

Universidad Nacional de Avellaneda

Carrera: Maestría en Educación Física y Deporte

“La perspectiva y el enfoque del desarrollo motor en la educación pública”.

“Abordaje crítico de los procesos de enseñanza motriz en niños de 4to y 5to año de escuelas primarias del distrito VI San Fernando Buenos Aires”

Autor: Profesor Fabián Supital

Director: Doctor Walter Dzurovcin

Año de cursada: 2019-2021

Índice

Agradecimientos.....	5
Resumen.....	7
1. Introducción.....	8
1.1. Definición del Problema: una Aproximación Conceptual	8
1.1.1. Direccionalidad de la intervención	8
1.1.2. Preguntas a responder en la investigación.....	9
1.2. Objetivos de la investigación	15
1.2.1. Objetivo general	15
1.2.2 Objetivos específicos.....	16
1.3 Paradigma del desarrollo epistemológico de la motricidad infantil	16
1.3.1 Métodos didácticos de la enseñanza de la motricidad en Educación física.....	17
1.3.2. Definición y concepto de paradigma del aprendizaje motor:	19
1.3.3. Importancia del proceso de enseñanza de la motricidad de acuerdo paradigma de la enseñanza en Educación física.....	20
1.4 Antecedentes.....	22
1.5 A modo de conclusión de la definición de la problemática.....	23
2. Marco teórico	25
2.1.Perspectiva conceptual de la propuesta	25
2.2. Estrategias didácticas: definición conceptual	27
2.3. El desarrollo motor como proceso dinámico.....	28

2.4. Algunos puntos clave sobre el desarrollo motor infantil en niños/as de 10 y 11 años	30
2.5. Algunas teorías sobre el desarrollo motor infantil	31
2.6. Transposición didáctica: Concepto y definición	36
2.7. Motricidad y corporeidad: Una aproximación a las ideas establecidas en el Diseño Curricular.....	38
2.8. Estructura del Diseño Curricular de la jurisdicción para 4to y 5to año.....	40
3. Propuesta de intervención.....	48
3.1. <i>Consideraciones metodológicas: espacio y materiales de trabajo</i>	48
3.2. Propuesta de intervención específica. Caso/Institución: descripción del caso en relación con la problemática planteada.....	50
3.3. <i>Concreción práctica de una Educación física integradora de aprendizajes significativos</i>	51
3.3.1. El juego motor y la didáctica en la propuesta.....	52
3.3.2. Contenidos y actividades. Desarrollo de la propuesta.....	53
3.3.3. Detalle y fundamentación de las actividades.....	54
Según el nivel de elaboración requerido pueden aplicarse.....	56
3.3.4. Cronograma de trabajo (ordenamiento y distribución temporal de la propuesta)	58
3.3.5. Evaluación y monitoreo:.....	60
3.3.6. Evaluación: diseño	61
3.3.7. Tipos de situaciones a observar en el proceso de intervención:	63

3.4. Proceso de evaluación post.....	67
3.5. Proceso de evaluación “ex post”	67
4. Conclusión. Importancia del planteamiento del proyecto de intervención en el campo de la Educación física escolar	69
5. Bibliografía.....	71
Anexo. Proyecto de intervención práctica en el campo escolar	76

Agradecimientos

Inequívocamente al pensar a quienes agradecer por lo que representó en mí no solo la tarea de la realización de este trabajo final sino también todo lo que representó el proceso de formación en la maestría, la primera y más importante persona a quién debo agradecer, porque fue quien me acompañó en la decisión de embarcarme en este proyecto, quién me sostuvo cada día en los que me sentaba a estudiar, quitándole horas a la familia, quien compartió conmigo cada momento de incertidumbre ante cada examen, y cada alegría ante cada aprobación, es a mi compañera de vida desde hace tanto tiempo, con quien supimos construir una hermosa familia, y que es parte de cada espacio en mi existencia, por eso, gracias CARLA, gracias por permitirme seguir creciendo en esta profesión que abrazo hace 40 años, y gracias por entender cada elección y cada paso que intento dar para ser mejor profesional y persona.

En segundo lugar a mis cuatro hijos, a FEDE, que desde su madurez y su mirada tan certera de la vida valora cada paso que doy y me alienta a seguir capacitándome. A ZOE, que estuvo y está en los momentos más difíciles dándome un mensaje siempre positivo y me hace sentir orgulloso de ser su padre. A SOFÍA, que al verla crecer siento que cada día vale la pena y que me acompañó en cada mañana de estudio, y espero haber sido un ejemplo para ella. A SANTINO, que desde su pequeño mundo, sé que siente orgullo por su papá, pero nunca tanto como yo por él, y que me llena la vida con cada sonrisa.

A mi colega, director, excelso profesional y amigo de tantos años, WALTER DZUROVCIN, a quién admiro y me siento feliz de haberlo elegido para la dirección, pero fundamentalmente por su amistad de cada momento, sin ÉL esto no hubiese sido posible. Crítico, duro, directo, analítico, profundo en su análisis y corrección, pero empático, coherente y entrañable como pocos.

A mi compañera, enorme directora, brillante profesional y mejor amiga LUCÍA PIDHAJNYJ, el otro gran artífice de mi tarea, motivadora, cruda, intensa, seria, responsable y sobre todo adorable, una profesional única que me acompañó en cada paso, y que no me dejó claudicar, para ella mi eterno agradecimiento.

Sin dudas, él, hasta hace algunos años un alumno que fue parte de mi cátedra, que después fue colega y con el que compartí espacios de trabajo, y hoy mi amigo y compañero fiel de cursada de maestría, gracias ESTEBAN BERTOTTI. Sin vos, y tu compañía, tu consejo, tus ganas, tu mirada cómplice y tu forma tan particular y extraordinaria de ver la vida, yo tampoco estaría hoy aquí, terminando esta tarea. Gracias TIBI, gracias por tanto, por tu cariño, por tu respeto y por dejarme ser parte junto a vos de este camino.

A mis amigos más entrañables, que hacen que la vida parezca hermosa.

A mis compañeros de cursada, que aunque a la distancia siempre estuvieron presentes para cada espacio, para cada ayuda y para compartir momentos.

A los tutores, Nicolás Fiz y Silvina Pane por ayudarme a resolver cada situación en tiempo y forma, y por el respeto y la generosidad recibida.

A todos y cada uno de los docentes y autoridades de esta maestría y de esta Universidad, así como también a todo su personal administrativo, que me permitieron seguir construyendo mi formación profesional.

Y, por supuesto a mí, gracias FABIÁN, gracias por no rendirte, por elegir ser cada día mejor aunque cueste, por no perder de vista el objetivo final, por dejarte ayudar, por escuchar cada consejo de quien te quiere y te valora, y fundamentalmente por esforzarte cada día y nunca dejar de dar todo lo que tenés en cada batalla que te da la vida.

De verdad, GRACIAS A TODOS Y TODAS por tanto aprendizaje.

Resumen

Este estudio se centra en las 95 escuelas estatales de la región VI del partido de San Fernando, en la Provincia de Buenos Aires. Es relevante señalar que el contexto de la problemática abordada se enfoca en niños de 10 y 11 años que asisten a la escuela primaria en esta región. A partir de las observaciones realizadas se ha constatado que a pesar de los aprendizajes en diversas secuencias de movimientos a través de las acciones motoras, no se evidencian mecanismos de acción que sean adecuados ni que estén alineados con las características de crecimiento y evolución motriz de los estudiantes. Con base en esto, se diseñó un proceso metodológico de intervención que proporcionará herramientas técnicas específicas a los docentes de las escuelas observadas. Los resultados obtenidos indican que los alumnos observados (se incluyen en el capítulo correspondiente las observaciones y conclusiones al respecto, así como los mecanismos de observación referidos) no alcanzan los niveles de aprendizaje específicos requeridos para su edad, según los contenidos motores definidos en el documento rector de la Provincia de Buenos Aires. Cuestionar la enseñanza de juegos y deportes puede ser una oportunidad para reflexionar sobre la enseñanza de otros contenidos en la Educación Física, ya que los primeros tienen un papel central en las prácticas docentes y a menudo dominan la enseñanza en esta área curricular. Esto lleva a proponer a los docentes de Educación Física una revisión de sus prácticas diarias, muchas de las cuales provienen de tradiciones tecnicistas y empiristas. Se busca promover una práctica más reflexiva, centrada en el proceso de aprendizaje de los alumnos, otorgándoles un rol más activo y participativo.

Palabras clave: estrategias pedagógicas, métodos de enseñanza, objetivos curriculares

1. Introducción

1.1. Definición del Problema: una Aproximación Conceptual

Este trabajo plantea una intervención práctica con el objetivo de otorgar mayor relevancia a las estrategias pedagógicas utilizadas por los docentes de Educación física. La propuesta se fundamenta en un paradigma de enseñanza enfocado en la motricidad infantil, que se explicará más adelante.

El problema identificado radica en que los métodos de enseñanza, y por ende las acciones pedagógicas implementadas por los docentes, resultan ineficaces en el desarrollo motriz de los estudiantes en las clases de Educación física de las escuelas primarias del distrito VI de San Fernando, Provincia de Buenos Aires.

En las clases prácticas observadas en estas escuelas, los métodos de enseñanza predominantes se basan en el conductismo y en el ensayo y error, lo que dificulta el cumplimiento de los objetivos de enseñanza establecidos en el Diseño Curricular de la jurisdicción.

Algunos conceptos que ejemplifican esta problemática son:

- La transposición didáctica de los contenidos relacionados con habilidades motoras complejas y su posterior aplicación en los juegos pre deportivos.
- El aprendizaje de dichas habilidades motoras complejas durante la realización de juegos pre deportivos.

1.1.1. Direccionalidad de la intervención

La intervención se enfoca en proporcionar a los docentes recursos y estrategias para implementar métodos basados en el paradigma de la enseñanza de la motricidad infantil en Educación Física. El objetivo es que los docentes puedan incorporar acciones pedagógicas que faciliten a los alumnos la transposición didáctica de los contenidos relacionados con las habilidades motoras complejas y su posterior aplicación.

Una evaluación realizada en 2021 por el equipo de Enseñanza y Aprendizaje de la Cultura Física de la Universidad Nacional de Luján reveló que los métodos de enseñanza actuales en Educación Física no permiten alcanzar los objetivos relacionados con la transposición didáctica de los contenidos de habilidades motoras complejas durante un periodo

bimestral. Este análisis se realizó en el contexto de las clases de Educación Física en escuelas públicas del partido de San Fernando, en la Provincia de Buenos Aires.

1.1.2. Preguntas a responder en la investigación

¿Cuáles son las causas relacionadas con los métodos de enseñanza que han producido el incompleto cumplimiento de los objetivos?

¿Cuáles son las características de los métodos de enseñanza y de las acciones pedagógicas que impiden una adecuada realización de los contenidos de la motricidad y el desarrollo de la corporeidad, establecidos en el Diseño curricular de la jurisdicción?

¿Qué tipo de acciones didácticas y estrategias pedagógicas facilitarían el desarrollo de los alumnos de las habilidades motoras complejas y su aplicación en los juegos pre deportivos?

Este trabajo parte de un problema claramente definido, y a partir de él se identifican dos cuestiones centrales que guían el desarrollo del proceso de investigación y análisis conceptual:

La definición de los elementos que constituyen la motricidad infantil, considerados como fundamentales para la práctica profesional en la Educación Física.

Cómo lograr una adecuada implementación de los contenidos de motricidad y el desarrollo de la corporeidad establecida en el Diseño Curricular de la jurisdicción, en relación con los conocimientos profesionales del Profesor de Educación Física (PEF) y su aplicación práctica en las clases de Educación Física escolar.

Este trabajo de intervención final, basado en la observación de las clases de Educación Física en niños y niñas de 4° y 5° año de escuelas públicas del partido de San Fernando, Provincia de Buenos Aires, permite evaluar el desarrollo, la concreción y la aproximación al aprendizaje de los contenidos específicos del desarrollo motor definidos en el Diseño curricular de la jurisdicción.

En este proceso se destaca la atención a las particularidades de cada niño y niña, así como de cada grupo observado, lo que facilita el análisis de la adquisición y mejora de las funciones motoras. A lo largo de este camino, los niños se descubren tanto a sí mismos como al mundo que los rodea. Sin la interacción entre estructuración y crecimiento biológico y madurativo, junto con la movilidad, la interacción con otras personas y con los objetos, no sería

posible un desarrollo psicomotor adecuado, que implica la progresiva adquisición y síntesis de habilidades, conocimientos y experiencias prácticas.

Se considera importante el enfoque biológico que contempla el crecimiento fisiológico y neurológico, incluyendo los cambios evolutivos en los reflejos, las habilidades motoras gruesas y finas, y cómo estos aspectos permiten la acción motriz, la exploración y el control de los movimientos corporales.

Además, es fundamental considerar la influencia de un entorno escolar que ofrezca estímulos, situaciones y experiencias que favorezcan un desarrollo óptimo. Al reflexionar sobre el concepto de lo corporal, no solo debe tomarse en cuenta el aspecto biológico del niño como un conjunto de necesidades a satisfacer (alimento, higiene, etc.), sino que también es decisivo considerar las necesidades afectivas, cognitivas, sociales y culturales para un desarrollo psicomotor integral.

Es importante reflexionar sobre las implicancias del desarrollo integral del niño en las primeras etapas de la motricidad, particularmente en la primera infancia (de 2 a 6 años), que constituye la base de los aprendizajes posteriores, y especialmente en la edad que abarca este estudio (10-11 años). Estas experiencias y aprendizajes proporcionan al niño/a modelos de acción progresivos que conformarán las bases estructurales de sus aprendizajes lúdicos y deportivos futuros.

Asimismo, los niños/as se expresan a través de su cuerpo, mediante gestos, movimientos y lenguaje corporal que se convierte en un medio vital de comunicación ante situaciones y conflictos generados a través de la actividad motriz.

El objetivo es fomentar procesos de diálogo y reflexión entre los conocimientos de los responsables de las prácticas escolares y las propuestas que plantean en las clases de Educación Física. La expectativa es elaborar, mediante un proceso colectivo, un conjunto de propuestas de enseñanza para someterlas a experimentación práctica y posterior evaluación.

El docente necesita información sobre el modelo didáctico (enseñanza-aprendizaje-contenido-comunicación). Por lo tanto, es necesario observar las estrategias e intervenciones docentes, las actividades de enseñanza propuestas, y registrar qué tipo de actividades de aprendizaje promueven en los estudiantes.

Es importante considerar diversas dimensiones, como la falta de precisión en la coordinación psicomotriz, especialmente cuando esta no se ha desarrollado adecuadamente en el proceso de aprendizaje específico de los contenidos propios de cada etapa.

Se centra en la población infantil de entre 10 y 11 años de la escuela primaria y considera las distintas etapas contextualizadas en la progresión de los contenidos de motricidad infantil, así como los procesos metodológicos necesarios para lograr los objetivos definidos en los documentos jurisdiccionales.

Se afirma que el objetivo es estimular los comportamientos sensorio motores, mejorar las habilidades motrices, potenciar el componente cognitivo y la adquisición de tareas, y fomentar los comportamientos afectivos y relacionales (Gil et al., 2008).

Según Gil et al. (2008), en cada sesión se debe adaptar el trabajo a la madurez de los niños y niñas, así como a su proceso de aprendizaje. Es importante facilitar la aplicación de los aprendizajes en juegos de dimensión social, fomentando su interacción con el mundo de los objetos, el espacio y el tiempo. Para ello, el docente debe planificar y preparar cuidadosamente cada sesión, estableciendo objetivos, contenidos y actividades específicas.

Es fundamental considerar que los aportes al desarrollo de los estudiantes se derivarán del proceso de construcción del aprendizaje, definido mediante la planificación de tareas motrices basadas en la conceptualización del Diseño curricular jurisdiccional, y ejecutadas por el docente responsable.

Se considera que las dificultades y diferencias en el desarrollo motor representan un problema que debe ser identificado y abordado de manera temprana. Estas cuestiones deberían ser observadas y comprendidas en sus causas, para así diseñar acciones y estrategias psicopedagógicas que proporcionen a los niños y niñas los recursos necesarios para conocer y explorar su cuerpo en movimiento (Roberto, 2018).

La relación entre el dominio conceptual de los docentes y el desarrollo de estrategias de intervención debe entenderse como una dinámica que promueve la pertinencia de los contenidos y su aprendizaje.

Durante la infancia, la motricidad y sus procesos evolutivos se manifiestan con mayor intensidad a través del juego, ya que es el medio principal por el cual los niños desarrollan habilidades motoras, cognitivas, emocionales y sociales. En esta etapa, necesitan actividades diarias que les permitan ejercitar todas sus potencialidades y conocimientos, así como desarrollar habilidades motoras finas.

El aprendizaje se sitúa entre el deseo de alcanzar un objetivo y la capacidad de lograrlo, lo que implica combinar la motivación con la posibilidad real de hacerlo.

Desde esta perspectiva, se ha observado una estructura compleja de metodologías y enfoques técnicos en la enseñanza, donde muchos docentes no consideran las dimensiones interrelacionadas del desarrollo infantil. En muchos casos, estas prácticas están condicionadas por factores estructurales, como las condiciones preexistentes de la motricidad de los niños observados, así como por cuestiones relacionadas con la infraestructura y la burocracia del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires.

La relación entre el dominio de diversas técnicas prácticas por parte de los docentes y el desarrollo de estrategias de intervención se propone como una dinámica que requiere análisis, tareas concretas en la práctica y mecanismos de evaluación diseñados a lo largo del tiempo. Esto permitirá tabular y estandarizar los aprendizajes relacionados con el desarrollo motor infantil.

Es importante reconocer que, aunque se aspire a un desarrollo psicomotor armonioso, este no sigue un patrón lineal y puede presentar dificultades. Por ejemplo, pueden surgir desfases en diferentes dimensiones, como la falta de precisión en la coordinación psicomotriz fina, incluso cuando la motricidad gruesa se ha desarrollado adecuadamente, o deficiencias en los procesos cognitivos relacionados con las tareas propuestas.

Estas discrepancias y diferencias en el desarrollo motor infantil representan un problema que debe ser identificado y abordado desde las primeras etapas, para diseñar acciones y estrategias metodológicas adecuadas.

Asimismo, se entiende que, según las distintas concepciones y enfoques que han influido en este campo disciplinar, se define una forma particular de hacer Educación Física en la escuela. Los métodos, estrategias y formas de evaluación aplicados dependen de cómo los docentes perciben el campo y los objetivos derivados del mismo. Sin embargo, es crucial destacar que, independientemente de la perspectiva individual de cada profesional, existen lineamientos establecidos en el Diseño curricular de la provincia de Buenos Aires que expresan lo que los alumnos deben lograr.

Las prácticas docentes a menudo mantienen una inercia y están influenciadas por tradiciones que generan una separación y resistencia frente a los avances académicos y curriculares.

Se observan dos tipos predominantes de prácticas en la enseñanza de juegos y deportes. En "La enseñanza de juegos y deportes en el segundo ciclo de la escuela primaria" (UNLU), se describe que las primeras adoptan un modelo didáctico tecnicista, en el cual la enseñanza se centra en técnicas deportivas mediante ejercicios descontextualizados del juego. La segunda

modalidad, de enfoque naturalista o recreacionista, fomenta el juego espontáneo y libre, con poca o ninguna intervención docente en la transmisión de conocimientos valiosos para la apropiación sistemática de las disciplinas deportivas (Castro & López, 2004).

En estas propuestas, se dejan de lado estrategias de enseñanza que promuevan el desarrollo del pensamiento crítico y la reflexión en los estudiantes, sin considerar los procesos grupales involucrados en la toma de decisiones y la resolución de problemas que surgen en el contexto del juego. Por lo tanto, es necesario cuestionar la manera en que se enseña el juego y el deporte en la escuela, ya que estas prácticas y modelos didácticos suelen contradecir los objetivos educativos, los cuales se enfocan en la participación activa, protagónica y crítica de todos los estudiantes en la cultura.

Por esta razón, resulta esencial que el docente comprenda, analice y planifique de manera centralizada la tarea didáctica, no solo en lo referente a las actividades específicas de desarrollo motor en clase, sino también en la interpretación y observación de la actividad motriz de los niños en espacios de juego libre y en la exploración de sus habilidades motoras. Es fundamental entender la actividad motriz del alumno como un lenguaje que permite conocer sus emociones y establecer una comunicación efectiva.

Además, es necesario enfocarse en la motricidad como una acción educativa que engloba un conjunto de aprendizajes estructurados a lo largo de la etapa escolar, con el fin de que los niños ejerciten y desarrollen sus capacidades motoras, y adquieran aprendizajes que más adelante serán fundamentales en el área de Educación física.

Por lo tanto, se debe organizar las situaciones de aprendizaje que promuevan el desarrollo de temas relacionados con la actividad motriz del alumno, asegurando que la actividad espontánea de los niños se centre en los aspectos sensorio motores (Aucouturier *et al.*, 1985).

El objetivo principal es lograr que los niños y niñas encuentren respuestas adecuadas a sus necesidades educativas. Para ello, el docente debe estructurar las situaciones de aprendizaje de manera que se garantice una experiencia corporal rica y variada, junto con la ejercitación y desarrollo de sus capacidades motrices.

En el marco de este proyecto de intervención, se consideran aspectos clave para concretar la enseñanza de los contenidos relacionados con el desarrollo motor. Entre estos aspectos se incluyen:

La identificación de los niveles de actividad físico-motriz en los niños y niñas del distrito VI del partido de San Fernando en la provincia de Buenos Aires.

La evaluación de diversos factores, como las metodologías empleadas, la competencia motriz, el entorno afectivo y las instalaciones, que influyen en los niveles de motricidad de los niños.

El análisis de las mejoras en la autopercepción de la competencia motriz.

Las características de los contenidos seleccionados para cada grupo, en función de su edad motriz, evolutiva y cronológica, así como su falta de competencia motriz y la capacidad de disfrute en la práctica deportiva.

La estructura planteada se alinea con los objetivos establecidos en el Diseño Curricular para la Educación Primaria -primer ciclo y segundo ciclo- donde se propone la Educación Física como una práctica social (Patricia, 2019). Este enfoque interviene de manera intencional y sistemática en la formación de la corporeidad y motricidad de los sujetos, y en la apropiación de bienes culturales específicos, tales como las prácticas gimnásticas, atléticas, ludo motrices, motrices expresivas y deportivas.

El trabajo se centra en las particularidades de un grupo de alumnos, con el fin de evaluar su desarrollo psicomotor en las clases de Educación Física, para comprender las características, potencialidades y debilidades de su evolución en las áreas de coordinación y motricidad.

Es importante ampliar la información, ya que contribuye al desarrollo conceptual y refuerza la relación entre las perspectivas tecnicista y recreacionista como una dinámica necesaria en el desarrollo infantil. Además, establece pautas para el desarrollo y comportamiento de los niños según su edad (Delval, 2013).

En resumen, a partir de los aportes teóricos y las investigaciones (que se citarán posteriormente), se considera que el desarrollo físico-motor en esta etapa de la infancia no solo depende del desarrollo de los músculos y nervios involucrados, sino también de las capacidades senso perceptivas del niño, que le permiten conocer su cuerpo y sus posibilidades de acción.

Por lo tanto, se propone evaluar, observar y analizar tanto cualitativa como cuantitativamente las áreas del desarrollo psicomotor definidas en el documento jurisdiccional para niños y niñas de 10 y 11 años de escuelas públicas. Este análisis se enfocará en identificar las razones por las cuales no se alcanzan los conocimientos previstos para la edad en cuestión, con el objetivo de promover y guiar intervenciones que favorezcan su desarrollo y mejoren sus habilidades en el corto plazo.

Objetivos de la investigación

1.2.1 Objetivo general

Generar una propuesta de contenidos, estrategias didácticas y formas de evaluación para que los docentes de Educación física del nivel primario para las edades de 10 y 11 años de escuelas públicas desarrollen diferentes formatos de clases para lograr el cumplimiento de los objetivos del desarrollo motor en el Diseño curricular de la provincia de Buenos Aires.

1.2.2 Objetivos específicos

Lograr que los profesores incluyan habilidades motoras en sus clases y logren en sus alumnos la apropiación y utilización de dichas habilidades motoras básicas y combinadas, con objetos y sin ellos, en diferentes situaciones motrices con utilización de nociones corporales, espaciales y temporales.

Propiciar, a través de la tarea de los docentes, diversas prácticas ludo motrices compartidas, construyendo el sentido del juego, acordando reglas y empleando organización táctica.

Que los profesores sean capaces de evaluar el desarrollo psicomotor (corporeidad y motricidad) en niños de 10/11 años, que asisten escuelas de gestión pública de la Provincia de Bs. As., estableciendo los lineamientos del desarrollo motor definidas en el Diseño curricular de la jurisdicción.

Que los profesores/as sean capaces de desarrollar procesos de análisis a través de la evaluación continua y no formal, y desarrollar criterios de análisis y construcción de los saberes logrados, y su vínculo con los establecidos en la currícula.

1.3 Paradigma del desarrollo epistemológico de la motricidad infantil

Se definen varias etapas clave:

Secuencia de etapas del desarrollo motriz: Se propone que la motricidad siga una secuencia de etapas, similar a la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget (Piaget, 1974). Estas etapas comienzan con acciones motrices simples y reflejas durante los primeros años de vida, y progresan hacia habilidades motoras más complejas y coordinadas en la adolescencia. A medida que los niños interactúan con su entorno físico y social, adquieren un mayor control y

comprensión de sus movimientos.

Interacción entre motricidad y cognición: Se destaca la estrecha relación entre la motricidad y la cognición. Desde esta perspectiva, el movimiento no es solo una actividad física, sino también un medio para conocer y entender el mundo. Los niños exploran su entorno a través del movimiento, y este proceso contribuye al desarrollo de su pensamiento y comprensión.

Aprendizaje experiencial: Se subraya la importancia del aprendizaje experiencial en el desarrollo de la motricidad. Los niños aprenden de manera más efectiva cuando participan activamente en actividades físicas y deportivas, experimentando diferentes movimientos y enfrentándose a desafíos motores. A través de la práctica y la retroalimentación, los niños refinan sus habilidades motrices y construyen un conocimiento más profundo sobre el movimiento.

Contextualización social del movimiento: El desarrollo de la motricidad también está influenciado por factores sociales y culturales. La manera en que los niños aprenden y practican el movimiento está determinada en gran medida por el contexto en el que se desenvuelven, incluyendo la influencia de la familia, la escuela y la comunidad. Además, la participación en actividades físicas y deportivas ofrece oportunidades para la socialización y el desarrollo de habilidades sociales.

1.3.1 Métodos didácticos de la enseñanza de la motricidad en Educación física

Los métodos didácticos en la enseñanza de la motricidad son variados y se adaptan a las necesidades de los alumnos/as y los objetivos de aprendizaje.

✓ *Enfoque de enseñanza directa*

Este método se basa en la instrucción explícita por parte del docente, quien presenta habilidades motrices específicas y ofrece demostraciones y explicaciones detalladas. Su objetivo principal es transmitir conocimientos y corregir errores mediante retroalimentación inmediata (Siedentop, 1998).

✓ *Aprendizaje basado en juegos*

Este enfoque emplea juegos y actividades lúdicas para enseñar habilidades motrices y conceptos relacionados con el movimiento. Los juegos ofrecen un contexto divertido y

motivador para el aprendizaje, incentivando la participación activa y la experimentación.

✓ *Enfoque de resolución de problemas*

Este método se centra en la resolución de problemas motrices mediante la presentación de situaciones desafiantes que requieren la aplicación creativa de habilidades y estrategias. Los alumnos/as actúan en colaboración para encontrar soluciones y desarrollar un mayor entendimiento del movimiento.

✓ *Aprendizaje cooperativo*

En este enfoque, los estudiantes se mueven en grupos pequeños para aprender y practicar habilidades motrices. Se fomenta la colaboración, la comunicación y el apoyo mutuo entre los estudiantes, lo que promueve un ambiente de aprendizaje inclusivo y solidario.

✓ *Enfoque de enseñanza diferenciada*

Este método reconoce las diferencias individuales entre los niños/as y adapta la instrucción para satisfacer las necesidades específicas de cada uno. Se emplean diferentes estrategias de enseñanza y se proporciona apoyo adicional a aquellos estudiantes que lo necesitan.

Estos métodos didácticos presentan diversos enfoques para la enseñanza de la motricidad en Educación Física, cada uno con sus propias ventajas y aplicaciones. La elección del método más adecuado dependerá de los objetivos de aprendizaje, las características de los estudiantes y el contexto educativo específico.

El paradigma del aprendizaje motor se refiere a un marco conceptual que guía la investigación y la práctica en el campo del aprendizaje y control de habilidades motoras. Este paradigma se centra en el estudio de los procesos cognitivos y neuromotores involucrados en la adquisición, retención y ejecución de habilidades motoras. Se basa en comprender cómo las personas adquieren y mejoran sus habilidades motoras a través de la práctica y la experiencia, así como en identificar los factores que influyen en el rendimiento motor y la transferencia de habilidades a diferentes contextos.

1.3.2. Definición y concepto de paradigma del aprendizaje motor:

El concepto de paradigma del aprendizaje motor se refiere a un marco teórico o modelo conceptual que guía la investigación y la comprensión del proceso de adquisición y control de

habilidades motoras.

Este paradigma proporciona una estructura para organizar y comprender cómo las personas aprenden y ejecutan movimientos motores.

Existen varias definiciones y enfoques sobre el paradigma del aprendizaje motor, y diferentes autores han contribuido con sus propias perspectivas.

Como lo indica Schmidt (1975), citado por Rocha (2012), sostiene que el paradigma del aprendizaje motor se refiere a la disposición general en la que se desarrollan y guardan las destrezas motoras. Propuso que el aprendizaje motor implica la formación de programas motores generales que guían la ejecución de movimientos basados en la experiencia pasada.

Al respecto, Gentile, et al., (1975) propusieron un enfoque que distingue entre las etapas de aprendizaje motor inicial y avanzado. Según su modelo, el paradigma del aprendizaje motor implica el desarrollo de una base de habilidades fundamentales seguida por la adaptación a diversas condiciones y demandas del entorno.

Respecto de la comparación de enfoques, Rocha (2012) comparte la postura de Schmidt (1975) que se centra en la organización interna de las habilidades motoras y cómo se desarrollan los programas motores a través de la experiencia.

Del mismo modo, Gentile et al. (1975) destacan la progresión del aprendizaje desde las habilidades básicas hasta la adaptación a situaciones más complejas y cambiantes.

La perspectiva ecológica considera el aprendizaje motor como un proceso de coordinación entre el individuo y su entorno, enfatizando la percepción-acción en contextos dinámicos. Estos enfoques ofrecen diferentes formas de conceptualizar el paradigma del aprendizaje motor, lo que refleja la diversidad de perspectivas dentro de este campo de estudio.

1.3.3. Importancia del proceso de enseñanza de la motricidad de acuerdo paradigma de la enseñanza en Educación física

El proceso de enseñanza de la motricidad en Educación Física es crucial para el desarrollo integral de las personas, ya que impacta en su capacidad para adquirir habilidades motoras fundamentales y alcanzar un nivel óptimo de competencia motriz. La relevancia de este proceso se puede comprender a través de distintos paradigmas en la enseñanza, los cuales brindan perspectivas diversas pero complementarias sobre cómo abordar la educación motriz.

✓ *Perspectiva Constructivista*

Desde esta perspectiva, se enfatiza la construcción activa del conocimiento por parte del estudiante a través de la interacción con su entorno y la manipulación de objetos. El proceso de enseñanza y aprendizaje de la motricidad no debe ser simplemente un intercambio pasivo de información entre el maestro y el estudiante. En cambio, se enfoca en la idea de que el alumno es el principal protagonista en la construcción de su propio conocimiento.

Esto implica que los estudiantes deben participar activamente en su aprendizaje mediante la interacción con su entorno y la manipulación de objetos. En lugar de recibir información de manera estática, los alumnos deben involucrarse directamente con los materiales y el medio ambiente para desarrollar y adaptar sus habilidades motoras. Este enfoque promueve un aprendizaje más profundo y significativo, ya que el conocimiento se construye a través de experiencias prácticas y la adaptación constante a nuevas situaciones (Sacristán, 1998).

✓ *Enfoque Cognitivo*

Este enfoque se centra en cómo se procesa la información y se toman decisiones durante la ejecución de habilidades motoras. En el proceso de enseñanza de la motricidad, se busca desarrollar habilidades cognitivas que permitan al individuo planificar, ejecutar y evaluar sus acciones motoras de manera eficiente.

Desde esta perspectiva teórica, se subraya la importancia de considerar los aspectos constructivistas y cognitivos para promover un aprendizaje motor efectivo en el contexto educativo. Según el enfoque constructivista, el proceso de enseñanza de la motricidad se entiende como una construcción activa del conocimiento por parte del estudiante. Este enfoque sostiene que el aprendizaje motor no se limita a la adquisición de habilidades físicas, sino que también implica una comprensión profunda de los principios y conceptos subyacentes a las acciones motoras.

En este contexto, los alumnos no son receptores pasivos de información, sino que participan activamente en la construcción de su propio conocimiento mediante la exploración, la experimentación y la reflexión. En la Educación Física, esto se traduce en actividades que fomenten el descubrimiento guiado, el pensamiento crítico y la resolución de problemas motrices.

El enfoque cognitivo del aprendizaje motor se enfoca en el procesamiento de la información y la toma de decisiones durante la ejecución de habilidades motoras. Desde esta perspectiva, el aprendizaje motor implica la adquisición y refinamiento de modelos mentales

que guían la acción. Los individuos no solo desarrollan destrezas motoras, sino también habilidades cognitivas relacionadas con la planificación, la atención, la percepción y la memoria. En la Educación física, esto se refleja en estrategias de enseñanza que enfatizan la comprensión de los principios biomecánicos, la anticipación de situaciones y la toma de decisiones tácticas en actividades pres deportivos y recreativos.

La teoría de la acción didáctica en el desarrollo motor en Educación física es crucial para entender cómo los educadores diseñan y ejecutan estrategias para promover el crecimiento y la mejora de las habilidades motoras en los estudiantes. A continuación, se presentan algunas teorías relevantes con citas que las respaldan:

- **Teoría del Desarrollo Motor de Gesell:** Esta teoría sostiene que el desarrollo motor sigue un curso predecible y secuencial en los niños, influenciado por factores biológicos y ambientales. "El desarrollo motor sigue una secuencia predecible; sin embargo, la velocidad y la amplitud de este desarrollo pueden variar según la influencia de factores genéticos y ambientales" (Villera, 2023).
- **Teoría del Aprendizaje Motor de Schmidt:** Esta teoría describe el aprendizaje motor como un proceso interno que involucra la adquisición de patrones motores a través de la práctica y el feedback. "El aprendizaje motor implica la adquisición de programas motores que se desarrollan y mejoran con la práctica y el feedback" (Schmidt, 1975).
- **Teoría del Desarrollo Motor de Piaget:** Según esta teoría, el desarrollo motor está estrechamente vinculado al desarrollo cognitivo, y los niños construyen su comprensión del mundo a través de la exploración sensorio motora (Piaget, 1974).
- **Teoría Sociocultural de Vygotsky:** Esta teoría enfatiza el papel de la interacción social y el entorno cultural en el desarrollo motor, argumentando que el aprendizaje ocurre a través de la colaboración con otros y la internalización de prácticas culturales (Vygotsky, 1995).

Estas teorías proporcionan marcos conceptuales esenciales para comprender y guiar la acción didáctica en el desarrollo motor dentro del contexto de la Educación física.

1.4 Antecedentes

Stodden et al. (2012), afirman que el desarrollo motor es un proceso complejo que comienza con movimientos básicos en los primeros meses de vida y culmina en la adquisición de habilidades motrices especializadas en la edad adulta. Es fundamental comprender y promover este desarrollo desde una edad temprana para garantizar un crecimiento saludable y un bienestar continuo a lo largo de la vida.

Este proceso es crucial para el crecimiento y la vida humana, ya que, en todas las etapas de la vida, desde la infancia hasta la adultez, juega un papel esencial en el desarrollo físico, cognitivo y socioemocional.

Además, según la investigación de Villera (2023), este desarrollo en la infancia es clave para el crecimiento de habilidades sociales y emocionales.

La Educación Física tiene como una de sus principales misiones promover el desarrollo de la competencia motriz en los escolares, lo que ha generado un interés constante por entender las características de la evolución de la motricidad a lo largo del crecimiento humano.

Según Baena et al. (2010), la epistemología del área de Educación Física establece la secuenciación de contenidos basada en la lógica interna del área, la cual está alineada con el desarrollo de los alumnos/as.

Finalmente, Hernández e Infante (2005), afirman que el profesor de Educación Física tiene la tarea clara de proponer actividades que permitan a los alumnos/as sentirse capaces de aprender y mejorar su motricidad.

1.5 *A modo de conclusión de la definición de la problemática*

El desarrollo de la motricidad infantil es un proceso complejo que abarca cambios significativos en la coordinación y las habilidades físicas a lo largo de la infancia. En los niños y niñas de nivel primario, este desarrollo se caracteriza por la consolidación de habilidades motoras fundamentales y la adquisición de habilidades más complejas. Durante la etapa comprendida entre los 9 y 12 años, los niños/as suelen demostrar una mayor precisión en sus movimientos, así como una capacidad incrementada para planificar y ejecutar acciones motoras.

Es crucial abordar el desarrollo de la motricidad en la infancia tardía, dado que está estrechamente relacionado con el bienestar físico y emocional a lo largo de la vida. Futuras

investigaciones podrían profundizar en las intervenciones específicas que podrían mejorar este desarrollo en los alumnos/as, así como explorar cómo factores como el entorno y la estructura de los grupos pueden influir en este proceso.

En resumen, este mecanismo de aprendizaje es esencial, ya que impacta en la salud, el bienestar físico y la capacidad de interactuar en el espacio, con los objetos y con otras personas. Comprender los factores que influyen en este proceso y las intervenciones efectivas para promoverlo es fundamental para asegurar un desarrollo óptimo durante esta etapa de la vida.

El desarrollo motriz es vital, ya que permite a los niños/as explorar y participar activamente en su entorno. Según Gesell (1940), citado por Cano et al. (2015), este desarrollo sigue un patrón predecible y secuencial, aunque puede haber variaciones individuales.

Gesell destacó la importancia de la maduración biológica en el desarrollo infantil, argumentando que los niños/as siguen una secuencia de habilidades motoras, como gatear, caminar, correr, saltar, lanzar, patear, golpear, y sus combinaciones, que eventualmente evolucionan hacia habilidades motoras complejas y deportivas.

Para Piaget (1974), los niños/as adquieren nuevas habilidades motoras a medida que exploran y comprenden su entorno. Por ejemplo, el desarrollo del concepto de conservación está estrechamente relacionado con la capacidad de los niños para entender y realizar tareas motoras complejas. El juego simbólico y la imitación de acciones sociales pueden, por ejemplo, promover el desarrollo de habilidades motoras complejas, como las coordinaciones óculo-pedales, manuales o segmentarias.

Durante esta etapa, los niños/as muestran una mayor precisión en sus movimientos y una mejor capacidad para planificar y ejecutar acciones motoras. Las intervenciones y la estimulación se centran en proporcionar oportunidades para la práctica y el aprendizaje de habilidades motoras específicas, así como en fomentar un estilo de vida activo y saludable. Estrategias como el juego estructurado y no estructurado, la participación en deportes y actividades físicas, y el uso de programas educativos pueden ser efectivas para mejorar la motricidad en esta etapa.

El desarrollo motriz infantil es un campo de estudio que permite comprender el crecimiento y la maduración de los niños/as. A los 10 y 11 años, los niños/as experimentan cambios importantes en sus habilidades motoras, lo que les permite participar en una amplia gama de actividades físicas y deportivas. Este proceso es dinámico y complejo, influenciado por una variedad de factores, y es crucial para entender el crecimiento y la maduración de los

niños/as.

Durante esta etapa, los niños/as tienen numerosas oportunidades de aprendizaje a través de sus interacciones con compañeros/as y docentes, así como mediante la participación en actividades curriculares y deportivas, contribuyendo significativamente a la construcción de su motricidad. Es esencial reconocer que el proceso evolutivo motriz en niños/as de 10 y 11 años puede variar considerablemente debido a diferencias individuales en factores como el nivel de actividad física, la genética y las experiencias de aprendizaje previas.

En términos de intervención, es importante proporcionar a los niños/as oportunidades para participar en una variedad de actividades físicas y deportivas que fomenten el desarrollo de habilidades motoras tanto fundamentales como avanzadas. Un enfoque inclusivo y adaptado a las necesidades individuales de cada niño/a es crucial para garantizar que todos puedan alcanzar su máximo potencial de movimiento.

En conclusión, la evolución de la motricidad en alumnos/as de 10 y 11 años es un proceso dinámico influenciado por múltiples factores. Comprender y apoyar este proceso es esencial para promover una evolución positiva de la motricidad.

2. Marco teórico

2.1. Perspectiva conceptual de la propuesta

El cumplimiento de los objetivos del Diseño curricular de la provincia de Buenos Aires en la Educación física de nivel primario se refiere a la implementación efectiva de los propósitos y metas establecidas en el plan de estudios oficial para esta materia. Esto incluye asegurar que los estudiantes adquieran las habilidades, conocimientos, y actitudes delineadas en el currículo, además de fomentar valores y hábitos relacionados con la actividad física y el cuidado de la salud.

Los objetivos del Diseño curricular abarcan un amplio espectro de aspectos, desde el desarrollo de habilidades motoras básicas y específicas, hasta la comprensión de conceptos relacionados con la actividad física y el deporte, así como la participación en actividades recreativas y deportivas. Para lograr esto, es esencial que los docentes planifiquen y ejecuten actividades pedagógicas pertinentes y adecuadas, además de realizar una evaluación continua del progreso de los estudiantes en relación con los estándares establecidos. También es fundamental adaptar las estrategias de enseñanza a las necesidades e intereses individuales y

grupales de los alumnos/as, considerando las características del entorno escolar.

En resumen, se busca garantizar que los estudiantes alcancen los resultados de aprendizaje esperados en esta materia, lo que contribuye a su desarrollo integral y a la formación motora específica. El cumplimiento de estos objetivos se logra a través de una serie de procesos interrelacionados, que incluyen:

- 1. Planificación curricular:** Este proceso implica la selección y organización de contenidos, actividades, y recursos educativos de acuerdo con los objetivos establecidos en el Diseño Curricular. La planificación debe estar alineada con los principios pedagógicos y metodológicos propuestos por las autoridades educativas, así como con las características y necesidades de los estudiantes.
- 2. Implementación de estrategias didácticas:** Los docentes deben llevar a cabo acciones concretas para enseñar los contenidos de Educación Física de manera efectiva. Esto implica utilizar una variedad de metodologías y recursos didácticos, y adaptar las actividades a las características individuales y grupales de los estudiantes.
- 3. Evaluación del aprendizaje:** Es necesario establecer procedimientos para evaluar el progreso de los estudiantes en relación con los objetivos y estándares de aprendizaje. La evaluación debe considerar tanto los aspectos cognitivos como las habilidades motoras y las actitudes relacionadas con la actividad física y el deporte. Es crucial que esta evaluación sea formativa y continua, brindando retroalimentación oportuna para facilitar el desarrollo de los estudiantes.
- 4. Promoción de la participación activa:** Se debe fomentar la participación activa de los estudiantes en actividades físicas y deportivas, creando un ambiente de aprendizaje inclusivo y motivador. Esto incluye promover la práctica regular del ejercicio físico y reconocer y valorar los logros tanto individuales como colectivos.

2.2. Estrategias didácticas: definición conceptual

Las estrategias didácticas son métodos, técnicas o enfoques pedagógicos que los docentes emplean para facilitar un aprendizaje significativo en los estudiantes. Estas estrategias están orientadas a promover la comprensión, la reflexión, la participación activa, y el desarrollo de habilidades en los alumnos.

En esencia, las estrategias didácticas son herramientas y acciones cuidadosamente

planificadas por los docentes con el propósito de estimular la construcción del conocimiento, el desarrollo de habilidades y la formación de actitudes en los estudiantes. Esto se logra mediante la selección y aplicación de métodos, técnicas, recursos, y actividades pedagógicas que se ajustan al contexto educativo y a las características particulares de los alumnos.

En el ámbito educativo, estas estrategias deben crear ambientes de aprendizaje en los que los estudiantes actúen de manera activa, reflexiva, autónoma y colaborativa en la construcción de su propio conocimiento (Gómez, 2017). Dichas acciones están diseñadas no solo para promover la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades, sino también para fomentar la formación de actitudes y valores, así como para estimular el pensamiento crítico, la creatividad y la autonomía en los estudiantes.

a. Variedad y Flexibilidad

Las estrategias didácticas deben ajustarse a los objetivos de aprendizaje, las características de los estudiantes, el contexto educativo y los recursos disponibles. Los docentes pueden emplear una amplia gama de métodos, técnicas y recursos pedagógicos para adaptarse a las necesidades específicas de sus alumnos.

b. Interactividad

Las estrategias didácticas suelen promover la participación activa de los estudiantes en el proceso de aprendizaje. Esto puede incluir actividades como el trabajo en grupo, discusiones en clase, debates, proyectos colaborativos, y juegos educativos. La interacción entre los estudiantes y con el docente facilita la construcción conjunta del conocimiento y el desarrollo de habilidades sociales.

c. Contextualización

Las estrategias didácticas deben estar alineadas con el contexto educativo y cultural en el que se aplican. Esto implica considerar las características individuales y grupales de los estudiantes, así como los recursos disponibles en el entorno escolar y comunitario. Las estrategias deben ser relevantes y significativas para los estudiantes, permitiéndoles relacionar los contenidos con su propia experiencia y contexto de vida.

d. Evaluación Formativa

Las estrategias didácticas están estrechamente ligadas a los procesos de evaluación del aprendizaje. Los docentes emplean diversas técnicas y herramientas para monitorear el progreso de los estudiantes, identificar sus fortalezas y áreas de mejora, y proporcionar retroalimentación oportuna que favorezca su desarrollo. La

evaluación formativa permite ajustar y mejorar continuamente las estrategias didácticas en función de las necesidades y el desempeño de los estudiantes.

En consecuencia, las estrategias didácticas son recursos esenciales para diseñar e implementar experiencias educativas efectivas y significativas, que promuevan el aprendizaje integral y el desarrollo de competencias en los estudiantes.

2.3. El desarrollo motor como proceso dinámico

El desarrollo motor es un proceso dinámico y complejo que involucra cambios significativos en la coordinación, el equilibrio, la fuerza y la destreza. A la edad de 10 o 11 años, los niños experimentan una mejora notable en sus habilidades motoras gruesas y finas, lo que les permite participar en una amplia variedad de actividades físicas y deportivas con mayor competencia y confianza.

Durante esta etapa, los niños/as demuestran una mejor coordinación en sus movimientos, lo cual se manifiesta en una mayor rapidez y agilidad al correr, así como en la capacidad de realizar movimientos más precisos y controlados, como lanzar y atrapar objetos con mayor exactitud. Aquellos que tienen acceso a entornos estimulantes y oportunidades para practicar y desarrollar sus habilidades motoras tienden a mostrar un mejor desarrollo motor en comparación con aquellos que tienen acceso limitado a estas oportunidades.

El desarrollo de habilidades motoras en niños y niñas de 10 a 11 años es un proceso fundamental que implica mejoras significativas en diversas áreas clave de su motricidad:

- 1. Desarrollo de habilidades motoras gruesas:** En esta etapa, los niños y niñas suelen experimentar un notable progreso en su capacidad para realizar movimientos amplios y coordinados que involucran grandes grupos musculares. Esto abarca actividades como correr, saltar, trepar y lanzar, donde se observa un incremento en la precisión, fuerza y control.
- 2. Desarrollo de habilidades motoras finas:** Además, mejoran considerablemente en tareas que requieren movimientos precisos y detallados, como escribir, dibujar, recortar y manipular objetos pequeños. Estas habilidades son esenciales para actividades escolares y de la vida diaria, como el manejo de utensilios y herramientas.
- 3. Desarrollo del equilibrio:** Durante esta fase, el control del equilibrio se afina, permitiendo a los niños y niñas realizar con mayor destreza actividades que exigen

estabilidad, como montar en bicicleta, patinar o mantener el equilibrio sobre superficies estrechas, como una viga.

4. **Coordinación óculo-manual:** A esta edad, la coordinación entre los ojos y las manos mejora significativamente, facilitando la realización de tareas que requieren sincronización visual y motora. Ejemplos de esto incluyen lanzar y atrapar pelotas, así como completar rompecabezas y otras actividades que demandan precisión.
5. **Desarrollo de la fuerza y resistencia:** Los niños y niñas experimentan un aumento en su fuerza muscular y capacidad de resistencia, lo que les permite participar en actividades físicas más intensas y sostener un esfuerzo prolongado en deportes y juegos.
6. **Desarrollo de la lateralidad:** Durante este periodo, suelen establecer una preferencia por el uso de una mano, pie u ojo sobre el otro, fenómeno conocido como lateralidad. Esta preferencia es crucial para su desempeño en actividades que requieren coordinación bilateral, como lanzar o atrapar una pelota con una mano dominante.
7. **Desarrollo de la velocidad y agilidad:** Con el crecimiento, también se observa una mejora en la velocidad y agilidad, lo que les permite moverse rápidamente y cambiar de dirección con mayor facilidad durante actividades físicas y deportivas.

Estas habilidades motoras, además de ser esenciales para la participación en deportes y actividades físicas, también tienen un impacto directo en la salud y el bienestar general de los niños y niñas. Es crucial proporcionarles oportunidades variadas y adecuadas para practicar y mejorar estas habilidades, ya que esto contribuye significativamente a su desarrollo físico, cognitivo y social, sentando las bases para un estilo de vida activo y saludable en el futuro.

2.4 Algunos puntos clave sobre el desarrollo motor infantil en niños/as de 10 y 11 años

✓ Desarrollo físico

En la etapa de la niñez tardía, los niños y niñas experimentan mejoras notables tanto en habilidades motoras gruesas como finas. Las habilidades motoras gruesas incluyen actividades como correr, saltar, lanzar y atrapar. Por otro lado, las habilidades motoras finas se refieren a tareas que requieren precisión, como escribir, dibujar y manipular herramientas con destreza.

✓ Desarrollo cognitivo

Durante esta etapa, se observa una mejora en la capacidad de los niños para planificar y ejecutar movimientos complejos. También se perfecciona la coordinación óculo-manual, lo que les permite participar en actividades más detalladas y físicamente demandantes.

✓ Desarrollo social y emocional

El desarrollo motor está estrechamente vinculado al desarrollo social y emocional de los niños. Las habilidades motoras bien desarrolladas pueden aumentar la confianza en sí mismos y facilitar su participación en actividades grupales, lo que a su vez influye positivamente en su desarrollo social y emocional.

✓ Importancia del juego activo

El juego activo y la participación en actividades físicas son decisivos a esta edad. Es importante proporcionar a los niños oportunidades para moverse, explorar y desafiar sus habilidades, lo que puede resultar muy beneficioso para su desarrollo general.

✓ Detección de posibles retrocesos

Es fundamental estar atentos a cualquier signo de retraso en el desarrollo motor. La intervención temprana puede ser crítica si se observan dificultades para realizar tareas motoras simples, falta de interés en actividades físicas o comportamientos inusuales durante las mismas. Detectar y abordar estos problemas a tiempo puede prevenir complicaciones futuras y asegurar un desarrollo más equilibrado.

2.4. Algunas teorías sobre el desarrollo motor infantil

➤ Teoría de la maduración

La teoría de la maduración de Arnold Gesell mantiene que el desarrollo motor sigue un patrón predecible y está influenciado principalmente por factores biológicos y genéticos. En la niñez tardía, se espera que los niños/as alcancen hitos específicos en su desarrollo motor, como correr con más coordinación, saltar con mayor precisión y habilidad, y mejorar en la destreza manual (Granda, 2019).

➤ Teoría del aprendizaje motor

Kurt y Günte (1987) definen el aprendizaje motor como el proceso mediante el cual se desarrollan, adaptan y perfeccionan formas y modos de conducta, especialmente en lo que respecta a destrezas y acciones motoras. El enfoque principal de este aprendizaje es el rendimiento motor.

En la formación técnica deportiva y en cualquier actividad física, el objetivo es realizar una tarea motora de manera eficaz, regulando el movimiento de acuerdo con el propósito específico de la acción. Así, el aprendizaje motor se centra en alcanzar un resultado deseado a través de los movimientos realizados, mientras que los conocimientos y habilidades intelectuales necesarias son considerados herramientas o medios para lograr el objetivo motor.

➤ Teoría de las etapas de desarrollo de Piaget

Según Piaget, a los 10-11 años los niños se encuentran en la etapa de las operaciones concretas. En esta etapa, los niños/as son capaces de pensar de manera lógica sobre eventos concretos y de usar la lógica en la resolución de problemas. Esto puede influir en su capacidad para planificar y ejecutar movimientos motores más complejos (Triglia, 2015).

En este orden de ideas, se describen algunos conceptos que resultan de relevancia significativa para el estudio del desarrollo motor infantil en niños de 10 y 11 años, según el citado autor

Influencia de la actividad física en el desarrollo motor

La participación constante en actividades físicas y deportivas tiene un impacto positivo en el desarrollo motor de los niños de 10 y 11 años. Estas actividades estimulan y fortalecen el sistema neuromuscular, mejoran la coordinación, y brindan experiencias que perfeccionan sus habilidades motoras.

Plasticidad cerebral

Durante la infancia, el cerebro presenta una gran capacidad de adaptación, lo que significa que las experiencias motoras durante esta etapa pueden influir significativamente en el desarrollo de las habilidades motoras. Este concepto de plasticidad cerebral resalta la importancia de ofrecer experiencias enriquecedoras que optimicen dicho desarrollo.

Impacto del juego en el desarrollo motor

El juego activo y la exploración física juegan un rol esencial en el progreso motor a esta edad. Según un estudio de Pellegrini y Smith (1998), el juego físico y dinámico contribuye al aumento de la fuerza, la coordinación y el equilibrio en los niños. A través de estos juegos, los niños mejoran sus habilidades motoras de forma natural y divertida.

Lateralidad

En esta etapa, los niños comienzan a consolidar su lateralidad, es decir, una preferencia por el uso de una mano, pie u ojo sobre el otro. Este proceso de lateralización es fundamental para mejorar la coordinación y la precisión en las tareas motoras, ya que les permite ser más consistentes en el uso de un lado de su cuerpo en actividades físicas.

Programas motores

Los programas motores son intervenciones estructuradas diseñadas para mejorar las habilidades motoras de los niños. Estos programas incluyen actividades que se enfocan en habilidades básicas como correr, saltar, lanzar y atrapar, las cuales forman los cimientos de habilidades más complejas utilizadas en el deporte.

Inserción de habilidades motoras complejas en el proceso pre deportivo

El proceso pre deportivo es la fase en la que los niños comienzan a prepararse para la competencia deportiva, desarrollando y refinando habilidades motoras tanto básicas como complejas. Estas habilidades incluyen una combinación de destrezas técnicas y tácticas que requieren precisión y control. La práctica intensiva y la progresión gradual permiten a los niños dominar habilidades más avanzadas a medida que se preparan para situaciones deportivas reales. Además, una base sólida de habilidades motoras fundamentales es esencial para un desempeño deportivo exitoso.

Métodos conductistas y de ensayo y error en la enseñanza de habilidades motoras complejas

Se puede argumentar que el uso de métodos conductistas y de ensayo y error no es el más adecuado para la enseñanza de habilidades motoras complejas en el desarrollo infantil. Estos enfoques suelen no considerar la individualidad de cada niño, carecen de motivación intrínseca y presentan limitaciones en la transferencia de habilidades a otros contextos. Por lo tanto, es preferible emplear métodos más centrados en las necesidades y motivaciones de los niños, que les permitan un aprendizaje más profundo y personalizado.

La inserción de habilidades motoras complejas en el proceso anterior al juego deportivo, destacando la importancia de un enfoque progresivo y sistemático durante esta fase de preparación en el deporte. Durante el proceso citado, los individuos, ya sean niños o jóvenes, adquieren y desarrollan tanto habilidades motoras básicas como específicas, necesarias para un rendimiento deportivo óptimo. Este proceso no solo involucra el dominio de destrezas técnicas, sino que también abarca componentes tácticos, físicos y mentales esenciales para el éxito deportivo.

Una de las claves estructurales del proceso es la consolidación de habilidades motoras fundamentales, como correr, saltar, lanzar y atrapar, las cuales forman la base para el perfeccionamiento de habilidades más complejas. Estas últimas requieren una coordinación precisa y fluida de movimientos, y son notoriamente más difíciles de dominar debido a su elevado nivel de exigencia.

La práctica intensiva y prolongada se presenta como un factor crucial para la adquisición de estas destrezas, además de otros elementos influyentes, como la experiencia previa, la retroalimentación adecuada y la transferencia efectiva de habilidades aprendidas durante la práctica a situaciones de competencia real.

El proceso pre deportivo, por su parte, se presenta como una fase gradual y evolutiva, que permite a los individuos avanzar desde el desarrollo de habilidades fundamentales hasta la especialización en técnicas avanzadas dentro del deporte. En esta etapa, se identifican varias fases: primero, la adquisición de habilidades básicas, que son fundamentales para el desarrollo posterior; luego, la especialización en destrezas técnicas propias de la disciplina deportiva, como el lanzamiento preciso, los movimientos defensivos y ofensivos; y finalmente, la simulación de situaciones de juego, donde los deportistas aplican sus habilidades en contextos competitivos que imitan escenarios reales.

En este sentido, al realizar una reflexión crítica sobre los métodos conductista y de ensayo y error en la enseñanza de habilidades motoras complejas se desprende que estos métodos pueden no ser ideales para el desarrollo motor infantil, debido a que suelen desatender la individualidad de cada niño, carecen de motivación intrínseca y presentan dificultades en la transferencia de habilidades a nuevos contextos.

Esto sugiere la necesidad de emplear enfoques pedagógicos que sean más centrados en el individuo, adaptándose a sus necesidades, capacidades y estilo de aprendizaje, y proporcionando un entorno más estimulante y efectivo para el desarrollo motriz.

Algunas aproximaciones que pueden considerarse para sustentar las anteriores afirmaciones son las siguientes:

- Falta de consideración de la individualidad del niño

Se destaca la falta de consideración de la individualidad del niño. El desarrollo motor infantil es un proceso profundamente personalizado, en el cual cada niño avanza a su propio ritmo y presenta sus propias fortalezas, debilidades y estilos de aprendizaje. El enfoque conductista, al centrarse en la aplicación de estímulos externos y la observación de respuestas visibles, tiende a ignorar esta diversidad individual. Sin embargo, factores como las experiencias previas, los intereses y las motivaciones personales influyen considerablemente en la capacidad del niño para aprender y desarrollar habilidades motoras. Por lo tanto, un enfoque más integral, que contemple estas diferencias individuales, puede resultar más efectivo en la promoción del desarrollo motor infantil.

El enfoque conductista, al centrarse en estímulos y respuestas uniformes, ignora la singularidad de cada niño/a y sus necesidades de aprendizaje y en eso se enfoca la teoría ecológica de Bronfenbrenner. Este modelo asume que todos los niños reaccionarán de manera similar, lo que no refleja la realidad del desarrollo infantil, caracterizado por ritmos, intereses y capacidades individuales. Al no considerar estas diferencias, el conductismo puede ser limitante en la enseñanza, ya que deja de lado enfoques más adaptados que promuevan el desarrollo integral del niño. Esto subraya la necesidad de metodologías más flexibles y personalizadas en la educación. (Álvarez, 2015).

- Falta de motivación intrínseca

La motivación intrínseca, es decir, aquella que proviene de intereses personales, valores y objetivos internos, es crucial para un aprendizaje significativo y duradero. El conductismo, al enfocarse en recompensas y castigos externos para modificar el comportamiento, puede debilitar esta motivación, ya que hace que el niño dependa de la aprobación o desaprobación del adulto para realizar una tarea. Un enfoque más orientado al niño y sus intereses, que estimule la exploración, la curiosidad y el disfrute del movimiento, fomentaría una mayor motivación intrínseca en su desarrollo motor.

- Limitada transferencia de habilidades

El método de ensayo y error, aunque útil para el aprendizaje de habilidades motoras específicas en entornos estructurados, no siempre promueve una comprensión profunda de los principios subyacentes del movimiento. Los niños pueden aprender a replicar movimientos de

forma mecánica sin entender los fundamentos que los guían, lo que dificulta la aplicación de esas habilidades en situaciones nuevas o desafiantes. Un enfoque que se centre en la comprensión de los principios biomecánicos y fisiológicos del movimiento, así como en el desarrollo de habilidades cognitivas como la planificación, la toma de decisiones y la resolución de problemas, facilitaría una transferencia más efectiva de las habilidades motoras a diferentes contextos.

En resumen, aunque el conductismo y el método de ensayo y error pueden ser efectivos para el aprendizaje de habilidades motoras simples, su eficacia en el desarrollo motor infantil es limitada debido a su falta de consideración por la individualidad del niño, la disminución de la motivación intrínseca y la escasa transferencia de habilidades a distintos contextos.

2.5 Transposición didáctica: Concepto y definición

La transposición didáctica es un concepto fundamental en la enseñanza, referido al proceso de adaptar y transformar los contenidos de una disciplina para ser enseñados en un contexto educativo específico. Este proceso va más allá de trasladar la información; requiere una reinterpretación y reorganización de los conocimientos para hacerlos accesibles y pertinentes para los estudiantes.

Los contenidos se simplifican, reorganizan y contextualizan con el fin de facilitar su comprensión y aplicación. En el caso de las habilidades motoras complejas en los juegos pre deportivos, este proceso implica adaptar los conceptos y destrezas deportivas a un nivel adecuado para los niños en edad escolar, particularmente en la escuela primaria argentina.

El proceso de transposición didáctica en este contexto involucra varios aspectos clave. Primero, la adaptación de los juegos pre deportivos a la edad, nivel de desarrollo y habilidades motoras de los niños, lo que implica simplificar reglas, reducir equipos y utilizar materiales adecuados para facilitar la participación y el aprendizaje.

Además, es esencial que estos juegos se enfoquen en el desarrollo de habilidades motoras fundamentales, como correr, saltar, lanzar y atrapar, que servirán como base para deportes más complejos en el futuro. La inclusión es también primordial, asegurando que todos los niños, independientemente de sus habilidades, puedan participar y disfrutar de estas actividades.

Además de lo motriz, la transposición didáctica en los juegos citados debe centrarse en fomentar el aprendizaje significativo. Esto implica que los niños no solo desarrollen

habilidades físicas, sino que también adquieran comprensión táctica, habilidades de trabajo en equipo y resolución de problemas. También se enfatiza la incorporación de valores como el respeto, la cooperación, la honestidad y el juego limpio.

Los métodos de descubrimiento guiado y situaciones problema son enfoques altamente recomendados para la enseñanza de habilidades motoras complejas y su aplicación. Estos métodos favorecen el aprendizaje activo, permitiendo a los niños explorar y comprender conceptos por sí mismos, lo que facilita tanto el desarrollo cognitivo como motor.

Del mismo modo, estos enfoques promueven la autonomía y la responsabilidad, ya que los niños se ven obligados a tomar decisiones durante los juegos, mejorando la retención del conocimiento y fomentando la transferencia de habilidades motoras a nuevos contextos. En resumen, estos métodos apoyan una consolidación más eficiente de los aprendizajes motores en la educación primaria, facilitando el desarrollo integral de los estudiantes en el proceso de evolución de su desarrollo motor.

Existen diversas conceptualizaciones que respaldan el enfoque de descubrimiento guiado y situaciones problema en la enseñanza de habilidades motoras. El descubrimiento guiado se fundamenta en la idea de que los estudiantes aprenden de manera más efectiva cuando descubren conceptos por sí mismos, en lugar de recibir información de manera pasiva. En el ámbito del desarrollo motor, este método les permite explorar movimientos y técnicas de forma activa, con el docente actuando como guía y proporcionando orientación cuando es necesario. Esta práctica activa favorece la comprensión profunda y la internalización de los principios motores.

Por su parte, las situaciones problema introducen a los estudiantes en contextos o desafíos que requieren aplicar sus conocimientos y habilidades para encontrar soluciones. En los juegos que anteceden el deporte, esto puede implicar escenarios que demandan la resolución de problemas tácticos o técnicos. Este enfoque desarrolla el pensamiento crítico y la toma de decisiones, además de fomentar la elaboración de estrategias, habilidades esenciales para el aprendizaje deportivo efectivo.

El aprendizaje activo, por otro lado, involucra la participación directa del estudiante en su proceso de aprendizaje. En lugar de recibir pasivamente la información, los alumnos se involucran en actividades prácticas que les permiten construir su conocimiento a través de la experiencia. En el contexto de los juegos aplicados, este enfoque asegura que los estudiantes estén físicamente activos, practicando habilidades motoras en situaciones reales que refuerzan su aprendizaje.

Finalmente, la transferencia de habilidades se refiere a la capacidad de aplicar los conocimientos o destrezas adquiridos en un contexto a otros escenarios nuevos o similares. En los juegos pre deportivos, este proceso permite que los alumnos utilicen lo aprendido en situaciones nuevas, ampliando su capacidad de adaptación y ejecución en diferentes situaciones deportivas.

2.6 Motricidad y corporeidad: Una aproximación a las ideas establecidas en el Diseño curricular

Aunque el cuerpo experimenta el agotamiento físico, el ser humano lo trasciende, ya que no es solo su corporalidad lo que lo define. La corporeidad humana está en constante evolución en tres niveles: biológico, psicológico y social. Esta construcción abarca afectos, emociones, vínculos, placer, dolor, apariencia física y la libertad para vivir plenamente, siempre en relación con los demás. Según Foucault, el cuerpo es portador de poder, reflejando normas y leyes sociales que lo rigen colectivamente. Así, el cuerpo colectivo establece reglas que expresan un poder absoluto en la sociedad (Freitas & Trompieri, 2011).

El ser humano debería considerarse desde su corporeidad, sus tradiciones antropológicas y el contexto social en el que se desenvuelve. La corporeidad y la motricidad están íntimamente relacionadas. La educación física, desde el nacimiento, moldea nuestras acciones cotidianas, permitiéndonos desenvolvernos con eficacia en diversas situaciones.

La motricidad se vincula a la corporeidad porque a través de su cuerpo el ser humano experimenta el mundo de forma práctica. Hablar de motricidad implica reconocer la complejidad del movimiento humano, que se desarrolla en conexión con el sistema nervioso central, regulando y coordinando la conducta.

Al entender la motricidad como expresión de la corporeidad y como parte del proyecto humano, no solo se expresan las capacidades biológicas para el movimiento, sino también las intenciones y necesidades de comunicación y equidad social en el mundo contemporáneo.

Estos conceptos están reflejados en el Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires, que define la corporeidad como una dimensión significativa del ser humano en constante construcción (Dirección General de Cultura y Educación, s.f.). La intervención pedagógica planificada da sentido y significado a las acciones motrices de los estudiantes, influyendo en su desarrollo y en cómo entienden su presencia en el mundo.

La cultura corporal, como parte del currículo de educación física, permite a los estudiantes conocer, apropiarse, recrear y transformar estos aspectos culturales (Dirección General de Cultura y Educación, 2018). A lo largo de su trayectoria escolar, se busca que los estudiantes se conviertan en practicantes activos de esta cultura. Las prácticas corporales son expresiones históricas que reflejan la forma en que las personas viven su cuerpo y se relacionan con el entorno. A través de ellas, se construyen y transforman significados culturales y personales, en un proceso continuo de reconfiguración de la identidad y las interacciones sociales.

Desde un enfoque basado en la comprensión del cuerpo y el movimiento, la educación física debe fomentar aprendizajes comprensivos. Esto se logra mediante estrategias como la presentación de situaciones problemáticas, donde los estudiantes resuelven y reflexionan sobre diferentes formas de afrontar desafíos. La comprensión en educación física implica que los estudiantes se apropien de los conocimientos y los adapten a nuevas situaciones, promoviendo un entorno de aprendizaje participativo y democrático. Además, se busca que los estudiantes desarrollen autonomía al crear y respetar reglas en los juegos, propiciando un entorno inclusivo y colaborativo.

El movimiento siempre implica una intención personal y tiene un significado único para cada individuo. El desafío del profesor de educación física es motivar a los estudiantes a experimentar el movimiento de manera libre y significativa, sin limitarse a la reproducción de modelos preestablecidos. La enseñanza debe abrir espacios para la búsqueda autónoma, permitiendo que los estudiantes exploren y se apropien de su propio movimiento desde el principio.

La motricidad es original y única en cada niño, y a través de ella se puede observar su situación afectiva y social. Los gestos motrices revelan aspectos como la autoestima, la confianza y la capacidad de interactuar en grupo. En la educación física infantil, se destacan modelos de intervención que promueven la integración social a través del movimiento, permitiendo que los niños asimilen su entorno y aprendan a través de la actividad física. La educación corporal se presenta como un modelo pedagógico que aborda la motricidad de manera integral, favoreciendo no solo el desarrollo físico, sino también el social y emocional.

La evaluación del aprendizaje motor es compleja pero crucial para identificar los logros y áreas a mejorar. Depende de los métodos de enseñanza, las teorías del aprendizaje, la formación docente y las condiciones del entorno. La escuela ha sido históricamente un espacio donde la educación del cuerpo es una prioridad, con programas y actividades diseñados para

su desarrollo integral.

La Educación física se caracteriza por su fuerte conexión con la educación escolar y las pedagogías del conocimiento, contribuyendo al desarrollo intelectual de los estudiantes (Pedraza, 2008). Esta disciplina busca mejorar el desempeño cognitivo a través de la actividad física, integrándose como una herramienta esencial dentro del currículo escolar.

Además, la Educación física puede ser entendida como un instrumento del biopoder, introducido en el sistema educativo para abordar necesidades sociales y deficiencias físicas en sectores amplios de la población. Su incorporación al currículo respondió a la necesidad de impulsar el progreso, atendiendo aspectos físicos y de salud que se consideraban cruciales en el desarrollo social, especialmente en el periodo entre 1900 y 1940, cuando se consolidó como asignatura escolar (Aisenstein, 2006).

Paralelamente, en otros contextos culturales, surgieron formas alternativas de movimiento que se alejaban del enfoque exclusivo en el rendimiento físico. Estas propuestas se centraban más en las posibilidades expresivas y reflexivas del cuerpo, promoviendo una educación integral que valoraba el cuerpo como un medio para auto comprensión y el desarrollo humano, abordando aspectos antropológicos y sensoriales del ser.

2.7. Estructura del Diseño Curricular de la jurisdicción para 4to y 5to año

La estructura del Diseño Curricular para 4° y 5° año de escolaridad en la jurisdicción abarca diversas perspectivas sobre el juego, resaltando su importancia tanto como actividad recreativa y placentera, como un medio de desarrollo integral.

En primer lugar, el juego se concibe como una actividad lúdica por sí misma, ofreciendo disfrute y esparcimiento a los niños. En segundo lugar, se entiende como una herramienta para fomentar el pensamiento táctico, las capacidades lógico-motrices y la toma de decisiones a través de la resolución de problemas. Además, se le otorga un papel fundamental en la socialización, ya que facilita el desarrollo de habilidades sociales, la internalización de normas y reglas, y promueve la solidaridad. Por último, el juego se considera un objeto de conocimiento dentro de la cultura corporal, y cuando se abordan todas estas perspectivas, se lo define como juego socio motor.

En este proceso educativo, se incluyen los mini deportes, que son adaptaciones de juegos deportivos formales, ajustados para el segundo ciclo de la educación primaria. Estas adaptaciones recrean situaciones ludo motrices propias del deporte, permitiendo a los niños

enfrentarse a problemas similares a los que surgen en deportes tradicionales.

Este enfoque establece que el juego, especialmente el pre deportivo, tiene una función primordial en el tiempo libre y en el proceso de aproximación al deporte, siendo una construcción social que no debe percibirse como algo natural o dado. Este proceso integra diversas dimensiones, como las psicológicas, sociales, educativas, políticas, culturales y simbólicas, subrayando la complejidad del juego y su papel en la formación integral de los niños.

Durante la etapa de educación infantil, el cuerpo y el movimiento se convierten en las principales vías de interacción de los niños con su entorno, lo que contribuye significativamente a la construcción de su pensamiento. Por tal motivo, es fundamental que los educadores de este nivel reflexionen de manera crítica sobre las intenciones pedagógicas y las estrategias de intervención didáctica en el ámbito motor. Este espacio curricular recoge conceptos clave sobre el desarrollo motor, los contenidos relacionados con la motricidad, el juego motor y las metodologías adecuadas para la programación de la actividad motriz, asegurando un enfoque integral y coherente en la educación infantil.

El análisis de la Educación física dentro del currículo escolar implica considerar dos aspectos clave:

1. Se reconoce que no todos los conocimientos y prácticas pueden o deben ser seleccionados para su enseñanza; es imposible abarcar todo el saber existente de un campo, ni se pretende hacerlo.
2. El proceso de escolarización conlleva una traducción y transposición de los saberes, que son modificados y adaptados pedagógicamente para su enseñanza. Este ajuste responde a las necesidades del contexto educativo, y permite hacer accesibles los conocimientos de manera estructurada y comprensible para los alumnos.

La Educación Física, como asignatura, no solo implica educar sobre el movimiento, sino también a través del movimiento. Esto significa que el deporte se enseña como un juego deportivo que ha sido re contextualizado, con su lógica estructural adaptada, para asegurar una distribución democrática del conocimiento. El objetivo es que todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades o intereses, puedan aprender, disfrutar y desear practicar el deporte, mientras desarrollan su dimensión corporal de manera integral.

Para lograr que emerja esa dimensión corporal, es fundamental que las experiencias educativas ofrezcan vivencias corporales completas, vigorosas, sensibles, placenteras y, sobre todo, colectivas. Estas experiencias deben fomentar un enfoque en el que el movimiento no

solo se enseñe como un conjunto de habilidades físicas, sino como una práctica integral que incluye el disfrute, la sensibilidad y la interacción social, creando una educación física más inclusiva y significativa para los alumnos.

✓ *Contenidos e indicadores del avance establecidos en el Diseño curricular de la provincia de Buenos Aires*

Para 4to y 5to grado del nivel primario (<http://abc.gov.ar> , 2018)

4TO AÑO:

CONTENIDOS:

- Ajuste en el control de brazos y piernas en acciones globales y segmentarias.
- Proyección de la derecha e izquierda desde sí hacia los demás y el espacio.
- Reconocimiento de las capacidades motoras en situaciones de tareas y juegos socio motor y deportivo.
- Reconocimiento de la relación entre las capacidades coordinativas con el aprendizaje de habilidades motoras y la resolución de situaciones motrices.
- Tareas y ejercicios para el desarrollo de una o más capacidades motoras.
- Reconocimiento de necesidades con relación a cambios corporales vinculados con la actividad física.
- Acciones globales y segmentarias empleando combinaciones de tres o más habilidades motoras.
- Combinación de diferentes formas de desplazamientos, saltos y giros con control del equilibrio y re equilibrio en las caídas. Iniciación a habilidades motoras específicas de apoyos, inversiones, pasajes y roles, con predominio del equilibrio y re equilibrio.
- Iniciación a habilidades motoras específicas de transporte, tracciones y empujes, trepas, suspensiones y balanceos en aparatos y objetos diversos.
- Iniciación a habilidades motoras específicas de manipulación de objetos.
- Juegos individuales, por bando y equipos con diferentes Habilidades motoras de iniciación a las habilidades propias del atletismo.
- Juegos cooperativos en pequeños y grandes grupos con acuerdos en las estrategias para la resolución.
- Estructura de los juegos deportivos: finalidad, reglas, espacio, tiempo.
- Estructura de los juegos deportivos: reconocimiento del otro y su actuación en términos de oposición y cooperación en los juegos socio motores y deportivos.

- Estructura de los juegos deportivos: comunicación motriz, táctica y estrategia en la resolución de situaciones.
- Reconocimiento de roles y funciones, cambios y rotaciones en los juegos deportivos propios de los deportes colectivos

MODOS DE CONOCER:

- Diferenciar la derecha e izquierda en el espacio a partir de la propia orientación corporal para organizar sus acciones motoras en desplazamiento o proyección de objetivos.
- Reconocer la incidencia de las capacidades motoras en el desempeño individual y grupal durante el desarrollo de tareas, juegos socio motor y deportivo.
- Vincular sus avances en el aprendizaje de habilidades con las capacidades de diferenciar y de acoplar los movimientos de las diferentes partes de su cuerpo.
- Ajustar con control y fluidez la combinación de tres o más acciones motoras en tareas motoras, juegos socio motores deportivos.
- Desarrollar acciones de control de elementos con diferentes partes del cuerpo o con otros objetos propias de las prácticas deportivas, gimnásticas, atléticas y/o motrices expresivas.
- Usar habilidades motoras combinadas o algunas habilidades específicas en etapa de exploración en la resolución de juegos y tareas.
- Reconocer diferentes tipos de juegos socio motores y desempeñarse en ellos en forma autónoma con capacidad de resolución en diferentes circunstancias.
- Valorar las propuestas de juegos cooperativos superando el antagonismo de ganar o perder.
- Reconocer los elementos constitutivos de los juegos socio- motores y deportivos (regla, habilidades motrices, tiempo, espacio, táctica y comunicación motriz).
- Implementar formas de comunicación para resolver en conjunto situaciones de los juegos socio motores y deportivos.

INDICADORES DE AVANCE:

- Reconoce la derecha e izquierda en el espacio y en los otros a partir del propio reconocimiento lateral.

- Identifica el uso de diferentes capacidades motoras en situaciones de tareas y juegos.
- Utiliza con seguridad y confianza habilidades motoras combinadas en la resolución de tareas, juegos socio- motor y deportivo.
- Controla el equilibrio y los movimientos segmentarios durante la realización de roles, pasajes e inversiones.
- Ajusta sus acciones motoras para la resolución de problemas que presentan los juegos socio motor y deportivo, resolviendo el manejo de objetos y la oposición de un adversario.
- Participa en diferentes tipos de juegos socio motores y deportivos reconociendo su estructura y componentes.
- Resuelve grupalmente situaciones de juego comprendiendo la lógica interna y respetando las opiniones de los otros.
- Propone modificaciones a los juegos atendiendo a sus componentes.
- Acepta y respeta las reglas propuestas por el docente y las elaboradas con sus compañeros.

5TO AÑO:

CONTENIDOS:

- Ajuste en la precisión de las acciones globales y segmentarias con relación a un lado y otro del cuerpo.
- Reconocimiento de la derecha e izquierda y su utilización con sentido estratégico en las prácticas corporales.
- Reconocimiento de las capacidades motoras y su incidencia en tareas y juegos socio motor, deportivo y mini deportes.
- Reconocimiento de la relación entre las capacidades coordinativas con el aprendizaje de habilidades y la resolución de situaciones motrices.
- Ajuste y precisión en acciones que impliquen habilidades motoras propias de las prácticas ludo motrices, gimnásticas, del movimiento deportivo y de vinculación con el ambiente. Tareas y ejercicios para el desarrollo de una o más capacidades motoras.
- Registro de cambios corporales vinculados con la actividad física para tomar decisiones con cierta autonomía: pausa, descanso, hidratación, abrigo o desabrigo.
- Anticipación de riesgos y cuidado propio y de los otros en la realización de prácticas

corporales y motrices.

- Acciones globales y segmentarias integrando habilidades motoras básicas simples, combinadas y específicas en diferentes situaciones. Combinación de diferentes formas de desplazamientos, saltos y giros con control del equilibrio y reequilibrio en las caídas. Combinación de diferentes formas de desplazamientos, saltos y giros con acciones segmentarias en el manejo de objetos.
- Iniciación a habilidades motoras específicas de apoyos, inversiones, pasajes y roles, con predominio del equilibrio y reequilibrio. Iniciación a habilidades motoras específicas de transporte, tracciones y empujes, trepas, suspensiones y balanceos en aparatos y objetos diversos.
- Iniciación a habilidades motoras específicas de manipulación de objetos
- Iniciación a habilidades motoras específicas de lanzamientos propias de los juegos deportivos y mini deportes.
- Iniciación a habilidades motoras específicas de pases y recepciones propias de los juegos deportivos y mini deportes.
- Iniciación a habilidades motoras específicas de drible propias de los juegos deportivos y mini deportes.
- Iniciación a habilidades motoras específicas de golpes con diferentes partes del cuerpo o diferentes elementos para el control de objetos propias de los juegos deportivos y mini deportes. Combinación de acciones motoras específicas propias de los juegos deportivos.
- Juegos cooperativos en pequeños y grandes grupos y en el grupo total, anticipando situaciones de resolución.
- Estructura de los juegos deportivos y mini deportes, su organización interna: finalidad, reglas, espacio.
- Estructura de los juegos deportivos resoluciones individuales y grupales con relación a oponentes y colaboradores en los juegos socio motores, deportivos y mini deportes.
- Estructura de los juegos deportivos y mini deportes: comunicación motriz, táctica y estrategia en la resolución de situaciones.
- Reconocimiento de roles y funciones, cambios y rotaciones en los juegos deportivos propios de los deportes colectivos. Gestos y acciones motrices para comunicarse en los juegos socio motores, deportivos y mini deportes.
- Driles deportivos jugados.
- Juegos deportivos reducidos.

- Juegos deportivos globales.
- Juegos deportivos modificados.
- Mini deporte escolar de deportes colectivos.
- Mini deporte escolar de deportes individuales.
- Juegos individuales, por bando y equipo de iniciación a prácticas gimnásticas y motrices expresivas.
- Reconocimiento de la estructura y lógica interna de los juegos socio motores y deportivos.
- Juegos inventados por los niños a partir de la estructura y lógica interna de los juegos socio motor y deportivo.
- Resolución autónoma de conflictos vinculares y de situaciones de juego, en los juegos socio motores y deportivos.

MODOS DE CONOCER:

- Resolver situaciones de juegos deportivos utilizando las nociones de derecha e izquierda con sentido estratégico.
- Diferenciar la aplicación de la fuerza y la velocidad en situaciones de tareas y juegos, logrando mayor eficiencia en las acciones.
- Prever situaciones de riesgo atendiendo al cuidado propio y de los otros en el desarrollo de juegos y tareas y en el diseño de los mismos.
- Ejecutar con control global acciones que integran y combinan habilidades motoras.
- Desarrollar en tareas y juegos acciones que integran habilidades propias de las prácticas deportivas.
- Resolver problemas motrices que presentan la oposición en los juegos deportivos y mini deportes empleando algunas habilidades propias de los mismos.
- Participar activamente en juegos cooperativos valorando y promoviendo la inclusión de todos sus compañeros. Accionar estratégicamente en forma grupal durante los juegos deportivos y mini deportes a partir de reconocer la estructura interna de los mismos.
- Proponer en forma individual y grupal diferentes tipos de variantes y adecuaciones a los juegos propuestos por el docente y/o sus compañeros.
- Participar en encuentros de juegos socio motor, popular y/o tradicional con otros grupos.
- Reconocer y aceptar al otro como compañero de juego, priorizando la inclusión más allá de las diferencias de género, nacionalidad, competencia.

INDICADORES DE AVANCE:

- Ajusta la precisión de las acciones con un lado y otro del cuerpo en el manejo de elementos durante diferentes prácticas corporales.
- Diseña con sus compañeros estrategias para los juegos deportivos, atendiendo a nociones espaciales y temporales.
- Emplea con criterio habilidades propias de los juegos deportivos y mini deportes para resolver situaciones de oposición en dichas prácticas.
- Diferencia en los juegos deportivos y mini deportes las distintas estructuras a las que estos se orientan. Reconoce el valor de la participación de todos y cada uno de los integrantes del grupo en los diferentes juegos y tareas.
- Acuerda con los demás diferentes estrategias para resolver situaciones de juegos y superar los problemas que otros le presentan en los juegos deportivos y mini deportes.

3. Propuesta de intervención

3.1 Consideraciones metodológicas: espacio y materiales de trabajo

Las teorías relativas al aprendizaje temprano indican que el espacio y los materiales utilizados tienen la facultad de provocar la motivación de los niños. Tanto los objetos móviles como los objetos estáticos, destacados de manera conveniente, se convierten en estímulos significativos capaces de excitar y dirigir específicamente el comportamiento infantil (Medrano Mir, 1994).

En relación con los espacios y materiales, se intentará aprovechar un ámbito (aula, gimnasio, patio, etc.) que esté disponible en el centro y dotarlo de los materiales necesarios hasta convertirlo en un espacio adecuado para la Educación física.

Resalta la importancia de atender la selección que se haga, tanto de los espacios como de los materiales, y la importancia de la planificación de la acción educativa. El diseño de cualquier ambiente que se quiera proponer a los niños/as debe obedecer a una intención educativa concreta. En todos los casos la actividad motriz en el niño/a se presentará en su cuerpo global, ya que si el objetivo es el desarrollo total y armónico de la personalidad se debe poner a su alcance los medios necesarios para atender esa globalidad.

Efectivamente, un ambiente de aprendizaje versátil y abierto a diferentes posibilidades permitirá grados de autonomía adaptados a la capacidad y ritmo de cada niño/a y, a su vez, permitirá que a lo largo de la sesión se planteen actividades variadas y adaptadas a las posibilidades personales.

En la medida que cada espacio y cada material reúne una serie de condiciones distintivas y, que cada material tiene características que le son propias, entonces el espacio se debe acondicionar y dotar de los materiales apropiados para favorecer los comportamientos y reacciones motrices específicas en los niños/as. La manera de organizar el ambiente condiciona la aparición de comportamientos determinados.

El docente de Educación física debe atender estas premisas y estimar que se pueden establecer dinámicas educativas distintas encaminadas a trabajar no solo los aspectos componentes del ámbito motor sino también los cognitivos, afectivos y los sociales-relacionales, aprovechando las particularidades de los espacios y de los materiales.

En consecuencia, la manipulación intencionada de ambientes de aprendizaje mediante la organización de espacios y materiales puede desencadenar en los niños/as conductas motrices concretas que respondan a los objetivos pedagógicos planteados.

También, la acción, la experimentación, el juego y la interacción entre los alumnos/as, y con el adulto, en un ambiente distendido y afectuoso, son factores y recursos que cumplen un rol relevante en orden al crecimiento personal.

Por lo que respecta a los materiales, deben responder a los objetivos definidos en función del desarrollo evolutivo y con la finalidad de trabajar el progresivo conocimiento de sí mismo.

En este sentido, el cuerpo del niño/a es recurso y marco de referencia cognitivo a lo largo de toda la etapa de educación infantil. El cuerpo permite al niño/a ejercitar sus propias vivencias y a la vez utilizarlo como recurso propio en el conocimiento de su corporalidad, como fuente productora de sensaciones.

Por tanto, son múltiples los materiales que se pueden utilizar, y su elección estará relacionada con el tipo de actividades que se vayan a desarrollar, de la metodología que se emplee y de los objetivos o contenidos programados.

Así pues, las propuestas de acción dependerán de la creatividad del docente, de las disponibilidades del espacio educativo, de los materiales con que se cuente y de la organización y distribución que se haga de dichos elementos.

3.2 Propuesta de intervención específica. Caso/Institución: descripción del caso en relación con la problemática planteada

En primer lugar, se establece contacto con los docentes responsables de la enseñanza, en sus contextos reales. La intención es favorecer procesos de diálogo y reflexión entre los saberes de los responsables de las prácticas escolares y las propuestas que provienen de los espacios de investigación e intervención. La expectativa es realizar un proceso conjunto de elaboración de propuestas de enseñanza para someterlas a experimentación práctica y evaluación.

El punto de partida es la lectura del Diseño Curricular jurisdiccional, en el que se propone superar enfoques tecnicistas en la enseñanza de juegos y deportes, a favor de prácticas reflexivas, lúdicas, interactivas, inclusivas, no sexistas, basadas en la resolución de problemas, la toma de decisiones grupales y la creatividad, con el objeto de lograr la comprensión de la práctica corporal.

Según lo expuesto, es necesario problematizar la enseñanza del juego y del deporte en la escuela, puesto que este tipo de prácticas y modelos didácticos, actúan contradictoriamente con los objetivos escolares tradicionales, los cuáles centralmente buscan la incorporación de todos los sujetos a la cultura de modo activo, protagónico y crítico. Así, es preciso producir experiencias que plasmen esos principios al interior de las prácticas deportivas.

Se propone, desarrollar un espacio de intercambio, de reflexión y acción vinculada a la enseñanza de juegos y deportes en la escuela primaria, aportando a la transformación de la Educación física y dentro de ella, a las prácticas de la enseñanza de juegos y deportes.

Se busca promover espacios de intercambio con docentes de Educación física de la escuela primaria pública, vinculados a la enseñanza del deporte y los juegos.

Generar, a partir de propuestas de modalidades diversas, la reflexión sobre la inclusión o no de procesos participativos, cognitivos y decisorios en la enseñanza del deporte en la escuela primaria.

Elaborar propuestas de enseñanza de juegos y deportes desde una perspectiva reflexiva, a partir de las experiencias y saberes de los docentes de EF.

Planificar y desarrollar diferentes herramientas de sistematización y difusión del proyecto de Educación física escolar.

3.3 Concreción práctica de una Educación física integradora de aprendizajes significativos

Porque la capacidad de transformación es una característica del ser humano es que los docentes no deben empeñarse en reproducir modelos didácticos del pasado que, por obsoletos, estarían fuera del contexto socio educativo actual.

Los enfoques y las actividades que aquí se sugieren están fuertemente relacionados con el enriquecimiento del encuentro de los niños/as en la escuela: el encuentro consigo mismos, con los demás y con el entorno, a través de las actividades motrices y del desarrollo de los sentidos.

Se ha señalado cual es el estado del progreso del conocimiento de la Educación física en la educación infantil, de la metodología, de la práctica, y se aportaron conceptos más amplios con el fin de dar a conocer una teoría global que abarque desde la necesidad de la asignatura en esta etapa de la vida hasta la funcionalidad que imprime en los aprendizajes de los/as niños/as.

Muchas veces se aspira a la motricidad en sí misma, cuando existen mecanismos sutiles que pueden hacer surgir un mundo interior –que el niño/a desconoce– mediante pautas perfectamente sistematizadas, aunque no por eso rígidas.

Esta propuesta pretende que desde todos los espacios se desarrolle integralmente la personalidad del niño/a, lo que supondrá atender cada uno de los comportamientos e incidir especialmente en cada una de sus manifestaciones.

Por lo tanto, la planificación de las sesiones se llevará a cabo de tal modo que los niños/as puedan desarrollar la totalidad de los aspectos de su personalidad.

La programación exige cierto rigor y científicidad con relación a la dimensión educativa, los espacios, los tiempos, las rutinas, el currículum y las relaciones con el ambiente externo, partiendo de la historia y la biografía de los niños y niñas.

De ahí que se deben adoptar modelos didácticos flexibles y en sintonía con las necesidades concretas de los niños y con el contexto social y a través de ellos fijar los objetivos de aprendizaje.

Como estrategia educativa más significativa en esta etapa está el juego, pues este es el instrumento que el niño/a utiliza para construir sus propios modelos de conocimiento y se ofrece como el terreno fértil para el cultivo de los procesos cognitivos, estéticos, ético-sociales, y existenciales. La práctica de la Educación física conlleva la conjunción armónica de todos los aspectos descriptos, los cuales componen la personalidad.

Sin duda, la praxis en este ámbito curricular, atravesada y complementada por la que se desarrolla en las otras áreas, logrará el enriquecimiento del bagaje personal de los niños/as en todas sus capacidades, no solo en el aspecto cognitivo o instrumental.

Y con ello, la escuela realiza su principal aporte a la mejora de la calidad de vida de la infancia: establecer el primer marco referencial y diseñar la apertura a un proyecto personal de vida acorde con lo que serán las opciones y condiciones básicas del futuro próximo.

El gran compromiso de la Educación física infantil es posibilitar que los niños/as inicien su recorrido vital en las mejores condiciones, con una mejor puesta a punto de sus capacidades básicas y específicas, y con un más amplio y variado registro de experiencias, que les ponga en situación de aprender cada vez más y con mayor satisfacción y óptimos resultados.

3.3.1 El juego motor y la didáctica en la propuesta

¿Qué aprenden los alumnos al educarse?

Constituye un momento de análisis de los efectos educativos que se esperan del contenido, conociendo las posibilidades del mismo y las necesidades del grupo. Se trata de poner en claro cuáles son las informaciones, las nociones o conceptos, los procedimientos, técnicas, habilidades o capacidades, las actitudes o valores u otras dimensiones, que las prácticas a enseñar pueden desarrollar en los alumnos/as.

Este dimensionamiento enriquece la consideración pedagógica del contenido a ser enseñado y sostiene los objetivos que se definen como logros que direccionan la propuesta.

Los objetivos, en tanto recorridos a seguir o logros a esperar, especifican lo esperable para el grupo concreto en el tiempo previsto.

Elaboración de las tareas respondiendo ¿cómo será la actividad de los niños mediante la cual se apropian del contenido?

Se diseña la secuencia de tareas, teniendo en cuenta las experiencias anteriores, el contenido a enseñar y los objetivos propuestos.

3.3.2 Contenidos y actividades. Desarrollo de la propuesta

Las formas de realización de la tarea podrían definirse en etapas: Explicación/Ejemplificación/Comparación/Contraste/Justificación.

3.3.2.1. La influencia de la didáctica en grupos puede identificarse en algunas propuestas didácticas de la Educación física conocidas como estilos de enseñanza, en particular en dos de esos estilos: la asignación de tareas y la enseñanza recíproca (Mosston; 1978).

3.3.2.2. En cuanto a la estructura grupal, estas formas de enseñanza representan un avance respecto de otro estilo denominado mando directo.

En el mando directo, al ser el docente quien concentra la totalidad de las decisiones de la clase, basando sus intervenciones en los planteos directivos y en propuestas de aprendizaje individual y, dado que la comunicación es unilateral, son escasas las oportunidades con que cuentan los alumnos/as para la interacción grupal.

En cambio, en la asignación de tareas (o enseñanza basada en la tarea) y en la enseñanza recíproca, el docente va delegando parte de sus decisiones en los alumnos/as. En la asignación de tareas, el docente delega en los alumnos las decisiones relativas a la ubicación, al inicio, ritmo de ejecución y finalización de la actividad motriz; mientras que en la enseñanza recíproca les encomienda la evaluación y corrección de la ejecución de la actividad de sus compañeros/as.

Ambos estilos ofrecen al docente las condiciones para la creación de un dispositivo grupal que ofrezca al conjunto la posibilidad de relacionarse, de interaccionar y de actualizar su sentido de grupo.

Los niños/as que basan la percepción de su capacidad en la perspectiva de orientación hacia el ego se consideran competentes, y validan su capacidad si demuestran que son superiores al compararse con otros/as y se esfuerzan por evitar que se note que otros tienen más capacidad que ellos.

Los alumnos/as orientados a la tarea perciben el deporte y la actividad física como actividades que fortalecen la capacidad de cooperación o la responsabilidad social, y son asociados con conductas como interés por el aprendizaje, ser buenos ciudadanos, mejorar la

salud, cumplir las reglas, esforzarse al máximo y valorar el éxito deportivo cuando es producto del esfuerzo colectivo.

La conexión entre los objetivos del proyecto y los ejes de la propuesta de intervención permite aclarar cómo cada acción ayuda a alcanzar los propósitos fijados. Cuando se busca que los profesores integren habilidades motoras en sus clases y que sus alumnos adquieran y utilicen estas habilidades, tanto básicas como combinadas, en diferentes situaciones motoras, se promueve la creación conjunta de propuestas de enseñanza centradas en juegos y deportes. Aquí, se pone énfasis en una práctica corporal que sea situada, creativa y lúdica.

Estas propuestas brindan a los docentes la oportunidad de incorporar contenidos motrices complejos, que se ajustan al Diseño Curricular y se contextualizan en situaciones reales de juego. Esto a su vez favorece la adquisición de habilidades motoras en sus dimensiones espaciales, temporales y corporales. De este modo, el proyecto busca propiciar, a través del trabajo de los docentes, diversas prácticas ludomotrices compartidas, donde se construye el sentido del juego, se acuerdan reglas y se emplea una organización táctica.

Cuando se piensa el juego desde una perspectiva didáctica, se lo entiende como una actividad colectiva en la que se construyen reglas, se toman decisiones entre todos y se resuelven situaciones en conjunto. Esta mirada permite promover prácticas ludo - motrices con verdadero sentido dentro del ámbito escolar. En este contexto, se propone que los docentes puedan observar y evaluar el desarrollo psicomotor que abarca tanto la corporeidad como la motricidad en niños y niñas de entre 10 y 11 años que asisten a escuelas públicas de la Provincia de Buenos Aires.

Esto se hace siguiendo las estructuras del desarrollo motor establecidas en el Diseño Curricular jurisdiccional, lo que permite a los docentes entender y aplicar estos lineamientos para identificar indicadores específicos de la motricidad infantil..

Además, el trabajo colaborativo para diseñar propuestas y su evaluación práctica facilita el aprendizaje de estrategias que permiten observar, registrar y analizar el desarrollo psicomotor dentro de un contexto situado. Al buscar que los profesores sean capaces de llevar a cabo un análisis a través de una evaluación continua y no formal, así como desarrollar criterios para evaluar y construir conocimientos, se estructura el proceso de intervención desde la lógica del acompañamiento y la reflexión docente, promoviendo la evaluación continua como herramienta formativa.

Mediante espacios colectivos para analizar las propuestas didácticas implementadas, se fomenta la creación de criterios propios y compartidos que conectan los saberes prácticos con los marcos curriculares, fortaleciendo así el papel crítico y profesional del docente.

En resumen, la propuesta de intervención no solo responde a los objetivos del proyecto, sino que también integra los principios pedagógicos del Diseño Curricular, tales como inclusión, corporeidad, juego, participación y reflexión. Todo esto promueve prácticas transformadoras en la Educación física.

El enfoque situado, dialógico y participativo asegura que las acciones estén alineadas con los propósitos de desarrollo profesional docente, mejora de la enseñanza y el fortalecimiento del vínculo entre teoría y práctica.

Matriz conceptual entre objetivos y propuesta de intervención:

1. Incluir habilidades motoras en la enseñanza	- Diseño conjunto de propuestas didácticas basadas en el juego. - Enfoque corporal, espacial y temporal según Diseño curricular.	Se promueven prácticas motrices variadas, creativas y situadas, favoreciendo el desarrollo y apropiación de habilidades motoras básicas y combinadas.
2. Promover prácticas ludo motrices compartidas y con sentido	- Espacios de intercambio entre docentes. - Reflexión sobre reglas, cooperación, toma de decisiones y táctica.	Se fortalece la dimensión lúdica y colectiva del juego, integrando la organización táctica y el acuerdo grupal, desde una mirada inclusiva y pedagógica.
3. Evaluar el desarrollo psicomotor en niños de 10-11 años	- Lectura crítica del Diseño Curricular. - Sistematización de propuestas y evaluación situada.	Los docentes aprenden a observar e interpretar el desarrollo motriz de los alumnos con base en criterios curriculares y experiencias de aula.
4. Desarrollar procesos de análisis y evaluación continua	- Reflexión sobre las prácticas. - Evaluación no formal y construcción colectiva de criterios. - Sistematización y difusión de experiencias.	Se impulsa una evaluación formativa y continua, articulando saberes empíricos y curriculares para mejorar la práctica docente desde un enfoque reflexivo.

Al plantear estrategias se debe implementar en función de favorecer la adherencia hacia la práctica motriz los siguientes elementos:

3.3.2.1 Establecer objetivos de dificultad moderada,

- 3.3.2.2 Respetar la progresión en la dificultad de la práctica
- 3.3.2.3 Explicar el propósito de la actividad
- 3.3.2.4 Transmitir un clima motivacional que se oriente a la tarea
- 3.3.2.5 Concientizar a los participantes de que la habilidad se mejora a través del aprendizaje
- 3.3.2.6 Brindar una retroalimentación positiva
- 3.3.2.7 Revisar el uso que se hace de la competición
- 3.3.2.8 Promover el desarrollo de relaciones sociales entre los participantes.

3.3.3. Detalle y fundamentación de las actividades

Una propuesta de enseñanza debe explicitar las concepciones que la sustentan, sin dejar de lado el diseño de las situaciones que permiten la concreción y la evaluación de los aprendizajes.

Intentando superar el planteo tradicional centrado en actividades puntuales que cumplen cada una un aspecto diferente del contenido, y son presentadas aisladamente al alumno/a, quien se limita a recibir las consignas y realizarlas, se propone un modo de planificar y un desarrollo de tareas que apelen a una posición activa de los niños y niñas, a la máxima complejidad en el tratamiento del contenido (lo que provoca altos grados de significatividad), a la evaluación del contenido enseñado y aprendido y de los objetivos planteados.

Todo ello conforma la unidad didáctica, instancia de planificación del profesor, que establece el proyecto de enseñanza para un grupo concreto en un término temporal y los modos de evaluarlo.

Las tareas son los conjuntos o complejos de operaciones significativas que realizan los alumnos en el contexto normativo de la clase (y de la escuela) para cumplir objetivos explicitados. Pueden considerarse, según el momento o la función, tareas de apertura o iniciación, de desarrollo, de replanteo y cierre, de evaluación, de apoyo a las diferencias, de profundización y otras.

Por la cantidad y calidad de la información brindada por el docente, pueden identificarse tareas no definidas, semi definidas o definidas. Interesa aquí considerar las tareas por el proceso de elaboración que realizan los alumnos/as de los contenidos de la enseñanza.

En ese sentido, los diferentes momentos de elaboración precisan tareas distintas y

marcarán los grados de apropiación por parte de los niños y niñas de las prácticas corporales que se están enseñando y sus dimensiones.

A partir de poner en juego el saber previo que portan los alumnos/as, su diseño estará guiado por la necesidad de proponer la renovación de las situaciones problemáticas, lo que requerirá un esfuerzo intelectual, socio comunicativo y motor para ser resueltas y, de ese modo, se produce un aprendizaje significativo.

La apropiación del contenido, centrado en los temas elegidos (las prácticas corporales, los juegos o actividades), abordados en su complejidad y con espíritu crítico, irá paralelo a la resolución de los problemas de los niños/as y los grupos (elaboración de su corporeidad, relaciones con los otros, estructuración cada vez más abstracta de las nociones espacio-temporal, aprender a compartir juegos y actividades con los demás).

Cada tarea de enseñanza planteada supone un conjunto de intercambios entre docente y alumnos/as alrededor de la situación sobre el contenido en proceso.

En particular, se menciona la diferenciación progresiva e integrada de tres tipos de tareas que se dan en una secuencia constructiva, dando cuenta de la elaboración por parte de los alumnos/as de los temas abordados y los problemas que se plantean.

Incluye la sucesión de diversas formas de pensamiento (divergente, convergente, mixto), la exploración de formas de movimiento, la búsqueda y selección de las mejores respuestas frente a la situación por sucesivos niveles de elaboración de los conocimientos en contextos colaborativos.

Según el nivel de elaboración requerido pueden aplicarse:

A. Tareas espontáneas:

Los alumnos actúan con las primeras respuestas adaptadas disponibles, provenientes de sus experiencias anteriores o de la imitación a sus compañeros.

La información recibida acerca de los componentes de la situación se transforma de sus formas visuales (visualización directa de la disposición del material y del espacio) o verbales (por las consignas dadas por el profesor) a un código motriz (los chicos se mueven), sin modificar el nivel de elaboración inicial.

La tarea es espontánea mientras no haya un desafío de modificación de la situación

hacia un problema que requiere de la puesta en juego de nuevos esquemas de pensamiento o de utilización de información adicional.

B. Tareas elaboradas o de elaboración:

Los alumnos intervienen sobre el contenido modificándolo por aplicación de alguna estrategia cognitiva, mediante la modificación, ampliación, corrección, focalización de sus acciones y juegos.

Empieza de ese modo a anticipar los resultados de la acción mediante una actividad ideocinética, superadora del ensayo y error.

Continuando el ejemplo, una vez que se ha explorado el ambiente con diversas acciones que los niños tenían a mano (tareas espontáneas), se introduce una consigna que focalice sobre un conjunto de acciones en dónde van a seleccionar sólo los movimientos que realizaron cerca del piso, es decir en un nivel bajo, luego deben juntarse con un compañero y realizar una lista de al menos diez movimientos diferentes para mostrar a todo el grupo.

Los niños probarán acciones, pero orientados en una búsqueda inteligente y anticipatoria para obtener un resultado previsto.

C. Tareas codificadas o de codificación:

El producto es objetivado y transformado en regla o reglamento. Luego los esfuerzos se orientarán a la ejecución del movimiento construido de acuerdo con las pautas de realización que se fijen.

Es importante señalar que la codificación no es previa a la elaboración ni determinada externamente por el docente sino producto de la tarea, es decir de la acción del alumno sobre el contenido planteado con la intervención del docente, quien no conoce de antemano las respuestas que obtendrá de sus alumnos y deberá estar atento a su evolución.

El ejemplo anterior se podría completar solicitando el armado de una secuencia en la que por dúos se confeccione y ejecute una secuencia con ritmo, continuidad y armonía, con tres de las acciones y los enlaces entre cada una de las formas de desplazamiento.

La muestra final podrá ser una de las situaciones de evaluación, que deberá completarse con una valoración de los procesos y el cumplimiento de los objetivos.

La actividad morfo genética, (de construcción de la habilidad motora, a la vez psicomotriz y socio motriz), es evidente y revela una capacidad para la actividad técnica propiamente dicha.

El alumno/a está en condiciones de analizar y componer formas de movimiento. Las tareas de codificación van tomando un lugar prevaleciente sobre finales del segundo ciclo.

¿Qué juegos o actividades corporales se debe enseñar?

Cuenta para responder con las unidades temáticas como referencial teórico y la necesidad de articularlas con los documentos prescriptivos.

Para un término temporal el docente selecciona las unidades temáticas que son más necesarias para sus alumnos/as (y posibles de ser desarrollados en las condiciones de la escuela) y de cada una de ellas, por turno, el recorte de prácticas corporales a enseñar.

Es pertinente en este nivel, completar la fuente de decisiones con el diseño curricular de la jurisdicción.

3.3.3. Cronograma de trabajo (ordenamiento y distribución temporal de la propuesta)

Se dividirá en 4 periodos bimestrales:

1er periodo: marzo-abril

Denominación: observación y evaluación de contenidos motrices en la infancia Actividades: se desarrollarán actividades de tipo lúdico-pedagógicas que permitan observar y evaluar las características de la evolución de los contenidos del desarrollo motor infantil, y si existe concordancia entre los procesos de evolución de dichos contenidos con la edad observada.

Asimismo, se diseñarán las actividades relacionadas con el 2do periodo en relación al logro de los objetivos propuestos.

2do periodo: mayo -junio

Denominación: desarrollo de actividades específicas en función de la búsqueda de los objetivos propuestos.

Actividades: se establecerán un proceso secuencial de clases que permitan ampliar la base de conocimiento por parte de los alumnos/as, y a su vez el mejoramiento de los

rangos de acción de los contenidos de la motricidad infantil.

3er periodo: agosto-septiembre

Denominación: consolidación de tareas de campo en relación a los objetivos de la intervención

Actividades: se utilizarán todos los recursos disponibles (materiales, espaciales, interdisciplinarios y humanos), a favor de la concreción de los aprendizajes propuestos en el punto anterior (actividades), a partir del diseño de estrategias didáctico-pedagógicas como el movimiento analítico, las formas jugadas y los juegos motores.

4to periodo: octubre-noviembre

Denominación: evaluación y análisis de resultados obtenidos

Actividades: se realizará a partir de un cuadro tabulado, la evaluación de los objetivos propuestos en términos de motricidad infantil, en relación a los datos obtenidos en el periodo n 1, a partir de lo cual se elaborará un informe de la situación y una propuesta de revisión y evolución de los saberes motores.

3.3.3 Metas y factibilidad:

La factibilidad requiere en primera instancia de un coordinador general del proyecto de intervención (en este caso será el autor de este proyecto como responsable).

Los recursos humanos que interactuarán para el logro de los objetivos son:

3.3.3.1 Docentes del campo de la Educación física a cargo de los cursos y grupos con los que se llevara a cabo la propuesta.

3.3.3.2 Ayudantes de campo pedagógico (practicantes de institutos de formación profesional).

3.3.3.3 Autoridades institucionales (Dirección, vicedirección y secretaria), que darán apertura a las posibilidades de observación, análisis y evaluación de los procesos, así como también a los recursos materiales institucionales.

En relación con los recursos materiales se utilizarán todos los elementos existentes en la institución, que permitan el desarrollo de los contenidos establecidos en este proyecto, y que faciliten el desarrollo de las diversas actividades.

A su vez se solicitará mediante las vías formales, al municipio el requerimiento de

elementos aun no existentes en la institución, a cambio de la información obtenida a través del plan de intervención, a los efectos que sea utilizado para el mejoramiento de las políticas municipales de formación pedagógica.

Se realizarán reuniones mensuales con los docentes y ayudantes de campo de cada uno de los cursos, para evaluar la evolución de los procesos llevados a cabo en la práctica, analizar las diversas estructuras del programa de trabajo, y reformular objetivos y contenidos de desarrollo.

Se realizarán filmaciones de las diferentes clases, para realizar un análisis pormenorizado del proceso de planificación de tareas y de la evolución de los contenidos motrices.

Se propondrá al municipio jornadas de capacitación de los docentes del área en las que se explicitará el programa de trabajo y su evolución metodológica.

Se realizará la presentación del proyecto final al concluir los periodos expuestos, a través de un informe escrito, de la publicación en la web, y de los canales oficiales del municipio y de la dirección general de escuelas de la provincia de Buenos aires.

3.3.5. Evaluación y monitoreo:

Se realizará una evaluación inicial o diagnóstica, una evaluación “ex ante” (Pichardo Muñoz, 1989 en Di Virgilio, 2012), durante la etapa de elaboración de las tareas evaluativas y formativas para determinar la estructuración del trabajo de campo, estableciendo los problemas de base, las características poblacionales y sus necesidades, y los tiempos de evolución de los procesos prácticos.

En segunda instancia y durante la implementación del plan de intervención, se realizará otra evaluación intra que denominaremos procesual, y que tendrá su aplicación en el periodo de funcionamiento del proyecto, en el que se irán analizando dificultades de la praxis, replanteos en la planificación, y rediseños de las tareas propuestas, la evaluación concurrente definirá conclusiones a partir de la participación de todos los actores.

Ortegón, E. (2005) plantea que el seguimiento o monitoreo es un procedimiento sistemático empleado para comprobar la eficiencia y efectividad del proceso de ejecución de un proyecto para identificar los logros, debilidades y recomendar medidas correctivas para optimizar los resultados deseados.

Se elaborarán las siguientes estrategias instrumentales:

-  Plantilla de contenidos del desarrollo motor por periodo.
-  Planilla de seguimiento individual por alumno/a.
-  Planillas de asistencia de alumnos y su evolución estadística en el tiempo.
-  Modelo de informe bimensual en relación a la planificación de tareas.
-  Informe de reuniones mensuales con docentes y auxiliares.
-  Modelo de informe institucional sobre la evolución del plan de intervención.
-  Estructuración de informe web para el municipio.
-  Elaboración de plan de capacitación docente municipal sobre las

características del proyecto.



Registro fílmico de intervenciones de campo.



Planilla de análisis de campo sobre evolución temática de contenidos.

3.3.6. Evaluación: diseño

La evaluación es la acción de dar valor a una información acerca de la tarea de enseñar y de la actividad y los productos del aprender, para tomar decisiones que servirán para mejorar la enseñanza.

Se necesitan, al menos, dos elementos: buena información y unos criterios fundamentados y coherentes para darles valor; ambos deben ser anticipados.

Pensar y realizar la evaluación debe suponer la inclusión del alumno/a en todo el proceso y el uso adecuado de la información producida.

En relación a la evaluación Lleixà (2003) expresa que “Hoy en día nadie duda que la evaluación forma parte del proceso educativo y debe utilizarse con vistas a la mejora del mismo” (p.198).

De esta manera, en el área de Educación física, al igual que en el resto de las disciplinas, la evaluación afectará al proceso de aprendizaje del alumnado y a los resultados de los mismos, a la intervención del profesor y su actividad docente, a los recursos y materiales didácticos y al currículum.

¿Qué se necesita saber del proceso y del resultado de la enseñanza y del aprendizaje para tomar decisiones que sirvan para mejorarlo? Junto a ¿qué se hará con esa información? Y ¿Cómo participan los alumnos en el proceso de evaluación?

Se requiere del diseño de las situaciones y de los instrumentos que permitan un grado de validez y confiabilidad de los datos junto a la mínima perturbación posible del proceso de enseñanza.

Finalmente, prever la producción de un informe que registre lo más importante de la experiencia y que incluya a los alumnos/as en su elaboración. La mirada pedagógica desafía a considerar la complejidad de la tarea educativa, a preguntarse por la función de la escuela y de los efectos reales que tiene sobre los niños/as la enseñanza de ciertos contenidos.

Como un espejo, la escuela distribuye imágenes, allí los niños/as se ven reflejados, en

forma valorativa o no valorativa. Las imágenes y los conocimientos inciden en la producción subjetiva, de acuerdo con lo que cada uno de los niños/as pueda recibir.

Es conveniente no perder de vista los objetivos superiores ligados a la tarea de educar: producir igualdad (de género, de conocimientos, de experiencias, de autoestima), promover hábitos saludables (actividad corporal de baja intensidad y aptitudes para el juego con otros para toda la vida); difundir valores solidarios en una cultura colaborativa, promover el conocimiento (de la ciencia, de la sociedad y sus instituciones, del arte, de las prácticas corporales).

Se propone una Educación física integrada a la escuela, que en ningún momento olvide su función de enseñar en un contexto educativo y en la que todos y todas estén incluidos. Para ello debe explicitar los contenidos que enseña, en la posibilidad de objetivar los logros culturales que comprometen al cuerpo en movimiento para ser transformados en conocimientos válidos para unos sujetos concretos.

Apropiándose de estos conocimientos, los niños/as, podrán resolver los problemas, tanto aquellos que se le presenten en la propia situación didáctica como los que hacen a la vida misma. En ese tránsito, irán desarrollándose como personas autónomas, capaces de tomar decisiones por sí mismas y se integrarán a un mundo que los espera para ser transformado por ellos.

Estas acciones están orientadas a dialogar y problematizar la enseñanza de juegos y deporte en una escuela primaria pública de la Región VI de Provincia de Buenos Aires, San Fernando.

Los componentes de los procesos de evaluación del proyecto a los que se hace referencia son:

- Observar al niño con su cuerpo / historia (aspecto biográfico).
- Delimitar el medio físico en sus detalles naturales y artificiales, sus características y posibilidades, el conocimiento que el niño ya posee sobre el mismo, estable o cambiante, rico o pobre en posibilidades y desafíos.
- Establecer elementos variados presentes que pueden ser manipulados:
Cada uno de ellos con características distintivas y desafíos para la actividad motriz.
- Definir a los demás (conformación social de la situación): niños, docente,

vínculos, representaciones internas, grupo actual; organización para la tarea:

Interacción en la situación mediante la oposición, la cooperación, el acompañamiento, el apoyo, la ayuda.

- Formalizar historia grupal e institucional: normas conocidas, conflictos latentes y en desarrollo.
- Redactar información actual: provista por los niños; provista por el docente (organización y disposición del espacio, el material y la organización grupal; consignas; formas de intervención).
- Establecer reglas explícitas de la tarea; reglas implícitas, de la actividad y de la institución.

3.3.7. Tipos de situaciones a observar en el proceso de intervención:

Los elementos primarios (más relevantes o significativos) de las situaciones determinan la índole de los problemas a resolver por el niño/a.

Según la predominancia se distinguen situaciones configuradas de diferentes modos:

I. Sin elementos y frente al medio: los niños deben enfrentarse principalmente a las condiciones físicas del medio, predominantemente natural o artificial, más o menos enriquecido. La situación se caracteriza por el desafío que el medio propone.

II. Con elementos: los elementos manipulables posibilitan y estimulan a desarrollar secuencias de movimientos en base a manipulaciones.

III. En grupo: acciones en interacción con el otro, o que cobran sentido en función de la actividad de los otros.

IV. El propio cuerpo en movimiento, sus posibilidades, problemas, riqueza. (Se trata en este caso de un nuevo plano de las situaciones anteriores, de tardía aparición, pues requiere la necesidad de internalizar y objetivar las acciones y una cierta capacidad analítica)

Las unidades temáticas despliegan una lógica interna basada en los diferentes tipos

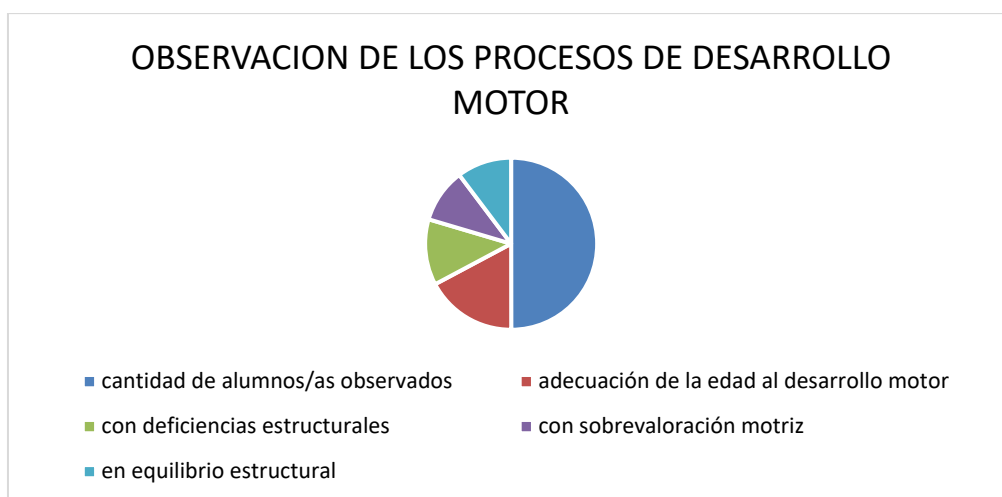
de situaciones, de acuerdo con cuál componente puede identificarse como principal a lo largo del desarrollo y resolución de la situación.

Esta prioridad es visualizada tanto por el docente como por el grupo de niños/as, que otorgan sentido a las actividades que realizan a partir de esta definición del contenido principal a ser aprendido.

La evolución de las tareas sigue la lógica determinada por esta definición del contenido y la significación otorgada. A la selección del contenido le corresponde una determinada lógica de evolución de las tareas de enseñanza.

De esta forma observamos la matriz de evaluación establecida en las tareas de campo:

cantidad de alumnos/as observados	360	
adecuación de la edad al desarrollo motor	124	
con deficiencias estructurales	89	
con sobrevaloración motriz	73	
en equilibrio estructural	74	



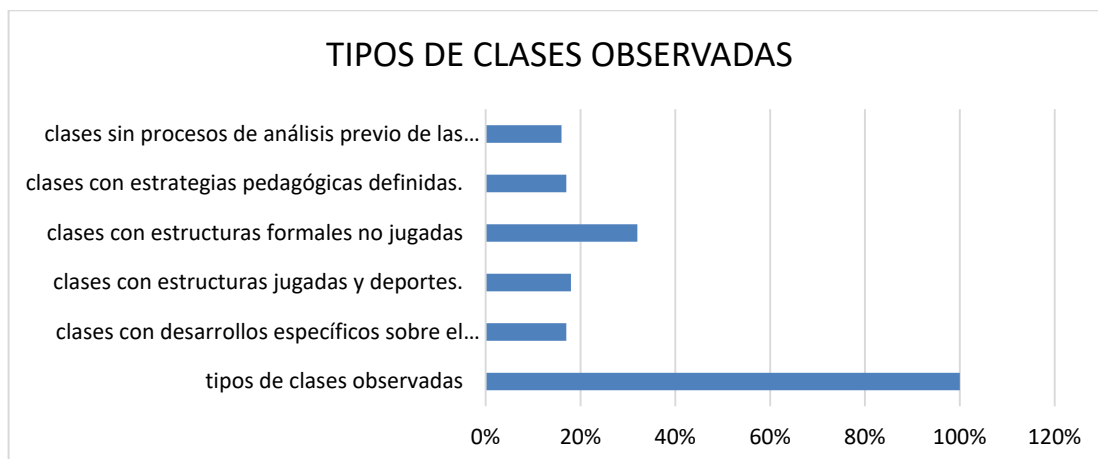
Contenidos obseados	27	
cantidad de contendios logrados con eficiencia	8	
logrados parcialmente	12	
sin logros significativos	7	



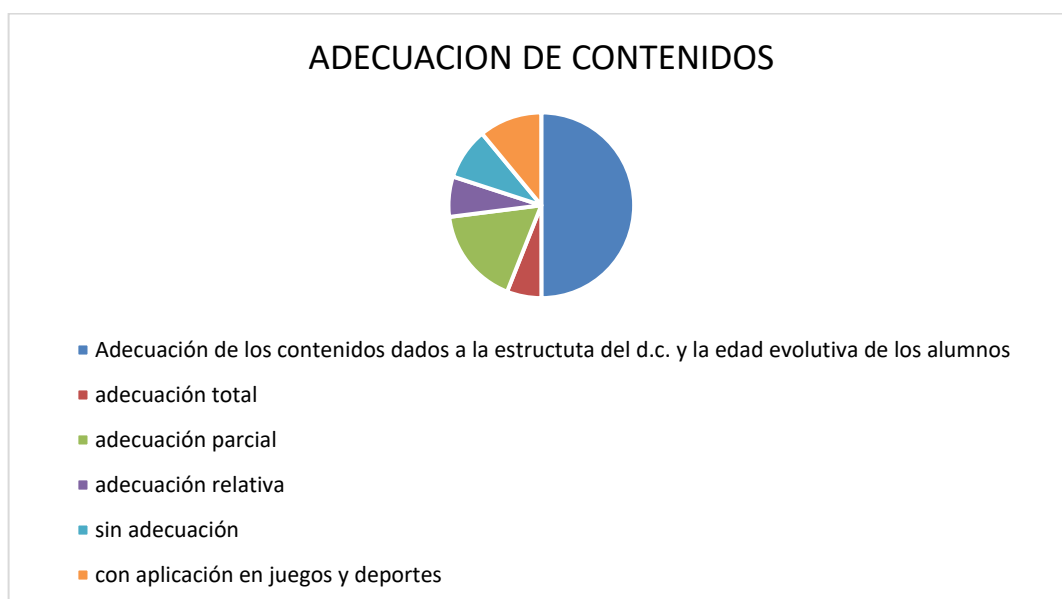
mecanismos de observación docente	100%	
docentes con herramientas consolidadas	22%	
docentes con dominio parcial de las estrategias de acción	34%	
docentes sin desarrollo metodológico	18%	
docentes con conocimiento relativo del d.c	26%	



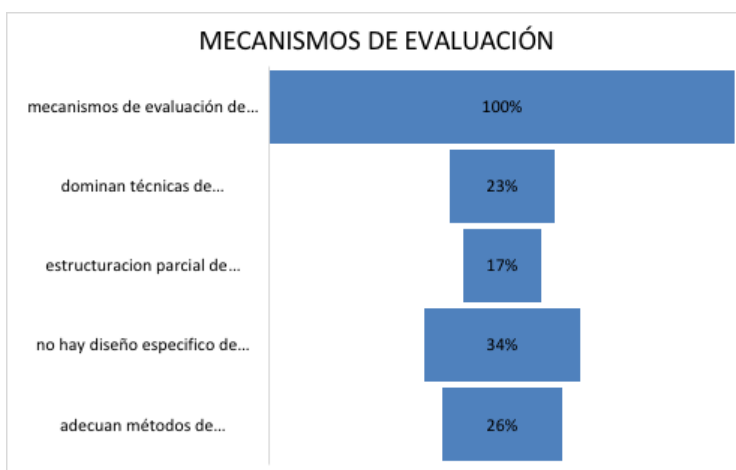
tipos de clases observadas	100%	
clases con desarrollos específicos sobre el desarrollo motor	17%	
clases con estructuras jugadas y deportes.	18%	
clases con estructuras formales no jugadas	32%	
clases con estrategias pedagógicas definidas.	17%	
clases sin procesos de análisis previo de las condiciones de aprendizaje.	16%	



Adecuación de los contenidos dados a la estructuta del d.c. y la edad evolutiva	100%	
adecuación total	12%	
adecuación parcial	34%	
adecuación relativa	14%	
sin adecuación	18%	
con aplicación en juegos y deportes	22%	



mecanismos de evaluación de los contenidos del d.c.	100%	
dominan técnicas de evaluación específica	23%	
estructuración parcial de formas de evaluación	17%	
no hay diseño específico de evaluación de contenidos	34%	
adecuan métodos de evaluación de acuerdo a las car	26%	



Dentro del proceso comparativo entre las metas establecidas y los resultados alcanzados se observa que:

Objetivos propuestos

Diseñar una propuesta de contenidos, estrategias didácticas y formas de evaluación.

Resultados logrados

Se desarrolló una propuesta articulada que incluye contenidos, estrategias y evaluaciones adaptadas a las edades y necesidades de los grupos observados.

Dirigir la propuesta a docentes de Educación física del

La propuesta fue contextualizada para docentes que trabajan con niños y niñas de 10 y 11 años en instituciones públicas de la provincia de Buenos Aires.

Objetivos propuestos	Resultados logrados
nivel primario (10 y 11 años) de escuelas públicas.	
Facilitar el desarrollo de clases que promuevan el cumplimiento de los objetivos del desarrollo motor del Diseño Curricular.	Se diseñaron secuencias de tareas que consideran la corporeidad, la motricidad y las experiencias previas, en línea con los objetivos del Diseño Curricular.
Garantizar instrumentos de evaluación válidos y confiables.	Se seleccionaron y adaptaron instrumentos que permiten evaluar sin interferir significativamente en el proceso de enseñanza- aprendizaje.

Al comienzo del proyecto, se estableció como meta principal elaborar una propuesta educativa que incorporara contenidos, estrategias pedagógicas y métodos de evaluación, dirigida a profesores de Educación física del nivel primario, particularmente para alumnos de 10 y 11 años que asisten a instituciones educativas públicas de la provincia de Buenos Aires.

El objetivo principal era promover la creación de clases que se ajustaran a las directrices del desarrollo motor definidas en el Diseño curricular jurisdiccional.

Respecto a los logros alcanzados, se logró la creación de una propuesta consistente que abarca una elección de contenidos relevantes, la organización de estructuras pedagógicas activas y contextualizadas, y la creación de herramientas de evaluación apropiadas.

Esta propuesta reacciona de forma efectiva para el grupo objetivo, teniendo en cuenta las características evolutivas propias de la edad y las especificidades del entorno escolar público.

Además, se elaboraron secuencias de tareas que consideran las experiencias anteriores de los alumnos, el contenido a tratar y las metas pedagógicas establecidas. Estas secuencias fomentan la implicación activa de los niños y niñas, permitiendo una asimilación notable del contenido relacionado con la corporeidad y la motricidad.

En cambio, se trabajó en la elección y adaptación de herramientas de evaluación que facilitaran la obtención de datos fiables y válidos acerca del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Estos dispositivos se crearon con el objetivo de reducir la interferencia en el progreso de las clases, manteniendo el dinamismo de la clase de Educación física.

En resumen, hay una relación directa entre los elementos y metas establecidas al comienzo del proyecto y los resultados alcanzados. La propuesta elaborada no solo satisface los objetivos del currículo, sino que también se ajusta a las demandas específicas del entorno educativo, proporcionando instrumentos pedagógicos útiles y relevantes para los docentes.

Como conclusión crítica y evaluativa se establece que el progreso del proyecto evidenció una sólida congruencia entre los objetivos inicialmente establecidos y los resultados logrados de manera efectiva.

La propuesta educativa desarrollada satisface de forma completa las demandas de los profesores de Educación física del nivel primario, otorgando instrumentos específicos para tratar el desarrollo psicomotor en niños y niñas de 10 y 11 años, acorde con las directrices del Diseño curricular de la provincia de Buenos Aires.

Uno de los logros más destacados fue la creación de una serie de actividades enfocadas en el alumno/a, que promueve un aprendizaje dinámico y relevante. La organización tomó en cuenta tanto las fases del desarrollo motor como las circunstancias reales del entorno educativo, lo que proporciona una dimensión de utilidad práctica y realista a la propuesta.

Desde un punto de vista crítico, se puede destacar que, a pesar de los progresos significativos en la elección de contenidos y estrategias, todavía existen retos relacionados con el monitoreo a largo plazo del efecto de estas sugerencias en la optimización eficaz del desarrollo motor.

A futuro, sería imprescindible aplicar esta propuesta de manera sistémica y llevar a cabo evaluaciones constantes que posibiliten modificar y retroalimentar el diseño basándose en la práctica específica. Se comprende la relevancia de seguir potenciando la capacitación de los profesores en relación al uso de herramientas de evaluación legítima y fiable, que sean capaces de ajustarse a los ambientes cambiantes de la clase de Educación física sin obstaculizar el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En resumen, el proyecto establece fundamentos para una mejora en la evolución de los contenidos del desarrollo motor, proporcionando una propuesta relevante, contextual y acorde

con el marco curricular actual. Además, construye el terreno para futuras investigaciones, modificaciones y validaciones en situaciones reales.

En la observación se determina la propuesta de análisis que comprende la propuesta de actividades en los siguientes contenidos de la motricidad infantil:

- ✓ Estimular la organización espaciotemporal.
- ✓ Desarrollar la organización de las relaciones objétales.
- ✓ Promover la coordinación dinámica general.
- ✓ Incrementar la coordinación viso motriz.
- ✓ La coordinación segmentaria.
- ✓ Mejorar el equilibrio corporal.
- ✓ Internalizar el cuerpo vivido
- ✓ Observar el cuerpo propio
- ✓ Percibir el cuerpo de los otros

¿Qué debemos buscar? Multilateralidad de movimientos

¿Por qué? A mayor desarrollo multilateral, mayores posibilidades de elección de archivos motores (el cerebro busca experiencias similares para dar una respuesta motriz)

¿Cómo debemos desarrollarlo?

A través del JUEGO ----porque.....

- Es la forma más natural para aprender
- Se pueden trabajar todos los contenidos
- En él se relacionan acción- pensamiento – lenguaje.

Uno de los objetivos más trascendentales de la Educación física infantil es ser un soporte psicomotriz para que los niños/as puedan adquirir y asimilar los posteriores aprendizajes específicos del desarrollo motor, a saber:

Coord. manual	Óculo	Saltos	Capacidad rítmica
Coord. pedal	Óculo	Lecturas de trayectoria	Cap. de Diferenciación
Percepción espacial		Anticipación motriz	Cap. de Acoplamiento

Percepción temporal	Concepto antes- durante-después	Cap. de Orientación
Coord. Espacio/tiempo	Coord. Bi segmentaria	Impulsos
Equilibrio estático y dinámico	Coord. Inter segmentaria	Tracciones
Lanzamientos	Capacidad de reacción	Deslizamientos

Recepciones	Carreras	Re equilibrio motriz
-------------	----------	-------------------------

3.4 Proceso de evaluación post

Al finalizar el plan de intervención, se procederá a establecer los resultados obtenidos, en relación con el punto de partida del proyecto y a los objetivos buscados, produciendo un registro pormenorizado de los resultados obtenidos.

3.5 Proceso de evaluación “ex post”

Se elaborará una propuesta superadora, en función de los resultados obtenidos y cuáles son los lineamientos propuestos desde la Educación física, para darle continuidad e innovación pedagógica al proyecto primario.

A partir del conocimiento del grupo y la institución, teniendo en cuenta los documentos curriculares (Diseño curricular provincial, proyecto o acuerdo del equipo docente de la escuela), su propia formación y el esquema propuesto de las unidades temáticas para la organización del contenido, el profesor diseña y desarrolla una propuesta curricular, es decir, es autor de un proyecto político y cultural de abordaje de las prácticas corporales para sus alumnos.

Respecto al dimensionamiento del contenido a enseñar, debe responder a ¿qué aprenden los alumnos al aprender el contenido que se ha decidido a enseñar?

Constituye entonces un momento de análisis de los efectos educativos que se esperan del contenido, conociendo las posibilidades del mismo y las necesidades del grupo.

Se trata de poner en claro cuáles son las informaciones, las nociones o conceptos, los procedimientos, técnicas, habilidades o capacidades, las actitudes o valores u otras dimensiones que las prácticas a enseñar pueden y deben ser desarrollados o apropiados por los alumnos/as.

Este dimensionamiento, enriquece la consideración pedagógica del contenido a ser enseñado y sostiene los objetivos que se definen como logros que direccionan la propuesta.

Los objetivos, en tanto direcciones a seguir o logros a esperar, especifican lo esperable para el grupo concreto en el tiempo previsto.

Teniendo en cuenta la elaboración de las tareas, se debe contestar a: ¿Cómo será la actividad de los niños mediante la cual se apropiarán del contenido?

Se diseña la secuencia de tareas, teniendo en cuenta las experiencias anteriores, el contenido a enseñar y los objetivos propuestos.

Se requiere del diseño de las situaciones y de los instrumentos que permitan un grado de validez y confiabilidad de los datos junto a la mínima perturbación posible del proceso de enseñanza.

4. Conclusión. Importancia del planteamiento del proyecto de intervención en el campo de la Educación física escolar

Habiendo observado las diferentes referencias en este trabajo de intervención se concluye que los planteamientos enunciados en la mirada de los diversos autores, sumado a la praxis, plantean una nueva mirada sobre la profundidad del análisis del desarrollo motor y su incidencia en la aplicación de los contenidos en la etapa escolar.

Para los profesionales de la Educación física resulta muy importante el conocimiento de los antecedentes del ejercicio de esta actividad, no solo desde el punto de vista práctico, sino especialmente desde las nuevas ideas que generan la evolución en esta área afectada por los adelantos cada vez más recientes en sus estudios específicos.

Esta mirada teórica debería contribuir al futuro profesional a mejorar la búsqueda de temas propios de su ejercicio.

Aunque se cuenta con un acervo enorme de conocimientos en torno al desarrollo de la motricidad en la niñez, incluyendo técnicas y estrategias de abordaje, los contextos en los que habitan los niños y niñas destinatarios de los programas de fortalecimiento están privados de la posibilidad de acceder a ellos.

Con base en los resultados obtenidos de la revisión bibliográfica y las reflexiones que se establecen a partir de los hallazgos logrados, se pone a consideración de la comunidad académica algunas ideas que parecen de sumo interés, particularmente para los profesionales de la Educación física.

Se deberían iniciar procesos de actualización en las instituciones como también de los profesionales con el fin de poner mayor atención al desarrollo físico y motriz de las niñas y niños en procesos de estimulación motora infantil.

Se deberá promover una formación integral relacionada con el conocimiento y uso de las herramientas más eficaces y novedosas en el desarrollo de la motricidad, teniendo en cuenta las nuevas condiciones, tanto sociales como culturales en las que habitan los niños/as.

Consideramos que esta acción es un aporte a la construcción de una Educación física reflexiva, crítica y de carácter emancipatorio.

Problematizar la enseñanza de juegos y deportes puede tener potencia para cuestionar la enseñanza de otros contenidos de la EF, puesto que aquéllos ocupan un lugar de centralidad en las prácticas docentes.

El enfoque considera obligado integrar en las clases de EF la acción, el pensamiento y el sentir en la trama grupal que implica la propia clase.

Esto pone a las niñas y niños en un lugar de protagonistas de su aprendizaje, tensionando sus saberes previos, aprendiendo de sus compañeros, analizando sus propias acciones, tomando decisiones, ensayando soluciones a los problemas planteados y evaluando resultados obtenidos.

Así, los procesos de pensamiento y comunicación de la clase, adoptan una configuración de red, en la que todos enseñan y todos aprenden. Esto implica proponer a las y los docentes de Educación física, la revisión de sus prácticas cotidianas, muchas de ellas heredadas de tradiciones de corte tecnicistas y empirista, para buscar abrir las puertas a una práctica más reflexiva, centrado en la/el alumna/o que aprende, colocando a sus alumnas y alumnos en posiciones más activas, protagónicas y participativas.

A su vez, el ejercicio y el drill deberán ocupar otro lugar en la enseñanza, para dar paso a juegos creados y modificados para y por los niños/as, recuperando la acción creativa y activa de los que aprenden.

La relevancia y la presencia de la actividad física y el deporte en el proceso de construcción de la motricidad en la población en edad escolar es actualmente uno de los fenómenos culturales de mayor preocupación.

Es por ello que existe la necesidad de actividades que estimulen, promuevan y

consoliden los juegos y deportes desde el proceso formal de la Educación física, para que desde muy temprana edad, y a partir de experiencias enriquecedoras y satisfactorias, puedan disfrutar de la actividad motriz y generar un hábito de práctica para toda su vida.

En síntesis, se trata de replantear la enseñanza de juegos y deportes para, desde ellos, repensar los modelos pedagógicos y tradiciones didácticas que nos impregnan y proponer otros superadores.

5. Bibliografía

Aisenstein, A. (2006). *La educación física escolar en Argentina Conformación y permanencia de una matriz disciplinar*. Universidad de San Andrés.
<https://repositorio.udesa.edu.ar/jspui/bitstream/10908/11165/1/%5BP%5D%5BW%5D%20D.Edu.%20Aisenstein%2C%20%C3%81ngela.pdf>

Álvarez, P. (02 de 06 de 2015). *La Teoría Ecológica de Urie Bronfenbrenner*.
https://psicologiaymente.com/desarrollo/teoria-ecologica-bronfenbrenner#google_vignette

Aucouturier, I., Derrault, J., & Empinet, L. (1985). *La Práctica psicomotriz: reeducación y terapia*. Editorial Científico-médica.

Baena, A., Granero, A., & Ruiz, P. (2010). Procedimientos e instrumentos para la medición y evaluación del desarrollo motor en el sistema educativo. *Revista digital de educación física*, 2(2). https://recyt.fecyt.es/index.php/jshr/papers/Vol%202_N%202/full.pdf

Borde, j. O. (2011). Las corrientes pedagógicas contemporáneas y los estilos de enseñanza en la educación física. *Investigación educativa*, 14(26), 79-104.
https://www.academia.edu/25352031/L_AS_CORRIENTES_PEDAG%C3%B3GICA

S_CONTEMPOR%C3%81NEAS_Y_LOS_ESTILOS_DE_ENSE%C3%91ANZA_E N_LA_EDUCACI%C3%B3N_F%C3%ADSICA_CONTEMPORARY_PEDAGOGI C_CURRENTS_AND_TEACHING_STYLES_IN_THE_PHYSICAL_EDUCATION

- Botelho, F. (2008). La fenomenología de Maurice Merleau-Ponty y la investigación en comunicación. *Signo y Pensamiento*, 27(52), 68-83.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-48232008000100006
- Cano, R., Molero, A., Carralata, M., Alguacil, I., Molina, F., Miangolarra, J., & Torricelli, D. (2015). Teorías y modelos de control y aprendizaje motor. Aplicaciones clínicas en neurorrehabilitación. *Elsevier*, 30(1), 32-41. <https://doi.org/https://www.elsevier.es/es-revista-neurologia-295-articulo-teorias-modelos-control-aprendizaje-motor--S0213485312000114>
- Castro, R., & López, I. (2004). La iniciación deportiva en la educación primaria: enseñanza de los deportes de cooperación / oposición de participación simultanea y espacio compartido. *Revista digital*, 10(77). <https://efdeportes.com/efd77/inic.htm>
- Delval, J. (2013). La escuela para el siglo XXI. *Sineética*, 40, 1-18.
http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40_la_escuela_para_el_siglo_xxi
- Dirección General de Cultura y Educación. (2018). *Dirección de Psicología Comunitaria y Pedagogía Social*. institucional. La Educación Física en los Centros Educativos Complementarios (CEC): <https://abc.gob.ar/secretarias/sites/default/files/2023-03/La%20Educaci%C3%B3n%20F%C3%ADsica%20en%20los%20Centros%20Educativos%20Complementarios%20%28CEC%29%20%283%29.pdf>
- Dirección General de Cultura y Educación. (s.f.). *Educación con Inclusión*. <https://abc.gob.ar/>

- Freitas, J., & Trompieri, N. (2011). Evaluación docente-aprendiendo en Educación física escolar. *EFDeportes.com, Revista Digital. Buenos Aires*, 16(161), 1-8.
<https://1library.org/document/y935xely-efdeportes-revista-digital-buenos-aires-ano-octubre-issn.html>
- Gentile, A., Higgins, J., Miller, E., & Rosen, B. (1975). The structure of motor tasks. *Mouvement* (7), 11-28.
- Gil, P., Contreras, O., & Gómez, I. (2008). Habilidades motrices en la infancia y su desarrollo desde una educación física animada. *Infancia y escuelas*, 47, 71-96.
<https://doi.org/https://doi.org/10.35362/rie470705>
- Gómez, M. (2017). *¿Por qué enseño como enseño?: tres actividades para aprender ciencias*. Editorial: Ediciones Morata, S. L.
- Granda, J. (2019). *Manual de aprendizaje y desarrollo motor: una perspectiva educativa*. University of Granada.
https://doi.org/https://www.researchgate.net/publication/31727549_Manual_de_aprendizaje_y_desarrollo_motor_una_perspectiva_educativa_J_Granda_I_Alemanya?enrichId=rgreq-24df7c905b2296d338dd909ae3f6fb21-XXX&enrichSource=Y292ZXJQYWdlOzMxNzI3NTQ5O0FTOjczODA5MDgzMDI2NjM3MUAxNT
- Guzmán, C., & Saucedo, C. (2015). experiencias, vivencias y sentidos en torno a la escuela y a los estudios: Abordajes desde las perspectivas de alumnos y estudiantes. *Revista mexicana de investigación educativa*, 20(67), 1019-1054.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662015000400002

- Hernández, R., & Infante, M. (2005). ¿Cómo lograr el desarrollo integral del estudiante a través de la clase?: una experiencia. *Luz, educar desde la ciencia*, 4(3), 1-11.
<https://www.redalyc.org/pdf/5891/589165918006.pdf>
- Kurt, M., & Günter, S. (1987). *Teoría del movimiento: síntesis de una teoría de la motricidad deportiva bajo el aspecto pedagógico*. Stadium.
- Lleixà, Teresa (2003). Educación Física Hoy. Realidad y cambio curricular. Cuadernos de Educación, 41. <https://diposit.ub.edu/dspace/handle/2445/134761>
- Martínez, L., & Gómez, R. (2009). *La educación física y el deporte en edad escolar. Giro reflexivo de la enseñanza* (Primera ed.). Miño Davila.
- Medrano Mir, G. (1997): "El niño y su crecimiento. Aspectos motores, intelectuales, afectivos y sociales", en T. Lleixà Arribas (coord), *La educación infantil de 0 a 6 años*. Barcelona: Paidotribo, vol. I, pp. 47-90.
- Meinel, K., & Schnabel, G. (1987). *Teoría del movimiento: síntesis de una teoría de la motricidad deportiva bajo el aspecto pedagógico*. Stadium.
- Mosston, M. (1978). *La enseñanza de la Educación Física*. Buenos Aires, Paidós.
- Patricia, C. (2019). *24th Argentine Congress. Computer Science*.
https://www.google.com.ar/books/edition/Computer_Science_CACIC_2018/djSZDwAAQBAJ?hl=es&gbpv=1&dq=Sergio+Siciliano,+1%C2%AA+en.,+La+Plata:+Direcci%C3%B3n+General+de+Cultura+y+Educaci%C3%B3n+de+la+Provincia+de+Buenos+Aires,+2018&pg=PA350&printsec=frontcover
- Pedraza, Z. (2008). De la educación física y el uso de sí: ejercicios estético-políticos de la cultura somática moderna. *Movimiento*, 14(2), 13-37.
<https://www.redalyc.org/pdf/1153/115315219002.pdf>

- Pellegrino, A., & Smith, P. (1998). Physical activity play: The nature and function of a neglected aspect of play. *Publmed*, 69(3), 577-598.
<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/9680672/>
- Piaget, J. (1974). *Seis estudios de psicología*. Barral.
- Rando, C. (2010). Estilos de enseñanza en Educación Física. Utilización según. *EF deportes*, 15(146). <https://efdeportes.com/efd146/estilos-de-ensenanza-en-educacion-fisica.htm>
- Roberto, M. (2018). *El desarrollo psicomotor (coordinación, lenguaje y motricidad) en niños de 5 años, de la ciudad de Paraná*. Pontificia Universidad Católica Argentina.
<https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/575/1/doc.pdf>
- Rocha, Á. (2012). *El aprendizaje motor: una investigación desde las prácticas*. UNLP.
<https://doi.org/https://doi.org/10.35537/10915/26460>
- Sacristán, G. (1998). *El curriculum. Una relexión sobre la practica*. Madrid: Editorial Morata.
- Schmidt, R. (1975). A schema theory of discrete motor skill learning. *Psychological review*, 72(4), 225-260.
https://r.search.yahoo.com/_ylt=AwrjcylLpLpmMnM6lRnD8Qt.;_ylu=Y29sbwNncTEEEcG9zAzEEdnRpZAMEc2VjA3Ny/RV=2/RE=1723536588/RO=10/RU=https%3a%2f%2fpsycnet.apa.org%2frecord%2f1975-26710-001/RK=2/RS=nAzbb0Trn8C2N8syFWqAPzA_Kdk-
- Siedentop, D. (1998). *Aprender a enseñar la educación física*. Barcelona: Inde.
- Stodden, D. F., Langendorfer, S. J., Roberton, M. A., & Goodway, J. D. (2012). A Developmental Perspective on the Role of Motor Skill Competence in Physical Activity: An Emergent Relationship. *Quest*, 60(2), 290-306.
<https://doi.org/https://doi.org/10.1080/00336297.2008.10483582>

- Triglia, A. (30 de 05 de 2015). *La Teoría del Aprendizaje Social de Albert Bandura*.
<https://psicologiaymente.com/social/bandura-teoria-aprendizaje-cognitivo-social>
- Villera, S. (2023). Desarrollo motor: desde una perspectiva integral. *GADE Revista Científica*, 3(4), 299-309.
<https://revista.redgade.com/3d/index.php?pdf=https://revista.redgade.com/index.php/Gade/article/view/254/119>
- Villera, S. (2024). El desarrollo motor en la adolescencia. *GADE: Revista Científica*, 4(1), 35-52. <https://revista.redgade.com/index.php/Gade/article/view/353>
- Vygotsky, L. (1995). *Historia del desarrollo de las funcionespsíquicas superiores* (Tomo III ed.). Madrid: Visor.

Anexo. Proyecto de intervención práctica en el campo escolar

Se adjunta el proyecto de observación, análisis y evaluación en el espacio de trabajo en las escuelas, consignando que algunos componentes de la fundamentación, propuesta y evaluación son parte de un trabajo de investigación y extensión académica del que formo parte, junto al equipo de cátedra de la Enseñanza y Aprendizaje de la Cultura física de la Universidad Nacional de Luján.

Proyecto de acciones de extensión (no articuladas) de la asignatura “El aprendizaje y la Enseñanza de la Cultura Física” de la Universidad Nacional de Luján.

Título de la acción: La enseñanza de juegos y deportes en la escuela primaria.

Equipo docente de la asignatura: Lic. J. M-Prof. S. C-Prof. E. B-Prof. H. P-Lic. O. V-Prof. B. B-Prof. Fabián Supital-Prof. L. L.

Estas acciones están orientadas a dialogar y problematizar la enseñanza de juegos y deporte en escuelas primarias públicas de la Región VI de Provincia de Buenos Aires, CEF San Fernando.

Se busca establecer contacto con docentes responsables de la enseñanza en sus contextos reales.

La intención es favorecer procesos de diálogo y reflexión entre los saberes de los responsables de las prácticas escolares con las propuestas que emanan de los espacios de investigación y formación universitarias.

La expectativa es realizar un proceso conjunto de elaboración de propuestas de enseñanza para someterlas a experimentación práctica y su posterior evaluación.

El punto de partida resulta de la lectura de diferentes documentos curriculares de las jurisdicciones mencionadas, y se propone superar enfoques tecnicistas en la enseñanza de juegos y deportes, en favor de prácticas reflexivas, lúdicas, interactivas, inclusivas, no sexistas, basadas en la resolución de problemas, la toma de decisiones grupales y la creatividad con el objeto de lograr la comprensión y el desarrollo del pensamiento crítico.

Así, es preciso producir experiencias que realicen esos principios al interior de las prácticas pedagógicas.

Reuniones de equipo:

1ra reunión de trabajo con el equipo docente:

San Fernando, 30 de septiembre de 2022

Inicio de la reunión:

Toma la palabra el Profesor C.:

En este caso es sobre la enseñanza de juegos y deportes. El interés está en resolver los problemas que surgen en las escuelas reales. Ser parte de un diagnóstico que separa la teoría de la práctica.

Por eso la intención es generar una instancia para ese encuentro. Se busca saber qué problemas encuentran, cómo están resolviendo.

Se comienza con 5 escuelas: hacer primero una toma de conocimiento, yendo primero a las escuelas, mirar los patios, conversar con los profes, ver qué están haciendo los alumnos/as y luego invitarlos aquí para tener un espacio de trabajo.

Se abre el espacio y una de las profesoras manifiesta que le parece oportuno, y sostiene que nota en general la dificultad para comprender consignas básicas: “pararse detrás de la línea, qué línea?” y como que les cuesta todo, la escucha, la atención, el otro, ya que estuvieron aislados, también en lo motriz, picar una pelota, todo, se generó un atraso: tomas un 4to y tienen un nivel de 2do.. Otra profesora indica que los más afectados son los de 4to y 5to grado, que está con juego simbólico, los juegos de persecución: sobre todo con las nociones espacio temporales, la edad teórica no va con la edad real sostiene, y todo ello es producto de los efectos de la pandemia.

El Profesor M. refiere que le resulta interesante destacar lo mencionado, de que la edad cronológica no coincide con la edad biológica y en que en el proceso de incorporar hábitos propios de la edad y luego deshabituarse a ellos ha colaborado con este atraso.

Se pone énfasis en la variable del contexto de los estudiantes, que depende qué estímulos tienen en la casa, o si están todo el día con una pantalla sentados. Que estaban tan

contenidos, tan quietos, tan poco presentes, que se conectaban pocos alumnos/as y eso los fue limitando. A la vez, tenés chicos que acumularon ganas de correr, de exteriorizar...que son los menos, que los tienen contentos y con ganas de jugar pero a la vez no te escuchan.

Están en la clase como están en la plaza: perdieron el hábito de escuchar las voces de mando, las consignas, entender “adelante/atrás”, que me siento, que escucho, terminar de escuchar las consignas.

La misma profe refiere que en el diagnóstico de lo que teníamos y lo que tenemos, y lo que pasó en el medio hay un montón de aspectos a tener en cuenta que nos hizo retroceder un montón. La misma profe dice que hoy lo vincular en lo más importante, su espacio y lo vincular.

Su espacio, su lugar (que lo habían perdido) porque la realidad de nuestros alumnos/as es que en su casa están en un mono ambiente y han vivido un montón de cosas que no vivían antes o se intensificaron en la realidad de sus familias.

El profesor C. toma la palabra y menciona que los espacios destinados a la clase de Educación física se han modificado más allá de la pandemia, que se han reducido y que también aparecen otros factores, como los límites que no pone la familia, y el contexto. Tenés que observar, evaluar en primaria porque constantemente estamos con esto, y que “no me quiero sacar el buzo porque me mira” todo esto en relación a las chicas.

El Profesor C., toma la palabra para re encausar el taller, les propone salir de la realidad e ir a lo real, hacer un supuesto. Explica que los docentes tenemos un montón de “teorías adoptadas” pero luego en la realidad de las prácticas, construimos teorías en el contexto real de las prácticas, que serían las “teorías de uso” y la idea es que ahora intercambiamos entre nosotros, sobre esos dos modelos.

Por eso ahora, en estos 3 afiches, pusimos 3 disparadores para provocar el pensamiento: vamos a imaginar que tenemos el patio que queremos, los pibes que queremos, los materiales que queremos, y la decisión de enseñar desde el punto de vista que estamos más profundamente convencidos. Esto sería en el mundo ideal, no en relación a nuestros pibes y a nuestra escuela: esto se debe hacer así, o debería ser así.

Se presentan los tres afiches con sus respectivos disparadores:

Afiche NARANJA: “La secuencia de actividades y medios más adecuada para la enseñanza de los juegos y deportes son”

Algunas sugerencias orientativas:

1-ejercitaciones y driles, aplicación en situación de juegos y deportes, 2- juego modificado J. globales, J. Reducidos todos orientados a un deporte; 3- juego modificados globales y reducidos con un enfoque multilateral y polivalente con procesos intercalados de reflexión y decisión de los grupos de niños; 4- juego libre y espontáneo con autonomía de los niños en el desarrollo del juego.

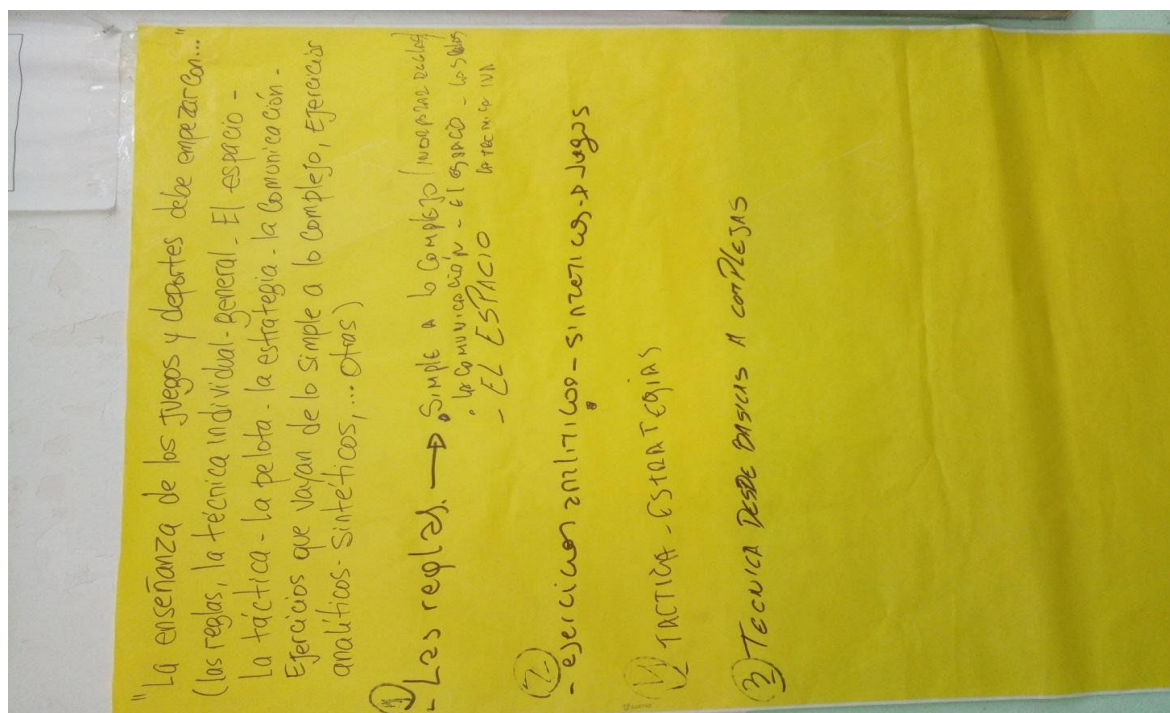
Si voy a armar una unidad didáctica, con qué criterio lo hago? Siempre para 2do ciclo de primaria ya que es el diseño curricular quien lo indica allí.

Afiche ROJO: “El objetivo más importante de la enseñanza de juegos y deportes es ”:

Algunas sugerencias orientativas (que se diviertan, que sean hábiles, que sepan jugar, detectar talentos, que encuentren una actividad para su tiempo libre, que desarrollen sus capacidades, que desarrollen sus capacidades coordinativas, que compitan, que disfruten, que comprendan y decidan, otras. La idea es jerarquizar. de más a menos importante.

Afiche AMARILLO “La enseñanza de Juegos y deportes debe empezar con.”:

Las reglas, la técnica individual, el espacio, la táctica, la pelota, la estrategia, la comunicación, ejercicios que vayan de los simple a lo complejo, ejercicios analíticos sintéticos). Cuando se observa que los profesores muestran conformidad con su producción escrita, se los invita a regresar a sus asientos para hacer la puesta en común.



Un docente menciona sobre el espacio” propio del juego y deporte que los vaya llevando a un espacio propio del deporte en sí : vos ya ubicarlos dentro de una cancha de vóley, que podría llegar a ser, bases para jugar al softball luego, ejercicios simples para marcar espacios para que en el propio deporte puedan reconocerlo. Toma la palabra C. y re pregunta: entonces la idea de espacio acá es readecuarlos a los espacios deportivos un profe retoma su relato, vamos a pasar la pelota con manos altas y comprendan que luego vamos a poner una red. C. resume: adecuar los espacios a los espacios deportivos, el área del handball, una profe menciona, “línea central/línea final” que vayan adquiriendo el lenguaje técnico.

En ejercicios analíticos primero, para luego hacer los juegos....bien técnicos aclara un profe.

Táctica y estrategia, a largo plazo....buscar el espacio vacío. (lo pondría último menciona un profe)

Técnica, ordenar la complejidad del gesto, no comenzar con saque alto, sino con golpe de manos altas. Lo que más van a usar los estudiantes en el juego y el deporte. Otra profe su suma y dice que iría luego de reglas y antes y de los ejercicios analíticos sintéticos.

Se pasa al siguiente afiche:

"El objetivo más importante en la enseñanza de juegos y deportes es..." (que se diviertan, que sean hábiles, que sepan jugar, detectar talentos, que encuentren una actividad para su tiempo libre, que desarrollen sus capacidades orgánicas, que desarrollen sus capacidades coordinativas que disfruten, que compitan, que comprendan y decidan... etc.)

DEPORTES ALTERNATIVOS - ^{Cuando juegan, los niños disfrutan} ~~dic. técnica~~ ^{ganar} ~~se no disfrutan~~ ^{perder} ~~se no disfrutan~~ ^{enfrentación}

MANEJO DE EMOCIONES, ACEPTACIÓN

ACEPTACIÓN DE REGLAS

TRABAJO COOPERATIVO

SUPERACIÓN INDIVIDUAL - SUBIRSE

APRENDER A TOMAR DECISIONES EN EL JUEGO

ACTIVACIÓN DE LA MEMORIA Y DE LA IMAGINACIÓN

DESARROLLAR CAPACIDADES QUE GANEN

EL RESPETO DURANTE EL JUEGO Y TERMINADO EL JUEGO

ACUMULAR PUNTOS EN MEDIO MUNDO. P. 13

- MINI DEPORTES

- LIBERAR V

- Inventar juegos

Una docente dice que ella se maneja mucho con deportes alternativos, trabajan desde otro lado, crean sus propias reglas, se auto arbitran, por lo general no tienen una dificultad técnica y en los deportes alternativos no quedan tan expuestos porque no les sale, y a mi me da mucho resultado...otra profe suma “descontractura el deporte en sí”... y lo hace más participativo, se animan más porque no está el temor a equivocarse. Van poniendo sus propias reglas, lo lleva a que se diviertan, sean más hábiles.

C. Interviene: no lo ves posible con los deportes convencionales? La profe dice que a ella le resulta más difícil, que siente que en el deporte convencional los chicos quedan expuestos (a los que no les sale la ejecución técnica), y en cambio en los alternativos hay menor dificultad técnica, y que no hay comparación.

Allí un profesor pregunta porque no está al tanto de lo que son los deportes alternativos y la profesora explica que por ejemplo ella trabaja con el catchball y el profesor dice “sería como cuando jugas al softball pero en lugar de batear la pateas” y la profe le dice que algo así. Allí la profe le dice que hay reglamentos pero que vos lo podes ir modificando y modificando las reglas según la necesidad van poniendo sus propias reglas. Indica que ellos mismos le piden hacer esos juegos, y que lo podes hacer en espacios reducidos.

C. interviene diciendo que la ventaja estaría en la flexibilidad técnica, espacial y reglamentaria. La profe asiente que los patios que tienen le viene bien y menciona que lo puso en acción en la EP22 y que pensó que no le iba a funcionar por el tipo de comunidad y resultó muy bien.

Un profe dice que él hace competencia de manchas en su escuela, que no sabe si está incluido allí. Individual, masivo, con soguitas. Y le llaman saltar la sogá....

Aceptación de las reglas: una profe menciona que luego de la pandemia cuesta mucho. “me tenés que dar” porque nadie repite, nadie se lleva la materia, nadie nada y eso viene de casa también... me tenés qué....

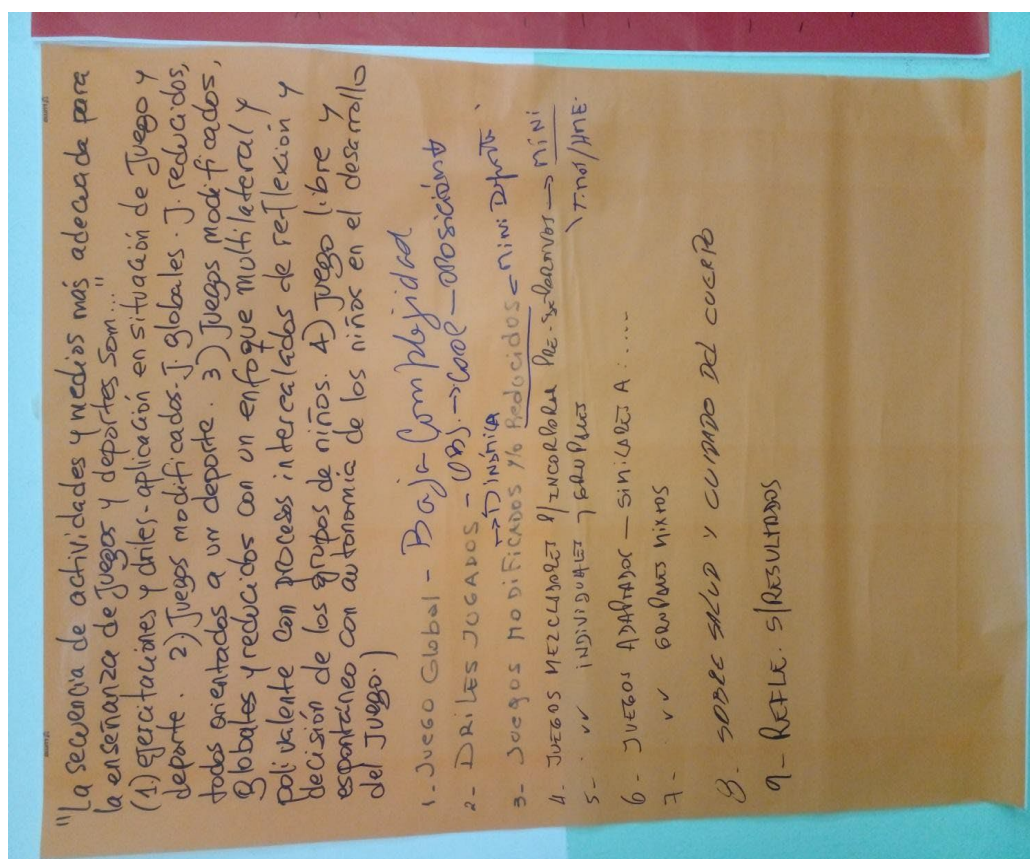
El trabajo cooperativo, superación individual y decisiones en conjunto. Primero está en la superación individual, que busquen superarse a sí mismos. En combinación con eso yo puse liderar (menciona una profe) porque están los que lideran y los que vegetan. Porque no lo toman como un líder para...sino que se encolumnan detrás.

C. Pregunta. ¿Uds. lo ven como situaciones aisladas o lo ubican en un plano más cotidiano? Como algo cotidiano asienten los profes. Una profe toma la palabra y dice que los chicos traen los problemas propios de la comunidad, que dentro de la escuela también quieren tener el liderazgo que tienen en la calle. Se conversa que hoy es una buena herramienta el deporte porque hay mayor posibilidad de acceso debido a la construcción de más polideportivos municipales. Pero una profesora dice que los problemas los traen desde la casa y otro asiente diciendo que es una bomba de tiempo constante. Vos podemos tener un buen día de clase y luego pasan cosas.

C. pide volver al tema y ella prosigue, con esto iba que respetan las reglas, manejando toda la templanza. Y C. refiere a que ella está hablando de la importancia del adulto mediación... todavía no queremos medicar y la medicación docente que está pensando cómo hago con estos pibes. Ella dice yo me bajé, y C. le dice que no se bajó, sino que propone un acercamiento que los aloja, no empezó con algo punitivo (agrega P.) sino con algo más humano. El adulto tiene una estrategia, para el logro de una intención, hay una intención.

M. habla del oficio de enseñar, exponiendo la metáfora de la construcción del castillo de naipes que viene armando clase a clase y que algo “pasa” que te lo derriba e implica un volver a empezar. La profe dice que hasta los días de lluvia aprovechan, que inventan juegos y es muy productivo.

Se pasa al siguiente afiche:



Los medios para enseñar según la propuesta:

- Juego global: Pocas reglas y a jugar. A medida que van jugando se va sumando complejidad.
- Driles jugados: de menor a mayor. Situación recortada del juego. Una profe indica que hay un propósito implícito del juego. Este grupo tiene que lograr tal cosa, como un juego cooperativo. Dentro del dril puede haber oposición. Como una estación de trabajo, aclara otra profe.
- Juegos modificados, modificar aspectos para que comprendan la lógica del juego. Le vamos a ir sumando reglas y técnicas. Una profe dice, que la técnica en lo ideal sería posible pero en nuestras condiciones es imposible, por el material también.
- Juegos mezcladores: la docente refiere que tiene el patio con el mástil y la escalera en el medio y entonces trabaja penales, lanzamientos, pelotas con poco pique, los voy haciendo rotar, tenemos un solo aro, lanzamientos al aro. C la pone en

situación, si vos tenés un patio ideal también empezás así? SI responde la profe, mezclo reglas y tipo de ejecución. Mezclo deportes y los voy afinando a las reglas de cada deporte, porque no tengo cancha. Mitad de cancha con arco, y lo trabajo con formas básicas a lo pre deportivo al handball. Por medio del juego trabajo la técnica, trabajo en grupo. Mezclo los equipos porque estamos organizados por colores, armo una grilla bimestral con los puntajes de los colores, para mí todo es juego. Los voy llevando a un deporte mini, por las condiciones del lugar. Los dejo patear solo a los varones por un tema de potencia, que necesitan descargar (se va la pelota al vecino o al techo)

Un profe dice que por la complejidad de los grupos, se genera problema con los que ganas y pierden y que por eso uno siempre busca que empaten.

Se hace referencia al entusiasmo muto de estudiantes y profes el tener 3 estímulos semanales de clases de Ed. física en jornada extendida, identidad institucional, lo vincular, la jornada extendida permite hacer más familiar la escuela.

Se toman distintas visiones en la enseñanza de juego y deporte desde una mirada cultural/ enfoque comprensivo: poner en el centro de la iniciación al juego, empezar jugando, es decir poner el centro en la situación lúdica. Esta sería la primera idea potente para empezar en términos generales.

Estas miradas tienen en común más allá de sus diferencias, que el centro de la actuación pedagógica es el juego: la ejercitación no está prohibida pero aparece en un momento posterior. No como requisito para poder jugar: la idea de que primero hay que saber para poder jugar, estos autores la dan vuelta, “hay que empezar jugando”. Uno de los autores que nos gusta mucho, es un catalán, Devís Devís: él plantea 5 tipos de juegos y se apoya en las estructuras comunes: Bate y campo; campo dividido; juegos de invasión; de muro y de diana. Bate y campo por ejemplo, el softball, el baseball, el cricket, un sin número tienen un problema común que tienen una relación entre el tiempo que necesita el jugador para cometer un tanto y la pelota que se envía a un espacio libre para que el otro equipo tenga que recuperarla (relación entre tiempo y espacio).

Con los deportes de campo dividido los deportes tienen pelotas distintas, elementos distintos, pero tienen misma estructura: hay que convertir haciendo que el otro no pueda devolver la pelota y obliga a uno mismo a cubrir los espacios propios en su campo porque hay una alternancia, los jugadores están separados.

Por otro lado, están los juegos de invasión: que son los juegos donde se comparte el campo y hay que trasladar un móvil hacia una meta, aro, arco, línea y está regulada la confrontación. Sería como empezar por un poliladron, dice uno de los profesores y C. afirma esto tiene como antecedente los juegos por bandos, como el poliladron. Interviene M., y dice que el de campo dividido es el quemado, el delegado. Retoma C., como dice Claudia, que empiezo pasando la pelota.... Y ahí además de la dinámica plantearles la comprensión del problema.

El inicio sería comprender la estructura, los deportes alternativos tienen la misma lógica. Porque tienen un conflicto básico en torno al cual giran los otros componentes.

Entonces se plantea una primera instancia de juego modificado, que son juegos en los cuales les vamos a proponer a los pibes, distintos juegos con el mismo problema.

Si aquí, hay que trasladar un móvil hasta una meta, y el otro equipo tiene que evitarlo, pueden aparecer muchas metas, distintos espacios, distinta cantidad de jugadores, pueden aparecer distintas reglas, se puede jugar con la mano o con el pié, se puede jugar con un objeto que traslada el móvil, pero el foco de la intervención pedagógica sobre todo en los primeros grados de 2do ciclo, 4to y 5to, debe orientarse a la comprensión de ese conflicto básico de juego.

En el ultimate frisbee tenés un campo, tenés dos equipos uno ataca y el otro defiende, un objeto, una meta, reglas. Nosotros le proponemos a los estudiantes, que manipulando estos elementos, nosotros les podemos ofrecer distintas alternativas para que comprendan ese conflicto básico que tienen las estructuras, como condición para poder avanzar en la comprensión del juego y el aprendizaje del juego.

Estos planteos resultan interesantes a los docentes, sobre cómo intervienen los procesos cognitivos en los aprendizajes de juegos y deportes. No es solamente ver el aprendizaje de habilidades motrices o ver cuestiones actitudinales, sino además incorporar ahí los procesos cognitivos, los procesos de comprensión.

Por eso, en el punto nueve sobre la reflexión sobre los resultados y en esto se insiste en las clases, que es importante que en el juego, los nenes y nenas en la escuela vayan avanzando en el análisis del juego, la comprensión del juego, en la toma de decisiones para resolver la situaciones propias de los juegos.

Hay un autor Blazquez Sanches que lo dibuja de esta manera al proceso (hace un espiral), entonces él dice, empezamos jugando ...juego 10 /12 minutos y en algún momento, se para el juego, y acá el profesor/ra (por eso es muy importante la mediación del adulto y la intención docente)cómo dirigimos el pensamiento de los pibes, cuál es la pregunta o la consigna que le vamos a proponer a los pibes para ayudarlos a entender qué pasó acá (en estos 5 goles).

¿Por qué nos hicieron 5 goles? ¿Quién no nos los hizo? ¿Por dónde nos lo hizo? ¿Cómo lo podemos resolver? En este proceso grupal, tomar decisiones colectivamente (se lee de un afiche). Canosa prosigue, desde su propia experiencia, ¿qué pasó en el juego? ¿Cómo pueden resolverlo? Se empezó con el juego, se dio esta vuelta, sigue acá. Que los pibes actúen lo que dicen.

Tampoco se puede parar tanto el juego, porque los pibes nos tiran algo por la cabeza. Interviene una profe que dice, que tenés la posibilidad de que a eso lo ves en el 2do estímulo semanal o en el 3ro....le dejás eso picando.....Exactamente, asiente C.: acá este proceso reflexivo tiene su propio espiral, porque acá vamos construyendo algunas nociones. “Sería un aplicativo del juego grande, de técnica general” dice un profe. C. con desconcierto dice que acá todavía no estamos pensando en la técnica, por ejemplo para atacar que nos sirve? La superioridad numérica?.

Para la superioridad numérica, ¿qué necesito? Hacer un pase y un relevo. Cómo defendiendo? Tengo que agarrar al oponente? Toma la palabra una profe que dice es buscar la estrategia para resolver. C. retoma, para estos autores el inicio está acá, no es que no importa la técnica, dicen que la técnica viene luego, primero que jueguen y piensen.

Por eso en una de las opciones de cómo empezar... se colocó... con juegos.... multilateral y polivalente por qué, porque se puede empezar con juegos comunes para otros juegos. Por ejemplo la idea de marca personal que es común a muchos juegos de invasión, la idea de superioridad numérica también. Interviene una profe que dice que cuando se va la pelota por el lateral van todos atrás de la pelota, porque no reconocen el límite del campo de juego. Interviene P., diciendo que a veces en ese espacio de reflexión no hace falta la intervención docente, uno puedo decir algo global, y si hay una pausa por algo , por un lateral, ahí se puede empezar a reflexionar, porque ellos ahí empiezan a intercambiar, y el otro equipo ve, que estos resuelven y empiezan a tomar más decisiones según lo que hicieron los otros.

Una profe toma la palabra y dice que a ella le pasa en la mancha en pareja, que es un juego de a dos que el que agarra la pelota se convierte en mancha , entonces a veces se juntan con otros dos, y ahí algunos dicen, ahh pero se juntaron dos parejas y yo los digo, yo no dije que no se podía, es una estrategia que ellos hicieron: ellos dos se juntaron con ellos dos siguiendo las reglas de que no caminen, que no esto, y fueron eliminando al resto, después hay que ver cómo se eliminan entre ellos .

Prosigue P., ahí la regla va apareciendo según la necesidad de ellos y ahí hay que evaluar si es significativo entonces a veces no es necesario explicar todas las reglas sino dejar que vayan apareciendo, porque cuando el juego se complejiza la regla es más necesaria. Y lo que decía Ezequiel, que el espacio empieza a cambiar, es más corto, más ancho .

Retoma C., esta idea de ir construyendo algunas nociones permiten retomar. Esta sería una primera etapa: la del juego modificado. Que no son juegos deportivos, ni siquiera es necesario que sean parecidos al deporte, lo que es necesario es que aparezcan los problemas propios de esa estructura. Para que puedan comprender metodológicamente, disminuimos la exigencia técnica y de este modo pensar en la resolución.

Por eso se cambia de lo de simple a complejo a “bajar la complejidad” porque el juego ya es complejo, tiene muchas variables al mismo tiempo (espacio-tiempo-reglas-comunicación) el juego siempre es complejo.

Pero no es lo mismo en cuanto al espacio si digo hay que embocarla allá que acá, es más complejo el espacio si digo hay roles, no hacen todos lo mismo, hay uno que juega acá (área) que tiene un rol distinto que el que juega acá(campo) la dificultad va aumentando si voy complejizando cada uno de los elementos de la estructura. Entonces metodológicamente cómo voy complejizando el espacio, cómo voy complejizando las reglas, cómo voy complejizando los roles dentro del juego (la división de responsabilidades dentro del juego) y en consecuencia de esto, como se complejiza la comunicación y por último cómo se complejizan las decisiones tácticas y estratégicas. (comunicación motriz y corporal)

Entonces se puede decir que presentamos baja complejidad cuando estos elementos están expresados en su modo más simple (el modo más simple del campo de juego es el rectángulo) Pero podemos inventar juegos donde jueguen en triángulo, para enriquecer su pensamiento y más con los patios que tenemos: es interesante jugar con los diseños espaciales y dentro de esos diseños espaciales definir qué áreas son restringidas y cuáles no, y cuando muchos después haya más comprensión, presentar los espacios móviles off side del fútbol

(aparece un objeto en movimiento que va a determinar qué espacio es lícito invadir y que espacio no)

Como propuesta macro, aparece la propuesta lúdica como requisito para tener variedad de juegos modificados pensar los distintos tipos de estructuras y una vez que yo comprendo una estructura puedo pensar una variedad de juegos que ayude a comprender los problemas tácticos de esos juegos. Y tenemos como herramienta la posibilidad de ir variando los elementos del juego.

Primera etapa:

Juegos modificados, pocas reglas, baja exigencia técnica y que aparezca el conflicto central de esa estructura. Con la posibilidad de modificar esas reglas, lo que decía Hugo, para que la regla no sea algo que se aceptó solamente, sino que sea algo que se elabore. Jugar con las dos cosas: elaborar reglas-aceptar reglas.

La idea es ir avanzando desde el juego modificado al mini deporte, por eso estos autores hablan de una iniciación deportiva horizontal, es decir, un aprendizaje que le sirva para varios deportes y después recién, una iniciación deportiva direccionada a un deporte, porque esto no es un club y vos sos el profesor de un deporte.

En la escuela nos interesa construir con los alumnos/as un idioma para comprender los distintos juegos y ese idioma sería comprender las estructuras. Una profesora interviene y menciona que es como lo que pusieron acá, es darle una posibilidad para su tiempo libre, darle un abanico de posibilidades, abrirle la cabeza para distintas actividades.

Retoma C., que por un lado la Educación física no es una disciplina que forme a los estudiantes para el mundo del trabajo, si para la vida social, para su tiempo libre...ahora sí nos interesa generar un conjunto de conocimiento que les sirva para transferir al deporte.

En la escuela primaria no nos interesa la especialización en un deporte, nos interesa ampliar la cultura de los pibes, por eso nos interesa darles un conocimiento básico de las estructuras que luego puedan transferir al desarrollo más específico que cada uno quiera.

La propuesta, es parecida a la del Diseño Curricular de Provincia de 4to/5to grado. Los juegos socio motores y aparece el mini deporte después...

Hay un planteo similar con lo que acá se intenta es enseñar a nuestros alumnos. Y que por lo que vemos, ustedes toman en muchos casos el juego y las reglas.

C. responde, es importante. ...Cuando haces el foco en las habilidades motoras específicas, pasa eso.....cuando vos haces el foco en la habilidad coordinativa, te van a decir, disminuís la táctica, la complejidad táctica para incrementar la complejidad técnica, son curvas que cuando sube una, la otra baja....a mayor complejidad técnica El profe interrumpe: por más que avance en el deporte, se vuelve al mismo lugar, no es una pirámide

Se plantean conceptos que hablan de alfabetizar el cuerpo, la alfabetización corporal, si la maestra de grado enseñan a leer , a escribir, a sumar , a restar, multiplicar y dividir, los profes de Ed física deberíamos pregonar un lenguaje corporal acorde a estas necesidades, de estructuras o lógicas internas que tienen los juegos. Y la riqueza está que en cuanto mayor diversidad le entreguemos, mayores desenvolvimientos van a tener.

Una docente dice que a ella le sirvió mucho lo alternativo...C. le pregunta, dentro de lo alternativo, más tirando a deportes de invasión , campo dividido?

Los dos dice la profe, porque los dos me funcionaron: el freeball como campo dividido y el catchball como invasión. Pero uno solo para el proyectito dice Canosa. “Uno de los dos”? dice la profe, “porque yo voy variando”.... C. le dice que en 6 clases no va a avanzar con los dos, que no se trata de aplicar esto sino pensar en la enseñanza del deporte.

2da reunión con el equipo docente:

Viernes 25 de noviembre de 2022

Inicio de la reunión:

Se busca saber más de lo que había pasado en el patio. Porque lo que interesa no es hacer una exposición teórica, sino por un lado capturar las experiencias del patio en estos 40 días desde la última vez. Y hay material que envió C. sobre sus clases con 5to grado, entonces la idea es hacer como un “ateneo” , leer el caso de ella y discutirlo, analizarlo y pensar alternativas metodológicas , haciéndonos preguntas.

Y por último ver si podemos arribar a algunas conclusiones que les puedan servir de referencia para futuras prácticas. Y ver si hay pedidos, tensiones, necesidades de parte de ustedes, lo más interesante sería que el proceso sea al revés ,que nosotros podamos conversar con ustedes, ustedes puedan decir nosotros sus necesidades reales.

Lo deseable sería que no nosotros no hablemos de los que nosotros queremos, sino que podamos construir un diálogo a partir de necesidades y problemas reales que se observa en el campo.

Comienza hablando uno de los profesores y explica que se le presentaron varias complicaciones que en el ideal no están bien. C. le pregunta si esto fue ahora, en el marco de tiempo de la propuesta con nosotros. Y menciona que desde mayo lo viene trabajando. Que esta propuesta le viene muy bien, porque a veces uno se va olvidando de ciertas cosas y algunos te lo apuntalan, lo retomas. Menciona que los profes no tenemos un seguimiento para enfocarnos en algo.

Por ejemplo, si nos enfocamos en Handball mejoramos las cuestiones del espacio y después empezamos a trabajar con los chicos y de ahí vamos de lo más simple a lo más complejo: un poco más de técnica, de estrategia y la verdad que mucho a los chicos no les gustaba porque con esto del mundial para ellos es todo fútbol.

Allí C. lo detiene y le pregunta por la técnica si es algo que arrancó ahora o era previo a nuestro primer encuentro. Su respuesta se diluye ya que menciona que venían trabajando desde antes pero luego del encuentro con mayor intensidad, porque no siempre se puede: organizas una clase con el poco material que tenés y ese día no podés usar el patio porque tienen que ensayar, o falta la maestra y tenés que tomar otro curso.

Ante esto, se suma otra profe y dice que quizás no es la mejor época para poder implementarlo, que a ella le pasó lo mismo: que clase abierta, que ensayo, que prueba.

Frente a esto C. pregunta si en alguna clase que se hizo, algo se pudo llevar a la práctica, si hubo algún cambio.

Allí toma la palabra otro de los profes, que asiente y comparte lo que mencionaron los colegas y C. vuelve a hacer la pregunta para re direccionar la respuesta, ¿qué cambió desde el enfoque? Bueno vamos a trabajar handball y lo tomé más como una clase de club. C. repregunta a qué se refiere y el profe dice menos lúdica y más deportiva: fue más conductista, hoy hacemos pase y recepción, estático y en movimiento y luego jugamos (porque no tenemos mucho tiempo y menciona las cuestiones ante lo cual C. lo frena y le dice que esas son cuestiones referidas a la crisis del espacio). C. le pregunta, si pudo empezar la enseñanza del deporte jugando y no desde la técnica, si hicieron alguna experiencia: el profe responde que no.

Pero interrumpe otra profe (S.) y menciona que ella sí lo hizo, que hizo lo opuesto a ese profesor: S. dice que el profe tenía 5to y ella tomó a 4to. Dice que arrancó jugando porque los chicos estaban muy estimulados para jugar: le preguntaban “¿hoy tenemos hora libre?” y ella le decía que hoy tienen Educación Física. Menciona que los niños venían de una dinámica donde elegían a qué querían jugar, y ella sabía que no podía empezar con técnica y que a través de los juegos ir corrigiendo la técnica, que es mínimo lo que se les puede ir diciendo. No hizo ni estaciones ni pase ni recepción y que si hacía dribling sí lo hacía en un ratito en alguna estación. La única clase que pudo hacer de manera óptima trabajo con Catchball y resulta porque no tiene tanta técnica (ella trabaja con los deportes alternativos, lo había mencionado en el encuentro anterior).

Explica que es como el handball pero sin poder agarrar la pelota, solo cachetearla. Referencia que si ve que se les complica mucho, modifica la regla, que de que pueden hacer 2 toque por chico, o que pique una vez o que no, es decir que lo va adaptando.... Que es un juego sin área y que le va sumando reglas, si toca el pie saca el otro, si se va afuera saca el otro, tiene mucho del reglamento de handball.

Si rueda la pueden agarrar pero es un saque pegando, lo mismo que el arquero. Luego cuenta que hace un parate del juego y les dice que piensen por qué perdieron, qué fallo, porque voluntariamente no lo hacen esto de juntarse y conversar cómo hacer para....y además son chiquitos, entonces ella menciona que les crea ese momento de reflexión para luego ir a jugar el 2do partido.

C. le pregunta, aparece algo interesante de por qué perdieron? Soledad dice que aparece por qué iban todos detrás de la pelota, o no había nadie defendiendo. Por cuestiones de espacio, hace 5vs 5 con arquero como mucho con los más chicos, pero con más grandes 3vs 3. Dice que con el presball que es más estático allí dice, que tiene a 40 chicos jugando al mismo tiempo.

C. Le pregunta, cuándo jugas al Catchball, cuál es tu intención, cuál es tu propósito? Que los chicos comiencen jugando y que comiencen conociendo el reglamento del handball básico. C. le pregunta qué sumó a lo que venía trabajando desde nuestro encuentro y ella menciona el momento reflexivo. Que nota que es muy difícil llevarlo a la práctica por la situación en general por las cuestiones institucionales.

C. vuelve a abrir la pregunta e interpela a M.: ella dice que lo de ella es corto, que tiene una realidad edilicia muy complicada, que comparten el patio y que superen los 50 chicos con una escalera. Tiene 5to grado y comparte patio con 6to o con 2do grado. Dice que

lo bueno es que no se quedó en la queja, sino que habló con los directivos para implementar esto en un poli, que esto fue un disparador para plantear la problemática del espacio a nivel institucional para encontrarle una solución para el año que viene. C. le pregunta por la cocina metodológica del juego y el deporte, si se pudo trabajar algo y ella dice que un poco de técnica pero no mucho más: “por el juego no pudimos porque no tenemos cómo, dividimos para que no se peleen pero se cansan de esperar y se pelean”.

El interés de los chicos está por jugar a un partido completo de algo. Ella dice que los sienta a mirar cuando se portan mal y que si se portan mal pierden la posibilidad de jugar.

C. le explica que la propuesta era pensar sobre la enseñanza de los juegos y deportes en la escuela primaria en el 2do ciclo. Y que de eso nos interesa pensar el lugar del juego en el proceso de enseñanza, la presencia de procesos cognitivos en la enseñanza, el proceso grupal involucrado en el jugar.

A. le pregunta a qué se refiere con lo grupal y C. menciona que un grupo se conforma si tiene un proyecto, si nosotros cuando enseñamos Educación Física tenemos presente el proyecto del grupo. C. habla de que el profesor debe gobernar el proyecto de los estudiantes de jugar para que ellos alcancen el objetivo. Que los chicos se involucren activamente en el proceso de producción de un saber, que es un proceso de saber hacer, de saber pensar, y allí aparecen los problemas...técnicos, reglamentarios, del uso del espacio... del ataque, de la defensa y nosotros como profes convertimos cada uno de esos problemas en objetos de la enseñanza. Si hacemos esto involucramos al grupo para la resolución de esos problemas, en la búsqueda de soluciones, reflexionar para descubrir las causas.

A. dice que para él todas son correctas y C. le advierte que lo que indica si es correcto o no es el resultado dentro de la cancha, si funciona. Porque se pregunta cuánto investigado hay que lo otro funciona, direccionándolo funciona. C. le pregunta, ¿funciona para qué resultado? él da como ejemplo de un proyecto de ESI y Literatura, que él se podría haber desentendido y decir con la ESI no, pero hay que sentarse y pensarla, porque por ejemplo el año que viene va a hacer cine el proyecto y eso no quiere decir que yo los voy a hacer actuar, yo los voy a hacer jugar al handball: el diseño es el diseño, no podemos hacer cosas de otras materias.

B. aprovecha la pausa de A. en su relato para hablar de a qué le llamamos proyecto. Que primero cada uno de nosotros tenemos un proyecto para algo elegimos ser profes de Educación Física: nosotros nos posicionamos frente a la clase con un proyecto que cada

uno tiene, qué sujetos estoy formando? Ese es mi proyecto al que yo sumo a mis estudiantes: yo los formo para que escuchen y obedezcan o para que piensen, sean creativos y sean críticos? Qué forma tengo para comprobar si esto funciona? Como dijo la profe S. hoy (que en los días de lluvia en el salón los hacía inventar juegos), si los pongo pensar un juego, que lo puedan inventar.

Si mi forma de enseñar consistente solamente en decirles a qué vamos a jugar, cuándo y cómo, de qué manera, ellos van a aprender a reproducir, en cambio, si yo les doy el espacio para que ellos piensen, decidan, discutan y construyan van a poder hacer la actividad que propone S., pero eso implica un trabajo por parte del profe, de decidir qué sujeto quiero formar, hacia dónde apunto la enseñanza, ese es mi proyecto que va a guiar, lo que yo elija del diseño curricular para trabajar, cómo yo aborde el proyecto institucional o lo que me pida la escuela, pero primero hay un proyecto propio del profe frente a los estudiantes al que nosotros los vamos a sumar, y nuestro desafío es hacer que ese proyecto sea de ellos también, que ellos se puedan apropiarse de ese proyecto de lo que nosotros queremos para /con ellos, porque creo que todos nosotros queremos lo mejor para nuestros estudiantes.

A. interpela preguntando ... y qué pasa si el profe no tiene interés....no tiene vocación? La profesora Sole dice, que si es así te equivocaste de carrera. Y surgen risas.... (incómodas) y todos quieren decir algo...

C. toma la palabra para moderar y vuelve a traer al grupo al eje del encuentro, diciendo que estamos reunidos para pensar la enseñanza del juego y el deporte en la escuela en el 2do ciclo de primaria. Continúa diciendo que la ed física nace separando el hacer del pensar (en sus orígenes a principio del siglo XX) y nace pensando en el hacer.

Nosotros decimos que es necesario integrar las dos cosas y decimos que en la enseñanza de los juegos y los deportes hay una oportunidad muy interesante para que los chicos a partir de su propia experiencia puedan empezar a pensar problemas, la relación con los otros, las reglas, quién las pone, si las pueden cambiar, e incluso la reflexión sobre la propia motricidad, cuál es la mejor manera para tirar.

Reflexión sola no sirve, práctica sola queda renga. Y acá se pone en juego lo que decía B., para qué enseñamos... la escuela no tiene el propósito de detectar talentos, ni el alto rendimiento.

El objetivo de la escuela es introducir a los pibes en la cultura y en nuestro caso introducirlos a la cultura corporal del movimiento.

Uno de los profes dice que nosotros tenemos que tender a la formación integral del sujeto. Frente a esto C. dice que ahí viene otra cuestión si los contenidos son un fin o si son un medio para formar personas: cuáles son las capacidades que el juego y el deporte nos permiten desarrollar: motoras, condicionales, vinculares, cognitivas, comunicativas y sociales.

C. Pregunta retóricamente , los juegos son un campo de aplicación de técnicas o una oportunidad para resolver problemas, compartir, inventar?. Pero el juego es una situación compleja e imprevista, entonces los profes tenemos que tener claro qué queremos trabajar del juego para orientar las preguntas de la reflexión.

Los docentes coinciden que lo van viendo porque hay estudiantes que juegan solos....entonces C. les propone hacer partidos simultáneos pero que no todos jueguen a lo mismo, es decir armar juegos de diferente complejidad. No hace falta darle la misma tarea a todos, sino hacer 3 rincones de trabajo con un juego muy sencillo con pelota blanda, con oposición simple para hacer un proyecto de asimilación y aceleración a aquellos que tienen más dificultades (de destrezas motoras, confianza).

S. dice que ella hace juegos simultáneos: futbol y catchball por ejemplo y ellos eligen. Porque hacerlos hacer algo que no les gusta, y que la pasen mal, para ella no tiene sentido.

C. retoma, ¿Cómo hacemos para que la complejidad de la situación que le planteamos esté al alcance de los pibes? Porque si ellos logran el éxito en una tarea poco compleja que le planteamos con ese contenido, “probablemente” le va a empezar a gustar. Soledad dice que un chico es malo, es malo. (se genera debate)

C. dice que el principio didáctico es partir de los saberes previos y a partir de allí enseñar. Si hay alumnos/as con distintos puntos de partida, puede ser una estrategia organizar situaciones que trabajen desde el punto de partida de cada uno, porque el pibe no tiene que pasarla mal como dice Soledad, el pibe se tiene que ir de clase sintiendo que puede.

M. aporta diciendo que se tienen que animar, porque muchas veces tienen vergüenza. C. retoma diciendo que sino el chico siente impotencia, y así no aprende: entonces el profe

tiene que presentarle algo que con un poquito de ayuda lo resuelva, así aprende. Por eso es importante el tipo de juego que les damos.

Tomamos desde esta materia un autor español que habla de los juegos modificados. Para enseñar, pocas reglas, que las vayan descubriendo y construyendo: en el inicio qué tiene que saber? Que tienen que tener la pelota, avanzar en el campo de juego, y que si la pierdo, que el adversario no avance. Con eso tenemos para 6 semanas de trabajo, que son los principios tácticos.

E. toma la palabra y menciona que es necesario diferencias la técnica vinculada a las habilidades individuales y lo táctico vinculado a lo cognitivo que quizás no requiere de esa habilidad para resolverlo, pero puede comprender los principios tácticos y tomar decisiones. Por ejemplo jugando de a menos, o menos oposición, simplificando la tarea, donde tienen más espacio para recibir y más tiempo para decidir y ejecutar .

S. interrumpe diciendo que es ideal pero en un patio tan pequeño es muy difícil implementar la simultaneidad del 3vs3.

C. retoma diciendo, la idea es que en el inicio no jueguen 6 vs 6 porque está el problema del amontonamiento, los pibes lo dicen perceptivamente “y no sabemos bien a quién pasarle la pelota”. Una cosa es tener 2 adversarios y otras es 5. Tenemos que simplificar inclusive perceptivamente la situación – menos cantidad de adversarios, menos cantidad de compañeros- para que empiecen a comprender quién es quién.

A. dice que él en un patio pequeño les hace hacer cosas de handball y C. retoma diciendo que cuando el profe organiza el juego me propongo por ejemplo que jueguen descentrados dentro de la cancha: me propongo la organización del espacio o las reglas o la ejecución técnica o lo que sea que le permita a los pibes resolver. M. toma la palabra y dice, que sean los pibes los que resuelven, lo que toman una decisión, C. refiere a armar la dialéctica del juego.

S. comenta que con un 4to puede trabajar muy bien y con otro 4to no se puede, en referencia a que todos los grupos son distintos. En este mismo sentido, el profe que comentó sobre la dinámica de hacerlos jugar a dos goles, menciona que lo hizo con un 3er grado y que es equivalente al 6to que tiene ahora.

C. toma la palabra dice que lo que proponemos es que comiencen con juegos y que tengan claro el objetivo, por ejemplo empezar por los principios tácticos, y allí surgen los

problemas, es decir desde esa lógica. Porque a partir de allí surge cómo es la manera más eficiente de dar el pase (técnica), de ese darse cuenta que la técnica la trabajamos para resolver un problema.

S. re pregunta y asiente con entusiasmo y pregunta cómo es la progresión. C. le responde que en 4to /5to grado, juegos modificados, 6to grado mini deporte escolar.

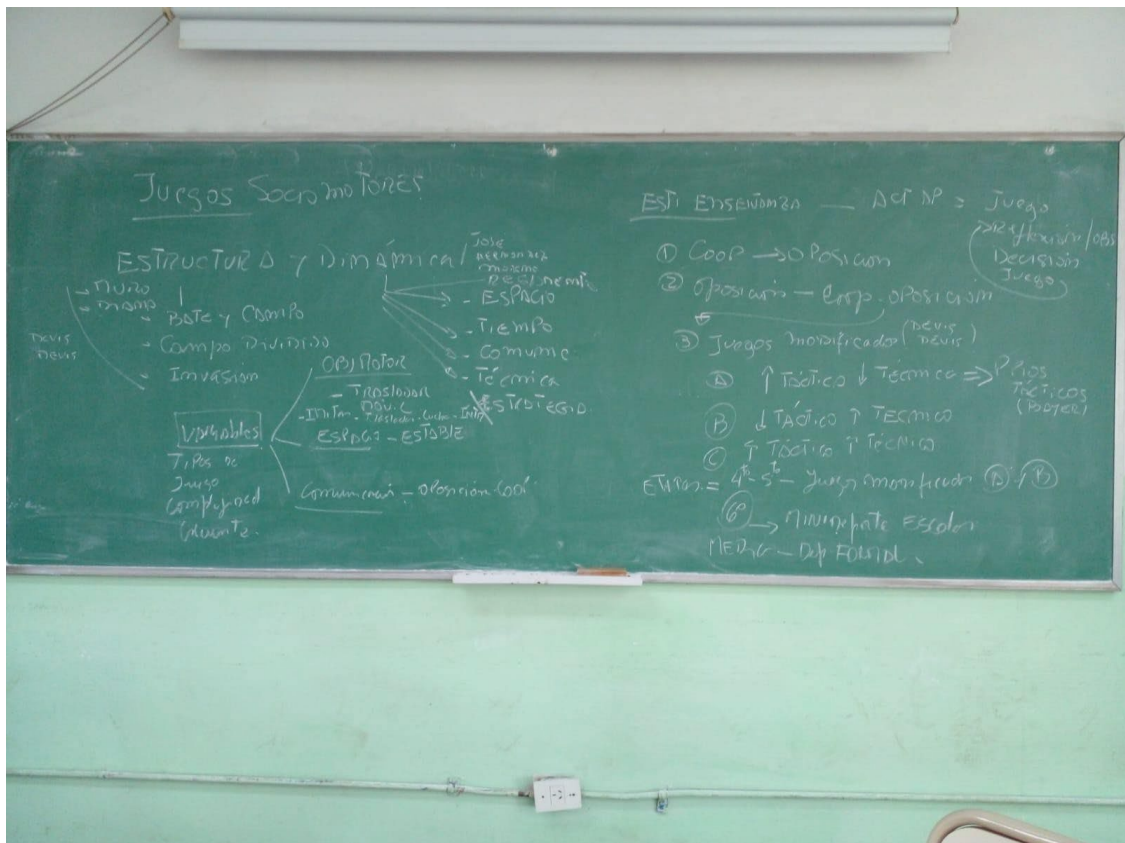
A. plantea la hipótesis que si la primer clase de 5to grado los hace jugar, en la 2da clase trabaja técnica, de a dos pasándose la pelota para entrar en calor y así al 2do día ya saben hacer pases con técnica. Continúa diciendo que el problema de la enseñanza de antes es que la aguja estaba de un lado: se pasaban 18 meses haciendo técnica, pase sobre hombro.

Ahora con esto corremos el riesgo de pasarnos para el otro lado con el juego. Hacer de entrada en calor 3 minutos de técnica, ni 5 minutos una pelota cada 2 mientras yo dibujo las áreas, son esos 5 minutos que le permitimos al nene “malo” que se ejercite y no arranqué con la técnica.

Frente a este planteo C. le pregunta qué entre el pases de a 2 enfrentados y un 3vs3 y él dice un juego y se arma debate con otros profes y Canosa toma la palabra para mencionar que lo que estamos haciendo en este encuentro, es un ejercicio de pensar, y si a cada cosa que pensamos le ponemos una contingencia, no podemos avanzar en el construir.

Para redondear, C. dice que el primer principio didáctico sería partir de lo que los pibes saben. A. insiste en trabajar la técnica de manera aislada, sin oposición y C. le dice que si los pibes no entienden para qué, no tiene sentido.

C. plantea que la técnica se enseña cuando los pibes la piden porque comprenden que la necesitan usar para resolver un problema. Debemos hacerlo en situaciones facilitadas.



Notas para la elaboración de documento a desarrollar con los docentes en las observaciones de clases.

A. Abordaje del contrato con los docentes acerca de la observación.

Habría aquí que lograr empatía, comprensión del objetivo que propuesto, contextualizar la observación dentro del conjunto de la tarea de extensión, que no es un trabajo de evaluación docente, que los datos recogidos serán manejados con absoluta discreción y confidencialidad, que tienen un valor informativo y formativo.

El objetivo es que la presencia en la observación provoque la menor reactividad (transformación e impacto) en la clase que vamos a observar, para poder captar las clases más reales posibles de las que hacen los docentes.

B- Definir el Foco, el objetivo, el modo de registro de la observación.

La observación es una estrategia de recolección de datos que realizamos con el objeto de planificar un taller de diseño de propuestas de enseñanza de juegos y deportes.

Por lo tanto, observar la enseñanza de la EF, exige adoptar a la acción de observar como una forma de desnaturalización de las prácticas de enseñanza que observemos. No debemos dar nada por obvio.

Esa desnaturalización debe ayudar a buscar los supuestos teóricos, esquemas prácticos y saberes tácitos de los docentes. Porque se debe tratar de operar sobre esos supuestos, esquemas y saberes docentes.

Toda observación debe plantearse cuál es su intención desde la mirada de la persona que observa, para evitar desviarse en la recolección de datos y para focalizar su búsqueda (observar es buscar, se debe definir el objeto a observar).

El aspecto de la realidad al que se le pretende “arrancar” los datos, la información, esto permite hacer foco, es decir, no pretender ver todo, sino solo aquello que responde al interés del proyecto.

Se necesita información acerca del modelo didáctico (enseñanza-aprendizaje-contenido-comunicación).

De este modo habrá que observar las estrategias e intervenciones docentes, las actividades de enseñanza propuestas y registrar qué tipo de actividades de aprendizaje promueven en los estudiantes (establecemos una diferencia entre lo que los docentes hacen para enseñar de lo que los alumnos hacen para aprender).

Esta información no es fragmentada, sino antes bien, es situacional, es una totalidad en movimiento, en la que los diferentes elementos están en una relación de mutua determinación.

Analizando las estrategias, se podrá observar la relación entre el ambiente que diseña el docente, las consignas e intervenciones que propone a sus alumnas y alumnos y a actividad que éstos despliegan.

Para esto habrá que registrar claramente, en su devenir y siempre en relación a la totalidad:

La organización del espacio (tamaños, diseños, reglas, zonas, formas de uso, etc.)

Material utilizado y forma de distribución y uso. (Tipo, cantidad, distribución, formas de uso, etc.). Esto luego habrá que tomarlo como elemento del análisis sobre qué se

enseña y cómo, si se facilita o no la enseñanza, adecuación al objetivo de la tarea y nivel de competencia de los alumnos/as.

Organización grupal, formas de agrupamiento. En relación al tipo de tarea (para comunicarse, para jugar, para ejercitar), diseños espaciales (en ronda, agrupados, distribuidos en el patio, etc.), grupo total-pequeños grupos (cantidad), criterios de conformación del grupo (por nivel técnico, por varón-mujer, al azar, otros), esto nos permitirá analizar cómo juega en la forma de enseñanza.

Tiempo destinado al desarrollo de cada una de las propuestas. El tiempo destinado a cada tarea, da noción de cuál es el contenido más relevante de una clase, cuál es el contenido con el que los alumnos interactuaron más tiempo.

Todas las acciones verbales y corporales que realice el docente. (consignas, preguntas, órdenes, demostraciones, silencios, a quién habla, qué dice, en qué momento lo hace, cómo dice, etc.). Este es un indicador potente acerca de qué quiere enseñar, a quién, qué tipo de procesos (motrices-cognitivos) intenta suscitar en sus alumnos, cuánto comparte o no la palabra con los alumnos/as...

C- El Método de observación.

Se hará la observación no participante, de modo tal de interferir lo menos posible en la situación con el objeto de captarla con la mayor naturalidad en que se produce.

El modo de registrar la información sería lo que se llama registro narrativo o notas de campo. Es decir, tratar de hacer descripciones lo más objetivas y pegadas a los hechos posibles. Luego se incluyen apreciaciones y conjeturas teóricas.

Esto permitirá captar los hechos en su movimiento, en su simultaneidad y en su suceder, tratando de no aislar cada variable del resto de los elementos que configuran una situación.

Siempre se necesita registrar situaciones. Por ejemplo, además de conocer el diseño y tamaño del espacio, necesitamos ver el uso no solo para la organización sino para la enseñanza, para su determinación en las acciones de juego de los alumnos/as, sus reglas, las diferentes zonas de juego, etc.

Observación de clases:
Observación de clase n 1:

ESCUELA: 23 – Guatemala 3061 San Fernando, Bs. As.

FECHA: 12-8-22

DOCENTE A CARGO: S.

NIVEL / AÑO: 5to. Grado (9 a 10 horas) – 14 alumnos/as

La escuela 23 es una institución en buen estado, de unos 20 años de antigüedad, ubicada en un barrio del conurbano, con pavimento y mejoras (anteriormente era una zona indudable con casas muy precarias). Cuenta con un patio descubierto para las clases de educación física con una cancha de vóley, piso de cemento, rodeada por un sector con árboles y piso de tierra (en ocasiones utilizan el comedor como gimnasio). En algunos horarios el patio es compartido por ambos docentes de EF.

S.es un docente a punto de jubilarse, con mucha presencia, de buen trato con los alumnos/as pero con un estilo disciplinador. Los forma en hileras y filas y a partir de esa organización maneja las consignas y contenidos de la clase.

Los contenidos desarrollados fueron: distintos desplazamientos, golpes de manos altas, dribling y delegado.

Utiliza media cancha de vóley. Pelotas tipo vóley (más livianas), conos y sogas.

La primera actividad fue una entrada en calor de corta duración con diferentes desplazamientos sin elementos, organizados en 5 grupos de 3, saliendo de a uno, ida y vuelta.

En la siguiente actividad incorpora la pelota y explica y muestra el golpe de manos altas al que nombra como “*ventanita*”, los niños/as realizan dribling hasta la soga y luego con autopase y golpe de manos altas pasan la pelota por sobre la soga y regresan a la hilera.

Utilizando la misma organización realizan golpe de manos altas contra la pared (1 pelota cada 3). Finalmente coloca a un niño/a de un lado de la soga, los otros se desplazan con dribling y luego con autopase y golpe de manos altas pasan la pelota sobre la soga hacia el otro compañero/a.

Observaciones:

La organización de las actividades en pequeños grupos y/o grupo total, con poco grado de adecuación entre el tipo de actividad y el tiempo asignado (reducidos),

El lugar asignado a los alumnos/as fue de receptores pasivos y las intervenciones del docente obraron generalmente como facilitadoras del aprendizaje, (aunque la estrategia didáctica predominante fue la explicación y demostración, sin espacio para la reflexión y la interacción entre alumnos/as y el objeto de conocimiento).

La pertinencia en la selección de contenidos es poca y no guardan relación ni coherencia entre ellos. Utiliza una técnica como contenido predominante de la clase (el golpe de manos altas “ventanita”) pero incluye dribling, desplazamiento que no tienen relación con el vóley; no hay contenidos sobre la lógica interna del juego, (los niños/as se pasan la pelota de un lado a otro de la sog, pero no es un juego reducido)

Observación de clase N 2:

ESCUELA: 23 – Guatemala 3061 San Fernando, Bs. As.

FECHA: 12-8-22

DOCENTE A CARGO: E.

NIVEL / AÑO: 5to. Grado (9 a 10 hs) – 12 alumnos/as

E. en un profesor más joven y con menos experiencia, comenta tener dos grados con problemas de relaciones, violencia y agresiones entre alumnos/as del mismo grado, otros grados y con docentes y directivos. Al igual que Sandro organiza la clase con hileras y filas. Utilizó media cancha de Vóley y de manera estructurada, (filas y alumnos/as numerados).

Los contenidos desarrollados fueron muy pocos: distintos desplazamientos (los alumnos/as salen al trote según el número que les asigna explicando que es para que no se

lastimen...) y movilidad general para una entrada en calor, y finalmente delegado integrando su clase con la del otro profesor.

Observaciones sobre la clase:

El docente organiza las actividades en un solo grupo, hay poco grado de adecuación entre el tipo de actividad y el tiempo asignado (tiempos reducidos, uno o dos trotes en distancia muy cortas y algunos minutos de movilidad). Repite mucho las consignas y habla principalmente sobre el comportamiento, su vínculo es bueno, el clima de la clase también, pero se aprecia mucha tensión a la hora de manejar las consignas o el funcionamiento que pretende de la clase.

Realiza esa primera actividad con pocos contenidos y sin materiales. Para la última actividad selecciona a dos niños/as que eligen equipos para jugar un delegado con 4^{to} y 5^{to} grado respectivamente a cargo del profesor Sandro con el objetivo de integrar y trabajar sobre la violencia y agresiones.

El lugar asignado a los alumnos/as fue de receptores pasivos y las intervenciones del docente fueron pocas a excepción del juego final “delegado” que dirige, (la estrategia didáctica predominante fue la explicación y demostración, sin espacio para la reflexión y la interacción entre alumnos/as y el objeto de conocimiento).

Finaliza la clase hablando sobre las relaciones y la convivencia que deben tener los alumnos/as entre ellos.

Observación de clase N 3:

ESCUELA N° 4 “Rosario Vera Peñaloza”

Observador: J.A. M.

Profesora: M.

Miércoles 31 de agosto del 2022

NIVEL / AÑO: 4to. Grado (10 a 11 horas) – 16 alumnos/as

Partido de San Fernando. Calle Martín Rodríguez 2940.

El frente de la escuela por la calle Martín Rodríguez tiene una fachada relativamente nueva, y en su interior es una escuela más vieja, teniendo una pared perimetral a lo largo de todo el entorno de la esquina. El ingreso es por las puertas azules que tiene portero eléctrico.

Primera aproximación de contactos con las profesoras de Educación Física de la escuela:

Al ingresar por el pasillo principal, saludo al personal auxiliares, algunas maestras, un maestro, y luego al patio pequeño que se encontraba la profesora M. que se encontraba dando clase con 4to. Grado.

Estas/os chicas/os estaban jugando al delegado. Se vivía un muy buen clima de juego, participando indistintamente en cada uno de los lanzamientos en cada uno de los equipos, tenían un modo de hacerlo en forma alternada, dando oportunidades entre los más y menos hábiles, entre las y los chicas/os.

Había un grupo de cinco alumnos/as que estaban afuera, sentados en sillas, mirando y hablando entre ellos. No pregunté ni supe porque estaban afuera.

La profesora M. se puso a dialogar conmigo de la acción de extensión, del porque estábamos observando las clases. Allí me comentó que ya habían venido la semana anterior, y que recordaba lo hablado con Oscar Villamea. Además, luego hablamos de la profesión, de los años de trabajo en ámbitos privados y públicos, de las instituciones que laboralmente estuvimos cada uno, de las proximidades a la jubilación.

Ella está próxima y le faltan 2 años. Entre otros comentarios, mientras se producía el juego en el patio, se veía una clase ordenada con autonomía por parte de los/as alumnos/as, y con muy buen ánimo por parte de quienes jugaban al delegado. Me sorprendí gratamente de la sinceridad por parte de las/os participantes en cuanto a si fueron o no “quemados/as” por el lanzamiento de los/as contrarios/as.

El patio grande es de unos 8 metros de ancho por 18 metros de largo aproximadamente. Teniendo una escalera que invade el espacio. La puerta grande azul da a la calle Sargento Díaz, parte lateral de la esquina.

Continuidad del diálogo durante el recreo

M., regresa y continuamos hablando durante el recreo, intercambiando sobre los 4to y 5to. grado que tendrían clase a partir de las 10.00 hs. Ella me comenta que la profesora era R., que todavía no había llegado, pero que creía que venía, y que la semana no había podido estar por otras tareas en otras instituciones.

En ese momento se acerca otra profesora joven (no le pregunté su nombre) a la sala de materiales (fotografía) para dejar unos elementos y prepararse otros nuevos. Es una sala pequeña, debajo de la escalera para el primer piso.



Observación n 4:

ESCUELA N° 4 “Rosario Vera Peñaloza”

Observador: J. A. M.

Profesora: R.

Miércoles 31 de agosto del 2022

NIVEL / AÑO: 5to. Grado A– 17 alumnos/as

En el patio grande, usaron un segmento reducido de unos 5 por 6 metros. Los chicos estaban un poco inquietos y con ganas de moverse. Había dos chicas que estaban sentadas afuera sin hacer la clase, el motivo era que estaban con pantalones vaqueros. La profesora me comenta que en los primeros días les pedía que vinieran con ropa cómoda, y que hace un mes les exigió que para poder hacer debían tener ropa adecuada, y que aquellos que no tenían iban a estar afuera mirando.

Les comenta a los estudiantes, que esta clase iba a estar observada un profesor. Me presento y les cuento los motivos porque estábamos allí. Hubo algunos me preguntaron cómo me llamaba, si conocía a la profesora, si estaba para seleccionar algunos chicos. Les respondí cada una de sus dudas.

El grupo estaba conformado por 17 alumnos: 7 varones y 9 mujeres, dos de ellas no participaron.

Inicio de la clase

El comienzo de la clase, fue agruparse de a cinco integrantes. Cada uno de los grupos debían ponerse juntos. En un espacio de unos 5 metros por 6 metros, en cuyo extremo lo delimitó con conos marcando una línea, y en el extremo alejado había tres conos.

Cuando la docente les indicaba, debían salir de la línea e ir trotando (*) hasta llegar a dar una vuelta al cono, luego regresar y tocar la mano del/de la compañero/a de la hilera, así varias veces, hasta recibir la próxima consigna. galopando; salticando; con un repiqueteo frente al cono; saltando frente al cono; para luego realizar en posición de lagartijas tocar con una mano el hombro opuesto en forma alternada hasta llegar a 5 veces de cada lado, total 10.

Durante este inicio uno de los chicos L., permanecía afuera y hacía cosas para llamar la atención, estaba en rebeldía y había dicho que no quería hacer.

Por momentos otro de los chicos T., entraba y salía de la actividad disgustado por el tipo de actividad que había.

Luego la profesora R. procedió a armar el terreno de un juego para realizar un tipo de quemado no por equipos, sino individualmente. Ella eligió a dos, a B. y a L., para que comenzaran en los extremos de la cancha. Comenzó L. tratando de pegarle con la pelota a cualquiera de los integrantes que estaban en la parte central del campo de juego. Jugador que fuera tocado debía concurrir del lado de la cancha en que fue tocado.

Inicio de la segunda clase de 4º grado

Ubica a los/as alumnos/as contra la pared para tratarle de explicar lo que van a tener que hacer en la próxima actividad. La profesora organiza la distribución de los aros y los conos en el patio. Esta demora los hace poner inquietos a los alumnos, se acercan a dialogar conmigo y dicen que quieren jugar, al quemado, al fútbol, al prisionero y no hacer lo que iban a hacer. Ellos quieren jugar.

R. una vez que había distribuido los materiales en el suelo, intenta explicar lo que debían hacer. Debían numerarse de uno en dos. Tobías toma la iniciativa y les va diciendo a cada uno de los compañeros, los números 1 y 2 respectivamente. La profesora dice, vamos a tener que subir a dar teórico si no escuchan lo que tienen que hacer. Según indique el número 1, deberán salir corriendo desde el lugar de los conos tortuga, con un cono alto hasta los aros y lo dejarán, para luego llegar enfrente detrás del cono tortuga opuesto, Luego saldrá el número dos e irá a buscar el cono alto dentro del aro y se lo llevará al número 1 que lo regresará al aro e irá al lugar de inicio. Una vez que llegue al lugar de inicio saldrá el 2 y buscará el cono alto y se lo llevará al 1 y así sucesivamente hasta regresarlos a los lugares de origen hasta que la profesora determine el final.

La propuesta era una actividad de driles en parejas trasladando un cono alto y de ir pasándoselo hasta cuando la profesora determinara la finalización. Hubo desorden en cumplir con la consigna, porque era para grados inferiores, y los chicos se aburrían. Además eran impares y uno estaba solo, la profesora se dio cuenta un poco tarde, y luego terminó agregándose R. y me comenta que los chicos que van a fútbol vienen cansados, y con algunos golpes. Ella tiene que dosificar la actividad porque los chicos se lo piden. Hasta en algunos casos han tenido lesiones grandes.

La consulto por L., que lo noto que tiene dificultades con el brazo izquierdo en la recepción. Ella me indica que había tenido una lesión recientemente de una fractura y que lo habían operado. Lautaro se acerca y me cuenta que había ido a Tigre a probarse de arquero y que lo habían tomado en su categoría. Otros chicos que estaban cerca con él no le creen, y yo tampoco. Resulta raro que un club de fútbol, seleccionen de arquero a un chico de su edad que tuviera inconvenientes en su brazo. Él me cuenta que jugaban en un equipo de su barrio y que habían ido a jugar a Nogués y que ahí se lastimó, y que lo habían operado hacía dos meses, que le habían puesto unos clavos en el escafoides de su brazo derecho. R. se acerca cuando L. se

había alejado, y me aclara que él había tenido en su nacimiento un inconveniente en su brazo izquierdo. Luego hubo una actividad en parejas con lanzamientos de pelotas de mini handball, desde posiciones enfrentadas y a distancia.

Observación de clases n 5:

Acción de Extensión: La enseñanza de juegos y deportes en la escuela primaria

Escuela: EP N°2, Libertador 263, San Fernando.

Día: Lunes, 22 de Agosto 10hs. y 11hs.

Observadora: E. B.

Docentes y cursos observados: 10hs Profesor/a: R., 5to grado

11hs Profesor/a: C., 4to grado

Charla introductoria con C. y R.

Se ingresa al patio de la escuela, en donde se realizan las clases de Educación Física y ya estaban lxs dos docentes a observar terminando las clases de la hora anterior. En el momento que considero más oportuno, me acerco a la profesora C., me presento y cuando comienzo a comentarle que vengo de la UNLu y acerca de la observación y el proyecto, me interrumpe respondiendo que le habían comentado que iríamos a observar y que había leído el proyecto, que le parecía muy interesante.

Luego profundizo un poco más en las intenciones de la observación y un próximo encuentro entre profesores, y casi sin necesidad de que indague, comenzó a contarme sobre las clases allí. Expresa que los lunes (día de la observación) es muy complicado dar clases, haciendo alusión a las condiciones espaciales, porque hay dos clases en simultáneo, por lo que hay que dividir el patio, y para el horario de finalización de la clase (unos 10 minutos) se superpone el recreo de primer ciclo.

Al finalizar, le expreso que también iría a presentarme con el otro docente, R., por lo que finalizo comentándole que primero observaría a R. y luego iría a observarla a ella.

Profesor R.

10 horas. Clase con 5to grado. 15 niños/as

El profesor les pide que se sienten en un sector mientras él y yo nos acercamos a ese sector y me comenta que me va a presentar para que los chicos no sientan mi presencia allí como algo extraño y desconocido.

Luego les dice que se pongan uno al lado del otro sobre una línea.

- “pies adelante y atrás. ¡Va!” dice mientras muestra.
- “saltos con pies juntos” dice mientras muestra.
- “movilidad, ¡vamos!” dice mientras muestra movilidad articular de hombro haciendo circunducción de brazos.
- “uso como referencia una línea (de las baldosas) y saltos con pies juntos lateralmente”.
- “abro y cierro... me ayudo con los brazos”.

Luego de cada una de las indicaciones cuenta hasta 10 segundos que es el tiempo durante el cual los niños deben hacer dicha acción.

Luego, estando parados en la línea de inicio, los enumera del 1 al 3. Y les hace ir a la línea de en frente (a 8 metros aproximadamente) y volver, con distintos desplazamientos. Primero al trote lento, algunos van corriendo rápido. Luego de que pasan los n°1, los n°2 y los n°3, vuelve a repetir. Luego con galope lateral, también 2 veces. Y finalmente con talones a la cola, también 2 veces.

Luego les hace formar una hilera y va indicando quién va a la derecha y quién a la izquierda para formar 2 grupos y jugar una mancha por tiempo con eliminación. Toma el tiempo en el cual el primer grupo logra “manchar” a todos los integrantes del otro grupo, luego cambian los roles y finalmente menciona cuál es el equipo ganador por haber hecho menor tiempo. Repite nuevamente el juego.

Para finalizar la clase, juegan un quemado sin eliminación, es decir, cuenta 1 punto por quemado. En un principio, lanzaba quién agarraba la pelota, que por lo general eran los varones más habilidosos. Luego el profesor interrumpe y dice “ahora tiene que lanzar una chica y un varón, una chica y un varón”.

Profesora C.

11hs. Clase con 4to grado. 19 niños/as.

Los saluda e indica que jugarán una mancha puente en todo el espacio. Ella elige quién es la mancha y luego de determinada cantidad de segundos, cambia la mancha eligiéndola nuevamente ella.

Luego dispone 5 conos uno al lado del otro y dice que se pongan detrás de los conos, todos los conos deben estar ocupados y por la misma cantidad de estudiantes. Cada uno va al cono que quiere. Luego como la cantidad estaba desnivelada, ella va cambiando a los niños hasta que queda nivelado. Dispone un cono grande (como de tránsito) a unos 6 metros de los conos y delimitado por un área que ya estaba marcada en el patio. Y pregunta “¿puedo invadir el área?”, a lo que los niños le responden unánimemente “¡no!”

Al dar la consigna “van picando y antes de entrar al área tiro al cono, la busco y vuelvo picando y se la paso al siguiente”. Durante el desarrollo, no hay intervenciones de la docente, sólo observación.

Les dice que uno de cada equipo se ubique por fuera del área y defienda. Antes de dar comienzo a esta consigna, les recuerda la postura para defender. Durante este momento, algunos defensores ingresan al área y atajan las pelotas desde allí evitando que toquen el cono. La docente no interviene.

Luego pide que cambien a la persona que defiende y dice “recuerden que es toda la línea. El que quiere puede venir hasta acá y tirar”, haciendo alusión a que pueden lanzar desde cualquier parte del área y marca como posibilidad la intersección del área con la línea de fondo. No queda claro, por lo menos para quien observa, si cada defensor debe defender al atacante de su grupo, o si puede defender a cualquiera y por lo tanto cualquier atacante puede atacar a cualquiera, dado que los atacantes salen todos al mismo tiempo y en línea recta, pero algunos defensores defienden a cualquier atacante aun siendo de otro grupo y se desplazan “casi libremente”, aún por adentro del área.

Finalmente, realiza un último cambio de defensor y aclara “nadie puede estar ahí dentro”, refiriéndose al área.

Da por finalizado ese juego, agarra las pelotas y dice “nos vamos a sentar ahí”. Elige a 2 chicas y las hace elegir equipos, y luego juegan una mancha reloj. Un equipo en ronda se va pasando la pelota al compañero que está a su derecha y van sumando los pases, mientras que el otro equipo, pasando de a uno, va picando la pelota por alrededor de la ronda que conforma el grupo contrario hasta que hayan pasado todos.

Se cuenta la cantidad de pases que realizó el primer grupo y luego invierten los roles, y se cuentan los pases del segundo grupo. Gana el grupo que mayor cantidad de pases realizó.

Una vez finalizada la mancha reloj, la docente dice que jugarán una mancha cadena. Luego de que la mancha toca a la 4ta persona, se divide la cadena en 2. Cuando comienza el recreo de primer ciclo que se realiza en el mismo patio, da por terminada la mancha y delimita el espacio para finalizar jugando un quemado esos últimos minutos.

Charla de cierre con C.:

Al finalizar la clase, se le agradece por la buena predisposición, vuelve a comentar sobre las dificultades de los días lunes, a lo que le pregunto qué suele hacer los otros días. Me comenta que hacen más deporte, que los hace jugar, que a veces pasan una red y juegan al vóley, pero agarrando la pelota porque no tienen la técnica y si juegan sin agarrarla se aburren rápidamente. Me comenta que hace más técnica de handball (comparando con la clase observada), y trabajan el pase sobre hombro, el pase largo y que pone reglas para que los implementen, por ejemplo, si la pelota recorre de un vértice al opuesto de la cancha, es decir, si implementan el pase largo, suman un punto.

Observación de clase n 6:

Escuela Primaria 22. Brandsen 555. San Fernando

DÍA: miércoles 17 de agosto de 2022.

CURSOS Y PROFESOR: 4to A; 4to B; 5to A del Profesor G. S. de licencia hasta 28-02-2023. Clases dictada por su suplente, la profesora S. C. y 5to b profesora S. M..

Las clases de Educación Física se desarrollan en el patio de la escuela, con piso de baldosas, atravesado longitudinalmente por un desagüe con rejillas de hierro con desnivel que se elevan al pisarlas. En un lateral hay una escalera externa de cemento, en la otra pared ventanas, en un extremo pared donde está dibujado un arco, pasillo y galería y en el otro, dos enormes columnas ubicadas en el “interior” del área de handball marcada en el piso, en ese extremo hay un arco dibujado en la puerta, que según lo descrito, se usa de arco al cerrar la puerta de rejas

Clase con 4to A. Profesora S. C.

El patio es compartido con la clase de 2do año, lo cual genera mucho bullicio y es muy difícil escuchar a la profesora y a los estudiantes. Son 16 estudiantes

La profesora los reúne sentados en el piso, mientras coloca 5 conos sobre la línea lateral y 5 del otro lado y le asigna números aleatoriamente del 1 al 5 para armar equipos, los cabeza de serie serán los que primero se ponen de pié. Así arma las 5 hileras mixtas. Menciona que así harán la entrada en calor y explica el ejercicio

Los larga en olas, en ejercicio es sólo de ida y esperan del otro lado, van hasta la mitad, y siguen hasta el otro: rodillas al pecho, en el medio se detienen y hacen 3 “angelitos” y siguen rodillas al pecho; como los estudiantes no cumplen la consigna, la profesora muestra el ejercicio para “la vuelta”. Los estudiantes ejecutan y luego muestra el que sigue: 3 pasos tocando el piso, frenan, salto y toco el piso 3 veces y corren hasta el otro lado. Luego de mostrarlo mientras explicaba pregunta: “se entendió?” los estudiantes responden que sí al unísono pero la mayoría no cumple la consigna, hacen como sí, solo se desplazan y se agachan. La prof dice “el que no hace la entrada en calor no juega, ya tengo 3 nenas que no van a jugar”. (3 nenas se quedaron sin pasar, luego de esta indicación una se suma, las otras dos siguen paradas a un costado). Siguiendo pasada, galope lateral 3 para un lado, 3 para el otro. Destaca en voz alta la “actitud de U.” que se re incorporó a la actividad y felicita lo que sí, están trabajando, mientras peina a un niño que le pidió ayuda con una coleta.

Los reúne sentándolos en el piso para jugar a la Mancha pulpo, explica e indica los límites de las líneas. Los niños juegan de manera dispersa, no comprenden una de las consignas que es que el pulpo indica cuándo pueden “salir” para cruzar. Los llama agrupándolos para conversar, y se sienta con ellos en el piso, porque advierte que las dos nenas que estaban sin jugar “se fueron a pasear”.

Además les explica que deben esperar la orden del “Pulpo va” para cruzar, y el que es tocado, es invitado a un lugar en particular y que solo puede desplazarse un paso en cada dirección para tocar. Pregunta quién quiere ser el pulpo ahora, elige al primero que lo que pide para sumarlo al pulpo que ya estaba. Retoman el juego con entusiasmo.

Reordena conos y los agrupa nuevamente sentados elige 2 capitanes a la orden “el primer que se para” y les cuenta que van a jugar al Quemado, pero un quemado distinto, que van a tener que escuchar las reglas para poder jugar. Comienza la elección de los dos equipos y se trunca porque la consigna era elegir una mujer y un varón y hay disconformidad en las elecciones. La profe está armando la cancha y cuando advierte lo ocurrido se acerca y

cómo los elegidos no quieren ir a sus respectivos lugares(la capitana niña no quiere elegir a la niña que está a la espera a ser elegida) la profe dice, elijo yo y distribuye ella a los que faltaban ser elegidos. La capitana niña dice que no va a jugar y se queda fuera. La profe explica el “quemado de aire” y ellos le dicen que lo conocen porque lo jugaron la clase anterior. Entonces ella le dice: Cuál prefieren??? El normal o el de aire? Y propone una votación levantando las manos, gana el de aire.

Recordamos las reglas: el que la agarra de aire no está eliminado; desde afuera no se quema. Y propone un piedra papel o tijera con los que ofician de capitanes para “ganar” el saque. Advierte conflicto entre los niños: y les dice a algunos que nos sean “panqueques” que deber jugar para el equipo que fueron elegidos y no para el otro.

Además agrega que “todos tienen que tirar la pelota, no quiero que después me digan yo quería tirar y no me dejaron, no quiero que siempre tire el mismo”. Se para en la mitad de la cancha y dirige el juego: da indicaciones en relación a que respeten los límites de la cancha.

Se observa que los niños y niñas que fueron “quemados” y están afuera de la cancha como “pasadores” están estáticos y sin participación, sólo le alcanzan la pelota a los de adentro y permanecen como “espectadores” del juego.

El mismo se detiene porque una niña recibe un pelotazo en la cara, la profesora se acerca , le pregunta si está bien, advierte que en la cara no vale y siguen jugando.

Las niñas que no participaron de la clase permanecen ocultas detrás de la escalera y la profesora se acerca a hablar con ellas , mientras el juego sigue, pero 3 varones miembros de un mismo equipo se van a las manos , la profe está de espaldas y no lo advierte , la situación se desarma cuando yo me pongo de pié y me acerco, parece que ellos mismos se separan.

Clase con 4to B. Profesora Soledad C.

Comienzan en ronda con movilidad articular dirigida por la profesora a modo de entrada en calor. Les dice que hagan 10 “angelitos”, luego 10 rodillas al pecho y luego 10 talones a la cola.

Los reúne y les dice que cuando alguien habla todos deben escuchar porque advierte que interrumpen, se dispersan, salen corriendo y les dice que así, se acaba el tiempo para jugar. Inician una Mancha congelada, les explica el rol del hielo y del sol y les dice que pueden usar todo el espacio.

Mancha “Pulpo va”.

Clase compartida entre 5to A profe S.. y 4to A profe C.

Comparten todo el espacio y ambas dirigen la clase. Alrededor de 35 estudiantes en total.

Les piden silencio y los hacen parar en la línea amarilla lateral numerándolos hasta 4. Entrada en calor en olas sólo ida: trote suave; galope lateral.

Explica las reglas: pueden dar hasta 3 pasos con la pelota en la mano y la pareja se desplaza por el espacio con pases para manchar a otra pareja y así eliminarlos del juego. Cuando manchan a uno de la pareja se siente y el otro debe recuperar la pelota y llevársela a su pareja para “salvarla” y seguir en juego.

Las profes advierten que ellas juegan juntas, y hacen una demostración, preguntan si se entendió y refuerzan la explicación de las reglas. Comienza a desarrollarse el juego, con la pelota en manos de las profesoras, se evidencia mucho entusiasmo en el juego. Las profes paran el juego, hacen la indicación que avancen con pases y continúan.

En el desarrollo las profes los felicitan y dan indicaciones, ellas son eliminadas y el juego es cortado cuando advierten que hay muchos eliminados.

Los reúnen y les preguntan si quieren hacer otro con cambio de parejas: muchos dicen que no, una profe propone que sea uno de 5to con uno de 6to pero no hay entusiasmo y entonces las profes dicen, vamos al aula, ahí sí se ponen en parejas nueva. Refuerzan la regla de los 3 pasos y comienzan de nuevo, sumando otra pelota. Las profes esta vez no juegan.

CHARLA SIMULTÁNEO CON S. Y C. (Aspectos relevantes)

Comentan que la escuela es de jornada extendida, que los niños tienen 3 estímulos de Ed. Física a la semana en la última parte del día.

Que es una comunidad con muchas situaciones de vulnerabilidad social y diversas problemáticas. Sobre todo vinculado a lo material y a la violencia.

Se les pregunta sobre cuál es el objetivo de la planificación de la Ed. Física en esta escuela y C. me dice trabajar los vínculos, compartir, respetar las reglas y a los compañeros.

Se le pregunta cómo trabaja en 2do ciclo y me dice que siempre hace una entrada en calor, juegos con pelota, driles con pelota y que busca llevarlos al juego : hacer reducidos 3vs 3. Hacer partidos cortos por el problema de los tiempos de espera si usan toda la cancha.

En cuanto a los deportes de campo dividido como el vóley, propone juegos alternativos: como el newcol. Los jueves están haciendo torneo de quemados y los que están afuera relatan los partidos con micrófono.

Intenta responder a las demandas de los estudiantes: hacer propuestas que ellos piden, que se sientan escuchados. Menciona que muchas veces son ellos mismos los que construyen el juegos con ideas: por ejemplo ellos crearon la mancha “Súper héroe” con juegos de roles.

Menciona que organizan la planificación por trimestre pero que ésta es muy flexible:

Comenzaron el año con Atletismo: lanzamientos de distintos elementos y con introducción al handball: pique, pases y relevos

Luego en el 2do trimestre Handball, quemando y comienzo de Vóley ,y en el 3ro que será época del Mundial, con fútbol y que se pongan un nombre de un país y que investiguen sobre ese país para contarle a sus compañeros..

Retomando la pregunta cómo se enseña: el espacio es una limitación y condicionante de las clases por eso hacen driles, para trabajar el tema del Área el juego de “cono gol”, el juego del reloj para trabajar pases, el de los 5 pases como inicio para el resto de las reglas. Y que juegan mucho a la mancha con las variantes que ellos inventan.

La profesora C. interviene y menciona que ella trabaja en el colegio San José que tiene mucho espacio y que allí es más fácil. Que los deportes alternativos ofrecen mayores posibilidades de juego para hacerlos transversales a otros deportes: el Cacheball (como el handball sin agarrar la pelota, sólo golpeándola); el Presball como el fútbol tenis pero con la mano.

Menciona que el atletismo es trasversal hacia muchos deportes y que también es menos conflictivo porque no es de contacto y las reglas pueden hacerse flexibles. En contraposición menciona a un deporte alternativo que sí es de contacto y que por eso no lo implementa, el Cabadi.

Les pregunto por los aros de básquet que están distribuidos por el patio y la profesora Martínez dice que los usa más cuando hace mucho calor para trabajar por estaciones pero que los niños no se entusiasman mucho (dice que hace un “21” con el aro).

En cuanto al Softbol menciona que lo trabaja como pre deportivo sin batear ¿quién entra más veces a la casa? O como un “quemado al que corre”. Hizo una sola clase con 6to para “tantear” si entendían y entendieron, y lo hizo un día que tenía todo el patio para ella, porque vio la oportunidad.

C. menciona que con el profesor G. compartían los miércoles y él tiene otra metodología de trabajo, es más libre. Hay chicos que no quieren trabajar, entonces se le hace otra propuesta, no los dejamos sin hacer nada, se le pregunta qué quiere hacer y se habilita el espacio/material para que haga. Entonces a veces hacen 2 deportes simultáneos, pero que bueno al tener 3 estímulos ellos tiene que saber que un día se juega al fútbol, otro día hacen otras cosas.

Y que como los tienen en la última parte del día, tratan de ser flexibles con ellos. Dice: “A mí me gusta trabajar con simultaneidad de tareas, tipo hacer distintas estaciones de juegos simultáneos, pero no todas las clases, sí para un modo de clases para un día”.

La profesora C. le pregunta lo de compartir el espacio 2do con 4to y la profe le dice que a veces compartían la clase para compartir el material: lanzamientos, velocidad adaptándonos cada uno a su posibilidad. Martínez ejemplifica que los días de lluvia tienen que estar todos en el zoom y lo único que pueden hacer es estaciones de diferentes cosas y las adaptan: por ahí uno de 1ro lo hace así y el de 5to lo ayuda. Ella dice que el “objetivo acá es trabajar lo social, jugar respetando las reglas, y los compañeros, ese es el desafío porque hay mucha violencia y entonces por medio del deporte en el 2do ciclo y el juego en el 1ro el objetivo es compartir que cuesta mucho”.

Cómo se aborda la enseñanza de los juegos y los deportes?

S. responde: “La entrada en calor con un poco de técnica, desplazamientos, juegos con pelota o driles con pelota. Y ya después llevarlos al juego reducido. Cuando usamos todo el espacio hacemos 5vs 5. Sólo con 6to usamos todo el espacio, para no dejarlos afuera.

Arrancamos con vóley pero a los chicos no les gusta mucho. Hacemos canchas pequeñas y jugamos pica pelota marcada en el piso”.

Conversan con la profe C. sobre los juegos alternativos y se tiran ideas de qué se puede hacer en esta escuela, que al ser juegos alternativos son nuevos para los niños y se pueden adaptar mejor. La profesora M. referencia que le costaba trabajar con el profesor S. porque él proponía actividades simultáneas muy diversas y la profesora C. menciona que ella prefiere una clase más organizada por temática.

M. le dice de organizarse a lo sumo en dos deportes, una profe con cada deporte simultáneamente porque la idea es que se muevan y hagan deporte.

Siguen conversando y debatiendo cómo organizar los espacios, cruzando las sogas para organizar más canchas.

Ambas coinciden que los torneos son convocantes y los entusiasman, S. dice ellos llevan los tanteadores, que algunos ayudan a dirigir desde la escalera, otros relatan los partidos, participan, moviéndose no, pero están y participan. Tratan de negociar que hagan un poquito pero que hagan. Martines menciona que luego de la pandemia (que tuvieron 2 años sin clases de Educación física) hay muchos problemas en lecto escritura y las maestras le piden que las ayuden con eso, por eso les hacen leer reglamentos y le cuenten a sus compañeros.

Mencionan que como son niños que están mucho en la calle son buenos motrizmente, que se caen y se levantan (“nunca llamamos a emergencia” dice) y que comprenden rápido las consignas. “Ellos siempre nos esperan y nosotros negociamos lo que proponemos, no podemos siempre decirle que no”. C. referencia que ella hoy es su 2da clase en la escuela y ya todos la reconocían cuando llegó super contentos de que vino. M., y dice que a veces ellos construyen las propuestas también como la mancha súper héroe y lo que ocurre es que a veces hay que parar el juego porque se van a las manos, pero C. dice que en todos lados pasa, que en el San José también hay problemas de vínculos, que la pandemia agudizó. Martines dice que hay que darles la oportunidad.

Para reorientar la conversación vuelvo a preguntar sobre la enseñanza de los deportes: C. dice “que si ella sabe que va a dar algo de técnica arranca la clase con una mancha porque les gusta y así vamos inventando manchas, como la espalda con 3 equipos. La mancha por tiempo, ya que la velocidad les gusta a todos”.

La mancha es entonces un juego del que se desprenden otros juegos? pregunto yo. “ Si, y como entrada en calor para 2do ciclo” responde S.

C. menciona los jugos alternativos: “lo tomas como base para llevarlos a otros deportes. Como el hausball que tiene red en el medio con pique y los llevas al vóley, y la ventaja es que son auto reglados, ellos se ponen las reglas. Vos manejas las reglas con lo que necesitas y no son de contacto”.

En cuanto a los materiales cuentan con cantidad y variedad según la profe S., y le referencio que observo colchonetas pero dice que ella no se anima a usarlas por el tema del contacto físico a los alumnos y también porque se requieren más profes para cuidarlos en estaciones. Se observa el extremo del patio con su escalera lateral, las columnas y la puerta ingreso al patio que oficia de “arco”. La rejilla de desagüe en el piso que atraviesa el patio longitudinalmente.

Observación de clase n 7:

Escuela Primaria 27 San Fernando. Directora Mariela Orquera. Pasteur 2100 esq. Mendoza

Profesor de EF, J. A.

9hs. Clase con 5° grado y algunos alumnos de 4° por ausencia de su docente fueron distribuidos. 20 alumnos en total.

La clase empieza con una mancha cadena. El docente mientras conversa conmigo, presentándose, les propone a los alumnos la mancha cadena. Los chicos juegan de modo autónomo.

Mientras los niños juegan busco una silla y me ubico en el vértice del patio, que es en “L”. un ala es muy extensa y la otra es pequeña. El patio está rodeado por un lado de las aulas y por el otro lado de tierra con árboles altos. Los niños y las niñas juegan todos, con buen clima.

Lo primero que indica J.A. es que para él la Educación física en la escuela es lo social, el juego para que se respeten, se conozcan y no se peguen. Considera que lo técnico no tiene lugar en la enseñanza en la escuela.

Comenta que le interesa lo que se va a realizar en la extensión en el intercambio con otros docentes y afirma que “está muy convencido de su método”

Llama al grupo, los divide en tres grupos y les pide que se sienten en cama india. Arma los arcos con unos conos y les dice “Vamos a jugar al Fútbol, sin chumbar y el gol vale por abajo”. Se forman tres grupos. Dos de 3 Vs 3 y otro de 4 vs 4.. Se muestra convencido. Toma la iniciativa en la conversación. No espera preguntas ni espera que se le presente totalmente la propuesta de trabajo.

Aquí aparece una resistencia, está dispuesto al intercambio porque está convencido, algo así como que no va a cambiar su forma de pensar.

Aquí hay una sola consigna (jugar al fútbol), le preocupa evitar golpes, pide no chumbar. Luego no se explicita nada más.

Se advierte un juego sencillo, algo torpe, participan todas y todos. Juan toma la palabra, habla mucho, va mezclando los temas, hace una especie de asociación libre.

Comenta que tiene un plan anual que ofrece luego mostrarme. Ese plan, explica, consiste en dividir el año de trabajo en bloques de seis semanas de trabajo cada uno.

Simultáneamente comenta que tiene seis trabajos, una primera de Hándbol caballeros, un gimnasio propio, el colegio Marín, la Escuela Primaria 1, San Miguel y esta escuela 27 y que esta es la mejor escuela. Porque es una escuela orientada en arte y que los chicos hacen teatro, danza, plástica y que tienen EF tres veces por semana, sin juntar horas, cada grupo tiene clase tres días diferentes. Indica que hay buenos materiales para EF en esta escuela, no así en otras.

Retoma la explicación de los bloques de su planificación anual, los enumera: 1- Técnicas de Carrera y mini hándbol, 2-juegos de manchas y mini básquet, 3-juegos de lucha y mini hockey, 4-Gimnasia y Vóley, 5 (el actual) Saltos a la soga o saltabilidad y Fútbol, 6-en septiembre empieza con kermesse, circo y juegos de quemar y 7-Softbol.

Mientras hablaba, las niñas y niños siguen jugando en sus equipos mixtos. Las tres pelotas están gastadas y bastante desinfladas, pican poco. Esto lo observo mientras me indica que tienen buenos materiales en la escuela. Comenta que en la escuela se aburre.

Que los pibes como “Amigos”, no hay preguntas hacia ellos, no recupera experiencias anteriores ni propone desafíos o problemas a tener en cuenta en el juego.

Situación de pluriempleo, sin concentración en áreas de trabajo, disperso geográficamente. Los bloques no representan claramente una secuencia. Los argumentos que la justifican van desde la disciplina, a la variedad. Claramente no sigue el diseño curricular de la provincia. En 4 y en sexto, la secuencia es la misma. Las clases, según sus dichos, son iguales y lo que se vió hoy, 5 y 6 tuvieron la misma propuesta.

Por otro lado, con 5 no hizo los saltos, hizo la mancha. Parece que tampoco se respeta mucho el plan anual.

Aquí podría estar la demanda. Aquí se mostró interesado y no se mostró con respuestas y afirmaciones fuertes. Se mostró con poco conocimiento.

Contraste, material abundante y bueno, lo puede ver en la sala de materiales.

Usa en clase material viejo y desinflado. Son muchas horas seguidas, desde las 8 de la mañana hasta las 14 horas... que se aburre.

J.A. retoma, que gimnasia lo enseña a principio de año porque sirve para la disciplina. Tienen que estar ordenados y aprenden eso, estar en fila, esperar el turno.

En ese momento empiezan a salir al patio los otros grados, Juan sigue hablando, sus alumnas y alumnos siguen jugando, algunos toman la pelota y la colocan en un costado del patio donde nadie la vuelve a tocar. Juan sigue con su conversación animadamente.

Luego, se da cuenta de la situación y le dice a un nene que guarde la pelota “que el profesor se colgó hablando y no se dio cuenta que empezó el recreo”. Literalmente no miraba al grupo, ni a su clase.

Hay jueguismo. Los pibes juegan, pero nadie tiene intención de enseñar nada ni nadie de aprender nada. Lo único que importa es que no se lastimen, que se traten bien, que se respeten, no hay intención de enseñar.

Empieza la clase de 5 grado. Saluda al grupo y los organiza en grupos de 8 con una soga. La consigna es que salten. Las y los pibes saltan, pican con dos y caen con dos, cuentan a ver quién puede saltar más veces sin enredarse con la soga. Esta actividad dura diez minutos. Mientras tanto Juan retoma su conversación.

Responde a mi pregunta sobre cómo enseña aquí a los pibes, en la escuela. Indica “juego primero, pongo cuatro reglas, no pisar el área, dribling, no quitar la pelota de la mano y se

juega con la mano”. Luego, indica que según la necesidad se busca la satisfacción. Que si alguien necesita mejorar algo, hay que enseñarlo.

Cambia la actividad con el grupo. Arma los equipos, los arma él, envía a cada niña o niño a los diferentes equipos. Vuelve a organizar las tres canchas con grupos de 4 vs 4. Rápidamente las niñas y niños empiezan a jugar. El juego se ve simple, no hay niñas o niños con gran dominio de la pelota, juegan apiñados, se desmarcan y marcan poco.

J.A. retoma e indica en el Hándbol “siempre hay que ver el todo, los españoles insisten mucho con eso, No ver solo la parte” Agrega que “en el rendimiento se trabajan diferentes precondiciones: Técnica, táctica, Psicológicas, Biofisiológicas o condicionales. Le pregunto cuál trabaja más en la escuela, señala que la técnica...

Es un docente con una formación muy importante, cursos en el exterior y una licenciatura universitaria. Todo ese recorrido está focalizado en el alto rendimiento, aunque aclara que ven todo, desde el inicio de la formación. Sin embargo, esa formación o se ve puesta en praxis en la escuela, en su plan ni en su praxis.

No hay propuesta, lo específico de la Educación física se esfuma, importa lo vincular, lo actitudinal. No se percibe en él voluntad de enseñanza, ni en los actos ni en su fundamentación expresa. Ni los mira saltar. Ni les propone variantes, ni trabajos grupales, ni ritmos... nada.

Luego se referirá a la saltabilidad... pero no se advierte en la clase.

Aquí aparece un esquema de trabajo que no es el que aplica en la escuela, ya dicho está, la escuela es para “responder a lo que la sociedad pide hoy”, según sus palabras, parece que lo actitudinal ocupa todo el arco de propuestas educativas.

Habría que ver ahí cuánto hay de disciplinamiento, obediencia, orden antes que comprensión, vínculo real con el otro. No hay palabra en la clase pronunciada por los pibes.

El esquema es jugar y luego hacer trabajos técnicos. Pero no amplió mucho más. Todo lo hizo él. Comunicó, ordenó, “movió” a los pibes... no hubo preguntas a ellos, no se los corrigió, no se los observó.

Escuela de sectores populares, no se ven pibes con formación extra escuela. El modo de juego es muy precario, tanto en 5 como en 6. No hay figuras individuales que marquen diferencia. Y dice que es una pregunta interesante.

Ahí comienza una reflexión de Juan sobre el deporte. Dice que los españoles están todo el tiempo con la táctica pero se olvidan de la técnica. Pone ejemplos del alto rendimiento, del fútbol, etc., critica la falta de formación técnica y la sobre estimación de la táctica.

Prefiere el enfoque alemán quienes antes hacían todo “forma ejercicio”, con repeticiones, pero luego estudiaron y tomaron todo, Hacen 1-juego formal, 2-formas jugadas (luego aclara que son juegos predeportivos y juegos modificados (no usó este término) y 3-forma ejercicio. Ahí hace una demostración. Interrumpe el juego del grupo. Toma de los hombros a un pibe y lo ubica en un lugar de la cancha y les dice “no estén todos juntos, no corran todos detrás de la pelota, si la pelota está en el arco, uno cerca del arco y el otro lejos”, así, toma de los hombros a cada nene y lo “lleva” hacia el lugar del campo que él decide. “Sigan jugando”. Con esta acción me muestra cómo hacer la enseñanza de lo táctico.

Se le repregunta por eso del todo y la parte y cómo lo hace en la forma ejercicio. Presenta un ejemplo. En Hándbol se puede hacer en media cancha un ejercicio con armador, pero no se puede hacer con uno solo porque tiene que salir para los dos lados, porque en los partidos, se sale para los dos lados, porque juntas gente de un lado y salís para el otro, donde hay menos jugadores, eso se hace con dos armadores, entonces tenés que hacer siempre los trabajos con dos armadores.

Explica que según el deporte “toco más o menos”. En vóley, por ejemplo, más técnica para poder jugar y mucho predeportivo. “Los premio con puntos, por ejemplo, si devuelven directo, vale dos puntos el gol. En Hockey no empiezo jugando, por seguridad, más técnica al principio, después el juego”.

¿Habría aquí alguna demanda implícita, será esto punta de un posible desarrollo del pensamiento didáctico hacia lo táctico y el saber jugar de los pibes

Ahí vuelve a hacer una demostración. Mientras el grupo sigue jugando, los para y les pregunta ¿quiénes son zurdos? Los pibes no saben, se ponen a pensar. Ahí les pide que hagan el gol con pierna izquierda que vale doble.

Retoma la conversación, dice “hablo hasta por los codos”. Luego que da las consignas, no observa al grupo. Se desentiende.

Continúa su explicación de la importancia de los juegos predeportivos, siempre aclarando que sin la técnica hay un momento que eso tiene un límite, que los españoles olvidaron la técnica y que los alemanes no se olvidaron de la técnica pero incorporaron la

táctica. Decide hacerme otra demostración, Le pide al grupo que deje de jugar, los organiza en un juego de campo dividido, Arco a Arco.

Cada grupo tiene una pelota. Son dos pelotas por juego. Tienen que hacer el gol pateando desde atrás de mitad de cancha. El arco se agranda hasta ocupar todo el ancho del campo de juego.

El grupo primero se muestra desconcertado y luego empiezan a jugar y van ajustando la comprensión. Juan no interviene. Solo aclara que es una pelota por equipo, no por partido. ¡¡¡Que se juega con dos pelotas, empiecen!!! Con esto me explica y me muestra lo que hacen en Alemania. Empiezan con esto, luego van a la técnica.

Claramente se muestra inclinado a un esquema (Alemán) que contemple el juego, la forma jugada y la ejercitación. No aparece procesos cognitivos y grupales en su relato. Tampoco se advierte que los promueva con el grupo de la escuela.

En este punto, mientras el grupo seguía jugando solo, sin atención de J.A., introduce el concepto de Vestigios de Olvido. Con esto señala la importancia del trabajo 1x0 (sin oposición, solo con el elemento) “¿o te crees que Messi no va a practicar tiros libres antes del mundial, sin oposición?”.

Con esto indicó que, aunque un gesto técnico esté automatizado, la falta de su práctica permanente lleva a “vestigios o pequeños olvidos”.

Es decir, defiende que se practique solo con el elemento toda la vida del deportista, añade “los españoles, dirían que tenés que hacerlo con oposición, harían 2 vs 1 en espacios grandes, porque dirían que nunca estás solo, que tiene que haber incertidumbre”.

Comenta que a la Argentina solo llega lo español y no llegan otras bibliografías. A esta altura la clase había finalizado, se despidió del grupo sin comentarios, solo pidió que recojan el material y lo guarden.

Sin embargo, insistió que en la escuela es diferente, que en la escuela “es esto, esto que viste, yo todo el año hago esto, con lo que pasa hoy en la sociedad, los problemas que hay, lo que importa es el respeto, vincularse bien, todo lo que estamos hablando aquí en la escuela no va.

A principio de año los pibes ni se saludan, jugás a la mancha cadena, como viste hoy, y se toman de la mano, empiezan a jugar, se tratan bien dado que 4to grado no tenía docente y las y los alumnos estaban distribuidos entre los otros grados.

En la sala de materiales J. inicia una nueva conversación. (habló sin parar todo el tiempo, incluso él señaló varias veces que hablaba mucho). Me muestra un pequeño papel arrugado, manuscrito. Ese era el plan anual. Sigue hablando de los problemas de los españoles cuando solo se dedicaron a lo táctico y de repente pregunta (esta fue la única pregunta de J.A. en las tres horas de observación y entrevista) “*¿Tirar la pelota en una la escuela, 20 pibes, un profe, con una pelota, sin pecheras ni nada, los hace jugar al fútbol, está bien o está mal?*”

Yo no respondí, quería que él siguiese hablando. Me dice que cuando era estudiante, le dijeron que estaba mal, pero que él piensa que ese docente es un héroe nacional (sic). Hacer jugar a los pibes, que presten atención, que estén en clase, más de dos minutos, es un logro.

Todo está mal, prosigue, los pibes no van a la escuela, faltan, no estudian, no se pueden concentrar ni 3 minutos... se pregunta ¿De qué sirve hacer entrada en calor, hacer sentadilla, abdominales, extensiones de brazos y jugar 20 minutos si después no te vienen los pibes?... porque donde los apretás... no vienen más... si no vienen, ¿quién es mejor profesor? Obvio el que tira la pelota...Esto es lo que la sociedad pide hoy, afirma, que los pibes estén, que se puedan concentrar.

Luego nos desafía, plantea “esto que te digo, lo defiendo en cualquier lado, delante de los demás profes... cuando hagamos la reunión, si querés, hablamos de esto”.

Luego comenta una experiencia. Todo lo que fue hablando se fue desgranando solo, mis preguntas e intervenciones eran mínimas. Yo trataba que me hablara de la enseñanza. No había nada que se pudiera pensar para la escuela que no sea lo actitudinal y lo vincular. Señaló que están separados, juegan en diferentes países. Son buenos individualmente, pero al no juntarse, no pueden demostrar nada a nivel internacional.

Comentó una experiencia de una disertación en la fundación Goethe, junto a un compañero suyo en el curso en España. Su compañero planteó la enseñanza del hándbol desde sucesivos juegos predeportivos y formas jugadas, antes de jugar partido. Él se diferenció de su compañero, planteó jugar de entrada, un juego algo simplificado. Ahí se puso en discusión si para jugar había que aprender o para aprender hay que jugar. Se le iluminó la cara, me dijo

¡claro, es eso!... Yo le había planteado que parece que sea desde la técnica o desde el juego, algunos piensan que para jugar, primero hay que aprender cosas y que Juan, considera que se puede jugar directamente sin aprender cosas previas.

Ahí aparece algo en su relato, parecido a la pedagogía de la situación problemática. Retomó esto de la necesidad y la satisfacción. Explicó que la necesidad brota de un problema. Dijo “si te hago fintear delante de alguien que no podés pasar de ningún modo, te creo la necesidad de practicar finta, sin oposición, primero con un muñeco, luego con un compañero con los brazos quietos, luego con oposición. (otra vez aparece aquí lo técnico, lo individual, el 1x0). Luego sí, trabajaría 2x1, 3x2, formas jugadas o predeportivos y juego o partido.

Aquí menciona que no es toda toma de decisiones, sino como propone Giordi Rivera, intuición, pero no desarrolló el concepto. Por último plantea la necesidad de la competencia, porque lo que no funciona en la práctica, dijo, no sirve, como los cubanos, remató.

Luego terminó con esto: La práctica es mucho más que la teoría, a mí me gusta discutir sobre eso, cuando hagamos la reunión, quiero hablar de esto, muchos no tienen patio... Yo lo escuché y me pregunté si podrá escuchar a los demás. Aproveché para volver a decirle lo del contrato original, que nuestra intención era provocar un intercambio, poner en diálogo la formación académica con las prácticas y que varios compañeros del equipo venían de muchos años de patio y gimnasio, y que esperaba un rico intercambio.

Se adjunta análisis realizado:

- 1- Falta de intención pedagógica. (tirar la pelota, lo que pide la sociedad, etc.)
- 2- Pérdida de la especificidad de la Educación Física, los saberes propios de nuestra disciplina. (que se respeten, que se vinculen, que no se peguen)
- 3- Separación del mundo de la escuela al mundo del club, del deporte. (aquí en la escuela... ver punto 2)
- 4- Lo técnico aparece como límite de lo táctico. Algo así como lo táctico es necesario pero si no se sabe la técnica no se puede jugar. Luego, la escuela, ofrece juego y tal vez algo técnico.
- 5- Alta valoración del juego y las formas jugadas. Todo siempre con el 1X0, trabajo técnico (vestigios de olvido, Messi, límite de lo táctico si no hay técnica, etc.)

6- Ni solo lo técnico con repetición, ni solo lo táctico. Pero nada sin lo técnico... Esta sería la condición necesaria...(La técnica como satisfacción de necesidad, la técnica como límite de lo táctico, lo táctico solo no funciona, etc.)

7- La percepción del mundo externo a la escuela, la vida de los alumnos es de deterioro y de deterioro subjetivo de los alumnos (no van a la escuela, no se concentran, se pegan, no se saludan, si los apretás no vienen más). Esta percepción es la justificación de una pedagogía de la no enseñanza de la EF.

8- Se observa en nuestro marco teórico “viejas denominaciones” (al enfoque estructural)

9- No sigue los lineamientos curriculares.

La secuencia de actividades y de “unidades didácticas o seis semanas”, no guarda lógica alguna. Se maneja con disciplinas aisladas, no hay juegos motores. Empieza con deportes de invasión, luego va a otras estructuras

