

Hacia una mejor educación física en la escuela

Programa

Hacia el fortalecimiento y jerarquización de la
educación física como área curricular

Proyecto

Curso de capacitación semipresencial

Hacia una mejor educación física en la escuela



**Dirección General de
Cultura y Educación**
Gobierno de la Provincia
de Buenos Aires

Subsecretaría de Educación

Provincia de Buenos Aires

Gobernador

Ing. Felipe Solá

Director General de Cultura y Educación

Prof. Mario Oporto

Subsecretario de Educación

Prof. Alberto Sileoni

Director Provincial de Educación de Gestión Estatal

Prof. Jorge Ameal

Director Provincial de Educación de Gestión Privada

Prof. Juan Odriozola

Directora de Currículum y Capacitación Educativa

Lic. María Cristina Ruiz

Directora de Educación Física

Prof. Silvia García

Hacia una mejor educación física en la escuela

Programa

**Hacia el fortalecimiento y jerarquización de la
educación física como área curricular**

Proyecto

Curso de capacitación semipresencial

Hacia una mejor educación física en la escuela

Redactores:

**Equipo de especialistas de la
Dirección de Educación Física**

Asesora Prof. Stella Astrada

Prof. Nidia Corrales

Prof. Silvia Ferrari

Prof. Jorge Gómez

Asesora Prof. Sara Jure

Asesora Prof. Gladys Renzi

Documento de apoyo para la capacitación

DGCyE / Subsecretaría de Educación

Dirección General de Cultura y Educación
Subsecretaría de Educación
Calle 13 entre 56 y 57 (1900) La Plata
Provincia de Buenos Aires

comunicacion@ed.gba.gov.ar

Índice

	I Presentación	7
1	Módulo 1	19
	Introducción	20
	Primera parte: Los contenidos y expectativas de logro del área de Educación Física en el primer ciclo de la EGB y su tratamiento didáctico en la clase	22
	Segunda parte: La clase de educación física. El análisis de su complejidad.	
	Análisis de casos y propuestas superadoras.	26
	Actividades de cierre	34
	Anexo módulo 1	35
	Bibliografía módulo 1	39
2	Módulo 2	41
	Introducción	42
	Primera parte: Los contenidos y expectativas de logro del área de Educación Física en el segundo ciclo de la EGB y su tratamiento didáctico en la clase ..	44
	Segunda parte: La clase de educación física. El análisis de su complejidad.	
	Análisis de casos y propuestas superadoras.	49
	Actividades de cierre	55
	Anexo módulo 2	56
	Bibliografía módulo 2	59
3	Módulo 3	61
	Introducción	62
	Primera parte: Los contenidos y expectativas de logro del área de Educación Física en el tercer ciclo de la EGB y su tratamiento didáctico en la clase.	64
	Segunda parte: La clase de educación física. El análisis de su complejidad.	
	Análisis de casos y propuestas superadoras.	69
	Actividades de cierre	75
	Anexo módulo 3	76
	Bibliografía módulo 3	82
4	Módulo 4	83
	Introducción	84
	Primera parte: Los contenidos y expectativas de logro del área de Educación Física en la Educación Polimodal y su tratamiento didáctico en la clase.	85
	Segunda parte: La clase de educación física. El análisis de su complejidad.	
	Análisis de casos y propuestas superadoras.	90
	Actividades de cierre	94
	Anexo módulo 4	95
	Bibliografía módulo 4	97
	Anexo general	98
	Bibliografía general	130

Presentación

Le proponemos la lectura de este material para que, después de haberse acercado a las ideas centrales que deben orientar la tarea docente en el área de la Educación Física en el actual contexto social y educativo, tome contacto con las características generales del Curso.

Encontrará aquí el enfoque que sienta las bases de la propuesta didáctica, la presentación de los objetivos y contenidos del curso, su distribución en los diferentes módulos y la organización del trabajo en el año.

Finalidad y sentido de la Educación Física en la escuela

"La Educación Física es, para mí, la acción pedagógica que desenvuelve al hombre en su sabiduría de vivir, un vivir con felicidad y placer.

Parodiando al médico francés Pierre-Marie Brunetti, yo diría que la buena Educación Física no es el dominio tecnológico de la corporeidad humana, sino la comprensión de su lógica."

Silvino Santín¹

Durante el desarrollo del Curso, nos proponemos dar respuesta a los intereses y necesidades de quienes, como usted, buscan definir y profundizar sus conocimientos acerca de la Educación Física y de cómo plantearla en la escuela de hoy.

Este propósito se sustenta en la convicción de que para lograr buenas prácticas de la enseñanza, es necesario diseñar la tarea a partir de la respuesta a tres interrogantes centrales, ligados entre sí: ¿Qué enseñar? ¿Por qué y para qué enseñarlo? ¿Cómo enseñarlo?

Desde este punto de partida, el Curso propone instancias que, a través de su resolución paulatina y constante, le permitan avanzar en la comprensión de las finalidades de su tarea, basada en el conocimiento científico-pedagógico pertinente y en la reflexión sobre los vínculos entre los conceptos y su explicitación como contenidos en las prácticas áulicas.

Este planteo tiene su fundamento en los avances producidos en la didáctica de la Educación Física, debidos a la renovación de su propuesta curricular y a los cambios que vertiginosamente se producen en el campo de las actividades físicas y deportivas, traídos por los alumnos en forma de nuevos requerimientos y propuestas, los que deben ser indagados y mediados por el docente para resignificar la tarea escolar, en relación con el contexto socio-cultural en que se inscriben.

¹ Santín, Silvino, *Educación física y desenvolvimiento humano*, Conferencia inaugural, 9º Seminario internacional de educación física, Viña del Mar, 1995.

La Educación Física en la Educación General Básica y Polimodal

“La educación contribuye al desarrollo de las potencialidades del ser humano. La Educación Física, cuya práctica pertenece esencialmente al dominio de la acción, participa desde su lugar en la formación integral del hombre. Actualmente, la Educación Física se concibe comprometida con la construcción y conquista de la disponibilidad corporal y motriz, interpretándola como síntesis de la disposición personal para la acción en el medio natural y social, y en interacción con él.

La formación de personas íntegras, supone la relación con el propio cuerpo y el propio movimiento, porque ellos constituyen dimensiones significativas en la construcción de la identidad personal, y posibilitan la comunicación, la expresión y el conocimiento, generando la posibilidad de aprender a hacer y a ser.”²

En otras palabras, la Educación Física en la escuela se justifica si genera las condiciones y las oportunidades para que los alumnos, en su tránsito evolutivo por los distintos niveles del sistema educativo, logren conformarse como sujetos autónomos para desempeñarse en las múltiples situaciones de la vida cotidiana, del mundo del trabajo y del tiempo libre dedicado a su recreación deportiva, con seguridad en sí mismos y dominio de las habilidades motrices necesarias y apropiadas. Esto conlleva, al mismo tiempo, su situación en un campo social y cultural que valora de diferentes formas la actividad física y el juego deportivo, intentando distinguir reflexivamente las diferentes prácticas que pueden apropiarse para ir constituyendo su corporeidad, su saber de sí y su identidad, en el encuentro y comunicación con los demás.

Los alumnos que transitan el primer ciclo de la escolaridad básica requieren de actividades ludomotrices en las que prime el placer por la experimentación excitante de sus posibilidades de acción; la proyección en nuevos espacios; la búsqueda de los derechos y límites que los juegos grupales instalan con sus reglas simples y consensuadas; el descubrimiento del lugar del otro y su respeto; la expresión de las pulsiones emocionales en marcos contenedores y propiciadores de su libre manifestación.

Los que se encuentran en el segundo ciclo, si han tenido en los años anteriores la Educación Física señalada, tienen la posibilidad de ampliar su motricidad inteligente con la resolución de situaciones-problema propias de la incursión en facetas sutiles del accionar motor; el afianzamiento de la cooperación en pequeños grupos para jugar juegos deportivos inclusores; la comprensión del sentido de la competición como forma de agonismo o desafío para el crecimiento personal y grupal; la apropiación de nociones espaciales y temporales dinámicas referidas al propio cuerpo en acción o al entorno inmediato, en el marco de un comportamiento ético construido a través de la comunicación solidaria y el afianzamiento del sentido de justicia.

Los púberes del tercer ciclo, enfrentados con sus problemas de género, definición de los nuevos espacios que deben hacer suyos, expectantes ante mensajes culturales contradictorios en relación con el cuerpo y el placer y habiendo perdido las seguridades de la infancia, deben encontrar una Educación Física que los contenga. Se hace necesario entonces que la Educación Física les brinde espacios para reencontrarse con el cuerpo propio, aceptar sus cambios basándose en sus propias percepciones y a la interacción con sus pares y con los adultos que participan de su formación.

Los jóvenes que están en el final de la escolaridad obligatoria, requieren un cierre a su Educación Física escolar que les permita encarar el difícil desafío de optar por un camino para su futuro adulto, con pleno conocimiento de su cuerpo y de las formas de mantener el delicado equilibrio que hoy implica la salud. Para ello sería necesario que hayan desarrollado hábitos de una

² DGCyE, CGE, *Diseño curricular para la Educación Inicial y la EGB*. "Educación física". Buenos Aires, Emede, 2001.

actividad física autónoma y realizable cualquiera sean las circunstancias, eligiendo entre las distintas expresiones del deporte y actividades físicas, aquellas que se adecuan a sus posibilidades y gustos personales, para que los acompañen durante toda su vida.

Todo lo anterior, atravesado por valores que la escuela debe rescatar y resignificar (en un entorno donde están en profunda crisis), si quiere retomar su posición institucional de relevancia en la producción de cambios en la sociedad y la cultura. En este contexto, la Educación Física debe ofrecer un espacio significativo para la formación de los jóvenes; esto será posible si revisa sus prácticas convencionales, basadas en una concepción para la que mensurar los rendimientos físicos y educar los movimientos se inscribía en el pensamiento de un "deber ser" uniforme y común, que hoy ha perdido sentido y significatividad social.

El desafío consiste en encontrar estrategias didácticas que permitan a todos los alumnos acceder a los contenidos previstos para cada ciclo, dentro de la concepción esbozada.

Algunas referencias a la didáctica de la Educación Física

En los últimos años se han producido considerables cambios con relación al enfoque de la Educación Física. Si bien existen diferentes corrientes y se instalan fuertes debates, se afianza paulatinamente la consideración del alumno y su contexto como punto de inicio para pensar qué Educación Física necesita y, a partir de ello, seleccionar contenidos y estrategias didácticas adecuados y significativos.

Nuestra propuesta se inscribe en el marco del diseño y los documentos curriculares de la Provincia de Buenos Aires que, justamente, se han elaborado con el criterio señalado, proponiendo contenidos para que los docentes los tomen como referencia y construyan sus propios proyectos curriculares integrándolos en el PEI y en el PCI de sus escuelas.

Si nos referimos al "Marco General" del *Diseño Curricular*, en el que se exponen los fundamentos filosóficos e ideológicos de la educación en la Provincia, podemos leer:

"En su devenir histórico los hombres desarrollan potencialidades inherentes a su condición de seres únicos e irrepetibles. *Pero este desarrollo lo realizan no únicamente como individuos sino también como miembros de una comunidad que comparte un proyecto.* Es en esta doble dimensión que construyen las respuestas a las necesidades que les plantea la realidad que los enmarca, configurada por ellos mismos a través de su quehacer.

Desde esta perspectiva el mundo deja de ser el ámbito fatídico que esclaviza al hombre, o el jardín donde todo transcurre sin sobresalto, o el medio cuyo signo preponderante es una realidad linealmente idéntica y monocorde. Por el contrario el hombre vive la realidad como campo de experiencias vitales en las que diseña proyectos, promueve esperanzas y concreta respuestas."³

De allí que la Educación Física, en todos los niveles, deba preocuparse en brindar a los alumnos la posibilidad de:

- constituirse en un *ser activo*;
- *tomar conciencia de su cuerpo* y de la importancia que reviste para ser él mismo;
- *cooperar con sus pares* en la construcción de espacios, tiempos, contenidos y actividades para su Educación Física;
- *reflexionar críticamente* sobre las actividades físicas y deportivas para elegir las o descartarlas con fundamento;
- adquirir *habilidades ludomotrices y gimnásticas* significativas.

³ DGCyE, CGE, *Diseño curricular. "Marco general"*. Buenos Aires, Emede, 2001, pág. 9.

Consideremos cada una de estas posibilidades.

Para hacer del alumno un *ser activo*, la Educación Física debe promover que:

- Actúe de manera exploratoria y constructiva, observando, elaborando propuestas y estrategias para la solución de problemas, avanzando por sobre la información brindada por el docente y generando problemas nuevos vinculados con las situaciones enfrentadas.

Si se pretende que logre *tomar conciencia de su cuerpo*, es necesario favorecer que:

- Realice actividades de reflexión sobre sus acciones, sus logros y limitaciones, en pos de una mayor comprensión de sí mismo.

La *cooperación con sus pares*, para aprender constructivamente, requiere de un ambiente en que:

- Dialogue y discuta con sus compañeros, comparando y evaluando resultados de las tareas realizadas en común, muestre ejemplos de sus soluciones, respetando las de los otros, ayudando y permitiendo ser ayudado en los procesos de aprendizaje.

En relación con el punto anterior, es necesario que se permita la *reflexión crítica* para que:

- Analice el contenido y la importancia de las actividades físicas y deportivas que se le ofrecen curricularmente, para descubrir aquellas que le resultan más atractivas y le permitirán continuar con su práctica activa y permanente durante toda la vida.

Finalmente, todo lo anterior tiene su sustento concreto si al alumno se le ofrecen posibilidades de aprender *habilidades ludomotrices y gimnásticas* para que:

- Pueda disponer de sí mismo en forma competente para jugar juegos deportivos y/o deportes de distinta complejidad, según su necesidad e interés, en diferentes momentos de su vida, y realizar actividades gimnásticas para mejorar y/o mantener un equilibrio corporal saludable.

La lectura de los párrafos siguientes le permitirá acercarse a una forma de ver la práctica docente, más allá de la clase.

El principal interés de estos párrafos es resaltar la importancia de *planificar la enseñanza*, considerando de qué modo podemos influir en los aprendizajes de los alumnos para que estos sean de calidad, creando las mejores condiciones posibles para que se produzcan.

Influir en el proceso de aprendizaje de los alumnos y ayudarles a construir un sistema de significados que les permita usar sus conocimientos corporales y motores en distintas situaciones, supone una selección criteriosa de contenidos, una organización adecuada de la secuencia para presentarlos y la búsqueda de estrategias didácticas para procurar que las expectativas de logro previstas se hagan realidad.

Es frecuente que, cuando se habla de práctica docente, se piense sólo en lo que se realiza en el patio o en las aulas. Desde nuestro punto de vista abarca mucho más que eso. Incluye la *etapa previa* de planificación donde el docente pone en juego sus saberes disciplinares y didácticos, su historia personal como alumno y educador que condiciona en buena medida su accionar actual, en la búsqueda de una selección de tareas adecuadas a las necesidades de sus alumnos y a las posibilidades que ofrece la institución escolar.

"El docente debe elaborar su propuesta pedagógica no como una estructura cerrada, sino que la misma debe posibilitar la interacción en articulaciones horizontales y verticales de acuerdo con lo concertado en el Proyecto Curricular Institucional.

Entre las acciones más relevantes que la propuesta debe contener, caben destacarse: la selección, organización y secuenciación de los contenidos; las estrategias didácticas y de construcción de los vínculos pedagógicos; las previsiones para una evaluación del proceso de enseñanza-aprendizaje y de sus resultados; etc. [...] Todo este conjunto debe planificarse de modo tal que, respetando el carácter *flexible* del diseño, permitan una adecuación permanente a las circunstancias, lo que devendrá en una revisión de los acuerdos institucionales previos."⁴

Una vez planificada la tarea se produce la *interacción en el patio o el campo deportivo* entre el docente, los alumnos y el contenido por aprender. Consideramos fundamental establecer diálogos con los alumnos acerca de nuestras intenciones educativas: qué van a aprender, cómo se relaciona con lo que ya saben y cuáles serán los criterios de valoración de la tarea que vamos a proponerles.

“En concordancia con la concepción de enseñanza y aprendizaje que se *sustenta* en el Marco General del Curriculum, en líneas generales, la evaluación en Educación Física debe corresponderse con esta forma de pensar. En este punto cabe dejar en claro que lo que se evalúa de los alumnos son sus aprendizajes, es decir, el grado de apropiación de los contenidos y en consecuencia sus conocimientos, como así también su desempeño, es decir, su actuación y comportamiento. Esta aclaración sirve a los efectos de establecer y compartir que no se evalúa al alumno como tampoco al contenido.”⁵

Pero la fase tal vez más importante y a veces minimizada es la *etapa de reflexión posterior a la tarea en el patio o en el campo deportivo*. En la medida de sus posibilidades los alumnos deben disponer de un espacio para reflexionar acerca de lo que aprendieron, qué cosas ya sabían y pudieron aplicar en la adquisición de nuevos conocimientos. La tarea de reflexión del docente debe continuar luego de este momento de puesta en común con sus alumnos. Cuando evoca lo actuado en la clase, se preguntará por qué ocurrieron determinados hechos y el modo en que se produjeron, si la tarea se apartó de lo planificado o no, qué emergentes no esperados se suscitaron, qué ajustes deberá pensar y producir para sus próximas intervenciones, de manera que los alumnos encuentren condiciones más favorables para aprender, a pesar de los distintos puntos de partida de cada uno. La tarea docente, compleja y abierta, siempre debe estar atenta a nuevas ideas y alternativas.

La enseñanza de la Educación Física

La Dirección de Educación Física identificó diferentes problemas que es necesario atender para contribuir con una tarea docente de calidad. Esto motivó la elaboración de varios Documentos sobre los Problemas de la Enseñanza con la intención de explicitarlos y actuar sobre los mismos, desarrollando con posterioridad, acciones concretas para producir avances en la calidad de la propuesta de Educación Física. En forma sintética, los principales problemas que deben ser afrontados son:

- “En líneas generales, se observa la presencia de una propuesta de Educación Física casi al margen de lo que pasa en la institución. En muchos casos, el PCI del área no responde al ideario de la institución por correr en forma paralela y viceversa, el PEI no da lugar en su dimensión pedagógico didáctica a expectativas institucionales con respecto al área. Razón ésta que nos lleva a tener como meta el fortalecimiento de la presencia del área a nivel institucional.
- En líneas generales, se observan en los proyectos de aula *propuestas de enseñanza* que aún se sustentan en fundamentaciones provenientes de distintas disciplinas pero en forma compartimentada, en las que se obvia, en principio, mirar a los contenidos disciplinares a través del alumno que aprende y como segundo aspecto a destacar, la consideración de la impronta cultural como generadora de las prácticas corporales en un tiempo y espacio determinados. Es en esta dirección que en la actualidad y en el contexto escolar cobran sentido la gimnasia y el deporte como configuraciones socio-culturales del movimiento.

⁴ DGCyE, CGE, *Diseño curricular. “Marco general”*, Buenos Aires, Emede, 2001, pág. 16.

⁵ DGCyE, Dirección de Educación Física, Documento técnico. *Problemas de la enseñanza*, La Plata, 2001.

- En el nivel inicial como en 1º y 2º ciclo de la EGB, las propuestas se centran en la consideración del juego como actividad espontánea, sin generar nuevos aprendizajes, excepto los actitudinales. Es así que se advierte la presencia de una sucesión de actividades lúdico-corporales que responden, casi exclusivamente, a lo vivencial individual. Para estos niveles de la enseñanza se destaca la importancia que ha cobrado el DC al resaltar específicamente las Expectativas de Logro enunciadas como metas a las cuales el alumno debe arribar a partir de interactuar con los contenidos disciplinares seleccionados en forma pertinente.
- En 3º ciclo de la EGB y polimodal: la enseñanza de los deportes y/ o de la gimnasia responde a rutinas técnicas y fragmentadas con poca significación tanto para los alumnos, sujetos de aprendizaje, como para los objetivos de la disciplina. Esto lleva a una apropiación mecánica de los contenidos del área que obstaculizan la construcción de prácticas corporales gimnásticas y/o deportivas y que poco inciden en el gusto por su selección y realización cuando finaliza el tránsito por la escuela. Por otra parte un aprendizaje de esta naturaleza impide la adquisición de las competencias previstas desde el área. Otra de las características de la Educación Física en este nivel y que en líneas generales se observa, es un trabajo descontextualizado sobre las capacidades físicas.
- Con respecto a los Servicios propios (CEF), estos cuentan con su propio Diseño Curricular (Resolución 12819/99).
- La falta de capacitación específica con relación a los contenidos y estrategias de enseñanza pertinentes al concepto de aprendizaje que se sustenta desde la jurisdicción en el contexto de esta nueva visión de la Educación Física condujo a programar acciones tendientes a la capacitación y actualización de los docentes a través de la oferta de trayectos formativos.”⁶

La presente propuesta es una de las respuestas al último punto, en el marco de varias acciones que actualmente se desarrollan con relación a la capacitación permanente del plantel docente de la rama en toda la provincia.

Es propósito central de este Curso acompañarlo en la reflexión sobre sus prácticas docentes. Esta será una tarea central en las tutorías locales, donde luego de su reflexión personal, podrá intercambiar con otros docentes y con el capacitador tutor sus experiencias y producciones, llevándolas a un nivel de análisis que le permita alcanzar una perspectiva diferente y enriquecedora para usted y sus alumnos.

Encuadre general del Curso

Los objetivos

A partir de lo hasta aquí señalado, le proponemos que:

- profundice sus conocimientos acerca de la Educación Física y su propuesta curricular jurisdiccional;
- revise sus propias prácticas en el marco de la transformación educativa en la Provincia de Buenos Aires;
- construya criterios y recursos para el análisis didáctico de la organización de su tarea en el patio o el campo deportivo;
- haga uso con otros colegas y con los inspectores a nivel regional y distrital de un espacio de intercambio y planificación grupal;
- fortalezca su autonomía para mejorar continuamente su gestión profesional, en los aspectos disciplinares y pedagógico-didácticos.

⁶ DGcYE, Dirección de Educación Física, Documento técnico N° 1. *Ejes de la Gestión de la Dirección de Educación Física*. La Plata, 2000.

Los contenidos

El Curso consta de cuatro módulos, inclusive de algunos de los ejes de contenido que constituyen la propuesta de la Educación Física en el *Diseño Curricular de la provincia de Buenos Aires* para la educación inicial y EGB

- El hombre, su cuerpo, su motricidad
- El hombre y los objetos
- El hombre y los otros

y de algunos de los ejes que propone el documento curricular, versión preliminar, para la Educación Polimodal:

- Eje motor,
- Eje lúdico - deportivo - expresivo

Los tres primeros módulos corresponden a los tres ciclos en que se subdivide la Educación General Básica y el cuarto, a la Educación Polimodal.

La elección de los ejes responde a la necesidad de que usted se contacte directamente con el Diseño y los documentos curriculares jurisdiccionales y su organización, para revisar los contenidos que involucran y las propuestas didácticas que ponen en juego. Los contenidos del Eje Tecnológico y de la Formación Ética están presentes en todos los módulos como temas transversales; del mismo modo, en algunos puntos se hará mención a los ejes: en EGB, "el hombre y el medio ambiente"; en Educación Polimodal, eje de "la vida en la naturaleza", pero sin tratarlo en particular.

Ninguno de los ejes se puede abordar con total independencia de los otros. Por el contrario, conviene destacar las relaciones que los vinculan en el momento de organizar la enseñanza de contenidos que esos ejes implican. De este modo se fortalecerá la trama de conceptos, actitudes y procedimientos que torna significativos los aprendizajes de los alumnos.

En todos los módulos se plantean situaciones extraídas de la práctica docente que implican más de un eje. No se trata de proponerle un Curso formalizado de Educación Física, sino que pueda reflexionar sobre las propuestas curriculares y el mejor modo de presentar sus contenidos para favorecer un aprendizaje constructivo por parte de los alumnos.

También se desarrollan algunas ideas acerca de la probable evolución del proceso de construcción de los saberes seleccionados y de cómo se pueden organizar otras situaciones en las que el grupo de alumnos pueda trabajar de manera solidaria.

Ese análisis, realizado con sus colegas que han tomado la responsabilidad de realizar el curso y su tutor, permitirá destacar algunos rasgos tanto de la planificación como de la implementación de la experiencia narrada que pueden ser aplicables a otras realidades escolares. A partir de las conclusiones arribadas Ud. deberá realizar y registrar sus propia experiencias, como parte activa del Curso.

En el cuadro siguiente aportamos un esquema de los módulos y los contenidos seleccionados, que le servirá de guía para organizar su recorrido y tenerlo siempre como referencia posible.

Distribución de contenidos seleccionados por módulo

Módulo 1

La Educación Física en el primer ciclo de la EGB

El hombre, su cuerpo, su motricidad

El cuerpo propio en el espacio y el tiempo

El propio movimiento

El propio juego

El hombre y los objetos

El cuerpo propio, el movimiento y los objetos.

El propio juego con objetos

El hombre y los otros

El cuerpo propio y el cuerpo de los otros

El movimiento con otros

El juego con otros

Módulo 2

La Educación Física en el segundo ciclo de la EGB

El hombre, su cuerpo, su motricidad

El cuerpo propio en el espacio y el tiempo

El propio movimiento

El propio juego

El hombre y los objetos

El cuerpo propio, el movimiento y los objetos.

El hombre y los otros

El cuerpo propio y el cuerpo de los otros

El movimiento con otros

El juego con otros

Módulo 3

La Educación Física en el tercer ciclo de la EGB

El hombre, su cuerpo, su motricidad

El cuerpo propio en el espacio y el tiempo

El propio movimiento

El propio juego

El hombre y los objetos

El cuerpo propio, el movimiento y los objetos.

El hombre y los otros

El cuerpo propio y el cuerpo de los otros

El movimiento con otros

Deporte institucionalizado y deporte-práctica

Módulo 4

La Educación Física en el nivel polimodal

Eje motor

El desarrollo y la actividad corporal y motriz sistemática.

Práctica y ajuste de técnicas motoras específicas.

El propio juego

Eje lúdico-deportivo-expresivo

La lógica de los juegos reglados y de los deportes. Técnica, táctica y estrategia.

Las actividades corporales y los códigos de expresión y comunicación del cuerpo y del movimiento.

Debemos aclarar que la selección de contenidos realizada obedece a la imposibilidad de realizar un abordaje exhaustivo de todos los que se proponen en el *Diseño Curricular* para los distintos niveles y ciclos; los que no han sido explicitados, siempre se encuentran involucrados en toda actividad física y/o deportiva, como la *comunicación corporal*, la *propia postura corporal* o la *expresión del propio cuerpo*.

En las experiencias de clase que encontrará en los módulos, podrá distinguir variantes de las tareas, ordenadas por niveles de complejidad creciente. Tal sistematización facilita organizar distintos grupos de trabajo, de acuerdo a sus saberes y posibilidades motrices.

Es claro que las variantes pueden ser muchas y que nadie mejor que usted puede decidir la mejor forma de agrupar a los alumnos y generar situaciones de aprendizaje que respeten los ritmos de cada uno. También, es importante destacar que las propuestas de trabajo alternan situaciones de resolución individual con otras para ser resueltas por el grupo como tal.

Con seguridad, a medida que transcurra el curso y dialogue con otros colegas y con su tutor, podrá analizar cómo se transforman las propuestas iniciales en cada realidad escolar utilizando distintas estrategias.

La interacción en los encuentros presenciales

En este apartado le presentamos algunas líneas de trabajo que se compartirán durante las tutorías presenciales.

La organización de estos encuentros prevé:

Tutoría 1: Presentación del Curso y de sus módulos.

Tutoría 2: Análisis de las producciones elaboradas a partir de las tareas propuestas en el primer módulo seleccionado para la capacitación. Comparación y debate. Construcción de propuestas de mejora.

Tutoría 3: Análisis de las producciones elaboradas a partir de las tareas propuestas en el segundo módulo seleccionado para la capacitación. Comparación y debate. Construcción de propuestas de mejora.

Tutoría 4: Encuentro de evaluación final.
Entre las Tutorías 3 y 4 los docentes entregarán a su tutor un informe que deberá contener la síntesis de lo que cada uno presentará en el encuentro de evaluación final.

Un modo personal de organizar sus aprendizajes

Esperamos de usted que, además de su participación en las tutorías, dedique parte del tiempo que transcurre entre dos reuniones presenciales al estudio en su hogar de los módulos correspondientes y a la realización de las actividades acordadas.

Es muy importante que usted aproveche esta instancia de capacitación para:

- realizar una lectura exploratoria del/de los módulo/s para tener en claro cuáles son las propuestas para resolver antes de los encuentros;
- organizar los tiempos que destinará a leer y resolver las actividades;
- registrar las propias experiencias (comentarios de los alumnos, situaciones sucedidas en el patio o en el campo deportivo, reflexiones personales);
- resolver problemas.

Respecto de la lectura, como usted ya sabe, será conveniente hacer uso de estrategias generales como:

- encontrar las ideas principales;
- resumir;
- esquematizar redes conceptuales;
- precisar las dudas;
- formular preguntas;
- aportar nuevas ideas;
- consultar otras fuentes bibliográficas.

Para facilitar el abordaje de los distintos contenidos, encontrará diferentes actividades: unas tienen como propósito orientarlo en la lectura autónoma de los párrafos seleccionados, otras lo ayudarán a analizar aspectos relevantes del tema considerado y otras le solicitarán que planifique actividades que se puedan implementar en patios o campos deportivos.

Le recomendamos que desde el comienzo disponga de un cuaderno de campo, para tomar notas y escribir libremente en él, todo aquello que considere interesante para pensar luego con más detenimiento. Puede registrar observaciones que lo ayuden a volver sobre momentos "especiales", como intervenciones suyas o de sus alumnos, o situaciones que ameriten el registro.

Por otra parte, y como insumo para la evaluación final de todo el curso, le pedimos que guarde las producciones escritas –suyas y de sus alumnos– que le iremos señalando durante el Curso, en una Carpeta personal que será la memoria de su proceso de capacitación.

Le sugerimos que guarde en ella, también, todas sus anotaciones sobre las actividades indicadas, así las tendrá disponibles para revisarlas, completarlas, plantear sus dudas a los otros docentes.

Hasta aquí hemos planteado las características generales del trabajo que hemos pensado para el área de Educación Física. Nuestra invitación siguiente es que continúe con la tarea de leer el Módulo 1.

Nos despedimos con el deseo de que el curso le resulte útil y, además, interesante.

Bibliografía

DGCyE Dirección de Educación Física, Documento técnico N° 1: Ejes de la Gestión de la Dirección de Educación Física. La Plata, 2000.

DGCyE Dirección de Educación Física, Documento técnico: Problemas de la Enseñanza, La Plata, 2001.

DGCyE, CGE, Diseño Curricular para la Educación Inicial y la EGB. Bs As., Emede, 2001. Educación Física.

DGCyE, CGE, Diseño Curricular, Marco General. Bs. As., Emede, 2001. p. 9

Santín, Silvino, Educación Física y desenvolvimiento humano, Conferencia Inaugural, 9° Seminario Internacional de Educación Física, Viña del Mar. Chile, 1995.

Módulo 1

La educación física en el primer ciclo de la EGB

Estimado/a colega:

A partir de este instante, usted comienza un trayecto de formación compartido con otros docentes de las escuelas bonaerenses. Su desafío personal es llevar adelante un trabajo individual, para el que cuenta con la orientación de los diferentes módulos que le proponemos, iniciando con el correspondiente al primer ciclo de la Educación General Básica.

Mediante diversos apartados y actividades, trataremos diferentes problemas de la enseñanza que se le presentan al profesor de educación física, cuando debe proponer el desarrollo curricular de contenidos y expectativas de logro propios del ciclo, expuestos en el *Diseño curricular*.

El material incluye:

- Introducción
 - Objetivos
 - Contenidos
- Primera parte: Los contenidos y expectativas de logro del área de Educación Física en el primer ciclo de la EGB y su tratamiento didáctico en la clase.
- Segunda parte: La clase de educación física. El análisis de su complejidad. Análisis de casos y propuestas superadoras.
- Actividades de cierre
- Anexo Módulo 1
- Bibliografía Módulo 1

Lo/a invitamos a comenzar la tarea.

Introducción

La clase de educación física, en este ciclo, es vivida por los alumnos como un momento de expresión motriz plétórica, vivaz, intensa, con búsqueda incesante de nuevas propuestas y desafíos, que llevan al docente a multiplicar sus esfuerzos de planificación para ofrecerles un ámbito de aprendizaje ludomotor adecuado y valioso.

Las tareas y ejercitaciones formales, que restringen la expresión motriz a movimientos segmentados y atomizados, no tienen cabida en la propuesta didáctica. El conocimiento de su propio cuerpo se produce dinámicamente, y también a partir de reflexiones sobre las mismas acciones, impulsadas por un docente atento a los procesos de sus alumnos, a los emergentes que surgen a cada instante, a los por qué espontáneos y directos de sus alumnos.

El ludismo impregna todas las acciones de los niños; en algunos casos ligado a la exploración individual de nuevos espacios y desafíos motores, en otros, sustentando la propuesta de juegos en grupo, donde las reglas se convienen para permitir la participación armónica y equitativa de todos, permitiendo una comunicación fluida, el diálogo corporal y la expresión natural de cada uno, sólo posible si el niño siente que tiene permiso para jugar.

Desde un punto de vista didáctico, es muy importante para el docente propiciar que cada niño encuentre el sentido y el significado de las propias acciones y las de sus compañeros, como parte de su formación integral.

Si bien es en el nivel inicial cuando se produce la primera aproximación formal al mundo de la cultura física, a las tareas que implican la posibilidad de adquirir habilidades para desenvolverse en distintos ámbitos, reconocer su propio cuerpo e iniciar el proceso de acceso a los juegos deportivos socialmente validados, con su ingreso a la EGB estas posibilidades se consolidan y amplían, en la medida que las propuestas pedagógico-didácticas no las ahoguen con actividades previamente estructuradas, rígidas y reproductoras de modelos o estereotipos motores. De allí la importancia de ofrecer en el patio o el campo de deportes, situaciones de aprendizaje que desafíen constantemente a los niños a experimentar, proponer, encontrar soluciones, en el marco de cada contexto escolar y social.

Y esta última consideración no es un tema menor. Por el contrario, la presencia corporal y motriz de los niños en la clase, está atravesada por su circunstancia de vida, las normas propias de la cultura de cada escuela y de la comunidad en que está inserta. Su accionar y forma de comunicación con los otros estarán teñidos de los valores, los hábitos, los saberes y figuraciones con que ha constituido su corporeidad¹.

Usted estará comprometido a escucharlos, a leer el lenguaje de sus cuerpos, –lo que expresan con sus posturas, sus gestos, su forma de actuar–, para ofrecer una propuesta de tareas que permita un aprendizaje significativo.

¹ Ver concepto de corporeidad de Rey Cao, Ana; Trigo Aza, Eugenia. *Motricidad...¿quién eres?*. Universidad de la Coruña. (Extracto). 2001 en el Anexo I.

A lo largo de los diferentes módulos volveremos sobre estas ideas para profundizar en esta concepción de educación física, y comprender de qué manera se articulan los contenidos y las expectativas de logro propuestos en el Diseño curricular, en los proyectos áulicos y las clases.

Objetivos

En este Módulo 1, nos hemos planteado que usted:

- Profundice la comprensión de la red que constituyen los ejes seleccionados, los contenidos, las expectativas de logro y las propuestas de enseñanza que permitan a los alumnos aprender.
- Disponga de estrategias didácticas para ofrecer variadas propuestas de enseñanza.
- Participe en un proceso de reflexión sobre la propia práctica que le permita revisar la tarea de enseñar.

Contenidos

Se ha considerado para ser tratado en este módulo:

- Los contenidos y expectativas de logro del área de Educación Física en el primer ciclo de la Educación General Básica y su tratamiento didáctico en la clase. Las tareas y su función mediadora en el aprendizaje de los alumnos.
- La clase de educación física. El análisis de su complejidad. Análisis de casos y propuestas superadoras.

Primera parte

Los contenidos y expectativas de logro del área de Educación Física en el primer ciclo de la EGB y su tratamiento didáctico en la clase

Esta parte del módulo está destinada a que Usted se reencuentre con los contenidos y las expectativas de logro propuestos en el *Diseño curricular* jurisdiccional y pueda analizarlos, seleccionarlos y organizarlos en situaciones de enseñanza que los hagan accesibles a sus alumnos.

Después de haber resuelto varias actividades, Usted tendrá que seleccionar contenidos no considerados en la ejemplificación y realizar propuestas de tareas que mantengan la orientación didáctica planteada, pensando en un aprendizaje constructivo en el que los alumnos sean los principales protagonistas.

Antes de leer el siguiente material en detalle, lea someramente toda esta primera parte, para organizar su tiempo disponible, de manera que pueda completar su propia tarea para llegar a la siguiente tutoría con material suficiente y adecuado para trabajar con sus colegas y el tutor.

• El *Diseño curricular*: su propuesta de contenidos y expectativas de logro

En los Documentos y Diseños curriculares los contenidos siempre se redactan utilizando conceptos amplios y abarcadores para permitir, justamente, que en el nivel de concreción curricular que les compete a los docentes, estos puedan tomar sus aspectos esenciales, especificar los contenidos y adecuarlos al particular contexto en que deben ser enseñados, sin que se pierda la finalidad y el sentido de la educación que se pretende. Las expectativas de logro², a su vez, los incluyen; por eso, es necesario desagregar las propias de cada ciclo para precisarlas.³

En algunos casos, la terminología utilizada o la redacción de las propuestas, puede generar dificultades de comprensión, cuando no se corresponde con los saberes previos de los docentes que los leen. Más aun, si el paradigma pedagógico que los sustenta entra en contradicción con el que portan los lectores.

Otra dificultad habitual es la tendencia a pensar sólo tareas o actividades didácticas derivadas directamente de cada uno de los contenidos. Esto lleva, en muchos casos, a elaborar una gran cantidad de tareas, actividades o ejercicios para presentar a los alumnos, pasando en la clase de una a otra. En cambio, sería conveniente elegir tareas que por su estructura y posibilidad de desarrollo, permitan atender varios contenidos al mismo tiempo, utilizando las consignas adecuadas para que los alumnos enfoquen su atención sobre cada uno de ellos, en distintos momentos de la actividad o cuando emergen del grupo inquietudes, dificultades, conflictos, o respuestas significativas, aprovechándolos para tratar el contenido que implican.

Comenzaremos, entonces, describiendo una tarea que Pedro, nuestro "profesor imaginario", les presenta a un grupo de alumnos de primer año.

² Expectativas de logro: son las metas mínimas que se espera que los alumnos alcancen al finalizar cada ciclo o nivel de enseñanza. Orientan el proceso de enseñanza y guían el aprendizaje.

³ En el Anexo general se encuentra una síntesis integradora de los contenidos y las expectativas de logro del área correspondiente a los tres ciclos de la EGB y la Educación Polimodal.

Lo invitamos a que realice una labor deductiva e intente descubrir cuáles son los propósitos y contenidos que Pedro ha planificado previamente para enunciar sus consignas al grupo.

Chicos, ayúdenme a distribuir todos los aros por el patio, no muy cerca unos de otros.

Los alumnos recogen los aros, pelean un poco para ver quien toma más y luego corren por el patio, dejándolos en distintos lugares; algunos de los que no alcanzaron a tomar aros, caminan entre los mismos acomodándolos y discutiendo entre ellos sobre la distancia a que deben estar unos de otros. Pedro observa las actitudes de sus alumnos al distribuir los aros en el espacio. Finalmente, cuando Pedro los convoca, dejan todo armado.

Durante este proceso: ¿se están poniendo en juego algunos contenidos, a pesar de no haberse explicitado en la consigna y ser una actividad preparatoria de la clase?

Nosotros pensamos que sí y descubrimos uno que comienza a abordarse: "Diferencias personales, conflicto y consenso, roles y cambios de roles. Acuerdos y desacuerdos."

1 ¿Se le ocurre algún otro?.....
.....

2 ¿Cuál fue el propósito que tuvo Pedro para plantear esta tarea inicial? ¿Qué ejes, contenidos y expectativas de logro ha seleccionado Pedro para la siguiente tarea?
.....
.....
.....

- Ahora que prepararon el lugar, les voy a proponer la siguiente tarea. ¿Se animan a correr entre los aros sin chocarse? Cuando se cansan, pueden entrar en un aro y descansar un poco.

Todos comienzan a correr, salvo dos que caminan por afuera, mirando cómo los demás se desplazan. Se produce un choque entre tres que querían pasar al mismo tiempo entre dos aros; se miran, uno increpa a los otros, que se ríen y siguen corriendo. El primero entra en un aro y les sigue gritando; los otros vuelven, le hablan, lo palmean y lo invitan a seguir corriendo, lo que sucede. Mientras tanto, el grupo sigue probando distintos caminos y formas de esquivar, usando los aros de acuerdo con el "permiso" otorgado por el profesor para descansar. Luego de unos minutos, el docente que observa sin intervenir, detiene la actividad y los reúne para dar otra consigna.

Para ayudarlo en su tarea, nosotros hemos reconocido los siguientes ejes y contenidos en el desarrollo de la tarea propuesta:

Eje: El hombre, su cuerpo, su motricidad

El propio movimiento.

Los esquemas motores básicos correctos.

Eje: El hombre y los otros

La comunicación corporal

El diálogo corporal. Los gestos, los movimientos y ritmos compartidos, acción y comunicación, los códigos compartidos.

Eje de la Formación ética

Valores de convivencia

En algún caso, se tomó parte del enunciado de uno de los contenidos, porque la tarea no implicaba otros aspectos contemplados en la formulación. "Los esquemas motores básicos", está seguido –en el Diseño Curricular– de: "Combinación de esquemas motores básicos. Comparación, diferenciación, ejercitación de habilidades motoras básicas y combinadas simples: locomotoras, no locomotoras y destrezas corporales básicas. Resolución de problemas de movimiento."

La única habilidad implicada en la tarea es correr, con cambios de dirección y velocidad, por lo que la combinación de esquemas motores básicos, no aparece explícita en la tarea.

Comente:

- 3** A su criterio, ¿es correcta la selección de contenidos que hemos realizado en relación con la tarea ejemplificada? ¿Qué otros contenidos hubiera agregado o quitado a los enunciados?

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

- 4** ¿Todos los contenidos fueron, en realidad, tratados como tales en el transcurso de la tarea? ¿Qué hubiera sido necesario, por parte del docente, de modo que tuvieran una presencia más concreta para el alumno?

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

- 5** Las propuestas del Diseño Curricular, son generales y abarcadoras. Enuncie, con un nivel de mayor concreción, los contenidos que Usted le presentaría a sus alumnos si quiere explicarles qué van a intentar aprender, desprendidos de los indicados anteriormente y para cuyo desarrollo utilizaría la tarea descrita

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

- 6** Trate, en relación a lo contestado en el punto anterior, de escribir las expectativas de logro relacionadas

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

La tarea descrita es sencilla, casi elemental, con la intención de llamar su atención sobre la complejidad⁴ de aspectos que se ponen en juego en cualquier actividad humana, por simple que parezca. El problema pedagógico que se suscita es cuánto ha experimentado y aprendido cada integrante del grupo, con relación a los contenidos que –supuestamente– se han puesto en evidencia.

En el caso del conflicto entre los tres alumnos, por ejemplo, resuelto entre ellos mismos y rápidamente: ¿Aprendieron algo nuevo o sólo recurrieron a sus saberes previos, a su marco normativo respecto a las relaciones entre pares en el marco escolar, para solucionar la situación sin mayor trascendencia posterior?

Si el docente no interviene, los demás niños, enfrascados en su actividad, que no registraron el conflicto, ¿pueden ser incluidos como partícipes en el tratamiento del contenido: "El juego con otros. Diferencias personales, conflicto, consenso, roles y cambios de roles."?

Le preguntamos:

- 7** ¿Cómo habría actuado usted para que este contenido, muy propio de este ciclo y cruzado por el Eje ético, fuera evidenciado a todo el grupo con la finalidad de mejorar las relaciones interpersonales entre todos?

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

Habíamos quedado en el momento que Pedro, el profesor de nuestro ejemplo, reunía el grupo para dar una nueva consigna e iniciar una nueva fase de la secuencia didáctica planificada.

Le proponemos que ocupe el lugar de Pedro y, utilizando los mismos elementos, proponga una consigna y la consecuente tarea, que le permita al grupo realizar algún tipo de aprendizaje sobre los siguientes contenidos:

- El grupo y el grupo de juegos. Compañeros y oponentes como compañeros de juego. Diferencias personales, conflicto y consenso, roles y cambios de roles. Acuerdos y desacuerdos. La necesidad de la regla.
- Las reglas de juego y el funcionamiento grupal.
- Los juegos reglados, cooperativos, tradicionales, de organización simple codificados y reglamentados. Su organización y ejecución.

La expectativa de logro que deberá tener en cuenta es la siguiente:

- Participación en *juegos y/o actividades de organización simple y codificados*, con *colaboración* y *oposición*, con adecuación de las acciones a la consecución de objetivos colectivos, *proponiendo*, aceptando y modificando las *reglas* según el contexto.

- 8** Lea con atención relacionando los conceptos resaltados en el párrafo anterior, para que la propuesta los contemple particularmente.

Consigna:.....

Descripción de la tarea

.....
.....

⁴ En el Anexo I, encontrará una cita textual de Manuel Sérgio en la que se explicita el pasaje del paradigma de la simplicidad al paradigma de la complejidad, como aspecto clave para comprender la evolución que está sucediendo hacia el interior de la educación física.

Segunda parte

La clase de educación física.

El análisis de su complejidad.

Análisis de casos y propuestas superadoras.

“En el estudio de la clase escolar es de interés destacar que es necesario:

- Comprender la clase en conexión e interacción con lo que la rodea [...]. Lo social y lo institucional son constituyentes, atraviesan transversalmente la clase construyendo su trama. Esto es así más allá del aislamiento o la integración que en la escuela tenga cada clase.
- Considerarla una construcción dialéctica permanente, un proceso de totalización en curso, nunca acabado. [...]
- Incluir la diversidad de componentes, relaciones, dimensiones que atraviesan la clase y permiten pensarla como campo problemático. [...]
- Priorizar un ámbito y un nivel para el estudio de la clase escolar: el grupal. Desde él pueden abarcarse el conjunto de sucesos en su devenir, en su historicidad, con la amplitud necesaria para impedir recortes artificiosos y captar el medio ambiente escolar de forma natural [...].”⁵

Si analizamos la clase de educación física desde los conceptos que considera Marta Souto, podremos observar que:

Por lo general, se la plantea desde los conocimientos del área que debe incorporar el alumno, con énfasis en los aspectos visibles de la motricidad, en sus formas técnicas.

Los aspectos socioafectivos presentan un escaso tratamiento intencional; sólo son abordados cuando surge algún emergente en forma de conflicto.

Las propuestas suelen desatender los intereses, valores y referentes culturales y su impacto en la vida cotidiana de los alumnos.

Las clases se desarrollan con escasa integración respecto del proyecto educativo institucional.

Por esta razón y con relación a la clase en el primer ciclo, le solicitamos:

9 Elabore y diseñe una propuesta superadora de los problemas señalados precedentemente.

Particularmente, considere qué *habilidades motrices incluiría en la propuesta*.

.....

.....

.....

.....

⁵ Souto, Marta, “La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal”, en Camilloni, Alicia y otras, *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós, 1999.

El *Diseño curricular* tiene la suficiente apertura para que cada docente seleccione y adecue los contenidos que son factibles de plantear al grupo, teniendo en cuenta:

- a) el contexto sociocultural⁶,
- b) los saberes previos que manifiestan los alumnos,
- c) sus propios saberes en cuanto a las características de la edad y el potencial motriz que teóricamente se le atribuye,⁷
- d) los contenidos curriculares ⁸ y
- e) la realidad material que condicionará el desarrollo didáctico de la propuesta.

Por lo general, el primer punto es el menos considerado de los cuatro. Si sólo se tienen en cuenta los restantes, se corre el riesgo de plantear una clase significativa en el marco de la escuela, pero con escasa proyección para responder a las necesidades sociales de conocimiento corporal y motriz de los alumnos, una vez que éstos salen del ámbito escolar.

Consideremos un ejemplo:

Un docente dispone en la escuela de media docena de colchonetas, ha sido gimnasta y es un apasionado por esta actividad. Decide, entonces, destinar en su proyecto anual, el 80% de tiempo para que los niños aprendan a rolar hacia delante y hacia atrás, alcanzar un nivel aceptable en la vertical sobre manos y lograr que combinen series sencillas con estas habilidades, incorporando saltos básicos y giros. Complementa su propuesta, a grandes rasgos, con algunos juegos grupales al inicio de sus clases, sin otra finalidad que movilizar al grupo y prepararlo para la tarea gimnástica. El final de la clase, casi siempre lo sorprende ayudando a los alumnos en la ejecución de alguna destreza difícil o algo riesgosa o corrigiendo detalles técnicos.

Los alumnos provienen en su totalidad de un barrio cercano, con mayoría de calles de tierra, donde el único lugar en que se realiza alguna actividad deportiva, es la sociedad de fomento, inscripta en la liga local de fútbol infantil, por lo que el playón con que cuenta está casi siempre ocupado con este deporte y por los chicos que han sido seleccionados por su especial capacidad para jugarlo y formar los equipos. Sin embargo, por la tarde, desde el mediodía hasta las diecisiete horas, está abierto y libre para cualquiera; muchos chicos que asisten a la clase del docente en cuestión, concurren en ese horario a jugar.

Le preguntamos a usted:

10 ¿Es adecuada, a su criterio, la elección realizada por el docente, en cuanto a los contenidos priorizados, teniendo en cuenta la inserción social del grupo? ¿Cómo plantearía el proyecto áulico si estuviera en esa situación? ¿Incorporaría otras propuestas? ¿Cuáles? ¿Modificaría los porcentajes de tiempo asignados a los contenidos señalados?

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

⁶ DGCyE, CGE, *Documentos curriculares Tomo I. Documento curricular educación física: B 1, "Criterio de selección y organización de contenidos: criterio sociológico-sociocultural"*. Buenos Aires, Ministerio de Gobierno y Justicia, Dirección de impresiones del Estado y Boletín Oficial, 1996.

⁷ DGCyE, CGE, *ibidem*, "Criterio psicológico-psicopedagógico".

⁸ DGCyE, CGE, *ibidem*, "Criterio lógico-funcional".

En relación con el juego y los juegos, considerados como contenidos:

1 1 ¿Qué concepción de juego y cuáles estructuras de juegos deberían ser considerados en este ciclo?

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

El *Documento curricular B1* señala al respecto:

"El *juego*, es una configuración significativa entendido como una actividad espontánea, placentera, libre de una utilidad concreta, que guarda un cierto orden dado por reglas y que se constituye en el principal hacer de la vida infantil.

Desde un enfoque didáctico, el juego puede ser considerado desde tres perspectivas:

- El juego por el juego mismo, como actividad recreativa y placentera,
- El juego como medio de desarrollo del pensamiento táctico, la capacidad para la resolución de problemas, y la toma de decisiones,
- El juego como medio de socialización, a través del cual se incorporarán normas, reglas, se desarrollará la solidaridad, la cooperación, el respeto por el otro y, se ejercitará la responsabilidad y las relaciones sociales."⁹

La primera perspectiva acerca del juego implica una escasa intervención docente, sólo representada por la preparación del espacio, los materiales y la consigna abierta que permita al grupo saber que puede jugar sin condicionamientos externos, más allá de lo que la propia institución escolar como campo particular de actuación, impone implícitamente con su normativa.

Las dos perspectivas siguientes, indican con claridad que los juegos tienen una finalidad pedagógica¹⁰, lo que hace que se pierdan en mayor o menor medida, algunos de los atributos que definen al juego como tal.

Al profesor de educación física en este nivel, se le presentan estas alternativas:

¿Presenta juegos pensados con la intención de que los alumnos aprendan contenidos básicos para llegar a jugar al final de la EGB los juegos deportivos o deportes convencionales, afianzados luego en la EP?

¿Se desentiende de pensar al juego sólo instrumentalmente, con la mira siempre puesta en los deportes futuros, y responde a las necesidades de juego propias de esta edad?

El primer interrogante, lleva con seguridad al condicionamiento externo de los juegos, a una configuración heterónoma¹¹ del contenido, presentándolos como estructuras predeterminadas de acciones motrices, reglas y tácticas.

El segundo interrogante presupone partir de las necesidades del grupo y la posibilidad de realizar una tarea didáctica con participación de los alumnos en la elaboración de sus juegos, la discusión y acuerdo sobre las reglas que constituirán la base lógica para jugar grupalmente y, en consecuencia, desarrollar formas de comunicación auténticas e inteligentes, es decir, una configuración autónoma¹² de la finalidad y sentido de la clase.

⁹ DGCyE, CGE, *Documentos curriculares. Tomo I. Documento curricular educación física: B 1*. Buenos Aires, Ministerio de Gobierno y Justicia, Dirección de impresiones del Estado y Boletín Oficial. 1996.

¹⁰ Milstein, Diana y Méndes, Héctor, *La escuela en el cuerpo*. Madrid, Miño y Dávila, 1999.

¹¹ Ver en el anexo: Bracht, Valter, *Educación física y aprendizaje social*. Córdoba, Vélez Sarsfield, 1996.

¹² Ver en el anexo: Bracht, Valter.

Le solicitamos entonces:

- 12** Elabore una propuesta de enseñanza que considere las perspectivas del enfoque didáctico del juego y dé respuesta al segundo interrogante.

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

Hasta aquí, hemos presentado algunos de los problemas básicos que debe resolver, *a priori*, un docente que trabaje en este ciclo.

Creemos que es muy importante definir el posicionamiento pedagógico al respecto, porque se involucran aspectos ideológicos muchas veces obviados en su consideración, pero que refieren a una concepción de ser humano determinada.

Si los juegos, por ejemplo, son estructurados, sumamente ordenados y disciplinados por las reglas y la acción punitiva del docente, estaremos ante una propuesta en la que subyace una concepción de ser humano docilizado, obediente y dependiente, que no tiene posibilidad de expresar sus ideas, sus puntos de vista, reproduciendo en forma simple y lineal las propuestas del docente.

En cambio, si este permite la participación activa en la toma de decisiones, en la elaboración de los juegos, en la preparación del material, etcétera, sin por ello perder su condición de orientador de los aprendizajes, se estará cumpliendo con una finalidad básica de la educación: "En el mundo contemporáneo, el ser humano necesita competencias que le permitan dar solución autónoma y eficaz a las situaciones en las que se encuentra comprometido."¹³

Le presentamos, ahora, una secuencia didáctica y su proceso de elaboración para que usted los analice, teniendo en cuenta las consideraciones anteriores y aquellas que crea pertinentes agregar como marco referencial de su análisis.

Se irán señalando, en algunos momentos de la misma, aspectos a observar con particularidad.

La intención final es que a partir del ejemplo presentado, Usted planee una secuencia didáctica para aplicar en la escuela donde presta servicio. A fin de evaluar los procesos y resultados de la misma, realice un registro para exponerlos en la tutoría presencial que corresponde y confrontar su experiencia con las realizadas por otros colegas.

Planificando una clase

Pedro, nuestro colega, tiene que preparar una nueva clase de educación física para el mismo grupo con el que sucedió la situación anterior.

Sentado ante su hoja de papel para diseñarla, piensa en sus alumnos. Abel, con sus dificultades de relación, afectado por un vínculo familiar conflictivo; Ana, siempre intentando convencer a sus amigas de jugar sus juegos; Fernando, incansable corredor y buscador de experiencias motrices nuevas; Antonio, algo obeso, tranquilo, pero sin encontrar su lugar en la dinámica que el grupo propone; Claudia, linda y coqueta, que no se quiere ensuciar; Raúl, líder nato en la clase, por su

¹³ DGCyE, CGE, *Diseño curricular. Marco general*. Buenos Aires, Emede, 2001.

talento motor y la movilización que produce en los demás; etcétera. En síntesis, un conjunto de chicos, la mayoría de ellos bien dispuestos hacia las tareas motrices intensas, pero conflictivos en sus relaciones interpersonales, que no aceptan fácilmente reglas o actividades impuestas.

Reflexiona, también, sobre la maestra del curso, impulsiva y al mismo tiempo algo dubitativa, con actitudes autoritarias cuando las situaciones escapan de su control, exigente con el orden y el ajuste a las normas y usos de la escuela. Una escuela a su vez compleja, inserta en un barrio de trabajadores, muchos de los cuales tienen problemas laborales y de sustento familiar, para los que no existen muchas oportunidades de "hacer deporte" y no le asignan demasiado valor a la Educación física.

Toma el Proyecto anual que preparó a principio del año, trasponiendo contenidos del Diseño curricular para el ciclo, con desagregado de algunos más concretos, pensando en la realidad de su patio y la propuesta educativa de la escuela.

Repasa los contenidos que presentó al grupo hasta el momento, evaluando los acentos que marcó sobre los diferentes ejes. Concluye que no hizo suficiente hincapié sobre el eje "El hombre y los otros", porque no observa mayores modificaciones en las conductas de relación entre los alumnos.

Decide, entonces, plantear una clase atravesada por este eje, con una secuencia de tareas que, a su vez, involucren una actividad motriz intensa desde el punto de vista del eje "El hombre, su cuerpo, su motricidad".

El diseño de la clase resultante es el siguiente:

Expectativas de logro

Desagregadas por el docente de las propuestas en el Diseño Curricular

- Aceptación de las características personales del otro, como compañero y como adversario de juego.
- Empleo del salto como habilidad motriz básica para superar obstáculos en el espacio topológico.¹⁴
- Participación en juegos de organización simple, con colaboración y reglas consensuadas colectivamente.

Contenidos

- La habilidad de salto. Superación de obstáculos simples en el espacio topológico. Resolución de problemas de desplazamiento y salto, individual y colectivamente.
- Juegos funcionales con el salto y su combinación con otras habilidades.
- Juegos cooperativos de organización simple, autogestados y reglados por consenso del grupo. Asignación democrática de roles.

¹⁴ El concepto de espacio topológico, refiere a la configuración física de un espacio, constituida por los elementos situados en él, sus características estructurales y funcionales, considerados en su conjunto con inclusión de las relaciones de distancia entre ellos. La percepción del espacio donde se deberá accionar, siempre está condicionada por la experiencia anterior y las consignas establecidas para hacerlo.

Pedro revisa sus expectativas de logro y contenidos para, luego, pensar una secuencia didáctica que los contemple. Mientras tanto, discurre mentalmente cómo presentará las tareas de manera que no se tergiverse en ningún momento la finalidad que atraviesa la clase, es decir, favorecer una mejor integración grupal, desde la aceptación del conflicto y la utilización del diálogo, -verbal, corporal y motor-, como recurso fundamental para conocer al otro, acordar y sostener las normas y reglas autónomamente generadas. Organiza la siguiente secuencia de tareas.

Secuencia didáctica

(Se presenta, además de la estructura secuencial, las posibles consignas que imagina el docente y la actividad que se supone desarrollará el grupo, al sólo efecto de que usted disponga de más elementos para las tareas de análisis y elaboración)

• **Recepción del grupo**

Presentación de una tarea de desplazamiento, con utilización del espacio según consignas que proponen desafíos motores sencillos.

- ¿Pueden correr sin tocarse, pasando al lado de seis compañeros distintos?
- ¿Y colocarse detrás de uno, siguiéndolo de cerca?
- ¿Se puede recorrer todo el patio, corriendo con distintas velocidades?
- Otras. Tomar variantes emergentes del propio grupo.

• **Preparación, con el grupo, del espacio que permita desarrollar el contenido del salto.**

- ¿Me ayudan a distribuir todos estos cajoncitos en el patio y sobre ellos las soguitas con peso en sus puntas, sobre las que trataremos de saltar? Algunos cajoncitos los colocaremos de forma que queden altos, otros con una altura media y otros bien bajos. Deben estar a una distancia que permita colocar las soguitas sostenidas por dos de ellos. ¿Cómo habrá que hacer?

Los chicos prueban armar la situación, modificando la topología¹⁵ del patio. Pablo, orienta, ayuda, hasta que el patio queda con su nueva disposición. (Los cajoncitos, colocados en las tres posiciones posibles en cuanto a diferentes alturas; las soguitas, finas, de dos a tres metros de largo, con un peso atado en cada extremo para mantenerlas estiradas).

• **Presentación del contenido motor, relacionado con la situación que permitirá su exploración.** Determinación de las condiciones iniciales de práctica.

- *Observen bien. Algunas sogas quedaron altas, otras a mediana altura y unas pocas, bien bajas. ¡Ah! Y también tres quedaron inclinadas, porque colocaron la soga sobre dos cajoncitos puestos con altura diferente.*

- *¿Se animan a saltar por encima de las soguitas sin tocarlas? Pueden elegir cuáles saltar y cuáles no, si les parece muy difícil algún obstáculo.*

• **Exploración del salto utilizando los obstáculos y distintas formas de relación con los otros.**

- *Prueben distintas formas de saltar los obstáculos. ¿Son diferentes estas formas según la altura del cajón?*

- *¿Cómo hacemos para saltar los más altos?*

- *¿Quién encontró una forma fácil para saltar las sogas más altas? ¿Pueden mostrarla a los compañeros?*

- *Si se unen con otro, ¿es posible saltar juntos los obstáculos? Busquen cómo hacerlo.*

¹⁵ Topología: "Estudio de las formas del terreno y de las leyes que las rigen.". Enciclopedia Universal Sopena. Barcelona, Sopena, 1963. Tomo 8. p. 8584.

El grupo comienza a desplazarse y enfrentar los distintos obstáculos. Algunos prueban directamente con las alturas mayores, lo que hace que varias soguitas sean tocadas y caigan; naturalmente las levantan y las vuelven a acomodar, salvo Abel que sigue saltando sin atender los llamados de sus compañeros. Otros inician sus saltos en las alturas más bajas, intentando luego las medianas, conformándose con este logro, sin intentar con las altas.

En el momento de sugerirse la unión con un compañero, rápidamente buscan a su amigo, salvo algunos que quedan solos, sin elegir ni ser elegidos. Varios encuentran interesantes respuestas a la consigna de saltar juntos, siendo observados por los que quedaron sin compañero. Pedro, rápidamente, interviene para ayudarlos a formar dúos a los que quedaron solos.

Para promover nuevas acciones de salto, distintas de las anteriores, y mientras el grupo se recupera unos instantes, Pedro modifica la posición de varios cajones y sogas, armando estructuras espaciales que llevarán a los niños a experimentar con otras formas de salto.¹⁶

- 13** Le proponemos que tomando en consideración la "hipótesis de la variabilidad en la práctica" (cuya explicación puede encontrar en el Anexo I), elabore una secuencia didáctica con la que continuaría la enseñanza de las habilidades motoras de locomoción en la clase siguiente a la que se ejemplificó hasta aquí.

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

• **Aplicación de los saltos en actividades grupales jugadas, creadas por los alumnos**

- ¿Se les ocurre un juego para saltar donde todos participen sin que nadie gane y nadie pierda? Todos se van acercando a Pedro, luego de la primera consigna y se quedan pensativos. Daniela lanza una propuesta: "¿Y si vos cantás una canción y todos saltamos en una soguita y cuando vos cambias de canción tenemos que correr y saltar en otra?". Nadie aporta otra propuesta y, entonces, Pedro comienza a cantar una canción, provocando las risas y una estampida para buscar una sogá y comenzar a saltar. El juego continúa durante unos minutos; luego, Pedro los reúne nuevamente para dar la segunda consigna.

- ¿Cómo podría ser un juego en el que mientras unos saltan, otros ayudan y luego cambian?

- 14** ¿Qué propuestas imagina podrían surgir del grupo? Piense en dos, por lo menos y descríbalas.

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

• **Actividad lúdica grupal de cierre**

- ¡Muy lindos los juegos que inventaron! Se nos está haciendo la hora de terminar la clase. ¿A qué podríamos jugar todos juntos, para sentirnos bien unidos y divertidos, como juego de despedida? ¡Tiene que ser algo muy movido en que todos juguemos, incluso yo!

¹⁶ Ver Schmidt, R. en Anexo I, extraído de Ruiz Pérez, Luis Miguel, *Deporte y aprendizaje*. Madrid, Visor, 1994.

El grupo, desde sus lugares, piensa, hasta que Federico dice: "¡Ya sé, jugamos a los autitos con los cajones!. Los empujamos por el patio y tenemos que esquivarnos. El que choca a otro, pierde y no juega más". Paula, siempre observadora, señala que los cajones no alcanzan para todos, a lo que Roberto responde: "Y, bueno, empujamos de a dos y así, también, vamos más rápido".

Viendo que el juego es aceptado, Pedro pregunta: "¿Por qué el que choca pierde y no juega más? ¿No podemos jugar tratando de no equivocarnos, y el que choca porque no pudo esquivar o frenar, sigue jugando?". "Eso está bien, ¿pero si uno lo hace a propósito?", acota Claudio. Pedro los mira a todos y dice: "Puede ser, pero ahora que lo hablamos, antes de jugar, todos nos ponemos de acuerdo en que si uno rompe esta regla, no hay más juego y, además, nos podemos lastimar; todos tendremos que parar y hablar con el que hace esto para saber qué le pasa que no puede jugar bien ¿no les parece?".

En este punto, nos encontramos ante el delicado problema de la disciplina y de la sanción a quien infringe las normas y/o reglas establecidas.

El docente evitó recurrir al par convencional indisciplina-sanción¹⁷, planteando el análisis del conflicto y su tratamiento abierto, como línea pedagógica superadora.

- 15** Le solicitamos que explicité sus ideas al respecto, con relación a la utilización de la disciplina en las clases de educación física y comente sus conclusiones, para compartirlas con sus colegas.

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

Finalmente, todos juegan y los choques que se suscitan, no promueven ningún otro conflicto. Entre las risas y el cansancio, el juego se diluye y Pedro aprovecha para finalizar la clase, reuniéndolos a todos. Les pide que junten todos los elementos y los guarden en el lugar destinado para ello; luego, todos se sientan en rueda y Pedro les pregunta qué les pareció la clase, y qué aprendieron. Los escucha y cuenta, breve y concisamente, sus apreciaciones sobre las conductas que observó. Por último, les presenta el contenido que desarrollará en el próximo encuentro. Se despiden, se levantan e informalmente van hacia los lavabos, para refrescarse, tomar un poco de agua y dirigirse hacia el aula, acompañados por Pedro.

El docente, en este tramo final de la clase, realizó una tarea evaluativa.

- 16** ¿Puede determinar qué tipo de evaluación utilizó y si durante la clase realizó algún otro tipo de evaluación? Utilice como referencia para realizar esta tarea, el material sobre evaluación que hemos incorporado en el Anexo general del curso.

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

¹⁷ Le recomendamos leer, en el anexo, algunas consideraciones extraídas del texto de Michel Foucault, *Vigilar y Castigar*, sobre el tema de la disciplina escolar.

Actividades de cierre

Lo/a invitamos a cerrar el tratamiento del módulo, de acuerdo con las especificaciones presentadas en la Presentación del curso.

Le recomendamos revisar toda su producción antes de integrarla definitivamente en la carpeta, en lo posible transcrita en una computadora con su correspondiente impresión, porque todo el material producido deberá ser presentado para la evaluación final del curso.

Anexo módulo 1

Rey Cao, Ana; Trigo Aza, Eugenia. Motricidad...¿quién eres?. Universidad de la Coruña. (Extracto). 2001

"[...] Este cuerpo que somos es motricidad potencial, simbólica. Para acoger el estudio científico del cuerpo humano no es suficiente un paradigma disgregador, que diferencie entre ciencia natural y ciencia social; es necesario aproximarse a un paradigma emergente que recoja la totalidad humana (pensamiento, sentimiento, sociedad, naturaleza, movimiento). Quizá la diferenciación entre cuerpo material y cuerpo existencial (corporeidad), fruto del dualismo defendido de una u otra manera por Platón, Leibniz, Malenbrache, Descartes, ha motivado toda la guerra antropológica-filosófica entre la importancia dada al cuerpo y al espíritu.

La palabra "cuerpo" presenta 20 acepciones en el Diccionario de la Real Academia Española (DRAE). La primera o genérica define cuerpo como "lo que tiene extensión limitada y produce impresión en nuestros sentidos por calidades que le son propias". Se presenta así un cuerpo como objeto, animal o cosa que ocupa un espacio y por ende se puede percibir por los sentidos. La segunda acepción nos dice "en el hombre y en los animales, materia orgánica que constituye sus diferentes partes". Una de las acepciones, identifica cuerpo con cadáver.

¿Puede ser este cuerpo el objeto de una ciencia del hombre?. "Mientras que el animal se agota en su ser corporal, el hombre lo excede o lo supera... porque él no es solamente cuerpo, no sólo vive como cuerpo, sino que también se experimenta a sí mismo como cuerpo y vive su cuerpo como suyo; conoce su cuerpo, toma posturas frente a él, puede distanciarse de él: puede disponer de su corporeidad" (Gruppe, 1976: 42).

La persona se manifiesta a través y con su cuerpo, pero esas manifestaciones -emociones, sentimientos, pensamientos- son parte de ese cuerpo (científicamente ya se ha encontrado la localización cerebral de los sentimientos, Damasio 1995). Hablar del cuerpo en toda su amplitud es trascender del sistema orgánico, para entender y comprender al propio "humanes". El ser posee un cuerpo, pero no es un cuerpo exclusivamente objetual, es un cuerpo que vive, que es expresión. El Humanes ya no sólo "posee" un cuerpo (qué sólo hace), sino que su existencia es corporeidad, y la corporeidad de la existencia humana implica HACER, SABER, PENSAR, SENTIR, COMUNICAR Y QUERER."

Sergio, Manuel, *Un corte epistemológico. De la educación física a la motricidad humana*, Lisboa, Instituto Piaget, División editorial, 1999. Cap. I "Estar en movimiento", p. 15-16.

"En el *Correo de la Unesco* (febrero de 1996), Edgar Morin retoma un asunto que le es caro: escribe sobre la reforma del pensamiento. Él dice, a propósito: "Conocer, científicamente hablando, hasta mitad de este siglo, se hacía por la especialización y por la abstracción, esto es, por la reducción del conocimiento de un todo a un conocimiento de las partes que lo componen (como si la organización de un todo no produjese cualidades nuevas, en relación a las partes consideradas aisladamente). Su concepto primordial era el determinismo, o sea la ocultación de la *alea*, de lo nuevo y la aplicación de la máquina artificial a los problemas de la vida de la sociedad". Y más adelante, con la aplicación y el brillo habituales, agrega que el pensamiento, hoy, es complejo y, como tal, la incertidumbre emerge también en él. Además, "el dogma de un determinismo universal se desmoronó. El universo no se encuentra subyugado a la soberanía absoluta del orden, porque en él hay juego y diálogo [...] entre el orden, el desorden y la organización".

Tres teorías avalaron la ruptura del *paradigma de la simplicidad*, o sea, el paradigma "que coloca el orden en el universo y expulsa de él al desorden"¹⁸: la *teoría de la información*, donde, en el universo, el orden y el desorden cohabitan; la *teoría cibernética*, donde el principio de causalidad lineal es cuestionado, ya que la causa actúa sobre el efecto y el efecto sobre la causa; y la *teoría de los sistemas*, que señala no ser el todo igual a la suma de las partes.

¹⁸ Morin, Edgar, *Introducción al pensamiento complejo*. Lisboa, Instituto Piaget, 1991, p. 7.

[...] La tranquilidad resignada del *paradigma de la simplicidad* (o paradigma cartesiano) se estrelló contra las revelaciones del *paradigma de la complejidad*. El paradigma de la simplicidad llevó a una escisión entre el Hombre libre y conciente y la Naturaleza determinista. Según Kant, el yo pienso está en todas las representaciones y, por eso, es el sujeto quien construye el objeto. En mi entender, con el *paradigma de la complejidad*, hacer ciencia es un *acto poético*, dado que todo lo real es complejo, con cantidades enormes de unidades y de interacciones, que desafían nuestras posibilidades de cálculo y, así, siembran la incertidumbre en el seno de sistemas ricamente organizados –entonces, conocer la complejidad ya no puede hacerse en la línea de un empirismo rígido en que existe sólo el objeto, en un silencio espeso y álgido, que construye al sujeto, porque también el sujeto crea al objeto. De hecho, el *homem que ama* (o *homem afectivo*) también está en el acto cognoscitivo. Conocer no es privilegio exclusivo de la razón. Es evidente que la ciencia surge siempre como un discurso racional. Por eso, yo me permito conferir a la afectividad una *función crítica*. Sin afectividad, ¿cómo dar sentido a nuestra propia vida?"

Bracht, Valter, *Educación física y aprendizaje social*. Córdoba, Vélez Sarsfield, 1996. Cap. "Educación física: la búsqueda de la legitimación pedagógica", p. 45-46.

"2.6. La crítica y la superación de los modelos de legitimación vigentes.

Retornaremos a la cuestión de la legitimación de la EF en la escuela. Busqué condensar en un esquema los modelos legitimadores o que buscan fundamentar la EF en la escuela, y que están presentes excluyéndose, complementándose, en diferentes momentos. Abstrayendo de esta forma (construyendo tipos ideales), estoy corriendo el riesgo de generalizar excesivamente, como por ejemplo, no tener en cuenta especificidades de los diferentes niveles de enseñanza.

Clasifiqué estas tentativas en modelos heterónomos y autónomos¹⁹. Las tentativas de fundamentación autónomas son aquellas que sitúan la razón o importancia pedagógica de las actividades corporales de movimiento en ellas mismas. En esta perspectiva, estas actividades encerrarían elementos humanos fundamentales. Las tentativas heterónomas, al contrario, buscan tal razón fuera de estas actividades, en sus repercusiones sociales. Es importante observar, más de una vez, que son tipos ideales que he creado, y que no aparecen de forma pura, y sí, en la mayoría de las veces, combinados e interrelacionados.

La base teórica de las legitimaciones autónomas han sido básicamente la antropología filosófica y la fenomenología (las diferentes teorías fenomenológicas del juego como las de Huizinga, Buytendjik, Merleau-Ponty y también Santín), al paso que las legitimaciones heterónomas tienen su base en las disciplinas científicas de cuño biológico y en las teorías sociológicas funcionalistas o sociología funcionalista. Es importante observar que son los pedagogos que se valen de estas teorías para fundamentar la EF en la escuela, y no como muchos gustarían de insinuar, de que aquellos autores estarían proponiendo la EF en la escuela.

En cuanto a la perspectiva heterónoma se acentúa la función social, ligada principalmente o teniendo como referencia básica, el mundo del trabajo, esto es, una función en última instancia, "seria" o "productiva"; en la perspectiva autónoma se acentúa la dimensión lúdica del ser humano.

Gruppe (1976), un pedagogo que busca fundamentar la EF vía antropología filosófica, entiende que la primera cuestión con la cual una teoría de la EF se precisa confrontar, es exactamente de cuño antropológico. En este sentido, entiende que la legitimación de la EF es resultado de dos principios independientes: en primer lugar, del hecho de que la existencia humana es radicalmente "un ser corporal en el mundo" (no existe conciencia sin cuerpo); y, en segundo lugar, de que el juego (junto con el trabajo) pertenece a las formas originales (hasta ahora no plenamente conocidas) de la existencia humana. Ahora, una educación que esté orientada a lo humano, que se dirige para las dimensiones esenciales del hombre, no puede omitir la corporeidad y la ludicidad, pues éstas son formas humanas básicas de comunicación con el mundo (el discurso pedagógico de la educación integral también va a nutrirse en este tipo de argumentaciones).

Pero, en realidad, lo que ha predominado entre nosotros es la fundamentación heterónoma. Aquí predomina una visión instrumentalista de la EF. La EF es fomentadora de la salud (vía aptitud física), crea y desarrolla hábitos higiénicos, desarrolla el sentimiento cívico, etc."

¹⁹ El profesor holandés Barte Crum (1988) resumió las tentativas de legitimación de la EF en la escuela, también en dos vertientes básicas: a) la concepción biologicista (*biologische fachkonzept*); y b) la concepción formativa (*bildungstheoretische fachkonzept*).

Foucault, Michel, *Vigilar y castigar*. Buenos Aires, Siglo XXI, 1989. [1ª edición, 1976], Cap. "Los medios del buen encauzamiento".

La sanción normalizadora

[...] En el corazón de todos los sistemas disciplinarios funciona un pequeño mecanismo penal. Beneficia de cierto privilegio de justicia, con sus propias leyes, sus delitos especificados, sus formas particulares de sanción, sus instancias de juicio. Las disciplinas establecen una "infra-penalidad"; reticulan un espacio que las leyes dejan vacío; califican y reprimen un conjunto de conductas que su relativa indiferencia hacia sustraerse a los grandes sistemas de castigo. [...] En el taller, en la escuela, en el ejército, reina una verdadera micropenalidad del tiempo (retrasos, ausencias interrupciones de tareas), de la actividad (falta de atención, descuido, falta de celo, de la manera de ser (descortesía, desobediencia, de la palabra (charla, insolencia), del cuerpo (actitudes "incorrectas", gestos impertinentes, suciedad), de la sexualidad (falta de recato, indecencia). Al mismo tiempo se utiliza, a título de castigos, una serie de procedimientos sutiles, que van desde el castigo físico leve, a privaciones menores y a pequeñas humillaciones. Se trata a la vez de hacer penables las fracciones más pequeñas de la conducta y de dar una función punitiva a los elementos en apariencia indiferentes del aparato disciplinario: en el límite, que todo pueda servir para castigar la menor cosa; que cada sujeto se encuentre prendido en una universalidad castigable-castigante. "Con la palabra castigo, debe comprenderse todo lo que es capaz de hacer sentir a los niños la falta que han cometido, todo lo que es capaz de humillarlos, de causarles confusión: ...cierta frialdad, cierta indiferencia, una pregunta, una humillación, una destitución de puesto"²⁰

[...] El castigo disciplinario tiene por función reducir las desviaciones. Debe, por lo tanto, ser esencialmente correctivo. [...] El castigo disciplinario es, en una buena parte al menos, isomorfo a la obligación misma; es menos la venganza de la ley ultrajada que su repetición, su insistencia redoblada. Tanto que el efecto correctivo que se espera no pasa sino de una manera accesoria por la expiación y el arrepentimiento; se obtienen directamente por el mecanismo de un encauzamiento de la conducta. Castigar es ejercitar.

[...] El castigo, en la disciplina, no es sino un elemento de un sistema doble: gratificación-sanción. Y es este sistema el que se vuelve operante en el proceso de encauzamiento de la conducta y de la corrección.

[...] Este mecanismo de dos elementos permite cierto número de operaciones características de la penalidad disciplinaria. En primer lugar la calificación de las conductas y de las cualidades a partir de dos valores opuestos del bien y del mal; en lugar de la división simple de lo vedado, tal como la conoce la justicia penal, se tiene una distribución entre polo positivo y polo negativo; toda la conducta cae en el campo de las buenas y de las malas notas, de los buenos y de los malos puntos.

[...] En suma, el arte de castigar, en el régimen del poder disciplinario, no tiende ni a la expiación ni aun exactamente a la represión. Utiliza cinco operaciones bien distintas: referir los actos, los hechos extraordinarios, las conductas similares a un conjunto que es a la vez campo de comparación, espacio de diferenciación y principio de una regla a seguir. Diferenciar a los individuos unos respecto de otros y en función de esta regla de conjunto, ya se la haga funcionar como umbral mínimo, como término medio que respetar o como grado óptimo al que hay que acercarse. Medir en términos cuantitativos y jerarquizar en términos de valor las capacidades, el nivel, la "naturaleza" de los individuos. Hacer que juega, a través de esa medida "valorizante", la coacción de una conformidad que realizar. En fin, trazar el límite que habrá de definir la diferencia respecto de todas las diferencias, la frontera exterior de lo anormal. La penalidad perfecta que atraviesa todos los puntos, y controla todos los instantes de las instituciones disciplinarias, compara, diferencias, jerarquiza, homogeniza, excluye. En una palabra, *normaliza*."

Ruiz Pérez, Luis Miguel, *Deporte y aprendizaje*. Madrid, Visor, 1994, p. 40 a 42.

"Para el desarrollo de esta teoría (Schmidt) rescató el concepto de *esquema*²¹ como estructura cognitiva que controla la realización del movimiento y, que, en su perspectiva, toma el significado de *regla* o *fórmula*.

Según esta teoría los alumnos, cuando practican motrizmente, almacenan información que perfeccionan un *programa motor general* (PMG) y no específico, lo que permite resolver el problema del almacenamiento en la memoria.

Un PMG es un conjunto de coordinaciones motrices subyacentes a una clase de movimientos (Schmidt, 1976a).

A partir de estos programas generales de acción (PMG) se elaborarán los esquemas de respuesta motriz que especificarán el programa motor, que se traducirá al exterior en un movimiento concreto, con unas consecuencias y resultados concretos.

Parece aceptable pensar, como dice Grosser y Neumaier (1986), que el aprendizaje motor supone la creación

²⁰ Nota del autor. J.-B. De la Salle, *Conduite des Ecoles chrétiennes* (1828), pp. 204-205.

²¹ Esquemas motores: "Organización común a todos los actos motores que poseen una cierta identidad de estructura y semejanza" (Piaget).

de unas *reglas generativas*, relativamente generales, que permitirán que el alumno, o alumna, reclame de su memoria los diferentes programas motrices concretos, necesarios para solucionar problemas motrices diferentes. Para Schmidt (1982), el aprendizaje es más adquisición de esquemas, reglas o fórmulas de acción, que de respuestas específicas. Esta consideración resalta la *transferencia* como fenómeno relevante en toda enseñanza-aprendizaje. La posibilidad de enseñar a los alumnos de tal manera que se adapten mejor a las modificaciones del medio, parece un objetivo loable a conseguir.

La generación de estas fórmulas y de los consecuentes esquemas de respuesta motriz (de evocación y reconocimiento) viene como consecuencia de la abstracción de las relaciones existentes entre cuatro fuentes de información que el alumno o la alumna reciben. Dichas fuentes de información son las siguientes:

1. *Condiciones iniciales*. El alumno cuando se propone realizar la tarea presentada, almacena informaciones sobre las diferentes características del punto de partida (posición del cuerpo, objetos a dominar, modificaciones del medio, etc.), antes de moverse.

2. *Especificaciones de la respuesta motriz*. La realización de un movimiento supone la puesta en acción y calibración del mismo. Esto hace referencia a su parametrización, o lo que es lo mismo, a la determinación de los parámetros de fuerza, intensidad, duración, velocidad, etc.

3. *Consecuencias sensoriales*. Durante la práctica, y como consecuencia de la misma, el alumno emplea sus diversos canales sensoriales (visión, audición, tacto, kinestesia) para conocer como realizó el movimiento. Con la experiencia el alumno o alumna va anticipando las posibles consecuencias sensoriales derivadas de su actuación.

4. *Conocimientos de los resultados*. Los efectos de la acción en el ambiente, los resultados obtenidos, son fuente de información muy importante en todo aprendizaje motor.

Como ya se señaló, no es que el alumno o la alumna almacene toda la información proveniente de estas cuatro fuentes de información, sino que lo que almacena en la memoria son las relaciones que se establecen entre estas cuatro fuentes, en una clase concreta de movimiento.

Como consecuencia más resaltante de esta teoría, en el campo pedagógico, es lo que se ha dado en llamar *hipótesis de la variabilidad de la práctica* (Moxley, 1977). Para Schmidt (1975a, 1976a) tanto la cantidad como la variabilidad de la práctica favorece la generación de las reglas, fórmulas o como expresa Haslam (1989) los conceptos motores aplicables a situaciones futuras.

En 1982, Shapiro y Schmidt revisaron estos estudios destacando su potencialidad preferentemente y entre los menos dotados.

Para Schmidt (1976a) el *aprendizaje motor* infantil es un problema de adquisición de esquemas de acción, más que de adquisición de respuestas específicas.

Diversos estudios posteriores han considerados que los *programas motores generales* poseen informaciones generales sobre las estructuras de coordinación (información biomecánica), amplitud de las trayectorias (información espacial), duración de los movimientos (información temporal), velocidad y aceleración (información cinemática) e intensidades de las fuerzas (información dinámica).

La abstracción, como determinación de las cualidades generales de las situaciones basándose en elementos específicos, conducirá a la creación de los diferentes esquemas, los cuales estarán en función de la práctica y de la precisión de la retroalimentación.

La memoria es considerada como un almacén de generalizaciones abstractas, de patrones de acción que poseen parámetros flotantes que serán especificados en cada actuación. Lo que el alumno almacena no es la información proveniente de las cuatro fuentes de información sino las relaciones que se establecen entre estas cuatro fuentes, en una clase concreta de movimientos.

Esta teoría se basa en el conocimiento de las acciones motrices, del control cognitivo de las conductas motrices, que a partir de las cuales comprendemos cómo se da la realización de habilidades y/o en el aprendizaje motor: la planificación, ejecución y regulación implica la intervención sistemática consciente o inconsciente de mecanismos cognitivos.

Como consecuencia más importante para el campo pedagógico es lo que se conoce como *hipótesis de la variabilidad en la práctica*.

La construcción de los esquemas se realiza de la forma más eficiente si la práctica de la habilidad es variable²² que si es constante."

²² Se entiende por *práctica variable* cuando en la ejecución de una habilidad (por ejemplo, lanzamiento) se varían las diferentes dimensiones y parámetros: distancias, peso y textura del móvil, tamaño del blanco; en cambio, una *práctica constante* es la realización repetida de la misma acción.

Bibliografía módulo 1

- Bracht, Valter, *Educación Física y Aprendizaje Social*. Córdoba. Vélez Sarsfield. 1996.
- DGCyE, CGE, Documentos Curriculares. Tomo I. Documento Curricular Educación Física: B 1 Bs. As. Ministerio de Gobierno y Justicia, Dirección de impresiones del Estado y Boletín Oficial. 1996
- Foucault, Michel, *Vigilar y castigar*. Bs. As., Siglo Veintiuno Editores, 1976 1ª edición, 1989. Cap. Los medios del buen encauzamiento
- Milstein, Diana y Méndes Héctor, *La escuela en el cuerpo*. Madrid, Miño y Dávila. 1999.
- Morin, Edgar, *Introducción al pensamiento complejo*. Lisboa, Instituto Piaget, 1991. "p. 7"
- Rey Cao, Ana; Trigo Aza, Eugenia. *Motricidad...¿quién eres?*. Universidad de la Coruña. (Extracto). 2001
- Ruiz Pérez, Luis Miguel, *Deporte y aprendizaje*. Madrid, Visor, 1994, p. 40 a 42.
- Sergio, Manuel, *Un corte epistemológico. De la educación física a la motricidad humana*, Instituto Piaget, Lisboa, División Editorial, 1999. Cap. I Estar en movimiento, "p. 15 a16"
- Souto, Marta, "La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal", en Camilloni, Alicia y otras, *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Bs. As. Paidós. 1999.

Módulo 2

La educación física en el segundo ciclo de la EGB

Estimado/a colega:

Continuando la tarea iniciada, nos introducimos en el Módulo II, dedicado al segundo ciclo de la Educación General Básica.

Su organización es similar a la del módulo anterior y comprende:

- Introducción
 - Objetivos
 - Contenidos
- Primera parte: Los contenidos y expectativas de logro del área de Educación Física en el segundo ciclo de la EGB y su tratamiento didáctico en la clase.
- Segunda parte: La clase de educación física. El análisis de su complejidad. Análisis de casos y propuestas superadoras.
- Actividades de cierre
- Anexo Módulo 2
- Bibliografía Módulo 2

Lo/a invitamos a continuar la tarea, pensando en articular los contenidos y el tratamiento didáctico de los mismos, con lo trabajado en el módulo dedicado al primer ciclo.

Introducción

Es bien conocido que en estas edades el ser humano dispone de las mejores posibilidades para el aprendizaje motor. El progresivo afianzamiento de su motricidad básica le permite resolver, con relativa facilidad, distintas situaciones ludomotrices¹ y de la vida cotidiana. No obstante, para que así sea el niño debe encontrar un entorno favorecedor del desarrollo de este potencial.

Sin embargo, los ámbitos en que deberían brindarse las condiciones para una evolución extensiva e intensiva de este perfil motor, suelen hacer a los niños una oferta reduccionista, promoviendo el aprendizaje y reproducción de estereotipos motores. Los clubes, en general, se preocupan en utilizar las capacidades de los niños para condicionarlos en el aprendizaje técnico deportivo específico, buscando la especialización temprana y con ella excelencia en la expresión final de los modelos técnicos correctos y el rendimiento competitivo consecuente. La escuela es el espacio óptimo para desarrollar la corporeidad² y la motricidad infantil, por ser el ámbito educativo definido socialmente para que los seres humanos alcancen la plenitud de sus saberes y competencias iniciales. No obstante, se encuentra en algunos casos atravesada por concepciones racionalistas, que relegan a un segundo plano la enseñanza de contenidos referidos al cuerpo y su motricidad para dar prioridad a otros contenidos correspondientes a otros espacios curriculares. La propia educación física, a la que se le ha asignado escaso tiempo para atender el cuerpo, también sufre los efectos históricos del paradigma de la simplicidad³, pues en muchos casos se ocupa sólo de los aspectos motores evidentes en lugar de dedicarse también a los aspectos no visibles y de este modo, al sujeto como totalidad.

La tendencia a dividir los procesos naturales de aprendizaje motor en secuencias ordenadas, de complejidad creciente, bajo una mirada reduccionista y atomizada del cuerpo y sus posibilidades motrices, lleva a algunos docentes a incluir tareas estructuradas, definidas y estereotipadas en sus clases, dificultando la inclusión de situaciones motrices⁴ problemáticas que promuevan en los alumnos diferentes formas de resolución.

El desarrollo de la motricidad es siempre un proceso continuo, activo e inacabado. Esto lleva a que la articulación de saberes entre un ciclo y otro, o entre años dentro de un ciclo, se refiera por lo general, a las mismas habilidades, pero integradas en combinaciones más complejas o a ser utilizadas en situaciones que requieren mayor ajuste perceptivo, comprensión global de las diferentes dificultades que éstas presentan y/o un mejor desarrollo de las capacidades estructurales (coordinativas y condicionales).

Cabe aclarar que aun cuando las habilidades motrices se clasifiquen en generales y otras en específicas, todas refieren a un esquema motor determinado (el salto, el lanzamiento, la carrera...). Lo que señala diferencias evolutivas entre ellas, es la mejor posibilidad del sujeto de accionar motrizmente a través de las habilidades combinadas y específicas ante situaciones que requieren mayor grado de precisión y efectividad.

¹ En el Anexo de este módulo, se desarrolla un concepto de ludomotricidad, que consideramos pertinente para comprender y desarrollar aspectos claves, en relación con el propio cuerpo, en las clases de educación física.

² Corporeidad: ver anexo Módulo I.

³ Ver Anexo Módulo I. Sergio, Manuel, *Un corte epistemológico. De la educación física a la motricidad humana*. Lisboa. Instituto Piaget. División Editorial. 1999. Cap. I "Estar en movimiento...", p. 15 -16.

⁴ Definición de situación motriz, según Pierre Parlebas, en el Anexo de este módulo.

Por otra parte, aún cuando en un primer ciclo se jueguen juegos de organización simple y codificados⁵, en un segundo ciclo juegos deportivos y en un tercer ciclo, deportes, es necesario tener en cuenta que esta es una forma de secuenciación y articulación de contenidos que propone el diseño curricular, para cuya implementación se deben tomar algunos recaudos.

Por esta razón, utilizaremos el criterio de hablar de habilidades motrices y de juegos deportivos⁶, dejando en claro que los matices de complejidad en su abordaje si bien están prescritos a escala curricular, deben ser considerados por los docentes a la hora de presentar las tareas, individuales y grupales, de acuerdo a su percepción del nivel de competencia que portan los alumnos y de las dimensiones del aprendizaje sobre los contenidos curriculares que les proponga.

En los párrafos anteriores hemos profundizado sobre conceptos presentados en el módulo anterior, con citas bibliográficas que precisan su significado, por considerarlos de mayor pertinencia en este momento del curso, al abordar un ciclo donde el juego deportivo se complejiza –llevando a veces a la confusión en su adecuado tratamiento– y la motricidad de los alumnos los encuentra en un momento óptimo para afianzar su yo corpóreo⁷ por medio de tareas motrices diversas, que involucren coordinaciones variadas y combinación de acciones, con un mayor nivel de comunicación y cooperación con los otros.

Objetivos

En este Módulo 2, nos hemos planteado que usted:

- Analice los contenidos correspondientes al segundo ciclo de EGB, las expectativas de logro y las propuestas de enseñanza que permitan a los alumnos aprender.
- Amplíe sus estrategias didácticas para promover actividades de aprendizaje en sus alumnos a partir de situaciones problemáticas o conflictos a resolver.
- Continúe la participación en el proceso de aprendizaje iniciado para facilitar la organización de la tarea de enseñar.
- Articule los conocimientos elaborados en el Módulo 1 con los del presente.

Contenidos

Se ha considerado para ser tratado en este módulo:

- Los contenidos y expectativas de logro del área de Educación Física en el segundo ciclo de la Educación General Básica y su tratamiento didáctico en la clase. Las tareas motrices y su función mediadora en el aprendizaje de los alumnos.
- La clase de educación física. El análisis de su complejidad. Análisis de casos y propuestas superadoras.

⁵ Blázquez Sánchez, Domingo, *Iniciación a los deportes de equipo*. Barcelona, Martínez Roca, 1986.

Primera parte

Los contenidos y expectativas de logro del área de Educación Física en el segundo ciclo de la EGB y su tratamiento didáctico en la clase

Esta parte del módulo está destinada al análisis de algunos contenidos, a modo de ejemplo, expuestos en el *Diseño curricular* del ciclo para llevarlos al patio de manera que puedan ser apropiados por los alumnos a través de tareas significativas que usted les proponga o el grupo elabore a lo largo de su proceso de aprendizaje.

Si usted los lee en forma global e integradora, podrá descubrir tres fuertes conceptos que los atraviesan:

1. La preocupación porque el alumno desarrolle y utilice *habilidades motrices* –combinadas e iniciación a las específicas– con ajuste de las capacidades coordinativas y condicionales que las sustentan, en relación con situaciones a resolver en el espacio y en el tiempo.
2. El interés porque el alumno tome conciencia de *su cuerpo*, de *su estructura funcional* y de la relación fundamental entre el tono muscular y la percepción corporal.
3. La intención de proponer *juegos deportivos* que exijan la *elaboración de tácticas*, de acuerdo con sus compañeros de grupo, sobre la base de una comunicación que agudice la capacidad de interpretación de las acciones que se desenvuelven, la comprensión de la lógica que subyace a esos juegos grupales –incluidas sus reglas y su sentido– y el afianzamiento de la capacidad de resolución de situaciones, creativa e imaginativamente.

Recordemos que la especificación de contenidos hacia el interior de cada eje, tiene por finalidad considerar todos los aspectos que hacen –integradamente y en forma compleja– a la construcción de las capacidades motrices, en particular a la percepción del propio cuerpo en sí mismo y en situaciones de proyección hacia el entorno.

El docente puede enfatizar estos contenidos en distintos momentos, como elementos componentes de tareas motrices significativas para el alumno, teniendo en cuenta que en estas edades aún cuando todavía se está desarrollando la capacidad de abstracción, puede discriminar sus acciones, tomar distancia de las mismas y analizarlas en sus elementos constitutivos, lo que le permite tomar una mayor conciencia de sí mismo.

Lo que debe preocuparnos, constantemente, es pensar en la concepción en que se basa cada tarea; por ejemplo: los ejercicios contruidos y comandados por el docente pueden encerrar un modelo de disciplinamiento corporal externo; en cambio, las tareas en las que los alumnos rescatan sus saberes previos, reconocen desde lo conceptual el por qué y para qué de sus acciones motrices, identifican en sí mismos y en otros, formas correctas o no de ejecutar una acción, promueven la constitución del "propio cuerpo", no como un instrumento sino como una dimensión significativa en la construcción de la identidad.

⁶ Definición de juego deportivo, en el mismo texto anterior.

⁷ Yo corpóreo: Ver Anexo 1, Corporeidad.

El *Diseño curricular*: su propuesta de contenidos y expectativas de logro

Nos encontramos, entonces, ante la necesidad de ofrecerles a nuestros alumnos, que están en proceso de llegar a la madurez coordinativa, tareas que, respondiendo a los ejes curriculares y sus contenidos les permitan afianzar y desarrollar sus capacidades lógico-motrices.

Esta vez le pediremos a Claudia, que se ha incorporado a nuestro plantel de "docentes virtuales", la propuesta de una tarea a su grupo de quinto año, para permitirnos trabajar con los contenidos incluidos en ella.

- *"Buen día chicos, ¿cómo están?, ¿hace calor hoy, no?".* Luego de escuchar a sus alumnos Claudia propone: *"Entonces, vamos a comenzar la clase, con una tarea que los anime un poco: ¿a qué juego quieren jugar?".*

Surgen las propuestas. Los alumnos deciden jugar una mancha sumativa (los tocados se van convirtiendo en mancha). Luego de siete minutos de juego intenso, Claudia detiene la actividad:

- *"Ahora que están más animados, vamos a dedicarnos a las actividades que habíamos previsto en la clase pasada".* Claudia pregunta: *"¿Se acuerdan que habíamos quedado en empezar a ver distintas formas de estiramiento? ¿Por qué creen ustedes que es importante elongar, estirar las distintas partes del cuerpo?"* .

Los alumnos aventuran respuestas. Claudia explica brevemente la importancia de ejercitar la flexibilidad. Los alumnos escuchan con atención. Luego vuelve a preguntar: *"¿Y de qué forma se pueden estirar?"*.

Los alumnos comienzan a mostrar ejercicios: *"profe, así"*. Algunos alumnos se paran y muestran flexiones de tronco al frente, con rebote y las piernas flexionadas. Otro se toma la pierna por el empeine e intenta estirar el cuádriceps, pero flexiona el tronco al frente en el intento.

- *"Bueno, -dice Claudia- vamos a mirar y a analizar cada uno de esos ejercicios. Empecemos por José y Juan que están elongando los músculos posteriores de las piernas. ¿Hay que rebotar (subir y bajar) o mantener la posición durante algunos segundos, tratando de tocarse las puntas de los pies, con las piernas extendidas?"*.

Esos alumnos dicen que se debe rebotar porque así se lo enseñaron en el club. Claudia explica:

- *"En lugar de rebotar se debe mantener la posición para que los músculos se estiren, pero recuerden que no tenemos que sentir dolor, sino encontrar el punto máximo de estiramiento antes que se produzca el dolor y luego aflojar esa parte del cuerpo, totalmente. Ahora cada uno pruebe esta forma de elongar a ver cómo se siente"*. Los alumnos comienzan a realizar la tarea. Mientras tanto Claudia agrega: *"Conviene contar mentalmente los segundos hasta seis y aflojarse"*. Continúan la ejercitación...

- *"Ahora vamos a mirar lo que está haciendo Pablo: Miren se toma el empeine y lleva la pierna atrás. ¿Qué músculo se estira? ¡Sí, muy bien! El cuádriceps. Pero miren la posición del tronco cuando lo hace. ¿Puede flexionarlo o debe mantenerlo extendido? ¡Sí! Debe mantenerlo extendido. Por eso, es importante que presten atención a la correcta postura que deben adoptar y mantener mientras que realizan estas acciones, porque si no, se pueden lastimar... recuerden contar mentalmente."*

- Cuando terminan Claudia propone: *"Pónganse en parejas, volvemos a repetir esas dos acciones, pero mientras que uno lo hace, el otro lo mira y le corrige la postura y la forma de ejecución. Después cambien los roles"*. Claudia recorre la clase y señala a los alumnos observadores los aspectos que éstos no reconocen y no corrigen.

A continuación se analizan dos tareas más para realizar en parejas. Para cerrar este momento de la clase Claudia indica:

- *Para la próxima clase, reúnanse en grupos de a cuatro y cada grupo tiene que traer cuatro tareas diferentes para elongar alguna otra parte del cuerpo. Los pueden inventar ustedes o preguntar a sus papás, al profe del club, o mirar algún programa de la TV en los que hacen gimnasia. Además, investiguen cuándo es necesario hacer ejercicios de estiramiento: ¿antes o después de una actividad intensa?*

Nos detendremos en este punto para analizar los contenidos que el grupo está tratando con las tareas descriptas. Es obvio que el eje a partir del que se genera la propuesta es "El hombre, su cuerpo, su motricidad".

Nosotros pensamos que, de los distintos contenidos explicitados dentro de este eje, se está poniendo el acento en los siguientes:

- Tono muscular y la flexibilidad corporal. Análisis de la incidencia del tono muscular en la flexibilidad corporal. Regulación y distribución del tono muscular.
- Discriminación de formas convenientes e inconvenientes de realizar ejercicios corporales.

1 ¿Cree que es correcta esta selección de contenidos realizada, con relación a la tarea descrita?
.....
.....

2 ¿Piensa usted que se están tratando otros contenidos dentro de estos apartados? Si fuera así, ¿podría señalar cuáles y por qué?
.....
.....
.....

3 ¿Cómo especificaría, aun más, los contenidos que está aprendiendo el grupo?
.....
.....

4 ¿Cómo se imagina que podría continuar el tratamiento de estos contenidos en las siguientes clases?
.....
.....

5 ¿Considera usted que la propuesta didáctica de Claudia representa un abordaje adecuado de los contenidos seleccionados? Fundamente su opinión.
.....
.....
.....

6 ¿Con qué otras consignas propondría el abordaje de estos contenidos?

.....
.....

Volvamos a la clase, que continúa con otra consigna de Claudia.

— “Ahora vamos a jugar con la pelota. Armen grupos de cuatro. Acá tienen una pelota y dos conos para cada grupo. Inventen un juego en el que puedan participar todos”.

Claudia se ha propuesto enseñar los siguientes contenidos:

- El movimiento con otros

- La coordinación de acciones con sentido táctico. La elaboración y la práctica de esquemas tácticos para la resolución de situaciones motrices.

- El cuerpo propio, el movimiento y los objetos

- Combinación, diferenciación y ejercitación de habilidades motoras manipulativas con otras habilidades.

7 ¿Puede indicar a qué ejes corresponden estos contenidos?

.....
.....

8 Transcriba, además, las expectativas de logro –indicadas en el *Diseño curricular*– que se corresponden con los contenidos anteriores. Si le resulta posible, escriba las expectativas que, a su criterio, podrían desagregarse y ajustarse para este grupo, en particular.

.....
.....

Luego de observar a sus alumnos y de intervenir ofreciendo ayuda a aquellos grupos que lo requieren, Claudia les dice:

— Cada grupo va a mostrar a los compañeros el juego que inventó, y vamos a elegir entre todos dos juegos para jugar durante el resto de la clase.

A partir de la consigna anterior:

9 Explícite cuáles podrían haber sido las intervenciones de Claudia con respecto a los grupos que requerían su colaboración.

.....
.....

10 Planee una secuencia didáctica⁸, iniciada con la consigna de Claudia y desarróllela a través de las que usted propondría al grupo, en forma sucesiva, para abordar en las clases siguientes. Recuerde que las tareas implícitas en dichas consignas deben proponer, como constante, la construcción de formas de juego grupal que permitan a los alumnos acercarse a las expectativas de logro que usted escribió en la actividad anterior.

.....
.....

En estas edades, el pensamiento operatorio concreto se encuentra en pleno proceso de consolidación y los juegos y actividades propios de la educación física pueden ofrecer un interesante espacio para que el alumno desarrolle sus capacidades lógico-motrices, observe, seleccione,

⁸ Ver concepto de secuencia didáctica en el Anexo del módulo.

compare, pruebe, decida, evalúe, lo cual supone ir más allá de la reiteración sistemática y sostenida en el tiempo, de ejercitaciones rutinarias y/o juegos condicionados externamente.

Con relación al juego deportivo, una de las expectativas de logro previstas por el Diseño Curricular pretende, por parte de los alumnos:

- Aplicación de esquemas tácticos, propios de los juegos deportivos, respetando y acordando reglas de interacción con los otros.

Le preguntamos, entonces:

11 ¿Cómo plantearía la enseñanza de los juegos deportivos?

.....
.....

12 ¿Qué acuerdos debería realizar con los colegas de la escuela en la que trabaja al respecto?

.....
.....

Para la consigna anterior, y en función de la expectativa de logro señalada le sugerimos leer un texto de Blázquez Sánchez en el Anexo II: "Una didáctica aplicada a los juegos".

Con frecuencia, se observa que muchos de los juegos empleados o propuestos por los docentes son complejos en cuanto a la organización y a la regulación de la actividad de los alumnos, pero no exigen el desarrollo de más habilidades y, tampoco ocurre que éstas requieran ajustes coordinativos y condicionales diferentes a los de etapas anteriores.

Por ejemplo, la mayoría de los juegos de relevo propone espacios invariables, la reiteración de una o más habilidades, escasamente abiertas a la incertidumbre, donde la preocupación de los alumnos está en realizar las acciones a la mayor velocidad posible, con serio desmedro además, de la fineza coordinativa.

En otras de las expectativas de logro se plantea:

- Conocimiento de un amplio repertorio de juegos motores reglados y deportivos, valorándolos en relación con el uso del tiempo libre y el cuidado de la salud.
- Reconocimiento del componente placentero en el juego, independientemente del rendimiento y del resultado.

13 ¿Qué secuencia didáctica le propondría a sus alumnos para que alcancen estos logros?

.....
.....

Puede vislumbrarse con relación a estas expectativas un punto crítico
¿Por qué hablamos de punto crítico? Porque la mayor parte de los juegos deportivos que se presentan a los alumnos en el segundo ciclo, están pensados como predeportivos o de fundamentación para los deportes que se enseñarán, supuestamente, a partir del tercer ciclo, lo que les hace perder en buena medida la importancia del aquí y el ahora, el jugar por jugar que los alumnos necesitan disfrutar y resolver en el contexto de su edad, su grupo y su circunstancia de vida. Si bien toda actividad humana es de algún modo preparatoria para las que deberá realizar en el futuro, esta pérdida de valoración del presente, le quita a menudo riqueza a la tarea pedagógica y a las propuestas ludomotrices grupales.

Segunda parte

La clase de educación física.

El análisis de su complejidad.

Análisis de casos y propuestas superadoras.

Le recomendamos, como en el módulo anterior, leer la totalidad de esta segunda parte, antes de iniciar las tareas que se proponen, porque las actividades a resolver están íntimamente relacionadas entre sí, configurando una unidad de sentido, alrededor de la clase.

En el módulo 1, citamos algunas consideraciones de Marta Souto sobre la clase. Creemos que es importante continuar el tratamiento de este momento peculiar, donde el currículo se pone en acto.

En otros párrafos del mismo capítulo, la autora señala:

“Las clases se caracterizan, desde nuestra perspectiva, por su complejidad⁹. Podríamos pensarlas como sistemas complejos, en el sentido de un campo donde un conjunto de procesos, elementos y sujetos diversos se interrelacionan, constituyendo un sistema nuevo con auto-eco-organización, en el que la totalidad es más que las partes y éstas conservan sus rasgos propios sin subsumirse al todo.

En la clase escolar se articulan elementos y procesos de muy diversa índole que, puestos en interacción, producen sucesos singulares, acontecimientos, que transcurren en el espacio y en el tiempo, y en un ambiente más allá de ellas mismas”.

Acerquémonos más a la realidad de la enseñanza.

Más allá de las previsiones hechas y de las decisiones tomadas por el docente, los sucesos de clase a la hora de la interacción toman cauces no previstos. Un mismo plan de trabajo en manos de un mismo docente, al ser llevado a la acción en dos grupos-clase distintos, se transforma. *Ello es así en función de los sujetos y sus motivaciones, de las relaciones entre ellos y con el docente, de la historia de ese grupo escolar, sus éxitos y fracasos, del nivel previo de los alumnos, de las configuraciones grupales, de los significados que circulan al nivel de lo imaginario, del prestigio-desprestigio del curso en la escuela, de las modalidades de control y de poder que el docente utiliza en cada grupo, de las representaciones que circulan acerca de la tarea y del saber específico que se enseña, de condiciones temporales, espaciales, etcétera.*

[...] La impredecibilidad, la inmediatez, la simultaneidad de microsucesos, los cambios azarosos, los niveles diversos en que se producen esos sucesos muestran con claridad la complejidad.”¹⁰

Hacer propio este paradigma de pensamiento supone para el docente enriquecer su capacidad de análisis respecto de lo que ocurre en la clase, lo cual le posibilita realizar intervenciones más adecuadas.

Cuando la clase se plantea de manera rígida, y la planificación previa no admite por parte del docente, ninguna alteración en la secuenciación de tareas propuestas ni en la estructura de las mismas, se cae en el modelo tradicional de clases totalmente dirigidas, con fuerte presión para evitar distracciones o acciones distintas a las programadas. El orden se impone exteriormente

⁹ Ver Anexo del Módulo 1. Sergio, Manuel.

¹⁰ Souto, Marta, “La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal”. En Camilloni, Alicia y otras, *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires, Paidós, 1999.

y la clase suele transcurrir dentro de un clima de sometimiento que ahoga la creatividad, la reflexión crítica, el aporte de sugerencias o desacuerdos.

En estos casos, la posibilidad de comprender los sucesos que ocurren se limita a explicaciones unicasales que obedecen a un análisis reduccionista de nuestras clases. En este sentido, Edgar Morin señala: "Finalmente el pensamiento simplificante es incapaz de concebir la conjunción de lo uno y lo múltiple (*unitas multiplex*). O unifica abstractamente anulando la diversidad o, por el contrario, yuxtapone la diversidad sin concebir la unidad." ¹¹

El autor destaca la importancia de comprender "que un pensamiento mutilante lleva a acciones necesariamente mutilantes".

Revisar qué es lo que pasa cuando enseñamos, cómo participan nuestros alumnos, cuáles son sus avances, cuáles sus retrocesos, requiere revisar también de qué manera hacemos este análisis, desde qué perspectivas, cómo pensamos sobre nuestras clases.

¿Adoptamos una mirada reduccionista de los hechos o intentamos comprender la complejidad de lo que sucede?

Optar por esta última perspectiva supone, entre otras cuestiones, que a la hora de realizar el trabajo pedagógico, se planteen propuestas con alternativas variadas y no únicas o uniformes, que permitan acceder a las metas por diversos caminos.

¿Cuáles son las intervenciones de un profesor, que se posiciona desde este paradigma? Podemos encontrar algunas pistas en el siguiente relato.

Una clase...

Claudia llega en su bicicleta a la Escuela N° XX en un barrio del conurbano bonaerense, uno de los tantos afectados por la crisis económica. Son pocos los habitantes que tienen un trabajo al que asisten regularmente, la mayoría recurre para subsistir a las changas, a la actividad de cartonero o al delito. En ese barrio la escuela alberga a niños y maestros. Los primeros, los niños, que buscan en la escuela contención, la ilusión de progresar y con frecuencia manifiestan actitudes contradictorias donde la agresión alterna con el cuidado y la defensa de compañeros, espacios y maestros. Los segundos, los maestros, educadores en un contexto de crisis, desarrollan su tarea con mayores o menores aciertos y sostienen el desafío cotidiano de enseñar.

La primera clase de la mañana de Claudia tiene a alumnos de 5° C como actores; un grupo homogéneo en cuanto a su procedencia social, que se muestran inquietos, con ganas de aprender y con características vinculares que se manifiestan en dificultades para cuidarse, comunicarse, compartir los juegos, y disfrutar de la actividad.

Su mayor preocupación para planificar la clase ronda alrededor de estas cuestiones, razón por la cual resuelve proponer a sus alumnos juegos deportivos. Prepara sus materiales para la clase. No dispone de muchos, pero ha logrado tener seis pelotas de voleibol y catorce de goma comunes, además de distintos elementos no convencionales: botellas de plástico, cubiertas usadas pintadas por los alumnos del tercer ciclo, algunas sogas largas y varios aros que ella misma confeccionó con caños de poliuretano que le compró la Asociación Cooperadora hace algún tiempo.

El patio es grande, de cemento alisado, pero sólo ha podido pintar las líneas del contorno de un rectángulo de juego, con dimensiones de una cancha de básquetbol.

Termina el tiempo del recreo y 5° C se acerca a ella, junto con Elvira, su maestra, que luego de saludarla y entregarle el grupo se retira para realizar tareas administrativas.

¹¹ Morin, Edgar, *Introducción al pensamiento complejo*. Lisboa, Instituto Piaget, 1991.

Claudia dice a los chicos:

*"- Hoy vamos a hacer unos juegos nuevos
En este lugar, en el piso, están todas las pelotas que tenemos, treinta botellas de plástico, veinte aros y cuatro sogas largas. ¿Cómo pueden hacer para que todos estos objetos lleguen hasta el otro extremo del patio sin que toquen el suelo en ningún momento, pasen por todos ustedes sin olvidar a ninguno y, a su vez, ustedes no se muevan más de dos o tres pasos?"*

Los chicos se miran entre sí, observan los elementos y el lugar adonde deben ser transportados y comienzan a dar ideas de cómo responder a la consigna, discuten, pero ninguna de las propuestas permite resolver el problema. Hasta que, de pronto, Alberto salta diciendo: "¡ya sé, hacemos una fila larga desde acá hasta allá y nos pasamos las cosas!", Todos lo felicitan y van armando la "cadena de transporte", cumpliendo a los pocos minutos con la consigna.

Claudia pregunta:

*- "¿Cómo hicieron?"
- Javier: " Profe, todos queríamos hacer cosas distintas pero al final hicimos lo que dijo Alberto"
- Claudia: " ¿Qué fue necesario para resolver el problema?"
- Andrés: " Tuvimos que ponernos de acuerdo sino no íbamos a poder "
- Claudia : "¿Qué más hicieron además de ponerse de acuerdo?"
- Juliana: "Escucharnos".
- Claudia: "¿Vieron cómo escuchándose se puede solucionar un problema entre todos? Vamos a hacer otro juego: divídanse en cuatro grupos de seis u ocho integrantes." Claudia espera a que se armen los grupos. " Bueno, ahora, cada grupo se va a dividir en dos, con una pelota y una soga que separa cada cancha en dos campos. Cada grupo va a tener su cancha. El juego consiste en sumar puntos entre los dos equipos pasando la pelota por encima de la soga. ¿De qué forma pueden pasar la pelota para sumar los puntos? ¿Qué reglas necesitan acordar? Cuando se hayan puesto de acuerdo, empiecen a jugar.*

Los chicos comienzan a jugar. Claudia observa que hay algunos chicos en los diferentes equipos que no tocan la pelota. Luego de un rato detiene la actividad, los reúne y les pregunta qué dificultades tuvieron al jugar.

*- Pablo: "yo no toqué nunca la pelota porque se la quedaban mucho tiempo del otro lado de la soga."
- María: "A mí tampoco me la pasaron nunca."*

Y otros comparten el mismo problema.

*- Claudia: "¿Qué podrían hacer para resolver esta situación?"
Romina propone que no se puedan hacer más de cinco toques de cada lado.
- Jazmín dice: "No mejor sólo tres, como en el voley."
- Claudia: "¿Falta alguna otra regla más? "
- Julián: "Sí, que no la toquen siempre los mismos..."
- Claudia: " Bueno, vayan a jugar."*

Claudia recorre los grupos. Observa que en el grupo de Romina cada vez que a Juan se le cae la pelota, el grupo protesta y le grita. Juan se sienta en un rincón y no quiere jugar más. Claudia reúne al grupo de Romina. Les dice: *"¿Qué pasa chicos? ¿Cuál es el problema?"*

- Los chicos: *"Y, profe, cada vez que toca la pelota Juan se le cae, así no se puede jugar."*
- Claudia: *"¿Cuál les parece que podría ser la solución?"*
- Sergio: *"Mándelo a otro equipo, profe."*
- Claudia: *"¿Están todos de acuerdo con Sergio?"*

Los chicos se miran, le responden afirmativamente y agregan: *"Juan no pone ganas, profe."*

- Claudia: *"Ustedes pondrían ganas si todo el tiempo les están gritando?"*
- Los chicos: *"Y no..."*
- Claudia: *"Me parece que tienen que pensar otra solución, primero porque lo están lastimando a Juan al tratarlo mal y segundo porque si resuelven así sus problemas sacando del grupo a los que "les molestan", en algún momento van a quedarse jugando solos. Y además él tiene tanto derecho como ustedes a jugar. Piensen en otra solución."*
- Los chicos conversan y uno propone: *"Bueno, profe, lo vamos a tratar bien."*

Los chicos lo van a buscar a Juan y uno de ellos le empieza a explicar cómo hacer para estar atento e impedir que la pelota se caiga.

Juan sigue con dificultades y se le cae la pelota algunas veces. Entonces, Mario propone que si la pelota se le cae, la pueda recuperar una vez.

Los chicos juegan. Claudia recorre los grupos y anota en su lista de control aspectos relacionados las formas de pasar y/o golpear la pelota de cada niño. Observa heterogeneidad en la calidad de las ejecuciones.

Reúne al grupo y les pregunta de qué manera resolvieron el juego para que la pelota no se cayera y fuera divertido.

- Julián dice: *"A mí me cuesta mucho golpear la pelota, ¿cómo se le pega, profe?"* Otros chicos también reconocen el mismo problema.
- Carina: *"Tenemos que practicar golpear a la pelota."*
- Claudia: *"Vamos a seguir la próxima clase con esto. Pero antes de despedirnos, qué aprendieron hoy?"*
- Carlos: *"Jugamos al voley."*
- Marina: *"Esto no es voley."*
- Claudia: *"Es parecido, de a poco vamos a ir aprendiendo. La idea era hoy poder sumar puntos colaborando entre todos para que la pelota no se caiga. Ahora les voy a repartir un papel a cada grupo con tres preguntas que van a responder para la próxima clase por escrito."*

¿Cómo se organizaron para jugar?

- a. ¿Qué reglas inventaron?
- b. ¿Cómo se sintieron al jugar?
- c. ¿Qué dificultades tuvieron y qué propusieron para resolverlas?"

Ahora le proponemos analizar el caso:

14 ¿Cuáles podrían haber sido las expectativas de logro seleccionadas por Claudia?

.....
.....

15 ¿Qué ejes ha tenido en cuenta?

.....
.....

16 ¿Qué intervenciones de Claudia pueden relacionarse con el paradigma de la complejidad? Le sugerimos que para elaborar esta respuesta relea los enunciados precedentes respecto del mencionado paradigma y las citas de Marta Souto.

.....
.....

17 Volviendo al momento en que Claudia observaba al grupo, reflexionaba y definía las acciones a proponer: ¿Estaba realizando una actividad de evaluación? Busque en el Anexo general, en el Documento 1, referido a los problemas de la enseñanza y, en particular, la evaluación, los textos que se refieren específicamente a este accionar de la docente para fundamentar su opinión.

.....
.....

18 Elabore una propuesta para la clase siguiente a la relatada.

.....
.....

Otro de los aspectos diagnosticados por Claudia tiene que ver con la dificultad de los alumnos de 5° C para escuchar los mensajes que les transmiten sus compañeros cuando juegan.

A partir de esta preocupación selecciona para otra de sus clases la siguiente expectativa de logro:

· Participación en la elaboración de diversas formas de expresión y comunicación individuales y grupales, mediante el lenguaje corporal.

- Claudia pregunta a sus alumnos: "¿Sabían que uno puede comunicarse con los otros utilizando el cuerpo, además de las palabras?"
- Marcela contesta rápidamente: "Sí, señor, como cuando jugamos a "dígalos con mímica", que usamos sólo señas y actuamos sin hablar para que nos entiendan los compañeros".
- Claudia: "¡Muy bien, ese es un ejemplo! Pero cuando jugamos en la clase de educación física, ¿no habrá otras formas para comunicarse con los compañeros? Porque en los juegos deportivos en grupo, hay que enviar y recibir mensajes rápidos para entendernos y que salgan bien las jugadas. Vamos a comenzar con un juego sencillo y luego iremos inventando otros, entre todos. El grupo de Enrique lo va a mostrar. Dos integrantes del equipo se ubican sobre las líneas finales del patio, uno en cada una; los otros tres con una pelota van a salir desde una de ellas hacia la otra, pasándosela entre sí, pero... siguiendo las indicaciones que, con las manos, les hace el compañero que está en la línea de enfrente: avanzar lento, avanzar rápido, ir hacia la izquierda o hacia la derecha, detenerse, dar cada uno un giro sobre sí mismos y todo lo que se le ocurra... los tres deben realizar lo que interpretan, ¡pero siempre pasándose la pelota y sin que se caiga! Cuando llegan a la línea, uno cambia de lugar en el terceto con el que los guió y vuelven a hacer lo mismo siguiendo las indicaciones del que espera en la otra línea. Así, varias veces, hasta que todos pasan por las dos tareas."

Los chicos se organizan y comienzan a realizar el juego; en algún momento, se equivocan y el propio grupo que está sentado mirando, los corrige. Luego de unos instantes, Claudia les da la indicación para que todos comiencen a jugar.

19 Proponga dos juegos dentro de esta línea de utilizar mensajes gestuales y corporales para comunicarse con los otros, completando la tarea propuesta por Claudia.

.....
.....

Siguiendo las indicaciones de la docente, el grupo crea tres juegos más que, como se ha visto, no son competitivos entre grupos, sino que apuntan a la resolución de situaciones problemáticas cooperativamente y con utilización de distintos niveles de habilidad.

El último juego finaliza sobre el límite horario de la clase, con el grupo muy activo y compenetrado con la transmisión y recepción de mensajes corporales, en este caso con relación a juegos deportivos simples, no competitivos y cooperativos.

Claudia los reúne, habla brevemente con ellos sobre lo actuado en la clase y se despide, acompañándolos hasta el aula.

Actividades de cierre

En el módulo anterior, le presentamos esquemáticamente la secuencia didáctica de la clase, con algunos desarrollos. En este caso, le pedimos que usted identifique en cada una de las clases la secuencia didáctica que subyace en ellas.

Para finalizar el tratamiento de este módulo, usted deberá:

1. Organizar el material que ha producido como respuesta a los diversos requerimientos que le hemos hecho en el módulo.
2. Planificar una clase para aplicar en la escuela donde presta servicio, sobre la base de todos los insumos pedagógico-didácticos con que cuenta hasta el momento.
3. Evaluar su puesta en acto, y registrar los datos obtenidos para confrontarlos en la tutoría presencial correspondiente.

Anexo módulo 2

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

Ludomotricidad

Naturaleza y campo de las situaciones motrices que corresponden a los juegos deportivos

Este término cobra su sentido por contraposición al concepto de ergomotricidad. Su finalidad es clara, pues alude al placer del juego, al deseo de una acción entretenida.

En realidad, es un problema complejo ya que el placer del juego responde básicamente a una actitud que puede nacer y desarrollarse en condiciones muy variables según el contexto social y las vivencias subjetivas de cada uno.

[...] La actividad ludomotriz nació libre, pero en todas partes está encadenada... ¿No podría invocarse el pensamiento de Rousseau ahí donde ha triunfado el contrato lúdico? ¿Acaso las reglas no aprisionan el cuerpo? Aun siendo muestra de un contrato social ejemplar, el juego deportivo institucional no deja de ser percibido de una forma eminentemente conflictiva.

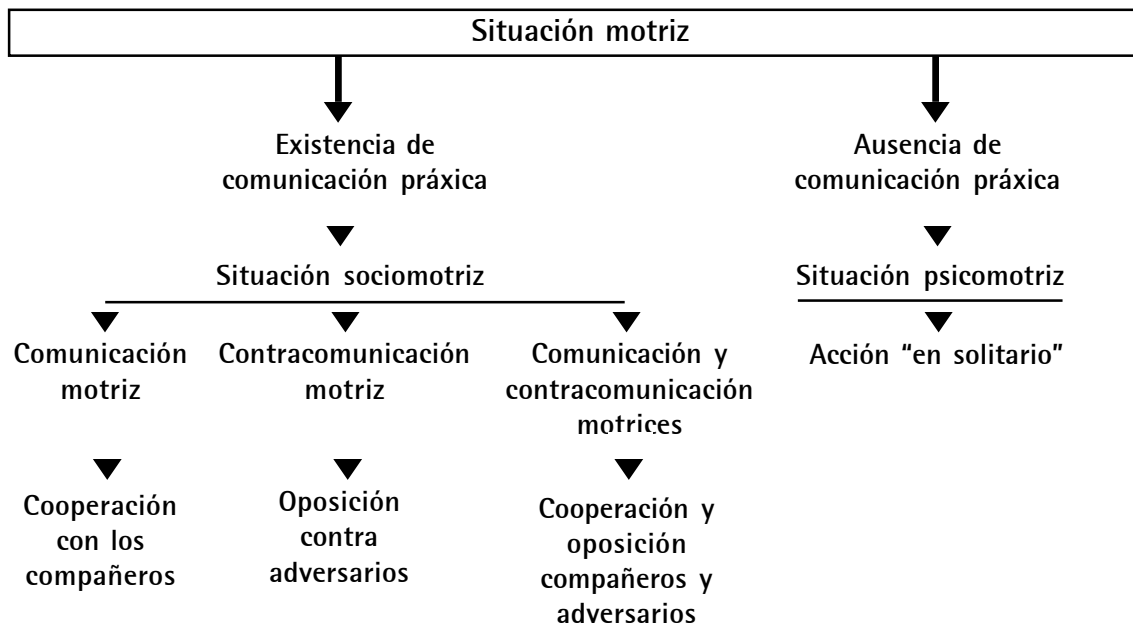
Desde hace varias décadas, el deporte ha conocido un desarrollo gigantesco que tiende a hacerlo pasar por el único representante de la ludomotricidad. Así, se ha convertido en la referencia y el objetivo fundamentales [...] que rigen la práctica profesional de los profesores de educación física. Como reacción se ha desarrollado una concepción que denuncia el deporte como actividad "alienante", pues las prácticas consagradas no harían más que reproducir en un estadio los procedimientos de explotación y de esclavización del individuo (exigencias inhumanas del entrenamiento, búsqueda del rendimiento a cualquier precio, lucha por las medallas, máxima politización de las pruebas, etcétera). El deporte se habría convertido pues en la imagen misma del antijuego.

[...] Situación motriz

Conjunto de elementos objetivos y subjetivos que caracterizan la acción motriz de una o más personas que, en un medio físico determinado, realizan una tarea motriz.

Algunos elementos, de tipo objetivo, están directamente asociados a la tarea: características del espacio, de los instrumentos y sujetos, número de participantes, reglamento; otros, de tipo subjetivo, remiten a las propiedades de las conductas motrices desarrolladas; motivaciones y percepciones de los jugadores, esperas y anticipaciones motrices... Un atleta que toma impulso en la zona de salto, una fase concreta de baloncesto o de voleibol, un asalto de espada o un juego de Gavilán constituyen situaciones motrices. Por extensión, diremos que "el" fútbol, "el" lanzamiento de disco, "el" piragüismo, "el" Cazador o darse un baño son situaciones motrices.

El análisis de las situaciones motrices nos obliga a realizar una distinción esencial entre las situaciones psicomotrices y las situaciones sociomotrices.

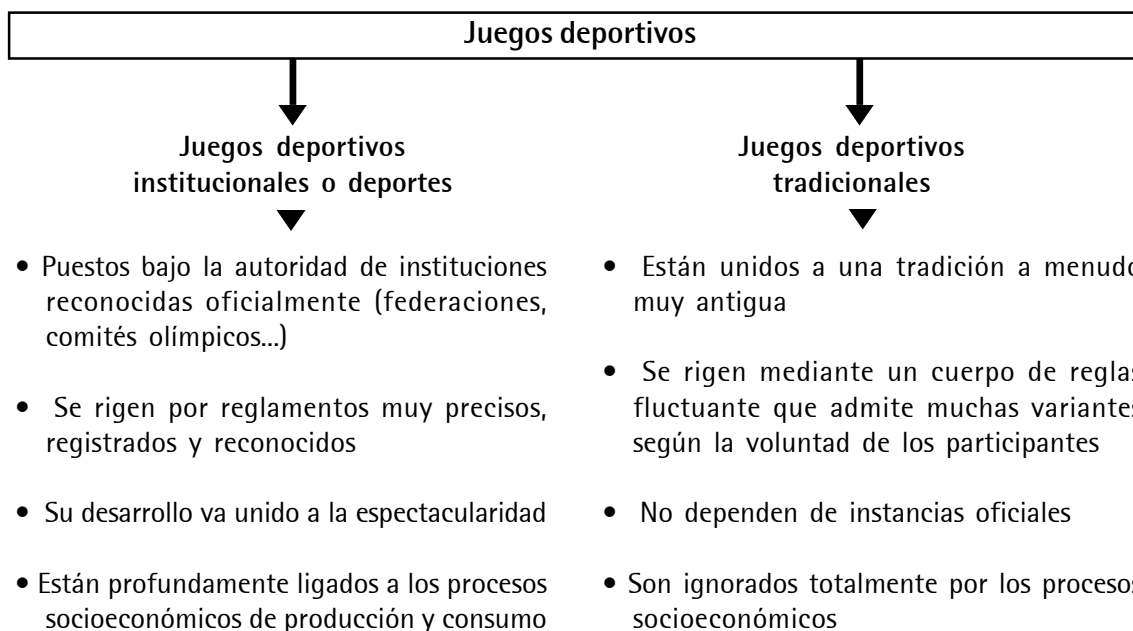


[...] **Juego deportivo**

Situación motriz de enfrentamiento codificado, denominada "juego" o "deporte" por las instancias sociales. Cada juego deportivo se define por un sistema de reglas que determina su lógica interna.

Esta definición no hace juicios prematuros sobre el contenido de los juegos deportivos y deja el campo abierto a toda clase de análisis. Al ser de tipo filiativo, tiene la ventaja de que permite hacer un inventario completo de los juegos deportivos, para lo que no hay más que consultar los diversos "libros de juegos" y remitirse al índice que enumera las federaciones deportivas.

El criterio de la institución invita a distinguir dos grandes categorías lúdicas socialmente marcadas: la de los juegos deportivos institucionales y consagrados por la sociedad (deportes atléticos, gimnásticos, de combate y colectivos) y la de los juegos deportivos tradicionales dejados de lado por las instituciones (Rayuela, juegos cantados, Pelota a la pared, Teca, Policías y ladrones, las Dos banderas, Ganaterreno...) (cf. la figura 21).



Alen, B.; Cedrato, M. L.; Laborde, J.; Lombardi, G.; Nielsen, I., *Nuevos desarrollos de la capacitación. Trayecto Formativo. Programa Provincial de Formación Continua. La Plata, Dirección General de Cultura y Educación, 2000.*

[...] "Una secuencia didáctica consiste en una serie de actividades con un progresivo nivel de complejidad en cuanto a las aproximaciones que los alumnos deberán realizar para la resolución de un problema dado". (Castro, 2000)

Según Zabala, "son un conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas para la consecución de unos objetivos educativos".

Tal como lo señala Zabala Vidiella (1995), la secuencia didáctica constituye una potente unidad de análisis para indagar, reflexionar y mejorar la práctica docente. Esto es así porque la secuencia didáctica expresa diferentes componentes de la práctica: las decisiones de los docentes vinculadas con la selección y organización de los contenidos, de los recursos, del espacio, del tiempo; la incidencia que tienen en dichas decisiones las definiciones curriculares y la oferta editorial; el grado de autonomía con que cuentan para tomar tales decisiones y el sentido educativo que les otorgan; el papel asignado al alumno; la organización social de la clase y la trama vincular que de ella deviene; el sentido y papel de la evaluación en tanto componente de los procesos de enseñanza y de aprendizaje, y como dispositivo de control de resultados.

Blázquez Sánchez, Domingo, *Iniciación a los deportes de equipo*. Barcelona, Martínez Roca, 1986. p. 51 a 53.

Didáctica aplicada a los juegos

"La actividad practicada por el niño debe ser siempre el punto de partida, tanto si aquella nace del seno del grupo como si es propuesta por el profesor. Es inútil que el niño practique ejercicios técnicos antes de que haya jugado. El tiempo dedicado a los aprendizajes dependerá de las dificultades surgidas durante el juego, las cuales no serán impuestas a priori por el educador. A partir del momento en que el niño sienta la necesidad de determinados aprendizajes (lanzamientos, pases, tiros, etc.), estos deben ser aprovechados (sobre todo al nivel de la motivación) para enriquecer la actividad que se practique.

Para convertir la acción en educativa, el profesor deberá actuar a la vez sobre:

– El niño: los juegos propuestos supondrán problemas con relación a la madurez del niño, de manera que le permitan progresar.

– El medio. Modificarlo para enriquecerlo y favorecer la adaptación del niño a situaciones variadas (por ejemplo: la modificación de una regla puede llevar a una toma de conciencia más directa sobre el aspecto social, permitiendo al niño situarse mejor en el grupo).

Fases en la acción pedagógica

Desde el punto de vista metodológico y de cara a potenciar el protagonismo del niño en el desarrollo del juego, proponemos una secuencia en la que se respeta y se favorece la reflexión infantil sobre las decisiones a tomar.

Primera fase: juego global.

• Dar algunas reglas fundamentales y *jugar inmediatamente*. La explicación debe ser lo más breve posible. Siempre que sea posible deben emplearse esquemas o dibujos.

• A medida que transcurre la acción, dar precisiones sobre el juego e introducir nuevas reglas.

Segunda fase: para después de unos minutos de juego.

• Los jugadores de cada equipo se reúnen y discuten de la organización sobre el terreno, de una posible táctica, etcétera.

Tercera fase: volver a la práctica del juego.

• Aplicación de las decisiones del equipo.

Cuarta fase: parada.

• Reunión de los dos equipos, explicando lo que ha sido decidido: esto ha sido logrado, lo otro no. ¿Por qué?

• Los jugadores constatan sus defectos: causas de errores.

• Los jugadores que no han participado activamente emiten sus juicios.

• Es aconsejable que en los juegos donde los jugadores son reemplazados, estos observen a sus camaradas.

Quinta fase

• El profesor propone juegos o modificaciones con el objeto de paliar las deficiencias surgidas. Ejemplo: los jugadores no consiguen hacer bien los pases. El profesor propone un juego que centre su acción sobre pases en movimiento. Así, al continuar jugando, los niños podrán perfeccionar la técnica del pase.

Sexta fase. Juego durante 15 o 20 minutos.

Este tipo de acción pedagógica debe permitir:

• Una participación activa de todos los niños.

• Una mejor comprensión del juego.

• Dar prioridad al juego, practicando inmediatamente otro juego más complejo.

• Mejorar progresivamente las posibilidades de los jugadores, haciéndoles conscientes de sus progresos.

• Utilizar las pausas y descansos para estructurar mejor el equipo, para hacer descubrir a cada uno sus posibilidades y permitir la toma de conciencia de los elementos socio-afectivos del grupo."

Bibliografía módulo 2

- Blázquez Sánchez, Domingo, *Iniciación a los deportes de Equipo*. Barcelona, Ediciones Martínez Roca, 1986.
- Souto, Marta, "La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal". En Camilloni, Alicia y otras, *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Bs.As, Paidós, 1999.
- Morin, Edgar, *Introducción al pensamiento complejo*. Lisboa, Instituto Piaget, 1991.
- Parlebas, Pierre, *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona, Paidotribo, 2001.
- Alen, B.; Cedrato, M. L.; Laborde, J.; Lombardi, G.; Nielsen, I., *Nuevos desarrollos de la capacitación*. Trayecto Formativo. Programa Provincial de Formación Continua. La Plata, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Educación Superior y de Formación y Capacitación Docente, Dirección General de Cultura y Educación, 2000.

Módulo 3

La educación física en el tercer ciclo de la EGB

Estimado/a colega:

El Módulo 3, dedicado al tercer ciclo de la Educación General Básica, nos acerca a la consideración del último tramo de este nivel.

Su organización, como en los módulos anteriores es la siguiente:

- Introducción
 - Objetivos
 - Contenidos
- Primera parte: Los contenidos y expectativas de logro del área de Educación Física en el tercer ciclo de la EGB y su tratamiento didáctico en la clase.
- Segunda parte: La clase de educación física. El análisis de su complejidad. Análisis de casos y propuestas superadoras.
- Actividades de cierre
- Anexo Módulo 3
- Bibliografía Módulo 3

Le proponemos, entonces, ocuparnos del enfoque y tratamiento curricular de la educación física en una etapa escolar de consolidación de los aprendizajes escolares básicos y, al mismo tiempo, de transición hacia la Educación Polimodal.

Introducción

Los alumnos que transitan por el Tercer Ciclo de la EGB se encuentran en plena pubertad, un período crítico en la evolución del ser humano, con fuertes duelos por la infancia perdida y grandes incertidumbres ante los cambios profundos que se producen en todos los aspectos de su subjetividad. Los crecimientos corporales intensos, con cambios hormonales que potencian el desarrollo sexual, son acompañados de modificaciones psíquicas que posibilitan nuevas y más profundas formas de pensar y analizar la realidad.

Estos cambios tienen lugar en el contexto de relaciones sociales marcadas por la profundización de las diferencias de género y el progresivo desprendimiento de la familia, se manifiestan en formas de encarar la comunicación que oscilan entre el retraimiento y la timidez, o la actuación invasora, gesticulante y ruidosa.

La motricidad, como expresión del ser en rápida transformación, refleja en algunos casos dificultades para controlar la nueva espacialidad del cuerpo, pero también el conflicto emocional con esta corporeidad que se sigue constituyendo, atravesada por sentimientos y deseos conflictivos.

Por otra parte, el adulto critica y hasta rechaza las "actitudes o gestos inadecuados", propios de esta etapa evolutiva, con expresiones como: "¿Porqué no tenés un poco más de cuidado, que rompes todo?", lo que junto con los modelos de belleza corporal y gestual que le son ofrecidos para que los adquiera como recurso para ser aceptado, obstaculizan la construcción de esta nueva corporeidad.

Sin embargo, al mismo tiempo se produce un aumento notable del potencial condicional, producto de los cambios hormonales y metabólicos, que llevan a pensar en una educación física con diferencias de objetivos y tratamiento didáctico, respecto a los años anteriores.

No abundaremos en las conocidas distinciones entre mujeres y varones desde la óptica del rendimiento orgánico, pero sí señalaremos que los rasgos de personalidad que se perfilan, alteran notablemente la relación docente-alumno, la pertinencia de los contenidos que se deben proponer a ambos sexos y las estrategias didácticas para hacer del espacio y el momento de la clase de educación física un *lugar*, al decir de Bourdieu¹, para ser contenido y valorado y poder utilizarlo como base para la afirmación de sí mismo.

Objetivos

El Módulo 3 le propone, en consecuencia, que:

- Analice los contenidos correspondientes al Tercer Ciclo de EGB, las expectativas de logro y las propuestas de enseñanza que permitan a los alumnos aprendizajes significativos.

¹ Ver anexo Módulo 3

- Amplíe sus recursos didácticos para presentar y desarrollar tareas de enseñanza basadas en problemáticas o conflictos a resolver.
- Continúe la participación en el proceso de aprendizaje iniciado para revisar sus modalidades de enseñanza.
- Articule los conocimientos elaborados en los Módulos 1 y 2 con el presente.

Contenido

Se ha considerado para ser tratado en este módulo:

- Los contenidos y expectativas de logro de la Educación Física en el tercer ciclo de la Educación General Básica y su tratamiento didáctico en la clase. Las tareas y su función mediadora en el aprendizaje de los alumnos.
- La clase de Educación Física. Su particular complejidad en la pubertad. Análisis de casos y propuestas superadoras.

Primera parte

Los contenidos y expectativas de logro del área de Educación Física en el tercer ciclo de la EGB y su tratamiento didáctico en la clase

Los contenidos presentados en el Diseño Curricular del ciclo, merecen un análisis particular por su acento en la atención de las capacidades condicionales, lo que desde el paradigma de la simplicidad² ha llevado, desde tiempo inmemorial, a proponer simples ejercicios, racionalmente diseñados para producir efectos biológicos puntuales y seguidos de una evaluación cuantitativa de las mejoras que se producen en cada capacidad, con escasa consideración de otros efectos que este tipo de accionar sobre el cuerpo produce en el ser humano implicado en la tarea.

Una de las intenciones de este módulo, es reconsiderar la mirada segmentada y restringida del tratamiento pedagógico-didáctico de las capacidades que sustentan la motricidad humana, para proponer estrategias, contenidos y actividades que permitan aprendizajes de mayor profundidad y pertinencia educativa, abandonando –por ejemplo– el concepto de que la clase o parte de ella es sólo una sesión de entrenamiento de la fuerza o la resistencia, dirigida por el docente y soportada acriticamente por los alumnos.

Leyendo con atención los contenidos que se proponen en el Diseño Curricular del Ciclo, podemos descubrir estas líneas de intención pedagógica:

1. La apropiación, por parte del alumno, de los principios y procesos de entrenamiento de las capacidades condicionales y coordinativas, en función del desarrollo de su autonomía y del reconocimiento del beneficio de la actividad física para su desarrollo humano.
2. El aprendizaje de habilidades motrices específicas, cerradas y/o abiertas, de los deportes convencionales que se proponen en la escuela, y su disponibilidad para utilizarlas en torneos deportivos o propuestas recreativas.
3. En relación con los aprendizajes anteriores, el desarrollo de las capacidades para comprender la estrategia y la táctica³ como sustento de la práctica deportiva inteligente y creativa, articulando los diferentes roles que permiten integrarse en equipos y grupos de juego.
4. La distinción de las distintas formas de práctica deportiva, institucionalizada o libre y la inclusión reflexiva en una u otra, o en ambas simultáneamente.
5. La preocupación por ayudar al alumno a construir su identidad corpórea y formas creativas de expresión y comunicación a través de una motricidad autónoma y abierta.

Cada eje ofrece, como en los Ciclos anteriores, contenidos que se pretende enseñar a los alumnos, para que amplíen el conocimiento de sí mismos, de su realidad corporal y de las formas de desarrollar sus capacidades. Insistimos en lo señalado en el módulo anterior, sobre el tratamiento integrado de estos contenidos para que contribuyan a un aprendizaje significativo.

Es justamente a partir de este Ciclo, basándose en la posibilidad biológica de aumentar el rendimiento orgánico-funcional en forma notable, afianzándose en el Nivel Polimodal, que se observa la tendencia a parcializar las actividades gimnásticas que hacen blanco en el cuerpo, con ejercicios analíticos, sin ayudar al alumno a percibir el sentido de los mismos.

² Ver Anexo Módulo 1 texto de Sergio, Manuel.

³ Ver en el anexo, las definiciones de estrategia y táctica de Michel Foucault, citado por Susana Murillo, comparadas con las dadas por Domingo Blázquez Sánchez.

El problema no reside en la preocupación porque los alumnos incrementen su potencial condicional, sino en que no se les enseñe el porqué de los métodos y actividades. Si esto se hiciera, los alumnos podrían disponer, entonces, de la libertad para decidir en cualquier momento de sus vidas qué, cómo y cuánto quieren hacer con sus cuerpos.

Debemos hacernos cargo del manejo omnipotente que la educación física intenta hacer sobre sus alumnos, cuando planifica y desarrolla normativamente las actividades de entrenamiento corporal⁴, subyugando la riqueza de la motricidad humana, al rigor de mediciones y tablas referenciales que se convierten en protagonistas del acto educativo. Un alumno que concurre a su clase de educación física, pensando que si no supera los veinticinco abdominales seguidos, las doce extensiones y flexiones de brazos sin error técnico y no corre dos mil trescientos veintidós metros en el Test de Cooper⁵, debe "compensar" en diciembre, representa el sin sentido abrumador de una educación física que ha equivocado su finalidad educativa.

Por otro lado, es también el momento de los *deportes*: el atletismo, el voleibol, el fútbol, el handball, el softball, la natación, etcétera, aparecen con mayor definición al desarrollarse los contenidos de la educación física. Los alumnos, en su mayoría, quieren jugarlos y hacerlos propios; el problema didáctico a resolver es si la metodología convencional utilizada para su enseñanza permite que todos logren aprender a jugar uno o más deportes, respetando su esencia lúdica, siendo luego competentes para adecuar su práctica a las posibilidades e intereses personales y a los contextos socio-culturales donde desarrollan sus vidas.

Finalmente, y antes de entrar en el análisis curricular, concluimos que la educación física en esta etapa de la vida de los alumnos, tiene un importante rol para ayudarles a transitarla, creando espacios formativos a través del deporte escolar y de prácticas gimnásticas que respeten su identidad y acepten la diversidad, permitiéndoles la disposición plena de sus cuerpos, es decir, de sí mismos.

• El Diseño Curricular; su propuesta de contenidos y expectativas de logro

Le invitamos a sentarse con nosotros para observar algunas tareas que Alberto, otro profesor virtual que se ha acercado a colaborar, les presentó a un grupo de varones de 8° año, preocupado por encontrar respuesta a las solicitudes del Diseño Curricular y a las dificultades de hacerlo efectivo ante las características de sus alumnos.

Luego de leer los contenidos del eje El Hombre, su Cuerpo, su Motricidad, fijó su atención en estos:

"El cuerpo propio en el espacio y en el tiempo

- Principios de entrenamiento de las capacidades condicionales y coordinativas en los medios terrestre y acuático. La adaptación de principios generales del entrenamiento de las capacidades condicionales y coordinativas a las necesidades y posibilidades particulares.
- La condición corporal, desarrollo, salud y sexualidad. Análisis de sus relaciones.
- Principios, métodos y técnicas de entrenamiento. Elaboración y ejecución de planes de entrenamiento personal acordes con los principios, métodos y técnicas de entrenamiento de las capacidades condicionales y coordinativas. Métodos y técnicas de entrenamiento de las capacidades condicionales y coordinativas: su aplicación en la práctica de actividades corporales y motrices."

Se puso a pensar, entonces, que debería proponer alguna tarea por medio de la cual sus alumnos pudieran comprender las bases del entrenamiento de la fuerza, de la resistencia, de la velocidad y, también, de la flexibilidad, pero... ¿desde qué lugar, para que les resultara significativo a esta edad?

⁴ Ver anexo, entrenamiento en la escuela

⁵ El Test de Cooper es una prueba de medición indirecta del VO² Max., para planificar -a partir de los datos obtenidos y de los objetivos buscados-, las cargas de entrenamiento que cada sujeto testeado debería realizar. Por lo general esto no se realiza, sino que se toma sólo el dato de los metros recorridos en el tiempo estipulado y, sobre esa base, se determina arbitrariamente y sin fundamentación científica real -por lo incompleto de la evaluación-, el nivel de resistencia de los alumnos e, incluso, se los califica según los metros recorridos.

- 1** Le consultamos a Ud.:
¿Qué otra/s pregunta/s se haría si estuviera en el lugar de Alberto, respecto a cómo presentar tareas que respondan a los contenidos que él seleccionó y a los análisis críticos realizados en la introducción de esta parte del módulo? Anótelas.

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

Alberto decidió, en la clase siguiente, hablar con ellos del tema y darles algunas consignas iniciales. Transcribimos lo que conversó con sus alumnos:

- *Chicos, me gustaría comenzar con ustedes una tarea importante: enseñarles qué es el entrenamiento y cómo puede influir en sus vidas, entrenarse adecuadamente.*
- *Todavía son muy jóvenes para exigirse mucho, a pesar de que les guste el deporte y quieran jugarlo al máximo; pero están pasando por una etapa de muchos cambios, donde la actividad física y la práctica deportiva son fundamentales, siempre y cuando no quieran ser ya mismo jugadores de primera división o tener un cuerpo como el de los modelos de la televisión.*
- *Tienen mucho tiempo por delante y mi intención es enseñarles todos los secretos para ser más fuertes, o más resistentes, o más veloces... si es que les interesa serlo. A fin de año, entonces, no evaluaré solamente cuánto más corren o cuántas extensiones de brazos lograron hacer, sino si saben cómo deben correr y porqué o si conocen las distintas formas de ejercitarse para fortalecerse, y los beneficios que esto les trae.*
- *Empezaremos haciendo una experiencia sencilla: busquen todas las acciones donde puedan usar su fuerza, aplicándola sobre los diferentes objetos que tenemos disponibles en el patio y, también, con los compañeros. Ayúdense entre ustedes, en esto último.*

Los alumnos se levantaron, luego de escuchar las explicaciones de Alberto, y comenzaron a realizar diversas acciones.

Un dúo, se dedicó a realizar los clásicos ejercicios abdominales, ayudándose a sostener, alternativamente, los pies del otro; cuatro levantaron un banco largo, por sobre sus cabezas, flexionando y extendiendo sus brazos en forma rítmica; más allá, uno colocó cuatro conos seguidos y los saltó en forma continua, con dos pies juntos y llevando las rodillas al pecho en cada salto; Sebastián cargó sobre sus espaldas a Mario y caminó con él a cuestras, cada tanto se detenía, realizaba una flexión de piernas no muy profunda y seguía caminando; Adrián y Marcelo, espalda con espalda, se empujaban tratando de desplazarse mutuamente, Ernesto y Hernán tomaron un bastón entre los dos, Andrés, acostado en el suelo se tomó del bastón y comenzó a elevar y bajar su cuerpo, flexionando y extendiendo sus brazos...

Alberto, se desplazaba entre todos, haciendo preguntas y respondiendo otras, explicando, corrigiendo, sugiriendo.

- 2** Le pedimos que, ante las diversas actividades que hemos descrito, surgidas de los saberes previos de los alumnos y de su interpretación de lo dicho por el docente, escriba las preguntas, las indicaciones y las explicaciones que Usted haría a los alumnos, en función del objetivo perseguido por Alberto, si estuviera en su lugar.

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

Luego, en la pausa, mientras descansaban, Alberto les dijo:

- Mientras realizaban las tareas, les di algunas explicaciones y sugerencias. Para la próxima clase, traigan escrito un resumen de lo que entendieron sobre la fuerza y lo que deberían hacer a esta edad para mejorarla. Yo, a mi vez, les traeré unas fotocopias con algunos conceptos importantes, para que los analicemos y comparemos con lo que ustedes realicen.

- 3** Lo/a invitamos a que produzca un texto para trabajar con los alumnos de Tercer Ciclo aspectos conceptuales de los contenidos anteriormente presentados, tratándolos integralmente.

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

Para esta misma clase, Alberto se había propuesto plantearles el tema del deporte, de acuerdo con lo que interpretó de las propuestas del Diseño Curricular y sus propias ideas al respecto. Se le había ocurrido ser claro y directo, por lo que, en una hoja de papel afiche, transcribió una de las expectativas de logro, para trabajarla con ellos.

"Aplicación de los conocimientos táctico-técnicos en situaciones y competencias pedagógicas-deportivas, tomando decisiones adecuadas, respetando las limitaciones reglamentarias y asumiendo los distintos roles."

La pegó con unas tiras engomadas sobre una de las paredes del patio y les dijo: *Bueno, esto es lo que en todas las escuelas de la provincia se espera que los alumnos logren cuando finalicen este ciclo, antes de ir al Polimodal, respecto al deporte.*

Los alumnos leen y Andrés dice: Profe, es un poco difícil lo que dice. Algunas cosas las entiendo, pero otras, "ni idea". ¿No puede explicarlo más fácil?
Alberto sonríe y les señala. *Es que esto está escrito para los profesores, en lo que se llama Diseño Curricular. En él está todo lo que se espera que los profesores enseñemos y ustedes aprendan, en todas las áreas. Pero me pareció importante acercarlos directamente esta expectativa de logro -así se llaman-, porque han sido redactadas pensando en todos y cada uno de los alumnos de la provincia y ustedes tienen edad suficiente para comprenderlas y analizarlas, con mi ayuda. Una vez que se las aclare, podremos preparar cómo haremos durante el año para que la alcancen.*

- 4** Le solicitamos que redacte, a grandes rasgos, cómo le explicaría Usted a ese grupo con palabras accesibles lo que está incluido en la expectativa que Alberto les presentó, que le permita luego consensuar con ellos la tarea a realizar con relación al deporte. Puede recurrir al Documento sobre Deporte Escolar, incluido en el Anexo General, como ayuda orientadora.

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

Alberto, luego de su explicación, les indica: *El tiempo que nos queda de la clase, lo dedicaremos, entonces a realizar un juego en grupos de cuatro, dos contra dos, con una pelota por grupo.*

Consiste en pasarse la pelota entre los dos compañeros, tratando de alcanzar a cualquiera de los adversarios y tocarlo con la pelota, ¡pero no pueden dar más de tres pasos con ella en su poder!. Cuando logran tocar a alguno, cambian los roles.

- 5** Le pedimos que recurra al Diseño Curricular y anote, en este espacio, los contenidos que considera involucrados en la consigna. Si le resulta posible, redáctelos con mayor nivel de concreción.

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

- 6** Describa, a continuación, dos propuestas de tarea abiertas, para que sean los alumnos, en una próxima clase, quienes las terminen de construir y desarrollar para agudizar el pensamiento táctico.

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

Segunda parte

La clase de educación física.

El análisis de su complejidad.

Análisis de casos y propuestas superadoras.

Como en los módulos anteriores, iniciaremos esta segunda parte con una cita de Marta Souto⁶, seleccionada en particular porque refiere a un modelo educativo tecnológico. Este fue y sigue siendo usado en la educación física con particular énfasis en estas edades, al surgir la posibilidad orgánica de utilizar métodos sistemáticos para entrenar las diferentes capacidades y las técnicas deportivas que adquieren mayor nivel de especificidad.

La autora señala: *"La enseñanza ha sido pensada desde la didáctica de distintas maneras pero ha predominado un tipo de conocimiento que basándose en un estado ideal, en un deber ser, intentó normativizar los procedimientos, los métodos, las técnicas por aplicar para lograr ese deber ser. Se construyeron así "modelos para" que, a diferencia de otras disciplinas, no se derivaron de modelos descriptivos o explicativos.*

El origen suele marcar con huellas profundas el devenir posterior, dejando improntas que sellan o mandatos que tienden a cumplirse en momentos históricos posteriores.[...] Hay entonces un deber ser socialmente establecido, ideal de perfección; hay un "modelo para" del que se derivan normas para imponer y cumplir en la enseñanza. No hay cuestionamiento acerca de la validez de los principios en que se apoya, no hay teoría a la cual referir el modelo.

También se asocia el nacimiento de la didáctica al control sobre la conducta de las personas, a la disciplina. Educar era cuestión de disciplinamiento antes que de instrucción. El poder y el control y las formas de ejercerlo ocuparon desde los orígenes un lugar importante en la didáctica y en la enseñanza.

Ya en nuestro siglo el pensamiento tecnicista permitió el planteo de la didáctica como ciencia aplicada. Las técnicas de enseñanza y las teorías que las justifican dependen de los métodos de las ciencias positivas. La psicología conductista se constituye en el fundamento de las técnicas de enseñanza. La enseñanza misma busca soluciones objetivas desde un proceso neutro cuya racionalidad se asienta en la medición y el control de la objetividad. El poder encuentra aquí otros mecanismos. Apoyado en una concepción del conocimiento y de la ciencia positiva ejerce el control a través de técnicas probadas, estandarizadas, con valor de verdad absoluta. Enseñar deja de ser cumplir y ejecutar normas y prescripciones y se convierte en disponer las condiciones técnicas para un aprendizaje eficiente.

Estas formas de conocimiento didáctico, a nuestro criterio, son reduccionistas; en tanto separan de las situaciones a la enseñanza, consideran sólo variables técnicas."

El representante típico de este modelo didáctico aplicado a la Educación Física, es Maurice Piéron⁷, ocupado en la optimización de los procesos de enseñanza y la evaluación de la eficiencia, sin mayor preocupación por el contenido, su pertinencia y necesidad para el alumno.

⁶ Souto, M. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Cap.5. p.133-134. Bs.As, Paidós, 1996.

⁷ Piéron, M. *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona, INDE, 1999.

Este modelo se desprende de la concepción de hombre que el racionalismo impuso en occidente. Las clases serán precisas, con espacios y tiempos calculados con exactitud, una relación directa entre actividad propuesta y resultado esperado, un fuerte acento en la búsqueda de la excelencia técnica a partir de los modelos biomecánicamente correctos, una evaluación basada en la correlación entre estos modelos y la ejecución del alumno, además de la medición de sus esfuerzos para exponer el desarrollo cuantitativo de sus capacidades.

Souto dice, al respecto: *"Recién a partir de los 70 aparecen diversas corrientes nuevas que confluyen en un pensamiento didáctico crítico. Las teorías interpretativas y las críticas aportan el valor de lo subjetivo, de los significados, del mundo simbólico, de los sentidos sociales para iluminar la comprensión de las prácticas escolares cotidianas, en tanto prácticas sociales. Se rescatan los actores: docentes y alumnos, los espacios y los contextos, la historicidad, etcétera. La teoría educativa se construye sobre los problemas prácticos y busca solucionarlos a partir de su comprensión. Aparece una forma de pensamiento abierta, cuestionadora, preocupada por la transformación y el cambio"*.

El desafío actual de la educación física en este ciclo y en lo sucesivo, continuando con lo expresado en los módulos anteriores, es la modificación del modelo didáctico reproductor de los métodos utilizados en el entrenamiento deportivo de competición, por otro que responda a la concepción propuesta por el Diseño Curricular, en cuanto a posibilitar a los alumnos la constitución de saberes que les permita tomar conciencia de la necesidad de la ejercitación sistemática de sus capacidades y decidir y resolver sus formas de entrenamiento personalizado, autónomo y flexible.

Alberto, nuestro docente colaborador, leyó el texto anterior y comenzó a reflexionar sobre sus prácticas. Reconoció que cuando trabaja con alumnos adolescentes en lo relacionado al entrenamiento de las capacidades condicionales, basa sus métodos didácticos en el paradigma tecnicista criticado por Marta Souto, ya que su formación en este campo fue realizada basándose en los libros que tratan el entrenamiento deportivo para el alto rendimiento, donde el modelo didáctico es fuertemente conductista y cimentado en la fisiología del ejercicio y la biomecánica⁸.

Se preguntó, entonces, cómo encarar sus próximas clases para que en lugar de enseñar ejercicios, calcular las cargas, proponer metas de rendimiento cuantitativo y evaluar las mejoras parciales – o disminuciones – que los alumnos manifiestan en el momento de la toma de "pruebas de evaluación", ellos puedan ser partícipes de la totalidad del proceso de entrenamiento para comprender sus fundamentos, objetivos y métodos, realizando, entonces, un aprendizaje significativo.

Recordó la clase anterior, donde había propuesto una consigna abierta para que los alumnos comenzaran a explorar el tema de la fuerza y se dijo a sí mismo que debía continuar por esa línea metodológica. Se le ocurre que el método de trabajo en circuito⁹, adaptado a esta edad y construido por los alumnos, con su guía, puede ser uno de los caminos apropiados.

Diseñó, entonces, dos secuencias didácticas, integrando, en la segunda, la temática del deporte, con la siguiente estructura:

Primera secuencia didáctica

(En algunos momentos de las secuencias, se desarrollan posibles consignas que podría imaginar el docente, o apuntes complementarios que registra para fundamentarla o guiarse en su aplicación. También, la actividad consecuente del grupo, al sólo efecto de que Usted disponga de ejemplos referenciales para su tarea).

- Presentación de los principios básicos del entrenamiento de las capacidades condicionales.

⁸ Ver en el Anexo del Módulo 3, el documento de Gómez, J. *El concepto de entrenamiento en la Educación Física*. DEF La Plata. 2001.

⁹ Circuito: Ver en Anexo del Módulo. Giraldes, M. *Metodología de la Educación Física*. Bs.As. Stadium. 1976.

Alberto anota:

Referir el tema del entrenamiento a tres núcleos de posible interés para los alumnos:

- a) Una mejor disposición de sí mismos, manteniendo una buena condición corporal - relacionarlo con el tema de la salud-.
- b) La posibilidad de mejorar la estética del propio cuerpo.
- c) Jugar mejor el o los deporte/s.

7 ¿Cómo rescataría los saberes previos de los alumnos sobre este tema? ¿Cómo abordaría, luego, estos conceptos, si estuviera en el lugar de Alberto?

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

- Preparación de un circuito de tareas motrices, dirigidas al entrenamiento de las capacidades condicionales, con participación de los alumnos.

Alberto agrega en sus aclaraciones, para tener en cuenta:

- a) Pensar con los alumnos un número de estaciones que posibilite variedad de tareas y técnicas específicas de entrenamiento corporal.
- b) Dar posibilidad a que todos las puedan realizar y permitir que cada uno haga modificaciones a las tareas de acuerdo a su necesidad personal y al objetivo que se defina.
- c) Pensar en la posibilidad de armar más de un circuito. (Uno con acento en las capacidades específicas para el deporte que estamos desarrollando y otro con distintas tareas para el entrenamiento en general, pero que permita opciones personales)
- d) Solicitar a los alumnos que elaboren sus metas para un período de dos meses en que se utilizará el circuito, con las variaciones que sean necesarias.

8 ¿Qué consignas le daría al grupo para concretar este momento de la secuencia?

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

- Recorrido exploratorio del circuito armado, con autoevaluación de lo experimentado.

Para su implementación, Alberto propone la siguiente consigna: *Hemos armado un circuito con seis estaciones, para entrenar la fuerza potencia, de acuerdo a lo que hablamos al comenzar la clase. La idea es que lo recorran libremente, pero probando las tareas en cada una de ellas, de manera que no puedan hacer más de seis u ocho repeticiones rápidas de la acción.*

El recorrido lo harán de a dos, de manera que uno le ayude al otro a buscar la carga justa de la tarea. No es sencillo, pero si se concentran encontrarán la forma de que el compañero no haga ni más ni menos que el número de acciones señalado. Esto es muy importante para, poco a poco, aumentar su fuerza rápida, es decir, la que se necesita en los juegos deportivos o para muchas de las acciones de la vida cotidiana, además de irse desarrollando corporalmente de un modo armónico.

Registren en su ficha, cuando terminan la tarea de cada estación, las dificultades que tuvieron y cómo las resolvieron.

Por último, recuerden elongar y movilizar los músculos y las articulaciones más comprometidos en cada tarea, al finalizar el circuito completo.

- Solicitud a cada alumno para que elabore su ficha con las cargas en cada tarea, dándoles la posibilidad de que puedan introducir algunas variantes técnicas¹⁰, según sus necesidades y posibilidades.

¹⁰ Ver en el anexo del módulo 3 el concepto de técnica.

- 9 Plantee un modelo de ficha que les sirva a los alumnos para registrar la tarea de cada estación, la carga de la misma (ángulo de los movimientos, acción del compañero para ofrecer la resistencia adecuada, peso de los elementos en caso de contar con ellos, etcétera), número de circuitos a completar, autoevaluación.

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

Segunda secuencia

Alberto continúa elaborando la nueva secuencia, dando paso al juego deportivo. Elige dos contenidos concretos, tomados del eje "El hombre y los otros" y desprendidos del contenido "El movimiento con otros":

- La lógica de las acciones motrices. La estrategia como forma de resolución de situaciones y la táctica como plan para resolver situaciones motrices. Su análisis.
- La relación táctica y comunicación (grupal), habilidad y técnica (individuales) en la lógica de las actividades corporales, los juegos y los deportes. Relaciones entre la táctica, comunicación, habilidad y técnica en la práctica de actividades corporales, juegos y deportes.

Decide sintetizarlos para presentarlos a sus alumnos, de acuerdo con el momento de aprendizaje del hándball en que se encuentran:

- La lógica de las acciones motrices para resolver situaciones en el juego deportivo.
- Relaciones entre la habilidad y la técnica personal, con la táctica a utilizar para resolver una situación en el juego.

Escribe, entonces, el primer paso en esta nueva secuencia didáctica.

- Explicación al grupo de la relación entre la habilidad individual y la resolución técnico-táctica de una situación de juego¹¹.

Alberto informa al grupo: *Todos sabemos que para poder resolver cualquier problema en la vida diaria, en un trabajo, en una tarea escolar, debemos realizar acciones precisas y definidas. Si quiero hacer un jugo de naranja, debo exprimirla; la acción para sacarle el jugo con un exprimidor es bien lógica y clara; si tengo un charco de agua delante de mí, deberé tomar carrera, picar con un pie y caer al otro lado, con uno o con dos.*

Pero antes de hacer cualquier acción, pienso el mejor modo de resolverla y luego actúo. Este pensamiento previo, sería la estrategia.

¿Se acuerdan de la clase anterior, cuando jugaban dos contra dos y se ponían de acuerdo en cómo jugarían al atacar o al defender?. Allí estaban pensando estrategias.

Uno de los alumnos pregunta: *Profe, ¿y si cuando uno está en un partido y se da cuenta que lo que pensó no le va a salir, porque el chico que nos marca "adivinó" lo que iba a hacer, y tenemos que cambiar la acción, eso es también estrategia?*

Alberto responde: *En ese momento estás usando tu pensamiento táctico, o sea,*

¹¹ Ver en el anexo del módulo 3 los conceptos de *técnica* y de *táctica*, en los textos de Le Breton y Murillo, respectivamente.

adaptarte al cambio en la situación y resolverla con tu inteligencia.
 Matías agrega: *Claro, pero eso se puede hacer si uno "sabe jugar". Si sabemos poco, seguro que el otro nos saca la pelota.*
 Alberto dice, entonces: *Por eso es importante aprender las técnicas, pero siempre y cuando se den cuenta de su necesidad para jugar mejor. La técnica y la táctica son compañeros inseparables, como dos buenos amigos que siempre andan juntos.*

10 Escriba algunas otras formas de explicar la relación entre la habilidad, la técnica y la táctica. Agregue, si le resulta posible, el tema de la comunicación.

.....

- Presentación de un juego para comprender la relación entre habilidad, técnica y táctica.

Alberto señala: Trataremos de aplicar lo que recién conversamos, en un juego sencillo, de ataque y defensa.
 Armaremos varias canchitas a lo ancho del patio. En cada una jugarán cinco, con una pelota. Colocaremos un cono o una botella de plástico sobre las dos líneas finales de cada canchita, dentro de un semicírculo de dos metros de radio. ¿Se acuerdan de geometría, no?
 El juego consiste en tres que atacan y dos que defienden. Los primeros intentan voltear con un lanzamiento preciso el cono, que es defendido por los otros dos; cuando esto ocurre o la pelota es lanzada sin puntería, los dos que defendían se convierten en atacantes. Uno de los atacantes anteriores, que juega de "comodín", vuelve a atacar ayudándoles a tratar de voltear el otro cono.
¿Por qué les parece que en este juego tres atacan y dos defienden? ¿No es injusto para los defensores?
 Los alumnos piensan un instante y Javier pregunta: *¿Es porque siempre es más difícil atacar y hacer goles que defender?*
 Alberto responde: *Si, de este modo, los que atacan tienen más tiempo y superioridad en número para pensar tácticamente, es decir, la forma de pasar y recibir, amagar, etcétera, hasta que se produce el mejor momento para que alguno tire. En el partido, esto tal vez no ocurra, pero ahora estamos practicando para aprender a jugar en conjunto, donde cada uno aporta lo mejor que sabe, para jugar y seguir aprendiendo.*

- Elaboración, en pequeños grupos, de situaciones que obliguen a una resolución táctica, con aplicación de acciones motrices eficaces.

11 Sugiera algunas consignas para que los alumnos produzcan juegos reducidos que les permita decidir aplicar una o más técnicas del deporte que se está enseñando y la resolución táctica de los juegos.

.....

- Generalización de las producciones y evaluación de las mismas con relación al juego deportivo en su totalidad.

12 ¿Cómo plantearía la evaluación de las producciones de cada grupo?

¿Lo haría cerrándola en las relaciones buscadas, entre habilidad, técnica y táctica, solamente?

¿Podría proyectarla hacia el deporte completo, es decir, si estas prácticas reducidas pueden servir para luego jugar mejor el juego total?

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

Llegados a este punto, pensamos que Ud. se ha encontrado con una propuesta didáctica que permite reflexionar sobre los puntos que hoy se consideran críticos en la educación física de los adolescentes. Sólo se ha procurado abrir el debate, a partir de sus propias producciones, porque la extensión y profundidad del tema son inabarcables en su total dimensión.

En el próximo módulo, dedicado a la Educación Polimodal, ampliaremos estos enfoques para intentar que al egreso del sistema escolar, todo ciudadano haya alcanzado una educación física que le permita conocer conceptos y procedimientos, junto al desarrollo de actitudes y valores, para que pueda disponer de sí mismo, autónoma y críticamente.

Actividades de cierre

Lo/a invitamos a cerrar el tratamiento del Módulo, según lo especificado en la Presentación del Curso.

Recuerde revisar toda su producción antes de integrarla definitivamente en la carpeta, para presentarla en la evaluación final.

Anexo módulo 3

Murillo, Susana. *El discurso de Foucault: Estado, locura y anormalidad en la construcción del individuo moderno*. Oficina de Publicaciones del CBC. UBA. 1996.

Consideramos interesante la cita que Susana Murillo realiza de Michel Foucault sobre los conceptos de *estrategia*, *táctica* y *técnica*, para enriquecer el significado de estos términos utilizados en el campo del deporte.

"Para entender el funcionamiento del poder, es necesario enriquecer el andamiaje conceptual e incorporar varios términos. Dos de ellos provenientes del lenguaje de la teoría de la guerra: "táctica" y "estrategia". [...] "ningún esquema de transformación podría funcionar sin inscribirse al fin y al cabo, por una serie de encadenamientos sucesivos, en una estrategia de conjunto. Inversamente, ninguna estrategia podría asegurar efectos globales si no se apoyara en relaciones precisas y tenues que le sirven, si no de aplicación y consecuencia, sí de soporte y punto de anclaje. [...] hay que pensar en el doble condicionamiento de una estrategia por la especificidad de las tácticas posibles y de las tácticas por la envoltura estratégica que las hace funcionar. [...] La táctica aparece vinculada a los efectos locales de poder, a veces conscientes y racionales. El uso de este término a menudo aparece de manera equívoca en lugar del término "técnica": una técnica es, tradicionalmente un conocimiento, que es aplicado a la producción de artefactos; a partir del siglo XIX surge la idea de "tecnología", como conjunto de conocimientos provenientes del ámbito de la ciencia y aplicados con fines industriales a los efectos de la producción de mercancías. Estos términos (técnica, tecnología) han tenido, también tradicionalmente, una connotación de neutralidad, de apoliticidad. Nos parece que este uso equívoco del par táctica-técnica, o táctica-tecnología, le quita a esta última esos aires de objetividad y la ubica en su justo lugar: toda técnica o tecnología, es al mismo tiempo una táctica, en tanto toda técnica es una forma de aplicar el saber-poder, una técnica didáctica, o psiquiátrica o fabril, no genera sólo productos (aprendizaje de la lengua, desaparición de síntomas o elaboración de un automóvil) también genera (y esto es algo intrínseco) unos modos de hablar, de comportarse, de obedecer, que suponen unos ideales, unas aspiraciones, que cualifican a los cuerpos involucrados en su uso (maestro-alumno, médico-paciente, patrón-capataz-obrero)"
Nota: el subrayado es nuestro.

Le Breton, D. *Sociología del cuerpo*. Bs. As. Ediciones Nueva Visión. 2002.

"I. Las técnicas corporales.

[...] M. Mauss (1950) propuso una noción destinada a una gloria posterior: la de técnicas corporales. **Consideradas como gestos codificados para obtener una eficacia práctica o simbólica, se trata de modalidades de acción, de secuencias de gestos, de sincronías musculares que se suceden para obtener una finalidad precisa.** [...] la técnica no es monopolio único de la relación del hombre con una herramienta; antes que eso es otro instrumento, fundacional en algún sentido: "El cuerpo es el primero y el más natural instrumento del hombre". Modelado de acuerdo con el habitus cultural, produce eficacias prácticas. **"Denomino técnica a un acto tradicional eficaz (y vean que en este sentido no es diferente del acto mágico, religioso, simbólico)",** precisa Mauss.

[...] La adquisición de las técnicas corporales que realizan los actores se origina en una educación frecuentemente muy formalizada, intencionalmente instaurada por el entorno del niño (o del adulto que busca apropiarse de otro uso de las cosas del mundo. [...] Las técnicas corporales, sus estilos de puesta en práctica, no son las mismas en diferentes clases sociales, incluso, a veces dentro de la misma clase, las diferencias de edad introducen variaciones. Hay muchas técnicas corporales: montajes en miniatura de gestos cuya aparente simplicidad suele disimular el tiempo y las dificultades necesarias para asimilarlas hasta la coordinación de acciones y de habilidades manuales cuya ejecución requiere virtudes y destrezas particulares.

[...] **Las técnicas corporales suelen desaparecer con las condiciones sociales y culturales que les dieron vida.** La memoria de una comunidad humana no reside solamente en las tradiciones orales o escritas, también se teje en lo efímero de los gestos eficaces.

El estudio sociológico de las técnicas del cuerpo es un camino fructífero siempre que se precise que aunque el cuerpo sea un instrumento, no por eso deja de ser menos el hecho del hombre y, por lo tanto, se origina en la dimensión simbólica; de otro modo, caeríamos en el dualismo más elemental. **El cuerpo no es nunca un simple objeto técnico (ni el objeto técnico).** La utilización de algunos segmentos corporales como instrumento no convierte tampoco al hombre en un instrumento. Los gestos que lleva a cabo, inclusive los más elaborados técnicamente, ocultan significación y valor”.

Blázquez Sánchez, Domingo. *Iniciación a los Deportes de Equipo*. Barcelona, Martínez Roca, 1986.

“Si bien los términos estrategia y táctica suelen utilizarse indistintamente, nosotros entendemos por estrategia un concepto más amplio que el de táctica, es decir: tipos de conducta que, teniendo en cuenta todas las eventualidades posibles y sus consecuencias, puede utilizar el jugador y sirve para indicarle lo que debe hacer en cualquier situación de juego. Mientras que táctica es la realización de medios de acción aplicados a determinadas situaciones –en base a un objetivo–, generalmente preestablecido de antemano”.

Nota: La diferencia entre estrategia y táctica es difícil de establecer, porque interactúan constantemente. Pensar estratégicamente es planear y dirigir una línea de acción; lo puede realizar el profesor o el entrenador, por ejemplo, antes de un encuentro deportivo, estudiando las características del equipo adversario y definiendo las *tácticas colectivas* a utilizar en ataque y defensa. Con sus jugadores realiza, entonces, una práctica objetiva de estas (defensa 6-1, ataque con dos pivotes con cruce en zona, triple bloqueo, etc., según ejemplos tomados de distintos deportes).

También, el propio jugador, ante una lectura del juego y las acciones de compañeros y adversarios, piensa estratégicamente y puede producir, entonces, una modificación táctica inmediata para resolver la situación. Es común que algunos jugadores, por ejemplo, los armadores en función de ataque, indiquen a sus compañeros, con señas prefijadas, la jugada a realizar (táctica), luego de observar y decidir (estrategia) la misma a partir de su lectura de la defensa adversaria. A su vez, en un nivel aún menor de resolución, el jugador define su táctica individual para lograr el tanto, intuyendo la acción defensiva del oponente y eligiendo la técnica a utilizar (entrada en bandeja, previo amague; amague, elevación y lanzamiento con salto, etc.)

Gómez, J. *El concepto de entrenamiento en la Educación Física*. La Plata. 2001

1. ¿Qué es entrenamiento?

La mejor manera de iniciar el análisis de un concepto es buscar su raíz y, a partir de ella, los diferentes discursos en que aparece, influenciado por el contexto específico.

Para el Diccionario Enciclopédico Sopena¹², entrenamiento deriva de entrenar, que significa: ENTRENAR. (del fr. Entraîner). V. Tr. Preparar, adiestrar, ejercitar.

Siguiendo la búsqueda, encontramos, respecto a los subconceptos utilizados en la definición: ADIESTRAR. V. Tr. Hacer diestro. Enseñar, instruir.

EJERCITAR. (del lat. Exercitäre).v.tr. Hacer aprender una cosa, mediante la práctica de ella. Repetir mucho la práctica de una cosa para adiestrarse en ella.

Sin referirnos a ningún campo de las actividades humanas en particular, podría sintetizarse que **entrenar es un procedimiento para aprender, mediante una práctica reiterativa hasta lograr la destreza o la capacidad suficiente o deseable.**

Si existe una persona responsable de entrenar a otra, su función sería **enseñar, instruir, hacer aprender mediante ejercitación o ejercicio, creando condiciones para una práctica repetitiva y de larga duración, hasta que el entrenando logre el nivel de destreza o capacidad esperado.**

Nuestro interés particular, es analizar de qué manera debería utilizarse el concepto de entrenamiento en la educación física escolar y aquí nos encontramos con la necesidad de analizar varios factores que condicionan la acepción del término y su aplicación:

¹² Enciclopedia Universal Sopena. Tomo 3. Pág. 3118. Barcelona, Sopena. 1970.

- a) El sustento epistemológico del término en el campo de la educación física.
- b) Las competencias que se desea los alumnos integren, de acuerdo con lo establecido curricularmente.
- c) El discurso pedagógico expuesto en los diseños curriculares orientadores.
- d) Las variables que presenta el contexto sociocultural y los emergentes del mismo manifestados por los alumnos.

A partir de las conclusiones que se elaboren luego de analizar estos factores, podrá establecerse de mejor manera, si corresponde hablar de entrenamiento en la educación física escolar y, de ser así, cuál es la característica pedagógica que debe definirlo.

a) El sustento epistemológico del término en el campo de la educación física.

Matveiev, L.¹³ señala que: *"El término entrenamiento, al igual que ocurre con muchos otros, no tiene un solo significado. En su más amplio sentido lo relacionan con cualquier proceso de ejercicios, de aprendizaje, pese a que la esencia concreta del ejercicio puede ser completamente distinta. Por ejemplo, se habla de "entrenamiento mental", de "entrenamiento físico" e incluso...de "entrenamiento" de los animales. Esto obliga a abordar con sumo cuidado la determinación del concepto de partida a fin de evitar que se equiparen fenómenos completamente distintos.*

El entrenamiento deportivo, como fenómeno pedagógico, es el proceso especializado de la educación física orientado directamente al logro de elevados resultados deportivos".

En otra de sus obras¹⁴, el mismo autor complementa su definición, señalando que, *"el entrenamiento deportivo es la forma fundamental de preparación del deportista, basada en ejercicios sistemáticos y la cual representa en esencia, un proceso organizado pedagógicamente con el objeto de dirigir la evolución del deportista (su perfeccionamiento deportivo)".*

Se ha elegido esta definición, luego de una amplia búsqueda bibliográfica, por su precisión y claridad.

Profundizando el análisis, se observa que el concepto de entrenamiento está ligado directamente con el concepto de deporte y este, a su vez, pensado desde su dimensión universalizada como expresión máxima de la prestación motriz humana.

Deporte, rendimiento máximo y entrenamiento, parece ser la relación que se comprende con mayor facilidad, favorecida por la difusión masiva, a través de la televisión, de ejemplos cotidianos que la fortalecen.

Desde otro punto de vista, el entrenamiento relacionado con el deporte ha buscado y busca sus fuentes de información científica en las ciencias biológicas, en el intento de potenciar las capacidades condicionales y coordinativas, para alcanzar los mejores rendimientos posibles, generándose, en consecuencia, una estructura de conocimientos anatómicos y fisiológicos que sustentan métodos cerrados y altamente dirigidos y supervisados, para el control de la evolución de los sujetos en situación de entrenamiento.

Si bien existen otros aspectos a considerar en el entrenamiento actual, como los psicológicos y sociales, el aporte de la Psicología y la Sociología del Deporte, aún no han alcanzado a modificar el prevalente apoyo buscado en la Biología.

Esta concepción de entrenamiento, ligada al deporte de rendimiento, colisiona con las finalidades del deporte escolar y recreacional, en tanto que estos no pretenden la máxima prestación, sino la óptima construcción de la corporeidad de los alumnos, de acuerdo con sus necesidades y realidad contextual, por lo que se deben incluir otras variables para definir el entrenamiento en la escuela.

En primer lugar, variar el enfoque conductista que prima en las definiciones anteriores, por un enfoque cognitivista.

Este simple y trascendental giro epistemológico, llevará a que el alumno construya los procesos de entrenamiento y no sólo los experimente, impuestos por el docente.

b) Las competencias que se desea los alumnos integren, de acuerdo con lo establecido curricularmente.

"Las competencias expresadas en el Diseño Curricular provincial, son amplias y abiertas, pero son significativamente claras, cuando indican: A partir de su quehacer específico, al ocuparse de las conductas motoras del ser humano,

¹³ Matveiev, L.: *El proceso del entrenamiento deportivo*. Buenos Aires, Stadium, 1982.

¹⁴ Matveiev, L.: *Fundamentos del Entrenamiento Deportivo*. Moscú, Ráduga, 1983.

la Educación Física debe contribuir al desarrollo de las potencialidades perceptivas-motoras, para la adaptación al medio y la adquisición de praxias que le permita el logro de competencias simples y complejas."

"Los Contenidos Básicos Comunes del Área de Educación Física, en la Provincia de Buenos Aires se han organizado a partir de un criterio psicopedagógico. De acuerdo con el mismo, cabe destacar la importancia del sujeto -su desarrollo motor, su conducta motriz y sus necesidades e intereses- considerado como centro del proceso educativo y de la acción pedagógica. En el rol docente se pretende intervenir, por medio de los contenidos, en el aprendizaje motor de los alumnos. Así, la apropiación de dichos contenidos permitirá el desarrollo de las capacidades y, a partir de ellas, la formación de las competencias psico-socio-motrices. Estas consideraciones parten de una concepción del sujeto como una unidad bio-psico-social, como una totalidad que, mediante su conducta, se halla en constante interacción con el entorno físico y sociocultural."

c) El discurso pedagógico expuesto en los diseños curriculares orientadores.

El Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires, en el capítulo referido a la Educación Física, ubica el concepto y desarrollo del entrenamiento, a partir del Tercer Ciclo de la EGB, pero algunos contenidos correspondientes al Segundo Ciclo, deben ser analizados, previamente, para comprender el sentido general con que es tratado:

Segundo Ciclo

El Hombre, su Cuerpo, su Motricidad

El cuerpo propio en el espacio y en el tiempo

- Las capacidades condicionales y coordinativas. Formas generales de ejercitación de las capacidades condicionales y coordinativas en el medio acuático y terrestre. La experimentación de variantes de ejercitación de las capacidades condicionales y coordinativas.
- El mecanismo respiratorio. La adecuación de las fases de la respiración en las actividades físicas.
- El tono muscular global y segmentario. Variaciones del tono muscular en reposo y en actividad. El ajuste de las variaciones tónico - musculares globales y segmentarias a los requerimientos de la acción.
- La ambidextría. Partes hábiles e inhábiles del cuerpo: su ejercitación."

Sin hacer explícita una mención al entrenamiento, aparece el término "ejercitación", ligado a "capacidades condicionales y coordinativas", a pesar de que la propuesta de competencias señala una consideración integral y unitaria del cuerpo y la motricidad, refiriendo al concepto de conducta motriz y no de "ejercitación" analítica de alguno de sus componentes. En un segundo ciclo debería acentuarse la integración de nociones de fuerza y tono muscular, resistencia, velocidad, flexibilidad, durante el aprendizaje de habilidades motrices que permitan una mejor disponibilidad del cuerpo, evitando ejercicios formales y aislados.

Tercer Ciclo

El Hombre, su Cuerpo, su Motricidad

El cuerpo propio en el espacio y en el tiempo

- Principios de entrenamiento de las capacidades condicionales y coordinativas en los medios terrestre y acuático. La adaptación de principios generales del entrenamiento de las capacidades condicionales y coordinativas a las necesidades y posibilidades particulares.
- El mecanismo respiratorio. Regulación de las fases de la respiración en las actividades físicas.
- La condición corporal, desarrollo, salud y sexualidad. Análisis de sus relaciones.
- Principios, métodos y técnicas de entrenamiento. Elaboración y ejecución de planes de entrenamiento personal acordes con los principios, métodos y técnicas de entrenamiento de las capacidades condicionales y coordinativas. Métodos y técnicas de entrenamiento de las capacidades condicionales y coordinativas: su aplicación en la práctica de actividades corporales y motrices."

En este punto, la relación que debe establecerse, necesariamente, es entre el entrenamiento y la condición corporal, ligada ésta con el desarrollo puberal y su sexualidad.

De este modo, se desliga el concepto de entrenamiento de su convencional imbricación con el deporte y las prestaciones máximas, para dar lugar a que el alumno se acerque a los "principios, métodos y técnicas de entrenamiento" como recurso permanente para mantener su salud a través de actividades físicas racionales y adecuadas a su propia realidad vital.

d) Las variables que presenta el contexto sociocultural y los emergentes del mismo manifestados por los alumnos.

El sistema escolar se caracteriza por la heterogeneidad y diversidad en la composición del alumnado, con ofertas de servicios educativos de la más variada índole, para atender a tal diversidad. Escuelas públicas, instaladas en el centro de ciudades urbanizadas o en zonas marginales o rurales; escuelas privadas, con rangos

que van del elitismo para atender a niños y adolescentes provenientes de la alta clase social, hasta aquellas que con subsidios estatales complementan en barrios periféricos a las escuelas públicas que no alcanzan a contener la matrícula de alumnos que buscan conocimientos básicos y un refuerzo a su magra dieta a través del comedor escolar, son una demostración de la necesidad de buscar y ofrecer respuestas adecuadas a cada población.

La educación física, como las demás asignaturas, no puede dar una única y uniforme propuesta curricular, basada en criterios generalistas, a esta situación de realidad y, menos aún, pensar en "ejercitaciones" o "entrenamiento", reproductores de los utilizados en el mundo del deporte formal, sin contextualizarlos cabalmente.

Las conductas de los alumnos en las clases, manifiestan sus necesidades e intereses peculiares, su historia de vida y su posibilidad de dar respuesta a las exigencias escolares, en muchos casos alejadas de la realidad social.

El tercer nivel de concreción curricular, refiere a la construcción del Proyecto Curricular Institucional, en donde el diagnóstico del contexto debe indicar el perfil de la educación física y, en particular, de las exigencias psíquicas, orgánicas y sociales que debe involucrar el concepto de entrenamiento.

2. Entrenar en la clase de educación física

A partir de las anteriores consideraciones: ¿qué debe significar el entrenamiento en la clase de educación física?

- ¿Pensar en un deporte y cómo entrenan los deportistas especializados para alcanzar su mayor rendimiento, tratando de trasponer estos procedimientos al ámbito de la escuela? ¿O pensar en el deporte escolar y tratar de que los alumnos descubran la necesidad de mejorar sus capacidades para poder jugar con mayor posibilidad de disfrute, o simplemente, sentirse bien consigo mismos?
- ¿Considerar el cuerpo como una estructura con cualidades o capacidades, cada una de las cuales puede ser desagregada y entrenada por separado? ¿O tratar de que los alumnos entiendan la integralidad de su corporeidad y su constitución para que puedan pensarse a sí mismos en sus potencialidades y dificultades, tratando de aprender cómo desarrollarse integrando los procedimientos y actividades de entrenamiento posibles para ellos?
- ¿Entrenar a los alumnos o enseñarles a autoentrenarse, con ayuda de su profesor?
- ¿Imponerles planes y ejercitaciones elaboradas sobre la base de datos provenientes de mediciones o enseñarles a autoevaluarse y diseñar sus propios planes en función de sus objetivos respecto a la actividad física y el deporte?

En síntesis: ¿se trata de usar la clase de educación física para entrenar a los alumnos de acuerdo con los objetivos del docente, desde un marco conceptual referido al logro de prestaciones ideales, provenientes de la relación convencional del entrenamiento con el deporte de rendimiento? ¿O se trata de usar la clase de educación física para hacer conocer a los alumnos los principios, métodos y técnicas de entrenamiento para que dispongan de ellos y puedan, autónomamente, entrenarse para mantener un buen nivel de condición física como prevención y promoción de la salud, durante toda su vida?

Giraldes, Mariano. *Metodología de la Educación Física*. Bs.As. Stadium. 1976

"Entrenamiento en circuito"

Definiciones y análisis del mismo a nivel escolar. Los profesores de educación física Morgan y Adamson, a principios de la década del cincuenta, buscaron formas de trabajo que complementasen las tareas gimnásticas de concepción sueca y las tareas deportivas tradicionales en Inglaterra. Esas formas buscadas debían cumplir con el requisito de perfeccionar la condición física. Eligieron así ejercicios conocidos que pudiesen ser realizados en cualquier gimnasio. [...] Y además, [...] no deseaban "inventar" ninguna forma nuevas, sino recopilar en una sola, las distintas posibilidades ya conocidas. La denominaron "Circuit-Training", porque las estaciones estaban ubicadas alrededor de las paredes del gimnasio.

De acuerdo a la elección de los ejercicios, alternancia de los mismos y dosificación, pueden alcanzarse los objetivos de perfeccionamiento de la condición física que se pretenden.

[...] Resumiendo, puede decirse que el entrenamiento en circuito es una forma organizativa excelente para el desarrollo de las capacidades motoras, pero su utilización como forma de aprendizaje técnico puede, inclusive, ser negativa.

No debe caerse en el error de definir como circuito a aquellas formas de trabajo en estaciones, sin dosificación de los esfuerzos, destinadas a una mejor utilización del material existente y en las cuales se rota luego de un tiempo considerablemente prolongado.

Nota: Tampoco se debe confundir con los recorridos, en que los alumnos pasan de una actividad motriz a otra, sin solución de continuidad, completando una experiencia de desplazamiento con variantes de tareas en su transcurso, que pueden estar organizadas por lugares sucesivos de actuación.

Bourdieu, Pierre. "Deporte y clase social". En *Social Science Information sur les Sciences Sociales*. SAGE Pub. Vol 17. N° 6.

"La escuela, el escenario del *skhole*, ocio, es el lugar donde las prácticas dotadas de funciones sociales e integradas en el calendario colectivo son transformadas en ejercicios corporales, actividades que son un fin en sí mismas, una especie de arte físico por puro arte, regido por reglas específicas, progresivamente irreductible a cualquier necesidad funcional, e insertadas en un calendario específico.

La escuela es el lugar, *por excelencia*, de los llamados ejercicios gratuitos, donde se adquiere una distante, neutralizadora disposición hacia el lenguaje y el mundo social; exactamente la misma que se supone en la relación burguesa con el arte, con el lenguaje y con el cuerpo: la gimnasia hace un uso del cuerpo que, como el uso escolástico del lenguaje, es un fin en sí mismo. (Lo que sin duda explica por qué la actividad deportiva, cuya práctica aumenta notoriamente con el nivel educativo, disminuye más lentamente con la edad, como lo hacen las prácticas culturales, cuando el nivel educativo es más alto. Se sabe que entre las clases trabajadoras el abandono del deporte, una actividad cuyo carácter "a modo de juego" parece hacerlo particularmente apropiado para los adolescentes, coincide a menudo con el matrimonio y con la entrada en las serias responsabilidades del estado adulto)."

Nota: Por *lugar*, se interpreta el espacio significativo para la persona que lo ocupa o utiliza, dotándolo de sentido de pertenencia o de propiedad.

Bibliografía módulo 3

- Blázquez Sánchez, Domingo. *Iniciación a los Deportes de Equipo*. Barcelona, Martínez Roca, 1986.
- Enciclopedia Universal Sopena. Tomo 3. Pág. 3118. Barcelona, Sopena. 1970.
- Giraldes, Mariano. *Metodología de la Educación Física*. Bs.As. Stadium. 1976
- Gómez, J. *El concepto de entrenamiento en la Educación Física*. DEF. La Plata. 2001.
- Le Breton, D. *Sociología del cuerpo*. Bs. As. Ediciones Nueva Visión. 2001
- Matvéiev, L.: El proceso del entrenamiento deportivo. Buenos Aires, Stadium, 1982.
- Matvéiev, L.: Fundamentos del Entrenamiento Deportivo. Moscú, Ráduga, 1983.
- Murillo, Susana. El discurso de Foucault: Estado, locura y anormalidad en la construcción del individuo moderno. Oficina de Publicaciones del CBC. UBA. 1996
- Pierón, M. Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas. Barcelona, INDE, 1999.
- Souto, M. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Cap.5. p.133-134. Bs.As, Paidós, 1996.

Módulo 4

La educación física en la Educación Polimodal

Estimado/a colega:

El Módulo 4 se ocupa de la Educación Polimodal.

Su organización, en forma similar a los módulos anteriores, es la siguiente:

- Introducción
 - Objetivos
 - Contenidos
- Primera parte: Los contenidos y expectativas de logro del área de Educación Física en la Educación Polimodal y su tratamiento didáctico en la clase.
- Segunda parte: La clase de educación física. El análisis de su complejidad. Análisis de casos y propuestas superadoras.
- Actividades de cierre
- Anexo Módulo 4
- Bibliografía Módulo 4

La intención es continuar tratando integralmente la educación física de los alumnos en esta etapa de tres años, en la que finaliza su tránsito por la escolaridad, para egresar hacia la educación superior y/o integrarse al campo laboral. Le proponemos un análisis particular de los contenidos y expectativas de logro, con su consecuente tratamiento didáctico, ambos adecuados a la problemática actual de la escuela media y su alumnado.

Introducción

La adolescencia en su plenitud, caracteriza a los alumnos en este nivel. Continuando el turbulento período anterior, el tránsito por esta etapa da paso a un ser que va finalizando su largo proceso de crecimiento, consolidando su estructura corporal y orgánica, afianzando su motricidad y con distintos grados de disponibilidad de sí mismo para el desempeño ludo y ergomotriz.

La composición de los grupos, en cuanto a interés y dedicación a las actividades físicas y deportivas, por lo general es heterogénea y se marcan las diferencias entre quienes han abrazado alguna práctica deportiva, se entrenan y compiten, y otros que excluidos de este modelo, han abandonado prácticamente todo tipo de tarea deportiva o gimnástica sistemática, salvo las que obligatoriamente deben realizar para aprobar la asignatura Educación Física

Los alumnos que en este último período escolar no logran adquirir el hábito de realizar alguna actividad física, aunque sea en su mínima expresión, engrosarán la masa de personas sedentarias que hoy constituyen nuestra sociedad, con todos los riesgos que esto involucra para vivir activamente en equilibrio saludable.

Estamos convencidos que la Educación Física, cerrada a sus modos convencionales y a paradigmas válidos para otras décadas, no está dando la respuesta adecuada a las necesidades de la época. La intención de este módulo, es que Ud. complete el análisis crítico de nuestro campo que venimos realizando en los módulos anteriores y pueda resignificar los contenidos y las expectativas de logro curriculares, para darles un renovado tratamiento en sus clases.

Sabemos que las condiciones contextuales no son óptimas para desarrollar una educación física adecuada, pero también consideramos que, en muchos casos, esta no se brinda por falta de claridad conceptual en cuanto a qué educación física necesita un adolescente hoy. Intentaremos avanzar juntos en esta consideración.

Objetivos

El Módulo 4 se orienta a que Ud.:

- Analice los contenidos y expectativas de logro correspondientes a la Educación Polimodal y propuestas de enseñanza que permitan a los alumnos aprendizajes significativos.
- Amplíe sus recursos didácticos para presentar y desarrollar tareas de enseñanza basadas en problemáticas o conflictos a resolver.
- Continúe la participación en el proceso de aprendizaje iniciado para revisar sus modalidades de enseñanza.
- Articule los conocimientos elaborados en el Módulo 3 con el presente.

Contenido

Se ha considerado para ser tratado en este módulo:

- Los contenidos y expectativas de logro de la Educación Física en la Educación Polimodal y su tratamiento didáctico en la clase. Las tareas y su función mediadora en el aprendizaje de los alumnos.
- La clase de Educación Física. Su particular complejidad en la adolescencia. Análisis de casos y propuestas superadoras.

Primera parte

Los contenidos y expectativas de logro del área de Educación Física en la Educación Polimodal y su tratamiento didáctico en la clase.

La propuesta curricular para este nivel educativo, en versión preliminar, contiene diferencias en su presentación, con relación al Diseño Curricular de la Educación General Básica. Se subdivide en tres apartados, uno para cada año de los tres que constituyen el nivel. Cada uno de ellos presenta los contenidos organizados en tres ejes:

1. Eje Motor
2. Eje Lúdico - Deportivo - Expresivo
3. Eje Vida en la Naturaleza.

Si se comparan los contenidos y las expectativas de logro expresados para cada año, se puede observar que no aparecen propuestas diferentes de contenidos, sino una profundización o cambio en el alcance de las expectativas a medida que el alumno avanza en el trayecto.

Esto señala que debe avanzarse en términos de complejidad y calidad de los aprendizajes, alrededor de los contenidos que se definen para ser tratados a lo largo de tres años.

La intención de este módulo, es ampliar y profundizar la mirada crítica -expuesta en el módulo anterior- sobre el tratamiento pedagógico-didáctico restrictivo y simplificado de las capacidades que sustentan la motricidad humana y de las prácticas deportivas.

Esto nos llevará, entonces, a seguir desarrollando estrategias didácticas que permitan a los/as alumnos/as consolidar sus conocimientos sobre el entrenamiento de sí mismos para mantener el buen estado de condición corporal, ayudándolos a constituirse como seres sanos y activos, o para enfrentar desafíos deportivos que se propongan en su vida extraescolar futura.

Como en los módulos anteriores, sintetizamos las líneas de intencionalidad pedagógica que expresan los contenidos del nivel:

1. La consolidación de conocimientos sobre los principios y procesos de entrenamiento de las capacidades condicionales y coordinativas, tanto en su finalidad de preparación para el deporte como en la de mejora y/o mantenimiento de la condición corporal; la toma de conciencia sobre la función de la postura corporal y los problemas que acarrear los desajustes posturales y motrices; la formación de actitudes y hábitos para perseverar en la práctica activa y permanente de actividades físicas y deportivas.
2. La utilización de habilidades motrices específicas de los deportes, cerradas y/o abiertas, con ajuste a las situaciones tácticas y a los roles que deben asumirse, en distintas instancias y modalidades de práctica.
3. La preocupación por los aspectos éticos en el accionar deportivo, para afianzar el respeto a las reglas y al juego limpio, con proyección a la vida cotidiana.
4. La adquisición de competencias para actuar en la planificación, organización y ejecución de eventos y actividades lúdicas, deportivas y expresivas.
5. El afianzamiento de la capacidad de expresión y comunicación a través de una motricidad autónoma y abierta, con integración de habilidades para improvisar, crear y componer.

El planteo integrador de la versión preliminar del Diseño Curricular del nivel, debe reflejarse en las clases, con un flujo adecuado de situaciones motrices que tiendan a la integración corporal, en una edad en que la búsqueda del otro y el encuentro en tareas compartidas es posible y deseable. Por otro lado, se corre el riesgo de que se enfatizen conductas personalistas, al consolidarse las individualidades y, en muchos casos, el individualismo¹ -que no es la misma cosa-, producto de concepciones y modelos de cuerpo ofrecidos para el consumo.

El rol de la Educación Física es de suma importancia, en este punto, para trabajar reflexivamente con los alumnos el tema de su constitución corporal, autónoma o dependiente de las modas y de los intereses de los vendedores de productos que hacen blanco en su imagen corporal.

Volvemos a afirmar, además, la necesidad de poner al servicio de los alumnos y de sus realidades de vida, los conocimientos científicos y técnicos de que disponemos. Debemos cerrar definitivamente el capítulo ortodoxo de los ejercicios y las evaluaciones de capacidades aislados del sentido humano que la actividad motriz conlleva en sí misma.

Es la última oportunidad que nos ofrece el sistema escolar, para hacer de la Educación Física una asignatura legítima, valorada por los alumnos y la sociedad, al brindarles el conocimiento necesario para saber de sí y seguirse constituyendo durante toda la vida, en lugar de mantenerse como espacio de orden y disciplinamiento corporal que, sustentado en sistemas pseudocientíficos, reducen la vida a alguna expresión mínima de su riqueza y plenitud.

El deporte escolar alcanza, en este momento, su máxima expresión de desarrollo posible. En este caso, consideramos que los contenidos específicos deben ser atravesados por tres cuestiones de importancia:

1. la disposición de conocimientos y habilidades técnico-tácticas específicos y, al mismo tiempo, abiertos para adecuar su utilización en contextos y circunstancias de juego variadas,
2. el análisis del rol de espectador del deporte de alta competición y sus implicancias sociales y personales,
3. la educación para ser selectivo y autónomo en el consumo de productos derivados del deporte ofrecido.

Estos dos últimos puntos parecen superfluos, si los consideramos desde la óptica convencional, pero la realidad señala que los adolescentes pasan largas horas frente al televisor viendo deportes y que son los principales consumidores de vestimenta e insumos deportivos. Pensemos, además, que quienes concurren a los estadios de fútbol y componen las hinchadas y las barras bravas, son muchos de los alumnos que asisten a nuestras clases de educación física en las escuelas medias.

Por último, debemos hacernos cargo de que la transposición en acciones didácticas eficaces de los contenidos y expectativas de logro, sólo es posible cuando los cruzamos fuertemente con la realidad de los alumnos y su circunstancia.

• El Diseño Curricular; su propuesta de contenidos y expectativas de logro

¿Recuerdan a Claudia, la profesora que nos ayudó en el módulo del Segundo Ciclo de EGB?. Hace justo un mes, la designaron en unos módulos como suplente en la Escuela Media de su distrito y se ofreció a colaborar nuevamente con nosotros en la tarea de relacionar el Documento Curricular con su implementación en las clases.

Le alcanzamos el texto anterior y los anexos citados, además de una copia de los contenidos y expectativas de logro que Ud. también posee en este momento y, a los pocos días, nos relató la experiencia que había realizado con su grupo de alumnas de segundo año.

En principio, seleccionó los siguientes contenidos.

¹ Le Breton, David, *La sociología del cuerpo*. Introducción. Buenos Aires, Nueva Visión, 2002

Eje motor.

- El cuerpo, la postura y el movimiento. Esquemas posturales estáticos y dinámicos.
- Identificación y funcionalización de núcleos articulares y sinergias musculares
- Las técnicas de movimiento. Ajuste motor, economía y precisión. Técnicas motoras específicas de la gimnasia.
- El cuerpo y el movimiento. El ritmo, la fluidez, la armonía, la precisión y el dinamismo como cualidades del movimiento.
- Posibilidades del movimiento, como medio de expresión y comunicación.
- Entrenamiento de capacidades condicionales básicas.

Eje lúdico-deportivo-expresivo

- La expresión en el movimiento. El ritmo y la música.
- Las actividades corporales y los códigos de expresión y comunicación del cuerpo y del movimiento.
- Exploración de movimientos expresivos como medio de comunicación con los otros.
- La improvisación, creación y composición de movimientos expresivos.
- Disposición hacia la creatividad y la inventiva motriz.
- Valoración estética de las realizaciones corporales y motrices.

1 Le consultamos a Ud.:

¿Puede transcribir las expectativas de logro que se relacionan con los contenidos seleccionados?

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

Claudia pensó en utilizar una estrategia didáctica motivante, sobre la base de que algunas de las alumnas le habían pedido hacer alguna actividad de gimnasia aeróbica, entusiasmadas por algunas sesiones que vieron en la televisión. Preparó, entonces, una clase que tuvo el siguiente desarrollo:

Chicas, traje unos CD con algunos temas que estoy segura que les van a gustar. Carolina y Andrea me habían pedido si no podíamos hacer gimnasia aeróbica, para cambiar un poco lo que venían haciendo.

Les cuento que, a mi, mucho no me convence la gimnasia aeróbica que se hace en los gimnasios o la que ven en los programas de televisión, porque el que hace todo es la instructora y las alumnas se mueven como "robots", imitando lo mejor que pueden, a su modelo. Y yo creo que lo más importante es que sean ustedes las que piensen en sus posibilidades de moverse, en crear con sus compañeras acciones nuevas, sabiendo -además-, qué efecto producen según cómo las realicen.

Las alumnas escuchan atentamente y Carolina dice: ¡Bárbaro, Claudia! Gracias por acordarte, porque me parece que todas tenemos ganas de probar una gimnasia distinta. Y más si nos explicás sus fundamentos, así cuando salgamos de la escuela podremos seguir haciéndola solas.

Laura, acota: Tenés razón en lo que decías sobre lo que se hace en los gimnasios. Yo fui a dos clases, hace un mes, y no fui más porque nos hacían hacer unos movimientos bastante difíciles; y las que recién empezábamos parecíamos incoordinadas ante las demás que estaban "cancheras". Además, quedé muerta, porque no paramos hasta que "ella" terminó el esquema.

Claudia: Les explico algunas cosas para empezar. La gimnasia aeróbica tiene como primera finalidad, entrenar la resistencia -por eso los esquemas son largos, con muchas repeticiones de los ejercicios-. Los movimientos que los instructores utilizan son inventados con alguna característica particular, por lo general provienen de EE.UU., por eso sus nombres de origen, todos en inglés. Y se desarrollan para vender los productos que los expertos en ventas y publicidad diseñan, alrededor de cada

nueva línea de movimiento. La mayoría tiene su fundamento fisiológico, pero en la práctica, muchas veces se hace todo lo contrario a lo que corresponde hacer, para atender a un principio importante del entrenamiento: el respeto a la individualidad.

Las invito a crear, entre todas, distintos movimiento relacionados con la gimnasia aeróbica. Hoy traje una música que me parece les va a gustar para explorar movimientos, aprovechando que ella impacta en nuestras emociones y podemos jugar con ello y el ritmo, una capacidad muy importante de nuestra coordinación. ¿Probamos?

Las alumnas eligieron uno de los temas y comenzaron a buscar movimientos propios. Algunas se desplazaban con pasos de bailes conocidos, otras jugaban con movimientos cortos de brazos y piernas en el lugar. Una sola se sentó y desde allí creaba movimientos segmentarios, sin contacto con el suelo.

Tres, más allá, comenzaron a inventar dos o tres pasos, armonizando el ritmo y las direcciones entre todas.

Claudia no interrumpió en ningún momento la actividad, acompañando el ritmo de la música con pequeños movimientos, como apoyo indirecto a la tarea que se desarrollaba libremente. En algún momento, se acercó a algún grupo y compartió sus movimientos

En un momento dado, y sin aviso previo, cambió la música por otra de ritmo más intenso y sostenido, con pulsos muy marcados. Sonriendo, les hizo un gesto a todas, invitándolas a cambiar y crear nuevos movimientos.

Luego de un nuevo tiempo de exploración, el interés fue decayendo, aunado a la fatiga que la tarea continua estaba produciendo.

Claudia detuvo la música y se reunió con sus alumnas para cerrar este momento de la clase, evaluando lo realizado y explicándoles cómo ha pensado continuar en las clases siguientes.

- 2** Le haremos varias preguntas, en este momento, para que conteste y desarrolle:
- ¿Qué preguntas, supone Ud., que Claudia formuló a sus alumnas para reflexionar sobre lo realizado?
 - ¿Se trataron todos los contenidos seleccionados?
 - ¿Qué consignas daría a las alumnas, en el próximo paso de la secuencia?
 - Desarrolle una secuencia completa. Si Ud. trabaja con varones, solamente, adecue esta propuesta sin variar los contenidos.

.....

.....

.....

.....

.....

Como en el módulo anterior, lo/a invitamos a que produzca un texto, incluyendo citas bibliográficas, que sirva en la Educación Polimodal, para que los/as alumnos/as estudien los aspectos conceptuales que sustentan los contenidos anteriormente presentados.

Claudia había preparado, también, una tarea relacionada con el deporte. Había evaluado que sólo tres alumnas practicaban un deporte, voleibol, fuera de la escuela; eran bastante hábiles y se destacaban motrizmente del resto. Las demás, sólo jugaban en las clases de Educación Física el deporte clásico de la escuela, el voleibol. Algunas mostraban buen dominio de las técnicas básicas, pero alrededor de la mitad del curso manifestaba dificultades de distinta

índole: escaso dominio técnico, en particular del golpe de arriba; dificultad para desplazarse con sentido táctico; falta de actitud comprometida con el juego.

Decidió conversar con todo el grupo y encaró la charla del siguiente modo: *Bueno, mientras descansan un poco, conversemos de un tema: el deporte.*

En la planificación de las clases que dejó la profesora anterior, encontré que el vóley es el único deporte que juegan y que, también, han jugado el año pasado. Sinceramente, ¿qué siente cada una cuando llega el momento de entrar en la cancha? Porque me ha parecido que tenemos algunos problemas ¿no?

Las alumnas se miran entre sí, en particular las que "sufren" cuando tienen que jugar, y una se anima a hablar: *Sabés que pasa Claudia, a varias de nosotras no nos gusta el voleibol. O por lo menos no hemos encontrado cómo hacer para que nos guste. Varias de las chicas juegan bien y nos sentimos muy incómodas cuando se nos cae la pelota y por nuestra culpa el juego se hace aburrido. Y entonces nos ponemos peor y no vemos el momento en que se termine el partido.*

Claudia pregunta: *¿Siempre jugaban partidos de seis contra seis?*

Verónica, una de las que juegan en el club del barrio, contesta: *Primero practicábamos un rato, separadas por niveles y después, sí, jugábamos mezcladas, en equipos parejos de seis, para aprovechar más la cancha. Pero, claro, lo que dice Analía es así, terminamos aburriéndonos todas, salvo cuando armábamos equipos con las que jugamos más y ahí sí, nos divertíamos.*

Analía contesta: *Claro, pero cuando jugábamos todas las "truncas", era mejor que nos quedáramos sentadas, porque la pelota estaba más en el suelo que en el aire. Todas se ríen, pero el problema queda claro.*

3 ¿Qué planteo didáctico realizaría para mejorar la situación descrita?

Esta se presenta en todas las clases de Educación Física, ante cualquier deporte que se proponga a los grupos para su aprendizaje.

Antes de responder, le sugerimos releer el Documento sobre Deporte Escolar² y las consideraciones de Sergio Manuel³ sobre el progreso deportivo.

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

² Documento técnico N°3. *El deporte escolar*. Ver pág. 109.

³ Ver Anexos módulo 1 y 4.

Segunda parte

La clase de educación física.

El análisis de su complejidad.

Análisis de casos y propuestas superadoras.

La clase de Educación Física en las escuelas de enseñanza media... Un tema que atraviesa las paredes de los establecimientos educativos y se ha instalado en las conversaciones cotidianas, excediendo al discurso pedagógico. Gente que se enoja porque se dicta fuera del horario escolar y deben pagar dos boletos más de colectivo para que su hijo asista a ella y, además, porque "sólo juegan un rato al fútbol y no les enseñan nada". Otros que van a protestar porque "a mi hija, la profesora de educación física le puso una nota que le bajó el promedio", fundamentando su reclamo en que "en las clases no hacían casi nada y, para calificarlos, en una clase se le ocurrió tomar tres pruebas que la dejaron tan dolorida que no pudo venir al colegio al otro día".

Y la Educación Física debe hacerse cargo de estas críticas y de muchas otras, que generan dudas sobre la legitimidad de la asignatura, pero, fundamentalmente, a lo que muchas veces se lleva a cabo en sus clases.

Consideramos que a través de lo tratado al respecto en los módulos anteriores, el problema está tomado y analizado, con propuestas para producir un cambio significativo en los casos en que las críticas anteriores sean válidas.

En este nivel educativo, la clase debería estar atravesada -acentuadamente, con relación a los niveles y ciclos anteriores- por la reflexión sobre el propio aprendizaje. La capacidad de abstracción del adolescente, su experiencia y saber previo, lo constituyen como un alumno que puede aprovechar los contenidos de la Educación Física, de una manera más profunda y significativa, siempre y cuando el planteo pedagógico-didáctico lo permita.

La capacidad de trabajar grupalmente, manifestada en los juegos deportivos por equipos, en que el pensamiento estratégico, la planificación de jugadas, la comprensión del sentido del entrenamiento previo integrándose y colaborando con sus compañeros, nos ofrece la posibilidad de dar un nuevo enfoque a la clase.

Citando nueva y finalmente a Marta Souto⁴, con relación a la consideración del párrafo anterior, leemos: *"Es en el campo de lo grupal donde se articulan lo individual, lo institucional, lo social, lo ideológico, etcétera. Dichas articulaciones dan carácter singular a cada clase escolar y a los sucesos o eventos que en ella se producen. Por ello la necesidad de desarrollar una didáctica que descubra las peculiaridades y las analice, que atribuya significado y sentido a la realidad del aula desde múltiples referencias teóricas y que dé lugar a formas de operación en la práctica acordes a los significados encontrados. Una clase escolar podría ser analizada desde los procesos y procedimientos que se utilizan para enseñar. Se supondría que el abordaje técnico-instrumental sería suficiente para mejorar la enseñanza. También podrá plantearse un campo más amplio que indagara las relaciones entre la modalidad de enseñanza utilizada, la formación del docente, sus creencias, sus formas de pensamiento, etcétera; las intenciones pedagógicas explícitas e implícitas; las características socioculturales de los alumnos; las características personales de cada uno de ellos en particular; las relaciones interpersonales; el conocimiento en cuestión, su*

⁴ Souto, Marta, "La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal", en Camilloni, Alicia y otras, *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Bs. .As. Paidós. 1999.

concepción, su validez, etcétera; la organización para la enseñanza, las transformaciones que el conocimiento hubiera sufrido; la propuesta pedagógica, los procedimientos, métodos, estrategias y técnicas utilizados para enseñar; las características de la escuela como institución, su ideología, sus estilos de autoridad y concepciones pedagógicas, su imagen, su estructura de poder, sus concepciones respecto al conocimiento, a la especialidad o la modalidad que en ella se imparten, los rasgos que desde la etapa fundacional la definen; la relación entre los hechos y las representaciones psíquicas y sociales que de ellos tienen los actores institucionales; los significados compartidos y divergentes a nivel simbólico y también imaginario; en fin, las configuraciones que surgen en la trama de relaciones.

Hacer un análisis didáctico desde lo grupal implica indagar en estas diversas direcciones. Dicha indagación debe hacerse en función de la realidad misma y será ella la que indique qué líneas y ángulos profundizar para la comprensión."

En síntesis, la clase de Educación Física puede seguir quedando reducida a un tiempo de esparcimiento deportivo, donde las interrelaciones de los alumnos se producen en el acto de jugar, apelando a sus habilidades más o menos apropiadas para jugar, con algunos ajustes técnicos y tácticos aportados por el docente o configurarse como un espacio de reflexión profunda, no sólo teórica y separada de la realidad corpórea y motriz que se manifiesta y desarrolla en la práctica, sino enraizada en los anhelos, deseos, necesidades e intereses de alumnos que se encuentran consolidando su personalidad en el seno de sus grupos de pertenencia. La corporeidad aparecerá, entonces, en su total magnitud, magnífica y compleja, para discutir, experimentar y evaluar las formas en que las actividades físicas y deportivas pueden ser desarrolladas y asimiladas por cada uno, desde el respeto a su identidad, considerando simultáneamente los aspectos señalados por Souto que integran y configuran el particular campo de cada clase.

Claudia, nuestra colaboradora, siguió analizando los modelos clásicos de clase. Se dio cuenta que su estructura siempre responde al sustrato biológico: entrada en calor, núcleo de trabajo con control de las cargas (esfuerzos y pausas de recuperación), actividad regenerativa (la vieja "vuelta a la calma"). Comprendió, entonces, que de este modo la clase es siempre una sesión de entrenamiento y no una clase de educación física, donde se enseñen fundamentos, procedimientos o métodos para ser autónomo, se experimenten las tareas o actividades motrices y/o deportivas para comprender su efecto y evaluar cómo hacerlas propias, por parte de los alumnos.

En este punto, llegamos a un momento clave en la reconsideración de la clase de educación física y su estructura.

- 4** Fundamente, a su criterio, si es posible modificar el esquema tradicional, pasando de organizarla sobre la base de pautas fisiológicas, a organizarla para producir apropiaciones conceptuales, procedimentales y actitudinales del contenido, basándose en pautas didácticas

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

Siguiendo su línea de análisis, Claudia concluye que debe integrar a las alumnas de un modo mucho más activo en el planeamiento y en el desarrollo de las clases. De ese modo, su estructura se acomodará a la índole del contenido a tratar y el tipo de actividades de aprendizaje que se generen. Y en este punto es donde hará mayor hincapié: propiciar un cambio importante desde el acostumbrado planteo de actividades por parte del docente, para presentar los contenidos con sus fundamentos y promover que sus alumnas participen en la elaboración de tareas de aprendizaje.

En la siguiente clase, reúne al grupo y les dice: *He pensado en realizar algunos cambios en la forma de dar las clases. Si me acompañan, haremos algunas experiencias que considero importantes para que las aprovechen mucho más y, realmente, tengan una educación física más completa, es decir, que sepan más sobre cómo y por qué realizar determinadas tareas para que no tengan que depender siempre de alguien que les diga qué, cómo y cuánto tienen que hacer.*

Andrea, una de las alumnas más interesadas en las clases, señala: *Algo ya nos dijiste en la clase anterior y me gustó el poder moverme como sentía y podía, y que me explicaras distintas cosas sobre lo que hacía. Lo que pasa es que estamos muy acostumbradas a siempre hacer los que nos decía la profesora y aprovechar la clase para hacer actividad física.*

Bien, y eso es lo que iremos cambiando de a poco, si les parece bien a todas -contesta Claudia-.

Ana María dice, mirando a sus compañeras: *Creo que está bien, pero nosotras no sabemos tanto como para opinar y decidir que es lo mejor que hay que hacer. ¿Se imaginan, chicas, si le decimos al "profe" de matemática lo que nos gustaría que nos enseñara, en lugar de los logaritmos y todo lo que nos resulta difícil?*

Claudia, rápidamente, responde: *El diseño curricular señala qué deberían aprender ustedes en cada uno de los años, y es mi responsabilidad presentárselos. Pero lo que me preocupa es que en Educación Física, se practica o se juega casi todo el tiempo, sin reflexionar para qué sirve lo que se hace. El profesor de matemática, les explica inicialmente lo que van a realizar, luego les da problemas para resolver y les va corrigiendo cuando se equivocan; ¡pero no les da clases enteras para practicar lo que ya saben o aprendieron!*

Ante las reflexiones anteriores, de la profesora y sus alumnas.

- 5** ¿Cómo piensa que podría resolverse el dilema de usar la clase para entrenar, tanto aspectos condicionales como deportivos, o utilizarla para enseñar contenidos -teóricos y prácticos- que habiliten a los alumnos para un desempeño autónomo, fuera del ámbito escolar?

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

Claudia continúa, entonces, con su propuesta: Yo les presentaré los distintos contenidos que están previstos en el Diseño Curricular. Luego, evaluamos qué saben sobre ellos, tanto teóricamente como prácticamente. En base a ello, planteamos la forma de abordar el nuevo aprendizaje. Si es necesario, para comenzar les doy una orientación concreta, sino, ustedes buscarán las respuestas al problema que plantea el tema. Trataremos siempre que las actividades sean posibles de realizar por todas, con mayor o menor dificultad, pero tienen que estar todas incluidas. Y todas comprometerse para intentar aprender, ¡está permitido que las que más saben "les soplen" a las que les cuesta más alguna tarea!

Todo se puede preguntar y criticar, pero esto último con fundamento, es decir que hay que "estudiar" el problema, solas o con las compañeras del grupo, para hacerlo. Relacionen siempre lo que están haciendo con su vida cotidiana. Si algo lo ven realmente inútil, no duden en decirlo. No podemos perder tiempo con aprendizajes que no les servirán desde ningún punto de vista.

Pero, cuidado, piensen también en su vida futura. La idea es que algunas cosas de lo que trataremos de que aprendan, les servirá para más adelante, aunque hoy no le encuentran mucho sentido. Cada vez que terminemos de trabajar un tema, evaluaremos entre todas qué sucedió, qué aprendieron y la forma de conservarlo como aprendizaje. Recuerden que lo que no se sigue practicando o estudiando, se olvida.

El deporte y todos sus contenidos, nos plantean un problema importante, que ya comenzamos a tratar en la clase anterior, ¿cómo abordamos su aprendizaje? ¿seguimos trabajando sobre uno solo, para aprenderlo lo mejor posible, aunque nos les guste a muchas? ¿presentamos dos o tres alternativas diferentes de deportes posibles de practicar fuera de la escuela, aprendiendo su lógica y su sentido, aunque no aprendamos a jugarlos bien, por falta de tiempo?

6 Se ha planteado, con lo anterior, un enfoque diferente de la clase tradicional. Le pedimos que realice un análisis crítico de las consignas que la profesora ha presentado a sus alumnas, posicionándose al respecto

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

Hemos decidido finalizar, con este punto y esta tarea, el trayecto del módulo y, consecuentemente, del curso.

Como toda actividad de capacitación, siempre queda abierta e inconclusa. La continuidad sólo pueden darla quienes se involucran con ella y aportan su saber y su experiencia para que esto suceda.

Pensamos que cuenta con un material valioso para reflexionar sobre su práctica y, seguramente, Ud. realizará muchas más relaciones entre los distintos módulos y sus contenidos, que las pretendidas inicialmente por nosotros.

De eso se trata, por lo que agradecemos sinceramente que nos haya acompañado hasta aquí. Esperamos que la relación establecida con nosotros y con nuestros profesores "virtuales" haya sido fructífera.

Actividades de cierre

Con este Módulo, usted finaliza el Curso. Recuerde las especificaciones generales que obran en la Presentación del Curso, para realizar las actividades complementarias que deberá presentar en la última tutoría.

Revise e integre toda su producción, para presentarla en la evaluación final.

Anexo módulo 4

Le Breton, David, *La sociología del cuerpo*. Introducción. Buenos Aires, Nueva Visión, 2002

"A fines de los años sesenta, la crisis de la legitimidad de las modalidades físicas de la relación del hombre con los otros y con el mundo tomó una amplitud considerable con el feminismo, la "revolución sexual", la expresión corporal, el body-art, la crítica deportiva, el surgimiento de nuevas terapias que proclamaban en alta voz la voluntad de dedicarse solamente al cuerpo, etcétera. Un nuevo imaginario del cuerpo, lujurioso, penetró en la sociedad; ninguna parcela de la práctica social salió indemne de las reivindicaciones que tomaron impulso a partir de una crítica de la condición corporal de los actores.

Una crítica a menudo charlatana se apoderó de una noción del sentido común, "el cuerpo". Sin una concertación previa, lo convirtió en un signo de reunión, un caballito de batalla contra un sistema de valores al que se consideraba represivo y perimido y que convenía transformarse para favorecer el desarrollo individual. Las prácticas y los discursos que surgieron propusieron o exigieron una transformación radical de los antiguos marcos sociales. [...] En este discurso el cuerpo está planteado no como algo indiscernible del hombre, sino como una posesión, un atributo, otro, un *alter ego*. El hombre es el fantasma de este discurso, el sujeto supuesto. La apología del cuerpo es, a pesar suyo, profundamente dualista, en tanto opone al individuo y su cuerpo. De esta manera abstracta, supone una existencia del cuerpo que podría analizarse fuera del hombre concreto.

[...] La crisis del sentido y de los valores que estremeció la modernidad, la búsqueda sinuosa e incansable de nuevas legitimidades que todavía hoy no dejan de ocultarse, la provisoria permanencia en la que se convierte el tiempo vital, son todos factores que contribuyeron lógicamente a subrayar el arraigo físico de la condición de cada actor. El cuerpo, lugar de contacto privilegiado con el mundo, se encuentra bajo los fuegos de los proyectores. Cuestionamiento coherente, incluso inevitable en una sociedad de tipo individualista que entra en una zona de turbulencia, de confusión y de eclipse de los puntos de referencia incontrovertibles y que, en consecuencia, sufre un repliegue fuerte sobre su individualidad. En efecto, el cuerpo en tanto encaran al hombre, es la marca del individuo, su frontera, de alguna manera el topo que lo distingue de los otros. Es la huella más tangible del actor en cuantos se distienden los vínculos sociales y la trama simbólica que provee significaciones y valores. Según Durkheim (1968), el cuerpo es un "factor de individuación". El lugar y el tiempo del límite, de la separación. Dado que la crisis de las legitimidades volvió problemática la relación con el mundo, el actor busca sus marcas a tientas y se esfuerza por producir un sentimiento de identidad más propicio. De algún modo, tropieza con el encierro físico del que él mismo es objeto. En cuanto se separa de los otros y del mundo le presta una atención redoblada al cuerpo. Dado que el cuerpo es el lugar del corte, de la diferencia individual, se supone que tiene el privilegio de la reconciliación posible. Se busca el secreto perdido del cuerpo; convertirlo ya no en el lugar de la exclusión, sino en el de la inclusión, que no sea más el interruptor que distingue al individuo, lo separa de los otros, sino la conexión con los otros. Este es, al menos, uno de los imaginarios sociales más fértiles de la modernidad."

Sergio, Manuel, *Un corte epistemológico. De la educación física a la motricidad humana*. Instituto Piaget, Lisboa, División Editorial, 1999. Cap. ¿Qué es el progreso deportivo?

Yo no sé si me expondré a la mofa de los entendidos al plantear la siguiente pregunta: ¿Qué es el progreso deportivo? ¡Todos los saben! Aumenta el número de practicantes, en el ocio y en la escuela y en el deporte federado; se construye un satisfactorio número de recintos socio-deportivos debidamente equipados; en la alta competencia se consiguen admirables marcas y un rendimiento sorprendente; el Gobierno canaliza fondos (¡fuertes sumas de dinero!) para el Comité Olímpico y las Federaciones; el Gobierno determina un plan de formación para técnicos del deporte escolar; se estimula el asociacionismo local; se equipan los Centros de Medicina Deportiva; se crean centros deportivos regionales y de alta competición, y nadie duda en jurar con

convicción que se acaba de iniciar el progreso deportivo y que, tarde o temprano, demostrará fuerza interna y representatividad externa.

Sin embargo, me disculpo al refutar sin temor que esta tesis hace agua por muchos agujeros. Y para evitar que mi prosa suene agresiva y polémica, no me esfuerzo en desnudar los disparates cometidos en relación con esto, hasta por personas que viven en el seno mismo del fenómeno deportivo y que se distinguen, en algunos casos, por conocimientos técnicos de gran valía. Un paréntesis, si se me permite: si el Deporte se reduce únicamente a los publicitados y fulgurantes hallazgos del rendimiento físico; si no hay en él nada de subversión cultural, de indomesticable libertad, de signo activo de una respuesta radical a la sociedad tecnocrática del rendimiento; si el deporte es sólo negocio, como concuerda una nutrida galería de bien-pensantes, entonces el practicante no es más que una bestia espléndida, los espectadores no son más que robots al servicio del nihilismo allí presente y los clubes no son otra cosa que Sociedades Anónimas Deportivas, donde satisfacen su hambre de lucro los dirigentes y los empresarios.

Pero (volvamos a la interrogación inicial): ¿qué es eso del progreso deportivo? Comencemos por decir lo que fundamentalmente no es. Como ya lo he dado a entender unas líneas arriba: no se limita al crecimiento del número de practicantes ni a la consecución de extraordinarias aptitudes y habilidades físicas, ni al aumento visible del número de espectadores apasionados. En realidad, si el progreso deportivo es esto, no es solamente esto. Porque a mi entender, sólo hay progreso deportivo cuando la calidad preside a la cantidad, cuando al tener se le antepone el ser. Lo que equivale a decir que el problema crucial en que se debate el Deporte no radica en la opción entre continuar o impedir el progreso que está allí, sino en orientarlo en otra dirección.

Para algunos (y son muchos y... ruidosos) el motor del progreso deportivo reside en la competición desenfrenada, en la rivalidad sin frenos, en un implacable deseo de dominio. Es preciso vencer (y de cualquier manera) y jse quedan tan tranquilos por ahí! Y, como todo pasa por este nivel de evidente primarismo, no van mas allá del cuadrículado de lo físico, de la técnica y de la táctica, despreciando el conocimiento científico y filosófico. El Deporte parece así una enorme oficina donde se trata a los agentes del deporte como máquinas y donde todo se subordina a los imperativos del Tener o del Poder. Está por demás claro que (hombre del año 2000) sólo por enternecedora inocencia o por crasa ignorancia me sería lícito proclamarme adversario de la técnica o de la tecnología o de las leyes el mercado. Lo que yo condeno es el transplante de los métodos y de los criterios economicistas a los dominios de la vida humana; lo que yo denuncio (y hago mías las palabras de un escritor brasileño que, para mayores datos, era también ingeniero electromecánico) es la ilusión de resolver los problemas de la vida humana de la manera en que se resuelve un problema de líneas de transmisión.

¿Qué es entonces el progreso deportivo? El progreso deportivo se resume en el acrecentar la humanidad al mayor número posible de mujeres y hombres, a través de los medios que le son específicos a la práctica del Deporte. Por eso, importa que se alcance mediante el Deporte:

1. Salud y Aptitud, esto es, lo que los ingleses llaman a physical fitness, la capacidad para superar, con un bienestar lo más perfecto posible, los obstáculos de la competición y de la propia vida.
2. Si el ser humano es cuerpo-alma-naturaleza-sociedad, el deportista también lo es, y así el Deporte debe transformarse en un espacio privilegiado donde el practicante aprenda a ser más Hombre.
3. Poder reflexivo y espíritu crítico, dado que el Deporte sólo se justifica en tanto contra-poder frente al poder de la tecnocracia y de las dictaduras que andan por ahí, travestidas de democracias.
4. El reconocimiento del Deporte como práctica transformadora del Hombre, de la Sociedad y de la Historia, incluso a través del espectáculo deportivo.

Ha llegado el momento de cuestionar, en todos los niveles, al deporte sometido al imperio de la competición, de la medida, del rendimiento y del récord. Urge preguntarse si es aún viable un deporte comprometido con la liberación de todos los hombres, teniendo en cuenta el mercantilismo y la hipocresía que lo envuelven y lo manchan.

Hemos llegado a un punto en el que se nos exige saber si, sí o no, el progreso deportivo pregonado por las grandes centrales de manipulación de la opinión pública satisface las cuatro aspiraciones de fondo que habitan en el hombre de nuestros días: aspiración a la Dignidad de la persona consciente y libre; aspiración a la Paz y a la Libertad; aspiración a la Solidaridad y a la Justicia Social; aspiración a verse reconocido y tratado como responsable. Es bueno recalcar: Dignidad, Paz, Justicia y Responsabilidad.

La biologización de la Educación Física y del Deporte, es decir, la convicción de que, para comprender e investigar el Deporte, basta con un riguroso conocimiento del organismo humano y de las leyes fisiológicas por las que se rige, también es prueba de ese originalísimo proceso, típico de la sociedad capitalista, por el cual la calidad se reduce a la cantidad, donde la praxis se confunde con la técnica. El peligro no está, como es obvio, en la utilización de conquistas de la Biología o de la Tecnología, sino en dejar de lado toda una filosofía que nos lleva a preguntarnos por el sentido y el significado de la práctica deportiva; que nos remite al conocimiento de lo que es el Deporte y a la creación de lo que el Deporte debe ser.

¿Qué es entonces el progreso deportivo? ¡Es progreso humano!"

Bibliografía módulo 4

Le Breton, David, *La sociología del cuerpo*. Introducción. Buenos Aires, Nueva Visión, 2002

Sergio, Manuel, *Un corte epistemológico. De la educación física a la motricidad humana*. Instituto Piaget, Lisboa, División Editorial, 1999.

Souto, M. La clase escolar. Una mirada desde la didáctica de lo grupal. En Camilloni y otras, *Corrientes Didácticas Contemporáneas*. Bs.As, Paidós, 1999.

Anexo general

Documentos de apoyo general al curso

1. Documento Técnico Nº 1: *Problemas de la enseñanza de la Educación Física*. DEF, La Plata, Junio 2001.

Si los aprendizajes que se promueven en las clases de Educación Física son la resultante de considerar la disponibilidad corporal del alumno, los contenidos específicos en cada uno de los niveles y la incidencia del contexto socio-cultural al cual los alumnos pertenecen, ¿cómo considerar estos tres aspectos: disponibilidad, contenido y contexto, al seleccionar y diseñar actividades evaluativas y tomar decisiones de valoración de aprendizajes?

Al tender a una educación integral, la presencia de la Educación Física en el diseño curricular tiene la función de atender al desarrollo de capacidades que, relacionadas con las prácticas corporales que el alumno realiza, contribuyen al mejoramiento y/o perfeccionamiento de las posibilidades de movimiento de éste.

Se parte de considerar que entre las dimensiones valiosas del hombre, cuerpo y movimiento, constituyen el sustento de la identidad personal en un contexto socio cultural determinado. *Es por ello que la disponibilidad corporal es la síntesis de la disposición personal para la acción, en la interacción con los otros y con el medio.*

A partir de estas consideraciones y en el contexto de la propuesta educativa explicitada en el DCJ, las expectativas de logro¹, enunciadas en términos de competencias², y los contenidos seleccionados para el área según niveles y ciclos, establecen las líneas de acción pedagógico - didácticas.

En concordancia con la concepción de enseñanza y aprendizaje que se **sustenta** en el Marco General del Curriculum³, en líneas generales, la evaluación en Educación Física debe corresponderse con esta forma de pensar. En este punto, cabe dejar en claro que lo que se evalúa de los alumnos son sus aprendizajes, es decir el grado de apropiación de los contenidos y en consecuencia sus saberes, como así también su desempeño, es decir, su actuación y comportamiento. Esta aclaración sirve a los efectos de establecer y compartir que no se evalúa al alumno, como tampoco al contenido. Esto último, permitirá superar algunas expresiones que desde siempre han acompañado el accionar evaluativo asimilándolo, de una manera sesgada

¹ Se entiende por **expectativa de Logro** a la meta mínima a alcanzar por un alumno al finalizar un ciclo y/o nivel de la enseñanza. A diferencia de los objetivos, enuncian un resultado de aprendizaje, es por ello que se las enuncia en forma sustantivada y posibilitan su evaluación. Para el trabajo cotidiano docente deben ser desglosadas en alcances menores de aprendizaje. La integración de las Expectativas de logro constituyen las competencias a adquirir por los alumnos y a las que se aspira que estos arriben luego de un período prolongado de tiempo.

² Según Ruiz Pérez, 1995,19. *el concepto de competencia motriz hace referencia al conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y sentimientos que intervienen en las múltiples interacciones que realiza, el alumno, en su medio y con los demás, y que permiten que los escolares superen los diferentes problemas motrices planteados, tanto en las sesiones de Educación Física como en su vida cotidiana.*

³ Res. Nº . 13298/99

y reduccionista a la medición: *¿cuánto* sabe el alumno acerca del rol adelante?

Por otra parte, la concepción de Educación Física al ser un área legitimada socialmente se basa en el análisis de las prácticas corporales que las personas realizan en un tiempo y espacio determinados. Según esta concepción, que recupera los aportes de la Biología, la Psicología, pretende fines culturales y es en este sentido cuando cobran significado los aprendizajes que se promueven. Sin embargo y con características propias a cada nivel de la enseñanza, la evaluación en el área aún presenta indicios de una concepción distinta de Educación Física.

Retomando el núcleo del problema enunciado, *la evaluación de aprendizajes y el diseño de actividades evaluativas* que recuperen los tres aspectos **disponibilidad- contenido y contexto** e informen acerca del desempeño del alumno, requieren de una revisión tanto del concepto de evaluación, como de su faz operativa. Dicho de otra manera: el tratamiento de las **dimensiones de la evaluación de aprendizajes** en el área, en el contexto de las concepciones que se **sustentan** en el DCJ sobre la EF, posibilitará ir tomando decisiones coherentes al responder a las siguientes cuestiones:

¿Qué evaluar en Educación Física?- Dimensión empírica.

- Aprendizajes específicos. La respuesta a este tipo de aprendizajes indudablemente se basa en las concepciones que se **sustenten** acerca del área Educación Física como área curricular. Por otra parte, estas respuestas condicionarán las respuestas siguientes. Dar respuestas a los "qué" de la evaluación en el área remite directamente a la comprensión de lo enunciado en las expectativas de logro para cada uno de los niveles y ciclos. Este punto se retoma al analizar este problema en los distintos niveles.
- Desempeño global del alumno tanto durante el proceso de aprendizaje como al finalizar el mismo. Es en esta instancia cuando cobra significado y sentido observar la evolución del alumno tanto con relación a los contenidos específicos como a su formación como ser individual y social.

¿Para qué se quieren evaluar dichos aprendizajes? Dimensión teleológica.

- Para la Intervención directa en *situación*. Cobra sentido en este apartado, pensar en los errores de ejecución y poder diferenciar aquellos que hacen a *errores de aproximación*, errores constructivos⁴, o bien bloquean su continuidad en el aprendizaje, como aquellos que ponen al alumno en situación de riesgo físico. Con respecto a los primeros, la actuación docente se inscribe en lo que se ha dado en llamar **compensación preventiva**, es decir, intervenir desde la enseñanza proponiendo otro tipo de actividades y/ o tareas de aprendizaje. (Evaluación formativa)
- Para diagnosticar el grado de conocimiento que el alumno tiene con respecto a un saber, previo a transitar hacia un nuevo aprendizaje o a la presentación de un contenido distinto al que se estaba trabajando hasta ese momento. (Evaluación diagnóstica)
- Para ratificar o rectificar una propuesta de enseñanza (Evaluación formativa)
- Para asignar un valor numérico o conceptual, al aprendizaje o al desempeño del alumno. (Calificar)
- Para tomar decisiones acerca de la promoción *del alumno*⁵. Es en este punto cuando se resuelve acerca de la aprobación (del área), la *compensación*⁶ en los períodos establecidos, o bien de desaprobación del área.

⁴ Apel J. 1995- *Evaluar e Informar*. Aique. Pág. 41

⁵ Es en este punto cuando cobra especial importancia reafirmar que si bien se evalúan aprendizajes, el impacto de las valoraciones que al respecto se hagan y fundamentalmente las decisiones que se tomen, impacta sobre la persona del alumno. **Dimensión ética** de la evaluación y que en este caso concreto responde al por qué evaluar

⁶ Al pensar en la **compensación** se debe considerar en que si el alumno hasta el momento y de esa forma no podía progresar en sus aprendizajes, las estrategias docentes para esa superación se deben centrar en la presentación de otro tipo de actividades, hasta en algunos casos contemplar la forma de organización del mismo.

¿ Cuándo llevar a cabo instancias evaluativas? Dimensión organizacional.

- Al inicio de un ciclo escolar, al comenzar a transitar hacia un logro, al comenzar una nueva unidad, al presentar un contenido distinto a los que se venían trabajando (evaluación diagnóstica)
- Durante el proceso de aprendizaje (evaluación formativa - procesual)
- Al finalizar una unidad, un bimestre, el año (evaluación final)

¿Cómo llevar a cabo instancias evaluativas?

- Mediante la administración de técnicas e instrumentos, que posibiliten arrojar información sobre lo que queremos averiguar.
- Observación permanente a partir de haber propuesto una actividad de aprendizaje con la intención de acompañar un proceso de construcción. En líneas generales es asistemática y no requiere de registro.
- Observación sistemática y registro: registro anecdótico, de incidentes críticos, listas de control o escalas de calificación, otros

¿Cuáles son las actividades evaluativas pertinentes al tipo de aprendizaje que se quiere evaluar?

- Actividades integradoras y que sintetizan un trabajo previo, tanto de aprendizaje, como de enseñanza.
- Actividades que implican contenidos específicos.

¿Quién o quiénes intervendrán como actores evaluativos?

- El docente, promotor de aprendizajes.
- El alumno⁷ como partícipe activo de los aprendizajes que se han promovido (autoevaluación).

¿Con qué criterios se ponderará lo que se observa como resultado a una situación planteada? - ¿qué aspectos y criterios privarán al momento de tomar decisiones de calificación y/o promoción? - Dimensión ontológica

- Correspondencia entre lo que se solicitó y lo que se presentó como producción.
- Relación entre el punto de partida y el punto de llegada
- Interjuego entre aprendizajes específicos y aprendizajes que tienden a la formación integral.

Las respuestas a este complejo proceso al que dan lugar las prácticas evaluativas, requiere de algunas consideraciones.

En primer lugar lo expresado hasta aquí es válido a cualquier nivel de la enseñanza y para cualquier tipo de aprendizajes, ya sean los relacionados con los contenidos específicos, como aquellos que inciden en la formación de los alumnos y que se centran en el tratamiento de la perspectiva actitudinal.

En segundo lugar las respuestas a cada una de las dimensiones desarrolladas se centran en un objeto de evaluación como son los aprendizajes. En este sentido cabe agregar que si bien los resultados de evaluación sobre *éste objeto* informan sobre la enseñanza, al ser esta última un objeto distinto, requiere de respuestas pertinentes y adecuadas a ese objeto.

La concepción de Educación Física, circulante en el imaginario colectivo docente del área, como tercer aspecto a considerar, en muchos casos no es semejante, por tal razón un mismo contenido disciplinar visto en el contexto de una u otra teoría dará lugar a intencionalidades distintas y por ende a actividades evaluativas diferentes.

⁷ Pensar en la **autoevaluación** es pensar en la adquisición de los logros probables enunciados en el eje de la formación ética: identidad- autoestima- y autonomía.

La cuarta consideración general, lleva a expresar que los resultados de una evaluación en proceso, son siempre información parcial del aprendizaje del alumno. Por tanto, los resultados son provisorios y parciales. Por otra parte, las competencias en el área requieren de la administración de más de una prueba evaluativa, como así también lo requiere la complejidad de las competencias.

Por último y para poder contextualizar mediante ejemplos en cada uno de los niveles: cuando el alumno resuelve una actividad evaluativa, debe quedar claro que esos resultados requieren de un análisis en el contexto de:

- las intencionalidades que se persiguen.
- el estado de situación inicial del alumno.
- el desempeño de éste durante el proceso de aprendizaje.

es decir, que la relación y comparación entre estos referentes permitirá, recién entonces, emitir juicios valorativos y tomar decisiones: respondiendo a *para qué se está evaluando*.

Inicial

En líneas generales, la **evaluación** de aprendizajes en el Nivel Inicial ha puesto el acento, casi exclusivamente, en las características evolutivas alcanzadas por maduración y en la evolución del alumno desde un punto de vista más social que motriz. Es así entonces que la intencionalidad educativa en el área tiende a observar la presencia de saberes, fundamentalmente, actitudinales.

Una lectura de los **registros evaluativos**, propios de este nivel de la enseñanza, permite observar que se pone el acento en los progresos alcanzados por los alumnos en la participación y cooperación en juegos, omitiendo, en más de los casos, enunciar la evolución y progreso del alumno en *el reconocimiento y uso del propio cuerpo en el espacio y el tiempo y/o en el mejoramiento de las habilidades motoras*.

La **evaluación** de aprendizajes en el área debería recuperar en forma integrada y equilibrada estas perspectivas, ya que la acción intencionada respecto de la disponibilidad corporal le posibilita al niño un mejor desarrollo al incidir en su identidad individual y social. Esta mirada integradora dará lugar a una información adecuada sobre el desempeño global del alumno. Para ello surgen entre otros, los siguientes criterios a tener en cuenta como relevantes, al diseñar actividades evaluativas:

- Relación entre el grado de competencia motriz que el alumno tenía al comenzar la propuesta y la que posee al concluir la misma.
- Evolución en el reconocimiento y uso del propio cuerpo, ya sea en posición estática y o en movimiento, con o sin objetos.
- Evolución en el uso de las habilidades motoras.
- Evolución en el grado de participación frente a las propuestas de enseñanza.
- Evolución en el reconocimiento y valoración del otro.
- Evolución en la apropiación de las reglas de juego y pautas de convivencia.

Esta *mirada* integradora en las distintas instancias evaluativas, iniciales, procesuales o finales, facilitará la toma de decisiones, en cuanto a las intervenciones docentes durante el mismo proceso de apropiación por parte de los alumnos, como al momento de informar y comunicar resultados de aprendizaje

EGB: Primero y Segundo Ciclo

En los dos primeros ciclos de la EGB, al igual que en el Nivel Inicial, se observa que la educación física se fundamenta en la consideración, casi excluyente del desarrollo motor que resulta de

la maduración. Las actividades de **evaluación**, y las decisiones acerca de la calificación, acreditación y promoción de los alumnos, se relacionan, al igual que en el nivel anterior, más con la participación de los alumnos en las distintas actividades que con la valoración de aprendizajes específicos.

Las Expectativas de Logro formuladas para el Primer y Segundo Ciclo de la EGB dan cuenta de una propuesta educativa que articula la consideración del proceso por el cual las habilidades motoras básicas se especifican progresivamente con la apropiación de los contenidos del área.

Una lectura y análisis de la propuesta educativa enunciada en el DCJ para el área, permite compartir que, ésta área curricular, intenta generar en los niños de este nivel de la enseñanza, competencias motrices centradas en un *mayor reconocimiento y uso del propio cuerpo y las posibilidades de movimiento de éste en el espacio y el tiempo*. El análisis de las expectativas de logro dan cuenta de aprendizajes específicos tales como:

- Reconocimiento y uso del propio cuerpo en actividades y juegos en un espacio y tiempo determinados.
- Empleo y uso de HMB e inicio en HM específicas en actividades y juegos
- Utilización de capacidades coordinativas y condicionales acordes a las propuestas de enseñanza y de la vida cotidiana, sobre el sustento de su incidencia en el mantenimiento de la salud.
- Solución a *problemas motores* mediante el empleo de estrategias y esquemas tácticos.
- Otros

Es así entonces que surge como relevante y pertinente, compartir que al evaluar aprendizajes en estos ciclos de la enseñanza, y diseñar actividades evaluativas se deben tener en cuenta, entre otros, los siguientes criterios:

- Relación entre el grado de competencia motriz que el alumno tenía al comenzar la propuesta y la que posee al concluir la misma.
 - Evolución en el reconocimiento y uso del propio cuerpo, ya sea en posición estática y o en movimiento, con o sin objetos
 - Evolución en el uso de las habilidades motoras
 - Aplicación de esquemas tácticos y estratégicos al resolver problemas motores
- Evolución en el grado de participación frente a las propuestas de enseñanza
- Evolución en el reconocimiento y valoración del otro.
- Evolución en la apropiación de las reglas de juego y pautas de convivencia

Esta *mirada* integradora en las distintas instancias evaluativas, iniciales, procesuales o finales, facilitará la toma de decisiones, en cuanto a las intervenciones docentes durante el mismo proceso de apropiación por parte de los alumnos, como al momento de informar y comunicar resultados de aprendizaje.

Lo expuesto hasta aquí plantea la necesidad de considerar a la **evaluación** como un componente inherente al proceso mismo de enseñar y aprender, cuyo tratamiento en los Trayectos Formativos para el Primer y Segundo Ciclos de la EGB debería estar relacionado con el de la obtención de aprendizajes efectivos en el contexto de las características particulares que, en líneas generales, presentan los niños que concurren a estos ciclos.

EGB 3 y Educación Polimodal

Si en los niveles precedentes la problemática de la **evaluación** está fuertemente relacionada con la concepción que se tiene acerca de la educación física en esos niveles de la enseñanza, en el Tercer Ciclo y en la Educación Polimodal los inconvenientes provienen, además, de los distintos discursos acerca de cómo se aprende y cómo deben enseñarse las habilidades motoras específicas y el deporte en su conjunto. Dicho de otra manera, ya no es la concepción de Educación Física la única incidente al tomar decisiones de evaluación la que talla en las mismas sino, en el

tratamiento de los contenidos específicos para éstos niveles de la enseñanza y en consecuencia, los referentes mediante los cuales se hace seguimiento de aprendizaje o control de resultados.

Así como en los Niveles anteriores puede decirse que la **evaluación** tiende a la observación de los procesos de apropiación, restando significatividad a los resultados, para este grupo de alumnos la mirada, en líneas generales, remite a observar resultados. En general, se compara lo que el alumno hace con lo que las técnicas de movimiento informan. En este sentido, la problemática de la **evaluación** se subordina a una concepción de enseñanza compartimentada, en la que las técnicas de movimiento son las protagonistas.

Esta concepción de enseñanza y aprendizaje en el área lleva al uso de actividades de **evaluación**, tanto durante el proceso de enseñanza como al momento de tomar decisiones para la promoción de los alumnos, que restringen los alcances de la Educación Física en el Tercer Ciclo de la EGB y en la Educación Polimodal.

Las técnicas e instrumentos de evaluación, en más de los casos hasta sugeridas por textos específicos, se convierten en actividades evaluativas del tipo de drilles, tests y exigencias de rendimiento con precisiones tales como: de 10 saques de voleibol ¿cuántos caen en un sector predefinido?.

En este punto, cabe reflexionar acerca de ¿hasta qué punto la precisión exigida en la realización de tal o cual saque incide en el desempeño de ese alumno en el contexto del juego?. Las respuestas a este punto proceden indudablemente de las concepciones que se tengan acerca de cómo enseñar el juego deportivo en la escuela, más que de una revisión de las actividades evaluativas que se utilizan al momento de evaluar aprendizajes.

La revisión de las prácticas de **evaluación** a partir de una consideración distinta de enseñanza y aprendizaje conducirá a la superación de actividades de **evaluación** descontextualizadas que, en general, no informan acerca del desempeño motor competente del alumno en este nivel de la enseñanza.

• **Al ser el juego y el deporte "objetos culturales, relevados significativamente como contenidos curriculares de la Educación Física", ¿cómo hacer para que las propuestas de enseñanza contribuyan a la adquisición de competencias motrices en el contexto de la formación ética, el cuidado de la salud, lo placentero y el uso del tiempo libre?.**

Los Juegos y los deportes, por su potencial formativo, representan valores culturales de relevancia en la formación integral del alumno. Este potencial le posibilita al alumno comprender su corporeidad, lograr un auto equilibrio saludable, reafirmarse en su autonomía y libertad, avanzar en su proceso de personalización en mejores formas de relacionarse con los otros y en la construcción de una convivencia más democrática y fundamentalmente apropiarse de contenidos específicos. Las diferentes situaciones que se producen en los juegos y deportes desafían las habilidades motoras disponibles en el alumno, sus estrategias cognoscitivas, y socioafectivas y le permiten descubrir y aceptar posibilidades y limitaciones propias y de sus compañeros. Por otra parte le permiten al alumno enriquecer sus competencias motrices

En tanto contenidos curriculares, los juegos y deportes, median en la formación ética del alumno, le permiten revalorizar la importancia del cuidado de su salud y del uso creativo del tiempo libre. El disfrute de la actividad motora, lúdica y deportiva lo habilitará para elegir realizar prácticas corporales en el marco del cuidado de su salud y de una mejor calidad de vida, más allá de la obligatoriedad escolar.

Pero para que todo esto sea posible las propuestas de enseñanza debieran asegurar que se tengan en cuenta ciertas consideraciones acerca de las siguientes dimensiones:

a) **Las competencias motrices**

Comprometen una mirada acerca de las expectativas de logro enunciadas para cada uno de los ciclos y niveles en las que se implican fundamentalmente los propósitos del área. En este sentido las propuestas de enseñanza se centran con relación a la construcción de la imagen corporal por medio de la aceptación, la autovaloración y la libre expresión; el desarrollo de la disponibilidad corporal y motriz para la resolución de problemáticas motrices; el desarrollo de capacidades perceptivas, condicionales y coordinativas y la participación, cumpliendo distintos roles, en actividades lúdicas y deportivas. La presencia de los contenidos disciplinares de los juegos y deportes que comprometen habilidades motoras básicas y específicas, la elaboración y práctica de esquemas tácticos como así también la actuación estratégica para la resolución de problemas motores; y la solución a situaciones que plantean juegos y deportes desde la comprensión de las lógicas que estos comprometen coadyuvarán a la adquisición de las competencias que se promueven.

b) **Acerca de lo placentero**

Para que la experiencia que se propicia desde la propuesta de enseñanza sea placentera debe desafiar las competencias motrices del alumno, en situaciones posibles de ser afrontadas por él, de modo tal que pueda desarrollar alguna forma de protagonismo, se sienta incluido en la propuesta y se conecte positivamente con la situación de aprendizaje. La propuesta variada, acorde con sus posibilidades de movimiento, le presenta obstáculos a ser superados ya sea desde lo coordinativo, lo condicional, lo motor, lo perceptivo, lógico- motriz o relacional, y le ofrece la oportunidad de experimentar el "yo puedo", de notable relevancia en su desarrollo como ser humano.

En relación con el juego se deberá tener en cuenta que:

"En un enfoque didáctico, puede considerarse al juego según tres perspectivas:

- a) el juego por el juego mismo, como actividad recreativa y placentera.
- b) el juego como medio de desarrollo del pensamiento táctico, de las capacidades lógico-motrices, de resolución de problemas y como escuela de la toma de decisiones.
- c) el juego como medio de socialización, mediante el cual se despliegan las capacidades sociales y relacionales que permiten la incorporación y construcción de normas y reglas, el desarrollo de la solidaridad, la cooperación, el respeto por el otro y la ejercitación de su responsabilidad y vínculos con los demás".

Estas perspectivas requieren de un tratamiento complementario e integrado ya que dan cuenta de la riqueza y potencial educativo del juego.

En cuanto al deporte, podría preguntarse: ¿Se utilizan métodos de enseñanza que permitan a los alumnos, a partir de situaciones de juego básicas ir construyendo la lógica del deporte, para incentivar un aprendizaje significativo y placentero de sus técnicas, tácticas y reglas o se utiliza un proceso lineal, uniforme y común para todos los alumnos, con secuencias determinadas externa y previamente?

Estar alertas para diseñar las estrategias necesarias que posibiliten el disfrute de todos y neutralicen las situaciones de exclusión constituye un desafío didáctico cotidiano, siempre valioso de emprender si se está convencido de que la Educación Física debe ser PARA TODOS. Y, más aún, si se está convencido de que si no es para todos, se lesiona el derecho a la educación, en este caso a la educación física, que todos los alumnos tienen.

c) **Acerca de la formación ética**

La enseñanza de juegos y deportes debe asegurar en sus propuestas que se prevén las consignas adecuadas para la asunción de valores por parte de los alumnos. Para ello es necesario tener en cuenta las actitudes que se presentan en la clase, y observar de qué manera las consignas favorecen la reflexión frente a las distintas situaciones que plantean juegos y deportes. Las propuestas de enseñanza deberán promover una formación ética del alumno. Para ello se deben tener en cuenta instancias que lleven a la reflexión y a la asunción de compromisos que

los mismos alumnos propongan y acuerden para una mejor convivencia. En este sentido se hace indispensable el planteo de consignas que promuevan la reflexión a cargo de los mismos alumnos. El análisis, las confrontaciones y los acuerdos entre compañeros poseen un importante valor formativo.

Los aprendizajes que el alumno construye en relación con el juego comprenden un amplio espectro que va desde poder jugar, saber jugar, e, incluye, además, también el aprendizaje de la peculiar posición que el alumno adquiere en el grupo en función de sus logros obtenidos en el juego. Estos logros le posibilitan un determinado reconocimiento de sus pares que incide en el desarrollo de su autoestima. La vivencia del "siempre me eligen último", o "a mí nunca me eligen", "nunca me la pasan" o "sólo juegan entre ellos", contribuye a que lo que el alumno aprende en función del juego, lo aproxime más a una vivencia frustrante que lo termine desanimando respecto de la actividad física. En este sentido, cabe preguntarse: ¿Tienen todos los alumnos la oportunidad de participar en juegos y/o competencias deportivas al alcance de sus posibilidades, o esta posibilidad está reservada a los más talentosos, dentro de los encuadres del deporte para algunos?.

Por otra parte la posibilidad en la construcción de la norma, la aceptación de la misma, le posibilitarán al alumno pasar de una moral heterónoma a una moral autónoma.

d) ***El cuidado de la salud***

La enseñanza de juegos y deportes deberá tener en cuenta un concepto amplio de salud que no se reduce solamente a la ausencia de enfermedad. Se hace necesario promover la formación de actitudes de cuidado del propio cuerpo y de los compañeros, como así también la anticipación y prevención de riesgos. En cuanto a los deportes cabe preguntarse: ¿Se trabaja reflexivamente sobre el sentido del deporte y sus exigencias de rendimiento según sus formas de práctica, los beneficios y perjuicios de cada una de ellas, desde el punto de vista de la salud y la recreación o sólo se reproduce la práctica de alguno de ellos sin contemplar posibilidades y exigencias de rendimiento que superan las posibilidades de cada uno de los alumnos?

e) ***El uso del tiempo libre***

La enseñanza de juegos y deportes que se orienta hacia la formación de un ser autónomo que anticipa, resuelve, ejecuta y reflexiona sobre sus actuaciones, unido a experiencias intensas de disfrute, habilita al alumno para un mejor aprovechamiento de su tiempo libre. Ello implica para el alumno que pueda seleccionar y organizar actividades para su tiempo libre que incidan favorablemente en su formación. Esto requiere que las consignas promuevan, de ser ello posible, actividades exploratorias y de resolución de los problemas que le permitan sentirse protagonista y lo fortalezcan en su autonomía. Para ello es necesario preguntarse: ¿Los alumnos, logran un nivel de competencia lúdico-motriz como para practicar autónomamente, en situaciones informales –propias de la vida común–, distintos deportes, para recrearse e integrarse en un grupo de juego, según la circunstancia o lugar donde vive, o se encuentra, o durante su permanencia en la escuela han practicado un solo deporte, intentando alguna mejora técnica, en función de un modelo exclusivo y perfeccionista?

¿Se utilizan métodos de enseñanza que permitan a los alumnos, a partir de situaciones de juego básicas ir construyendo la lógica del deporte, para incentivar un aprendizaje significativo de sus técnicas, tácticas y reglas o se utiliza un proceso lineal, uniforme y común para todos los alumnos, con secuencias determinadas externa y previamente diseñadas?

• **Si la clase de Educación Física es el "momento" en que el docente interviene por medio de los contenidos específicos en el aprendizaje motor de los alumnos y, en consecuencia, en la formación de competencias motrices, ¿cómo anticipar y sistematizar propuestas de enseñanza que promuevan los logros esperados para cada uno de los niveles del sistema educativo?. ¿En función de qué indicadores, tomar decisiones que permitan realizar los ajustes necesarios, respetando la diversidad de los alumnos y las particularidades del contexto?.**

Las clases de EF se caracterizan por su carácter complejo dada la multiplicidad de variables que en ellas intervienen: espacios, recursos, duración, cantidad de alumnos, los grupos que conforman y el propio accionar docente. Si bien es una clase en la que predomina el hacer motor, cuando los alumnos intentan apropiarse de los contenidos específicos - como son las habilidades y los juegos motores, entre otros -, se implican en el sentir, el pensar, el valorar, el resolver, el expresarse, aspectos éstos que deben ser tenidos en cuenta.

En estas clases se generan oportunidades de interacción motriz entre los alumnos, de contacto físico, de interacción con objetos en espacios que se construyen y cambian constantemente. Por tanto, se presentan acontecimientos imprevistos, emergentes y propuestas de los alumnos que será necesario considerar si se busca promover un aprendizaje motor significativo, sin por ello descuidar los propósitos que se persiguen.

Para dar respuestas a estas características de las clases del área, es necesario hacer una previsión y anticipación de las acciones docentes, que permitan sistematizar las intervenciones con la intención de contribuir con el logro del tipo de competencia motriz esperado en cada nivel educativo.

El diseño de las propuestas de enseñanza es un acto indelegable e impostergable si lo que se pretende es generar aprendizajes que posibiliten avanzar en el conocimiento, uso y dominio del cuerpo y en la resolución a problemas de movimiento cada vez más complejos por medio de habilidades motoras cada vez más específicas; en la discriminación y ejercitación de capacidades, en la interacción, y cooperación con los otros durante la participación en juegos y actividades, entre otros logros esperados.

Contar con un plan o proyecto de enseñanza es tener un *instrumento* que permite guiar la tarea docente y enriquecer el aprendizaje motor de los alumnos, evitando la improvisación: *"Proponer lo primero que se me ocurre"* y la rutina: *"Proponer de 1° a 6° 'la mancha tiempo' de la misma forma"*.

Para que las propuestas de enseñanza de Educación Física se conviertan en una herramienta útil, en una verdadera guía orientativa de intervenciones y decisiones, su elaboración requiere considerar los siguientes aspectos:

- Comunicar una intencionalidad pedagógica en la que se explicita el nivel de competencia motriz que se espera que alcancen los alumnos, respetando la propuesta de Expectativas de Logro enunciadas para el área en el Diseño Curricular de la Pcia. de Bs. As.
- Partir de los saberes y experiencias motrices que los alumnos ya poseen en relación con los propósitos que se persiguen y los nuevos contenidos que se presentan para ser *aprehendidos*. En este punto, es necesario mencionar la importancia que cobra, vincular la propuesta con los intereses de los alumnos.
- Partir de lo enunciado en el PEI y PCI de la institución para el área, y más específicamente del Proyecto de enseñanza del docente.

Por otra parte, prever el tratamiento de variables intervinientes, anticipando decisiones, no invalida la necesidad de que la propuesta diseñada cuente con la flexibilidad suficiente al momento de ponerla en marcha, de modo que permita: tanto una revisión permanente como la recuperación de aprendizajes no previstos. Es en este punto cuando merece atención mencionar que la clase es situacional, es decir, su desarrollo debe dar lugar a lo ocasional y lo emergente.

Por tanto, resulta imprescindible no perder de vista los siguientes aspectos, entre otros:

- Eje en el que se centra la intencionalidad pedagógica durante esa clase, ¿en "El hombre y los objetos"? ¿En "El hombre su cuerpo, su motricidad"? ¿O en algún otro eje? Cabe recordar que si bien en una clase se pone el acento en un eje, esto no implica desconocer que al promover cualquier aprendizaje motor todos los ejes interactúan.

- Contenido previsto, alcance para esa clase y las siguientes, en función de la etapa del proceso de aprendizaje motor de cada alumno en particular y del grupo en general. Es necesario reconocer la diversidad en los alumnos y atenderla con propuestas de secuenciación y temporalización de contenidos que permitan dar respuestas de enseñanza a la *personalización*, superando la fantasía de un rendimiento motor homogéneo.
- Tipo de tareas motrices, dando prioridad a aquellas que promuevan un rol protagónico de los alumnos y la participación de los mismos desde lo físico, cognitivo, afectivo y social.

En tal sentido es necesario revisar el tipo de consignas que se dan durante las clases, si son consignas en las que todo está definido previamente: qué hacer, cómo hacerlo y con qué recurso, llevando al alumno a una copia o repetición de lo propuesto; o si las consignas plantean objetivos a alcanzar e invitan a los alumnos a explorar y descubrir, dejando márgenes para la elección y decisión tanto de las habilidades a usar como de los materiales a emplear.

De igual forma se debe considerar si las consignas propuestas promueven sólo el uso de la dimensión procedimental de los contenidos y con ella el empleo de las capacidades coordinativas y condicionales; o si además comprometen la dimensión conceptual de los mismos: *"qué estoy aprendiendo, por qué y para qué"*, lo que propiciaría el desarrollo de capacidades intelectuales tendientes a la comprensión del área, así como también a la dimensión actitudinal: *"cómo me vinculo con los otros mientras aprendo, qué lugar ocupo como persona en la construcción de este saber, qué aportes me brinda este contenido para la afirmación de mi autoestima"*, propiciando el desarrollo de las capacidades sociales, indispensable para el logro de la autonomía personal y la convivencia democrática. De este modo, las propuestas pedagógicas propiciarían procesos de enseñanza y aprendizaje de la Educación física basados en un **enfoque globalizador**.

En cuanto a la diversidad de los alumnos y las particularidades del contexto es necesario que sean atendidas fundamentalmente en la selección y propuesta de actividades. Atender a la **diversidad** implica considerar la mayor o menor necesidad de asistencia o ayuda que los alumnos precisan mientras están desarrollando sus tareas motrices, como también a las diferencias de capacidades, de experiencias motrices, de género, de origen socioeconómico, de costumbres, de intereses, de maneras de vincularse, entre otras. Aún cuando todos los alumnos tienen necesidades educativas propias también desde lo motor, dentro de esa diversidad merece una atención particular la integración de alumnos con necesidades educativas especiales que requieren adaptaciones curriculares de los contenidos específicos del área y también adaptaciones de las condiciones de infraestructura, de equipamiento y de material didáctico con los que se favorecerán los aprendizajes motores de los mismos.

Considerar las particularidades del contexto implica atender tanto al contexto de la clase como el de la institución y el de la comunidad en que se inserta la escuela. En relación con la clase, cabe revisar el espacio y tiempo asignado institucionalmente, los recursos materiales con que se cuenta, y el acondicionamiento y aprovechamiento que se hace de los mismos, si favorecen los aprendizajes motores de los alumnos.

Desde lo institucional cabe preguntarse si las acciones desarrolladas contribuyen a lograr una resignificación de la ubicación del área dentro del proyecto de la institución.

Desde la comunidad, si al seleccionar los contenidos se tuvo en cuenta la preferencia y experiencia deportiva de la localidad y si se han establecido los vínculos que propicien la continuidad de alguna práctica corporal, lúdica o motriz más allá del tiempo escolar.

- Todas las tareas en la enseñanza de EF tienen un elemento en común: **la toma de decisiones**. Si bien esto no es patrimonio exclusivo del docente de esta área, en ella se acentúa dada la interacción de múltiples variables, de las cuales sólo algunas han sido hasta aquí reseñadas.

La toma de decisiones es un acto de selección de alguna de las diversas alternativas posibles para lograr un propósito. Para que haya una decisión, se necesitan dos condiciones: que exista una meta u objetivo a lograr y por lo tanto dos o más medios alternativos para alcanzarlo.

La enseñanza de la EF es un proceso que requiere la permanente toma de decisiones, ya que no existe una única respuesta frente a cualquiera de las fases de la acción docente, sino múltiples alternativas entre las que se deberá elegir, en función de una evaluación continua sobre la incidencia de las distintas variables. ¿Qué variables priorizar al momento de valorar la propuesta y los resultados de la misma, sin descuidar las variables intervinientes según el tipo de aprendizaje que se está generando?.

Es necesario revisar cuáles son los criterios que se aplican, de modo que las decisiones tomadas permitan una mejor adaptación a las necesidades de la realidad educativa en la que se va a intervenir. Esto da cuenta de que las acciones y decisiones docentes no pueden, ni deben ser una tarea mecánica o repetitiva. Por el contrario, como cada situación educativa es particular, cambiante e irrepitable, esto obliga a ser abiertos, flexibles, criteriosos y creativos en relación con las decisiones a tomar.

• Por otra parte, es indispensable advertir la especificidad que adquiere la enseñanza de la EF en cada nivel, ciclo y año. Más allá de las tareas generales y sus aspectos comunes independientemente del nivel (ya analizadas) debe reconocerse que la modalidad de aprendizaje y las formas de interacción grupal, además de las prescripciones curriculares: expectativas de logro y contenidos a enseñar son diferentes en cada nivel y ciclo. De la consideración de estas particularidades cabe preguntarse:

• **En el nivel inicial:**

- ¿Cómo lograr la necesaria flexibilidad en la propuesta de enseñanza que de cabida a los intereses emergentes de los niños sin por ello perder de vista el contenido previsto para cada clase y las expectativas para ese periodo?.
- ¿Qué enfoque didáctico predomina en la enseñanza de la EF en este nivel? ¿Psicomotriz? ¿Empirista? ¿funcionalista? ¿Basado en los recursos: la bolsita, el aro, el bastón?
- ¿Cómo evitar el puro activismo o recreacionismo en la propuesta?
- ¿Qué estrategias didácticas usar en esta etapa evolutiva (en la que predomina el egocentrismo) para que las tareas propuestas no resulten forzosamente socializadoras?
- ¿Qué tipo de tareas proponer que rescaten la importancia del acondicionamiento del medio y la adecuada selección de los recursos en este nivel?.
- ¿Cómo propiciar la comprensión y aceptación de las normas de convivencia?.

• **En 1º y 2º Ciclo de EGB:**

- ¿Cómo elaborar propuestas de enseñanza que reflejen los intereses de los alumnos?
- ¿Qué tipo de tareas proponer que promuevan procesos genuinos de reflexión en las clases?
- ¿Cómo propiciar procesos de interacción grupal que faciliten la reflexión y la resolución de problemas lúdicos y motrices en forma conjunta?
- ¿Cómo favorecer el abordaje de la dimensión conceptual de los contenidos específicos del área durante la clase sin descuidar el tiempo dedicado al hacer y al movimiento?

• **En 3º Ciclo de EGB y Polimodal:**

- ¿Cómo elaborar propuestas de enseñanza basadas en la identificación de las experiencias y saberes motores previos de los alumnos, y sus necesidades e intereses?
- ¿Qué formas de agrupamiento propiciar que respeten las afinidades, intereses (elijan ellos el deporte o actividad motriz a realizar) y las experiencias motrices anteriores (grado de apropiación previo del contenido elegido) identificadas?.

- ¿Cómo explicitar el contrato didáctico y sostenerlo?. ¿Cómo aprovechar la importancia que los alumnos asignan a las interacciones con sus pares durante las clases?
 - ¿Qué estrategias didácticas usar que permitan la máxima inclusión de los alumnos y el abordaje de la dimensión conceptual de los contenidos durante las clases?.
- **En el CEF:**
 - ¿Cómo hacer un adecuado diagnóstico de las características grupales e individuales, de los intereses y necesidades en función de la disciplina para la que se elaborará la propuesta?.
 - ¿Cómo reflejar en la propuesta de enseñanza las particularidades del contexto institucional y comunitario de los CEF?.
 - ¿Qué rasgos característicos debería tener una propuesta de enseñanza elaborada a partir del diseño curricular específico de CEF?.
 - ¿Cuáles deberían ser las estrategias didácticas y las modalidades de comunicación e interacción grupal seleccionadas para propiciar la "continuidad e incremento de la matrícula"?

2. Documento Técnico N° 3: *El Deporte Escolar*. DEF, La Plata, 2001.

1. Fundamentación

1.1. El deporte y sus concepciones

El deporte es un constructo cultural, existente a través de múltiples manifestaciones.

Sin embargo, uno de los problemas con que el hombre de hoy se encuentra al hablar de deporte, es saber realmente de qué está hablando.

Filósofos, sociólogos, entrenadores, psicólogos del deporte, profesores de educación física, entre muchos otros estudiosos del tema, encuentran grandes dificultades para definir finalmente al deporte y, además, organizar o sistematizar de un modo coherente el campo de manifestaciones que comprende, para trasponerlo didácticamente en el ámbito escolar.

Ciertos elementos son compartidos como sustentos conceptuales, pero es difícil llegar a una sola y exacta definición, profunda y, al mismo tiempo, abarcadora, debido a los múltiples factores que se involucran.

1.1.1. ¿Qué es el deporte?

Etimológicamente, encontramos el siguiente origen de esta palabra, tan común y tan abierta a diferentes interpretaciones: "DEPORTE. (de deportarse, divertirse, recrearse). M. Recreación, diversión, pasatiempo, por lo común al aire libre."⁸

*Para el deportólogo italiano Ferruccio Antonelli: "Es deporte cualquier actividad humana que incluya en forma integrada, tres elementos: **juego, agonismo y movimiento.**"*

En la amplitud de esta definición radica la posibilidad de integrar a todas las formas del deporte y formular una propuesta para el deporte escolar que flexibilice la actual tendencia a reproducir, solamente, los deportes convencionales e institucionalizados, sin posibilidad de alterar su normativa y reglamentación.

Para ello, es necesario analizar el deporte desde una de sus dimensiones más flexibles y abiertas, aquella que se relaciona con su práctica recreativa, es decir, el deporte por lo que significa para el hombre y la mujer que miran al siglo XXI con la necesidad de reencontrarse con su

⁸ Enciclopedia Universal Sopena. Tomo tres. Ed. Sopena S.A. Barcelona, 1995.

corporeidad para lograr un autoequilibrio saludable, en un proceso acelerado de personalización, con el juego vital y dinámico que les ofrece cada forma deportiva y con una nueva posibilidad de relacionamiento social, que permita a los sujetos reafirmarse en el otro significativo, buscador de autonomía y libertad, y por ende, no proclive a la imposición, sino a la construcción conjunta y democrática de una nueva convivencia.

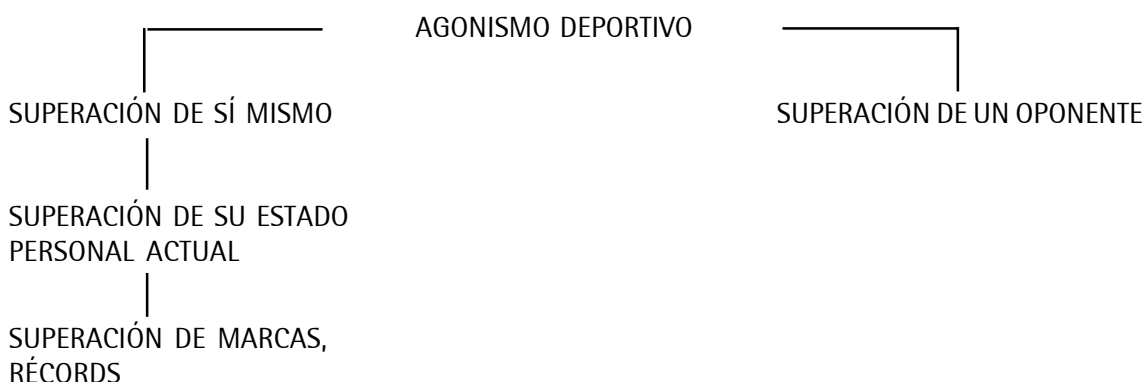
Es decir, el deporte inserto en la educación física como contenido mediador, adecuado a un tiempo posmoderno, para la autoafirmación y gratificación personal, no como meta exclusiva de un proceso normativo y uniformador.

Esta tendencia, de educación para el uso activo del tiempo libre y la socialización en un marco de solidaridad y cooperación, permite partir de una base diferente para la construcción de aprendizajes deportivos por parte de los alumnos, como alternativa a la enseñanza tradicional. Construir placenteramente, crear áreas lúdico-deportivas posibles, no es un logro menor, en el marco de una educación para la democracia y la independencia.

Agonismo y competición en el deporte

Agonismo significa desafío, lucha, una actitud de superación permanente del individuo, orientada en dos direcciones definidas cuando se relaciona con el deporte:

- a) la intención de superación de sí mismo, pugnando por alcanzar nuevas metas de realización personal o tratando de vencer una problemática desafiante;
- b) el deseo de superar a un oponente, vencerlo en competición directa o indirecta.



La primera forma de agonismo deportivo puede fluir, a su vez, por dos vertientes: la superación de la propia instancia actual, en búsqueda de un mayor bienestar corporal y equilibrio personal o, a partir de una base de salud y óptima condición físicomotriz, intentar la superación de récords, personales o universales; en este último enfoque, aparece mixturada la competición contra quien estableció la marca a superar.

La segunda forma de agonismo se convierte en competición, cuando el paradigma imperante impone el enfrentamiento con el otro como única lógica del deporte.

Esta forma de entender el agonismo no es exclusividad del deporte; la tendencia a la superación a través del esfuerzo competitivo, aparece muy clara en el mundo del trabajo y la productividad.

Cuando el agonismo se canaliza hacia el enfrentamiento, hacia la ratificación de la supremacía personal o grupal sobre otro u otros, canalizando las pulsiones agresivas en una puja permitida y libremente aceptada, ingresamos en el terreno del denominado deporte de competición.

Posiblemente, esta denominación no es la más adecuada, ya que, de acuerdo a lo expuesto, en cualquier forma de expresión deportiva existe el factor competitivo, aún en las prácticas solitarias.

Sin embargo, el sentido de esta adjetivación podemos encontrarlo en el énfasis dado a la competencia y su institucionalización. Dunning⁹, luego de un extenso análisis sobre la dinámica del deporte moderno, concluye "...que la presión social ejercida sobre los deportistas en todos los países del mundo para que se esfuercen por ganar en las competencias internacionales es otro factor que incide en la destrucción del elemento lúdico del deporte. Además de esto, es el aumento del prestigio nacional que puede obtenerse triunfando en el deporte internacional lo que ha contribuido principalmente a que los gobiernos intervengan en las cuestiones deportivas, una tendencia que Huizinga deploraba. Se ha dicho que el deporte es un sustituto viable de la guerra, pero pensar así es ver el deporte como una abstracción, como algo independiente y alejado de las figuraciones de seres humanos interdependientes que toman parte en él. Esta es la cuestión central; si las figuraciones formadas por personas interdependientes, en el deporte como en los demás campos, conducen a la cooperación o a la rivalidad amistosa o si, por el contrario, generan constantemente una lucha seria."

La diferencia radica en la intencionalidad del esfuerzo, que en el caso del deporte debería caracterizarse por su gratuidad y libre asunción, en un tiempo generado especialmente para jugarlo; sin embargo, la premiación al resultado tergiversa esta intencionalidad y perturba la valoración de los procesos. Sólo tiene valor el ganar.

Esta concepción competitiva del deporte, ha sido trasladada sin mayores variantes al ámbito escolar, a través de las competencias deportivas intercolegiales, organizadas en un símil total con las planeadas por las federaciones o instituciones que regulan el deporte de competición, generando confusiones sobre el sentido y forma de su práctica, en un ámbito que debe sustentar otros valores y perseguir distintos objetivos.

Este problema se refuerza porque los mismos docentes del área son formados para ser reproductores de los deportes convencionales y su organización tradicional, sin disponer de alternativas flexibilizadoras.

Si observamos el juego deportivo libre de los niños y los adolescentes, podremos darnos cuenta que el desarrollo de sus habilidades, el superarse y comprobar su superación en el contraste que producen los otros jugadores, es un factor altamente motivante para ellos, al no existir valores ni intereses agregados en sus prácticas informales.

En la medida que los educadores físicos comprendan cabalmente estas magnitudes del agonismo y los valores –o antivalores– que se agregan al juego deportivo, podrán trabajar con el deporte como medio real de educación, fortaleciendo la motivación natural para jugar, para jugar mejor, no para obligarse a ganarle al otro como finalidad dominante.

Existen muchas formas deportivas, tales como: el aerobismo, varios deportes en la naturaleza, el ciclismo, etc. donde prevalece el esfuerzo agonístico con un sentido de superación personal o de práctica activa para el mantenimiento de la condición física. Los componentes de competición y juego se diluyen desde una perspectiva tradicional de consideración; la competencia aparece como intención para vencer la dificultad de la práctica y el juego en la libre y espontánea elección de estas actividades y en el placer que representa el vencer metas personalmente autopropuestas.

Un número cada vez mayor de personas se dedica a estas formas deportivas, pues ven facilitados los aspectos organizativos y de implementación que requieren las prácticas de deportes institucionalizados, las que no son accesibles masiva y simplificada, una vez egresados del sistema educativo. El manejo de los tiempos y espacios es independiente, permitiendo adecuar la práctica al tiempo libre que deja el trabajo o el estudio.

⁹ Dunning, Eric. *La dinámica del deporte moderno: notas sobre la búsqueda de triunfo y la importancia social del deporte.*

Crear esta conciencia deportiva debe ser una de las prioritarias tareas de los profesores de educación física en la escuela, ligado a una revisión de la gimnasia para dar respuesta a la construcción de una corporeidad auténtica y significativa.

La Educación Física tiene aquí todo por decir y por hacer, utilizando estrategias didácticas que permitan a los/as niños/as y adolescentes alcanzar la comprensión de su corporeidad, descomprimir los mandatos exteriores y generar la libre asunción de sí mismo. La tradicional concepción de la gimnasia, racionalista, solemne y estereotipada, debe dar un vuelco hacia formas deportivizadas, realizadas en un clima lúdico, sin que ello signifique descuidar su finalidad y el efecto orgánico y/o corporal que produce.

1.2. El deporte escolar

¿Cuál es, entonces, la ubicación del deporte en la escuela? ¿De qué deporte debe hablarse con los alumnos y qué tipo de práctica promover en patios y canchas?

El deporte entendido predominantemente como juego deportivo, es el contenido lógico e indispensable que los profesores de educación física deben promover y desarrollar en la escuela, reflexivamente tratado con sus alumnos.

No puede seguirse sosteniendo, exclusivamente, una práctica deportiva discriminatoria, con organización institucional reproductora de esquemas propios de otros ámbitos e intereses y que no resulta pertinente para que la mayoría de los alumnos se inscriba en ella. Esto no significa que los alumnos con habilidades e intereses particularmente definidos hacia el deporte competitivo, no puedan participar en torneos organizados con tal finalidad, pero siempre que esto no atente contra la mayoría que pierde su única posibilidad de encontrarse con el deporte, cuando todos los esfuerzos –políticos, económicos, educativos– se centran en que una minoría disfrute de sus beneficios.

Desde esta perspectiva, los contenidos del deporte escolar toman otra dimensión:

1. La táctica dejará de ser tratada, exclusivamente, como el medio para vencer al equipo oponente, convirtiéndose en resolución práctica, rápida y efectiva de situaciones que plantea el juego de conjunto, a partir de una comunicación e interacción inteligente con los compañeros del equipo.
2. El fundamento técnico, pasará de ser una obsesión por su dificultad para ser aprendido en forma secuenciada y reiterativa, para aumentar al máximo posible la prestación personal, a constituirse en una habilidad construida sobre las posibilidades personales de actuación en un marco flexible y contenedor, que motive la búsqueda de mejores formas de actuación personal.
3. Las reglas dejarán de ser marcos perentorios y rígidos, impuestos exterior y hegemonícamente, para ser reelaboradas en forma democrática, adaptando cada deporte o juego deportivo a las necesidades e intereses del conjunto de jugadores, en su contexto de vida.
4. El entrenamiento para vencer al oponente, remedo de la preparación del soldado para destruir al enemigo, duro y selectivo, dará lugar a actividades que incidan en el desarrollo corporal y orgánico desde la perspectiva de la salud y la prestación óptima y posible para incluirse en la práctica deportiva escolar, con seguridad y sin riesgos.
5. Los torneos deportivos organizados para ir eliminando a los menos capaces en etapas sucesivas, dejarán de ser la única alternativa de evento deportivo, al propiciarse los encuentros para jugar por jugar, con participación de los alumnos en su planeamiento y organización.

En síntesis, los aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales del deporte, considerado como contenido de la educación física, y por ende, de la educación, deberán ser revisados en el contexto de una renovada propuesta pedagógica, a través de estrategias didácticas que permitan a los alumnos alcanzar una comprensión de mayor alcance y profundidad del deporte como objeto cultural, una disponibilidad corporal amplia para practicar activamente diferentes formas de deporte o actividad deportiva y, lo que resulta fundamental, la toma de conciencia y la formación de habitualidad para la práctica deportiva permanente, cualquiera sea su forma y nivel de solicitud.

2. El deporte escolar y sus propósitos

Las anteriores consideraciones sobre el deporte, sólo pretenden resignificarlo dentro del Diseño Curricular de Educación Física –por su fuerte impacto hacia el interior de la asignatura y su proyección social-, y fortalecer estrategias didácticas que posibiliten a todos los alumnos, en particular de EGB 3 y Polimodal, acceder a su aprendizaje.

Por esta razón, los propósitos para su tratamiento en la escuela, con relación a los alumnos, son los siguientes:

- Propiciar la inclusión masiva en actividades deportivas escolares diseñadas especialmente – desde su concepción, encuadre y metodología –, a tal efecto.
- Propender a una toma de conciencia de los beneficios de participar en actividades deportivas, por su relación con la salud y el disfrute activo del tiempo libre.
- Favorecer la asunción de valores éticos a partir de la práctica de actividades deportivas diseñadas pedagógicamente.
- Facilitar la adquisición de competencias lúdico – motrices para el desempeño deportivo en situaciones formales y no formales.
- *Promover la participación en la gestión de programas y actividades para el desarrollo del deporte escolar.*

3. Consideraciones pedagógicas

La posibilidad de producir logros concretos con relación a los propósitos señalados, requiere considerar dos aspectos básicos:

- 3.1. El tratamiento pedagógico del deporte en las clases de Educación Física
- 3.2. El diseño de eventos deportivos que permitan la participación masiva de los alumnos

3.1. El tratamiento pedagógico del deporte en las clases de Educación Física.

Este es el núcleo crítico. Todo profesor de educación física, con seguridad, dirá que siempre trata el deporte pedagógicamente; el problema reside en que, por lo general, no se realiza un análisis crítico para determinar si esto es realmente así.

Las siguientes preguntas pueden ayudar a este análisis:

1. ¿Todos los alumnos y alumnas egresan del sistema escolar convencidos de que deben realizar actividad física y deportiva durante toda la vida o sólo se han ejercitado durante las clases, sin mayor reflexión, para cumplir con los requerimientos de determinado rendimiento físico y/o deportivo?
2. ¿La gran mayoría de ellos tiene la oportunidad de participar en una competencia deportiva al alcance de sus posibilidades motrices, sociales y emocionales o esta posibilidad está reservada a los más talentosos, dentro de los encuadres del deporte convencional?
3. ¿Logran un nivel de competencia lúdico-motriz como para practicar autónomamente, en situaciones informales –propias de la vida común–, distintos deportes, para recrearse e integrarse en un grupo de juego, según la circunstancia o lugar donde vive o se encuentra o durante su permanencia en la escuela han practicado un solo deporte, intentando alguna mejora técnica, en función de un modelo exclusivo y perfeccionista?
4. ¿Se trabaja reflexivamente sobre el sentido del deporte, qué demanda cada una de sus formas de práctica, los beneficios y perjuicios de cada una de ellas, desde el punto de vista de la salud y la recreación o sólo se reproduce la práctica de alguno de ellos?
5. ¿Se permite que los alumnos intervengan en la planificación de las actividades deportivas, favoreciendo la inclusión de los menos aptos o con dificultades de integración, para conocer sus puntos de vista y necesidades, antes de definir contenidos y expectativas de logro o, a partir de una planificación normativa y uniformadora, se trata de que todos se ajusten a ella?

6. ¿Los deportes ha enseñar y aprender se determinan pensando en los contextos sociales donde los alumnos podrán seguir practicándolos, o sólo desde la decisión institucional o del profesor?
7. Sobre la base de lo anterior ¿se analizan otras propuestas deportivas que los enriquezcan y les abran otras posibilidades de participación permanente en su comunidad o se reitera el único deporte que conocen?
8. ¿Se utilizan métodos de enseñanza que permitan a los alumnos, a partir de situaciones de juego básicas ir construyendo la lógica del deporte, para incentivar un aprendizaje significativo de sus técnicas, tácticas y reglas o se utiliza un proceso lineal, uniforme y común para todos los alumnos, con secuencias determinadas externa y previamente?
9. El concepto de equipo, ¿se utiliza para relacionarlo con otras actividades humanas –como las del trabajo–, donde hoy se busca preparar a los sujetos para asumir distintos roles, variar estrategias, cooperar aportando su capacidad al conjunto, utilizar los conflictos como punto de superación de una instancia del grupo para alcanzar otra superior, etc. o queda reducido a aprender roles y acciones técnico-tácticas prefijados, entrenados por constante reiteración para lograr mejores resultados deportivos?
10. ¿Qué se evalúa para calificar a los alumnos con relación a sus aprendizajes deportivos:
 - (a) la ejecución de técnicas de acuerdo a un modelo teórico de buena ejecución, con un determinado rendimiento normatizado o la capacidad de resolver motrizmente y en forma acertada, situaciones durante el juego, aunque el patrón técnico no sea totalmente correcto;
 - (b) su inclusión en un esquema táctico, en un rol aprendido por repetición o la capacidad de comprender la lógica de atacar y/o defender, cooperando con sus compañeros;
 - (c) el relato memorístico del reglamento o la interpretación del sentido de las reglas, para poder, luego, retener las fundamentales y construir distintas posibilidades de juego,
 - (d) la asunción de valores éticos a a partir del tratamiento pedagógico de las situaciones conflictivas (trampa, agresión, etc.) o la obediencia a las reglas por temor a las sanciones?

Estos y otros cuestionamientos en la misma línea de pensamiento, y sus respuestas, permitirán determinar si en realidad se utiliza el deporte como medio educativo o, simplemente, se trata de que los alumnos aprendan un deporte prefijado, cerrado en sí mismo y, para muchos de ellos, escasamente significativo y rápidamente abandonado cuando egresen del sistema escolar.

A esto se agrega que, muy probablemente, no realicen ninguna otra actividad deportiva, como corolario de su insatisfacción por la actividad física vivida en la escuela.

3.2. Los eventos deportivos que permitan la participación masiva de los alumnos

El evento deportivo, ese momento diferenciado donde se concreta la máxima expresión de prestación de un deportista, no ha sido analizado en forma suficiente desde lo que aporta al deporte escolar.

Los encuentros deportivos convencionales, basan su estructura en el enfrentamiento entre competidores, donde alguien gana y alguien pierde, individualmente o integrando un equipo, utilizándose distintos tipos de clasificaciones para determinar con suma claridad, las posiciones entre los contendientes.

Los sistemas más comunes, se basan en la convocatoria normatizada a un determinado número de participantes y el enfrentamiento entre ellos, todos contra todos, sumando puntos o eliminándose a los que van perdiendo.

Este último criterio, permite la rápida resolución de los ganadores y es el utilizado, por ejemplo, para organizar los Torneos Intercolegiales en todas las jurisdicciones, de modo que se puedan

completar dentro de un año lectivo, las sucesivas etapas de participación, hasta coronar al campeón, ganador de la prueba o partido final.

La desventaja notable de este sistema, es la inmediata eliminación de los participantes más débiles, con su secuela de frustración y la imposibilidad de contar con otra oportunidad de jugar para aprender y mejorar su prestación. Los jugadores y equipos capaces y entrenados, avanzan al impulso de sus triunfos y de los estímulos anexos (viajes, premios, etc.), enfrentándose en competencias cada vez más duras y exigentes. El tiempo institucional y los costos en personal docente, viáticos, horas de clase no dictadas, etc., es relativamente alto, en función de la población escolar que se moviliza y satisface sus necesidades de práctica deportiva.

La intención del Programa de Deporte Escolar, es la producción de otras instancias de eventos deportivos, que permitan disminuir las desventajas que para los alumnos menos capacitados conlleva la anterior organización, sin privar a los que disponen de talento particular para el deporte, de las competencias tradicionales y la posibilidad de realización personal, junto a la realización institucional de las escuelas a las que representan.

Para sentar las bases de un trabajo tendiente a lograr la participación masiva de alumnos, podemos volver a utilizar algunas preguntas de cuya reflexión surgirán, seguramente, interesantes ideas para organizar, junto con ellos, encuentros deportivos distintos.

1. ¿Se realizan encuentros deportivos internos, con la colaboración de los alumnos en la selección de los deportes, en la organización y el desarrollo o es el Departamento de Educación Física quien lo determina?
2. ¿Existe alguna fecha especial durante el año, donde todos los alumnos participan de alguna actividad física recreativa, no sólo en los deportes clásicos o no se ha previsto nunca?
3. ¿En alguna oportunidad se planteó un encuentro deportivo, con él o los deportes propios de la escuela, organizados con equipos mixtos o integrados con alumnos de distintos cursos y niveles, cuando aquellos lo permiten? En este caso, ¿se modificaron y adaptaron las reglas para permitir un nivel más parejo de competición? ¿O los únicos encuentros deportivos internos son torneos en que participan los seleccionados de cada curso o división, divididos en varones y mujeres?
4. En caso de haberlo programado, ¿se aclaró a los alumnos, durante las clases de educación física, el sentido participativo y de práctica recreativa masiva del encuentro, trabajando con ellos los contenidos actitudinales correspondientes para que no se tergiversen en el momento de jugar, el concepto básico o esto quedó librado al azar?
5. ¿Hubo acuerdo entre los profesores para sostener e incentivar esta idea que tiende a generar en todos los alumnos la confianza en que pueden jugar y pasarlo muy bien, a pesar de no jugar excelentemente, o la reticencia de algunos a salir de los moldes clásicos hizo fracasar en parte la actividad?
6. ¿Se preparó a los árbitros para que dirijan los encuentros con sentido de favorecer el juego y trabajar las situaciones conflictivas que se produzcan, con sentido mediador y educativo, o sólo se los convocó para dirigir convencionalmente, con el estilo represivo o culpabilizado?
7. ¿Podrían generalizarse estas ideas para programar encuentros deportivos de estas características en la zona o el distrito, con participación de varias escuelas o existen imposibilidades de distinta índole que lo impiden?
8. ¿Se debería explicar a los alumnos de todas ellas, el sentido de estos encuentros, formando comisiones de profesores y alumnos para que discutan y programen encuentros de deportes simplificados y juegos deportivos que garanticen la participación masiva y exenta de la tensión de la competición entre escuelas, generadora en muchos casos de violencia gratuita, o se debe mantener como única alternativa de competición deportiva, el actual esquema?

QUE EL ALUMNO LOGRE

Ser competente para la práctica deportiva

- Se apropie de un concepto de deporte abierto y abarcador.
- Comprenda en forma global la lógica y estructura de los deportes o juegos deportivos
- Contextualice y adapte los deportes a la posibilidad de práctica real.
- Amplíe su autonomía motriz para la resolución de situaciones en el juego y, por extensión, a otras situaciones de la vida cotidiana.
- Internalice valores que se evidencian en la práctica deportiva educativa.

Ser participante activo en el proceso de gestión del deporte

- Actúe en la toma de decisiones que afectan su integración en prácticas deportivas.
- Participe en la elaboración, organización y gestión de proyectos de actividad deportiva para todos.
- Asuma el valor de la solidaridad y la cooperación para generar situaciones deportivas de alta calidad educativa.

4. Propuesta pedagógico-didáctica para el tratamiento del deporte en la escuela

4.1. Con respecto al alumno

4.2. Con respecto al docente

La posibilidad de modificar el sentido del deporte como contenido escolar, de acuerdo con lo hasta aquí desarrollado, requiere acciones concretas:

- (a) Diseño de un Proyecto Curricular de Educación Física –que incluya el deporte desde las perspectivas desarrolladas anteriormente–, integrado en el Proyecto Curricular Institucional, a partir del Proyecto Educativo Institucional.
- (b) Inclusión de los encuentros deportivos dentro del Proyecto, para que su estructura sea coherente con los objetivos perseguidos.
- (c) Sustitución de la enseñanza programada y directiva, por la enseñanza basada en la construcción del conocimiento deportivo, a través de situaciones problematizadoras con fuerte acento lúdico, reforzando esta propuesta didáctica, si ya se trabaja sobre la base de ella.
- (d) Consideración de que, en última instancia, **lo fundamental para promover un cambio en la actitud de los alumnos hacia el deporte, es que el docente esté convencido de que este cambio es necesario y positivo, actuando en consecuencia.**

5. La clase de educación física

Finalmente, realizaremos algunas consideraciones sobre la clase de educación física, momento en el que se sintetiza y cobra vigencia real todo lo hasta aquí desarrollado, además de las planteadas en el punto 3.1.

Las mejores intenciones y los mejores proyectos, pueden concluir en una gran frustración, si la clase no responde a los cambios propuestos.

La experiencia indica que es difícil modificar las rutinas establecidas a través de una determinada práctica docente, sostenida sin cambios durante mucho tiempo.

Es clave para producir un cambio, que el docente se convenza, en principio, de la necesidad del mismo y lo discuta con sus colegas, para alcanzar acuerdos básicos.

Luego vendrá la reformulación de las estrategias de enseñanza, de la mano de una mayor apertura a la participación de los alumnos en las decisiones sobre qué y cómo enseñar y aprender, a partir de los lineamientos curriculares establecidos.

El alumno que percibe la clase preparada a partir de él y sus necesidades y no, solamente, desde las necesidades del docente y su planificación normativa, es el mejor gestor de una actividad didáctica dinámica, significativa y con el resultado de aprendizajes integradores. En este contexto, el deporte escolar necesita de clases donde la participación de la totalidad de los alumnos se contemple con claridad y definición de las pautas que la hagan posible.

Con esta finalidad, se plantean las siguientes orientaciones didácticas:

- Considerar que los deportes sólo se aprenden jugándolos globalmente, en unidades de juego progresivamente más complejas, a partir de los saberes previos del grupo, sin preocupación inicial por el dominio técnico de sus fundamentos motores.
- La construcción de la lógica del juego deben hacerla los alumnos, a partir del descubrimiento de los roles, formas de comunicación y contracomunicación que se suscitan en él, requerimientos motores y orgánicos, que luego derivará, por parte de ellos mismos, en el requerimiento de enseñanza para progresar técnica y tácticamente, y mejorar su aptitud física.

Esto requiere pensar cada deporte como una estructura de relaciones que debe ser aprehendida inteligentemente por el alumno y actuar didácticamente en consecuencia.

- El abordaje de la táctica y la estrategia, como consecuencia de lo anterior, se debe realizar desde el planteo de situaciones a resolver por los alumnos, que deberán analizar, discutir, proponer, probar y comprobar, para definir la actuación del grupo.
- La técnica, para ser integrada significativamente, debe surgir de las dificultades que cada alumno encuentra para resolver las situaciones en que la lógica del juego la requiere. El problema fundamental a resolver es el nivel de juego que se plantea desde las posibilidades reales del grupo y de cada uno de sus integrantes, para que la técnica a incorporar sea coherente con la dificultad posible de superar.
- Las reglas son marcos referenciales que se desprenden de la lógica de cada juego deportivo, pero que además tienen connotaciones éticas y sociales. Este último punto, muchas veces ignorado en la práctica, es el más valioso educativamente para la formación de la conciencia democrática, basada en el reconocimiento y respeto del otro, fuertemente expuestos en la práctica deportiva.
- El concepto de entrenamiento, como consideración previa o paralela para una práctica deportiva con buen rendimiento técnico-motriz, no puede seguir sosteniéndose en el nivel escolar, por todas las consideraciones expuestas en este documento. El concepto de aprendizaje motor y desarrollo cualitativo de las capacidades orgánicas en la niñez y adolescencia, tienen que sustentarse en la escuela, desde la visión de la salud y el crecimiento armónico y no desde la máxima prestación posible.
- Finalmente, el concepto de recreación activa a través del deporte, debe primar sobre el concepto de rendimiento deportivo a través del entrenamiento selectivo, en el momento de planificar contenidos, actividades y expectativas de logro, si se pretende educar físicamente a la población para que realice actividad física durante toda la vida para elevar los índices de salud y calidad de vida.

Estas orientaciones didácticas, suponen criterios y recursos de evaluación que permitan devolver a los alumnos el resultado de su actuación y cumplir con los aspectos administrativos de aprobación y acreditación.

Básicamente, la evaluación deberá tener en cuenta:

Los saberes previos de los alumnos para sentar los puntos de partida, en cuanto a:

- Competencia motriz general, manifestada en su habilidad para realizar, inteligentemente, las acciones motrices deportivas básicas: desplazarse, saltar, lanzar y recibir, etc., en situaciones de juego problematizadoras.
- La actitud inicial ante el deporte (rechazo, no-inclusión, abandono del juego, participación parcial, etc.)

- Sus prejuicios respecto al sentido y finalidad de la práctica deportiva.

Posteriormente, durante el desarrollo del proceso de enseñanza:

- Comprensión de la lógica del juego, manifestada en la asunción de roles con definición de las acciones que corresponden al rol, la ubicación adecuada en el campo de juego y sus desplazamientos coherentes, la interpretación de las faltas o errores cometidos y su asunción, la dinámica corporal armónica y en equilibrio con las exigencias del nivel de juego planteado, etc.
- Resolución inteligente de las situaciones, manifestada en la oportunidad de sus desplazamientos, indicaciones verbales a sus compañeros, asunción de liderazgo cuando la situación ofensiva o defensiva lo requiere, etc.
- Superación de la actitud inicial ante la práctica deportiva, manifestada en inclusión directa en los equipos sin necesidad de solicitárselo, dinámica general durante el juego, comunicación con sus pares, etc.
- Avances en su prestación motriz, manifestada en la intención de mejorar los gestos técnicos por comprensión de su necesidad, mejor ubicación y actitud corporal para vencer la dificultad, adecuación de la técnica ideal a sus posibilidades personales y capacidad de resolución de los problemas motores planteados por el deporte, etc.
- Intervención positiva en las situaciones conflictivas, con manifestación de criterios para jugar sin trampas, agresiones o desinterés.
- Participación en las conversaciones para adecuar los niveles de juego y exigencia técnico-táctica a las posibilidades de sus compañeros y del grupo en general o generar nuevos juegos o la inclusión de otros deportes.
- Participación en las actividades complementarias para permitir la actividad deportiva.

El registro del accionar de los alumnos en relación con los puntos anteriores –y otros que se determinen dentro del mismo modelo de consideración y tratamiento del deporte–, debe ser permanente, al igual que las devoluciones, para incentivar sus aprendizajes.

Finalmente, es importante plantear una tarea final de autoevaluación, con aporte de los registros efectuados por el docente en cuanto a los logros individuales observados y su incidencia, también, en el desarrollo deportivo del grupo.

6. Correlato entre expectativas de logro y contenidos

Diseño Curricular para Educación General Básica¹⁰

Primer Ciclo

Expectativas de logro	Contenidos
	El hombre: su cuerpo, su motricidad
<ul style="list-style-type: none">- Representación del propio cuerpo con organización en el espacio topológico y ajuste al tiempo nocional.- Empleo de habilidades motoras básicas y combinadas simples, con objetos y sin ellos, en acciones globales que impliquen organización espacio-temporal.	<p>El cuerpo propio en el espacio y en el tiempo</p> <ul style="list-style-type: none">- El espacio propio. La exploración del espacio propio.- Las partes y lados; el lado y partes hábiles. Su exploración y uso.- La izquierda y derecha del propio cuerpo, como referencia en el espacio. Identificación.- Los ritmos del propio cuerpo. La percepción de los ritmos internos y externos. Ajuste del movimiento a ritmos internos y externos.- El mecanismo respiratorio. La exploración de la función respiratoria. Diferencias entre las fases de inspiración y exhalación en la actividad física.- Los cambios corporales en acción y reposo.- El cuidado del cuerpo. Relaciones entre salud, higiene, actividades físicas y alimentación. Higiene corporal, formas de preparación orgánica y artromuscular, actividades de recuperación y estabilización de las funciones corporales y orgánicas, en los medios acuático y terrestre. <p>El propio movimiento</p> <ul style="list-style-type: none">- La independencia y la disociación de los segmentos corporales. Ejercitación.- Los esquemas motores básicos correctos. Combinación de esquemas motores básicos. Comparación, diferenciación, ejercitación de habilidades motoras básicas y combinadas simples: locomotoras, no locomotoras y destrezas corporales básicas. Resolución de problemas de movimiento.- La experimentación de diferentes formas de desplazamiento en el agua. Control de la respiración y adaptación visual.- El ritmo del movimiento y el dinamismo del movimiento. Relación entre ambos en las habilidades motoras básicas y combinadas.- Las capacidades condicionales y coordinativas: percepción, identificación y uso. Las habilidades y destrezas y la flexibilidad corporal. La movilidad articular. Relaciones.- Alternancia contracción/decontracción, en movimientos globales y segmentarios. Su percepción. <p>La expresión del propio cuerpo</p> <ul style="list-style-type: none">- La imaginación, el gesto, el movimiento, la expresión y la comunicación. Relaciones. Imaginación y ejecución de movimientos globales y segmentarios: con objetos reales y con objetos imaginarios; combinación de gestos y movimientos globales y segmentarios con intención expresivo comunicativa. <p>El propio juego</p> <ul style="list-style-type: none">- El juego por el juego mismo. Juegos funcionales con las habilidades motoras básicas. Juego con el propio cuerpo y el propio movimiento.

¹⁰ DGCE, CGE, *Diseño Curricular, Educación Inicial, Educación General Básica. Tomo I y II*. Bs. As., Emede, 2001

- Uso de esquemas motores y posturales básicos ligados a la correcta alineación corporal.

- Discriminación y utilización de las capacidades condicionales.

La propia postura corporal

- Los esquemas posturales básicos correctos. Posturas correctas e incorrectas: experimentación y diferenciación. Relaciones entre los principios posturales y la biomecánica del propio cuerpo en los medios acuático y terrestre.
- El propio equilibrio estático y dinámico. Experimentación.
- Posturas corporales convenientes e inconvenientes. Comparación y diferenciación.

Las capacidades condicionales y coordinativas

- Percepción, identificación y uso. Las habilidades y destrezas y la flexibilidad corporal. La movilidad articular. Relaciones.
- Alternancia contracción/decontracción, en movimientos globales y segmentarios. Su percepción.

El hombre y los objetos

- Empleo de habilidades motoras básicas y combinadas simples, con objetos y sin ellos, en acciones globales que impliquen organización espacio-temporal.

El cuerpo propio, el movimiento y los objetos

- Esquemas motores básicos y combinados. Discriminación y ejercitación de habilidades manipulativas. Combinación de habilidades motoras manipulativas entre sí y con otras habilidades motoras básicas.
- Habilidades y destrezas con ambos lados del propio cuerpo, con elementos.

El propio juego con objetos

Los juegos funcionales, malabares, con objetos y elementos. La invención, la recreación, la acción de jugar por jugar con diferentes objetos. Juegos aplicativos de las habilidades manipulativas. La aplicación de habilidades motoras manipulativas en diferentes juegos.

El hombre y los otros

- Elaboración de formas de expresión y comunicación corporal y gestual, en grupos; proponiendo, aceptando y organizando tareas grupales.
- Aceptación de las características personales del otro, como compañero y como adversario de juego.
- Participación en juegos y/o actividades de organización simple y codificados, con colaboración y oposición, con adecuación de las acciones a la consecución de objetivos colectivos, proponiendo, aceptando y modificando las reglas según el contexto.

El juego con otros

- El propio juego y el juego de los otros.
- El grupo y el grupo de juegos. Compañeros y oponentes como compañeros de juego. Diferencias personales, conflicto y consenso, roles y cambios de roles. Acuerdos y desacuerdos. La necesidad de la regla.
- Las reglas de juego y el funcionamiento grupal.

Los juegos reglados, cooperativos, tradicionales, de organización simple codificados y reglamentados. Su organización y ejecución.

El hombre: su cuerpo, su motricidad

<ul style="list-style-type: none"> - Representación dinámica y anticipadora del cuerpo con organización espacial "proyectiva" y relaciones temporales operatorias. - Empleo de habilidades motoras combinadas e iniciación en las habilidades motoras específicas, en actividades y juegos con ajuste espacio-temporal. 	<p>El cuerpo propio en el espacio y en el tiempo</p> <ul style="list-style-type: none"> - La ambidextría. Partes hábiles e inhábiles del cuerpo: su ejercitación. <p>El propio movimiento</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los esquemas motores combinados simples y esquemas motores específicos globales. Diferentes combinaciones de esquemas motores. - Ejercitación de habilidades motoras combinadas y destrezas corporales. - Iniciación y experimentación de las habilidades motoras específicas cerradas, incluidas las acuáticas. - La destreza como instrumento de la habilidad; la habilidad en la resolución de situaciones. - Habilidades y prácticas de habilidades: uso en situaciones aisladas. Las habilidades en la resolución de situaciones. - La armonía del movimiento. Movimientos armónicos y disarmónicos. Diferencias. - La fluidez del movimiento. Diferenciación de movimientos fluidos y segmentados. - La precisión del movimiento. La precisión en movimientos globales y segmentarios. - Los ejercicios inconvenientes, su prevención. Discriminación de formas convenientes e inconvenientes de realizar ejercicios corporales. Maneras de prevenir la realización de movimientos inconvenientes. <p>La expresión del propio cuerpo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los recursos expresivos, exploración y registro de los recursos expresivos del propio cuerpo. - La soltura gestual, expresión y comunicación; ajuste de variaciones del tono muscular a los requerimientos de acciones expresivas y comunicativas. - Formas de movimiento expresivo comunicativo. La experimentación de formas de movimiento de índole expresiva y comunicativa. <p>El propio juego</p> <ul style="list-style-type: none"> - La importancia de jugar. La invención y la recreación de juegos con el propio cuerpo y el propio movimiento. Los juegos funcionales con habilidades motoras combinadas. Formas de jugar.
<ul style="list-style-type: none"> - Utilización de las capacidades condicionales reconociendo su aporte al mantenimiento de la salud. 	<p>El cuerpo propio en el espacio y en el tiempo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Las capacidades condicionales y coordinativas. Formas generales de ejercitación de las capacidades condicionales y coordinativas en el medio acuático y terrestre. La experimentación de variantes de ejercitación de las capacidades condicionales y coordinativas. - El mecanismo respiratorio. La adecuación de las fases de la respiración en las actividades físicas. - El tono muscular global y segmentario. Variaciones del tono muscular en reposo y en actividad. El ajuste de las variaciones tónico - musculares globales y segmentarias a los requerimientos de la acción. - Tono muscular y movilidad articular. La percepción de la incidencia del tono muscular en la movilidad de las articulaciones. <p>El propio movimiento</p> <ul style="list-style-type: none"> - Tono muscular y la flexibilidad corporal. Análisis de la incidencia del tono muscular en la flexibilidad corporal. Regulación y distribución del tono muscular.

<ul style="list-style-type: none"> - Uso de esquemas posturales ligados a la correcta alineación corporal. 	<p>La propia postura corporal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los esquemas posturales combinados. Combinación de posturas. - Tono muscular y economía postural. Análisis de su relación. - Tono muscular y posturas estáticas, dinámicas y referenciales. La percepción de variaciones del tono muscular en posturas estáticas, dinámicas y referenciales. Regulación y distribución del tono muscular en posturas referenciales. - La postura como referente de la acción, tono muscular y movimiento como sucesión de posturas. La percepción de variaciones tónicas correspondientes a las diferentes fases de un mismo movimiento.
---	--

El hombre y los objetos

<ul style="list-style-type: none"> - Empleo de habilidades motoras combinadas e iniciación en las habilidades motoras específicas, en actividades y juegos con ajuste espacio-temporal. 	<p>El cuerpo propio, el movimiento y los objetos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los esquemas motores manipulativos. Diferenciación y ejercitación de habilidades motoras manipulativas combinadas. - Combinación, diferenciación y ejercitación de habilidades motoras manipulativas con otras habilidades. - La experimentación de habilidades motoras específicas en forma global.- - La izquierda y la derecha de los objetos. Su percepción y aplicación.- - Los elementos, instrumentos.
--	---

El hombre y los otros

<ul style="list-style-type: none"> - Aplicación de esquemas tácticos, propios de los juegos deportivos, respetando y acordando reglas de interacción con los otros. - Reconocimiento del componente placentero en el juego, independientemente del rendimiento y del resultado. - Conocimiento de un amplio repertorio de juegos motores reglados y deportivos, valorándolos en relación con el uso del tiempo libre y el cuidado de la salud. - Consecución de la autosuperación, la interacción grupal y la reflexión sobre el propio acciona, mediante <i>competencias pedagógicas</i> grupales, internas e interescolares. 	<p>El movimiento con otros</p> <ul style="list-style-type: none"> - La coordinación de acciones con sentido táctico. La elaboración y la práctica de esquemas tácticos para la resolución de situaciones motrices. - Las acciones tácticas de cooperación y oposición y códigos de comunicación y contracomunicación motriz. La elaboración y la práctica de esquemas tácticos de cooperación y de oposición y códigos de comunicación y contracomunicación - La lógica de los juegos: relación reglas-objetivos-situaciones-acciones. Táctica, estrategia, acción y comunicación. El análisis de la lógica de los juegos y el ajuste de los esquemas motores y comunicativos a los requerimientos tácticos y estratégicos. <p>El juego con otros</p> <ul style="list-style-type: none"> -El grupo y el grupo de juegos. Roles y funciones. Reglas y comportamientos. La elaboración de reglas de juego y de funcionamiento grupal para la articulación de roles y funciones. - Reglas explícitas e implícitas. Tareas y dinámicas. Dinámicas grupales acordes con las tareas a realizar. - Juegos reglados, cooperativos, juegos reglamentados: aplicativos, de fundamentación, juegos deportivos; mini-deporte y deporte reducido. Su organización y ejecución.
--	---

<ul style="list-style-type: none"> - Participación en la elaboración de diversas formas de expresión y comunicación individuales y grupales, mediante el lenguaje corporal. 	<p>El propio cuerpo y el cuerpo de los otros</p> <ul style="list-style-type: none"> - Diferencias y semejanzas corporales y orgánicas, de capacidades y de rendimiento. Discriminación y análisis. - Formas de ejercitación personal y grupal de las capacidades condicionales. - La izquierda y la derecha de los otros como referencia de la acción. Percepción de la izquierda y derecha de los otros en movimiento. <p>La comunicación corporal</p> <ul style="list-style-type: none"> - El sentido de acción propia y de las acciones de los otros. El ajuste de los gestos y movimientos a los sentidos de las acciones. - Interacción y comunicación. La interpretación de las acciones. Interpretación de acciones y sentidos en situaciones y contextos diferentes. - Señales y códigos de comunicación. La elaboración de señales y códigos de comunicación con otros en situaciones concretas.
--	---

El hombre: su cuerpo, su motricidad

- Aceptación de los cambios corporales y de las posibilidades y limitaciones motrices, reajustándose al espacio y al tiempo.
- Uso de habilidades motrices específicas cerradas y abiertas, con ajuste técnico en función de distintos juegos y deportes que sinteticen la capacidad de actuar e interactuar.

El propio movimiento

- Los esquemas motores específicos. Las técnicas de movimiento, economía y eficiencia de movimiento. Las habilidades motoras específicas cerradas y las destrezas.
- La diferenciación de habilidades motoras específicas: cerradas y abiertas
- Destreza, habilidad y condición corporal. Destreza, habilidad y técnica del movimiento.
- La exploración, diferenciación, ejercitación y automatización de técnicas de movimiento de las habilidades específicas cerradas (incluidas las habilidades acuáticas de la natación).
- Requerimientos de los distintos tipos de habilidad. Precisión del movimiento.
- Relación tónico-fásica en el movimiento. El ajuste de relaciones tónico-fásicas en el aprendizaje y ejercitación de esquemas motores y técnicas de movimiento específicos.
- Contracción muscular, tipos. Su exploración y control.
- Contracción y decontracción. Relajación. La exploración y ejercitación de técnicas de contracción, decontracción y relajación muscular.
- Movimientos inconvenientes y compensatorios. Formas de compensar ejercicios y movimientos inconvenientes.

La expresión del propio cuerpo

- Técnicas de movimiento, expresión y comunicación. El uso de técnicas de movimiento en situaciones de expresión y comunicación. Composición.- El gesto como componente expresivo del movimiento. Articulación de gestos y movimientos con sentido expresivo y comunicativo.

- Ejercitación sistemática de las capacidades condicionales mediante el uso de métodos y técnicas adecuados, valorando su contribución al estado de salud y al bienestar personal.

El cuerpo propio en el espacio y en el tiempo

- Principios de entrenamiento de las capacidades condicionales y coordinativas en los medios terrestre y acuático. La adaptación de principios generales del entrenamiento de las capacidades condicionales y coordinativas a las necesidades y posibilidades particulares.
- El mecanismo respiratorio. Regulación de las fases de la respiración en las actividades físicas.
- La condición corporal, desarrollo, salud y sexualidad. Análisis de sus relaciones.
- Principios, métodos y técnicas de entrenamiento. Elaboración y ejecución de planes de entrenamiento personal acordes con los principios, métodos y técnicas de entrenamiento de las capacidades condicionales y coordinativas. Métodos y técnicas de entrenamiento de las capacidades condicionales y coordinativas: su aplicación en la práctica de actividades corporales y motrices.

El propio movimiento

- El entrenamiento de las capacidades condicionales y coordinativas en relación con rendimientos específicos en el medio terrestre y acuático.

-El cuerpo propio, el movimiento y los objetos

- El entrenamiento de las capacidades condicionales y coordinativas en relación con los requerimientos particulares de las habilidades motoras específicas.

El propio juego

- El espacio-tiempo de juego como un espacio-tiempo diferente. El análisis del espacio-tiempo de juego y del espacio-tiempo de la cotidianidad.
- El juego como ficción y otras actividades. Su análisis.
- Juego y jugar. Análisis de diferencias entre el juego y la acción de jugar.

<ul style="list-style-type: none"> - Selección y adopción de posturas y realización de movimientos compensatorios, reconociendo los ejercicios y/o acciones inconvenientes 	<p>La propia postura corporal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los esquemas posturales específicos. Posturas inconvenientes y compensatorias. Postura y expresión. La exploración de posturas correspondientes a requerimientos de los movimientos específicos utilitarios y expresivos en distintos medios. - Postura y condición corporal. Postura y comunicación. La percepción de los grados de tensión muscular en las distintas posturas específicas, utilitarias y expresivas. - Postura, salud y cuidado del cuerpo. El análisis de sus relaciones.
---	---

El hombre y los objetos

<ul style="list-style-type: none"> - Uso de habilidades motrices específicas cerradas y abiertas, con ajuste técnico en función de distintos juegos y deportes que sinteticen la capacidad de actuar e interactuar. 	<p>El cuerpo propio, el movimiento y los objetos</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los esquemas motores específicos. La comparación, diferenciación y ejercitación de habilidades motoras específicas: técnicas de movimiento con elementos. - La diferenciación de habilidades motoras específicas. Requerimientos. Precisión del movimiento. - La exploración, diferenciación, ejercitación y automatización de técnicas de movimiento de las habilidades específicas. - Juegos funcionales para la diferenciación y ejercitación de habilidades motoras específicas.
--	---

El hombre y los otros

<ul style="list-style-type: none"> - Aplicación de conocimientos táctico-técnicos en situaciones de juego y competencias pedagógico-deportivas, tomando decisiones adecuadas, respetando las limitaciones reglamentarias y asumiendo distintos roles. - Creación de diversas formas de expresión y comunicación mediante el lenguaje corporal. 	<p>El propio cuerpo y el movimiento</p> <ul style="list-style-type: none"> - Los esquemas motores específicos. Juegos funcionales para la diferenciación y ejercitación de habilidades motoras específicas. <p>El propio cuerpo y el cuerpo de los otros</p> <ul style="list-style-type: none"> - Interacción corporal con otros e intervención corporal sobre otros. Formas de intervención del propio cuerpo sobre la propiedad e integridad del cuerpo de los otros en las relaciones de interacción. Nociones de primeros auxilios. - La integridad y peculiaridad corporal propia y de los otros. - Situación y códigos de expresión y comunicación corporal. La elaboración de los códigos de expresión y comunicación en relación con el contexto comunicativo. - Contexto y sentido de la expresión y comunicación corporal. La elaboración de los códigos de expresión y comunicación en relación con diferentes contextos de comunicación <p>La comunicación corporal</p> <ul style="list-style-type: none"> - Contextos y selección de modos de comunicación motriz. La selección y la composición de modos expresivos y comunicativos corporales en diferentes contextos. <p>El movimiento con otros</p> <ul style="list-style-type: none"> - La lógica de las acciones motrices. La estrategia como forma de resolución de situaciones y la táctica como plan para resolver situaciones motrices. Su análisis. - La relación de la táctica y la estrategia con las reglas de actividades corporales, juegos y deportes. La elaboración de esquemas tácticos articulados con planes estratégicos en actividades corporales, juegos y deportes.
--	--

	<ul style="list-style-type: none"> - La relación táctica y comunicación (grupal), habilidad y técnica (individuales) en la lógica de las actividades corporales, los juegos y los deportes. Relaciones entre la táctica, comunicación, habilidad y técnica en la práctica de actividades corporales, juegos y deportes. <p>El grupo</p> <ul style="list-style-type: none"> - Relación entre tarea y dinámica. Roles y funciones. Grupo de trabajo y grupo de juego. El análisis de la articulación de roles y funciones y del funcionamiento en equipos y grupos. - Equipo y grupo. Roles y funciones en uno y otro. Coordinación y ajuste de roles y funciones. El análisis de la incidencia del grupo en el funcionamiento de equipos. <p>Deporte institucionalizado y deporte-práctica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reglas fijas y móviles. Competencia y juego. El análisis de las diferentes manifestaciones del deporte en la sociedad. - La participación en juegos deportivos y deportes en forma recreativa y competitiva. - Las competencias deportivas. La participación en competencias pedagógicas intraescolares e interescolares
--	---

Primer año polimodal

Expectativas de logro (Integran a los tres ejes)

- Comprensión y valoración de la relación entre: actividad corporal y motriz sistemática, alimentación y cuidado de la higiene y la salud.
- Toma de conciencia de la importancia del ajuste postural y su proyección en las actividades motrices.
- Empleo eficaz de habilidades motoras específicas en situaciones deportivas y de la vida cotidiana
- Aplicación de principios básicos de entrenamiento de capacidades corporales y motrices, para un adecuado desarrollo de la condición física.
- Identificación de conocimiento tácticos y técnicos que le permitan practicar actividades lúdicas, deportivas y expresivas con arreglo a los principios éticos sintetizados en la idea de juego limpio.
- Disposición para la actividad en grupos, participando y organizando actividades en la naturaleza.

Contenidos Eje Motor

- El desarrollo y la actividad corporal y motriz sistemática.
- La alimentación y el ejercicio. Hábitos, acciones y prácticas convenientes e inconvenientes.
- El cuerpo, la postura y el movimiento. Esquemas posturales estáticos y dinámicos.
- Práctica y análisis de formas de prevención y compensación de desajustes posturales y motrices.
- Las capacidades motoras condicionales y coordinativas . Principios básicos del entrenamiento.
- Entrenamiento de capacidades condicionales básicas.
- Planificación del entrenamiento en relación a los intereses, necesidades y posibilidades del grupo.
- El tono muscular. La relación tónico-fásica en el movimiento.
- Contracción. Decontracción. Relajación. Núcleos articulares y sinergias musculares.
- Ejercicio de la decontracción y relajación muscular en situaciones diversas.
- Identificación y funcionalización de núcleos articulares y sinergias musculares.
- La destreza y la habilidad. La economía del movimiento y la condición corporal.
- Esquemas motores específicos. Habilidades motoras específicas. Distintos tipos de habilidad: cerrada y abierta.
- Las técnicas de movimiento. Ajuste motor, economía y precisión. Técnicas motoras específicas de la gimnasia, el deporte, la expresión, la vida cotidiana y el trabajo.
- Práctica y ajuste de técnicas motoras específicas del movimiento gimnástico, deportivo, expresivo y del trabajo en relación con el propio cuerpo.
- El entrenamiento deportivo.
- Práctica de entrenamiento considerando las características de las capacidades motoras condicionales y las destrezas y habilidades requeridas por los deportes a desarrollar.
- El cuerpo y el movimiento. El ritmo, la fluidez, la armonía, la precisión y el dinamismo como cualidades del movimiento.
- Posibilidades del movimiento, como medio de expresión y comunicación.
- Confianza en las propias posibilidades corporales y motrices, y disposición y perseverancia para acrecentarlas.
- Interés por la eficacia motriz.

- Eje Lúdico - Deportivo - Expresivo

- El deporte. Su constitución y evolución histórica. La evolución de las reglas, técnicas y tácticas deportivas.
- La ética en el deporte. El comportamiento de los deportistas, los espectadores y los jueces
- El juego limpio
- El juego y el deporte. Condición corporal, motriz, emocional y social en cada uno de ellos. Las reglas del juego. Beneficios y perjuicios de la práctica deportiva. Higiene, prevención, cuidados y seguridad.
- Deportes individuales y de conjunto. Habilidades abiertas y cerradas.
- Práctica de un deporte individual y un deporte de conjunto.
- La Lógica de los juegos reglados y de los deportes. Técnica, táctica y estrategia.- Práctica y ajuste de gestos técnicos en situaciones de juego.
- Relaciones de cooperación y oposición. Esquemas tácticos.
- Ensayo y análisis de comportamientos de cooperación y oposición, en esquemas tácticos
- Elaboración, práctica, aplicación y evaluación de sistemas de ataque y defensa.- Ejercicio de la capacidad de anticipación en relación con las acciones propias y de compañeros y oponentes en situaciones de juego.

- El equipo y el grupo: diferencias y analogías. Roles, funciones, puestos y posiciones.
- Explorar el desempeño en puestos y funciones en equipos deportivos.
- Análisis y evaluación de tareas y dinámicas en equipos deportivos.
- Las competencias deportivas, diferentes niveles de concreción.
- Planificación, organización y ejecución de eventos y actividades lúdicas, deportivas y expresivas.
- Disposición para acordar, aceptar y respetar las reglas y el juego limpio en actividades lúdicas y deportivas, y en la vida cotidiana.
- Dominio de sí, tolerancia y serenidad en la competición, en la victoria y en la derrota.
- La expresión en el movimiento. El ritmo y la música.
- Las actividades corporales y los códigos de expresión y comunicación del cuerpo y del movimiento.
- Exploración de movimientos expresivos como medio de comunicación con los otros.
- La improvisación, creación y composición de movimientos expresivos.
- Disposición hacia la creatividad y la inventiva motriz.
- Valoración estética de las realizaciones corporales y motrices.

- Eje Vida En Naturaleza

- Las actividades en la naturaleza: marchas, exploraciones, visitas, travesías, juegos, deportes, etc.
- Planificación y ejecución de actividades en la naturaleza, considerando los objetivos, contenidos y actividades propuestas y los datos disponibles de los lugares seleccionados.
- La actividad grupal. Tareas y dinámicas grupales: funciones y roles.
- Discusión, selección y aplicación de formas democráticas para la conducción, participación y toma de decisiones.
- Empleo de criterios de seguridad personal y grupal de preservación del medio ambiente natural.
- Espíritu de aventura, prudencia y decisión ante riesgos y dificultades propias de las actividades corporales y motrices en la naturaleza.

Segundo año polimodal

Expectativas de logro (Integran a los tres ejes)

- Comprensión y valoración de la relación entre el buen funcionamiento de los sistemas psíquico, corporal y orgánico a través de la actividad corporal y motriz sistemática y el cuidado de la higiene y la salud.à Aplicación de formas de prevención y compensación de desajustes posturales.
- Ajuste motor a partir de la comprensión de las relaciones entre movimiento tónico y fásico, y articulaciones y sinergias musculares.
- Aplicación de principios, métodos y técnicas del entrenamiento de capacidades corporales y motrices, para un adecuado desarrollo de la condición física y el mantenimiento de su salud.
- Disponibilidad de capacidades condicionales y táctico-técnicas que le permitan la práctica de actividades, lúdicas, deportivas y expresivas.à Planificación, organización y participación en actividades lúdicas, deportivas y de convivencia en ámbitos naturales; desempeñando distintos tipos de roles y funciones necesarios para el trabajo en equipo.
- Participación responsable y comprometida en actividades de subsistencia en la naturaleza, preservando el medio ambiente.

Contenidos Eje Motor

- El desarrollo y la actividad corporal y motriz sistemática.
- La alimentación y el ejercicio. Hábitos, acciones y prácticas convenientes e inconvenientes.
- El cuerpo, la postura y el movimiento. Esquemas posturales estáticos y dinámicos.
- Práctica y análisis de formas de prevención y compensación de desajustes posturales y motrices.
- Las capacidades motoras condicionales y coordinativas. Principios básicos del entrenamiento.
- Entrenamiento de capacidades condicionales básicas.
- Planificación del entrenamiento en relación a los intereses, necesidades y posibilidades del grupo.
- El tono muscular. La relación tónico-fásica en el movimiento.
- Contracción. Decontracción. Relajación. Núcleos articulares y sinergias musculares.
- Ejercicio de la decontracción y relajación muscular en situaciones diversas.
- Identificación y funcionalización de núcleos articulares y sinergias musculares.
- La destreza y la habilidad. La economía del movimiento y la condición corporal
- Esquemas Motores Específicos. Habilidades motoras específicas. Distintos tipos de habilidad: cerrada y abierta.
- Las técnicas de movimiento. Ajuste motor, economía y precisión. Técnicas motoras específicas de la gimnasia, el deporte, la expresión, la vida cotidiana y el trabajo.

- Práctica y ajuste de técnicas motoras específicas del movimiento gimnástico, deportivo, expresivo y del trabajo en relación con el propio cuerpo.
- El entrenamiento deportivo.
- Práctica de entrenamiento considerando las características de las capacidades motoras condicionales y las destrezas y habilidades requeridas por los deportes a desarrollar.
- El cuerpo y el movimiento. El ritmo, la fluidez, la armonía, la precisión y el dinamismo como cualidades del movimiento.
- Posibilidades del movimiento, como medio de expresión y comunicación.
- Confianza en las propias posibilidades corporales y motrices, y disposición y perseverancia para acrecentarlas.

Eje lúdico – deportivo – expresivo

- El deporte. Su constitución y evolución histórica. La evolución de las reglas, técnicas y tácticas deportivas.
- La ética en el deporte. El comportamiento de los deportistas, los espectadores y los jueces.
- El juego limpio
- El juego y el deporte. Condición corporal, motriz, emocional y social en cada uno de ellos. Las reglas del juego. Beneficios y perjuicios de la práctica deportiva. Higiene, prevención, cuidados y seguridad.
- Deportes individuales y de conjunto. Habilidades abiertas y cerradas.
- Práctica de un deporte individual y un deporte de conjunto.
- La Lógica de los juegos reglados y de los deportes. Técnica, táctica y estrategia.
- Práctica y ajuste de gestos técnicos en situaciones de juego.
- Relaciones de cooperación y oposición. Esquemas tácticos.
- Ensayo y análisis de comportamientos de cooperación y oposición, en esquemas tácticos.
- Elaboración, práctica, aplicación y evaluación de sistemas de ataque y defensa.
- Ejercicio de la capacidad de anticipación en relación con las acciones propias y de compañeros y oponentes en situaciones de juego.
- El equipo y el grupo: diferencias y analogías. Roles, funciones, puestos y posiciones.
- Explorar el desempeño en puestos y funciones en equipos deportivos.
- Análisis y evaluación de tareas y dinámicas en equipos deportivos.
- Las competencias deportivas, diferentes niveles de concreción.
- Planificación, organización y ejecución de eventos y actividades lúdicas, deportivas y expresivas.
- Disposición para acordar, aceptar y respetar las reglas y el juego limpio en actividades lúdicas y deportivas, y en la vida cotidiana.
- Dominio de sí, tolerancia y serenidad en la competición, en la victoria y en la derrota.
- La expresión en el movimiento. El Ritmo y la Música.
- Las actividades corporales y los códigos de expresión y comunicación del cuerpo y del movimiento.
- Exploración de movimientos expresivos como medio de comunicación con los otros.
- La improvisación, creación y composición de movimientos expresivos.
- Disposición hacia la creatividad y la inventiva motriz.
- Valoración estética de las realizaciones corporales y motrices.

Eje Vida En Naturaleza

- Las actividades en la naturaleza: marchas, exploraciones, visitas, travesías, juegos, deportes, etc.
- Planificación y ejecución de actividades en la naturaleza, considerando los objetivos, contenidos y actividades propuestas y los datos disponibles de los lugares seleccionados.
- La actividad grupal. Tareas y dinámicas grupales: funciones y roles.
- Discusión, selección y aplicación de formas democráticas para la conducción, participación y toma de decisiones.
- Empleo de criterios de seguridad personal y grupal de preservación del medio ambiente natural.
- Espíritu de aventura, prudencia y decisión ante riesgos y dificultades propias de las actividades corporales y motrices en la naturaleza.

Tercer año polimodal

Expectativas de logro (Integran a los tres ejes)

- Valoración de los efectos positivos que tiene la práctica habitual y sistemática de actividades físicas y condiciones de vida sana, sobre el desarrollo personal, y en la mejora de la calidad de vida.
- Conocimiento de necesidades y posibilidades corporales personales, y capacidad de responder a las mismas para mejorar la calidad de vida.
- Aplicación de estrategias acordes a sus posibilidades, para el entrenamiento de las capacidades condicionales, y táctico-técnicas; con relación al rendimiento en la actividad deportiva desarrollada.
- Participación placentera y saludable en actividades deportivas de su elección, a partir de la disponibilidad de las capacidades condicionales y táctico-técnicas requeridas.
- Capacidad para distinguir y actuar de acuerdo a las distintas formas y exigencias de las prácticas deportivas institucionalizadas y no institucionalizadas.
- Apreciación de la riqueza expresiva del movimiento, y su empleo como medio de comunicación y expresión creativa.

Contenidos Eje Motor

- El desarrollo y la actividad corporal y motriz sistemática.
- La alimentación y el ejercicio. Hábitos, acciones y prácticas convenientes e inconvenientes.
- El cuerpo, la postura y el movimiento. Esquemas posturales estáticos y dinámicos.
- Práctica y análisis de formas de prevención y compensación de desajustes posturales y motrices.
- Las capacidades motoras condicionales y coordinativas. Principios básicos del entrenamiento.
- Entrenamiento de capacidades condicionales básicas.
- Planificación del entrenamiento en relación a los intereses, necesidades y posibilidades del grupo.
- El tono muscular. La relación tónico-fásica en el movimiento.
- Contracción. Decontracción. Relajación. Núcleos articulares y sinergias musculares.
- Ejercicio de la decontracción y relajación muscular en situaciones diversas.
- Identificación y funcionalización de núcleos articulares y sinergias musculares.
- La destreza y la habilidad. La economía del movimiento y la condición corporal.
- Esquemas motores específicos. Habilidades motoras específicas. Distintos tipos de habilidad: cerrada y abierta.
- Las técnicas de movimiento. Ajuste motor, economía y precisión. Técnicas motoras específicas de la gimnasia, el deporte, la expresión, la vida cotidiana y el trabajo.
- Práctica y ajuste de técnicas motoras específicas del movimiento gimnástico, deportivo, expresivo y del trabajo en relación con el propio cuerpo.
- El entrenamiento deportivo.
- Práctica de entrenamiento considerando las características de las capacidades motoras condicionales y las destrezas y habilidades requeridas por los deportes a desarrollar.
- El cuerpo y el movimiento. El ritmo, la fluidez, la armonía, la precisión y el dinamismo como cualidades del movimiento.
- Posibilidades del movimiento, como medio de expresión y comunicación.
- Confianza en las propias posibilidades corporales y motrices, y disposición y perseverancia para acrecentarlas.
- Interés por la eficacia motriz.
- El deporte. Su constitución y evolución histórica. La evolución de las reglas, técnicas y tácticas deportivas.
- La ética en el deporte. El comportamiento de los deportistas, los espectadores y los jueces.
- El juego limpio
- El juego y el deporte. Condición corporal, motriz, emocional y social en cada uno de ellos. Las reglas del juego. Beneficios y perjuicios de la práctica deportiva. Higiene, prevención, cuidados y seguridad.
- Deportes individuales y de conjunto. Habilidades abiertas y cerradas.
- Práctica de un deporte individual y un deporte de conjunto.
- La lógica de los juegos reglados y de los deportes. Técnica, táctica y estrategia.
- Práctica y ajuste de gestos técnicos en situaciones de juego.
- Relaciones de cooperación y oposición. Esquemas tácticos.
- Ensayo y análisis de comportamientos de cooperación y oposición, en esquemas tácticos.
- Elaboración, práctica, aplicación y evaluación de sistemas de ataque y defensa.
- Ejercicio de la capacidad de anticipación en relación con las acciones propias y de compañeros y oponentes en situaciones de juego.
- El equipo y el grupo: diferencias y analogías. Roles, funciones, puestos y posiciones.
- Explorar el desempeño en puestos y funciones en equipos deportivos.
- Análisis y evaluación de tareas y dinámicas en equipos deportivos.
- Las competencias deportivas, diferentes niveles de concreción.

- Planificación, organización y ejecución de eventos y actividades lúdicas, deportivas y expresivas.
- Disposición para acordar, aceptar y respetar las reglas y el juego limpio en actividades lúdicas y deportivas, y en la vida cotidiana.
- Dominio de sí, tolerancia y serenidad en la competición, en la victoria y en la derrota.
- La expresión en el movimiento. El ritmo y la música.
- Las actividades corporales y los códigos de expresión y comunicación del cuerpo y del movimiento.
- Exploración de movimientos expresivos como medio de comunicación con los otros.
- La improvisación, creación y composición de movimientos expresivos.
- Disposición hacia la creatividad y la inventiva motriz.
- Valoración estética de las realizaciones corporales y motrices.

Eje Vida En Naturaleza

- Las actividades en la naturaleza: marchas, exploraciones, visitas, travesías, juegos, deportes, etc.
- Planificación y ejecución de actividades en la naturaleza, considerando los objetivos, contenidos y actividades propuestas y los datos disponibles de los lugares seleccionados.
- La actividad grupal. Tareas y dinámicas grupales: funciones y roles.
- Discusión, selección y aplicación de formas democráticas para la conducción, participación y toma de decisiones.
- Empleo de criterios de seguridad personal y grupal de preservación del medio ambiente natural.
- Espíritu de aventura, prudencia y decisión ante riesgos y dificultades propias de las actividades corporales y motrices en la naturaleza.

Bibliografía general

- Alen, B.; Cedrato, M. L.; Laborde, J.; Lombardi, G.; Nielsen, I., *Nuevos desarrollos de la capacitación*. Trayecto Formativo. Programa Provincial de Formación Continua. La Plata, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires, Dirección Provincial de Educación Superior y de Formación y Capacitación Docente, Dirección General de Cultura y Educación, 2000.
- Blázquez Sánchez, Domingo, *Iniciación a los deportes de Equipo*. Barcelona, Ediciones Martínez Roca, 1986.
- Bracht, Valter, *Educación Física y Aprendizaje Social*. Córdoba, Vélez Sarsfield, 1996.
- DGCyE, CGE, *Documentos Curriculares Tomo I. Documento Curricular Educación Física: B 1*. Bs. As. Ministerio de Gobierno y Justicia, Dirección de impresiones del Estado y Boletín Oficial. 1996
- DGCyE, CGE, *Diseño Curricular, Marco General*. Bs. As., Emede, 2001.
- DGCyE, CGE, *Diseño Curricular, Educación Inicial, Educación General Básica. Tomo I y II*. Bs. As., Emede, 2001.
- DGCyE, CGE, *Documento Curricular, versión preliminar para Educación Polimodal*. La Plata. 1999.
- DGCyE Dirección de Educación Física, Documento técnico *Problemas de la Enseñanza*, La Plata. 2001
- DGCyE Dirección de Educación Física, Documento técnico N° 1: *Ejes de la Gestión de la Dirección de Educación Física*. La Plata, 2000.
- DGCyE Dirección de Educación Física, Documento técnico N° 3: *El deporte escolar*. La Plata, 2001.
- Enciclopedia Universal Sopena. Barcelona, Sopena, 1963.
- Foucault, Michel, *Vigilar y castigar*. Bs. As, Siglo Veintiuno Editores, 1976 1ª edición, 1989.
- Giraldes, Mariano. *Metodología de la Educación Física*. Bs.As. Stadium. 1976
- Gómez, J. *El concepto de entrenamiento en la Educación Física*. DEF. La Plata. 2001.
- Le Breton, D. *Sociología del cuerpo*. Bs. As. Ediciones Nueva Visión. 2002
- Matvéiev, L.: El proceso del entrenamiento deportivo. Buenos Aires, Stadium, 1982.
- Matvéiev, L.: Fundamentos del Entrenamiento Deportivo. Moscú, Ráduga, 1983.
- Milstein, Diana y Méndes Héctor, *La escuela en el cuerpo*. Madrid, Miño y Dávila. 1999.
- Morin, Edgar, *Introducción al pensamiento complejo*. Lisboa, Instituto Piaget, 1991.
- Murillo, Susana. El discurso de Foucault: Estado, locura y anormalidad en la construcción del individuo moderno. Oficina de Publicaciones del CBC. UBA. 1996
- Parlebas, Pierre, *Juegos, deporte y sociedad*. Léxico de praxiología motriz. Barcelona, Paidotribo, 2001.
- Pierón, M. Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas. Barcelona, INDE, 1999.
- Rey Cao, Ana; Trigo Aza, Eugenia. *Motricidad...¿quién eres?*. Universidad de la Coruña. (Extracto). 2001
- Ruiz Pérez, Luis Miguel, *Deporte y aprendizaje*. Madrid, Visor, 1994.

Esta publicación se terminó de imprimir
en el mes de abril de 2003
en los talleres gráficos de la DGCyE



**Dirección General de
Cultura y Educación**
Gobierno de la Provincia
de Buenos Aires

Subsecretaría de Educación