

FACULTAD DE ACTIVIDAD FÍSICA Y DEPORTE

Carrera: Ciclo de licenciatura en Actividad Física y Deporte

Modalidad: Presencial

Materia: Trabajo de Investigación

Año: 2017

Título: Modos de planificación y selección de contenidos de docentes innovadores/as en Educación Física.

Estudiante: Santore, Silvina Beatríz

Legajo: 16021

Correo electrónico: silvinasantore@hotmail.com

Tutor/a: Dr. Gómez Smyth Leonardo

“El verdadero viaje de descubrimiento no consiste en buscar nuevos paisajes, sino en tener nuevos ojos.”

Marcel Proust

Agradecimientos

Quiero agradecer desde mi corazón a quienes ocupan un lugar especial en lo que significó para mí la decisión de recorrer este camino de cursar la Licenciatura de Actividad Física y Deporte en la Universidad de Flores.

Al Supervisor de Educación Física profesor Armando Mora del Distrito Escolar N°18, en el cual me desempeñé como docente, agradezco enormemente sus palabras de aliento que fueron el punta pie inicial de este trayecto.

A la Profesora Beatriz Baroni, por su apoyo y estímulo para iniciar este camino.

Al profesor Rafael Veigas por su bondad hacia mí.

A mis compañeros de ruta, profesores Silvia Castro y Eduardo Cozzi con los cuales compartimos muchos momentos que sirvieron para unirnos y hacer crecer nuestra amistad.

A mi hijo Alejo y mi hija Micol, a quienes amo con todo mi corazón y son la razón de mi vida, agradecerles su apoyo y colaboración en lo cotidiano para que pudiera llevar a cabo este proyecto, que implicó restarles tiempo y mi presencia.

A mi padre Roberto y mi mamá Isabel, quienes siempre me alentaron en mi realización y crecimiento profesional y personal.

A mi hermana Fabiola, testigo de mi vida, por sus palabras incondicionales que siempre están.

Índice

| | |
|--|-----------|
| Resumen | 4 |
| 1. Primera Parte: Delimitación teórica del objeto de estudio | 5 |
| 1.1. Área temática, rama y especialidad | 5 |
| 1.2. Tema y subtema | 5 |
| 1.3. Introducción | 5 |
| 1.4. Problema | 6 |
| 1.5. Relevancia cognitiva..... | 6 |
| 1.6. Marco teórico..... | 6 |
| 1.6.1 Capítulo 1: Perspectivas y visiones de la Educación Física..... | 6 |
| 1.6.1.1. Hacia una perspectiva crítica de la Educación Física. Recorrido histórico de las funciones sociales asignadas a la Educación Física..... | 6 |
| 1.6.1.2. Las prácticas pedagógicas en Educación Física..... | 15 |
| 1.6.2. Capítulo 2: Los modos de Planificación y selección de contenidos..... | 21 |
| 1.6.2.1. Los modos de planificación en Educación Física..... | 21 |
| 1.6.2.2. Los saberes de la cultura corporal y su vinculación con la Educación Física..... | 35 |
| 1.7. Objetivos | 48 |
| 2. Segunda Parte: Material y Método | 48 |
| 2.1. Matriz de datos..... | 49 |
| 3. Tercera Parte: Análisis y Conclusiones | 55 |
| 3.1. Exposición de resultados | 55 |
| 3.2. Análisis e interpretación de los datos | 60 |
| 3.3. Conclusiones y sugerencias | 62 |
| 4. Anexos | 65 |
| 5. Referencias Bibliográficas..... | 98 |

Resumen

El presente trabajo de investigación, intenta analizar cuáles son las características respecto de la planificación y selección de contenidos de cinco docentes de Educación Física posicionadxs desde una perspectiva innovadora que ejercen su profesión en el sistema educativo formal durante el año 2017.

Según el estado del arte y los objetivos el tipo de diseño es descriptivo. La fuente de datos es primaria, utilizando como instrumento de recolección de datos la encuesta semiestructurada, realizando cinco entrevistas a docentes de la C.A.B.A.

Podemos decir, que si bien aparecen rasgos de las tradiciones, lxs docentes entrevistadxs tienen una orientación a ampliar el sentido de la Educación Física pero aún no logran enmarcar una posición sólida ideológicamente sobre su función social. No la limitan al ámbito de la mera práctica motriz y eso es interesante, pero tampoco denotan una posición claramente humanista. Podríamos decir que están en una etapa reformista y algunos de ellos, psicomotricista y deportiva.

Palabras claves: Educación Física- Innovación-Modos de planificación- Contenidos.

1. **Primera Parte: Delimitación conceptual del objeto de estudio**

1.1. Área temática: Ciencias de la Educación.

Rama: Educación Física.

Especialidad: Pedagogía y didáctica de la Educación Física.

1.2. Tema: Prácticas pedagógicas innovadoras en la Educación Física.

Subtema: Modalidades de planificación y selección de saberes de los docentes innovadores en Educación Física.

1.3. **Introducción**

La motivación de elegir el tema de la siguiente investigación surge a raíz de mi cursada de la Licenciatura en Actividad Física y Deportes. Como docente de Educación Física con varios años en ejercicio de mi profesión, muchas veces me he cuestionado qué contenidos serían importantes tener en cuenta en el momento de enseñar a lxs alumnx. Aunque creo, que mi pregunta va un poco más allá, y tiene que ver con descubrir que es lo que sería importante que lxs alumnx aprendan en las clases y qué aportes se pueden hacer a su formación integral. Pensamiento que trasciende el mero hecho de que aprendan una técnica que les sirva para jugar un deporte, sepan hacer un pase o realizar una destreza. Sino que puedan vivenciar experiencias motrices que además les resulten placenteras, hagan surgir su creatividad y queden en su memoria motora grabadas como momentos de disfrute y felicidad.

Entonces comencé a cuestionarme acerca de los contenidos que eran seleccionados por lxs docentes con perfil innovador para las clases y los modos de planificación que elegían, por lo cual consideré de interés dar inicio a la siguiente investigación.

1.4. Problema

¿Cuáles son las características de lxs docentes de Educación Física posicionados en una perspectiva innovadora que ejercen su profesión en el sistema educativo formal durante el año 2017?

1.5. Relevancia cognitiva

En el ámbito escolar, la Educación Física presenta carencias en el desarrollo de la diversidad de prácticas corporales que caracterizan a su campo disciplinar. Sería de interés, recuperar, descubrir y revalorizar las prácticas que propicien una apertura hacia las diferentes formas de la motricidad humana, y que tengan una mirada integral del ser humano.

Por lo dicho anteriormente, la presente investigación propone aportar un instrumento de análisis y reflexión para la comprensión teórica de los contenidos curriculares que seleccionan lxs docentes con perfil innovador y su modo de planificación.

1.6. Marco teórico

1.6.1 Capítulo 1: Perspectivas y visiones de la Educación Física

1.6.1.1. Hacia una perspectiva crítica de la Educación Física. Recorrido histórico

de las funciones sociales asignadas a la Educación Física.

Llámase Educación Física, al conjunto de reglas necesarias de observar cuando sometemos al adiestramiento el aparato loco-motor, buscando desarrollar armónica y racionalmente los órganos y las masas musculares; beneficiarlas por las acciones ejecutadas, dimanadas de las prescripciones que deben regir al movimiento del

cuerpo por sus diversas secciones; aumentar las energías funcionales de la economía y la potencia muscular. (Thamier, 1907, citado en Aiseinstein, Scharagrodsky, 2006, p. 19)

Comenzamos citando este texto de Thamier que propone una definición de Educación Física contextualizada a principios del siglo XX, a través de la cual podemos interpretar la concepción que el hombre tenía sobre el cuerpo y los objetivos que se proponía orientados hacia un adiestramiento corporal en pro de su mejor funcionamiento.

Bracht (1996, p. 20) explica que “la EF nace prácticamente junto con la escuela, con los sistemas nacionales de enseñanza, típicos de la sociedad burguesa emergente de los siglos XVIII y XIX. Fueron inicialmente los filántropos como Guths Muths (1759-1839) y Pestalozzi (1746 – 1827), que tratarán de introducir las actividades corporales en el curriculum escolar”.

Según Bracht (1996), inicialmente, en la década del 40 de este siglo, predominaron los ejercicios gimnásticos con orientación militarista y a partir de entonces ceden lugar en forma progresiva al movimiento en la forma cultural del deporte.

En este punto, podemos preguntarnos acerca de los roles que tenían profesorxs y alumnx en este período. Bracht (1996, p. 21) describe que “las funciones atribuidas al instructor eran las de presentar los ejercicios, dirigir, mantener el orden y la disciplina. Al alumno le competía repetir y cumplir la tarea atribuida al instructor”. Por lo antes descrito podemos observar que la EF no desarrolló en ese tiempo una identidad propia que la diferencie de la instrucción física militar, quedando muy ligada a estas prácticas.

Según Lagardera (2015, p. 2), “la educación física tiene ancladas sus raíces en el ámbito militar, y estos antecedentes, de un modo u otro, decantan muchos de los usos y costumbres, con frecuencia ocultos, que jalonan el proceder pedagógico de no pocos de sus profesionales”.

A pesar que, "la conformación de la educación física como asignatura escolar, más allá de las diferentes denominaciones, data de principios del siglo XIX" (Aisenstein, Ganz, Perczyk y Cols; 2002, citado en Fiori (2005), p. 39), es a

finales de este siglo donde esta disciplina pedagógica alcanza la institucionalización dentro la educación oficial.

Fiori (2005, p. 8) menciona que “en el proceso de constitución de la educación física como práctica pedagógica ligada a lo corporal, distintos intereses e instituciones han ejercido su poder político para imponer que modelo de educación física sería el dominante”.

Jorge Saraví Riviere (1982) menciona que a fines del siglo XIX, se dio una suerte de disputa entre dos sectores hegemónicos en la educación física por imponer sus intereses políticos: por un lado la que identificó a la gimnasia con los ejercicios militares. Esta corriente, que había surgido de las necesidades guerreras del estado nacional en formación (en el contexto de las guerras por la independencia). Reflejo de esta tendencia es la creación de la Escuela de Gimnasia y Esgrima del Ejército en 1897. Por otro lado, una tendencia que "(...) preconizó la separación de los ejercicios militares de la gimnasia" (S. Riviere, 1982: 80), sustentada en el proyecto pedagógico racional científico basado en la corriente de pensamiento liberal burgués (iluminista) de Pestalozzi, Rosseau, Locke y Spencer y pone énfasis en dos aspectos: o "La salud y la utilidad de los movimientos encarados de forma científica, apoyándose en las ideas y conocimientos de fisiólogos europeos de la época, tales como E. Marey, F. Lagrange, G. Demeny y P. Tissie" (Solís y Ferro citados por Pallarola, 2002: s/n) o "La educación, apoyada en la obra pedagógica de J. M. Torres, B. Zorrilla, F. Berra, J. Zubiaur y P. Pizzurno" (P. Calvo citado por Pallarola, 2002: s/n)(Fiori, 2005, p. 8)

Aquí aparece otra función atribuida a través del tiempo a la EF, como lo describe Bracht (2015, p.39), “las contribuciones del ejercicio físico sistemático y racionalizado para la salud, entendida como salud biológica (higiene, funciones orgánicas, etc.)”.

Esta situación se extendió por un tiempo y “la pugna entre ambas tendencias que pretendían obtener la hegemonía en el campo de la educación física se mantuvo durante el siglo XIX y se extendió hasta mediados del siglo XX” (Fiori, 2005, p. 9).

La creciente difusión de las ideas modernas (en el sentido del racionalismo científico) en la disciplina significaron la inclusión de prácticas de corte higienista, presentando a la Educación Física como un agente de salud a partir de la exclusiva consideración del papel del ejercicio como reparador y de su uso preventivo para contrarrestar los problemas de la vida urbana (Gómez, 2007, p. 34).

En este punto, la EF estaba más enfocada hacia un entrenamiento de los aspectos posturales y fisiológicos del cuerpo, que en “(...) la enseñanza de preceptos y habilidades cognitivas y prácticas para el cuidado del propio cuerpo, como actualmente se la concibe en ese plano” (Gómez, 2007, p. 34).

Poco más tarde, después de la segunda guerra mundial, se va a producir una influencia creciente del deporte. Según Bracht (1996, p. 23) se genera un gran desarrollo cuantitativo del deporte en todos los países como una influencia hegemónica de la cultura europea.

Podemos pensar que una vez más la EF carece de identidad propia tomando los códigos del deporte e insertándolos en la institución escolar. Para Bracht (1996, p. 23), “el deporte en la escuela es un brazo prolongado de la propia institución deportiva”. Situación ésta que merece una reflexión acerca de los códigos propios que identifican al deporte como la competencia, el rendimiento y la técnica. “Pese a que debemos reconocer que el deporte puede tener propiedades educativas residuales, debemos considerar también que el deporte puede ser y es practicado bajo formas no pedagógicas, particularmente en formas altamente comercializadas y mercantilizadas tales como el fútbol o el baloncesto profesional” (Kirk, 2008, p. 6). La EF, tomó así los códigos del deporte sin ninguna adaptación ni filtro desde lo pedagógico y los introdujo en la escuela. “A la EF se le da la tarea de proveer la base para el deporte de rendimiento. La escuela es la base de la pirámide deportiva. Es el lugar en donde el talento deportivo va a ser descubierto” (Bracht, 1996, p. 23). Este paradigma establece una relación de interdependencia entre la institución deportiva y la EF. Según Bracht (1996), la institución deportiva legitima su acción en el contexto social a través del argumento de que el deporte es cultura y educación.

(...) la educación física se convirtió en polea de transmisión de las contradicciones sociales que el deporte de competencia a menudo reproducía: existencia de jerarquías (a temprana edad), ámbito de discriminación, (los mas talentosos son mejor atendidos, cuestiones de genero), exclusión en lugar de inclusión (trabajar solo con el equipo), exigencias físicas y psicológicas desmedidas para los sujetos. (Gómez, 2007, p. 34)

Nos cabe preguntar entonces, cual sería ahora el rol de lxs profesorxs de EF en este encuadre. Para Bracht (1996, p. 24), "(...) se pasó del profesor-instructor y del alumno- recluta hacia el profesor-entrenador y del alumno-atleta". Podemos deducir que, al carecer la EF de la identidad que la defina, tampoco puede establecer expectativas de comportamiento del profesor. Para lograr desarrollar su identidad pedagógica, Bracht (1996), plantea que el tema de los objetivos-contenidos es de central importancia.

Es claro que la EF, para buscar legitimidad en la escuela, echó mano a una amplia gama de objetivos, como: desarrollo del sentimiento de grupo, de cooperación de la sociabilidad, de la autoconfianza, del conocimiento de sí, etc, etc (¿bla, bla, bla?), objetivos que, no obstante ejercen función ideológica, porque la acción pedagógica no está centrada en su consecución, relegándola de hecho a "efectos paralelos deseables" (Bracht, 1996, p. 27).

Según Lagardera (2015, p. 3), "en los últimos cuarenta años ha sido tal la dependencia de la educación física respecto del deporte, que han existido momentos, aún recientes, en los que esta actividad pedagógica pasó a denominarse educación físico deportiva o educación física y deportes".

La Educación Física era concebida (y aún sigue siéndolo) como la disciplina escolar potencialmente capaz de crear en la juventud tanto el interés por la práctica deportiva como en los sujetos unas bases amplias de experiencia motriz para nutrir los procesos de

iniciación y desarrollo deportivo. Su justificación social estaba dada por la cantidad de atletas que la escuela era capaz de proveer. (Gómez, 2007, p. 34)

Como respuesta a la visión de EF dominante, el inicio de la década del 80 marca el inicio de una crisis. Bracht (1996) describe que surge la EF Humanista basada en la crítica al conductismo, introduciendo el concepto del proceso de enseñanza no directivo. En esta concepción pedagógica, “el contenido es mucho más un instrumento para promover las relaciones interpersonales y facilitar el desarrollo de la naturaleza, en sí buena, del niño” (Olivera,1984, citado en Bracht,1996, p. 28).

Al mismo tiempo del surgimiento de la propuesta anteriormente mencionada, surge el llamado Deporte Para Todos, “si bien surgió menos como una crítica a la EF y más como movimiento alternativo al deporte de rendimiento” (Bracht, 1996, p. 28). El DPT aparece entonces, como una forma de cuestionar el deporte de rendimiento. Según lo que explica Bracht (1996), desde esta concepción, la EF tiene como objetivo que el alumno ocupe sus horas de ocio con actividades de manera autónoma, creativa y crítica, diferenciándolas de las actividades estereotipadas del deporte de alto rendimiento.

Más tarde, el abordaje llamado desarrollista, intentará “(...) fundamentar “científicamente” a la EF a partir de las necesidades obviamente “naturales” de los niños, y por qué leyes naturales, pasibles de ser determinadas objetivamente” (Bracht, 1996, p. 42). Esta teoría desarrollista, intenta justificar científicamente la EF, que al igual que las teorías hasta el momento expuestas, olvidaban la cuestión de los valores, dándole importancia a los aspectos técnicos e instrumentales. Para Bracht (1996, p. 43), “los objetivos de la EF en la escuela no pueden ser deducidos lógicamente de los conocimientos sobre el desarrollo del niño”. El autor plantea que es necesario plantearnos cuál es el papel deseable de la escuela dentro de nuestra sociedad.

Posteriormente, aparece la Psicomotricidad, que plantea contribuir a la Educación Integral a partir de ejercitaciones y juegos de movimiento (Bracht, 1996).

“La Educación Psicomotora considera las actividades como algo secundario, debiendo subordinarse al desarrollo de algunas capacidades y relacionadas con las funciones mentales” (Sobral, 1976, p.94, en Bracht, 1996, p. 29). Por lo mencionado anteriormente, la psicomotricidad surge como una crítica a la dualidad imperante pero no aporta desde lo pedagógico una base de argumentación teórica relevante.

Tiempo después, surge la llamada EF Revolucionaria, que se diferencia de los planteamientos de las anteriores, ya que “...ésta realiza la crítica de la EF a partir de su contextualización en la sociedad capitalista, operando tal crítica a partir de la tradición teórica del marxismo y así, resalta la dimensión política de la Educación y de la EF” (Bracht, 1996, p. 30).

No obstante, Bracht (1996, p. 31) observa que “ninguna de estas nuevas tendencias parece, sin embargo, amenazar seriamente la hegemonía de la tendencia deportiva”. En este punto, consideramos de interés detenernos para plantearnos cómo sería pensar en una pedagogía innovadora.

Desde la pedagogía crítica se entiende que el concepto genérico de innovación educativa, asociado a menudo a la idea de hacer “algo de manera diferente”, ha podido obstruir una dinámica de mayor calado transformador: aquella que entraña hacer “algo diferente” y, lo que es más importante, hacer algo más consecuente con el ideal democratizador de la enseñanza. (Pedraz, 2016, p. 4).

No obstante, ese “algo diferente” está muchas veces relacionado con “la mecánica del funcionamiento interno (tal actividad “funciona”, o “no funciona”, con tal contenido los alumnos “se lo pasan bien” o “no se lo pasan bien”) que pone de relieve antes que preocupaciones formativas, intereses organizativos y de control del grupo de clase” (Pedraz, 2016, p. 4).

Para Rozengardt (2008, p. 104) "la Educación Física arrastra, quizás más que cualquier otra área del conocimiento escolar, una serie de anacronismos y confusiones, tanto en sus prácticas como en los discursos que le dan justificación o explicación". Nuestro mayor desafío sería reflexionar acerca de cómo romper con los mandatos que históricamente están impuestos sobre las prácticas pedagógicas que ha utilizado la EF. "Ampliar y diversificar los objetivos significa no conformarse con lo que el discurso de la habilidad y la eficiencia tecnicodeportiva señala al respecto" propone Pedraz (2016, p. 80), como tampoco conformarse con las propuestas de la psicomotricidad, en relación al conocimiento del cuerpo y la EF. Para el autor,

Significa revisar el papel de la educación física como mecanismo de conformación de hábitos al servicio de los consumos hegemónicos y de moda del cuerpo (consumos de clase, de género, incluido el modelo de cuerpo sano, cuerpo en forma, la estética corporal etc.) para tratar de construir y compartir usos y hábitos socialmente igualitarios e inclusivos, culturalmente relevantes, éticamente valiosos y económicamente sostenibles.

Según Pedraz (2016, p. 77),

(...) en cuanto a la naturaleza teórica de la crítica, especialmente la producción de la pedagogía crítica, ha sido más proclive al debate de ideas y el análisis desde la perspectiva de la totalidad que a la elaboración de programas transformadores de (y en) la escuela.

No obstante, debemos mencionar propuestas didácticas críticas "de gran calado como las de Freire (2000) o Illich (2006), quizás por la propia condición escéptica del pensamiento crítico –o tal vez como conjura ante el asedio eficientista-" (Pedraz, 2016, p. 77). En este punto, cabería replantearnos cuál sería la potencialidad transformadora y educativa de la EF. Para Lagardera (2015), esta respuesta no la encontraremos en ningunas de las herencias significativas anteriormente mencionadas, sino en distintas prácticas que hasta

hace poco tiempo fueron ajenas a la EF. El autor mencionado, propone algunas características para transformar a la EF. Plantea que, en primer lugar, la EF actúa sobre la physis humana, sobre lo físico y sensitivo. “Lo físico es lo tangible, lo que de pronto sentimos como nuestro, aquello que nos afecta realmente (Lagardera, 2015, p. 4). Explica que al estimular nuestro cuerpo físico, se ven afectadas también la vida psíquica y emocional en forma global. Por lo antedicho, podemos decir, que la EF al actuar en forma directa sobre el cuerpo físico, tiene efectos sobre los demás aspectos del individuo.

Como segundo punto, Lagardera (2015, p. 4) propone que “la educación física tiene la facultad de poder ofrecer enseñanzas y experiencias contextualizadas dado que las situaciones pedagógicas que plantea son de naturaleza práctica”, lo que significa que son prácticas que involucran a la persona en su totalidad y de forma inmediata en un determinado campo de acción. Por lo cual podemos pensar sobre el valor que puede brindar la EF desde otro aspecto.

La educación física puede poner en práctica la solidaridad, es muy capaz de plantear situaciones pedagógicas o juegos en los que las personas que intervienen tengan, necesariamente, que mostrarse solidarios, que ejercer la solidaridad práctica. En este contexto pedagógico la solidaridad puede experimentarse, en vez de inculcarse a través de los valores solidarios, como puedan hacer otras disciplinas o de consignas más o menos ideológicas, incluso de apelaciones a la ética. (Lagardera, 2015, p. 4).

En tercer lugar, Lagardera (2015, p. 4) plantea que “el poder actuar desde la realidad de las personas afectadas en el proceso de enseñanza-aprendizaje, desde la experiencia física ubicada en un contexto que se muestra real en toda su dimensión, permite a los pedagogos físicos actuar de modo directo sobre las conductas”. No obstante, para el autor, generalmente hay una falta de coherencia entre los objetivos perseguidos y las situaciones pedagógicas propuestas. Sin embargo, “todos los saberes y contenidos que puedan programarse en una sesión de educación física, pueden ser susceptibles de ofrecerse de modo lúdico.” Lagardera (2015, p. 4). Propone estimular el

aprendizaje mediante situaciones de juego espontáneo y presentar juegos que estén contruidos culturalmente.

1.6.1.2. Las prácticas pedagógicas en Educación Física

Según Da Silva y Bracht (2012, p. 82) podemos distinguir tres tipos de Prácticas pedagógicas en Educación Física hoy en nuestras escuelas:

[...]Primeiro, aquela que continua a tradição que se instalou nas escolas e que foi construída nas décadas de 70 e 80 (já aventada no início), uma segunda é aquela que caracterizamos como “desinvestimento” (“professor rola bola”, “pedagogia da sombra”) e, por fim, a menos comum, é aquela que busca inovar, busca modificar (nem sempre numa direção progressista) e, assim, desvia de alguma forma da tradição instalada.

De acuerdo a lo planteado por estos autores, podemos distinguir tres primeros tipos de prácticas pedagógicas docentes, a las cuales para nuestra investigación, Según Gómez Smyth (2017), le agregaremos la última mencionada:

- ✓ Tradicional
- ✓ Abandono de la docencia
- ✓ Innovadoras
- ✓ Críticas

De acuerdo a la descripción de Da Silva y Bracht (2012), la práctica pedagógica tradicional, es la que nació en las décadas de los 70 y 80 y que quedó instalada en las instituciones escolares.

Según Da Silva y Bracht (2012, p. 82), estxs profesorxs

(...) suelen organizar la enseñanza a partir de la idea de que su papel es enseñar a los alumnos la práctica de algunos deportes,

en particular, el voleibol, el baloncesto, el balonmano y el futsal o el fútbol. En este caso la enseñanza se suele organizar sistemáticamente en unidades bimestrales, y sigue el principio del más simple al más complejo, es decir, las técnicas se enseñan primero para luego integrarse en el juego propiamente dicho.

La práctica pedagógica de abandono de la docencia también es denominada por Da Silva y Bracht (2012) como “desinversión”, “pedagogía de la sombra” o “profesor pelota”.

Los profesores cuya práctica puede ser caracterizada como "profesor de rollo "Bola" y / o como "pedagogía de la sombra", generalmente no presentan pretensión mayor que ocupar a sus alumnos con alguna actividad (Desinversión pedagógica), a menudo se convierten en administradores de material didáctico (Da Silva y Bracht, 2012, p. 82).

Podemos pensar en nuestra tarea cotidiana y seguramente aparecerán en nuestra memoria casos reiterados de este tipo de práctica, en donde el docente aparece no con una intención de enseñar, sino más bien con un rol recreativo. Da Silva y Bracht (2012) explican que este tipo de práctica también aparece como una forma compensatoria del tedio que se genera en el aula con las materias que allí se dictan y que debe ser entendido como un producto de la cultura escolar. Pero también puede estar sucediendo que estemos ante un caso de agotamiento profesional, también denominado Síndrome Del Agotamiento Profesional (SEP). Como lo describe Santini y Molina Neto (2005, p. 209)

Aunque los profesores de Educación Física se sienten realizados y recompensados por la función social de su actividad, parece existir otro profesional de la enseñanza que remite a la figura del profesor cansado, desilusionado con la profesión, sin voluntad de enseñar, implicando así un bajo nivel de calidad de enseñanza. Por sentirse frustrado y agotado, el profesor se encuentra

"internamente" incapaz de establecer mejores relaciones con sus alumnos.

Según estos autores este síndrome estaría caracterizado por sentimientos crónicos de apatía, desatención y despersonalización que se manifiestan en lxs profesionales. (...) “Este síndrome afecta principalmente a los trabajadores encargados de cuidar, es decir, personas que trabajan en contacto directamente con otras, entre los que se incluyen los médicos, los asistentes sociales, los psicólogos, los enfermeros y los profesores.”(Santini y Molina Neto, 2005, p. 210). Podemos asegurar que la labor cotidiana con personas, que implica dar solución a sus demandas, resolución de conflictos, situaciones de estrés en las que hay que actuar con rapidez y tomar decisiones, desgastan y generan agotamiento a lxs profesionales dedicados a ésto. A modo de ejemplo podemos comentar que “el médico y psicoanalista Freudenberger (1974), que tuvo una vida profesional impregnada de frustraciones y dificultades que lo llevaron al agotamiento físico y mental, fue el primer investigador en describir el Síndrome del Agotamiento Profesional (SEP). Según describen Santini y Molina Neto (2005, p.210), de acuerdo a la investigación que hace Freudenberger (1974), la persona que sufren este síndrome (...) “experimenta un sentimiento de fracaso y agotamiento, causado por excesivo desgaste de energía, derivando en los comportamientos de fatiga, irritabilidad, depresión, aburrimiento, sobrecarga de trabajo, rigidez e inflexibilidad”.

En las prácticas pedagógicas innovadoras, como su nombre lo indica y lo describe Da Silva y Bracht (2012), se busca modificar, innovar, o sea, correrse de lo tradicional que está instaurado culturalmente.

Estas prácticas son opuestas en su desarrollo a las planteadas anteriormente.

Da Silva y Bracht (2012, p. 82), describen ciertas características que presentan los docentes que ejercen este tipo de prácticas, como

Innovar los contenidos de la Educación Física, ampliándolos más allá de los tradicionales deportes, tematizando otras manifestaciones de la cultura corporal de movimiento, además de

considerar como contenidos de clase los aspectos vinculados al mismo, conocimiento sobre la cultura corporal de movimiento, como conocimientos fisiológicos, antropológicos, sociológicos, etc., tratándolos contextualizadamente, por lo tanto, articulando teoría y práctica.

Otra característica de acuerdo a estos autores tiene que ver con involucrar a lxs alumnx en su participación en las clases y como sujeto de conocimiento. Este aspecto nos permite pensar en el trato que se le da a lxs alumnx, que no se reduce tan solo a enseñar o explicar un gesto técnico, o que ellxs sean meros receptores de contenido, sino que se involucren en el aprendizaje para apropiarse del mismo.

Otro aspecto que Da Silva y Bracht (2012, p. 83) consideran para destacar de las prácticas innovadoras es "...utilizar diferentes formas de evaluación que implican al alumno en las decisiones que evaluar, cómo evaluar e incluso en el proceso el propio acto de evaluación (autoevaluación)". Y por último, describen como otra característica que la EF pueda articular sus contenidos de forma más clara y orgánica al proyecto pedagógico de la escuela. Para Da Silva y Bracht (2012), estas características de las prácticas pedagógicas innovadoras pueden presentarse de forma combinada o aisladamente.

En realidad, esta caracterización de estas prácticas, no estaría aún del todo definida, ya que "...debe abrirse al diálogo con el mundo empírico para que se construya, en ese diálogo, una comprensión de lo que puede significar prácticas innovadoras." (Da Silva y Bracht , 2012, p. 84). Podríamos decir, que en todo caso, lo que es de real interés en este tipo de prácticas es que le dan otro sentido al proceso de aprendizaje, "...y no sólo, añaden, por ejemplo, nuevos contenidos (Por ejemplo, además de los deportes convencionales como el voleibol, baloncesto, etc., enseñar también los deportes radicales)." (Da Silva y Bracht, 2012, p. 84).

Otro aspecto en el cual queremos detenernos a pensar, es en qué grado influye en la aplicación de prácticas innovadoras , la cultura escolar en donde lxs docentes ejercen su práctica. Para Da Silva y Bracht (2012, p. 89),

(...) en este sentido surge “la íntima relación entre la producción de las prácticas (innovadoras) escolares y la cultura de la escuela, pues, las condiciones planteadas por la cultura existente en la escuela influyen de forma contundente la manera en que las personas que participan en el proceso de aprendizaje-enseñanza se comportan al mismo tiempo a lo largo del año escolar.

En lo que se refiere al perfil de lxs docentes que se interesan por las prácticas innovadoras, Da Silva y Bracht (2012) deducen, de un trabajo de investigación que realizaron, que este interés por estas prácticas tiene vinculación con la relación que ellxs tienen con su profesión y con su historia de vida. Por otra parte, “los profesores que intentan construir prácticas en un sentido innovador, parecen estar muy preocupados por la relevancia de lo que va a ser tratado en las clases para la vida de los estudiantes y el reconocimiento del trabajo que desarrollan” (Da Silva y Bracht, 2012, p. 90). En este sentido, al pensar y dar valor a la relación de lxs profesores con su profesión, también cabe reflexionar acerca de su relación con sus alumnxs. Según Da Silva y Bracht (2012, p. 90), “en las cuestiones que surgen en función de la relación profesor-alumno deben primar por dimensiones como la del afecto, el aprendizaje y no la obligatoriedad sin significado para el estudiante”.

A la caracterización de prácticas pedagógicas que hacen Da Silva y Bracht (2012), agregamos para nuestra investigación una más, que es la práctica pedagógica crítica. De acuerdo a la descripción de Gómez Smyth (2017, p.19) “(...) aparece un educador, que reconociendo condiciones económicas, políticas e históricas intenta incidir sobre ellas buscando su transformación social”.

(...) acometer una didáctica crítica de la educación física impone, desde nuestro punto de vista, ciertas condiciones irrenunciables de acuerdo con la tradición teorico-práctica de la pedagogía crítica (Bourdieu & Passeron, 1981; Appel, 1997; Freire, 2000; Giroux, 2004, entre otros. Dichas condiciones se podrían resumir en: 1)

apertura y diversificación tanto de los contenidos como de la metodología y de los objetivos, 2) contextualización de las enseñanzas, 3) democratización del proceso pedagógico y 4) otorgamiento de la palabra y la voluntad al alumnado (sobre sus propios cuerpos en defensa del derecho de cada persona a la identidad y la diferencia) (Pedraz, 2016, p. 78).

Consideramos que para poder llevar a cabo estas condiciones que plantea el autor es necesario que la apertura y diversificación estén avaladas por un pensamiento crítico por parte de lxs alumnxs.

En la medida en que la didáctica crítica de la educación física asuma el ideario pedagógico de emancipación y cambio social, ha de trascender la mecánica escolar de la producción heterónoma de sujetos –dóciles y eficientes, empleando la terminología foucaultiana– que habitualmente se da en los escenarios de consolidación, legitimación y reproducción escolar, para explorar el territorio de la autoproducción de ciudadanos críticos y comprometidos socialmente. (Pedraz, 2016, p. 78)

En este sentido, podemos pensar que para esta práctica pedagógica, como plantea Pedraz (2016), diversificar y ampliar contenidos implica abrir paso a nuevos aprendizajes corporales que no se han recorrido por la selección tradicional de los contenidos que se hizo históricamente. “No nos referimos a “otros” contenidos lúdicos sino, sobre todo, a contenidos de práctica y gestualidad corporal funcional, doméstica, laboral, sexual, comunicativa, expresiva, introspectiva, estética, etc. con sus consiguientes implicaciones éticas e implicaciones políticas.” (Pedraz, 2016, p. 79). Pensar una clase de EF de docentes con este perfil sería muy diferente a la descripción que realizamos de las prácticas mencionadas anteriormente. Según la opinión de Bolívar (1985, p. 48), “la enseñanza se concibe aquí en un clima de mutua colaboración y mutuo aprendizaje con metodología activa participativa y creativa. Se prepara no sólo al individuo en el conocimiento de elementos

académicos sino para la participación crítica y transformadora del entorno social”.

1.6.2. Capítulo 2: Los modos de Planificación y selección de contenidos.

1.6.2.1. Los modos de planificación en Educación Física.

Para Rozengart (2011, p. 1), “una Educación Física que justifique su lugar en la escuela por ser una tarea de enseñanza requiere de la explicitación de los conocimientos a ser enseñados, de los efectos que este proceso de enseñanza provoca en los alumnos y las alumnas y una evaluación permanente de sus resultados”. Siguiendo la línea de pensamiento del autor, la EF debería tener en claro sus contenidos y seleccionarlos para planificar, de acuerdo a las necesidades de lxs alumnxs.

En cuanto a lo que se refiere a contenido, Rozengart (2011, p.4) explica que “podría distinguirse entre el contenido a enseñar, como aquel que está escrito en documentos curriculares en los diferentes niveles de decisión y que manifiesta una voluntad política y el contenido de la enseñanza, que efectivamente se pone en acción en la relación educativa.”

En el ámbito de C.A.B.A el diseño curricular de primaria propone los siguientes ejes de contenidos:

Para primer ciclo:

| | |
|-----------------------------|---|
| El propio Cuerpo | El/la docente elegirá este eje si su idea es enseñar a conocer el propio cuerpo, describirlo, registrarlo o accionar con él para resolver problemas, poniendo en juego habilidades cada vez más complejas que le permitan reconocer posibilidades y limitaciones. |
| El cuerpo y el medio físico | El/la docente elegirá este eje si su idea es que lxs alumnxs aprendan a tener en cuenta el medio físico en el que se desarrolla la clase de EF y el juego, a atender a los diversos tipos de trayectorias que deben construir o |

| | |
|-----------------------------|---|
| | anticiparen función de sus objetivos, a orientarse adecuadamente en el espacio disponible, a percibir cuales son los instantes aconsejables para una determinada acción. |
| El cuerpo y el medio social | El/la docente elegirá este eje si quiere enseñar juegos, a organizarse para jugar y elaborar resoluciones tácticas para los problemas que presenta ese juego en particular, o atender a la construcción de reglas, normas, actitudes y valores que regulen la vida grupal en la clase (en las tareas y los juegos). |

Para segundo ciclo:

| | |
|-----------------------------|--|
| El propio cuerpo | El/la docente elegirá este eje si quiere enseñar a los chicos a relajarse, que conozcan la importancia de la actividad física en su relación con el concepto de salud, que resuelvan problemas poniendo en juego habilidades cada vez más complejas, en el campo de los minideportes o de otras disciplinas corporales y de movimiento. |
| El cuerpo y el medio físico | El/la docente elegirá este eje si quiere enseñar a los chicos a tener en cuenta el medio físico en el que se desarrolla la clase de Educación Física, atender a la orientación adecuada en el espacio disponible en los juegos y los minideportes, atender a las características de los objetos para ajustar sus acciones, a integrar las variables espaciotemporales y objetales. |
| El cuerpo y el medio social | El/la docente elegirá este eje si quiere enseñar juegos y minideportes, a organizarse para jugar y elaborar resoluciones tácticas para los problemas que presenta ese juego en particular, o atender a la construcción de reglas y normas, analizar críticamente actitudes y valores que regulen la vida grupal en clase (en |

Pero en la realidad de la práctica profesional, se deben cumplir con ciertas obligaciones.

Planificar es un deber, pues el docente tiene la obligación de comunicar a la institución las decisiones previas que ha tomado para organizar los aprendizajes motores de sus alumnos/as, pero, al mismo tiempo, es una oportunidad que encuentra para avanzar en su formación como profesional reflexivo, dado que una vez que ha planificado y puesto en marcha lo previsto puede volver sobre sus planificaciones y experiencias de clase, revisarlas, reafirmar las decisiones tomadas o elegir otras estrategias para futuras situaciones (Corrales, Ferrari, Gómez, Saullo, Renzi, García, 2008, p. 5)

En la selección de los contenidos a enseñar, podemos pensar que existe una relación con las consecuencias que pueden provocar en el aprendizaje.

Si la propuesta de enseñanza remite siempre a la complejidad, evitando la simplificación de las experiencias, se apela a las múltiples dimensiones de la persona. Es la relación dialéctica entre los temas y los problemas. Los temas, como el contenido organizador, que establece los principales significados de las tareas. Los problemas, como las situaciones que requieren renovar las posibilidades (argumentos, capacidades, habilidades, nociones o conceptos, valoraciones, actitudes) del sujeto frente a la actividad motriz que lo desafía. En la didáctica, se trata de los contenidos y sus dimensiones. Cada práctica social se despliega en una multiplicidad de componentes, efectos y características. Las prácticas, creaciones y recreaciones culturales, en su riqueza, son únicas y múltiples a la vez. Sus efectos remiten a las diferentes dimensiones de las personas que

participan, con su hacer motor, su pensar, su sentir, sus vínculos, sus aprendizajes. (Rozenbart, 2011, p. 6).

Otro aspecto a tener en cuenta para planificar nuestra labor, es el diagnóstico que realizamos de los distintos grupos de alumxns, lo que nos permitirá fundamentar nuestro accionar educativo basado en el diseño curricular vigente.

➤ **Proyecto de E.F**

Para Gómez Smyth (2016) las modalidades de planificación utilizadas actualmente son derivadas de las utilizadas por las Ciencias de la Educación y no pensadas desde la EF. Por tal motivo, propone “(...) pensar en Proyectos de Educación Física como una escala macro de planificación” (Gómez Smyth, 2016, p. 1). Para el autor, dicho proyecto se elaboraría a partir de la articulación de dos aspectos:

(...) en primer lugar con un posicionamiento ideológico respecto a la sociedad y la pedagogía que posee cualquier docente. Al mismo tiempo, eso implica disponer de una visión, sentido y función social que se le otorga a la Educación Física en el marco escolar. Es decir, los docentes necesitamos hacernos la pregunta ¿Qué es la Educación Física? ¿Cuál es su función social según mi propia perspectiva ideológica? (Gómez Smyth, 2016, p. 1).

Gómez Smyth (2016), también considera que además de los aspectos mencionados anteriormente a la hora de diseñar un proyecto de EF, deberíamos “(...) pensar en las trayectorias educativas de los diferentes grupos” (Gómez Smyth, 2016, p. 1).

Se hace preciso que los docentes en ese proyecto podamos anticipar dos puntos claves. Por un lado, la perspectiva ideológica y pedagógica desde donde nos anclamos a trabajar. Definir cómo entendemos la educación física, con qué sentido llevamos a cabo las clases ya es un punto fundamental de toda planificación. Luego, siguiendo una lógica burocrática, se podría pensar en que debe estar explicitada las maneras

de trabajo, es decir, las diferentes propuestas de enseñanza y de intervención docente que sostenemos llevaremos a cabo durante cada clase. (Gómez Smyth, 2016, p. 2).

Siguiendo la idea del autor, después se podría elaborar un apartado con los saberes y temas que serán parte del proyecto y también dentro del mismo "(...) puede existir una organización de los temas por unidades temáticas" (Gómez Smyth, 2016, p. 3), debiendo tener una estrecha relación con la fundamentación del proyecto. Además, considera que ya no es lo importante considerar los contenidos y objetivos, sino

Saber para qué voy, no saber el contenido y/o objetivo a enseñar hoy, sino cuál es el sentido que le voy a ir dando a cada y todas las clases donde los contenidos circularán gracias a que existen personas que se involucran en una clase y es imposible que todos aprendan homogéneamente los mismos saberes al mismo tiempo sin contemplar las diferencias y las pluralidades (Gómez Smyth, 2016, p. 3).

➤ **Proyecto didáctico**

Entre las diferentes posibilidades para la organización de la tarea se encuentra la planificación por proyectos didácticos, definidos por Argañaraz (1997) como "un conjunto de acciones articuladas para el logro de un producto, cuya planificación prevé el aprendizaje de contenidos curriculares".

En este contexto, el término "producto" refiere a:

- Un objeto, por ejemplo, la creación de una secuencia determinada de movimientos.
- Un hecho o evento, por ejemplo, jornadas recreativas, encuentros pedagógicos, muestras, torneos, etcétera.
- Una acción reiterada o extendida en el tiempo, por ejemplo, una campaña por una mejor calidad de vida que comprenda diferentes actividades físicas.

Podemos decir que tal proyecto puede ser analizado desde dos perspectivas, una sería el proyecto escrito que presentan lxs docentes y por otra parte, el que se lleva a la práctica con lxs alumnxs. Para Prieto y Ferrari (2001, p. 16) “en su versión escrita, un proyecto implica un conjunto de anticipaciones que enunciarán ideas, contenidos, estrategias, experiencias y que se organizan alrededor de una producción a realizar por lxs chicxs y su docente, cada uno desde la función que se determine.” Si bien no todo puede desarrollarse en forma de proyecto, “éste aparecerá como una forma particular de planificación en determinados momentos del año y ante situaciones que lo requieran.”(Prieto y Ferrari, 2001, p. 17). A través del proyecto lxs docentes podrán desarrollar su tarea educativa y desplegar su intencionalidad sobre variados contenidos. Como refieren Prieto y Ferrari (2001, p 17) en relación a un proyecto, “esta producción planteada como una actividad convocante para lxs alumnxs será organizadora de las secuencias didácticas y se considerará deseos, inquietudes y expectativas de lxs chicxs. Una de las características del proyecto es la posibilidad de articular estos intereses de lxs niñxs con los contenidos disciplinares.

En un proyecto didáctico las actividades se articulan para alcanzar los logros esperados, y el producto que se obtiene constituye para el docente la justificación o pretexto para la enseñanza de contenidos curriculares; de allí que producto final, actividades y contenidos sean “los elementos constitutivos principales en el período de desarrollo de un proyecto” (Corrales et al, 2001, p. 9).

➤ **Unidad didáctica**

“Al optar por esta modalidad se aborda un contenido o núcleo de contenidos cuya enseñanza se sistematiza en una secuencia didáctica cuyo inicio, desarrollo y finalización coincide con el alcance de las expectativas de logro previstas para la unidad elegida.”(Corrales et al, 2008, p.9).

En esta modalidad de planificación, a diferencia del proyecto, no es necesario que haya un producto final. Por otra parte, "... esta modalidad suele tener una lógica de construcción diferente, ya que la elaboración de los proyectos se desarrolla propiciando el consenso con los alumnos/as respecto de las producciones a realizar."(Corrales et al, 2008, p.9), mientras que en la unidad didáctica no.

➤ **Unidad temática**

Los contenidos se organizan en unidades de enseñanza: las unidades temáticas,

(...) que son los referentes conceptuales y las unidades didácticas, su versión operativa. Por sus características, por su organización y por su método, poseen altas potencialidades para ser resignificadas por lxs niñxs. Esta propuesta de enseñanza cumple de ese modo una función múltiple: por un lado permite a lxs niñxs apropiarse de las manifestaciones relevantes de la cultura corporal y a la vez desarrollar conocimientos, habilidades y capacidades que les posibilitan resolver problemas diversos asociados a su desarrollo y a su vida cotidiana. Se establece una relación dinámica entre los saberes públicos y los modos de significación de lxs sujetxs que se apropian de ellos. (Rozengart, 2011, p. 1)

El desarrollo de esta modalidad se organiza en torno a un tema, que puede o no ser transversal, e incluye para su concreción varias unidades didácticas. Por ejemplo, si una unidad temática es "Educación Física y salud", todas las unidades didácticas que se diseñen deberán poner énfasis en esta relación. Del mismo modo, mientras que en las unidades temáticas las actividades se relacionan con el tema elegido y pueden ser intercambiables, en los proyectos no sucede lo mismo, puesto que las actividades deben articularse para el logro

del producto final. Una manera de diferenciar la unidad temática de los proyectos es considerar la denominación que presenta la propuesta. Por ejemplo, “Los juegos deportivos” es el nombre de una unidad temática que corresponde a contenidos específicos. Ahora bien, “Encuentro masivo de juegos deportivos” es un nombre que indica la realización de un evento, esto es, la instancia en la que culminan los proyectos.” (Corrales et al, 2008, p. 9).

“Las unidades temáticas, como forma de organización del contenido, proponen una articulación entre las actividades corporales, su lógica, sus significados adultos y dominantes y las posibilidades y características de significación y recreación por parte de los sujetos que las aprenden. En su desarrollo didáctico, requieren un diseño de *experiencias de aprendizaje* por parte de lxs niñxs en que estos reelaboren el contenido propuesto y lo vuelvan a codificar a partir del trabajo realizado con él en la construcción de significados propios.” (Rozengart, 2011, p. 7).

Como características comunes a las tres últimas modalidades descritas hasta aquí, siguiendo a Corrales et al (2008), todas deben contener expectativas de logro, ejes y contenidos, estrategias de enseñanza, actividades, evaluación y recursos, entre otros componentes.

➤ **Secuencia didáctica**

El diseño de una secuencia didáctica es una instancia de planificación estratégica a partir de propósitos bien definidos (intencionalidad de la enseñanza) para el logro de objetivos claramente identificados, formulados y compartidos con los estudiantes (los aprendizajes deseados). Como toda planificación estratégica, supone un acabado conocimiento del contexto y de las condiciones sociales de aprendizaje (Tenti Fanfani, 2007), además de los factores pedagógicos y escolares. Se trata de una unidad de planeamiento de menor alcance, que articula con la

planificación anual del campo de conocimiento/formación o espacio curricular, pero que también permite articular con otros campos o espacios un recorrido común (Vidales, 2016, p. 2).

Según Díaz Barriga (2013, p. 1), “la elaboración de una secuencia didáctica es una tarea importante para organizar situaciones de aprendizaje que se desarrollarán en el trabajo de lxs estudiantes”.

Esto nos lleva a pensar que planificar una secuencia didáctica implica no sólo pensar actividades para desarrollar en un tiempo determinado, sino brindar oportunidades a lxs alumnxs para relacionarse con el conocimiento y desarrollar sus capacidades. Por tales motivos,

Es fundamental que las actividades que componen la secuencia sean pensadas como oportunidades para que lxs estudiantes se acerquen, se vinculen e interactúen en diferentes momentos, con finalidades diversas y de distintas formas con el objeto de conocimiento. Y mejor aún si esas actividades promueven articulación con los saberes y prácticas de otros campos de conocimiento/formación o espacio curricular, ya que estarán favoreciendo experiencias educativas más integrales (Vidales, 2016, p. 2).

De acuerdo a lo que describe Díaz Barriga (2013, p.1), “las secuencias constituyen una organización de las actividades de aprendizaje que se realizarán con los alumnos y para los alumnos con la finalidad de crear situaciones que les permitan desarrollar un aprendizaje significativo.”

Cada actividad ha de tener sentido en sí misma y en su relación con las demás, en la medida que implica el acercamiento paulatino a los saberes a ser abordados. Pero “paulatino”, en este caso, no implica “de a poquito” ni “por partes” –lo que redundaría en una fragmentación del objeto de conocimiento, con la consabida pérdida de sentido para el estudiante-. Es paulatino porque se procede dando

tiempo para que lxs estudiantes puedan construir y afianzar aprendizajes complejos y que todos puedan hacerlo, porque confiamos en que son capaces de lograrlo (Vidales, 2016, p. 2).

La secuencia didáctica, según Díaz Barriga (2013, p. 4), “(...) es el resultado de establecer una serie de actividades de aprendizaje que tengan un orden interno entre sí...”. Siguiendo las ideas del autor, lxs docentes deberían tener en cuenta los saberes previos que poseen lxs alumnxs sobre un determinado tema, “(...) vincularlo a situaciones problemáticas y de contextos reales con el fin de que la información que a la que va acceder el estudiante en el desarrollo de la secuencia sea significativa” (Díaz Barriga, 2013, p. 4).

Lo que se pretende, entonces, es que el conocimiento avance en extensión (estableciendo interacciones entre los diferentes elementos de la realidad, enriqueciendo y complejizando significados) y profundidad (en progresión hacia un mayor conocimiento), a diferencia de la secuencia lineal que trabaja según una lógica de la partición y de la acumulación (Vidales, 2016, p. 2).

Para Díaz Barriga (2013, p. 4), “la estructura de la secuencia se integra con dos elementos que se realizan de manera paralela: la secuencia de las actividades para el aprendizaje y la evaluación para el aprendizaje inscrita en esas mismas actividades.” Si bien la selección de las actividades resulta de suma importancia

(...) desde el principio de la secuencia es necesario tener claridad de las actividades de evaluación para el aprendizaje, incluso es importante lograr una visión integral de las evidencias de aprendizaje, superar la perspectiva de sólo aplicar exámenes, sin necesidad de eliminarlos completamente, pero sobre todo reconociendo que los principios trabajo por problemas y perspectiva centrada en el aprendizaje significan lograr una articulación entre contenidos (por más abstractos que parezcan) y algunos elementos de la realidad que

viven los alumnos. De esta manera construcción de una secuencia de aprendizaje y evaluación son elementos van de la mano y se influyen mutuamente. (Díaz Barriga, 2013, p. 4).

De acuerdo con Díaz Barriga (2013, p. 5), "...la elaboración de una secuencia didáctica se encuentra inscrita en el marco de un proceso de planeación dinámica, donde todos los factores de la planeación se afectan entre sí." Estos factores podemos decir que son los componentes que conocemos como propósitos, objetivos, contenidos, actividades, etc. Siguiendo las ideas del autor, el punto de partida es la selección de un contenido, de acuerdo al diseño curricular vigente, y

(...) la determinación de una intención de aprendizaje de ese contenido, sea expresada en términos de objetivos, finalidades o propósitos de acuerdo a la visión pedagógico-didáctica de cada docente. A partir de ello se avanza en dos líneas simultáneas: qué resultados se espera obtener en lxs alumnxs, lo que apunta hacia la construcción de acciones de evaluación y qué actividades se pueden proponer para crear un ambiente de aprendizaje donde se puedan ir trabajando esos resultados (Díaz Barriga, 2013, p. 5).

➤ **Planificación no escrita, cuaderno del docente (Bitácora).**

El diccionario de la lengua española, edición del tricentenario, define cuaderno de bitácora como libro en que se apunta el rumbo, velocidad, maniobras y demás accidentes de la navegación. Haciendo un paralelo con esta definición, para Fernández Domínguez y Palomero Pescador (2009, p. 7), "desde nuestro contexto docente, utilizamos aquí el término bitácora, tomado en préstamo del mundo marino, para referirnos a una herramienta de navegación por los mares del conocimiento y por las aguas profundas de nuestro propio mundo interior." Desde esta perspectiva podemos pensar que este cuaderno posee una variedad de conceptos tanto del orden de lo teórico

como de ideas e intereses que tienen que ver con lo personal, referido a la labor profesional. Como explican Fernández Domínguez y Palomero Pescador (2009, p. 7)

(...) concebimos el cuaderno de bitácora como un diario de a bordo ideado para contribuir a la formación integral de estudiantes universitarios en proceso de formación inicial. Se trata de una herramienta pedagógica con la que se pretende motivar el aprendizaje de contenidos académicos e impulsar, al mismo tiempo, los procesos de desarrollo y crecimiento sociopersonal. Tal y como nosotros lo concebimos, el cuaderno de bitácora es el resultado de una búsqueda a través de libros, lecturas, noticias, acontecimientos y experiencias. El testimonio escrito, la expresión personal y vital de una aventura de navegación por el mundo del conocimiento y de la vida, y también por la conciencia profunda, por el mundo interior, cuyos resultados se transcriben en una serie de textos cortos, redactados al estilo de un diario personal. Un diario que luego se enriquece con el trabajo de grupo, con las aportaciones y comentarios de los compañeros de clase y del profesor, que, tras navegar por la misma o similares rutas, terminan descubriendo juntos, de forma dialéctica y experiencial, nuevos rumbos.

Las autoras anteriormente mencionadas, describen que para la construcción de estos cuadernos, utilizan como material de partida de los estudiantes, recursos como noticias de diarios, películas, artículos, las vivencias propias de los estudiantes o del propio profesor.

Se trata en todo caso de una herramienta versátil y con muchas posibilidades. Favorece la reflexión significativa y vivencial. Recoge informaciones, observaciones, hipótesis, pensamientos, explicaciones, sentimientos, reacciones e interpretaciones. Proporciona información sobre la vida mental y sentimental.

Contribuye al desarrollo emocional, sociopersonal y profesional (Fernández Domínguez y Palomero Pescador, 2009, p. 8)

Describiremos a continuación algunos objetivos del cuaderno de bitácora:

(...) Iniciar a lxs estudiantes en la práctica de la observación a partir de referentes científicos; acostumbrarles al registro de observaciones, aunque sea de un modo elemental; habituarles a elicitar, a hacer explícitos, los propios dilemas (Zabalza, 2004); mostrarles de forma experiencial una herramienta pedagógica (el bitácora), y aprovecharla para el aprendizaje de contenidos relacionados con una asignatura concreta; o más simplemente, estimularles a leer la prensa diaria, para que forme parte de su “bagaje cultural” como estudiantes (AEDE, 2003), y a reflexionar sobre el curso ordinario de los acontecimientos y de la vida.” (Fernández Domínguez y Palomero Pescador, 2009, p. 9)

En lo que se refiere a la metodología de trabajo, las autoras relatan que le solicitan a lxs alumnxs un cuaderno de bitácora en el cual se comprometen a escribir por lo menos dos veces por semana. Seguidamente, “se les explica en qué consiste y se les proporciona bibliografía al respecto. También se les especifican sus objetivos y duración (todo el período lectivo), así como la metodología concreta para su desarrollo.” (Fernández Domínguez y Palomero Pescador, 2009, p. 9).

Continuando con las ideas de las autoras, ellas describen que en algunos casos el cuaderno de bitácora sirve como diario en donde lxs estudiantes vuelcan sus pensamientos y sensaciones sobre los temas tratados durante las clases, reflexiones de la realidad. Luego son tratados en clase como una manera de ver las distintas vivencias personales.

Por otra parte, también el cuaderno de bitácora sirve para disertar acerca de un tema específico. En este caso se le sugiere a lxs estudiantes los siguientes pasos:

(...) que recojan en su bitácora hechos de la vida cotidiana, informaciones emitidas por los medios de comunicación social, u otros acontecimientos o experiencias que les puedan llamar la atención, todos ellos relacionados con los fenómenos educativos. Se les pide que incluyan también una breve síntesis descriptiva de cada caso y una reflexión o comentario crítico, previa búsqueda de información al respecto en libros, revistas, Internet... Se divide a los estudiantes en grupos pequeños para las sesiones prácticas y se les indica que en tales sesiones (una hora por semana) pueden leer párrafos de sus diarios, y que, a partir de esa lectura, se debatirán los temas que vayan surgiendo, analizándolos desde una perspectiva interdisciplinar, aunque sin perder de vista el eje director de la disciplina concreta de la que en cada caso se trate (Fernández Domínguez y Palomero Pescador, 2009, p. 9).

➤ **Plan de clase**

La clase de Educación Física “(...) es un elemento de mayor concreción que la unidad didáctica y constituye, en su correcta ordenación, la propia docencia de un profesor durante el curso académico.” (Viciara Ramírez, Salinas Martínez y Lozano Morno, 2006, p. 1).

Es por tal circunstancia, que su determinación “debe estar supeditada a otros documentos de mayor generalización (unidad didáctica, programación de aula, etc.), y su estructura y actividades atenderán a las directrices que estos marquen.” (Viciara Ramírez, et al, 2006,p. 1).

Según (Viciara Ramírez et al, 2006, p. 1), la clase “... es la unidad mínima de programación que estructura y organiza el currículo, y precisa de un marco de referencia (unidad didáctica) para, conjuntamente a otras sesiones, cobrar un sentido en los aprendizajes de los alumnos.”

Para los autores, programar la sesión antes de su puesta en práctica es fundamental para que las intenciones educativas de los niveles superiores del currículo se lleven a cabo con efectividad.

Podemos decir que el plan de clase

(...) es la manera que el profesor de Educación Física tiene de plasmar la planificación de la misma en un documento escrito. En él se especifican todos los componentes necesarios para impartirla: datos del contexto, referidos al centro, al aula y nivel educativo, de la unidad didáctica que corresponde, y por supuesto las informaciones que vamos a dar al alumno, así como la relación de actividades a desarrollar (Viciano Ramírez et al, 2006, p. 1).

Para el desarrollo de las clases de EF, hay algunas cuestiones a tener en cuenta al momento de su planificación. Como describe Viciano (como se citó en Viciano Ramírez et al ,2006,p. 1), vamos a resumir dichos aspectos en cuestiones generales: el tiempo útil de participación motriz del alumnx en las tareas , adecuación del tiempo en las distintas partes de la estructura de la sesión, la progresión en la estructura organizativa, la progresión en la implicación motriz y cognitiva de las tareas, prever individualizaciones en las tareas complejas o para alumnxs especiales , tener en cuenta la significatividad, la utilidad de las tareas para el alumnx y pensar en fomentar la autonomía , no caer en la continua variación de tareas y objetivos, preparar los materiales y recursos especiales ,la coherencia en general con toda nuestra planificación.

1.6.2.2. Los saberes de la cultura corporal y su vinculación con la Educación Física.

Seguramente podemos coincidir con la idea de que, con frecuencia, nuestra profesión aparece desvalorizada. Para Bonilla (1985, p. 47) “la Educación Física es subvalorada, pero si se observa cuidadosamente, el subvalor va más allá y recae sobre la profesión misma del educador, sobre las ciencias de la educación”. Entonces, nos planteamos en referencia a lo antedicho, cómo hacer para que los profesionales de la educación tengan un lugar de

reconocimiento y prestigio dentro de la sociedad. Siguiendo las ideas de Bonilla (1985), los educadores, tanto de la Educación Física como del resto de las áreas, deberían bregar por la consolidación del maestro como un profesional y por la calidad educativa.

La EF no logra aún ser reconocida dentro del ámbito educativo. Muchas veces aparece la figura del profesor de EF desde un aspecto recreativo. Según Bonilla (1985, p. 47) “(...) lxs educadores no poseemos una identidad profesional que nos aglutine y oriente nuestra labor de manera interdisciplinaria tras el logro de propósitos claros y comunes.”, razón por la cual, tal vez deberíamos comenzar a repensar nuestra labor para posicionarnos profesionalmente. Para el autor, “la carencia de identidad profesional se refleja en la indefinición existente en el gremio sobre los conceptos mismos de Educación y Educador” (Bonilla, 1985, p. 48)

Además de su aspecto recreativo, la EF también parecería cumplir con cierta necesidad de hacer desgastar energía a lxs alumnxs. Como lo explica Rozengardt (2008, p. 104)

A partir de la introducción de la Educación Física como disciplina curricular, se le asigna la función aparente de educar el cuerpo o el físico en el sentido de “domar la naturaleza del niño” y de ese modo, dedicar menos energía domesticadora de los cuerpos en los otros espacios curriculares, los que, por “mayor jerarquía epistemológica”, debían ocupar su tiempo en otras tareas.”

Retomando la idea de Bonilla (1985) de la falta de identidad profesional, el autor describe dos formas de definir qué es Educación que nos ayudarían a tomar posición al respecto. Por un lado, la describe como un fenómeno que se relaciona directamente con la transmisión de conocimientos, destrezas y habilidades, siendo los adultos los transmisores de las mismas hacia los más pequeños. Esta concepción establece una jerarquía en donde el/la docente es propietario del saber y el poder y lxs alumnxs deben respetar y obedecer.

En esta concepción priman los métodos pasivos, el aprendizaje memorístico y la represión física o psicológica como elemento didáctico cotidiano. El Educador es definido aquí en función del aula escolar y de los contenidos específicos que maneja como un técnico o especialista (Bonilla, 1985, p. 48).

Desde otra óptica, Bonilla (1985), concibe a la Educación como un fenómeno social, incidiendo en los aspectos económicos, históricos y políticos de los procesos de transformación social.

La Educación es considerada parte integral de la cultura y consecuentemente el Educador definido como un trabajador de la cultura. Como fenómeno social y cultural la Educación y el Educador deben trascender el estrecho marco del aula para adquirir una dimensión auténticamente social integral (Bonilla, 1985, p. 48).

Desde esta perspectiva, lxs alumnxs se forman no sólo desde el aprendizaje de contenidos, sino siendo partícipes activos y transformadores de la realidad social.

A raíz de lo mencionado anteriormente, la EF debería tomar una posición pedagógica definida y que determine su acción en la práctica, lo que delinearía el perfil docente. En este aspecto, cabe preguntarnos acerca de la formación que proporcionan los institutos de formación docente a lxs futurxs profesores de EF. Bonilla (1985, p. 49) expresa con referencia a ello que "...no es posible que el componente prioritario y básico de nuestra formación siga siendo la especialidad académica técnica, y en nuestro caso concreto dada por el deporte, el ejercicio físico, la destreza, con una arandela o barniz pedagógico humanístico". Mientras se siga formando profesores con un nivel de exigencia alto hacia lo técnico, nos alejaremos del enfoque más amplio pedagógico, social y cultural que pretendemos de la EF. Seguirán entonces egresando docentes formados con conocimientos técnicos "(...) pero no educadores de

formación integral con una identidad clara al servicio de nuestra cultura; educadores que además dominan un saber específico.” (Bonilla, 1985, p. 49).

No obstante, “la escuela es el principal instrumento que tienen los estados y las sociedades para el proceso de reproducción y transformación cultural” (Rozengardt, 2008, p.111). El autor explica que, por un lado, en la escuela los alumxns se ven reflejados de una manera valorativa y por otra parte, la escuela imparte conocimientos. “Las imágenes y los conocimientos inciden en ese encuentro entre poder, conocimiento y conciencia produciendo sujetos, en escala, de acuerdo a lo que estén en condiciones de recibir” (Rozengardt, 2008, p. 111). Así también, siguiendo la idea del autor, la escuela hace una selección de saberes, valores, comportamientos, etc. y, en lo que a EF se refiere, “...realiza un recorte de significados en torno al cuerpo, a los modos del cuerpo y a las prácticas corporales y motrices.” (Rozengardt, 2011, p. 4). Pero en este punto nos detenemos a pensar desde qué perspectiva se eligen estos significados con referencia al cuerpo y a las prácticas corporales. Taborda de Oliveira (2013), refiere que la EF en Latinoamérica, por su recorrido histórico, se apropió de saberes corporales de Estados Unidos y Europa “...olvidando la rica gama de manifestaciones corporales locales de los diferentes países del continente.”

➤ Prácticas corporales expresivas – artísticas (con sentido estético)

“Mediante una práctica corporal, el cuerpo practica formas de la experiencia, porque con el movimiento corporal se expresan modos de ser de la persona, y la percepción que esta persona tiene de ello puede generar una determinada experiencia.”(Gallo Cadavid, 2012, p. 826). Esta definición nos plantea otra mirada sobre el movimiento, en donde se involucra otros aspectos del individuo que en lo cotidiano de las clases de EF en general no es tenido en cuenta.

Una historia de las prácticas corporales en occidente podría tomar como punto de partida a la Gimnasia. Fuentes documentales, imágenes y mismo la arquitectura de los espacios destinados a su práctica, así como sus aparatos, materiales, sus ropas y los

gestos bien precisos, podrían indicar los muchos orígenes de la Gimnasia, orígenes marcados por una relación íntima con movimientos artísticos de diferentes expresiones desde el teatro, la danza y las artes plásticas, pasando también por la música y por el circo. (Soares, 2013, p. 1)

Podemos decir que “las actividades de expresión y comunicación son movimientos básicos, más con cierta carga reflexiva que intención de mejora en la ejecución (Jimenez, 2007,p. 4).

Con ello exponemos una idea pedagógica de la formación destacando que esa persona se hace en la percepción, se hace en el cuerpo. Así, las prácticas corporales se convierten en espacios de experimentación y aquel gesto aprendido de la danza pone en relación la percepción, el cuerpo y el saber. Una práctica corporal se constituye en un modo de acción; así, la motricidad se expresa en sus prácticas corporales y, al expresarse, constituye nudos de significación. La motricidad tiene que ver con una determinada expresión de la corporalidad, que se distiende como unidad significativa porque, lejos de posturas mecanicistas y vitalistas, lo que nos importa es la experiencia que hace el propio cuerpo en movimiento (Gallo Cadavid, 2012, p. 827).

Acuerdo a la descripción de Jimenez (2007, p. 4) “las manifestaciones expresivas más significativas asociadas al movimiento corporal son el gesto, la postura, la mirada, el mimo, la dramatización y la danza.”

➤ Prácticas corporales introyectivas

Bajo la denominación de prácticas motrices introyectivas nos encontramos prácticas como el Yoga, el Tai-Chi, el QiGong, la Eutonía, la Antigimnasia o el Streching Global Activo, métodos, disciplinas o técnicas corporales con una lógica interna cuyo rasgo común es la puesta en marcha de la motricidad consciente, la búsqueda del

autoconocimiento, el control corporal y el equilibrio psicosomático (Lagardera y Lavega, 2003, en Bahillo, 2010, p. 13).

La definición anteriormente descrita, nos permite reconocer un conjunto de prácticas corporales que presentan una lógica diferente y de autoconocimiento. “El autoconocimiento: como la capacidad para tomar conciencia de sí, sabiendo discriminar mediante la atención la vida de cualquier órgano o parte del propio cuerpo, ahondando en el conocimiento de uno mismo, en la conciencia sensitiva” (Bahillo, 2010, p. 14).

Según Lagardera (2007, p. 24), para la enseñanza de estas prácticas, lxs docentes deberán tener en cuenta ciertas consideraciones y premisas propias de estas tradiciones y métodos para la implementación de las clases:

- ✓ Estos ejercicios deben realizarse de manera equilibrada y adaptándose a las necesidades de cada persona cualquiera sea su edad y condición física.
- ✓ Los efectos benefactores de estas ejercitaciones se potencian al ser realizados con atención plena, o sea de modo consciente.
- ✓ Los efectos positivos de la ejercitación es directamente proporcional a su frecuencia diaria o casi diaria e inversamente proporcional a la intensidad.
- ✓ Para el logro de bienestar no se aconseja llegar al límite de sentir dolor o agotamiento.
- ✓ Es muy importante que el ejercicio esté ligado a la respiración, ya que el oxígeno es esencial para la energía vital.
- ✓ Destacar la importancia del estiramiento de músculos, tendones y articulaciones, teniendo en cuenta que a partir de la adolescencia, las personas sufrimos una compresión corporal producto de la acción de la fuerza de gravedad.
- ✓ Tener en cuenta la importancia y promover la alimentación saludable como complemento del ejercicio y factor de bienestar a lo largo de la vida.

- ✓ Considerar que sentir, experimentar y aplicar la postura justa va a depender de cada persona en particular, de su sensibilidad y entrenamiento, adaptándose al momento de la vida de cada persona.

➤ Prácticas corporales deportivas.

Según Rivero (2014, p. 48), “el juego deportivo es un juego que raya el límite con la práctica corporal dominante de la modernidad que sugiere eficacia y eficiencia de movimiento sujeto a reglas universalmente reconocidas, es decir, el deporte”. Si bien juego y deporte son dos prácticas corporales distintas, existe una vinculación entre ambos que posibilita al docente de EF una gama de situaciones intermedias. Rivero (2014, p.48) sostiene que “juegos predeportivos, juegos de iniciación deportiva, juegos fundamentadores, minideporte, son diferentes expresiones del juego deportivo frecuentemente utilizado en procesos de enseñanza del deporte”.

En términos de Rivero (2014), el juego deportivo representa una práctica social en la cual los integrantes conforman equipos, respetan reglas que toman del deporte, pero tienen cierta flexibilidad para desarrollar el juego con condiciones mínimas en cuanto al ambiente y materiales. Estas serían las adaptaciones que se hacen de los deportes en la escuela, para poder jugar de acuerdo al espacio y los materiales con los que se cuenta.

Rivero (2014, p. 49), manifiesta que “el elemento fundante del juego deportivo son las reglas, por esta razón, posee una organización que todos los participantes deben conocer y sobre la base de la cual deberán ajustar sus comportamientos”.

Por este motivo, podemos pensar que en el juego deportivo, los participantes no sólo deben conocer las reglas, sino también cómo desenvolverse y qué estrategias utilizar para colaborar con sus compañeros y tomar decisiones para beneficiar a su equipo, por lo que “el juego deportivo se presenta entonces como un juego pensado y

evolucionado” (Rivero, 2014, p. 49). En relación a las reglas, Gómez Smyth (2015, p. 19) manifiesta que “las normas de juego son trascendentales como contenido de aprendizaje y es necesario darle un tratamiento permanente”.

Pero cuando hablamos de juego, surge naturalmente en nuestro pensamiento el tema de la competencia. De acuerdo con Gómez Smyth (2015, p. 27), se presenta como “un valor sociocultural que actualmente nos atraviesa y se nos quiere imponer como natural del ser humano”. No obstante, las prácticas corporales deportivas no necesariamente tienen que quedar vinculadas al paradigma deportivista en el cual la concepción de juego necesariamente está ligada a ganadores y perdedores como resultado del mismo. Desde la práctica pedagógica deberíamos “(...) brindar herramientas para poder vivir la práctica lúdica desde otro sentido, desde otra forma de vivenciar la motricidad, para que cuando los niños salgan de la escuela y quieran jugar no siempre lo hagan en base a la absurda dicotomía de ganar o perder” (Gómez Smyth, 2015, p. 29).

En cuanto a la estructura del juego,

Comprendemos que los elementos constituyentes de la lógica interna del juego son: el objetivo motor, el espacio, el tiempo, la gestualidad, la táctica, la estrategia y la comunicación práxica. Esto nos hace ver que existen muchos componentes a ser comprendidos por parte de niñas y niños durante el aprendizaje de los juegos deportivos en la escuela, pero no nos olvidemos que son sólo parte de la forma analizada por la praxiología, nada nos dicen del modo lúdico, aspecto que se construye cuando realmente se juega. (Gómez Smyth, 2015, p. 103)

Como lo describe Pavía (S/F, p.5), en el modo lúdico

(...) jugar no sería sólo un “medio” de interacción con el medio físico y social, sino también un "modo". Un modo práctico de

acción en una clave diferente voluntariamente acordada, más suelta, aliviada, permisiva y flexible, que facilita la exploración emocionante, poniéndose a salvo de las consecuencias, total – siempre podrá decirse - estábamos jugando.

➤ Actividad física sostenible

Nos parece de importancia dar una definición sobre qué es actividad física sostenible. Según Lagardera (2009, p. 3),

Entendiendo al ser humano como una entidad unitaria y global, dotado de singularidad, la Educación Física Sostenible supone un tipo de educación contextualizada, es decir, llevada a cabo en el contexto de la vida cotidiana, de forma eminentemente práctica y aplicada, no discursiva ni abstracta, por lo que las situaciones de aprendizaje que plantea constituyen la sustancia de la realidad vital de los educandos.

Siguiendo al autor, “hay que tener en cuenta que lo sostenible es aquello que se sostiene, que se mantiene firme y en equilibrio, aunque en español también puede denominarse sustentable”.(p. 3). Pero el concepto de lo sostenible es mucho más amplio,

(...) puede también extenderse a los procesos complejos como la vida, la sociedad o la economía y entonces se entiende que se trata de sistemas capaces de mantenerse o sostenerse por sí mismos, que persisten en equilibrio porque existe en ellos una reposición constante de energía y recursos que les permite sustentarse, en definitiva ser sostenible. (Lagardera ,2009, p. 3).

Desde esta perspectiva, como docentes de EF, deberíamos pensar y replantearnos de qué manera lo que transmitimos a nuestrxs alumnxs puede ser sostenible.

La educación física actual continúa posicionada en el paradigma mecanicista del movimiento humano, enfocando su intención en el movimiento y tratando a lxs alumnxs sin tener en cuenta sus individualidades como sujetos. Según Lagardera y Masciano (2014, p.35), criticando este paradigma, “no son las personas con sus singularidades lo que importa sino la acción motriz a reproducir, un modelo a imitar al que todos los alumnos tratan de aproximarse, tal y como ocurre con la enseñanza de las destrezas deportivas”. Para los autores, se pueden proponer planteamientos didácticos más abiertos y globalizados y otros más cerrados y estandarizados, pero lo que suele suceder es que lo que resulta de importancia es el modo en que se realiza la tarea motriz o bien, el resultado que es capaz de alcanzar cada persona al realizar el movimiento. Pero no obstante, “la persona, con sus características singulares y únicas, sigue siendo el punto ciego o el lado oculto de la Educación Física” (Lagardera y Masciano , 2014, p.35). Esto nos lleva a pensar que es importante un replanteo de nuestro posicionamiento como docentes, y que

(...) para que en un inmediato futuro se pueda rentabilizar el valioso capital social de la educación física, en cuanto pedagogía que es capaz de incidir en la totalidad del ser humano mediante la inmersión en su propia realidad vital, se requiere situar como objeto central de la acción educativa a la persona que aprende. (Lagardera y Masciano , 2014, p.36).

➤ Juego y jugar

Podemos decir que “tanto juego como jugar remiten a saberes que circulan en la cultura” (Emiliozzi, Renati, Viñes, Mazzuchi López, Onnini, Toledo, 2009, p.112). Por lo tanto, deben ser enseñados, para que lxs alumnxs los aprendan. El juego aparece “como un formato, espacio o estructura que delimita ciertas prácticas y posibilita otras; y el jugar como la práctica corporal que permite apropiarse de la estructura del juego” (Emiliozzi et al, 2009, p.113).

“Sabemos que en todo juego que pretenda superar el umbral del simple entretenimiento, el componente emocional - anclado en la base material, física

y corporal de la experiencia - ocupa un lugar importante” (Pavía, s/f, p. 4). Cabe entonces preguntarnos qué sería lo que tenemos que proponer a nuestrxs alumnxos a la hora de jugar en las clases de EF. Pavía (s/f, p.4), plantea que hay tres elementos importantes a tener en cuenta, “el primero tiene relación con el hecho de que el jugar incluya siempre, por regla general, la configuración más o menos evidente de una situación que se desea compartida a través de la disposición corporal de presencia y una comunicación verbal y no verbal incrementada”. El segundo elemento, siguiendo la idea del autor, tiene que ver con que, al nombrar juego, aparece la idea clara de que lo que va a ocurrir será la construcción de una situación ficticia para lxs participantes. Y el tercer elemento tiene relación con la idea de resaltar la búsqueda de la emoción.

El juego que aquí interesa, recordemos, es siempre una actividad emocionante atada a una idea de triunfo, vértigo, riesgo, fantasía, incógnita, etc. que se desea experimentar personalmente a través de la resolución de un desafío voluntariamente aceptado, aún cuando el resultado final se muestre siempre incierto (o precisamente por ello). Un juego que permita explorar las emociones con la aprobación de los demás y la de la propia conciencia en un acto socialmente aceptado que incorpora la posibilidad de reírse de lo experimentado (Pavía, s/f, p.5).

Como consecuencia de la conjunción de estos tres elementos mencionados, para Pavía (s/f, p. 5), “el verbo jugar ya no indicaría sólo una acción, sino el modo de esa acción, jugar por jugar sería entonces jugar de un modo lúdico”.

La posibilidad de poder jugar un juego de un modo lúdico es inversamente proporcional al valor de lo que está en juego y directamente proporcional a la libertad para crear, para fantasear, para comunicarse con otros emocionalmente (sintiéndose liberado de la amenaza de la exclusión, de la agresión, de la descalificación y la burla) (Pavía, s/f, p.5).

Pero para que esto ocurra, “el modo lúdico de jugar un juego sólo se construye sobre la base de la relación confianza/permiso” (Pavía, s/f, p. 5). De acuerdo con el autor, la confianza estaría vinculada a la idea de que nada terrible puede suceder ya que se trata de un juego, jugado como un juego, en donde todos los que intervienen comprenden y aceptan la situación de esta forma, generándose confianza en sí mismo y; en el grupo de pares y confianza en quién la conduce si es que lo hubiere. Es entonces que si se ha logrado pasar ese umbral de confianza necesaria, puede aparecer el permiso. “Permiso para disfrutar transitando por una zona de aceptada "irrealidad". Permiso para explorar y equivocarse; permiso para fantasear y emocionarse” (Pavía, s/f, p. 6).

➤ Actividades Cooperativas

Los juegos cooperativos pueden definirse como aquellos en que los jugadores dan y reciben ayuda para contribuir a alcanzar objetivos comunes (Garaigordobil, citado en Velazquez Callado, 2004, p.25). Esta definición, nos lleva a deducir que en este tipo de actividades y juegos, la colaboración entre los participantes es un factor de suma importancia para su desarrollo. Según Velazquez Callado (2004, p.25) “(...) las actividades cooperativas en general y los juegos cooperativos en particular pueden convertirse en un importante recurso al promover una educación física en valores”, lo cual le agrega un interesante aporte para los aspectos sociales entre lxs alumnxs. Pallares (1978, citado en Antón Agramonte, 2011, p. 111), destaca cuatro características de este tipo de actividades, en las cuales, todos los participantes persiguen un fin común, todos son ganadores si se consigue la finalidad, existe una competencia contra los elementos no humanos del juego en lugar de competir entre ellos y los participantes unen sus esfuerzos y combinan sus diferentes habilidades para cumplir con la finalidad del juego.

➤ Prácticas corporales en relación con el medio ambiente.

La educación orientada al cuidado del medio ambiente surge como una necesidad en los últimos años, producto del deterioro del mismo. Por ello se intenta que el ser humano tome conciencia y busque formas y alternativas de desarrollo sin provocar daños a la naturaleza.

De ahí que las Actividades Físicas en el Medio Natural sean una práctica físico-deportiva sostenible siempre y cuando su desarrollo contribuya de manera positiva al mantenimiento del bienestar de sus practicantes y a la calidad de vida de las poblaciones de montaña. Este tipo de actividades son una herramienta para el educador a través de la cual puede promover y dar a conocer actitudes y conductas de respeto hacia el medio natural. De este modo, la escuela se convierte en un lugar idóneo a partir del cual se puede promocionar la concienciación energética e inspirar cambios de comportamiento en el alumnado (Baena Extremera, Gómez López, Granero Gallegos, 2008, p. 173).

Para Baena et al (2008, p. 177), la sostenibilidad en términos deportivos, está determinada de acuerdo al artículo 10 de la Carta Europea del Deporte, del 15 de mayo de 1992: (...) garantizar y mejorar el bienestar físico, social y mental de la gente de una generación a la siguiente requiere que las actividades deportivas, incluyendo zonas urbanas, rurales y marítimas, se adapten a los recursos limitados del planeta y se lleven a cabo conforme a los principios de desarrollo sostenido y administración del medio ambiente. Éstos incluyen: tener en cuenta los valores de la naturaleza y del medio ambiente en la planificación y construcción de instalaciones deportivas, apoyo y estímulo a las organizaciones deportivas en sus esfuerzos por conservar la naturaleza y el medio ambiente y aumento de los conocimientos y de la concienciación de la gente sobre las relaciones entre el deporte y el desarrollo sostenido y su comprensión de la naturaleza.

1.7 Objetivos

Objetivos Generales

- Caracterizar los tipos de prácticas pedagógicas existentes en la Educación Física Escolar (Nivel Primario).
- Describir las modalidades de planificación y la selección de saberes que proponen los/as docentes innovadores en la Educación Física Escolar.

Objetivos Específicos

- Identificar la definición conceptual sobre la Educación Física que poseen los/as docentes innovadores.
- Establecer la/as función/es sociales que le otorgan los/as docentes innovadores a la Educación Física.
- Describir las modalidades de planificación que usan los/as docentes innovadores en Educación Física.
- Identificar los saberes que proponen y hacen circular los/as docentes innovadores en Educación Física.
- Relacionar las modalidades de planificación, propuestas de circulación de los saberes con la función social asignada a la Educación Física.

2. Segunda Parte: Material y método.

El diseño metodológico será de carácter descriptivo (Samaja, 1994), ya que estará orientado a describir el comportamiento de las variables en una población específica, poner a prueba las categorías de análisis a fin de delimitar su validez y establecer relaciones entre variables a fin de construir tipologías de prácticas pedagógicas en Educación Física. En cuanto al tratamiento de la temporalidad, el diseño será sincrónico/transeccional (Hernández Sampieri, Fernández Collado y Batista Lucio, 2006), ya que analizaremos diversidad de prácticas pedagógicas de Educación Física con

el fin de identificar componentes estructurales que se repitan en cualquiera de las clases e instituciones. Se realizará un corte sagital del problema en el año 2017.

Se trabajará con fuente de datos primaria (Samaja, 1994), realizando entrevistas en profundidad a cada docente a quien se haya observado en su práctica pedagógica escolar. La modalidad de administración será semidirigida, basado en un diálogo abierto sostenido en un clima de confianza (Iñiguez, 2008). La entrevista se grabará en audio y se registrarán aspectos gestuales y de clima emocional que se consideren pertinentes.

El tratamiento de datos será de tipo cualitativo. La secuencia de trabajo se planteará de la siguiente manera: en primer término se realizará el análisis del contenido del material empírico (registros de entrevistas). Ese análisis estará guiado por las categorías de análisis previamente diseñadas (ver categorías operacionalizadas en anexo). El centramiento será en los valores que vayan emergiendo del análisis (Samaja, 1994; Ynoub, 2014). Luego se realizará un análisis multidimensional de la muestra completa a fin de construir una tipología de prácticas pedagógicas de educación física en C.A.B.A, siendo aquí el centramiento en la unidad de análisis, pero a nivel del grupo de profesores (Samaja, 1994; Ynoub, 2014).

2.1. Matriz de datos

Unidades de análisis: Docentes de Educación Física

| Categorías | Valores | Definiciones operacionales | |
|-----------------------|--|---|---|
| Formación Profesional | Nivel de Formación alcanzado | Terciario | Profesor/a terciario/a en Educación Física |
| | | Universitario | Profesor/a Universitaria en Educación Física |
| | | | Licenciatura |
| | | Posgrado | Maestría |
| | Doctorado | | |
| | Trayectoria profesional en la Educación Física | | Describir una reseña histórica de las actividades profesionales desarrolladas en la Educación Física Escolar. |
| | | Especificar las actividades profesionales donde se desempeña actualmente. | |

| | | |
|--|---------------------------------------|--|
| | Escolar | |
| Visión y función social de la Educación Física | Definición de la Educación Física | La Educación Física es una práctica pedagógica que tematiza sobre las prácticas corporales, como objetos culturales históricos, para su apropiación y/o resignificación por parte de las personas. Se encarga de desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje que permitan a los sujetos explorar, descubrir su propia motricidad con autonomía, singularidad y creatividad siempre en interacción con otros. |
| | | (...) en el sentido de instrumentalizar al individuo para ocupar de forma autónoma su tiempo libre también con actividades corporales de movimiento (con las consecuencias orgánicas, motoras, psíquicas y de calidad de vida postuladas para las actividades corporales de movimiento), de instrumentalizar al individuo para entender y posicionarse críticamente frente a nuestra cultura corporal/movimiento, y educaría en el sentido de desarrollar una socialización compuesta por valores que permitan un enfrentamiento crítico con los valores dominantes. |
| | | Una propuesta de definición sobre Educación Física, enmarcada en una concepción pedagógica amplia, interdisciplinaria y flexible, puede ser considerada como toda acción de formación que parta del movimiento humano como principal medio educativo |
| | | Desde la pedagogía, consideramos a la Educación Física como un proceso pedagógico tendiente a considerar y crear las condiciones para el desarrollo de la corporeidad en su dimensión global y compleja, en particular de la motricidad como aspecto constitutivo y cualificado, capaz de dar respuesta a los sujetos en su situación y necesidad de aprendizaje, contextualizado en una sociedad cambiante e inestable, con importantes diferencias de clase y sustratos culturales. Es una práctica social, cuya finalidad es permitir a los sujetos integrarse reflexivamente en el campo de la cultura física, tanto en el plano subjetivo como en desarrollo de competencias corporales y motrices significativas |
| | Otras | |
| | Función social de la Educación Física | <p>Militarista</p> <ul style="list-style-type: none"> • Adoctrinamiento de los cuerpos. • Ejercicios gimnásticos con corte marcial y militar. • Desarrollo del carácter imponiendo orden, disciplina y obediencia. • Culto a la fortaleza, insensibilidad y homofobia • Respeto a la jerarquía • Construcción de futuros soldados, defensores de la patria. • Búsqueda de futuros ciudadanos esencialmente nacionalistas • Construcción de cuerpos viriles: búsqueda del arquetipo masculino. |

| | | |
|--|--|---|
| | | <p>Higienista</p> <ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de la condición biológica (Anatomo - fisiológicas). • Perfeccionamiento físico. • Ejercicios gimnásticos sistematizados en función del desarrollo de las capacidades físicas para fomentar y garantizar el goce del bienestar corporal. • Uniformidad y prolijidad en los movimientos para el mantenimiento o mejora de la salud. • Prevención de enfermedades mediante el ejercicio Construcción físico sistemático • del arquetipo masculino mediante ejercicios físicos. Búsqueda de cuerpos vigorosos, fuertes, robustos y viriles. • Construcción del arquetipo femenino mediante la gimnasia femenina. Búsqueda de cuerpos elegantes, delicados. Desarrollo de futuras madres. |
| | | <p>Deportivista</p> <ul style="list-style-type: none"> • Transmisión de técnicas deportivas. • Ejercicios analíticos y sistemáticos. • Selección y detección de talentos deportivos. |

| | | | | | | | |
|----------------------|--|------------------------------------|--|----------------------|--|----------------------|---|
| | | | <ul style="list-style-type: none"> • Iniciación deportiva: Educación física como base de la pirámide deportiva. • El deporte como contenido exclusivo de la Educación Física • Rendimiento, eficiencia y eficacia como componentes evaluativos de la Educación Física. • Rol docente: Profesor/a – entrenador/a. | | | | |
| | | Recreacionista | <ul style="list-style-type: none"> • El rol que cumplen los docentes dentro de la visión recreacionista es la de dinamizadores o animadores de actividades (entretenidas). Los docentes proponen una batería de actividades (que no podríamos denominar nunca como “juegos” y menos aún que permiten jugar) una tras la otra, buscando entretener de un modo pasatiempista a sus alumnos. • Entretener a los alumnos con actividades recreativas. • Utilizar al juego como estrategia metodológica. | | | | |
| | | Psicomotricista | <table border="1"> <tr> <td>Método Psicokinético</td> <td>La educación psicomotriz es una experiencia para enfrentarse con el medio que lo rodea y, en particular menciona que la aparición del juego es el medio educativo por el cual los niños pueden realizar ajustes individuales o colectivos, por tanto, no es objeto de la educación psicomotriz enseñar comportamientos motores. Los contenidos que se consideran propios de la educación psicomotriz son: Motricidad Global, aparecen tres categorías: a) juegos y expresión libre; b) coordinación dinámica general; c) coordinación fina de la mano y de los dedos. Coordinación óculo-manual.</td> </tr> <tr> <td>Educación Vivenciada</td> <td>La educación vivenciada trabaja desde las pulsiones de vida y las acciones corporales espontáneas, aquello que la educación tradicional deja de lado. Su propuesta pedagógica se distancia del racionalismo, priorizando que los niños y niñas no se encuentren sometidos a los deseos y juicios del adulto y se ubican más ligados a la psicogenética.</td> </tr> </table> | Método Psicokinético | La educación psicomotriz es una experiencia para enfrentarse con el medio que lo rodea y, en particular menciona que la aparición del juego es el medio educativo por el cual los niños pueden realizar ajustes individuales o colectivos, por tanto, no es objeto de la educación psicomotriz enseñar comportamientos motores. Los contenidos que se consideran propios de la educación psicomotriz son: Motricidad Global, aparecen tres categorías: a) juegos y expresión libre; b) coordinación dinámica general; c) coordinación fina de la mano y de los dedos. Coordinación óculo-manual. | Educación Vivenciada | La educación vivenciada trabaja desde las pulsiones de vida y las acciones corporales espontáneas, aquello que la educación tradicional deja de lado. Su propuesta pedagógica se distancia del racionalismo, priorizando que los niños y niñas no se encuentren sometidos a los deseos y juicios del adulto y se ubican más ligados a la psicogenética. |
| Método Psicokinético | La educación psicomotriz es una experiencia para enfrentarse con el medio que lo rodea y, en particular menciona que la aparición del juego es el medio educativo por el cual los niños pueden realizar ajustes individuales o colectivos, por tanto, no es objeto de la educación psicomotriz enseñar comportamientos motores. Los contenidos que se consideran propios de la educación psicomotriz son: Motricidad Global, aparecen tres categorías: a) juegos y expresión libre; b) coordinación dinámica general; c) coordinación fina de la mano y de los dedos. Coordinación óculo-manual. | | | | | | |
| Educación Vivenciada | La educación vivenciada trabaja desde las pulsiones de vida y las acciones corporales espontáneas, aquello que la educación tradicional deja de lado. Su propuesta pedagógica se distancia del racionalismo, priorizando que los niños y niñas no se encuentren sometidos a los deseos y juicios del adulto y se ubican más ligados a la psicogenética. | | | | | | |
| | | Desarrollista | <ul style="list-style-type: none"> • Función de la Educación Física: desarrollar las cualidades físicas (capacidades condicionales y coordinativas) y las habilidades motoras básicas y específicas. • Desarrollo de la formación física básica: desarrollo de la formación corporal y un adecuado funcionamiento orgánico. • Aumentar el acervo motor. | | | | |
| | | Humanista con sentido sociocrítico | <ul style="list-style-type: none"> • Confronta los valores hegemónicos del capitalismo. Tratamiento crítico de la competencia, el abuso de poder, la exclusión, la discriminación, rendimiento y eficacia fisiológica y motriz. • Establece la concepción de ser humano desde el binomio corporeidad-motricidad (Tomar a las personas de modo global y unitario en su dimensión cognitiva y relacional). • Se encarga de recuperar y/o sostener el componente lúdico en el desarrollo de las diversas prácticas corporales. • Se toma a la Educación Física como ámbito propicio para la creación de cultura corporal (física) y no la mera reproducción de objetos culturales corporales derivados del capitalismo. • Busca propiciar situaciones de enseñanza para el logro de la autonomía y disponibilidad corporal con | | | | |

| | | | |
|------------------------------|---|------------------------------|---|
| | | | <p>construcción de la estética, gusto y sensibilidad singular y colectiva.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Toma al juego y el jugar como derecho en las clases de Educación Física. • Busca enseñar críticamente a los deportes, propiciando entenderlos como juegos deportivos. • Tiende a permitir que las personas puedan acceder a toda cultura corporal disponible. • Afirmación de la capacidad decisoria de los educandos como sujetos con poder y capacidad para disponer y decidir sobre sus cuerpos de manera individual y colectiva. • Derecho a la identidad y diferencia corpórea. |
| Sentido de la Planificación | Exposición del significado que le otorga el/la docente a la previsión en el área de Educación Física. | | <ul style="list-style-type: none"> • Construir un instrumento, una hipótesis de trabajo que le permita orientar, analizar y/o reajustar sus prácticas. • Socializar sus experiencias. • Escribir sobre lo que se intenta hacer, una actividad muy valiosa porque un documento escrito permite tomar distancia y facilita el análisis de un aspecto de las prácticas: su previsión. • Aportar a construir la memoria didáctica de la institución. • Dar a conocer formalmente una propuesta de trabajo. • Dejar una orientación en caso de necesidad de reemplazo del docente. • Cumplir un requerimiento administrativo. |
| Modalidades de planificación | Tipos de modalidades | Proyecto de Educación Física | Narrativa en donde los/as docentes especifican su posición ideológica, visión, metodología de trabajo y saberes previstos en relación a las trayectorias educativas de los educandos, así como también su perspectiva frente a la evaluación. |
| | | Proyectos Didácticos | Conjunto de acciones articuladas para el logro de un producto, cuya planificación prevé el aprendizaje de contenidos curriculares. El sentido para el/la alumno/a estará dado por la posibilidad de participar en una producción final que puede ser un evento o un objeto. |
| | | Unidades temáticas | El desarrollo de esta modalidad se organiza en torno a un tema, que puede o no ser transversal, e incluye para su concreción varias unidades didácticas. |
| | | Unidades didácticas | <p>La unidad didáctica es una forma de planificar el proceso de enseñanza-aprendizaje alrededor de un elemento de contenido que se convierte en eje integrador del proceso, aportándole consistencia y significatividad. Esta forma de organizar conocimientos y experiencias debe considerar la diversidad de elementos que contextualizan el proceso (nivel de desarrollo del alumno, medio sociocultural y familiar, Proyecto Curricular, recursos disponibles) para regular la práctica de</p> <p>Unidades paralelas o alternadas: Este tipo de Unidades “especiales” se definirían como dos Unidades impartidas alternadamente (en cuanto a las sesiones se refiere) en el horario normal de clases.</p> <p>Unidades transversales: Cada una de las sesiones que componen la unidad didáctica, se relacionan a la vez con otros contenidos propios del resto de unidades didácticas que componen la programación de aula (propia de cada docente, como resultado de la concreción de lo establecido en la programación didáctica). Desde un tratamiento global y transversal, sirven en torno al desarrollo de otros contenidos que pueden quedar enmarcados en bloques diferentes, incluso en unidades didácticas distintas.</p> <p>Unidades intermitentes: Estas se definen como una Unidad Didáctica impartida en pequeños trozos temporales durante todas las sesiones del curso o de un periodo concreto</p> |

| | | | | |
|--|--|--|---|--|
| | | | los contenidos, seleccionar los objetivos básicos que pretende conseguir, las pautas metodológicas con las que trabajará, las experiencias de enseñanza-aprendizaje necesarios para perfeccionar dicho proceso | |
| | | Secuencias didácticas | Es el resultado de establecer una serie de actividades de aprendizaje que tengan un orden interno entre sí, con ello se parte de la intención del/a docente de recuperar aquellas nociones previas que tienen los/as estudiantes sobre un hecho, vincularlo a situaciones problemáticas y de contextos reales con el fin de que la información que a la que va acceder el/la estudiante en el desarrollo de la secuencia sea significativa | |
| | | Planificación no escrita / Cuaderno del docente (Bitácora) | Procesamiento mental cuando alguien organiza mentalmente sucesos que van a ocurrir y otra instancia escrita que servirá de guía para encarar dicho proceso. En este caso el proceso escrito tendrá un tratamiento posterior a la clase. El/la docente que recurre a esta modalidad, organiza mentalmente todos los elementos que conforman la planificación y la transfiere a “papel” tal cual ocurrió Se trata de una herramienta que se utiliza a diario y que sirve para registrar aspectos anecdóticos de la jornada laboral | |
| | | Plan de clase | Corresponde al trabajo personal del/a docente para preparar de forma detallada cada una de sus clases. Permite organizar la secuencia de aprendizaje dentro de una sesión, señalando las distintas etapas de trabajo desde que comienza la hora hasta que termina | |
| | | Diseño de experiencias | | |
| | | Otras | Modalidades de planificación originales de cada docente. | |
| Saberes de la cultura corporal propuestos para la Educación Física | Ejes temáticos | Prácticas corporales expresivas – artísticas (con sentido estético) | | |
| | | Prácticas corporales introyectivas: la introyección motriz es una capacidad humana que implica una conciencia de sí, un sentir profundo de estar en el mundo. Se relacionan con actividades que permiten sentirse en el presente, a sentir la presencia personal (Yoga – Feldenkrais – Tai Chi – Eutonía – otras). | | |
| | | Prácticas corporales deportivas (Tipos de deportes que son propuestos como contenido de la cultura) | Prácticas deportivas psicomotrices y comotrices | Ausencia de interacción motriz. |
| | | | Prácticas deportivas sociomotrices | De contracomunicación y cooperación práxica: deportes donde existen interacciones motrices de colaboración y oposición de manera simultánea. |
| | | | | De colaboración práxica: interacción motriz con cooperación entre compañeros. |
| De contracomunicación práxica: interacción motriz de oposición esencial y directa. | | | | |
| Actividad física sostenible | Búsqueda del desarrollo autónoma de la disponibilidad corporal y motriz. | Probar, experimentar y descubrir propias acciones motrices espontáneas y singulares. Posibilidades creativas de acciones | | |

| | | |
|--|--|--|
| | | corporales individuales o en interacción con otras personas y/u objetos. |
| | Métodos y Ejercicios físicos para el desarrollo sostenible de Actividad Física | Conocimiento de métodos para el desarrollo de las cualidades físicas (condicionales y coordinativas). Autoevaluación de la condición física. Diagramación de planificaciones de actividad corporal |
| Juego y jugar | Juegos de los pueblos originarios | Especificar los juegos que circulan como saberes de la cultura de los pueblos originarios. |
| | Juegos tradicionales | Prácticas lúdicas que han pervivido a lo largo del tiempo transmitiéndose entre las generaciones, más allá del grado de popularidad actual. Además del valor como entretenimiento, tienen un enorme potencial pedagógico al proporcionar una herramienta para enseñar a jugar y, a la vez, a comprender características que hacen a la identidad cultural. |
| | El juego popular | Práctica social donde la intención es compartir con otros la posibilidad de crear a partir de lo socialmente conocido. Las reglas se acuerdan entre los jugadores, presentándose factibles de ser modificadas en función de la diversidad que generan. Las están al servicio de decisiones de los jugadores. |
| | La creación inventiva de instancias de juego / lúdicas | Instancias voluntariamente iniciadas por los jugadores quienes determinan y estructuran las formas de juego y exponen sus modos personales de jugar. |
| Actividades Cooperativas | Prácticas donde las personas dan y reciben ayuda para contribuir a alcanzar objetivos comunes, donde nunca impliquen competición, sino colaboración recíproca. | |
| Prácticas corporales en relación con el medio ambiente | Actividades de aventura | |
| | Contemplación del medio natural | |
| | Educación ambiental | |
| Otros | | |

3. Tercera parte. Exposición de resultados. Análisis y conclusiones.

3.1. Exposición de resultados.

Variable 1. Definiciones de Educación Física

| | |
|------------|--|
| Profesor 1 | <p>“Un tiempo y un espacio en el que a los chicos, desde mi intervención, busco desarrollarlos pero desde su plenitud”.</p> <p>“Un desarrollo personal, en todos los ejes, en su integridad, desde el área motriz, desde el área cognitiva, socioafectiva. Ahora le estoy dando más importancia a esa área que tal vez antes no se la daba. Porque después no trabajas solo, trabajas en cooperación con compañeros o trabajas en cooperación con otros sectores entonces el hecho de llevarse más que bien, sino poder cooperar, formar parte de un grado o una escuela, de una comunidad”.</p> |
| Profesor 2 | <p>“Una disciplina a trabajar a través del movimiento para poder expresar y no sólo para que uno pueda desarrollar e impartir conocimiento, sino que a partir de ese movimiento el chico pueda crecer y desarrollarse”</p> |
| Profesor 3 | <p>“Es la práctica en donde el chico desarrolla no sólo el cuerpo sino también socialmente e individualmente su mente”.</p> |
| Profesor 4 | <p>“La parte de la Educación que se ocupa del alumno en forma integrales la parte donde se expresa tanto corporalmente como también a nivel de sus emociones. Creo que es la más integral que hay dentro de la educación”.</p> |
| Profesor 5 | <p>“Una manera de educar el cuerpo tendiente a lograr la salud actual y futura, es la educación a través del movimiento buscando relacionarse con el propio cuerpo, aprendiendo las posibilidades que me brinda, relacionándose también con los demás a través del cuidado y respeto por el cuerpo del otro, compartiendo momentos y espacios de juego, buscando lograr el gusto y placer por el movimiento para realizar ejercicios, recreativos o competitivos durante el resto de la vida”.</p> |

Variable 2. Función Social de la Educación Física.

| | |
|-------------------|---|
| <p>Profesor 1</p> | <p>“Si esto es lo que van a hacer en toda la semana, mi clase tiene que ser intensa en todos los ejes. Esa es la oportunidad y responsabilidad que tenemos los profes en nuestra área”.</p> <p>“...lo veo como una oportunidad y ahí lo tomo como una responsabilidad”.</p> <p>“Mi intención es tomar este paradigma de la participación y cooperación y con reglas que provoquen, llevarlos al juego”.</p> <p>“...el paradigma de encontrar la mejor versión de los chicos”.</p> |
| <p>Profesor 2</p> | <p>“Desde la educación motriz, que la persona se pueda ver consigo misma, no sólo en el ámbito de un aula”.</p> <p>“Tengo muy en cuenta la innovación, más que la innovación de contenidos, la innovación de cómo dar esos contenidos. Como dije antes, fijándome en los intereses de los chicos, que son los protagonistas en cada una de mis clases”.</p> |
| <p>Profesor 3</p> | <p>“Porque les enseña muchos valores en lo que es con el compañero, con el par, en los juegos, en el respeto, en el cuidado del cuerpo, en lo que es competencia también, competencia sana”.</p> |
| <p>Profesor 4</p> | <p>“Creo que es muy importante a nivel de la transmisión de valores, creo que es un espacio en donde se trabaja mucho en equipo, o se comprende el valor del trabajo en equipo y para mí esos dos pilares fundamentales son la parte más importante de su función social”.</p> <p>“...principios que tienen que ver con la democracia y también donde puedan de alguna manera expresarse y respetar y ser respetado”.</p> |
| <p>Profesor 5</p> | <p>“En las clases de Educación Física los niños aprenden a resolver situaciones en compañía de otros, aprenden a compartir logros y responsabilidades, aprenden valores como la tolerancia, el compañerismo, la paciencia, aprenden a respetar los tiempos de los otros, a valorar las diferencias, a tomarlas como algo positivo.</p> |

| | |
|--|--|
| | <p>Dentro del juego y el deporte los niños aprenden en su pequeño grupo a manejarse en sociedad, como deberán manejarse luego fuera de la escuela”.</p> <p>“...logrando la inclusión de todos, con real acceso a una educación plena donde la Comunidad Educativa, formada por los alumnos, las familias y los profesionales docentes, trabajen en forma conjunta para cumplimentar las medidas que garanticen este acceso de todos”.</p> <p>“Opino como Paulo Freire que la educación debe brindar conciencia de la realidad y aportar una visión crítica que permita operar sobre esta realidad para cambiarla, en caso de no ser apropiada a lo que se necesita”.</p> |
|--|--|

Variable 3. Modalidades de planificación.

| | |
|------------|--|
| Profesor 1 | <p>“Una secuenciación anual, pero después unidades didácticas mensuales o bimestrales como lo consideremos necesario”.</p> <p>“Yo utilizo generalmente bimestral o mes y medio...”.</p> |
| Profesor 2 | <p>“Yo estoy encargada de planificar 5° grado hockey, entonces aunque yo no lo dé, todos los profesores que den hockey en 5° grado van a saber cómo es la planificación”.</p> <p>“Lo que hago yo es ordenarlos mes a mes, las hago todos los meses pero son diarias”.</p> |
| Profesor 3 | <p>“Por unidad didáctica”.</p> <p>“Se pide una continuidad pedagógica de primero a séptimo, que en nuestra escuela nos reunimos los profes y vimos de hacerlo como una secuenciación de contenidos”.</p> |
| Profesor 4 | <p>“Planifico en forma anual, el tipo de contenido que quiero dar y después voy desarrollando unidades didácticas”.</p> <p>“normalmente se transita una etapa de diagnóstico que correspondería al primer mes de clase y finalizada esa etapa se entrega una planificación”.</p> |
| Profesor 5 | <p>“Utilizo planificaciones bimestrales, por unidades didácticas”.</p> |

Variable 4. Saberes de la cultura corporal que circulan en las clases de Educación Física.

| | |
|-------------------|---|
| <p>Profesor 1</p> | <p>“Con vida en la naturaleza tengo una deuda pendiente, del 2007 hasta hoy no recuerdo haber elegido un contenido de vida en la naturaleza”.</p> <p>“...con los grados más grandes, arranco de un juego modificado al deporte y lo bajo para todos los grados”.</p> <p>“Hace dos años que me vengo tratando de empujar a las galas rítmicas, para ir con tercer grado”.</p> <p>“Me motiva porque el ritmo también es parte del profe. Lo tomo para motivarme y desarrollarme. Hay más que deporte en la vida”.</p> <p>“...lo deportivo, yo vengo del fútbol, pero también como te dije antes, estoy incursionando en lo rítmico y trato de volcarlo en las clases”.</p> <p>“El juego modificado, yo te puedo hablar de mi desempeño personal, veo la oportunidad ahí del chico que esté constantemente en situación de juego ensayando técnicas de acuerdo a las reglas que modificamos”.</p> <p>“...cuando pesqué alguna intención previa, pude rearmar algo que generó un impacto mucho más propio del grado, que algo que me traían al grado. Me di cuenta que también puede ser desde otro lado la propuesta”.</p> |
| <p>Profesor 2</p> | <p>“En la primaria a partir de tercer grado tienen hockey y atletismo trabajamos mucho el deporte y sus técnicas pero también lo que tiene que ver con el disfrute de jugar, de jugar con el otro, aceptar las reglas”.</p> <p>En primero y segundo grado se trabaja en EF general, habilidades motoras básicas.</p> <p>“...actividades cooperativas con los más chiquitos, también actividades en relación con el medio ambiente”.</p> <p>“...tercero y quinto hay campamentos. Le damos mucho hincapié en las actividades que se hacen previas al campamento y dentro</p> |

| | |
|------------|--|
| | <p>del campamento también”.</p> <p>“Es como un continuo feed-back entre lo que hay que enseñar que dice la currícula y lo que también los chicos quieren que uno les enseñe. Entonces tratar de buscar un equilibrio entre esas cosas”.</p> <p>“Continuamente las devoluciones que me hacen son sobre la innovación. Que cuando tengamos que sentarnos a planificar no nos fijemos lo que hicimos el año pasado, sino que nos fijemos en lo que nos parezca”.</p> |
| Profesor 3 | <p>“...de cuarto para arriba y ven más deporte...”</p> <p>“...para mí siempre tiene que haber juego en la planificación”.</p> <p>“A mí me gusta más la parte de deporte que la parte rítmica”.</p> |
| Profesor 4 | <p>“Sexto y séptimo ya hacemos deportes, séptimo vio handball y atletismo, porque ya viene impuesto desde supervisión. Sexto vio vóley y atletismo, igual eso va rotando entre hockey, softball, atletismo, básquet, voley y handball”.</p> <p>“Con respecto a las prácticas corporales expresivas en mi clase no tienen tanta presencia”.</p> <p>“Las inquietudes, gustos, saberes previos que tienen los educandos son el punto de partida en principio y después de alguna manera van orientando o reorientando los contenidos, porque en muchos casos, tomamos el emergente y lo que sale de esa situación de aprendizaje, se toma, se valoriza, se resignifica y se utiliza para construir un nuevo saber”.</p> |
| Profesor 5 | <p>“Trabajo mucho con actividades cooperativas y juegos, pero al tener los grados más grandes de 4to a 7mo que ya participan de encuentros y torneos deportivos lo traslado también a los deportes, trabajando técnica y táctica de cada uno de ellos, siempre haciendo hincapié en la cooperación, la tolerancia, el compañerismo, el respeto por mis compañeros y mis rivales y el compartir obligaciones y responsabilidades dentro de la cancha.</p> <p>“En el colegio privado también tenemos un Proyecto de campamentos y también trabajamos las prácticas corporales en relación con el medio ambiente natural”.</p> <p>“Trabajo sobre todo con lo deportivo y con todo lo que tenga que</p> |

| | |
|--|---|
| | <p>ver con Vida en la Naturaleza”.</p> <p>“Incluyo mucho las Dinámicas de Integración, los cuentos, los juegos cooperativos, las actividades que favorecen toda la parte social, rotación de roles, inclusión de todos, y trabajo con todos los fundamentos de la Recreación”.</p> <p>“Los saberes previos son fundamentales y con respecto a los gustos e inquietudes, intento insertarlos dentro de las clases, para integrarlos de alguna manera y que sirvan también a las clases ya planificadas”.</p> |
|--|---|

3.2. Análisis e interpretación de resultados.

En este apartado se exponen y analizan los datos recolectados en las entrevistas realizadas a cinco profesorxs para esta investigación en 2017.

Si bien en el marco teórico ha sido mencionada, una visión de Lagardera (2015, p. 2), en la que expone que “la educación física tiene ancladas sus raíces en el ámbito militar, y estos antecedentes, de un modo u otro, decantan muchos de los usos y costumbres, con frecuencia ocultos, que jalonan el proceder pedagógico de no pocos de sus profesionales”, podemos decir que a partir de la información recabada, lxs profesores entrevistados se posicionan lejos de la visión descrita anteriormente. Estxs docentes, definen a la EF considerando que contribuye a un desarrollo integral de lxs alumnx, en las distintas áreas, teniendo en cuenta que no sólo educan un cuerpo, sino que consideran, emociones, las relaciones y vínculos entre los alumnos. Le brindan importancia al área socioafectiva porque consideran que el aprendizaje se puede generar en cooperación con otrxs, dando valor a la interacción entre los sujetos, lo que propicia el desarrollo de los valores, respetar y ser respetado, la tolerancia, etc.

Al analizar los datos recolectados, encontramos también que estxs docentes no piensan a la EF con una función que se le atribuyó durante mucho tiempo orientada hacia la salud, como lo mencionara Bracht (2015, p. 39), expresando que “las contribuciones del ejercicio físico sistemático y racionalizado para la

salud, entendida como salud biológica (higiene, funciones orgánicas, etc.)". Sólo uno de los docentes entrevistados pone énfasis en la salud, pero desde una visión del cuidado actual y futuro.

La EF aparece entonces como una oportunidad de desarrollar una función social orientada hacia la formación de valores a través del movimiento y de la resolución de situaciones problemáticas en cooperación con otros.

Si bien aparecen rasgos de las tradiciones, los docentes entrevistados tienen una orientación a ampliar el sentido de la educación física pero no logran enmarcar una posición sólida ideológicamente sobre su función social. No la limitan al ámbito de la mera práctica motriz y eso es interesante, pero tampoco denotan una posición claramente humanista. Podríamos decir que están en una etapa de transición, lo que puede ser muy propio de lo que se ve actualmente luego de las reformas curriculares. Tal vez, en varios de ellos se desprende un sesgo de estar en una etapa desarrollista y deportivista.

En cuanto a las modalidades de planificación, la mayoría de los profesores entrevistados, planifica por unidades didácticas que desarrollan en forma mensual o bimestral. Tres de los docentes entrevistados mencionan planificar en forma anual, desarrollando luego las unidades didácticas. Ninguno de los docentes menciona utilizar cuaderno de bitácora para el desarrollo de sus tareas. Tampoco se mencionan el proyecto de EF, proyecto didáctico, unidades temáticas, secuencia didáctica, plan de clase u otras.

En referencia a los saberes de la cultura corporal que circulan en las clases de EF, seleccionan mayoritariamente los contenidos que se vinculan con las prácticas corporales deportivas, actividades cooperativas y dos de los docentes mencionan juego y jugar. Aparece una resistencia a seleccionar las prácticas corporales expresivas y artísticas y las prácticas corporales en relación con el medio ambiente como contenidos a enseñar. No son mencionadas las prácticas introyectivas y la actividad física sostenible.

Varios de los docentes entrevistados consideran las inquietudes y gustos de sus alumnos, intentando articularlas con sus planificaciones.

3.3. Conclusiones y sugerencias

El presente trabajo de Investigación ha tenido la intención de acercarse a los docentes de Educación Física posicionados desde una perspectiva innovadora, analizando su modo de selección de contenidos y planificación, así como caracterizar los tipos de prácticas pedagógicas existentes en la Educación Física Escolar en el Nivel Primario.

En relación a la definición conceptual sobre la Educación Física que poseen lxs docentes entrevistados, podemos concluir que consideran que la EF contribuye a un desarrollo integral de lxs alumnxs, tanto en el área motriz, afectiva y social, teniendo en cuenta a la hora de enseñar que no sólo educan un cuerpo, sino que consideran, emociones y las relaciones y vínculos entre sus alumnxs. Estxs docentes le otorgan especial importancia al área socioafectiva porque consideran que el aprendizaje se puede generar en cooperación e interacción con otrxs. En este punto nos preguntamos si será esta una forma de innovación interesante de analizar en investigaciones futuras.

Si bien en lxs docentes entrevistadxs aparecen aún ciertos rasgos de las tradiciones aún arraigadas en la EF, también se puede observar una tendencia a ampliar el sentido de la misma, aunque no logran enmarcar una posición sólida ideológicamente sobre su función social. No la limitan sólo al ámbito práctica motriz, pero tampoco denotan una posición claramente humanista, situándose en una etapa de transición, desarrollista y deportivista.

En cuanto a las modalidades de planificación que utilizan se puede observar que utilizan la planificación anual, desarrollando unidades didácticas en forma mensual o bimestral.

Con referencia a los saberes que proponen y hacen circular estxs docentes, podemos decir que las prácticas corporales deportivas representan un saber de la cultura corporal muy presente en sus planificaciones, sin embargo, no cercanas al deporte de alto rendimiento. En lo que a esto se refiere, se denotaría una tensión entre lo que lxs docentes desean enseñar y los contenidos obligatorios que están establecidos en forma indirecta desde las supervisiones que organizan torneos y encuentros deportivos, por lo cual lxs

mismos se ven obligados a enseñar diferentes deportes. Sería interesante comenzar a pensar desde dónde podemos empezar a provocar un cambio en este punto. Tal vez desde la selección de los contenidos que se enseñan en los profesorados de EF, porque parecería que hay saberes de la cultura corporal que algunos profesores no se sienten capacitados para enseñar porque los desconocen. También los diseños curriculares que se utilizan, presentan contenidos caracterizados por cierta impronta desarrollista y deportivista. Es probable que lxs docentes que presentan a sus alumnxs en sus clases saberes con características innovadoras, sea porque ellxs mismos realizaron esas prácticas ya les resultan interesantes o por gusto propio. Abrimos el interrogante hacia futuras investigaciones a las que les resulte de interés la investigación de esta temática.

Al relacionar las modalidades de planificación, propuestas de circulación de los saberes con la función social asignada a la Educación Física, podemos analizar que se realizan las planificaciones de manera bimestral o mensual a través de las unidades didácticas, en función de los saberes seleccionados por lxs docentes. Esto no permite que se tengan en cuenta anticipadamente los intereses y gustos de lxs alumnxs van a aprender. Cabería en este punto preguntarnos si utilizando otra modalidad, que permitiera orientar y articular más los saberes seleccionados con los intereses de lxs alumnxs la función social de la EF estaría dotada de un mayor impacto.

Podemos deducir que la EF estaría en una etapa de transición, en la cual lxs docentes intentan modificar la visión desarrollista y deportivista dominante, comenzando a vislumbrarse rasgos innovadores en cuanto a la selección de ciertos saberes como las actividades cooperativas. Pero aún falta recorrer un camino en donde puedan aparecer los saberes de la cultura corporal con características de prácticas introyectivas, expresivas, artísticas y de la promoción de la actividad física sostenible. En este aspecto, modalidades que conecten a lxs alumnxs no sólo con un cuerpo en movimiento, sino con su interior y la singularidad de su persona, más orientadas hacia una visión humanista con sentido socio crítico, con una concepción de ser humano desde un modo global y unitario en su dimensión cognitiva y relacional. Buscando

enseñar críticamente a los deportes, propiciando entenderlos como juegos deportivos y tendiendo a permitir que lxs alumnxs puedan acceder a toda cultura corporal disponible.

4.Anexo

Guión de la Entrevista Semiestructurada

1. ¿Recordás porque elegiste ser profesor/a de Educación Física?
2. ¿Cuál es tu trayectoria profesional en la Educación Física Escolar (colegios y niveles en los cuales has trabajado dentro del ámbito escolar)?
3. ¿Por qué hoy sos profesor/a de EF en la escuela?
4. ¿Crees que la EF necesita cambios? ¿Cuáles?

❖ **En relación a la categoría: Visión y función social de la Educación Física.**

5. Seguramente a lo largo de tus años de profesión has ido configurando alguna concepción sobre la Educación Física ¿Cómo podrías definir a la EF actual?
6. ¿Qué función social le otorgas a la Educación Física en la escuela? (Contextualizarla para el Nivel Educativo)
7. ¿Sobre qué principios ideológicos basas tu tarea laboral en la Educación Física?

❖ **En relación a la categoría: Modalidades de planificación**

8. ¿Cuáles son las modalidades de planificación que utilizás?

¿Tiene que ver con tu preferencia o por requerimiento de Institucional (Supervisión – Directivos – Jefxs de Departamento)?

¿Qué devolución te han hecho desde supervisión y dirección sobre las modalidades de planificación?

9. ¿Cuál es la periodicidad para las entregas de las planificaciones? ¿Es un requisito institucional impuesto o acordado?
10. ¿Qué sentido le otorgas a la planificación? ¿Qué tenés en cuenta a la hora de planificar?

¿Qué componente de la planificación es nuclear para vos?

¿Qué lugar ocupan las inquietudes, gustos, saberes previos que tienen los educandos en la planificación de la clase?

❖ **En relación a la categoría: saberes de la cultura corporal que circulan en las clases de Educación Física**

11. ¿Cuáles son los saberes que haces circular en las clases de EF?

¿Cuáles de estos ejes temáticos son los que circulan en la clase de EF? (Luego de la respuesta pueden mostrarse los expuestos en la matriz de datos).

12. ¿Cuáles son los saberes personales “de la cultura corporal” que dispones y haces circular en las clases?

13. ¿Cuáles son tus marcos referenciales (teóricos-curriculares) desde donde pensás los saberes de la cultura corporal?

¿Existen saberes que están prohibidos, silenciados para ser desarrollados? ¿Hay saberes que no podés enseñar por diversos motivos? ¿Cuáles? ¿Por qué?

Cierre

¿Te gustaría comentarme algo más que consideres un aporte importante para esta investigación?

Entrevista Semiestructurada

Nivel Primario C.A.B.A

Profesor 1.

1. ¿Recordás porque elegiste ser profesor/a de Educación Física?

Si, porque en la escuela fueron mis horas más felices las de EF. Después vi que eso se llamaba vocación, siempre la tendencia a querer ayudar a otro.

2. ¿Cuál es tu trayectoria profesional en la Educación Física Escolar (colegios y niveles en los cuales has trabajado dentro del ámbito escolar)?

Mi trayectoria es que en 2007 ingresé al sistema de Gobierno de la Ciudad, siempre como suplente, ya que mi otro trabajo en club hace que mi asistencia a cursos y la sumatoria de puntaje me sea algo difícil ya sea en los presenciales y los semipresenciales he hecho pero tampoco sacan mucho margen. Con el nuevo cargo que tuve hace poco se me hace imposible, como coordinador. Siempre suplente desde el 2007 a la actualidad, quizá un año no trabajé porque tuve un proyecto deportivo en el área no formal ,entonces no me daba, en el 2009. En el distrito 12 siempre en primaria.

3. ¿Por qué hoy sos profesor/a de EF en la escuela?

En la escuela, creo que te respondí con la primer pregunta, porque en la escuela me acuerdo muchas horas felices de mi infancia y tengo la posibilidad de darles a los chicos esa felicidad que yo tuve.

4. ¿Crees que la EF necesita cambios? ¿Cuáles?

Yo la verdad no tengo una mirada tan amplia de toda la EF en sí, pero uno lo que viene mirando esta tendencia de los juegos modificados, que es algo que es mucho más atractivo para los chicos que la vieja escuela que yo tuve en la que te hacían practicar la técnica por un lado y sólo partido del deporte por el otro. El juego modificado, yo te puedo hablar de mi desempeño personal, veo la oportunidad ahí del chico que esté constantemente en situación de juego ensayando técnicas de acuerdo a las reglas que modificamos. Entonces creo que si va para ese lado en mi consideración va a estar bueno, por el hecho de integrar, trabajos integrales, no de técnica analítica por un lado o situación de juego por el otro. Porque si no, creo que el deporte está hecho para que se destaquen los mejores, y la escuela no tiene nada que ver con eso, la escuela es lograr encontrar la mejor versión de cada grupo y desde lo individual. Creo que aplicando estas actividades de juego modificado del deporte adaptando a las realidades de nuestras escuelas provocamos con las reglas oportunidades, de que el chico tenga más veces la pelota, de que el chico tenga tranquilidad para decidir y ejecutar. Así yo veo que la mayoría de los chicos tienen oportunidad.

❖ **En relación a la categoría: Visión y función social de la Educación Física.**

5. Seguramente a lo largo de tus años de profesión has ido configurando alguna concepción sobre la Educación Física ¿Cómo podrías definir a la EF actual?

Lo primero que se me vienen son las palabras técnicas de materia, área, pero, desde lo personal lo veo y te voy a hablar de adentro para afuera, lo veo en mi escuela y es un espacio, un momento, la conjunción de las dos, un tiempo y un espacio en el que a los chicos, desde mi intervención, busco desarrollarlos pero desde su plenitud. Un desarrollo personal, en todos los ejes, en su integridad, desde el área motriz,

desde el área cognitiva, socioafectiva. Ahora le estoy dando más importancia a esa área que tal vez antes no se la daba. Porque después no trabajas solo, trabajas en cooperación con compañeros o trabajas en cooperación con otros sectores entonces el hecho de llevarse más que bien, sino poder cooperar, formar parte de un grado o una escuela, de una comunidad.

Si tengo que decirte algo, es un espacio de desarrollo personal, de la persona en su integridad.

6. ¿Qué función social le otorgas a la Educación Física en la escuela?

Bueno, hoy por hoy, a veces creo y a veces advierto que el único estímulo motriz es la clase de EF que tienen los chicos. Llamalo por falta de interés familiar, llámalo por falta de oportunidad socioeconomica familiar, pueden ser miles de cosas, pero sé que a veces, los chicos de mi escuela no tienen un estímulo de desarrollo motriz particularmente, entonces, ahí lo veo como una oportunidad y ahí lo tomo como una responsabilidad. Si esto es lo que van a hacer en toda la semana, mi clase tiene que ser intensa en todos los ejes. Esa es la oportunidad y responsabilidad que tenemos los profes en nuestra área.

7. ¿Sobre qué principios ideológicos basas tu tarea laboral en la Educación Física?

Mirá principalmente es participación y la cooperación. Esos dos ejes principales, en los cuales me baso yo y así se pueden ver las relaciones en mi trabajo. Que los chicos quieran, quieran y porque se equivoquen sea en un buen clima y te motive a querer hacerlo. Un error en un buen clima genera como más gancho, no me salió, quiero otra oportunidad. Ahí está la participación y la cooperación está intrínsecamente relacionada, que tampoco tire solo contra la pared. Para que tire solo contra la pared, tiene que dar pases, que haya una cooperación con otro. Trato de que la cooperación llegue, y ver como de un valor con una

regla provocárselo. También si querés te digo que la jugada tiene que ser mixta, entonces participan más las chicas. Mi intención es tomar este paradigma de la participación y cooperación y con reglas que provoquen, llevarlos al juego. Esa sería mi intervención.

❖ **En relación a la categoría: Modalidades de planificación**

8. ¿Cuáles son las modalidades de planificación que utilizas?

¿Tiene que ver con tu preferencia o por requerimiento de Institucional (Supervisión – Directivos – Jefxs de Departamento)?

¿Qué devolución te han hecho desde supervisión y dirección sobre las modalidades de planificación?

Directamente la línea de la supervisión del distrito 12 es una secuenciación anual, pero después unidades didácticas mensuales o bimestrales como lo consideremos necesario.

De supervisión, vino una vez y presencié una clase y las devoluciones fueron positivas más algunas cuestiones que se podían mejorar. Lo positivo fue que a la hora de tirar una propuesta no fui directo al grano, sino que intenté buscar que ellos resuelvan. Después me sugirió que antes de pasar directamente al ejercicio en sí busque algunos matices intermedios para ir llevándolos de a poco al trabajo con el palo de hockey. Ella me observó y en esa clase me hizo la devolución. Yo lo tomé y lo aplico para todos lados.

La conducción también me hizo algunas observaciones que fueron más de conocimiento de la intensidad de las clases y la intencionalidad que está presente en cada una de las propuestas, que no sea un ejecutar descontextualizado, que siempre hay un ejecutar una acción con un sentido desde cooperativo hasta estratégico.

9. ¿Cuál es la periodicidad para las entregas de las planificaciones?

¿Es un requisito institucional impuesto o acordado?

Yo utilizo generalmente bimestral o mes y medio, a veces voy superponiendo, con el mismo contenido le voy tirando otras reglas. Es un requisito desde la supervisión.

10. ¿Qué sentido le otorgas a la planificación? ¿Qué tenés en cuenta a la hora de planificar?

¿Qué componente de la planificación es nuclear para vos?

¿Qué lugar ocupan las inquietudes, gustos, saberes previos que tienen los educandos en la planificación de la clase?

Para mí es el 30 por ciento de mi laburo planificar, y sentarme a planificar es el momento que me siento y estoy pensando el futuro para mis grupos, tomando la mejor decisión para ellos, las mejores propuestas, quiero tomar la mejor decisión para mis grupos. Pensando que quiero, porque siento que ellos confían en uno en este rol de líder impuesto, para que los lleve al mejor destino. Por eso digo que es la tercera parte de mi trabajo. Antes pensaba más en lo práctico del presente pero me di cuenta que mientras más tiempo y de calidad le dedico a la planificación, después más provecho le saco a la clase. Yo creo que elijo todos. Si te digo el objetivo, es el típico dilema, qué es importante, llegar o el camino. Cuando pongo el objetivo, se adónde voy a ir y el camino son las propuestas, cómo vamos a llegar, con qué propuestas. En definitiva es todo.

Eso es algo que intuyo que es clave, porque de a poco voy desarrollándolo. A veces al asumir el control, no doy espacio a los chicos, a esto de expresar sus inquietudes. Quizá el único espacio que doy es desde el aula hasta el patio, ahí les voy hablando, diciéndoles que vamos a hacer y ahí voy escuchando. Me gustaría poder aprender a dar un poco más de ese espacio. Soy de trazar las líneas y

Que ellos vayan por esas líneas, pero no sé si lo que tracé tiene que ver con los interés puntuales de ellos. Pero no quita que cuando pesqué alguna intención previa, pude rearmar algo que generó un impacto mucho más propio del grado, que algo que me traían al grado. Me di cuenta que también puede ser desde otro lado la propuesta.

❖ **En relación a la categoría: saberes de la cultura corporal que circulan en las clases de Educación Física**

11. ¿Cuáles son los saberes que haces circular en las clases de EF?

¿Cuáles de estos ejes temáticos son los que circulan en la clase de EF?

Con vida en la naturaleza tengo una deuda pendiente, del 2007 hasta hoy no recuerdo haber elegido un contenido de vida en la naturaleza. Después, la lógica de trabajo es que según el cronograma del blog del distrito de encuentros deportivos, con los grados más grandes, arranco de un juego modificado al deporte y lo bajo para todos los grados y por ahí termino jugando al vóley con aros. Generalmente apuntan a los deportes. Hace dos años que me vengo tratando de empujar

a las galas rítmicas, para ir con tercer grado. El año pasado fuimos y a los chicos les gustó la experiencia y lo quisieron hacer para el acto de fin de año. Este año vamos de nuevo, incluso me anoté en la capacitación de ritmo. Me motiva porque el ritmo también es parte del profe. Lo tomo para motivarme y desarrollarme. Hay más que deporte en la vida.

12. ¿Cuáles son los saberes personales “de la cultura corporal” que dispones y haces circular en las clases?

Por un lado lo deportivo, yo vengo del fútbol, pero también como te dije antes, estoy incursionando en lo rítmico y trato de volcarlo en las clases.

13. ¿Cuáles son tus marcos referenciales (teóricos-curriculares) desde donde pensás los saberes de la cultura corporal?

¿Existen saberes que están prohibidos, silenciados para ser desarrollados? ¿Hay saberes que no podés enseñar por diversos motivos? ¿Cuáles? ¿Por qué?

En la escuela, principalmente del diseño, que tiene un valor casi sagrado. Pero desde el trabajo del club, también traigo contenidos que le dan un poquito de condimento, de la práctica y de la teoría. Información teórica que me llega o busco, trato de a poquito, para no quitarle la esencia escolar. Pero me pongo muy sensible en ver que no pase lo que pasa en el club, que sólo se destaque o tenga oportunidad el mejor. Que las reglas no me desvirtúen el paradigma de encontrar la mejor versión de los chicos.

Mirá si me decías hace un par de años, los contenidos vinculados a la sexualidad, que eran contenidos que no manejaba, porque no estaban o por desinformación. Esta semana pasada lo trabajamos en un taller de sexualidad con un recorrido de juegos típicos de género, penales, estación de muñecas, etc. Todos, varones y mujeres teníamos que pasar junto a las familias. Pero ahora no lo veo tabú.

El parkour por su peligrosidad y las infraestructuras necesarias no podría realizarse.

Cuando doy gimnasia con los chicos tengo mil alarmas y muy controlada la ejecución de los chicos, con orden.

No veo algo prohibido por prohibir.

- **¿Te gustaría comentarme algo más que consideres un aporte importante para esta investigación?**

No. El agradecimiento por la consideración de hacerme la entrevista. La vi bastante completa tocando varias áreas, sirve para darse cuenta que uno no está muy desarrollado en algunas áreas, como en lo rítmico y en dar lugar a las ideas de los chicos.

Entrevista Semiestructurada

Nivel Primario C.A.B.A

Profesora 2.

1. ¿Recordás porque elegiste ser profesor/a de Educación Física?

Más que recordar por qué, nunca tuve ni dudas, ni otra opción, como que en el momento que tuve que elegir qué ser, sabía lo que quería.

2. ¿Cuál es tu trayectoria profesional en la Educación Física Escolar (colegios y niveles en los cuales has trabajado dentro del ámbito escolar)?

Al principio cuando estaba estudiando y recién me recibí, estuve en jardín y estaba en la educación no formal, en hockey en un club. Después estuve trabajando en colegios en primaria y secundaria como sigo ahora. Continué en club y también hice una suplencia en el nivel terciario, en el profesorado de Educación Física.

3. ¿Por qué hoy sos profesor/a de EF en la escuela?

Es lo que más me gusta. Si tengo que elegir dónde desarrollarme profesionalmente, el patio es lo que más me gusta.

4. ¿Crees que la EF necesita cambios? ¿Cuáles?

Sí, pienso que sí. Quizás tener una mirada más desde los chicos de ahora y no pensada como cuando yo fui al colegio. Me parece que los intereses, los tiempos de los niños de hace 20 años a hoy cambiaron un montón y entonces la EF también debería cambiar. Sobre todo hacia el interés y lo que los motiva hoy a los chicos.

❖ **En relación a la categoría: Visión y función social de la Educación Física.**

5. Seguramente a lo largo de tus años de profesión has ido configurando alguna concepción sobre la Educación Física ¿Cómo podrías definir a la EF actual?

A ver, como una disciplina a trabajar a través del movimiento para poder expresar y no sólo para que uno pueda desarrollar e impartir conocimiento, sino que a partir de ese movimiento el chico pueda crecer y desarrollarse.

6. ¿Qué función social le otorgas a la Educación Física en la escuela?

Para mí es fundamental, creo que cada una de las áreas que hay en la curricula de la escuela es para formar una persona íntegra y la EF es fundamental desde ese modo, desde la educación motriz, que la persona se pueda ver consigo misma, no sólo en el ámbito de un aula.

7. ¿Sobre qué principios ideológicos basas tu tarea laboral en la Educación Física?

Tengo muy en cuenta la innovación, más que la innovación de contenidos, la innovación de cómo dar esos contenidos. Como dije antes, fijándome en los intereses de los chicos, que son los protagonistas en cada una de mis clases. Es como un continuo feedback entre lo que hay que enseñar que dice la curricula y lo que también los chicos quieren que uno les enseñe. Entonces tratar de buscar un equilibrio entre esas cosas.

❖ **En relación a la categoría: Modalidades de planificación**

8. ¿Cuáles son las modalidades de planificación que utilizas?

¿Tiene que ver con tu preferencia o por requerimiento de Institucional

(Supervisión – Directivos – Jefes de Departamento)?

¿Qué devolución te han hecho desde supervisión y dirección sobre las modalidades de planificación?

Bueno, en este colegio privado, una vez por semana nosotros tenemos una hora de planificación, yo estoy encargada de planificar 5° grado hockey, entonces aunque yo no lo dé, todos los profesores que den hockey en 5° grado van a saber cómo es la planificación. Nosotros tenemos ciertos contenidos que tenemos que dar a lo largo del año, en base a lo que dice la curricula de EF que tenemos que dar a lo largo del año, lo que hago yo es ordenarlos mes a mes, las hago todos los meses pero son diarias. Organizo cuáles son los contenidos que voy a dar ese mes y que cantidad de clases ocupe ese contenido. Sería un plan de clase que yo lo armo en función del contenido del mes. Quizás no es lo que a mí más me gusta pero me lo pide la escuela. Considero que yo tengo que dar mi clase no hace falta que escriba clase por clase. A esta altura de mi carrera no lo necesito porque lo tengo organizado en mi cabeza, entonces no necesito día por día saber lo que voy a dar porque me sale. Pero me lo pide el jefe de departamento.

Continuamente las devoluciones que me hacen son sobre la innovación. Que cuando tengamos que sentarnos a planificar no nos fijemos lo que hicimos el año pasado, sino que nos fijemos en lo que nos parezca, tal vez un contenido que dí en marzo del año pasado lo tengo que dar en abril este año. Y tratar de innovar, tal vez hay contenidos que no hace falta dar ya, y por ahí podemos incorporar otro.

9. ¿Cuál es la periodicidad para las entregas de las planificaciones? ¿Es un requisito institucional impuesto o acordado?

Es impuesto, pero no desde los directivos, sino del jefe de departamento. Tenemos una cartelera adonde está pinchado, hay casilleros, en un casiller yo tengo 5° A B y C si el martes 24 5° grado

tiene hockey técnico, yo planifico eso. Esa planificación se usa para que todos vean lo mismo. Están las planificaciones de 1° a 6° grado.

10. ¿Qué sentido le otorgas a la planificación? ¿Qué tenés en cuenta a la hora de planificar?

¿Qué componente de la planificación es nuclear para vos?

¿Qué lugar ocupan las inquietudes, gustos, saberes previos que tienen los educandos en la planificación de la clase?

La planificación lo que a mí me da es un orden. Es como un hilo conductor, empezar en algo, se da todo un proceso a través de las clases e intentar llegar hasta una meta que a veces se puede cumplir por lo tiempos, o por el grupo y a veces, no. Me ordena en base a todo lo que yo quiero que los chicos aprendan, pero la voy modificando permanentemente, desde un día de lluvia, un acto, una clase que se suspendió por lo que sea, o porque tal tema me llevó más tiempo que los chicos lo internalicen o aprendan, entonces también la voy modificando sobre la marcha pero más que nada es una guía hacia dónde quiero ir.

No considero que haya un componente que sea más importante en la planificación. Para mí es un mix, entre los contenidos que trabajo, las estrategias que voy a utilizar y la evaluación. O sea si entre el contenido que elegí para trabajar y las estrategias que usé, a medida de una evaluación permanente veo que sale para adelante es que estuvo bien lo que estoy enseñando y si no bueno, si se puede dar marcha atrás en el momento o tal vez no se puede, pero para el año que viene lo tenemos en cuenta a la hora de volver a planificar, esos errores.

Es super importante eso. Primero los saberes previos, o sea, el diagnóstico es fundamental, porque no todos los grupos son lo mismo y después, para mí la creatividad en nuestras clases es un desafío. Se aburren los chicos y nosotros también, entonces ser creativos para captar el interés en los chicos es fundamental.

❖ **En relación a la categoría: saberes de la cultura corporal que circulan en las clases de Educación Física**

11. ¿Cuáles son los saberes que haces circular en las clases de EF?

¿Cuáles de estos ejes temáticos son los que circulan en la clase de EF?

En esta escuela que en la primaria a partir de tercer grado tienen hockey y atletismo trabajamos mucho el deporte y sus técnicas pero también lo que tiene que ver con el disfrute de jugar, de jugar con el otro, aceptar las reglas y en primero y segundo grado se trabaja en EF general, habilidades motoras básicas. Trabajamos también mucho actividades cooperativas con los más chiquitos, también actividades en relación con el medio ambiente en los grados impares, sacando primero, en tercero y quinto hay campamentos. Le damos mucho énfasis en las actividades que se hacen previas al campamento y dentro del campamento también. También se hacen trabajos interdisciplinarios con la maestra. Nos llega desde el aula que la maestra está trabajando adelante y atrás de... entonces lo aplicamos en EF también. También buscamos que los chicos se desarrollen y puedan ser autónomos, dándoles las actividades y que a veces las puedan resolver, o situaciones o problemas, quizás ahí lo que importa son las estrategias que usamos.

12. ¿Cuáles son los saberes personales “de la cultura corporal” que dispones y haces circular en las clases?

Uno va haciendo cursos, yo me especializo en hockey, para mí lo que más sé de hockey es porque lo aprendí jugando, pero también está bueno actualizarse y hacer cursos. En ciertas ramas de la EF como el folclore (que no es mi fuerte), investigar para dar lo mejor de uno y poder transmitirlo.

13. ¿Cuáles son tus marcos referenciales (teóricos-curriculares) desde donde pensás los saberes de la cultura corporal?

¿Existen saberes que están prohibidos, silenciados para ser desarrollados? ¿Hay saberes que no podés enseñar por diversos motivos? ¿Cuáles? ¿Por qué?

De los cursos que hago, que por lo general son entidades que considero serias, como Uflo en donde hice la licenciatura a distancia hace unos años, en la asociación de hockey también son interesantes y también del diseño curricular, claramente.

Hoy en día con esto de los accidentes hay que tener mucho cuidado en las actividades que uno elige por el tema del miedo al accidente o de tocar a un chico, con los apoyos y los rolidos hay que tener mucho cuidado. Entonces a veces, pensás tres veces antes de trabajar ese contenido y es una lástima.

Por otro lado, cuando entré a esta escuela de Vicente López, el fútbol estaba mal visto para las chicas y el tren inferior es muy importante trabajarlo. Ahora eso cambió, pero era algo no bien visto.

- **¿Te gustaría comentarme algo más que consideres un aporte importante para esta investigación?**

Está buena esta entrevista porque te hace repensar mi labor diaria, porque a veces uno se pone en modo avión y tuve que pensar cosas que tal vez estaban oxidadas que forman parte de nuestra labor docente. Me gustó poder participar.

Entrevista Semiestructurada

Nivel Primario C.A.B.A

Profesora 3

1. ¿Recordás porque elegiste ser profesor/a de Educación Física?

Si. Yo estaba entre profesora de EF y turismo, pero fui a ver las dos carreras y como soy medio Susanita, EF me gustó más porque iba a poder estar más en un lugar e iba a poder formar el día de mañana una familia y turismo no porque tenía que viajar, estar alejada. Me gustó por todo, porque tiene deportes, porque es al aire libre...

2. ¿Cuál es tu trayectoria profesional en la Educación Física Escolar (colegios y niveles en los cuales has trabajado dentro del ámbito escolar)?

Desde que estaba en el profesorado, trabajé en escuelitas de natación, en colonias de vacaciones y después una vez recibida, trabajé en nivel primario, en el distrito 14, 19, 21, hasta que pude titularizar en el 18 y en jardín maternal. En secundaria hice suplencias en colegios privados.

3. ¿Por qué hoy sos profesor/a de EF en la escuela?

Continúo con la escuela porque es lo más seguro económicamente, igual me gusta. Pero ya no más jardín, inicial no, pero después si me gusta. Trabajé 13 años en maternal y cuando me titularicé lo hice en jardín, pero desgasta mucho el cuerpo, quedo como agotada. Prefiero de tercer grado hacia arriba.

4. ¿Crees que la EF necesita cambios? ¿Cuáles?

Lo que yo creo hoy... el plan a nivel distrito me parece genial como armado, en el distrito 18, que 1°y 2° tengan el encuentro de rítmica, que

4° tenga natación, que 5° tenga encuentros, que 6° y 7° tenga torneos, me parece bien porque como van también rotando los deportes los chicos logran hacer todo. Para mí los problemas hoy son en conducta, en lo social y en lo administrativo que no se capaz que es una pavada ...pero nosotros estamos en el patio, capaz que se golpea un nene y nadie viene a quedarse con el grupo, pero tenemos que llevar al nene , cuando llegamos nos dicen que hay que hacer el acta y estamos como que nos tenemos que partir en tres pedazos, con el nene, con el grupo y con el acta.

❖ **En relación a la categoría: Visión y función social de la Educación Física.**

5. Seguramente a lo largo de tus años de profesión has ido configurando alguna concepción sobre la Educación Física ¿Cómo podrías definir a la EF actual?

Mmmm...esa es más difícil. Y... actualmente , es difícil la definición pero bueno es la práctica en donde el chico desarrolla no sólo el cuerpo sino también socialmente e individualmente su mente

6. ¿Qué función social le otorgas a la Educación Física en la escuela?

A nivel educativo, yo trabajo en la escuela que es doble jornada, jornada completa y el chico está desesperado por vernos, pero para poder salir del banco, correr, jugar, es como que nos esperan en ese momento para poder liberarse de lo que es estar sentados y quieto ahí en el colegio. Socialmente porque les enseña muchos valores en lo que es con el compañero, con el par, en los juegos, en el respeto, en el cuidado del cuerpo, en lo que es competencia también, competencia sana.

7. ¿Sobre qué principios ideológicos basas tu tarea laboral en la Educación Física?

Y... ideológico, a mí me gusta que sea de igual a igual la tarea pero a veces hay tareas que tienen que ser conductista, depende de si es un juego o una tarea nueva, o que ya está enseñada. De igual a igual sería poder enseñar y que si hay algo que al chico no le gusta lo pueda decir y cambiarlo y entre todos poder consensuar.

❖ **En relación a la categoría: Modalidades de planificación**

8. ¿Cuáles son las modalidades de planificación que utilizás?

¿Tiene que ver con tu preferencia o por requerimiento de Institucional (Supervisión – Directivos – Jefxs de Departamento)?

¿Qué devolución te han hecho desde supervisión y dirección sobre las modalidades de planificación?

Nosotros tuvimos cambio de supervisora y dio dos modelos en los cuales se podía planificar y entre los docentes elegimos una para planificar por unidad didáctica.

La devolución de parte de la supervisora, ella la mira y viene a visitar a las escuelas y se fija lo que tenes planificado pero si hay algo modificado por otra cosa y le explicas el porque está bien.

Se pide una continuidad pedagógica de primero a séptimo, que en nuestra escuela nos reunimos los profes y vimos de hacerlo como una secuenciación de contenidos.

9. ¿Cuál es la periodicidad para las entregas de las planificaciones?

¿Es un requisito institucional impuesto o acordado?

Se hace una reunión en febrero, que se inicia el año con la supervisora, con los profes del distrito y se pone una fecha que es principio o mediados de abril para entregar las unidades didácticas.

10. ¿Qué sentido le otorgas a la planificación? ¿Qué tenés en cuenta a la hora de planificar?

¿Qué componente de la planificación es nuclear para vos?

¿Qué lugar ocupan las inquietudes, gustos, saberes previos que tienen los educandos en la planificación de la clase?

Es como que está bastante dividido, pero para mí siempre tiene que haber juego en la planificación.

Es importante porque lo que vos planificas también uno lo planifica en base a sus saberes, más allá de que los temas están como impuestos pero lo que uno vivenció, es como que lo podés enseñar mejor.

❖ **En relación a la categoría: saberes de la cultura corporal que circulan en las clases de Educación Física**

11. ¿Cuáles son los saberes que haces circular en las clases de EF?

¿Cuáles de estos ejes temáticos son los que circulan en la clase de EF? (Luego de la respuesta pueden mostrarse los expuestos en la matriz de datos).

Yo ahora tengo de cuarto para arriba y ven más deporte... es como que todos los saberes anteriores, lo que es más motriz, por ejemplo este año hubo hockey pata cuarto grado. Igual siempre se empieza desde cero... como vivenciar la pelota, como llevarla. También con cuarto grado hicimos todo lo que es circunducciones pero porque van a natación, poniendo un apoyo en el patio para natación. Sexto y séptimo ya hacemos deportes, séptimo vio

handball y atletismo, porque ya viene impuesto desde supervisión. Sexto vio vóley y atletismo, igual eso va rotando entre hockey, softball, atletismo, básquet, voley y handball.

12. ¿Cuáles son los saberes personales “de la cultura corporal” que dispones y haces circular en las clases?

A mí me gusta más la parte de deporte que la parte rítmica, en particular el básquet o todo lo que sea con pelota, más que el atletismo también. Eso es porque yo jugaba de chiquita al básquet.

13. ¿Cuáles son tus marcos referenciales (teóricos-curriculares) desde donde pensás los saberes de la cultura corporal?

¿Existen saberes que están prohibidos, silenciados para ser desarrollados? ¿Hay saberes que no podés enseñar por diversos motivos? ¿Cuáles? ¿Por qué?

Es el diseño curricular.

Ahora creo que no, antes estaba todo más dividido, varón mujer, pero ahora no.

No creo que hoy ya no, a veces con el profesor de EF los chicos hacen preguntas que uno se queda pero más que nada son de la casa pero más que nada son de la sexualidad pero hoy hablándolo bien no hay problema.

- **¿Te gustaría comentarme algo más que consideres un aporte importante para esta investigación?**

Fue bastante completo, porque habló del cuerpo, de lo curricular, de supervisión, así que no, creo que está bien.

Entrevista Semiestructurada

Nivel Primario C.A.B.A

Profesora 4.

1. ¿Recordás porque elegiste ser profesor/a de Educación Física?

Principalmente porque me encantaba el deporte y porque me gustaba la idea de llevar por el camino del deporte a otras personas.

2. ¿Cuál es tu trayectoria profesional en la Educación Física Escolar (colegios y niveles en los cuales has trabajado dentro del ámbito escolar)?

Trabajé en muchas escuelas primarias, en jardín, principalmente del ámbito estatal, también trabajé en colonias de verano, country en fin de semana, en escuelas de natación, en campamentos.

3. ¿Por qué hoy sos profesor/a de EF en la escuela?

Sinceramente porque me parece que es el lugar donde uno puede hacer algo que tiene mucho encanto. Creo que es uno de los lugares donde mayor impacto tiene la docencia.

4. ¿Crees que la EF necesita cambios? ¿Cuáles?

En realidad, la EF viene cambiando paulatinamente. Creo que sí necesita cambios, porque cambia la sociedad y cambia el perfil del alumno, entonces necesita cambios. Son los que se están dando en este momento, las actividades se están adaptando cada vez más a las posibilidades de los alumnos, porque actualmente tienen otros hábitos de vida y de tiempo libre.

❖ En relación a la categoría: Visión y función social de la Educación Física.

5. Seguramente a lo largo de tus años de profesión has ido configurando alguna concepción sobre la Educación Física ¿Cómo podrías definir a la EF actual?

La parte de la Educación que se ocupa del alumno en forma integral, porque no lo estamos compartimentando como en otras áreas, no lo tenemos sentado con un cuerpo inutilizado. Creo que es la parte donde se expresa tanto corporalmente como también a nivel de sus emociones. Creo que es la más integral que hay dentro de la educación.

6. ¿Qué función social le otorgas a la Educación Física en la escuela?

Creo que es muy importante a nivel de la transmisión de valores, creo que es un espacio en donde se trabaja mucho en equipo, o se comprende el valor del trabajo en equipo y para mí esos dos pilares fundamentales son la parte más importante de su función social.

7. ¿Sobre qué principios ideológicos basas tu tarea laboral en la Educación Física?

Es difícil saber cuáles serían los principios ideológicos que uno esa...lo míos son un lugar en dónde cada uno pueda expresarse y tenga el espacio para ser escuchado. Creo que son los principios que tienen que ver con la democracia y también donde puedan de alguna manera expresarse y respetar y ser respetado. A veces siento que la escuela en sí y la clase de EF en particular, es una burbuja dentro de lo que es la vida en sociedad.

❖ En relación a la categoría: Modalidades de planificación

8. ¿Cuáles son las modalidades de planificación que utilizás?

¿Tiene que ver con tu preferencia o por requerimiento de Institucional (Supervisión – Directivos – Jefxs de Departamento)?

¿Qué devolución te han hecho desde supervisión y dirección sobre las modalidades de planificación?

En realidad trato de hacer un mix entre las dos cosas porque más allá de la preferencia yo formo parte de un sistema en el cual le respondo a un superior jerárquico y de alguna manera tengo que armonizar con el conjunto, es parte del trabajo en equipo también. Yo planifico en forma anual, el tipo de contenido que quiero dar y después voy desarrollando unidades didácticas.

No me hicieron devolución puntualmente, no ha habido inconveniente con lo cual es aprobado, pero no hay una devolución. Creo que tampoco dan los tiempos ni de la supervisión ni de la dirección como para hacer una devolución sobre cada uno. Con la dirección tengo más posibilidad de hacer un espacio para eso, pero generalmente esa devolución viene a fin de año, pero no podemos hacer un cambio de rumbo sobre la marcha. A fin de año evaluamos y vemos como fue.

**9. ¿Cuál es la periodicidad para las entregas de las planificaciones?
¿Es un requisito institucional impuesto o acordado?**

Si, es un requisito institucional que está impuesto, no está acordado. Para tal fecha hay que entregar la planificación, normalmente se transita una etapa de diagnóstico que correspondería al primer mes de clase y finalizada esa etapa se entrega una planificación.

**10. ¿Qué sentido le otorgas a la planificación? ¿Qué tenés en cuenta a la hora de planificar?
¿Qué componente de la planificación es nuclear para vos?
¿Qué lugar ocupan las inquietudes, gustos, saberes previos que tienen los educandos en la planificación de la clase?**

El sentido de la planificación es la organización del trabajo, es como la forma de estar en la certeza de que nada se escapa , pero a veces

también hay muchos imponderables que hacen que uno tenga que hacer cambios sobre la marcha, eso es parte de la planificación. Hay cuestiones que se modifican y la planificación tiene que ser un poco flexible en ese sentido.

Creo que el contenido es el que le da la dirección y después las estrategias son fundamentales porque es lo que permite que el contenido se desarrolle, el contenido puede ser maravilloso pero si no tengo la estrategia para llevarlo adelante o poder adaptarlo al grupo de alumnos va a morir en el papel.

Las inquietudes, gustos, saberes previos que tienen los educandos son el punto de partida en principio y después de alguna manera van orientando o reorientando los contenidos, porque en muchos casos, tomamos el emergente y lo que sale de esa situación de aprendizaje, se toma, se valoriza, se resignifica y se utiliza para construir un nuevo saber.

❖ **En relación a la categoría: saberes de la cultura corporal que circulan en las clases de Educación Física**

11. ¿Cuáles son los saberes que haces circular en las clases de EF?

¿Cuáles de estos ejes temáticos son los que circulan en la clase de EF?

Como tomamos en cuenta los saberes previos y las inquietudes del grupo, en general está orientado a prácticas corporales deportivas en 4° y 5° grados, actividad física sostenible en 6° y 7° grado, juego y jugar es un saber que atraviesa toda la escolaridad primaria y también las actividades cooperativas que las utilizo a la hora de poner el énfasis en los valores. Las prácticas corporales en relación con el medio ambiente están presentes siempre porque yo tengo un espacio que tiene mucho de naturaleza y tratamos de utilizarlo mucho. Digo tratamos porque lo utilizamos con toda la escuela y los maestros y los otros profesores

curriculares vamos en un mismo sentido y tratamos que los alumnos sean concientes del ambiente circundante y sean respetuosos del mismo.

Con respecto a las prácticas corporales expresivas en mi clase no tienen tanta presencia.

12. ¿Cuáles son los saberes personales “de la cultura corporal” que dispones y haces circular en las clases?

Bueno, yo soy deportista y actualmente hago deporte y pongo énfasis en el sostener la actividad física y el deporte dentro de lo que es el deporte social y recreativo que nos puede acompañar a lo largo de la vida. Sostenerlo como para hacer de eso un hábito de vida y que no quede la EF ligada a una edad determinada. Hacer comprender a todos (chicos y familias) que es un hábito para toda la vida.

13. ¿Cuáles son tus marcos referenciales (teóricos-curriculares) desde donde pensás los saberes de la cultura corporal?

¿Existen saberes que están prohibidos, silenciados para ser desarrollados? ¿Hay saberes que no podés enseñar por diversos motivos? ¿Cuáles? ¿Por qué?

Principalmente en el diseño curricular, que es lo que nos rige. Por otro lado me baso en cuestiones deportivas que tienen que ver con la proyección de muchos de los juegos que hacemos que tienen algún tipo de continuación en el deporte. En el distrito en donde trabajo se le da bastante trascendencia al deporte, no sólo competitivo sino social, donde todos vamos a jugar por jugar y lo más importante es participar. Ese es uno de los marcos que me orienta.

No, pero hay todo un tema con el cuerpo y mostrar el cuerpo. En este momento está tan en auge, tanto por los medios de comunicación, como por las redes sociales con el cual hay que definir posición porque se

presta a confusiones y a veces hay que darle un marco. Porque por un lado está esta cuestión de la desaparición de la infancia porque los chicos posan y se muestran como adultos y por el otro, también la cuestión de permitir cualquier tipo de contacto entre compañeros, a veces, se dan situaciones en las que es muy importante la intervención del adulto.

No encuentro ningún saber que no pueda enseñar por algún motivo.

- **¿Te gustaría comentarme algo más que consideres un aporte importante para esta investigación?**

Hay saberes de los cuales vamos tomando la parte que nos sirve, porque a veces, nos encontramos con grupos muy difíciles, en donde hay violencia entre los chicos y cuestiones que tienen que ver con pensar el cuerpo desde la reflexión o meditación son importantes.

Entrevista Semiestructurada

Nivel Primario C.A.B.A

Profesora 5

1. ¿Recordás porque elegiste ser profesor/a de Educación Física?

Al principio cuando empecé a estudiar no estaba muy segura de la elección. Siempre me gustaron mucho los deportes, pero no sabía si me iba a gustar enseñarlos. Luego del 1er año de cursada, cuando trabajé como ayudante en una colonia de vacaciones, me di cuenta que me dedicaría a esta profesión porque me había encantado la experiencia.

2. ¿Cuál es tu trayectoria profesional en la Educación Física Escolar (colegios y niveles en los cuales has trabajado dentro del ámbito escolar)?

Actualmente:

Colegio Schönthal: Primaria y Secundaria: Desde el año 1992.

Escuela N°1 D.E. N° 12 - "Escuela Museo de Bellas Artes Gral. Urquiza" – GCBA. Profesora de Educación Física en el nivel primario. Desde el año 2016.

Anteriormente:

Argentina School (Educación física nivel primario)

Escuela Normal Nacional N° 9 "D. F. Sarmiento" (Educación física en nivel inicial)

Colegio "Los Robles" (Educación física nivel secundario)

Colegio "San José" (Palermo) Taller de actividades deportivas

Colegio "Schönthal" (1992 hasta la actualidad)

Colegio "Jesús María" (Educación física nivel secundario)

Colegio "Cardenal Copello" (Educación física nivel secundario)

Colegio "Tarbut" (Educación física en nivel inicial y taller de natación)

Colegio "Modelo Buenos Aires" (Educación física nivel primario)

Colegio San José Padres Bayoneses (Taller deportivo con orientación en Hockey sobre césped)

Escuela N° 7 D.E. N° 12 – “Jorge Newbery” – GCBA. Profesora de Educación Física en el nivel primario.

Escuela N° 11 D.E. N° 12 – “Andrés Bello” – GCBA. Profesora de Educación Física en el nivel inicial (Salas de 1, 2, 3, 4 y 5 años).

Escuela N° 25 D.E. N° 12 - “Inspector Gral. Alfredo Daniel Zunda” - GCBA, Profesora de Educación Física en el nivel primario.

3. ¿Por qué hoy sos profesor/a de EF en la escuela?

Me gusta trabajar desde la base de la Educación Física e intento brindarles a mis alumnos los cimientos de un acervo motor que les sirva para un futuro deportivo y para su vida en general (al conocer su cuerpo y sus posibilidades y limitaciones) y transmitirles el gusto y el placer por el movimiento para que cuando sean más grandes busquen un club donde practicar deportes.

4. ¿Crees que la EF necesita cambios? ¿Cuáles?

No sé bien cuáles serían los cambios necesarios, creo que más horas de actividad física, ya que además por cuestiones espaciales y de seguridad, los niños viven encerrados en los departamentos y en las casas y no tienen acceso a lugares abiertos donde descargar toda su energía y ejercitar su cuerpo; también volver a los juegos tradicionales ayudaría.

Por supuesto que muchas escuelas necesitarían mejor infraestructura para realizar las clases de Educación Física, ya que poseen patios muy pequeños en relación a la cantidad de alumnos, con columnas, con ventanales, con escaleras, con desniveles que van en detrimento de las posibilidades de acción.

Creo que trabajar de forma más integrada con otras áreas y docentes desde un “Diseño Universal del Aprendizaje y la Planificación Diversificada” como instrumento para poder atender la diversidad en el aula, también ayudaría a

que los niños comprendieran de forma más global los conceptos y pudieran abordarse desde distintos ángulos.

❖ **En relación a la categoría: Visión y función social de la Educación Física.**

5. Seguramente a lo largo de tus años de profesión has ido configurando alguna concepción sobre la Educación Física ¿Cómo podrías definir a la EF actual?

La Educación Física la entiendo como una manera de educar el cuerpo tendiente a lograr la salud actual y futura, es la educación a través del movimiento buscando relacionarse con el propio cuerpo, aprendiendo las posibilidades que me brinda, relacionándose también con los demás a través del cuidado y respeto por el cuerpo del otro, compartiendo momentos y espacios de juego, buscando lograr el gusto y placer por el movimiento para realizar ejercicios, recreativos o competitivos durante el resto de la vida.

6. ¿Qué función social le otorgas a la Educación Física en la escuela? (Contextualizarla para el Nivel Educativo).

Los niños han cambiado mucho su forma de ser, desde que comencé a dar clases hasta ahora. Están tan estimulados a nivel mental con la cantidad de tecnología a la que tienen acceso, que han cambiado su forma de pensar y pueden prestar atención y hacer muchas cosas a la vez frente a una pantalla, pero también se ha descuidado la parte física y la parte social de las clases de Educación Física.

Comparten muy poco a nivel personal, no tienen noción de las posibilidades y limitaciones propias, son muy competitivos, todo debe ser instantáneo y es descartable, al igual que las vidas en un jueguito electrónico, que con apretar un botón resetean todo y vuelven a empezar cuando algo no les gusta.

En las clases de Educación Física los niños aprenden a resolver situaciones en compañía de otros, aprenden a compartir logros y responsabilidades,

aprenden valores como la tolerancia, el compañerismo, la paciencia, aprenden a respetar los tiempos de los otros, a valorar las diferencias, a tomarlas como algo positivo. Dentro del juego y el deporte los niños aprenden en su pequeño grupo a manejarse en sociedad, como deberán manejarse luego fuera de la escuela.

7. ¿Sobre qué principios ideológicos basas tu tarea laboral en la Educación Física?

Mis ideas están basadas fundamentalmente en el Derecho a la Educación, ésta debe ser de calidad, logrando la inclusión de todos, con real acceso a una educación plena donde la Comunidad Educativa, formada por los alumnos, las familias y los profesionales docentes, trabajen en forma conjunta para cumplimentar las medidas que garanticen este acceso de todos.

Opino como Paulo Freire que la educación debe brindar conciencia de la realidad y aportar una visión crítica que permita operar sobre esta realidad para cambiarla, en caso de no ser apropiada a lo que se necesita.

❖ En relación a la categoría: Modalidades de planificación

8. ¿Cuáles son las modalidades de planificación que utilizas?

¿Tiene que ver con tu preferencia o por requerimiento de Institucional (Supervisión – Directivos – Jefes de Departamento)?

¿Qué devolución te han hecho desde supervisión y dirección sobre las modalidades de planificación?

En la escuela privada planificamos con todos los docentes del nivel, anualmente por requerimiento del Jefe de Departamento y de la Dirección.

En la escuela del GCBA utilizo planificaciones bimestrales, por unidades didácticas. Eso me permite ir modificándolas a medida que van pasando las clases y para el bimestre siguiente agregar o quitar algo que crea necesario.

Tiene que ver con requerimiento de la Supervisión y preferencia mía. Los directivos me permiten modificarlas como lo necesite.

Desde la Dirección están muy conformes con la modalidad, ya que además de permitirme modificarlas, he agregado en uno de los grados un Proyecto de Convivencia que era muy necesario a pedido de los directivos.

La Supervisión deja en manos de la Dirección el tema de las planificaciones.

En la Escuela privada, quien se ocupa de supervisar las planificaciones es el Jefe de Departamento.

**9. ¿Cuál es la periodicidad para las entregas de las planificaciones?
¿Es un requisito institucional impuesto o acordado?**

En la privada se entregan a principios de año.

En la estatal se entregan por bimestre.

Ambas por requisito institucional.

10. ¿Qué sentido le otorgas a la planificación? ¿Qué tenés en cuenta a la hora de planificar?

¿Qué componente de la planificación es nuclear para vos?

¿Qué lugar ocupan las inquietudes, gustos, saberes previos que tienen los educandos en la planificación de la clase?

Es fundamental para saber sobre qué estoy trabajando, para organizar mentalmente mi trabajo a lo largo del año o del bimestre.

En la escuela del Estado, tengo en cuenta los saberes previos del grupo y sobre qué deportes se trabajará en función de los encuentros y torneos deportivos propuestos por la supervisión para ese grado. Los deportes van cambiando año a año según cronogramas de la Supervisión (softball, básquet, volley, handball, hockey, atletismo)

En la escuela privada tengo a los alumnos muchos años seguidos, por lo cual además de los saberes previos que ya conozco tengo en cuenta el deporte institucional sobre el que se trabaja todos los años (atletismo y hockey sobre césped)

El diagnóstico, ya que es el que me permite tomar como base, para la posterior planificación de lo que deben aprender en función de lo que ya saben.

Los saberes previos son fundamentales y con respecto a los gustos e inquietudes, intento insertarlos dentro de las clases, para integrarlos de alguna manera y que sirvan también a las clases ya planificadas.

- ❖ **En relación a la categoría: saberes de la cultura corporal que circulan en las clases de Educación Física.**

11. ¿Cuáles son los saberes que haces circular en las clases de EF?

Trabajo mucho con actividades cooperativas y juegos, pero al tener los grados más grandes de 4to a 7mo que ya participan de encuentros y torneos deportivos lo traslado también a los deportes, trabajando técnica y táctica de cada uno de ellos, siempre haciendo hincapié en la cooperación, la tolerancia, el compañerismo, el respeto por mis compañeros y mis rivales y el compartir obligaciones y responsabilidades dentro de la cancha.

En el colegio privado también tenemos un Proyecto de campamentos y también trabajamos las prácticas corporales en relación con el medio ambiente natural.

12. ¿Cuáles son los saberes personales “de la cultura corporal” que dispones y haces circular en las clases?

Trabajo sobre todo con lo deportivo y con todo lo que tenga que ver con Vida en la Naturaleza.

Incluyo mucho las Dinámicas de Integración, los cuentos, los juegos cooperativos, las actividades que favorecen toda la parte social, rotación de roles, inclusión de todos, y trabajo con todos los fundamentos de la Recreación ya que además de Profesora de Educación Física soy Técnica Nacional en Tiempo Libre y Recreación.

13. ¿Cuáles son tus marcos referenciales (teóricos-curriculares) desde donde pensás los saberes de la cultura corporal?

¿Existen saberes que están prohibidos, silenciados para ser desarrollados? ¿Hay saberes que no podés enseñar por diversos motivos? ¿Cuáles? ¿Por qué?

Desde la Supervisión y de la Dirección de ambas escuelas nos piden basarnos en el Diseño curricular, por eso las planificaciones están orientadas hacia el Diseño, también consulto páginas de internet y participo de Capacitaciones en Servicio propuestas por la Supervisión de Educación Física del Distrito en el cual trabajo y aparte realizo Cursos de la “Escuela de Maestros” y del “Instituto Nacional de Formación Docente” (INFOD)

No creo que haya saberes prohibidos, creo que hay saberes que todavía no están muy trabajados por problemas de desconocimiento del tema a tratar, o por pudor o vergüenza, como pueden ser los temas que tienen que ver con la Identidad de Género, con la Violencia de Género, y temas que involucran la Sexualidad humana bastante recientes, con los cuales la sociedad todavía no está muy abierta a tratar. Pero que a través del Programa de Educación Sexual Integral, se están abordando y se están incluyendo en las planificaciones, sobre todo incluyendo a toda la Comunidad Educativa: docentes, alumnos y familias.

- **¿Te gustaría comentarme algo más que consideres un aporte importante para esta investigación?**

Nada...Gracias.

5. Referencias bibliográficas.

- Antón Agramonte, E. (2011). *Los juegos cooperativos en educación física*. Recuperado de <http://www.pedagogiamagna.com>
- Argañaraz, O. (1997). *Proyectos en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Ediciones Organización Escolar San Miguel.
- Aisensen, A. y Scharagrodsky, P. (2006). *Tras las huellas de la educación física escolar argentina: cuerpo, género y pedagogía*. Buenos Aires, Argentina: Prometeo libros.
- Baena Extremera, A., Gómez López, M. y Granero Gallegos, A. (2008). *La sostenibilidad del medio ambiente a través de las actividades físico-deportivas en el medio natural y su importancia en la educación ambiental*. Recuperado de http://sisbib.unmsm.edu.pe/bibvirtualdata/publicaciones/inv_educativa/2008_n22/a10v12n22.pdf
- Bolívar, A. (1985). *El estructuralismo: de Levi Strauss a Derrida*. Madrid: Cincel.
- Bolívar Bonilla, C. (1985). *Pedagogía y educación física*. Medellín
- Bratch, V. (1996). *Educación física y aprendizaje social: educación física/ciencia del deporte: ¿qué ciencia es esa?*. Córdoba, Argentina: Vélez Sarfield.
- Díaz Barriga, A. (2013). *Guía para la elaboración de una secuencia didáctica*. Comunidad de conocimiento Universidad Nacional Autónoma de México. Recuperado de http://www.setse.org.mx/ReformaEducativa/Rumbo%20a%20la%20Primera%20Evaluaci%C3%B3n/Factores%20de%20Evaluaci%C3%B3n/Pr%C3%A1ctica%20Profesional/Gu%C3%ADasecuencias-didacticas_Angel%20D%C3%ADaz.pdf
- Fernández Domínguez, M.R. y Palomero Pescador, J.E. (2009). *El cuaderno bitácora y la inteligencia emocional*. En e. F. otros, *Avances en el estudio de la inteligencia emocional*. Santander.

- Ferrari, S. y Prieto, E. (2001). *Aportes para el desarrollo curricular. Educación Física. La planificación docente en Educación Física.* Buenos Aires, Argentina: G.C.B.A. Dirección de currícula.
- Fiori, N. (2005). *Sociedad, Estado y... Educación Física. La constitución política de la Educación Física en Argentina a través de las teorías pedagógicas (Período 1945 - 1976). Partes I, II y III.* Material de cátedra Sociología UBA.
- Gallo Cadavid, L. E. (2012) *Las prácticas corporales en la Educación Corporal.* Rev. Bras. Ciênc. Esporte, (34), 825-843.
- Gómez Smyth, L., Dupuy, M., Iannone, A., ucación FíMorén, E.(2017) *Las prácticas pedagógicas críticas en la Educación Física escolar.Una construcción autónoma, desde y para la Educación Física.* Buenos Aires, Argentina: Universidad de Flores.
- Gómez, R. (2007). *Educación física y constructivismo social.* Revista Digital Hispano Mexicana de la Educación Física y el Deporte, Volumen 1, Número 3.
- Jimenez, J.V.(2007). *Educación Física y su didáctica.* Recuperado de http://ocw.um.es/gat/contenidos/jvgjimenez/Educacion_Fisica_Primaria_I_y_II/material_clase/actividades_fsicas_artsticoexpresivas.html
- Kirk, D. (2008). *Los futuros de la educación física: la importancia de la cultura física y de la "idea de la idea" de educación física.* Recuperado de <https://es.scribd.com/document/245867564/Los-Futuros-de-la-EF-Kirk-pdf>.
- Lagardera, F. (2015) *Educación Física sostenible.* Revista: www.accionmotriz.com, nº 2, universidad de Las Palmas de Gran Canaria. 2009.
- Lagardera, F. (2007). *Ejercicio físico y bienestar. Las prácticas motrices introyectivas en el INEFC de la Universitat de Lleida.* Editions de la Universitat de Lleida.
- Lagardera, F., Masciano, A. (2014). *Un rayo de luz en el lado oculto de la educación física la pedagogía de las conductas motrices en el gimnasio Olimpia de Chivilcoy.* Rev.lb.CC. Act. Fis. Dep. 2014; 31 (1):34-45.

- Pavía, V. (S/F). *El modo lúdico. Una Mirada sobre el Juego desde las Teorías de la Recreación*. Recuperado de <http://www.deporteorientacion.com/wp-content/uploads/El-modo-ludico-Pavia-1.pdf>
- Pedráz, M.V. (2016). *Bases para una didáctica crítica de la educación física*. Doi: [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.\(2016/1\).123.09](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.es.(2016/1).123.09)
- Rivero, I. (2014). *Entre el juego y el deporte*. Buenos Aires: Novedades Educativas. N° 287
- Rozengardt, R. (2011). *Una propuesta de enseñanza para la Educación Física escolar. Las experiencias socio psico motrices de nuestros niños y niñas*. Recuperado de <http://efdeportes.com>.
- Rozengardt, R. (2008). *Problematización pedagógica en torno a la Educación Física,...* Revista Educación física y deporte, n. 27-2, 103-115, 2008, Funámbulos Editores.
- Santini j. y Molina Neto, V. (2005). *A síndrome do esgotamento profissional em professores de educação física: um estudo na rede municipal de ensino de Porto Alegre*. Rev. bras. Educ. Fís. Esp., São Paulo(19), 209-22.
- Vidales S. (2016). *Secuencias didácticas. Reflexiones sobre sus características y aportes para su diseño*. Recuperado de <http://igualdadycalidadcba.gov.ar>
- Silva, M. S., y Bracht, V. (2012). *Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar*. Kinesis, 30(1), 75-88.
- Soares, C. L. (2013). *Prácticas corporales: historias de lo diverso y lo homogéneo*. Recuperado de <http://ciequilmes.com/wp-content/uploads/2013/03/De-lo-homogeneo-a-lo-diverso.pdf>
- Taborda de Oliveira, M. A. (2013). *Cuerpo y Educación Física. Perspectivas latinoamericanas para pensar la educación de los cuerpos*. Biblos.
- Velazquez Callado, C. (2004). *Las actividades físicas cooperativas Una propuesta para la formación en valores a través de la educación física en*

las escuelas de educación básica. Secretaría de educación pública.
México D. F.

Viciano Ramírez J. , Salinas Martínez F. y Lozano Morno L. (2006). *La planificación de la sesión de Educación Física: tipos de sesiones y ejemplos.* Recuperado de <http://efdeportes.com>.

Vidales S. (2016). *Secuencias didácticas. Reflexiones sobre sus características y aportes para su diseño.* Recuperado de <http://igualdadycalidadcba.gov.ar>