
Aportes para la construcción curricular del área de Educación Física

Serie desarrollo curricular

Tomo I

Documentos de la Revista de Educación
DGCyE / Subsecretaría de Educación

Aportes para la
construcción curricular
del área de
Educación Física

Tomo I



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

Subsecretaría de Educación

Aportes para la construcción curricular del área de Educación Física

Tomo I

Serie desarrollo curricular / 3

Programa

Aportes para la construcción curricular
del área de Educación Física.
De la DEF al patio, del patio a la DEF.

Documento final de las comisiones provinciales

Provincia de Buenos Aires

Gobernador
Ing. Felipe Solá

Director General de Cultura y Educación
Prof. Mario Oporto

Subsecretario de Educación
Prof. Delia Méndez

Director Provincial de Educación de Gestión Estatal
Prof. Sergio Pazos

Director Provincial de Educación de Gestión Privada
Prof. Juan Odriozola

Directora de Curriculum y Capacitación Educativa
Lic. María Cristina Ruiz

Directora de Educación Física
Prof. Silvia García

Directora de Educación Inicial
Prof. Ana María Tocco

Directora de Educación General Básica
Prof. Raquel Fazio

Documentos de la Revista de Educación
DGCyE / Subsecretaría de Educación

Referentes en el nivel central

Profesora Stella Astrada
Profesora Nidia Corrales
Profesora Silvia Ferrari
Profesora María Lucia Gayol
Profesor Jorge Gomez
Profesora Sara Jure
Profesora Gladys Renzi

Coordinadores en el nivel regional

Inspector Jefe de Región I: Nilia Pedrotta
Inspector Jefe de Región II: Oscar De Sarro
Inspector Jefe de Región III: Jorge Maestu
Inspector Jefe de Región IV: Sergio Sarlo
Inspector Jefe de Región V: Liliana Couso
Inspector Jefe de Región VI: Estela Roa
Inspector Jefe de Región VII: Estela Echeverría
Inspector Jefe de Región VIII: Gerardo Leonard
Inspector Jefe de Región IX: Susana Martino
Inspector Jefe de Región X: Jorge Alvira
Inspector Jefe de Región XI: Luis Gonzalez
Inspector Jefe de Región XII: Alberto Albo
Inspector Jefe de Región XIII: Eduardo Gregorini
Inspector Jefe de Región XIV: María Carmen Elfen
Inspector Jefe de Región XV: Cristina Boubbe
Inspector Jefe de Región XVI: Héctor Barovero

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

Tomo I

Presentación	7
Reflexiones en torno de la inserción del área de Educación Física en el PEI del nivel inicial	13
Bibliografía	35
Jugando con las habilidades motrices en el 1° y 2° ciclos de la EGB	37
Bibliografía	51
Enfoque pedagógico del deporte escolar en el 3er ciclo de la EGB	53
Bibliografía	79

Tomo II

La motivación en la clase de educación física en el nivel polimodal	7
Bibliografía	22
La evaluación en la clase de educación física en el nivel polimodal	23
Bibliografía	38
La educación física en la Educación Especial	39
Bibliografía	51
Reflexionando sobre la clase de educación física en el centro educativo complementario a partir de la Formación ética	53
Bibliografía	69
Bibliografía general	71

Presentación

Estimados/as colegas:

Quiero transmitirles la profunda satisfacción que produce fundar este espacio de comunicación, que hoy sale a la luz para todas las instituciones del sistema educativo bonaerense en los Documentos de la Revista de Educación, Serie desarrollo curricular.

Cuando ideamos este proyecto en la Dirección de Educación Física, a principios de 2001, anidaba en nosotros y en muchos colegas, en tanto profesores de educación física, una inquietud que era, al mismo tiempo, un desafío: cómo acortar la distancia entre el nivel central, que piensa y ejecuta políticas educativas, y el patio o el gimnasio, donde los hacedores cotidianos llevan adelante el proceso de enseñanza y aprendizaje con los alumnos y las alumnas, razón y sentido de ser de todo sistema educativo.

Partiendo de la idea rectora que guía nuestra gestión (el fortalecimiento y la jerarquización de la educación física como área curricular), reconociendo a los docentes como profesionales que tienen mucho para decir y reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza, y en el marco de una gestión de la Dirección General de Cultura y Educación que dirige, estimula y acompaña acciones de protagonismo territorial, nace el programa "Aportes para la construcción curricular del área de Educación Física. De la DEF al patio y del patio a la DEF" que, coordinado con la Dirección de Currículum y Capacitación Educativa y las distintas Direcciones de niveles y modalidades, se constituye como un modelo de participación en el que confluyen las distintas realidades educativas de la provincia de Buenos Aires.

Desde una perspectiva pedagógico didáctica, el fortalecimiento y la jerarquización refieren a una resignificación de las prácticas docentes, en el contexto de los procesos de enseñanza y de aprendizaje de todos y cada uno de los actores del sistema, implicados desde un rol crítico, activo y transformador.

Dicha resignificación podrá concretarse si se cuenta con espacios de participación conjunta que promuevan el análisis crítico del Diseño Curricular del área; el establecimiento de acuerdos acerca de concepciones que la fundamentan; la interpretación y la comprensión de aspectos prescriptivos y, en consecuencia, el establecimiento de compromisos de acción para las instancias de desarrollo y construcción curricular institucional.

Este programa, junto con el de capacitación que viene desarrollando esta Dirección, ha involucrado a inspectores, capacitadores y docentes, considerados estos últimos los actores centrales en la construcción escolar del currículum.

Por esta razón, la intención fue crear un espacio para el tratamiento de la problemática pedagógica del área, en el que estuvieran representados los docentes de todos los distritos de la provincia, que se desempeñan en los distintos niveles y modalidades, sustentado en los siguientes pilares:

- participación;
- representatividad democrática;
- valoración de la práctica como construcción conjunta.

Su objetivo fue la elaboración de documentos de desarrollo curricular que colaboren con los docentes de los distintos niveles y modalidades del sistema educativo bonaerense en la interpretación del Diseño Curricular y en la resignificación de sus prácticas.

En cada uno de los distritos, los docentes eligieron a sus representantes en forma democrática y se constituyeron las comisiones distritales y regionales de:

- Educación Inicial
- Primero y Segundo ciclos de la EGB
- Tercer ciclo de la EGB
- Educación Polimodal
- Educación Especial
- Centros educativos complementarios (CEC)

Con el mismo procedimiento se conformaron las seis comisiones provinciales, integradas por dieciséis representantes regionales, pertenecientes a cada uno de los niveles y las modalidades, de todas las regiones educativas.

Cada comisión provincial estuvo a cargo de un referente de la Dirección de Educación Física y fue coordinada por un inspector de área de Educación Física, un inspector de la Dirección de nivel o modalidad correspondiente, quienes junto con inspectores e inspectores jefes colaboraron con los profesores en el avance de sus producciones en las distintas versiones del documento.

En el transcurso de la construcción tuvieron lugar diferentes procesos: el análisis de la situación del área y de los problemas de la enseñanza, el análisis crítico del Diseño Curricular, la capacitación, el intercambio entre los colegas, la recuperación de experiencias, la indagación bibliográfica, el establecimiento de acuerdos y la elaboración del documento final.

Los trabajos que se presentan en estos dos tomos constituyen aportes para el abordaje de la problemática que presenta el área de Educación Física en los diferentes niveles y modalidades; están desarrollados sobre temáticas que fueron definidas democráticamente por cada una de las comisiones y que se enuncian a continuación.

- Reflexiones en torno de la inserción del área de Educación Física en el proyecto educativo institucional (PEI) del nivel inicial
- Jugando con las habilidades motrices en Primero y Segundo ciclos de la EGB
- Enfoque pedagógico del deporte escolar en el Tercer ciclo de la EGB
- La evaluación en la clase de educación física en el nivel polimodal
- La motivación en la clase de educación física en el nivel polimodal
- La educación física en la Educación Especial
- Reflexionando sobre la clase de educación física en el centro educativo complementario (CEC) a partir de la Formación Ética

En el seno de las comisiones, este programa generó dos procesos, uno ligado al avance de la producción en sí misma y otro vinculado con las situaciones que se dan en los grupos ante la apasionante, delicada y difícil tarea de producir en forma grupal.

En el devenir de más de un año de trabajo compartido se sucedieron momentos de encuentros, desencuentros, debates y acuerdos, para arribar finalmente al producto en el cual convergen las diversas realidades.

Los documentos incluyen experiencias de prácticas, interrogantes, aportes teóricos y algunas reflexiones acerca de situaciones que cotidianamente ocurren en los patios. Pueden constituirse en una oportunidad para la reflexión y la capacitación, para compartir búsquedas y hallazgos, preguntas e incertidumbres.

Por todo lo expresado, esta Dirección se enorgullece de presentarlos en su concreción editorial, no sólo por la dignidad del trabajo y del esfuerzo de todos los participantes, sino porque su proceso de gestación ayudó, y esperamos siga ayudando en cada lugar donde se utilicen, a construir confianza y a luchar esperanzadamente por una educación física que, día a día, se supere a sí misma.

Silvia García
Directora de Educación Física

A la memoria de la profesora Martha Rutgers,
que inició este desafío junto a nosotros
aportando su sabiduría, compromiso y pasión.

Reflexiones en torno de la inserción del área de Educación Física en el PEI del nivel inicial

Comisión redactora

Referente de Educación Física:
Asesora Gladys Renzi
Referente de Educación Inicial:
Inspectora Alicia Baldi
Coordinadora:
Inspectora Jefe Liliana Couso

Profesores:
Patricia Andreu
Mauricio García
Julio González
Marina Hansen
Pablo Heredia Bertuol
Marta Jofre
Analia Laxalde
María Lucía López de Sabando
Nélida Martín
Gabriela Otero
Mónica Storti
Mónica Terrén
Paola Torigino

Reflexiones en torno de la inserción del área de Educación Física en el PEI del nivel inicial

En el siguiente documento, se expresan aportes de docentes de educación física que intentan proponer formas para jerarquizar esta área de Educación Física en el nivel inicial, mediante la participación en la concreción del currículum en los diferentes niveles de acción.

Los docentes del área de Educación Física nos planteamos:

- ¿Qué grado y tipo de participación tenemos en la revisión y/o reelaboración del proyecto educativo institucional (PEI) en cada nuevo ciclo lectivo?
- ¿Somos partícipes de la jerarquización del área en el nivel inicial?

A partir de estas preguntas, revisaremos el concepto de PEI, las dimensiones que éste abarca y propondremos algunas sugerencias tentativas de cómo insertar al área en dichas dimensiones.

El PEI es una *propuesta integral*, una producción singular propia y específica de cada institución escolar, elaborado por todos sus miembros de manera participativa y democrática, centrado en las necesidades de los niños y las características de la comunidad, que define la finalidad específica de la escuela desde las convicciones ideológicas de esa Institución.

Se dice que es una *propuesta* porque intenta formular y concretar los propósitos que se plantea para el mediano y largo plazo, y es *integral* porque debe abarcar todos los ámbitos de gestión que se desarrollan en la institución.

Como docentes de una institución de nivel inicial, de la que formamos parte, necesitamos ser y sentirnos partícipes de la misma, intervenir activamente en el PEI, destacando la importancia del área Educación Física, desde el accionar cotidiano, construyendo de este modo nuestro espacio presencial y participativo, (más allá del espacio físico que en la mayoría de los casos representa una gran problemática).

Dado que el PEI es elaborado en función de los aportes de toda la comunidad educativa, notaremos que cuanto más informados estemos y más actuemos en torno de las situaciones institucionales, mayor será el espacio de reconocimiento que tendremos como área y como docentes.



Dimensión administrativa organizacional: En esta dimensión deben tenerse en cuenta los recursos humanos y materiales, lugares de trabajo, tiempos, acciones e interrelaciones.

Nuestra manera de insertarnos podría ser:

- Relevando datos sobre el estado y conveniencia de los lugares de trabajo (Patio, SUM, otros espacios aptos para la clase, mapeo de riesgo, etc.).
- Acordando horarios en torno de espacios y elementos compartidos (SUM, materiales, grabador, etc.).
- Generando un "espacio y tiempo institucional", para el tratamiento de problemáticas comunes con otros docentes y el equipo directivo.

Dimensión comunitaria: Esta dimensión comprende la vinculación de la escuela con la comunidad a la que pertenece, mediante acciones desde y hacia la comunidad.

Nuestra manera de insertarnos podría ser:

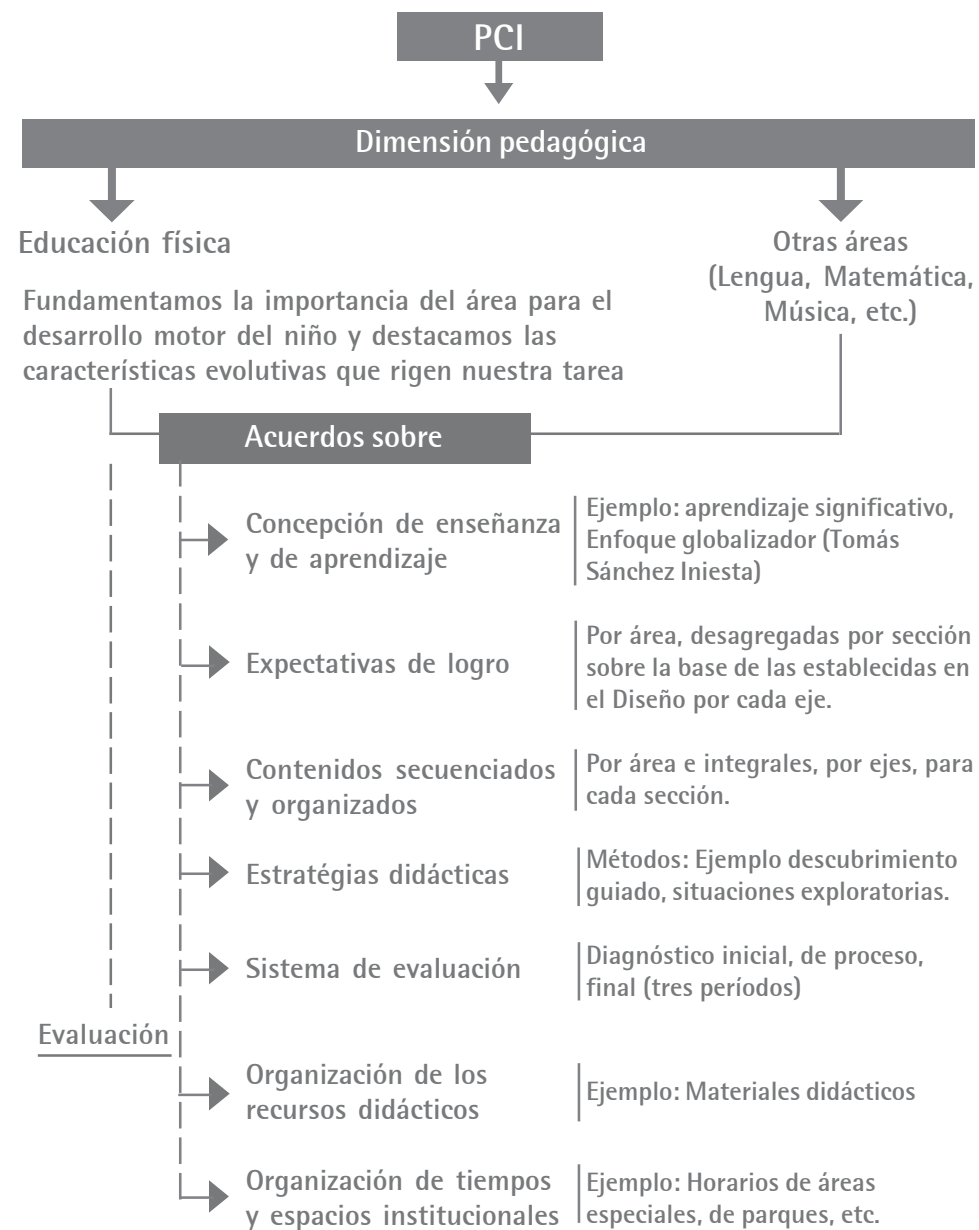
- Proponiendo cómo el área EF puede abrirse, insertarse, participar en un proyecto socio-comunitario, respondiendo a las demandas de la comunidad y del contexto, por ejemplo organizando actividades con los padres, para asesorarlos sobre la prevención de enfermedades; participando de acciones que propone una sociedad de fomento o club del barrio, etc.

Dimensión pedagógica didáctica: En ella se incluyen los alumnos, los docentes, los contenidos, el aprendizaje, la enseñanza y sus múltiples interrelaciones.

La dimensión pedagógica del PEI está representada por lo que se denomina: proyecto curricular institucional (PCI), es por ello que nos vamos a centrar en esta dimensión, porque es lo que nos interesa destacar en el presente documento.

El PCI es el proyecto pedagógico de la institución, en el que ésta contextualiza el Diseño Curricular Jurisdiccional de acuerdo con las necesidades, características y demandas de esa comunidad educativa.

Este es el espacio para concertar acuerdos con otros docentes sobre la enseñanza y el aprendizaje.



Los acuerdos logrados se asentarán por escrito, plasmando el aporte de todas las áreas.

Del PCI surgirán subproyectos que cada docente llevará a su área para trabajar desde su especificidad. Es decir, que se seleccionan expectativas de logro y contenidos transversales que posibilitan el trabajo interareal / o un enfoque globalizador (los cuales serán detallados en el PCI) y otros que son específicos de cada área y estarán desplegados en el proyecto áulico (PA).

Algunas preguntas pueden facilitar la elaboración de los aportes del área de Educación Física en el PCI.

¿Por qué enseñamos educación física en el nivel inicial? Fundamentación del área

El análisis de esta cuestión nos remite a la concepción del niño como un ser integral, considerando en particular, desde sus aspectos: psicomotriz y socio-afectivo.

En este nivel, el niño se encuentra en una etapa del desarrollo donde lo corporal juega un papel muy importante.

La enseñanza de educación Física debe basarse fundamentalmente en el conocimiento de las características biológicas, cognitivas, psicomotrices y afectivas del niño, teniendo en cuenta la situación social de su entorno inmediato, de los cuales dependerá el acierto o fracaso en el planteamiento de metas, en la elección de contenidos y sus consecuentes tareas de movimiento.

Considerando la importancia de lo corporal en la evolución del niño, en un **proyecto institucional coherente**, cada área del currículum escolar lo abordará desde su particularidad, aun cuando su especificidad corresponda al Área Educación Física.

¿Para qué enseñamos educación física en el nivel inicial? Expectativas de logro

La enseñamos para favorecer la adquisición de competencias motrices en los niños. En consecuencia, un niño es competente cuando dispone de un repertorio de respuestas pertinentes a situaciones nuevas y posee un conjunto de conocimientos, procedimientos y actitudes que le permiten una práctica motriz autónoma. (Ruiz Pérez, 1995¹).

Ser competente es contar con las capacidades y habilidades motrices útiles y deseables para el desempeño escolar y para la vida cotidiana. Entonces, cabe preguntarnos ¿Qué capacidades sería pertinente promover en este nivel?. Lo que nos proponemos es indagar por la significatividad y la legitimidad de nuestra tarea específica.

Respondemos a esta pregunta a través de la enunciación de las Expectativas de Logro. En ellas se señala el grado de competencia motriz que deben alcanzar los niños al finalizar cada sección del nivel inicial.

¿Qué enseñamos en educación física en el nivel inicial?

Contenidos del área, enunciados en el Diseño Curricular, organizados por ejes, y secuenciándolos para cada sección.

¿Cómo enseñamos educación física en el nivel inicial?

Respondemos a esta pregunta a través de la explicitación de:

- Estrategias y criterios didácticos para las diferentes secciones.
- Orientaciones sobre la organización de los contenidos.
- Criterios para la organización de espacios y tiempos.
- Criterios para la selección y utilización de materiales curriculares.
- ¿Qué, cómo y cuándo evaluamos?

Respondemos a esta pregunta señalando: cuál será el objeto de la evaluación, de qué modo se lo evaluará, en qué momento y con qué instrumentos. También se pueden incluir:

¹Ruiz Pérez, Luis M., *Competencia motriz*. Barcelona, Gymnos, 1995.

- Pautas y procedimientos de evaluación.
- Elaboración de pautas de seguimiento de los niños e informes a los padres.
- La evaluación es continua, pero acorde al calendario escolar se establecen tres períodos de informes: evaluación diagnóstica o inicial, evaluación de proceso, evaluación final.

Propuestas para que comencemos a trabajar en equipo y jerarquicemos el área desde nuestra especificidad dentro de la institución de nivel inicial:

- Al ingresar como docente a la Institución solicitar una entrevista con el equipo directivo para interiorizarse sobre el PEI
- Participar de las reuniones anuales donde se aborda la problemática del PEI, realizando aportes desde la especificidad del área.
- Ser generador e insertarse en proyectos interareales (ejemplo: huerta orgánica, murga, etc.)
- Adoptar una cultura de trabajo colectivo, autónomo, reflexivo y abierto a la comunidad.
- Organizar proyectos especiales interinstitucionales con docentes de educación física de otros jardines (ejemplo: actividades de vida en la naturaleza)
- Integrar y conformar equipos de trabajo: planificar, revisar y proyectar actividades con otros docentes con el fin de reflexionar sobre las prácticas y mejorar la calidad de la enseñanza.
- Acordar contenidos transversales comunes a todas las áreas, como por ejemplo: cuidado de la salud, educación ambiental, educación para la paz, educación vial, y organizar con ellos proyectos a compartir.
- Organizar talleres del área para aquellos maestros de las secciones que no cuentan con horas de educación física.

Tomando en consideración la forma en que se va concretando el desarrollo del currículum a nivel Institucional, analizaremos en particular los aspectos presentados a continuación.

El proyecto áulico

El proyecto áulico, areal o de enseñanza (PA) es el proyecto pedagógico de cada docente, es la planificación de su acción específica que debe elaborarse contemplando la interacción con otras áreas, de acuerdo con lo concertado en el PCI.

¿Cuál es la tarea que los docentes necesitamos realizar en forma previa al diseño del proyecto áulico?

Diagnóstico

El *diagnóstico* es el punto de partida para la elaboración de nuestro proyecto. Posibilita identificar las características del grupo, de los niños y las del contexto.

¿Qué podemos observar?

- Con relación a lo motor: experiencias previas, posibilidades y limitaciones motrices, etc.
- Con relación a lo intelectual: comprensión de consignas, creatividad, resolución de problemas, etc.
- Con relación a lo social: hábitos, vínculos, normas, roles, etc.
- Con relación al contexto: materiales didácticos, espacio físico, etc.

Sería conveniente tener en cuenta los datos obtenidos por la maestra de sección (MI) ya que los aportes de otra mirada docente resultarán de valiosa importancia.

El profesor de educación física se enfrenta a diferentes situaciones a la hora de evaluar en esta etapa diagnóstica y en función de ello, deberá determinar los contenidos y las estrategias a utilizar.

Veamos ejemplos: Sala de 5 años

Cada niño, en el patio, con una pelota de goma. "¿Qué podemos hacer con ellas?".

Damos tiempo al trabajo individual y tomamos para proponer a los demás las respuestas motrices que queremos observar en todos. Por ejemplo: "Miren, Juan pica la pelota, ¿lo intentamos?".

Si ofrecemos un abanico de situaciones tomadas del grupo, con la intención de evaluar los contenidos motores seleccionados (ejemplo: lanzan y toman la pelota), tendremos como resultado una visión global de las capacidades y habilidades motrices de los niños.

Si la consigna fuese: "Jugamos con las pelotas y tratamos de divertirnos", la diversidad de respuestas será aun más amplia ya que cada uno lo hará de maneras diversas. Por ejemplo: José la pateo con un compañero, María y Débora juegan pasándose la sentadas, Carlos no juega, Marcos trata de hacerla picar.

Aquí aparece el jugar, lo que nos permitirá observar las relaciones sociales que se manifiestan en el juego.

Cualquiera de las dos propuestas es válida; lo que las diferencia es pensar en dónde está poniendo la mirada el docente: en el primer ejemplo, se está observando principalmente las habilidades motrices, mientras que en el segundo se puso el acento en el aspecto social (nivel de integración de los niños, roles dentro del grupo, etc.).

Una vez realizado el diagnóstico, analizados e interpretados los datos, debemos elegir la forma en la que vamos a **organizar nuestra tarea**, pudiendo utilizar **distintas modalidades**: proyecto, unidades didácticas, unidades temáticas, por ejes en forma de parrilla, a través de mapas o redes conceptuales, proyectos específicos u otras.

Es necesario que recordemos que la modalidad elegida dependerá de los acuerdos institucionales consensuados con el Equipo directivo y docente en el momento de la elaboración del PCI. No obstante, cada profesor puede sugerir una forma en particular que considere más apropiada para el diseño de la enseñanza en esta área.

Elegiremos para ejemplificar los componentes que integran el instrumento con el que organizaremos nuestra tarea, la **Modalidad** de proyecto².

² DGcYE/SSE/DEI, Circular técnica N° 03/2000: "Estrategias didácticas para el nivel inicial". La Plata, 2000.

En líneas generales, todo proyecto debe contar con un **título o denominación** que permita identificarlo. En este ejemplo, el título elegido será:

- Nos desplazamos con las piernas -

Fundamentación

Esta modalidad de diseño requiere ser presentada a través de una fundamentación. En ella intentaremos explicitar y justificar por qué trabajamos estos contenidos en este proyecto. Por ejemplo:

...El cuerpo y el movimiento permiten a las personas comunicarse y expresarse... la imagen de sí mismo es una construcción progresiva que se adquiere en función de la interacción motriz...

...a partir de la adquisición de la marcha el niño logra independencia de movimiento y la posibilidad de utilizarlo según sus intereses...

Ejes

Los *ejes* constituyen núcleos temáticos a través de los cuales se organizan los contenidos. Intentan facilitar nuestra tarea, ya que nos permiten considerar al niño en forma integral desde sus dimensiones afectiva, cognitiva, motriz, funcional, relacional y social.

Los ejes están interrelacionados y es la intencionalidad del docente la que determina sobre cuál de ellos poner el acento en los distintos momentos del proceso de enseñanza.

En el Diseño Curricular, los contenidos se encuentran organizados en torno de seis ejes:

- el hombre, su cuerpo, su motricidad;
- el hombre y los objetos;
- el hombre y los otros;
- el hombre y el medio ambiente;
- eje del campo tecnológico;
- eje de la formación ética.

En este proyecto nuestra intencionalidad está puesta en el eje "El hombre, su cuerpo, su motricidad" porque intentaremos favorecer que los niños utilicen y ejerciten selectivamente las habilidades motoras básicas (HMB) de locomoción. No obstante, también estarán presentes en diferentes momentos del desarrollo del proyecto otros ejes, por ejemplo: "El hombre y los otros", si pretendemos promover la construcción de las reglas de convivencia (tiempos de espera, etc).

Expectativas de logro

Las expectativas de logro expresan nuestra intención pedagógica para el grupo y las competencias que los niños deben adquirir en un determinado ciclo lectivo, para garantizar la equidad educativa en el nivel inicial.

Imprimen intencionalidad al proceso de aprendizaje y orientan la enseñanza. Deben responder a las características evolutivas y sociales de cada grupo de niños.

En el Diseño Curricular Jurisdiccional se enuncian las expectativas para las terceras secciones (cinco años). Por eso, necesitamos desagregar las correspondientes a las segundas y primeras secciones (cuatro y tres años).

Para formularlas tenemos que considerar dos componentes fundamentales: la *capacidad* a desarrollar (cognitiva, práctica y social) y el *contenido* del área a enseñar.

La expectativa de logro seleccionada para este proyecto y para la sala de cinco años es:

"Uso de HMB de locomoción: - carrera, salto, galope, salticado - con orientación espacio temporal, con objetos y sin ellos".

En "uso" están expresadas las capacidades coordinativas de cambio y orientación témporo-espacial, entre otras, que permiten al niño utilizar selectivamente una u otra habilidad motora dependiendo de la necesidad del momento; en "HMB: carrera ...con orientación espacio temporal" están expresados los contenidos.

Contenidos

Los *contenidos* son los medios que vamos a presentar a los niños para que a través de su apropiación desarrollen sus capacidades.

Se desprenden de las expectativas de logro formuladas para cada grupo.

Los contenidos en el Diseño Curricular Jurisdiccional están enunciados para el final del nivel. Por lo cual, también tendremos que secuenciarlos para las demás secciones.

En el proyecto que estamos ejemplificando, el contenido seleccionado es:

- Las habilidades motoras básicas generales de locomoción. Su exploración y su uso.

Podemos reformular el contenido para hacerlo más específico. En este caso:

- Uso de las habilidades motoras básicas de locomoción: carrera, salto, galope, salticado.

Veremos ahora un ejemplo de cómo podemos secuenciar este contenido para cada sección:

Para 3 años: Exploración de las HMB de locomoción: caminar, correr, saltar.

Para 4 años: Experimentación de las HMB de locomoción: caminar, correr, saltar, galopar.

Para 5 años: Uso y combinación de las HMB de locomoción: caminar, correr, saltar, galopar, salticar, entre sí y con otras habilidades.

Estrategias didácticas

Las estrategias didácticas están conformadas por los modos de enseñanza que elegimos y combinamos de acuerdo con el diagnóstico del grupo, el contexto y los contenidos a abordar (*Ejemplo: Descubrimiento guiado, resolución de problemas, tareas definidas para contenidos tales como habilidades motoras,*

por ejemplo: *rolar, etc.*) y por la forma que utilizamos para organizar las tareas (*Ejemplo: en parejas, tríos, recorridos, olas, etc.*)

Actividades

Son las situaciones de aprendizaje que proponemos a los niños, de acuerdo con las estrategias elegidas.

Pueden ser graduadas partiendo de lo más simple a lo más complejo. Deben ser variadas para constituir un desafío posible de superar para los niños.

Podemos proponer, por ejemplo: *actividades individuales, por parejas, en pequeños y grandes grupos, colectivas; sin o con elementos, convencionales o no, con diversidad de formas, tamaños y texturas*, dejando lugar al desarrollo de la creatividad del niño en la exploración y uso de los recursos.

En este nivel, las actividades están íntimamente relacionadas con el juego.

Acorde a las expectativas de logro seleccionadas, plantearemos las actividades. Por ejemplo: si eligiéramos como estrategia la situación exploratoria, las propuestas de actividades podrían ser:

- El docente agrupa diferentes elementos en el patio formando recorridos.
- Cada niño elegirá un grupo de elementos y descubrirá formas de atravesarlo usando y combinando HMB.
- Luego los niños armarán un recorrido de otra forma y volverán a descubrir como atravesarlo.
- *Al final de la clase los niños con el docente conversarán sobre las situaciones que se produjeron y las experiencias compartidas.*

En este ejemplo, el docente puede estar priorizando tanto el eje "el hombre, su cuerpo, su motricidad" en una parte de la clase, como el eje "el hombre y los otros" en otra parte, ya que la propuesta incluye tareas de acción individual y otras de acción con el otro.

Recursos didácticos

Son indispensables a la hora de planificar las actividades. Es importante para este nivel que sean variados y en cantidad, tradicionales e innovadores, contruidos en talleres por los niños, por los padres, etc.

En el nivel inicial es imprescindible que el niño vivencie y experimente con una amplia gama de elementos, ya que su uso le permitirá desarrollar diferentes habilidades manipulativas acordes con las propiedades del objeto y otras.

Espacio físico

Espacios disponibles para trabajar (Ejemplo: patio-SUM-espacio verde).

Sabemos de las dificultades con las que nos encontramos habitualmente (espacios reducidos con piso de cemento, espacios cerrados amplios pero con pisos de cerámico que pueden conducir a caídas ya que nuestros niños, en muchos casos, no cuentan con calzado adecuado para este tipo de tareas).

Ante estos inconvenientes, quizás sea útil dialogar con los docentes de educación física de instituciones cercanas y programar jornadas donde los niños puedan experimentar el desplazarse sobre distintas superficies: por ejemplo para aquellos jardines que sólo tienen un patio chico de cemento, poder concurrir a lugares en los cuales puedan vivenciar las actividades trabajando sobre el pasto.

Una manera de generar espacios diferentes a los habituales es utilizar el sector de juegos con estructuras para trepar, subir, deslizarse, etc.

Evaluación

Recorre en todos los sentidos las decisiones tomadas por el docente. Permite en forma operativa que la planificación sea un proyecto abierto y flexible. Es sin duda, una de las mayores preocupaciones de los profesores de educación física del nivel inicial.

Para reflexionar sobre este punto, citaremos las consideraciones que realizan algunos autores en torno de la evaluación:

"La evaluación, es un proceso de recolección de datos, de manera sistemática, incorporada al sistema general de actuación educativa, que permite obtener información válida y confiable para formar juicios de valor acerca de una situación". María Antonia Casanova

"La evaluación, adquiere un sentido iluminador, suministrador de información sobre cómo van yendo las cosas en el aula (patio), tanto en lo que se refiere a la marcha general del proyecto educativo como a la dinámica general del grupo de niños con los que trabajamos y al proceso que cada niño va siguiendo durante los años de escuela infantil...". M. Zabalza

La evaluación, como parte del proyecto, debe responder a los acuerdos establecidos en el PCI, "*En esta conexión y congruencia entre proyecto didáctico y evaluación radicaré el que la evaluación sea **funcional** (es decir, que cumpla la función que debe cumplir: mantenernos informados de la marcha del proceso) y **válida** (es decir, que nos informe realmente de aquello sobre lo que necesitamos estar informados)...*" M. Zabalza³

En cuanto a los tres momentos en que deben realizarse los informes evaluativos, estipulados por el calendario escolar podemos decir que:

- La **evaluación diagnóstica** expresada en el informe inicial, nos permite establecer el punto de partida considerando aspectos tales como: Perfil del grupo, Experiencias motrices previas, intereses, etc.
- La **evaluación de proceso o formativa**, expresada en el informe realizado a mediados de año, brinda la posibilidad de analizar la marcha de los procesos de enseñanza y aprendizaje, de manera tal que nos clarifique qué tipo de intervenciones son necesarias en función de la situación considerada. Estas intervenciones deberán registrarse en la *hoja de ajuste* con la intención de no desviarnos de las expectativas de logro formuladas.
- La **evaluación final**, expresada en el informe final, nos permite comprobar si los alumnos han logrado o no las expectativas previstas.

Debemos aclarar que en el nivel Inicial, importa menos la dimensión "control de resultados" (evaluación final) que la clarificación de cómo se va produciendo la participación del niño en las diferentes actividades (evaluación formativa).

³ Zabalza, M, *Áreas, medios y evaluación en la educación infantil*. Madrid, Narcea, 1987. p. 244; 248, 249, 251.

Zabalza sintetiza los componentes de la evaluación en los siguientes ítemes, que consideramos importante recordar a la hora de elaborar nuestro plan de evaluación. "*En la evaluación, podemos distinguir:*

1. **El o los propósito/s:** qué se pretende a través del proceso evaluativo (se puede plantear la evaluación con diversos propósitos, para obtener distintas cosas). El propósito estará especificado en las expectativa de logro seleccionadas.
2. **El contenido u objeto a evaluar:** *aquello que se somete a evaluación*". Está relacionado con las expectativas de logro y con el tipo de aprendizaje que se espera lograr.
3. **Criterios de valoración de los datos obtenidos:** los marcos de referencia con los que comparamos el estado actual de lo evaluado...
4. **Las técnicas de evaluación:** que se seleccionarán en función de las expectativas y del contenido de cada evaluación. (Ejemplo: técnica: la observación, instrumentos: anecdotario, listas de control, relatos, etc.)
5. **Situación en la que se llevará a cabo la evaluación.** Podrá ser de distinto tipo: espontánea o planeada, individual o grupal, etc.
6. **Consecuencias de la evaluación,** es decir, para qué van a servir o ser utilizados los resultados de la evaluación... «.

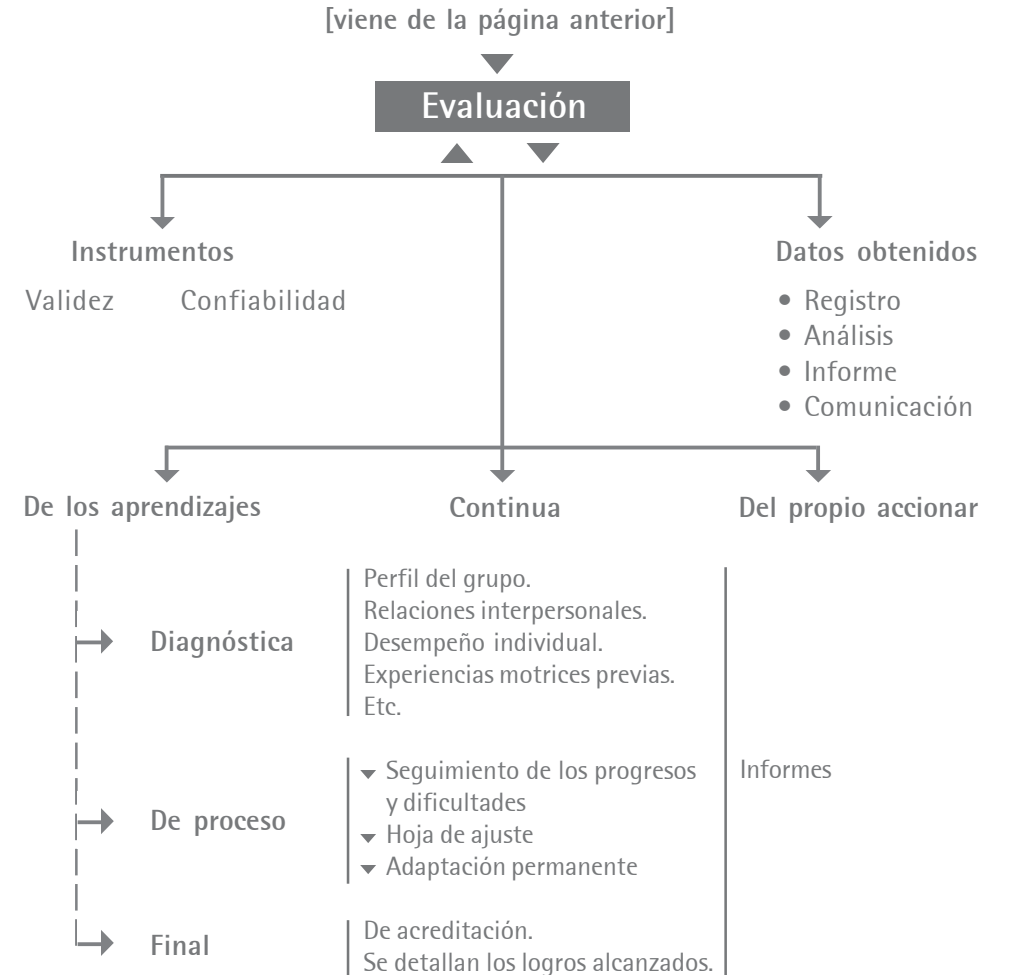
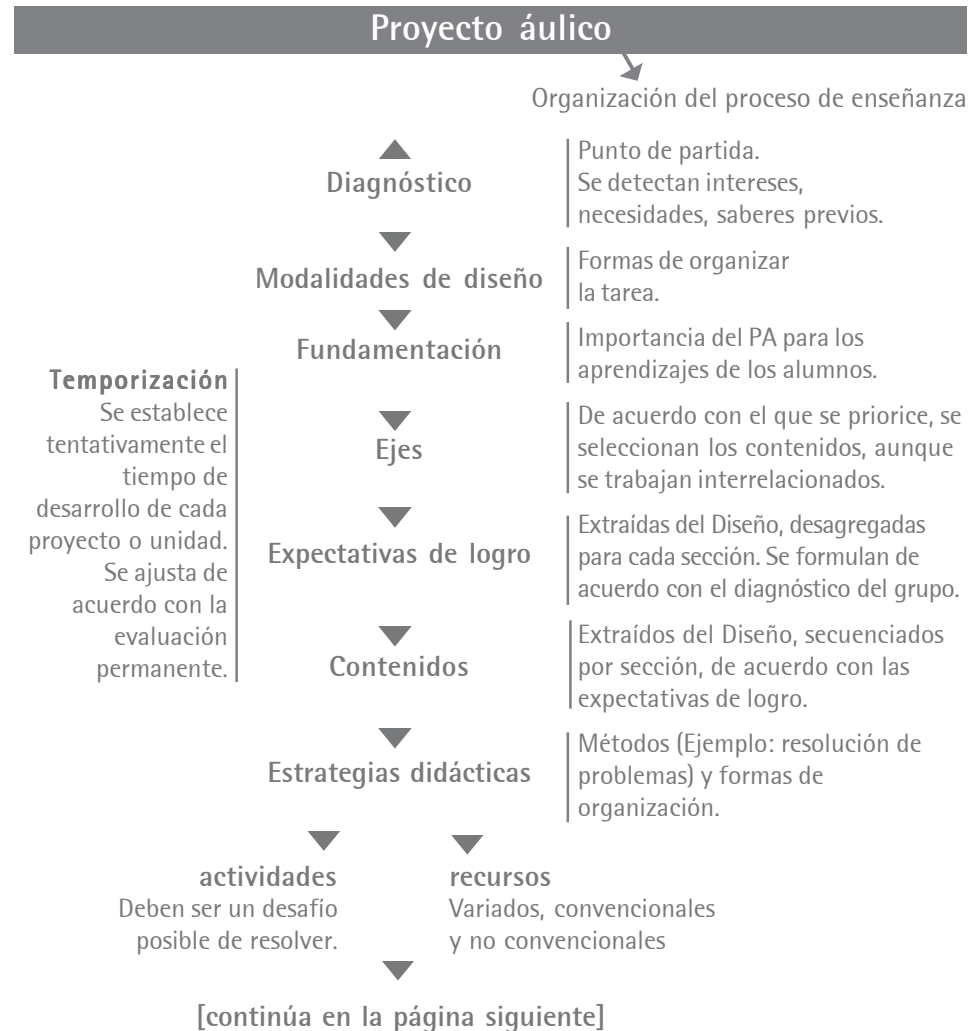
Estos elementos nos orientan en la elaboración del propio plan de evaluación, utilizando las técnicas e instrumentos que consideremos útiles para el objeto que pretendemos evaluar. En este nivel la poca carga horaria con la que contamos hace muy dificultoso poder evaluar individualmente a cada niño. Por lo tanto, los datos que la maestra de sección nos aporte son muy importantes. Además, podemos solicitar el apoyo tanto de maestros como de preceptores para operativizar el registro de datos, tarea que a veces nos parece imposible.

Es importante que nos habituemos a registrar los datos observados para que la evaluación realmente tenga un carácter de sistematicidad y, fundamentalmente, para que a lo hora de realizar los informes contemos con la mayor cantidad posible de información, en este caso del proceso de aprendizaje de nuestros niños.

Para ello, se pueden utilizar, por ejemplo, grillas donde figuren por un lado, las acciones motrices y sociales esperadas de los niños, en forma gráfica (a través de dibujos), y por otro el nombre de cada niño, con el escala de valoración que

cada docente considere como más pertinente, por ejemplo: Siempre - Algunas Veces - Nunca; Logra - Medianamente logra - Aún no logra, entre otras. Este modo de utilizar dibujos de acciones motrices, suele resultar fácil de interpretar para los padres.

Elementos que conforman el proyecto áulico



Como vimos en las redes conceptuales anteriores, la evaluación recorre los diferentes niveles de concreción del PEI a escala institucional, permitiendo efectuar tomas de decisiones y ajustes permanentes.

Para reflexionar sobre nuestras propias prácticas

Cuando enseñamos:

- ¿Desagregamos las expectativas de logro para cada sala?
- ¿Secuenciamos los contenidos según los distintos grupos?
- ¿Organizamos los contenidos de acuerdo con las demandas de cada sección?

- ¿Proponemos tareas que permitan a los niños construir sus habilidades de acuerdo con sus necesidades e intereses, o los llevamos a reproducir modelos externos?
- ¿Registramos la información que vamos obteniendo del proceso de aprendizaje de los niños y de nuestra tarea?

Algunas experiencias de acciones desde el área educación física

Es interesante compartir la experiencia realizada en el año 2000 por colegas del área convocados por su inspectora de educación física, para realizar un proyecto distrital con la intención de sistematizar la educación física en el nivel inicial.

Se partió de tener en cuenta las necesidades de la zona, haciendo sugerencias, ejemplificando con experiencias, aunando de esta forma criterios, poniéndolos a prueba luego y haciendo las actualizaciones pertinentes acorde a los aportes de los docentes. Se comprobó una mejora en la calidad de las clases de ese distrito. También se hicieron capacitaciones para directivos, maestras y profesores de educación física donde se abordaron temas requeridos por el nivel.

Más experiencias (proyectos interareales y con otras instituciones)

En un jardín de infantes, basándose en el tema transversal del PEI "Los derechos del niño", se realizó, desde el área de Educación Física el proyecto: "Los hábitos que nos ayudan a vivir mejor", a través del cual se desarrollaron actividades: con los niños, referidas a la adquisición y puesta en práctica de hábitos de higiene, cuidado del cuerpo, cuidado y conservación de espacios y recursos, durante todo el año.

También se realizaron jornadas sobre prevención de enfermedades y accidentes con los padres, donde los disertantes fueron la profesora de educación física y un profesional de la salud perteneciente al CEF del distrito. Este proyecto además de ser interareal, fue interinstitucional, basado fundamentalmente en las necesidades de la comunidad detectadas en el diagnóstico del PEI.

Jerarquizar nuestra área en el nivel inicial es el gran desafío

- Empezar a trabajar o seguir trabajando con palabras nuevas o no tan nuevas como: PEI-PCI-PA, aunque parezca fácil y que ya está todo dicho.
- Insertarnos en el PEI (proyecto educativo institucional), formar parte de la institución a la que pertenecemos, sentirnos y actuar, como docentes especializados que somos dentro de este nivel, no es tarea sencilla.
- Muchas veces, desde lo Institucional sólo se nos considera para la organización de eventos (fiesta del día del niño, de la familia, o para preparar algún número sencillo para un acto escolar). Otras veces, y debido a nuestro accionar motivado por distintas razones, se observan inasistencias reiteradas, como así también falta de participación en las reuniones de padres y/o institucionales, etc.
- Existen varias *debilidades* que dificultan nuestra labor (insuficiente carga horaria dentro del nivel, profesores «golondrinas», secciones numerosas, infraestructura inadecuada, falta de espacio institucional para la concreción de trabajos interareales, niños a los que no podemos conocer con profundidad, asistematicidad en la labor evaluativa, falta de capacitación específica para el nivel y otras).
- Pero también contamos con grandes *fortalezas* (al poder trabajar con la práctica y la teoría casi de la mano), el niño aprende a relacionarse con el mundo que lo rodea y a desenvolverse en él a través de sus acciones motrices, usando su cuerpo como medio de comunicación, expresión de sentimientos e ideas. Además, contamos con una muy buena predisposición de ellos hacia nuestra área por lo que les significa el movimiento, la exploración y comparación de sus posibilidades. Habitualmente, por las características de nuestros proyectos, establecemos una muy buena comunicación con los padres, fortaleciendo los vínculos escuela-comunidad.
- Incluirnos y participar activamente en el PEI para, desde nuestra presencia y accionar, Jerarquizar el área. Esto indudablemente, depende de cada uno de nosotros, de nuestro compromiso personal y profesional.
- Es nuestra tarea insistir en la fundamentación del valor de la educación física en el desarrollo integral del niño en el nivel inicial, donde se sientan las bases para el desarrollo de capacidades motrices. Éstas permitirán el logro de una disponibilidad corporal para la acción.

Estimados profesores:

Los invitamos a que prueben, se cuestionen, investiguen, compartan, evalúen, hagan, corrijan, vuelvan a hacer a pesar de las dificultades tal y como lo hicimos nosotros en este documento tratando de compartir experiencias con ustedes, para *jerarquizar nuestra área en beneficio de los niños*, desde el patio con apertura al crecimiento de todos.

Bibliografía

- Amicale EPS, *El niño y la actividad física*. Barcelona, Paidotribo, 1989.
- DGCyE, DEI, *Circular técnica N°03/2000: "Estrategias didácticas para el nivel inicial"*. La Plata, 2000.
- Famose, Jean Pierre, *Aprendizaje motor y dificultad de la tarea*. Barcelona, Paidotribo, 1990.
- Gómez, Raúl Horacio, *El aprendizaje de las habilidades y esquemas motrices en el niño y el joven*. Buenos Aires, Stadium. 2000.
- Iniesta Sánchez, Tomás, *La construcción del aprendizaje en el aula*. Buenos Aires, Magisterio del Río de La Plata, 1989.
- Moston Muska, Ashworth, Sara, *La enseñanza de la educación física. La reforma de los estilos*. Madrid, Editorial Hispano.
- Ruiz Pérez, Luis M., *Competencia motriz*. Barcelona, Gymnos, 1995.
- Zabalza, M. *Áreas, medios y evaluación en la educación inicial*. Madrid, Narcea, 1987.
- DGCyE, CGE, *Diseño curricular, Marco general*. Buenos Aires, Emede, 2001.
- DGCyE, CGE, *Diseño curricular para la Educación Inicial, Educación General Básica*. Tomo I y II. Buenos Aires, Emede, 2001.

Jugando con las habilidades motrices en 1º y 2º ciclos de la EGB

Comisión redactora

Referente de Educación Física:
Inspectora Silvia Ferrari
Referente de Educación General Básica:
Inspectora Liliana Chiesa
Coordinadora:
Inspectora Beatriz Vergili

Profesores:
Silvia Andrulevichus
Cecilia Covatta
Karina De Buono
Sergio Gaetano
Marcela González
Lía Kolla
Roxana Lambrisca
María Eugenia Lavie
Guillermina Levy
Raúl Méndez
Sandra Michelli
María Marta Mirabelli
Marina Muñoz
Miguel Orlando
María Cecilia Quiroga
Hugo Ruffini

Jugando con las habilidades motrices en 1° y 2° ciclos de la EGB

Qué mundo maravilloso puede aparecer detrás de este título: juego y habilidades motrices. Jugar, vencer obstáculos, sentir el placer por el movimiento, aprender a compartir los juegos y disfrutar de las actividades con otros, representan para nuestros alumnos, momentos claves en esta etapa de sus vidas.

Al enseñar estos dos contenidos estamos abordando un gran desafío: proponer situaciones didácticas que enriquezcan las competencias de nuestros alumnos en el contexto de la compleja realidad que hoy nos toca vivir, a fin de que logren compartir con los otros, resolver con eficacia situaciones de juego y conocer, utilizar, respetar, querer y cuidar su cuerpo, entre otros logros posibles.

Será necesario que partamos de los saberes que los alumnos traen, tenerlos en cuenta, valorarlos, pues serán la base, el trampolín de partida hacia la adquisición de otras habilidades, nuevos aprendizajes que le permitan la conquista de su disponibilidad corporal, entendida como *"la síntesis de la disposición personal para la acción en la interacción con los otros y con el medio natural"*.¹

En las clases de educación física, los niños tienen la posibilidad de apropiarse de diferentes contenidos, entre los cuales, los *juegos* y las *habilidades motrices* ocupan un papel de relevancia. Por lo tanto, necesitaremos seleccionar las mejores estrategias para su enseñanza.

Aceptar entonces este desafío, requiere la revisión de las propias prácticas con relación a la enseñanza del juego y las habilidades motrices. En este sentido, y sin la pretensión de convertirse en recetas, compartiremos a lo largo de este documento algunas experiencias, ideas y algunas cuestiones que esperamos contribuyan a dicha reflexión. Comenzaremos planteándonos algunos interrogantes.

¹ DGCyE, CGE, *Diseño curricular, Marco general*. Buenos Aires, Emede, 2001.

En relación con el juego:

- ¿Qué lugar tiene el juego en nuestras clases?
- En su enseñanza, ¿se contemplan las diferentes posibilidades que el diseño curricular propone en su enfoque didáctico?
- ¿Se le ofrecen espacios a los alumnos para que desarrollen su creatividad e inventen sus juegos?
- Los juegos que proponemos, ¿permiten la participación activa de todos los alumnos o sólo la de los más habilidosos?
- ¿Qué implica enseñar a jugar? ¿Es sólo enseñar a jugar un juego, o es también enseñar a reflexionar sobre cómo se juega, entendiendo que la reflexión constituye un momento necesario en el aprendizaje del juego? ¿Se abre el espacio para que los niños propongan nuevas reglas en función de las reflexiones realizadas?
- ¿Tiene algún sentido formativo utilizar el juego como premio y/o castigo?

Y respecto de las habilidades motrices:

- ¿Para qué las enseñamos? ¿Para jugar mejor? ¿Por qué son importantes en sí mismas? ¿Por qué sirven a los alumnos para su vida cotidiana?
- ¿Cómo las enseñamos?
- ¿Cuáles enseñamos? ¿Todas, o sólo algunas?
- ¿Tenemos en cuenta la necesidad de recurrir a estrategias diferentes, según se trate de habilidades motrices cerradas o habilidades motrices abiertas?

Para responder a estos interrogantes, y tal vez a otros que seguramente surjan, se hace necesario profundizar en las temáticas que a continuación se desarrollan.

*"El juego es una configuración significativa entendida como una actividad espontánea, placentera, libre de una utilidad concreta, que guarda cierto orden dado por reglas y que se constituye en el principal hacer de la vida infantil."*²

² 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.

Según el *Diseño curricular*, "el juego es una forma de interacción con los otros. Si bien éste predomina en la infancia, perdura -con rasgos modificados- a lo largo de la evolución del sujeto."³

Desde un enfoque didáctico, puede considerarse al juego según tres perspectivas:

- El juego por el juego mismo, como actividad recreativa y placentera.
- El juego como medio de desarrollo del pensamiento táctico, de las capacidades lógico-motrices, de resolución de problemas y como escuela para la toma de decisiones.
- El Juego como medio de socialización, mediante el cual se despliegan las capacidades sociales y relacionales que permiten la incorporación de normas, 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 -que dan cuenta de la riqueza y potencial educativo del juego- no son excluyentes entre sí, sino complementarias e indisociables."⁴

En tanto que las habilidades motrices «...son lo adquirido en la relación con el medio físico y sociocultural, las habilidades se aprenden Son la manifestación explícita de las capacidades, ponen en acto el potencial, las posibilidades que el sujeto trae. (...) Las capacidades motrices son aquello que el sujeto trae al nacer, su potencial, lo congénito y genéticamente determinado".⁵

Según Jordi Díaz Lucea, «podemos considerar que la finalidad más importante del desarrollo de las habilidades motrices es la adquisición de la **competencia motriz** de los alumnos. Consideramos que alguien es competente en alguna cosa cuando es capaz de dar respuestas satisfactorias a los problemas que se le plantean. En nuestro caso las respuestas serán fundamentalmente motrices, pero teniendo en cuenta que el movimiento es sólo una parte de la respuesta, es la manifestación última y externa de un proceso de toma de decisiones por parte del sujeto.»⁶

³ DGcYe, CGE, *Diseño curricular, Educación Inicial, Educación General Básica. Tomo I y II*. Buenos Aires, Emede, 2001.

⁴ DGcYe, CGE, *Diseño curricular, Educación Inicial, Educación General Básica. Tomo II*. Buenos Aires, Emede, 2001

⁵ Comisión curricular (Corrales, M.; Maderna, G.; Renzi, G y Saullo, S.) *Glosario para comprender los Documentos curriculares de Educación Física*. Inédito, mimeo, La Plata, 1997.

⁶ Jordi Díaz Lucea, *La enseñanza y aprendizaje de las habilidades y destrezas motrices básicas*, Publicaciones INDE, 1999.

El conjunto de habilidades motrices aprendidas en el nivel inicial y en primero y segundo ciclo, constituye la base de aprendizajes posteriores. Esta base será lo más rica y amplia posible si desde nuestro rol de enseñantes, llevamos a cabo las mediaciones adecuadas para que todos los niños adquieran diferentes habilidades.

Los alumnos frecuentemente expresan sus inquietudes, sugieren ideas, juegos, "Seño, ¿hoy podemos hacer...?" o "Profe, hoy, ¿nos deja jugar a...?". Es importante escucharlos, aprovechar esa demanda cargada de motivación y elegir la estrategia didáctica adecuada en ese momento, para que el alumno vivencie una forma de aprendizaje que lo haga sentir protagonista.

Veamos en el siguiente relato de una situación de clase de qué manera el docente recupera a través de sus intervenciones pedagógicas, alguna de estas ideas.

«Como en otras clases, los alumnos de cuarto año eligen la mancha que quieren jugar en la primera parte de la clase. Surge la mancha cadena y sugiero que comiencen dos manchas en diferentes puntos del patio, ya que es un grupo muy numeroso y contamos con un espacio amplio.

Cuando las manchas tocan un compañero cada una, se encuentran con la dificultad de no poder atrapar a otro. Ante esta situación, los alumnos pierden su entusiasmo. Se me ocurre entonces proponerles una solución. Pero me contengo y no lo hago. Me acerco a hablar con los que hacen de manchas y les pregunto: "¿Qué pueden hacer para atrapar al resto?". Uno de ellos sugiere armar una sola cadena. Si bien no todos están de acuerdo, se unen los cuatro y siguen el juego. Me abstengo nuevamente de indicarles que no me parece la mejor solución. Al poco tiempo ellos mismos comprueban que así es más difícil y no obtienen los resultados esperados, ya que la cadena se corta. Vuelvo a preguntarles: "¿De qué otra manera se puede resolver esta situación?". Después de deliberar entre ellos, Daniel dice: - ¿ Por qué no nos separamos en dos cadenas como antes, perseguimos a un mismo chico y lo atrapamos?. Vuelven al juego, comienzan a tocar a los demás y sobre la marcha me proponen una nueva regla: Dividirse en dos cuando la cadena llega a cuatro integrantes. Lo ponen en práctica y de esta manera logran agilizar el juego y cumplir con el objetivo propuesto de atrapar a todos.

Una vez terminado el juego, reúno al grupo y les pregunto: "¿qué hicieron para poder esquivar a las manchas? Las respuestas fueron: corrimos más rápido, frenamos de golpe, cuando nos dábamos cuenta de que venían hacia nosotros cambiábamos de dirección...

Puedo observar a los alumnos muy involucrados en la aplicación de su propia estrategia y participando activamente».

La finalidad de la estrategia de enseñanza en el relato anterior fue: por un lado ayudar a los alumnos a aprender, de manera significativa y protagónica, a resolver con procedimientos tácticos sencillos las dificultades que aparecieron en el juego, y por otro, la intención estuvo orientada a que los alumnos reconozcan las habilidades que habían puesto en juego en la resolución de las situaciones que el mismo les planteaba.

Sabemos que, a través del juego los niños pueden aprender a resolver tácticamente situaciones motrices desde muy pequeños, y vemos cuánto más significativa resulta el aprendizaje si las acciones las proponen ellos.

Las estrategias docentes deben ser adecuadas a los contenidos y capacidades que se ponen en juego. Entre ellas se cuentan:

- "Estrategias que comprometan lo perceptivo: guiar la exploración.
- Estrategias que comprometan lo coordinativo: percepción visual (demostración), percepción auditiva: mediante consignas claras que no sólo requieran de la comprensión de lo que se dice para la ejecución inmediata (asignación de tareas), sino que favorezcan el descubrimiento de la respuesta acertada (descubrimiento guiado).
- Estrategias que comprometan la inteligencia táctica: la resolución de problemas.
- Estrategias que comprometan la práctica.
- Estrategias que facilitan la transferencia.
- Estrategias que superen el plano de la comprensión y alcancen el plano de la aplicación y valoración de lo que se realiza.

*El docente brindará las condiciones para que el alumno pueda cumplir la meta con interés y satisfacción, para que esté dispuesto a practicar sin sentirlo como obligación sino de manera reflexiva y comprometida"*⁷

Los niños en el Primer ciclo de la EGB manifiestan una progresiva evolución en su motricidad y deberían lograr el acople o combinación de habilidades motrices básicas. El docente debería dirigir su intencionalidad hacia estos logros e incidir en los factores perceptivos y en el desarrollo de las capacidades coordinativas. En el Segundo ciclo de la EGB, se podrán enriquecer las habilidades motrices aprendidas en primer ciclo, promoviendo la unión o combinación de dos o más habilidades. Estas cadenas motrices se irán complejizando con esquemas tácticos sencillos y la presencia de un oponente. La construcción de habilidades motrices complejas prepara al niño para el aprendizaje de las habilidades motrices específicas, cuyo abordaje comienza en el segundo ciclo en forma global.

"En una clase de quinto grado, el docente le propone a los alumnos jugar una suma de pases, cuando un equipo llega a 7 pases obtiene un punto. Les pregunta qué otras reglas hacen falta para jugar. Entre todos acuerdan que no se puede caminar con la pelota más de tres pasos, no se puede tener la pelota en la mano más de tres segundos y que no se puede arrebatar la pelota de las manos del oponente.

Pasado un tiempo prudencial el docente detiene la actividad y les propone que modifiquen la forma de sumar puntos. ¿De qué otra manera podrían sumar puntos? ¿Qué habría que modificar? Un alumno propone poner dos aros en los extremos apoyados en el suelo, otro propone usar los arcos. Resuelven que se convierte el gol cuando se emboca en los arcos.

El docente les pide a cada grupo que inventen un plan para organizarse en la cancha teniendo en cuenta las reglas acordadas.

Cada grupo se reúne y resuelve quiénes atacan, quiénes defienden y quiénes son los arqueros. Además el docente delimita un área en la

⁷ 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

que los que atacan y defienden no pueden entrar. Un alumno propone que la pelota se pueda picar.

Comienzan a jugar.

El docente observa que algunos niños habilidosos en el pique cruzan la cancha picando y muy pocos son los que tocan la pelota.

El docente les pregunta ¿cómo pueden hacer para jugar todos? Los niños acuerdan que no se puede picar la pelota más de tres veces.

Juegan y al finalizar el docente los reúne y les pregunta ¿cuáles han sido las dificultades al jugar?

Los niños dicen: "cuando se la paso a Juan se le cae"; "los lanzamientos no entran al arco, se van afuera"

Uno de ellos propone practicar para poder jugar mejor. Acuerdan para la siguiente clase empezar practicando estas habilidades para mejorar su uso en el juego, que van a seguir aprendiendo

En relación con los juegos, Devís Devis⁸ propone un enfoque curricular para la enseñanza de los juegos deportivos, los *juegos modificados* que constituyen una propuesta intermedia entre el juego libre y el juego deportivo estándar. En ellos si bien hay reglas de inicio, se favorece la modificación de éstas sobre la marcha e incluso la invención de otros juegos a partir del juego propuesto. Estos son juegos globales que recogen la esencia de una o varias formas de juegos deportivos estándar. En ellos, se priorizan los principios tácticos y se reducen las exigencias técnicas del deporte. También, propone enfatizar la cooperación, entendida como la coordinación de las acciones del grupo para lograr objetivos comunes por sobre la competencia.

La gran potencialidad formativa de este tipo de juegos, se basa en las siguientes consideraciones:

⁸ Devís Devis, José, *Educación Física, deporte y currículum. Investigación y desarrollo curricular*. Madrid, Visor, 1996

- Puede participar todo el alumnado, sin importar la habilidad de cada alumno, ya que las exigencias técnicas se reducen al mínimo
- Pueden participar ambos sexos, formando grupos mixtos;
- Se resignifica la competitividad, enfatizando la cooperación que maximiza el logro y las recompensas para todo el alumnado por medio de las acciones coordinadas del grupo
- Los alumnos participan en el proceso de aprendizaje al tener la capacidad de poner, sacar y cambiar las reglas sobre la marcha, contribuyendo al mismo tiempo en la invención de nuevos juegos modificados.

Es a partir de la creciente complejidad táctica que los juegos proponen que se vuelve necesario mejorar la calidad de ejecuciones y puede, entonces, surgir la necesidad de la enseñanza de las habilidades motrices. De este modo, dichas habilidades aparecen en el proceso de aprendizaje, como herramientas para resolver las situaciones que el juego plantea.

*"Con la aplicación de diferentes estrategias de intervención docente, se pretende que el alumno construya esquemas motores y no estereotipos. La infancia es un período de construcción de diferentes esquemas de acción más que de aprendizajes de respuestas específicas. Por ello es necesario que el alumno vivencie distintas situaciones realizando una práctica variada aún sobre un mismo contenido, de modo tal que pueda sentirse competente y protagonista en propuestas que lo incluyan."*⁹

Las relaciones sociales de los niños se van ampliando, y para que esto ocurra, es conveniente organizar actividades grupales con pocos integrantes por grupos o equipos, con rotación de sus miembros, que favorezcan la interacción e integración, la invención de juegos, la creación y modificación de reglas, los acuerdos, la solución a los desacuerdos y la habilitación para la toma de decisiones que favorezcan su autonomía.

Los niños tienen la posibilidad de aprender a jugar en las clases de educación física y de hecho lo hacen. Como docentes, al reflexionar acerca de qué tipo de aprendizajes promovemos en los alumnos cuando juegan podemos preguntarnos, por ejemplo:

⁹ DGCyE, CGE, *Documentos curriculares Tomo III. Documento curricular Educación Física C2*. Buenos Aires. Ministerio de Gobierno y Justicia, Dirección de impresiones del Estado y Boletín Oficial. 1997

¿Qué es lo que aprenden cuando juegan?
 ¿Disfrutan? ¿Aprenden habilidades?
 ¿Tienen protagonismo? ¿Inventan, comprenden, respetan las reglas?
 ¿Aprenden a convivir en grupo?

La respuesta a estos interrogantes dependerá de las estrategias didácticas que hayamos puesto en juego. Será necesaria la constante revisión de las mismas si pretendemos que la propuesta de enseñanza incida favorablemente en la formación del niño.

La clase que se relata a continuación, intenta compartir algunas estrategias de enseñanza:

El propósito de esta clase de educación física, con niños de Primer año, es que los alumnos aprendan a compartir los juegos y a pasar y recibir diferentes elementos en parejas o grupos pequeños (poniendo particular énfasis en los aspectos relacionales).

Los invito a sentarse en el patio formando una ronda grande y, en el centro de la misma, coloco diferentes materiales en el suelo (pelotas de varios tamaños y colores, aros, neumáticos). La cantidad de elementos es igual a la cantidad de niños presentes. Les sugiero que observen los elementos desde donde están sentados y que elijan uno para luego jugar. Les aclaro que, si al acercarse a un elemento, otro niño ya lo ha elegido, deberán ponerse de acuerdo ya que hay uno para cada uno. Les propongo que se acerquen caminando a los objetos, lo que hacen acelerando el paso. Observo que en algunos casos cuando dos niños se acercan a un mismo elemento, uno de los dos cede, pero no se queda sin objeto, porque tiene la posibilidad de elegir otro que lo reemplace; otros intercambian los objetos y otros discuten hasta que se ponen de acuerdo.

Cuando todos tienen un objeto se quedan quietos, parados mirándome, esperando que les diga qué tienen que hacer. Me doy cuenta en ese momento que con frecuencia los chicos aguardan hasta que el profesor les indique lo que deben hacer, "el famoso dictado de tareas". Me pregunto entonces cuál será la responsabilidad que tendremos los

docentes de la escuela en esto, siendo que esta actitud nuestra va en contra del desarrollo de su creatividad.

Entonces les digo: "investiguen". Esta consigna amplia da a cada alumno la posibilidad de que vaya descubriendo sus posibilidades y tome confianza en sí mismo para resolver distintas situaciones. Cada niño puede atender a su propio deseo.

Se ponen a explorar su elemento en forma individual y antes de proponer la siguiente consigna para llegar a concretar el propósito mencionado, observo que comienzan a compartir los objetos, a pasar y recibir, se juntan en grupos mixtos y encuentran juegos propios. Por lo tanto, las consignas que tenía previstas no fueron necesarias y tomo la decisión de no proponerlas.

Los juegos descubiertos por los niños son: En un grupo de seis niños y niñas, dos se quedan con todos los elementos del grupo y los hacen rodar en dirección a los otros cuatro, que están a una distancia de cinco metros, y deben esquivar, para no ser tocados por los objetos. La regla que ponen fue que si alguno es tocado debe cambiar su lugar con el que hizo rodar el objeto.

- En un grupo de cinco niños, dos de ellos se pasan una pelota entre tres aros que están sujetos arriba de la cabeza por los niños que se mueven lentamente para un lado y otro. Aquí no hace falta indicar una regla para que cambien de roles dado que ellos mismos lo acuerdan.
- Entre dos niños se pasan simultáneamente los aros rodando y tratan de tomarlos al mismo tiempo.
- Cuatro niños se abrazan, parados con un pie sobre un neumático y el otro en el piso, saltan en forma rítmica con uno y otro pie, y dejan de lado los otros elementos.

Me acerco a cada grupo y les planteo qué le agregarían para hacer el juego más difícil y divertido. Algunos grupos acrecentaron las dificultades y otros no.

En esta experiencia puedo apreciar los beneficios de una tarea no definida, los juegos inventados son muy motivantes para ellos. Al finalizar esta tarea, con sus compañeros sentados en media ronda, cada grupo mostró con mucho entusiasmo las producciones que habían elaborado.

Les pedí entonces que incluyeran en el juego inventado pasar y recibir el elemento, les dije que si no podían hacerlo, inventaran otro juego. A continuación los chicos fueron inventando diferentes juegos utilizando el pase y la recepción del elemento en variadas situaciones. Al finalizar la clase, los alumnos se manifiestan contentos por haber inventado sus propios juegos y me lo dicen.

El interés y la alegría que generó en los niños esta experiencia, llevó a que junto con la maestra, les propusiéramos armar una carpeta de juegos para compartir con amigos y familiares en sus tiempos libres y en las vacaciones que se aproximaban".

En este relato se puede observar cómo el docente va expresando su intencionalidad -formula las consignas o evita proponerlas- a partir de tomar en cuenta las manifestaciones de los alumnos. La forma de trabajo elegida permite a todos los niños ser protagonistas, generadores y creadores, en una experiencia compartida, donde se valora e integra cada aporte individual.

Ocurre a veces que las experiencias surgidas en el contexto de un proyecto áulico, referido a las habilidades motrices y al juego, se extienden al resto de la escuela. Así sucedió en la experiencia que a continuación se comparte.

A partir de la preocupación por lograr que los alumnos modifiquen actitudes violentas y agresivas, utilizando los contenidos del área de Educación Física, se pone en marcha un proyecto que incluye la realización de actividades convencionales y no convencionales. Se construyen diferentes elementos entre los que se cuentan: recorridos, vigas de equilibrio (de escasa altura), trapecios, sogas extendidas a diferentes niveles, carro-carriles, y otros.

Se destina un período de clases al aprendizaje del uso de ese elemento y a la anticipación de los cuidados y riesgos. Se promueven en los niños nuevas posibilidades de descubrimiento. Una vez que todos los alumnos pueden manejar el elemento sin riesgo propio y de los otros, e incorporan las habilidades motrices necesarias para su utilización, se da la posibilidad para que los utilicen en los recreos, bajo la supervisión y acompañamiento de los docentes de las otras áreas, con quienes se realizan acuerdos previos.

Lo que comenzó siendo un proyecto áulico con la intención de desarrollar las habilidades motrices y el juego, se extiende a todo el establecimiento educativo y se integra en el proyecto institucional, donde todos los agentes quedan involucrados, alumnos, maestros, personal no docente, directivos. Los docentes de las otras áreas comienzan a incluir dentro de las aulas actividades jugadas con sus contenidos específicos. Se observa una marcada disminución de la agresividad entre los niños a partir de la implementación de variadas formas de juego en las diferentes áreas.

A modo de conclusión

Si pretendemos hacer una propuesta tendiente a desarrollar en los niños sus competencias, acompañarlos e incidir en el proceso de formación para que sean niños independientes y autónomos, solidarios y creativos, capaces de asumir sus propias decisiones, necesitamos ser buenos estrategas y tener una mirada crítica y abierta sobre nuestras prácticas.

El aprendizaje de las habilidades motrices puede contribuir a formar al niño en tanto que lo desafía en sus posibilidades y le permite enriquecer su capacidad de movimiento, desplegando sus potencialidades, no sólo para futuras prácticas de actividades físicas, sino también para las acciones y actividades de la vida diaria. De esta manera, las habilidades motrices ayudan al niño a incluirse en el mundo del juego y del deporte y le posibilitan una mejor calidad de vida.

A través de nuestro accionar contribuimos a que los alumnos sean capaces de aprender y mejorar las habilidades motrices y nada mejor que el juego para que esto se produzca. Pero, es importante considerar que se aprende a jugar, se

juega para aprender; se juega para divertirse y, además, divirtiéndose, también se aprende.

Jugando con las habilidades motrices en las clases de educación física se abre un mundo infinito de posibilidades, de experiencias, de valoraciones. A través de la exploración, de la resolución de problemas y de la búsqueda compartida, podemos ayudar a que el niño se acerque al mundo, a sus exigencias, y nos deje a nosotros, los docentes, la satisfacción de estar preparándolo de la mejor manera posible para la vida que le toque vivir.

Bibliografía

- Blázquez Sánchez, Domingo. *Iniciación a los deportes de equipo*. Barcelona, Martínez Roca, 1986.
- Blázquez Sánchez, Domingo "Elección de un método en Educación Física" en *Stadium*, N° 97. Buenos Aires, 1993.
- Contreras Jordan, Onofre, *Didáctica de la educación física. Un enfoque constructivista*. España, INDE, 1998.
- Comisión curricular de Educación Física: Corrales, M.; Maderna, G.; Renzi, G y Saullo, S. *Glosario para comprender los Documentos curriculares de Educación Física*. Inédito, mimeo, La Plata, 1997.
- Devís Devis, José, *Educación física, deporte y currículum. Investigación y desarrollo curricular*. Madrid, Visor, 1996.
- Díaz Lucea, Jordi, *La enseñanza y aprendizaje de las habilidades y destrezas motrices básicas*. Zaragoza, Publicaciones INDE, 1999.
- DGCyE, CGE, *Diseño curricular, Marco general*. Buenos Aires., Emede, 2001.
- DGCyE, CGE, *Diseño curricular para la Educación Inicial, Educación General Básica*. Tomo I y II. Buenos Aires, Emede, 2001.
- DGCyE, CGE, *Documentos curriculares Tomo I. Documento curricular Educación Física: B1*. Buenos Aires, Ministerio de Gobierno y Justicia, Dirección de impresiones del Estado y Boletín Oficial, 1996.
- DGCyE, CGE, *Documentos Curriculares Tomo III. Documento Curricular Educación Física: C2*. Buenos Aires, Ministerio de Gobierno y Justicia, Dirección de impresiones del Estado y Boletín Oficial, 1997.

Enfoque pedagógico del deporte escolar en el 3^{er} ciclo de la EGB

Comisión redactora

Referente de Educación Física:
Profesor Jorge Gómez
Referente de Educación General Básica:
Inspectora Graciela Nordi
Coordinadora:
Inspectora María Alejandra Chiminelli

Profesores:
Olga Avellaneda
Norma Cabral
Julio Fernández
Alfredo Chanllío
Carlos Dillón
Alejandra Ferretti
Miguel Juárez
Carlos Matarazzi
Antonio Muhl
Néstor Rearte
Eduardo Rocha
Verónica Russo
Eduardo Sarda
Amalia Scalfaro
Pedro Tissera
Graciela Wilckmann

Enfoque pedagógico del deporte escolar en el 3^{er} ciclo de la EGB

"Lo que guía al niño en el juego es la tarea a realizar, delante de cada problema el niño aporta sus propias soluciones, sus respuestas personales, y no las impuestas o sugeridas por los adultos. El niño que juega es un niño que experimenta, que descubre y reafirma sus posibilidades..." (Blázquez, 1988 : 47)

"Lo que es difícil en la construcción de la lógica del juego no es correr, saltar o pasar sino es comprender la situación y lograr un entendimiento con los compañeros de juego para aprovechar las posibilidades que las reglas ofrecen " (Rearte, N. 2002)

1. Introducción

La práctica del deporte en el ámbito escolar se ve expuesta a múltiples situaciones que debilitan su potencial pedagógico; en muchas oportunidades, jugar un deporte se convierte en un enfrentamiento para ratificar supremacías personales o grupales sobre otros, desarrollando pulsiones agresivas permitidas y libremente aceptadas. Durante su práctica, el deseo de éxito se expresa en *el resultado solamente: "he ganado" o "hemos ganado"* a partir del detrimento de los pares.

En muy pocas oportunidades el éxito es considerado desde otras perspectivas: el placer lúdico por participar, el intercambio como resultante de la práctica activa, el deseo de superación y la valoración de la actuación -tanto grupal como personal- para el encuentro con el propio cuerpo y con los otros.

Las estrategias de enseñanza utilizadas para que los alumnos alcancen los saberes referidos al deporte, están orientadas, en algunos casos a la adquisición de las técnicas, a partir de movimientos estereotipados que poco tienen que ver con la disponibilidad del alumno, expresada en sus esquemas de acción. Estos saberes: ¿deben construirse a partir de sus posibilidades motrices, cognitivas, afectivas y sociales o desde un modelo impuesto?

El escenario que prevalece en algunas prácticas docentes suele convertirlas en rutinas que abordan la enseñanza de la técnica, aislada del contexto de juego, imponiéndola como prerequisite para jugar.

Por otra parte, la construcción de la regla muchas veces, no es considerada como una situación de enseñanza participativa, abierta y flexible, donde el alumno tiene la oportunidad de actuar activamente en su construcción con el grupo de clase; por el contrario, se establecen como códigos rígidos que terminan convirtiéndose en obstaculizadores del proceso ludomotor, lo que produce fatiga en la motivación y pérdida de entusiasmo en el alumno que desea aprender.

A partir de la necesidad de comprender la visión sobre los contenidos de enseñanza del deporte en la escuela, que se sustenta en los propósitos del área enunciados en el Diseño Curricular de la jurisdicción, se requiere del Profesor de Educación Física una profunda reflexión crítica sobre sus prácticas docentes, desde una nueva mirada filosófica, pedagógica y didáctica.

Este proceso de reflexión conducirá a rediseñar las estrategias de enseñanza y al alumno le permitirá participar activamente del proceso, desde una nueva forma de aprender.

2. Algunos interrogantes que permitirían analizar y ajustar las prácticas de intervención en la enseñanza del deporte escolar

- El jugar por jugar, ¿desaparece prácticamente en el Tercer Ciclo?
- Si a jugar se aprende jugando, ¿por qué el deporte en algunos casos es enseñado desde la técnica y no desde el juego?
- Las propuestas de enseñanza, ¿incluyen realmente a todos a los alumnos incluso a los que más necesitan jugar y participar activamente?
- El aprendizaje del deporte, ¿permite al alumno el desarrollo de la capacidad de toma de decisiones además de imitar modelos de juego y de actuación?
- ¿Qué estrategias de evaluación utilizamos y qué sentido le asignamos en los procesos de enseñanza y de aprendizaje del deporte?

En la búsqueda de respuestas a los interrogantes planteados, trataremos de analizar las diferencias y semejanzas existentes entre el deporte de la escuela y el deporte federado de alta competición, para permitirnos formular una propuesta pedagógica superadora.

Comparación entre el deporte federado altamente competitivo y el deporte escolar

	Deporte federado altamente competitivo	Deporte escolar
La participación	Solamente lo más hábiles y talentosos.	Inclusión de todos y respeto por las diferencias.
El entorno social	Exceso de responsabilidad. Estrés por presiones externas.	Generalmente familiar y/o comunitario. Prima la participación y la inclusión.
Los objetivos	Alcanzar un resultado positivo: "ganar" sin importar los medios.	Placer por la participación, la superación personal y grupal. Facilitar la adquisición de competencias ludomotrices. Desarrollar valores éticos. Propiciar un estilo de vida activa y saludable.
La técnica	Adquiere significado si se ajusta al modelo deportivo	Adquiere significado si se construye a partir de las posibilidades motrices del alumno, en función de resolver los problemas que plantea el juego.
La táctica	Es tomada solamente como medio para vencer al rival.	Se elabora a partir de la comprensión de la situación de juego, interactuando inteligentemente con los compañeros.

	Deporte federado altamente competitivo	Deporte escolar
La regla	Son impuestas. Son rígidas e inmodificables	Inclusión de todos y respeto por las diferencias.
La cooperación	Su perspectiva se adecua solamente a la competencia/resultado.	Generalmente familiar y/o comunitario. Prima la participación y la inclusión.
La competencia y su organización	Se realiza a partir de la normatividad de las organizaciones que rigen el deporte. Se elimina rápidamente a los menos capaces.	Placer por la participación, la superación personal y grupal. Facilitar la adquisición de competencias ludomotrices. Desarrollar valores éticos. Propiciar un estilo de vida activa y saludable.
La sistematicidad de su práctica	El entrenamiento se realiza en función de vencer al oponente, la complejidad es impuesta. Es selectivo.	Adquiere significado si se construye a partir de las posibilidades motrices del alumno, en función de resolver los problemas que plantea el juego.
Las estrategias de intervención docente	Se construyen en función del deporte y de alcanzar el resultado preestablecido.	Se elabora a partir de la comprensión de la situación de juego, interactuando inteligentemente con los compañeros.

3. Los conceptos que identifican al deporte en la escuela

Se analizan centrando la mirada en la concepción del deporte escolar¹, tratando de identificar los núcleos que hay que abordar en la mediación docente:

Concepto de juego deportivo

El juego deportivo es una situación ludomotriz² con códigos comunes a los participantes, que implica un desafío o enfrentamiento a superar, individual o grupalmente, definido por un sistema de reglas que determina su lógica interna.

Es una actividad generadora de placer, motivadora y de relaciones interpersonales, donde se asumen roles y funciones, con el propósito de resolver las situaciones problemas que el juego presenta "*le permite realizar sus propios aportes o soluciones y no las impuestas por los adultos*"³

El tratamiento institucional del juego deportivo, señala dos grandes apartados: los juegos deportivos propios de las primeras edades, tradicionales y transmitidos generacionalmente, de los que la escuela se apropia en muchos casos, pedagogizándolos (Manchas, Poliladron, Oso dormilón, etcétera) y los que han sido valorados distintamente para convertirlos en "deportes", con mayor carga de complejidad técnica, táctica, reglamentaria, siendo utilizados socialmente con diferentes finalidades: políticas, ideológicas, económicas, recreativas y educativas.

Este último aspecto es débilmente considerado en algunas clases de Educación Física, haciéndose mayor hincapié en la enseñanza de las técnicas y su aprendizaje, reproduciendo el modelo del "deporte" institucionalizado prioritándolo al juego deportivo que debería transitar en la escuela desde sus formas primarias a las formas complejizadas, sin perder su esencia lúdica, de modo que sea accesible a todos los alumnos como parte de su capital cultural.

El análisis de la lógica interna de los juegos deportivos (sistema de definición, reglas, acciones motrices, comunicación y contracomunicación) debería ser

¹ DGCyE Dirección de Educación Física, *Documento técnico N° 3. Deporte escolar*. La Plata, 2001.

² Situación ludomotriz: situación motriz que corresponde a los juegos deportivos.

³ Blázquez Sánchez, Domingo. *Iniciación a los deportes de equipo*. Barcelona, Martínez Roca, 1986, p. 47.

ampliado con el análisis de la lógica de su inclusión en la escuela para la enseñanza desde la comprensión⁴, que se fundamenta en: la toma de decisiones, la consideración del contexto⁵, la táctica como construcción⁶ y el perfil de los alumnos.

En la construcción del proceso de enseñanza a partir del juego :

¿Se identifican estos saberes, para dar la posibilidad a los alumnos a que aprendan la lógica del juego deportivo?

Concepto de táctica

La táctica es una construcción cogno-bio-relacional que le permite al individuo preparar, organizar y llevar a cabo diferentes acciones, respondiendo a los requerimientos de la situación de juego. Se entiende esto como la integración de los movimientos específicos del deporte (las técnicas), la disposición orgánica funcional requerida, la comprensión de la lógica del juego y de sus reglas.

Se manifiesta como táctica individual y como táctica colectiva, desarrollándose en constante sincronía ya que una es soporte de la otra; no entender ésta relación sincrónica imposibilitará el desarrollo de un jugador inteligente, que resuelve colectivamente desde su propia identidad.

Este sistema de relaciones que se identifican en el juego, tiene elementos indisolubles en permanente interacción, en situaciones siempre cambiantes:

- el espacio a conquistar o proteger
- la meta hacia donde nos dirigimos, para anotar tantos o para llegar antes que otros
- los elementos, que deben conocerse y saber utilizar
- los compañeros de equipo, con quienes colaborar (comunicación)
- los oponentes, que presentan la resistencia necesaria para jugar (contracomunicación).

⁴ Según Devis Devis, José, *Educación Física, deporte y currículum. Investigación y desarrollo curricular*. Madrid, Visor, 1996. Ver la comprensión de los juegos deportivos.

⁵ los contextos sociales y culturales donde el juego permite establecer sistemas de relaciones

⁶ de situaciones jugadas o prácticas de juegos que le permitan la exploración de posibles soluciones.

- las reglas, marco de posibilidades y límites.
- las acciones motrices, propias de cada deporte.

Las acciones motrices, a su vez, están determinadas por tres variables: **la percepción, la decisión y la ejecución**.

Esta tríada, que tiene características dinámicas, requieren de un alumno que actúe inteligentemente, desde la estructura de un pensamiento estratégico.

En consecuencia, nuestras estrategias de enseñanza intentarán *optimizar la capacidad perceptiva, la de decisión y la de ejecución motriz* y estará íntimamente ligada al desarrollo cualitativo de estas variables, teniendo en cuenta que en los deportes colectivos el sistema de relaciones se desarrolla en situaciones abiertas, con características complejas, multivariantes e imprevistas, donde no siempre los demás actúan como se supone que lo van hacer. Esto se verá facilitado por la inclusión de momentos de reflexión, individual y grupal, durante la clase y el desarrollo de la propuesta.

La actuación táctica ha sido definida por Mahlo como *"la combinación significativa más o menos compleja de los diversos procesos motores y psíquicos indispensables para la solución de un problema nacido de la propia situación de juego, y es un componente indisoluble de la actividad"* (según Antón García, 2001, 9)⁷

Otro elemento que contribuye a la construcción de la riqueza táctica es el desarrollo de habilidades motrices específicas como medio facilitador de la concreción motriz de las ideas.

Según la propuesta de Antón García: "[...] si nos planteamos que la táctica es encontrar soluciones prácticas interactuando individual y/o colectivamente a los problemas que se identifican en las situaciones de juego, se deben definir los objetivos de enseñanza y las capacidades a desarrollar en el proceso por el alumno".

⁷ García, A. Balonmano, *Táctica grupal ofensiva*. Madrid, Gymnos, 2001.

A modo de ejemplo, señalamos los siguientes objetivos de la enseñanza de la táctica:

Que el alumno

- conozca los elementos de la táctica
elementos: variedad de los sistemas básicos de juegos, la cooperación - superación, ayuda - el aprovechamiento de las reglas.
- utilice habilidades tácticas
toma de decisión sobre las acciones motrices a realizar según la comprensión de la situación planteada.
- experimente su motricidad en situaciones variables
calidad y cantidad de experiencias motrices específicas en situaciones cambiantes y abiertas.
- utilice el razonamiento táctico
interpretación y anticipación de las situaciones a partir de la lógica del juego, la actuación de sus compañeros y la actuación de los oponentes de juego.

Concepto de regla

La regla se define como la razón, medida, norma a que se han de ajustar las acciones para que resulten rectas. Llevado el concepto al campo del juego deportivo, implica la determinación de las pautas que deben establecerse para permitir el juego. Y este es un punto clave en el planteo que estamos realizando; la regla impuesta exteriormente, muchas veces provoca dificultades de comprensión y de aceptación, porque si bien corresponde a la lógica del juego deportivo, por lo general ha sido determinada para un juego a desarrollarse en diferentes situaciones, frecuentemente ajenas a la propia situación escolar (por ejemplo, de alta competición).

En el deporte escolar las reglas deberían constituirse como tales a través de un proceso de reflexión y construcción entre los actores que les permita la interpretación de la lógica del juego y resolver democráticamente los conflictos que se suscitan en su transcurso.

La legalidad se alcanza cuando en este proceso conjunto se construyen acuerdos teniendo en cuenta los medios, los tiempos de aprendizaje, el contexto, que permiten la participación de todos (respetando las diferencias), el surgimiento

de estrategias de juego y el placer por participar. También hace a la legalidad la posibilidad que tiene el grupo de permitirse sugerir modificaciones a las reglas acordadas.

En este sentido, los juegos deportivos necesitan de algunas reglas que los determinen y que los alumnos deben comprender y aceptar sin alteraciones, pero también deben admitir la modificación de otras que permitan adaptarlos a los intereses y posibilidades de los participantes, además de responder a las intenciones pedagógicas del currículo.

Concepto de técnica

La enseñanza de la técnica, debe partir de brindar a los alumnos propuestas, que tengan en cuenta potencialidades, limitaciones y su relevancia en el contexto del juego a jugar.

En este sentido, las propuestas didácticas ortodoxas y racionalistas a las que hemos adherido durante mucho tiempo y que se centran en secuencias de movimientos estereotipados que se repiten mecánicamente, en forma aislada y con escasa significatividad, deberían ajustarse a propuestas con mayor sentido para los alumnos.

La enseñanza debería plantearse desde la resolución de situaciones problemáticas, explorando posibles acciones motrices, desde el concepto de complejidad creciente. Las respuestas se identifican, entonces, como *esquemas de acción* (involucran a los esquemas motores y a la percepción de la realidad) y no sólo como *movimientos técnicos* (característica biomecánica).

La intención para integrar los modelos técnicos deportivos será, en consecuencia, producto de la motivación e interés de los alumnos, a medida que se complejiza el juego y sus exigencias, y no sólo producto del interés o motivación del docente o de una interpretación normativa del currículo.

4. ¿Desde dónde partimos para la enseñanza del deporte en este ciclo?

El Diseño Curricular Provincial de Educación Física propone atender a todo el alumnado para proporcionarle un marco de aprendizaje que facilite su progreso en el desarrollo de las diferentes capacidades -relacionales, cognoscitivas, expresivas, motrices (coordinativas y condicionales)- y en la integración de valores éticos de solidaridad, respeto, creatividad, responsabilidad, teniendo en cuenta los conceptos de aprendizaje significativo, atención a la diversidad y enseñanza personalizada.

A partir de lo anterior, nos preguntamos:

- ¿Qué aprendizajes se espera que los alumnos logren en este proceso?

Los aprendizajes de los alumnos del tercer ciclo de la EGB y en relación al deporte están enunciados en las expectativas de logro propuestas en el Diseño Curricular.

Estas deben ser especificadas en el PCI, teniendo en cuenta al grupo de alumnos y el contexto; deben facilitar el proceso de selección, jerarquización y secuenciación de los contenidos, además del planteo de las estrategias didácticas adecuadas al deporte escolar.

- ¿Cuál es el propósito de las estrategias didácticas desde esta perspectiva pedagógica?

La estrategia presupone toma de decisiones previas de actuación. Estas decisiones deben basarse en la identificación de las formas de aprender de nuestros alumnos y de los tipos de contenidos a enseñar.

Las estrategias didácticas elegidas le permitirán al docente, con relación a sus alumnos:

- Identificar ideas que surgen de ellos, produciendo devoluciones interesantes para atender la diversidad y alcanzar así el éxito cualitativo deseado para el aprendizaje.
- Explicar el por qué y el para qué de la tareas motoras.
- Seleccionar los momentos de reflexión para permitirles tomar decisiones adecuadas y participar activamente.
- Prever los métodos y estilos de enseñanza que les permita tomar conciencia del propio cuerpo, de la funcionalidad y potencialidades motrices del mismo,

de las diferentes relaciones sociomotrices que pueden establecer y desarrollarlos.

- Favorecer el autoaprendizaje para planear, organizar, constatar y comprobar su evolución motriz y los saberes adquiridos
- Regular la utilización de los recursos y el espacio de juego, atendiendo a las posibilidades de riesgo.
- Fomentar el placer ludomotriz.
- Promover la comprensión y construcción de la lógica de los juegos deportivos.
- Procurar la inclusión cooperativa y solidaria en el juego deportivo.

• ¿Qué aspectos se deben tener en cuenta para construir un proceso pedagógico significativo en la enseñanza del deporte escolar?

- Las potencialidades del alumno, el grupo y la relaciones que se establecen (alumno-grupo de alumnos, docentes y el contenido abordado)
- Las fortalezas y debilidades del docente
- Los códigos de comunicación aceptados por el grupo.
- Los contextos socio culturales y el encuadre histórico en el cual se desarrollan las prácticas docentes.
- Las emociones que se manifiestan ante el éxito y el fracaso individual y/o colectivo.
- Las fases sensibles del desarrollo de las capacidades: cognitivas, condicionales, coordinativas y comunicacionales.
- Los factores biomorfológicos, psíquicos y sociales que modifican la motricidad
- El interés que se manifiesta por los aprendizajes y las formas de aprender.
- Los métodos de intervención pedagógico - didáctica.
- Los niveles de dificultad y complejidad de la tarea motora.
- Las condiciones espaciales y de infraestructura.

5. ¿Cuáles son las dificultades que se observan en los alumnos del tercer ciclo durante los procesos de aprendizaje de un deporte?

- **Por lo general, se agrupan en el espacio central del campo de juego.**

Esta característica hace que no se utilice el espacio de juego en toda su dimensión, sólo se utiliza la zona central del campo.

Con el propósito de avanzar en la resolución de esta dificultad podríamos **modificar el espacio de juego.**

Por ejemplo:

- que haya dos metas donde hacer gol situadas en los extremos del campo,
- determinar zonas o calles de juego por donde se pueden ubicar los diferentes jugadores,
- **modificar las reglas**, acordando por ejemplo que: a) el gol obtenido desde las puntas vale doble, b) el gol obtenido por el jugador de las puntas tiene más puntaje, c) para que sea válido el gol, el pase previo debe ser realizado desde la punta, etc.

Como se puede apreciar, las variables que puede ofrecer el docente son muchas, **lo importante es identificar cuál es el problema que se quiere modificar durante el proceso de aprendizaje.**

Ampliamos lo anterior, con una propuesta de juego:

Meta: Que los alumnos creen espacios para el ataque y la defensa, anticipando la línea de pase durante el juego de...

Organización: 6 vs. 6

Campo: el patio de la escuela, gimnasio, campo, etc.

Elemento: una pelota

Reglas:

- a) el gol se puede hacer en cualquiera de los dos arcos que se encuentran en los extremos de la cancha, cada uno en una esquina del campo de juego.
- b) la pelota se traslada haciendo pases o dribling.
- c) se puede quitar la pelota cuando el jugador hace un pase o estando en dribling sin contacto con la pelota.
- d) el gol tiene validez si han realizado al menos cuatro pases.

e) si se agrupan demasiado para jugar, se pierde la posesión de la pelota (cobramos "cacerolazo" la utilización de éste lenguaje muchas veces hace comprensible para nuestros alumnos la idea que estamos desarrollando).

La propuesta tiene por objeto enseñar a resolver situaciones de juego, utilizando la totalidad del ancho del campo y crear más espacio para el juego de ataque. A la oposición se le amplía el espacio a cubrir, obligando a generar una actitud defensiva activa donde se anticipe la línea de pase.

Estas metas tienen significación cuando proponemos el juego en el marco de la enseñanza táctica de un deporte. Debemos recordar que al alumno de tercer ciclo le interesa participar de una propuesta contextualizada en el deporte formal; si nos alejamos de ésta "realidad" el alumno perderá interés por la misma.

Se promoverá, entonces, la reflexión crítica a partir de la indagación.

Por ejemplo:

- Si atacan en un solo arco ¿qué pasa con la defensa?, ¿por qué?
- Si tienen la posibilidad de hacer el gol en cualquier arco, ¿qué ocurre con la organización defensiva?
- Para obtener la pelota ¿a quién tienen que marcar?
- Para obtener la pelota ¿dónde deben estar ubicados en relación al que la traslada?
- La actitud defensiva y según el número de pase que se estén realizando ¿debe modificarse? ¿por qué?
- ahora que analizaron estas cuestiones, para el próximo partido, ¿qué cambios harían en el juego?

La estructura de este juego puede ser aplicada a cualquier deporte que tenga como condición hacer el gol en un lugar determinado (arco: en fútbol, handball, hockey, etcétera, o aro: básquetbol, cestobol).

Además, el juego adoptará las características del deporte por los requerimientos técnicos en la manipulación de la pelota y las características de ésta. En voleibol puede modificarse el ancho o el largo del campo de juego, como así también hacer jugar a los jugadores en zonas que les permitan posicionarse con mayor facilidad.

Continúa el desarrollo de la clase. Durante el juego formal, se aplica la regla "e)" del juego anterior.

• **Los alumnos son dependientes de las decisiones de los más hábiles.**

Los alumnos se encuentran en una etapa de reorganización de su corporeidad, con acelerados cambios orgánicos y comportamentales, buscando un nuevo posicionamiento en el grupo de pares.

Algunos de ellos intervienen en los juegos deportivos desde un rol pasivo en cuanto a la toma de decisiones, a la espera de que el "líder" resuelva por ellos. Se producen, entonces, las primeras discriminaciones y deserciones ante la actividad física; aparece el *"yo no puedo, yo no sirvo para jugar tal o cuál deporte"*.

Ante estas situaciones, tenemos que estar muy atentos y revisar nuestras estrategias de enseñanza. La premiación al más hábil que, en líneas generales, se ajusta al modelo técnico ideal, a veces hace que no se preste la debida atención a los que se encuentran en otro momento del proceso y que presentan dificultades en sus aprendizajes y/o están desinteresados por ese modelo. Este aparente descuido puede acentuar el alejamiento del alumno hacia las propuestas y ocasionar falta de motivación.

Para abordar éste problema proponemos el análisis de la siguiente situación:
Meta: Que todos los alumnos participen activamente en la construcción del juego, rotando por los diferentes roles y posiciones.

Contenidos: Handball. Construcción autónoma de la táctica de juego. Reglas básicas.

Organización: 7 vs. 7 (siempre que el espacio lo permita)

Organización táctica:

- Defensa: hombre a hombre en 11 m

- Ataque: tres armadores, un pivote, dos extremos (3-2-1 o 3-3).

Rotaciones de posiciones: cada 2 minutos de juego.

Total del tiempo de juego: 6/8 minutos.

En la estructura de juego estamos abordando la problemática desde la construcción táctica, donde el docente sugiere a los alumnos el análisis de las posiciones de los jugadores en el campo, para permitir la participación de todos.

Se inicia el juego con los alumnos posicionados según sus intereses.

En la primera rotación, el más hábil puede ubicarse en la posición de pivote, luego en un extremo y, por último, en el otro extremo; los demás rotan según acordaron. Esto permitiría a los menos hábiles ocupar espacios y momentos para decidir cómo se juega.

También podríamos abordar este problema desde la modificación de las reglas, elaboradas por los alumnos. Los siguientes, son ejemplos de reglas construidas por un grupo, ante esta propuesta de juego:

- el lanzamiento al arco es válido si lo hace siempre un jugador diferente.
- el jugador que hace el gol no puede avanzar más allá de la mitad del campo de juego.
- en una situación de ataque, no se pueden repetir las personas en los pases y el que inicia la jugada es el jugador más hábil.
- por el contrario, el jugador que finaliza el ataque lanzando al arco es el más hábil.
- se establece un número de pases mínimo antes de lanzar (por ejemplo, tres).
- jugar por zonas y luego rotar posiciones, cada tres ataques (ver gráfico 1).
- reducir el número de jugadores.

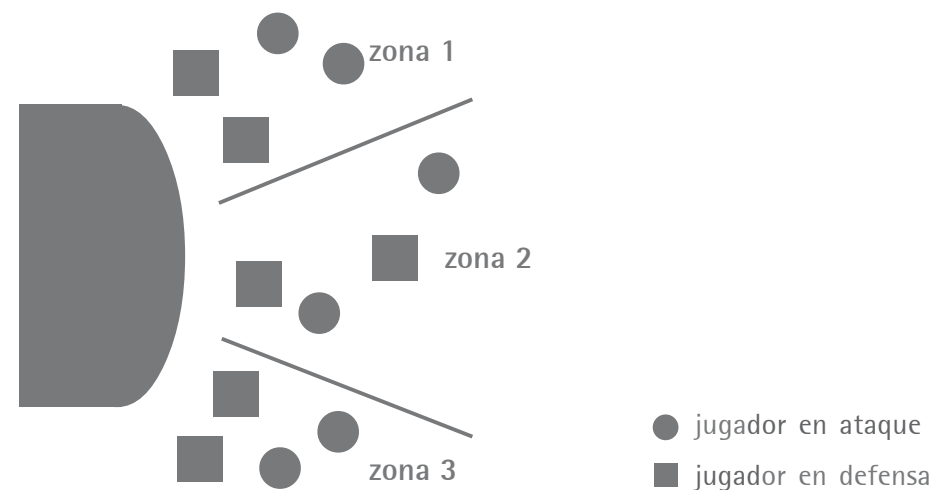
Los planteos de cambios de reglas referidos a las formas de jugar se complementarán con espacios de reorganización del grupo de juego (minuto técnico), donde actuaremos como moderadores de los propuestas tácticas que se producen ante la interpretación de la regla.

Las posibles intervenciones deben estar dirigidas a la observación de los espacios ocupados por los compañeros de juego, ya sea en ataque o en defensa.

Por ejemplo :

- ¿ A quién creen que deben pasar la pelota: al más cercano, al más lejano, o al que se encuentra sin una marca?
- ¿Cómo pueden hacer para crear un espacio para sus compañeros?
- ¿Cuáles son los espacios que se deben ocupar?

Es importante que en éste minuto técnico identifiquemos claramente las actuaciones que nos interesa modificar. Este ejemplo sobre el handball también puede ser aplicado a otros deportes como hockey, fútbol, básquetbol, etc.



Cada tres ciclos de ataques o defensivos –según se lo quiera ver–, se cambian de zonas. Los jugadores de zona 1 pasan a 2, los de zona 2 pasan a 3 y los de zona 3 pasan a 1.

- **Los alumnos juegan en posiciones estáticas, porque el proceso de anticipación táctica está en pleno desarrollo.**

El desplazamiento sin pelota, la anticipación a la trayectoria de ésta o a la trayectoria de un oponente o del propio compañero, son aspectos tácticos a resolver en esta edad.

Con el propósito de intervenir en esta problemática se podrían rescatar juegos ya conocidos por los alumnos como, por ejemplo, el juego de los 10 pases.

Meta: Que los alumnos pasen o reciban en desplazamiento, ocupando diferentes espacios.

Organización: 4 vs. 4

Campo: El espacio disponible se dividirá en doce sub-espacios (gráfico 2), con dimensiones que permitan participar, simultáneamente, a la mayor cantidad de alumnos.

cancha 1			cancha 2			
			/// ///			
			/// ///			
			/// ///			
			/// ///			

Se analiza con los alumnos el juego y su finalidad. El docente propone una estructura de reglas iniciales para ser experimentadas:

- el pase es válido cuando el que recibe se ha cambiado de cuadrícula para recibir.
- el pase es válido cuando el que pasa y el que recibe se encuentran desplazándose.
- es posible el desplazamiento dentro de la cuadrícula con dribling.
- para obtener la posesión de la pelota, debe hacerse solamente interceptando la línea de pase.
- la demás reglas son las tradicionales del juego.

Luego de jugar con este marco reglamentario, se reúne al grupo para que propongan algunas variantes para enriquecer el juego. Podrían surgir algunas como:

- se podrían introducir reglas referidas a la ejecución de los pases: pase sobre hombro, mayor velocidad en el pase
- jugar a dos toques o pasar sin retener la pelota

Este juego, que es de gran riqueza táctica, puede favorecer, también, la superioridad numérica (en ataque o en defensa) modificando la organización.

- 3 defensores vs. 4 atacantes
- 3 atacantes vs. 4 defensores

En este último caso, se deberá jugar con tiempo fijo: por ejemplo tres minutos y rotando las funciones (hay un jugador que no cambia de función; propondríamos que los alumnos lo elijan y vayan rotando en la misma).

Con el propósito de ir integrando elementos de los "deportes" en estos juegos, se pueden incorporar algunas reglas básicas comunes a varios deportes, como por ejemplo: la regla del doble dribling (para básquet y handbol).

Se podrían incorporar distintas metas para hacer el gol: en cada esquina pondríamos un arco que será defendido, alternadamente, por el jugador que se encuentre próximo; o *multimetras* sobre un arco: si entra vale tres puntos, si pega en el poste o travesaño o aro: vale dos puntos; si la controla el arquero o en básquet si pega en el tablero, vale un punto.

• No todos los alumnos participan activamente en el juego

Muchas veces los alumnos ven frustrada su participación debido a las imposiciones reglamentarias del deporte formal.

Para analizar este problema de la enseñanza, veamos un caso ocurrido en una clase de 8° año donde se enseñaba softbol.

"Varios alumnos no querían participar del juego porque les era muy difícil cubrir los 18 metros que hay entre las bases y se hacían muy pocas entradas.

El profesor propone a los alumnos que busquen cuál debería ser la modificación a realizar para solucionar dicho problema. Las respuestas fueron:

- El que logra batear se dirija seguro a primera base.
- Agregar dos o tres bases más (una base intermedia entre *home* y primera base, otra entre primera y segunda, y una más entre segunda y tercera base).
- El que logra batear y hacer *home run*, agrega dos entradas para su equipo.

El docente acepta las sugerencias y se ponen en práctica las tres reglas en diferentes momentos de la clase. En la siguiente, nuevamente vuelve sobre el problema y propone que sólo dos reglas de las creadas por ellos sean utilizadas; arriban a un acuerdo, seleccionando las reglas 2 y 3".

Esta estrategia permitió que los alumnos se interesaran más en el juego, ya que los espacios donde podían estar “seguros” eran más, lo que les permitía continuar jugando en ataque más tiempo. Además, ponían más empeño en tratar de batear para hacer *home run*.

Estas simples modificaciones, producto del entusiasmo por poder participar más activamente y hacer el juego más desafiante (batear para hacer *home run*) produjo, además, mayor dificultad en defensa al hacerse más compleja la toma de decisiones, debiendo resolverse rápidamente hacia donde jugar la pelota, al agregarse más espacios que cubrir y reducirse el tiempo y el espacio para poder hacer doble juego (*doble play*).

6. Proyectos de encuentros deportivos

¿Cómo podemos generar, en nuestros alumnos, el interés por la participación placentera en competencias?

Los alumnos del ciclo manifiestan interés por participar en encuentros deportivos.

Desde ésta propuesta, en un contexto de intervención pedagógica intencionada y sistemática, ofreciendo una actitud comprometida con esta concepción, consideramos necesario explicitar las bases sobre las cuales diseñar los encuentros deportivos en la escuela:



No hay encuentros deportivos buenos o malos, depende de la concepción y actitud docente al implementarlos. Deberíamos diseñarlos sin reproducir los modelos del deporte institucionalizado o formal que sólo atiende a la participación activa de los más aptos.

Nuestra mirada debe estar orientada a dar la oportunidad de participación a todos los alumnos en la organización de eventos deportivos internos de los grupos, intergrupos y con otras instituciones educativas.

A modo de ejemplo, se describen algunas propuestas que deberán ser adaptadas al contexto, ya que consideramos que no son aplicables indiscriminadamente en todas las realidades escolares y no deben tomarse como modelos o “recetas”, sino adecuarse a las características, necesidades e intereses de cada grupo.

6.1. Atletismo

Torneo intergrupo de salto en largo

Se puede aplicar a cualquier otra prueba que haya sido enseñada en clase o a varias, integradas en un torneo que promueva la participación de todos los alumnos.

Participantes:

Alumnos de un determinado grupo o año. Agrupados en parejas o tercetos.

Reglamento (Elaborado grupalmente de acuerdo a las necesidades)

Veamos algunos ejemplos:

- a) Utilización de una zona de pique, ampliatoria de la tradicional tabla de pique.
- b) Dividir el cajón de arena, también en zonas, en función de una estandarización previa de las longitudes posibles de alcanzar por parte de los competidores.
- c) Número de intentos, cinco.
- d) Se suman las mejores marcas de la pareja o terceto y se promedian.
- e) No se pueden utilizar zapatos con clavos.
- f) En las pruebas de salto en largo (o lanzamiento) se suman las distancias logradas por la pareja o el terceto.

Variante:

Participantes: Todos los alumnos de 7° año de escuelas del distrito (también puede ser de la localidad, que articulan con el mismo Polimodal).

Reglamento:

Todos los alumnos del grupo deben participar en, por lo menos, una prueba de campo o pista.

Las reglas serán consensuadas previamente por todos los participantes con la guía y orientaciones de sus profesores.

6.2. Voleibol**Torneo en parejas, tercetos o cuartetos**

Participantes: Todos los alumnos del año. También puede realizarse intergrupo, con todos los alumnos que quieran hacerlo.

Reglamento:

- Sistema de participación: en tantas canchas como el espacio lo permita y como equipos participantes haya, jugar 15 minutos, y rotar al campo ubicado a la derecha.
- Sumar los puntos logrados al finalizar el recorrido por todos los campos.
- Reglas de juego: sobre la base de lo trabajado en las clases, según el nivel alcanzado en la disponibilidad motriz de los alumnos.

Ejemplo:

- Nivel 1: altura de la red adecuada al alcance de brazos y a las parábolas de la pelota posibles para los competidores, con dos intentos de saque.
- Nivel 2: con levantador a turno, aplicando el principio de triangulación.

6.3. Handball

En este ejemplo priorizamos los logros alcanzados por los alumnos organizando la actividad por niveles de prestación motriz.

Ejemplo:

- Nivel 1: juego con defensa individual defendiendo solamente cada equipo en su campo, ante la pérdida de la pelota se regresa a su campo.
- Nivel 2: aplicación del concepto de defensa y ataque 3-3, los goles valen si

los realizan jugadores diferentes.

- Nivel 3: defensa combinada, ataque 2-4.

El handball es un deporte de gran adaptabilidad a las condiciones escolares y buena aceptación por parte de los alumnos

6.4. Proyecto: "Hoy jugamos todos" (síntesis)

Propósito: Que los alumnos asuman con responsabilidad, actitudes ante el grupo de clase: respetando espacios, compartiendo elementos, respetando turnos, aceptando diferencias, tratar actuando cortésmente, utilizando vocabulario adecuado, reconociendo que: ganar o perder forma parte del jugar.

Caracterización:

En cada trimestre: una jornada de juegos deportivos, de dos horas y media de duración, para alumnos de séptimo año.

En cada curso, los alumnos formarán cuatro grupos y jugarán quince minutos cada encuentro.

Se utilizó, en este caso, un juego deportivo denominado 'Los goles'.

El objetivo de este juego es hacer un gol en el arco, utilizando pases, lanzamientos, dribles, marca personal. Las reglas definitivas se estipulan previamente.

Destinatarios: Alumnos de séptimo año de la escuela.

Objetivos:

- Interpretar el sentido del juego deportivo como forma de recreación, intercambio y diversión placentera, independientemente del éxito o el fracaso, de ganar o perder.
- Jugar con respeto por los otros, por uno mismo, por las normas.

Actividades previas:

- Difusión del propósito del proyecto y su caracterización entre los docentes y alumnos de la escuela.
- Elaboración de cartelera para la difusión de la jornada.
- Motivación de los destinatarios del proyecto: diálogo con los alumnos sobre la razón del aspecto lúdico de la actividad. Reflexionar con ellos sobre las

actitudes a asumir para cómo compartir un momento, medirse, superarse y probar las posibilidades de ganar o perder en el juego. Formular y explicitar los acuerdos.

- Elaboración de normas y reglas en cada año, que organicen el juego.
- Elaboración de diplomas o banderines que acrediten la participación en el encuentro.
- Invitaciones a padres de alumnos comunicando el horario de los encuentros.

Evaluación:

- Valoración del encuentro por parte de los alumnos:
Encuesta de opinión con preguntas simples:
 - ¿Te gustó participar?
 - ¿Qué no te gustó de esta actividad?
 - ¿Podrías contarnos algo sobre tu participación en ella?
- Valoración del encuentro por parte del docente.
- Registro sobre la dinámica de la jornada: horario, tiempo, actividades, actitud docente frente a acciones no deseadas en el juego.
- Registro sobre la actitud de los alumnos al jugar: aceptación de limitaciones propias del juego, aceptación de limitaciones del otro, la dinámica de los grupos (inclusión, cooperación, solidaridad, etc.)
- Registro de fortalezas y debilidades de la jornada que permitan reflexionar y ajustarla ante nuevas implementaciones
- Identificación de facilitadores y obstaculizadores de la propuesta.

6.5. Proyecto integral: "La pelota viajera"

El proyecto está pensado para ser iniciado en 2º ciclo, con finalización en 9º año del tercer ciclo

Propuesta con impacto en el eje de la formación ética.

Se seleccionaron actividades que estimulan en los alumnos hábitos de vida sana a través de la actividad física, utilizando parte de su tiempo libre extraescolar, cubriendo los niveles mínimos recomendados por la OMS (Organización Mundial de la Salud).

La propuesta busca aprovechar el gusto que tienen los alumnos por los juegos con pelota y se decidió, en consecuencia, trabajarla con contenidos de voleibol.

Objetivos:

- Realizar tareas de Educación Física en el hogar, utilizando parte de su tiempo libre.
- Practicar acciones del voleibol, trabajando a escala individual y en parejas, para mejorar el nivel de juego y como forma de actividad física.

Actividades:

- Los alumnos se turnaron para llevarse la pelota a su casa, una vez cada uno, anotándose en una lista colocada en un lugar bien visible del salón. La pelota se cambiaba de destinatario en la escuela.
- Una vez en casa, cada uno practicaba la serie de actividades pautadas entre todos, según las necesidades de mejoras acordadas. En esta instancia también se incluyó a la familia, debiendo enseñarle las acciones a practicar a algún familiar para que colabore con él y, al mismo tiempo, realice actividad física.
- En la escuela, se desarrollaron tareas de práctica, torneos masivos y clases abiertas con los padres.

Evaluaciones y ajustes:

Surgieron algunas cuestiones en el grupo: *¿qué hacer cuando no se tiene la pelota?* (Esta situación se planteaba, la mayor parte del tiempo, al disponer de sólo dos pelotas para casi cuarenta alumnos.)

Esta situación fue tratada por el docente y sirvió para acceder al siguiente paso a partir de la construcción de acuerdos entre los alumnos. La decisión tomada fue: *usar cualquier pelota que tuvieran en casa; además, para los que no tuvieran ninguna, se organizó un taller de construcción de pelotas de papel y cinta de embalar*

La segunda cuestión fue la necesidad de trabajar en grupos mas pequeños, o mejor en parejas, que compraran una pelota para los dos. Los integrantes de cada pareja rotaban el hogar para las prácticas.

A los grupos que habían mejorado en este proyecto se les presentó otra propuesta, con la misma organización.

Esta consistió en un proyecto que incluía a los padres, con una propuesta de actividad física surgida de los contenidos trabajados con sus hijos quienes, en

una clase abierta compartieron estos primeros conocimientos para continuar trabajando en sus hogares con mayor interés e intensidad.

7. En síntesis, el desafío es:

Plantear la enseñanza del deporte desde la educación física, donde cada alumno sea reconocido en su singularidad, con sus intereses, posibilidades y limitaciones para que pueda desarrollar el placer por la actividad deportiva.

Un punto clave para este logro, es que el alumno pueda intervenir en la elección de los deportes a aprender, teniendo en cuenta, también, los contextos regionales y escolares con su propia cultura deportiva.

De este modo podrá elegir las propuestas que más lo satisfagan, más allá de la obligatoriedad escolar, en el marco de una educación concebida como un proceso integral y permanente.

Se pretende que el éxito sea entendido por el impacto formativo en todos y en cada uno de quienes conforman la población escolar.

Bibliografía

Blázquez Sánchez, Domingo. *Iniciación a los deportes de equipo*. Barcelona, Martínez Roca, 1986, p. 47.

Devís Devis, José, *Educación Física, deporte y currículum. Investigación y desarrollo curricular*. Madrid, Visor, 1996.

DGCyE, Dirección de Educación Física, *Documento técnico N° 3. "Deporte escolar"*. La Plata, 2001.

García, A. Balonmano, *Táctica grupal ofensiva*. Madrid, Gymnos, 2001.

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

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

Esta publicación se terminó de imprimir
en el mes de agosto de 2003.