

CAPÍTULO 2

LA ORGANIZACIÓN DE LAS CLASES Y PROPUESTAS DE ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

Lic. Morén, Eliana Jeanette

Los motivos que nos llevan a desarrollar este capítulo están basados en el convencimiento de la necesidad de una pedagogía innovadora. Según Da Silva y Bracht (2012), los docentes innovadores buscan ampliar el contenido de la Educación Física, más allá de los deportes tradicionales, ofreciendo otras posibilidades de prácticas corporales ampliando el bagaje cultural de los educandos y fomentando la creación de espacios que faciliten el pensamiento reflexivo siendo los estudiantes sujetos partícipes y constructores de sus prácticas.

Asimismo, los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (MECyT, 2006, 2011a, 2011b) y los Diseños Curriculares de varias jurisdicciones de la Argentina en ciertos puntos hacen referencia a este tipo de educación, ya que expresan que la escuela deberá ofrecer situaciones de enseñanza que promuevan la participación en prácticas corporales, ludomotrices y deportivas inclusivas saludables que impliquen aprendizajes significativos, disfrute, cuidado de sí mismo, de los otros y del ambiente. Además, desde los actuales diseños curriculares se propone desarrollar la imaginación, la creatividad y la comunicación corporal en actividades compartidas, así como también participar en la construcción del deporte escolar. Por otra parte, se promueven la vivencia de diversas manifestaciones de la cultura corporal y motriz, como ser juegos

y deportes variados, gimnasia, prácticas de la cultura popular urbana y rural (murgas, acrobacias, malabares, danzas) para hacer las actividades propias, modificarlas o inventar nuevas alternativas, convirtiéndose en portadores y creadores de cultura. Para que esto suceda, hace falta superar la concepción de Educación Física que considera al cuerpo como un instrumento que, como tarea pedagógica, se propone entrenarlo y disciplinarlo; además de enseñar, reproductivamente, movimientos o técnicas gimnásticas y deportivas estandarizadas.

La propuesta entonces es una educación transformadora que escuche las necesidades de los educandos y colabore en la formación de seres reflexivos, autónomos, creativos y solidarios.

El presente capítulo aborda como tema la previsión de las clases de docentes de Educación Física posicionados desde una perspectiva crítica emancipadora. Para ello nos dedicaremos a conocer las **características de las prácticas pedagógicas innovadoras con respecto a las propuestas de organización y de enseñanza que llevan adelante en su tarea docente cotidiana.**

Ciertas preguntas orientan al capítulo: ¿Cómo construyen sus prácticas? ¿Cómo piensan y llevan a cabo la organización de las clases? ¿Cuáles son las propuestas de enseñanza que circulan? Iremos dando respuestas a partir de las propias expresiones de los docentes investigados. Al mismo tiempo expondremos ciertas definiciones conceptuales de manera de poder categorizar los conceptos claves del apartado.

Propuestas de organización

Dentro de esta variable, describiremos los siguientes valores:

- **La organización de la clase de acuerdo a su estructura.**
- **La organización del grupo.**
- **El tipo de participación de los educandos.**

Propuestas de enseñanza

Dentro de la misma desarrollaremos los siguientes valores:

- **Los tipos de propuestas de trabajo que utilizan los docentes innovadores (tareas).**
- **El juego y el jugar pensado desde los docentes innovadores.**

Para que los diseños curriculares puedan hacerse visibles en las prácticas pedagógicas en la Educación Física escolar es preciso revisar algunas matrices o sentidos comunes que se sustentan desde perspectivas tradicionales acríicas. Por ello iremos evidenciando cómo docentes anclados en una perspectiva progresista y/o crítica han revisado sus maneras de organizar las clases y sus propuestas de trabajo.

2.1. Propuestas de organización

2.1.1. La organización de la clase de acuerdo a su estructura

López Rodríguez y González Maura (2002) admiten que los modelos de la clase de Educación Física se estructuran a partir de los presupuestos pedagógicos y científico-metodológicos en que se basa el proceso enseñanza-aprendizaje. Es posible generar una amplia gama de formas y tipos de clases dependiendo de las interrelaciones que se establecen entre los componentes personales (profesor y estudiantes), los componentes no personales (objetivos, contenidos, métodos, medio y evaluación); y las esferas de influencia (cognoscitiva, de habilidad y de actitud). López Pastor (2001, p. 1) coincide con los autores anteriormente citados y deduce que la estructura con que se plantea una sesión de Educación Física muestra la forma de entender la Educación Física de dicho autor o profesor, así como los planteamientos educativos en que se basa. Es por eso que existen multitud de formas de estructurar y desarrollar la clase en nuestra área, en función de las finalidades y las formas de entender la Educación Física que se tengan. A continuación, expondremos tres posibles estructuras de clase según diferentes modelos pedagógicos escolares.

Comenzaremos citando a Contreras Jordán (1998) quien expresa que la clase de Educación Física se ha organizado, desde el punto de vista didáctico, en tres fases bien diferenciadas:

- Fase de calentamiento o animación: la constituyen procedimientos rutinarios los cuales inciden en el aspecto fisiológico, ya que tratan de activar al cuerpo de forma gradual para evitar lesiones y facilitar la ejecución. (López Rodríguez y González Maura, 2002, p. 1).
- Fase central o fundamental: se desarrollan las habilidades motoras, capacidades físicas y conocimientos. (Cabrera Escalona, 2008)
- Fase final o calmante: contribuye a la recuperación y aparecen ejercicios respiratorios que tienen que ver con lo fisiológico. El profesor despide formalmente a sus alumnos. (López Rodríguez y González Maura, 2002, p. 1).

Además, Contreras Jordán (1998, p. 89) agrega:

Sin duda esta tradicional y generalizada división es consecuencia de aquel conocimiento relacionado con la fisiología del esfuerzo que establece que éste se debe realizar de menos a más, para mantener la intensidad del mismo durante algún tiempo, y finalmente volver paulatinamente al comienzo (...).

Esta estructura de clase es la correspondiente al modelo tradicional la cual

supone una aplicación directa al campo de la Educación Física de los modelos de entrenamiento físico-deportivo y un predominio de los criterios fisiológicos, y en algunos casos, se mantiene en la actualidad.

López Pastor (2001, p. 5) nos comparte otra idea de clase un poco más evolucionada: la propuesta de Cortés (1999) quien ha desarrollado una estructura de clase notablemente diferente, y con una clara intencionalidad educativa. Aquí la misma también está dividida en tres fases:

- Momento o Rutina Inicial: los educandos se sientan en círculo y comentan lo que sucedió la sesión anterior, recuerdan los objetivos de la unidad didáctica y plantean la propuesta y la organización para la clase que va a comenzar.
- Momento de actividad motriz: se investigan y experimentan diferentes actividades para poder dar respuesta a la propuesta planteada.
- Momento o rutina final: se pone en común lo logrado en la clase, las dificultades encontradas, se proponen nuevas actividades, se solucionan problemas y se sugiere o esboza lo que a ser la próxima sesión.

Además, López Pastor (2001, p. 6) agrega que, siguiendo esta línea de evolución y trabajo similar, podemos comentar a su vez las propuestas de Blández (1995) quien crea diferentes entornos de aprendizaje donde el grupo pueda explorar y jugar libremente. Sus clases se estructuran en tres fases:

- En el “Encuentro inicial” se recuerdan las normas de comportamiento que hay que respetar y se invita a jugar libremente.
- En el “Desarrollo de la actividad”, el grupo juega libremente, sin la intervención del profesor, salvo que ocurra algún incidente.
- Por último, en la “Puesta en común”, los educandos hablan sobre lo que han hecho, o sobre problemáticas que hayan surgido durante el juego.

Esta última propuesta tiene sus bases en el modelo constructivista expresado por Cidoncha Falcón y Díaz Rivero (2009, p. 1):

Los docentes – que defienden la propuesta constructivista – dan un margen de “libertad” a los alumnos para que interactúen con los objetos y los conceptos según sus necesidades. En este sentido, el constructivismo impulsa a retomar aquello que ya sabe un niño para ayudarlo a aprender más. Insta a utilizar lo que le interesa y le es más cercano, para que el nuevo aprendizaje se acomode y enriquezca lo que ya comprende, formando un nuevo saber. Se trata, en suma, de que los alumnos “aprendan a aprender”. Crear un conflicto ayuda a conocer la capacidad de asimilación y de reflexión del propio alumno y es una práctica muy divertida que se presta a la participación individual y grupal.

En este caso, la clase se organiza a partir de propuestas, acciones espontáneas y/o emergentes de clases anteriores o sucesos propios del día (Gómez Smyth, 2014).

A continuación, presentaremos un cuadro con los diferentes modelos de clase anteriormente expuestos:

Modelo de organización de la clase	Descripción	
Modelo Tradicional	Rígido (Los momentos están fragmentados)	<ul style="list-style-type: none"> - Fase de Calentamiento o Animación: procedimientos rutinarios para activar al cuerpo para evitar lesiones y facilitar la ejecución. - Fase Central o Fundamental: desarrollo de habilidades motoras y capacidades físicas. - Fase Final o Calmante: recuperación, ejercicios respiratorios. Despedida.
	Más flexible (Los momentos se integran unos con otros. Es una secuencia integrada)	<ul style="list-style-type: none"> - Momento o Rutina Inicial: en círculo, comentan la clase pasada, recuerdan los objetivos y plantean la propuesta y la organización para la nueva clase. - Momento de actividad motriz: se experimentan diferentes actividades para dar respuesta a la propuesta planteada. - Momento o Rutina Final: se expone lo logrado en clase, las dificultades, se proponen nuevas actividades, se solucionan problemas y se esboza la próxima sesión.
Modelo Constructivista	<p>La clase se organiza a partir de emergentes de clases anteriores o sucesos propios del día.</p> <p>Al principio del encuentro se recuerdan las normas de comportamiento que hay que respetar y luego se invita a jugar libremente. El profesor no interviene salvo que ocurra algún incidente. Llegando al final de la clase, se charla sobre lo realizado en clase o sobre las problemáticas que hayan surgido durante el juego.</p>	

Blández (1995) propone, como ya dijimos, una estructura de clase, la cual se relaciona con el modelo constructivista, ya que la misma crea diferentes entornos de aprendizaje donde el grupo puede explorar y jugar libremente. Con respecto a la organización de la clase pudimos deducir que tanto el Profesor investigado n°1 como el n°2 apuestan a este modelo constructivista, ya que sus palabras dan cuenta de ello. Recordemos que la clase se va dando en fases. En el “Encuentro inicial” se recuerdan las normas de comportamiento que hay que respetar y se invita a jugar. La clase se organiza a partir de emergentes de clases anteriores o sucesos propios del día.

Empezamos la clase teniendo una pequeña charla o un espacio de reflexión en donde acordamos cosas y demás, puede ser que en ese momento hagamos alguna actividad grupal o algún juego, y después siempre la consigna es que ellos van y juegan. (Profesor n°1)

La gran mayoría de las veces, nos saludamos, me entero de cómo estuvieron, qué estuvieron haciendo, simplemente para dar el espacio a que me cuenten lo que quieren, para generar un vínculo más fuerte, y no es ninguna entrada en calor, es como *-Bueno, ¡Vamos! ¿Dale? - ¡Dale!-* y es como que se arma una magia, algo que nos dice que es nuestro momento de Educación Física. (Profesor n°2)

Es decir, en ambos casos los educandos llegan a la clase, sacan todos los materiales, arman una ronda, se saludan y tienen una pequeña reunión, en la cual comparten ciertas vivencias del día y luego el profesor les pregunta qué tienen ganas de hacer o si alguno pensó en algún juego. Luego el grupo juega libremente, sin la intervención del profesor, salvo que ocurra algún incidente o sea necesario su mediación.

Hay grupos que discuten un poco a ver a qué van a jugar, y ahí es cuando yo me meto y trato de consensuar. A veces hay juegos que los repetimos muy seguido y entonces trato de que jueguen a otro juego o darle palabra a otro chico. En general siempre algo sale. (Profesor n°1)

En las situaciones donde aparece algún niño que no juega o juega solo, el profesor interviene:

Aquel que juega solo, que son pocos, me meto para invitarlos a jugar, si no quieren jugar con el grupo que jueguen conmigo, si no quieren jugar conmigo, preguntarles con quien quieren jugar. (Profesor n°2)

- *¿Los invitás a que prueben el juego de otros?* - Sí, pero no tanto los de otros. Cuando veo a algún niño que no juega o no tiene ganas, en

general lo yo invito a jugar a algo y luego trato de invitar a otros para que me reemplacen. Entonces, invito a alguno, juego y desaparezco, sin decir nada me voy y los dejo jugando a ellos. Puede ser que alguna vez resalte alguna actividad que haya hecho alguno. (Profesor n°1)

Llegando al final de la clase, los chicos hablan sobre lo que han hecho, a lo que han jugado, o sobre las problemáticas que hayan surgido durante el juego.

Lo que suelo hacer es acercarme a cada grupito y preguntarles si me ayudan a juntar el material que estén usando, voy caminando por el SUM pidiendo ayuda, no es magia, no se guarda todo obviamente al toque, entonces vuelvo a pasar, hasta que sí por ahí levanto la voz y digo *-Se está acabando, vamos a guardar, porque viene otra sala y por ahí quiere jugar a otra cosa y no podemos dejar todo en su orden-*, que capaz va a ser un desorden para la clase que viene. A veces me pongo a charlar de las cosas que sucedieron en la clase, no con la intención de que sea una vuelta a la calma, con la intención de verdaderamente reflexionar si hubo algún conflicto y como se resolvió o de cosas que ví que me llamaron la atención como ser si hubo algún chico que no jugaba y esta vez jugó y preguntarle a que jugó hoy, o si no entendí los juegos que veía, preguntarles a todos a qué jugaron y que me expliquen, si aprendieron algo. (Profesor n°2)

Este profesor finaliza su clase de la misma manera en que lo hace el Profesor n°1:

Si, en general trato de cortar antes y volver a hacer esa ronda y tengo una pregunta incorporada que es “¿A qué jugaron?” para verbalizar un poco lo que hicieron.

Podemos concluir en que los profesores investigados finalizan la clase con un espacio dialógico en el cual llaman a reflexión y los educandos expresan lo vivido en la clase, comentan conflictos, sensaciones o cualquier otra cuestión que deseen compartir con el grupo.

2.1.2. La organización del grupo

Blázquez Sánchez y Sebastiani i Obrador (2010) afirman que la metodología para el aprendizaje de diferentes contenidos hace que las formas organizativas sean muy importantes para favorecer las necesidades específicas de cada uno

de los estudiantes. El docente a cargo debe saber utilizar de forma adecuada las diferentes maneras de organizar el grupo, y éstas son:

- Masiva: todo el grupo. Tarea idéntica para todos y en el mismo momento.
- Subgrupos o pequeños grupos.
- Circuitos o estaciones: tarea propuesta por el profesor.
- Talleres: tareas diferentes propuestas por los educandos y por el profesor.
- Por parejas.
- De forma individualizada.

Con respecto a los Profesores n°1 y n°2, consideramos necesario agregar otra categoría de organización del grupo ya que en ninguna de las antes mencionadas caben los resultados arrojados de sus entrevistas. El Profesor n°1 asegura:

Se agrupan ellos. Luego de ese momento de saludo, a veces sin que yo dé la consigna, se van a jugar solos. A veces pasa que empieza a morir el juego, y se empiezan a dispersar, yo los dejo, entonces cada vez quedan menos, y se empiezan a ir, o a jugar otra cosa y agarran otros juegos. Van y elijen.

Así mismo el Profesor n°2 expresa:

No todos usan el mismo material, cada uno agarra el que quiere, y se suelen agruparse por material.

-Y de acuerdo a la agrupación, ¿Se agrupan ellos? - Si, dependiendo qué es lo que quieren hacer o con quien quieren jugar. (...) Pero ellos van cambiando los grupos, porque a veces les interesa más el material que el compañero de juego.

Aquí los chicos se agrupan por afinidad del material o del compañero de juego, o según la situación de juego, es decir, según su interés. Entonces, la organización del grupo-clase es de forma autónoma.

2.1.3. El tipo de participación de los educandos

Según lo expresa la REA (2014), “participar” significa “tomar parte en algo” o “dar parte, noticiar, comunicar” o “compartir ideas, opiniones con otra persona”. Frigerio y Poggi (1993, p. 104) entienden por participación “(...) Al conjunto de actividades mediante las cuales los individuos se hacen presentes y ejercen influencia en ese elemento común que conforma el ámbito de lo público”. A

partir de la definición de las autoras, podemos decir que la participación genera el desarrollo de sentimientos de pertenencia que posibilita afrontar situaciones de crisis y de cambio. De allí el que se considere a la participación como un mecanismo clave en la organización de las instituciones y en los fines que éstas persiguen. Además, expresan la importancia de la participación afirmando que la misma implica reconocernos con el derecho en los procesos en los cuales se toman las decisiones que afectan nuestra vida, que implica la necesidad de comprometernos para poder llevar adelante cualquier proyecto institucional y resalta la necesaria contribución a un régimen democrático.

Existen diferentes niveles y formas de participación. Aquí describiremos dos propuestas: la de Hart (1993) y luego la de Trilla y Novella (2001).

Para la participación infantil, Hart (1993) propone una tipología en forma de escalera que consta de ocho niveles, los cuales los tres más bajos no supondrían estrictamente una verdadera participación, sino sólo una apariencia de la misma.

1° nivel «manipulación»: los estudiantes no son demasiados conscientes de cuál es el asunto de que se trata, y por ende tampoco comprenden sus propias acciones.

2° nivel «decoración»: los estudiantes son utilizados como vehículo de propaganda o como elemento decorativo para alguna causa, sin que ellos tampoco la comprendan. La diferencia positiva de este nivel respecto al anterior es que en la manipulación se procura hacer creer que son ellos quienes han inspirado la causa.

3° nivel «participación simbólica»: se invita a los estudiantes a proponer ideas, pero las mismas no tienen incidencia real alguna en los asuntos de los que se trate.

A partir del cuarto nivel se hace referencia a una participación genuina. Según Hart (1993) para que se produzca una verdadera participación han de cumplirse, al menos, cuatro requisitos: que los educandos comprendan las intenciones del proyecto; que sean conscientes de quién tomó las decisiones sobre su participación y los motivos de las mismas; que tengan un papel significativo, es decir, no sólo decorativo; y que, siendo conscientes de todo lo anterior, intervengan voluntariamente.

4° nivel «asignados pero informados»: los educandos no han intervenido en la planificación del proyecto, pero actúan voluntariamente y siendo conscientes del sentido de la acción que se les propone.

5° nivel «consultados e informados», el docente diseña y dirige el proyecto, pero tiene en cuenta las propuestas u opiniones de los estudiantes; son asesores o consultores del docente.

Luego del sexto nivel los educandos participan significativamente en la toma de decisiones.

6° nivel «proyectos iniciados por los adultos, pero cuyas decisiones son compartidas con los niños».

7° nivel «iniciados y dirigidos por los niños»: los docentes sólo intervienen facilitando el proceso.

8° nivel «proyectos iniciados por los niños compartiendo las decisiones con los adultos» son los propios educandos quienes deciden incorporar a el docente al desarrollo de sus propios y genuinos proyectos.

Por otra parte, Trilla y Novella (2001) plantean cuatro definiciones más amplias para clasificar a la participación infantil:

- Participación simple: Es la forma más elemental de participación y consiste en ser parte de una actividad como espectador o ejecutante, sin que el niño haya intervenido para nada en su preparación ni en las decisiones sobre su contenido o desarrollo. Los mismos se limitan básicamente a responder a estímulos y seguir las indicaciones del docente. Un juego infantil dirigido por el/el adulto es ejemplo de este tipo de participación: los sujetos deben jugar a lo que la profesora estableció. En el juego dirigido son los niños quienes juegan, pero a qué se juega, cómo se organiza el juego, cómo se establecen las reglas, cuándo se empieza y cuándo se termina, cómo se resuelven los conflictos, son decisiones predeterminadas por el adulto a cargo.

- Participación consultiva: Supone escuchar la palabra de los niños. Ya no son meros espectadores ni ejecutantes, sino que se les se los estimula a opinar, proponer ideas y se facilitan canales para ello. El docente se compromete a considerar las opiniones expresadas por el alumnado, negociarlas y ofrecer explicaciones sobre las decisiones tomadas.

- Participación proyectiva: Hasta el momento hemos observado que en la participación simple y consultiva el sujeto es destinatario de una actividad y/o tiene opinión sobre ella, pero el proyecto está en otras manos, es decir, en las del docente. En cambio, en la participación proyectiva el proyecto también es de los estudiantes. El sujeto no se limita a ser un destinatario, sino que hace algo más que opinar desde fuera: se convierte en agente. Esta participación exige mayor compromiso y responsabilidad ya que el sujeto verdaderamente opina y es escuchado. Se trata, por tanto, de una participación más compleja. Una participación que, en su grado más elevado, ocurre en las diversas fases del proyecto o de la actividad. En primer término, en la propia definición del proyecto, en la determinación de su sentido y de sus objetivos. En segundo lugar, en su diseño, planificación y preparación. En tercer lugar, en la gestión, ejecución y control del proceso. Y, finalmente, en su valoración. La plena planificación proyectiva incluiría estos cuatro momentos, aunque no siempre se dé de esta forma tan completa. En cualquier caso, lo esencial en esta clase de participación es que los sujetos consideren como propio el

proyecto y que puedan intervenir en él desde dentro y no sólo como simples ejecutantes o destinatarios.

- Metaparticipación: Los mismos sujetos piden, exigen o generan nuevos espacios y mecanismos de participación. Surge cuando un individuo o un grupo consideran que el reconocimiento de sus derechos participativos no es el debido, o cuando creen que los canales establecidos para ella no son suficientes o eficaces. Piden y toman la palabra, siendo el lema «¡Queremos que se nos escuche!» y de esta manera reclaman el derecho a tomar parte en las decisiones. Por ejemplo, el alumnado de secundaria reclama reponer o comprar más materiales de Educación Física.

Siguiendo la clasificación de participación infantil de Trilla y Novella (2001), podemos afirmar que los Profesores nº1 y nº2 aspiran a que los educandos logren una metaparticipación, buscando que los mismos sujetos pidan, exijan o generen nuevos espacios y mecanismos de participación, es decir, que tomen la palabra. Que sean ellos los que prueben y elijan cómo y con qué jugar; mientras, el docente acompaña y guía las propuestas de los chicos.

Generalmente están acostumbrados a jugar a lo que quieren, o a lo que se pueda, según las normas de seguridad. (Profesor nº2)

- *¿Nunca propones algo en el inicio de la clase?* - No, en el inicio no propongo nada. Los más grandes me dicen de jugar a algún deporte y lo hacemos, o los más chiquitos proponen juegos de persecución y los jugamos. (...) Mi intencionalidad pedagógica está puesta fundamentalmente en la propuesta de Educación Física de clase en general, con el espacio, con los materiales, y en donde ellos verdaderamente puedan elegir. (...) No creo que exista una actividad que le sirva al otro, yo creo que lo que le sirve es lo que tiene ganas de hacer. No pongo como objetivos motrices, por ejemplo - "En cuarto grado todos los chicos deberán driblear la pelota"- capaz que hay un pibe que en cuarto grado no driblea la pelota, pero se cuelga de una soga a 5 metros. (Profesor nº1)

Ambos profesores están activos en las clases, ya sea montando un juego paralelo o transformándolo cambiándole el sentido para que los chicos encuentren otras posibilidades de diversión como es el caso del Profesor nº2. Éste agrega:

Me pasa a veces, muy pocas veces, que hay chicos que juegan únicamente a una cosa, por ejemplo, en las colchonetas, y si lo repite mucho, ahí me pongo insistente para que hagan otras cosas, entonces a veces no se las saco, o a veces no se juega con materiales, porque quiero que

jueguen a otra cosa. Esto lo hago una vez por año, porque me siento mal al hacerlo, pero está bueno porque las clases subsiguientes, aunque haya material, hay algunos que descubrieron maneras de jugar o determinadas formas de jugar que ese día no quieren jugar con material.

Otra de las características de estos docentes es que, si existiera algún conflicto y sea necesaria la participación de la figura adulta, se involucran y tratan de solucionarlo. También intentan generarles el deseo y las ganas de jugar a aquel chico que no participa. El Profesor n°1 afirma:

Uno de los emergentes más grandes que yo vi a lo largo que trabajé es el problema de la participación en las clases de Educación Física y a medida que crecen es mayor la cuestión. Fundamentalmente lo que busco es lograr el interés por la actividad física o por el juego. Entonces, no me concentro mucho en los objetivos. Estoy convencidísimo de que si lográs la participación y la motivación, generás una disponibilidad motriz mucho mayor que si estás centrado en cumplir contenidos, por ejemplo.

Tanto el Profesor n°1 como el n°2 coinciden pararse en el séptimo nivel de participación según Hart (1993), el cual expresa que el docente sólo interviene facilitando el proceso, ya que el proyecto de clase es iniciado y dirigido por los chicos.

2.2. Propuestas de enseñanza

Entendemos que la propuesta de enseñanza es concebida, según el Taller de Diseño de Propuestas de Enseñanza del Profesorado de Nivel Primario del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (2005), como un proceso de creación y elaboración por medio del cual el docente traduce un propósito en una propuesta efectiva de trabajo. El diseño de la misma implica un proceso mental de anticipación y se trabaja sobre la representación de aquello que se busca promover que suceda. Es la forma concreta y práctica de cómo el niño alcanzará el objetivo de aprendizaje. Para conseguir este objetivo será necesario llevar a cabo tareas previamente discutidas y seleccionadas y de esta manera facilitar la enseñanza de un contenido. Es la actividad a través de la cual se abordarán los contenidos. La propuesta enseñanza en Educación Física, entre otras cosas, tiene que ver con los tipos de tareas y los tipos o formas de juego. A continuación, explicaremos de qué trata cada una de ellas.

2.2.1. Los tipos de propuestas de trabajo que utilizan los docentes innovadores (tareas)

Blázquez Sánchez (1982) afirma que la actividad motriz está compuesta por los siguientes factores:

- Los componentes del acto motor: son los aspectos sobre los que se estructura un movimiento, por ejemplo, coordinación, equilibrio, precisión.
- El medio: es el lugar donde se desarrolla la acción y se determina en gran medida los aspectos cualitativos del acto motor (medio acuático, gimnasio, bosque, etc.).
- Los objetos utilizados: son los materiales usados y pueden ser pelotas, sogas, aparatos, entre otros.
- Los canales de comunicación que se establecen: son las relaciones grupales que influyen en la forma en que se realiza cada respuesta motriz.

Sobre los factores anteriores, el profesor puede actuar e intervenir. Y la modificación de alguno de ellos va a determinar diferentes respuestas por parte del educando. Estos designan variables externas al niño y son insuficientes para analizar una situación pedagógica.

Sin embargo, existe un elemento fundamental que define de forma taxativa la relación del educando con el entorno: la consigna o instrucción. Este mensaje que el profesor proporciona al niño es en realidad el elemento que más caracteriza a la acción educativa. Es decir, que la intervención verbal del profesor en la acción pedagógica puede modificar el contexto didáctico. Lógicamente, además de la consigna, existen otros aspectos que influyen en una situación pedagógica, como ser la actitud del niño, sus motivaciones, sus capacidades, sus experiencias anteriores, etc. Podemos afirmar entonces que cualquier situación pedagógica viene caracterizada fundamentalmente por la relación “profesor-niño-tarea”, y que da como resultado la actividad motriz.

Reconocida la importancia de la consigna del profesor, nos parece necesario definir el concepto de “tarea”. Entendemos por tarea a la información proporcionada por el docente, la cual está constituida por los siguientes aspectos:

A. Preparación y acondicionamiento del medio: es el conjunto organizado de los objetos, materiales, instalaciones u otros aparatos que sirven de soporte a la actividad física.

B. Instrucciones para la utilización de este acondicionamiento: éstas definen las modalidades de interacción entre el educando y el medio, especificando:

- El material a utilizar por el profesor sobre el que quiere centrar la actividad.

- Los objetivos a perseguir, es decir, los fines hacia los que se conduce al niño y que constituyen la conducta final esperada de un aprendizaje o de la resolución de un problema.

- Las modalidades o formas de ejecución, o sea, las operaciones motrices a efectuar y las acciones a realizar para que de una forma progresiva o no, se consiga la conducta final.

Las instrucciones pueden ser más o menos definidas. Lo que determinará el tipo de tarea es el grado de precisión. En consecuencia, según se especifique o no el material, los objetivos y las modalidades de ejecución, obtendremos una clasificación de tareas pedagógicas:

- Tareas no definidas
- Tareas semi-definidas
- Tareas definidas

Las “tareas no definidas” se caracterizan por la no especificación del objetivo final del comportamiento motor del niño y la no especificación de las operaciones o acciones a realizar. Esta clase de tareas constituyen la base de las “situaciones exploratorias” y las mismas se dividen en tres grupos diferentes:

- 1.** Tareas no definidas del tipo I, aquí nada está definido. Los niños entran al salón, donde ha sido preparado y dispuesto material al azar; cada uno escoge libremente el material y la actividad que prefiere. La consigna es mínima y se trata únicamente de conducirlos a este tipo de situación. La labor fundamental del profesor es preparar el lugar y la disposición del material, previendo en cierta medida las posibles respuestas motrices. Finalizada la actividad, el profesor analiza lo ocurrido con vistas a la preparación del encuentro siguiente.

- 2.** Tareas no definidas del tipo II: se especifica únicamente el acondicionamiento del medio, por ejemplo, “Elegí un aro y hace con él lo que quieras”. En este caso:

- El acondicionamiento está especificado (Aro).
- El objetivo de la acción no está especificado.
- Las operaciones a efectuar no están especificadas.

El profesor escoge un determinado material; y aunque conoce las posibilidades motrices que este material puede permitir, desconoce las respuestas de los niños.

- 3.** Tareas no definidas del tipo III: el profesor prolonga la fase exploratoria introduciendo nuevas tareas o nuevo material, por ejemplo, “¿Qué más podemos hacer con las sogas?”, “¿De qué otra manera podemos picar la pelota?”.

En las “tareas semi-definidas” está definido el objetivo final a perseguir, pero no se indica la manera en que se puede lograr este objetivo. Este tipo de

tareas constituyen la base de lo que llamamos “situaciones problema” y podemos distinguir dos sub-tipos diferentes:

1. Tareas semi-definidas del tipo I: “Hay que atravesar la cancha de básquet sin pisar el suelo, usando todos los objetos que quieran”. Aquí:

- No se especifica la utilización del material, ya que forma parte de la solución a encontrar.

- El objetivo está especificado. (Atravesar la cancha de básquet sin pisar el suelo).

- Las operaciones no están especificadas.

El profesor centra su atención sobre el problema a resolver y la acción motriz, pues hay múltiples soluciones que observar.

2. Tareas semi-definidas del tipo II: el acondicionamiento del material está especificado, por ejemplo, “Hay que tratar de embocar la pelota en cualquiera de los aros”:

- El objetivo está especificado, (Embocar la pelota en el aro).

- Las operaciones no están especificadas.

Los **Cuentos Motores** señalados por Conde Caveda (2001), son una derivación de estas tareas semi-definidas, ya que el mismo es un cuento corto narrado por el docente cuyo hilo argumental es sencillo y nos remite a un escenario imaginario, donde los niños van representando e interpretando lo que va ocurriendo en el cuento llevándose a cabo diferentes tareas motrices, actividades y juegos asociados a la trama de dicho relato. Son cuentos que, al ser narrados y con música de fondo, propician una amplitud interesante de movimientos, juegos, simulaciones y dramatizaciones. Es por eso que se relacionan con las tareas semi-definidas: el docente narra la historia (se especifica el desafío) y los chicos intentan resolver ese desafío-problema con múltiples acciones motrices (ya que las operaciones no están especificadas). Estos cuentos motores permiten, además de gestualizar, la incorporación de materiales que tengan que ver con el argumento. Por ejemplo, en un cuento donde el protagonista fuera un niño que no se apartaba de su pelota, podríamos facilitar a los educandos unas cuantas pelotas para que las botaran. El cuento motor integra las virtudes pedagógicas del cuento narrado y del juego, basando su esencia en el movimiento; de ahí que representa una herramienta pedagógica de gran valor en la medida que fomenta la exploración de las posibilidades motrices y creativas en nuestros niños. Según argumenta Conde Caveda (2001), el cuento motor se lo puede considerar un recurso didáctico de gran utilidad para la clase de Educación Física ya que se puede trabajar los contenidos propios del área a través del mismo, como por ejemplo, desarrolla los elementos psicomotores básicos (esquema corporal, lateralidad, estructuración espacial, temporal y ritmo) así como también la capacidad creativa del

niño haciéndole interpretar corporalmente lo que se está verbalizando, potenciando el desarrollo de su imaginación y construyendo sus capacidades cognitivas. Es por eso que el Profesor nº2 solía utilizar este tipo de propuesta de enseñanza en sus clases, pero sólo en nivel inicial, ya que este tipo de cuento jugado, por sus características, suele aparecer allí y no en los siguientes niveles. Dicho Profesor lo creía muy rico en cuando a aprendizaje motor y expresivo, y también estilaba a pensar la historia de los cuentos según días históricos.

El Profesor nº2 asegura:

Hoy en día, mucho no lo propongo, porque empecé a sentir y me hicieron empezar a sentir que estaba generando una especie de dependencia, era como una “clase de cuentos motores”, entonces por más que yo les dejara lugar a que propongan otras cosas a las que yo proponía, al ser juego motor, si no estaba yo para contarles la historia o armarles el hilo conductor de ese juego, como que les costaba jugar. Yo me tengo que poder correr a un costado y que los pibes puedan jugar y que en el barrio puedan jugar, y que se encuentren con el otro y puedan jugar. Entonces dejé de usarlos, aunque a veces hago algún cuento motor, con los que quieran jugar, valga esa aclaración.

Y, por último, siguiendo a Blázquez Sánchez, las “tareas definidas” se caracterizan fundamentalmente por especificar las operaciones a realizar, pues está determinada la acción motriz. En este tipo de tareas podemos distinguir dos sub-divisiones:

1. Tareas definidas del tipo I:

- Acondicionamiento del medio especificado (Ej. Minitramp)
- Objetivo a conseguir no especificado.
- Operaciones especificadas (Ej. Realizar saltos en extensión).

Estas tareas son típicas de la gimnasia y utilizan como estilo de enseñanza el mando directo, el cual se basa en la repetición de ejercicios que no suponen ningún problema motor al niño.

2. Tareas definidas del tipo II:

- Acondicionamiento del medio especificado (Ej. Aro y pelota de básquet)
- Objetivo especificado (Embocar la pelota en el aro de básquet).
- Modalidades de ejecución especificadas (Estilo: tiro en bandeja).

En la iniciación deportiva tradicional se utilizan principalmente este tipo de tareas.

Concluimos entonces que la tarea menos restringida es la “tarea no definida del tipo I”, ya que permite al niño una mayor posibilidad de elección y el grado de indeterminación del movimiento es total. Y en contraposición a la anterior,

la “tarea “definida del tipo II” es la más restringida, puesto que no es posible ninguna decisión autónoma.

Además, las “tareas no definidas y semi-definidas” pertenecen a la “pedagogía de la situación” en donde las “tareas no definidas” constituyen la base de las “situaciones exploratorias”, y las “tareas semi-definidas” tienen que ver con la pedagogía de las “situaciones problema” y ésta se relaciona con los Cuentos Motores ya que los mismos tratan de resolver motrizmente lo que el docente les está narrando. En cambio, las “tareas definidas” forman parte de la “pedagogía del modelo o pedagogía tradicional”.

Según el tipo de tareas, el docente toma una actitud diferente: en las “tareas no definidas”, la actitud es no directiva, en las “semi-definidas” es semi-directiva; y en las “definidas” es lógicamente directiva.

Los profesores entrevistados n°1 y n°2 utilizan el tipo de “tareas no definidas” descritas por Blázquez Sánchez (1982). Estas se caracterizan por la no especificación del objetivo final del comportamiento motor del chico ni de las operaciones o acciones a realizar. La actitud del docente es no directiva. Esta clase de tareas constituyen la base de las situaciones exploratorias y permiten al educando una mayor posibilidad de elección y el grado de indeterminación del movimiento es total. Son las tareas menos restringidas.

- ¿Nunca propones algo en el inicio de la clase? - No, en el inicio no propongo nada. Los más grandes me dicen de jugar a algún deporte y lo hacemos, o los más chiquitos proponen juegos de persecución y los jugamos. (...) Puede ser que en ese momento hagamos alguna actividad grupal o algún juego, y después siempre la consigna es que ellos van y juegan a lo que quieren (...) No hay consigna de actividades que tengan que cumplir, en general hay consignas que tienen que ver con la condición en el espacio, o qué cuidados hay que tener, o cómo organizarnos y demás. (Profesor n°1)

Generalmente están acostumbrados a jugar a lo que quieren, o a lo que se pueda, según las normas de seguridad. (Profesor n°2)

El Profesor n°2 prefiere no llamarlas “tareas” a las que para él son “propuestas de juego”.

2.2.2. El juego y el jugar pensado desde los docentes innovadores

En su libro, Rivero (2011) nos revela que se pueden determinar tres concepciones acerca de lo que es juego en Educación Física. Algunos docentes lo reconocen como un **contenido a enseñar** incluido en otros ejes temáticos,

como el deporte o la expresión corporal. Otros reconocen el valor del juego y el jugar, de modo que lo entienden como un posible **eje temático** de la Educación Física que permitiría enseñar a reconocer los procesos sociales e individuales que acontecen mientras se juega. Y, por último, el juego podría presentarse como medio para enseñar, es decir, como una propuesta didáctica utilizada por la disciplina para alcanzar los objetivos que se propone. Esta concepción identifica al juego como **estrategia metodológica**. Al ser entendido como un medio, el juego facilitaría la construcción del aprendizaje de algún contenido que se considera relevante en la formación de las personas.

Los Profesores n°1 y n°2 reconocen el valor del juego en la misma actividad de jugar, de modo que, entienden al juego como un eje temático de la Educación Física que permite enseñar a reconocer los procesos sociales e individuales que acontecen mientras se juega.

Rivero (2009, p. 1) afirma que:

La capacidad para reconocer situaciones emocionantes y la habilidad para sumarse a ella sin prejuicios, la habilidad de saber expresar socialmente la capacidad de emocionarse, la habilidad para expresar y contagiar sentimientos y emociones, el ajuste de la expresión de las sensaciones personales para beneficio del grupo, son algunas de las aristas del jugar que involucran al cuerpo y al movimiento con sentido y significado cultural y que podrían constituirse en objetivos a largo plazo de nuestra disciplina.

Por ejemplo, el Profesor n°2 comenta lo siguiente:

Me cuesta mucho hacer este tipo de clasificación, sería una clasificación posterior al juego, *-Che, en este juego, ¿Qué hubo?-*. En mi propuesta yo no pienso *-Hoy vamos a trabajar juegos de persecución-*. Por ahí, en primaria se me ocurre traer juegos tradicionales, por ejemplo, juegos de los pueblos originarios y ahí sí me pongo a pensar qué formas de juegos quiero enseñar, pero porque quiero enseñar *-juegos-* en ese momento en particular. Como en el resto de las clases no me interesa enseñar juegos, me interesa más que aprendan a jugar así que las clasificaciones ahí no entran (...). Si hablamos de Ivana Rivero estoy más del lado de Juego como eje temático.

Siguiendo esta concepción de juego, el Profesor n°1 expresa:

Mi intencionalidad pedagógica está puesta fundamentalmente en la

propuesta de Educación Física de clase en general, con el espacio, con los materiales, y en donde ellos verdaderamente puedan elegir. En particular, lo que hago naturalmente en la clase es estar activo todo el tiempo, como te decía, engancho a un pibe porque no quiere jugar, me meto en los conflictos cuando los hay e intento solucionarlos en ese momento charlando. O sea, mi intencionalidad pedagógica está en esa propuesta que creo yo que es la más importante. No creo que exista una actividad que le sirva al otro, yo creo que lo que le sirve es lo que tiene ganas de hacer.

Podemos señalar otros tipos de juegos o formas de jugar utilizadas por los docentes innovadores, como ser el **“Juego Popular”** expresado por Rivero (2011) o las **“Situaciones Lúdicas”** por Gómez Smyth (2014b).

El **Juego Popular**, según Rivero (2011), son juegos culturalmente elegidos que convocan a gran parte de la sociedad y que son transmitidos de generación en generación. Existe una intensión de compartir con otros la posibilidad de crear a partir de lo socialmente reconocido. Para poder jugar un Juego Popular es necesario que el jugador conozca aquel suceso de la realidad sobre el cual se juega e inspira la emisión de señales, para luego despegar del sentido habitual de esos signos uno nuevo, paralelo a la realidad. Con respecto a las reglas, las mismas son acordadas por los jugadores de acuerdo a su diversión.

Rivero (2011) afirma que:

El juego popular se presenta como la forma avanzada del juego expresivo³ que le permite al jugador socializar sus expresiones, buscar aquellas

³ Los formadores reconocen como juego expresivo a aquella actividad individual en la que el jugador se esmera por sacar fuera de sí, por mostrar, exhibir, manifestar con su cuerpo, su forma de procesar el mundo, sus construcciones, sus ideas y pensamientos, sus emociones y sentimientos. Es un juego consigo mismo en el que el jugador es sujeto y objeto del juego, es jugador y juguete, expresa significados y en ellos se descubre. Aquí se reconocen tres objetivos posibles para la Educación física: estimular la capacidad expresiva de la subjetividad a través del cuerpo, el crear nuevos vínculos con objetos ya conocidos, y la interpretación de personajes de la vida social en que está inserto. De este modo, en la educación física el juego expresivo aparece solapado en el tratamiento de la expresión corporal en su fase más primitiva, y en la danza y el teatro en su fase compleja de socialización. En <http://www.efdeportes.com/efd131/el-juego-en-las-planificaciones-de-educacion-fisica.htm>.

construcciones corporales que le permitan expresar con precisión sus emociones para que otro jugador y/o espectador las reconozca y experimente con él, y se anime a hacer lo propio. Se trata de buscar cómplices de un mismo estado emotivo, de ayudar al otro a divertirse para hacerlo también él (Rivero, 2011, p. 63).

El juego popular persigue los siguientes objetivos:

- Aprender a jugar con otros.
- Reconocer elementos que pueden modificarse en el juego.
- Tomar decisiones mientras se juega para divertir y divertirse más.
- Tolerar y disfrutar de la incertidumbre e inestabilidad de jugar.

Este tipo de juegos se relacionan con las **Situaciones Lúdicas** propuestas por Gómez Smyth (2014b, p. 5), ya que las mismas son “instancias de juego voluntariamente iniciadas que permiten a los jugadores la construcción de variables que configuran las formas de juego y asumen jugarlas de un modo lúdico⁴”. Son situaciones que gracias a las acciones docentes se configuran como lúdicas, posibilitando el desarrollo de un modo de jugar contrahegemónico. Las Situaciones Lúdicas requieren ser inventadas y debatidas por los propios integrantes del grupo. Es decir que son los jugadores quienes

⁴ Gómez Smyth (2015) define que el jugar de un modo lúdico son aquellas acciones que realizan los jugadores para preparar, montar la situación de juego y jugarla con valores contrahegemónicos. Existen jugadores que invitan o sorprenden a otros para iniciar la situación de juego, y otros que se incorporan a la propuesta. Para entender el modo lúdico de jugar es posible que niños y niñas demuestren con expresiones verbales o no verbales los siguientes indicios:

- No interesa el resultado, se juega sin competir.
- Tolerancia a las actitudes de los otros jugadores que no entienden o no dominan las habilidades que el juego exige.
- Ausencia de discriminación y dominación.
- Gestos de alegría: risas – abrazos – gritos – exclamaciones.
- Permiso para explorar, descubrirse, experimentar, curiosarse sin temor a equivocarse.
- Confianza en que nada malo va a pasar (a uno mismo y demás jugadores).
- Micro acuerdos constantes (reiteradas negociaciones, incluso sobre las reglas).
- Aparición de la expresión “estoy jugando” “estamos jugando” “es un juego”.

Por su lado, el docente es quien propicia esta forma y modo de jugar, y no otro. No se considera un docente que enseña a través del juego, sino más bien un docente que enseña a jugar, a jugar de modo lúdico. Se convierte también en un jugador más asumiendo el rol de mediador entre los chicos cuando éstos proponen ciertas reglas o formas de juego.

establecen las normas y crean el reglamento del juego, no siendo ya un juego externo, sino que se lo apropian, pues fueron ellos quienes lo construyeron. En estos contextos aparecen discusiones, debates, relaciones de poder o dialógicas entre los jugadores en los cuales el docente debe saber y lograr acompañar e intervenir en estos procesos de construcción de Situaciones Lúdicas. Éste, toma el papel de guía y acompañante del grupo abriendo la posibilidad de dialogar respetuosamente unos con otros, no siendo autoritario, pero sí tomando un rol democrático.

No todas las instancias de juego que se proponen en la clase de Educación Física son lúdicas. Es ésta la diferencia entre el Juego Popular y las Situaciones Lúdicas. Los primeros, al ser diagramados por los propios niños puede suceder que no sean instancias propiamente lúdicas, en cambio, en las segundas, gracias a las intervenciones y al rol del docente, se conforman como lúdicas. Y la semejanza entre ambas formas de jugar es que los niños son los protagonistas del armado del juego, son quienes debaten y acuerdan las reglas según su interés y diversión.

Las Situaciones Lúdicas son utilizadas por los Profesores n°1 y 2 e intentan, desde su accionar docente, desarrollar un modo de jugar contrahegemónico. Un ejemplo de este modo lúdico de jugar es el que propone el Profesor n°1 al intentar no poner énfasis en el resultado, es decir, jugar sin competir propiamente dicho:

Una cosa que sucede que capaz es importante saberla es que esa dispersión y esa diversidad de actividades que se dan en simultáneo, es importante no generarles una competencia intencionada, siempre existe una competencia, pero no hay intención de ganar o de no querer perder. Tratamos de no generar eso, y sin embargo juegan al fútbol, a las paletas, al vóley y pueden contar los puntos juntos.

Tanto el Profesor n°1 como el n°2, proponen al principio de la clase una ronda con sus alumnos donde se saludan, y comparten una pequeña charla en la cual expresan sus ganas de jugar a tal cosa o jugar con tal material y así construyen la clase. En estos contextos aparecen discusiones, debates, relaciones de poder o dialógicas entre los jugadores en los cuales el docente debe saber y lograr acompañar e intervenir en estos procesos de construcción de situaciones lúdicas.

En particular, lo que hago naturalmente en la clase es estar activo todo el tiempo, como te decía, engancho a un pibe porque no quiere jugar, me meto en los conflictos cuando los hay e intento solucionarlos en ese

momento charlando. (...) Hay grupos que discuten un poco a ver a qué van a jugar, y ahí es cuando yo me meto y trato de consensuar. A veces hay juegos que los repetimos muy seguido y entonces trato de que jueguen a otro juego o darle palabra a otro chico. (Profesor n°1)

A veces me pongo a charlar de las cosas que sucedieron en la clase, no con la intención de que sea una vuelta a la calma, sino con la intención de verdaderamente reflexionar si hubo algún conflicto y como se resolvió o de cosas que ví y me llamaron la atención, como ser si hubo algún chico que no jugaba y esta vez jugó y preguntarle a que jugó hoy, o si no entendí los juegos que veía, preguntarles a todos a qué jugaron y que me expliquen, si aprendieron algo. (Profesor n°2)

Como pudimos observar, el docente toma el papel de guía y acompañante del grupo abriendo la posibilidad de dialogar respetuosamente unos con otros, no siendo autoritario, pero sí tomando un rol democrático.

Concluye el Profesor n°2 expresando:

(...) Intento que jueguen de un modo lúdico y es difícil de conseguirlo. En mi clase se dan un montón de situaciones, que, en determinado momento, por un ratito quizá pueden ser lúdicas. La idea que yo tengo es generar un espacio donde se pueda construir y aprender a construir esas situaciones lúdicas.

Por último, mencionamos los **Juegos de Crianza**, que son un tipo de juego estudiado por el psicomotricista argentino Calmels (2004), y los mismos se refieren a las actividades lúdicas corporales que se comparten durante la crianza, principalmente al jugar del adulto con el niño. Éstos tienen estrecha relación con los denominados “juegos corporales” los cuales implican tomar y poner el cuerpo como objeto y motor del jugar, ya que las primeras relaciones lúdicas o pre-lúdicas son corporales y ponen al cuerpo en situación de manifestarse a través del juego.

Este “jugar juntos” y el hecho de compartir los juegos, introduce una práctica estimulante que entre otras cosas le permite al niño el acceso a la ficción, al “como si”. El jugar no nos es dado, no es algo innato, requiere de un aprendizaje que permanece inadvertido, justamente es el adulto el que introduce al niño en las prácticas de juego. Esta matriz lúdica constituida en el primer año de vida conforma un ámbito en el cual el niño accede a situaciones pre-lúdicas, un escalón previo al juego propiamente dicho que tiene en las acciones, gestos y actitudes lúdicas del adulto un modelo y referente del que hacer. El niño aprende de la predisposición al juego

Calmels (2004) hace una clasificación de estos juegos diferenciando los juegos de sostén, los juegos de ocultamiento y los juegos de persecución.

- *Juegos de sostén*: Son aquellos que se desarrollan en un espacio corpóreo, en, desde y sobre el cuerpo del adulto. Comprende todos aquellos juegos que tienen que ver con el sostener, mecer, girar, trepar, etc. Estos juegos tienen que ver con el contacto y a su vez con las separaciones. Son simulacros de vuelos o de caídas. Es en esta repetición del mismo juego donde se deja constancia del regreso sano y salvo en los brazos del cuerpo protector. La referencia táctil es el elemento dominante junto con la afirmación de la confianza en el cuerpo que sostiene y apoya. Llamamos juegos de sostén al rudimento lúdico-corporal, caracterizado por movimientos básicos que producen los adultos en el niño, quien en un inicio se encuentra alzado en sus brazos. Estas actividades son importantes ya que ponen en juego el temor a caer, los miedos, la confianza y la seguridad que tiene el niño en el adulto que lo sostiene.

- *Juegos de ocultamiento*: Los juegos de ocultamiento se basan en que una o varias personas se escondan y otra deba descubrirlas o también se pueden incluir el ocultamiento de objetos para ser descubiertos. El ocultamiento crea un distanciamiento entre los cuerpos, se extrema la capacidad de atención, ubicada principalmente en la visión y la escucha. Dentro de estos juegos incluimos el escondite, la escondida, el cuarto oscuro, entre otros. Durante estos, los cuerpos se distancian, se pierden de vista para luego volver a aparecer. A partir de ellos el niño puede elaborar la angustia del desprendimiento. Los juegos de ocultamiento plantean una pérdida momentánea del contacto visual que va acompañado de preguntas tales como ¿Dónde está el nene?, para luego reencontrarlo visualmente junto con un ¡acá está!

- *Juegos de persecución*: En estos juegos intervienen tres protagonistas: el perseguidor, un perseguido y un refugio. Ocurre cuando un adulto amenaza lúdicamente al niño con intención de agarrarlo, de apresararlo o de comerlo. Entre lo que se promete verbalmente y lo que sucede en la acción hay una diferencia notable. Aquí el lenguaje muestra su figuración, lo que se dice no es lo que se hace: el niño no es devorado ni atrapado por el adulto. En este caso, el perseguidor debe ser reconocido por el niño como una persona confiable, este rol no puede protagonizarlo con éxito por una persona desconocida. Esta confianza en la persona que protagoniza el rol de perseguidor, le garantiza al niño que nada malo va a suceder y que puede aceptar la amenaza como una ficción, reduciendo la sensación de incertidumbre. En este tipo de juegos se produce un distanciamiento del cuerpo amenazador y un acercamiento extremo con el cuerpo protector, una diferenciación con el perseguidor y una indiferenciación con el refugio.

Con respecto a los juegos de crianza aseguramos que el Profesor n°2 utiliza estos tipos de juegos en sus clases.

Sí, los conozco y utilizo los tres. Con maternal, los juegos de sostén son los que más busco, los que más que se generen por una cuestión de construir el vínculo. Tengo la suerte de tener muchas colchonetas, y las tiro a todas en el piso y los agarro, los levanto, los pongo de una manera, de otra, los hago volar por el aire. Intento general el vínculo desde lo corpóreo. Y los de ocultamientos, solemos taparnos todos con una sábana gigante y después se tapan ellos y yo los busco y me voy corriendo, y por ahí alguno me persigue. Son los clásicos. Y no los busco, salen, y creo que trabajar en maternal y decir -Bueno, ahora vamos a tirar las pelotas para arriba- no sirve, estaría cada uno jugando como quiera.

A modo de conclusión

Los docentes de Educación Física que trabajan desde un modelo innovador, utilizan, en sus **propuestas de enseñanza**, el tipo de tareas no definidas, a las que nosotros llamaríamos “**propuestas de juego no definidas**”, ya que el concepto “tarea” alude a una consigna cerrada y obligatoria y, justamente esta propuesta es todo lo contrario. El docente toma una actitud no directiva y no especifica los objetivos a alcanzar. Tampoco le indica al educando cómo moverse ni qué material utilizar. Sino que es el propio chico quien prueba y elige a qué jugar, respetando las normas de seguridad que hay dentro de la clase. Estas propuestas de trabajo permiten al educando una mayor posibilidad de elección ya que el grado de indeterminación del movimiento es total y es por eso decimos que sus decisiones son autónomas.

Con respecto **al juego y el jugar pensado desde los docentes innovadores**, éstos reconocen el valor del juego y el jugar, de modo que entienden al juego como un **eje temático** de la Educación Física que permite enseñar a reconocer los procesos sociales e individuales que acontecen mientras se juega. Es decir, les importa reconocer y desarrollar la habilidad de sus educandos para sumarse a la actividad sin prejuicio, o la habilidad para expresar y contagiar sentimientos y emociones para con el grupo. Éstos son algunos puntos del jugar que involucran a la motricidad con sentido y significado cultural y que podrían constituirse en objetivos a largo plazo de la Educación Física. Resulta más interesante que los educandos aprendan a jugar, en vez de que aprendan a jugar a determinados juegos heterónomos.

Las **Situaciones Lúdicas** son practicadas por algunos grupos y los profesores aspiran, desde su accionar docente, a desarrollar un modo de jugar

contrahegemónico, por ejemplo, intentan que no se haga énfasis en el resultado, sino jugar sin importar el mismo. Las Situaciones Lúdicas son inventadas y debatidas por los propios integrantes del grupo. Son los educandos quienes establecen las normas y crean el reglamento del juego, no siendo ya un juego externo, sino que se lo apropian, pues fueron ellos quienes lo construyeron. En estos contextos aparecen discusiones y debate entre los chicos en los cuales el docente toma el papel de guía y acompañante del grupo abriendo la posibilidad de dialogar respetuosamente unos con otros, no siendo autoritario, pero sí tomando un rol democrático. Como pudimos observar, intentan que los educandos jueguen de cierto modo, es decir, lúdico. Nos parece interesante resaltar lo que menciona uno de los docentes entrevistados: que en su clase se dan un montón de situaciones, que, en determinado momento, por un ratito quizá pueden ser lúdicas. La idea es generar un espacio donde se pueda practicar y aprender a construir este tipo de situaciones.

También se hacen presentes los **Juegos Populares** que son aportados a la clase por los mismos chicos para jugarlos y convocan a gran parte del grupo. Se aprenden las reglas, los juegan y cuando es necesario, acuerdan nuevas para aumentar la diversión.

Los **Juegos de Crianza** son actividades lúdicas corporales compartidas por el adulto y por el niño y son utilizados por los docentes en nivel inicial o jardín maternal. Se dan juegos de sostén que tienen que con el contacto y a su vez con las separaciones. El docente juega con ellos a levantarlos, bajarlos. Son simulacros de vuelos o de caídas, en donde la repetición del mismo juego es en donde se deja constancia del regreso sano y salvo en los brazos del docente. Estas actividades son importantes ya que ponen en juego el temor a caer, los miedos, la confianza y la seguridad que tiene el niño en el adulto que lo sostiene. También aparecen juegos de ocultamiento con objetos, por ejemplo, con sábanas. El grupo de niños se suelen ocultar bajo una sábana gigante para esconderse del docente, o viceversa. Así mismo, se dan juegos de persecución, ya que a veces alguno de éstos se escapa de la sábana y comienza a correr para que el docente no lo atrape. En este caso, el perseguidor debe ser reconocido por el niño como una persona confiable, y le garantiza que nada malo va a suceder y que puede aceptar la corrida y el atrape como una ficción.

CARACTERÍSTICAS DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INNOVADORAS SEGÚN LAS PROPUESTAS DE ENSEÑANZA

- Se utilizan “propuestas de juego no definidas”.
- Se reconoce el valor del juego y el jugar, de modo que los docentes entienden al juego como un eje temático de la Educación Física.

- Se suelen trabajar en nivel inicial y jardín maternal con los Juegos de Crianza en todas variantes: juegos de sostén, de ocultamiento y de persecución.
 - Las Situaciones Lúdicas son practicadas por los grupos y los profesores aspiran, desde su accionar docente, a desarrollar un modo de jugar contrahegemónico, es decir, lúdico.
 - Se realizan Juegos Populares en los cuales las reglas son debatidas y acordadas por los chicos.
-

Con respecto a la **organización de la clase** entendemos que este tipo de profesores apuestan a un modelo innovador constructivista, es decir, los docentes dan un gran margen de libertad a los educandos para que interactúen con los objetos y los conceptos según sus necesidades e intereses; crean diferentes entornos de aprendizaje donde los mismos puedan explorar y jugar espontáneamente. La clase se organiza a partir de emergentes de clases anteriores o sucesos propios del día. No existe una estructura en sí, sino que la clase se va dando en fases.

En una primera fase, se produce el encuentro del grupo con el docente, en donde se saludan y participan de una pequeña charla, en la cual se comparten vivencias del día, se recuerdan las normas de comportamiento que hay que respetar, se acuerdan cosas; en seguida los chicos van en busca de los materiales y se los invita a jugar y a la exploración motriz. Luego se desarrolla el juego y el jugar espontáneo. Aquí los educandos prueban a qué jugar y arman sus propios juegos, sin la intervención del profesor, salvo que ocurra algún incidente o sea necesario su mediación. Por ejemplo, en caso de que exista algún tipo de discusión que los chicos no puedan resolver, aparece la figura del adulto tratando de consensuar. O en las situaciones donde el chico no juega o viene jugando solo varias clases, el profesor también interviene invitándolo a jugar con el grupo o con él mismo, y luego invita a otros para que lo reemplacen, así puede salir del juego y dejarlos jugando solos. Una vez juntado todo el material, los chicos hablan sobre lo que han hecho, o sobre problemáticas que hayan surgido durante el juego. La idea es charlar con la intención de reflexionar si hubo algún conflicto y como se resolvió o qué cosas destacar (por ejemplo, si hubo algún chico que no jugaba y esta vez jugó; o si hubo algún juego nuevo; o qué fue lo que más o menos les gustó jugar), es decir, verbalizar algo de lo que hicieron.

Podemos señalar una semejanza en que los profesores investigados finalizan las clases con un espacio dialógico en el cual llaman a reflexión y los educandos expresan lo vivido en la clase, comentan conflictos, sensaciones o cualquier otra cuestión que deseen compartir con el grupo y con el docente.

Los docentes innovadores aspiran a que los educandos logren una me-

ta participación, buscando que los mismos pidan, exijan o generen nuevos espacios y mecanismos de participación, es decir, que tomen la palabra. Que sean ellos los que prueben y elijan como, con qué y con quienes jugar. Los docentes acompañan y guían las propuestas de juego de los chicos; y se presentan activos en las clases, ya sea montando un juego paralelo o transformándolo cambiándole el sentido para que los mismos encuentren otras posibilidades de diversión. Otra de las características de estos docentes es que, si existiera algún conflicto y sea necesaria su participación, se involucran e intentan resolverlo. También pretenden generarles el deseo y las ganas de jugar a aquel chico que no participa.

CARACTERÍSTICAS DE LAS PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS INNOVADORAS SEGÚN LAS PROPUESTAS DE ORGANIZACIÓN

- Se apuesta a un modelo innovador constructivista, en el cual no existe una estructura en sí, sino que la clase se va dando **en fases**. Al principio del encuentro se recuerdan las normas de comportamiento que hay que respetar y se los invita a jugar y/o a la exploración corporal. Los educandos continúan con la construcción de situaciones de juego espontáneo o de reelaboración sobre las propuestas de enseñanza. Finalmente se abre un pequeño espacio dialógico en el cual se llama a reflexión y los educandos expresan lo vivido en la clase, comentan conflictos, sensaciones o cualquier otra cuestión que deseen compartir con el grupo y con el docente.

- La organización del grupo-clase es de **forma autónoma**, los chicos se agrupan por afinidad del material o del compañero, o según la situación de juego, es decir, según su interés.

- Los docentes innovadores aspiran a que los educandos logren una **metaparticipación**, buscando que los mismos pidan, exijan o generen nuevos espacios y mecanismos de participación, es decir, que tomen la palabra.

- Los docentes **acompañan y guían** las propuestas de juego de los chicos; y se presentan activos en las clases, ya sea montando un juego paralelo o transformándolo cambiándole el sentido para que los mismos encuentren otras posibilidades de diversión. Otra de las características de estos docentes es que, si existiera algún conflicto y sea necesaria la su participación, se involucran e intentan resolverlo. También pretenden generarles el deseo y las ganas de jugar a aquel chico que no participa.

Referencias Bibliográficas

- Blández Ángel, J. (1995). La utilización del material y del espacio en Educación Física: propuestas y recursos didácticos. Editorial Inde. Barcelona.
- Blázquez Sánchez, D. (1982). Elección de un método en educación física: las situaciones - problema. *Apunts d'educació física i medicina esportiva*, XIX 74, 91-99.
- Blázquez Sánchez, D. y Sebastiani i Obrador, E. (2010). Enseñar por competencias en educación física. Editorial INDE.
- Cabrera Escalona, O. (2008). Los estilos dentro del calentamiento en las clases de Educación Física. *Revista efdeportes*, 122.
- Calmels, D. (2004). Juegos de Crianza. El juego corporal en los primeros años de vida. Buenos Aires: Biblos.
- Cidoncha Falcón, V. y Díaz Rivero, E. (2009). ¿Qué es el constructivismo?. *Revista efdeportes*, 133.
- Conde Caveda, J. L. (2001). *Cuentos motores*. Barcelona. Paidotribo.
- Contreras Jordán, O. (1998). *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*. Editorial Inde. Barcelona.
- Cortés, N. y otros (1999). La Educación Física Alternativa en la Escuela Rural en la zona de Benavente. En López (coord.) *La Educación Física en la Escuela Rural*. Pastopas-Diagonal, 39-87. Segovia.
- Silva M. S., y Bracht, V. (2012). Na pista de práticas e professores inovadores na educação física escolar. *Kinesis*, 30(1), 75-88.
- *Diseño Curricular para la Escuela Primaria (2004)*. Segundo Ciclo de la Escuela Primaria. Educación General Básica. Buenos Aires. GCBA. Secretaría de Educación. Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula.
- DGCy E (2008). *Diseño Curricular para la Educación Primaria (2008)*. Segundo Ciclo. Buenos Aires.
- Frigerio, G. y Poggi, M. (1993). *Las instituciones educativas: Cara y Ceca*.

Elementos para su gestión. Buenos Aires: Troquel.

- Gómez Smyth, L. (2014). *Estilos docentes emancipadores en educación física*. Ficha de cátedra: Teorías del Currículum. Facultad de Actividad Física y Deporte. Universidad de Flores.

- Gómez Smyth, L. (2014b). La construcción de situaciones lúdicas en clases de Educación Física del Nivel Inicial. III Congreso Patagónico "Educación Física y Formación Docente: Problemáticas, debates y desafíos". Universidad Nacional del Comahue. Centro Regional Universitario Bariloche.

- Gómez Smyth, L. (2015). *Educación Física. Algunas reflexiones para compartir sobre el juego y el jugar*. Buenos Aires: Universidad de Flores.

- Hart, R. (1993) La participación de los niños: de una participación simbólica a una participación auténtica. Ensayos Innocenti, 4, UNICEF.

- Ministerio de Educación (2011). Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Educación Física. Buenos Aires.

- Taller de Diseño de Propuestas de Enseñanza (2005). Profesorado de Nivel Primario. Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Secretaría de Educación. Extraído desde http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/curricula/pdf/primaria/fd_taller_primario_web.pdf

- Trilla, J. y Novella, A. (2001). Educación y participación Social de la Infancia Revista Iberoamericana de Educación, n° 26, 6-9.

- López Rodríguez, A. y González Maura, V. (2002). La calidad de la clase de educación física. Una guía de observación cualitativa para su evaluación. Revista efdeportes, 48.

- López Pastor, V. (coord.) y Otros. (2001). La sesión en Educación Física: los diferentes modelos y los planteamientos educativos que subyacen. Revista efdeportes, 43.

- Parlebas, P. (2001). *Léxico de Praxiología Motriz. Juegos, deporte y sociedad*. Paidotribo, Barcelona.

- RAE (2014). *Diccionario de la lengua española*. 23ª ed. Madrid.

- Rivero, I. (2011). El juego en las planificaciones de Educación Física. Intencionalidad educativa y prácticas docentes. Noveduc. Buenos Aires.