamiento de la misma.

¿Que serían los contenidos de la enseñanza?, podríamos tomar diferentes definiciones y conceptualizaciones sobre contenidos y llegar a analizar comparativamente las proposiciones de todas éstas.

Contenidos "son los datos que la escuela extrae de la cultura por considerarlos valiosos (de valor) y válidos (de utilidad, que sirven) para lograr el aprendizaje del alumno en una dirección determinada (la de la educación). El contenido es la materia prima sobre la cual opera, actúa, trabaja la conducta" ("Rol del contenido de la E. F. en la construcción del aprendizaje". Primer Congreso Argentino de Ed. Física y Ciencias).

Contenido en el contexto de las teorías de la enseñanza "es el ~~discente~~ disciplinar identificante de una intervención pedagógica, es donde la intencionalidad enseñante toma un nombre. Es el nombre de una acción pedagógica que se secuencia con otras acciones pedagógicas en función de un mismo objetivo" (Carlos Cullen, desgrabación charla - octubre 1993 - con permiso del autor).

"Los contenidos designan el conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por los alumnos y alumnas se considera esencial para su desarrollo y socialización". (Los contenidos de la reforma - César Coll - Edit. Santillana.)

En el contexto de las teorías del aprendizaje donde el problema de los contenidos se plantea desde la producción del conocimiento por parte de los alumnos, los contenidos se constituyen en la "producción o construcción de conocimientos a los que puede llegar el niño" (Carlos Cullen, *idem* anterior).

Encontramos en un primer análisis, como coincidencias básicas en las diferentes definiciones de contenidos, su consideración como material cultural sobre el cual operar (recibir, incorporar, reelaborar, producir, construir). Pero este material ha sido concebido hasta el momento en el nivel o dominio cognitivo o intelectual, en nuestro caso, el de la Educación Física (y no, lamentablemente, en el de las demás disciplinas de la enseñanza) este material no es solo cognitivo, sino que trasciende este enmarcamiento al ingresar en el campo de la motricidad, que no solo abarca el dominio, área o nivel del conocimiento intelectual, sino que atiende a la persona como la totalidad de un "ser, situado corporalmente en el mundo".

En este marco podemos definir al contenido (sin discentir con las propuestas anteriores, sino intentando integrarlo desde un concepto más global) como el "QUE" de la situación de enseñanza aprendizaje, aquello "QUE" el docente enseña, aquello "QUE" el alumno aprende. Este contenido es tomado de la cultura por el sistema educativo en la conformación de las disciplinas, estableciendo ámbitos de incumbencia para cada una de las mismas, con amplios espacios de intersección en donde se articula (o debería hacerlo) lo interdisciplinar.

La Educación Física se conforma como una disciplina de carácter holístico, como un área que se nutre y depende en su constitución de varias ciencias auxiliares y disciplinas concurrentes que la convierten en una disciplina confluyente, de una compleja organización; lo cual dificulta, pero no imposibilita, la definición de un campo conceptual de abarcamiento.

Esto hace que la organización de los contenidos de la Educación Física presente una problemática particular; quizás no totalmente atendida, hasta ahora, desde las diferentes clasificaciones de contenidos que han aparecido en el transcurso del desarrollo de la Didáctica.

4.1 - LOS NIVELES DE CONTENIDOS

La actual concepción didáctica propone curricularmente una clasificación de contenidos en tres niveles o tipos. Esta aparece en la actual reforma educativa donde para cada disciplina encontramos tanto contenidos del nivel conceptual, como del procedimental y actitudinal.

Esta distinción en tres tipos de contenidos conlleva la intención de trascender una práctica tradicional, o tan solo habitual, en el sentido que respondía a la reproducción de hechos, o a la asimilación mas o menos comprensiva de conceptos, por un lado, pero que fundamentalmente excluye de la enseñanza sistemática e intencional saberes y formas culturales que no ofrecen en este sentido un espacio de discusión, y que quedan librados a la exclusiva responsabilidad y posibilidad de los alumnos.

No es casual que actualmente, desde un planteo constructivista del aprendizaje, se revalorice y actualice el lugar de los contenidos en las situaciones de enseñanza. Ciertos planteos didácticos anteriores a la propuesta actual, desde la pretensión de sostener el valor y la importancia de la construcción del aprendizaje por parte de los alumnos, determinaron que para que el proceso constructivo pudiera llevarse adelante era primordial (incluso excluyente) la actividad de búsqueda y elaboración del que aprende, llegando a ubicar en un plano totalmente secundario la actividad docente por un lado, y lo que resulta aún mas inconveniente y peligroso, el lugar mismo de los contenidos por el otro.

El otorgar este importante espacio a la explicitación de los contenidos se corresponde con la intención de reubicación en el lugar que no debieron perder a riesgo de aproximarse a un preocupante "vaciamiento de contenidos" en la educación. La clasificación en estos tres niveles enunciados anteriormente implica justamente este propósito de no dejar duda en cuanto a la explicitación de lo "que" se trabaja, "que" se enseña, "que" se aprende; y por lo tanto a no dejar contenidos implícitos o dando por sobreentendido que a ellos también le apuntamos en nuestra tarea.

Los Contenidos Conceptuales se refieren a datos, hechos y conceptos, y se relacionan con la información que es necesario conocer y manejar de la realidad en cuanto a como la disciplina la organiza. Los datos y hechos pueden aprenderse de manera literal, se constituyen en la información que se asimila directamente tal cual se nos presenta, no implican en ninguna instancia la comprensión. Los conceptos nos remiten a la interpretación de dichos datos y hechos en relación con una organización significativa de los conocimientos y su articulación con los aprendizajes anteriores o previos del sujeto; la interpretación significativa requiere un grado o nivel de comprensión.

En Educación Física el aprendizaje y tratamiento de contenidos conceptuales ocurre permanentemente, aunque puede darse que el docente no ponga la suficiente atención a ciertas situaciones donde esto debería aparecer con mayor intencionalidad de su parte.

6

Quando un niño descubre una noción referida a alguna de las estructuras funcionales del movimiento humano, por ejemplo la noción "cerca-lejos" como propia de la organización espacial, el dato aislado se asimila como tal, cual se le presenta al niño en las primeras situaciones, relacionándose con los conocimientos previos que el mismo posee. En cambio cuando el niño puede trasladar ese conocimiento a diferentes situaciones, estableciendo distintos niveles de conexiones, y extendiendo el concepto integrándolo de manera significativa a sus saberes previos, se produce la construcción del concepto, ya podemos hablar de un nivel de conceptualización de la noción.

En otro momento el alumno puede aprender una regla como parte del aprendizaje del juego deportivo, asimilar su contenido, y respetarla como parte de los elementos que hacen a la posibilidad de participar con otros en dicho juego. Pero posteriormente puede ocurrir la necesidad de interpretación de dicha regla en la situación de juego en relación al sentido que la misma pueda ocupar en éste, relacionarla con reglas similares de otros juegos deportivos y formular conceptos de funcionamiento en el juego en relación a esta normativa.

Se observan en ambos ejemplos las diferencias existentes en el mismo nivel conceptual de contenidos en nuestra disciplina en cuanto a los datos y hechos por un lado, y los conceptos por el otro, tanto la adquisición del dato como la construcción del concepto se constituyen en contenidos en este nivel.

Podemos inferir a partir de esto la necesidad de determinar con claridad los modos de intervención del docente para que la construcción de dichos contenidos no queden librados únicamente al interés o la posibilidad del alumno, o lo que es más grave aún a una situación azarosa, sino que se correspondan con la intencionalidad actuante de quien es el responsable en la coordinación de las situaciones de enseñanza aprendizaje.

"Los Contenidos Procedimentales designan conjuntos de acciones, de formas de actuar, y de llegar a resolver tareas. Se trata de conocimientos referidos al saber hacer cosas. Hacen referencia a las actuaciones para solucionar problemas, para llegar a objetivos o metas, para satisfacer propósitos y para conseguir nuevos aprendizajes." (Los contenidos en la reforma. C. Coll y otros)

El saber hacer es muy extenso, variado y complejo. Los procedimientos pueden ser más o menos generales en relación al número de pasos, su ordenamiento y al tipo de metas al que van dirigidos. Podemos encontrar dentro de la clasificación de procedimientos a las destrezas o habilidades (motrices, mentales,...), a las técnicas o métodos, y a las estrategias. También es posible hablar de procedimientos de componente motriz y cognitivo, pero en toda actividad humana las acciones externas e internas se complementan y articulan de manera interdependiente en forma permanente.

En la Educación Física toda acción motora puede ser considerada un contenido procedimental, así podemos encontrar este nivel de contenidos tanto en las formas básicas del movimiento como en las técnicas deportivas más complejas. Pero también se constituyen en procedimentales las decisiones en el nivel cognitivo que establecen la forma de aplicación de dichas acciones, y como ellas se llevan adelante.

Otra instancia de procedimentales encontraríamos en las capacidades motoras que condicionan la posibilidad de ejecución de las acciones. Así tendríamos en este nivel las capacidades condicionales como la fuerza, resistencia o velocidad y las capacidades coordinativas que nos remiten a los factores cualitativos en la ejecución motriz.

28

Ciertas formas de aplicación de las acciones motoras pueden también aparecer como contenidos procedimentales, así el juego podría constituirse en un contenido de este nivel a ser enseñado, siempre y cuando sea "el juego" aquello que el alumno "se encuentra aprendiendo".

En cuanto al juego deportivo algunas definiciones de táctica ubicarían a ésta como un contenido conceptual que requiere un determinado nivel de comprensión, significación y sentido. Mientras que la estrategia consistiría en llevar adelante con un propósito determinado una serie de acciones que se corresponderían con estos conceptos tácticos internalizados, y nos encontraríamos frente a un contenido del nivel procedimental. La estrategia consistiría en la elaboración de un procedimiento de componente cognitivo que pasa a aplicarse en un procedimiento de componente motriz.

Tanto estrategia como táctica aparecen en forma inseparable en el desarrollo del juego deportivo y podemos encontrar en ellas niveles de conceptualización y de procedimientos.

Esto no hace más que reafirmar que la división en estos niveles de contenidos tiene como intención establecer criterios didácticos de análisis para posibilitar la comprensión de las situaciones de enseñanza y aprendizaje.

No se trata de dos tipos de contenidos que pueden aparecer en "dos columnas separadas", sino que un mismo contenido pueda presentar tanto un nivel como el otro, y en las situaciones de enseñanza aprendizaje se presentan continuamente articulados.

En el aprendizaje por descubrimiento los procedimientos nos llevan a aprender conceptos, pero a la vez se ponen en juego de forma diferente y se aprenden nuevos procedimientos; lo que es necesario destacar es que el docente tenga bien en claro donde y como ubica la "intencionalidad enseñante".

La gran variedad de contenidos procedimentales que podemos encontrar en la Educación Física ha llevado al supuesto erróneo que la misma se constituye en una disciplina procedimental y por ende netamente instrumental; nada más alejado de la realidad que esto, no podemos atribuir a ninguna disciplina de la enseñanza el carácter exclusivo de uno solo de los niveles de contenidos, esto equivaldría a desvalorizar el aporte educativo y formativo de la Educación Física considerándola desde un dualismo cartesiano que la Educación ha demostrado haber superado.

Además, "no debe confundirse un procedimiento con una determinada metodología; el procedimiento es la destreza que queremos ayudar que el alumno construya. Es un contenido escolar objeto de la planificación e intervención educativa, y el aprendizaje de ese procedimiento puede trabajarse mediante distintos métodos" (Diseño Curricular de Base - España).

Los recursos o métodos que el docente utiliza para inducir los aprendizajes, no se constituyen en contenidos procedimentales para los alumnos, pero sí son contenidos para el docente, contenidos de su formación o capacitación.

Salvo en el caso que el profesor entendiera que su método o estrategia, debe ser también aprendida por sus alumnos, entonces coincidirían para éstos ambos significados, por que se trataría de contenidos que los mismos aprenden.

En relación a los Contenidos Actitudinales, las preguntas que podrían asaltarnos en un primer momento serían: ¿por qué contenidos actitudinales?, ¿las actitudes se aprenden?

identemente en nuestro accionar docente permanentemente trabajamos sobre actitudes, valores, normas, hábitos; pero nuestro exceso de confianza en los resultados de este accionar nos lleva a dar por sobreentendida dicha tarea y a obviarla en nuestro planeamiento. El problema está en que fundamentalmente por sobreentendido el resultado y los logros en este campo muchas veces estos se diluyen, y las pretendidas conquistas pierden su eficacia.

La propuesta en este sentido es explicitar con claridad aquello "que" se debe de enseñar, y que el alumno ha de aprender en este nivel de las actitudes, y no dejar margen a la duda en cuanto al mismo.

Cuando encontramos en el planteo didáctico de la reforma educativa actual los contenidos actitudinales observamos que en ellos aparecen las actitudes, normas y valores.

Las "actitudes son tendencias o disposiciones, adquiridas y relativamente estables, a evaluar de un modo determinado un objeto, persona, suceso o situación y a actuar en consonancia con dicha evaluación; son realidades dinámicas y cambiantes, sometidas a un continuo proceso de aprendizaje, intencional o no, que tiene lugar en la acción. Pero a su vez son constructos hipotéticos creados por los psicólogos sociales, por lo cual no son directamente observables, se podrán inferir a partir de las respuestas, acciones de los sujetos ante el objeto, persona o situación" (Los contenidos en la reforma, C. Coll y otros).

La forma en que los alumnos encaran, se posicionan o evalúan los objetos, personas o situaciones de aprendizaje se constituyen en este componente actitudinal de este nivel de contenidos, que se relaciona estrechamente con los valores.

Los valores serían "los principios éticos con respecto a los cuales las personas sienten un fuerte compromiso emocional y que emplean para juzgar las conductas" ("Manual de Psicología Social" Vander Zanden).

En relación a esto dan sentido y orientan la formación de actitudes. En nuestra práctica cotidiana observamos que esto resulta muchas veces necesario como tarea docente en cuanto a la construcción de valores en los alumnos hacia la actividad física y el deporte.

Aunque muchas veces la actividad física y el juego tienen un significado y una valoración propia para los alumnos como un fin en sí mismos, lo importante es lograr el conocimiento y la toma de conciencia por parte de ellos de los valores de dichas tareas también como medios, en relación a la salud, la expresión y comunicación, el valor de lo normativo, el autoconocimiento, la relación con los otros, etc.

Las normas aparecen como "patrones de conducta compartidos por los miembros de un grupo" (Manual de Psicología Social" Vander Zanden), en este sentido la educación apunta a una permanente estructuración de lo normativo con mayor o menor intencionalidad en relación a los logros que se obtienen.

Esta estructuración sigue un determinado camino en un proceso que va desde la aceptación de la norma en una primera instancia considerada como una imposición lógica desde el mundo adulto, pasando por una situación de conformidad y aceptación a actuar de acuerdo a dichos requerimientos, para llegar a una interiorización de lo normativo al apropiarse de dichas reglas.

La Educación Física ofrece un espacio de tratamiento inmejorable para este trabajo, fundamentalmente desde el juego, pues permite un proceso de internalización de lo normativo que adquiere una significatividad que otros tipos de tareas no llegan a representar para los alumnos.

Es precisamente el juego el que posibilita no solo el planteo de las normas, sino también el replanteo de la misma, la elaboración o reelaboración de reglas, la puesta en marcha de mecanismos de anticipación y decisión que tienen en cuenta al otro en la búsqueda de acuerdos y de poder accionar en relación a lo acordado o convenido.

29

La inclusión de las actitudes como contenido concreto de aprendizaje amplía las perspectivas pedagógicas de los profesores, lo que se traduce en una mayor complejidad de su cometido escolar.

En Educación Física en particular toda situación de aprendizaje denota la interacción casi permanente de los tres niveles de contenidos, resulta muy difícil separarlos, mas aún si consideramos que encontraremos contenidos que se incluyen en mas de uno de dichos niveles.

Si nos remitimos al último ejemplo tratado en relación a los juegos la Regla aparece como un contenido que tiene un nivel conceptual, es preciso conocer la regla, reconocer su significado y las situaciones de aplicación a que responde, como se relaciona con otras reglas en otras situaciones o inclusive en otros juegos; pero por otro lado "la aplicación de la regla a diferentes situaciones por parte de los alumnos", "el llegar a jugar solos cumpliendo con las normas", "el reconocimiento de lo que se sanciona en una situación del juego", resulta un contenido en un nivel procedimental, en un "saber hacer" y esto no puede separarse de "la actitud del alumno en el juego en relación a la aplicación y consideración de dicha regla", a "la valoración de la misma en cuanto a la posibilidad de "poder jugar" con los otros", lo cual la ubicaría en un nivel actitudinal.

4.2 LA ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

Por lo general la didáctica considera a los contenidos en una organización de carácter lineal clasificados en diferentes niveles, áreas, grados o tipos, pero no estableciendo explícitamente en la mayoría de los casos la interrelaciones existentes entre los diversos contenidos que se desarrollan en la acción pedagógica propiamente dicha.

Nos ocurre que ante una situación cualquiera de clase, y mas allá de las coincidencias entre las diferentes miradas, muchas veces los observadores de la misma no acuerdan en cual ha sido el contenido o los contenidos desarrollados por el docente a cargo.

Si podemos ubicarnos en el lugar de los distintos observadores y atender a lo particular de su mirada, en relación con los supuestos previos de cada uno, nos encontraremos con que casi todos poseen buena parte de razón al respecto.

¿Qué sucede? ¿Tan confusa es la posibilidad de encontrar acuerdos en la Educación Física en estos mínimos aspectos como la observación de una clase?

Realmente no creo que esta dificultad no pueda ser subsanada, el problema se puede considerar por una parte replanteando la organización lineal de los contenidos del área, y encontrando otra forma de organización que atienda a como aparecen los mismos en la acción pedagógica.

A tal efecto es posible entender que los contenidos no se encontrarían dispuestos en forma lineal, como se nos presentan y como los presentamos generalmente, sino que por el contrario se organizan en redes, conformando una trama, estableciendo diversidad de interrelaciones entre los mismos, cual nos aparece a la vista cualquier malla tejida de manera irregular, pero con una organización que se comprende desde un análisis epistemológico de los mismos.

Podemos presentar un ejemplo de red al analizar los contenidos que se trabajarían en una situación en la cual un alumno se encuentra lanzando pelota a un blanco determinado.



En esta situación donde se pone en juego una acción motora como el "lanzamiento con puntería", este bien podría ser el contenido a trabajar por el docente, pero además podemos encontrar otros contenidos que se relacionan con el primero (el que aparece como el más visible o evidente), y constituirse estos también en contenidos de la enseñanza: "fuerza potencia" o "fuerza resistencia", "coordinación visomotriz", "idea motora del lanzamiento", etc.

Evidentemente, si tal acción motora se desarrolla en un contexto diferente como podría ser un juego, donde se produce una determinada interacción con otros, podríamos observar que se agregan a la red nuevos contenidos: "observación de la acción de los otros en el juego (compañeros y oponentes)", "valoración de la correcta realización de la acción", "respeto de las reglas que condicionan la posibilidad de accionar en cuanto al lanzamiento", etc.

Pero, ¿qué es lo que el docente enseña?

Es necesario por parte de éste conocer por un lado la disponibilidad del alumno para aprender lo que se enseña, y por el otro la epistemología de dichos contenidos. De tal manera que al ponerla la intencionalidad de la acción enseñante en un contenido que se encuentra dispuesto en una red, lo que hago es como si tirase de ese contenido con lo cual el resto de la red, en diferentes niveles de incidencia es arrastrada.

El concepto de redes de contenidos se relaciona con la organización de los mapas conceptuales, pero una red no se conforma únicamente con conceptos o contenidos conceptuales, sino que en ella se integran los tres niveles de contenidos, agregando a aquellos los procedimentales y actitudinales.

La selección de cualquier contenido debe responder a un análisis concreto en cuanto a "qué" enseñar, y a como ese "qué" se va a relacionar con las construcciones anteriores de los alumnos, constituyéndose en un nuevo constructo, y de que manera se articula con las necesidades, intereses, y expectativas de los mismos convirtiéndose realmente en significativo para estos, y para el medio socio cultural. Las redes indudablemente se conforman por las relaciones significativas entre los contenidos.

¿Qué ocurre con el planeamiento?

Es esta otra consideración imprescindible para aclarar sin lugar a dudas adonde se apunta en nuestra tarea específica, y para comprender como esta trama de contenidos se constituye individualmente en cada alumno. Este concepto de "redes de contenidos", nos dificulta cierta posibilidad de graficación, que se agrava cuanto mayor cantidad de contenidos se ubican en la red, y a los tipos en los que se encuentran, cuanto más abarcativa pretende ser ésta. Por cuanto esta red no es plana como la imaginamos hasta ahora, sino que su conformación es "tridimensional".

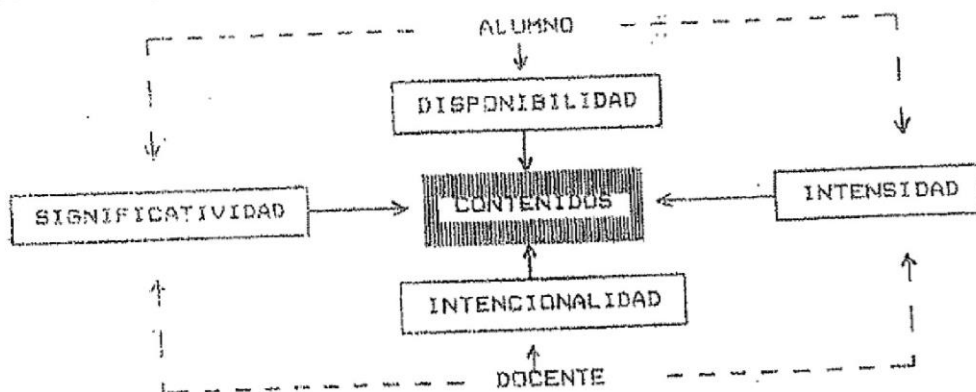
Es considerablemente más simple representar los contenidos linealmente, pero este tipo de representación no debe impedirnos perder de vista la realidad de su organización. No obstante, cuando la representación se limita a una clase, o se encuadra en una parte de un planeamiento anual o en una unidad o una parte de la misma, la utilización de redes de contenidos presenta una forma muy clara de graficarlos y poder entender esta conceptualización en su organización.

A estas dos consideraciones de "redes de contenidos" que se organizan en forma "tridimensional", debemos agregar una tercera que se refiere a que dichos contenidos dentro de una red presentan una cierta "movilidad". Y tal "movilidad" a estas redes se la puede poner en funcionamiento de la siguiente manera:

- la intencionalidad del docente en relación a "qué" seleccionar, por qué y para qué, pero fundamentalmente al "cómo" va a llevar a la práctica la enseñanza de los contenidos;
- la disponibilidad del alumno, entendida no sólo como posibilidad, sino como predisposición, interés, expectativa, y por lo tanto, nivel de construcción anterior que, va a permitir una cierta articulación con los nuevos constructos en la situación de aprendizaje;
- el nivel en el cual el contenido se encuentre ubicado, y además el grado de generalidad al cual se atienda en ese momento del proceso de enseñanza-aprendizaje.

De esta manera los contenidos que van a ocupar tal lugar en ciertos momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje permitiendo y priorizando ciertas apropiaciones y construcciones, en otro momento pueden pasar a ocupar el lugar de "medios" (por haberse constituido en saberes ya alcanzados) que facilitan el tratamiento y desarrollo de nuevos "contenidos". Este desplazamiento ocurre cuando los contenidos han logrado un cierto nivel de apropiación por parte de los alumnos y abandonan el lugar del objeto de la situación de aprendizaje para dar posibilidad a que nuevos contenidos ocupen dicho espacio. Estos "medios" deben diferenciarse claramente de los recursos didácticos y materiales que aparecen muchas veces en las planificaciones.

En este momento podemos volver a tomar el concepto de CONTENIDOS de la enseñanza para redefinirlos en relación al alumno y al docente:



Es decir que los contenidos se definen en relación a la INTENCIONALIDAD del docente en relación a como los selecciona y a la DISPONIBILIDAD del alumno en cuanto a como puede llegar a aprenderlos. Pero además en cuanto a su enseñanza, y para ambos actores del proceso de enseñanza-aprendizaje, los contenidos deben tener una cierta y clara SIGNIFICATIVIDAD para el alumno y en función de la misma ser presentados por el docente en cada situación; y para su abordaje deben ser ejercitados por el alumno, a través de las diferentes actividades, con una cierta INTENSIDAD, y así debe el docente programarlos.

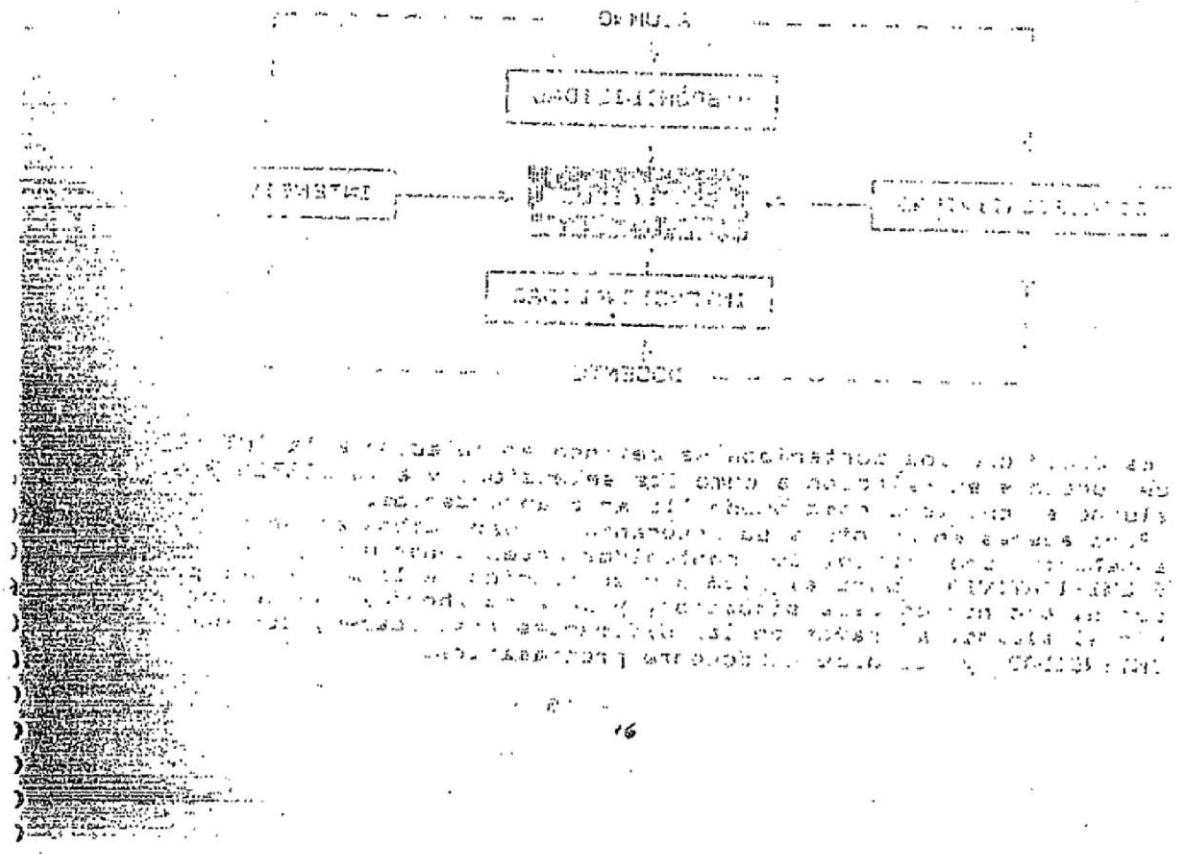
Además podemos clasificar los contenidos en distintos niveles o grados de generalidad, y en entrar en las redes contenidos mas generales que abarcan otros más específicos, y de éstos a su vez encontrar niveles de mayor especificidad, pudiendo ubicarlos en distintas instancias del planeamiento. En esta clasificación algunos contenidos, por su nivel de generalidad, pueden convertirse en organizadores de un planeamiento, de una unidad del tiempo, o simplemente de una clase o una secuencia de clases.

A estos organizadores de los planeamientos anuales o de unidad (y en los mismos diseños curriculares que para dichas situaciones se han de ocupar el lugar de contenidos concretos y poseen una posibilidad de avance mayor, podemos denominarlos "ejes" (en términos didácticos se puede definir a éstos como ejes temáticos para diferenciarlos de los ejes conceptuales). Un concepto organizador alrededor del cual se estructuran una serie de contenidos y acciones, que les corresponden. Sea, esta otra característica de la "movilidad" de los contenidos en la red. Un eje temático sería "un contenido de cierto grado de generalidad, alrededor del cual se organizan y estructuran otros contenidos". Si nos encontramos en el proceso de enseñanza de un determinado deporte, por ejemplo el "Voleibol", tanto "deporte" como "Voleibol" pueden constituirse en ejes de dicho proceso.

Atendiendo a este análisis, y a las consideraciones didácticas que surgen a partir del mismo, nos es posible comprender de que manera se presentan los contenidos disciplinares en las situaciones de clase, y como es necesario precisar con claridad, en cada situación de enseñanza, hacia aprendizaje, la intencionalidad docente con que se actúa para definir hacia que contenido o contenidos se apunta a través de esas tareas que se proponen.

Se puede observar y comprender la necesidad de tener en cuenta los contenidos disciplinares en los procesos de enseñanza, y como es necesario precisar con claridad, en cada situación de enseñanza, hacia aprendizaje, la intencionalidad docente con que se actúa para definir hacia que contenido o contenidos se apunta a través de esas tareas que se proponen.

Se puede observar y comprender la necesidad de tener en cuenta los contenidos disciplinares en los procesos de enseñanza, y como es necesario precisar con claridad, en cada situación de enseñanza, hacia aprendizaje, la intencionalidad docente con que se actúa para definir hacia que contenido o contenidos se apunta a través de esas tareas que se proponen.



APRENDIZAJE MOTOR

INTRODUCCION

La preocupación del hombre por encontrar y definir como se produce en si mismo el conocimiento, y por lo tanto como se lleva adelante el aprendizaje, ha dado lugar a la investigación y estudio sobre el tema desde una gran diversidad de enfoques.

Las múltiples corrientes desde la psicología de la conducta y desde la epistemología que se abocaron al tema, fueron definiendo alternativamente que es el aprendizaje y como el mismo se lleva adelante.

A medida que los estudios avanzaban fue posible encontrar una concepción del aprendizaje cada vez mas abarcativa y completa, que pudiera atender a la totalidad de su problemática. Pero necesariamente cada nuevo estudio debió y deber ser considerado como una reformulación de los anteriores en este proceso de evolución constante.

Al mismo tiempo y como resultado de las investigaciones estos estudios fueron constituyéndose en teorías sobre el aprendizaje, que aportaron a la educación en sus diferentes niveles no solo un concepto o definición sobre el aprendizaje, sino fundamentalmente concepciones metodológicas alternativas a las existentes que rápidamente fueron logrando nuevos adeptos.

El análisis y estudio de este proceso de evolución en la investigación y el conocimiento sobre como el hombre aprende, constituye en si mismo una instancia fundamental para comprender la forma en que las diferentes situaciones de enseñanza deben llevarse adelante.

CONCEPCIONES SOBRE APRENDIZAJE

El término aprendizaje se utiliza indistintamente para denominar tanto el proceso de aprender como su resultado. En el desarrollo de los diferentes conceptos sobre como se produce el aprendizaje y en suma en que consiste éste, encontramos la evolución de las diferentes posturas teóricas que se han ido construyendo en esta evolución.

En una consideración inicial encontramos a la persona ubicada en un lugar concreto donde un estímulo proveniente del medio provoca en la misma una determinada conducta, que se estabilizará con la repetición y se constituirá en una adquisición, a la que denominamos aprendizaje. Esta respuesta, elaborada por la persona o condicionada en la misma (y posteriormente estabilizada), se constituye en un aprendizaje.

En esta consideración el aprendizaje así comprendido presenta cuatro particularidades, en primer lugar se encuentra "atomizado", es un estímulo aislado o la suma de algunos lo que determina la respuesta; en segundo lugar el sujeto ocupa un lugar realmente "pasivo", no acciona sobre el estímulo, sino que éste acciona sobre él produciendo una modificación en su conducta original; además, el sujeto se encuentra "aislado", no se considera su contexto, sus emociones, su estado actual, su situación; por último lo que se considera aprendizaje es solo el "resultado", la respuesta final de ese sujeto.

En cambio cuando el aprendizaje es priorizado como resultado del proceso de aprender, apunta a la modificación de la conducta del sujeto, a la modificación de un comportamiento, ya sea por medio del adiestramiento pero sin olvidarse de la experiencia, con la intención de lograr una respuesta mas operativa o aceptable y adecuada a las situaciones que se le presentan.

En esta instancia el aprendizaje consiste en discernir la situación estimuladora en su totalidad; aprender es tener una comprensión completa y cabal del estímulo, y de la situación en la cual este aparece.

Esta concepción es mucho más global, reconoce al individuo como una totalidad que acciona como tal, y que no puede desprenderse de sus vivencias y experiencias anteriores. Aquí el aprendizaje no consiste en borrar antiguas huellas para colocar otras nuevas, sino de reestructurar la situación en una nueva reelaboración.

Si bien esta propuesta resulta más dinámica, el sujeto acciona solo a partir del objeto del conocimiento sobre la situación, concibiéndola a ésta desde sus experiencias anteriores.

En otro planteo aprender implica en un primer momento modificar ese objeto para su incorporación (el sujeto actúa sobre el objeto), acomodarse posteriormente a la situación con lo cual el que se modifica es el sujeto, y por último lograr adaptarse a esa nueva situación de una manera objetiva.

Podemos observar que no solo la acción del sujeto hace a esta concepción mucho más dinámica, sino también el dinamismo que poseen la situación y el objeto mismo del conocimiento. El aprendizaje vuelve a aparecer como una reestructuración de la situación y del objeto pero en un sentido de construcción permanente.

Para que este aprendizaje pueda llevarse adelante es necesario que en este proceso el producto de la nueva elaboración pueda ser interpretado a la luz de las construcciones anteriores.

El sujeto debe realizar un esfuerzo deliberado para relacionar los nuevos conocimientos con conocimientos ya existentes en su estructura cognitiva.

Y este esfuerzo deliberado va a implicar necesariamente un compromiso afectivo con la situación de aprendizaje para llegar a esta relación con aprendizajes anteriores.

Es esto lo que se conoce como aprendizaje significativo, que lleva a una interrelación e interdependencia entre los diferentes aprendizajes generando en estas relaciones una serie innumerable de interconexiones entre los mismos.

En esta concepción de aprendizaje no es solo necesaria la "construcción de significados", sino también la "atribución de sentido" a lo que se aprende; es decir la posibilidad de poder relacionar el mismo con su situación actual y la proyección en la intencionalidad del "para que" se aprende.

Podemos decir que este aprendizaje significativo está vinculado con una motivación más intrínseca en el individuo, (aprendizaje y comprensión constituyen una meta satisfactoria en sí misma); y además se observa un proceso dialéctico en el cual el individuo en interacción con su medio, a partir de sus posibilidades construye sus aprendizajes, resumiendo, sintetizando y superando las concepciones centripetas (sujeto pasivo que solo recibe información) y centrifugas (desarrollo interno propio del individuo) del aprendizaje.

Cada aprendizaje supone una forma de haber abordado un producto, a través de un determinado proceso, encontrando en la vida de cada individuo diferentes tipos de productos y disímiles procesos.

Según se trate de que tipo de aprendizajes nos encontremos analizando, cada definición puede tener su nivel de adecuación a los mismos.

Así podemos hablar de aprendizajes más estables o más variados; más abiertos o más cerrados; más rígidos o más flexibles; de un abordaje más parcial o más global; en el campo de lo motor, de lo afectivo o lo cognitivo; en relación a conceptos, procedimientos o actitudes; atendiendo a más de un campo o nivel a la vez.

CONCEPCION ACTUAL DEL APRENDIZAJE MOTOR.

Así como el hombre se ha preocupado por los procesos de aprendizaje cognitivo, esta preocupación se ha extendido a los procesos a través de los cuales se adquieren, descubren y construyen las diferentes acciones motrices.

Podríamos decir que la investigación en este tema ha seguido los mismos pasos que para el aprendizaje en general.

Desde un estudio mecánico del movimiento, considerando la posibilidad de reproducción del mismo, hasta las propuestas de descubrimiento libre por donde todas las posibilidades de aprender pasan por un hacer no condicionado, llegando hasta la concepción del procesamiento de la información aplicado al aprendizaje de las habilidades motoras.

Indefectiblemente estas propuestas han caído permanentemente en la dicotomía y el enfrentamiento, sin abrir posibilidades a la articulación. Mientras que sabemos que en nuestra práctica cotidiana, si bien existe una teoría o línea predominante, no siempre trabajamos desde el mismo método o planteo para todos.

Sería lógico entonces que en el análisis de los procesos de aprendizaje motor que intentamos encarar, articulemos coherentemente los diferentes conceptos sobre aprendizaje que se relacionan con nuestra concepción en relación al mismo, o mejor aún, obtengamos la información necesaria en cuanto a conocimientos sobre aprendizaje que nos posibilite reflexionar sobre nuestra práctica desde un marco conceptual enriquecido.

LOS TIPOS DE ENSEÑANZA EN EL APRENDIZAJE MOTOR

Entre las formas o tipos de enseñanza que se utilizan en los procesos de aprendizaje motor podemos destacar tres grupos de metodologías:

- la imitación,
- el descubrimiento,
- la programación conciente.

Para las dos primeras ubicamos subtipos que merecen destacarse como formas diferenciadas.

En la imitación, de acuerdo a la posibilidad de dirigir o concentrar la atención por parte del que aprende observaremos, una imitación global de toda la acción a enseñar, (como una totalidad); y una imitación analítica que requiere una capacidad diferenciada respecto a la anterior en relación a la posibilidad de interiorización de los esquemas de movimiento.

En el descubrimiento destacaríamos la posible acción del docente responsable en la coordinación de la tarea, y hablaríamos de un descubrimiento guiado cuando el docente es el que establece las situaciones a plantear para favorecer los ensayos del alumno; y de un descubrimiento libre cuando el que investiga o explora se encuentra como único responsable en la elección de la secuencia o pasos a seguir.

La Imitación Global como método de enseñanza se constituye en una de las posibilidades primarias de aprendizaje para el ser humano junto con el descubrimiento libre.

Depende de un funcionamiento perceptivo no necesariamente analítico pero sí preciso en el sentido de captar la totalidad de la acción y no descuidar ciertos aspectos esenciales de la misma.

Requiere de un determinado nivel de elaboración por parte del individuo, pero no pone en juego mecanismos complejos de resolución, sino más bien ajustes perceptivo-motores en relación a la información del medio circundante y al propio esquema de acción con una cierta internalización.

Los ajustes que la persona produzca serán globales, y con mayor atención a la finalidad del movimiento. Se encuentra muy próxima, en su puesta en práctica, a la imitación analítica, en el caso de requerir ciertos ajustes parciales.

Se observa una relación con las teorías asociacionistas en el sentido de la relación entre el estímulo que representa el modelo y la respuesta se constituye en la propia acción; pero también guarda una estrecha relación con la teoría de la forma en el sentido de la percepción global de la situación, el proceso para reelaborarla y la posibilidad de reproducción.

La Imitación Analítica resulta un proceso más complejo que la imitación global. De hecho requiere de precisiones perceptivas mucho más afinadas, y de una cierta organización en la estructuración del esquema corporal que limita su posibilidad de aplicación de acuerdo al nivel de desarrollo de dicha estructura.

La elaboración requerida es más precisa en el sentido que se relaciona con la disponibilidad motora del sujeto, en cuanto a sus capacidades de percepción, descentración, diferenciación y análisis, y al control fino y preciso del movimiento.

Los ajustes perceptivo motores deberán ser muy precisos y en relación a la internalización del propio esquema de acción más que a la finalidad de la acción.

Guarda una estrecha relación con las teorías asociacionistas en cuanto a la importancia del estímulo y la estrecha relación entre éste y la respuesta.

Ambos tipos de imitación se encuentran muy próximos a los métodos deductivos, el modelo a reproducir se constituye en lo general, más allá que el mismo sea global o analítico; y todos los procedimientos posteriores apuntan a la reproducción taxativa del mismo.

Al Descubrimiento Libre lo encontramos en la exploración espontánea como una forma de conocimiento utilizado por el niño para contactarse y relacionarse con el medio que lo rodea.

Esta consideración no invalida la posibilidad de utilizarlo didácticamente en las situaciones de enseñanza aprendizaje coordinadas por un docente y donde el mismo no intervenga posibilitando al accionar libre de los alumnos.

Supone un proceso de elaboración y reelaboración que se asienta en las informaciones que se obtienen desde el medio o desde la situación a resolver; las posibilidades de informaciones provenientes de los otros se encuentran limitadas a los sujetos que puedan encontrarse en la misma situación exploratoria, pero no existe un docente ocupado en la guía o dirección de la tarea.

A nivel de las teorías del aprendizaje se encuentra íntimamente relacionado con la teoría de la forma en relación a la percepción global de la situación y la resolución a través del "insight" que aparece luego de un proceso de búsqueda, ensayo y reelaboración permanente. También encontramos que guarda relación con el concepto de aprendizaje significativo, en cuanto que el sujeto se moviliza por un interés propio y esta nueva situación se relaciona con aprendizajes anteriores.

Ciertos niveles de resolución pueden encontrarse articulados con la propuesta de la teoría psicogenética y con la del procesamiento de la información de acuerdo a como el proceso se haya sucedido.

En el Descubrimiento Guiado encontramos nuevamente una situación de búsqueda relacionada con una percepción global de la situación, pero con la presencia de un coordinador que favorecerá o complejizará la problemática de acuerdo a la intencionalidad enseñante con la que actúa.

En esta percepción de la situación problemática planteada podrán aparecer análisis parciales de la misma, en función de la capacidad perceptiva del sujeto o de la propuesta de trabajo del docente.

Esto lleva a un planteo de descubrimiento diferente, pero donde la relación con la teoría de la Gestalt es prácticamente la misma.

La responsabilidad en cuanto al planteo del aprendizaje significativo será para el docente pues deberá asegurar la significatividad de las nuevas situaciones para el alumno.

También desde la propuesta de búsqueda que plantea los procesos de resolución se aproximarán a la concepción de aprendizaje del constructivismo o del procesamiento de la información.

Para cualquiera de los dos casos analizados del Descubrimiento el método priorizado ~~es el mismo~~, ya que cada sujeto parte de sus conocimientos y vivencias previas particulares, para a partir de la propia acción ir desarrollando el proceso que lo lleve al logro de la respuesta mas adecuada, que luego pueda estabilizar como logro y si es necesario transferir a diversas situaciones.

El Aprendizaje Inteligente con Programación Conciente aparece con claridad planteado en la propuesta de Le Boulch, donde el sujeto no llega a una invisión o insight por repetidos intentos y fallos o reelaboraciones, sino que el mismo toma distancia de la situación, prescinde del accionar práctico y reelabora la misma a nivel cognoscitivo.

Este tomar distancia, relacionado con la descentración en cuanto a la objetivación de la situación problemática, implica una complejidad en el proceso de reelaboración de la información y construcción de la respuesta; pone un énfasis especial en el sistema de elaboración o decisión y hace de la respuesta motora "un acto inteligente".

Encontramos este nivel de respuesta claramente relacionado con las propuestas de la psicología genética (constructivismo), y con la teoría del procesamiento de la información.

La posibilidad de transferencia de esta "respuesta inteligente" es mucho mayor ya que la misma nace en una posibilidad perceptiva diferenciada por parte del sujeto.

Considerando lo metodológico encontramos el paso del proceso ~~intelectual~~ donde el sujeto parte de la situación particular para construir una respuesta generalizable a diversas situaciones, y regresa nuevamente a lo particular.

LAS FASES DEL APRENDIZAJE MOTOR

En el intento de plantear y analizar el complejo proceso del aprendizaje motor, y para su mejor estudio, diversos autores optaron por la organización en fases del desarrollo del mismo.

En nuestro medio, ya se trate tanto de la formación docente como de la capacitación y perfeccionamiento profesional, dos de los autores mas reconocidos en esta temática han sido, y lo continúan siendo, Kurt Meinel y Jean Le Boulch. Al mismo tiempo las propuestas de cada uno aparecen diseñadas no solo desde concepciones didácticas diferentes, sino tambien desde distintas posturas ideológicas, y con intencionalidad y fines disímiles uno del otro.

Es por estas razones que seria conveniente analizar de que manera han planteado los procesos de enseñanza, que elementos comunes a todo nuestro análisis anterior han tenido en cuenta para sus propuestas, y como podríamos compararlas en su real dimensión.

Esto no representa un simple juego dialéctico, sino entender como las teorías continúan teniendo injerencia en todo proceso, como los métodos y tipos de aprendizaje se entrecruzan en las situaciones de práctica reales, y de que manera podemos contar con nuevos elementos que nos permitan reflexionar sobre y replantear nuestra práctica.

A continuación presentamos en un cuadro comparativo un intento de relacionar ambas líneas, pudiendo encontrar semejanzas y diferencias entre las propuestas de estos autores.

¿Cómo formular objetivos operativos en educación física?

por Pablo D. Vaín
(Argentina)

Especial para Stadium.

Supongamos que un amigo suyo le encarga llevar un paquete a la ciudad de Las Flores, y usted que no sabe al respecto ¿cuál pregunta le haría en primer término?

- ¿dónde queda Las Flores?
- ¿qué medio de transporte utilizo?
- ¿qué ropa me pongo?
- ¿quién me acompaña?

La respuesta es fácil: necesita usted saber dónde está Las Flores.

Pero esta cuestión, que parece elemental para la vida cotidiana, no siempre está tan claramente determinada para los educadores, en general, y para los profesores de Educación Física, en particular.

Formulaciones como: "Pase de pecho" o "Lanzar y recibir" o "Caminar en distintas direcciones" o "Jugar al bándbol", son comúnmente escritas en las planificaciones, y muchas veces no están expresando a dónde se quiere llegar.

¿PARA QUE FORMULAR OBJETIVOS?

Esta es una pregunta común entre muchos educadores que, atados a sistemas tradicionales de enseñanza en los cuáles lo prioritario era los contenidos, no logran entender a qué se deben las nuevas exigencias en materia de planeamiento curricular.

¿Es indiferente poner el tema? ¿es insuficiente enunciar la actividad ("traba-

jo con pelotas" o "trabajo en parejas", por ejemplo)?, se pregunta algunos.

No; no es absolutamente indiferente.

En primer lugar, debemos decir que formular objetivos es la forma de establecer un principio de dirección o de finalidad en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Dicho en otra forma: al redactar un objetivo estamos expresando qué es lo que pretendemos lograr con nuestros alumnos.

Porque educación es "una actividad que el hombre ha organizado para ayudar a sus semejantes al mejor desarrollo de sus capacidades" (Cagigal, J.M.: "Cultura intelectual y cultura física") y, por consiguiente, es fundamental que el educador entienda que no se trata de que los alumnos hagan lo que a él primero se le ocurra, sino de que él halle la manera que sus alumnos mejoren realmente sus capacidades.

En síntesis, es necesario que el educador se asuma como un agente del proceso educativo y no como su protagonista principal.

¿EN FUNCION DE QUE FORMULAMOS LOS OBJETIVOS?

Podemos decir que para lograr un producto determinado, por ejemplo una silla, hay una serie de elementos previos a la elaboración que están dados por: (a) lo que el producto debe ser en relación con el uso que tendrá y (b) por el material dis-

penible para hacerlo. A estos elementos los denominamos pre-requisitos.

Yendo al ejemplo, los pre-requisitos serán: hacer un elemento que sirva para que alguien se siente; y, por otro lado, la madera o metal o lo que tengamos para hacerlo.

En el caso de la educación, los pre-requisitos serán: el modelo de hombre del cual se pretende formar una sociedad, comunidad o institución, por una parte y las características, necesidades, intereses de nuestros alumnos y de los grupos que integran.

LOS OBJETIVOS NOS HABLAN DE CONDUCTAS

Si el fin de la educación será ayudar al desarrollo del hombre, lo que la educación pretende en realidad es modificar la conducta del ser humano, entendiéndose por conducta a las formas de operar o relacionarse que tiene el hombre con su medio.

Esa conducta es una sola y por ende funciona en forma unitaria; sin embargo, sabemos que la conducta humana opera sobre tres áreas: la mente, el cuerpo y el mundo exterior; y según predomine una de estas áreas en una conducta, estamos hablando de conductas de diferente tipo: los conocimientos (predominio intelectual); las destrezas (con preponderancia de lo físico) o actitudes (con prevalencia de lo socio-afectivo).

En conclusión, decimos que:

- Todo objetivo debe expresar una conducta.
- Las conductas pueden ser del dominio intelectual (conocimientos); del dominio psicomotriz (destrezas) y del dominio actitudinal-afectivo (actitudes).

RELACION ENTRE FINES Y OBJETIVOS

Sin embargo, no todo lo que queremos lograr con el alumno es un objetivo. En realidad, los propósitos de la educación deben categorizarse y jerarquizarse. No es lo mismo decir que: "La formación del

hombre capaz de dirigir su destino en forma trascendente..." (V Asamblea del Consejo Federal de Educación) es un logro propuesto por la educación, como que lo es: "Lograr el desarrollo psicosomático y el sentido de responsabilidad en el cuidado de la salud" o "Lanzar una pelota de fútbol a 30 metros de distancia".

Evidentemente, si bien todas son cosas que queremos lograr con nuestros alumnos, no todas tienen el mismo nivel de concreción, no requieren el mismo tiempo, ni pueden ser movilizadas por las mismas personas, etc.

Rodríguez Diéguez, en un planteo bastante claro al respecto, sugiere estos niveles:

- Nivel 1 o de máxima generalización.
- Nivel 2 o de especificación.
- Nivel 3 o de contenidos.
- Nivel 4 o de conductas formales.
- Nivel 5 o de objetivos operativos.

El nivel 1 estaría determinado por el modelo de hombre que una nación o comunidad pretende alcanzar mediante la educación.

El nivel 2 es un detalle más claro de qué significa esa expresión de modelo planteada.

Los niveles 3 y 4 son paralelos en importancia: uno, representa los conocimientos a ser adquiridos considerados como esenciales (contenidos); y el otro, significa las conductas que se desean modificar en los alumnos (mecanismos cognitivos, actitudes, destrezas).

Finalmente, están los objetivos operativos, que por ser tema especial de este artículo dejaremos para más adelante.

Si bien nos ocupamos aquí de los objetivos didácticos, creemos necesario recalcar que:

- Los objetivos serán formulados en función de los fines.
- Todo educador debe conocer y tratar de participar en la elaboración de los fines.

¿QUE SON LOS OBJETIVOS DIDACTICOS?

De todo lo anterior, se desprende que los objetivos didácticos son expresión anticipa-

de los resultados que se pretenden obtener mediante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Dicho de otra manera, los resultados son el producto final alcanzado; mientras que los objetivos son los resultados que se pretendían alcanzar al comenzar el proceso.

La evaluación educativa consistirá precisamente en cotejar objetivos y resultados y luego buscar y establecer causas de diferencia o semejanza entre éstos.

Sintetizando, decimos que:

- Los objetivos señalan conductas.
- Deben ser concretos.
- Deben ser evaluables.
- Señalan productos esperados.
- No expresan actividades que el alumno debe realizar para lograrlos.
- No expresan contenidos o temas, sino conductas (conocimientos, destrezas o actitudes).

¿QUE ES UN OBJETIVO OPERATIVO?

Analice detenidamente estas dos formulaciones antes de seguir leyendo el artículo:

- a) "Que el alumno aumente su resistencia general orgánica".
- b) "Que el alumno corra 1.200 metros en 10 minutos sin cansarse".

El primero de éstos es indudablemente un objetivo didáctico, porque reúne las condiciones que mencionábamos previamente; pero cuando surge la necesidad de saber a ciencia cierta si fue alcanzado o no, nos quedan indudablemente interrogantes. ¿Cómo sabemos que el alumno ha incrementado realmente su resistencia? ¿Podemos

estar evaluando esa evolución real en las clases por medio de tests? ¿Qué significa para cada alumno en particular aumentar la resistencia general orgánica?

Todos estos interrogantes no pueden ser respondidos mediante la comparación de un objetivo así redactado y un resultado determinado.

En cambio, si nos remitimos a la segunda formulación vemos cómo es muy fácil cotejar y saber si el objetivo se cumplió o si se está cumpliendo.

El primero es un objetivo didáctico; pero el segundo es un objetivo operativo.

Un objetivo operativo tiene las siguientes condiciones, según R. Mager ("Formulación operativa de objetivos didácticos"):

- Realización.
- Condiciones.
- Criterio de evaluación.

Realización es la expresión de la acción que debe ser capaz de efectuar el educando. Las condiciones señalan el marco en que debe desarrollarse esa acción. La evaluación determina, de ser posible, el grado de eficiencia o rendimiento requerido para ser considerado como logrado.

Pero antes de seguir conviene hacer una pequeña pre-valoración de sus conocimientos, querido lector, veamos.

De los tres objetivos siguientes, señale cuáles reúnen cada una de las condiciones señaladas:

1. Que el alumno reproduzca con las palmas una estructura rítmica.
2. Que el niño salte por lo menos 4.20 metros en largo.
3. Que el alumno sea capaz de conocer las reglas del básquetbol.

Si usted es sincero consigo mismo, estará leyendo esta línea luego de haber analizado los ejemplos, de ser así continúe, pero si se adelantó y siguió leyendo le sugerimos volver a los objetivos.

Vemos los resultados:

1. Está la realización (reproducir) y también las condiciones (con las palmas). No hay criterio de evaluación.
2. Está la realización (saltar en largo), está la evaluación (4.20 metros) y no hay condiciones porque no son necesarias.
3. No hay realización (¿es conocer recordar de memoria, aplicarlas, arbitrar un

APARECIO

MINICESTO

por S. Closas y J. Coll

♦♦♦

editorial stadium

Avda. Independencia 3124
Buenos Aires

partido? Las condiciones son muy generales (¿cuáles reglas?) y no hay criterio de evaluación.

Pero es posible que si nunca se trabajó con objetivos operativos, no se comprenda muy claramente cada uno de los elementos. Vamos, entonces, por parte.

Realización.

Las acciones se definen a través de los verbos, pero no todos los verbos definen acciones concretas y observables. Señale cuál de los verbos de la lista siguiente utilizaría para redactar objetivos operativos:

1. Rodar.
2. Lanzar.
3. Interpretar.
4. Incrementar.
5. Señalar.
6. Conocer.
7. Combinar.
8. Enpujar.
9. Observar.
10. Balancear.

Los objetivos señalados con los números 1, 2, 5, 8, 9 y 10 son suficientemente concretos y observables y por ende aptos para ser medidos o evaluados.

Ahora, subraye en los objetivos siguientes cuál sea la realización de cada uno de ellos:

- Que el alumno salte 1.20 metros en estilo flop en los intentos reglamentarios.
- Que el alumno señale durante un partido cada vez que hay un foul.
- Que el alumno fije la cadera durante la vertical.

Las respuestas deberían subrayar: "salte", en el primer objetivo; "señale" cada vez que hay foul", en el segundo y "fije la cadera", en el tercero.

Condiciones.

A veces no basta con determinar claramente el verbo, sino que es necesario decir en qué marco se debe dar la acción. No es igual, por ejemplo, "correr hacia adelante" que "correr en zig-zag" o que "correr por cuevas y dunas".



Ejercitemos esto un poco.

En los tres últimos objetivos que utilizó para ejercitarse, señale ahora las condiciones.

Las respuestas correctas son: "en estilo flop, en los intentos reglamentarios", para el primero; "durante un partido", para el segundo; "en la vertical", para el tercero.

Hagamos ahora otros ejemplos, pero esta vez usted debe poner las condiciones:

- Que el niño salte . . . diez metros en tres saltos.
- Que el alumno señale . . . los brazos y las piernas.
- Que el educando realice ritmo de tres tiempos (hándbol)...

Son muchas las variantes que se pueden sugerir, pero compare las que escribió con las que le sugerimos y se dará cuenta si están bien:

1. "En un pie" o "A pies juntos".
2. "En una foto" o "En un dibujo" o "En el cuerpo de un compañero".
3. "Con marca" o "En velocidad".

Evaluación.

Establece el nivel de eficiencia o calidad. No siempre puede establecerse ese nivel, pero es recomendable hacerlo mientras se pueda. A veces está implícito en la propia realización.

telina

APARECIO

SOFTBOL

METODOLOGÍA DE LA ENSEÑANZA

por A. Vera

editorial stadium

Avda. Independencia 3124
Buenos Aires

Veamos ejemplos:

- Que el niño nade 25 metros crol en el mejor estilo.
- Que el alumno ejecute 35 abdominales en bolita en un minuto.
- Que el alumno realice la vertical en forma similar al modelo técnico.
- Que el niño arme una carpa para dos personas.

En los dos primeros casos lo subrayado es criterio de evaluación; en el tercero no hay criterio, igual que en el cuarto. En estos dos últimos casos, la evaluación está implícita, pues se considera logrado el objetivo si el niño o alumno hacen lo mencionado.

Ahora, para finalizar, veamos algunos ejemplos que pueden ser interesantes. Que el alumno:

- Acerte a por lo menos 8 de 12 clavijas ubicadas en una línea a 15 metros de él con lanzamiento sobre hombro con bolsitas.
- Diferencie los conceptos de adentro y

afuera ubo cada uno en el lugar correspondiente del programa orden del profesor, en por lo menos $\frac{1}{2}$ de 10 veces.

Corra 100 metros en 12 segundos.

Amplie en un 15 por ciento la movilidad articular hombro-humeral en el sentido anteroposterior.

Ubique correctamente la cadera en la vertical sobre cajón en cinco ejecuciones.

Ejecute más de 20 saltos de extensión desde cuellitas.

Reaccione haciendo una acción determinada ante un estímulo visual en 6 de 10 veces.

Desplace a un compañero empujándolo por la espalda una distancia de 10 metros.

OBJETIVOS DIRECCIONALES Y OPERATIVOS

Ahora que conocemos con exactitud qué es un objetivo operativo, podemos diferenciarlos de aquellos cuyo nivel de generalización es mayor.

Mario López y colab. definen los objetivos direccionales como "conductas deseables que no son observables; pero por su definición y determinación establecen el producto deseable (capacidad, función, etc.)."

Creemos que los objetivos direccionales establecen conductas terminales y alcanzables a más largo plazo, mientras que los operativos son mensurables y por ende nos permiten alcanzar los direccionales.

OBJETIVOS Y PARTICIPACIÓN DEL ALUMNO

Partiendo del principio que la educación existe por y para el alumno, somos partidarios de que éste, como centro del proceso enseñanza-aprendizaje, debe ser verdadero protagonista y esto implica también compartir, de algún modo y a su nivel, los objetivos a desarrollar durante la tarea.

"Con el tiempo —dice J.E. Kemp (en "Planeamiento didáctico")— los estudiantes maduros podrán tomar por su propia cuenta, o compartir con los profesores, las decisiones relativas a lo que quieren aprender,

APARECIO

CANCIONES PARA TODOS

por Manuel Vigo y Alina González

editorial stadium

Avda. Independencia 3124
1225 - Buenos Aires

El área de Educación Física en el nuevo Sistema Educativo

1. OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN PRIMARIA

La Educación Física en la etapa de Educación Primaria tiene como objetivo contribuir a desarrollar en los alumnos y alumnas las siguientes capacidades:

1. *Participar en juegos y otras actividades, estableciendo relaciones constructivas y equilibradas con los demás.*

En la Educación Primaria el ejercicio físico se desarrolla sobre la base de juegos y actividades realizadas con otros niños y niñas. A la vez, se establecen relaciones sociales y grupales más complejas.

Con este objetivo se pretende que el niño sea capaz de participar en toda clase de actividades sin ningún tipo de discriminación por razones de sexo, características sociales o nivel de destreza, intentando favorecer de esta manera la integración de los alumnos menos aventajados.

2. *Valorar diferentes comportamientos que se presentan en la práctica de la actividad física.*

Con este objetivo se pretende que los alumnos sean capaces de analizar los comportamientos que se manifiestan durante la práctica deportiva y aquellos hechos producidos por los mismos. Que juzguen los que consideren correctos y rechacen los comportamientos agresivos, partiendo de sus vivencias en las distintas situaciones como procedimiento más habitual.

3. *Resolver problemas que exijan el dominio de patrones motores básicos.*
Con este objetivo se pretende que el niño desarrolle un gran bagaje de capacidades motrices sobre el dominio y control de su propio cuerpo, de manera que sea capaz de resolver las situaciones problemáticas que se le presenten.

4. *Conocer y valorar su cuerpo y la Educación Física como medio de exploración y disfrute de sus posibilidades motrices, de relación con los demás y como recurso para organizar el tiempo libre.*

Durante esta etapa hemos de procurar que el niño desarrolle una gran cantidad de capacidades que le permitan explorar su cuerpo y la actividad física, experimentando sus posibilidades, en relación consigo mismo y en su relación con los demás. Por tanto, se hace necesario que la comprensión del cuerpo y la actividad física no se reduzcan únicamente a aspectos físicos, sino que también contemplen aspectos afectivos, sociales y recreativos.

5. *Dosificar el esfuerzo en función de sus posibilidades y de la naturaleza de la tarea.*

Con este objetivo se pretende que los niños, a partir del conocimiento de su cuerpo, de sus posibilidades físicas y sus capacidades motrices, sean capaces de valorarlas para poder dosificar su esfuerzo en función de la actividad que realizan. Se les hará ver que es mucho más importante el trabajo realizado que el resultado obtenido.

6. *Conocer y valorar diferentes formas de actividad física, participando en la conservación y mejora del entorno donde se desarrollan.*

Con este objetivo se trata de hacer ver la necesidad de realización de distintos tipos de actividad física en diferentes medios, como el campo, la calle o el medio escolar. Con estas actividades, además de favorecer las capacidades del cuerpo y del movimiento, podemos enseñar a conservar y mejorar el entorno inmediato.

7. *Utilizar los recursos expresivos del cuerpo y del movimiento para comunicar sensaciones, ideas, estados de ánimo y comprender mensajes expresados de ese modo.*

Con este objetivo se pretende realizar la importancia del movimiento como medio de expresión, desarrollándose de manera paralela con otros códigos y lenguajes. Para ello será necesario el desarrollo de las capacidades de expresión y comprensión mediante códigos corporales y gestuales que integren aspectos lúdicos y creativos.

8. *Adoptar hábitos de higiene, de alimentación, posturales y de ejercicio físico que incidan positivamente sobre la salud y la calidad de vida.*

Este objetivo está orientado a la mejora de los ámbitos de la persona. Fundamentalmente se trata de que los niños sean capaces de identificar y progresar en la adquisición de hábitos duraderos en la práctica de actividades físicas. Así podrán valorar las repercusiones de las mismas en el mantenimiento de la higiene, de la salud, y mostrar una actitud de cuidado y bienestar corporal.

Asimismo, hemos de concienciar y advertir a los alumnos sobre las repercusiones de las conductas nocivas y perjudiciales para nuestro organismo, de forma que ellos mismos adquieran las responsabilidades necesarias para el mantenimiento de su salud y la de los demás.

2. EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EL PRIMER CICLO DE PRIMARIA

2.1. Objetivos generales para cada bloque

Los objetivos generales son elementos del Diseño Curricular Base que establecen las capacidades que se espera hayan adquirido los alumnos y las alumnas, como consecuencia de la intervención escolar, al final de cada uno de los Ciclos de Educación Primaria. En este ciclo, y para cada bloque de contenidos, los objetivos son los siguientes:

BLOQUE 1. El cuerpo: imagen y percepción

Los contenidos de este bloque se refieren a las habilidades perceptivas y de coordinación, a los movimientos fundamentales y a la organización que el alumnado hace de su esquema corporal y de su propio movimiento respecto a los demás compañeros, al espacio y al tiempo. Todo ello vinculado al conocimiento corporal de su propio cuerpo.

3- Objetivos

1. Conocer y dominar los distintos segmentos corporales.
2. Descubrir y afirmar la preferencia lateral.
3. Tomar conciencia de las diferentes posturas y actitudes.
4. Dominar del ritmo.
5. Conocer y evolucionar por el espacio orientándose y apreciando distancias.
6. Conocer nociones de lento/rápido, poco/mucho, cerca/lejos, dentro/fuera...
7. Coordinar las sensaciones visuales y táctiles.
8. Adquirir confianza ante diferentes situaciones de equilibrio.
9. Dominar el ritmo respiratorio en relación con la actitud de relajación/acción muscular.

BLOQUE 2. El cuerpo: habilidades y destrezas

Se desarrollarán capacidades motoras y habilidades básicas para crear una base lo más amplia posible para futuras prácticas de actividad física (habilidades genéricas y específicas).

3- Objetivos

1. Conocer y desarrollar distintos tipos de desplazamientos: cuadrupedia, suspensión, reptación, caminar/trotar/correr, cambios de dirección, combinaciones, etc., adaptándose a diferentes situaciones: con y sin objetos, con y sin obstáculos, individual o colectivamente.

2. Desarrollar la capacidad de salto en sus diferentes aspectos: altura y longitud.
3. Conocer distintas posibilidades de giros: volteretas, ruedas, etc.
4. Dar respuestas distintas ante situaciones diferentes en la manipulación y lanzamientos de objetos diversos.
5. Identificar las habilidades genéricas como unión de varias habilidades básicas: combinaciones de desplazamientos y saltos, de saltos y lanzamientos, etc.

BLOQUE 3. El cuerpo: expresión y comunicación

Los contenidos de este bloque se refieren a los recursos expresivos del cuerpo y del movimiento para transmitir sensaciones, ideas y estados de ánimo y comprender mensajes sencillos expresados de este modo.

3- Objetivos

1. Desarrollar la creatividad utilizando el cuerpo como vehículo de expresión, mediante respuesta imaginativa y/o creativa.
2. Acrecentar el sentido del ritmo mediante esquemas sencillos, ajustando sus movimientos a la música producida por el alumno o por otros medios.
3. Lograr respuestas motrices determinadas utilizando la imitación.
4. Comprender mensajes sencillos corporales y representar situaciones simples por imitación.
5. Observar el entorno para percibir diferentes posiciones, posturas, muecas, en uno mismo y en los demás.
6. Valorar los recursos expresivos del cuerpo por medio del movimiento.
7. Experimentar y reconocer la riqueza expresiva de la variedad gama de patrones motores básicos que cada danza y baile pueden llegar a dar de sí.
8. Potenciar el trabajo de las capacidades perceptivo-motrices (coordinación, equilibrio, ritmo, lateralidad, percepción espacial, percepción temporal) y las de tipo sociomotriz (interacción, comunicación, cooperación, expresión, creación, representación).

BLOQUE 4. Salud corporal

En el desarrollo de este bloque inculcaremos a los alumnos hábitos higiénicos, posturales, de ejercicio físico y de salud manifestando una actitud responsable hacia su propio cuerpo y relacionando estos hábitos con sus efectos sobre la salud.

3- Objetivos

1. Crear hábitos higiénicos y de salud.

2. Valorar los efectos positivos que tiene la actividad física sobre la salud y la calidad de vida.
3. Desarrollar actitudes de responsabilidad derivadas del conocimiento corporal, respecto al propio cuerpo y el de los demás.
4. Conocer y respetar normas de seguridad para evitar riesgos.

BLOQUE 5. Juegos

Desarrollaremos la capacidad de participación en diversos juegos de normas simples, sin tener en cuenta el nivel alcanzado y haciendo hincapié en la cooperación para conseguir un fin. Desarrollar la Coordinación Dinámica General.

3- Objetivos

1. Participar en juegos y otras actividades, estableciendo relaciones constructivas y equilibradas con los demás.
2. Resolver problemas que exijan el dominio de patrones motrices básicos.
3. Dosificar el esfuerzo en función de sus posibilidades y de la naturaleza de la tarea.
4. Utilizar las habilidades básicas de forma rentable.
5. Participar en juegos colectivos del patio.
6. Participar en juegos colectivos populares y tradicionales.
7. Conocer nuestra cultura a través del juego.
8. Cooperar con los compañeros y compañeras.
9. Respetar las normas básicas del juego.

2.2. Contenidos de cada bloque según el DCB

Con el nuevo sistema educativo los contenidos se estructuran en tres ámbitos: conceptos, procedimientos y actitudes.

Los contenidos del área de Educación Física abarcan a todos los conocimientos y habilidades necesarias para actuar y reaccionar frente al entorno. Según el DCB son planteados en cinco Bloques, pero pueden ser organizados o secuenciados de acuerdo con los criterios del profesor.

Aunque estén planteados por separado, estos bloques o perspectivas se presentan como complementarios y no como excluyentes entre sí.

BLOQUE 1. El cuerpo: imagen y percepción

3- Conceptos

- Conocimiento de los segmentos corporales y sus posibilidades de movimiento.
- Conocimiento de derecha e izquierda en sí mismo y en los demás.

BLOQUE 2. El cuerpo: habilidades y destrezas

Conceptos

- Conocimiento de los distintos tipos de desplazamiento (cuadrupedia, trepa...).
- Formas y posibilidades de movimiento.
- Identificación de la coordinación como aspecto relevante del movimiento.
- Conocimiento de los tipos de saltos, tanto en altura como en longitud.
- Giros sobre los distintos ejes corporales.
- Volteretas hacia adelante, atrás y encadenada.
- Lanzamientos y recepciones en diferentes situaciones y formas de ejecución.
- Identificar las habilidades genéricas (como unión de varias habilidades básicas).

Procedimientos

- Experimentación de los diferentes desplazamientos en diferentes planos y direcciones.
- Experimentación de desplazamientos individuales, en grupo, con y sin obstáculos.
- Experimentación de movimientos con coordinaciones simples y complejas.
- Experimentación de los distintos tipos de salto.
- Coordinación de la acción global de la carrera con el salto.
- Realizar giros sobre el propio cuerpo, utilizando algún objeto.
- Realización de la voltereta adelante, atrás y encadenada.
- Lanzar objetos, diferentes en tamaño y forma, en distintas situaciones.
- Lanzar objetos con precisión en cuanto a fuerza y distancia.
- Recepcionar objetos con seguridad desde distintas posiciones y situaciones.
- Lanzar y recepcionar objetos con el pie y con la mano.
- Experimentar las distintas habilidades genéricas en juegos simples.

Actitudes

- Alcanzar autonomía y confianza en los distintos desplazamientos.
- Aceptar y valorar las propias limitaciones y posibilidades.
- Desarrollo del trabajo en equipo.
- Desarrollar la capacidad que controla el miedo ante una situación de riesgo: el salto y el giro.
- Valorar el propio trabajo bien ejecutado desde el punto de vista motor.

- Identificación y reconocimiento del lado dominante.
- Conocimiento de conceptos topológicos básicos: (lejos, cerca, arriba, abajo...).
- Reconocimiento de diferentes distancias y su importancia en la Educación Física.
- Comprensión de conceptos espaciales básicos (antes, después, corto, largo, mucho...).
- Diferenciación entre el orden temporal y la duración.
- Conocimiento de los conceptos básicos relacionados con la velocidad (lento, rápido, simultáneo...).
- Familiarización con el ritmo.
- Identificación de ritmos binarios.
- Relación entre la lateralidad y la coordinación óculo-segmentaria.
- Conocimiento del equilibrio.

Procedimientos

- Observación y utilización de los segmentos corporales en situaciones habituales e inhabituales, estáticos y en movimiento.
- Observación de los segmentos corporales derechos e izquierdos sobre sí mismo y sobre los demás, estáticos y en movimiento.
- Experimentación de diferentes actividades con ambos lados y comparación de ejecución.
- Exploración respecto al espacio de posiciones de objetos o personas, estático o en movimiento.
- Apreciación y cálculo de distancias, respecto a compañeros/as, objetos o uno mismo.
- Observación y comparación de la duración de las distintas fases de una actividad o movimiento.
- Observación y experimentación de movimientos a diferentes velocidades.
- Utilización del movimiento para responder a sonidos o fragmentos musicales.
- Adaptación de movimientos a estructuras rítmicas simples.
- Ejecución y comparación de movimientos realizados con el lado dominante y no dominante.
- Observación y experimentación del equilibrio estático y dinámico en situaciones habituales.

Actitudes

- Respeto hacia el propio cuerpo.
- Confianza en sí mismo.
- Colaboración en los juegos propuestos.
- Desinhibición y espontaneidad.

BLOQUE 3. El cuerpo: expresión y comunicación

➤ Conceptos

- Exploración de las posibilidades y recursos expresivos del propio cuerpo.
- Utilización del gesto y el movimiento para la expresión, la representación y la comunicación.
- Familiarización con el ritmo.
- Conocimiento y diferenciación de diferentes intensidades de sonidos.
- Identificación de ritmos binarios.
- Identificación de la coordinación como aspecto relevante del movimiento.
- Conocimiento de bailes populares y tradicionales simples.
- Exploración de la calidad del movimiento y relación con actitudes, sensaciones y estados de ánimo.

➤ Procedimientos

- Utilización del movimiento para responder a sonidos o fragmentos musicales.
- Experimentación de sonidos fuertes y suaves adaptando el movimiento a éstos.
- Adaptación del movimiento a estructuras rítmicas sencillas.
- Experimentación de movimientos con coordinaciones simples y complejas.
- Utilización del cuerpo como medio de expresión a través de los gestos y el movimiento.
- Ejecución de ritmos y bailes inventados, tradicionales o populares simples.

➤ Actitudes

- Participación en situaciones que supongan comunicación con otros, utilizando recursos motores y corporales.
- Desinhibición y espontaneidad.
- Participación activa y espontánea en todas las tareas de movimiento corporal con intencionalidad expresiva.
- Respeto hacia el propio cuerpo.

BLOQUE 4. Salud corporal

➤ Conceptos

- Conocimiento de las características físicas externas.
- Conocimiento global de los elementos orgánicos funcionales del cuerpo que posibilitan el movimiento.
- Conocimiento elemental de las funciones de los sistemas circulatorio y respiratorio.

- Comprensión elemental de las relaciones entre la salud y la forma de cuidar el cuerpo.
- Comprensión elemental de las relaciones entre la salud y el entorno físico.
- Comprensión de medidas elementales de seguridad y prevención de accidentes en la práctica de juegos y actividades físicas.

➤ Procedimientos

- Observación de dibujos, láminas, imágenes para situar adecuadamente los órganos así como relacionarlos con las funciones que realizan.
- Realización de actividades prácticas que desarrollen las posibilidades de movimiento de dichos elementos.
- Experimentación de actividades que proporcione el aumento modificado de la frecuencia cardíaca y respiratoria.
- Prácticas de hábitos de aseo personal y limpieza antes y después de la actividad física, así como de vestuario y calzado adecuado al tipo de actividad.
- Adecuación de las posibilidades individuales a las actividades que realizan, prestando atención y concentración en la práctica de las actividades.
- Desarrollo elemental de las capacidades físicas a través de situaciones de juego con especial incidencia en la movilidad articular y elasticidad muscular.
- Exploración de las posibilidades y limitaciones de movimiento, atendiendo al aprendizaje de las habilidades básicas.
- Adopción y práctica de medidas elementales de seguridad, en cuanto a la utilización del material y del espacio de realización de juegos y actividades físicas.

➤ Actitudes

- Valoración y aceptación de la propia realidad corporal y respeto hacia otros.
- Aprecio de la actividad física como medio para su disfrute y mejora de su salud corporal.
- Colaboración en las tareas relacionadas con las necesidades básicas de alimentación, higiene y vestido.
- Adopción de hábitos de limpieza, cuidado corporal y alimentación.
- Respetar y cuidar su entorno inmediato comprendiendo que es un beneficio para todos.

BLOQUE 5. Los juegos

➤ Conceptos

- Conocimiento de diferentes tipos de juegos (sensoriales, motores...).

- Distinción entre el juego libre y el juego organizado.
- Iniciación a las habilidades básicas.

3. Procedimientos

- Práctica de diferentes juegos reglados o con reglas sencillas.
- Uso de los juegos conocidos en diferentes situaciones.
- Participar en situaciones colectivas de juego: juegos de patio y juegos populares.
- Utilización de estrategias básicas de juego: cooperación, oposición, etc.

3. Actitudes

- Participación aceptando la presencia de los demás.
- Disfrutar con la actividad.
- Aceptación de los distintos roles o papeles que se pueden dar durante la práctica del juego.
- Aceptación de uno mismo y de los demás.
- Respeto hacia las normas.

3. ESTRATEGIAS DE INTERVENCIÓN DIDÁCTICA. METODOLOGÍA

La intervención didáctica es el proceso mediante el cual el profesor conduce la enseñanza-aprendizaje con el propósito de que se operen cambios de conducta en sus alumnos.

Consideramos que no hay niños y niñas mejores ni peores, ni tampoco que hay buenos y malos juegos, sino que hay buenas y malas estrategias de intervención didáctica. El éxito de todo proceso de enseñanza-aprendizaje depende de una u otra estrategia, depende de la intervención del profesor.

El profesorado ha de cumplir una función dinamizadora e integradora, debe proponer actividades que supongan un esfuerzo y un reto adecuado a las capacidades de los niños y niñas. Ha de aportar ideas y posibilidades, controlar el riesgo, estimular, sugerir, orientar... Ha de considerar al alumno parte activa de su proceso de enseñanza-aprendizaje y no un mero receptor pasivo que se limita a realizar las tareas propuestas. Procurará que el alumno asuma el porqué y el para qué dichas tareas, de tal forma que asimile de manera práctica los conocimientos sobre su cuerpo y el funcionamiento del mismo, así como de sus propias posibilidades motrices y experimente con ellas.

En la organización de la clase es importante evitar, en la medida de lo posible, los tiempos muertos y de espera; hemos de controlar convenientemente los tiempos de recuperación variando el tipo de actividad; tendremos

en cuenta factores como el lugar (gimnasio, aire libre, aula), el momento (estación/hora), composición del grupo (número, edad, material), selección de los ejercicios y material.

La metodología, en el área de Educación Física, debe ser:

- **Flexible.** Que permita ajustar las propuestas al ritmo de cada alumno. No se basa en propuestas de trabajo que fijen una meta o marca igual para todos. Las propuestas deben conocer la realidad de la que parte cada alumno y permitir que sea desarrollada en función de sus posibilidades. La propuesta ha de ser la actividad en sí misma, no el resultado.
- **Activa.** Hay que partir de la propia necesidad de actividad del niño para ir canalizándola hasta obtener objetivos educativos. No se puede basar la propuesta de trabajo en repeticiones de modelos, ni en dejar hacer lo que quieran, sino mediante métodos activos hacer que el alumnado se sienta protagonista de su propia actividad.
- **Participativa.** Debe favorecer el trabajo en equipo fomentando el compañerismo y la cooperación. La competición debe entenderse como la superación de una dificultad y como una forma lúdica de relación con otros compañeros; sólo entendida así estará desarrollando la socialización a través del juego y la práctica deportiva.
- **Inductiva.** Debe favorecer el autoaprendizaje, de manera que sea capaz de resolver planteamientos motrices, organizar su propio trabajo, constatar y comprobar, en sí mismo, la mejora tanto en sus actitudes como en sus habilidades y destrezas.
- **Integradora.** Que aglutine en un solo proceso las técnicas, habilidades y destrezas propias de la Educación Física. Debe tener un planteamiento cualitativo, no cuantitativo. No hay, por tanto, una respuesta motriz única, sino que hay una mejora de la actividad motriz con relación al punto de partida.
- **Lúdica.** El alumno debe divertirse haciendo Educación Física, por lo que las propuestas deben presentarse, en la medida de lo posible, como juegos en los que todos participen de manera espontánea.
- **Creativa.** Deben ser propuestas que estimulen la creatividad del alumnado, huyendo de modelos estereotipados o repetitivos.

4. TÉCNICAS DE ENSEÑANZA

Otra de las orientaciones metodológicas de la Educación Física la constituyen las diferentes técnicas de enseñanza que se pueden emplear.

Con la aplicación de cada una de las técnicas se pretende que el alumno adquiera una progresiva autonomía. Se pretende proporcionar mayor participación a los alumnos en su enseñanza, a través de la toma de decisiones, las formas de organización y la inclusión de determinadas tareas que por sí mis-

mas potencias la emancipación, como la práctica de juegos y deportes, la creación expresiva y la autonomía física.

Podemos distinguir los siguientes estilos de enseñanza:

1. *Mando directo o instrucción directa.* El alumno juega un papel pasivo. Escucha, comprende y cumple lo que se le dice. El maestro proporciona una información directa sobre la solución de un problema motor, controlando cómo debe ser su ejecución.

Este método, además de realizar la personalidad del profesor, permite un gran control de la clase con la consiguiente ganancia en disciplina. Las desventajas que presenta son un excesivo dogmatismo y la anulación de la espontaneidad y creatividad del alumno.

Esta técnica es utilizada sobre todo en los primeros niveles de enseñanza.

2. *Mando directo modificado.* Presenta unas características muy similares al anterior, aunque deja un mayor margen de libertad a los alumnos. El profesor manda la tarea a ejecutar y dice cómo se ha de hacer, pero se deja libertad para que los alumnos la hagan a su ritmo.

3. *Reproducción de modelos.* Alumnos y alumnas tratan de imitar un modelo concreto de actividad motriz con gestos o ejercicios determinados.

4. *Asignación de tareas.* El profesor determina las tareas a realizar y el alumno se responsabiliza de su trabajo. Surge como oposición a la técnica de mando directo, en donde el alumno juega un papel pasivo. La diferencia fundamental entre ambas es que la asignación de tareas tiene para los alumnos una conducta automotivadora.

Su característica fundamental consiste en que el profesor marca el inicio de ejecución, pero el ritmo lo marca el propio alumno, aproximándose a sus posibilidades.

5. *Bombardeo de ideas.* Consiste en la ejecución y repetición de tareas motrices de una forma continuada. Son tareas de corta duración, sencillas de comprender, cuyo objetivo primordial es controlar la clase de forma rápida.

6. *Circuitos.* Es la asignación de tareas por unos determinados puntos, en los que el alumno tendrá que realizar la tarea que se le ha asignado, por repetición.

7. *Descubrimiento guiado.* Se basa en la realización de preguntas. El maestro nunca debe dar la respuesta, la da el alumno, reforzando en todo momento la contestación dada.

8. *Enseñanza recíproca.* Se propone trabajo por parejas. El compañero o compañera se encarga de la observación de la tarea y suministra información a quien la ejecuta.

9. *Enseñanza por niveles.* Se utiliza cuando, ante un determinado tema, como por ejemplo el volea, se producen distintos niveles de ejecución dentro de la clase.

10. *Enseñanza individualizada.* Se actúa con cada alumno y alumna en función de sus necesidades. Es un estilo poco utilizado en clase debido al gran número de alumnos con el que nos encontramos. Se suele utilizar en aquellos casos en los que un alumno presente dificultades que no pueda resolver con el resto del grupo.

11. *Resolución de problemas.* Niños y niñas deben encontrar respuestas por sí solos. Después se analizan los resultados en grupo.

12. *Búsqueda.* Ante el alumno se presenta un problema motor o de cualquier otra índole y trata de encontrar la solución.

5. MEDIOS Y RECURSOS

5.1. Material didáctico

La Educación Física recurre a ciertos útiles que ayudan al profesor a desarrollar sus clases. El departamento de Educación Física es el encargado de planificar el uso de material que se encuentre en el centro donde se imparten las clases, y de su conservación y adquisición.

La actividad física no está necesariamente sujeta a los materiales; lo importante es mejorar cualitativamente la práctica motriz, lo cual no presupone necesariamente la utilización de aquellos o de determinados materiales muy específicos. En la Educación Física deben prevalecer materiales más polivalentes (pelotas, bancos, aros) de uso habitual para los alumnos y alumnas (globos, cuerdas, raquetas, platillos, voladores, bicicletas, patines, indiacas...), material diverso (cartones, papel de periódico, botellas de plástico, cintas, pañuelos...) y sacar de ellos todas sus posibilidades de utilización para alcanzar los objetivos didácticos más apropiados a las características de cada material.

La seguridad e higiene son fundamentales en la organización de la clase de Educación Física, en la utilización de los materiales y en las instalaciones del centro, para evitar accidentes innecesarios.

El uso de prendas específicas para la actividad física, iniciar en hábitos higiénicos como son la ducha, el aseo personal y el cambio de ropa interior al finalizar la actividad física. Adquirir hábitos de salud relacionados con la nutrición y el consumo, nutrición suficiente y equilibrada, que el horario de Educación Física no coincida con el período inmediatamente posterior a la comida...

Es especialmente importante registrar toda la actividad del proceso de enseñanza-aprendizaje: programación anual, ficha de seguimiento individualizada, ficha personal de autocontrol, registro de sesión, escalas de observación (tablas de baremos, registros de pruebas, tiempos y distancias...).

5.2. Recursos personales

Es un hecho que el alumnado se diferencia progresivamente en cuanto a su capacidad de aprender. Capacidad de aprender no es sinónimo de capacidad intelectual, entendida esta como algo innato, estático e impermeable a las experiencias educativas. Muy al contrario, la experiencia educativa incide en el desarrollo del alumnado, en su capacidad de aprender; por ello, el ajuste de la ayuda pedagógica por parte del maestro y de la maestra es tan básico como las condiciones que se requieren en alumnos y alumnas.

El área de Educación Física en este nivel debe ser impartida por maestros o maestras especialistas, en colaboración con todos los miembros que componen la comunidad educativa: alumnado, profesorado tutor, de nivel, de ciclo, de clausuro, Consejo Escolar, Asociación de Padres...

5.3. Instalaciones

A la hora de realizar la planificación, el departamento de Educación Física tendrá que tener en cuenta el espacio disponible, y hará lo posible para que haya un determinado espacio, tanto cubierto como al aire libre, que permita el desarrollo de las actividades físicas.

Pero no sólo hay que limitarse a las instalaciones del centro, sino que se puede recurrir a otras instalaciones que se encuentren cerca del recinto escolar (parques, instalaciones públicas, piscinas, naturaleza, montaña...).

En cuanto a la ubicación de las instalaciones deportivas escolares, deben tenerse en cuenta una serie de condiciones para la validez del recinto:

- El acceso a las instalaciones ha de ser rápido y fácil.
- Debe evitarse toda molestia, especialmente los ruidos, las zonas de mayor frío o de calor, de excesivo aire, etc.
- No deben atravesarse otras zonas escolares para acceder a ellas, especialmente las de otros niveles educativos o de actividades extraescolares.

En último término, y no por ello menos importante, ha de hacerse un estudio minucioso de todas las instalaciones en cuanto a su grado de seguridad: proximidad a carreteras, precipicios, cristalerías, estado del material (vallas, muros, rejas...), etc.

6. PROCESO DE EVALUACIÓN

La evaluación es una valoración que se emite sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje, una vez recogidos una serie de datos, en relación con los objetivos e intenciones educativas que se pretenden alcanzar.

Las actividades de evaluación deben contemplarse:

- Al inicio del proceso, para saber, por un lado, las posibilidades de cada alumno y, por otro, para adaptar la programación a las necesidades del alumnado.
- Durante el proceso, para la detección de los aciertos y los errores que tienen un papel clave para las rectificaciones que deban ir haciéndose a la programación.

- Al final del proceso, para comprobar el desarrollo de las capacidades obtenidas desde el punto inicial de partida de cada alumno y alumna a través del proceso de aprendizaje.

La evaluación debe cumplir las siguientes funciones:

- De identificación. Alumnos y alumnas reconocen sus capacidades y habilidades y su estado de desarrollo con respecto a sí mismo y a los otros, para asumirlos como parte de su identificación personal.
- De diagnóstico. Sirve al alumnado para analizar posibles dificultades o deficiencias.
- De orientación. El alumnado, a partir de la evaluación, obtiene pistas que le permiten saber cómo corregir, compensar o mejorar.
- De motivación. Debe fomentar en alumnos y alumnas el seguir progresando, motivar incidiendo más en los logros obtenidos y teniendo un tratamiento positivo con las deficiencias constatadas.

Los instrumentos para recopilar información a la hora de evaluar el proceso de enseñanza-aprendizaje son:

- Observación diaria. Sirve para registrar lo que sucede en la sesión, el progreso día a día. Estos registros han de ser sistemáticos y continuos. Deben reconocer elementos cuantitativos de la actividad de los alumnos y alumnas (marcas, tiempos o número de repeticiones), y cualitativos (interés, relación con sus compañeros, actitudes, esfuerzo, formas de trabajo, comprensión...).
- Situaciones de evaluación. Son actividades integradas dentro del propio proceso de enseñanza-aprendizaje, donde el alumnado aplica los conocimientos adquiridos. Permite evaluar el proceso de forma global.
- Registros objetivos. Son las pruebas, escalas, tests... que permiten evaluar el estado de un alumno o de una alumna con respecto a una norma o al resto de compañeros y compañeras o, simplemente, consigo mismo. Permite analizar situaciones puntuales del proceso de enseñanza-aprendizaje.

6.1. Tipos de evaluación

La evaluación de la Educación Física no debe limitarse única y exclusivamente al alumnado, tal y como sucede habitualmente, sino que también es necesario evaluar otros elementos del proceso de enseñanza-aprendizaje, como son el profesorado y el proceso didáctico.

a) Evaluación del alumno

Debe tener las siguientes características:

- Continua y sistemática. Basada en la observación diaria por parte del profesor.
- Flexible y funcional, adaptada a las diferencias individuales.
- Con la aplicación del test de aptitud física. Los objetivos de estos test son:
 - Observar la evolución de los resultados de un mismo grupo a lo largo de cursos sucesivos.
 - Guiar al alumno de forma más objetiva.
 - Como medio de motivación, superación personal.

- Tendrá en cuenta el desarrollo global.

- Recuperación. No entendida como repetición de tareas, sino como un cambio de actitud. La recuperación supone una adaptación curricular concreta, mediante actividades de refuerzo, ampliación, actividades de apoyo y planes individuales de actuación.

Los ámbitos o áreas que nos sirven para obtener información a la hora de evaluar al alumno son tres:

Área cognitiva. Conocimiento de las estrategias y tácticas de juegos y deportes, conocimiento de funcionamiento del cuerpo en movimiento, conocimiento relacionado con la higiene y la salud...

Área afectiva. actitudes, participación, colaboración, esfuerzo, integración, aceptación de normas...

Área motriz. Habilidades deportivas, habilidades motrices básicas, eficiencia motora...

A continuación se expone para el primer ciclo de Educación Primaria un repertorio de tareas de fácil observación que pueden servir de guía al profesor para conocer el nivel de desarrollo motor de sus alumnos.

Tareas-tipo para realizar:

1. Avanzar con saltitos a la pata coja durante un trayecto de más de 10 m.
2. Caminar en equilibrio sin caerse sobre un banco sueco de 3 m de longitud.
3. Superar con carrera previa una altura igual a la longitud de su tibia.
4. Correr a ritmo moderado durante más de dos minutos.

5. Rodar sobre el suelo como un tronco.
6. Subir y bajar una espaldiera con ayuda de pies y manos.
7. Mantenerse en equilibrio con los ojos abiertos sobre una línea durante más de diez segundos.
8. Lanzar y recibir un balón con dos manos reboteado en la pared situada a 1 metro.
9. Lanzar una pelota de tenis más allá de 7 m de distancia.
10. Aceptar mediante un lanzamiento de pelota sobre un banco vertical de 25 x 25 cm situado a 1 m de altura y a 2 m de distancia.
11. Idem sobre un banco situado sobre el suelo a 2 m de distancia.
12. Lanzar la pelota al aire con dos manos y recibirla sin bote en el suelo.

b) Evaluación del profesor

Las técnicas para la obtención de datos en la función docente pueden ser varias, destacamos dos:

1. Observación

Atendiendo a quien realiza la observación se puede hablar de:

- Auto-observación: por parte del propio profesor.
- Hetero-observación: por parte de otras personas.

2. Cuestionario

Es otra técnica que facilita la hetero-observación. Se compone por una serie de cuestiones para contestar sobre diversos aspectos de la función docente. Dependiendo de la cantidad de preguntas, se apreciará mejor la validez de la prueba. Existen muchas clases de cuestionarios (evaluación del profesor por parte del alumno, por parte de otros profesionales...).

c) Evaluación del proceso de la acción didáctica

Los docentes tienden a impulsar exclusivamente los malos resultados a las deficiencias de los alumnos, sin darse cuenta de que muy a menudo la estrategia de enseñanza y el diseño del programa pueden ser las causas de estos resultados negativos.

La evaluación del proceso implica:

1. Evaluación de los objetivos didácticos: la continuidad entre los objetivos generales y los específicos, relación objetivo-contenido, elección de objetivos teniendo en cuenta las características de los alumnos...
2. Evaluación de las situaciones de la acción didáctica: actividades de enseñanza, formas de trabajo didáctico, forma de agrupar a los alumnos, elección correcta de las áreas en función de las características de los alumnos...
3. Evaluación de la realización. La congruencia entre los objetivos previstos y los conseguidos, la congruencia entre el nivel previsto de los alumnos y el real, la congruencia entre la situación didáctica prevista y la que realmente se aplica...

4. Evaluación del sistema de evaluación. Objetividad, ha servido para mejorar...

7. CARACTERÍSTICAS EVOLUTIVAS DEL NIÑO DEL PRIMER CICLO DE PRIMARIA

Antes de adentrarnos plenamente en la programación, nos ha parecido importante estudiar las características del niño y de la niña en esta etapa de su vida (6-8 años), conocer cuáles son sus intereses, temores e inquietudes. Sin duda, el conocimiento de estos elementos es fundamental para diseñar una programación acorde con su desarrollo.

He aquí una serie de consideraciones que interesa tener en cuenta a la hora de enjuiciar los cambios que se producen en el psiquismo infantil:

- No todos los niños evolucionan al mismo ritmo, los hay más adelantados y más atrasados. Unos adquieren las características de una determinada etapa antes y otros tardan más en llegar a ellas.
- Alternan las fases críticas y las tranquilas y constructivas. Las primeras se caracterizan por una mayor excitabilidad, emotividad y movilidad; con movimientos más vivos. El psiquismo está poco integrado, el tono vital es alto y abundan los conflictos. Las segundas se caracterizan por la resolución de los conflictos planteados por las crisis, con vitalidad y tono vital más tranquilos.
- El desarrollo de los dos sexos es aproximadamente igual durante los diez u once primeros años.
- La evolución somática precede a la evolución psíquica; esto es, los cambios psíquicos presuponen una modificación corporal, según el principio de que lo superior se apoya en lo inferior; así, la actividad de determinadas glándulas o el crecimiento corporal desencadenan un cambio psíquico.
- Al tratar con niños y niñas hay que tener en cuenta las características individuales y los factores ambientales y culturales que pueden ocasionar variantes.

Los principales rasgos del carácter general del niño y de la niña de 6 a 8 años.

7.1. Desarrollo biológico y motriz

Durante este período, el niño y la niña modifican sustancialmente su estructura. Los principales cambios morfológicos que podemos enumerar son:

- Crecimiento de las piernas, mayor diferenciación entre el tórax y el abdomen, aplanamiento y desarrollo de la caja torácica.

- Mejora apreciable tanto en el equilibrio como en la coordinación; se van demostrando algunos patrones motores, aunque hemos de decir que durante este período se pierde parte de la gracia de los movimientos que el niño tenía antes, por el rápido crecimiento de los segmentos corporales.

— El corazón crece más rápidamente que en períodos anteriores, lo cual hará que su resistencia se reduzca y se cansa con mayor rapidez.

— A esta edad el niño pasa la mayor parte del tiempo moviéndose, cambiando de actividad sin descanso. El juego, ocupa casi toda su vida.

— Durante este ciclo ya aparece un cierto sentido rítmico y del espacio.

— Mejora la presión motriz, lo cual incide notablemente en la escritura y el dibujo.

— Las modificaciones más notables son las relacionadas con las cualidades físicas básicas, como la fuerza, el equilibrio y la velocidad de reacción; también la agilidad y saltos, tanto en longitud como en altura.

— Mejora igualmente en el manejo de móviles; lanzamientos a distancia, velocidad y precisión, recepción de pelotas, golpeo con el pie...

En definitiva, es una edad idónea para cualquier tipo de aprendizaje. Una etapa de gran actividad lúdica y escolar en la que el deporte y la actividad física en general juegan un papel muy importante en la formación de la personalidad.

También se ha de hacer hincapié en la corrección de defectos posturales, que suelen aparecer bastante durante esta época.

7.2. Desarrollo afectivo y social

El niño tiene durante este período una gran necesidad de seguridad. A menudo ve amenazadas su personalidad (debido a fracasos en la escuela o por defectos de su comportamiento), como su capacidad social (debido a las críticas de los demás).

Se produce una búsqueda de modelos para imitar, que se prolongarán durante toda la Enseñanza Primaria, y donde adquiere gran importancia la figura del profesor.

Durante esta época comienzan a aparecer las primeras relaciones entre iguales, así como las primeras formaciones de pandillas, aunque no suelen ser grupos muy duraderos. La televisión ocupa un lugar importante. Comienza la afición por el coleccionismo de toda clase de cosas que luego cambia con otros niños.

En los juegos, vuelve a los de jardín, es decir, con tierra, agua... A las niñas les gustan unos juegos concretos (maquillarse, las casitas, etc.); a los niños nadar, patinar, jugar al fútbol, etc. La diferencia en los juegos es bien patente.

7.3. Desarrollo intelectual

El niño de seis o seis años y medio se encuentra en una etapa sin grandes emociones y sentimientos y, por ello, se da un progreso de la inteligencia muy notorio que ha de ser aprovechado en la escuela y que presenta los siguientes rasgos:

- **Extroversión.** Se produce un cambio en la actitud introvertida de la etapa anterior y se pasa a una actitud objetiva, extrovertida, que se consolida ahora. Le interesa en gran medida lo que pasa en el mundo exterior que quiere recorrer y conocerlo todo para dominarlo.
- **Objetividad.** Al asomarse a ese mundo exterior quiere conocer las cosas como son, objetivamente, sin alterarlas y distraerlas con imágenes y sentimientos.
- **Realismo.** El niño sabe distinguir lo real de lo irreal. Ya no confunde la imaginación con la fantasía. Le siguen gustando los cuentos, pero sabe que "son cuentos".
- **Interés por lo concreto.** Para el niño la única realidad es la concreta, la que puede percibir con sus sentidos. Es real lo que puede ver y tocar. Su capacidad de observación es muy grande, se fija en detalles que pasan desapercibidos a los mayores. Quiere enterarse de todo, verlo y tocarlo.

La programación en el Primer Ciclo de Primaria

2

1. ESTRUCTURA DEL PLANTEAMIENTO

La estructura de este trabajo está basada en el Desarrollo Curricular Base establecido por el Ministerio de Educación y Ciencia (Madrid, 1992).

La programación está compuesta por cinco "Bloques Temáticos", que son los siguientes:

BLOQUE 1. El cuerpo: imagen y percepción

Unidades Didácticas:

1. El niño... así es su cuerpo.
2. Nuestras posturas.
3. El niño y el espacio.
4. El niño y el tiempo.
5. Lanzar y recibir con precisión.
6. La hora de la verdad.

BLOQUE 2. El cuerpo: habilidades y destrezas

Unidades Didácticas:

1. Formas de desplazarnos.
2. Tocamos el cielo: saltos.
3. Nos iniciamos en la Gimnasia: giros.
4. Lanzamientos y recepciones.
5. Iniciación a las habilidades básicas enlazadas.
6. Demuestra lo que sabes.

BLOQUE 3. El cuerpo: expresión y comunicación

Unidades Didácticas:

1. Nos conocemos expresándonos con el cuerpo.

2. ¡Vamos a ver si tenemos desarrollados los sentidos y el ritmo!
3. Nos movemos bailando al ritmo de la música y nos divertimos muchísimo.
4. Conocemos el mundo del espectáculo.
5. Somos pequeños bailarines.

BLOQUE 4. Salud corporal

Unidades Didácticas:

1. ¿Cómo somos?
2. Nos miramos.
3. Asegurate de hacerlo bien.
4. Deporte es vida.
5. *Mens sana in corpore sano.*

BLOQUE 5. Los juegos

Unidades Didácticas:

1. Juego mediante mis movimientos.
2. Saltos y juegos.
3. Soy un lanzador nato.
4. El juego colectivo.
5. Juegos variados.
6. La Educación Física en el aula.
7. Vamos a divertirnos, quietos y también moviéndonos.

Anexo: SESIONES EVENTUALES

Las sesiones eventuales, como su propio nombre indica, se ponen en práctica cuando circunstancias especiales nos impiden proseguir con la planificación prevista en un principio. En la mayoría de los casos, estas sesiones se aplican cuando los factores meteorológicos (lluvia, viento, nieve...) impiden la normal puesta en práctica de una sesión. Son, por tanto, «sesiones de interior» que pueden tener lugar en un gimnasio, sala de videos, sala multiuso..., esto es, en cualquier recinto que se ajuste a nuestros propósitos. Hoy día, no todos los colegios tienen todas las facilidades anteriormente descritas, pero si alguna de ellas, por lo que las sesiones eventuales que a continuación se exponen no exigen un alto nivel de instalaciones.

En estas sesiones eventuales se indican los puntos básicos de forma esquemática, para que sean posteriormente ampliados. Además, se recomiendan aplicaciones pedagógicas, pues dichas sesiones van encaminadas a ser lo más prácticas posibles, eliminando así la pesadez de una clase teórica, motivando a los alumnos y satisfaciendo a la vez sus expectativas.

Sesión 1: Respiración y relajación.

Sesión 2: Orientación deportiva.

Sesión 3: Integración en la Educación Física.

2. PAUTAS QUE HAN GUIADO ESTE TRABAJO

Tanto para la elaboración como para la puesta en práctica de esta programación, hemos seguido una serie de pautas que han guiado nuestra actuación; estas pautas son las siguientes:

- Los ejercicios, actividades y juegos propuestos han de ser adaptados al niño/a, a sus posibilidades y limitaciones, sin tener la intención de que todos consigan las mismas metas.
- La Educación Física tiene que afrontar en ocasiones el reto de una carencia de espacio, de medios, motivación... por todo ello la puesta en práctica de este trabajo no requiere grandes medios, espacios, etc., simplemente ganas de trabajar y pasarlo bien.
- Pretende claridad y simplicidad expositiva, haciendo especial hincapié en la «Didáctica».
- Se desarrollarán destrezas y habilidades que aumenten la capacidad de movimiento, la adquisición de determinadas actitudes, conductas motrices y hábitos de salud en general.
- Trabajo multifuncional: Educación Física: como deporte recreativo. Educación Física: mantenimiento físico. Educación Física: como medio de relación social, emocional, expresiva...
- Evitaremos especializaciones tempranas.
- Gran volumen de actividades, ejercicios y juegos. Las sesiones que se presentan tendrán un amplio abanico de ejercicios con multitud de variantes. El objetivo de esto es poder escoger aquellos que más agraden y mejor se adapten a nuestros alumnos en función de sus intereses y características.

3. BLOQUES TEMÁTICOS

Los Bloques Temáticos y las Unidades Didácticas constituyen lo que denominamos tercer nivel de concreción curricular. Partiendo del Proyecto Curricular de Centro y de la ordenación de los contenidos, surge este nivel de adaptación más específico y referido al aula.

El conjunto de los cinco Bloques Temáticos con sus respectivas Unidades Didácticas equivalen a la programación anual de Curso o nivel educativo.

En la elaboración de la programación de aula, se han tomado una serie de decisiones acerca de qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar; con el fin de concretar y precisar al máximo todo el proceso de enseñanza-aprendizaje y los diferentes elementos que intervienen en el mismo.

DECISIONES DEL PROFESOR EN LA ELABORACIÓN DE LA PROGRAMACIÓN

¿Qué tenemos que hacer en el aula?	<ul style="list-style-type: none"> — Actividades de enseñanza/aprendizaje. — Actividades de evaluación. — Conseguir objetivos. — Trabajar contenidos.
¿Cómo tenemos que hacerlo?	<ul style="list-style-type: none"> — Metodología. — Organización. — Motivación. — Estrategias y recursos didácticos.
¿Cuándo tenemos que hacerlo?	<ul style="list-style-type: none"> — Temporalización.
¿Cómo determinar si lo que hacemos corresponde a lo que queremos?	<ul style="list-style-type: none"> — Evaluación inicial, continua y sumativa.

No obstante, para el desarrollo de la programación de aula, hemos de tener presentes algunos aspectos:

- Los anteriores niveles de concreción (Proyecto Educativo y Proyecto Curricular de Centro).
- Las necesidades educativas de los alumnos.
- Los recursos de los que disponemos.
- La metodología a utilizar (que depende del tipo de alumnado, de los medios, etc.).

Todos estos aspectos no están concretados plenamente en este trabajo, puesto que no están a nuestro alcance. Es por ello que esta programación de aula, a la hora de su aplicación, tenga que ser modificada por el maestro en función de las características de sus alumnos, sus limitaciones y posibilidades (tanto de medios y recursos como personales), etc.

En la presentación de cada Bloque Temático se hace referencia a:

➤ Información General

- **Ciclo.** Refleja el momento académico del alumno (Primer ciclo de Educación Primaria).
- **Curso.** Lugar que ocupa dentro del ciclo (Primero o Segundo).
- **Núcleos.** Se enumeran de forma general los núcleos que se van a tratar a lo largo del Bloque Temático.
- **Temporalización.** Establece las sesiones de cada Bloque y el número de sesiones por semana.

- **Objetivos del Bloque Temático.** Establece lo que pretendemos alcanzar de forma general.

➤ Contenidos

Este apartado hace referencia al conjunto de contenidos (conceptuales, procedimentales y actitudinales) que se van a desarrollar en cada Bloque Temático de forma general.

➤ En este Bloque...

Se presenta un cuadro resumen de las unidades didácticas (temas) que componen el bloque, lo que se va a tratar en cada una de ellas (información), lo que pretendemos que se alcance al final de la misma (Saberes Hacer), los actitudinales que se van a trabajar (Actitudes) y los Temas Transversales a los que se hará referencia en cada unidad (Temas Transversales).

➤ Esquema del Bloque Temático

Esquema resumen con todos los apartados a tratar en el desarrollo del Bloque. Su objetivo es sintetizar y facilitar la comprensión de lo que queremos trabajar.

➤ Orientaciones Didácticas

Conjunto de orientaciones para el profesor sobre la metodología, estilos de enseñanza, evaluación, medios y recursos a utilizar en el bloque.

- **Metodología.** Hace referencia a las pautas de intervención didáctica que se recomienda seguir en el proceso de enseñanza-aprendizaje.
- **Estilos de Enseñanza utilizados.** Expone brevemente las técnicas de enseñanza que se van a utilizar a lo largo de la sesión predominantemente.
- **Evaluación.** Describe el tipo de evaluación para cada bloque.
- **Recursos, material e instalaciones.** Descripción de los materiales, recursos e instalaciones que nos van a hacer falta en cada bloque para poder realizar las sesiones.
- **Actividades de Segundo Tiempo Pedagógico.** Conjunto de actividades que se podrán realizar en horas extraescolares y que vendrán a reforzar los objetivos que pretende lograr el Bloque Temático.

➤ Observaciones

No nos olvidemos de que todo nuestro trabajo es susceptible de modificación. Podemos añadir o quitar y, sobre todo, anclar toda incidencia que podamos observar.

NOMBRE DEL BLOQUE

Información General

Ciclo:	Curso:
Temporalización:	
Objetivos del Bloque:	
Contenidos del Bloque:	
Conceptos:	
Procedimientos:	
Actitudes:	

En este Bloque...

Unidad	Información	Saber Hacer	Actitudes	Temas Transversales

Esquema del Bloque

--

Orientaciones Didácticas

Metodología:
Estilos de enseñanza:
Evaluación:
Recursos, Material e Instalaciones:
Actividades de Segundo Tiempo Pedagógico:

Observaciones

--

4. UNIDADES DIDÁCTICAS Y SESIONES

Cada uno de los Bloques Temáticos se concreta en unidades menores: las Unidades Didácticas.

Cada una de estas Unidades Didácticas está formada por una serie de «Sesiones» en las que se desarrollan los objetivos de la unidad, los contenidos (factitudinales, conceptuales y procedimentales), las estrategias, los recursos necesarios y las observaciones pertinentes.

La Unidad Didáctica

La Unidad Didáctica es el tercer nivel de concreción curricular. Es el paso previo a la práctica docente. Se denomina unidad porque representa un proceso completo de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, debe estar constituida por unos contenidos, objetivos, actividades y actividades de evaluación. Se llama didáctica porque es la unidad elemental de programación pedagógica. La Unidad Didáctica es una unidad de trabajo porque le es útil al profesor en su tarea docente y carece de carácter burocrático (Díaz, 1993).

Cada Unidad didáctica está formada por un número de sesiones que se podrán impartir para Primero o Segundo curso indistintamente. También se incorpora en cada Unidad una sesión de nivel más avanzado para el segundo curso del ciclo. El profesor, en función del nivel de sus alumnos, elegirá una u otra.

En la presentación de cada Unidad Didáctica se hace referencia a:

- **Nombre de la Unidad.** Es el título con el que se designa a esa unidad.
- **Unidad Número.** Es el número que le corresponde a esa sesión dentro del conjunto. Es un elemento guía.
- **Ciclo.** Refleja el momento académico del alumno.
- **Curso.** Lugar que ocupa el alumno dentro del ciclo.
- **Temas Transversales.** Se enumeran de forma general temas de interés relacionados con los objetivos que se están tratando.
- **Desarrollo de los contenidos.** Son el conjunto de contenidos (conceptos, procedimientos y actitudes) que se van a desarrollar en la Unidad Didáctica.
- **Temporalización.** Establece las sesiones de las que está compuesta la unidad para el Ciclo (Primero o Segundo curso). También se especifica si hay alguna sesión de nivel más avanzado (destinadas únicamente a segundo curso), y el número de sesiones por semana.
- **Observaciones.** Espacio reservado para anotar cualquier incidencia (comportamiento de los alumnos, actividades a añadir, quitar o modificar, etc.).
- **Esquema de la Unidad.** Resumen de forma esquemática de todos los aspectos a trabajar durante la sesión.

NOMBRE DE LA UNIDAD

Información general:

Bloque:	
Unidad Número:	
Ciclo:	Curso:
Temas Transversales:	

Contenidos:

Conceptos:
Procedimientos:
Actitudes:

Temporalización:

Observaciones:

--

Esquema:

--

La sesión

La sesión es la aplicación directa del proyecto, planteado en una sesión, para lograr los objetivos propuestos.

Cada ficha de trabajo se desarrolla en una clase, es la temporalización del curso escolar.

En todas las sesiones se recoge y se especifica toda la información de la tarea a realizar. Las fichas marcan todo el proceso, todo el contenido, y el seguimiento del trabajo (todas ellas son susceptibles de modificación y adaptación).

La nomenclatura de términos que recoge la sesión es la siguiente:

- Sesión Número. Localización dentro de una secuencia determinada.
- Unidad Número. Referido a un apartado concreto del Bloque.
- Ciclo. Refleja el momento académico del alumno.
- Curso. Se refiere al curso al que va dirigida la sesión, esta puede ser 1º y 2º, 1º o 2º.
- Objetivos Didácticos. Especifica lo que pretendemos alcanzar en la sesión.
- Objetivos Transversales. Matiza lo que podemos aprender de forma implícita en la sesión.
- Estilos de enseñanza utilizados. Establece el método y modo de trabajar para alcanzar los objetivos.
- Recursos, material e instalaciones. Hace referencia a los útiles necesarios para desarrollar la sesión y espacios a emplear.

Hasta aquí la primera parte de la «ficha-sesión». A continuación aparece el desarrollo de la misma, la parte práctica. Son el conjunto de actividades, ejercicios y juegos, a través de los cuales queremos conseguir los objetivos propuestos. La sesión está concebida como un todo continuado donde no hay diferenciación entre las partes (la única diferencia es el nivel de intensidad de cada una de las partes).

La sesión consta de tres partes:

- Animación o Introducción. Es la toma de contacto y puesta en funcionamiento del cuerpo que motivará al alumnado para el desarrollo fundamental de la sesión.
- Parte Principal. Es el apartado que permite alcanzar los objetivos marcados en la sesión.
- Vuelta a la calma. Búsqueda de la relativa normalidad del organismo y adecuación anímica para una clase o actividad posterior.

No hay marcadas pautas de tiempo en los distintos apartados. Este tiempo depende de factores como son: el objetivo a tratar, el conocimiento que los alumnos tengan de ese objetivo, la disposición anímica y de motivación, de aspectos ajenos a la sesión: clima, meteorología, etc.

La sesión...

Sesión N°: Unidad N°:

Ciclo: Curso:

Objetivos Didácticos:

Objetivos Transversales:

Estilos de Enseñanza Utilizados:

Recursos, material e instalaciones:

DESARROLLO DE LA SESIÓN

ACTIVIDADES (Desarrollo y Representación Gráfica)	
Animación:	
Parte principal:	
Vuelta a la calma:	

5. TEMPORALIZACIÓN

Cada uno de los cinco Bloques Temáticos expuestos consta de unas sesiones determinadas.

Se impartirán dos sesiones por semana.

En el siguiente cuadro resumen se expone la temporalización anual con la fecha aproximada de cada sesión.

	1ª SEMANA	2ª SEMANA	3ª SEMANA	4ª SEMANA
MARZO	1. Imagen y percepción 2. Imagen y percepción	3. Imagen y percepción 4. Imagen y percepción	5. Imagen y percepción 6. Imagen y percepción	7. Imagen y percepción 8. Imagen y percepción
ABRIL	9. Imagen y percepción 10. Imagen y percepción	Semana Santa	11. Imagen y percepción 12. Imagen y percepción	13. Imagen y percepción 14. Imagen y percepción
MAYO	15. Imagen y percepción 16. Imagen y percepción	17. Imagen y percepción 18. Imagen y percepción	19. Imagen y percepción 20. Imagen y percepción	1. Habilidades y destrezas 2. Habilidades y destrezas
JUNIO	3. Habilidades y destrezas 4. Habilidades y destrezas	5. Habilidades y destrezas 6. Habilidades y destrezas	7. Habilidades y destrezas 8. Habilidades y destrezas	9. Habilidades y destrezas 10. Habilidades y destrezas
JULIO	11. Habilidades y destrezas 12. Habilidades y destrezas	Vacaciones	Vacaciones	13. Habilidades y destrezas 14. Habilidades y destrezas
AGOSTO	1. Expresión y comunicación 2. Expresión y comunicación	3. Expresión y comunicación 4. Expresión y comunicación	5. Expresión y comunicación 6. Expresión y comunicación	Vacaciones Semana Blanca
SEPTIEMBRE	7. Expresión y comunicación 8. Expresión y comunicación	9. Expresión y comunicación 10. Expresión y comunicación	1. Salud e Higiene 2. Salud e Higiene	3. Salud e Higiene 4. Salud e Higiene
OCTUBRE	5. Salud e Higiene 6. Salud e Higiene	7. Salud e Higiene 8. Salud e Higiene	9. Salud e Higiene 10. Salud e Higiene	1. Juegos 2. Juegos
NOVIEMBRE	3. Juegos 4. Juegos	5. Juegos 6. Juegos	7. Juegos 8. Juegos	9. Juegos 10. Juegos
DICIEMBRE	11. Juegos 12. Juegos	13. Juegos 14. Juegos		

La clase de Educación Física – Ideas, reflexiones y propuestas –

Autor:

Eduardo Prieto

Licenciado en Ciencias de la Educación

Desarrollo

La clase de Educación Física puede resultar un lugar común, repetido, irreflexivo, monótono, que no despierte el interés o que no sorprenda desde algo nuevo... pero también una clase puede constituirse en un espacio que nos motive, que nos llame al desafío, en la posibilidad de llevar adelante algo diferente en el cual se enriquezcan tanto los alumnos en los procesos que transiten y/o en los aprendizajes que alcancen, como nosotros los docentes en las propuestas de enseñanza que diseñemos y llevemos adelante.

Revisar la propia práctica y reflexionar sobre ella requiere avanzar en un análisis sobre nuestras clases que atienda diversos aspectos que la componen. Esta revisión necesitará poner sobre el tapete de la discusión algunas certezas instaladas que casi nunca se discuten y muchas veces nos llevan a repetir mecánicamente determinadas acciones o propuestas sin necesariamente pensar en ellas.

Asimismo dicha tarea reflexiva nos llevará a realizarnos ciertas preguntas que nos posibilitarán replantear los problemas de la enseñanza en las actuales circunstancias en las cuales se desarrolla nuestro accionar docente. Poniendo inclusive en tema de análisis a cargo de quien o de quienes se encuentran las diferentes decisiones que se suceden en el desarrollo de la clase.

Una de las primeras cuestiones a considerar será qué entendemos por "la clase"... ¿cómo definimos una clase?

Una clase es una situación de enseñanza o práctica de intervención que se propone incidir en la motricidad y corporeidad de los estudiantes aportando a la construcción de su propia disponibilidad en el hacer consigo mismo, con los demás y/o con el ambiente.

Una clase es un lugar de encuentro, donde los intereses, expectativas, deseos y necesidades de diferentes sujetos se hacen presentes.

Una clase es un espacio de intimidad donde el docente con los alumnos y los alumnos entre ellos recorren procesos, transitan experiencias y van construyendo diversos saberes.

A partir de pensar qué entendemos por "la clase de Educación Física", podemos llegar al cuestionamiento de cómo es o cómo debería ser esta clase. No es fácil ni simple pensarlo así, dado que toda clase es un espacio de construcción complejo. Intervienen en su definición y desarrollo diversos factores. Se encuentran en ella interactu-

52

ando diferentes sujetos, con sus historias, sus experiencias, sus intereses y necesidades.

Además en toda clase encontramos situaciones de asimetría donde: no todos desarrollan los mismos roles, ocupan los mismos lugares, tienen el mismo poder de decisión. Entonces la clase necesita constituirse en un espacio intercambio, de respeto, de contención, de apertura a la participación, un lugar donde todos puedan decir "yo puedo", y a partir de allí poder hacer, poder comunicarse, poder participar, poder aprender...

En este sentido toda clase es, o debería ser, un espacio destinado a la enseñanza, en el cual se puedan encontrar las siguientes características, un espacio que sea: **compartido, íntimo, seguro y saludable.**

Compartido en el sentido que una clase y por lo tanto el mismo aprendizaje nunca es en solitario, siempre es con otros o por lo menos con otro.

Íntimo porque ese lugar no debe ser vulnerado ni amenazado por agentes externos, debe ser un lugar cuidado donde la comunicación entre los alumnos y entre estos y el docente pueda fluir desde la confianza y el respeto. Seguro en la idea de atender a la grupalidad y a la individualidad. Todos forman parte de un todo, pero a la vez cada uno debe resguardar su individualidad, sintiendo tranquilidad en la confianza de poder acordar y disentir sin sentirse ajeno o discriminado.

Saludable porque no hay aprendizaje posible si no se desarrolla en un marco donde se atienda prioritariamente la salud y el cuidado propio y de los otros, al mismo tiempo que se resguarda el medio en el que dicha situación se desarrolla.

En este espacio en el que constituye toda clase se debe poner o se debería poner en juego: **la comunicación, la participación, la confianza, el interés, el deseo.**

La comunicación nos permite el intercambio de ideas, propuestas, acuerdos y disensos que transcurren a partir de una real participación de cada uno de los que integran y participan de esta clase. La misma no es posible ni se realiza en toda su dimensión sin la necesaria confianza en el otro, la cual me permite expresarme sin temores para poder poner afuera y compartir tanto el interés como el deseo propio y de todos.

¿Qué encontramos en una clase? ¿Qué elementos la integran y componen? Toda clase en la que se lleva adelante una propuesta de enseñanza y por lo tanto de aprendizaje, comprenderá la construcción de diferentes **vínculos** entre los que aprenden y entre los que enseñan y aprenden. Dichos vínculos fortalecerán su **sentido** en las necesarias relaciones de simetría y asimetría que se establecerán con respecto a los **saberes** a ser enseñados.

Tres serán entonces los pilares que sostendrán una clase de Educación Física: **aprendizaje, seguridad y disfrute.**

No se concibe una clase que no genere ciertos aprendizajes en los alumnos, el sentido de la tarea docente estará dado por las adquisiciones y construcciones que se promuevan en los estudiantes, pero una clase de Educación Física presenta innegablemente situaciones donde las acciones de los que participan pueden promover ciertos riesgos hacia sí mismos y los otros. Una caída, un golpe, una incorrecta posición de alguna parte del cuerpo en una destreza puede generar dolor, una lesión y es potencial el riesgo presente. Por tal motivo la seguridad se constituye en un pilar fundamental de una clase. No se puede anular un riesgo, se encuentra latente, no se puede negar, hay que ser consciente del mismo, pero sí se pueden atenuar las situaciones, anticiparlas, generar las condiciones para disminuir y controlar las posibles consecuencias de estos riesgos. En esta línea lo que no podemos perder de vista es el disfrute que la clase y las propuestas que las incluyen deben generar. La actividad motriz debe resultar placentera para quien la desarrolla, debe generar deseo de volver a hacerla, de seguir participando. Debemos crear condiciones para que los sujetos asuman actitudes de satisfacción e interés hacia las diversas prácticas corporales.

Los actores y el componente de la tríada didáctica son: los alumnos, el docente y el contenido se constituyen en actores participantes los dos primeros y el último en el núcleo vinculante que otorga sentido a la relación entre los dos primeros.

La interacción entre el docente y los alumnos requiere de cada uno en forma permanente: **Compromiso** con la tarea asumiendo la responsabilidad que a cada uno le cabe, todos deben comprometerse con su rol y su función, llevar adelante aquello que se proponen y que de alguna manera se les presenta como asignado. Cada uno tiene algo que hacer y en eso se compromete ante los demás. **Desafío** porque dicha tarea debe implicar un esfuerzo, contener un cambio, avanzar sobre la superación de un problema o dificultad. Todo aprendizaje contempla y considera cierto esfuerzo, constancia, una práctica, un logro. No se produce espontánea ni mecánicamente. Requiere que los sujetos se comprometan intelectualmente, y además requiere una determinada **Reflexión** en cuanto a involucrarse cognitivamente con el saber, preguntándose, poniendo en duda, construyendo ideas propias sobre lo dado u ofrecido.

Nos debemos preguntar entonces qué deberíamos proponer para una clase de Educación Física con nuestros alumnos y en nuestras escuelas. Toda propuesta que nos hagamos debe atender a que cada clase de Educación Física requiere ingresar en un proceso de **mejora continua**, para eso se debe contemplar y tener en cuenta:

Lo novedoso - "la originalidad". La clase debe sorprender a los alumnos, ofrecer algo nuevo, salir de la rutina, convocarlos desde lo original, desafiarlos...

Lo imperceptible - "el detalle". El docente debe superar el quedarse en lo global, debe ir más a fondo, ver lo pequeño y actuar sobre ello, tener en cuenta las "pequeñas cosas" que quizás para él pasen desapercibidas pero para los alumnos constituyan "verdaderos mundos".

Lo cotidiano - "lo obvio". En esta línea aquello sobre lo cual por lo general no nos detenemos a pensar, hoy también requiere ser analizado. Muchas cosas se dan por supuestas, anticipando que las respuestas o los recorridos se darán de tal forma. Debemos superar ese pensamiento simplista y reconocer la complejidad de toda práctica comprendiendo la complejidad de toda situación en la cual nos involucramos.

Para llegar a estos objetivos aquí planteados debemos superar la imprevisión, avanzar en pos de una mayor organización y anticipación de los hechos. Por lo tanto esta clase requerirá de una planificación que pueda ser entendida como una anticipación de las acciones que se van a llevar adelante. **Planificar** una clase en la línea de la **mejora continua** es considerar los tres pilares que la sostienen... por lo tanto es necesario proyectar clases que se adecuen al que aprende, para que:

- logren el aprendizaje
- no se dañen, ni física ni moralmente
- disfruten de la práctica y de sus logros

La clase no se encuentra descontextualizada del entorno, el ámbito y la jurisdicción en la cual esta se desarrolla. Por lo tanto toda planificación didáctica debe tener en cuenta que:

- Se deriva de las decisiones político pedagógicas de la jurisdicción
- Se desprende del proyecto institucional
- Se proyecta en la planificación del docente
- Se concreta en el desarrollo de la clase

En esta planificación docente adquieren un significado trascendente los contenidos que se seleccionen para ser enseñados. Estos contenidos considerados como saberes culturales, socialmente significativos, que el sistema

educativo establece como responsabilidad de la escuela su transmisión a las futuras generaciones, serán definidos por el docente en sus planificaciones. Dichos contenidos disciplinares se constituyen en tales a partir de:

La **intencionalidad del docente**, dado que se convierten en contenidos porque es el docente quien decide su enseñanza a partir de aquello que los lineamientos nacionales y jurisdiccionales le prescriben. Dependerán necesariamente de un diagnóstico, del interés, objetivos, conocimientos del docente, y del contexto en el cual las situaciones de enseñanza se desarrollen.

La **disponibilidad del alumno** dado que no habrá contenidos posibles si los alumnos no se encuentran en condiciones de poder aprenderlos. Esta disponibilidad se definirá a partir de saberes previos, disposición, posibilidad, interés, deseo que los alumnos manifiesten.

Para que el aprendizaje sea real se requiere que estos saberes a ser aprendidos presenten **relaciones de significatividad** con otros saberes que los alumnos posean y sentido en cuanto a para que se aprenden. Sin ellos no habrá aprendizaje posible de estabilizarse, perdurar en el tiempo y trascender la situación inicial de construcción.

En toda construcción de saberes se requiere una cierta **intensidad en su tratamiento** de los contenidos a abordar.

Para que un saber realmente se adquiera debe darse un tiempo de tratamiento sobre el mismo que le permita al alumno llevar adelante una profunda apropiación de aquello propuesto para ser aprendido.

Al mismo tiempo se hace necesario centrarse en las estrategias para afianzar dichos saberes en cuanto a la forma en la cual el alumno actúa sobre los mismos. En este sentido la **variabilidad en la práctica y la diversidad en las estrategias** serán fundamentales porque definirán cómo el alumno se relaciona y establece su vinculación con el nuevo conocimiento.

En todo campo del saber, y la Educación Física no se encuentra ajena a esto, se requieren ciertos **criterios para la selección de contenidos en las planificaciones docentes**:

- Un contenido no se enseña en una sola clase ni en un solo día, requiere de continuidad en su tratamiento.
- En una sola clase no se pueden enseñar una gran cantidad de contenidos, requieren de cierta intensidad en su tratamiento.
- Se necesita cierta frecuencia y continuidad en la enseñanza de un contenido entre una clase y otra.
- Considerar en la enseñanza de contenidos el abordaje didáctico que atienda a la formación integral de los estudiantes a lo largo del proceso didáctico.
- Toda secuenciación de contenidos que se diseñe debe referir a niveles de complejidad creciente.

Considerando lo anteriormente expuesto podemos afirmar que la enseñanza de los contenidos se concreta a partir de la **intencionalidad del docente** y se verifica en sus **intervenciones pedagógicas**. Es aquí donde el docente se convierte en un sujeto activo de la situación didáctica para que el alumno se constituya en un sujeto activo de su propio aprendizaje.

En el caso de la Educación Física **las consignas** que se ofrecen a los alumnos adquieren una significación particular y trascendente. Deben superar la mera transmisión de información o presentación de la tarea para ir mucho más allá, en el acompañamiento de la actividad que lleva adelante el estudiante. La consigna acompañará dicha acción tanto en la apertura, como en el desarrollo y el cierre. Las consignas deben ofrecer ciertas informaciones a los alumnos sobre lo que deben realizar y acerca del propio desempeño. Deben posibilitar poner en

marcha la actividad, realizar los ajustes necesarios y evaluar su desarrollo.

La enseñanza de contenidos requiere de considerar otros componentes del planeamiento en el diseño de la clase. En este sentido **las estrategias de enseñanza y la evaluación** resultan componentes fundamentales en los planteos didácticos que los docentes lleven adelante.

La **evaluación diagnóstica** en el diseño de cualquier clase resulta fundamental. Toda planificación requiere de un punto de partida y toda clase se convierte en un punto de partida de la siguiente.

Es así que consideraremos a la evaluación diagnóstica en sus dos dimensiones: la inicial –se produce antes de la clase y se focaliza en datos objetivos– y la permanente –se realiza durante la clase y se focaliza en la actuación de los sujetos en la misma–.

De esta manera, la evaluación se encuentra presente en la anticipación, el diseño y desarrollo de una clase hacia la mejora continua. Y se desarrolla en un ciclo que contempla la clase anterior, el antes de la clase, el durante la clase y el después de la clase, reiniciándose el proceso constantemente.

"Las **estrategias** que el docente selecciona no constituyen una mera sumatoria de tareas sino una reconstrucción compleja teórica-práctica que se efectúa con el objetivo de que los alumnos aprendan."

"Ninguna decisión estratégica en la clase es ingenua. La elección de determinadas estrategias constituye una decisión intencionada, potenciada por concepciones que sustentan el modelo didáctico que cada docente ha construido y sostiene en su práctica."

Para dar sentido a estos conceptos se hace necesario contemplar ciertos **criterios en la selección de estrategias para la enseñanza de los contenidos de la Educación Física**:

- Todos los contenidos no pueden enseñarse de la misma manera o utilizando el mismo tipo de enseñanza.
- Al enseñar un contenido el alumno no aprende solamente ese saber convertido en contenido, aprende también la forma en que aprendió.
- La diversidad de métodos que el docente utilice le ofrecerá al alumno la posibilidad de acceder a nuevos aprendizajes de múltiples formas.
- La presentación de situaciones problemas favorece la puesta en marcha de mecanismos cognitivos más complejos por parte del que aprende.

En una clase hacia la mejora continua el aprendizaje se facilita en un contexto:

- en que el alumno se sienta motivado,
- que anime a descubrir,
- que respete la individualidad,
- en el que la diferencia de ideas se considera buena y deseable,
- en el que se reconoce al otro el derecho de equivocarse,
- en el que se tolera la incertidumbre,

- que anime a la comunicación, y
- en el que el alumno se sienta animado a confiar en si mismo y en los demás.

No debemos olvidar nunca que la clase es el lugar de la enseñanza por excelencia... Pero de una buena enseñanza...

"...la buena enseñanza es aquella que deja en el docente y en los alumnos un deseo de continuar enseñando y aprendiendo y a la vez la incorporación y el dominio de nuevos conocimientos..."

Edith Litwin

LA CLASE DE EDUCACION FISICA

Ninguna teoría educativa es efectiva si no se concreta en el acto mismo de enseñar y aprender.

Planteo General

Consideremos aspectos conocidos del planteo de una clase como los momentos, los contenidos a incluir en cada uno de ellos, o la dosificación de esfuerzos.

Queremos destacar aquí algunos aspectos que hacen a la puesta en marcha de la clase y que sustentan la filosofía educativa que orienta nuestro trabajo. Enumeremos primero estos factores, para llegar luego, al análisis particular de cada uno de ellos.

Los factores considerados son:

Presentación:

- 1) traslado
- 2) organización inicial. ✓

Espacio

- 1) límites.
- 2) distribución del grupo. ✓
- 3) distribución del material.
- 4) medidas de seguridad. ✓

Tiempos

- 1) momentos de la clase.
- 2) centros de interés.

Recursos

- 1) preparación previa ✓
- 2) reparto y orden ✓
- 3) cantidad y calidad.
- 4) medidas de seguridad.

Conducción.

- 1) ubicación del maestro ✓
- 2) vocabulario ✓
- 3) consignas ✓
- 4) actitud ✓
- 5) resolución de situaciones límite. ✓
- 6) control. ✓

Proceso en acción

- 1) incentivación.
- 2) contenidos-actividades. ✓
- 3) relaciones de comunicación estrategias.
- 4) gradación-progresión
- 5) enseñanza-aprendizaje; corrección
- 6) entusiasmo. ✓
- 7) dosificación del esfuerzo.

Clima de la clase

- 1) naturalidad
- 2) espontaneidad.
- 3) alegría.
- 4) individualización.
- 5) respeto

Ritmo:

- 1) dinamismo
- 2) continuidad.
- 3) intensidad de las ejercitaciones: cantidad, calidad, complejidad.

Aprovechamiento y resultados

- 1) logro de propósitos y objetivos.
- 2) contenidos educativos.

PRESENTACION

Se trata de la forma en la que el docente encara la tarea. Dentro de este aspecto diferenciamos:

Traslado

Es indispensable que los niños se trasladen juntos al lugar de trabajo. En principio por una razón de orden fundamentalmente, porque toda situación educativa implica la necesidad de que el grupo se predisponga simultáneamente a participar de ella.

Organización inicial

Nos referimos a la presentación y refuerzo de consignas y hábitos de orden, fundamentales para el buen desarrollo de la clase. Significa un momento breve de encuentro entre los participantes de la clase y la presentación de los contenidos, en que además pueden recibirse propuestas del mismo grupo. Muchas veces este momento de encuentro pasa por el vínculo no centrado en la misma clase, sino en la comunicación de situaciones personales que deben ser escuchadas por el docente de Educación Física o la propia maestra. La propuesta es un cambio de actitud: ninguna conversación del niño es nimia; todas implican un mensaje que el maestro debe aprender a leer, en una actitud siempre ávida de conocer la realidad del alumno, sus intereses y necesidades.

En otro orden de cosas, éste es el momento en el que los alumnos conocen el contenido central de la clase: las actividades no deberán salir como "un conejo de la galera" ni convertirse en un aspecto misterioso, solo desentrañable por el maestro. El conocimiento e inclusive la participación del niño en la elaboración y elección de las tareas, lo compromete con mayor intensidad en la búsqueda de los objetivos, y beneficia el aprendizaje.

ESPACIO

Esta relacionado con el lugar de trabajo, cuyas características pueden condicionar el desarrollo de la clase.

Límites

La delimitación correcta del espacio de trabajo se hace más indispensable cuanto más pequeño son los niños. El poco ajuste al espacio del niño, de las primeras etapas, transforma el patio en un "lugar infinito" en el cual circulará desordenadamente, perdiendo la clase su contorno. La limitación del espacio también está condicionada por los contenidos elegidos, las características del grupo, la cantidad de alumnos y las razones de seguridad.

Distribución del grupo

Las formas de distribución en el espacio deben ser coherentes con los criterios de libertad y creciente autonomía que fundamentan la tarea. Se debe orientar a los niños para que cada uno encuentre su propio espacio con independencia, sabiendo que dicho lugar debe ofrecerle la posibilidad de observar al maestro, así como permitirle una buena ejecución. Este criterio de búsqueda individual del espacio, que satisfaga las necesidades de la acción, es decir que sea suficiente, seguro y cómodo, garantiza un verdadero aprendizaje de lo espacial en todas sus aspectos.

Distribución del material

En relación con este aspecto es necesario tener presente el tipo de actividad que se realizará y el espacio necesario para su desarrollo. En algunos casos el material y original, pero su distribución poco funcional en el lugar de trabajo no permite su total aprovechamiento llevando la actividad al fracaso. Particularmente en el caso de trabajo que haya que esperar turnos para el uso del material (salto a la soga, equilibrios, destrezas en colchonetas-rolidos-), es aconsejables hacerlos sentar y que se vayan levantando

para la acción recién cuando el anterior haya terminado, ya que la dificultad de los niños en el manejo del espacio, y la ansiedad por realizar rápidamente la tarea, hacen que se agrupen frente a él de manera inadecuada. Esto trae como consecuencia la realización simultánea de la misma actividad por varios niños con el consiguiente riesgo de golpes y mala ejecución. El accionar de buenos hábitos con respecto al material en las primeras edades garantiza un accionar autónomo en las etapas siguientes.

Medidas de seguridad

Durante la clase, a partir de la misma actividad planteada, pueden ser muchas las oportunidades en las que la seguridad del alumno corra riesgos. Creemos que nunca será suficiente insistir en el cuidado especial que el docente debe dedicar a la prevención de accidentes en la clase, un niño golpeado en situaciones que pueden evitarse puede transformarse en un niño bloqueado. La seguridad en la clase se relaciona con el adecuado aprovechamiento y uso del espacio en relación con la distribución del grupo, se usen o no pequeños elementos o aparatos. También tiene que ver con la emisión clara y oportuna de consignas al respecto por parte del maestro, así como el esfuerzo que éste ponga para concienciar a los niños con respecto al cuidado del compañero y de sí mismo.

TIEMPO

Está relacionado con la duración de las actividades a lo largo de la clase.

Momentos de la clase

Cualquiera de las diversas teorías desde el punto de vista didáctico coinciden en enunciar una secuencia o devenir lógico de los contenidos dentro de la clase. Es fundamental prevenir la asignación de tiempo para cada uno de estos momentos, de manera, tal que cumplan con los propósitos planteados por el docente.

El orden y la duración de estos depende de factores psicológicos y fisiológicos. Dentro de los primeros importa considerar, en la distribución del tiempo, los intereses de las diferentes edades en relación con lo motriz. El ajuste de los intereses de los niños genera además la lógica alegría en la participación, que alcanza picos máximos en la iniciación y en el momento final de los juegos.

Dentro de los segundos debemos considerar el principio fisiológico de alternancia de los esfuerzos debe cumplirse con una sucesión de momentos de trabajo intenso, con otros de relajación o pausas de recuperación activa.

Centro de interés

Podemos considerar este aspecto como un emergente del interés circunstancial del grupo. Este puede originarse tanto desde los mismos niños como desde estímulos externos. Lo importante es estar atento para percibir dichas propuestas del grupo y satisfacerlas en lo posible, ya que el maestro debe tener en cuenta no solo los intereses de los niños sino también las tareas necesarias para su desarrollo integral.

En esta etapa los intereses de los niños pasan por el conocimiento y dominio de los objetos y el espacio a través de la exploración.

La flexibilidad debe ser la constante en el manejo temporal de los momentos de la clase, lo que permite al docente dar mayor duración a las actividades que despierten el interés del grupo, así como aquellas cuyo desarrollo sea necesario para beneficio del proceso de aprendizaje.

RECURSOS

Se trata del adecuado empleo del material didáctico que se utilizará en la clase.

Preparación Previa

El material a utilizar deberá estar preparado antes del comienzo de la sesión y ordenado especialmente en el lugar más adecuado.

Reparto y orden

El maestro no debe convertirse en el utilero de la clase, sino que debe revalorizar esta actividad, ofreciéndole a los niños la posibilidad de desarrollar hábitos de orden, así como una actitud responsable frente al cuidado y la conservación del material. Esto tiende a desarrollar en los niños un valor fundamental: el respeto por el bien común.

Existen formas convenientes de repartir el material que el maestro debe experimentar y, finalmente, seleccionar para evitar los amontonamientos, la pérdida de tiempo y los posibles accidentes.

Cantidad y calidad

En cuanto a la cantidad, debe ser la adecuada para asegurar a todos los niños la preposición suficiente de ejercitación y para que se produzca el aprendizaje motriz en un tiempo razonable. En el caso de pequeños elementos se debe contar por lo menos con uno por integrante del grupo. En relación con el trabajo de los más pequeños, conviene recordar su fuerte sentido de posesión y su necesidad de apropiación del objeto, por lo cual es preferible que cada uno cuente con el suyo durante la actividad. Es conveniente la participación de los niños, en la medida de sus posibilidades, en la confección de recursos materiales no convencionales (pelotas de trapo, aros, Etc).

Medidas de Seguridad

Se debe cuidar:

- que durante la actividad el espacio entre los integrantes del grupo sea suficiente como para realizarla sin riesgos;

CONDUCCION

Este aspecto está relacionado con la acción del docente durante la sesión de trabajo.

Ubicación del maestro

Es importante tener presente que el maestro debe poder observar a todos y cada uno de los niños al mismo tiempo. Esto se logrará evitando la ubicación del docente sobre un único frente y desplazándose por el espacio, salvo en el caso de los juegos que se necesita una perspectiva especial

Vocabulario

Abordaremos este aspecto desde dos perspectivas: la comunicación oral y el vocabulario técnico. En relación con la primera es importante recordar que el maestro debe comunicarse con los alumnos con un nivel de lengua coloquial. Las palabras deben poseer su justo significado y no enmascarar con su confusión buenas ideas ni tampoco encubrir significados contradictorios o con doble intención (ej. ¿Hablo yo o pasa un carro?). En cuanto al vocabulario técnico, es deseable que sea preciso y que se adquiera progresivamente, de acuerdo con las posibilidades de registro del nivel.

Consignas

Entendemos por consigna la forma de proponer las tareas, así como las situaciones relativas al orden, la disciplina y la organización general de la clase.

Toda consigna debe responder a los siguientes requisitos: ser clara y precisa- ser acorde a las posibilidades de interpretación de los niños- establecer un nexo coherente con el objetivo- ser lo suficientemente amplia como para permitir ejercer la capacidad de resolución de problemas- estar enunciada de tal forma que no incluya conceptos contradictorios. Las consignas no son sólo auditivo- verbales: también pueden ser sonoras o visuales. Los requisitos previamente enunciados son válidos para cualquier caso.

Actitud

La actitud es un estado de predisposición positivo o negativo del individuo con respecto a personas, objetos, ideas o hechos. Otorga dirección a la conducta. Al referir este tema a la conducta docente, queremos destacar fundamentalmente las actitudes positivas que permitirán al maestro vincularse, interpretar y accionar adecuadamente en su rol.

Resolución de situaciones límite

El maestro deberá ejercer su conducción no solo en el desarrollo normal de su tarea, sino también en la resolución de situaciones límite.

Entendemos por situaciones límite aquellas que salen del marco esperado de la clase: Golpes, desmayos, accidentes, imprevistos con el material, alteraciones emocionales de los niños, emergencias. Frente a ellas se espera una reacción del maestro, serena pero decidida, que no agrave la situación por la que atraviesa. No existen fórmulas preestablecidas de acción. Solo el buen criterio del docente, su formación profesional y una adecuada evaluación de la situación le permitirán resolverlas eficientemente.

Control

Para conducir cualquier actividad, el maestro deberá convenir con el grupo normas referidas al orden, las salidas de la clase, el uso del espacio, el respeto del silencio y el turno para opinar.

En el campo de la relación docente-alumnos (así como cualquier otra relación social), la fijación de límites es fundamental. Esto de ninguna manera significa una actitud inflexible o represora ante las posibilidades de los alumnos. Los adultos deben ejercer su autoridad para ofrecer un medio físico y psicológico estable. Lo importante, frente a los que generalmente se, no es el límite sino el modo de proponerlo al grupo.

En ese sentido, la autoridad deberá ser:

- 1- Afectiva: como pone en comunicación a personas, es fundamental que genere una relación afectiva positiva.
- 2- Discreta: es fundamental abandonar los gritos, los desafíos públicos, las ironías y los castigos vergonzantes.
- 3- Compartida: requiere la clara coparticipación del profesor y el alumno o el profesor y el grupo.
- 4- Educativa no debe ser destructiva sino constructiva, demostrando así la confianza del docente y la seguridad del niño respecto de la posibilidad de rectificación de su conducta.

PROCESO EN ACCIÓN

Se refiere a las variables que debe tener en cuenta el maestro al poner en marcha la clase.

Incentivo

Para comenzar el análisis es imprescindible delimitar dos conceptos, motivación e incentivo.

Se considera motivación el proceso interno, propio del individuo, generador de la energía que da dirección e intensidad a su comportamiento. Depende de los intereses y necesidades de aquél y condiciona los procesos de aprendizaje.

El incentivo comprende los estímulos externos al individuo y que despiertan su motivación, por lo tanto proviene de fuerzas ambientales donde se destaca la actividad del maestro. Lo importante será que éste aplique los incentivos que coincidan con la motivación propia de la etapa.

Algunas premisas importantes del incentivo:

- Debe incentivarse al niño en todas las fases del aprendizaje y no solamente en la inicial.
- El elogio es superior a la censura, aunque conviene recordar que el elogio indiscriminado y exagerado terminará por transformarse en un estímulo indiferente (por ejemplo, decir que todas las ejercitaciones están "muy bien", cuando en realidad los niños pueden percibir los errores).
- El valor de la experiencia del éxito, sobre todo en las fases iniciales del aprendizaje, es un poderoso incentivo. De todos modos, en ciertos casos el fracaso actúa como estímulo: el niño no lo interpreta como definitivo o insuperable.
- La reiteración de actividades y juegos que ya se realizan con eficiencia es otro de los factores destacables de la incentivación. Nada estimula más a aprender que el goce que proporciona detenerse en aquello que se domina.

Contenidos y Actividades

Clásicamente los criterios de selección de los contenidos son tres: psicocéntricos, logocéntricos y sociocéntricos. Esta caracterización también es válida para la Educación Física.

- Criterio psicocéntrico. tiene presentes las características, los intereses y las necesidades del niño, tanto como sus posibilidades de captar la información ofrecida.
- Criterio Logocéntrico: Está relacionado con la estructura de la Educación Física como disciplina curricular. Se basa en las gradaciones y progresiones de las conductas motrices.
- Criterio Sociocéntrico: Se corresponde con la teoría del "aprendizaje para la vida". Orientando la selección de contenidos que faciliten la inserción de los alumnos en la sociedad en que les toque vivir.

También existen criterios de selección de actividades:

- Deberán adecuarse al nivel madurativo del niño.
- Deberán ser variadas: Diferentes actividades pueden conducir al logro del mismo objetivo;
- Deberán propender al logro de conductas socio-afectivas positivas.
- Deberán estimular el aprendizaje activo y la participación del mayor número posible de alumnos.
- Deberán poseer el mayor especificidad, es decir referirse concretamente al logro del objetivo deseado.
- Deberán asegurar un efecto fisiológico suficiente.

Estrategias:

Si bien en algunos casos se considera como sinónimo de método, éstas es más operativa que aquel. Implica una síntesis de ambos y significa el conjunto de acciones y determinaciones que el docente toma en el dictado de la clase y que dan lugar a las llamadas relaciones de comunicación. Por tener aspectos constantes y personales finalmente constituyen el "estilo del docente".

Dentro de las estrategias aplicables en Educación Física infantil podemos mencionar:

- 1- Demostración
- 2 Resolución de problemas o tareas de movimiento.
- 3 Actividades exploratorias
- 4 Recorridos.
- 5 Tareas rotativas.
- 6 Circuitos.
- 7 Enseñanza recíproca.

1 Demostración. Presentación de la actividad a realizar, a través de un modelo. Implica la imitación por parte del alumno. Acelera la concreción del aprendizaje y requiere la perfección del modelo. La demostración no es conveniente en el caso de los aprendizajes psicomotores referidos a la adquisición de nociones. Limita la posibilidad de elaboración intelectual inmediata del acto motor.

2 Resolución de problemas o tareas de movimiento. Enfrentan al niño con un problema motor a resolver. La experiencia motriz previa delimita las características del problema motor planteado por el docente y por consiguiente la resolución debe ser evaluada en cuanto a ella. Hay formas de planteo de problemas más abiertos y otros más cerrados. Estos matices varía, por ejemplo, en este planteo referido al salto.-
- "Prueben en saltar la soga con un pie y caigan con dos" (problema más cerrado).
- "Prueben a saltar la soga de distintas maneras" (problema más abierto)

3 Actividades Exploratorias: Enfrentan al niño con el espacio y materiales concretos suficientemente estimuladores de su capacidad cinética, para que él explore y elija conductas motoras a desarrollar con ellos. Es una estrategia que requiere de tiempo y la capacidad de espera del docente, que actúa como observador minucioso de los resultados de la exploración. Esta Acción le permite descubrir los centros de interés motores de cada niño tanto como del grupo, pudiendo sugerir durante el proceso variables a la actividad.

4- Recorridos. Consiste en una sucesión organizada de tareas a realizar. Requiere de un cálculo proporcional entre el número de actividades y la cantidad de niños, tanto como de una adecuada selección que cumpla con los criterios antedichos de dosificación

5- Tareas rotativas: Consiste en un planteo de actividades por sectores, por los cuales circulará el grupo permaneciendo en cada uno de ellos un tiempo determinado. No existe número de repeticiones. Sirve para fijar aprendizajes realizados, aumentar la autonomía personal y como recurso cuando el material es escaso.

Gradación- progresión.

Puede considerarse la gradación como la línea inviolable en un proceso de aprendizaje, referida al ordenamiento de dificultades. Establece los prerrequisitos para que se produzcan los aprendizajes siguientes. Desde el punto de vista de la evolución, por ejemplo, nadie aprende a correr sin antes caminar.

Correcciones a la Técnica

Todos los movimientos poseen una técnica correcta de ejecución sobre la que se deberá insistir, aún en las primeras edades. La que variará, de acuerdo con el nivel de comprensión de los niños, serán las formas de corrección a aplicar. Por ejemplo: "caigan sin hacer ruido". La corrección debe realizarse desde los aspectos generales del movimiento hacia los más particulares, teniendo en cuenta que siempre debe indicarse una por vez.

La corrección puede realizarse individual o grupalmente. Las consignas correctoras deberán enunciarse, dentro de lo posible, positivamente. Por ejemplo "extienda las rodillas" en lugar de "no flexionen las rodillas".

Entusiasmo

El control del proceso debe estar siempre orientada por una participación entusiasta del docente, actitud positiva que genera una identificación por parte de los alumnos. El docente debe en lo posible transmitir alegría.

Dosificación del esfuerzo

Una adecuada progresión del trabajo asegura la dosificación del esfuerzo.

Tener cuidado con los síntomas de fatiga, más aún en los días de calor que pueden originar el tan temido "golpe de calor".

CLIMA DE LA CLASE

Naturalidad, espontaneidad, alegría, tolerancia, respeto y reconocimiento por parte de cada uno de los miembros del grupo, originan un clima de clase dentro del cual todo aprendizaje es feliz y posible. Los desaciertos y las dificultades del niño tanto como del grupo serán interpretadas como parte fundamental del proceso.

El maestro debería ser un experto en la preparación de un buen clima, aplicando adecuadamente estímulos, límites, censuras, comentarios risueños, pausas y momentos de reflexión.

RITMO DE LA CLASE

Este aspecto se refiere a la intensidad variable con que se desarrolla la clase.

Dinamismo

La premisa de la participación activa en el aprendizaje puede parecer obvia, pero creemos que muchos casos no se concreta en la práctica. Todo aprendizaje debe requerir la participación activa del alumno, es decir solicitar su atención, su acción su esfuerzo personal. Nadie aprende por otro.

El docente deberá solicitar constantemente, en el transcurso de la clase, la opinión, la iniciativa y el trabajo del alumno. Esta participación va más allá del enfoque "activista", ya que implica no solo el trabajo orgánico sino al niño como totalidad en acción.

Continuidad

La sesión deberá estar previamente planificada de modo tal que en su transcurso no se produzcan vacíos infundidos de actividad. También se quiebra la continuidad de la clase cuando los niños esperan turnos prolongados frente a un aparato, cuando deben compartir escaso material o forman largas hileras para participar en un juego.

Intensidad en las actividades.

Las actividades deberán ser suficientes en:

- Cantidad- variedad: un movimiento sólo puede aprenderse a partir de muchas y variadas repeticiones.

- Calidad: Se refiere a la calidad en las formas básicas de movimiento (correr, saltar, empujar, traccionar).
- Complejidad: Las actividades deberán ser pensadas con un orden progresivo de dificultad que enriquezca la experiencia motriz del niño.

APROVECHAMIENTO Y RESULTADOS

Este aspecto está relacionado con la evaluación del proceso.

Logro de objetivos y propósitos

Una adecuada planificación se fundamenta en un planteo claro de objetivos sobre los que el docente y los alumnos elaboran las situaciones de aprendizaje.

Recordemos que los propósitos son los objetivos del docente, y los objetivos, las conductas esperadas en los alumnos. Con respecto a este tema, el maestro deberá realizar con sus alumnos una evaluación continua sobre la cual irá produciendo los ajustes necesarios que aproximen al grupo hacia los contenidos planteados.

Contenido Educativo

En este enfoque de la Educación Física Infantil, nos proponemos metas que superen lo meramente funcional del movimiento y una toma de conciencia de que la nuestra es una tarea más dentro del proceso de educación del niño. De ninguna manera esto es peyorativo para nuestra tarea, sino que la revaloriza como medio fundamental en el desarrollo de habilidades personales y sociales, en el estímulo para el pensamiento crítico, en su participación en el desarrollo de los valores y en la apreciación de lo estético.

LOS CONTENIDOS DE LA
EDUCACIÓN FÍSICA EN EL PRIMER NIVEL
DE CONCRECIÓN CURRICULAR ¹

9.1. LOS CONTENIDOS EDUCATIVOS.

Los contenidos educativos pueden entenderse acualmente como el conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por parte de los alumnos se considera esencial para la formación de competencias).



En la misma línea, Stenhouse (1991), afirma que los contenidos educativos constituyen la parte del capital cultural ² y científico que un grupo social se propone transmitir.

1. No es ocioso aclarar que nos referimos en este caso al currículum oficial explicitado en la documentación vigente, que operan en la dimensión de la proposición curricular (Brenard: 1993). No es una posición ingenua sino metodológica; quedan fuera de nuestro análisis por el momento, las demás dimensiones del fenómeno relacionadas con la investigación curricular: el currículum recibido, el currículum aplicado, el currículum rescatado (Brenard:1993, b), el currículum oculto y el currículum aprendido. Remitimos al lector al análisis de los principales textos que fundamentan nuestra concepción de estas relaciones (Díaz Barja: 1988-1992) (Brenard: 1986) (Aguir: 1986) (Sánchez: 1995) (Kerns: 1987) (Gill: 1990) (Furber: 1989) (Popkewitz: 1994).
2. Contiene entre un diez serían pocas veces destacado en la investigación curricular: en la práctica de la enseñanza, los contenidos educativos también reproducen y producen el capital social (no únicamente el cultural) del grupo y por lo tanto la escuela tiende a convertirse en el escenario de reproducción del estado de la lucha entre los sectores sociales en pugna. La enseñanza de los contenidos no es ingenua ni apolítica, aunque lo declare.

a través de la institución escolar. Son el sector de tradiciones públicas constitutivas de las prácticas sociales legitimadas en el currículum (1991).

Se reconocen en los contenidos tanto saberes conceptuales (conocer), como actitudinales (valorar, juzgar, decidir, apraciar, sentir) y procedimentales (saber hacer, acciones corporales, operaciones mentales).

¿QUÉ SON LOS CONTENIDOS CONCEPTUALES?

- ✓ Forman acciones, preconceptos y conceptos.
- ✓ Hacen alusión a objetos, hechos, enunciados, relaciones entre hechos o relaciones entre enunciados.
- ✓ Se relacionan con conceptos anteriores del alumno.
- ✓ Forman la estructura lógica de la disciplina.

CONTENIDOS CONCEPTUALES

- ✓ El cuerpo propio y sus partes.
- ✓ Un lado y el otro.
- ✓ Más rápido que, más lento, igual que...
- ✓ Juego, ejercicio.
- ✓ Fuerza, resistencia, velocidad.
- ✓ Las reglas del juego.

¿QUÉ SON LOS CONTENIDOS PROCEDIMENTALES?

- ✓ Son acciones o secuencias de acciones.
- ✓ Permiten la adquisición de habilidades motrices y de conocimientos (contenidos conceptuales).
- ✓ Se relacionan con procedimientos adquiridos anteriormente por los alumnos.
- ✓ Constituyen el saber práctico de la disciplina.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

- ✓ Exploración, investigación de la capacidad de movimiento propio.
- ✓ Negociación - acuerdo de reglas.
- ✓ Práctica de habilidades motrices.
- ✓ Juego de juegos.
- ✓ Reconocimiento de las partes del cuerpo.
- ✓ Empleo de la fuerza, la resistencia, etc.

¿QUÉ SON LOS CONTENIDOS ACTITUDINALES?

- ✓ Hacen alusión a los valores circulares.
- ✓ Las actitudes son disposiciones a actuar, sentir y percibir.
- ✓ Se relacionan con la autoestima, con la valoración del propio cuerpo, con el disfrute y el cuidado del mismo y del ambiente.
- ✓ Permiten la conquista de la autonomía.

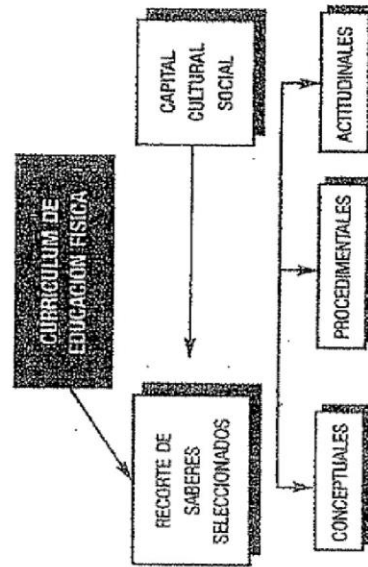
CONTENIDOS ACTITUDINALES

- ✓ Placer por la actividad motriz.
- ✓ Disponibilidad corporal y lúdica.
- ✓ Valoración de las realizaciones corporales propias y del otro.

Estos saberes se expresan tanto en el plano cognitivo, como en el plano corporal y afectivo, sin que puedan diferenciarse dichos planos en el comportamiento concreto la mayoría de las veces.

Los saberes corporales son saberes prácticos. Se relacionan con el uso inteligente y emocional del propio cuerpo, en las relaciones con sí mismo y con el medio ambiente físico y social.

La Educación Física es la disciplina escolar cuyo estatuto epistemológico (que se discute y sobre el cual pesa más de una sola representación) está dado por el hecho de tener como objeto de su práctica, la enseñanza de los saberes corporales expresados en el currículum. El concepto de enseñanza incluye la resignificación crítica de dichos saberes por parte de alumnos y docentes.

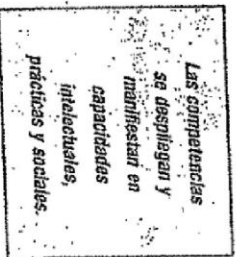


9.2. LAS COMPETENCIAS.

La interacción crítica de los alumnos con los contenidos educativos y de los alumnos con los demás (maestro-alumnos), puede ser orientada por el docente para desarrollar capacidades que permitan la formación de competencias.

Las competencias son capacidades complejas que articulan capacidades intelectuales, prácticas y sociales y permiten la interacción del sujeto con su grupo social.

Según la documentación vigente en la República Argentina, las competencias se relacionan con el desarrollo ético, socio-político-comunitario, del Conocimiento Científico Tecnológico y de la Expresión y Comunicación (C.F.C. y E., 1992).



→ **CAPACIDADES INTELECTUALES:** Implican procesos cognitivos necesarios para operar con símbolos, representaciones y conceptos. Incluyen habilidades analíticas, cognitivas y metacognitivas.

→ **CAPACIDADES PRÁCTICAS:** Se refieren a un saber hacer. Implican saberes conceptuales y actitudinales pero se manifiestan en la dimensión práctica. Incluyen habilidades comunicativas, tecnológicas y organizacionales, de las que el sujeto debe disponer para la construcción reflexiva y la realización del proyecto personal y comunitario.

→ **CAPACIDADES SOCIALES:** Son las capacidades que permiten la interacción de la persona en los ámbitos de referencia próximos y en contextos cada vez más amplios.

9.2.1. Las competencias corporales.

En nuestra perspectiva ya lo comentamos, la **COMPETENCIA CORPORAL** se reconoce únicamente en la *disponibilidad corporal operante en la participación del niño en situaciones sociales reales en las que el cuerpo y el movimiento están involucrados en la trama de significados que constituyen el universo simbólico cotidiano del niño* (Gómez, 1998).

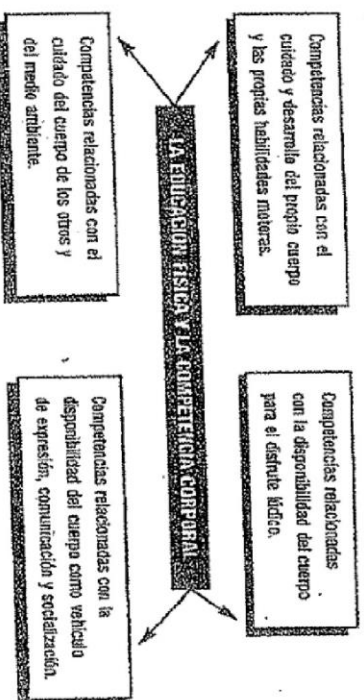
Recordemos que, en nuestra concepción, el concepto de competencia corporal es análogo al de competencia lingüística desarrollado por Habermas, se trata del uso de un

código de comunicación en situaciones sociales, encarnadas social y emocionalmente. En el caso de la Educación Física tales códigos están constituidos, sobre todo, por interacciones no verbales presentes en los juegos, en las danzas, la gimnasia, etc.

Como capacidad compleja, la competencia corporal articula capacidades intelectuales, prácticas y sociales.

La competencia corporal del niño pequeño se manifiesta como *dijimos*, en el uso inteligente y emocional del cuerpo en situaciones sociales y reales.

En nuestra hipótesis, estas situaciones atañen a cuatro órdenes de disponibilidad corporal complementarios:

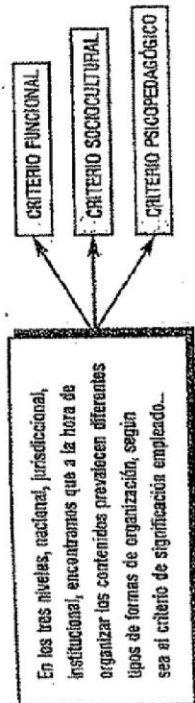


9.3. CRITERIOS DE ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS.

Las formas de organizar los contenidos de una disciplina resultan de las construcciones subjetivas e intersubjetivas de los actores que realizan el proceso.

En el procedimiento de organización de contenidos, se ponen en juego las concepciones filosóficas, psicopedagógicas, antropológicas y metodológicas de los sujetos que intervienen, así como las características del imaginario social predominante.

En Educación Física pueden distinguirse generalmente tres criterios de organización de los contenidos curriculares, criterios que a su vez prevalecen en los diferentes niveles de concreción (racional, jurídico-institucional, institucional).



9.3.1. El criterio funcional.

Así, muy probablemente, en el caso de la Educación Física, encontraremos contenidos en los que destacan, en un análisis general, la participación corporal ósteo-muscular, contenidos en los que destaca la participación orgánica-funcional, contenidos de preponderancia perceptiva, motriz, expresiva, sociomotriz, etc., o en un análisis más detallado, funciones tales como la imagen del cuerpo, la organización espacial-temporal, la habilidad motora, etc.

Se destaca en este enfoque una forma de agrupamiento y definición de contenidos que relaciona a éstos, primordialmente con los propósitos generales y específicos de la disciplina en cuestión.

Este tipo de significatividad debe tenerse especialmente en cuenta a la hora de relacionar contenidos con los objetivos que la disciplina se propone alcanzar.

El sentido de esta forma de organizar los contenidos responde entonces a la lógica de la disciplina, en cuanto a que prevalecen como criterios de organización, los objetivos funcionales que le han constituido como práctica, sentido generalmente asumido por el docente. Esta toma de posición supone dos riesgos:

- ✓ La descontextualización cultural del contenido.
- ✓ La descontextualización del contenido de la situación motivacional del endogrupo (el grupo social donde el individuo vive) y del individuo y su situación biográfica.

9.3.2. El criterio sociocultural.

En este tipo de organización, los contenidos aparecen agrupados en configuraciones que representan los grandes conjuntos de saberes valiosos para una comunidad en un momento sociohistórico dado, saberes que han pasado por algún proceso de selección y jerarquización.

En este sentido, la gimnasia, los deportes, las actividades al aire libre, los juegos motores, representan objetos culturales provistos de un sentido que proviene de la tipicidad que le es propia y qué está referida a:

- ✓ El proceso de su constitución histórica y la referencia a las actividades humanas a las que cada conjunto dio lugar y a las actividades humanas contemporáneas que conformaban el contexto.
- ✓ Los fines y modos prácticos que caracterizan a cada uno de ellos y que los definen y constituyen de modo tal que cada uno de ellos pueda ser imaginado por anticipado en sus características generales y a la vez definido como objetos típicos, pertenecientes a un universo mayor (que puede llamarse Educación Física) dentro de un sistema cultural intersubjetivo (éstas son las tradiciones públicas).

9.3.3. El criterio psicopedagógico.

En este tipo de criterio se parte de la base de que si bien el marco sociohistórico y cultural determinan el contexto de los saberes a aprender, la forma de organización de los mismos debe responder a la forma cómo los contenidos se enseñan y aprenden en el contexto institucional.

En otras palabras, pareciera que esta lógica debería primar a la hora de organizar y seleccionar contenidos para su presentación a los alumnos.

Este tipo de organización debe tender a la integración de los puntos de vista anteriores. Veremos que éste es el criterio que proponemos para la organización de las unidades didácticas en el plan anual del profesor. Asimismo, como veremos, este criterio ha prevalecido en la construcción de la mayoría de los diseños curriculares de las provincias en la República Argentina.

La significación para el alumno de los contenidos a aprender, estará dada primordialmente por la relación de los saberes con el conjunto de motivos, expectativas, deseos e intereses, del propio alumno, su etapa evolutiva y su contexto cultural específico.

9.4. LOS CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL NIVEL INICIAL.

Para el análisis exhaustivo de los contenidos, naturalmente remitimos al lector a la documentación oficial pertinente (C.F.C. y E- C.B.C. 1995).

Hemos creído útil, sin embargo, incluir en este trabajo una síntesis de los diferentes bloques realizada a partir de las ideas centrales que dominan cada bloque, sin incluir en la redundancia de repetir aquí los contenidos en cuestión.³

Como ya habíamos comentado, en la organización de los contenidos del nivel ha prevalecido el criterio funcional.⁴ Así, la conciencia corporal y el conocimiento y dominio del cuerpo, propuestos en los primeros dos bloques como ideas organizadoras, son funciones psicomotrices propias del ser humano. En el tercer bloque notamos una prevalencia del criterio sociocultural, en tanto los juegos motores constituyen una construcción cultural e histórica.⁵

9.4.1. Bloque 1: Conciencia corporal: imagen y percepción.

Los contenidos de este bloque se relacionan con la construcción de la imagen corporal del niño. Este proceso, fundado en la interacción psicosociomotriz del niño con su medio ambiente (la lectura del Capítulo 6, permite la comprensión de estos contenidos), comporta el conocimiento conceptual y vivencial del propio cuerpo, así como el reconocimiento de las propias capacidades y de las similitudes y diferencias con el cuerpo de los demás. Los contenidos del bloque pueden resumirse en diferentes núcleos temáticos:

<p>BLOQUE 1 CONCIENCIA CORPORAL: imagen y percepción.</p>	Integración corporal: partes del cuerpo, zonas del cuerpo, partes móviles y fijas, etc.
	Simetría corporal: lados del cuerpo, ejes corporales, preferencia lateral. El espacio próximo, personal y social.
	Conocimiento de los movimientos globales: correr, saltar, trepar, etc. Ejercicios: movimientos de los brazos, de las piernas, de la columna vertebral, etc.
	Seguimiento postural: sentado, parado, cuadrupedia, parado de diferentes formas, sentado con la espalda recta, etc.
	Conocimiento de las funciones corporales: respiración, circulación, alimentación, digestión, sexualidad, tensión y relajación.
	Reconocimiento y utilización de las señales visuales, gustativas, kinestésicas, auditivas, táctiles.

3. En la presentación que hacemos no hemos incluido a las expectativas de logro, ni a las relaciones de los contenidos con otros ámbitos, para reservar dicho análisis para el capítulo próximo, más cercano a las necesidades de los docentes en el momento de realizar el plan anual.
4. Desde mi punto de vista la organización de contenidos autorizada en los Contenidos Básicos Comunes de

En el Capítulo 12 podrá el lector encontrar una secenciación de los aprendizajes relativos a este bloque.

9.4.2. Bloque 2: Conocimiento y dominio del cuerpo y los objetos en el ambiente.

Este bloque se relaciona con el desarrollo de las habilidades motoras básicas del niño, así como con la orientación del cuerpo y el movimiento en el espacio y en el tiempo y el dominio progresivo de los objetos (ver Capítulo 7). Implica el progreso del niño en sus capacidades motoras básicas: coordinación, flexibilidad, fuerza muscular, resistencia. Destacan en su análisis los núcleos temáticos que siguen:

<p>BLOQUE 2 CONOCIMIENTO Y DOMINIO DEL CUERPO Y LOS OBJETOS EN EL AMBIENTE.</p>	El cuerpo en el tiempo. Desconocimiento de los movimientos de velocidad, intensidad, duración. Desconocimiento del ritmo corporal. Ajuste global del movimiento al ritmo y la música. Desconocimiento y ajuste a las nociones de simultaneidad y sucesión.
	Orientación del movimiento en el espacio.
	Las habilidades motoras: • Ligadas a la coordinación dinámica general: correr, saltar, trepar, etc. • Ligadas a la coordinación visomotriz: lanzar, atrapar, tirar, bateda, etc. • Ligadas al equilibrio: pararse en un pie, desplazarse sobre una soga o tabla sobre superficies de aterramiento, etc. • Ligadas a la coordinación segmentaria: movimientos simultáneos y alternados de brazos, piernas, torso y cabeza, etc.
	La vivencia y regulación de las capacidades físicas al enfrentar los juegos y las situaciones deportivas.
	El tono muscular y la relajación. La velocidad, la fuerza, la resistencia, la flexibilidad.
	El control del propio cuerpo y la salud.

5. Entendamos que este es un segundo aspecto crítico del documento, dado que toda clasificación debe responder a un criterio que determine conjuntos mutuamente excluyentes.

En el Capítulo 12 podrá el lector encontrar una secuenciación de los aprendizajes relativos a este bloque:

9.4.3. Bloque 3: Los juegos motores.

Este bloque se relaciona con los aprendizajes lúdicos posibles de ser aprendidos por los niños en el Nivel Inicial: el aprendizaje de las reglas, el respeto por los otros, el comienzo del pensamiento táctico, la utilización de habilidades motrices en los juegos, la puesta en juego de la creatividad, etc. (ver Capítulo 8).

Los núcleos temáticos comprendidos en los contenidos son:

BLOQUE 3 LOS JUEGOS MOTORES.

Los juegos y las reglas: preestablecidas o elaboradas por los niños, simples o complejas, el significado de las reglas.
Tipos de juegos: individuales y grupales, con reglas, con reglas, con bandos.
La creación y organización de juegos.
La utilización de habilidades motrices en los juegos.

En el Capítulo 12 podrá el lector encontrar una secuenciación de los aprendizajes relativos a este bloque:

9.4.4. Bloque 4: Contenidos actitudinales.

Este bloque se relaciona con los sentimientos, actitudes y valoraciones concientes e inconcientes que los niños realizan y utilizan y con la potencialidad educativa que contienen dichas valoraciones. El aprendizaje de habilidades motoras, el juego, el ejercicio suponen una fuerte relación con la autoestima del niño y con actitudes de cuidado y respeto por los demás y por el ambiente. El disfrute del propio cuerpo en los juegos y actividades, así como su utilización productiva en pos de un objetivo a conquistar que supone un esfuerzo, encarnan la posibilidad de aprender un modo constructivo, de actuar y percibir la realidad.

Los contenidos del bloque pueden agruparse en los siguientes núcleos temáticos:

BLOQUE 4 CONTENIDOS ACTITUDINALES.

Relacionados con el conocimiento y la producción: Valoración del cuerpo propio y sus capacidades. Uso de la actividad física.
Relacionados con los demás: Valoración de actividades cooperativas. Respeto por reglas y consignas.
Relacionados consigo mismo: Autoestima. Aceptación de la propia capacidad de movimiento.

9.5. LOS CONTENIDOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA E.G.B.

En la organización de los contenidos de la Educación Física para la E.G.B. ha prevalecido el criterio de organización sociocultural. Los bloques que agrupan y organizan los contenidos hacen alusión a prácticas corporales socialmente construidas y organizadas, tales como la gimnasia, los juegos motores, etc.

En tales prácticas se agrupan contenidos a partir del significado social que tales contenidos revisten y no a partir de las funciones corporales que desarrollan. Así, la práctica de juegos motores puede estimular el desarrollo de la resistencia aeróbica, desarrollo que también puede estimularse desde la práctica de actividades gimnásticas. Sin embargo el juego y la gimnasia constituyen prácticas distintas como configuraciones.

Trataremos de sintetizar las características distintivas de cada bloque relativo al primer ciclo de la E.G.B., a partir de destacar sus núcleos temáticos principales, remitiendo al lector a la lectura de los C.B.C. pertinentes.

9.5.1. Bloque 1: Los juegos motores.

La característica de este bloque, en cierta continuidad con el bloque 3 del Nivel Inicial, es rescatar y seleccionar contenidos que ponen de manifiesto comportamientos relacionados con la libertad y con la espontaneidad en las acciones de los niños, por la falta de sujeción a normas y prescripciones externas, con el desarrollo de la capacidad de expresión, cooperación, comunicación motriz y de un modo general, con el desarrollo ético-moral de los niños y niñas.

Hemos distinguido antes (ver Capítulo 8) una zona de juego y una zona real de actividad, un orden lúdico y un orden real. La posibilidad de jugar permite a los niños el ejercicio libre y lúdico de aprendizajes realizados en la zona real de la actividad infantil, zona más vinculada al campo de la gimnasia en nuestra disciplina. Así como el juego mo-

En el Nivel Inicial y en primer ciclo de la E.G.B. las separaciones entre juego y gimnasia son sobre todo manifestadas para el adulto que conduce la clase (pero no para el niño). El niño juega, se destaca ante un problema, intenta un esquema de acción para resolverlo (se ejercita) y vuelve a jugar...

Para la mejor comprensión de los contenidos del bloque, remitimos por un lado al lector a lo expuesto en el capítulo relativo a la actividad lúdica (7) y por otro a lo expuesto en el capítulo relativo a la dialéctica entre juego y ejercicio (4).

Veamos una propuesta de síntesis de los núcleos temáticos que caracterizan al bloque

JUEGOS

LOS JUEGOS MOTORES

BLANQUE Y NEGRO

en el primer ciclo de la E.G.B.

→

Juegos que existen y se inventan. Reconocimiento, inversión, modificación, organización y representación de juegos con y sin objetos, ritmos, rondas, actividades, materiales, de roles, reglas, deportivos.

Las reglas de los juegos: descripción, negociación, respeto, comprensión, aceptación.

Los esquemas y habilidades motrices utilizadas en los juegos ligados a la coordinación dinámica, visuomotriz, al equilibrio, a la coordinación segmentaria, flexión y acción motor en los juegos.

Las capacidades físicas utilizadas en los juegos: velocidad, resistencia, fuerza, flexibilidad, coordinación, respiración, equilibrio, agilidad del cuerpo.

El juego de juego, juego y ejercicios de roles. Las técnicas del juego: exploración.

Las conductas de los compañeros y de los oponentes. Anticipación de la propia jugada y de los otros, de las situaciones.

En el Capítulo 12 podrá encontrar una secuencia de los aprendizajes relativos a este bloque.

Recuérdese que para los C.B.C., el deporte es toda situación motriz codificada, cuyas formas competitivas han sido institucionalizadas y especialmente designadas como deporte, por el conjunto de las instituciones sociales. Así el fútbol de campo, el básquetbol, o el voleibol son deportes, en tanto los juegos deportivos que, aun teniendo una estructura de duelo e interacción similar, no son deportes (Ver Capítulo 8).

9.5.5.3. Bloque 3: La gimnasia

Los contenidos de este bloque se relacionan con comportamientos intencionales y sistemáticos del niño, tendientes al logro del dominio de una habilidad motora (correr, saltar, rolar), de una habilidad cognitiva (observación selectiva, exploración, identificación), de enriquecimiento o aprovechamiento de una capacidad motriz (fuerza, velocidad, resistencia, coordinación), de una capacidad perceptiva (conciencia del cuerpo, del espacio y del tiempo, del lado hábil), o de una capacidad expresiva-comunicativa, adquisiciones tendientes a la progresiva conquista del niño de su disponibilidad corporal.

La conquista de la disponibilidad corporal involucra también el hacerse cargo del cuidado del propio cuerpo y la salud, así como del cuidado del medio ambiente físico y social, lo que implica el aprendizaje de conceptos y procedimientos en forma intencional y sistemática.

Este bloque introduce al niño en el proceso de integrar y utilizar conocimientos prácticos y teóricos relativos al cuidado y desarrollo del propio cuerpo y las propias habilidades: formas de preparación orgánica y muscular, técnicas para aprender un movimiento, conceptos sobre nutrición e higiene, hábitos de intensidad y calidad de la actividad física, identificación de posturas y ejercicios convenientes e inconvenientes, comparando los aspectos más salientes del bloque.

Así, los contenidos de este bloque promocionan en el niño el interés por la belleza, la gracia, la armonía y la elegancia en los movimientos, así como la adopción de hábitos de buena salud.

Veamos la siguiente temática de los contenidos del bloque

<p>BLOQUE 3 LA GIMNASIA en el primer ciclo de la E.G.B.</p>	La percepción del propio cuerpo: topografía, capacidades, tensión, relajación, respiración, lado predominante, movimientos globales y segmentarios, los ritmos y cambios corporales en reposo y actividad. Percepción del espacio, el tiempo y los objetos. Ejercitación.
	Las habilidades motrices básicas y los esquemas de acción: exploración, identificación, invención, ensayo, comparación, ajuste.
	La postura y los esquemas posturales básicos: identificación, comparación, práctica.
	Las capacidades físicas: velocidad, resistencia, fuerza, flexibilidad. Empleo, diferenciación, registro.

En el Capítulo 12 podrá el lector encontrar una secuenciación de los aprendizajes relativos a este bloque.

9.5.4. Bloque 4: La vida en la naturaleza y al aire libre.

Los contenidos de este bloque en el 1er. ciclo de la E.G.B. se relacionan con la necesidad de brindar tempranamente a los niños y niñas, oportunidades de disfrute de actividades en contacto con la naturaleza y el aire libre.

Dichas actividades tenderán a que el niño incorpore conocimientos y prácticas que le permitan sentirse a gusto, adaptándose a las condiciones del medio natural y aprendiendo a la vez, a cuidarlo y mantenerlo, contactándose con los principios básicos de desarrollo sustentable.

A la vez, las actividades en la naturaleza implican generalmente, por un lado, cierto desapego del medio social y físico cotidiano e inmediato que rodea al niño. La impresión que surge de tales situaciones provoca el abandono temporario de mecanismos de defensa y rituales individuales y grupales que a menudo entorpecen la comunicación entre los niños y los adultos, así como provocan en el niño la necesidad de hacerse cargo de cuestiones básicas ligadas a la elaboración de su propio sustento y el del grupo (preparar la comida), su propio refugio y el del grupo (preparar la cama) y su propia agenda diaria y la del grupo (organización de juegos y actividades recreativas, de trabajo comunitario, etc).

Todas estas actividades exigen de la actitud cooperativa para su resolución eficaz y eficiente. Así, las actividades en la naturaleza permiten la enseñanza de contenidos en los que se destaca una atmósfera de alegría, comunión intersubjetiva y deslumbramiento.

to por el medio natural (colores, olores, temores, sorpresas, fauna, flora, refugios, dormir con nenas y nenes, etc.). A la vez este bloque facilita la integración de contenidos de otros capítulos de los C.B.C., tales como los ligados a la ecología y al aprendizaje de las ciencias sociales y naturales y la tecnología particularmente.

Un cuadro de síntesis permite comprender inicialmente al bloque:

<p>BLOQUE 4 LA VIDA EN LA NATURALEZA Y AL AIRE LIBRE en el primer ciclo de la E.G.B.</p>	Formas de vida en la naturaleza. Armado de construcciones náuticas. Armado del equipo personal y grupal.
	Actividades lúdicas y gimnásticas en la naturaleza: paseos, caminatas, juegos. Diferenciación, selección, juego.
	Actividades de subsistencia en la naturaleza: trabajos de cocina, higiene. Identificación, exploración, participación.
	El medio natural. Flora y fauna. Reconocimiento. Medidas y hábitos de cuidado, seguridad y prevención. Identificación y práctica.

En el Capítulo 12 podrá el lector encontrar una secuenciación de los aprendizajes relativos a este bloque.

9.5.5. Bloque 5: la natación.

Los contenidos de este bloque se orientan hacia la adquisición por parte del niño y la niña de un conjunto de conocimientos, habilidades motrices y actitudes que les permitan la conquista de la disponibilidad corporal en el medio acuático, con lo que esto implica para su libertad y seguridad.

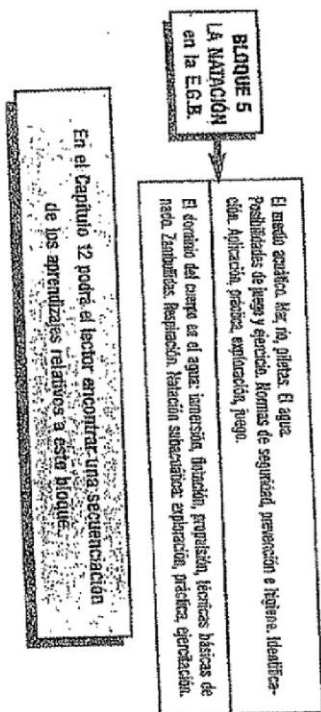
No se plantea en este bloque el aprendizaje de la natación como un deporte (véase más arriba la definición de deporte), sino como una práctica corporal y social imprescindible a la formación básica del joven.

Así, el dominio del cuerpo en el agua, la inmersión y la flotación, las formas de desplazamiento y propulsión básicas; el conocimiento y diferenciación de los distintos medios acuáticos con sus características, son los contenidos centrales del bloque. No forma parte del espíritu del bloque la enseñanza de las técnicas de nado en su forma deportiva, aunque, naturalmente, nada impide la progresión y la conquista de las mismas si la institución puede avanzar en este sentido.

Debe destacarse también que los C.B.C. plantean el tratamiento de este bloque en

cualquiera de los tres ciclos de la E.G.B., para facilitar la adecuación de su enseñanza a las posibilidades institucionales, escasamente desarrolladas en nuestro país.

La síntesis gráfica del bloque facilitará su comprensión:



9.5.6. Bloque 6: procedimientos generales relacionados con la práctica de actividades corporales y motrices.

Los procedimientos generales de una disciplina son aquellos contenidos que, siendo acciones o secuencias de acciones y estrategias, son comunes a la totalidad de las prácticas que caracterizan a la disciplina y por lo tanto, atraviesan todos los bloques.

En Educación Física se destacan un conjunto de acciones presentes en los juegos, en la gimnasia, en los deportes, etc., relacionados con:

La competencia del alumno para preparar el cuerpo y el ambiente para realizar la actividad física: la entrada en calor, la adecuación y preparación de los materiales para el juego y la gimnasia, son procedimientos fáciles y convenientes de ser aprendidos desde el primer ciclo y también desde el nivel inicial.

La competencia del alumno para adecuar sus esquemas de acción en cuanto intensidad del esfuerzo y tipo de esquema, a las diferentes situaciones lúdicas o gimnásticas. La formación de estereotipos motores flexibles permitirá tal adecuación.

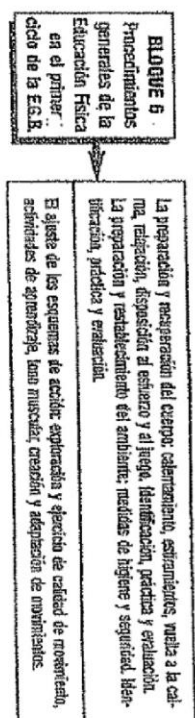
La competencia del alumno para restablecer sus funciones corporales y adecuar las al reposo después de la actividad física intensa, así como la de dejar el medio físico (el patio, los materiales, etc.) en condiciones de que otros lo usen a su disposición (relajarse, volver a la calma, higienizarse, arreglarse la ropa, guardar los materiales, limpiar el lugar del campamento, constituyen los ejemplos de estos procedimientos.

El gráfico que sigue pretende sintetizar los núcleos temáticos del bloque en el primer ciclo de la E.G.B. Si bien los C.B.C. del Nivel Inicial, no contemplan en su fórmula-

ción original contenidos procedimentales generales, estos contenidos pueden ser exten-

sivos al Nivel Inicial. Documentación emanada del propio Ministerio de Educación pos-

terior a la edición de los C.B.C. así lo reconoce (M.C. y E.: 1985).



9.5.7. Bloque 7: Actitudes relacionadas con la práctica de actividades corporales y motrices.

La apropiación efectiva de los contenidos actitudinales del área, resulta del refor-

zamiento mutuo entre capacidades difícilmente diferenciables: lo que el individuo sabe

de su cuerpo y su movimiento y el de los demás; lo que el individuo hace con su cuer-

po y su movimiento y lo que el individuo siente acerca de su cuerpo y su movimiento y

el de los demás.

El Nivel Inicial y el primer ciclo de la E.G.B. permiten comenzar la estimulación sis-

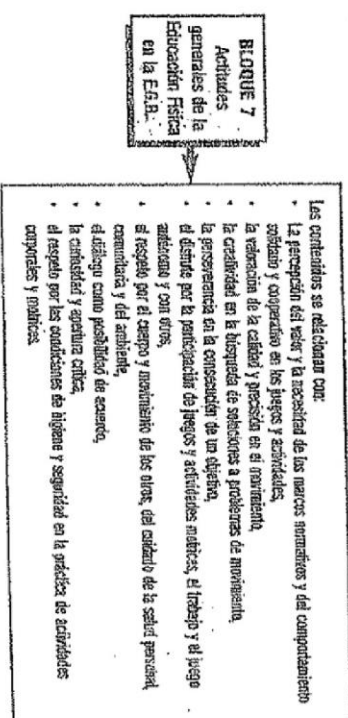
temática y gradual que llevará a la adopción e incorporación a la propia conducta de va-

lores y disposiciones ligados a los usos y manifestaciones del cuerpo y el movimiento.

En la consideración de los contenidos de este bloque debe tenerse en cuenta que

dada su naturaleza, la interconexión de los mismos con escaños no escolares y su li-

gazón con la maduración efectiva, sus alcances siempre pueden profundizarse.



El segundo nivel de concreción curricular se materializa, en la República Argentina, en el desarrollo de los Diseños Curriculares Jurisdiccionales, tarea a cargo de las administraciones educativas de las provincias y el Gobierno de la Ciudad de Bs. As.¹

Los diseños curriculares de cada jurisdicción constituyen el marco conceptual y de orientación práctica que deberá facilitar la construcción de los proyectos curriculares de las instituciones escolares.

Un diseño curricular es la explicación fundamentada de un proyecto educativo. Su función, explicitada en la documentación vigente (C.F.C. y E.: 1994) es establecer normas básicas para la especificación, la evaluación y el mejoramiento de dicho proyecto, a la vez que fijar criterios para posteriores desarrollos curriculares. Podría completarse provisoriamente la idea con Stenhouse (1991):

Su objeto (el desarrollo del currículum), es mejorar las escuelas mediante el perfeccionamiento de la enseñanza y el aprendizaje. El movimiento de desarrollo del currículum es un ataque a la separación entre teoría y práctica...

Su construcción supone distintos niveles de reflexión y explicitación que afrontan las cuestiones siguientes:

- ✓ Fundamentos del proyecto.
- ✓ Perfil del sujeto del proceso educativo.
- ✓ Diagnóstico.

1. La versión reducida de este texto fue publicada originalmente en la revista *Novedades Educativas*. Buenos Aires, 1997 (Gómez 1997).

- ✓ Proyecto Pedagógico Didáctico, que contiene a cuestiones tales como procesos de especificación de contenidos, concepciones acerca del alumno y el maestro y sus interacciones relacionales y didácticas.
- ✓ Necesidad de contextualización institucional.

10.1. LA TRASPOSICIÓN DIDÁCTICA.

En el contexto de acotar el hito entre teoría y práctica, un Diseño Curricular pretende continuar con el proceso ² de transformación del capital emocional, científico, cultural y técnico en contenidos educativos. En otras palabras, la transformación de saberes eruditos en saberes enseñables, adecuados tanto desde el punto de vista amplio de las condiciones del trabajo escolar (necesidades, objetivos, materiales, etc.), como de las estructuras cognitivas, psicomotrices y socioafectivas de los alumnos.

Es ese trabajo de transformación de los saberes y haceres que caracterizan a las diversas manifestaciones culturales y científicas, en contenidos escolares o saberes escolarizados, lo que constituye por definición el concepto de transposición didáctica, núcleo central del proceso de especificación curricular ³.

Este concepto acuñado por Chevallard (1985), nos refiere a la necesidad de hacer comunicable el conocimiento en el ámbito escolar, mediante la transformación de los aspectos disciplinarios de la ciencia en objetivos y contenidos didácticos.

Más tarde Cullen (1994), entrecruzó el concepto presentándolo como "operación pedagógica", incluyendo en esta idea los aspectos institucionales y personales y de imaginario social de maestros y alumnos, en cuyo entrecruzamiento se enseñan y aprenden los contenidos, destacando que la transposición no solamente comprende problemas disciplinares.

10.2. COMPONENTES DEL DISEÑO CURRICULAR.

En general, los diseños curriculares circulares, a los efectos de cumplir con sus objetivos de avanzar en los procesos de especificación curricular, se componen de una serie de elementos que explicitan el proyecto de la jurisdicción (Chamorro Navarro, 1993) (Lucero, 1995).

2. Iniciado con los procesos de selección y organización en las C.A.C.
3. Los dos problemas de transposición más recurrentes que afectan a la Educación Física, según nuestro análisis son: 1. En educación física se tiende a continuar el modo de producción de las habilidades y destrezas en el campo del rendimiento deportivo, con el modo de producción de las mismas en el campo educativo. 2. La Educación Física tiende a utilizarse como categoría centrada de su estructura conceptual, categorías "productivas" en otras disciplinas, particularmente en psicología evolutiva, fisiología del ejercicio y últimamente sociología. El análisis de estos problemas, con más espacio, puede leerse en el trabajo citado en la nota a pie Nº 1 de este capítulo.

Estos elementos son:

1. Justificación del área.
2. Propósitos del área.
3. Propuesta de organización de los contenidos.
4. Formulación de expectativas de logro por ciclo.
5. Orientaciones didácticas.
6. Orientaciones para la evaluación, acreditación y promoción.

A los efectos de facilitar la comprensión y utilización, en la mayoría de los diseños curriculares circulares en la República Argentina, estas categorías se plantean en forma de preguntas a responder a través de la lectura de los textos.

Siguiendo este mismo criterio, proponemos a continuación un análisis de las categorías mencionadas, acompañado de los ejemplos que correspondan para comprender la formulación de este segundo nivel de concreción, nivel que como ya dijimos, constituye la fuente primaria para que los docentes construyan el plan anual.

10.2.1. ¿Por qué enseñar Educación Física en la escuela?

(Justificación del área)

En este nivel de análisis deberán estar presentes los elementos que constituyen las fuentes del proyecto curricular. Prefigurará la Educación Física que se pretende, en función de qué concepción del individuo y la sociedad, operando en qué contextos sociales concretos y haciendo anclaje en qué concepción de los procesos pedagógicos se sitúa. En otras palabras, será necesario aportar aquí los elementos epistemológicos, sociocientológicos, psicopedagógicos y prácticos que hacen a la concepción que se tiene de la disciplina. Preferentemente, no en el sentido de un desarrollo enciclopédico del tema, sino en la dirección que estos elementos toman cuando se intenta contextualizarlos en la región o jurisdicción que formula el proyecto, dado que el propósito de este nivel, es constituirse en un marco de referencia válido para el trabajo docente en el contexto de las instituciones de la jurisdicción.

10.2.2. ¿Para qué enseñar Educación Física en la escuela?

(Propósitos del área)

Los propósitos del área son una categoría de objetivos de tipo normativa, que es-tá fundamentalmente referida a las expectativas del área respecto del desarrollo de capacidades generales del individuo. Su función esencial será marcar el proceso de desarrollo de cada capacidad y no el aspecto terminal de la misma.

Deberá recordarse en este nivel de la formulación, los distintos niveles funcionales sobre los que podrá recaer la intencionalidad educativa.

En el caso de la Educación Física:

- ✓ Conocimiento de sí.
- ✓ Desarrollo y formación corporal-orgánica.
- ✓ Desarrollo y formación estético-expresiva.
- ✓ Aspectos relacionales.
- ✓ Aspectos psíquicos.
- ✓ Desarrollo y formación motriz.
- ✓ Funciones agonísticas.
- ✓ Funciones catárticas y hedonistas.

Será conveniente establecer una correlación entre la enunciación de los propósitos del área y las distintas capacidades cognitivas, motrices, socioafectivas, etc. y al mismo tiempo, valorar las relaciones que dichos propósitos mantienen con los Objetivos Educativos Generales del nivel.

En la formulación de los propósitos del área, es asimismo necesario prestar especial atención a aquellos que impliquen interacciones entre distintas capacidades (cognitivas, motrices) o entre distintos ámbitos (conceptuales, procedimentales) y a los que propicien el desarrollo de temas transversales.

Vemos un cuadro comparativo de los propósitos de la Educación Física para el Nivel Inicial y para la Educación General Básica (M. C. y E.: 1997):

PROPÓSITOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL NIVEL INICIAL	PROPÓSITOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA E.G.B.
<p>Inducir a los niños y niñas en el aprendizaje de los usos y manifestaciones del cuerpo y del movimiento, propio de nuestra cultura y sociedad.</p> <p>Favorecer el conocimiento del propio cuerpo y la adquisición y fortalecimiento de las destrezas y habilidades motrices básicas.</p> <p>Favorecer el desarrollo de la comunicación y la expresión.</p> <p>Contribuir al desarrollo corporal y orgánico saludable.</p> <p>Contribuir al desarrollo de las capacidades cognitivas y afectivas aplicadas en la solución de problemas y situaciones lúdico-motrices.</p> <p>Desarrollar en los niños y niñas una disposición favorable:</p> <ul style="list-style-type: none"> • a la práctica placentera de actividades motrices. • a la promoción de actitudes de autoestima, tolerancia, respeto, valoración y cuidado de sí mismos, de los otros y del ambiente. 	<p>Favorecer el fortalecimiento de la autonomía social y moral, de la inclusión de los otros como personas con deseos y voluntades y de los propios, de los comportamientos de cooperación y reciprocidad, de la comprensión del valor y necesidad de normas normativas.</p> <p>Favorecer la adquisición, dominio y perfeccionamiento de esquemas de acción, decisión y comunicación motriz, de sus combinaciones posibles y de su especificación progresiva.</p> <p>Contribuir al incremento de las capacidades corporales y orgánicas.</p> <p>Contribuir al desarrollo de una inteligencia lúdica y estratégica o capacidad de anticipar y resolver situaciones concretas.</p> <p>Favorecer la construcción de una disposición personal y grupal de contracción al esfuerzo.</p> <p>Favorecer la formación de una conciencia sobre salud, higiene y medio ambiente.</p>

10.2.3. ¿Qué enseñar?

(Propuesta de organización de los contenidos)

Como comentamos más arriba, existen diferentes criterios de organización de contenidos. Estos diferentes criterios se relacionan con las construcciones subjetivas e intersubjetivas de los actores que realizan el proceso de selección y organización de los contenidos.

En los diseños curriculares jurisdiccionales los contenidos de las disciplinas deben presentar avances en el proceso de especificación curricular. Para facilitar su comprensión deben haber sido reorganizados, secuenciados y desagregados.

La reorganización de contenidos supone la posibilidad de organizar nuevos conjuntos de los que se agrupan diferentes contenidos de diferentes bloques e inclusive, de redefinir los contenidos combinando contenidos conceptuales con procedimentales.

La secuenciación supone la posibilidad de distribuir los contenidos reorganizados del ciclo en cada uno de los años que contiene el ciclo.

La desagregación supone la posibilidad de aclarar y detallar conceptualmente de qué se trata el contenido en cuestión.⁴

En otras palabras, los contenidos presentados en los diseños curriculares no deberían consistir en una mera repetición de los C.B.C., sino que, a través de las operaciones mencionadas, se les debería agregar sentido: un sentido más específicamente adaptado a las características sociales y físicas de la jurisdicción que realiza el diseño.

A partir de la realización de estas operaciones de especificación, los contenidos básicos comunes quedan reorganizados en nuevas unidades de significado.

Así, si los C.B.C. se organizaban en bloques según su pertenencia funcional (conciencia del cuerpo, dominio del cuerpo, como en el Nivel Inicial), o su pertenencia a configuraciones sociomotrices (la gimnasia, el juego, los deportes, etc., como en la E.G.B.), en los diseños curriculares jurisdiccionales circulantes en la República Argentina, los contenidos aparecen reagrupados en ejes organizadores.

¿Cómo se define a un eje organizador?

Como vimos, cada eje organizador integra una serie de contenidos conceptuales y procedimentales provenientes de los diferentes bloques del C.B.C.

Para la construcción de un eje organizador es conveniente la adopción de los siguientes criterios:

4. Estas tres operaciones deben volver a ser realizadas por los docentes en el momento de construir el plan anual, a los efectos de completar el proceso de especificación curricular. Preferimos dar ejemplos de dichas operaciones en el momento de tratar la construcción del plan anual.

- ▼ Los ejes organizadores deben poseer relevancia y amplitud. Significa que son estructuras capaces de integrar contenidos de modo tal que dicha agrupación y organización permita la adecuada orientación de las prácticas docentes en la escuela.
- ▼ Los contenidos dentro de un eje deben organizarse con criterios de progresión y complejidad creciente.
- ▼ La organización de los contenidos del eje debe permitir a los docentes la construcción de situaciones de aprendizaje significativas para los alumnos de diferentes etapas evolutivas en los contextos concretos de las escuelas.
- ▼ La presentación de los contenidos debe constituir una secuencia que articule la lógica propia de la disciplina, la lógica psicológica (adecuación a la progresión de los modos de aprender de los alumnos) y la lógica didáctica (adopción de procesos de trabajo progresivamente más complejos y sistematizados en orden a la complejización del contenido).
- ▼ La organización debe procurar consistencia en la articulación vertical y horizontal de los contenidos. La propuesta de contenidos presentada y su secuenciación orientan el proceso de aprendizaje que se inicia en el Nivel Inicial y culmina progresivamente al finalizar el Tercer Ciclo de la EGB, en el sentido de lograr una autonomía corporal, motriz, social y moral de los alumnos, a través de contenidos relacionados con las formas de organizar el movimiento en nuestra sociedad y cultura, como son los juegos y deportes y las actividades gimnásticas y en la naturaleza y al aire libre.

Un ejemplo de organización en ejes: partir de la situación contextual del niño.

En un trabajo anterior (Gómez, 1997), a partir de nuestra hipótesis de la esencia motivacional de las situaciones trabajadas en el Capítulo 4, proponíamos como ejes organizadores, conjuntos cuyo significado viene dado por el tipo de situación contextual en el que el niño está inmerso.

Destacábamos así, cuatro situaciones:

➤ **EL NIÑO Y SU CUERPO:**

Estructura que incluye prioritariamente situaciones en las que el niño pone en juego un tipo de atención intencionada, por tanto, dirige a su cuerpo, refiriéndose de su entorno, situaciones poco frecuentes antes de los 6-7 años.

➤ **EL NIÑO Y SU MEDIO FÍSICO:**

Incluye situaciones en las que el niño afronta las condiciones físicas del medio (fría, tibia, gimnasia con aparatos, vida en la naturaleza, etc.).

➤ **EL NIÑO Y LOS OBJETOS:**

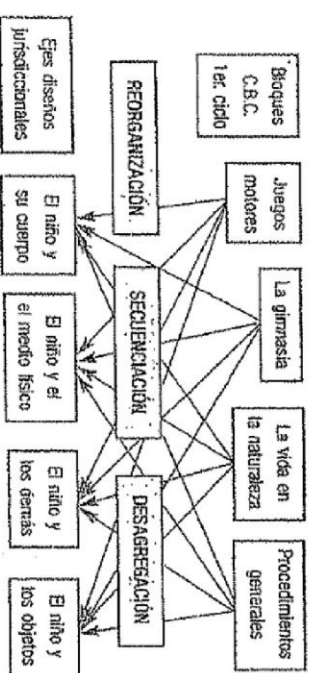
Se refiere a situaciones en las que el niño afronta las acciones con un objeto en el espacio manipulativo y que en general se liguen al desarrollo de la manualidad y la asimetría funcional (derivan en la gimnasia rítmica, etc.). El objeto no juega aquí un papel comunicacional.

➤ **EL NIÑO Y LOS DEMÁS:**

Incluye situaciones en las que el niño se encuentra movilizado por la interacción con los demás (juegos con reglas, de oposición, de cooperación, danzas, etc.). Aquí los objetos juegan un papel simbólico-comunicacional.

Estos cuatro tipos de situaciones básicas en los cuales el organismo afronta al medio, son las que más tarde derivan en las diferentes actividades físicas del adulto, constituyéndose como prácticas estandarizadas en las formas de juego, danza, deporte, etc. (Azemar, 1986).

Así, los Contenidos Básicos Comunes de Educación Física, pueden reorganizarse en el segundo nivel de concreción del siguiente modo, a través de la realización de las tres operaciones de especificación mencionadas:



Para ejemplificar, veamos los contenidos especificados en los ejes "el niño y su cuerpo" y "el niño y los demás", observando cómo contenidos provenientes de diferentes bloques de los CBC, han quedado reorganizados dentro de los ejes en un diseño curricular jurisdiccional:

NIVEL INICIAL EL NIÑO Y SU CUERPO	
CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES ESPECÍFICOS
<ul style="list-style-type: none"> El cuerpo propio y el cuerpo de los otros. Tamaño. Contorno. Espacio que ocupa. Las partes del cuerpo. Los movimientos de todo el cuerpo y de sus partes. Posibilidades y limitaciones. Las capacidades físicas: fuerza, resistencia, flexibilidad, velocidad, coordinación, equilibrio. Los lados del cuerpo y el lado más hábil. El cuidado del cuerpo. Estar sano. Higiene, actividad física, alimentación. Movimientos e imaginación, movimientos y estado de ánimo. Cambios corporales durante los estados de reposo y de actividad. Ritmo cardíaco, respiratorio, temperatura, transpiración. Movimiento e inmovilidad. Tensión y relajación global. Flexión y extensión. Posturas básicas: postura y movimiento. El mecanismo respiratorio. Fase de inspiración y exhalación. El espacio de juego: global y móvil, parcial y total. Los contrastes rítmico-temporales. Rápido, lento, antes, después, al mismo tiempo, más largo, más corto, en las habilidades motoras básicas. El pulso, el compás, el acento, en las habilidades motoras básicas. 	<ul style="list-style-type: none"> Exploración y reconocimiento de las características topológicas del propio cuerpo y del cuerpo de los otros. Percepción de las posibilidades de movimiento de todo el cuerpo y de sus partes. Percepción y exploración del espacio, la fuerza, la resistencia, la flexibilidad, la velocidad, la coordinación y el equilibrio en las habilidades motoras. Exploración y percepción de los lados del cuerpo y el lado más hábil en las habilidades motoras. Observación y reconocimiento de relaciones básicas entre higiene, actividad física, alimentación y cuidado del cuerpo. Práctica de normas básicas de higiene y cuidado del cuerpo. Reconocimiento de relaciones básicas entre posturas, movimientos e imaginación y posturas, movimientos y estado de ánimo. Juego y exploración de la capacidad de expresión gestual y mímica. Percepción de los cambios corporales durante los estados de reposo y de actividad física. Comparación de los contrastes respiratorio e inmovilidad, tensión y relajación, en los juegos y actividades motoras. Inventación de posturas básicas y de combinaciones entre posturas y entre posturas y movimientos. Exploración de la función respiratoria. Comparación de la fase de inspiración y exhalación. Orientación de las acciones e identificación de las relaciones en el espacio topológico. Construcción y armado de espacios de juego. Transposición de las acciones desde el espacio gráfico al locomotor y viceversa. Exploración y comparación de contrastes rítmico-temporales (rápido, lento, antes, después, al mismo tiempo, más largo, más corto) en los juegos y actividades con habilidades motoras básicas. Identificación de elementos del ritmo: el pulso, el compás, el acento, en las habilidades motoras básicas.

NIVEL INICIAL EL NIÑO Y LOS DEMÁS	
CONTENIDOS CONCEPTUALES	CONTENIDOS PROCEDIMENTALES ESPECÍFICOS
<ul style="list-style-type: none"> Los juegos existen y se inventan. Individuales, en parejas, en grupos. Con elementos y sin elementos. La regla como norma que permite al jugar las acciones posibles, la adaptación, el turno, los espacios permitidos y no permitidos. Las reglas, comparadas y opuestas como compañeros de juego. Las actitudes en los juegos: cooperación, oposición. Acciones individuales y proyecto colectivo en los juegos y actividades con otros. Las posibilidades y limitaciones personales en acciones motoras, en las actividades y juegos con otros y de interacción con el ambiente. Los lados del cuerpo y el lado hábil, en los juegos y actividades con otros y de interacción con el ambiente. Las capacidades físicas: fuerza, resistencia, flexibilidad, velocidad, equilibrio y coordinación en los juegos y actividades con otros y de interacción con el ambiente. El espacio gráfico y móvil, parcial y total. Las relaciones y los lugares designados y elegidos en los juegos y actividades con otros. Los contrastes rítmico-temporales: rápido, lento, antes, después, al mismo tiempo, más largo, más corto, en las habilidades motoras básicas en los juegos y actividades con otros. El pulso, el compás, el acento, en las habilidades motoras básicas en los juegos y actividades con otros. El cuidado y la preservación de sí mismo, de los otros, del material y del ambiente. La vida y las actividades al aire libre. Amar la campiña. Preparar la comida. Defender y limpiar el lugar. Jugar. 	<ul style="list-style-type: none"> Juego e invención de juegos funcionales, cooperativos, contrastes, de ritmo, de bandos, regados, de rol y medicinales. Empaño, elaboración y modificación de reglas ligadas a las acciones, las acciones, etc. en juegos y actividades con otros. Propuesta y recopilación de juegos conocidos e inventados. Exploración e identificación de reglas y actitudes básicas en los juegos y actividades con otros. Percepción del nexo entre acciones individuales y proyecto colectivo en los juegos y actividades con otros. Exploración de las posibilidades y limitaciones de la capacidad propia de movimiento, en las actividades y juegos con otros y de interacción con el ambiente. Exploración y percepción de los lados del cuerpo y el lado hábil en los juegos y actividades con otros y de interacción con el ambiente. Percepción y exploración del empleo de la fuerza, la resistencia, la flexibilidad, la velocidad, la coordinación y el equilibrio en habilidades motoras básicas en los juegos y actividades con otros y de interacción con el ambiente. Orientación de las acciones en el espacio topológico, en los juegos y actividades con otros. Construcción y armado de espacios de juego en juegos colectivos. Exploración y comparación de los contrastes rítmico-temporales tales como rápido, lento, antes, después, al mismo tiempo, más largo, más corto, en las habilidades motoras básicas en los juegos y actividades con otros. Identificación de elementos del ritmo tales como el pulso, el compás, el acento, en las habilidades motoras básicas en actividades y juegos con otros. Práctica de normas relacionadas con el cuidado y la preservación de sí mismo, de los otros, del ambiente. Práctica de la recolección cooperativa de plantas ligadas a la vida al aire libre tales como, armar la campiña, preparar los alimentos, defender y limpiar el lugar, etc. Juego de juegos al aire libre y en contacto con la naturaleza.

Los ejes organizadores adoptados en diferentes jurisdicciones:

A continuación, con el objetivo de que el lector pueda seguir con el análisis del proceso de concreción curricular en Educación Física, transcribimos la organización de los diseños curriculares de diferentes jurisdicciones ⁵.

JURISDICCIÓN	EJES ORGANIZADORES			
Carreteras (nivel básico) En la E.G.B. aparecen en dos ejes.	El niño y su cuerpo.	El niño, sus movimientos y su entorno.	El niño frente a los objetos y los demás.	El niño y su juego, los reglas y el grupo.
Provincia de Buenos Aires	El hombre, su cuerpo y su naturaleza.	El hombre y los demás.	El hombre y los objetos.	El hombre y el medio ambiente.
Santiago del Estero	El niño y su cuerpo en el ambiente.	El niño, los objetos y sus papeles en el ambiente.		
Mendoza	Formación personal: análisis y desarrollo de la habilidad motora.	Formación física y calidad de vida.	Formación técnica: deportiva y ser con los demás.	
Cordoba	El hombre, el juego y los temas.	El hombre, su cuerpo y su naturaleza.	El hombre y el medio.	
Catamarca	El modo cuerpo y el ambiente.	El modo cuerpo, los objetos y los otros.		
Entre Ríos	El niño, su cuerpo y su movimiento en relación con los demás.	El niño, el juego y los otros.		
Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires	Comunicación y relación con su propio cuerpo y movimiento.	Cuerpo y movimiento en el conocimiento y relación con el medio físico.	Cuerpo y movimiento en el conocimiento y relación con el medio social.	
San Luis	El niño, su cuerpo y su movimiento.	El niño, el mundo y los otros.		
Salta	El niño, su cuerpo y su movilidad.	El niño, el mundo y los otros.		
Córdoba	En elaboración a la fecha de la consulta.			
La Pampa	Toma los bloques de C.B.C.			
Santa Fe	Juegos motores.	Gimnasia.	Vida en la naturaleza.	Relación.
Rio Negro	Juegos motores.	Desarrollo psico-físico-motor.	Vida en la naturaleza y el arte físico.	
Tierra del Fuego	El niño, su cuerpo y su movimiento.	El niño, el mundo y los otros.	La natación.	

JURISDICCIÓN		EJES ORGANIZADORES			
Misiones	Juegos motores y actividades lúdico-deportivas	La gimnasia	La vida en la naturaleza y el arte físico		
Formosa	El niño, su cuerpo y su movimiento	El niño, el mundo y los otros			
San Juan	El niño, su cuerpo y su movimiento	El niño, el mundo y los otros			
Mendoza (E.G.B.) ⁶	El niño, su cuerpo y su movimiento	El niño y su movimiento			
La Rioja	El niño, su cuerpo y su movimiento	El movimiento corporal como construcción cultural y su interacción con el ambiente natural y social			
Tucumán	En elaboración a la fecha de la consulta				
Santa Cruz	A la fecha de la consulta, correspondiente a los docentes misioneros para facilitar la elaboración				
Chaco	El niño, el juego y los otros	El niño, su cuerpo y su movimiento en relación con los demás	El niño y el medio ambiente natural	El niño y el medio ambiente	
Jujuy	El niño, su cuerpo y su movimiento	El niño, los otros, los objetos y el movimiento			

Relaciones con contenidos de otras áreas y contenidos transversales.

Es deseable que, continuando con el proceso de especificación curricular, los diseños curriculares de las jurisdicciones recomienden y sugieran a los docentes, elementos para que éstos puedan reconocer las relaciones e interacciones entre los contenidos que conforman las diversas áreas, de modo tal que puedan realizar proyectos de integración de aprendizajes, adecuados a la lógica de las disciplinas y a la lógica de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La lectura y la comparación atenta de los C.B.C. de las distintas áreas nos muestran algunas de las relaciones existentes entre los contenidos de la Educación Física y los contenidos de los demás capítulos.

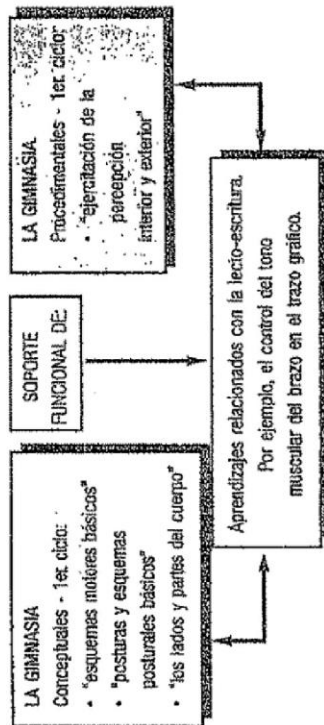
- Al momento en que el autor los consultó, no se encontraba disponible en la Dirección Nacional de Investigación y Desarrollo - Ministerio de Educación de la República Argentina (octubre 1999).
- En el nivel inicial, esta jurisdicción integra a la Educación Física en un área interdisciplinar con la educación artística denominada lenguajes estético-expresivos.

Así, los contenidos de diversas disciplinas suelen estar vinculados a partir de que ponen en juego las mismas estructuras cognitivas y emocionales del alumno.

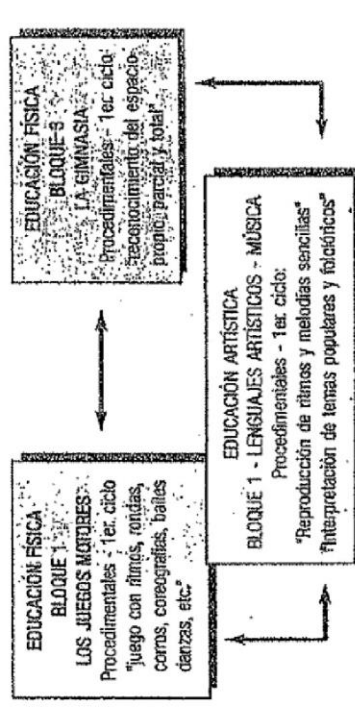
En el primer ciclo de la Educación General Básica, por ejemplo, es un hecho aceptado que el aprendizaje de la lecto-escritura y el cálculo, exige la posesión por parte del niño de lo que Mucchielli (citado en Le Boulch: 1977) denominó "el universo orientado".

Esta expresión designa la posesión de la conciencia global del cuerpo y su orientación en el espacio topológico y en un sistema de coordenadas temporales.

El desarrollo de esta "estructura estructurante", la conciencia global del propio cuerpo, a su vez, depende particularmente de los aprendizajes que el niño realice con relación a algunos contenidos del bloque la gimnasia, entre otros:

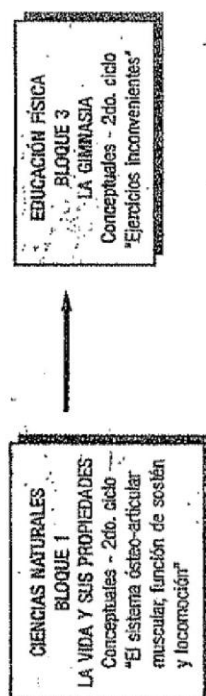


En otros casos se establece entre los contenidos de la Educación Física y las demás áreas, una relación biunívoca, de soporte mutuo.



En un tercer tipo de relaciones, se advertirá nuevamente una relación unívoca pero de sentido contrario a la apuntada en primer lugar. Este caso ocurre cuando estamos en presencia de un contenido de nuestra área que exige un soporte que proviene de otra.

Para ilustrar la sugerencia:



El autor quiere destacar explícitamente la importancia crítica de este aspecto del Diseño Curricular, pues de las orientaciones para la integración interáreas que se proponen en este nivel, dependerá el tratamiento que las instituciones hagan de los contenidos, en función de evitar dos tendencias igualmente perniciosas:

✓ Por un lado el peligro de que los proyectos institucionales provoquen repeticiones de contenidos y actividades superpuestas en diversas áreas y con distintas temporalizaciones en el mismo período escolar y las más de las veces, hasta con distintos criterios didácticos (aunque es de esperar que esta variable se trabaje en "Orientaciones Didácticas").

✓ Por otro, el peligro de que reiterando tradiciones intelectualistas, que la misma cultura del proyecto de transformación se supone que pretende desterrar o al menos acortar, los contenidos de disciplinas como la Educación Física o la Educación Artística, se secularicen y aparezcan organizados en torno a proyectos de desarrollo, cuyo eje fuera el aprendizaje de otras áreas a las que la tradición les ha otorgado mayor relevancia social.

La consecuencia inmediata de esta última tendencia es la producción de actividades de aprendizaje, cuya lógica no responde a la de la disciplina en cuestión, sino a la de la disciplina aglutinante, con la consecuente pérdida de identidad y valor formativo específico de la práctica disciplinar.⁷

7. La idea de base es que la Educación Física construya su identidad disciplinar desde la potencialidad de

Conviene precisar aquí que si bien dos contenidos de diversas áreas pueden ser relativamente isomorfos (idénticos, de la misma forma) en su estructura, suelen ser distintas las actividades necesarias para su apropiación dado que la configuración completa del contenido, está determinada en alguna medida por la lógica propia de la disciplina, sus objetivos, las estructuras funcionales que pretende desarrollar, etc.

Un ejemplo lo constituyen las clases ligadas a la psicomotricidad de corte intelectualista (Modelo subjetivista, Capítulo 2):

Juegos para reconocer números, carreras con letras en la mano, etc.

El contenido aglutinante que significa a la actividad, aquí está dado por la habilidad para reconocer la letra o el número, no por la habilidad de correr...

En el contexto de lo afirmado en los Capítulos 2 y 3, diríamos que esta actividad, si bien educativa, no es Educación Física...

Los contenidos transversales

En cuanto a los contenidos transversales, cabrá en primer lugar recordar que los mismos se diferencian del concepto "relaciones entre contenidos de diversas áreas", en primer lugar por el hecho de que los segundos suponen establecer similitudes, proximidades, isomorfismos semánticos y estructurales entre contenidos, sin embargo definidos desde cada área, en tanto los primeros son temas globalizadores cuya carga semántica supera los contornos de las áreas que podrían incluirlos.

En segundo lugar, mientras las relaciones entre contenidos de diversas áreas están de algún modo prefiguradas en los propios C.B.C. y en los diseños jurisdiccionales (relaciones que el docente tratará de desarrollar), los temas transversales son temas globalizadores que se manifiestan de forma relevante en las estructuras sociales, siendo una característica de las sociedades democráticas la configuración social y participativa de la agenda que los incluye y una característica del autoritarismo social, la manipulación de dicha agenda que suelen realizar los medios de comunicación cuando no responden a los intereses del progreso social.

después que se leen sus contenidos, por derecho propio. En términos del punto, "la marcha" es educativa en cuanto moviliza estructuras y promueve aprendizajes significativos para el niño y el grupo social en el plano de lo corporal, psicológicamente (uso integrador y emocional del cuerpo propio), independientemente de que contribuya a los aprendizajes escolares que hacen a la gestión educativa, por caso.

Los ejemplos que parecen contar con mayor consenso podrían ser:

- ✓ La Educación para la salud.
- ✓ La Educación Ambiental.
- ✓ Derechos Humanos.
- ✓ Educación para la Paz.
- ✓ Igualdad de oportunidades.
- ✓ Globalización y desocupación, etc.

En ese sentido, el diseño curricular jurisdiccional, puede avanzar tanto en la propuesta de los temas que considere de interés para la jurisdicción, o bien en una alternativa más abierta, proponer los criterios para la determinación de dichos temas.

Al mismo tiempo, deberá especificar grados de secuenciación de los temas por ciclo y por grado, o en la segunda alternativa, criterios para la secuenciación.

Desde la perspectiva trazada en los diseños, los docentes de Educación Física realizarán propuestas de tratamiento de dichos contenidos desde la perspectiva del área, integrando los contenidos al proyecto anual, o participando con el área de la realización de un proyecto pluridisciplinar.

10.2.4. ¿Hasta dónde enseñar?

Las expectativas de logro por ciclo.

Las expectativas de logro constituyen objetivos de carácter general, no directamente evaluables, aunque sí objetivables.

Esto significa que de su enunciación puedan desprenderse consecuencias observacionales que sí pueden evaluarse.

Su función primordial es precisar y acotar los contenidos de cada ámbito en cada ciclo, a los efectos de constituirse en puntos de referencia de los aprendizajes de los alumnos.

Pretenden explicitar los estándares de progreso esperado en relación a los contenidos del ciclo. Deben contemplar en forma separada o conjunta a los tres ámbitos de contenidos (conceptual, procedimental, actitudinal) que caracterizan al ciclo.

Ejemplo:

- 1er ciclo de la E.E.B.: "Los alumnos y alumnas deberán conocer y utilizar un repertorio de juegos ligados a la satisfacción de sus intereses y apetencias".
- 2do ciclo de la E.E.B.: "Los alumnos y alumnas deberán disponer de un repertorio de juegos motores reglados y deportivos y valorarlos en relación al uso del tiempo libre y al cuidado de la salud".

Esta operación no implica tomar mecánicamente cada uno de los contenidos y formular un objetivo en torno a ellos, sino que más bien debe prever procesos de convergencia de contenidos, en torno a un logro o de divergencia de varios logros a partir de un mismo contenido.

Veamos un cuadro comparativo de las expectativas de logro de la Educación Física para el Nivel Inicial y para la Educación General Básica (M.C. y E.: 1997).

EXPECTATIVAS DE LOGRO DE LA EDUCACIÓN FÍSICA	
NIVEL INICIAL	PRIMER CICLO DE LA E.G.B.
<p>Al finalizar el Nivel Inicial los alumnos y alumnas habrán logrado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adquirir hábitos de higiene y de cuidado de su cuerpo y el de sus compañeros, así como del entorno. • Desarrollar habilidades y destrezas corporales y motrices básicas que les permitan participar satisfactoriamente en las actividades corporales y lúdicas propias de la etapa. • Iniciarse en el respeto de las reglas propias de los juegos motores y en su elaboración y construcción cooperativa. • Desarrollar la capacidad de aceptación y expresión del propio cuerpo, despojando de su capacidad de movimiento global y segmentaria, de su orientación espacio-temporal, de sus esquemas posturales básicos y de sus funciones principales. • Conocer, valorar y participar en las manifestaciones lúdicomotorias propias de su grupo cultural de referencia. 	<p>Al finalizar el Primer Ciclo, los alumnos y alumnas habrán logrado:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adecuar sus acciones individuales a la consecución de objetivos colectivos, exhibiendo sentido de pertenencia grupal y capacidad de cooperación en los juegos. • Aceptar la necesidad de construir marcos de reglas comunes para jugar con otros y de consensuar sus modificaciones, valorando la presencia del otro como compañero de juego por sobre los antagonismos propios de los juegos motores. • Jugar, proponer y crear juegos motores funcionales, reglados y de rol acordes con sus posibilidades e intereses y actuar con cultura de movimiento en actividades, ejercicios, danzas y juegos. • Valorar y practicar comportamientos individuales y grupales que favorezcan la preservación del medio ambiente y el mejoramiento de la calidad de vida y normas de higiene y seguridad personal y ambiental de acuerdo con los conocimientos adquiridos. • Percibir su propio cuerpo, sus partes, su capacidad de movimiento global y segmentaria y sus funciones en reposo y en actividad. • Ajustar sus posturas, habilidades y destrezas motrices básicas, utilizando formas de anticipación, comunicación y comunicación, a los requerimientos de las situaciones de juego. • Identificar formas generales de preparación orgánica y atmosférica de recuperación y estabilización de funciones corporales y orgánicas y de procedimientos que incluyan la exploración y reflexión en el aprendizaje de habilidades corporales y motrices operantes y expresivas.

10.2.5. ¿Cómo enseñar los contenidos? (Las orientaciones didácticas)

Las orientaciones didácticas constituyen marcos referenciales para la organización de las actividades de aplicación del currículum. Deben suponer una concepción del sujeto que aprende y del que enseña y la consecuente representación del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Deberán propender a constituirse en una guía que facilite la aplicación abierta del currículum y por lo tanto, en el diseño curricular jurisdiccional, no prescribirán actividades ni estrategias concretas de intervención pedagógica, sino que animarán a que los docentes las construyan a partir de la reflexión sobre las fuentes del currículum, su propia experiencia como persona, el contexto concreto en el que actúan y la naturaleza de los contenidos a enseñar.

En general, cubrirán (Chavarría Navarro: 1993) aspectos tales como:

- ✓ Procesos de enseñanza-aprendizaje, modalidades de intervención,
- ✓ utilización de los espacios disponibles,
- ✓ relación de los contenidos con los recursos humanos existentes,
- ✓ criterios para el trabajo con la comunidad,
- ✓ criterios para la organización del alumnado,
- ✓ criterios para el aprovechamiento de los tiempos y recursos materiales,
- ✓ criterios para formular proyectos que impliquen temas transversales, etc.
- ✓ criterios para la construcción del programa anual, periódico, diario, etc.

Si bien el objeto global de todos los capítulos de este libro es facilitar la construcción de una propuesta didáctica por parte de los docentes, remitimos al lector al Capítulo 12 donde particularmente consideramos las orientaciones didácticas para el Nivel Inicial y el primer ciclo de la E.G.B. en cada actividad.

10.2.5. La evaluación y la acreditación de los aprendizajes.

En este apartado se intenta proveer a los docentes de criterios relativos a la evaluación del alumnado, del programa y de los propios profesores, tanto en los aspectos procesuales como de producto.

Tales criterios, siguiendo a Chavarría Navarro (1993), deberían permitir a los actores la elaboración de actividades de evaluación que impliquen distintos tipos y grados en la apropiación de los contenidos.

Podrá establecerse pautas orientadoras en cuanto a:

10.2.6.1. Objetivos de las actividades de evaluación:

- ✓ Ambitos a evaluar: conceptuales, procedimentales, actitudinales.
- ✓ Tipo de evaluación: diagnóstica, procesal y sumativa.
- ✓ Relación con criterios de cualificación de los alumnos (notas, calificaciones).
- ✓ Relación con los lineamientos de acreditación de la disciplina (si los tuviera).
- ✓ Comunicabilidad a padres, alumnos y demás docentes.

10.2.6.2. Criterios a emplear:

- ✓ Grado de positividad a considerar.
- ✓ Cantidad de ítemos, pruebas u observaciones.
- ✓ Sobre el alumno, sobre el grupo, parámetros de la institución, del programa, etc.
- ✓ Formas de integrar a los alumnos en el diseño y gestión de las actividades de evaluación.

10.2.6.3. Instrumentos:

- ✓ Recursos materiales.
- ✓ Protocolos.

Conviene proporcionar también en este nivel de concreción curricular criterios para afrontar las dos problemáticas clásicas relativas al fenómeno de la evaluación en Educación Física:

a. Evaluar el estado de desarrollo de una capacidad o estructura.

En los países periféricos es conocida la orfandad de estudios horizontales y longitudinales (Surveys) relativos al diagnóstico aptitudinal del alumno, resultando dificultosa la formulación de objetivos-logros observables en el comportamiento del alumno, en el marco del desconocimiento del estado de desarrollo de algunas capacidades.

La situación se agrava cuando tales capacidades son indicadores del estado de salud psicológica del sujeto, lo cual compromete el papel de la escuela como institución de detección y prevención.

Los casos de las capacidades físicas condicionales (fuerza, resistencia, etc.) en el tercer ciclo de E.G.B., o las estructuras funcionales psicomotrices (Organización espacio

temporal, imagen del cuerpo) en el nivel inicial o en el Primer ciclo de la E.G.B. son buenos ejemplos de este aspecto que debería evaluarse.²

b. Evaluar el grado de aprendizaje de los contenidos en relación a los contenidos enseñados, a las expectativas de logro del ciclo y a los lineamientos de acreditación.

En este aspecto, el diseño curricular debe proporcionar a los docentes pautas orientadoras para que ellos construyan situaciones de observación que permitan constatar cualitativa y cuantitativamente las adquisiciones en los ámbitos conceptual, procedimental y actitudinal y puedan evaluarlas en el curso del año escolar o al finalizar cada unidad didáctica.

Los lineamientos de acreditación de la Educación Física en el nivel inicial y el primer ciclo de la E.G.B.

Los lineamientos o criterios para la acreditación constituyen un nivel de formulación de los aprendizajes a alcanzar en el nivel educativo, o ciclo, de una especificidad igual o mayor que las expectativas de logro ya definidas. Proporcionan a los docentes de la jurisdicción orientaciones acerca del tipo de comportamientos globales que los niños y niñas deberán evidenciar de múltiples maneras, como efecto del proceso de aprendizaje en el que están involucrados.

Al mismo tiempo son comportamientos que la jurisdicción recorta del total de aprendizajes previstos, en la medida que se considera que para esa disciplina dichos aprendizajes tienen mayor relevancia que otros y que su aprendizaje es condición para enfrentar los aprendizajes del ciclo o nivel posterior.

No deben equipararse los lineamientos de acreditación a los objetivos conductuales u operativos propios de la tradición conductista en educación física.

Los lineamientos de acreditación son tipos de comportamientos previsibles y deseables, que evidencian que los niños han aprendido los contenidos propuestos, manifestándose este aprendizaje en múltiples formas de conducta posibles.

Recuérdese que los objetivos operativos constituirían generalmente conductas concretas y observables en situaciones definidas precisamente y que justamente por esta condición, no permiten su manifestación variable, como sí lo hacen los lineamientos para la acreditación.

2. Los diseños curriculares en la Argentina, hasta el momento no presentan orientaciones al respecto.

Para realizar procedimientos de acreditación es necesario:

- ✓ Tener una definición clara de los aprendizajes a acreditar y comunicarla a los alumnos y alumnas quienes deben saber qué se espera de ellos.
- ✓ Elaborar situaciones de acreditación coherentes con las expectativas de logro planteadas y con las actividades de aprendizaje formuladas.

ALINEAMIENTOS DE ACREDITACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA	
NIVEL INICIAL	PRIMER CICLO DE LA E.G.B.
<p>Al finalizar el Nivel Inicial deberá constataarse si los alumnos y alumnas pueden:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orientarse en el espacio y el tiempo tomando el propio cuerpo como referencia. • Emplear pautas básicas de higiene y cuidado de sí mismos, de los otros y del medio ambiente. • Actuar con soltura y disponibilidad en actividades corporales y lúdicas. • Aceptar, acordar y respetar reglas e inventar y proponer modificaciones a las reglas y acciones en los juegos y actividades corporales y múltiples. • Reconocer partes del cuerpo, su capacidad de movimiento global y segmentaria. • Sus esquemas posturales básicos y sus funciones principales. • Utilizar un repertorio de destrezas y habilidades corporales y motrices básicas necesarias para la vida cotidiana. 	<p>Al finalizar el Primer Ciclo, los alumnos y las alumnas deberán:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ajustar un repertorio variado de esquemas posturales y motores y habilidades y destrezas básicas a los requerimientos de las situaciones de juego. • Reconocer su cuerpo, distinguir sus partes, su capacidad de movimiento global y segmentaria, y sus funciones en reposo y en actividad. • Reconocer la derecha y la izquierda del propio cuerpo. • Reconocer y utilizar esquemas posturales básicos convenientes, diferenciándolos de los inconvenientes. • Desempeñarse con autonomía en juegos y actividades gimnásticas y en la naturaleza y al aire libre. • Utilizar formas generales de preparación orgánica y automascular y de recuperación y estabilización de funciones corporales y orgánicas. • Negociar, acordar y respetar reglas de juego. • Practicar normas de higiene y seguridad personal y ambiental de acuerdo con los conocimientos adquiridos.

Temas transversales y Educación Física

1. TRANSVERSALIDAD Y CURRÍCULO.
2. TEMAS TRANSVERSALES Y EDUCACIÓN FÍSICA.
3. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

1. TRANSVERSALIDAD Y CURRÍCULO

La referencia constante a la educación integral supone la realización de una tarea compleja que tiende al desarrollo de todas las capacidades de la persona, en donde se incluyen, si cabe, de manera especial, los valores y las actitudes, cuyo fin esencial es preparar al individuo para la vida en sociedad¹⁰⁰. En este sentido hemos de tener en cuenta que la educación no es neutra sino que el educador contribuye a formar el carácter de sus alumnos, les transmite una manera de ser, los alumnos perciben y aprenden valores. De lo que se trata es que no sólo les lleguen a través de lo que se conoce como "currículum oculto" o de manera ocasional, sino de forma explícita y sistemática.

En el contexto de una educación pluralista y democrática la educación ética debe inspirarse en los valores básicos para la vida y para la convivencia, es decir en aquellos valores, asumibles por todos, que favorecen la vida democrática y a los que nadie puede renunciar sin prescindir de la condición de ser humano. El sistema educativo debe dar respuesta a las preocupaciones y necesidades de los hombres y mujeres de hoy. Vivimos en una sociedad que clama por la paz, por la igualdad de

100. En este sentido la educación es definida de la siguiente manera por CAMPS, Vicente: *Un sistema de valores para el consenso*. Alanda, Madrid, 1993. "Educar es formar el carácter en el sentido más extenso y total del término: formar el carácter para que se cumpla un proceso de socialización imprescindible y formativo para promover un mundo más civilizado, crítico con los defectos del presente y comprometido con el proceso moral de las estructuras y actitudes sociales".

derechos y oportunidades entre el hombre y la mujer, por la conservación y mejora del medio ambiente, por vivir de una forma más saludable, por un desarrollo de la afectividad y de la sexualidad que permita mejorar las relaciones interpersonales. Una sociedad que necesita formar sujetos autónomos y críticos, capaces de respetar a las personas que opinan de distinta manera y, a la vez, defender sus derechos.

Esta preocupación social ha calado en la política educativa de los últimos años y así lo refleja ya la Ley Orgánica del Derecho a la Educación (artículo 2) y la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (artículos 1 y 2)¹⁰¹. Estas intenciones se concretan en la práctica educativa en los diseños curriculares en tres aspectos: en los objetivos generales de las etapas educativas, en los contenidos curriculares de cada área y, sobre todo, en los temas transversales.

Estos temas desarrollan contenidos esencialmente actitudinales, que deben entrar a formar parte de toda la actividad escolar, de cada una de las áreas curriculares y de forma especial, en nuestro caso, del área de Educación Física. Pero su tratamiento no ha de hacerse de modo ocasional o como un añadido, más o menos forzado, a los contenidos convencionales del área que a veces se incorpora al proceso de enseñanza aprendizaje, sino integrado, impregnando toda la actividad escolar y dotando a ésta de un sistema de valores básicos para la vida y para la convivencia.

Los Temas Transversales son por tanto "... contenidos educativos valiosos que responden a un proyecto válido de sociedad y de educación y que, por consiguiente, están plenamente justificados dentro del marco social en el que ha de desarrollarse toda la educación." (DCB). Hablar de Temas Transversales es, por lo tanto, hablar fundamentalmente de valores, y por ello en su programación dentro del currículo escolar deben estar en armonía con el sistema de valores que en cada Centro Escolar se haya consensuado y expresado tanto en el Proyecto Educativo como en los Objetivos Generales de la Etapa.

Entendidos así los Temas Transversales sus características pedagógicas serían:

- Forman parte del currículo y, en concreto, están íntimamente relacionados con el sistema de valores consensuado por toda la Comunidad Escolar.
- Constituyen ejes de valores, de contenidos, especialmente actitudinales, de objetivos y de principios que dan solidez al currículo.
- Impregnan el currículo en su totalidad, pues no deben situarse en paralelo al resto de los procesos de enseñanza, sino integrados dentro de ellos.
- Constituyen, en consecuencia, una responsabilidad de toda la Comunidad Educativa, en especial del equipo docente. Por ello han de contemplarse ya en el Proyecto Educativo de Centro, plasmarse en los Proyectos Curriculares de Etapa y desarrollarse en las Programaciones de Aula y en el día a día de la práctica docente.

¹⁰¹. Tomado de González Lucini, Fernando: *Temas Transversales y Educación en Valores*. Alada, Madrid 1993.

e) Y, por último, en armonía con el resto del currículo, los Temas Transversales tienen un carácter abierto y flexible, no sólo en cuanto a sus posibilidades de diseño y programación, sino también en cuanto a su enumeración. El MEC nos propone unos Temas Transversales que siempre podrán ser completados con aquellos otros que en una circunstancia determinada puedan parecer necesarios y oportunos.

En concreto, los Temas Transversales propuestos por el MEC en el currículo son los siguientes: *Educación Ambiental*, *Educación para la Paz*, *Educación del Consumidor*, *Educación Vial*, *Educación para la Igualdad*, *Educación para la Salud* y *Educación en la Sexualidad*.

2. TEMAS TRANSVERSALES Y EDUCACIÓN FÍSICA

Si todas las Áreas Curriculares constituyen un marco adecuado para el desarrollo integrado de los contenidos transversales, consideramos el Área de Educación Física especialmente idónea para desarrollar los valores y actitudes que aportan cada una de ellas al proceso de enseñanza-aprendizaje. El clima que debe presidir las sesiones, la especial interacción que se establece entre los miembros del grupo de clase, profesor-alumno, alumnos entre sí, las situaciones afectivas que se dan en los juegos, el contacto con el medio natural, el esfuerzo y la superación, favorecen la socialización que es premisa fundamental para que cuaje todo el sistema de valores que fundamenta la transversalidad.

La Educación Física debe ser, por tanto, impulsora de todos los Temas Transversales aunque su propia dinámica hace que incida más en unos que en otros, si bien dada la extensión que debe tener este trabajo no vamos a desarrollar en profundidad cada uno de los Temas Transversales por ello los trataremos incidiendo, básicamente en los objetivos que en torno a él nos proponemos y en cómo la Educación Física contribuye a lograrlo.

2.1. Educación ambiental

La perspectiva ambiental de la educación reclama un tratamiento de los aprendizajes que capacite a los alumnos y alumnas para comprender las relaciones con el medio en el que están inmersos y para dar respuesta de forma participativa y solidaria a los problemas ambientales, tanto en el ámbito próximo y local como en el nacional o internacional.

El objeto fundamental y último de la Educación Ambiental es defender, proteger, conservar y mejorar el medio ambiente y la calidad de vida dentro de él. Basán-

donos en dicha concepción de la Educación Ambiental, nos planteamos el desarrollo en los alumnos y alumnas de las siguientes capacidades:

- Observación y escucha del medio ambiente de forma espontánea y libre.
- Disfrutar el entorno haciéndolo compatible con su conservación y manteniendo un equilibrio entre sus usos individual y colectivo.
- Adquirir una profunda sensibilidad y respeto por el medio ambiente y desarrollar una actitud de responsabilidad hacia su protección y mejora.

Nuestra tarea diaria en las clases de Educación Física, que conlleva la constante interacción del cuerpo con el entorno, nos brinda muchas posibilidades para incidir en los objetivos antes señalados. Así podemos distinguir dos situaciones claramente definidas:

El ambiente es todo cuanto nos rodea, tanto el patio, la pista, o el gimnasio, constituyen el entorno más cercano. La valoración de lo que tenemos y su cuidado han de ser objetivo prioritario en nuestra actuación. El orden y el cuidado del material de uso común: porterías, balones, colchonetas, cuerdas..., el respeto y la limpieza de estancias de uso colectivo: vestuario, duchas..., deben integrar actitudes generalizadas de todo el grupo de clase.

Otra situación propicia para trabajar los valores y actitudes en relación al medio son las actividades en la naturaleza. Estas abarcan desde la corta marcha-paseo con los más pequeños, hasta la acampada de fin de semana de los mayores. Los juegos sensoriales, actividades de orientación, acondicionamiento del lugar, pequeñas marchas, actividades interdisciplinarias con otras áreas, recogida y limpieza del espacio utilizado, nos permiten desarrollar actitudes de valoración y disfrute del medio ambiente natural y contribuir a mejorar y a integrar actitudes de respeto que sean duraderas en el tiempo.

2.2. Educación para la paz

La paz no sólo supone ausencia de guerra sino que es sentido positivo. *"La paz empieza por las personas, sigue por las relaciones interpersonales, los grupos... La paz es, pues, algo dinámico, ... su logro último implica la armonía del ser humano consigo mismo, con los demás y con la naturaleza"*¹⁰⁷. Estas palabras de Grasa nos sitúan perfectamente en lo que debe significar el concepto PAZ para los hombres y mujeres de hoy.

Entendida la paz de esta manera, el maestro y la maestra debe propo-nerse que los niños y las niñas:

¹⁰⁷. Grasa, Rafael. *Educación para la paz: una tarea posible y urgente*. Cuadernos de Pedagogía, n.º 112.

- Descubran, sientan y valoren las capacidades personales como medios eficaces que podemos poner al servicio de los demás.
- Que reconozcan y valoren la propia agresividad, entendida como decisión, audacia, como una forma positiva de afirmación de la personalidad y que sean capaces de canalizarla hacia conductas y actividades que favorezcan el bien común.

- Que desarrollen relaciones de diálogo, de paz y armonía en el ámbito escolar y en todas las relaciones cotidianas.

La nuestra es un área privilegiada para promover actitudes de respeto, diálogo, solidaridad, participación y aprendizajes a través de vivencias y experiencias propias. Así desde la Educación Infantil el juego constituye un medio insustituible para desarrollar relaciones interpersonales y para favorecer el contacto físico que tanto contribuye a sentirse a uno mismo y al "otro", y a descubrir que ese "otro" forma parte esencial de mi espacio sociomotriz. En este sentido los juegos de cooperación constituyen la base de las relaciones interpersonales.

Las actividades de expresión corporal, en todas las edades, suponen un medio valioso y eficaz para la socialización y la valoración de los demás como parte importante en el desarrollo de cada uno. Son fundamentales para facilitar las relaciones entre los niños y las niñas. Es necesario comenzar en las edades tempranas para evitar su posterior rechazo.

Por otra parte los juegos de cooperación-oposición irán introduciendo elementos de tensión que propiciarán la resolución de los enfrentamientos con actitudes de diálogo. Asimismo, el aprendizaje de las habilidades específicas y la iniciación deportiva, con verdadera orientación educativa, hará que los niños y las niñas vayan madurando y aceptando los diferentes niveles de destreza en ellos mismos y en los demás. En este sentido tenemos que destacar la importancia de cada individuo a la consecución de los objetivos del equipo.

Por último la introducción progresiva de la competición como elemento educativo conllevará, junto a las reglas como elementos esenciales para el desarrollo del adversario y el respeto a las reglas como elementos esenciales para el desarrollo del juego y del deporte. A estos efectos, el maestro y la maestra cuidará de mantener situaciones de equilibrio en la confección de los grupos, que mantenga tanto la incertidumbre en los resultados como la igualdad de oportunidades en el desarrollo del juego.

2.3. Educación del consumidor

"A estas alturas ya sabemos que ninguna buena vida puede prescindir de las cosas (y nos hacen falta cosas que tienen mucho tiempo), pero aún menos puede

pasarse de las personas. A las cosas hay que manejarlas como cosas y a las personas hay que tratarlas como personas; de este modo las cosas nos ayudarán en muchos aspectos y las personas en uno fundamental, que ninguna cosa puede suplir, el ser humano..."¹⁰³. De esta forma magistral pone de manifiesto Savater el carácter secundario de las cosas en relación a las personas y el único fin de aquellas que es servir a su desarrollo.

En este mismo sentido la Educación del Consumidor, como la define María Nieto en las "Cajas Rojas" editadas por el M.E.C., *"debe contribuir al desarrollo integral de los alumnos dándoles conceptos, procedimientos y actitudes que posibiliten la construcción de una sociedad de consumo cada vez más justa, solidaria y responsable, capaz de mejorar la calidad de vida de todos los ciudadanos sin deteriorar el entorno"*.

En suma, la calidad de vida no está en vivir para "tener más", que siempre es una aspiración insaciable y provocadora de frustraciones, sino en "ser más", con uno mismo y con los demás, disfrutando y llenando de sentido lo que se tiene; por supuesto siempre a partir de la posibilidad de poder tener suficientemente cubiertas las necesidades fundamentales.

Es por ello que nuestros objetivos en este tramo educativo deben ser:

- Ayudar a que los niños y niñas descubran y den prioridad al "ser" sobre el "tener" como medio para conseguir la felicidad personal.
- Que descubran y tomen conciencia de las necesidades básicas para la vida y distinguen lo necesario de lo superfluo.
- Que aprendan a usar, a disfrutar y a cuidar de los bienes que poseen o consumen por sencillos y cotidianos que parezcan, reconociendo su utilidad para la vida y valorándolos en función de ella.
- Que interpreten críticamente los mensajes publicitarios para discernir sobre su veracidad y actuar libre y conscientemente ante ellos.

No nos será fácil actuar como atenuante del impacto consumista que impera en la sociedad en que nos movemos. No obstante en nuestra acción educativa se nos presentan algunas posibilidades de actuación.

- Una primera actitud será la valoración y el cuidado de lo que tenemos a nuestra disposición: instalaciones y material. En este sentido será muy bueno que el maestro y la maestra dé un uso polivalente al material del que disponen y transmitir que no siempre los elementos más caros tienen más posibilidades educativas. La confección y utilización de materiales alternativos: cuerdas, botellas, cubiertas, globos, periódicos, cajas, etc., despertará en los niños y niñas actitudes favorables a la valoración y reciclaje de otros productos.

¹⁰³ Savater, Fernando. *Ética para Amador*. Ariel, Barcelona, 1991.

Las marcas y los deportistas famosos que las anuncian atraen de forma especial a los más jóvenes, llegando al engaño en la posibilidades reales de los productos. Es tarea nuestra hacerles ver la características esenciales que debe tener un buen equipamiento deportivo: zapatillas, camisetas, chandals, etc. y que no siempre tiene el que con tanta insistencia nos ofertan y, en todo caso, ayudarles a considerar otras alternativas que den respuesta a sus verdaderas necesidades.

Una última aportación por nuestra parte debe ser ayudarles a distinguir lo que es el consumo del espectáculo deportivo y la práctica del deporte adaptado a los diferentes niveles. El espectáculo deportivo, sobre todo el que nos llega a través de la televisión, no debe crear un nivel de ansiedad tal que minusvalore las posibilidades reales de cada uno.

2.4. Educación vial

La Educación Vial en el ámbito escolar hay que considerarla en un contexto mucho más amplio que en el que tradicionalmente se venía desarrollando, debiendo ser contemplada desde dos puntos de vista complementarios. En primer lugar desde la consideración de la problemática del tráfico como un hecho real que hay que afrontar y normalizar a través de una enseñanza de comportamientos y de reglas básicas, tanto para conductores/as como para los usuarios de los medios de transporte públicos o para los peatones. En segundo lugar adoptar una vertiente más crítica. Ha de ser una educación para la convivencia y para la solidaridad que dé cabida, en el entorno urbano, al encuentro entre las personas. Una educación crítica y comprometida con un proyecto de vida ciudadana que opte por la ecología, que nos libere del estrés, de la agresividad y de la soledad.

Teniendo esta visión amplia de la Educación Vial, podemos fijar objetivos que impliquen:

- Aprender a usar, a disfrutar y a cuidar de los equipamientos ciudadanos: medios de transporte, zonas verdes, vías públicas e instalaciones deportivas.
- Tomar conciencia de los problemas viales y de las situaciones de riesgo o de peligro que puedan presentarse en la vida ciudadana, descubriendo sus causas, reflexionando sobre ellas y siendo capaces de tomar iniciativas y decisiones frente a las mismas.
- Descubrir y valorar las diferentes alternativas de ocio que nos ofrece el medio urbano y optar por aquellas que nos puedan proporcionar un mayor disfrute y enriquecimiento personal.

El desarrollo de las habilidades perceptivas en Educación Infantil y primeros cursos de Primaria, nos proporcionan situaciones de enseñanza-aprendizaje riquísi-

mas que entroncan directamente con las necesidades futuras del niño y de la niña en su desenvolvimiento ciudadano. La exploración del espacio, del más próximo al más lejano, las nociones topológicas, la localización de objetos, la realización de circuitos, la identificación y localización de sonidos diferentes, irán desarrollando hábitos de observación y adaptación a distintas situaciones psicomotoras y sociomotoras. El descubrimiento de las nociones de espacio, tiempo, trayectoria, velocidad, ritmo, va a ir dotando a los escolares de esquemas motores perfectamente transferibles a situaciones reales de su vida comunitaria.

La utilización de juegos de simulación que tienen relación con situaciones que se dan habitualmente en el entorno ciudadano, son un medio idóneo para ir dotando a los niños y niñas de recursos para su mejor desenvolvimiento en el medio. No cabe duda que el desarrollo de habilidades básicas: coordinación, equilibrio, y una buena condición física, nos va a permitir una mejor adaptación a la cada vez más problemática vida ciudadana, y también ser más útiles en las situaciones de solidaridad que esta vida puede demandarnos.

Por último será también tarea nuestra ayudar a descubrir las posibilidades de ocio, recreación y práctica deportiva que ofrece la ciudad: diferentes alternativas en la utilización de zonas verdes -deporte para todos, juegos populares-, circuitos para bicicleta, salas de barrio, instalaciones deportivas escolares, gimnasios, boleros, clubs polideportivos...

2.5. Educación para la salud

El Tema Transversal de la Educación para la Salud está estrechamente ligado a la Educación Física, tanto que las enseñanzas mínimas en este área establecen todo un Bloque Temático.

El concepto de salud ha experimentado en los últimos años un profundo cambio, ya que tradicionalmente la salud ha sido considerada, básicamente, como la ausencia de enfermedades. Este concepto de salud, en los últimos años, ha sufrido una profunda evolución que quedó reflejada en la "Carta Fundamental de la Organización Mundial de la Salud" de 1948, fecha en la que fue constituida, y en la que definía la salud como: "La salud es un estado completo de bienestar físico, mental y social y que no consiste solamente en la ausencia de enfermedades".

Entendiendo así el concepto de salud, podemos extraer dos conclusiones básicas para nuestra acción educativa. En primer lugar, la salud, como parte esencial en el proceso de desarrollo de la personalidad, es objeto de educación y puede y debe ser sometida a un proceso de enseñanza y aprendizaje en la escuela. De ahí su presencia en el currículum y la consideración de la escuela como un ámbito básico de la promoción de la salud. En segundo lugar la Educación para la Salud debe tener

como objetivo principal ayudar a los alumnos y alumnas a convertirse en sujetos activos y responsables de su proyecto de vida saludable que los capacite para aumentar el control sobre su salud y elegir aquellas opciones que sean saludables para la vida cotidiana.

La Educación Física, a cualquier edad y condición, tiene una gran incidencia en la mejora y conservación de la salud. Desde un punto de vista biológico, el ejercicio físico adecuado, que se realiza frecuentemente y se mantiene durante toda la vida, mejora la salud, de acuerdo con Almondt¹⁰⁴, en los siguientes aspectos:

a) *Facilita un desarrollo y crecimiento equilibrado*
No acelerando o mejorando dicho proceso, de lo que no existen referencias ciertas, pero sí colaborando con él, a la vez que proporciona otras mejoras como la postura, la higiene o la seguridad en la realización de ejercicios.

b) *Desarrolla y mantiene el funcionamiento óptimo del sistema cardiovascular y del sistema músculo-esquelético*

Existe acuerdo generalizado en la relación causal entre inactividad física y enfermedades cardiovasculares, por lo que la inactividad supone un factor de riesgo que se reduce con el ejercicio físico frecuente y regular.

c) *Reduce el riesgo de ciertas enfermedades*

En la población en general así como en grupos especiales favoreciendo una disminución de la incapacidad relacionada con la inactividad (artrosis, osteoporosis).

d) *Mejora el control de las deficiencias existentes*

Como pueden ser los casos de asma y diabetes.

e) *Contribuye al bienestar psicológico, a un mejor estado de humor y a una consideración positiva de la imagen corporal*

La actividad física mejora la autoestima y favorece los procesos de socialización, fundamentales en la edad escolar.

El objeto fundamental de la Educación Física en torno a la salud es la creación de hábitos de actividad física en los alumnos que, sin duda, habrán de preservarlos de las pérdidas de salud provocadas por la inactividad física. A estos efectos adquiere especial relevancia la idea de condición física como referencia a las cualidades físicas básicas (fuerza, resistencia, velocidad y flexibilidad), ya que siempre han sido objeto en Educación Física de un mejor rendimiento y performance deportiva.

Pues bien, la colaboración del área de Educación Física hacia la salud ha de invertir este presupuesto tradicional de enfocar la condición física al rendimiento cambiándolo por aquel otro, inmerso en un importante movimiento sociocultural, cuya esencia radica en el ejercicio como actividad placentera, de ocupación del tiempo

104. Almondt, L.: *El ejercicio físico y la salud en la escuela*, en la obra colectiva dirigida por Devís I. y Paño C.: *Nuevas perspectivas curriculares en Educación Física: la salud y los juegos modificados*. INDE. Barcelona, 1992.

po libre y de fines saludables, en definitiva, totalmente alejado de aquel presupuesto inicial de rendimiento.

Con estas bases, el trabajo de condición física ha de variar notablemente y en lugar de trabajar todas y cada una de las cualidades físicas básicas, se realiza una selección de las mismas integrada por la resistencia cardio-vascular, la fuerza y resistencia muscular, la composición corporal y la flexibilidad, orientando dicho trabajo a un horizonte tan sencillo como aquel que establece que la condición física referida a la salud debería dirigirse a las capacidades funcionales necesarias para la realización cómoda de las actividades diarias¹⁰⁵.

Sin embargo, no podemos olvidar que también existen importantes aspectos problemáticos en la relación Educación Física y Salud, de entre los que debemos destacar los intereses económicos que basados en una publicidad consumista alimentan la moda del cuerpo con una finalidad mercantilista, que en nada tiene que ver con la salud, o aquellos intereses ideológicos que basados en el individualismo a ultranza responsabilizan a cada ciudadano de su salud individual, quedando librado el Estado de tal fin.

En función de todo lo dicho nos debemos plantear objetivos claros que orienten nuestra actividad, tales como:

- Capacitar a los alumnos y alumnas para participar, activa y responsablemente, en la creación y en la gestión de su salud.
- Conocer y apreciar el propio cuerpo y utilizar el conocimiento sobre su funcionamiento y sobre sus posibilidades y limitaciones para desarrollar y afianzar hábitos autónomos de cuidado y de salud personal.
- Reconocer situaciones y conductas que pueden implicar peligros o riesgos y ser capaces de enfrentarse a ellas con responsabilidad y con criterios propios.
- Conocer e interiorizar las normas básicas para la salud: higiene, alimentación, cuidado corporal, etc.
- Despertar y estimular el interés y el gusto por el deporte como medio para alcanzar una vida saludable y para el fomento del compañerismo, la amistad y la solidaridad.

Para contribuir al logro de estos objetivos, el maestro y la maestra de Educación Física debe poner especial cuidado en todos los momentos del proceso de enseñanza-aprendizaje y especialmente en el diseño de actividades que favorezcan la consecución de dichos objetivos.

A tal fin, es fundamental una buena estructuración del esquema corporal iniciando de una manera especial en la formación de un adecuado esquema de actitud en todas las posiciones. Asimismo, una correcta lateralización y una mejora de las

¹⁰⁵. En este sentido Pate, R.R.: *The evolving definition of youth fitness en Quest*, n.º 40, pp. 174-179, citado en Devís Devís, J. y Peiró Velart, C.: *Nuevas perspectivas...* op. cit., p. 32.

posibilidades respiratorias y de relajación contribuyen al mejor conocimiento y control del propio cuerpo. Esto favorecerá tanto la adaptación al mundo que le rodea como la seguridad en sí mismo.

Desde los primeros años es conveniente que el niño y la niña conozcan los efectos que la actividad física tiene para el desarrollo y para la salud, por ello debemos despertar el interés y el gusto por el cuidado del cuerpo favoreciendo hábitos de higiene corporal, vestido, alimentación, etc. En este sentido hemos de enseñar a los escolares lo que debe ser la idea de cuerpo saludable, entendido como desarrollo armónico y funcional de todas las capacidades físicas. Este concepto está alejado de lo que, muchas veces, la sociedad de consumo transmite como cuerpo ideal y que distorsiona lo que debe ser la actividad física y sus efectos sobre la salud.

A tal fin, las actividades deben estar exentas de cualquier tipo de riesgo, y en modo alguno vinculadas al rendimiento, de ahí la escasa por no decir nula utilización de los test físicos en el trabajo orientado a la salud, en donde la actividad física ha de ser enfocada como una experiencia satisfactoria. Teniendo en cuenta que durante el período que nos ocupa preparamos a los estudiantes para su actividad futura, conviene que los dotemos de las técnicas fundamentales de trabajo que conlleva la actividad física: calentamiento, parte fundamental de trabajo más intenso y relajación.

En el desarrollo del trabajo físico es esencial, desde el punto de vista de la salud, conocer y respetar los propios límites para el esfuerzo, de tal manera que nuestros deseos de superación no rebasen nuestras posibilidades hasta el punto que supongan un riesgo para la salud. Si reconocíamos que la práctica de actividades físicas puede suponer determinados peligros, es muy importante seleccionar el tipo de actividad o ejercicio más adecuado en cada momento, adoptar todas las medidas de seguridad en la realización de los mismos y, sobre todo, utilizar los aspectos y materiales de la manera más segura.

La actividad física en general y la práctica deportiva en particular, no debe estar guiada por criterios de rendimiento, que conlleven riesgos, no sólo de carácter físico, sino también emocional, por ello debemos utilizar el deporte como medio educativo que contribuya a un mejor estado de salud y bienestar.

Finalmente es preciso señalar que la actividad física en la escuela debe ser siempre una experiencia satisfactoria. Se trata de contribuir a que nuestros alumnos y alumnas adquieran hábitos de ejercicio físico que sean perdurables para toda la vida, que disfruten con él y que favorezcan la confianza y la autoestima.

2.6. Educación para la igualdad

Uno de los pilares sobre los que ha de fundamentarse y desarrollarse la educación es el de la igualdad, hoy día es inconcebible cualquier tipo de planteamiento y

de relación educativa que no se construya desde el reconocimiento y el profundo respeto a la identidad personal, es decir, cualquier planteamiento que no opite por el pleno desarrollo de las potencialidades y de la riqueza propia de cada ser humano sin dar cabida a ningún tipo de discriminación.

Este valor de la igualdad constituye una de las bases fundamentales sobre las que debe construirse nuestro Sistema Educativo, y de ahí que quede clara y directamente reflejada, tanto en los principios enunciados en la LOGSE, como en los Objetivos Generales de las diferentes etapas. En este contexto de Educación para la Igualdad, nos encontramos en una de sus dimensiones más características: la educación para la igualdad de ambos sexos o, lo que es lo mismo, la coeducación.

Entendemos por coeducación el proceso educativo que favorece el desarrollo integral de las personas con independencia del sexo al que pertenezcan, y en el que los alumnos y alumnas puedan desarrollar libremente su personalidad en un clima de igualdad real y sin ningún tipo de condicionantes o limitaciones impuestas en razón de su sexo. Hoy, y aunque a veces nos cueste reconocerlo, en nuestra escuela, como en casi la totalidad de la experiencia social, se filtran sistemas de valores y conjuntos de ideas y representaciones en las que el modelo masculino marca la hegemonía y es presentado como el ideal al que hay que aspirar, un modelo prestigioso, potente y poderoso que anula, o al menos subordina, el modelo femenino.

Este modelo también se ha ido perfilando a través de las diferentes etapas que han constituido el devenir de la Educación Física configurando un modelo de carácter androcéntrico al que no es ajeno, ni el modelo educativo, ni el conjunto de relaciones sociales.

En efecto, los fines atribuidos históricamente a la Educación Física, sobre todo aquellos de carácter militar, confirmaban tal orientación que culmina con la aparición del deporte como contenido de la materia. No será hasta finales del siglo XIX en que los movimientos gimnásticos del centro y norte de Europa comienzan a introducir algunos cambios en la práctica gimnástica de las mujeres, referida fundamentalmente a los aspectos expresivos.

Así el emergente modelo femenino de Educación Física se configura incorporando elementos artísticos y expresivos, factores estéticos en definitiva, propios del estereotipo dominante de apariencia delicada y frágil, al igual que las normas morales de acuerdo a los patrones morales tradicionales diferenciados por sexos. Todo ello ha configurado una Educación Física femenina en el primer tercio del siglo XX integrada por la Gimnástica y la Danza, mientras que el hombre asume el modelo deportivo en su totalidad.

Justamente, la existencia de estereotipos sexistas en la actualidad está ligada a la gran influencia social que tiene el deporte moderno en cuyo carácter androcéntrico caracterizado por la competitividad, lucha, agresividad, etc., es decir, cualidades típicamente varoniles, ha excluido de la actividad deportiva durante mucho tiempo a la mujer. La incorporación de la mujer al modelo deportivo dominante, y por ende

de la Educación Física ha supuesto que hubiera de dejar en el camino importantes aspectos de su personalidad diferencial, a través de la inhibición en el cultivo de cualidades físicas y habilidades motrices tal como exige el modelo dominante.

De ahí que sea absolutamente necesaria la realización de un Educación Física de carácter comprensivo, tal como hemos iniciado en páginas anteriores, distinta a la reproducción de modelos dominantes, en donde adquieren especial relevancia aspectos como conocimiento, control y aceptación del propio cuerpo, función comunicativa y expresiva del cuerpo, estética corporal, cooperación, promoción de la salud, etc.

La actuación del maestro y la maestra de Educación Física, sobre todo en el tramo de Educación Primaria, es fundamental. En esta etapa la coeducación en Educación Física permite un trabajo no diferenciado y, por tanto, no discriminatorio. Si durante esta etapa no se actúa positivamente, puede ser que luego, ya sea difícil integrar a chicos y chicas en las mismas actividades si no hemos trabajado previamente en este sentido.

Este aspecto de la transversalidad es, quizás, el que más posibilidades tiene en relación con nuestra Área en los diferentes aspectos del currículo, de ahí que en primer lugar debemos formular objetivos relacionados con las capacidades básicas de forma global y no analítica, asimismo, los objetivos deben ser encaminados a analizar las posibilidades de movimiento de niños y niñas, no en términos de dominio sino de capacidad.

La utilización del cuerpo y el movimiento como instrumento de expresión y comunicación supone el establecimiento de objetivos de expresión corporal que conecten más con los intereses de las niñas pero retace a los niños, por eso es necesario incentivar su participación y trabajar en equipos mixtos.

En relación a los contenidos, éstos no tienen, a priori, un tratamiento discriminatorio, de ahí la importancia que tiene trabajar propiciando la igualdad de ambos sexos. En este sentido el maestro y la maestra ha de tener especial cuidado con la selección y el tratamiento de los contenidos favoreciendo:

- El reconocimiento, exploración y organización del propio esquema corporal, teniendo en cuenta las características de la sexualidad, sin cargas menospreciativas o inhibitorias.
- Dar gran importancia a la expresión corporal como medio para desarrollar otros aspectos. Es importante que estos contenidos se hagan en situaciones de coeducación y en grupos mixtos. Presentar estas propuestas de forma lúdica y atractiva para que los alumnos y alumnas se motiven hacia actividades que consideren "de chicas". Es fundamental que se comience a trabajar desde muy pequeños para evitar posteriores rechazos.
- El juego es de gran importancia y ha de desarrollarse y aplicarse con sentido propio y no sólo como preparación para otras actividades.

- La práctica deportiva, ya desde su iniciación, es un aspecto donde ha existido, y todavía existe, una gran discriminación. En este sentido, la estrategia pedagógica incidirá sobre todo en:
 - Preparar una oferta variada de juegos modificados sin distinción de sexos.
 - Confeccionar equipos mixtos.
 - Fomentar los valores cooperativos, y no sólo los competitivos, en la práctica de la iniciación deportiva.
 - Facilitar que cada alumno y alumna pueda encontrar una actividad que le sea significativa y satisfactoria, y que pueda seguir practicando de forma habitual después de salir de la escuela.
- La adaptación y el dominio del medio es un campo en el que permanecen todavía muchos aspectos discriminatorios. En este apartado las acciones positivas para favorecer la integración tanto de niños como de niñas, irán encaminadas a:
 - Concienciar a las familias de los beneficios que tienen las prácticas y la vida al aire libre tanto para niñas como para niños.
 - Planificar de tal modo el reparto de tareas en la preparación de las actividades que no se haga con criterios sexistas (niñas: comida, compra; niños: organización, preparación del material), sino alternando las actividades de unos y de otros.

En relación a la utilización del espacio debemos desarrollar estrategias para crear hábitos de distribución y uso equitativo del espacio por niños y niñas. En cuanto a la organización de la clase, los alumnos y alumnas suelen agruparse espontáneamente por sexos y, si no hacemos nada para corregirlo, estos grupos se reforzarán. Por eso, para conseguir una mayor integración entre alumnos y alumnas, nos debemos proponer, entre otras cosas:

- Lograr una mayor cooperación entre niños y niñas, conformando grupos mixtos por el nivel de habilidad y destreza, sin que esto suponga una restricción a otras formas de organización que sean aconsejables en cada momento.

El material utilizado en las clases de Educación Física está en función de los objetivos propuestos, y éstos son los mismos para niños que para niñas. Por eso nuestra actuación en este sentido debe ir dirigida a favorecer que tanto los alumnos como las alumnas utilicen materiales variados: cuerdas, aros, picas, balones, etc.

En cuanto a la metodología, podemos afirmar que no existe un método que, por sí mismo, pueda ser considerado ideal para todas las tareas y todas las situaciones de enseñanza-aprendizaje. Por eso señalamos algunas consideraciones que hemos de tener en cuenta en la utilización de los diferentes estilos:

- Cuando se trate de presentar modelos, que éstos sean masculinos y femeninos, tanto en lo que se refiere al contenido como a la forma del movimiento.

- Dirigirnos con el mismo tono y léxico a los niños y niñas en cuanto a alabanzas, explicaciones, refuerzos...
- Propiciar parejas mixtas en las tareas que lo permitan.
- Para la resolución de problemas, el maestro y la maestra debe intentar conocer por igual los intereses y motivaciones de los niños y de las niñas y proponer problemas que sean significativos para unas y otros.
- Los métodos individuales serán más susceptibles de proporcionar un aprendizaje menos discriminatorio al centrarse en las características personales de los alumnos y alumnas.

Para finalizar, es nuestro propósito que la panorámica expuesta nos ayude a todos a descubrir las posibilidades que la Educación Física tiene en el desarrollo de los Temas Transversales como medios para formar hombres y mujeres felices ya desde los primeros años de su vida.

3. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BUSQUETS, M.D. (1993). *Los Temas Transversales: Claves de la formación integral*. Santillana. Madrid.
- CAMPS, V. (1994). *Los valores de la educación*. Alauda-Anaya. Madrid.
- CAMP, V. (1993). *Un sistema de valores para el consenso*. Alauda. Madrid.
- CREMADES M^a. A., RODES, M^a. I., SIMÓN, M^a. E. (1991). *Materiales para coeducar*. Mare Nostrum. Madrid.
- GARCÍA M. y ASINS, C. (1994). *La coeducación en Educación Física*. Institut de Ciències de l'Educació. Universitat Autònoma de Barcelona. Barcelona.
- GONZÁLEZ LUCINI, F. (1993). *Temas Transversales y educación en valores*. Alauda. Madrid.
- GONZÁLEZ LUCINI, F. (1994). *Temas Transversales y Áreas Curriculares*. Alauda-Anaya. Madrid.
- GRASA, R. *Educación para la paz: una tarea posible y urgente*. Cuadernos de Pedagogía n.º 112.
- M.E.C. (1992). *Cajas Rojas*. Madrid.
- M.E.C. (1993). *Temas Transversales y desarrollo curricular*. Madrid.
- NUEDA, J. (1992). *Cajas Rojas, Educación para la salud*. M.E.C. Madrid.
- REYZABAL, M^a. V. y SANZ, A.I. (1995). *Los ejes transversales. Aprendizajes para la vida*. Editorial Escuela Española. Madrid.
- SALAS, B. (1992). *Proyecto de Centro desde la perspectiva coeducativa*. Consejería de Educación y Ciencia de la Junta de Andalucía. Sevilla.
- SAVATER, F. (1991). *Ética para Amador*. Ariel. Barcelona.

EL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA DE LA

GIMNASIA, LOS JUEGOS MOTORES,

LA NEXIÓN Y LA VIDA EN LA NATURALEZA

12.1. SITUACIONES MOTRICES Y CONTENIDOS ORGANIZADORES.

En los Capítulos 12 a 20 presentamos una batería de situaciones motrices de enseñanza de los contenidos posibles de ser implementadas en el marco escolar y afines con nuestra experiencia y propuesta teórica.

De modo intencional, las situaciones motrices que se proponen en dichos capítulos, en general no se presentan como estructuras que correspondan a una clase, aulas, que a veces lo parezcan, sino como ejemplos de situaciones motrices típicas, capaces de poner a los niños en interacción con los contenidos que se mencionan en cada caso. Nuestra concepción pedagógica y didáctica nos impide proponer estructuras de clase fijas e invariables utilizables en cualquier contexto.

Se invita a los docentes a que organicen sus propias actividades, a partir de la comprensión de las situaciones propuestas, apostando a que resulten un estímulo y un soporte para la creatividad de docentes y alumnos.

Las situaciones que proponemos se presentarán en este libro (de acuerdo a lo desarrollado en el Capítulo 3, en relación al fondo o esencia motivacional que suponen para el niño:

- ✓ Actividades y juegos con material pequeño.
- ✓ Actividades y juegos de correr, saltar y lanzar.
- ✓ Actividades y juegos de rolar, apoyos, tregas, suspensiones, equilibrios.
- ✓ Actividades relacionadas con el conocimiento y el cuidado del propio cuerpo.
- ✓ Actividades y juegos en el agua.
- ✓ Actividades y juegos de expresión corporal, juegos cantados, rítmicos y rondas.
- ✓ Los juegos motores colectivos.
- ✓ Las actividades en la naturaleza.

La teoría elaborativa (que sustenta nuestra práctica de la enseñanza) propone que para la organización de las actividades de enseñanza, se ha de seleccionar un tipo concreto de contenido al cual se tomará como contenido organizador de la secuencia de aprendizajes prevista. El resto de los contenidos previstos en el currículum se enseñará tomando como ejes la evolución de estos contenidos organizadores.

Así, las actividades de aprendizaje, no consistirán en una yuxtaposición de tareas motrices y juegos durante un año o ciclo, sino que su secuencia responderá a la articulación entre la lógica de la disciplina y la lógica de los procesos de aprendizaje y desarrollo de los niños.

A los efectos de favorecer una comprensión más profunda y de facilitar el manejo práctico de las actividades por parte de los docentes, nos ha parecido conveniente incluir unos cuadros-guía en los que presentamos diversos CONTENIDOS ORGANIZADORES seleccionados según las posibilidades de PERCEPCIÓN Y ACCIÓN motriz del niño a cada edad en relación a la gimnasia, los juegos motores, la natación y la vida en la naturaleza¹.

Estas posibilidades de aprendizaje del niño², constituyen lo que Vigotsky ha llamado la zona de desarrollo próxima: ésta es una zona amplia en la que se encuentran los aprendizajes que el niño puede adquirir, a condición de que funcionen los mecanismos de mediación social³ (ayuda didáctica, presencia de un grupo y de una institución estimulante), e instrumental necesarios (material, instalaciones).

LA GIMNASIA CONTENIDOS ORGANIZADORES

El conocimiento, el empleo y el cuidado del propio cuerpo y el cuerpo de los otros.

La orientación del propio cuerpo y los objetos en el espacio.

La orientación de las acciones corporales en el tiempo.

Las habilidades motoras ligadas a la coordinación visomotora.

Las habilidades motoras ligadas a la coordinación dinámica general.

Las habilidades motoras ligadas al equilibrio corporal y a la coordinación segmentaria.

La expresión y comunicación gestual.

1. Intento que resume 10 años de observación sistemática y descripción de la práctica pedagógica en el medio escolar.

2. A tener en cuenta a la hora de secuenciar los contenidos en el PROYECTO CURRICULAR INSTITUCIONAL.

3. Haber intentado un estudio más específico del tema y su aplicación en Educación Física, en otro trabajo ya citado (Gómez 2000), nos permite hacer solamente la mención del concepto en este caso.

LOS JUEGOS MOTORES. CONTENIDOS ORGANIZADORES

Las formas de interacción niño-niño con los demás.

Las reglas en los juegos.

El ejercicio de roles en los juegos.

El empleo de códigos de comunicación y contracomunicación.

La decisión y acción en los juegos.

LA NATACIÓN. CONTENIDOS ORGANIZADORES

Las habilidades motoras relacionadas con la natación:

El dominio del cuerpo en el agua.

La seguridad.

La flotación.

La propulsión.

La inmersión.

Las técnicas de nado.

LA VIDA EN LA NATURALEZA Y AL AIRE LIBRE. CONTENIDOS ORGANIZADORES

Las formas de vida en la naturaleza.

Las actividades al aire libre.

12.1.1. EL APRENDIZAJE DE LA GIMNASIA, EL CONOCIMIENTO, EL EMPLEO Y EL CUIDADO DEL PROPIO CUERPO Y EL CUERPO DE LOS OTROS

NIVEL INICIAL	PRIMERO Y SEGUNDO E. G. B.	TERCERO E. G. B.
<p>Reconocimiento de LAS PARTES DEL CUERPO: Brazos, piernas, espalda, cuello, piernas, rodillas, manos, pecho, abdomen.</p> <p>SIMETRÍA CORPORAL: Reconocimiento de los lados del cuerpo.</p> <p>FORMA Y TAMAÑO CORPORAL: Dibujo de sí y del otro.</p> <p>Contraste entre la forma y el tamaño de objetos y partes del cuerpo.</p> <p>Cuerpo grande-pequeño.</p> <p>Largo-pequeño. Ancho-fino.</p> <p>Conocimiento y empleo de ACTITUDES POSTURALES: Habilidades sanas, paradas, acostado, etc. Variaciones en las posturas habituales.</p> <p>LA PROPIA CAPACIDAD DE MOVIMIENTO: Esquemas motrices básicos y globales: formas de saltar, desplazarse, lanzar, atrapar, volar, etc. de la acción, la velocidad de la acción, la dirección de la acción, los objetos empleados.</p> <p>Esquemas motrices básicos segmentarios: movimientos de brazos, piernas.</p>	<p>Partes básicas y duras, músculos y huesos, articulaciones, órganos.</p> <p>La izquierda y la derecha.</p> <p>El lado izquierdo.</p> <p>Comparación con las alturas y tamaños de los otros.</p> <p>Posturas habituales convenientes e inconvenientes.</p>	<p>Columna dorsal, cervical, lumbar, sistema circulatorio, sistema respiratorio, sistema reproductivo, digestivo, nervioso, etc.</p> <p>Lado izquierdo en diferentes habilidades y acciones.</p> <p>El peso del cuerpo, relación, alimentación y actividad corporal.</p> <p>Posturas básicas y finas en habilidades básicas. Secuencias de posturas gimnásticas.</p> <p>Esquemas motrices globales coordinados: correr y saltar, caer y levantarse, saltar y atrapar, etc. variando la forma, dirección, etc.</p> <p>Movimientos de la columna vertebral, ondulantes e impulsivos.</p> <p>Asociación del mecanismo respiratorio a ejercicios de relajación y a ejecución de esquemas motrices básicos.</p>

<p>LA TENSIÓN Y LA RELAJACIÓN: Desarrollo y dominio de los contrastes de tensión-relaxación, movilidad-firmitud.</p> <p>Desarrollo de los estados del tono muscular por contrastes: aperturas, estiramiento, etc.</p> <p>Posición de sentados, ojos abiertos.</p> <p>LOS CAPACIDADES FÍSICAS: Regreso y empleo de la fuerza, la resistencia, la flexibilidad y la velocidad en juegos y tareas.</p>	<p>Aumento de los tiempos de silencio e inmovilidad.</p> <p>Control del tono muscular en posición de acostados, ojos cerrados.</p> <p>Identificación de las capacidades físicas.</p>	<p>Registro de sensaciones de peso y caída de segmentos. Registro de sensación de esfuerzo mínimo.</p> <p>Identificación del esfuerzo al objeto de la tarea.</p> <p>Práctica de formas de desarrollo de la fuerza propia, la velocidad de reacción, la resistencia, la flexibilidad, la coordinación.</p> <p>Identificación de las funciones organizadas relacionadas con las capacidades físicas.</p>
---	--	--

LA ORIENTACIÓN DEL PROPIO CUERPO Y LOS OBJETOS EN EL ESPACIO

NIVEL INICIAL	PRIMERO Y SEGUNDO E. G. B.	TERCERO E. G. B.
<p>LA ORIENTACIÓN DE LAS ACCIONES EN EL ESPACIO: Acciones orientadas en relación a las nociones de adelante-atrás.</p>	<p>Con el objeto como referencia.</p>	<p>Con el cuerpo del otro como referencia.</p>

adelante-atrás, arriba-abajo, a un costado y a otro con respecto al propio cuerpo como referencia.	Izquierda y derecha sobre sí mismo.	Izquierda y derecha sobre otro.
Acciones orientadas en relación con las acciones de cerca-lejos y juntos-separados, agrupados-dispersos: las partes del cuerpo propio como referencia. Los objetos pequeños como referencia.	La situación de sí mismo en el espacio como referencia.	Equidistancia entre 4 o más puntos.
El espacio de acción gráfico, locomotor, manipulativo. Orientación en relación a elementos estables: puertas, ventanas, objetos, árboles.	Acciones que impliquen equidistancia entre dos puntos.	Situación de sí mismo en el espacio de acción colectivo locomotor: equidistancia de los demás, distribución regular del grupo.
Orientación de las acciones en relación a las fronteras del espacio, la región externa e interna en los juegos, los relieves.	En los lanzamientos. Trayectorias quebradas.	
Armado de espacios de juego.		
Transposición del espacio gráfico al manipulativo y locomotor y viceversa.		
Orientación de las acciones en relación a trayectorias rectas, curvas, en los desplazamientos.		

LA ORIENTACIÓN DE LAS ACCIONES CORPORALES EN EL TIEMPO

NIVEL INICIAL	PRIMER Y SEGUNDO E. G. B.	TERCERO E. G. B.
LA INTENSIDAD Y VELOCIDAD EN LAS PROPIAS ACCIONES Y LA DE LOS OBJETOS. Acciones orientadas en relación a las nociones de fuerte-suave, rápido-lento: los desplazamientos	Más rápido que, más lento que... Igual que.	Acciones orientadas: espacio temporalmente: detrás de y más lento que... Delante de y más rápido que...

propios, los desplazamientos de móviles, contrastes entre desplazamientos propios y de móviles.	Más rápido que A y más lento que B.	
EL PULSO, EL COMPÁS, EL ACENTO, LA MÚSICA. Acciones que impliquen el reconocimiento del pulso, el compás, el acento, el ritmo, la música.	Acciones que impliquen el ajuste motriz al pulso, el acento, el ritmo.	
Acciones con ajuste motriz a la música.		
LA DURACIÓN DE LAS ACCIONES. Acciones orientadas en relación a la noción de duración: largo, corto, en los propios desplazamientos, en la respiración, el movimiento de los segmentos, etc.	Más largo que, más corto que, igual que...	Ajuste motriz a las nociones de más largo, más corto, igual.
LA SIMULTANEIDAD, LA SUCESIÓN DE LAS ACCIONES. Acciones orientadas en relación a las nociones de simultaneidad y sucesión: antes, al mismo tiempo, después.		Ajuste motriz a las nociones de simultaneidad y sucesión.

LAS HABILIDADES MOTORAS LIGADAS A LA COORDINACIÓN VISOMOTORA

NIVEL INICIAL	PRIMER Y SEGUNDO E. G. B.	TERCERO E. G. B.
EL ORIGINE: Exploración y ajuste global. Dejar caer la pelota y tomarla.	Picar la pelota controlando el pique durante 7 a 10 piques con la mano hábil.	Ajuste espacio-temporal del drilling por elaboración y diferenciación. Con la mano no hábil. Caminar y picar. Trotar y picar 10 metros. Variaciones espaciales en el pique (alto bajo).

<p>LOS LANZAMIENTOS: Exposición y ajuste global: Lanzamientos a pie firme, a un blanco, variando la forma, la mano usada, la dirección, la postura inicial, la distancia del blanco, el tamaño de la pelota, con distintos pesos, con distintos</p>	<p>PALCA: Exposición y ajuste global: Palca a pie firme, a un blanco o arco, variando la dirección, la distancia del blanco, el tamaño de la pelota. Palca de pies y alto, lejos y bajo. Lejos y para arriba. PASOS Y SEÑAL-DETEREN: Exposición y ajuste global: Lanzar y atrapar de pie, sentado, arrodillado, una pelota, una pelota blanca, un pompón, un globo. Lanzar contra la pared a dos metros una pelota que pica y recibir después que toca el suelo dos o tres veces. Recebir una pelota contra la pared y detenerla cuando viene con las manos, con el pie, con el cuerpo. BATEAR - CONDUCIR - GOLFAR CON LA PALETA:</p>	<p>Lanzar y atrapar globo mientras la pelota está en el aire.</p>	<p>Variantes temporales (trabajo-fuerza). Combinaciones de lanza-lanar-picar. Ajuste espacio-temporal por elaboración y diferenciación. Combinar carrera y lanzamiento. Combinar salto y lanzamiento. Carrera, salto y lanzamiento. Recepción y lanzamiento. Ajuste espacio-temporal por elaboración y diferenciación. Tocar y patear, conducir y patear, detener y patear.</p>
--	--	---	---

LAS HABILIDADES MOTORAS LIGADAS A LA COORDINACIÓN DINÁMICA GENERAL

<p>EXPLOSIÓN Y AJUSTE GLOBAL: Mediamente en el aire, picado, tes, cuatro golpes. Conducir la pelota de tenis, hockey, de goma, con un balón, palo de hockey. Lanzar la pelota a un blanco-alto, a dos o tres metros. Batear una pelota grande plástica, un globo, enviada por el profesor.</p>	<p>Jugar a patear contra la pared, tres o cuatro direcciones seguidas. Batear una pelota de goma o plástica, 10 a 20 cm. de diámetro, enviada por el profesor a dos metros.</p>	<p>Ajuste espacio-temporal por elaboración y diferenciación. Jugar en parejas empujadas, cancha de 4 a 6 metros x 3 de ancho, dos piques. Saca o red de por medio. Pasada y recepción en parejas, dos o tres metros. Combinar conducir y pasear, detener y pasar, correr y golpear. Juego, lanzada por un compañero a dos metros.</p>
<p>INICIAR INICIAL LA MANCHA, EL SALTADO, LA CARRERA-EXPLOSIÓN, ajuste global y amplio en juegos y tareas. LA CARRERA: cambios de dirección, cambios de ritmo. Cambios de frecuencia en el paso. Cambios en la dirección del paso. Juegos colectivos de persecución. LOS SALTO: Exposición, ajuste global y ejemplos en juegos y tareas. Saltos en profundidad: 50 cm., 100 m.</p>	<p>Cambios de sentido. Combinaciones, carrera, subir al cajón y saltar a dos pies juntos.</p>	<p>SEGUNDO Y TERCERO E. G. B. Ajuste espacio y temporal por elaboración y diferenciación. Combinaciones de dirección y ritmo. Combinaciones de cambios en la frecuencia del paso y de la dirección del paso. Ajuste espacio y temporal por elaboración y diferenciación. Juego de paso del cuerpo al caer. Variantes en el apoyo.</p>

Salto en alto. Un obstáculo. 25 - 30 cm.	Variaciones en el control del cuerpo en el aire.	Recorte previo para subir al cajón. Apoyo de manos en el cajón.
Salto en largo. Carrera y salto combinados: 50 cm. - 70 cm.		Slur en el aire.
Carrera y salto sucesivos: tres obstáculos a la misma altura de 25 cm.		Salto hacia arriba en el lugar, con carrera previa, pisanado con dos pies. Variaciones en el control del cuerpo en el aire.
LOS REBOTES: Rebotes dobles sucesivos a dos pies, a un pie.	Combinaciones rítmicas de rebotes a dos pies, variando el lugar del rebote.	Variaciones en la altura de cada obstáculo. Variaciones en la distancia entre obstáculos. Variaciones de pie de pieque y pie de caída.
LOS APOYOS Y VOLTEOS: Exploración y ajuste global en juegos y tareas.	Elevación de la cadera con soportes materiales. Pasajes por la posición invertida.	Combinaciones de rebotes a un pie y a dos. Combinaciones de rebotes variando la dirección y el lugar. Diferenciación y elaboración de los apoyos y la forma de peso del cuerpo. Ajuste rítmico de los rebotes.
Desplazamientos en cuadrupedias, tripedias, saltos de conejo, apoyos alternados. Variaciones en las alturas: suelo, aparatos.		Ajuste por elaboración y diferenciación. Entrada y salida de los apoyos invertidos. Control de la cadera, de los hombros. Combinaciones de apoyos, saltos, rebotes, desplazamientos, giros.
LOS ROLIDOS: Exploración y ajuste global en juegos y tareas.		Ajuste por elaboración y diferenciación.
Vivencia de la inestabilidad de la columna vertebral. Rolidos laterales, anteroposterores en el plano.		

Rolidos adelante en el plano inclinado.	Rolidos adelante en dos planos. Rolidos adelante en el plano.	Rolidos atrás en el plano inclinado. Entradas y salidas en el rol adelante. Combinaciones, desplazamientos, saltos y rolidos.
TREPAS, BALANCEOS, SUSPENSIÓNES: Exploración y ajuste global en juegos y tareas.		Ajuste por elaboración y diferenciación.
Juegos de pasajes, por el trepado, las sogas, las paralelas, las masas.		Diferenciación de la forma de la barra, dorsal, pectoral.
Balanceros libres, rolidos en suspensión, rolidos en apoyo de cadera.		Control de la pelvis en el balanceo.
		Esos en suspensión.
		Variaciones en la salida de los balanceos.
		Combinaciones: apoyos en la barra, entradas, suspensiones.
		Combinaciones de aparatos: cajón y barra, paralelas y cajón.
GIROS Y DESPLAZAMIENTOS A MANOS LIBRES: Combinaciones de carrera y detención, saltado y detención, salto y detención.		Espección y amoldo de secuencias de 4 o 5 movimientos: ejemplo: carrera, saltado, apoyos a manos libres y giros.
Giros y detenciones.		Combinaciones: giros y saltos.
Cambios bruscos de postura.		Cambios de postura y giros.

LAS HABILIDADES MOTORAS LIGADAS AL EQUILIBRIO CORPORAL Y A LA COORDINACIÓN SEGMENTARIA

NIVEL INICIAL	PRIMERO E. G. B.	SEGUNDO Y TERCERO E. G. B.
EL EQUILIBRIO CORPORAL: Equilibrios estáticos sobre un pie,	Sobre bancos suecos, tapas de cajón.	Sobre alturas pequeñas. Controlando objetos.

<p>cuadrupedia, tripedia, correa, etc. (figas abiertas) a ras del suelo. Sobre bolitas.</p> <p>Desplazamientos, ras del suelo, pequeñas alturas (jugas, bancos, cubiertas) superficies angostas (jugas, bolitas).</p> <p>Recuperar el equilibrio estático después de una acción (a ras del suelo).</p> <p>LA COORDINACIÓN SESENTARABLE Ejercicios de uno y ambos brazos simultáneos en el mismo plano. Juegos cantados, juegos rítmicos.</p> <p>Ejercicios de liberación de las pelvis en posición decúbito dorsal.</p>	<p>Equilibrio estático desplazando las siguientes corporales (brazos, piernas, torso, ojos, cabeza y cuello).</p> <p>Transportando objetos (pelotas, pelotas, etc.).</p> <p>Con cambios de dirección. Alturas progresivamente más altas (hasta un metro y más angostas (la viga de equilibrio).</p> <p>Desde pequeñas alturas (30-40 cm) al suelo.</p>	<p>Controlando objetos lanzar y atrapar pelotas, bolitas, llevar en vaso con agua, etc.).</p> <p>Con cambios de dirección y saltos pequeños.</p> <p>Entre pequeñas alturas (30-40 cm).</p> <p>Asociación brazos-piernas. Disociación brazos-piernas. Disociación hombro-brazo. Disociación brazos-torso.</p> <p>Control de la tensión-relajación en los brazos de brazos simultáneos y en el mismo plano. Ajuste postural del torso a los movimientos de los brazos. Liberación de la pelvis en posición de pie.</p> <p>Control de la onda péptica: movimientos de la pelvis contra la pared. Movimientos de la pelvis en posición invertida. Movimientos de la columna vertebral en posición de grito.</p> <p>Control de la flexión y la extensión controlada en posición de pie, sentados y apoyo lateral.</p>
---	--	--

LA EXPRESIÓN Y COMUNICACIÓN GESTUAL

NIVEL INICIAL	PRIMERO E. G. B.	SEGUNDO Y TERCERO E. G. B.
<p>Juegos cantados espontáneos.</p> <p>Juegos de rondas. Asociación de gestos con el canto.</p> <p>Empiezo de sonidos musicales para la invención de movimientos y secuencias de movimientos.</p> <p>Empiezo de sonidos rítmicos en la realización de juegos cantados.</p> <p>Asociaciones Música - Palabra - Movimientos: interpretación global del tema musical o de las canciones: diferentes variaciones en las acciones (saltar, correr, cantar, gesticular, etc.).</p> <p>Reconocimiento de mensajes simples provenientes de los demás.</p> <p>Asociación global gestopostura - estado de ánimo: alegría, tristeza, etc.</p>	<p>Adaptación rítmica-motriz a los movimientos del canto en juegos cantados y rondas.</p> <p>Diversificación de las evoluciones en los juegos de rondas y canciones. Construcción de coreografías sobre los juegos cantados.</p> <p>Empiezo de la música de danzas colectivas en juegos de construcción de coreografías simples en pequeños grupos.</p> <p>Diferenciación global de las acciones en la interpretación del tema: historias de realización, posiciones de partida, de finalización, variaciones corporales (gestos corporales, arquibancos, direcciones de la ejecución, velocidad).</p> <p>Creación de temas de interpretación en parejas, en pequeños grupos. Diferenciación de las acciones y posturas verbales con los estados de ánimo. Composición de escenas de movimiento con sonidos de danza popular: bolero, jazz, disco, salsa, rock, desplazamientos, boleros, vals, gipsy. En parejas y pequeños grupos.</p>	<p>Aprendizaje global de la coreografía de las danzas colectivas.</p> <p>Empiezo de temas geométricos en la producción y ejecución de coreografías.</p> <p>Ajuda a los sonidos rítmicos (gipsy, cadencia) en la ejecución de juegos cantados y rondas.</p> <p>Diferenciación segmentaria de las acciones en la interpretación del tema: formas de ejecución con los brazos, con la columna, etc.</p>

12.1.2. LOS JUEGOS MOTORES.

LAS FORMAS DE INTERACCIÓN LÚDICO-MOTRIZ CON LOS DEMÁS: REGLAS, ROLES, CÓDIGOS DE COMUNICACIÓN Y CONTRACOMUNICACIÓN, DECISION Y ACCIÓN EN EL JUEGO MOTOR.

NIVEL INICIAL	PRIMERO E. G. B.	SEGUNDO Y TERCERO E. G. B.
<p>En los juegos reglados motores, tradicionales, simbólicos, cooperativos, lúdicos.</p>	<p>En los juegos reglados deportivos.</p>	

Reconocimiento y apropiación de diferentes roles y funciones en los juegos reglados metódicos: el que persigue, el que escapa, el que cuida la casa, etc.	Roles de ataque, de defensa en juegos deportivos simples.	Quié el que lleva la pelota, rol del que no la tiene.
Inventiva de juegos reglados.	Elaboración de la noción de regla. Inventiva de reglas.	Inventiva de juegos reglados deportivos.
Reconocimiento, aceptación y modificación de reglas.		Elaboración de reglas. Necesidad de las reglas. La lógica del juego.
El turno.		Las zonas prohibidas en el juego. Anticipación conciente de situaciones de juego.
Los límites del espacio del juego.		Las formas de comunicación en los juegos: los pases, la recepción, las palabras, los gestos.
Región externa e interna.		Las formas de comunicación en los juegos: los pases, la recepción, las palabras, los gestos.
Las acciones posibles y prohibidas.		Las formas de comunicación en los juegos: los pases, la recepción, las palabras, los gestos.
Nociones de plan de acción, de objetivo de la acción individual y colectiva.		Las formas de comunicación en los juegos: los pases, la recepción, las palabras, los gestos.
Diferenciación: compañeros, oponentes.		Las formas de comunicación en los juegos: los pases, la recepción, las palabras, los gestos.
Diferenciación entre el juego y el jugar: libertad de decisión en los juegos.	El juego y el comportamiento, la solidaridad, el cuidado de sí mismo y de los demás en los juegos.	Exploración de lógicas de juego: proyectos colectivos durante el juego para alcanzar, para defender.
El juego y la diversión.		

12.1.3. LA NATACIÓN.

LAS HABILIDADES MOTORAS RELACIONADAS CON LA NATACIÓN

NIVEL INICIAL	PRIMERO Y SEGUNDO E. G. B.	TERCERO E. G. B.
Los primeros contactos con la playa: jugar con agua, caminar y conocer la playa, la escalera, sectores de profundidad, los vestuarios, las duchas. Las medidas de higiene y prevención.	El equilibrio en el agua y fuera del agua: equilibrio estático y dinámico en el agua y fuera del agua. La postura en el agua: sentado, acostado, a un solo pie. La posición invertida. Los cambios de postura.	Entrada de cabeza al agua.
La entrada al agua.	Los movimientos globales en el agua.	

Desplazamientos. Tomados del borde, de la mano con otros, solas. Traslado de juguetes. Juegos en el agua en posición de pie.	aquez, desplazamientos (marcha, carrera, cuadrupedia, saltos) rotidos (laterales, ventrales, dorsales) giros.	Entrada de cabeza seguida de nado tipo crol, tipo pecho. Entrada de cabeza seguida de nado subacuático.
Inmersión y dominio del cuerpo en el agua. Parte mejor: recoger objetos en posición de cuclillas. Saltos y giros en el agua. Agacharse y salir. Abrir los ojos debajo. Encontrar objetos.	Los movimientos segmentarios en el agua: circunvoluciones, ondas, impulsos pulsanos. El peso de los brazos y de las piernas.	Salto de pie con giros desde el cuclillas.
La respiración: soltar-tomar, soplar. Rotación: cosas que flotan, cosas que no flotan. Objetos anclados, aros, etc.	La respiración: apnea controlada.	Los movimientos de la cabeza y el dominio respiratorio en crol y pecho.
Rotación ventral. Parte baja. Impulsión desde el borde con dos pies y bota ventral (2 metros). Posición bota. Posición ventral. Tomado del borde con cabeza entre los hombros. Posición dorsal. Tomado de borde. Posición dorsal e impulsión. Pasajes de posición ventral a dorsal. Pasajes: ventral, dorsal, bota. Nado subacuático: impulsión desde el borde y desplazamientos 2 metros. Recoger objetos. Parte bota. Con faldones de brazos. Rotación ventral. Juegos.	Nado subacuático con propulsión de brazos tipo pecho.	Rotación: el resalto de gravedad. Rollos en el agua.
Salto desde el borde con faldones de brazos. Rotación ventral. Juegos. Posición de piernas en flotación ventral y en flotación dorsal con faldones de brazos. Todos los contenidos de flotación de la parte baja en la parte honda.	Salto de entrada al agua en posición de pie desde el cajón.	Combinaciones de saltos de entrada, rollos en el agua y flotación ventral y dorsal.
Propulsión de piernas tipo crol, brazos extendidos adelante, con y sin latidos. Propulsión de piernas tipo pecho, brazos extendidos adelante, con y sin latidos. Propulsión de brazos tipo crol con piernas juntas. Propulsión de brazos tipo pecho con piernas juntas.	Propulsión de piernas en espalda. Propulsión de brazos en espalda.	La técnica global de propulsión de crol. La técnica global de propulsión de pecho. La técnica global de propulsión de espalda.
		La coordinación global de pecho, espalda y crol.

12.1.4. LA VIDA EN LA NATURALEZA Y AL AIRE LIBRE.

LAS FORMAS DE VIDA EN LA NATURALEZA Y LAS ACTIVIDADES AL AIRE LIBRE

LINEA INICIAL	PRIMERO Y SEGUNDO E. G. B.	TERCERO E. G. B.
Salidas de un día a plazas, parques, las formas de vida en la naturaleza, reconocimiento del lugar, métodos de higiene, prevención, límites.	Salidas de campamento o abrigue de dos días. La preparación del equipo. El viaje en autocar, métodos de seguridad e higiene.	Salidas de tres días. La organización previa del programa de campamento, el diseño del proyecto. Aspectos relativos a la forma de vida y a las actividades a realizar. El papel del maestro, de los padres, de los niños.
El horario y las actividades a cumplir. La asignación de tareas.	—	—
El armado de la carpita grupal.	La preparación del equipo para el parrillero.	Los trabajos previos preparatorios para el acampe: identificación, comestibles, metales, colectivos, publicidad y difusión.
El lugar para la carpita grupal.	El parrillero, nido, shami, comestibles, antídoto, impacto a los demás. Mudas y nubes.	—
El equipo personal en la carpita.	—	—
La preparación de la asamblea y de la cena, la leña, el fuego, los utensilios, la preparación.	—	—
La mesa colectiva, los comestibles de todos.	—	—
La provisión de agua.	—	—
Los herramientas y las construcciones rústicas y el impacto ambiental.	—	—
El uso de cables y sogas. Nudos.	—	—
La higiene personal, de los utensilios, del ambiente.	—	—
La vida grupal: la comunicación, la cooperación, la solidaridad, la sinceridad en las relaciones.	—	—
La evaluación diaria de la vida grupal.	—	—
Las actividades al aire libre: la bandera grupal, el nombre del grupo.	—	—

La gimnasia al aire libre: recorridos con elementos naturales.	Los juegos en la naturaleza: escondites, recorridos de orientación, encontrar objetos, seguir pistas simples, tornados.	El juego nocturno: bola, canciones, versos para el juego, trabalenguas, el período oral.
Pequeños caminatos: 1 km.	La educación ambiental y las interacciones con otros seres orgánicos.	Cheremes sociales. La sociedad del lugar. Su modo de producción. Su calidad de vida. El estado del medio ambiente y los modos de producción. Las personas y su biografía. Historia del lugar. Lengua, las historias populares de la gente del lugar. El lenguaje. Música: la música del lugar. Canciones folclóricas. La fauna del lugar. La flora: las especies que vemos, las que no vemos. Relaciones entre el suelo, el clima y las especies. Clima. El aire. El agua en el lugar: ríos, lagunas, movimientos del agua, estado. El cuidado del medio ambiente y la recreación: el impacto ambiental de los juegos. La protección. La limpieza, la seguridad.
Los materiales: topografía, el plano del lugar. Construcción de maquetas.	Proyectos de acción en la comunidad y en el ambiente: confección de cartones, señuelos naturales, jardines, limpieza, intercambio de juegos, guía humanitaria (comestibles, ropa, libros).	Las actividades de evaluación después del campamento.
El desarrollo de proyectos de investigación - acción en relación a la comunidad y el ambiente: pequeños construcciones estables, limpieza de la red de agua, veredas, etc.	—	La preparación de proyectos de investigación-acción durante el acampe: el estado del medio ambiente, la calidad de vida de la comunidad.

12.1.5. LAS ACTIVIDADES Y JUEGOS MOTRICES EN LA INFANCIA (la realidad lúdico-corporal del niño).

En el cuadro que sigue se pretende orientar al lector en cuanto a las relaciones entre los factores secuenciados que determinan el aprendizaje de la gimnasia, los juegos motores, la natación y la vida en la naturaleza y la organización didáctica de las actividades.

Las referencias son: xxxx Muy alta presencia de ese factor en esa actividad.
 xxx Alta presencia.
 xx Moderada presencia.
 x Baja presencia.

CONTENIDOS ORGANIZACIONES	Actividades y juegos con material pequeño.	Actividades y juegos de correr, saltar y lanzar.	Actividades y juegos de ritmo, equilibrio, fuerza, agilidad, coordinación, etc.	Actividades relacionadas con el cuerpo y el espacio.	Actividades y juegos en el agua.	Actividades y juegos de expresión, equilibrio, coordinación, fuerza y ritmo.	Los juegos motrices en general.	Los juegos motrices en la naturaleza.
El conocimiento y el cuidado del propio cuerpo y el cuerpo de los otros.	xxx	x	xxx	xxx	xx	xx	xx	xx
La educación del propio cuerpo y los objetos en el espacio.	xxx	x	x	xxx	x	xxx	xxx	xxx
La educación de los actos opuestos en el tiempo.	xx	xx	xx	xx	x	xxx	x	xx
Los hábitos de higiene relacionados con el cuerpo y la coordinación motriz.	xxx	x	x	x	x	x	xxx	xx
Los hábitos de higiene relacionados con el cuerpo y la coordinación motriz.	xx	xxx	xxx	x	xxx	xxx	xxx	xxx
Los hábitos de higiene relacionados con el cuerpo y la coordinación motriz.	xx	xx	xxx	xx	xxx	xxx	xx	xx
Los hábitos de higiene relacionados con el cuerpo y la coordinación motriz.	xxx	x	x	xx	xx	xxx	xxx	xxx
Los hábitos de higiene relacionados con el cuerpo y la coordinación motriz.	xxx	x	x	xx	xx	xxx	xxx	xxx

CONTENIDOS ORGANIZACIONES	Actividades y juegos con material pequeño.	Actividades y juegos de correr, saltar y lanzar.	Actividades y juegos de ritmo, equilibrio, fuerza, agilidad, coordinación, etc.	Actividades relacionadas con el cuerpo y el espacio.	Actividades y juegos en el agua.	Actividades y juegos de expresión, equilibrio, coordinación, fuerza y ritmo.	Los juegos motrices en general.	Los juegos motrices en la naturaleza.
Los hábitos de higiene relacionados con el cuerpo y la coordinación motriz.	x	x	x	xx	xxx	x	xx	xx
Los hábitos de higiene relacionados con el cuerpo y la coordinación motriz.	x	x	x	xx	xxx	x	xx	xx

12.2. ORGANIZANDO LA CLASE

Con el propósito de orientar a los docentes en el armado de sus sesiones, desarrollamos a continuación un modelo de clase, referido especialmente a lo que hemos llamado en el Capítulo 11 clases secuenciadas. Los demás modelos de clase posibles para la educación física, se hallan comentados en dicho capítulo y ejemplificados en los capítulos referidos a las actividades prácticas (Capítulos 13 a 20).

Nosotros, siguiendo tradiciones ya aceptadas⁴, entendemos que el modelo conveniente para el nivel debería tener los siguientes componentes:

1. Momento de preparación o pre-tarea.
2. Momento inicial o de acondicionamiento.
3. Momento central.
4. Momento final o de vuelta a la calma.
5. Momento de post-tarea.

12.2.1. El momento de preparación o pre-tarea.

En este período de la clase nos proponemos, en breves minutos, enseñar contenidos relacionados con el cuidado del propio cuerpo, la higiene corporal, el cuidado y preparación de los materiales, como así también estar atentos a aspectos actitudinales de la personalidad de los niños: el aprovechamiento del lugar para dejar la ropa, el modo de quitarse el guardapolvo y acomodarlo en la mochila, el hábito de revisar los contenidos de la mochila, etc.

4. Particularmente la de los países de la Ex-Europa del Este y también la del modelo de Pioner (1988).

nes de las zapallitas, la disposición para colaborar en el acarreo del material, constituyen momentos privilegiados para la observación y la intervención educativas.

Este momento también brinda la oportunidad de un primer contacto afectivo con el grupo y con su estado disposicional. A menudo este estado está influido no sólo por las expectativas generales que traen los niños a la clase de Educación Física, sino también por las situaciones vividas durante el día escolar. A menudo el profesor debe tomar en cuenta indicadores evidentes en el comportamiento de los niños (fresca, dificultad, conflicto, agresividad, dificultades en la atención, impulsividad motriz, etc.) para orientar la tarea en la parte siguiente y sus interacciones con los niños. Durante este momento, frecuentemente los niños dialogan entre sí o con el profesor, bien de cuestiones generales de la vida escolar o cotidiana, o bien de situaciones típicas de la clase de educación física, ya ocurridas y que el niño recupera conscientemente ante el contacto con el lugar y con el maestro (recuerdan cómo terminó el juego de la clase anterior, si hicieron o no la tarea solicitada, etc.). Estas interacciones le permiten al docente contactar con aspectos del proceso grupal en curso, así como con la relación de los niños con la asignatura.

12.2.2. El momento inicial o de acondicionamiento.

Habitualmente es la parte de la sesión dedicada a provocar un estado de disposición psicológica y fisiológica, adecuada a la interacción con los contenidos centrales que plantearemos en la parte siguiente.

Desde ese punto de vista, en la preparación de esta parte de la clase, deberemos tener en cuenta tres aspectos:

1. Las actividades se relacionarán, desde el punto de vista funcional, preferentemente, con los contenidos que enseñaremos en la parte central o desarrollo. Por ejemplo, si en la parte central, plantearemos actividades de equilibrio estático (que demandan cierto cuota de control tónico) como contenido central, no será conveniente incluir en la parte inicial juegos de persecución.
2. Se tendrá en cuenta que las propias actividades de la parte inicial son actividades pedagógicas en sí misma y por lo tanto, se identificarán los contenidos específicos que pretendemos trabajar con ellas.
3. Las actividades tendrán en cuenta los aspectos psicosociales que caracterizan al grupo y que generalmente determinan o condicionan su disposición para el aprendizaje. Vayer (1977), nos recuerda que el niño tiene, en la situación pedagógica los siguientes aspectos:
5. En muchas de las escuelas de la R.A. y también en Latinoamérica, lamentablemente estos indicadores se relacionan con las carencias alimentarias y afectivas de los niños, carencias que en este momento de la clase, irrumpen dramáticamente en la interacción docente-niños y en el estado disposicional de estos.

necesidades básicas: autonomía y seguridad. El profesor debe moverse entre esos dos tensiones, sobre todo en la parte inicial de la clase.

Los grupos menos experimentados o de niños pequeños (por lo general hasta los 7 u 8 años es una constante) necesitan a menudo que el profesor plantee en forma directiva (ver Capítulo 12, enseñanza activa) las primeras situaciones de aprendizaje en la parte inicial. Esta actitud docente proporciona al niño sentimientos de seguridad y protección, clima en el que con la evolución de la clase, le permitirá ejercitar su autonomía.

4. En este momento de la clase y en el sentido de lo dicho en el punto 3, el profesor explicará clara y brevemente la tarea o juego que se propone, así como los límites espaciales de la actividad. En lo posible estos límites estarán convenientemente señalados.

Es muy apropiado con niños pequeños materializar los límites: Señalar los contornos del patio con sogas o hilos de color a mediana altura, o con cubiertas de automóvil dispuestas regularmente.

En este momento inclinamos preferentemente (ver Capítulos 9 y 10):

- ✓ Contenidos procedimentales generales.
- ✓ Contenidos relacionados con el conocimiento del propio cuerpo.
- ✓ Contenidos relacionados con la orientación del cuerpo en el espacio y el tiempo.
- ✓ Contenidos relacionados con el juego y el jugar.

Estos contenidos los enseñamos a través de actividades que incluyan preferentemente:

- ✓ Ejercicios y juegos de estiramiento y elongación (Capítulo 15).
- ✓ Ejercicios y juegos de orientación de las acciones corporales en el espacio y el tiempo (Capítulo 15).
- ✓ Juegos colectivos de oposición (Capítulo 17).

12.2.3. El momento central.

En este momento de la clase planteamos la enseñanza de los contenidos que pretendemos focalizar con la unidad didáctica que estamos desarrollando en ese período.

Por lo tanto, es el momento en el que debemos plantear la secuencia de contenidos y actividades que hemos previsto como contenido central del período.

De este modo, si uno observara los contenidos y las actividades de las partes centrales de una secuencia de 6 clases, que componen una misma unidad didáctica, debería encontrar allí una progresión sistemática y coherente en relación al logro de los objetivos de la unidad.

Este momento puede estar conformado, tanto con actividades gimnásticas o con juegos motores colectivos, o lo que es más común en el nivel con una combinación de ambas formas. Normalmente es el momento de mayor duración de todos los que componen la clase.

12.2.4. El momento final o de vuelta a la calma.

- Este momento está fundamentalmente dedicado a:
- ✓ Lograr una disminución progresiva del nivel de intensidad de la actividad física del niño.
 - ✓ Proponer ejercicios de toma de conciencia y dominio de la relajación y la respiración, habitando al niño a esta forma de cuidado y conocimiento del propio cuerpo.
 - ✓ Proponer tareas que permitan la vuelta de la conciencia reflexiva del niño sobre sus propias acciones, actividad de evaluación individual y grupal por lo tanto vinculada a:
 - Los juegos ligados.
 - Las interacciones, los conflictos ocurridos.
 - El modo de resolver las acciones.
 - El uso de instalaciones y materiales.
 - ✓ Proponer juegos en actitudes posturales estáticas (sentado, acostado) que privilegien el ejercicio de las funciones sensoriales.

12.2.5. El momento de post-tarea.

Este momento, simétrico con el primero, es propicio para la enseñanza de contenidos ligados al cuidado del material, el aprendizaje de nociones de organización e higiene corporal (lavado de manos, tomar agua, aguardar los turnos, abrocharse los guardapolvos, etc.).

Como dice Chavarría Navarro (1993), las situaciones de carencias de instalaciones adecuadas, tan comunes en nuestro medio, no deben ser un motivo para que el docente renuncie a enseñar a los niños cuestiones básicas para su vida. A menudo se trata más de que el docente planee a la escuela una organización del tiempo que corresponda a la especificidad de la disciplina y no tienda a repetir una estructura copiada de las demás materias escolares.

12.3. LAS ESTRATEGIAS DIDÁCTICAS.

Como ya dijimos en el Capítulo 11 la estrategia didáctica⁶ es la totalidad de dispositivos que el docente utiliza y moviliza con la intención de promover los procesos de aprendizaje de los alumnos, en dirección de los objetivos didácticos formulados en el programa. De este modo, el concepto de estrategia didáctica abarca para nosotros el conjunto de acciones deliberadas y planeadas por el docente en la organización, diseño, conducción y evaluación de una unidad didáctica (o de la totalidad de las que conforman el plan anual o de ciclo). Estas decisiones son relativas a:

- ✓ La selección y organización de los contenidos.
- ✓ La selección y preparación de las situaciones, tareas y actividades de aprendizaje que realizarán los alumnos.
- ✓ La secuenciación de las actividades que prevé en función del método elaborado o reflexivo del aprendizaje.
- ✓ Los recursos materiales utilizados.
- ✓ La forma de organizar a los niños durante la clase y el tipo de participación prevista.
- ✓ Los soportes audiovisuales que empleará.
- ✓ Los recursos técnicos y metodológicos (técnicas de intervención) que pondrá en juego, así como a la combinación de los mismos y su probable evolución durante la enseñanza.
- ✓ La oportunidad, el sentido y los instrumentos de la evaluación que dispondrá, así como el modo en que involucrará a los alumnos y padres en la misma.

EL ROL ACTIVO DEL DOCENTE Y SU ESTRATEGIA DIDÁCTICA

Enseñar supone conducir activamente el proceso de aprendizaje detectando las dificultades que se vayan presentando y actuando para resolverlas. El rol activo del docente en el proceso de enseñanza, supone, que éste, a través de su estrategia didáctica realiza una construcción metodológica (Furián, 1989) personal del proceso de enseñanza y aprendizaje mediante la cual resignifica los contenidos de la disciplina, articulando la lógica de la misma con las características concretas de los niños y de las instituciones educativas en las que actúan. En ese proceso de construcción se resuelve el "espacio de incertidumbre", espacio en el cual el rol activo del docente no es contradictorio con el rol activo de los alumnos. Así, el docente selecciona contenidos, los organiza, los discute y reinterpreta, plantea situaciones, orienta, estimula, ayuda y en general crea condiciones para favorecer los procesos de construcción activa por parte de los alumnos.

6. No es ocioso explicar que no hay unidad de criterio actualmente en el uso de los conceptos estrategia-

LA ESTRATEGIA DIDÁCTICA

La estrategia didáctica es el conjunto de los dispositivos que utiliza el docente para promover el aprendizaje de los alumnos.

En ella confluyen factores de diversos órdenes (epistemológicos, psicológicos, biográficos, intelectuales, saberes disponibles).

Resulta conveniente resaltar el carácter sistémico de la estrategia didáctica. En la misma, los diversos componentes no se comportan en forma aislada sino en forma interdependiente. De este modo, el tipo de contenidos seleccionados (por ejemplo relativos al juego motor) y el modo en como estarán sacados en una unidad didáctica, requerirá ciertas técnicas de enseñanza en forma preferente si se los comparará con otro grupo de contenidos (por ejemplo el aprendizaje de la flotación ventral). A su vez, cada una de estas técnicas pondrá en juego diferentes tipos de interacciones sociales entre los niños.

"... la estrategia de enseñanza, se refiere a la forma en la que se presenta el contenido en el entorno educativo e incluye la naturaleza, ámbito y secuencia de los acontecimientos que proporcionan la experiencia educativa, teniendo en cuenta los objetivos que se han definido y los comportamientos de los alumnos..." (Gierlach, en Piaron y Chelars: 1991).

Una estrategia de enseñanza, en la definición de Rink, (en Siedentop: 1998), es un conjunto de funciones organizadas en sistema que tiene como objetivo comunicar contenidos a los alumnos.

La estrategia de enseñanza designa la manera general en la que el profesor organizará las interacciones entre él y los alumnos, o entre los alumnos entre sí, así como la selección del tipo de tareas que planteará en una clase determinada o en un momento de la misma.

didáctica, estrategia de enseñanza, métodos, técnicas y estilos de enseñanza. (Mossion: 1992). Piaron: 1998). (Siedentop: 1998). (Sanchez Baulez: 1984). La controversia acerca tanto al campo de la Educación Física como a las didácticas de las ciencias deportivas. Nuestras distinciones están basadas en el marco referencial de la teoría crítica de la enseñanza y practican en función de nuestros intereses didácticos emancipatorios. Recomendando el trabajo de Eickstein (1995), e cuyos interrogantes intentan responder este capítulo hacia el interior de la Educación Física.

De este modo, en nuestro criterio, el concepto de estrategia didáctica es un concepto global que involucra un campo muy extenso de procedimientos que el docente realiza en su tarea profesional.

En nuestra perspectiva la estrategia didáctica es una construcción personal que el docente realiza en función de:

- > las condiciones particulares del contexto institucional (historia, tradición, instalaciones, etc.);
- > las características concretas de su grupo de niños (experiencias previas, nivel de desarrollo psicosocial, etc.);
- > la naturaleza de los contenidos a enseñar (juegos motores, gimnasia, natación, vida en la naturaleza);
- > los objetivos de la unidad;
- > el tiempo asignado a la unidad;
- > sus propios conocimientos y habilidades técnicas y metodológicas;
- > su propia historia de relación con los contenidos que enseña;
- > su posición epistemológica y su representación (no siempre conciente y por tanto ideológica) del sujeto que aprende, de sí mismo, de la función de la disciplina y de las circunstancias sociales que la contextualizan.

En nuestro caso, pretendemos que esa flexibilidad de las estrategias didácticas para cada unidad, no esté por fuera en ningún caso de la concepción constructivista y didáctica del aprendizaje humano.

Esta concepción afirma que los caminos que siguen las comunidades de investigadores, de alumnos (y en general de sujetos cognocentes) para aprender, descubrir y construir el conocimiento, nunca está desvinculados de los sentidos sociales concretos que los saberes representan para los grupos concretos en las condiciones institucionales e históricas concretas.

iii) Por lo tanto no es concebible una misma receta metodológica y didáctica para el aprendizaje de la totalidad de los contenidos !!!

En función de las expectativas de logro de la unidad y del ciclo, particularmente los relacionados con contenidos actitudinales ¿qué aspectos priorizaré en la estrategia didáctica a utilizar?



- ▼ ¿Realizaré actividades cooperativas vinculadas al proyecto grupal...? ¿O que refuerzan el proyecto individual? ¿Puedo combinar ambas cuestiones?
- ▼ ¿Cómo comenzará la unidad? ¿Con la exhibición de una película? ¿O por una visita guiada al club de aquí a la vuelta? ¿Les explicaré a los niños el funcionamiento cardiovascular? ¿Comenzaré por reconocer el pulso cardíaco durante un juego?
- ▼ ¿Qué técnicas de intervención utilizaré en función de la naturaleza de los contenidos y de las características del grupo? ¿Enseñanza activa, tareas rotativas, enseñanza recíproca, aprendizaje cooperativo, autoenseñanza...?
- ▼ ¿Qué tipo de tareas propondré a los alumnos? ¿Definidas, semidefinidas, abiertas... asignadas, autoasignadas?
- ▼ ¿Cómo presentaré preponderantemente la información relativa a las tareas: de modo visual, auditivo, táctil, escrito, verbal...?
- ▼ ¿Qué tipo de información proporcionaré: global, analítica, sincrética?
- ▼ ¿Qué tipo de práctica incluirán las actividades? ¿Variable, constante, concentrada, distribuida?
- ▼ ¿Proporcionaré feedbacks suplementarios a los alumnos durante la realización de las actividades? ¿Qué tipo de feedback? ¿Evaluativo, prescriptivo, comparativo, explicativo, descriptivo, afectivo, neutral, interrogativo? (Arens: 1979).
- ▼ Las actividades... ¿evolucionarán? ¿Hacia dónde? ¿De actividades individuales a actividades en pequeños grupos? ¿A la inversa?
- ▼ ¿Serán todas actividades exploratorias, o serán una combinación de actividades de elaboración y exploración?
- ▼ ¿Habrá actividades de codificación?
- ▼ ¿Participarán los padres de alguna de las actividades? ¿Con qué rol o función?

12.3.1. Las técnicas de enseñanza.

Desde la obra de Mosston (1982), el concepto de estilos⁷ de enseñanza se ha hecho popular entre los profesores de educación física. Dicho concepto ha sufrido variaciones desde su formulación inicial. Originalmente los estilos de enseñanza creados por Mosston, eran una serie de metodologías de intervención docente destinadas a enseñar los contenidos de la educación física. Dichos estilos presentan una estructura interna o, en palabras de Mosston, una anatomía que los caracteriza.

Los estilos de intervención varían de acuerdo a cómo se distribuye la toma de decisiones entre los profesores y alumnos. Cada estilo tenía una influencia directa sobre diversos aspectos de la personalidad del alumno. Mosston proponía que los docentes debían utilizar los estilos siguiendo una secuencia fija, que haría transferir a los alumnos de la máxima dependencia a la máxima autonomía. Según Mosston, la elección del estilo adecuado estaba en función del nivel de los alumnos diagnosticado por el profesor. Actualmente tiene más consenso la idea de que la elección de un estilo (para nosotros una técnica) por parte de un profesor está más relacionada con factores más complejos, tales como la historia del propio docente en relación a los contenidos que enseña, las habilidades personales que ha aprendido, el ambiente físico en el cual enseña, los materiales disponibles.

El propio Mosston, en sus últimos años, propuso que la idea de que la enseñanza debía utilizar los estilos siguiendo una secuencia predefinida no era adecuada y que el espectro de estilos debía moverse a una concepción más flexible.⁸

Así, el concepto de *estilos de enseñanza* (sobre todo en los Estados Unidos) ha perdido cierta potencialidad frente a conceptos más actuales como *técnicas de enseñanza o técnicas de intervención*.

En el contexto de este libro y de nuestra concepción didáctica, nosotros distinguimos entre *estrategias didácticas (o estrategia de enseñanza)* y *técnicas de enseñanza*.⁹

7. Para Mosston el estilo de la enseñanza estaba determinado fundamentalmente por el modo de presentar los contenidos a los alumnos y por cómo se repartían las decisiones entre docentes y alumnos. Para nosotros, en cambio, el estilo de la enseñanza está relacionado con las características generales de la estrategia didáctica y no únicamente con el modo de presentar los contenidos (modo al que llamamos técnica de enseñanza). Así, el estilo, deviene para nosotros fundamentalmente de las creencias y actitudes técnicas y prácticas que el docente adopta y pone en juego (Eckstein: 1996), actitudes que determinan su práctica. Las actitudes del estilo, más corrientes para nosotros hacen hincapié en la paula relacional en relación al modo de construir el conocimiento: estilos abiertos, autoritarios, democráticos, participativos, flexibles, rígidos, sociocientíficos, individualistas, etc. Para Sedentop (1998), en cambio, el estilo queda determinado por el clima impuesto por el profesor: agradable, atento, eficaz, exigente, distante, etc. Este modo de considerar el estilo no solo ha sido criticado por nosotros (Pérez, Cheliers, et al: 1991).

8. Simposio Internacional "Salud, Actividad Física y Deporte", curso sobre educación física acordado impartido conjuntamente con el autor: Mar del Plata, Argentina. 1994.

9. Como señala el artículo citado más arriba (Eckstein: 1996), la dimensión técnica en la didáctica, es ine-

Del mismo modo que la estrategia didáctica se relaciona con el proceso general previsto por el docente (involviendo a la totalidad de las variables de proceso que intervienen), mediante el cual los alumnos aprenden los contenidos de un área disciplinar o de una unidad didáctica, las técnicas de enseñanza se relacionan con las formas de organización, de comunicación y con el tipo de tareas que el docente plantea a sus alumnos, en relación con los contenidos concretos de una clase o de un momento de la clase.

La estrategia didáctica de una unidad cualquiera, puede incluir diferentes técnicas de enseñanza.

Nosotros hemos conceptualizado y organizado a la variedad de técnicas de enseñanza en educación física desde la perspectiva del rol asumido por el docente durante la enseñanza del siguiente modo ¹⁰.

TECNICAS DE ENSEÑANZA	VARIANTES
1. La enseñanza activa	Por indicación o mando Por resolución de problemas Por descubrimiento guiado Por creatividad
2. La enseñanza por tareas	Por roles Por roles Tareas autogeneradas Tareas asignadas
3. La enseñanza a través de los compañeros	En parejas En pequeños grupos
4. El aprendizaje cooperativo	En juegos motores En ejercicios
5. La autoenseñanza	

huelde en el momento de su objeto. En esa línea, nuestro planteo no es el de una didáctica única caracterizada por propuestas técnicas (ejercicio que a veces, parece caracterizar a quienes, con buenas intenciones y pocas horas de clase dictadas, ejercen la crítica de "todos" docentes a quienes se llama un tanto despectivamente, "de pajar").

10. Queremos destacar enfáticamente que exponer una variedad de técnicas de enseñanza o métodos, no implica recomendar la idea de que en la práctica de la enseñanza de cualquier contenido, habrá que utilizar la misma estrategia para todos los alumnos. El profesor adapta sus estrategias de intervención teniendo en cuenta la diversidad individual y grupal en relación a la complejidad del contenido enseñado. Así, en una misma clase, es posible que el profesor emplee diferentes estrategias para diferentes alumnos.

LA ENSEÑANZA ACTIVA

La enseñanza activa es la modalidad de intervención en la cual el profesor da información relativa a la tarea, a toda la clase o a pequeños grupos. Estas informaciones van seguidas de tiempos de práctica en los que el profesor observa y reflexiona sobre la actividad de los alumnos.

Al cabo de ese tiempo, el profesor interviene para dar a los alumnos feedbacks sobre las tareas realizadas.

Nuevamente los alumnos vuelven a practicar en periodos que tienden a prolongarse. En esta forma de intervenir, el profesor es muy activo, en cuanto conduce y supervisa el desarrollo de la clase y la progresión de la enseñanza y las actividades de los alumnos (si bien el sentido de sus intervenciones puede ser muy distinto según el subtipo de enseñanza activa que veremos).

Esta modalidad de la enseñanza, presenta como ventaja general, que supone expectativas de logro realistas para los alumnos, dado que el profesor está modulando permanentemente la actividad y puede ajustarla a las realizaciones que observa. Asimismo, esta forma de enseñar es la más eficaz en cuanto a la dimensión de aprovechamiento del TIEMPO DE EMPLEO MOTOR PRODUCTIVO (TEMP, en Siedentop, 1976), o TIEMPO DE COMPROMISO MOTOR (Flemer, 1980), variable tan importante en la enseñanza de la educación física (Siedentop, Tousignant y Parker, 1982).

Incluye cuatro técnicas de intervención que se distribuyen a lo largo de un arco que va de la reproducción a la producción:

→ Por mando directo o técnica centrada en la reproducción

En esta forma el profesor pide a sus alumnos la realización de determinada tarea, prescribiendo el objetivo de la tarea y el modo de realización (tareas definidas, como veremos más adelante), a través de proporcionar al alumno información visual (demostración gráfica o práctica), información verbal-oral, información auditiva-rítmica ¹¹. Si bien no es un modelo de uso frecuente en el nivel educativo al que se refiere esta obra, la especificidad de algunos contenidos del nivel en ocasiones lo solicita, particularmente en el caso de las habilidades motoras cerradas y sobre todo cuando éstas comprometen la seguridad del alumno, como es el caso de la natación. En el caso de contenidos conceptuales, en este modelo el profesor explica y dicta las características del término o concepto, o ley que quiere transmitir (nosotros desestimamos de plano este procedimiento y proponemos para estos contenidos el aprendizaje por otros medios).

11. El análisis de cómo intervienen las diferentes formas de información y el papel del rolado en las diferentes fases del aprendizaje motor lo hemos situado con mayor precisión en otro trabajo ya citado, que accesoriamos como complemento de este capítulo (Gómez 2003).

➤ Por descubrimiento guiado

En esta técnica de intervención, el profesor conoce el modelo motor, o concepto o enunciado teórico que quiere enseñar, pero propone a los alumnos una secuencia de tareas semidefinidas (se comunica el objetivo de las acciones, pero no el modo de ejecución) a resolver, que admiten una única (o muy pocas) respuestas correctas, de modo tal que la sucesión de respuestas lleva al alumno al aprendizaje del modelo propuesto. Al cabo de cada intento el profesor proporciona feedbacks (generalmente verbales), comunicando el grado de adecuación de la respuesta del alumno a la tarea solicitada, así como, indicando los errores, estrategias para superarlos, etc. El uso de esta técnica en educación física es posible, pero debe limitarse cuidadosamente a los casos en que no sean posibles otros procedimientos en relación al objetivo y al contexto. Asimismo, se debe contar para su uso, con el deseo y la motivación del alumno para adquirir determinado aprendizaje.

➤ Por resolución de problemas

En esta variante de la enseñanza activa, muy utilizada por nosotros, el profesor conduce activamente la clase, proponiendo a los alumnos tareas a resolver de tipo semidefinidas, explicando el objetivo de las tareas, pero estimulando a los niños a que descubran y propongan diferentes modos personales y grupales de resolución de las tareas. Por ejemplo, subir al cajón de gimnasia y saltar a la colchoneta, por turnos.

Generalmente, el profesor propone un único problema a toda la clase al mismo tiempo, debiendo contar con el material necesario.

Por ejemplo: embocar la pelota en los aros.

El profesor proporciona feedbacks positivos a los niños afirmando y valorando las iniciativas personales y grupales, estimulando en los niños el descubrimiento de las diferencias entre las respuestas obtenidas y la exploración de los modos que los propios niños jueguen como más eficaces.

➤ Por creatividad o técnica centrada en la producción

En esta variante de la enseñanza activa, el profesor distribuye o pone a disposición de los niños diferentes materiales (un mismo tipo para todos, o combinaciones) proponiendo a continuación, la exploración y juego con los mismos, mientras los estimula a que inventen los juegos posibles de ser jugados, limitando su intervención a:

- ✓ Crear condiciones de seguridad en el uso de instalaciones o del material.
- ✓ Hacer evolucionar conflictos sociales entre los niños o impedimentos motrices en la realización de los juegos.
- ✓ Favorecer la evolución de las relaciones intersubjetivas entre los niños.
- ✓ La reflexión sobre las respuestas encontradas.

En esta técnica, tal vez nuestra predilecta en el nivel inicial y el primer ciclo de la E.G.B., en el momento que denominaremos de EXPLORACIÓN, el profesor, conduce, con la atención puesta en estimular, antes las producciones originales de los niños, que el logro de un movimiento predeterminado: así, el profesor se involucra en las construcciones que el grupo va proponiendo y anhebra (por así decirlo), con arte sutil y discreto, los comportamientos de los alumnos en pro de favorecer los aprendizajes que prevé en la formulación de los objetivos. A menudo, el profesor no sólo estimula la producción de nuevas respuestas, sino que a menudo estimula a los niños a crear nuevos problemas y situaciones motrices. Como técnica de intervención, sitúa nuestra práctica en el límite de tres corrientes en la educación corporal del niño: la educación psicomotriz vivencial, la expresión corporal y la perspectiva crítica, a la que adherimos¹².

LA ENSEÑANZA POR TAREAS

En la enseñanza por tareas, el profesor organiza los materiales en diferentes sectores del patio, de modo tal de disponer a los alumnos a jugar en forma autónoma y experimentar sus capacidades prácticas en cada uno de los sectores.

El profesor puede escoger entre varias formas de organización:

➤ Por Recorridos:

Los materiales están dispuestos formando una secuencia. Hay que recorrer dicha secuencia en un orden determinado, comenzando por un lado y terminando por otro.

➤ Por Circuitos:

Los materiales están distribuidos en 4 a 6 estaciones (o rincones para el Nivel Inicial), formando un círculo o un rectángulo que ocupa todo el patio. Cada estación está separada de la otra unos 5 ó 10 metros.

Los alumnos pueden jugar o practicar en cada estación, para ir luego a otra cuando lo deseen, cuando se cumple un tiempo pautado, cuando se cumple un número de ejercitaciones o cuando el profesor da una señal al observar que todos los niños han explorado la situación de la estación, o que han cumplido con un tiempo o pauta de práctica, evidenciando dominio de la misma o cuando nota que el entusiasmo decae.

Esta técnica de enseñanza, puede incluir diferentes tipos de tipos de tareas:

- ✓ Autogeneradas o no definidas: en este caso el profesor distribuye el material y no

¹² Hemos trabajado esas diferencias en el Capítulo 2.

especifica a qué jugar o qué es lo que hay que hacer. Los niños juegan lo que el material les sugiere.

➤ **Asignadas:** en este caso el profesor organiza el material y previamente a la práctica de los niños, les comunica a ellos el tipo de tarea a realizar, pudiendo especificar:

- ✓ El objetivo de las tareas y no el modo de actuar en cada una (semidefinidas).
- ✓ El objetivo de la tarea y el modo de actuar (definidas). En este caso proporciona información visual, verbal, etc. acerca del modelo y de las condiciones de la ejecución.
- ✓ En ambos casos puede precisar la cantidad de tiempo a permanecer en cada tarea o la cantidad de ejecuciones a efectuar.

LA ENSEÑANZA A TRAVÉS DE LOS COMPAÑEROS

En esta técnica de enseñanza, el profesor organiza a las clases en pequeños grupos, generalmente de tres o cuatro alumnos, o bien en parejas.

Presenta a los alumnos una determinada tarea a realizar y especifica el objetivo de la misma, así como los resultados que deberían esperarse después de la práctica de los alumnos (tareas no definidas). En determinados casos puede presentar tareas definidas, especificando también el modo de resolver las situaciones. Puede presentar estas instrucciones de modo verbal, visual, oral-escrito, gráfico, etc.

Esta técnica es oportuna para que los alumnos pongan a prueba diferentes tipos de prácticas y de técnicas de aprendizaje y entrenamiento.

Un grupo puede probar a investigar y experimentar cómo se aprende a picar la pelota, cuánto se tarda, cómo es más divertido, etc. con prácticas constantes (siempre el mismo ejercicio), mientras otro grupo emplea prácticas variadas (cambiando el ejercicio) y otro grupo juega libremente con la pelota.

En cada grupo o pareja, el profesor atribuye a los alumnos diferentes roles rotativos: practicante, consejero, observador (cuando es en grupos).

Los alumnos consejeros proporcionan feedback a los practicantes en relación a si están cumpliendo con las condiciones descriptas por el profesor, señalando los errores e imaginando formas de solucionarlos con o sin la ayuda del profesor. El alumno observador funciona a la manera de un investigador en la observación no participante: toma nota de las interacciones, de los tiempos, de cómo cumple con su rol cada uno de los compañeros y periódicamente aconseja a ambos sobre el desempeño.

El profesor organiza los tiempos y los grupos de modo tal que todos los alumnos puedan cumplir los diferentes roles.

EL APRENDIZAJE COOPERATIVO

En la técnica de intervención denominada de aprendizaje cooperativo, el trabajo de los alumnos está estructurado de tal modo que la realización de los objetivos de la tarea propuesta (puede ser un juego de equipos versus equipos), depende de la interdependencia y de la confianza en que cada miembro del equipo cumplirá con responsabilidad su papel.

Esta técnica se ha demostrado como la más eficaz para favorecer el desarrollo social de los niños (Siedentop, 1998).

Puede asumir diferentes formas, todas basadas en la producción colectiva:

➤ **El aprendizaje cooperativo en los juegos colectivos de oposición y cooperación**

En esta forma, característica de la intervención en la enseñanza de juegos motores colectivos (ver el Capítulo 2: Los juegos colectivos), el profesor organiza equipos de un nivel de competencia equivalente, explica el juego y proporciona tiempo para la práctica. Después de un tiempo de práctica, propicia momentos de reflexión sobre las dificultades encontradas, sean éstas de carácter motriz, perceptivo, reglamentario, táctico, social, etc. Nuevamente se ofrecen momentos de práctica en los cuales se espera que el alumno constituya nuevas síntesis de integración con lo aprendido.

➤ **El aprendizaje cooperativo en la resolución de tareas**

En esta forma, muy utilizada por nosotros, el profesor propone a pequeños grupos la resolución de una tarea motriz, la invención de una forma de moverse, la creación de un esquema de movimiento, la modificación de un juego, la construcción de espacios de juego, la investigación bibliográfica acerca de un concepto, la realización de entrevistas en el barrio para indagar diversos aspectos de la cultura física de la comunidad, etc. Los niños disponen de un tiempo para acordar criterios y poner las manos a la obra.

El profesor regula estos tiempos durante la clase o en períodos entre clases. A menudo el profesor puede ofrecer espacios de tutoría en otros horarios, incluyendo en las mismas a alumnos de grados mayores, para los equipos que están construyendo el conocimiento.

Favorece que los diferentes equipos interactúen entre sí, comunicando sus hallazgos, exhibiéndolos en muestras informativas en clase o en muestras y exhibiciones con padres y otros grados.

En ocasiones el profesor propone que cada grupo elija a un niño experto en la tarea, de modo tal que el experto rote por los demás grupos explicando los hallazgos. También es conveniente involucrar a los padres o abuelos (matruginencia, talleres de juego, proyectos de investigación, narrativa, etc.) y propiciar que los niños elijan a un familiar

experto en esa tarea o conocimiento, el cual rotará por los grupos comunicando sus saberes.

Cuando se trata de inventar juegos en clase o resolver problemas de movimiento y ritmo, coreografías, etc., después de un tiempo de invención de juegos, cada grupo se reúne con otro y le enseña su juego, a la vez que aprende el del otro grupo. Cada 5 minutos el profesor propone cambiar el grupo con el que interactúan los niños.

LA AUTOENSEÑANZA

Las técnicas de autoenseñanza permiten que los niños realicen progresos en el aprendizaje de algunos contenidos de la disciplina, sin la supervisión ni intervención directa del profesor. Estas técnicas favorecen el sentido de la autonomía de los alumnos, pero minimizan la responsabilidad social y la riqueza de las interacciones que surgen del contacto con los compañeros. Sin embargo, un programa equilibrado puede incluirlos.

En estas técnicas, el profesor debe invertir mucho esfuerzo en la preparación de material didáctico y de evaluación de las progresiones, tales como fichas impresas, diskettes, afiches, etc. (si bien actualmente es posible descargar de la Web, fichas confeccionadas).

La aplicación de esta técnica básicamente supone:

1. El docente selecciona un contenido o grupo de contenidos a enseñar.
2. Establece un instrumento de evaluación que le permita al alumno y a él mismo conocer el estado inicial del alumno.
3. Organiza y detalla por escrito una secuencia de actividades de complejidad creciente, así como las condiciones de la práctica y la duración de cada sesión de práctica. La complejidad puede evolucionar en el orden cualitativo (nivel de dificultad) o cuantitativo (cantidad de repeticiones, tiempo total empleado), según sea el contenido a enseñar. Las actividades pondrán en juego, tanto adquisiciones procedimentales, como conceptuales.
4. Establece por escrito las expectativas de logro que el alumno deberá alcanzar al finalizar la práctica de la secuencia (relacionado con el punto 2).
5. Establece por escrito un instrumento de autoevaluación que le permita al alumno saber si ha alcanzado los objetivos y compararse con la evaluación inicial¹³.

En ocasiones de enseñanza de habilidades motrices o de contenidos concep-

13. Ver ejemplos de programas de autoenseñanza en Mossion y Astworth (1988), Pleson (1998), Sledentop (1998).

tuales, puede no realizarse el punto 2 y proponer al alumno la secuencia de actividades directamente.

12.3.2. El tipo de tarea motriz.

Como hemos visto, cada técnica de enseñanza pone en contacto al alumno con diferentes tipos de situaciones sociomotrices. Cada situación incluye tareas motrices a resolver por los alumnos.

Una tarea motriz se entiende actualmente como:

• "...cualquier actividad determinada y obligatoria que un sujeto recibe de otro o se autoimpone para conseguir un objetivo..." (Famose, en Ruiz Pérez: 1994)

• "...un objetivo dado en condiciones determinadas..." (Famose: 1992)

• "...el conjunto organizado de condiciones materiales que definen un objetivo cuya realización necesita el empleo de conductas motrices de uno o de varios participantes..." (Parlebas: 1981)

Las tareas motrices en clase¹³ pueden ser en principio de dos tipos:

➤ Autogeneradas o Autoasignadas

En este tipo de tareas el alumno organiza el material disponible y la secuencia de acciones que el material le sugiere, variando las mismas de acuerdo a sus intereses y a las interacciones con los demás niños.

Dede el punto de vista de la información que el alumno posee se trata de tareas no definidas, en las cuales ninguna obligación está presente.

➤ Asignadas

En estas tareas el maestro prescribe las realizaciones comunicando a los alumnos diferentes informaciones. Así, las tareas asignadas pueden ser de dos tipos:

✓ Asignadas semidefinidas

El maestro aquí comunica al alumno los objetivos de la acción. Por ejemplo, em-

13. Hemos adaptado intencionalmente la clasificación de las tareas motrices realizadas por Famose (1992) con cierto cualitativo, a los fines didácticos de esta obra, con el objeto de simplificar su manejo práctico. Se recomienda al lector interesado la lectura pertinente de la obra del autor para ver una presentación más completa.

LA EVALUACIÓN COMO UN PROCESO PARTICIPATIVO

María Rosa Milán Licea¹. Prof. Auxiliar. Doctora en Ciencias Pedagógicas.
Homero C. Fuentes González². Prof. Titular. Doctor en Ciencias Pedagógicas.
Raúl de la Peña Silva¹. Prof. Titular. Doctor en Ciencias Económicas.

¹Centro Universitario de Guantánamo.

²Centro de Estudios de Educación Superior "Manuel F. Gran" Universidad de Oriente

RESUMEN.

Abordar la evaluación educacional en estos tiempos, nos obliga a generar espacios de reflexión con el objeto de buscar alternativas que articulen los intereses y necesidades de los estudiantes y las prioridades sociales.

En el presente artículo concebimos la evaluación como un eslabón del proceso docente educativo, este hecho, y basarnos en la naturaleza holística, dialéctica y consciente del proceso, así como en su carácter participativo y desarrollador, nos permitieron definir un sistema de categorías específico del proceso evaluativo que centra su atención en la participación activa del estudiante.

INTRODUCCIÓN.

La evaluación constituye una de las categorías didácticas que requiere atención dentro de cualquier proyecto educativo; ésta debe responder al modelo educativo vigente en la Institución Docente, es decir, debe responder al modelo de formación de los profesionales. No tenerla en cuenta significaría un grave error con consecuencias lamentables para los estudiantes, pues entraría en una contradicción entre los nuevos cambios que se introducen y una evaluación descontextualizada.

Tenemos la certeza de que se manifiesta un reconocimiento de su importancia social y personal desde el punto de vista educativo y formativo, por el impacto que tiene el modo de realizar la evaluación y la forma en que el estudiante la percibe en el proceso docente educativo, sin embargo, esta tendencia, que se manifiesta en la conceptualización teórica, contrasta con cierta estrechez y rigidez que matizan su práctica en el interior del aula.

En el presente trabajo partimos de la concepción de que el estudiante es sujeto de su formación, participando de forma activa y consciente en su proceso evaluativo y de formación en general, donde se plantea metas y propósitos, delimita sus problemas conjuntamente con sus profesores, en la misma dinámica en que se desarrolla el proceso docente educativo.

Se requiere entonces de una reconceptualización de la evaluación, que permita transitar hacia un proceso evaluativo participativo y hacia una concepción que entienda que

cualquier estrategia de evaluación sólo es sustentable si se basa en un modelo que se acerque a la naturaleza misma del proceso docente educativo, lo que requiere una profunda elaboración teórica que no deje el proceso de evaluación solo a su manifestación externa.

DESARROLLO.

Breve caracterización del Proceso Docente Educativo.

El Proceso Docente Educativo se concibe como el proceso que de modo consciente se desarrolla en las instituciones, a través de las relaciones de carácter social que se establecen entre sus participantes, con el propósito de educar, instruir y desarrollar a los futuros profesionales, sistematizando y recreando de forma planificada y organizada la cultura acumulada por la humanidad y dando respuesta a las demandas de la sociedad. En fin, se considera el proceso docente educativo como un espacio de construcción de significados.

De esta definición, se infiere el carácter social del proceso examinado y cuya realización se sustenta en el amplio sistema de interacciones y relaciones que se establecen entre los sujetos implicados en el mismo. Sujetos que no son sólo simples participantes del proceso, sino que devienen en artífices y protagonistas del mismo y por lo tanto en agentes del cambio, o sea, de la transformación del proceso.

En la caracterización del proceso docente educativo reconocemos las categorías objetivo, objeto, problema, método, contenido y resultado como configuraciones del mismo y se definen también las categorías eslabones, los cuales están vinculados con el movimiento en el tiempo y en el espacio del proceso, precisando su dinámica y desarrollo, según su propia lógica interna y su carácter holístico. Estos eslabones permanecen en una constante y compleja interacción, donde el movimiento de cada uno se subordina a las regularidades del movimiento del todo, esto es, del proceso en su conjunto. Entre ellos existe un determinado orden o secuencia que de alguna manera orienta la actividad de los sujetos implicados en el proceso.

Se identifican como eslabones del proceso docente educativo los siguientes:

- | | |
|--|-------------------------|
| <ul style="list-style-type: none">➤ Diseño y proyección del proceso.➤ Motivación del contenido.➤ Comprensión del contenido.➤ Sistematización del contenido.➤ Evaluación. | } Dinámica del Proceso. |
|--|-------------------------|

Por el carácter holístico del proceso, todos los eslabones están íntimamente relacionados.

Caracterización del Proceso de evaluación.

La evaluación como eslabón del proceso docente educativo, es consustancial a éste, teniendo la misma naturaleza de proceso como un todo. Si el proceso docente educativo es considerado como un espacio de construcción de significados, entonces el proceso de evaluación tiene que caracterizarse por ser altamente *participativo*.

La evaluación, presente a todo lo largo del proceso, ha de ser dinámica, transformándose en la misma medida en que el estudiante desarrolle su aprendizaje en la comunicación que se establece en el propio proceso.

Vista de manera estrecha, la evaluación se interpreta como la constatación del grado de cumplimiento o acercamiento al objetivo, pero en su sentido más amplio debe comprender el grado de respuesta que el resultado da al proceso como un todo, o sea, en correspondencia al problema, al objetivo, al contenido y al método, entonces sí se evalúa el proceso en todas sus dimensiones. De este modo la evaluación identifica aquel eslabón del proceso en que se compara el resultado con respecto a las restantes configuraciones del mismo.

Configuraciones del proceso de evaluación.

El proceso de evaluación se desarrolla de manera compleja y multidimensional. Tiene como eje la comparación entre el resultado y el objetivo, aún cuando el resultado se tiene que evaluar respecto a las restantes configuraciones del proceso, evidenciándose el carácter multidimensional de la evaluación.

Cuando consideramos el eslabón de la evaluación a partir de las configuraciones del proceso docente educativo, esto es, problema, objeto, objetivo, contenido, método y resultado, se considera al resultado como la categoría que sintetiza el proceso en la evaluación, al igual que el método lo constituye en la dinámica, el contenido en el microdiseño y el objetivo en el macrodiseño.

El resultado es la configuración que expresa el estado final del proceso, el objetivo alcanzado, expresado en las realizaciones concretas que caracterizan ese estado final. Si el resultado es realización y logro, lo que lo caracteriza y por tanto se tiene que evaluar, es cómo en esos logros se manifiestan las restantes configuraciones del proceso, o sea, cómo se manifiestan en esos logros y realizaciones los objetivos, los contenidos el método y el problema, esto es, la necesidad a partir de la cual se concibió y se desarrolló el proceso.

En este sentido, cuando relacionamos las configuraciones antes mencionadas, en el eslabón de la evaluación aparecen otras configuraciones de carácter más específico, propias de la evaluación, que expresan cualidades del proceso como un todo y del resultado en particular.

Así la relación entre el resultado y el objetivo, o sea, cómo el objetivo está presente en el resultado, se expresa en la efectividad del proceso, esto es, la congruencia entre la aspiración, que constituye el objetivo y la realización y el logro expresadas en el resultado alcanzado, pero sin cuestionar el grado de adecuación de lo aspirado, o sea, si el objetivo era o no el adecuado o si satisfacían necesidades.

La relación entre el resultado y el contenido expresa la eficacia del proceso, que se interpreta como la congruencia existente entre la selección y estructuración de los objetos de aquella parte de la cultura que se llevan al proceso y que constituyen el contenido y los resultados alcanzados.

La relación entre el resultado y el método expresa la eficiencia del proceso, la cual da la valoración de cómo se emplean los recursos humanos, materiales, financieros y metodológicos en la obtención del resultado. Es decir, la eficiencia es la adecuación del camino seguido, del método empleado.

El proceso docente educativo puede ser eficaz porque ha producido en los estudiantes el efecto buscado y se han asimilado y sistematizado los contenidos seleccionados, pero ello no implica que sea eficiente, ya que la eficiencia depende de los recursos humanos disponibles, así como de los recursos materiales, financieros y metodológicos empleados para obtener el resultado.

Por último, la relación del resultado respecto al problema expresa la *expectabilidad* del proceso, es decir, la respuesta a la necesidad, presente en el resultado. En otras palabras, el proceso será *expectable* si los rasgos que caracterizan al egresado le confieren la aptitud para satisfacer las expectativas que se tenían del proceso, o sea, la capacidad y competencia del egresado para dar solución a los requerimientos o a las necesidades que dieron origen al problema.

Dimensiones del proceso de evaluación.

La dimensión es la expresión del movimiento que se da en el proceso a través de las relaciones dialécticas entre configuraciones y que cuando se produce se revelan determinadas cualidades del proceso.

Las dimensiones de la evaluación en la consideración del modelo presentado son: *pertinencia, optimización e impacto.*

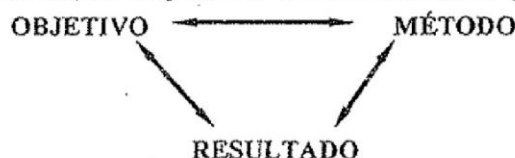
Las relaciones que se establecen entre el resultado, el objetivo y cada una de las restantes configuraciones, determinan las dimensiones del proceso de evaluación, las que a continuación analizamos, caracterizándolas a partir de relaciones triádicas entre las configuraciones.

Pertinencia. Si el resultado responde al objetivo en relación con la adecuación de los contenidos. Esto es, lograr efectividad con eficacia, dado que los resultados carecerán de sentido si no son congruentes con las expectativas en conocimientos, habilidades y valores adecuados. Se corresponde con la valoración del grado en el cual el resultado obtenido se adapta a los requerimientos que se han establecido. La pertinencia se expresa en la tríada de configuraciones siguiente:



Optimización. Si el resultado responde al objetivo en relación con el método empleado, o sea lograr un resultado efectivo y con la eficiencia que se demanda. El método es el modo de desarrollar el proceso, es la configuración que expresa su dinámica y en su relación dialéctica con las restantes configuraciones del proceso, está la fuente del desarrollo del mismo.

Como los objetivos están expresados en términos de soluciones de los problemas sociales, para la solución de los mismos se requiere de métodos que propicien la participación activa del estudiante y a través de los cuales estos resuelvan problemas que se identifiquen con los problemas profesionales, pero sin perder de vista la eficiencia del proceso.



Impacto. Si el resultado responde al objetivo en relación con la satisfacción del problema, o sea, un resultado efectivo y expectable; en el proceso docente educativo el impacto estará dado en la medida de cómo sus egresados enfrentan y resuelven los problemas profesionales y las necesidades de la sociedad que originaron el problema.



En resumen, la evaluación expresa la relación entre el proceso y su resultado (lo real alcanzado), el acercamiento al objetivo, en las diferentes dimensiones que han sido expuestas anteriormente.

Esto significa que evaluar es el proceso encaminado a la valoración de cómo el resultado, como expresión del estadio final del proceso, expresa el proceso en su conjunto, por ello evaluar es delimitar la pertinencia, la optimización y el impacto del proceso que se manifiesta y se concreta en la valoración de que una vez transcurrido el proceso se dispone de estudiantes transformados, de profesores más aptos y de un proceso más adecuado.

Eslabones del Proceso de Evaluación.

Los eslabones constituyen categorías que expresan momentos o estadios de igual naturaleza dentro del proceso, a través de los cuales se va desarrollando el mismo.

Estos eslabones no sólo expresan una determinada sucesión temporal en el proceso, sino que con su significado específico se comportan como dimensiones contradictorias que permiten explicar tanto la dinámica del eslabón como la dinámica misma del proceso como un todo.

En cada uno de los eslabones de la evaluación está presente, en mayor o menor grado, tanto la evaluación interna como la evaluación externa. Los eslabones de la evaluación se pueden identificar de la siguiente manera:

- **Heteroevaluación**, esencialmente evaluación externa.
- **Coevaluación**, un equilibrio entre la evaluación interna y la externa.
- **Autoevaluación**, esencialmente evaluación interna.

La Heteroevaluación, se manifiesta centrada en los sujetos que participan en el proceso, profesor y estudiantes de forma individual y como una mirada hacia los otros sujetos que son evaluados. Esta es una evaluación esencialmente externa en tanto que los sujetos evalúan a los restantes participantes a partir de patrones de resultados que conciben, sin embargo para concebir este patrón el sujeto ha tenido necesariamente que autoevaluarse, pues cada sujeto para realizar una valoración debe partir de sus criterios, por lo que se manifiesta la dialéctica entre lo externo y lo interno aunque predomina el carácter externo. En este eslabón consideramos la evaluación que hace el profesor de cada uno de los estudiantes así como la que hace cada estudiante del profesor y de cada uno de los restantes estudiantes.

La heteroevaluación tiene un carácter individual y se realiza cuando cada individuo, de acuerdo a su patrón de resultados, evalúa a los restantes participantes, patrón que construye éste desde sus referentes y propósitos, pero que al no tener una rigurosa evaluación interna

y al no haberse negociado criterios, los juicios que toma como punto de partida pueden ser superficiales y por tanto los juicios que elabora y el concepto a que arriba pueden ser imprecisos y hasta falsos, esto sería una evaluación parcializada que hace desde su lado el profesor y desde otro lado cada estudiante.

Se entenderá por patrón de resultados del profesor los logros y realizaciones que éste ha estructurado como expectativa al estudiante a partir de sus referentes. Como patrón de resultados del estudiante, los logros y realizaciones alcanzados por éste hasta ese momento del proceso y que él delimita y elabora a partir del contenido que se ha apropiado y de los objetivos que se va trazando. Por lo cual en el eslabón de la heteroevaluación, lo primero que elabora cada sujeto es su patrón de resultados, así el profesor tendrá el patrón de resultados por el que evalúa al estudiante y cada estudiante tendrá su patrón de resultados a partir de lo alcanzado por él, por el que valorará al profesor y a los restantes estudiantes.

El profesor. Los referentes del profesor son en primer lugar sus objetivos delimitados del microdiseño de las asignaturas o aquellos que él establezca si no estuviera de acuerdo con los previstos en el programa, pero en todos los casos tienen un carácter general, y el contenido también delimitado en el programa de la asignatura. El profesor en aras de alcanzar el objetivo que constituye para él su tesis, determina dentro del contenido de su asignatura el patrón de resultados, que como decíamos, lo constituyen los logros y realizaciones que éste ha estructurado como expectativa al estudiante, a partir de los cuales espera que alcancen el objetivo.

La delimitación del contenido en la disciplina y asignatura como es concebida en el microdiseño curricular (Fuentes, H. 2000), tendrá una dimensión primero gnoseológica, dada en la delimitación de aquel objeto de la cultura que es requerido en la solución de los problemas y una dimensión profesional cuando en ese contenido se toma en consideración el profesional que se está formando, esta delimitación constituye el contenido al que el profesor hace referencia en la contradicción objetivo - contenido, la solución de dicha contradicción se logra mediante el patrón de resultados, que fuera definido, el cual constituye la síntesis en la tríada:



Los estudiantes. Los referentes del estudiante están en primer lugar en el contenido al que se está enfrentando, un contenido no delimitado totalmente, sino en construcción, a partir de la propia marcha del proceso, contenido que el estudiante va conociendo y construyendo gradualmente: a diferencia del profesor, el estudiante no parte ni de objetivos ni de contenidos previamente delimitados, sino de contenidos que va construyendo y que en aras de este contenido es que va trazándose los objetivos que también van siendo parciales, inmediatos y que estarán vinculados con aquellas metas inmediatas que el estudiante se va trazando. La relación dialéctica entre el contenido como tesis de la que parte el estudiante y los objetivos que se va trazando como antítesis, le permite construir su patrón de resultados como síntesis, que como dijimos, constituyen los logros y realizaciones alcanzados por éste hasta ese momento del proceso, como se muestra en la siguiente relación.



El patrón de resultados que el estudiante se va trazando es dinámico y por tanto se transforma a lo largo del proceso, desde él evalúa a los restantes estudiantes y al profesor.

La diferencia entre el patrón de resultados del estudiante y el del profesor radica en que el profesor parte de lo general que le es dado del programa de la asignatura o de sus criterios sobre el mismo. En cualquiera de los casos anteriores los objetivos y contenidos del profesor tienen un carácter general y abarcador, mientras que para el estudiante el contenido es singular, es lo que él interpreta o le llega en el proceso y que construye de manera concreta.

Tanto para el profesor como para el estudiante en la heteroevaluación se da la contradicción entre la evaluación interna y la externa, aunque prevalece la externa; lo interno se manifiesta en la elaboración misma del patrón, en el caso el profesor en su propio proceso de autopreparación y la externa que se realiza cuando se evalúa a los demás sobre la base de ese patrón elaborado.

La heteroevaluación realizada sobre la base del contenido propicia una evaluación que queda limitada a la instrucción, al centrar su atención en logros y realizaciones mostradas por los sujetos y evaluadas externamente por los restantes, lo cual no promueve el compromiso entre ellos, al tener un marcado acento individual.

En este eslabón el profesor determina si cada estudiante satisface su patrón de resultados y con ello el proceso le crea una satisfacción y un interés o por el contrario le puede producir determinada insatisfacción; por otra parte el estudiante a partir de la comparación de su patrón con el profesor y con los restantes estudiantes, puede motivarse y el proceso le provocaría una satisfacción, un acicate para continuar estudiando o por el contrario un rechazo en dependencia de varios factores, como por ejemplo, sentirse muy atrás en el colectivo, o descubrir que el profesor no es capaz de satisfacer sus expectativas y proponer nuevas metas.

Este eslabón de la evaluación (Heteroevaluación), vista de manera aislada, no se corresponde con un modelo de evaluación participativa, pues la evaluación del profesor se vuelve lineal y rígida y de este modo lo único que puede comprobar el profesor es la existencia de un conocimiento repetitivo, porque si el profesor lo que hace es comparar lo que el estudiante hizo contra su patrón, él no ve la relación y el desarrollo del estudiante en el resto del grupo, además no hay una negociación de objetivos, lo que limita el carácter participativo del proceso.

La Coevaluación se manifiesta centrada en la interacción entre los sujetos que participan en el proceso, en la negociación de profesor y estudiantes y de los estudiantes entre ellos y con el primero.

Por medio de la coevaluación se logra la negociación de un patrón de resultados, en el que el profesor aporta desde su mirada de lo general, expresada entre los objetivos y los contenidos de la asignatura y los estudiantes desde su construcción singular entre el

contenido inmediato y los objetivos que se traza, de este modo se llega a conformar un patrón de resultados socializado entre los estudiantes y el profesor.

La coevaluación se desarrolla en una dialéctica entre la evaluación interna y la externa, al compartirse experiencias, al construirse nuevos significados que van a propiciar la creación de nuevos sentidos, fundamentalmente en los estudiantes; en la coevaluación, la evaluación interna adquiere una nueva dimensión cuando el grupo como un todo se autoevalúa socializando el patrón, pero a la vez cada sujeto evalúa al resto de los participantes, por lo que se puede afirmar que la relación entre el carácter externo e interno de la evaluación se modifica, pues si bien prevalece lo externo, la evaluación interna tiene una mayor significación al ponerse en cuestionamiento su patrón de resultados por cada sujeto.

Si en la heteroevaluación el patrón de resultados del sujeto constituye un criterio estático, en la coevaluación este se moviliza y reajusta.

La coevaluación propicia, como se dijo, la elaboración de un patrón de resultados que es socializado por el colectivo, constituyendo un nivel intermedio, particular, entre lo general de las categorías con que trabaja el profesor y lo singular de los objetivos y contenidos de cada estudiante, de manera que se da la dialéctica entre lo general en que trabaja el profesor, lo particular del patrón negociado en el colectivo y lo singular de cada estudiante, como se muestra en las siguientes triadas.



A través de la coevaluación se propicia la elaboración de compromisos, lo que constituye la base de la educación, pues cada sujeto se compromete con los restantes y con el proceso mismo en la negociación e intercambio de resultados, en la construcción de contenidos, estimulando la formación de valores y por tanto la educación.

Esta perspectiva grupal en el proceso de formación permite establecer estrategias del proceso formativo que cambien el papel de receptor del estudiante, o el papel de quien realiza sólo las tareas que asigna el profesor, a un papel participativo, pero que además debe ser no directivo, al propiciar que los estudiantes propongan sus soluciones, sean promotores de sus patrones de resultados, con los que se comprometen en la búsqueda de nueva información, en la propuesta y debate de sus criterios, todo lo cual estimula la colaboración entre estudiantes y profesores como un proceso horizontal.

La coevaluación presupone que la evaluación se realiza en la propia relación entre sujetos, en una dinámica que promueva el sentido de la discusión en el grupo, pero esta discusión

debe ser guiada desde la propia estrategia que se elabore para el proceso, ya que de no conducirse correctamente, puede conllevar a la creación de falsos patrones, pues no es tratar solamente de superar al resto de los estudiantes sino de ser cada vez mejor como sujeto y como grupo. El papel del profesor radica en orientar, a través de métodos adecuados, el proceso de evaluación de tal modo, que se logre en los estudiantes resultados de mayor relevancia; esta manera de manifestarse la evaluación debe generar la competitividad, y contribuir a desarrollar capacidades en base a sólidos conocimientos, habilidades y valores para un desempeño adecuado.

La evaluación, vista desde esta perspectiva, debe lograr una interrelación entre una evaluación individual y otra grupal; o sea, un proceso que permita a cada integrante del grupo reflexionar sobre su aprendizaje y su formación en general delimitado por su propio patrón y lo confronta con el aprendizaje y la formación seguida por los demás integrantes del grupo, visto a través del patrón socializado; lo que permite desarrollar una percepción desde el punto de vista grupal sobre el desarrollo de cada uno de sus miembros, por supuesto el patrón socializado debe ir acercándose al patrón del maestro y en ello va la maestría de éste.

La Autoevaluación se desarrolla a un nivel cualitativamente superior, en la que se regresa a la evaluación de cada sujeto pero vista ahora desde una perspectiva que supera el patrón concebido inicialmente, cuando los sujetos se reconocen a sí mismos y son capaces de cuestionar dicho patrón.

De esta manera tendríamos que considerar en este eslabón, la evaluación que hace el profesor desde una mirada crítica, del proceso de formación que desarrolla y la que hace cada estudiante de su propio proceso formativo.

Si bien en la autoevaluación prevalece la evaluación interna, en ella subyace una evaluación externa, dado que la referencia de cada sujeto para su autoevaluación parte del reconocimiento de los resultados de los demás sujetos.

Cuando el estudiante es capaz de evaluar su patrón respecto al patrón de resultados socializado, comprender sus diferencias y trazarse nuevas metas, o cuando el estudiante reconoce que está por encima de ese patrón socializado y se traza nuevas metas, conforma un patrón de resultados transformado que es cualitativamente superior al concebido al inicio del proceso y que se desarrolla sobre la base de la contradicción entre la evaluación interna y externa, lo cual debe estar guiado por el profesor.

Por otra parte, el profesor tiene que ser capaz de reconocer las insuficiencias en el proceso, que no se limitan a los contenidos específicos, sino también a los aspectos didácticos que propicien el éxito del mismo, cómo lograr que los estudiantes alcancen el patrón de resultados por él establecido y por otra parte delimitar si los contenidos fueron los adecuados en profundidad y en nivel de sistematización, enriqueciendo con este análisis su patrón de resultados.

Es muy importante saber qué piensa el alumno acerca de su propio aprendizaje, del programa aplicado, de la metodología empleada, de los recursos usados, etc. Es inevitable que cada estudiante tenga su propio juicio respecto a esos temas y es preciso poner los medios para que los haga explícitos. Para que la autoevaluación sea eficaz el profesor debe preparar al alumno y ofrecer situaciones que la favorezcan.

En la autoevaluación, tanto del estudiante como del profesor, se cumplen las relaciones siguientes.



Por otra parte como consecuencia de la autoevaluación se contribuye a la formación de determinados aspectos de la personalidad del estudiante al ser capaz de trazarse nuevas metas y alcanzar resultados superiores, contribuye a desarrollar su capacidad de crítica, favorece su independencia y creatividad.

En resumen, si bien la heteroevaluación constituye un primer eslabón en el proceso evaluativo, éste tiene que conducir a una coevaluación en la que se construya el patrón socializado; no obstante quedarse en la coevaluación, convierte en estático ese patrón y no permite que éste constituya un nivel de referencia dinámico y ascendente; con la autoevaluación el patrón socializado entra en contradicción con los patrones individuales tanto del profesor como de los estudiantes, entonces la autoevaluación se convierte en un proceso en el que el razonamiento desarrollado por cada sujeto, estudiantes y profesores, a partir de los juicios alcanzados hasta ese momento, permite reconocer en cada uno de ellos la transformación que tiene que hacer, las nuevas metas que se tiene que trazar, y ello necesariamente conlleva a elevar el patrón de cada uno de los sujetos y a que el profesor precise como elevar el patrón socializado. La autoevaluación es, por tanto, la que propicia el ascenso del patrón socializado.

Ello conduce a una nueva heteroevaluación a partir de la autoevaluación de cada sujeto, pero ahora desde un patrón más alto, más riguroso, más cercano a los propósitos trazados por el profesor, repitiéndose el ciclo de coevaluación y autoevaluación. Figura 2.3.1.

De esta forma se argumenta cómo el proceso de evaluación sigue el camino de un razonamiento lógico en que los juicios se transforman en conceptos, y estos en nuevos juicios a través de los procesos de razonamiento en una dinámica entre la heteroevaluación, la coevaluación y la autoevaluación; por otra parte esta dinámica mencionada que se da en el proceso de evaluación determina la que se produce en el proceso de formación del profesional mismo. Todo lo cual tiene su fundamenta en la contradicción fundamental del proceso de evaluación, que determina su desarrollo ascendente, y que no es más que la dialéctica entre lo general, lo singular y lo particular.

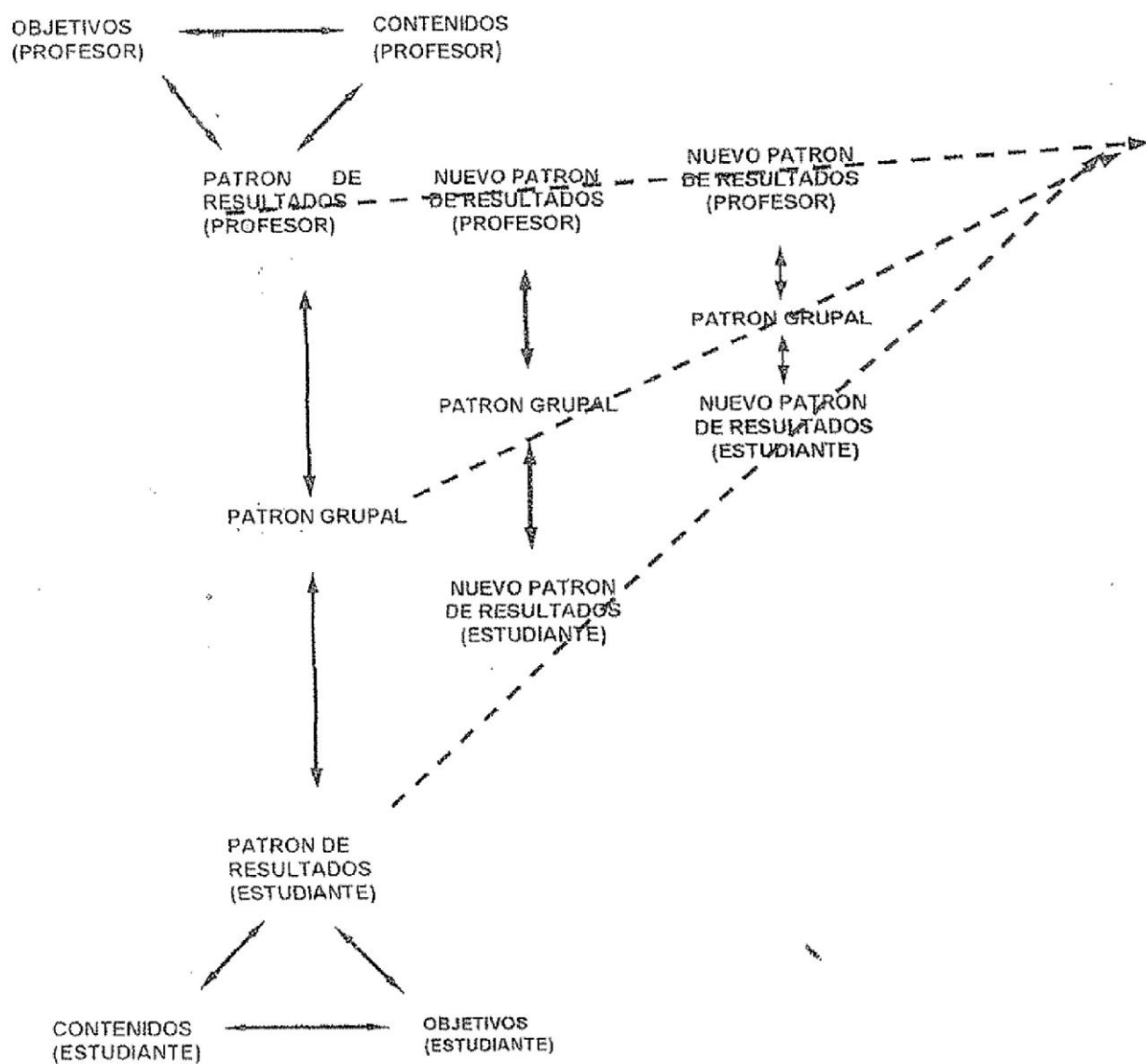


Figura 3.5.1 Dinámica del proceso de evaluación.

CONCLUSIONES.

La concepción del proceso docente educativo como un espacio de construcción de significados y sentidos, la asunción de su naturaleza holística, dialéctica y consciente del mismo, así como el reconocimiento de las categorías: configuraciones, dimensiones y eslabones, constituyeron presupuestos teóricos adecuados desde donde sustentar nuestra propuesta.

Revelar las configuraciones: efectividad, eficiencia, eficacia y expectabilidad, e identificar las dimensiones: pertinencia, optimización e impacto, como expresiones del movimiento en el proceso y como cualidades del mismo, permite valorar el resultado como expresión del proceso y como conclusión de la evaluación.

Identificar los eslabones de heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación, como sucesiones en el proceso, contradictorios entre sí, permite comprender cómo el sistema de evaluación puede constituirse en el elemento movilizador del propio proceso, lo que nos lleva a la conclusión de que la evaluación del proceso es consustancial a la dinámica del mismo y que dicha dinámica se sustenta en la contradicción entre la evaluación interna y externa que desarrollan los participantes del proceso.

El carácter participativo y no directivo del proceso, asumido como idea básica del mismo, implica que el sistema de evaluación tenga que desarrollarse sobre la base de la contradicción entre la evaluación interna y externa que desarrollan los sujetos en el proceso y ello se expresa a través de la heteroevaluación, coevaluación y autoevaluación.

BIBLIOGRAFÍA.

- Álvarez, C. 1999. *La Escuela en la Vida*. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Álvarez, I. 1999. *El proceso y sus movimientos. Modelo de la dinámica del proceso docente educativo en la Educación Superior*. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Stgo de Cuba.
- Bernaza, G. 2000. *La evaluación desde una perspectiva personológica*. Revista Educación Superior. No2/2000. La Habana.
- Castro, O. 1996. *Evaluación en la escuela. Reduccionismo o desarrollo*. ISPETP, La Habana.
- _____. 1996. *Evaluación y excelencia educativa personalizada*. MINED. La Habana.
- CRESALC / UNESCO. 1996. *Informe final y plan de acción*. Habana.
- Coll, C. 1994. "Tecnologías y comunicación educativas". No. 24, Julio y Septiembre. ISSN0187-0785.
- Colección de Documentos. 1962. *La Reforma de la enseñanza superior en Cuba*. Consejo de universidades.
- Colectivo de autores del CEPES. 1998. *Tendencias pedagógicas contemporáneas*.
- Colectivo de autores del CEPES. 1992. *El planeamiento curricular en la educación superior*. Universidad de la Habana.
- Dell'Ordine, J.L. 2000. *La evaluación educativa*. Madrid. (Soporte magnético).

- Díaz B, A. 1993. El problema de la teoría de la evaluación y de la cuantificación del aprendizaje. UNAM. México.
- Fuentes, H. 1998. Modelo holístico configuracional de la didáctica de la Educación Superior. CeeS "Manuel F. Gran". Universidad de Oriente.
- _____. 2000. Didáctica de la Educación Superior. CeeS "Manuel F. Gran". Universidad de Oriente
- Freire, P. 1998. Educación y calidad. Editores S.A. México.
- Gimeno S, J. 1998. La evaluación docente. Madrid. (Soporte magnético).
- González, M. 2000 . Evaluación del aprendizaje en la enseñanza universitaria. CEPES. La Habana.
- _____. 2000. La evaluación del aprendizaje: Tendencias y reflexión crítica. Revista Educación superior. No.2/2000. La Habana.
- Mitjans, A. 1995. Creatividad, personalidad y educación. Ed. Pueblo y educación. Habana. Cuba.
- Torres, G. 1998. Pedagogía universitaria. Módulo de evaluación del aprendizaje. Colombia. (Fotocopia).
- Vecino, F. 2000. XXII Seminario de perfeccionamiento para dirigentes nacionales de la Educación Superior. La Habana.



EVALUANDO LO ENSEÑADO Y APRENDIDO

21.1. LA EVALUACIÓN EDUCACIONAL EN LA PERSPECTIVA DE LA INVESTIGACIÓN: UN SISTEMA COMPLEJO.

Un camino metodológico

1. El proceso educativo, el comportamiento de alumnos y de docentes son objetos de estudio e investigación complejos.¹ Pretender formular algún juicio acerca de estos objetos implica reconocer ese carácter complejo y sistémico: todos los elementos del sistema (alumnos, docentes, instituciones, contenidos, estrategias, instrumentos de evaluación) interactúan y se influyen. Unos elementos actúan como contexto de los otros y a la vez cada elemento es contexto de un elemento de integración menor.
2. Evaluar el estado de un sistema cualquiera implica no solamente observar o medir los atributos del sistema, sino fundamentalmente interpretar dicho estado. Tanto la observación y la medición, como la interpretación, siempre se realizan en función de algún esquema de comprensión previo, de una teoría, de determinado paradigma aceptado.
3. En el contexto de lo anterior y dado que no pueden jamás evaluarse todos los aspectos de un mismo objeto complejo, el evaluador siempre recorta un aspecto del objeto para someterlo a un procedimiento de observación, medición, etc.
4. El recorte de lo que se evalúa subraya algunos aspectos del objeto y oculta otros. En lo posible el docente seleccionará aquellos aspectos del objeto que tengan y como dice Sanaia "... en principio todo objeto lo es." (Sanaia: 1993). Sobre las relaciones entre la arquitectura de la complejidad y la situación didáctica es recomendable ver a Soule, M., en Camillon, et al (1998).

más relevancia, en función de los propósitos de la disciplina, de los acuerdos logrados en el Proyecto Curricular, de su propio modelo didáctico y fundamentalmente en función de las necesidades de los niños.

5. Las tareas a resolver para diseñar la evaluación por parte del docente son:
 - a. *Diseñar el objeto de la evaluación.* Esto significa especificar las variables y atributos a tener en cuenta. En el caso de la unidad didáctica, estas variables están constituidas por los contenidos que consideramos relevantes.
 - b. *Diseñar los indicadores.* Los indicadores se componen de dos aspectos:
 - ✓ Una dimensión de la variable elegida.
 - ✓ Un procedimiento de observación o medición.
 Ejemplo:
 - ◆ *Contenido - variable:* conocimiento del propio cuerpo.
 - ◆ *Dimensión:* conocimiento del nombre de las articulaciones.
 - ◆ *Procedimiento:* contar la cantidad de articulaciones que el niño evoca ante la pregunta: "puedes nombrar articulaciones del cuerpo".
 - ◆ *Indicador:* Articulaciones evocadas por el niño.
 - c. *Diseñar las técnicas de evaluación* (escalas, test, registros) y los instrumentos (hojas, protocolos, planillas).
 - d. *Recoger los datos.*
 - e. *Analizar e interpretar los datos.*
 - f. *En función de la interpretación, ponderar los datos (calificar) sin perder de vista al resto de los elementos del proceso* (la institución, la sociedad, el propio docente, la historia grupal).
 - g. *Informar a los padres, a los alumnos, reflexionar, proporcionar feedback para el currículum.*

involucrar a los niños en la realización de estas operaciones, en la medida de sus posibilidades, evolutivas resulta imprescindible. El claro conocimiento por parte de estos de cuáles serán los aspectos en los que serán evaluados y con qué procedimientos favorece los procesos de autonomía personal y grupal, así como la formación de la disponibilidad corporal.

21.2. INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL NIVEL INICIAL Y EL PRIMER CICLO DE LA E.G.B.

21.2.1. La evaluación diagnóstica y sumativa de los aprendizajes del alumno.

La evaluación diagnóstica o inicial y la evaluación sumativa o final, en la unidad didáctica, está referida a los aprendizajes del alumno y trata de determinar y precisar los comportamientos que éste ha logrado integrar en los ámbitos procedimental, conceptual y actitudinal.

En la confección y formalización de una unidad didáctica, los docentes seleccionarán y programarán el empleo de instrumentos de evaluación referidos a la unidad didáctica, tanto para la evaluación inicial o diagnóstica, como para la evaluación sumativa o final.

Dichos instrumentos avanzarán:

- ✓ *En la evaluación del estado de los saberes disponibles al momento de comenzar la unidad:* evaluación diagnóstica o inicial.
- ✓ *En la evaluación de los saberes adquiridos al finalizar el período de enseñanza asignado a la unidad:* evaluación sumativa o final.

Los instrumentos más comunes destinados a este tipo de apreciación a utilizar en el Nivel Inicial y el primer ciclo de la E.G.B. son:

Registro de acontecimientos por apreciación

El registro de acontecimientos consiste en la observación y registro en forma no estructurada (sin variables ni indicadores previamente definidas), de los comportamientos de los niños individualmente considerados o en grupo, que a juicio del docente presenten alguna significación especial en relación a los contenidos de la unidad.

GRUPO: 3° E.G.B.			
ALUMNOS	EPISODIO 1	EPISODIO 2	EPISODIO n.
Javier	En la clase manifestó dificultades para comparar materiales. Fecha	Mostró gran puntualidad y habilidad para tareas rítmicas ligadas al rebote. Fecha	Fecha
Pablo	Fecha	Fecha	Fecha

Un ejemplo un poco más estructurado podría ser predefinir la observación a aspectos conceptuales, procedimentales o actitudinales:

GRUPO 23-24 A.B.				
ALUMNOS	AMBITO CONCEPTUAL	AMBITO PROCEDIMENTAL	AMBITO ACTITUDINAL	
Javier	Fecha En la clase mostró dificultades para el reconocimiento de las partes del cuerpo.	Fecha Utiliza preferentemente el lado hábil en acciones visomotoras	Fecha Evidencia disposición a esperar turnos	
Pablo	Fecha	Fecha	Fecha	

Listas de control

La lista de control es un instrumento de observación en el cual están predefinidos los conductas que nos parecen significativas en relación a los contenidos de la unidad. Su anotación se realiza generalmente en términos de presencia /ausencia/ intensidad de la conducta.

GRUPO: UNIDAD DIDÁCTICA: CONTENIDOS RELEVANTES: habilidad para correr y saltar sucesivamente				
Alumnos	ACCIONES ESPERADAS			
	Es capaz de correr y saltar sucesivamente sin interrupciones	Es capaz de cambiar de dirección en la carrera después de un salto	Es capaz de correr y saltar si se le varía la altura de los obstáculos	
Javier	Si No A veces	Si No A veces	Si No A veces	
Pablo	X	X	X	X
Pablo	X			
Pablo	X	X		

Escalas de clasificación

Las escalas de clasificación permiten situar al alumno sobre un continuo que expresa estados mínimos, intermedios y máximos de la variable a observar, con su correspondiente valoración.

Ejemplos de escalas de clasificación

GRUPO: UNIDAD DIDÁCTICA: CONTENIDOS RELEVANTES: habilidad para correr y saltar sucesivamente				
Alumnos	Aceptamiento rítmico de la carrera		Aceptamiento entre carrera y salto	
	don	regular	bueno	may
Pablo				
Javier				

GRUPO: UNIDAD DIDÁCTICA: CONTENIDOS RELEVANTES: habilidad para pizar la pelota				
Alumnos	No puede pizar la pelota en forma continuada	Puede pizar la pelota en forma continua, moviéndose detrás de ella	Es capaz de pizar la pelota parado en el lugar	Es capaz de cambiar pizcando la pelota, controlando el pique
Pablo				
Javier				

Otro ejemplo

ALUMNO: Pablo Gómez - GRUPO: 2da. E.G.B.
CONTENIDOS RELEVANTES: EL JUEGO Y EL JUGAR EN LOS JUEGOS DEPORTIVOS.

¿Demuestra disposición para pasar la pelota en los juegos deportivos colectivos?				
Siempre	Habitualmente	Con intermitencia	Pocas veces	Nunca
¿Evidencia aceptación de las reglas del juego?				
Siempre	Habitualmente	Con intermitencia	Pocas veces	Nunca
¿Respeto la asignación de roles en el juego?				
Siempre	Habitualmente	Con intermitencia	Pocas veces	Nunca
¿Existencia autocontrol ante la derrota en un juego?				
Siempre	Habitualmente	Con intermitencia	Pocas veces	Nunca
¿Evidencia tolerancia ante los errores de los demás en un juego?				
Siempre	Habitualmente	Con intermitencia	Pocas veces	Nunca

Registro de acontecimientos por verificación

Ocurricencias

El procedimiento de este instrumento consiste en anotar en una planilla la cantidad de ocurrencias de una serie de comportamientos previamente determinados, cuya presencia se supone como indicador válido de la adquisición de un contenido, o por la negativa, de la falta de adquisición.

Ejemplo:

GRUPO: 3° B - UNIDAD DIDÁCTICA: Aprendamos fútbol				
CONTENIDOS RELEVANTES: Capacidad de decisión y acción en los juegos deportivos				
Observaciones de un juego deportivo durante 20 minutos				
Alumnos	Pasa la pelota	Ocupa posiciones defensivas	Ocupa posiciones de ataque	Lanza al arco
Pablo				
Javier				----
Marta	-----		-----	----

Muestreo de tiempo

En este instrumento el procedimiento consiste en anotar la cantidad de veces que aparece un comportamiento previamente definido, en sucesivos periodos previamente definidos (2 minutos) con intervalos previamente definidos (2 minutos).

Ejemplo:

GRUPO: 2° B - UNIDAD DIDÁCTICA: Aprendamos fútbol						
CONTENIDOS RELEVANTES: Conocimiento y respeto por las reglas del juego. Respeto por las normas sociales de convivencia						
Observaciones de las actitudes del niño en un juego colectivo en 3 periodos de 2 minutos, intervalos cada 2 minutos						
Alumnos	Agresiones verbales a otros			Agresiones corporales a otros		
	Periodo 1	Periodo 2	Periodo 3	Periodo 1	Periodo 2	Periodo 3
Pablo				----	----	
Marta	----	----		----	----	----

Duración de un acontecimiento

En este instrumento el procedimiento consiste en registrar el tiempo de ocurrencia de un comportamiento, al que se ha definido previamente como significativo, en relación a los contenidos de la unidad.

GRUPO: 2° B - UNIDAD DIDÁCTICA: Jugamos los juegos del barrio				
CONTENIDOS RELEVANTES: Empleo de la resistencia cardiovascular en juegos motrices. Atención con del esfuerzo a las situaciones				
Registro de la cantidad de tiempo de carrera y tiempo caminando o detenido durante un periodo de 2 minutos de juego				
Alumnos	Tiempo de carrera en segundos		Tiempo de detención o marcha en segundos	
	Parciales		Total	Totales
Pablo	5", 7", 9", 3", 8"	32"	10", 25", 15", 20", 20"	90"
Marta	15", 12", 12", 13", 8"	60"	8", 12", 3", 25", 15"	63"

Pruebas de evocación

Se utilizan para evaluar los aspectos conceptuales de la adquisición de un contenido. Debe definirse a priori cuáles son los valores positivos que se tomarán como indicadores de aprendizaje. Pueden ser:

a. **Abiertas:** el niño debe contestar las preguntas formuladas en la hoja de prueba.

GRUPO: 3° B - UNIDAD DIDÁCTICA: Conociendo nuestro cuerpo y el de los otros	
ALUMNO: Pablo	
1. ¿Puedes nombrar 12 partes del cuerpo?	
2. ¿Puedes nombrar 5 articulaciones?	
3. Elige una de las articulaciones que has nombrado. ¿Puedes recordar y escribir 3 movimientos de esa articulación?	
4. ¿Recuerdas qué funciones realiza cada sistema corporal?	

b. **Estructuradas binarias**

1. El niño debe señalar la verdad o falsedad de una proposición.

COMISIÓN	VERDADERO	FALSO
1. El estirón es una articulación.		
2. La articulación del hombro es la principal responsable del movimiento en la brazada de natación.		
3. La postura de las personas puede relacionarse con su estado de ánimo.		
4. Practicar ejercicios de elongación aumenta la flexibilidad en los niños.		

2. El niño debe optar por una de dos proposiciones.

SUBRAYA LA PROPOSICIÓN QUE CONSIDERES VERDADERA
1. El bíceps es una articulación. El bíceps es un músculo.
2. La flexibilidad corporal mejora llevando cosas pesadas. La flexibilidad corporal mejora haciendo ejercicios de elongación 15 minutos diarios.
3. Antes de realizar un esfuerzo corporal intenso conviene hacer ejercicios de saltar. Antes de hacer un esfuerzo corporal intenso conviene hacer ejercicios de elongación y flexibilidad corporal.

c. Estructuradas múltiples.

Idénticas a las anteriores, el niño debe señalar una o más opciones, entre, varias, como verdaderas o falsas u optar por una o más proposiciones como verdaderas.

COMISIÓN PONIENDO UNA X	VERDADERO	FALSO
a. El estirón es una articulación.		
b. El estirón es un hueso.		
c. El estirón es un órgano digestivo.		
d. El estirón participa de los movimientos respiratorios.		

Tests y baterías de tests psicomotrices y fisicomotrices

Los tests son situaciones de medición u observación, generalmente estandarizadas,

en las cuales el niño debe realizar alguna acción solicitada que está definida previamente y a la cual se le puede comparar habitualmente con normas de población conocidas.

Son particularmente útiles para determinar el estado de desarrollo de las capacidades físicas condicionales y psicomotrices (desarrollo de la imagen corporal, organización espacio-temporal, coordinación dinámica, visomotriz, etc.). Asimismo es importante determinar a través de estas pruebas el estado de las estructuras musculares y articulares, a los efectos de prevenir probables dificultades posturales o de crecimiento.

En el nivel inicial y el primer ciclo, interesan particularmente el estado de desarrollo de las capacidades psicomotrices dada su ligazón con aspectos generales de la evolución del niño, como los procesos de socialización y aprendizajes escolares académicos (lectoescritura-cálculo). Como ya comentamos, este tipo de evaluación adquiere tal relevancia que debe ser hecha por fuera de las unidades didácticas. Para la evaluación de los aprendizajes de la unidad didáctica, los tests sirven en la medida que se contrasten los rendimientos alcanzados al final de la unidad didáctica, con los rendimientos alcanzados al comienzo de la misma y se ponderen las diferencias en términos de las actividades realizadas en la unidad didáctica.

Pueden utilizarse las mismas situaciones citadas en la nota al pie en el Capítulo 11 (página 286).

21.2.2. La evaluación procesual de los aprendizajes del alumno.

Resúmenes narrativos grupales

Este instrumento, de fundamental importancia en nuestra concepción de la didáctica del nivel, consiste en la elaboración de informes no estructurados sobre la relación entre la evolución del grupo escolar durante la unidad didáctica y al finalizar la misma. En este resumen se incluirán los aspectos que la observación más resalte a juicio del docente, siendo sin embargo conveniente que algunas variables siempre sean consideradas:

- ✓ La dinámica del grupo.
- ✓ Situación particular de algunos niños (inadaptación, necesidades especiales, liderazgos).
- ✓ Evolución de los aprendizajes del grupo en relación a los ámbitos conceptual, actitudinal, procedimental.
- ✓ El contexto institucional y su influencia en el aprendizaje de los contenidos.
- ✓ Sentimientos y emociones del docente producto de las interacciones cotidianas en la enseñanza.

Estos resúmenes narrativos adquieren gran importancia al ser utilizados para desarrollar reuniones de coordinación entre el docente y su coordinador de ciclo, evaluando y reflexionando sobre los contenidos del informe. Las características del instrumento facilitan los procesos de reflexión y comunicación entre diferentes niveles de la institución y actúan positivamente sobre la vida grupal.

21.2.3. La evaluación de la unidad didáctica y del programa anual.

La propia realización de la unidad didáctica y del programa anual puede (y debe) ser evaluada por el profesor a los efectos fundamentalmente formativos y para obtener feedback para nuevas programaciones o para las próximas unidades previstas. Ofrecemos dos instrumentos:

Escala de apreciación

Un modo convencional y práctico es la aplicación de una escala de apreciación valorativa (adaptado de Lucea: 1995), a partir de la cual asignemos a cada componente del modelo, determinado puntaje o categoría.

GRUPOS DE EVALUACIÓN: SÍMBOLO INICIAL: JUEGOS DE LA UNIDAD					
Periodo:	Fecha:				
Componentes	Alta Satisfacción	Satisfacción	Regular	Insatisfacción	Quejas
Relación entre la unidad didáctica y el P.C.I.					
Nivel de alcance de los objetivos.					
Relación contenidos propuestos-contenidos trabajados.					
Distribución temporal de los contenidos en las clases.					
Duración de la unidad.					
Intensidad de las actividades.					
Formas de organización de las actividades.					
Tareas seleccionadas.					
Relación equipamiento necesario, equipamiento disponible.					
Instalaciones.					
Estrategia didáctica utilizada.					
Relación programación profesional-línea de contenidos.					
Atribución de las actividades de evaluación.					

Resumen narrativo

Este procedimiento, preferido por nosotros, consiste en redactar un informe no estructurado, sobre las percepciones que el docente tiene acerca de los diversos aspectos que hacen a la evolución de la unidad didáctica o el programa anual, teniendo en cuenta fundamentalmente la necesidad de ir confeccionando el informe durante la evolución de la unidad y no al finalizar la misma.

Junto al resumen narrativo sobre los alumnos o los grupos ya desarrollados (a menudo puede confeccionarse como un solo documento), este instrumento constituye una valiosa fuente de reflexión y feedback sobre el desarrollo curricular y las prácticas docentes, al favorecer procesos de comunicación más afines a las prácticas educativas y sociales.

LA EDUCACION FISICA EN LA ESCUELA

La Educación Física, en la actualidad, es concebida como una *educación corporal o educación por el movimiento*, comprometida con la construcción y conquista de la disponibilidad corporal, síntesis de la disposición personal para la acción y la interacción con el medio natural y social.

Enfrentados a los peligros que trae aparejado el sedentarismo, no sólo en cuanto a la salud física, sino también al empobrecimiento de la capacidad de acción y relación, las sociedades actuales identifican a la Educación Física con la especificidad de la formación del *cuerpo* y del *movimiento* y la comprometen con la recuperación de la riqueza motriz, con todo lo que ella implica de equilibración intelectual, psíquica, emocional y social, y por ende con el mejoramiento de la *calidad de vida*. La salud, actualmente, se concibe como el estado de equilibrio entre el individuo y el medio que lo rodea, no sólo como bienestar físico.

Las actividades corporales no sólo proveen al indispensable mejoramiento funcional de la persona, sino que también promueven perspectivas diferentes en el abordaje y manejo del conocimiento. Operan tanto sobre la organización psíquica e intelectual cuanto en el plano práctico, instrumental y relacional, promoviendo el desarrollo de una inteligencia diferente, práctica, pero no por ello menos reflexiva, y comprometiendo a las personas en comportamientos que diferencian e integran sus múltiples dimensiones, disociándolas y reagrupándolas indefinidamente de manera activa y compleja, según las exigencias de las situaciones concretas a resolver.

Para el logro de sus finalidades, la Educación Física se vale de configuraciones de movimiento cultural y socialmente construidas, como los *juegos motores*, los *deportes*, la *gimnasia*, las *actividades en la naturaleza y al aire libre*, la *natación*, las cuales, adecuadamente integradas con otras disciplinas, contribuyen a la formación de competencias prácticas, intelectuales y sociales.

Los juegos son parte del espacio propio de la *imaginación creadora*, la *invención*, la *experimentación* y la *expresión personal*.

En los juegos reglados y deportes, los niños y las niñas pueden aprender a negociar, modificar, acordar, y respetar las reglas que posibilitan la igualdad de oportunidades para todos. Ellos constituyen una verdadera escuela de democracia, de convivencia y participación, de cooperación y solidaridad, de integración social y pertenencia grupal.

En los juegos y deportes, además, se puede aprender a valorar la libertad y la justicia, a tolerar el éxito y la frustración, a reconocer y respetar las posibilidades y límites propios y ajenos, a afirmar la vida, la paz, y el bien común por sobre las tendencias destructivas, la enfermedad y las dependencias psicofísicas.

La gimnasia, la vida en la naturaleza y al aire libre y la natación, contribuyen no sólo al desarrollo de una *"conciencia sobre nutrición, salud e higiene"* y sobre *"conservación del ambiente"*, ambas vinculadas con los conceptos de *calidad de vida* y *desarrollo sostenible*, sino también al desarrollo de una *cultura del esfuerzo*, de valoración del trabajo individual y grupal, y a la construcción de formas de *expresión personal* y de *autonomía individual*.

La significación social de la Educación Física en Formosa se vincula con la identidad pluricultural del hombre y la mujer formoseños que se caracteriza por su ritmo diferente en las distintas zonas de la Provincia, lo cual influye directamente en el desarrollo del movimien-

to y de las capacidades corporales y orgánicas, en el dominio del cuerpo en el tiempo y el espacio, en la elección de los juegos y de los deportes que se practican y en las características propias y particulares de las instituciones escolares.

Contextualizar la Educación Física es también considerar las características naturales y sociales en las que se desenvuelven el niño y la niña, apuntando a una integración con su medio para lograr el justo equilibrio corporal y emocional y una mejor calidad de vida. Esto les ayudará a desinhibirse, autoestimarse y desarrollar actitudes de tolerancia para la convivencia armónica a través del respeto de normas y reglas en sus experiencias corporales y motrices, intelectuales, emocionales y sociales.

Asimismo, dadas las condiciones del medio natural formoseño, la Educación Física debería prestar especial atención a las actividades relacionadas con la natación y los deportes náuticos para favorecer las condiciones corporales generales.

Desde el área también se propone desarrollar en los alumnos y en las alumnas una conciencia ambiental que les permita cooperar con la protección de su propio medio y lograr un contacto permanente con la naturaleza.

La Educación Física, junto a las demás áreas, a la gestión institucional y al resto de la comunidad educativa, debe participar activamente en la formación integral de los alumnos y alumnas de Formosa.

A la vez, debe servir de base y fundamento para los aprendizajes corporales y motrices que los niños y las niñas deberán hacer en el Tercer Ciclo de la E.G.B.

PARA QUE ENSEÑAR EDUCACION FISICA EN LA E.G.B.

a

La práctica de la Educación Física en el Primero y Segundo Ciclo de la E.G.B. está significada por la adquisición y desarrollo de capacidades y múltiples habilidades, contribuyendo a la formación corporal, orgánica, postural y motriz; es decir, al perfeccionamiento de las funciones perceptivas e imaginativas, a la educación del movimiento, al desarrollo de la destreza y la habilidad corporal y de las capacidades corporales y orgánicas respetando las características propias de la edad mediante actividades organizadas según las posibilidades y necesidades del cuerpo, el pensamiento y la vida emocional infantil de cada alumno y alumna.

Caracterizan esta etapa los rápidos procesos de maduración en todas las dimensiones constitutivas del ser humano: el desarrollo corporal, motriz, intelectual, social y emocional. Se deben respetar las etapas del niño y de la niña en cuanto a sus posibilidades, necesidades e intereses y, en este sentido, la Educación Física, en relación con las otras disciplinas, puede contribuir eficazmente a:

- El incremento de las capacidades corporales y orgánicas.
- El dominio y perfeccionamiento de esquemas de acción, decisión y comunicación motriz adquiridos, sus combinaciones, su especificación progresiva y la adquisición de otros nuevos.
- El desarrollo de una inteligencia táctica y estratégica o capacidad de anticipación y resolución en situaciones concretas.
- El afianzamiento de la autonomía social y moral, la inclusión de los otros como personas, los comportamientos de cooperación y reciprocidad, la comprensión del valor y necesidad de los marcos normativos.
- El placer por la práctica de actividades corporales y motrices individuales y grupales, y por los desafíos que implican los compromisos corporales y motrices.
- La formación de una conciencia sobre salud, higiene y medio ambiente.
- La construcción de una disposición personal y grupal de contracción al esfuerzo.

La formación de personas íntegras supone que los niños y las niñas aprendan a relacionarse con el propio cuerpo y el propio movimiento, porque éstos constituyen dimensiones significativas en la construcción de la identidad personal. Con el cuerpo y el movimiento las personas se comunican, expresan y relacionan, conocen y se conocen, aprenden a hacer y a ser.

Cuerpo y movimiento son componentes esenciales en la adquisición del saber del mundo, de la sociedad, de su comunidad, de sí mismo, de los otros y de la propia capacidad de acción y resolución de problemas.

Los cambios característicos de las últimas décadas hicieron necesaria la adaptación de la escuela al proceso de aceleradas transformaciones en el mundo, haciendo inminentes los cambios educativos. Ante esto, surge la propuesta de una didáctica renovada que supone que gracias a la integración grupal se irán descubriendo diversos aspectos del mundo, lo que a su vez dará lugar a nuevas relaciones. La Educación Física permite, en estrecha interrelación con el contexto, la incorporación de normas y reglas de comportamiento. A través de la participación de los niños y de las niñas, como miembros de un grupo, en los juegos y actividades lúdico-motrices, se favorece su integración a prácticas de convivencia que les permitan un desarrollo y una socialización adecuados en el marco social al que pertenecen.

2.1 EXPECTATIVAS DE LOGROS PARA EL PRIMER CICLO DE LA E.G.B.

Al finalizar el primer ciclo de la E.G.B., los alumnos y las alumnas podrán:

- Adecuar sus acciones individuales a la consecución de objetivos colectivos, exhibiendo sentido de pertenencia grupal y capacidad de cooperación en los juegos.
- Aceptar la necesidad de construir marcos de reglas comunes para jugar con otros, y consensuar sus modificaciones, valorando la presencia del otro como compañero de juego por sobre los antagonismos propios de los juegos motores.
- Jugar, proponer y crear juegos motores funcionales, reglados y de rol acordes con sus posibilidades e intereses y actuar con soltura de movimiento en actividades, ejercicios, danzas y juegos.
- Conocer y practicar comportamientos individuales y grupales que favorezcan la preservación del medio ambiente y el mejoramiento de la calidad de vida y normas de higiene y seguridad personal y ambiental.
- Percibir su propio cuerpo, sus partes, su capacidad de movimiento global y segmentaria y sus funciones en reposo y en actividad.
- Ajustar su postura, habilidades y destrezas motrices básicas, utilizando formas de anticipación, de comunicación y de contracomunicación, a los requerimientos de las situaciones de juego.
- Identificar formas generales de preparación orgánica y artromuscular, de recuperación y estabilización de funciones corporales y orgánicas y de procedimientos que incluyan la exploración y reflexión en el aprendizaje de habilidades corporales, motrices, utilitarias y expresivas.
- Conocer y reconocer manifestaciones lúdico-motrices propias de su grupo cultural.
- Tolerar la frustración y el éxito en distintas situaciones de juego.
- Participar activamente con su esfuerzo individual en proyectos colectivos.

2.2 EXPECTATIVAS DE LOGROS PARA EL SEGUNDO CICLO DE LA E.G.B.

Al finalizar el Segundo Ciclo, los alumnos y alumnas podrán:

- Comprender la necesidad de articular funciones y roles, y de asumir responsabilidades en su cumplimiento, en el grupo de juego.
- Combinar habilidades y destrezas motrices en la resolución de situaciones propias de los juegos motores, articulándolas con el empleo de esquemas tácticos básicos y códigos de comunicación y contracomunicación motriz.
- Acordar y construir, con sus compañeros y oponentes, marcos normativos lúdicos, respetarlos y consensuar sus modificaciones, valorando el placer de jugar y relacionarse con otros por encima de los rendimientos y los resultados.
- Regular el tono muscular y ajustar espacial y temporalmente su movimiento en forma individual y grupal en actividades y ejercicios utilitarios y expresivos, empleando con soltura y economía técnicas generales de movimiento en la ejecución y creación de respuestas motrices, utilitarias y expresivas.

- Valorar los juegos motores y las formas de vida y actividades en la naturaleza y al aire libre, en relación con el enriquecimiento de su tiempo libre y el cuidado de su salud, y como medios para su equilibrio y desarrollo personal y social.
- Conocer y utilizar actividades y ejercicios acordes con sus posibilidades y necesidades particulares para estimular sus capacidades orgánicas, corporales y motrices en forma sistemática.
- Identificar y prever formas de contribuir a la preservación del medio ambiente en la organización de formas de vida y actividades en la naturaleza y al aire libre.
- Identificar formas específicas de preparación orgánica y artromuscular, de recuperación y estabilización de funciones corporales y orgánicas, y seleccionar un repertorio de procedimientos que incluyan la exploración y reflexión en el aprendizaje y creación de movimientos operatorios y expresivos.
- Saber jugar solos y con otros.
- Participar activamente con su esfuerzo individual en la elaboración, creación, ejecución y evaluación en proyectos colectivos.

3 CRITERIOS PARA LA SELECCION Y ORGANIZACION DE CONTENIDOS

Los contenidos de Educación Física para la E.G.B. se integran en torno a ejes que articulan contenidos conceptuales y procedimentales de distintas configuraciones de movimiento. Estos ejes implican dos relaciones básicas: la relación con el propio cuerpo y la relación corporal con el mundo y los otros, en un contexto de valores y actitudes que atraviesan todas las prácticas del área.

Estos ejes se distinguen con fines organizativos pero deben considerarse en relación con la unidad estructural de la Educación Física y con su vinculación con otros contenidos escolares.

Los criterios orientadores para la selección y organización de los contenidos son los siguientes:

- Relevancia y amplitud de los ejes organizadores como estructuras integradoras de contenidos en relación con la orientación de las prácticas docentes.
- Progresión de los contenidos en función de:
 - a- complejidad creciente y
 - b- articulación entre el análisis de situaciones más generales y abstractas que permitan la elaboración conceptual y situaciones posibles de ser vivenciadas significativamente por los alumnos y alumnas, individualmente o en grupo.

Presentación de los contenidos en una secuencia que articule la lógica disciplinar, la lógica psicológica (adecuación a la progresión de los modos de aprender de los alumnos) y la lógica didáctica (adopción de procesos de trabajo progresivamente más complejos y sintetizados en orden a la complejización del contenido).

Selección de contenidos y modos de abordaje con significado afectivo e impacto psicológico, según el tipo de intereses y posibilidades que caracterizan a los alumnos y alumnas desde el punto de vista étareo.

Consistencia en la articulación vertical y horizontal de los contenidos. La propuesta de contenidos y su secuenciación orientan el proceso de aprendizaje que se inicia en el Nivel Inicial y culmina provisoriamente al finalizar el tercer ciclo de la E.G.B., en el sentido de lograr una autonomía corporal, motriz, social y moral de los alumnos y alumnas a través de contenidos relacionados con las formas de organizar el movimiento en nuestra sociedad y cultura, como son los juegos y deportes, las actividades gimnásticas, en la naturaleza y al aire libre.

3.1 SECUENCIACION DE LOS CONTENIDOS CONCEPTUALES Y PROCEDIMENTALES PARA EL PRIMER CICLO DE LA EGB

EJE: EL NIÑO, SU CUERPO Y SU MOVIMIENTO

CONTENIDOS CONCEPTUALES

Primer año	Segundo año	Tercer año
<ul style="list-style-type: none"> • El cuerpo propio: espacio propio, lados, partes, ritmos, cambios, acción y reposo. • La expresión del propio cuerpo. La imaginación y el movimiento. • El propio movimiento. Los esquemas motores básicos correctos e incorrectos. El movimiento global y segmentario. 	<ul style="list-style-type: none"> • El cuerpo propio: izquierda y derecha del propio cuerpo. El lado hábil. • La expresión del propio cuerpo. El gesto y el movimiento. • El propio movimiento. Las habilidades y destrezas corporales básicas. • El ritmo del movimiento. La independencia de los segmentos corporales. La movilidad articular. 	<ul style="list-style-type: none"> • El cuerpo propio: izquierda y derecha del propio cuerpo como referencia en el espacio. • La expresión del propio cuerpo. El gesto, el movimiento, la expresión y la comunicación. • El propio movimiento. La disociación de los segmentos corporales. El dinamismo del movimiento. • Las habilidades y destrezas y la flexibilidad corporal.
<ul style="list-style-type: none"> • La propia postura corporal. Los esquemas posturales básicos correctos e incorrectos. El movimiento global y segmentario. 	<ul style="list-style-type: none"> • La propia postura corporal correcta. El propio equilibrio estático y dinámico. 	<ul style="list-style-type: none"> • La propia postura corporal. Las posturas inconvenientes.
<ul style="list-style-type: none"> • El propio juego. Jugar por jugar. 	<ul style="list-style-type: none"> • El propio juego. El placer de jugar. 	<ul style="list-style-type: none"> • El propio juego. La libertad de jugar.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES ESPECIFICOS

Primer Año	Segundo Año	Tercer Año
<ul style="list-style-type: none"> • Registro de ritmos corporales en acción y reposo. Ajuste del movimiento a ritmos internos y externos. • Registro de cambios corporales en la actividad (temperatura, fatiga, etc.). 	<ul style="list-style-type: none"> • Experimentación de distintas formas de estimulación de las capacidades corporales y orgánicas. 	
<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento de los lados y partes del propio cuerpo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercitación del lado y las partes hábiles del cuerpo con y sin elementos. • Reconocimiento de la izquierda y la derecha del propio cuerpo. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercitación de ambos lados del propio cuerpo con y sin elementos • Ejercitación de la izquierda y la derecha del propio cuerpo como referencia en el espacio.
<ul style="list-style-type: none"> • Reconocimiento del espacio del propio cuerpo • Imaginación y ejecución de movimientos globales y segmentarios con objetos reales e imaginarios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Combinación de gestos y movimientos globales y segmentarios. 	<ul style="list-style-type: none"> • Combinación de gestos y movimientos con intención expresivo-comunicativa.



Primer año

- Comparación y diferenciación de esquemas motrices correctos e incorrectos con y sin elementos.

- Comparación y diferenciación de esquemas posturales correctos e incorrectos.
- Experimentación de la relación entre postura y equilibrio.

- Comparación y diferenciación de movimientos globales y segmentarios.

- Juego con el propio cuerpo y el propio movimiento y reflexión sobre la propia manera de jugar.

Segundo año

- Comparación y diferenciación de habilidades y destrezas corporales correctas e incorrectas con y sin elementos.
- Ejercitación de la movilidad de las distintas articulaciones del cuerpo.

- Establecer relaciones entre los principios posturales y la biomecánica del propio cuerpo.
- Experimentación de posturas en situaciones de equilibrio estático y dinámico.

- Exploración de las posibilidades de movimiento independiente de los segmentos corporales.

- Juego con el propio cuerpo y el propio movimiento con elementos y objetos reales e imaginarios y reflexión sobre los juegos jugados, la manera de jugarlos y el placer encontrado.

Tercer año

- Experimentación de la relación entre habilidad y destreza corporal y flexibilidad corporal.

- Comparación y diferenciación de posturas corporales convenientes e inconvenientes.

- Ejercitación de la disociación de los segmentos corporales.
- Registro de la alternancia contracción - decontracción muscular en movimientos globales y segmentarios.

- Selección de juegos y actividades lúdicas en relación con sus intereses y posibilidades.

EJE: EL NIÑO, EL MUNDO Y LOS OTROS.

CONTENIDOS CONCEPTUALES

Primer año

- El cuerpo propio y el cuerpo de los otros. Diferencias y similitudes. El espacio compartido.
- La comunicación con los otros. La imaginación compartida. El diálogo corporal.
- El movimiento con otros. Acción individual y objetivos compartidos. El comportamiento táctico. Los Esquemas motores básicos en situaciones de juegos con los otros.
- El juego con otros. El propio juego y el juego de los otros. Acuerdos y desacuerdos. La necesidad de las reglas.
- La convivencia con los otros en ambientes naturales. Normas y códigos. El reconocimiento y cuidado del ambiente.

Segundo año

- El cuerpo propio y el cuerpo de los otros. Recaudos y cuidados en actividades compartidas.
- La comunicación con los otros. Los gestos, movimientos y ritmos compartidos.
- El movimiento con otros. Destreza, habilidad y táctica. El ajuste de las habilidades y destrezas a las situaciones de juegos con los otros.
- El grupo y el grupo de juegos. Los compañeros y oponentes como compañeros de juego. La regla: movilidad, acuerdo y respeto.
- La convivencia con los otros en ambientes naturales. La interacción con otros en trabajos y actividades compartidas. La preparación y reacondicionamiento del ambiente.

Tercer año

- El cuerpo propio y el cuerpo de los otros. Ayuda y cooperación en actividades compartidas.
- La comunicación con los otros. Acción y comunicación. Los códigos compartidos.
- El movimiento con otros. Las habilidades y destrezas propias y de los otros y los esquemas tácticos.
- El grupo y el grupo de juegos. Diferencias personales; conflicto y consenso. Roles y cambios de roles.
- La convivencia con los otros en ambientes naturales. La interacción con otros en trabajos y actividades compartidas. La organización de tareas y juegos y de la preparación, cuidado y reacondicionamiento del ambiente.



CONTENIDOS PROCEDIMENTALES ESPECÍFICOS

Primer año	Segundo año	Tercer año
<ul style="list-style-type: none"> • Comparación y registro de similitudes y diferencias entre el propio cuerpo y el de los otros. • Organización de formas de compartir espacios acordes con las actividades a desarrollar. • Imaginación y práctica de distintas formas de expresión, comunicación y diálogo corporal con otros y/o para otros. • Coordinación de acciones con otros de acuerdo a esquemas tácticos sencillos. • Acuerdo y práctica de reglas de juego y de funcionamiento grupal. • Acuerdo y práctica de normas y códigos de convivencia democrática. • Reconocimiento de paisajes, formas de vida vegetal y animal, asentamientos humanos, etc. en caminatas, excursiones, campamentos, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ejercicio de formas de ayuda y cuidado de los otros en actividades que lo requieran. • Exploración de la relación entre el gesto y el movimiento en actividades compartidas. • Coordinación de ritmos de movimiento con los otros. • Ajuste de las habilidades y destreza a los requerimientos de situaciones cambiantes y a las acciones de los otros. • Debate y acuerdo sobre modificaciones a las reglas de juego y de funcionamiento grupal. • Acuerdo y práctica de formas y normas de interacción con otros en trabajos y actividades compartidas. • Prácticas de preservación y cuidado de ambientes naturales en caminatas, excursiones, campamentos, etc. 	<ul style="list-style-type: none"> • Exploración de formas de ayuda y cooperación en actividades compartidas. • Exploración de acciones comunicativas y códigos de comunicación compartidos. • Elaboración, práctica y ajuste de esquemas tácticos en relación con los intereses, habilidades y destrezas de los distintos integrantes del grupo. • Debate y consenso sobre los roles y cambio de roles considerando las diferencias e intereses individuales. • Previsión y práctica de formas de organización de tareas y juegos.

3.2 SECUENCIACIÓN DE LOS CONTENIDOS CONCEPTUALES Y PROCEDIMENTALES PARA EL SEGUNDO CICLO DE LA EGB

EJE: EL NIÑO, SU CUERPO Y SU MOVIMIENTO

CONTENIDOS CONCEPTUALES

Cuarto año	Quinto año	Sexto año
<ul style="list-style-type: none"> • El cuerpo propio. Las capacidades corporales y orgánicas. El tono muscular. La izquierda y la derecha de las cosas. La ambidextría. • La expresión del propio cuerpo. Recursos expresivos y comunicativos. • El propio movimiento. Los esquemas motores combinados. Tono muscular y movilidad articular. La armonía del movimiento. Los ejercicios inconvenientes. • La propia postura corporal. Los esquemas posturales combinados. Tono muscular y economía postural. • El propio juego. La importancia de jugar. 	<ul style="list-style-type: none"> • El cuerpo propio: El entrenamiento de las capacidades corporales y orgánicas. El tono muscular global. La izquierda y derecha de las cosas como referencia de acción. • La expresión del propio cuerpo. Soltura gestual, expresión y comunicación. • El propio movimiento. La combinación de habilidades y destrezas corporales. La regulación del tono muscular en acción y en reposo. La fluidez del movimiento. Los movimientos inconvenientes y preventivos. • La propia postura corporal. Tono muscular y posturas estáticas, dinámicas y referenciales. • El propio juego. El compromiso del jugador. 	<ul style="list-style-type: none"> • El cuerpo propio: Las formas de entrenamiento de las capacidades corporales y orgánicas. El tono muscular global y segmentario. • La expresión del propio cuerpo. Formas de movimiento expresivo - comunicativas. • El propio movimiento. La destreza como instrumento de la habilidad. La habilidad como resolución de situaciones. La regulación y distribución del tono muscular y la flexibilidad corporal. La precisión del movimiento. • La propia postura corporal. La postura como referencia de acción. Tono muscular y movimiento como sucesión de posturas.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES ESPECÍFICOS

Cuarto año	Quinto año	Sexto año
<ul style="list-style-type: none"> • Práctica de formas de estimulación de las capacidades corporales y orgánicas. • Registro de variaciones del tono muscular en reposo y en actividad. • Ejercitación de las partes y el lado hábil e inhábil del cuerpo. • Ejercitación de la percepción de la izquierda y a la derecha de las cosas. • Exploración y registro de los recursos expresivos y comunicativos del propio cuerpo. • Exploración de diferentes combinaciones de esquemas motores. • Registro de la incidencia del tono muscular en la movilidad de las distintas articulaciones. • Comparación y diferenciación de movimientos armónicos y disarmónicos. • Comparación y discriminación de formas convenientes e inconvenientes de realizar ejercicios corporales. • Combinación de esquemas posturales con economía. • Invención y práctica de juegos y formas de jugar con elementos y situaciones de la cotidianidad. 	<ul style="list-style-type: none"> • Experimentación de variantes de entrenamiento de las capacidades corporales y orgánicas. • Ajuste de las variaciones tónico - musculares globales a los requerimientos de la acción. • Ajuste de las variaciones tónico - musculares globales y segmentarias a los requerimientos de la acción. • Exploración de diferentes maneras de combinar habilidades y destrezas corporales. • Regulación de las variaciones del tono muscular en distintas situaciones de acción y reposo. • Comparación y diferenciación de movimientos fluidos y segmentados. • Exploración de maneras de prevenir la realización de movimientos inconvenientes. • Registro de las variaciones del tono muscular en posturas estáticas, dinámicas y referenciales. • Práctica de juegos y formas de jugar y reflexión sobre el compromiso que implica jugar. 	<ul style="list-style-type: none"> • Ajuste de las variaciones del tono muscular a los requerimientos de acciones expresivas y comunicativas. • Experimentación de diversas formas de movimiento en situaciones que requieran de la expresión y la comunicación. • Práctica de habilidades y de partes de habilidades en situaciones aisladas. • Práctica de habilidades en situaciones a resolver. • Regulación y distribución del tono muscular en diversas situaciones de acción y reposo. • Análisis de la incidencia del tono muscular en la flexibilidad corporal. • Ejercitación de la precisión en movimientos globales y segmentarios. • Regulación y distribución del tono muscular en posturas referenciales. • Registro de las variaciones tónicas correspondientes a las diferentes fases de un mismo movimiento.

EJE: EL NIÑO, EL MUNDO Y LOS OTROS

CONTENIDOS CONCEPTUALES

Cuarto año	Quinto año	Sexto año
<ul style="list-style-type: none"> • El cuerpo propio y el cuerpo de los otros. Diferencias corporales y orgánicas y diferencias de capacidad y rendimiento. La izquierda y la derecha de los otros. • La comunicación con los otros. El sentido de la acción propia y de las acciones con los otros. • El movimiento con otros. Coordinación de acciones en sentido táctico. • El grupo y el grupo de juegos. Roles y funciones. Reglas y comportamientos. 	<ul style="list-style-type: none"> • El cuerpo propio y el cuerpo de los otros. Diferencias y semejanzas. El entrenamiento personal y grupal de las capacidades corporales y orgánicas. • La izquierda y la derecha de los otros como referencia de la acción. • La comunicación con los otros. Interacción y comunicación. La interpretación de las acciones. El movimiento con otros. Acciones tácticas de cooperación y de oposición y códigos de comunicación y contracomunicación motriz. • El grupo y el grupo de juegos. Reglas explícitas e implícitas. Tareas y dinámicas. Debate y consenso. 	<ul style="list-style-type: none"> • El cuerpo propio y el cuerpo de los otros. Adaptación de las formas de entrenamiento de las capacidades corporales y orgánicas a las necesidades y posibilidades particulares y grupales. • La comunicación con los otros. Señales y códigos de comunicación. • El movimiento con otros. La lógica de los juegos: relación reglas - objetivos - situaciones - acciones. • Táctica, estrategia, acción y comunicación. • El grupo y el grupo de juegos. Reglas, valores y comportamientos.

Cuarto año

- La convivencia con los otros en ambientes naturales. Tareas y actividades. Organización y ejecución.

Quinto año

- La convivencia con los otros en ambientes naturales. Tareas y actividades. Organización del tiempo de trabajo y ocio.

Sexto año

- La convivencia con los otros en ambientes naturales. Formas de vida en la naturaleza, trabajos y actividades de ocio: programación y organización.
- La higiene ambiental.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES ESPECÍFICOS

Cuarto año

- Los elementos del ambiente natural como fuente de vida.
- Comparación y análisis de diferencias y semejanzas corporales y orgánicas y de capacidad y rendimiento.
- Ajuste de los gestos y movimientos a los sentidos de las acciones.
- Elaboración y práctica de esquemas tácticos para la resolución de situaciones motrices.
- Acuerdo y práctica de reglas de juego y de funcionamiento grupal que articulen roles y funciones.
- Organización y ejecución de trabajos y actividades en la naturaleza y al aire libre en campamentos, excursiones, caminatas, etc.

Quinto año

- Los elementos del ambiente natural: preservación y cuidado.
- Ejercitación de la percepción de la izquierda y la derecha de los otros en movimiento.
- Exploración y práctica de formas de entrenamiento de las capacidades corporales y orgánicas que contemplen las diferencias de rendimiento.
- Interpretación de acciones y sentidos en situaciones y contextos diferentes.
- Elaboración y práctica de esquemas tácticos de cooperación y de oposición y códigos de comunicación y contracomunicación motriz.
- Acuerdo y práctica de dinámicas grupales acordes con las tareas a realizar.
- Organización del tiempo de trabajo y ocio en excursiones, caminatas, campamentos, raides, etc.

Sexto año

- Investigación y práctica de formas de entrenamiento de las capacidades corporales y orgánicas adaptadas a las necesidades y posibilidades particulares.
- Elaboración y acuerdo de señales y códigos de comunicación con otros en situaciones concretas.
- Análisis de la lógica de los juegos y ajuste de los esquemas motrices y comunicativos a los requerimientos tácticos y estratégicos.
- Ajuste de los comportamientos individuales a las reglas acordadas grupalmente.
- Programación y organización de formas de vida, de tareas y actividades en la naturaleza, y de tiempos de trabajo y de ocio.

3.3 CONTENIDOS ACTITUDINALES

Desarrollo personal

- Valoración de las propias posibilidades de plantear y resolver problemas motores.
- Perseverancia en la búsqueda de eficiencia motriz y capacidad corporal y orgánica.
- Espíritu de aventura, prudencia y decisión en los desafíos que implican compromisos corporales y motrices.
- Disposición para generar estrategias personales en la resolución de situaciones motrices.
- Honestidad y sentido crítico en la explicación de actuaciones y resultados en actividades corporales, juegos y deportes.
- Sentido de equidad, justicia, veracidad, autonomía y responsabilidad en el comportamiento social en actividades corporales, juegos y deportes.
- Disposición para negociar, acordar y respetar reglas en los juegos y deportes y en funcionamiento grupal.
- Tolerancia y serenidad en la victoria y en la derrota.
- Disposición para jugar y jugar con otros.
- El placer por los desafíos que implican compromisos corporales y motrices y uso creativo del tiempo libre.

Desarrollo sociocomunitario

- Valoración de la identidad nacional en el desarrollo y selección de juegos, deportes y prácticas corporales sin perjuicio del respeto por las otras identidades.
- Sentido de igualdad, solidaridad, cooperación y respeto en la práctica de actividades corporales, juegos y deportes.
- Valoración del diálogo como posibilidad de acuerdo de reglas en juegos, deportes y actividades corporales.
- Rechazo de la discriminación por motivos de aspecto, rendimiento o uso del cuerpo, sexo, etnia, condición social u otros.
- Valoración del trabajo cooperativo.

Desarrollo del conocimiento científico-tecnológico

- Curiosidad y apertura crítica en relación con los modelos corporales y de salud.
- Interés por el uso del razonamiento intuitivo, lógico y la imaginación para plantear y resolver problemas motrices.
- Valoración de la Educación Física como aporte al desarrollo de las diferentes dimensiones del propio cuerpo y movimiento.
- Cuidado de materiales, elementos e instalaciones en la práctica de actividades cor-

porales, juegos y deportes.

- Respeto por las condiciones de higiene y seguridad en la práctica de actividades corporales y motrices.
- Reflexión crítica sobre los resultados obtenidos y las estrategias utilizadas.

Desarrollo de la comunicación y la expresión

- Aprecio por la precisión del movimiento.
- Aprecio por las convenciones normativas que rigen en las prácticas lúdicas y deportivas.
- Valoración de las múltiples posibilidades de acción de que dispone el ser humano.
- Aprecio por la calidad y definición en la expresión corporal y motriz.
- Aprecio por las manifestaciones estético-corporales.
- Posición crítica ante los mensajes de los medios de comunicación social referidos al cuerpo, la salud y las prácticas corporales.

4. LA EDUCACION FISICA DENTRO DE LA EDUCACION ESCOLAR: LAS COMPETENCIAS

Se considera "competencias a las capacidades complejas que poseen distintos grados de integración y se ponen de manifiesto en una gran variedad de situaciones correspondientes a los diversos ámbitos de la vida humana, personal y social. Son expresiones de los distintos grados de desarrollo personal y participación activa de los procesos sociales. Toda competencia es una síntesis de las experiencias que el sujeto ha logrado construir en el marco de su entorno vital amplio, pasado y presente. Hacen al desarrollo Ético, Socio-político-comunitario, del Conocimiento científico-tecnológico y de la Expresión y la Comunicación".

La sociedad demanda a la escuela el aporte de la Educación Física para la formación de las competencias necesarias para vivir en esta sociedad. Ellas son:

1. Competencias para resolver los problemas de movimiento.
2. Competencias lúdicas y deportivas.
3. Competencias específicas para cuidar su salud, en situaciones vinculadas con el movimiento y el juego.

1. Cuando hablamos de resolver problemas de movimiento, pensamos en:

- La adquisición de una capacidad básica para disponer de su cuerpo en cualquier situación, para variados aprendizajes, para relacionarse con otros, para conocer y conocerse, para su expresión y comunicación.

Está relacionada con las **habilidades motoras básicas**, combinadas y específicas para la vida cotidiana y el juego, y está condicionada por el conocimiento y relación con su propio cuerpo y por el armonioso desarrollo de sus capacidades de movimiento.

- La adquisición de una capacidad para "enfrentarse" con los problemas de movimiento y juego, que implicará, entre otras, las capacidades siguientes:
 - de observar;
 - de percibir el problema;
 - de formular hipótesis;
 - de animarse a intentar su resolución;
 - de tolerar posibles errores en la búsqueda del camino adecuado;
 - de resolver cuándo pedir ayuda o cuándo negarse ante la conciencia de un riesgo para su integridad;
 - de dialogar, escuchar, plantear opiniones, disidencias, hacer acuerdos, etc.

2. Cuando hablamos de competencias lúdicas, pensamos en:

- la "disponibilidad para jugar" elegir, inventar, acordar, concertar juegos con su grupo;

- la adquisición de la capacidad de *"saber jugar"*: saber organizarse, ganar y perder, respetar a compañeros y oponentes; saber ser espectador, etc. (en niveles adecuados a cada edad).

3. Cuando hablamos de las competencias para cuidar la salud desde la perspectiva del movimiento y el juego, pensamos en:

- la adquisición de un *"estado de condición corporal"* acorde a su edad;
- la necesidad de *una experiencia de placer y éxito vinculada a estas actividades* que lo impulsen a continuar su práctica más allá de la etapa escolar;
- la conciencia de la importancia de las actividades corporales para el *mantenimiento de su salud* considerada ésta en su más amplia acepción;
- el conocimiento de cómo y por qué cuidar su cuerpo y el de los otros;
- un vínculo crítico con los modelos corporales vigentes, que den lugar a una valoración de su cuerpo con el reconocimiento de posibilidades y limitaciones.

5 ORIENTACIONES DIDACTICAS

■ Los juegos y los deportes admiten una fuerte referencia al mundo de los valores, las normas y las actitudes, y la gimnasia constituye en sí misma un conjunto de procedimientos generales vinculados con el perfeccionamiento del cuerpo y del movimiento. En este sentido, las estrategias didácticas a utilizar deberían contemplar las formas de integrar en cada actividad procedimientos específicos y generales, actitudes y conceptos.

■ En Educación Física, los conceptos y las actitudes surgen de la reflexión sobre las prácticas corporales. No tiene sentido conceptualizar o adjudicar valores a un cuerpo no vivido, a propiedades, capacidades o funciones no ejercitadas, a movimientos o interacciones no practicadas. Sin embargo, es un error considerar a la Educación Física como una disciplina puramente instrumental. Las estrategias de enseñanza deberían organizar las actividades, y la reflexión sobre las mismas, de un modo tal que generen procedimientos, conceptos, actitudes y valores que perfeccionen la práctica corporal, individual y con otros. La reflexión sobre la práctica corporal y motriz constituye un procedimiento principal en la enseñanza de la Educación Física; saber hacer implica necesariamente reflexionar sobre lo que se hace y valorar lo que se hace.

■ Las actividades gimnásticas y lúdicas interactúan en los procesos de aprendizaje corporal y motriz. Estar atento a estos pasajes, que los niños y niñas realizan a veces de manera muy rápida, entre los momentos de exploración y aprendizaje del contenido y los momentos en que juegan con él, ayuda a regular la intervención pedagógica. El juego tiende a ejercitar las conductas más recientemente adquiridas y permite asimilarlas a los esquemas propios de cada uno: por esto es muy importante tolerar y favorecer su aparición en las clases. El énfasis en el juego motor caracteriza el área pero no excluye la utilización ocasional de otros juegos.

■ A partir del ingreso a la E.G.B., los juegos reglados son predominantes entre los niños y las niñas. No obstante durante el Primer Ciclo y aun en el Segundo, persisten juegos de rol que expresan el propio juego, el personaje imaginario que cada niño y niña juega en el juego con otros. El desarrollo del sentido lúdico y de la autonomía social, requieren del respeto por estos juegos de rol, aunque a veces vayan en contra de la lógica del juego o de los objetivos perseguidos por el grupo. Es conveniente un tratamiento grupal de estas situaciones que permita a los niños y niñas descubrir las interferencias entre roles y funciones y las maneras de articular sus propios juegos en los juegos con los otros.

■ No hay juegos sin reglas pero cuantas más reglas tiene un juego menos juego es. A fin de respetar el juego infantil y los valores educativos que ofrece, los juegos deberían presentarse de una manera muy sencilla, enunciando las reglas principales que caracterizan a cada uno, y dejando al desarrollo mismo de la actividad la aparición de problemas que exijan su solución mediante la adición o modificación de reglas. Esto favorecerá en los niños y niñas el proceso de construcción de la norma, de comprensión de su espíritu, y de la necesidad de autonomía social y moral, de descentración personal, de inclusión de los otros como diferentes.

■ Los juegos reglados motores constituyen una herramienta poderosa en la comprensión del espíritu de la regla y de la necesidad de los marcos normativos. En este proceso es muy importante promover y respetar en los niños el debate y acuerdo sobre las reglas en los juegos y actividades corporales. Se recomienda el uso de estrategias dinámicas que incluyan el debate y la reflexión sobre las prácticas lúdicas y corporales.

■ Los debates y acuerdos sobre las reglas y normas admiten su extensión a todas las actividades desarrolladas por el grupo, es decir al funcionamiento grupal en general.

■ Las actividades corporales, sean lúdicas, gimnásticas, deportivas o en la naturaleza y al aire libre, ofrecen oportunidades constantes y de alto valor para estos tratamientos, dado su carácter práctico y relacional. Incluso las cuestiones disciplinarias, relacionadas con el orden y la organización de las actividades, el respeto mutuo y la aceptación de normas admiten un tratamiento similar. El diálogo promueve la comprensión de la necesidad y utilidad de un cierto orden y organización, y la reflexión sobre el compromiso, la responsabilidad y el accionar de cada uno. Esto no significa que el docente no ejerza una autoridad que le permita orientar los debates, intervenir en los conflictos, zanjar las diferencias, aportar racionalidad y decidir en las situaciones en que le corresponda.

■ El rol del docente en la enseñanza de los contenidos de la Educación Física es el de organizar, promover y orientar los procesos de aprendizaje corporal y motriz. Guiar a sus alumnas y alumnos en estos procesos implica diseñar y utilizar estrategias que contemplen las diferencias individuales, las posibilidades, los intereses y necesidades de cada uno, sus historias, modos y hábitos de aprendizaje, e implica considerar la exploración y el error como partes inherentes al proceso de modificación de las hipótesis infantiles. No obstante, esto no significa abandonar el compromiso y la responsabilidad de enseñar los contenidos previstos en la currícula ni la autoridad que su saber y su tarea le confieren.

■ Se entiende por esquemas posturales básicos los que son naturales en la motricidad humana: estar parados, acostados, sentados, arrodillados, etc. Se llaman combinados a las combinaciones de éstos. Específicos son los esquemas posturales propios de una actividad gimnástica, lúdica o deportiva determinada (la posición del "catcher" en "softbol", por ejemplo) y cuya corrección es indispensable a la realización correcta de los movimientos intrínsecos a esa actividad. Por extensión, se denominan referenciales a los esquemas posturales que anteceden a la realización correcta, económica y eficiente de cualquier movimiento que se pretenda realizar.

■ Los docentes deberán prestar especial atención a la enseñanza de estos esquemas posturales. Sin embargo, no deberán hacerlo de manera mecánica y uniforme puesto que no hay una postura general sino que las posturas eficientes y económicas surgen de articular los principios de postura con la biomecánica corporal de cada uno. La economía postural hace a la eficiencia corporal y motriz y, por ende, al conocimiento del propio cuerpo y el propio movimiento y al cuidado de la salud.

■ Los esquemas motores básicos, combinados, específicos y referenciales se definen con el mismo criterio que los esquemas posturales y valen para ellos las mismas recomendaciones.

■ Se entiende por destrezas a aquellas habilidades que se desarrollan en ambientes que no varían o varían de manera predecible. Las habilidades, en cambio, resuelven situaciones en ambientes que varían impredeciblemente por la acción del propio ambiente o por la acción de los demás. En las primeras, cobra importancia decisiva la propiocepción o percepción interior mientras que en las segundas el énfasis se desplaza a la exterocepción o percepción del entorno. En las destrezas, la condición de éxito es la posibilidad de repetición de patrones de movimiento iguales, mientras que en las habilidades tal condición está dada por la posibilidad de adaptación de los movimientos a los requerimientos de situaciones cambiantes y diversas. Las estrategias de enseñanza de unas y otras, por lo tanto, deberían ser diferentes. El perfeccionamiento de la habilidad, por otro lado, requiere del perfeccionamiento

to de la destreza que le sirve de soporte. Esto obliga a articular momentos de práctica aislada del esquema motor correspondiente a una determinada habilidad, con momentos de práctica de la habilidad propiamente dicha en las situaciones correspondientes, es decir, momentos de análisis y de síntesis del movimiento dialécticamente vinculados en el proceso de enseñanza.

■ La enseñanza de destrezas y habilidades corporales y motrices implica relacionar cada movimiento con los fines y contextos en los que se desarrolla. Los movimientos adquieren sentido en relación con la lógica de las actividades en que se utilizan. Por lo tanto, las destrezas no pueden considerarse aisladas de las habilidades de las que son soporte ni las habilidades, como comportamientos individuales inteligentes, de la táctica como resolución grupal inteligente de situaciones. A su vez, la táctica no puede separarse de la estrategia, dado que ésta es el plan para resolver una totalidad de situaciones (un juego, un torneo, un campamento o una excursión, etc.), ni la estrategia de la lógica, que articula las reglas, los objetivos y las situaciones con las acciones a realizar.

■ Los docentes deberían tener siempre presente estas relaciones cuando enseñan, porque ellas dan sentido a los distintos movimientos convirtiéndolos en acciones. Toda actividad corporal y motriz, desde la percepción de las partes y lados del propio cuerpo, la práctica de la puntería y la ambidextría, la adquisición de técnicas generales y específicas de movimiento, el entrenamiento de las capacidades corporales y orgánicas, hasta la regulación y distribución del tono muscular, el control de la relación tónico-fásica del movimiento, de su calidad, su economía y su eficiencia, cobran sentido y significado en la acción, y la acción se define por los contextos en que se desarrolla y los objetivos que la orientan.

■ Enseñar considerando estas relaciones que configuran el movimiento implica diseñar y poner en práctica estrategias de enseñanza en las que cada contenido tiene un valor en sí y en relación con los fines y contextos que le dan sentido y significado. El diseño y puesta en práctica de tales estrategias necesita de un análisis de los contenidos disciplinares y de sus relaciones con las teorías del aprendizaje y de la enseñanza como requisito para establecer las etapas o fases didácticas instrumentales.

■ Se acepta que el aprendizaje de las habilidades y destrezas corporales y motrices, y su utilización adecuada en juegos y actividades, admite tres etapas: una primera vinculada con la exploración por los niños de la situación o problema de movimiento a resolver; una segunda etapa caracterizada por la diferenciación o elaboración de respuestas de solución al problema; y una tercera caracterizada por la posibilidad de aplicación y reproducción del movimiento en situaciones diversas. Las actividades exploratorias son prioritarias, pero no excluyentes, en el Primer Ciclo de la EGB; las de diferenciación caracterizan el Segundo ciclo; y la elaboración de estereotipias de movimiento plásticas y flexibles corresponden al tercero. Sin embargo, este proceso no es lineal ni continuo, admite saltos, retrocesos, detenciones. El pasaje de una fase a otra puede hacerse en una clase o requerir tiempos prolongados; un niño o niña puede alcanzar provisoriamente una fase y necesitar regresar a la anterior, puede precisar explorar un contenido y estar en una fase más avanzada en relación a otros.

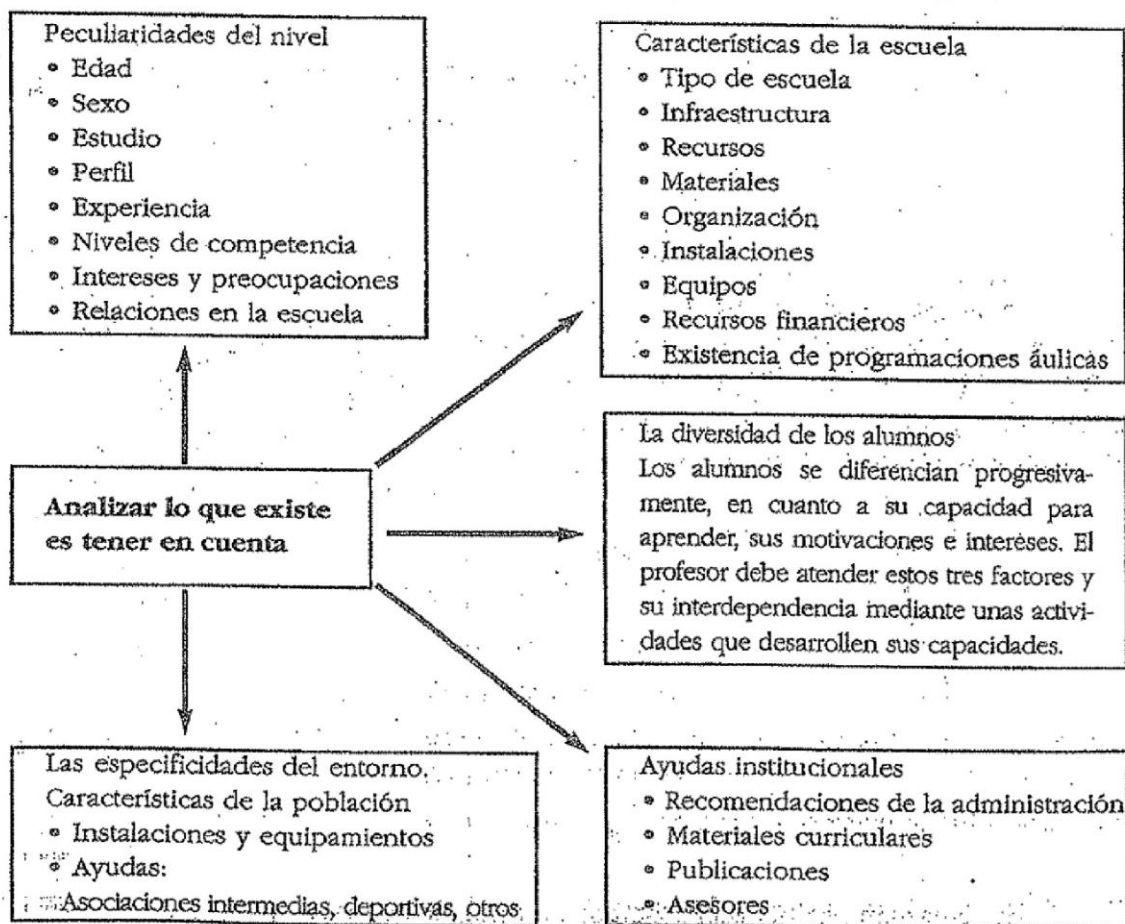
■ Estas fases, al igual que las investigaciones y teorías sobre el desarrollo y el aprendizaje motor, sirven de referencia para la elaboración de propuestas de actividades y estrategias de enseñanza adecuadas a las supuestas posibilidades, intereses y necesidades de los alumnos y alumnas. Es preciso que el docente las considere como marco referencial para ubicar su labor, pero cuide que no obturen la observación constante y pormenorizada de sus

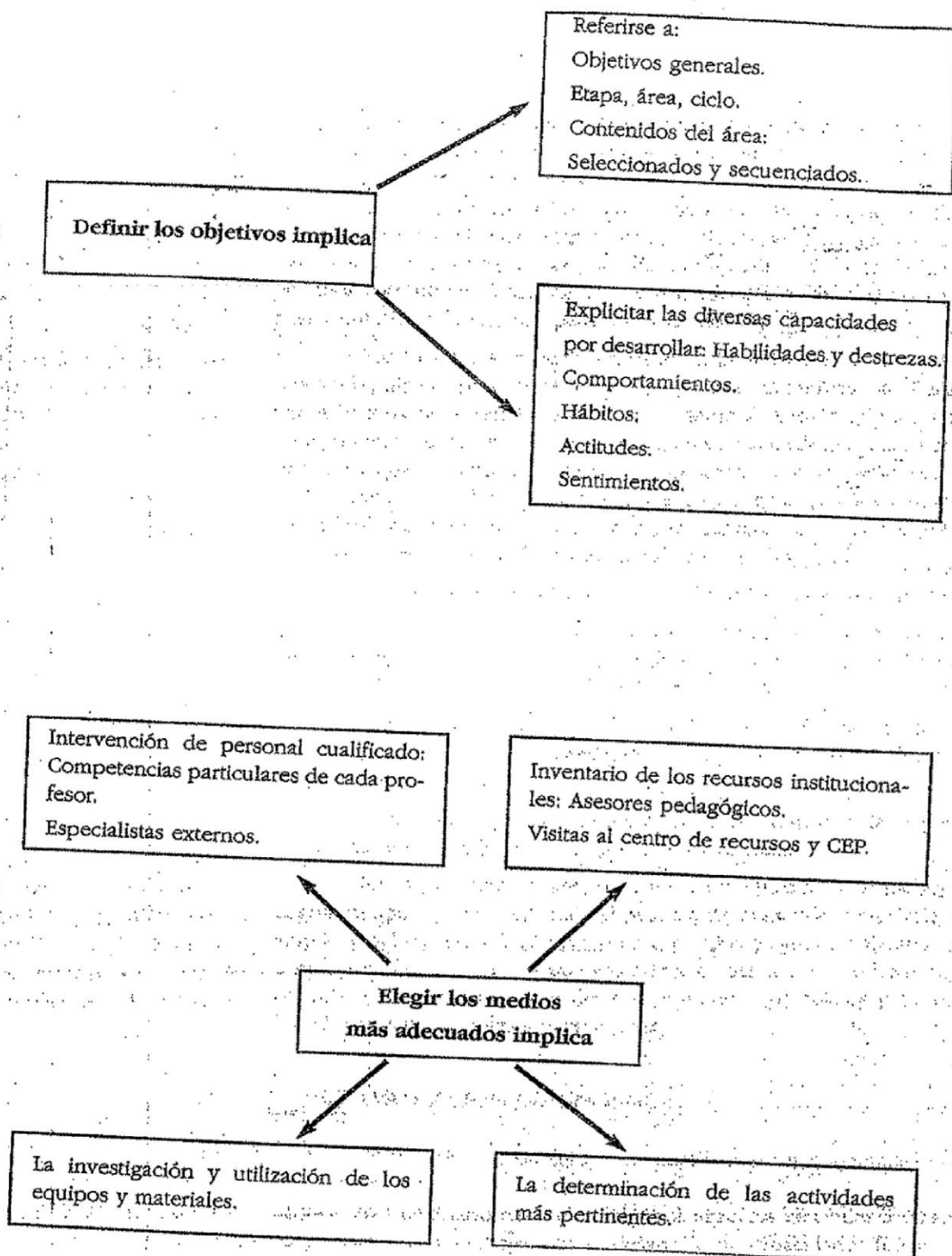
alumnos y grupos de alumnos. Esto le permitirá ajustar sus propuestas y estrategias a las reales necesidades, posibilidades e intereses de cada uno de los niños y niñas con los que trabaja y a los requerimientos institucionales en situaciones escolares concretas.

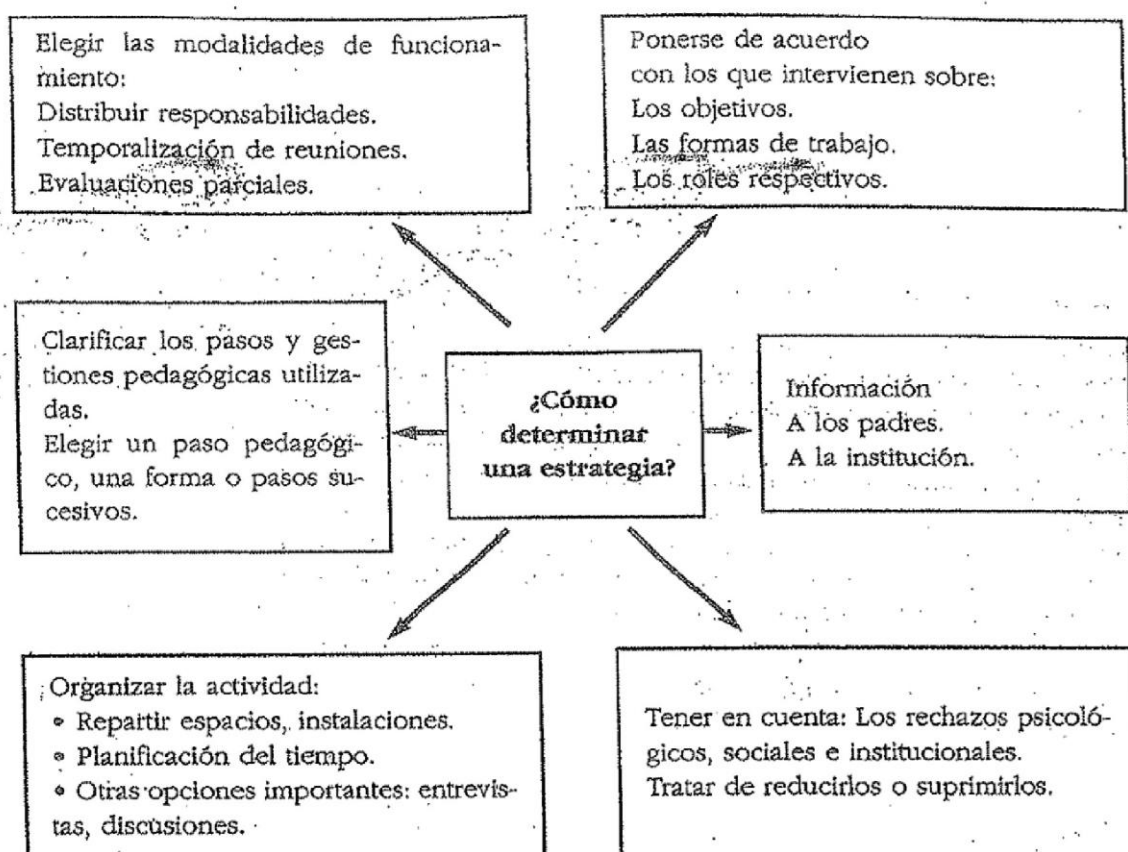
- Los proyectos institucionales deberían contemplar la vinculación de la Educación Física con otras áreas del conocimiento escolar. Sería recomendable que se elaboraran programas que articulen los contenidos de diversas áreas en períodos de tiempo acotados y con objetivos concretos que faciliten su evaluación en términos de procesos y resultados.

5.1 PROYECTO CURRICULAR DE EDUCACION FISICA PARA UN CICLO. SUGERENCIAS

La elaboración de proyectos de clase, integrados dentro del proyecto curricular de la institución, se llevará a cabo por un equipo docente interdisciplinario.







Modalidades de evaluación

Se deberá prever:

1) Interrogarse sobre:

- Lo que hace el niño (sus intereses, gustos, progresos, relaciones con los otros, etc.).
- La evolución de la práctica y del proyecto: Comparar lo que esperábamos con los resultados.
- Lo que hace el adulto (quien es el coordinador o el líder, Responsabilidades).

2) Determinar:

- La función de la evaluación: dinámica, continua, permanente, y la progresión del alumno y como puede mejorar su situación.
- Los procedimientos: ¿quién evalúa? (el docente, el niño, el grupo) el alumno/a tiene la capacidad de controlar e identificar sus progresos al finalizar el ciclo (papel activo).
- Los medios: registro de evaluaciones de progresos individuales y colectivos: gráficos, historial de cada alumno, etc.

Todos estos componentes de proyectos funcionan interrelacionados, implican un ir y venir permanente, en cualquier marco cultural donde existen una serie de conocimientos, normas, valores y costumbres que son diferentes de unos marcos a otros y que evolucionan constantemente. El docente deberá planificar teniendo en cuenta todos estos aspectos.

5.2 PROPUESTA DIDÁCTICA DE AULA

En el aula, gimnasio, patio, cada docente en Educación Física elabora su diseño áulico (planificación) teniendo como punto de partida el proyecto Curricular Institucional.

El diseño de aula es organizador del trabajo del docente y resulta de la reflexión sobre los elementos constitutivos de toda planificación de la acción pedagógica:

- objetivos;
- actores involucrados en el proceso (maestro - alumnos - padres - comunidad);
- contenidos;
- estrategias didácticas (actividades, metodologías, recursos);
- distribución del tiempo;
- evaluación.

Considerando el interjuego de todos estos elementos, el docente irá construyendo un modelo propio que le permita organizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

El modelo pedagógico-didáctico que propone este diseño intenta superar la planificación normativa (que pone énfasis en el "deber ser", la rigidez y la flexibilidad) por la planificación estratégica situacional (que se basa en la realidad de lo posible); ésta reconoce que no se puede hacer todo a la vez, ya que fijar la estrategia supone fijar prioridades para establecer un camino que puede ser no muy ambicioso pero de permanente avance. Hay una "imagen objetivo" que da direccionalidad a la acción.

En este sentido la planificación es entendida como:

El proceso de preparar un conjunto de decisiones para la acción futura del docente del área dirigida al logro de objetivos.

Al elaborar el diseño áulico se prestará especial atención a las unidades didácticas que por sus características permitan un tratamiento a través de la implementación de proyectos como propuesta metodológica, teniendo en cuenta que el Primer y Segundo Ciclos de la E.G.B. son la base para el Tercer Ciclo y se los considera como unidad operatoria en cuanto a la programación y secuencia de los contenidos y estrategias didácticas, y en cuanto a la forma particular de promoción (automática).

Para ello es necesario que los docentes trabajen en equipos interdisciplinarios para la elaboración de sus diseños áulicos.

6 LA EVALUACION EN EDUCACION FISICA

6.1 EVALUACION FORMATIVA

La evaluación formativa es aquella que diagnostica de modo analítico los modos de funcionamiento, las dificultades específicas, los intereses, los ritmos de cada niño y niña. De acuerdo con las características singulares de los niños y niñas en el Primer y Segundo Ciclos de la E.G.B., debe destacar los logros y aprender de los errores en la búsqueda de soluciones a las distintas situaciones problema, haciendo así prevalecer la acción estimulante de la evaluación y evitando que funcione como un castigo. Se trata de conocer la realidad de los alumnos para poder ayudar de un mejor modo dentro del contexto escolar y social. Se debe poner énfasis en la relación pedagógica como relación social.

Por lo expresado anteriormente, aclaramos que no es conveniente someter a los niños y las niñas a pruebas estrictas, que generen sentimientos de fracaso. Es necesario observar la historia de aprendizaje corporal y motriz de cada uno y los saberes corporales y motrices previos de los alumnos y alumnas, sobre los cuales se deben articular las nuevas significaciones que los actores implicados en el proceso construyen y reconstruyen constantemente. La evaluación debe ser reveladora de lo que los alumnos y alumnas saben realmente, de sus dificultades y de sus posibilidades para superarlas, es decir, que la evaluación constituye un acto educativo de profunda intencionalidad pedagógica.

Es necesario coordinar la evaluación individual con la grupal.

La globalidad del movimiento infantil permite que la evaluación se derive directamente de los logros, con criterios sencillos y recursos técnicos simples: como una actividad dentro de la clase.

Debe permitir reconocer fundamentalmente el ajuste de las destrezas y habilidades como expresión de la coordinación dinámica general y visomotora, en constante evolución y progreso en esta etapa.

La integración del proceso educativo indica insertar la evaluación de los logros psicomotrices en el conjunto de los logros educacionales.

En este sentido, la tarea docente estará fundada en el manejo de la significación pedagógica; apoyará y acompañará el proceso de desarrollo y crecimiento, de un acervo motor amplio y del dominio de sí mismo en cada niña y niño, mediante la construcción de aprendizajes significativos en los diferentes niveles del sistema educativo, ayudándolos a establecer relaciones espacio temporales con el mundo, los objetos y los otros, y a reflexionar sobre ello en sus múltiples interrelaciones.

6.2 EVALUACION DIAGNOSTICA

En un primer momento es necesario conocer el contexto individual y grupal como punto de partida para la selección de nuevas situaciones de aprendizajes. En la etapa diagnóstica, será necesario tener claro algunos aspectos generales a observar en cada niño y niña y en el grupo; por ejemplo: el desarrollo de capacidades físicas y motoras; la relación e integración grupal, el respeto por las consignas, el entusiasmo por la actividad, la utilización del espacio, el tiempo y los objetos.

En relación a cada uno es importante conocer, además, la historia del aprendizaje corporal y motriz y los saberes corporales y motrices previos de los alumnos y las alumnas.

6.3 EVALUACION SUMATIVA

Realizada al final de cada período mediante:

- Pruebas prácticas de ejecución.
- Técnicas de observación, listas de control, escalas.
- Entrevistas personales.

6.4 EVALUACION FINAL

Se realizará al final del año, teniendo en cuenta todas las evaluaciones, para comprobar el desarrollo de las capacidades obtenido desde el punto inicial de cada alumno por el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Todos estos momentos de la evaluación han de constituir un continuo en el proceso evaluativo, de manera que se produzcan valoraciones contextualizadas.

Debemos evaluar tres tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales. Esto implica valorar no sólo el rendimiento y la actitud en Educación Física; tendremos que tener en cuenta el grado de participación, la voluntad de colaboración, el esfuerzo y el progreso formativo, que son aspectos que ayudan a configurar la personalidad de niños y niñas.

Los datos que se obtienen pueden proceder de instrumentos y técnicas variadas, sin limitaciones concretas, referidas únicamente al producto, o al proceso-producto; o provenir de observaciones de las actividades y tareas, de los errores cometidos, y de todo aquello que nos ayude a tener una visión amplia del contexto y de los actores que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Es decir, datos que pongan en evidencia la eficacia de una evaluación concebida para conseguir sus fines: mejorar el proceso, resolver conflictos y orientar la acción educativa de todos los participantes.

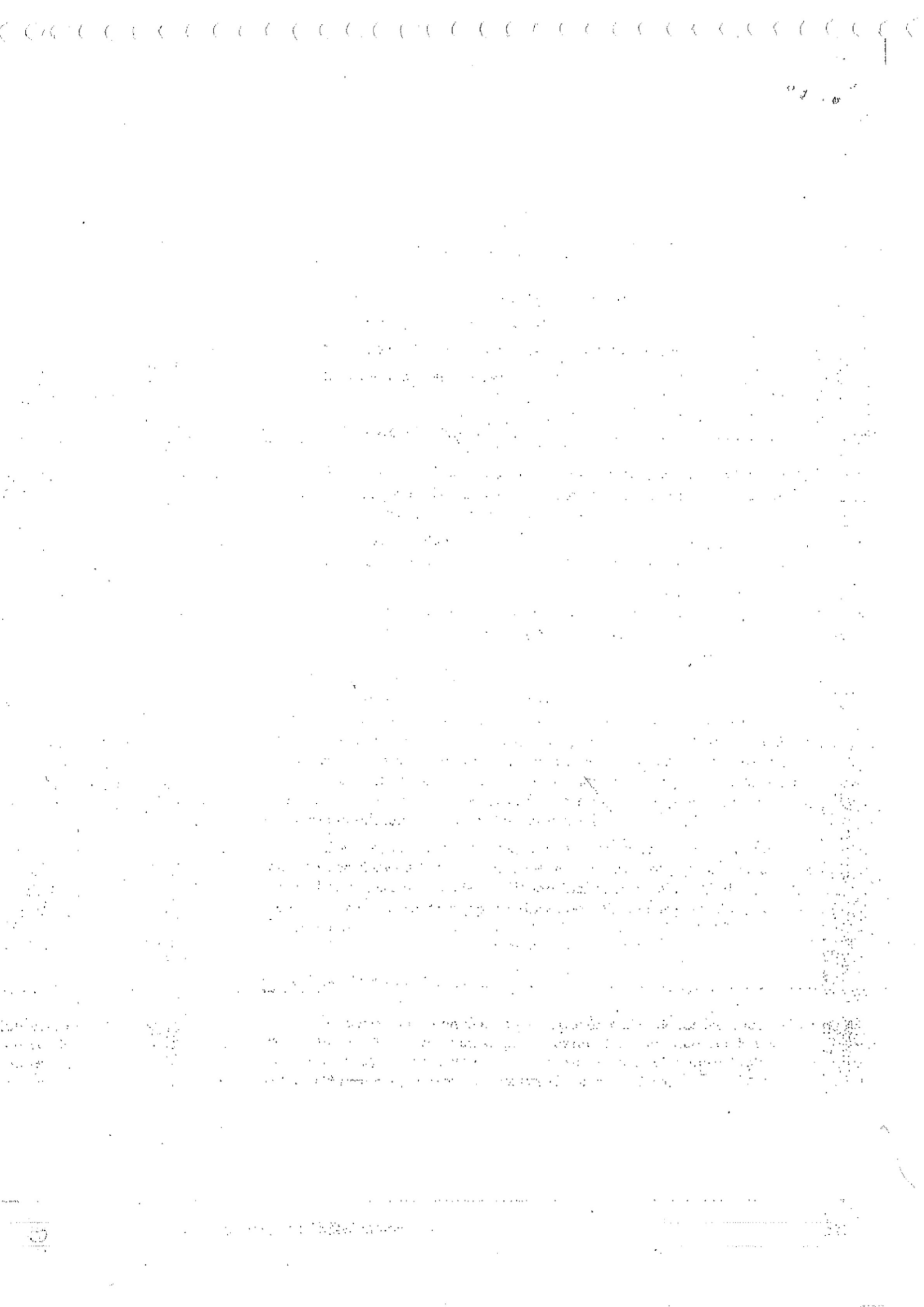
Como es una actividad integrada cuyo fin es reorientar la acción, se relaciona con la toma de decisiones adecuadas. El mensaje ha de ser útil y no traumático y promover la posibilidad de superación ante el error, principalmente en alumnos de esta edad. Hay que promover un proceso reflexivo y participativo de las alumnas y los alumnos en este sentido (autoevaluación).

6.5 AUTOEVALUACION

Tenemos que promover la participación activa de los alumnos y alumnas en el análisis de su propio trabajo y en su propia evaluación, para que puedan valorar los datos producidos a lo largo del proceso, reflexionar sobre sus realizaciones (autoevaluación y contraste con sus propios compañeros), desarrollar la autocrítica.

La evaluación debe ser pensada y diseñada por los docentes de Educación Física de modo que sea permanente, continua, y acorde con los ejes, las ideas básicas, los propósitos y los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales.

La evaluación es útil para reorientar el trabajo docente. De los resultados de la misma dependerá que los actores involucrados construyan nuevas formas de consenso y de participación en los distintos proyectos escolares en relación a su entorno. Es necesario experimentar cambios con apertura crítica, alternativas innovadoras y una intervención activa.



LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL NIVEL INICIAL

La práctica de la Educación Física en el Nivel Inicial está significada por la adquisición y desarrollo de capacidades y múltiples habilidades, contribuyendo a la formación corporal, orgánica, postural y motriz; es decir, al perfeccionamiento de las funciones perceptivas e imaginativas; a la educación del movimiento, al aprendizaje de destrezas y habilidades corporales y motrices, al desarrollo de las capacidades corporales y orgánicas respetando las características propias de la edad, mediante actividades organizadas según las posibilidades y necesidades del cuerpo, el pensamiento y la vida emocional infantil de cada alumno/a.

La práctica lúdico-motriz y la reflexión sobre la misma, promueven, una experiencia corporal y lúdica que, estrechamente vinculada con otras experiencias, resulta esencial en el conocimiento de sí mismo, del mundo y de los otros, permitiendo una progresiva disponibilidad corporal y autonomía personal.

Los contenidos seleccionados son elementos significativos de nuestra cultura corporal y motriz con los que nuestros alumnos deben interactuar, orientados por el docente para desarrollar capacidades que permitan la formación de competencias; tales contenidos serán el elemento central que medie la relación entre docentes y alumnos.

La Educación Física educa el cuerpo y el movimiento y educa a través del cuerpo y el movimiento. Beneficia todas las dimensiones constitutivas de la persona, si se considera a ésta como una totalidad que integra en su historia, las influencias sociales y culturales.

La significación social de la Educación Física en Formosa se vincula con la identidad pluricultural del hombre y la mujer formoseños que se caracteriza por su ritmo diferente en las distintas zonas de la Provincia; lo que influye directamente en el desarrollo del movimiento, en el dominio del cuerpo en el tiempo y el espacio propio, en el empleo de las capacidades corporales y orgánicas, en la elección de los juegos y de los deportes que se practican, y en la forma que estas acciones humanas asumen en la vida cotidiana de las instituciones escolares.

Contextualizar la Educación Física es también considerar las características naturales y sociales en las que se desenvuelven el niño y la niña, apuntando a una integración con su medio para lograr el justo equilibrio físico emocional y una mejor calidad de vida. Esto les ayudará a desinhibirse, a favorecer la autoestima y desarrollar actitudes de tolerancia para la convivencia armónica a través del respeto de normas y reglas, a través de las vivencias corporales y motrices, intelectuales, emocionales y sociales.

Asimismo, dadas las condiciones del medio natural formoseño, la Educación Física debería prestar especial atención a las actividades relacionadas con la natación, (y al aire libre y de vida en la naturaleza).

Desde el área, también se propone desarrollar en los alumnos y las alumnas conciencia ambiental para cooperar con la protección de su propio medio y lograr un contacto armónico con la naturaleza, realidad próxima a niños y niñas formoseños.

El trabajo de esta disciplina se orientará específicamente a enriquecer el proceso mediante el cual el niño y la niña adquieren el acervo motor (conjunto de experiencias) propias de su edad y a la formación de un cuerpo hábil y expresivo que les permita su individualización e integración al medio.

Es así como se constituye en objeto de la Educación Física, en este nivel, la construcción y conquista de una amplia disponibilidad motriz de los niños y niñas, la adquisición de praxias que les permita el logro de competencias simples y complejas sobre las cuales se apoyarán aprendizajes posteriores y específicos de los niveles superiores.

El niño que domina el uso de su cuerpo está en mejores condiciones potenciales para aprehender mejor los elementos del mundo, de su entorno y establecer relaciones entre ellos, mediante su experiencia psicomotriz.

La Educación Física en el Nivel Inicial se inserta en el proceso educativo, como una forma de favorecer los saberes de esta etapa infantil, estimulando y desarrollando en el niño la capacidad motriz, haciéndole experimentar placer al jugar con los objetos, consigo mismo y con los demás, dándole oportunidad y tiempo de práctica, brindándole un espacio para construir, crear y recrear lo que constituirán los saberes corporales y motrices propios; haciéndole tomar conciencia de la importancia de su cuerpo, de su salud, de su capacidad de expresión y comunicación y de las relaciones básicas entre la acción motriz y el conocimiento del medio y los otros.

La Educación Física junto a las demás áreas, a la gestión institucional y al resto de la comunidad educativa, debe participar en la formación integral de los alumnos y alumnas de Formosa.

A la vez, debe servir de base y fundamento para los aprendizajes corporales y motrices que los niños y las niñas deberán hacer en el Primer Ciclo de la E.G.B.

1.1 LA EDUCACION FISICA DENTRO DE LA EDUCACION ESCOLAR: "LAS COMPETENCIAS"

Se considera "competencias a las capacidades complejas que poseen distintos grados de integración y se ponen de manifiesto en una gran variedad de situaciones correspondientes a los diversos ámbitos de la vida humana, personal y social. Son expresiones de los distintos grados de desarrollo personal y participación activa de los procesos sociales. Toda competencia es una síntesis de las experiencias que el sujeto ha logrado construir en el marco de su entorno vital amplio, pasado y presente. Hacen al desarrollo Etico, Socio-Político-comunitario, del Conocimiento Científico-Tecnológico y de la Expresión y la Comunicación".

La sociedad le demanda a la escuela el aporte de la Educ. Física para la formación de las competencias necesarias para vivir en esta sociedad. Desde la perspectiva específica de nuestra disciplina, ellas son:

1. Competencias para resolver los problemas de movimiento de acuerdo con las propias posibilidades y limitaciones.
2. Competencias lúdicas.
3. Competencias específicas para cuidar su salud, en situaciones vinculadas con el movimiento y el juego.

Atendiendo a las características del Nivel Inicial se puede especificar que:

1. Cuando hablamos de resolver problemas de movimiento, pensamos en:

- La adquisición de una capacidad básica para disponer de su cuerpo en cualquier situación, para variados aprendizajes, para relacionarse con otros, para conocer y conocerse, para su expresión y comunicación.

Está relacionada con las **habilidades motoras básicas**, combinadas y específicas para la vida cotidiana, el juego, y está condicionada por el conocimiento y relación con su propio cuerpo, y con el armonioso desarrollo de sus capacidades de movimiento.

- La adquisición de una capacidad para "enfrentarse" con los problemas de movimiento y juego, que implicará, entre otras la posibilidad de,
 - observar,
 - percibir el problema,
 - formularse hipótesis,
 - animarse a intentar su resolución,
 - tolerar posibles errores en la búsqueda del camino adecuado,
 - resolver cuándo pedir ayuda o cuándo negarse ante la conciencia de un riesgo para su integridad,
 - poder dialogar, escuchar, plantear opiniones, disidencias, hacer acuerdos, etc.

2. Cuando hablamos de competencias lúdicas, pensamos en:

- La "disponibilidad para jugar" elegir, inventar, acordar, concertar juegos con su grupo.
- La adquisición de la capacidad de "saber jugar": saber organizarse, ganar y perder, respetar a compañeros, contrarios; saber ser espectador, etc. (en niveles adecuados a cada edad).

3. Cuando hablamos de las competencias para cuidar la salud desde la perspectiva del movimiento y el juego, pensamos en:

- La adquisición de un "estado de condición física" acorde con su edad.
- La necesidad de una experiencia de placer y éxito vinculada a estas actividades que lo impulsen a continuar su práctica más allá de la etapa escolar.
- Una conciencia de importancia de la actividad física para el mantenimiento de su salud considerada ésta en su amplia concepción.
- Un conocimiento de cómo y por qué cuidar su cuerpo y el de los otros.

La elaboración progresiva de un vínculo crítico con los modelos corporales vigentes, que den lugar a una valoración de su cuerpo, con el reconocimiento de posibilidades y limitaciones.

2 PARA QUE ENSEÑAR EDUCACION FISICA EN EL NIVEL INICIAL

El Nivel Inicial comprende una etapa crucial en el desarrollo del ser humano caracterizada por la posibilidad de múltiples adquisiciones en los planos corporal, motriz, intelectual, emocional y social.

En esta etapa, el aprendizaje de los contenidos de la Educación Física, adaptados a las necesidades, intereses y posibilidades de los niños y de las niñas y articulados con los contenidos de otras disciplinas en el contexto del currículo escolar, contribuye a: iniciar a los niños y niñas en los usos del cuerpo y del movimiento propios de nuestra cultura y sociedad; el conocimiento del propio cuerpo; la adquisición y afianzamiento de las destrezas y habilidades motrices básicas; el desarrollo corporal y orgánico saludable; el placer por la práctica de actividades físicas; el desenvolvimiento de las capacidades cognitivas y afectivas implicadas en la solución de problemas y situaciones corporales motrices, lúdicas, utilitarias, comunicativas y expresivas; la promoción de actitudes de tolerancia, autoestima, respeto y cuidado de sí mismo, de los otros y del ambiente.

Los cambios rápidos, el ritmo vertiginoso de avances, urgencias, conflictos, y problemas de todo tipo, características de las últimas décadas, hizo necesario que la escuela actual se adapte a este proceso de aceleradas transformaciones en el mundo. Ante esto, surge la propuesta de una didáctica renovada que supone que la integración y la producción grupal junto a otros factores, constituye un elemento dinamizador de los aprendizajes escolares y sociales. La Educación Física permite en esta interrelación con el contexto la incorporación de normas y reglas de comportamiento a la vez que a través de la participación de los niños y de las niñas como miembros de un grupo en los juegos y las actividades lúdico-motrices, se favorece su integración y convivencia, a fin de estimular su desarrollo y socialización.

La Educación Física escolar promueve a la vez aprendizajes específicos en relación con los saberes corporales, lúdicos y motrices del niño, al mismo tiempo que colabora en la adquisición de aprendizajes promovidos en común por el conjunto de la institución escolar.

2.1 EXPECTATIVAS DE LOGROS PARA EL NIVEL INICIAL

Se espera que en el transcurso del Nivel Inicial los alumnos y las alumnas logren:

- Orientarse en el espacio y en el tiempo tomando el propio cuerpo como referencia.
- Reconocer las características globales de su cuerpo, sus capacidades de movimiento globales y segmentarias, sus funciones, sus posibilidades y limitaciones, y emplear su capacidad de expresión y comunicación.
- Actuar con soltura y disponibilidad, empleando habilidades y destrezas en la vida cotidiana y en los juegos y actividades educativas.
- Disponer de un conjunto de conocimientos, hábitos y prácticas, tendientes al cuidado del cuerpo propio, de los compañeros y del ambiente.
- Iniciarse en el respeto de las reglas propias de los juegos motores y en su elaboración y construcción cooperativa.
- Participar activamente con su esfuerzo individual en proyectos colectivos.
- Participar en las situaciones lúdicas, corporales y motrices, que caracterizan a la etapa, con tendencia a asumir y manifestar tolerancia y equilibrio emocional.
- Conocer y reconocer manifestaciones lúdico-motrices propias de su grupo cultural.

3. LOS CONTENIDOS DE EDUCACIÓN FÍSICA EN EL NIVEL INICIAL

3.1. CRITERIOS PARA LA ORGANIZACIÓN DE LOS CONTENIDOS

Los contenidos de Educación Física para el Nivel Inicial se articulan en torno de ejes organizadores que integran contenidos conceptuales y procedimentales de distintas configuraciones de movimiento, promoviendo un conjunto de producciones basadas en la práctica reflexiva de las actividades corporales y motrices, que permitan a los alumnos el enriquecimiento constante de sus desempeños y la elaboración de conceptos que enriquezcan el conocimiento del propio cuerpo y el propio movimiento.

Los contenidos actitudinales impregnan y atraviesan todos los contenidos del área. Los contenidos procedimentales siguen la secuencia de los ejes conceptuales y están graduados en cuadros específicos; mientras que los contenidos actitudinales son establecidos en forma general para el ciclo.

Los ejes son:

El niño, su cuerpo y su movimiento.

El niño, el mundo y los otros.

Los criterios orientadores son los siguientes:

- Relevancia y amplitud del eje organizador como estructura integradora de contenidos.
- Articulación entre las situaciones más generales y abstractas que permitan la elaboración conceptual y situaciones posibles de ser vivenciadas significativamente, individualmente o en grupo, por niños y niñas en contextos concretos.
- Presentación de los contenidos, articulando la lógica disciplinar, la lógica psicológica, y la lógica didáctica.
- Selección de contenidos y modos de abordaje según el tipo de intereses y posibilidades que caracterizan a los alumnos y alumnas desde el punto de vista etáreo.
- Consistencia en la articulación vertical y horizontal de los contenidos.
- Articulación de los contenidos seleccionados con los del Primer Ciclo de la Educación General Básica.

3.2 CONTENIDOS

EJE: EL NIÑO, SU CUERPO Y SU MOVIMIENTO

CONTENIDOS CONCEPTUALES

- El cuerpo propio y el cuerpo de los otros. Tamaño. Contorno. Espacio que ocupa. Las partes del cuerpo.
- La capacidad de movimiento de todo el cuerpo y de sus partes.
- Los lados del cuerpo, el lado más hábil. El lado más fuerte.
- El cuidado del cuerpo, estar sano. Higiene, actividad física, alimentación.
- Movimientos e imaginación, movimientos y estados de ánimo.
- Cambios corporales durante los estados de reposo y de actividad física. Ritmo cardíaco, respiratorio. Temperatura.
- Quietud y movimiento. Tensión y relajación global. Flexión y extensión.
- Posturas básicas. Postura y movimiento.
- Las capacidades físicas. Fuerza, resistencia, flexibilidad, velocidad, coordinación, equilibrio.
- El mecanismo respiratorio.
- El espacio de juego: parcial y total, gráfico, manipulativo, locomotor.
- Los contrastes rítmicos-temporales. Rápido, lento, antes, después que, al mismo tiempo, más largo, más corto.
- El pulso, el compás, el acento, en las acciones motrices.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

- Exploración. Reconocimiento. Comparación. Juego. Reconocimiento de diferencias y semejanzas con el cuerpo de los otros.
- Exploración. Percepción de las posibilidades y limitaciones. Ajuste espacio temporal global de las habilidades motoras básicas.
- Exploración, percepción, diferenciación. Juego, particularmente en los juegos de precisión, en los saltos.
- Diferenciación. Registro. Práctica de hábitos higiénicos.
- Reconocimiento de relaciones básicas entre imaginación, movimientos y estados de ánimo. Juego y exploración de la capacidad de expresión gestual y mímica.
- Percepción de los cambios corporales durante los estados de reposo y de actividad física.
- Percepción y comparación de los contrastes, en juegos y actividades motrices.
- Imitación e invención de posturas básicas y de combinaciones entre posturas y movimientos.
- Percepción y exploración del empleo de la fuerza, la resistencia, la flexibilidad, la velocidad, la coordinación y el equilibrio en las habilidades motrices.
- Exploración. Comparación de las fases.
- Exploración, comparación. Diferenciación. Pasajes de uno a otro. Orientación de las acciones motrices en relación con el propio cuerpo, en relación con los objetos.
- Exploración y comparación en habilidades motoras básicas.
- Identificación en los juegos y actividades con habilidades motoras básicas.

EJE

• L
en j
mer

• La
acci
cios

• Lo
ñerc
pera

• Ac

• El
y loc
en k

• Lo
to, a
go, i
otros

• El
motr

• La
accic
otros

• Los
fuert

• La
xibili
los ju
con e

• El
ambi
gos y

• La
el lug
al air

EJE: EL NIÑO, EL MUNDO Y LOS OTROS

CONTENIDOS CONCEPTUALES

- Los juegos: existen, se inventan. Individuales, en parejas, en grupos. Con elementos y sin elementos.
- La regla como norma que permite el juego: las acciones posibles, la ubicación, el turno, los espacios permitidos y no permitidos.
- Los roles, compañero, oponente como compañeros de juego. Las actitudes en los juegos: cooperar, oponerse, divertirse, enojarse.
- Acciones individuales y proyecto colectivo.
- El espacio parcial y total, gráfico, manipulativo y locomotor, las rotaciones, los lugares asignados, en los juegos y actividades con los otros.
- Los contrastes rítmicos-temporales, rápido, lento, antes, después que, al mismo tiempo, más largo, más corto en los juegos y actividades con los otros.
- El pulso, el compás, el acento, en las acciones motrices en actividades y juegos con otros.
- Las posibilidades y limitaciones personales en acciones motrices, en las actividades y juegos con otros y de interacción con el ambiente.
- Los lados del cuerpo. El lado hábil. El lado más fuerte.
- Las capacidades físicas: fuerza, resistencia, flexibilidad, velocidad, equilibrio y coordinación en los juegos y actividades con otros y de interacción con el ambiente.
- El cuidado y la preservación del material, del ambiente, de sí mismo y de los otros, en los juegos y actividades.
- La vida al aire libre. Acampar. Cocinar. Preparar el lugar. Prevención de accidentes. Las actividades al aire libre. Caminata. Excursión. Marcha. Juegos.

CONTENIDOS PROCEDIMENTALES

- Juego e invención de juegos funcionales, cooperativos, cantados, de rondas, de bandos, de rol, reglados y tradicionales.
- Propuesta y recopilación de juegos conocidos e inventados.
- Exploración, elaboración y modificación de reglas.
- Exploración, e identificación de roles y actitudes básicas.
- Percepción y reconocimiento de los nexos entre acciones individuales y proyecto colectivo en los juegos y actividades con los otros.
- Orientación de las acciones en el espacio topológico. Construcción y armado de espacios de juego. Trasposición de las acciones desde el espacio gráfico al locomotor y viceversa.
- Exploración y comparación en juegos y actividades con otros.
- Identificación, diferenciación en juegos y actividades con otros.
- Exploración. Reconocimiento de diferencias y semejanzas con el cuerpo de los otros.
- Exploración, percepción, diferenciación.
- Percepción y exploración del empleo de la fuerza, la resistencia, la flexibilidad, la velocidad, la coordinación y el equilibrio en habilidades motoras básicas en los juegos y actividades con otros y de interacción con el ambiente.
- Registro y práctica de hábitos de higiene y cuidado personal y de higiene del entorno físico.
- Participación y cooperación en la resolución de tareas ligadas a la vida al aire libre. Juego de juegos al aire libre y en contacto con la naturaleza. Reconocimiento de situaciones de peligro.



CONTENIDOS ACTITUDINALES

- Placer por la actividad motriz.
- Valoración de la realización motriz propia.
- Valoración de las producciones motrices del otro y de la producción colectiva.
- Voluntad y persistencia en la superación de obstáculos en los juegos y acciones motrices.
- Interés en el cuidado y la preservación del propio cuerpo, de los otros y del ambiente.
- Sentido estético ante la armonía de las formas motrices.
- Tendencia al equilibrio emocional.
- Aceptación y respeto de las reglas, normas y consignas en diferentes situaciones, como marcos reguladores en las interacciones e iniciación en la elaboración de las reglas.
- Disfrute y valoración de las actividades corporales en contacto con la naturaleza.
- Sentido de pertenencia grupal y cultural.

ORIENTACIONES DIDÁCTICAS

4.1 ACERCA DEL APRENDIZAJE Y LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EL NIVEL INICIAL

La actividad corporal y motriz del niño y de la niña en esta etapa, resulta de sus intentos de adaptación al medio natural y social, donde pone en juego la dimensión biológica, afectiva, intelectual, social y al mismo tiempo incorpora en su cuerpo y en su movimiento, las pautas de la cultura en la que vive y se desarrolla.

En este contexto, la interacción entre los modos particulares y los modos culturales de uso del cuerpo y del movimiento, es donde el niño y la niña alcanzan la disponibilidad corporal; es por esto que es necesario permitir y alentar la espontaneidad, la naturalidad y la singularidad en las maneras de resolver las situaciones que plantean, respetando las modalidades personales de actuar de los niños y de las niñas. Con esta perspectiva debería pensarse el lugar de las actividades lúdicas, gimnásticas y en la naturaleza y el aire libre y las relaciones entre ellos en el programa escolar, las estrategias de enseñanza, los modos de intervención pedagógica y las actividades a desarrollar.

Por el momento, está aceptado que en las acciones del niño, atendiendo al plano psicomotor, interjuegan dos funciones: la organización perceptiva y el ajuste motor; a través de la organización perceptiva, el niño y la niña estructuran y representan lo real; vale decir el propio cuerpo y el de los otros; y el conjunto de las relaciones espaciales, temporales y causales entre los objetos, a partir de las sensaciones visuales, auditivas, kinestésicas, táctiles, etc; funciones que sin embargo, no son ajenas al modelado efectuado por el papel protagónico que juegan la afectividad y el lenguaje en tanto las situaciones siempre son percibidas y evocadas según su repercusión emocional mientras el lenguaje impone su estructura al esquema de lo percibido. A través del ajuste motor, el niño y la niña, intentan acomodar sus esquemas de acción a las situaciones percibidas. Los docentes aquí deben proponer actividades que incluyan la exploración del movimiento, su ajuste a los requerimientos de situaciones concretas y la reflexión sobre la práctica corporal y motriz, por lo tanto las estrategias de enseñanza deben brindar oportunidades para que los niños y las niñas evoquen acciones y actividades en las que participaron, reconstruyendo e interiorizando lo vivido y lo actuado, y reflexionen sobre ello, procurando que las intervenciones del docente eviten interrumpir el dinamismo y el compromiso emocional que suele caracterizar a la práctica de las actividades físicas.

Es importante tener en cuenta que los puntos de referencia iniciales desde los que el niño y la niña organizan sus esquemas de percepción son el propio cuerpo y la propia acción. Esto atañe tanto a la apropiación de los conceptos relativos al conocimiento del cuerpo propio, de sus acciones, como a la orientación espacio-temporal, las relaciones con los otros y con los objetos; y por lo tanto, el aprendizaje de dichos conceptos y relaciones debería plantearse como resultado de las acciones concretas de los niños y niñas en el transcurso de situaciones que comprometan su interés.

Los contrastes entre sensaciones, calidades de movimiento y grados de tensión (duro-blando, fuerte-suave, liviano-pesado, rápido-lento, flexionado-extendido, etc) constituyen recursos perceptivos útiles en relación al cuerpo y al movimiento en esta etapa.

Se acepta que el aprendizaje de habilidades y destrezas corporales y motrices y su utilización adecuada en juegos y actividades admite tres etapas: una primera etapa vinculada a la exploración por los niños y las niñas de la situación o problema de movimiento a resol-

ver, procedimiento durante el cual prevalecen las informaciones exteroceptivas; una segunda etapa relacionada con la diferenciación o elaboración de respuestas de solución al problema, procedimiento caracterizado por la actividad que se concentra en la regulación del acto y concierne a la preponderancia de informaciones propioceptivas; una tercera etapa caracterizada por la adquisición de formas de movimiento cotidianas y construidas en el proceso histórico-social, procurando que sin embargo conserve su plasticidad.

Aprender a conocer implica el saber de nosotros mismos, saber de nuestra cotidianidad. (Aprendemos a conocer desde nuestra experiencia, en interacción con las personas, las cosas y situaciones que nos rodean.

La experiencia cotidiana no es universal, se da enmarcada por coordenadas de espacio y tiempo que constituyen nuestro horizonte de vida, de los hechos, de lo humano; cambia de acuerdo a los lugares, es heterogéneo. Por ejemplo, las vivencias de los ciudadanos que habitan el paisaje geográfico de Ramón Lista y Matacos, región con fuerte influencia cultural y migratoria Salto-Santiagueña y una raíz aborígen fundamentalmente Wichi son diferentes a las vivencias de los que habitan el paisaje de Pilcomayo y Pilagá, región con fuerte influencia cultural y migratoria guaraníco-Paraguaya y raíz aborígen Toba.

Hay un tipo de experiencia cotidiana para cada contexto espacio temporal. A la vez dentro de ese contexto, cada persona tiene una forma singular de vivenciarlo, de comprender a los otros, a las cosas, al mundo, a lo trascendente y lo intrascendente.

Esa visión del mundo y de la vida, vivenciadas en una situación histórica particular, heredada por la tradición y recreada en cada contexto presente, continúa gestándose con estilo y formas propias. Cada contexto social categoriza la realidad de manera diferente; no es lo mismo la categorización de una comunidad Toba del Chaco, de Pozo del Tigre de Formosa o del barrio Nanquon en la ciudad de Formosa. La importancia de ese saber de lo social radica en que establece una forma colectiva de ordenar lo real, desde donde los sujetos organizan su prácticas y, al mismo tiempo permite un reconocimiento colectivo de la realidad. Son los "marcos de referencia" que utilizan para dar sentido a la realidad.

El reconocimiento de la realidad cultural de cada sociedad debe llevarnos a comprender la influencia del contexto sociocultural "marco de referencia" en los procesos de apropiación del conocimiento.

La diversidad cultural se expresa a través de competencias culturales diferentes que involucran matrices de aprendizajes diferentes: esto es, hábitos de clases, matrices relacionadas a la memoria gestual, auditiva, visual, mundos imaginarios (mitos, leyendas, religiosidad popular), donde se deposita la experiencia significativa del grupo (sabiduría popular).

Son los llamados saberes socialmente significativos: conocimientos que tienen prácticas propias y que poseen una estructuración lógica particular.

En el proceso de aprender a ser, el hombre funciona como un sujeto que conoce; esto en un proceso progresivo de la apropiación de la realidad; la cual no le es dada sino construida a través de aproximaciones sucesivas. Simultáneamente, la apropiación subjetiva va cambiando para que aquella apropiación de la realidad sea tal. Esa redimensión del sujeto permite una transformación del sujeto y de la realidad.

Un docente en Educación Física enseña a conocer desde la disciplina y en relación con las otras áreas cuando permite al alumno formularse preguntas, acceder a nuevos pro-

blemas y revelarse a la pregunta del otro. Esta interacción conjunta, con los otros y con la realidad posibilita al alumno a ampliar sus marcos de referencia, interpretarlos y resignificarlos. Por lo tanto ser más creativos, críticos y productivos, respetando la diversidad característica en cada región.

La Educación Física en el Nivel Inicial debe centrarse prioritariamente en actividades exploratorias, evolucionar hacia la fase de diferenciación de las acciones y hacia la construcción de técnicas elementales codificadas. Este pasaje de una fase a otra, puede realizarse en una clase o tipificar un período de aprendizajes. A su vez, este proceso no es necesariamente sincrónico. Es decir: el niño puede, por un lado, llegar a una fase provisoriamente y necesitar regresar a la anterior sin que ello signifique un problema real de aprendizaje y, por el otro, que puede estar explorando un contenido a la vez que en otros utiliza estrategias de elaboración o, incluso, intenta la reproducción de técnicas elementales de movimiento.

Los docentes del área deberán promover la práctica de un espectro amplio, variado y rico de experiencias corporales y motrices, utilitarias y expresivas, estimulando el interés por la construcción y la apropiación de los contenidos de acuerdo con los medios y estrategias personales y atendiendo prioritariamente, aunque no excluyentemente, a los usos y manifestaciones corporales y motrices que caractericen al grupo cultural.

Se deberán incluir situaciones que requieran que los niños y las niñas interactúen con sus pares, trabajen y jueguen en grupos, cooperen y se comuniquen las experiencias, construyan las situaciones a explorar y no sólo la respuesta a ellos, respetar su autonomía. Para esto el docente procurará otorgarles a niños y niñas el tiempo necesario para equivocarse, enfatizando el aspecto de tolerancia a la frustración o de aprovechamiento del error, tentar soluciones y acuerdos, modificar hipótesis, comprender y apropiarse de las experiencias en la resolución de problemas y conflictos corporales, motrices y sociales.

En cuanto a las reglas en los juegos, el proceso de apropiación de los mismos debe abordarse como un tránsito que lleve desde la aceptación como norma externa de la regla, a la construcción y el respeto de las mismas, en el marco de la interacción grupal de los acuerdos entre pares, proceso cuyo debate, reflexión y ejercitación debe ser orientado y coordinado por los docentes.

El docente dará, en todos los casos, el tiempo necesario para explorar y experimentar respuestas, introducirá variantes respecto de los espacios, los materiales, su utilización individual y compartida y otras que sean adecuadas para diversificar las respuestas y/o complejizarlas.

En los momentos oportunos es importante el diálogo para reflexionar sobre lo que se hizo y cómo se hizo.

Guiar al alumno no significa imponer, sino evitar que la espontaneidad dé lugar a la desorientación. Las dificultades u obstáculos por vencer no deben ser tantos que no permitan su resolución por parte de todos o casi todos los niños y niñas, ni tan fáciles que no despierten su interés.

La actitud del docente ayudará al desarrollo de la autonomía a través de estrategias de enseñanza que, como la resolución de problemas, den mayor libertad de acción con intención pedagógica.

En la resolución de problemas como estrategia de enseñanza, el profesor:

- Reconoce los saberes previos de los niños.
- Otorga los tiempos necesarios para la exploración y experimentación.
- No requiere rendimientos técnicos preestablecidos ni iguales.
- Plantea la resolución de problemas de movimiento.
- Promueve la creación de respuestas originales.
- Respeta la espontaneidad y la individualidad de los niños.
- Enriquece el repertorio motriz de los niños y niñas, diversificando las actividades para trabajar los contenidos.
- Crea el clima de clase apropiado, escucha, da seguridad, es paciente.
- Promueve la autonomía.

Ciertos contenidos, o las características del grupo de niños, demandan del docente una actividad más conducida; las consignas son más cerradas; el profesor adopta una actitud más directiva; da modelos de movimiento.

Si bien no es de desear que este tipo de conducción se adopte, la imitación de modelos puede ser provechosa para el control de la motricidad infantil, como en el caso de las destrezas, que poseen una estructura motriz estereotipada: rol adelante y atrás, etc.

En algunas actividades, el docente se ve obligado a dar informaciones y consignas cerradas para su iniciación; es el caso de algunos juegos que en su fase introductoria requieren una actitud más directiva sin demasiada posibilidad de elección. Pero aun en este caso, es posible introducir o eliminar reglas, modificar refugios incorporando la participación de los niños.

Vinculando las estrategias de enseñanza con la organización de la clase, ésta última estará en función de aquella. Así, es conveniente que los docentes consideren variadas perspectivas de organización según los objetivos y los contenidos propuestos. En el nivel, cobran relevancia las actividades de exploración abiertas o prefiguradas; los recorridos; la resolución individual de tareas, en parejas o pequeños grupos. Los recorridos y las actividades abiertas proporcionan mayor dinamismo; la resolución individual solicita la atención y el esfuerzo, en tanto las actividades con otros son reforzadoras y motivantes. Todas ellas admiten en distintos grados decisiones de organización a cargo del docente; la colaboración de los niños en las decisiones, o directamente decisiones a cargo de los niños. En el caso particular de los recorridos se recordará la relación de los mismos con las limitaciones y posibilidades que permite la organización espacio temporal del niño. Hacia qué lado son las rotaciones, cuántas estaciones considerar, ubicarlas linealmente o en círculo, etc. son problemas que el docente deberá considerar, entre otros.

Estas dinámicas ofrecen la posibilidad de promover el trabajo grupal; una mayor participación en la selección y disposición de materiales y aparatos para el armado de recorridos a la vez que incentivan la autonomía.

Es interesante que los niños anticipen y propongan proyectos de diseño de recorridos que luego llevarán a su realización práctica. El docente actuará como coordinador apo-

yando, observando, orientando, ayudando a resolver conflictos y reflexionando con los niños las necesarias condiciones de seguridad.

Los contenidos de la Educación Física: Conceptuales, Procedimentales y Actitudinales son saberes que se enseñan. Estos saberes pueden ser propios de la disciplina como las habilidades motrices básicas o el equilibrio estático y dinámico del cuerpo. Otros son contenidos abordados por otras disciplinas desde su propia perspectiva. Por ejemplo: la diferenciación de los ritmos internos, cardíaco y respiratorio en Ciencias Naturales. Desde la Educación Física, estos ritmos se diferencian cuando el cuerpo está en reposo y en movimiento.

Estas posibles articulaciones implican una tarea conjunta de todos los docentes del Nivel Inicial, de todas las disciplinas que integran el diseño curricular y de los profesores de Educación Física que conjuntamente programarán proyectos educativos integrados según la realidad del contexto en que deban operar.

Se organizarán propuestas de actividades desde ambas perspectivas en unidades didácticas o en proyectos, en los cuales los contenidos y las actividades deberán elegirse en función de su pertenencia al "recorte" de la realidad, seleccionado, evitando articulaciones forzadas.

4.2 PROPUESTA DIDÁCTICA DE AULA

En el aula, gimnasio, patio, cada docente en Educación Física elabora su diseño áulico (planificación) teniendo como punto de partida el proyecto Curricular Institucional.

El diseño de aula es organizador del trabajo del docente, y resulta de la reflexión sobre los elementos constitutivos de toda planificación de la acción pedagógica:

- Objetivos.
- Actores involucrados en el proceso (maestro, alumnos, padres, comunidad).
- Contenidos.
- Estrategias didácticas (actividades, metodologías, recursos).
- Distribución del tiempo.
- Evaluación.

Considerando el interjuego de todos estos elementos el docente irá construyendo un modelo propio que le permita organizar el proceso de la enseñanza-aprendizaje.

El modelo pedagógico-didáctico que propone este diseño intenta superar la planificación normativa (que pone énfasis en el "deber ser", la rigidez y la flexibilidad) por la planificación estratégica situacional (que se basa en la realidad de lo posible; ésta reconoce que no se puede hacer todo a la vez, ya que fijar la estrategia supone fijarse prioridades para establecer un camino que puede ser no muy ambicioso pero de permanente avance). Hay una "imagen objetivo" que da direccionalidad a la acción.

En este sentido, la planificación es entendida como:

El proceso de preparar un conjunto de decisiones para la acción futura del docente del área dirigida al logro de objetivos.

Al elaborar el diseño áulico se prestará especial atención a las unidades didácticas que por sus características, permitan un tratamiento a través de la implementación de proyectos como propuesta metodológica, teniendo en cuenta que el Nivel Inicial es la base para la EGB y se la considera como unidad operatoria en cuanto a la programación y secuencia de los contenidos, estrategias didácticas y la forma particular de promoción (automática).

Para ello es necesario que los docentes trabajen en equipos interdisciplinarios para la elaboración de sus diseños áulicos.

14 copias

- Con la misma propuesta de juego deportivo, en secreto cada equipo establece (y se lo comunica a usted) quién será el jugador que debe apoyar la pelota en el sector del equipo contrario la próxima vez. Juegan para intentar cumplir con el objetivo y, en el transcurso del juego, adivinar la estrategia del otro equipo para impedir que éstos puedan cumplirlo.

Aspectos a tener en cuenta

- Le sugerimos que arme grupos pequeños porque con menor cantidad de integrantes se facilita la participación de todos.
- Propicie entre los alumnos el hábito de escucharse unos a otros, de buscar juntos las soluciones para lograr así mejores resultados.
- Estimule la organización interna y las tácticas originales, impensadas, apoyando el lado creativo de sus alumnos.
- Es aconsejable dejar siempre un horario dentro de la clase -en lo posible inmediato al juego central- para conversar acerca del trabajo realizado.
- Destaque oportunamente, ante todos los presentes, a aquel grupo que, por una acción cooperativa bien sincronizada, haya alcanzado un logro con eficiencia.

Aportes sobre la propuesta N°12 Velázquez Callado, C. y otros. *Ejercicios de Educación Física para Educación Primaria*. Fichero de juegos no competitivos. Escuela Española, Madrid, 1995.

13.- CONSTRUCCIÓN Y ARMADO DE ESPACIOS DE JUEGO

Por qué esta propuesta?

A veces nos encontramos con que no contamos con un lugar apto para desarrollar nuestras clases. No obstante, con un poco de ingenio y mirando al espacio en forma diferente, podemos generar nuevas instancias muy valiosas y atractivas para nuestros alumnos y, por qué no, para nosotros mismos.

¿Jugamos a modificar los espacios de trabajo y a ponerle una nueva tónica a nuestras clases?

Actividades sugeridas

- Proponga a los alumnos la búsqueda de elementos en desuso en distintos ámbitos de la escuela (en el patio, en el aula, en el salón de actos?) y que puedan utilizar en el armado y la delimitación de sectores para jugar. Procuren conseguir usted y sus alumnos sillas, sogas, una tarima, una escalera de madera, dos cubiertas de auto, un andamio o tablón grande, un trozo de tela también grande? Entre todos, armen una plaza de juegos. Luego organice con los alumnos qué hacer en cada lugar, de manera de trazar un recorrido con distintas estaciones. Los chicos completarán el recorrido o cada uno jugará en la estación que desee. A una indicación suya, pueden cambiarse a otros sectores que ellos elijan. Es importante asegurarse de que ninguno de los sectores requiera su presencia como cuidador; esto significa que tienen que ser lo suficientemente seguros para que los alumnos puedan circular entre los distintos espacios sin dificultades ni riesgos.
- Aproveche las posibilidades del edificio escolar y su entorno para generar situaciones de juego: escalinatas pequeñas, paredes bajas con rejas, arboledas, senderos en el jardín, líneas de baldosas de diferente color, etc.
- Si en la escuela (o en un espacio alternativo para las clases) tiene a su disposición un arenero, piense qué espacios de juegos podría preparar en él para que los chicos puedan jugar descalzos. Si la escuela cuenta con un lugar así, propóngales realizar saltos en longitud, recorrer rayuelas de pisadas o plantillas, reptar por un camino bajo obstáculos o techitos, rolar y rodar, armar grandes montañas, dejar distintas huellas, construir muñecos de arena, y otras actividades que los alumnos o usted inventen.

equipo atacante se pasa una pelota liviana (plástica o desinflada) mientras busca claros en la valla humana que los defensores forman para llegar hasta el objetivo (compañero u objeto). Luego, cambian las posiciones. El análisis de las distintas situaciones que se produzcan servirá tanto para los que defiendan como para los que ataquen.



Ilustración: Gustavo Damiani

- Los cazadores y los patos Juegan dos equipos de igual cantidad de integrantes. Necesitan un reloj cronómetro. Se marcan dos sectores: el equipo de los patos (perseguidos) se ubica dentro del sector más grande y, a cierta distancia de aquél, en hilera, lo hacen los del equipo de los cazadores (perseguidores). A la señal, los cazadores, de a uno por vez y con el sistema de relevos que se decida, entran al otro sector a perseguir a los patos. Cuando el perseguidor de turno toque a un pato, éste debe agacharse en el lugar y, de ahí en más, actuar como obstáculo pasivo, mientras que el cazador sale rápidamente a habilitar al compañero siguiente. El juego finaliza cuando los cazadores han atrapado a todos los patos. Al cambiar de roles se compararán los tiempos empleados por ambos equipos y se verá cuál de ellos lo hizo más rápido. Se pueden plantear interrogantes tales como: ¿Quién irá primero como cazador? ¿Tratará de tocar a algún pato en especial? ¿Cómo ayudarse y organizarse para defenderse del mejor modo posible?
- Sugíérales a los alumnos jugar al fútbol, al básquet o al handball sobre espacios de juego con diseños cambiantes, que nada tengan que ver con los trazados de las canchas de esos tradicionales juegos/ deporte. Propóngales que se organicen grupalmente en función de cada variante.

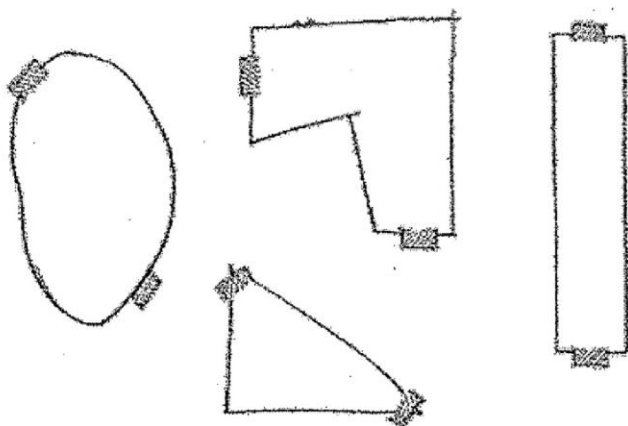


Ilustración: Gustavo Damiani

- En grupos, indíqueles que construyan, entre todos, una pirámide humana bajita -de modo tal que nadie quede afuera- cuya base sea de (x cantidad de) integrantes. Será válido colocarse de cualquier manera, siempre que sea segura



Ilustración: Gustavo Damiani

- Ahora indíqueles que construyan, también con los cuerpos de todos los integrantes del grupo, un tren, un automóvil, un televisor, un reloj cucú. Deben ponerlo en funcionamiento y jugar al "Adivina adivinador" entre equipos.



Ilustración: Gustavo Damiani

- Formar una "línea de albañiles" (o de jugadores de rugby) y, entre todos, se pasan una pelota (una silla, una caja de cartón, un globo, un buzo) y tratan de hacerla ir desde una marca hasta la otra, lo más rápido posible.
- Los equipos se organizan de modo de hacer llegar lo más rápido que puedan, de un sector a otro distante a unos 15 metros, los elementos que cada equipo haya recibido (para cada equipo deberán ser los mismos en tipo y cantidad). Plantee consignas muy abiertas, que posibiliten la búsqueda de distintas respuestas en cada grupo (la mejor, al parecer de cada uno). Asegúrese de que haya más elementos que jugadores y de que cada uno sólo pueda transportar un elemento por vez. Analicen juntos las variantes que surjan.
- Distribuya bolsas de distintos pesos. Cada grupo debe organizarse para hacerlas llegar desde un sector a otro sector cercano, poniendo especial atención en las más pesadas o más grandes.
- Defender al compañero u objeto. Juega un equipo contra otro: uno ataca y el otro defiende por fuera del sector delimitado dentro del cual se encuentra el compañero (u objeto) a defender. El

la clase para exponer el video ante sus pares y que pueda relatar aspectos generales de su contenido.

- Integrar los equipos con los alumnos que pueden realizar actividad física y complementar tareas. Por ejemplo, encargarse de la búsqueda y selección musical en caso de que la actividad fuera una presentación coreográfica.
- Confeccionar planillas de estadísticas sobre partidos reales de los compañeros de clase y, al finalizar, comentar con el grupo las conclusiones relacionadas con el seguimiento de las acciones de juego del equipo en las distintas situaciones planteadas.

Aspectos a tener en cuenta

Lo importante es:

- Que nadie se quede sin la clase de Educación Física en la escuela.
- Que el alumno tenga real acceso a los materiales que le sirvan de insumos para la tarea solicitada.
- Que los temas seleccionados, en caso de ser de desarrollo teórico, sean significativos para el alumno y que sus conclusiones tengan la relevancia y la difusión propias de cualquiera de las actividades propuestas para los alumnos que, normalmente, no se encuentran SAF.
- Que este tipo de actividades estén planificadas con la antelación suficiente, independientemente, del conocimiento que usted tenga acerca de la existencia de alumnos SAF.
- Revalorizar la Educación Física escolar en el marco de una propuesta que busca propiciar que todos los alumnos puedan vivenciar experiencias positivas, redefiniendo los logros en términos de progreso personal y no de superación de los demás.

12.- JUEGOS COOPERATIVOS

¿Por qué esta propuesta?

Asumiendo que uno de los fines de la educación es la socialización y que la presente es una época en la que, por distintas razones, hombres y mujeres están cada vez más aislados -solitarios, con acciones y trabajos sumamente individualistas y estimulados a ser 'el mejor' aun en detrimento de...-, el poder sostener y reforzar la cadena de comunicación entre pares nos parece uno de los puntos primordiales de la tarea educativa.

Claro que ello requiere, ante todo y más allá de enunciados, que cada docente lo tenga bien claro y busque los caminos más propicios para determinado grupo, clase, situación, incluso en los juegos.

Supuestamente, cada situación de juego grupal supone un funcionamiento cooperativo, pero no es así. Porque para que sea verdaderamente cooperativo tendrán que estar presentes los acuerdos internos, la asunción de distintos roles personales, la distribución coordinada de tareas, el aprovechamiento grupal de lo que mejor sabe hacer y puede cada uno de los integrantes del grupo; la acción conjunta; la reflexión sobre lo actuado para tratar de hacerlo mejor.

¿Quién no comprende la importancia del poder comunicarse con otro/s, a la sazón compañeros de tareas, de equipo, para tratar de resolver juntos un problema, una tarea, una estrategia?

El trabajo cooperativo requiere, en principio, que cada uno pueda pedir y ofrecer ayuda, aceptar complementar y complementarse con otro/s, pasar del yo al nosotros para empezar a tejer, propiciar y/o fortalecer una actitud solidaria, altruista, fraternal.

Actividades sugeridas

La premisa básica de toda clase de Educación Física debiera ser que todos los alumnos accedan a los aprendizajes propuestos y brindar, especialmente, a los alumnos que más lo necesitan -por diferentes razones- la mayor cantidad de estímulos adecuados para que, de una u otra manera, puedan disfrutar de la Educación Física escolar y lograr aprendizajes socialmente significativos.

Es posible que usted se pregunte: ¿un alumno que posee un certificado médico que lo califica como "no apto para realizar actividad física" estaría incluido en la clase?

La respuesta es: Sí. La clase de Educación Física es y forma parte de un proyecto en el que todos - docente y alumnos- son actores; y en él desempeñan distintos roles de igual importancia. Entonces, se deberían generar estrategias diversas, no ficticias ni necesariamente "físicas", que promuevan la apropiación de algunos contenidos del área desde la potencialidad del alumno en cuestión y no marginar su actuación resaltando los inconvenientes que imposibilitan su actuación práctica.

Cuando un profesor cree que un alumno tendrá serios inconvenientes para ser competente motrizmente (entendiendo por competencia motriz el conjunto de conceptos, procedimientos, sentimientos y actitudes que sirven para resolver problemas motrices ya sea dentro del ámbito escolar o fuera de él), se lo transferirá de manera sutil y terminará creando las condiciones adecuadas para que esto suceda. Al fracasar de manera constante, estos alumnos tienden a considerarse poco aptos para la Educación Física y, como consecuencia, se esfuerzan menos, terminan ausentándose en forma habitual, y hasta mostrando un gran displacer hacia la actividad. Esto perdura más allá de su permanencia en el sistema educativo.

Actividades sugeridas

- Desarrollar las competencias necesarias para la actuación del alumno como árbitro deportivo. Esto implica adquirir los conocimientos básicos para arbitrar. El aprendizaje no es espontáneo, sino que debe ser guiado de la mejor manera posible (con charlas, con prácticas adecuadas - dirigiendo con el profesor-, incentivando al alumno para que observe partidos del deporte en competencias oficiales, etc.).
- Enseñar los conceptos necesarios para ayudar a sus compañeros a administrar/gestionar/conducir su vida física. Esto implica constituir grupos de pares que puedan evaluarse entre sí y generar, en una planilla que usted proponga, una serie de tareas apropiadas para mantener un nivel y un ritmo de actividad física adecuados, dentro y fuera de la escuela. El alumno SAF colaborará en este proceso.
- Enseñar los conceptos necesarios para la gestión de un torneo interno. Permitir que el/los alumnos en cuestión sean coordinadores generales del evento, por supuesto, con su guía permanente.
- Pasantías con alumnos de EGB (cualquiera de sus ciclos) para la organización de actividades junto con el profesor del nivel. Ejemplo: participar en la organización de una jornada recreativa para los más chiquitos, actuar como líder de campamentos, etc.
- Elaboración de materiales de difusión (con insumos de otras asignaturas) con temáticas tales como el juego limpio, la actividad física saludable, la promoción de las "buenas prácticas" u otros temas valiosos dando al alumno la posibilidad de indagar acerca de la cuestión y concluir con la difusión de un contenido aprendido.
- Grabación de programas deportivos educativos en videos caseros que puedan formar parte de una videoteca escolar. Por ejemplo, construir un video con escenas de determinados deportes o con consejos sobre la actividad física que se brinden desde programas televisivos de interés general. En este último caso, es interesante que el alumno pueda confrontar estos consejos con material bibliográfico sobre el que usted lo pueda orientar para comentar si hubiese diferencias entre lo planteado y lo encontrado cuando se prevea la muestra de este material a sus compañeros. En ambos casos es muy importante que el alumno cuente con algún momento de

- f. Juegos que, a modo de "Olimpiada" puedan ser desarrollados dentro del aula, en pequeños espacios, o en un salón cubierto, hall, etc.
- g. Enseñar el reglamento básico del deporte que los alumnos juegan les permitirá entender con mayor profundidad el deporte. Para esto, se debería centrar la mirada en los aspectos más significativos de la práctica del deporte, evitando el tratamiento de temas innecesarios o superfluos por su poca incidencia en el nivel de juego escolar (por ejemplo, peso de la pelota, situaciones no habituales, señales arbitrales poco comunes, etc.).

En relación con esto, se puede proponer:

1. Ping-pong de preguntas y respuestas: Se forman dos equipos y uno de los alumnos desempeñará la función de árbitro del juego. Uno de los integrantes de un equipo realiza una pregunta a un alumno del otro equipo. Si éste contesta bien en los 30" siguientes, la respuesta valdrá 2 puntos. Si lo hace en los 30" siguientes y asistido por sus compañeros de equipo, valdrá un punto. Se debe preguntar a cada uno de los jugadores del otro equipo antes de hacerlo nueva-mente a alguno que ya haya contestado. Se jugará, por ejemplo, a 30 puntos.
2. Carrera de las preguntas ocultas: Cuatro cajas con idéntica cantidad de fichas numeradas en cada una y conteniendo preguntas sobre aspectos deportivos, atléticos, gimnásticos o de juegos que hayan trabajado en clases. Una hoja para cada equipo y una lapicera o lápiz con el que anotarán las respuestas y puntajes correspondientes. En forma de relevos, sale un jugador por vez de cada equipo y retira una ficha de su caja. En voz alta leerá la pregunta que ha elegido y sus compañeros de equipo tratarán de responder en 20 segundos. Si no lo hacen correctamente, la oportunidad de responder pasará a los otros equipos; si uno acierta, ganará un punto para cada uno de los equipos "en espera".
3. Batería de preguntas: Cada grupo de alumnos recibirá una batería de preguntas redactadas por el docente. Se propone el trabajo individual con autocorrección en dúos. Puede plantearse también una puesta en común final para atender dudas o consultas y dar lugar a otras preguntas que desee agregar el docente.

Estas propuestas también podrían plantearse con contenidos del deporte de tipo táctico, técnico o según otras alternativas válidas para las clases de Educación Física escolar que usted considere.

11.- PARTICIPACIÓN DE TODOS LOS ALUMNOS EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

Habitualmente en nuestras clases nos encontramos con alumnos que no pueden realizar actividad física por diversos motivos. Por un lado, están aquellos que en determinado día de clase piden "SAF" (SIN ACTIVIDAD FÍSICA) por cuestiones puntuales como ser enfermedades (resfríos, alergias, etc.), desgano, necesidad de estudiar otras materias, entre otras y, por el otro, aquellos que tienen un SAF prolongado por situaciones que se consideran imposibilitantes para la actividad física en el ámbito escolar. Hace unos años, a estos alumnos se los denominaba "alumnos bajo régimen de proyectos".

En cuanto a los primeros, cabe decir que es conveniente que todos los alumnos participen, de una u otra manera, de la clase de Educación Física. Esto no significa que el alumno que no quiere o no puede hacer actividad física se convierta automáticamente en el "utilero", en el "secretario del profesor" o en el alumno privilegiado porque tiene la hora de Educación Física para estudiar otra materia.

La idea clave para revalorizar la Educación Física escolar ante el alumno en función de los aprendizajes que ésta provee y su significación, es que aquél perciba que su inclusión dentro del grupo clase es imprescindible y su acceso a los saberes del área puede hacerse de diversas maneras.

Un ejercicio muy interesante que le proponemos es el de recrear el "Delegado" mediante la modificación del espacio (dividiéndolo en mayor número de espacios, de otra forma, etc.), la lógica (que no estén todos adentro y uno afuera, etc.), la motricidad (estableciendo distintos tipos de tiros y pases), mezclándolo con otro juego (por ejemplo con una mancha).

Es importante registrar las variantes de los juegos que vaya creando, ya sea en un registro personal del docente o en afiches elaborados junto con los alumnos.

Tenga en cuenta, en los juegos de reglas y en los deportivos, la participación de los alumnos como árbitros.

Aportes sobre la propuesta N°9: Hernández Moreno, J. *La iniciación a los deportes desde su estructura y dinámica*. INDE, Barcelona, 1999.

10.- LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA EN DÍAS DE LLUVIA

¿Por qué esta propuesta?

Un día de lluvia puede ser un buen momento para abordar una clase distinta, sobre todo si no se cuenta con un salón grande cubierto o gimnasio. Una propuesta de juegos o temas normalmente abordados en una jornada de trabajo en espacios diferentes de lo habitual, debería ser programada sin perder de vista su adecuación y la pertinencia al proyecto anual que cada grupo clase esté llevando adelante.

Para esto sugerimos que usted, a principio de año prepare algunas clases para días de lluvia, para cada grupo clase y las tenga presentes cuando sea necesario acudir a ellas. Entonces, si la lluvia lo sorprende, no será necesario suspender la clase del día dado que usted ya la tiene preparada.

Actividades sugeridas

- Si usted cuenta con posibilidades de captar y editar imágenes en un formato de video, pasará una "Galería de acciones" (que podrán ser gestos deportivos varios, situaciones de juego, etc.) y cada uno, a medida que se vayan sucediendo con una separación de 10" entre imágenes, irá anotando de qué se trata en una hoja. La puesta en común podrá dar lugar a incorporar algunos conceptos importantes que se propongan desde las imágenes.
- Presentación de un video con imágenes que proporcionen nuevos aspectos del deporte ya sean tácticos, técnicos o reglamentarios; o ejemplos de realizaciones adecuadas; estímulos para el inicio de una nueva actividad; un proyecto de campamento; etc. Actualmente son muchas las posibilidades que nos pueden brindar los videos tanto editados comercialmente, como los que usted haya grabado de programas televisivos, o los que pueda facilitarles alguna federación, técnico deportivo o colega docente. En este punto, la televisión puede resultar aliada suya.
- Si usted cuenta con equipo de videofilmación, tal vez haya captado situaciones de clase (en distintos momentos de un trabajo individual sobre las capacidades motoras, o en situaciones de juego o cuando cada alumno prueba distintos movimientos) y desee trabajarlas con los alumnos para que aprendan a observarse y opinar al respecto o corregir sus errores a partir de las imágenes.
- Trabajo de discusión en pequeños grupos sobre distintos recortes de diarios y revistas que usted haya seleccionado y/o fotocopiado, o de una serie de fotografías que, por la escena que contengan, estimulen la reflexión crítica sobre el hecho sociodeportivo en general; los beneficios de la actividad física en la salud; el tiempo libre y su buen uso; la inadecuada utilización de anabólicos, esteroides u otras sustancias inconvenientes en el entrenamiento y sus consecuencias, etc.
- Actualización del Programa de Entrenamiento Personal (PEP) (Ver Una educación física para toda la vida. El programa de entrenamiento personal).

juego y de su evolución. Por otra parte, las reglas debe acompañar la evolución del juego y de los jugadores.

Secuencia de actividades

La propuesta se basa en la selección de un juego que los alumnos conozcan, pero modificado en distintos aspectos para trabajar diferentes conceptos de técnica y táctica individuales.

- Hemos tomado un juego muy conocido por todos los docentes: el juego de los 10 pases. Este juego consiste en que un equipo intenta realiza 10 pases seguidos, sin que el otro equipo toque la pelota o ésta caiga al suelo. Ese otro equipo trata de evitar que los pases se realicen y a la vez recuperar el balón, para comenzar ellos a realizar los 10 pases. No vale picar el balón, ni dar pasos en posesión de éste. Tenga en cuenta que, atendiendo a la cantidad de alumnos, es preferible realizar varios partidos paralelos y no jugar dividiendo la clase en dos grupos iguales. Es más recomendable armar dos partidos de 6 contra 6 que uno de 12 contra 12. Jugando con menor número de integrantes, los alumnos tienen más posibilidades de entrar en contacto con la pelota, de realizar mayor cantidad de desplazamientos, etc. De acuerdo con el nivel de juego del grupo, podemos disminuir la dificultad, jugando a los 6 pases; esto les dará a los alumnos una buena posibilidad de cumplir el objetivo del juego en forma exitosa.
- La siguiente variante consiste en dificultar la tarea de los atacantes (portadores del balón) incorporando una regla: si el jugador que tiene la pelota es 'tocado' debe entregar la pelota a los defensores. Aquí aumenta la presión temporal: el portador debe lograr conectar un pase antes de que lo toquen.
- Ésta es una variante del juego anterior en la que todos deben tocar al menos una vez la pelota. La proponemos con la intención de privilegiar el intercambio socio-afectivo entre pares. Podemos también plantear que no se pueden realizar dobles pases ("no se puede pasar a quien me pasó"). Esta variante del juego no puede ser permanente: si usted plantea en todos los juegos la necesidad de avanzar sobre el eje socio-afectivo, no podrá tener en cuenta otros problemas del juego y, entonces, la propuesta quedará desdibujada.
- La tarea consiste en dificultar la percepción de la situación y por lo tanto la toma de decisiones: proponga, por ejemplo, que los pases 4, 7 y 9 los realicen determinados alumnos (por ejemplo, aquellos que tengan remeras blancas o cualquier otra característica que encuentre en el grupo).
- Divida el patio (gimnasio, playón o cancha) en dos mitades y dé la consigna de no realizar más de tres pases seguidos en cada medio campo, lo cual implica un mejor aprovechamiento de los espacios y un juego más dinámico.
- Reparta el espacio en cuatro sectores paralelos. La propuesta es la de realizar los 10 pases pero siempre a un sector distinto del que ocupa el portador y del de aquel que recibe la pelota.
- Luego vuelva a jugar con el campo dividido en dos; cada equipo debe realizar los 10 pases en uno de los campos. Esto significa que, en cada campo, un equipo es atacante y el otro defensor. Este elemento comienza a desarrollar la idea de progresar en el campo, que luego retomaremos en los juegos deportivos colectivos.
- Varíe finalmente la culminación de las acciones: luego de los 10 pases en un campo (como en el juego anterior), dé a los alumnos la consigna de realizar un tiro a un blanco (cono, aro, cajón, etc.).

Aspectos a tener en cuenta

Estas mismas modificaciones se pueden realizar atendiendo a las reglas de funcionamiento de los juegos, a la organización del espacio y también a las habilidades motrices que propongamos, por ejemplo, pases sobre hombro.

Aspectos a tener en cuenta

Es importante que los alumnos dominen, en forma general, la habilidad del salto para realizar el circuito correctamente y con seguridad.

Recomendamos atender las medidas de seguridad para llevar a cabo estos circuitos con tranquilidad: los saltos no deben realizarse cerca de paredes, vidrios, rejas, etc.; en los saltos en profundidad, debemos prever una superficie blanda para la caída (piso de tierra, colchonetas).

Cuando esté por enseñar el funcionamiento de los circuitos por estaciones, conviene que comience con circuitos de pocas estaciones y progresivamente vaya aumentando su número.

Es importante que prepare propuestas de circuitos por estaciones para una gran cantidad de habilidades motoras (correr, pasar y recibir, arrojar/lanzar) y combinarlas.

Piense cómo crear ambientes para la realización de saltos (entendiendo los ambientes como espacios) de manera que estimulen a los alumnos a utilizarlos. Para crearlos, le sugerimos colocar objetos atractivos en altura, facilitar la subida a una superficie y ubicar una colchoneta debajo -cuando se trate de saltos verticales-, estimular el impulso y la distancia de los saltos con aros, conos, botellas, colchonetas, etc. -cuando trabaje en los saltos horizontales.

Aportes sobre la propuesta N°8: Blández, Ángel J. *La utilización del material y del espacio en Educación Física*. INDE, Barcelona, 1995.

9.- EL DOCENTE COMO RECREADOR DE JUEGOS

El juego constituye un espacio propio en el desarrollo y el crecimiento de los alumnos, un momento en el cual pueden actuar tal y cual son. Permite la puesta en situación de los esquemas de percepción, de decisión y ejecución aprendidos y de las habilidades y destrezas que el alumno conoce.

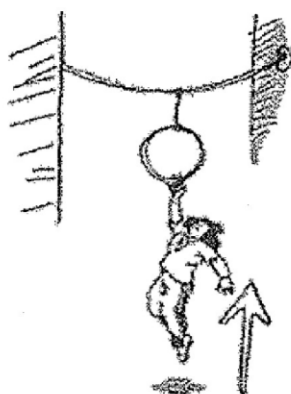
Los juegos de reglas son la principal expresión de los juegos en este ciclo (más allá de que convivan con otras expresiones del juego en sí). El ejercicio de recrear los juegos permite acrecentar la cantidad de recursos que posee el docente para poder brindar a los alumnos variedad de situaciones, buscar nuevas opciones y propuestas para resolver distintas situaciones, además de no encasillarse proponiendo siempre el mismo juego.

Los juegos son creaciones socioculturales del hombre; las consignas y las reglas, la disposición y segmentación espacial, la determinación temporal, los roles distintivos, los materiales, etc. son convenciones que establecen los grupos humanos para poder jugar. De hecho podemos comprobar que un mismo juego tiene nombres distintos en diferentes escuelas, ciudades y provincias o pequeñas variaciones en sus reglas.

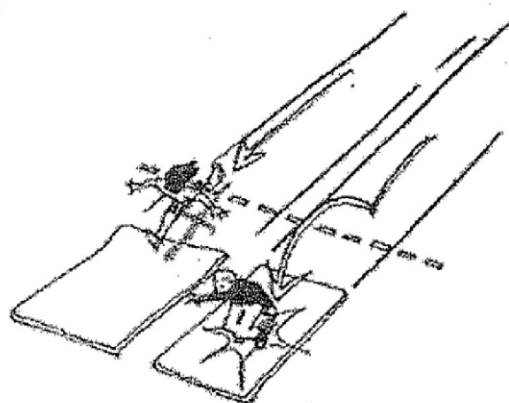
Los juegos de reglas y luego los juegos deportivos reglados tienen cuatro ejes de desarrollo y evolución para su aprendizaje y concientización:

- a. el eje del juego (táctico),
- b. el eje de la motricidad (técnica),
- c. el eje del reglamento y
- d. el eje del tiempo y del espacio.

En esta propuesta privilegiamos el eje táctico y supeditaremos a éste los otros tres. Tomamos esta decisión porque consideramos a la motricidad general y la especial (técnica) como sostenedoras del



5. Colgar un aro, saltar y tocarlo.

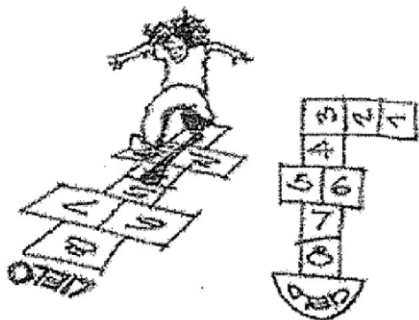


6. Corredera de tres colchonetas para saltar en largo.

- Luego de la confección del circuito, divida a los alumnos en seis grupos iguales.
- Asigne a cada grupo una estación de partida. Le proponemos que designe -o deje que los mismos alumnos lo elijan- un integrante de cada grupo para que repase la actividad haciendo que toda la clase la vea nuevamente.
- En la estación c) le recomendamos que se ubique usted para ayudar a los alumnos, y desde allí observar lo que sucede en las otras estaciones. Es importante que su ubicación le permita ver lo que pasa en todo el circuito.
- Entre los dos y los tres minutos los grupos tienen que rotar: en ese momento se cambian todos los grupos de una estación a la siguiente en sentido de las agujas del reloj.
- El circuito culmina luego de seis rotaciones cuando todos los grupos completaron la totalidad del recorrido. Según la tarea desarrollada, se puede realizar una segunda pasada por las estaciones del circuito.
- Una vez dominada la organización de la clase y las actividades a realizar en cada estación, puede proponer determinadas tareas durante el salto (en la fase de vuelo), antes de caer, por ejemplo: aplaudir en el salto, dar medios giros, giros completos, hacerse bolita y extenderse en el aire, tocarse la punta de los pies con piernas extendidas, caer dentro de un aro en la colchoneta, etc. También le puede proponer a los alumnos que inventen las actividades para la siguiente vuelta al circuito.
- Es importante repetir la elongación al finalizar la clase: siete minutos de estiramientos que le proponemos orientar fundamentalmente hacia el tren inferior, segmento sobre el cual se centró la actividad.



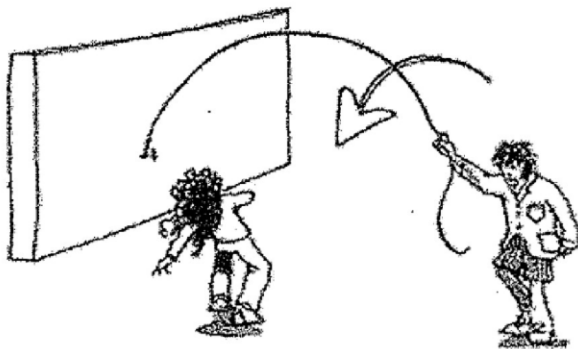
1. Colocar sogas; saltarlas individualmente.



2. Dibujar rayuelas de distintos tamaños.



3. Cajón de saltos y colchoneta; subir al cajón y saltar a la colchoneta.



4. Asegurar una soga a la pared y saltarla.

5. Las posibilidades de movimiento con el/los otro/s

- esta vez la consigna es gatear y transportar sobre sus espaldas y entre varios, una colchoneta;
- hacer un arquito con las manos para que el compañero emboque allí la pelotita de plastilina, golpeándola libremente.

6. Combinación con otro/s elemento/s idéntico/s o diferente/s

- los alumnos hacen rodar el bastón y el aro y observan las diferencias;
- se colocan una cubierta y un aro en el suelo, a 0,50 metros uno del otro. Los alumnos rebotan con las piernas separadas sobre la cubierta y saltan: tienen que caer en cuclillas dentro del aro;
- con un aro tomado con las dos manos tienen que golpear el globo hacia arriba. Cuando éste comienza a descender, colocan el aro horizontalmente para que el globo pase por dentro de él.

Importante: puede ocurrir que su escuela no cuente con los elementos que convencionalmente son utilizados en las clases de Educación Física. Si así fuese, recuerde que con decisión e imaginación podrá cubrir gran parte de las posibilidades de esos elementos, trabajando con el apoyo de docentes de otras áreas (por ejemplo, plástica, o con la maestra de grado, etc.) y con los alumnos para procurar una buena provisión de papeles de diario (para hacer pelotas de papel), bloques de madera, palos o ramas largos (de 1,20 m de longitud), piedras redondeadas y pequeñas, cajas de zapatos o de zapatillas, hilos largos, pelotas hechas con medias viejas y rellenas con papel o telas, sábanas viejas y/o rotas, corchos, chapitas de bebidas gaseosas o similares, cajones de fruta, botellas plásticas, etc. Usted verá la mejor manera de adaptar y preparar cada elemento en función de las necesidades.

Aportes sobre la propuesta N°7: Porstein, A. M. y Bird, J. *El aprendizaje por el movimiento en el ciclo preescolar*. La Obra, Buenos Aires, 1981.

8.- CIRCUITO DE ESTACIONES: DE SALTO EN SALTO

Trabajaremos los saltos, una habilidad motora que permite gran variabilidad y aparece en juegos, danzas, deportes y en movimientos espontáneos. Lo haremos sobre saltos verticales (en altura y en profundidad), saltos horizontales y saltos de obstáculos.

La fuerza, el equilibrio y la coordinación son aspectos motores fundamentales que se deben trabajar para saltar correctamente.

Sugerimos la realización de un circuito de estaciones porque los recorridos permiten que, paulatinamente, los chicos trabajen en forma autónoma, que se organicen en grupos, evitando largas esperas y encontrando diferentes propuestas para trabajar los saltos con diversas variantes en la ejecución.

Intentaremos una participación real, continua y efectiva de todos los alumnos con materiales que habitualmente tenemos en la escuela.

Actividades sugeridas

- Entrada en calor con un juego de persecución, como la 'mancha bolita': uno o dos alumnos intentan tocar a los demás; quien es tocado se hace 'una bolita' y otro alumno lo salta para salvarlo.
- Cinco minutos de estiramientos, fundamentalmente del tren inferior.
- Armado del circuito de estaciones:

Entre las características de los objetos se encuentran, por ejemplo, la forma, el peso, la elasticidad, la textura.

Entre las posibilidades de movimiento tenemos, por ejemplo, el rodar y el girar del aro o del disco de madera; el modelar de la masa de sal; el deslizar de las bolsitas; el apretar / presionar de las pelotas esponjosas.

Todo elemento también podrá ser aprovechado como punto de referencia fijo o móvil. Entonces se podrá: pasar por arriba del elástico, enviar una bolsita, deslizarse, por debajo de..., trotar alrededor de una cubierta de auto que ruede, saltar con dos pies adentro y afuera del aro, etc.

Actividades sugeridas

- ¿Qué acciones pueden surgir de la exploración de las posibilidades del elemento bolsitas?
- Se las puede deslizar, lanzar, recibir o transportar. Otras posibilidades sugeridas son: amasar, aplastar, apoyar, apretar, presionar, empujar, girar, golpear, levantar, patear, rolar, saltar, amén de contarla como punto de referencia, para corporizar algunas de las acciones detalladas o para incorporarla en distintos desplazamientos. ¿Y con las cubiertas de autos?, ¿con los vasitos plásticos de yogur?, ¿con las telas grandes?, ¿con las hojas de papel de diario? ¿con las pelotas? ¿con las sogas?
- Enriquezca y amplíe las propuestas en función del objetivo prioritario de la clase, considerando aspectos relacionados con:

1. Las distintas partes del cuerpo y sus posibilidades de movimiento

- indíqueles que prueben con distintas partes del cuerpo a modelar la masa de sal o la plastilina, etc.;
- haga que intenten tomar y levantar un pañuelo que esté en el suelo.

2. Las diferentes calidades de movimiento

- les puede dar la consigna de inflar un globo, desinflarlo, soltarlo inflado y sin atar para luego mostrar con el propio cuerpo cómo se infla de a poco, cómo salió volando: "desinflamos nuestro cuerpo", "lo arrugamos como se arrugó la hoja de papel" y luego, "lo desarrugamos de a poco", según la energía y la velocidad con que lo va desarrugando nuestro compañero.

3. Las nociones espaciales

- puede darle a los alumnos la consigna de hacer rodar el aro por afuera de un sector marcado con una soga;
- que logren que los bloques de madera se deslicen por un camino trazado en el suelo;
- que hagan picar la pelota tan alto como, más alto o más bajo que la altura del respaldo de las sillitas de la sala.

4. Las nociones temporales

- agrupados de a dos, indíqueles pasarse la bolsita sólo mientras dure la música;
- rasgar tiras de papel con las manos, siguiendo el ritmo de la canción que todos escuchan;
- hacer flamear un trozo de tela y cuando lo desee, se detiene en estatua, para volver a flamearlo otra vez según su decisión (podría haber un fondo de sonido con parches manejado por el docente, o de piano o de guitarra, etc.).

5. Sin apresurarse, que lo hagan de a uno por vez, llevando en su mano un trozo de madera (o un objeto similar) que sea adecuado para ser manipulado por los niños. Cuando regresan al punto de partida, pasan el objeto al compañero siguiente para que realice la acción propuesta.
6. ¿Podrán terminar de hacerlo, una vez cada uno, antes de que el profesor llegue caminando, como en cámara lenta, hasta un lugar prefijado? Cuando reciben la señal para comenzar, cada grupo entra en acción, y usted inicia su 'caminata lunar'. ¿Todos los equipos pudieron ganarle al docente? Invente otra forma 'temporal', externa a los grupos, para jugar con variantes sin generar dudas.
7. Carrera de los sombreros o las gorras. A una orden dada por usted, cada integrante de los equipos -a su turno- tiene que correr a la mayor velocidad posible para cumplir la tarea prevista y, al regresar al punto de partida, entregarle el sombrero o la gorra al compañero que sigue, quien no puede salir sin tenerlo bien puesto.
8. Piense otros juegos de relevos para jugar en parejas, en equipos de tres o más alumnos (siempre en pequeños grupos). ¿Qué consignas les daría? Estas son algunas de las propuestas que le sugerimos trabajar. Pruebe todas las ideas que a usted le parezcan interesantes para juegos de relevos simples o complejos, continuados o no, siempre atento a lo planteado en relación con el cuidado de la propuesta y su puesta en práctica.

Aspectos a tener en cuenta

- Proponga una gran variedad de juegos para que los relevos no sean la única propuesta de una clase.
- Es muy importante su actitud frente al juego y, en consecuencia, frente a la competitividad que puede generarse. Evite situaciones que enfrenten al grupo aunque sea en forma jugada.
- Busque elementos que sean aptos para ser fácilmente tomados y transportados y que no presenten riesgos en su manipulación.

Aportes sobre la propuesta N°6: Döbles, E. y Döbles, H. *Manual de juegos menores*. Stadium, Buenos Aires, 1981.

7.- EXPLORACIÓN ACTIVA DEL MEDIO Y DE MATERIALES CONVENCIONALES Y NO CONVENCIONALES

¿Por qué es importante que los alumnos jueguen con elementos?

Porque:

- se conectan con diferentes objetos externos a ellos (con su forma, color, peso, tamaño, textura...);
- descubren diferentes posibilidades de movimiento inherentes a esos objetos;
- pueden imitar sus movimientos observables (el picar de la pelota, el girar de un aro, el plegarse de un papel, el rodar de un bastón?);
- se prueban a sí mismos en el manejo de los diferentes objetos según las propuestas que usted les haga o de acuerdo con ideas propias, y amplían tanto las propias habilidades como la coordinación general;
- pueden asociarlos con otras imágenes y jugar en consecuencia;
- pueden proyectar en ellos vivencias personales.

Además, en la exploración sobre el elemento/objeto, surgirán algunas particularidades que podrán ser corporizadas por cada uno. Corporizar es poder pasar al lenguaje del cuerpo algunas características de los objetos con los cuales el alumno se relaciona, además de las posibilidades propias de movimiento que se le puedan imprimir a cada elemento.

Física consiste en la detección y derivación de los alumnos con problemas a profesionales médicos especializados.

Aportes sobre la propuesta N°5: Le Boulch, J. La educación psicomotriz en la escuela primaria. Paidós, Buenos Aires, 1984. Y J. Le Boulch. La educación psicomotriz en la escuela primaria. Paidós, 1997.

6.- JUEGOS DE RELEVOS

Los juegos de relevos o de postas son muy empleados en las clases de Educación Física.

A través de los años y de la observación práctica, vemos que si bien son juegos muy sencillos, se cae habitualmente en una serie de errores u omisiones que atentan contra la actividad misma.

Este tipo de juego para llevarse a cabo necesita del cumplimiento de determinadas pautas: quienes participan en él, tienen que esperar turno, actuar solo cuando les corresponde, tratar de coordinar las acciones con otro compañero y con la mayor celeridad posible y tener sentido de equipo.

Hay opiniones encontradas respecto a estos juegos. Creemos que, propuestos en su medida justa y atendiendo los aspectos que aquí ofrecemos, pueden resultar óptimos, incluso para ser trabajados desde el primer nivel.

Actividades sugeridas

- Para mantener la buena atención y la dinámica de juego, recomendamos tener en cuenta algunas cuestiones al programarlos:
- Distribuya los niños en muchos equipos de pocos integrantes.
- Proponga acciones simples, seguras y que todos dominen. Le recomendamos no incluir destrezas gimnásticas ni acciones que requieran detalles técnicos muy precisos o que generen riesgos innecesarios.
- Fíjeles recorridos de distancias cortas (suficientemente cortas).
- Programe el juego de manera que el tiempo de espera de cada alumno sea más corto que su acción.
- No complejice porque sí, innecesariamente. Lo rebuscado no es sinónimo de adecuado, de mejor ni de atractivo.

Le proponemos esta secuencia para lograr la mecánica del relevo continuado:

1. Distribuya los equipos al azar: reparta papeles de colores, objetos pequeños o tarjetas con figuras de animales, etc., y haga que los alumnos que coinciden se encuentren.
2. Una vez establecidos los grupos, fíjeles una tarea para realizar una vez a cada uno, organizados espacialmente a gusto. Luego analizarán lo acontecido. Las tareas pueden ser, por ejemplo, dar tres saltitos en el lugar, con los pies juntos, y habilitar al compañero siguiente tocándole una mano, señalándolo con un dedo de la mano, entregándole una tira de género, etc.
3. Después se distribuyen todos los grupos en hileras (uno detrás del otro), a partir de una línea de partida y con el mismo frente. Juntos van trotando hasta una marca y regresan al punto de partida. Es interesante que los alumnos, en este punto, comprendan que la tarea propuesta se llevará a cabo sin acentuar la competencia entre ellos.
4. Sale un integrante de cada equipo por vez, cuando le toca: esto significa que lo hará cuando usted dé la señal para cada salida, no uno detrás del otro. Pruebe con cada uno de los equipos para comprobar que han comprendido las reglas del juego.

Actividades sugeridas

- Puede comenzar con el juego "Un, dos, tres, cigarrillo 43". Continúe jugando "Un, dos, tres...", pero cuando los alumnos 'se congelan' (en el momento en que usted se vuelve), deben hacerlo copiando la postura que usted adopte. El juego puede continuar pero con un alumno dirigiendo el juego y definiendo las posiciones al 'congelarse'.
- Le sugerimos que siga con el mismo juego, pero que ahora, al volverse, lo haga con carteles en los que hay dibujos de personas en distintas posiciones: acostadas boca abajo, boca arriba, de costado, agrupadas, agachadas, paradas en dos piernas juntas, abiertas, en una pierna, etc. Estos carteles se pueden reemplazar por objetos de colores que indiquen una determinada posición acordada antes de comenzar a jugar.
- Proponga un trabajo analítico de diferentes posiciones del cuerpo que cada uno haga en su lugar: "gato contento", "gato enojado", extendido con piernas y brazos abiertos, desde esa posición tocar una mano con la pierna del lado contrario manteniendo la espalda apoyada en el suelo, etc.
- En parejas, indíqueles recorrer, con la punta de los dedos, la columna vertebral del compañero para que la conciente y trate de movilizarla sin cambiar de lugar.
- Otra vez en grupos de dos alumnos, invítelos a jugar al espejo: uno moviliza su columna vertebral y el otro lo copia. Propóngales que realicen variedad de movimientos (suaves, sencillos, lentos) movilizan la columna vertebral, la cintura escapular y la pelvis.
- Agrupe a los alumnos de a dos, según altura y peso similares. Se colocan espalda contra espalda, con las piernas separadas y los brazos levantados. Uno toma al otro de las muñecas y suavemente se inclina hacia delante, cargándolo sobre su espalda. El alumno cargado debe mantenerse relajado y con la cabeza colocada naturalmente.
- Proponga trabajos de flexibilidad. Es fundamental que usted tenga en cuenta la importancia de la realización de este tipo de ejercicios durante todo el año atendiendo los distintos grupos musculares.
- Trabaje también la relajación. Propicie ejercicios de control respiratorio en distintas posiciones y mediante diferentes actividades (relajación acostados boca arriba, sentados "a lo indio", caminando, saltando, etc.).
- Otros ejercicios adecuados (por su incidencia en el fortalecimiento de los músculos dorsales) son los de trepar por sogas colocadas verticalmente, suspenderse en pasamanos, anillas, trapecios y otros juegos de plaza. También juegos motores como, por ejemplo, cinchadas. De ser posible, recomendamos la práctica de natación y ejercicios en el agua.

Aspectos a tener en cuenta

- Considere que, para jugar con los carteles de personajes en distintas posiciones, debe prepararlos antes de la clase. También puede hacerlos con los alumnos en algún recreo o compartir la actividad de preparación con los docentes de Educación Artística (Plástica). El hecho de que los alumnos los preparen, sumado a su colorido y variedad, le dará a la actividad una riqueza importante. También se pueden armar con fotos de revistas.
- La tarea de prevención tiene que ver con un trabajo sistemático de fortalecimiento de la musculatura de sostén (abdominales y espinales, por ejemplo). Tenga en cuenta que este trabajo de fuerza debe ser adaptado a la etapa evolutiva y a las posibilidades anatómo-fisiológicas de los alumnos.
- Por otra parte, el desarrollo de la flexibilidad general tiene un valor muy importante en la alineación de los distintos segmentos y en el mantenimiento de buenas posturas. La tarea de prevención de dificultades posturales se puede realizar observando a los alumnos: la caída lateral de la cadera, el adelantamiento de los hombros, las cifosis exageradas son algunos síntomas característicos. Del nivel de desarrollo de estos síntomas dependen el trabajo en clase o la derivación. En grados mayores de problemas posturales, la tarea del profesor de Educación

- Divida el patio (gimnasio, playón o cancha) en dos mitades y dé la consigna de no realizar más de tres pases seguidos en cada medio campo, lo cual implica un mejor aprovechamiento de los espacios y un juego más dinámico.
- Reparta el espacio en cuatro sectores paralelos. La propuesta es la de realizar los 10 pases pero siempre a un sector distinto del que ocupa el portador y del de aquel que recibe la pelota.
- Luego vuelva a jugar con el campo dividido en dos; cada equipo debe realizar los 10 pases en uno de los campos. Esto significa que, en cada campo, un equipo es atacante y el otro defensor. Este elemento comienza a desarrollar la idea de progresar en el campo, que luego retomaremos en los juegos deportivos colectivos.
- Varie finalmente la culminación de las acciones: luego de los 10 pases en un campo (como en el juego anterior), dé a los alumnos la consigna de realizar un tiro a un blanco (cono, aro, cajón, etc.).

Aspectos a tener en cuenta

Estas mismas modificaciones se pueden realizar atendiendo a las reglas de funcionamiento de los juegos, a la organización del espacio y también a las habilidades motrices que propongamos, por ejemplo, pases sobre hombro.

Un ejercicio muy interesante que le proponemos es el de recrear el "Delegado" mediante la modificación del espacio (dividiéndolo en mayor número de espacios, de otra forma, etc.), la lógica (que no estén todos adentro y uno afuera, etc.), la motricidad (estableciendo distintos tipos de tiros y pases), mezclándolo con otro juego (por ejemplo con una mancha).

Es importante registrar las variantes de los juegos que vaya creando, ya sea en un registro personal del docente o en afiches elaborados junto con los alumnos.

Tenga en cuenta, en los juegos de reglas y en los deportivos, la participación de los alumnos como árbitros.

Aportes sobre la propuesta N°4: Hernández Moreno, J. *La iniciación a los deportes desde su estructura y dinámica*. INDE, Barcelona, 1999.

5.- LA POSTURA EN MOVIMIENTO

En una sociedad sedentaria como la nuestra, los chicos pasan gran cantidad de horas leyendo, escribiendo, haciendo cuentas, estudiando, dibujando o frente la computadora, lo que los convierte en seres sentados. El peso de las mochilas escolares suma infinidad de dificultades posturales a las propias del crecimiento.

Por todo esto, no podemos olvidar la tarea de los profesores de Educación Física en la prevención, detección y derivación de alumnos con problemas posturales.

La alineación postural tiene que ver con la percepción y la toma de conciencia del propio cuerpo. Para una buena alineación postural es necesario equilibrar los distintos segmentos corporales en relación al eje del cuerpo, la columna.

En el desarrollo del acto motor, el tono postural es controlado por el cerebelo (una de cuyas funciones es la de regulación estabilizadora). Cualquier movimiento es producido por la contracción de determinados grupos musculares y la relajación de otros. Sin embargo, este proceso es posible debido al "ajuste tónico del cual depende el ajuste postural y las reacciones de equilibración"¹. Este control regulador depende de un conjunto de informaciones táctiles, visuales, vestibulares, musculares, articulares y tendinosas.

recursos que posee el docente para poder brindar a los alumnos variedad de situaciones, buscar nuevas opciones y propuestas para resolver distintas situaciones, además de no encasillarse proponiendo siempre el mismo juego.

Los juegos son creaciones socioculturales del hombre; las consignas y las reglas, la disposición y segmentación espacial, la determinación temporal, los roles distintivos, los materiales, etc. son convenciones que establecen los grupos humanos para poder jugar. De hecho podemos comprobar que un mismo juego tiene nombres distintos en diferentes escuelas, ciudades y provincias o pequeñas variaciones en sus reglas.

Los juegos de reglas y luego los juegos deportivos reglados tienen cuatro ejes de desarrollo y evolución para su aprendizaje y concientización:

- a. el eje del juego (táctico),
- b. el eje de la motricidad (técnica),
- c. el eje del reglamento y
- d. el eje del tiempo y del espacio.

En esta propuesta privilegiamos el eje táctico y supeditaremos a éste los otros tres. Tomamos esta decisión porque consideramos a la motricidad general y la especial (técnica) como sostenedoras del juego y de su evolución. Por otra parte, las reglas debe acompañar la evolución del juego y de los jugadores.

Secuencia de actividades

La propuesta se basa en la selección de un juego que los alumnos conozcan, pero modificado en distintos aspectos para trabajar diferentes conceptos de técnica y táctica individuales.

- Hemos tomado un juego muy conocido por todos los docentes: el juego de los 10 pases. Este juego consiste en que un equipo intenta realizar 10 pases seguidos, sin que el otro equipo toque la pelota o ésta caiga al suelo. Ese otro equipo trata de evitar que los pases se realicen y a la vez recuperar el balón, para comenzar ellos a realizar los 10 pases. No vale picar el balón, ni dar pasos en posesión de éste. Tenga en cuenta que, atendiendo a la cantidad de alumnos, es preferible realizar varios partidos paralelos y no jugar dividiendo la clase en dos grupos iguales. Es más recomendable armar dos partidos de 6 contra 6 que uno de 12 contra 12. Jugando con menor número de integrantes, los alumnos tienen más posibilidades de entrar en contacto con la pelota, de realizar mayor cantidad de desplazamientos, etc. De acuerdo con el nivel de juego del grupo, podemos disminuir la dificultad, jugando a los 6 pases; esto les dará a los alumnos una buena posibilidad de cumplir el objetivo del juego en forma exitosa.
- La siguiente variante consiste en dificultar la tarea de los atacantes (portadores del balón) incorporando una regla: si el jugador que tiene la pelota es 'tocado' debe entregar la pelota a los defensores. Aquí aumenta la presión temporal: el portador debe lograr conectar un pase antes de que lo toquen.
- Ésta es una variante del juego anterior en la que todos deben tocar al menos una vez la pelota. La proponemos con la intención de privilegiar el intercambio socio-afectivo entre pares. Podemos también plantear que no se pueden realizar dobles pases ("no se puede pasar a quien me pasó"). Esta variante del juego no puede ser permanente: si usted plantea en todos los juegos la necesidad de avanzar sobre el eje socio-afectivo, no podrá tener en cuenta otros problemas del juego y, entonces, la propuesta quedará desdibujada.
- La tarea consiste en dificultar la percepción de la situación y por lo tanto la toma de decisiones: proponga, por ejemplo, que los pases 4, 7 y 9 los realicen determinados alumnos (por ejemplo, aquellos que tengan remeras blancas o cualquier otra característica que encuentre en el grupo).

que hay que pasar y recibir en sitios distintos; evitar los pases parabólicos o jugar al "medio" pero para llegar a tocar la pared o a un tercero que se escapa.

- Desarrollar la capacidad de pasar y recibir no es sólo mover bien los brazos. En un juego deportivo, significa que un alumno está ocupando espacios libres para recibir el pase de un compañero (está "desmarcado"); que si tiene la pelota puede "ver" a un compañero que está libre y dispuesto a recibir, pues tiene "las manos listas" y está a "distancia de pase". Los ejercicios de pases de dos o tres jugadores son muy útiles, si usted ayuda a los alumnos con las propuestas correctas: infórmeles dónde está ese espacio libre o qué elemento deben atender para identificar una línea de pase libre.
- Los movimientos previos a la recepción colaboran con el juego dinámico: los receptores deben desplazarse para recibir, "hay que ir a buscar la pelota con las piernas"; si es corta, hay que adelantarse, si es larga, hay que atrasarse, etc.
- Para los pasadores es muy importante desarrollar posibilidades de pase con ambas manos (y pies). Le sugerimos que estimule este aspecto muchas veces olvidado. En el mismo sentido, los alumnos paulatinamente tienen que ir pasando sin mirar, lo que significa mirar -con visión periférica- tanto el juego como a quién le va a realizar el pase.
- Jugar a pasar y recibir con dos pelotas a la vez es muy útil para mejorar las disociaciones segmentarias; con pelotas iguales o distintas (las que tenga) propóngales jugar a pasar con una mano y con la otra simultáneamente, a pasar una con pique y otra por arriba, una con las manos y otra con los pies.

Aspectos a tener en cuenta

Realice las actividades en forma dinámica. Tenga en cuenta que en los juegos, cuando un equipo intenta realizar pases, el otro intenta impedirlo; por lo tanto, las actividades en las que los alumnos pasan y reciben sin oposición, sin desplazamiento de compañeros ni adversarios, sin modificaciones de orientaciones, sin tomar decisiones (pasar a uno o a otro compañero, pasar o tirar, etc.), no tendrán transferencia real al juego y sólo redundan en una mejora puramente técnica.

En este ciclo, las correcciones son globales. Respete las fases del aprendizaje motor: experimentación, disociación y automatización.

Proponga variedad de situaciones: realícelas con distintos materiales, en distintos juegos, con distintas estructuras espaciales y disposiciones.

Si tiene poco material, utilice pelotas de todo tipo y piense, más que nada, en desarrollar estos contenidos por medio de juegos.

Cuando los realice, siempre reduzca la cantidad de jugadores y arme varios partidos/juegos a la vez, para que todos los alumnos tengan una participación real en la actividad.

Aportes sobre la propuesta N°3: Aisenstein, A. (coord.). *Repensando la Educación Física escolar*. Novedades Educativas, Buenos Aires, 2000.

4.- EL DOCENTE COMO RECREADOR DE JUEGOS

El juego constituye un espacio propio en el desarrollo y el crecimiento de los alumnos, un momento en el cual pueden actuar tal y cual son. Permite la puesta en situación de los esquemas de percepción, de decisión y ejecución aprendidos y de las habilidades y destrezas que el alumno conoce.

Los juegos de reglas son la principal expresión de los juegos en este ciclo (más allá de que convivan con otras expresiones del juego en sí). El ejercicio de recrear los juegos permite acrecentar la cantidad de

3.- PARA JUGAR EN EQUIPO: PASE Y RECEPCIÓN

En los juegos deportivos colectivos, de cooperación y oposición, y en los juegos deportivos adaptados a este ciclo de la EGB, el sentido de juego en equipo está dado por la posibilidad y la necesidad de avanzar colectivamente hacia el campo contrario para marcar los tantos (en el vóleybol este objetivo tiene particularidades). Estos avances (o progresiones en el terreno de juego) se realizan con acciones individuales (por ejemplo, piques o conducción del balón) o con acciones que implican la relación de dos o más jugadores, los pases y recepciones de estos pases. Los alumnos de estas edades privilegian las acciones del primer tipo. Los docentes tenemos que intentar que los alumnos realicen acciones de juego de conjunto.

La intención táctica de los pases es la misma en todos los juegos deportivos colectivos, más allá de la forma de realización de los mismos (técnica): avanzar hacia la meta contraria o ganar terreno; en caso de que esto no sea posible, pasar a un compañero que no esté adelante, pero seguir en posesión de la pelota e intentar avanzar por otro lado.

Para mejorar las posibilidades de pasar y recibir es necesario que los alumnos desarrollen la coordinación dinámica general (para encadenar las diferentes acciones); la coordinación óculo-manual (para manipular el balón sin dificultades); la óculo-pedal (para patear, parar y manejar la pelota con los pies); las disociaciones segmentarias (para realizar una actividad con el tren superior -pasar, por ejemplo-, y otra con las piernas, como correr); el equilibrio (para dominar sus gestos y posiciones), y estructuración espaciotemporal (para apreciar la trayectoria, la velocidad y la dirección del balón, y la ubicación de compañeros y contrarios).

Las actividades de pase y recepción colaboran con el desarrollo de esos aspectos, pero no son los únicos recursos para este desarrollo.

Las situaciones que le planteamos se pueden desarrollar tanto con las manos como con los pies. Recuerde trabajar de esta forma con sus alumnos y alumnas.

Actividades propuestas

- Un juego de mucho valor para trabajar los pases y las recepciones es el juego de los 10 pases y sus variantes. En este juego los alumnos deben tomar decisiones que seguramente se les presentarán en otras situaciones de juego. La dificultad reside en que el objetivo del juego no conlleva la necesidad de avanzar hacia un objetivo (no progresan en el campo); pero tiene un valor inestimable desde el desarrollo de los aspectos perceptivos: los jugadores deben atender constantemente a compañeros, adversarios y pelota en un ángulo de 360°.
- Sobre la idea de la "tocatta" usted puede desarrollar propuestas interesantes. El juego tiene como objetivo apoyar la pelota en una zona ubicada en uno de los extremos del terreno de juego. La consigna de apoyar puede ser modificada por la de embocar en un canasto, realizar un pase en una zona determinada, voltear una botella, pegarle a un dibujo hecho en tiza, etc. Cada equipo avanza hacia la meta contraria con pases (no está permitido dribblear ni correr con la pelota). El equipo que no tiene el balón intenta evitar ese avance interceptando pases o tocando al portador de la pelota. Como lo que usted está intentando es desarrollar los medios colectivos para el traslado del balón, indíqueles a los alumnos que eviten el pique de la pelota y los pasos, y luego, paulatinamente, incorpórelos como reglas.
- El "medio" es un juego muy utilizado por los profesores. Cuando lo proponga tenga presente los objetivos que persigue, porque, en general, los alumnos tienden a pasar y recibir estáticos y realizando pases "de globo", lo que los lleva a necesitar alejarse cada vez más del compañero. Esta situación es generada por la propuesta misma y por las limitaciones de los alumnos de esta edad. Los pases no podrán ser utilizados en los juegos. La propuesta será el "medio" pero en desplazamiento, evitando que el defensor esté en la misma línea que los pasadores; indicando

consigna es la de colocarlos en línea recta, de manera que conserven entre sí la misma distancia, para permitir un pasaje rítmico de frecuencia de pasos entre uno y otro antes de saltarlos (siempre con la misma pierna de ataque). Una variante es colocar objetos que se vuelquen fácilmente y que tengan un poco más de altura que los anteriores.

- Después, puede indicarles que cada uno arme su propio camino de obstáculos para correrlo saltándolos; a la mayor velocidad posible.
- Prepare una pista de carreras con obstáculos (vallas) en dos o más andariveles y organice pasadas de los alumnos en carreras cortas. La partida la marca la señal del largador, que podrá ser un alumno que irá rotando en sus funciones.
- Proponga practicar la "llegada": indíqueles anteponer el pecho y proyectarse hacia adelante. Puede jugarse en equipos de tres o cuatro alumnos: dos sostienen un trozo de lana y los otros que juegan a "correr y llegar", cortándola con el pecho. Luego propóngales que varios larguen al mismo tiempo para ver quién llega primero a la meta (a cortar la lana).
- Practique juegos de relevos continuados (gana el equipo que termina primero) y no continuados (en tandas, larga un jugador de cada equipo y todos corren al mismo tiempo a ver quién llega primero. Suman los puntos ganados parcialmente, en cada tanda.).
- Para jugar en parejas: el que lleva el objeto (testimonio) debe correr y el compañero trotar libremente. Cuando aquél entrega el testimonio, primero lo hace de un modo libre y luego de un modo pautado. Después cambian los roles.
- Cada pareja tiene que encontrar el modo más rápido, práctico y seguro de pasarse el testimonio para que quien lo reciba salga corriendo rápidamente hacia adelante, casi sin detenerse. Para lograrlo, los dos compañeros deben correr en el mismo sentido, en línea recta. Luego se muestran unos a otros el modo encontrado para realizarlo.
- Establezca calles y andariveles de carrera y distribuya a los alumnos en grupos de tres y de cuatro para que, separados unos de otros, practiquen el pase del testimonio, al que inicialmente llevará consigo quien largue con él.
- Al practicar carreras de postas, todos atenderán a ver qué equipo logra que su testimonio llegue primero desde un punto hasta otro preestablecido, luego de que haya pasado por todos los integrantes del equipo. A continuación, analizan la mejor manera de hacerlo que encontró cada equipo.

Puede probar variantes como éstas:

- a. establecer zonas de relevo en cada carril, para cada cambio de corredor;
 - b. incluir partida baja, zonas de pase de testimonio y la lana en la línea de llegada. Es conveniente no superar los 4 por 50 metros.
- Llévelos a dar una vuelta alrededor de la escuela, trotando en grupos. La consigna será la de trotar todos juntos, manteniendo un ritmo estable que todos puedan sostener.
 - Si tiene la posibilidad, utilice un radiograbador con buena amplificación para que todos escuchen una canción de buen ritmo para acompañar el trote. Tienen que seguir la canción trotando del principio al final (aproximadamente tres minutos).
 - Una variante: en pequeños grupos, todos los integrantes siguen el ritmo cambiante de carrera que proponga un compañero, durante el tiempo que dure la música. Empiece con tramos cortos y vaya alargando, poco a poco, la duración del tema musical o empalme varios.
 - Propóngales recorrer distancias -entre los 150 y los 400 metros- a ritmo liviano y sostenido.
 - Es interesante que les proponga desafíos individuales.
 - Le sugerimos, también, organizar torneos atléticos para aprender cómo sumar puntos entre todos a partir de la evolución de cada uno.

Aportes sobre la propuesta N°2: Olivera Beltrán, J. 1169 *ejercicios y juegos de atletismo*. Paidotribo, Barcelona, 1990.

permisivo con fallas en el juego de la pelota (pasos, doble pique, etc.). Lo importante es que el juego sea cada vez más dinámico y que tenga continuidad; ya habrá tiempo para enseñarles las reglas y de jugar respetándolas.

Cuando los alumnos jueguen mejor, cuando logren realizar más pases y más lanzamientos, cuando el juego sea más dinámico, vaya alejando paulatinamente las áreas para que los arqueros tengan más posibilidades de éxito en los lanzamientos. En este ciclo es correcto finalizar jugando con áreas que estén a cuatro, cinco o seis metros de la línea de arco.

Estas mismas observaciones las podemos hacer para otros juegos deportivos colectivos tales como el básquet, hockey, fútbol, etc.

Aportes sobre la propuesta N° 1: Antón García, J. L. *Balonmano: fundamentos y etapas de aprendizaje*. Gymnos, Madrid, 1990.

2.- INICIACIÓN A LAS CARRERAS ATLÉTICAS

Naturalmente, a los niños les agrada correr, perseguirse y, a veces, probarse con respecto a otros. El "te juego a quién llega más rápido" lo hemos dicho, lo escuchamos en nuestros alumnos y a veces -en las clases- lo propiciamos desde lo programático.

Si bien es una actividad sencilla y elemental, igualmente elegimos aportar algunas propuestas para el aprendizaje y la competencia atlética en carreras.

Por ende, incluiremos también las carreras atléticas de velocidad (distancias cortas; postas; con vallas/obstáculos; de media distancia) y de resistencia (entre 300 y 400 metros), ya sea en terreno llano o en la modalidad con obstáculos (cross-country).

En el Nivel Inicial debería haberse trabajado sobre el modo correcto de correr (apoyos, braceo...) con distintos ritmos, velocidades, frentes, distancias. Ahora pensamos propuestas tendientes al objeto de esta propuesta: iniciarlos en las carreras atléticas.

Actividades sugeridas

- Practique partidas diferentes (de pie, de espaldas, agachados, en posición de banco...) hasta llegar a la partida baja.
- Proponga a los alumnos trotar sobre un camino; con distinta longitud de pasos, según consignas que usted les plantee.
- Propóngales realizar carreras con velocidad creciente o decreciente; correr a la par de un compañero (éste va variando el ritmo de carrera y la longitud de los pasos y el otro debe seguir sus acciones).
- Cada alumno marca una distancia que considera que puede recorrer manteniendo, tras una partida baja, un ritmo medio de carrera. Luego prueba a hacerlo con un ritmo alto. A medida que lo logra, va sumando tramos cortos. Esta actividad se puede realizar de a dos, con un compañero como testigo- control. Recomiéndeles no exigirse más de lo que puedan hacer. Si algún equipo elige correr un tramo a velocidad máxima personal, controle que no exceda los 50/60 metros; si lo recorren a velocidad media, que no supere los 120 metros.
- Indíqueles correr libremente saltando sobre los obstáculos que usted coloque en el suelo. Una variante de la consigna puede ser iniciar el salto siempre con el mismo pie (el que a cada uno le resulte más cómodo).
- Reúna a los chicos en pequeños grupos y hágalos disponer, en el espacio de trabajo, objetos que previamente habrán reunido (cajas de cartón, botellas plásticas, bolsitas de arena, etc.). La

- Juego de limpiar el cuadrado

En el centro del patio delimite un cuadrado y coloque allí las pelotas con las que cuente. Designe un equipo para "limpiar el cuadrado" arrojando los balones hacia afuera del límite marcado; el otro equipo tiene que recogerlos e intentar volver a introducirlos. Los defensores no pueden impedir que los reintroduzcan. La intención del juego es que los alumnos se desplacen para buscar pelotas, atraparlas, manipularlas, pasarlas, picarlas y llevarlas.

- Juego de los ladrones

Separe a los integrantes de un equipo a ambos lados del campo, a unos 10 ó 12 metros unos de otros, e indíqueles que se pasen pelotas rodando por el suelo de manera continua. El otro equipo, a quien habrá ubicado en el medio del campo, tratará de atraparlas. Los balones capturados se recolectan en una caja. Gana el equipo que lo hace en menos tiempo. Aquí tendrán que recibir pelotas en movimiento, rodando y prever sus trayectorias para interceptarlas.

- Juego de limpiar la casa

Se juega con dos equipos ubicados en dos campos enfrentados. Ambos están provistos de las pelotas que se dispongan. A la orden de comenzar, los alumnos tienen que lanzar todos los balones hacia el campo contrario y recepcionar rápidamente los que reciben para volver a lanzarlos. A la señal del árbitro de detenerse, termina el juego. Gana el equipo que tiene menor cantidad de pelotas en su sector.

- Juego de juntar pelotas

Se colocan balones en un extremo del terreno y en el opuesto una caja (canasta o similar). Un equipo lleva las pelotas (varias a la vez) y las coloca en la caja. En su intento, son interceptados por los integrantes del otro equipo (defensores) quienes entregan al profesor las pelotas que puedan obtener. Gana el equipo que reúna mayor cantidad de pelotas. En este juego los alumnos realizan pases con varias pelotas en situaciones de defensa de la pelota y desmarque, se desplazan evitando el quite del elemento e intentan interceptar a los otros jugadores para apropiarse de la pelota y conseguir el objetivo del juego.

- Juego de meter en la casa

Intervienen dos equipos; cada uno tiene una caja con pelotas en los extremos del campo. A la orden del árbitro, tratan de sacarle los balones al otro equipo y llevarlos a su caja mediante piques y pases. Sólo se puede quitar un balón por vez y no hay defensa. El juego propone trabajar los desplazamientos, el atrape de la pelota y el dribbling.

Aspectos a tener en cuenta

El racimo está beneficiado, muchas veces, por la cantidad de jugadores que hay en la cancha. Cuando se juega doce contra doce, para los alumnos es muy difícil encontrar espacios libres para desmarcarse, poder percibir a compañeros para hacerles un pase o "ver" el arco. Le sugerimos reducir la cantidad de jugadores y preparar el terreno para que se pueda jugar un mayor número de partidos.

En los primeros partidos no marque áreas de arco o, si lo hace, aconsejamos que sean muy pequeñas (de no más de dos metros). Trate de que haya muchos tiros acercando los arcos; adapte el reglamento. En principio sea estricto con las faltas al contrario: no debe existir contacto físico -fundamentalmente con el portador del balón y sobre todo con su brazo, para que pueda pasar y lanzar correctamente-, pero sea

Material compilado del Programa Nacional de Innovaciones Educativas

1.- COMO EMPEZAR A JUGAR AL HANDBOLL



¿Por qué esta propuesta?

En los primeros intentos de realizar juegos deportivos adaptados con balón, los profesores notamos que los alumnos se agrupan alrededor de éste, intentando capturarlo. Esto no sería llamativo si fuera sólo una actitud de los jugadores del equipo que no tiene el balón; constatamos, por el contrario, que es la de casi todos los jugadores. Se produce entonces una aglomeración en el centro del terreno de juego de la que se quedan afuera aquellos jugadores a los que no les gusta ese contacto físico.

Cuando la propuesta es jugar al handball se evidencia la imposibilidad de compartir la pelota: los chicos hacen pocos pases y, fundamentalmente, pocos tiros al arco. Los jugadores parecen jugar para y por la pelota. El portador del balón intenta retenerlo mediante acciones individuales (si puede), la lanza hacia cualquier lado o se encoge sobre sí mismo; en consecuencia, realiza menos acciones.

La definición de objetivos pasa por evolucionar de un juego estático -en racimo, sin pases y sin tiros al arco- a un juego más dinámico -de un arco al otro, en el que los alumnos intenten progresar en el campo hacia el arco contrario-, lo que significa incorporar la intención de "atacar". Cuando los alumnos intenten atacar, verificará la posibilidad motriz que tienen de avanzar con pases. Generalmente, usted constatará las dificultades de motricidad general para indicarles cómo realizarlos correctamente.

Proponga a sus alumnos variedad de juegos y ejercicios que posibiliten el dominio y el control de la pelota: atraparla, lanzarla, pasarla, picarla, realizar malabarismos, etc. Pero también indíqueles actividades que rompan con el estatismo: juegos con variación de desplazamientos, equilibraciones, cambios de velocidad y de dirección, etc. Hay muchos juegos que brindan esta posibilidad: poliladrón, manchas varias, carreras con combinaciones de saltos, giros, piques, arrastres.

Actividades propuestas

- Juego con pases de pelota

Divida la clase en dos equipos y realice 10 pases con cada uno. Pueden pasarse la pelota entre ellos, pero estos pases no suman a la cuenta (sólo sirven para seguir teniendo la pelota). El objetivo de que usted sea el que hace los pases es el de distribuir el balón entre todos los jugadores, intentando estimular a aquellos que han estado menos implicados con el juego y evitando el monopolio por parte de dos o tres jugadores.