
La planificación, una hipótesis para orientar la enseñanza en Educación Física

Documento N° 1 / 2008

Dirección de Educación Física
Material destinado a supervisores, equipos de conducción
y profesores de Educación Física

Índice

Introducción	3
¿Cómo se concibe y qué sentidos asignar al acto de planificar?	6
Criterios a considerar para la planificación	7
Modalidades de planificación	8
¿Qué procesos supone planificar?	10
¿Cómo hacer la evaluación inicial?	12
Posibles formatos de planificación	14
Recuperando los enfoques disciplinar y didáctico	17
Bibliografía	21

Dirección de Educación Física

Director: Lic. Alejandro Ricci

Subdirector: Prof. Ricardo Susa

Asesores: Prof. Silvia Saullo | Prof. Susana Martino | Prof. Amilcar Obon |

Prof. Orlando Jorge Moraga | Prof. Carlos González

Responsables de la redacción de este documento

Equipo de Capacitación de la Dirección de Educación Física: Nidia Corrales | Silvia Ferrari |

Jorge Gómez | Silvia Saullo. Con la colaboración de Gladys Renzi y la coordinación de Silvia García.

Dirección de Producción de Contenidos

Edición Adela Ruiz | Diseño Bibiana Maresca | Armado Eugenia Nelli

dir_contenidos@ed.gba.gov.ar

Marzo 2008

La planificación, una hipótesis para orientar la enseñanza en Educación Física

Material destinado a supervisores, equipos de conducción y profesores de Educación Física

Introducción¹

Pensar la enseñanza en Educación Física requiere de un abordaje comprensivo y multirreferencial, donde se conjuguen los aportes procedentes de diferentes corrientes teóricas. La enseñanza, en tanto fenómeno que se pone en acto en la clase, se encuentra atravesada por variables contextuales, ideológicas y políticas, por posicionamientos disciplinares y didácticos y por los recursos disponibles, entre otros aspectos.

Al comprender cómo tiene lugar la enseñanza de contenidos de la Educación Física, cómo se implican los alumnos/as en sus procesos de aprendizaje motor, qué estrategias de enseñanza se priorizan, qué significa para ellos esta experiencia formativa, cómo se relaciona esa clase con el contexto institucional y comunitario y qué tipo de participación se favorece en los alumnos/as, el docente podrá poner en juego mejores intervenciones. Para ello, se hace necesario que disponga de un pensamiento complejo que le permita comprender, en sus diferentes niveles de análisis, los procesos de enseñanza en aquellas situaciones en que dichos procesos tienen lugar. En palabras de Edgar Morin (1995),

¹ El presente trabajo fue realizado sobre la base de un documento producido por la Dirección de Educación Física en 2006, en el marco de la escritura del Diseño Curricular de Educación Física para el Primer Año de la Secundaria Básica. Pensado para contribuir con la tarea de previsión de la enseñanza con los docentes implicados en este cambio, se lo recupera en esta oportunidad para difundirlo a otros docentes de la Jurisdicción.

reconocer la complejidad de estos procesos supone “comprender que un pensamiento mutilante conduce, necesariamente, a acciones mutilantes”.

Las clases de Educación Física se caracterizan por su carácter complejo, lo que resulta de la multiplicidad de variables que en ellas intervienen: espacios, recursos, duración, la corporeidad de los alumnos/as, los grupos que conforman y el propio accionar docente. Si bien se trata de una clase en la que predomina el hacer motor, cuando los alumnos/as intentan apropiarse de los contenidos específicos –como son, por ejemplo, las habilidades motrices y los juegos deportivos– se implican desde el pensamiento, la cognición, la emoción, los vínculos, la puesta en juego de valores, la resolución de problemas motores y la expresión, aspectos que deben ser tenidos en cuenta.

Frente a tal complejidad, contar con algunas previsiones a modo de hipótesis de trabajo constituye una manera ineludible de abordar la tarea de la enseñanza. En este sentido, los interrogantes que siguen proponen algunas ideas para avanzar en la comprensión y en el desarrollo de la tarea de planificación de la enseñanza.

¿Qué sentidos asignar a esta tarea? ¿Para qué o para quién se planifica? ¿Desde qué definición de Educación Física se parte? ¿Desde qué *concepción de enseñanza*? ¿De qué manera planificar la enseñanza para favorecer los *aprendizajes motores de todos los alumnos/as*? ¿Cómo asegurar su *inclusión* en las propuestas del área, consolidando procesos de participación y tomando en cuenta que en esta inclusión alcancen *aprendizajes motores significativos* para sus vidas? ¿Qué procesos supone la tarea de planificar? ¿Cuáles son las preguntas que suele formularse un profesor al planificar? ¿Qué informaciones necesita? ¿Se toma a la planificación como un acto solitario del docente o se intenta construirla en un *proceso colectivo*? ¿Cómo comparte su tarea de planificación con los otros docentes de la escuela? ¿Cómo contribuye a la construcción del proyecto educativo institucional en forma participativa junto a alumnos/as, docentes, directivos y padres?

Aunque es probable que a medida que se avance en las reflexiones surjan otros interrogantes, si comenzamos por la pregunta sobre el o los sentidos que podría tener la planificación, es posible sostener que uno de ellos será el de dar cumplimiento a requerimientos institucionales. Sin duda, a veces este es el único sentido y el riesgo, entonces, es que este instrumento pase a ser elaborado como un trámite formal, con escasa o nula incidencia en las prácticas.

Planificar es un deber, pues el docente tiene la obligación de comunicar a la institución las decisiones previas que ha tomado para organizar los aprendizajes motores de sus

alumnos/as, pero, al mismo tiempo, es una oportunidad que encuentra para avanzar en su formación como profesional reflexivo, dado que una vez que ha planificado y puesto en marcha lo previsto puede volver sobre sus planificaciones y experiencias de clase, revisarlas, reafirmar las decisiones tomadas o elegir otras estrategias para futuras situaciones.

Cuando refiere a la previsión de la enseñanza, Marcelo García (1995) sostiene que el docente necesita “implicarse en procesos de cuestionamiento de aspectos de la enseñanza generalmente asumidos como válidos”. Para el autor, en estos procesos “la reflexión no se concibe como una mera actividad de análisis técnico y práctico, sino que incorpora un compromiso ético y social de búsqueda de prácticas educativas y sociales más justas y democráticas, concibiéndose a los profesores como activistas políticos y sujetos comprometidos con su tiempo”.

Al asumir este compromiso, cuando el docente piensa sobre la enseñanza se va a proponer la inclusión con calidad de aprendizajes para todos sus alumnos/as en propuestas de actividades expresivas, gimnásticas, ludomotrices, deportivas y de aprendizaje en el medio natural que los contengan. En este proceso, va a buscar la formación de sujetos creativos, autónomos, solidarios y transformadores en sus diversos contextos.

Desde esta perspectiva, al analizar su planificación el docente puede tomar distancia e inferir los aspectos de los enfoques didáctico y disciplinar que subyacen a la producción escrita, revisar su correspondencia con los lineamientos curriculares vigentes y considerar la relevancia que lo planificado puede tener para ese grupo en particular en ese contexto sociocultural determinado. Este proceso de revisión, junto a las alternativas de mejora que a partir de él puedan imaginarse, representa una oportunidad para asumir la tarea con profesionalidad.

Al planificar, el docente respeta el derecho de los alumnos/as a participar en situaciones de aprendizaje sistemáticas, organizadas, secuenciadas y adecuadas a sus expectativas, intereses y opiniones. Por lo tanto, de manera previa al diseño de una propuesta, es preciso que el docente tenga en cuenta “la voz” de los alumnos/as, los considere, los incluya y los habilite, siempre que sea posible, a compartir la toma de decisiones sobre la enseñanza.

El acto de planificar representa también el ejercicio de un derecho: el de enseñar, sosteniendo los propósitos e intentando prever las mejores estrategias, tanto en los contextos favorables como en los adversos. De allí que revisar y fortalecer esta herramienta de trabajo resulte útil, no sólo para que el docente pueda orientar sus prácticas sino, también, para que pueda analizarlas una vez realizadas.

¿Cómo se concibe y qué sentidos asignar al acto de planificar?

El acto de planificar puede remitir a dos procesos diferentes: por un lado, a los *procesos mentales* que realiza un sujeto cuando pretende organizar alguna actividad, tanto en su vida profesional como en lo cotidiano; por otro, a las *producciones escritas* que pretenden servir de guía durante la realización de dicho proceso.

Sin dejar de destacar la importancia e interrelación que se establece entre ambos, en esta ocasión se analizarán las planificaciones que se *escriben* en el ámbito de la enseñanza de la Educación Física; es decir, las anticipaciones que hace el docente y que registra a través de diferentes formatos, comunicando de este modo las previsiones que efectúa respecto de su tarea.

Cuando un docente de Educación Física está redactando su planificación, pensada como el producto escrito de un proceso más complejo llamado planeamiento, es posible que esta acción tenga para él uno o varios sentidos. Entre ellos:

- construir un instrumento, una hipótesis de trabajo que le permita orientar, analizar y/o reajustar sus prácticas;
- socializar sus experiencias;
- escribir sobre lo que se intenta hacer, una actividad muy valiosa porque un documento escrito permite tomar distancia y facilita el análisis de un aspecto de las prácticas: su previsión;
- aportar a construir la memoria didáctica de la institución;
- dar a conocer formalmente una propuesta de trabajo;
- dejar una orientación en caso de necesidad de reemplazo del docente;
- cumplir un requerimiento administrativo.

Es probable que puedan encontrarse otros sentidos para el acto de planificar. De todas maneras, los hasta aquí enunciados son de suficiente relevancia para poner de manifiesto la importancia de esta tarea.

Ahora bien, al planificar no se está esperando que luego lo planificado se “copie” en la situación de enseñanza, forzando de este modo que durante la puesta en marcha se cumpla todo lo previsto, sin registro ni atención a los emergentes. Los sucesos que aparecen en la clase suelen acabar rápidamente con la ilusión de control del docente y el plan diseñado debe ajustarse a los requerimientos de los alumnos/as y del contexto.

Por el contrario, y siguiendo a Ruth Harf (2003), se opta por pensar a la planificación como una *sucesión de borradores* que contienen hipótesis de trabajo para abordar la complejidad de la tarea, una previsión que intenta facilitar la elección de estrategias posibles en cada contexto. De este modo, “anticipar, organizar previamente la propuesta y explicitarla conformarán los primeros ‘registros’ de experiencias, que en esta etapa se constituirían en verdaderas expresiones de deseo que el profesor comienza a manifestar acerca de lo que se propone como enseñante” (MCBA, 2000).

Para el educador, esto supone “hacer de su tarea un quehacer organizado, científico, mediante el cual pueda anticipar sucesos y garantizar en gran medida resultados, incluyendo, por supuesto, la constante evaluación de ese mismo proceso y de los elementos que en él intervienen” (Harf y Malet, 1995).

Criterios a considerar para la planificación

La posibilidad de contar con una propuesta de trabajo previamente elaborada permite tener un rumbo, un trayecto predefinido. Pero para que esta planificación, esta hipótesis de trabajo, resulte útil y orientadora se sugiere que al construirla se tomen en cuenta algunos de los criterios que se detallan a continuación.

- **Construcción colectiva.** Resulta conveniente que la planificación pueda surgir de un espacio colectivo de intercambios y acuerdos, donde se tome en cuenta tanto la voz de los alumnos/as y padres como los saberes disciplinares y didácticos de docentes y directivos.
- **Contextualización.** Para diseñar propuestas de trabajo que resulten adecuadas a cada situación, es preciso considerar como punto de partida las características de los alumnos/as, el contexto institucional, el espacio y el equipamiento disponible y, desde este diagnóstico, tomar en cuenta las prescripciones del Diseño Curricular Jurisdiccional y los acuerdos colectivos explicitados en el Proyecto Educativo Distrital, el Proyecto Educativo Institucional y el Proyecto Curricular Institucional.

- **Utilidad, flexibilidad y viabilidad.** Al momento de construir una planificación, debe pensarse en un instrumento que se experimente como propio y que resulte útil, flexible y aplicable.
- **Comunicabilidad.** La planificación es un soporte escrito que comunica la propuesta pedagógica del docente, o de un equipo de docentes si se tratara de un proyecto curricular, al conjunto de los actores de la institución.
- **Modalidad.** Las *propuestas pedagógicas* que comprende la planificación del docente pueden estar organizadas siguiendo distintas modalidades: proyecto, unidad didáctica o unidad temática, entre otras.
- **Formato.** Los diversos formatos en que suelen escribirse las planificaciones presentan distintas lógicas en su diseño. Por ejemplo, en algunos casos las planificaciones adoptan un esquema donde los diferentes componentes se encuentran desarrollados en un cuadro, también llamado “grilla” o “parrilla”; en otros, el formato evidencia una lógica enumerativa, es decir, se enuncia un componente, se desarrolla, se enuncia otro, se explicita, y así sucesivamente hasta finalizar con todos los componentes considerados en ese instrumento.
- **Coherencia interna.** Los componentes que integran toda planificación deben guardar coherencia entre sí. Entre ellos, expectativas de logro, ejes y contenidos, estrategias de enseñanza, consignas de aprendizaje, recursos y situaciones evaluativas. Esta coherencia también debe observarse en los distintos momentos que se prevén en el proceso de enseñanza: inicio, desarrollo y cierre, instancias que podrán tener rasgos diferentes según la modalidad de planificación que se adopte.

Modalidades de planificación

Al organizar la enseñanza, el docente puede optar por diferentes modalidades a partir de las cuales se pretende enseñar un conjunto de contenidos que se organizan y secuencian explicitando las relaciones que poseen entre sí y fortaleciendo de este modo su aprendizaje significativo.

- **Proyecto didáctico.** En esta modalidad, definida por Omar Argañaraz (1997) como “un conjunto de acciones articuladas para el logro de un producto, cuya planificación prevé el aprendizaje de contenidos curriculares”, el sentido para el alumno/a estará dado

por la posibilidad de participar en una producción final que puede ser un evento o un objeto. En un proyecto didáctico las actividades se articulan para alcanzar los logros esperados, y el producto que se obtiene constituye para el docente la justificación o pretexto para la enseñanza de contenidos curriculares; de allí que producto final, actividades y contenidos sean “los elementos constitutivos principales en el período de desarrollo de un proyecto”. En tal sentido, esta modalidad puede ser oportuna cuando se planifica, por ejemplo, la realización de un encuentro recreativo-deportivo que tendrá lugar cada dos meses. En este caso, el proyecto culmina en eventos que se sostienen con cierta regularidad e inciden positivamente en la motivación de los alumnos/as.

- **Unidad didáctica.** Al optar por esta modalidad se aborda un contenido o núcleo de contenidos cuya enseñanza se sistematiza en una secuencia didáctica cuyo inicio, desarrollo y finalización coincide con el alcance de las expectativas de logro previstas para la unidad elegida. A diferencia de lo que sucede en los proyectos didácticos, en este caso no se establece un producto final del tipo de los eventos o los objetos; además esta modalidad suele tener una lógica de construcción diferente, ya que la elaboración de los proyectos se desarrolla propiciando el consenso con los alumnos/as respecto de las producciones a realizar. Ahora bien, aunque esto no suele suceder en una unidad didáctica, se recomienda abordar su tratamiento favoreciendo también procesos participativos con los alumnos/as.

- **Unidad temática.** El desarrollo de esta modalidad se organiza en torno a un tema, que puede o no ser transversal, e incluye para su concreción varias unidades didácticas. Por ejemplo, si una unidad temática es “Educación Física y salud”, todas las unidades didácticas que se diseñen deberán poner énfasis en esta relación. Del mismo modo, mientras que en las unidades temáticas las actividades se relacionan con el tema elegido y pueden ser intercambiables, en los proyectos no sucede lo mismo, puesto que las actividades deben articularse para el logro del producto final. Una manera de diferenciar la unidad temática de los proyectos es considerar la denominación que presenta la propuesta. Por ejemplo, “Los juegos deportivos” es el nombre de una unidad temática que corresponde a contenidos específicos. Ahora bien, “Encuentro masivo de juegos deportivos” es un nombre que indica la realización de un evento, esto es, la instancia en la que culminan los proyectos.

Aunque por sus características distintivas estas modalidades de planificación pueden presentar extensiones variables, todas ellas deben incluir expectativas de logro, ejes y contenidos, estrategias de enseñanza, actividades, evaluación y recursos, entre otros componentes.

Cualquiera sea la modalidad elegida, el docente debe encontrar en su desarrollo la posibilidad de anticipar aquellas experiencias de fuerte impacto formativo que espera que

le sucedan durante el año a los alumnos/as de cuya formación es responsable desde el aporte específico de este espacio curricular.

Para los alumnos/as, en tanto, la concreción de estas modalidades debe representar la oportunidad de realizar aprendizajes motores participando de situaciones que dejen huellas positivas en sus trayectorias escolares y les permitan construir su representación respecto de qué es la Educación Física, cuál es el lugar que ocupa en su educación, qué le brinda para su vida y cuál es su aporte formativo.

¿Qué procesos supone planificar?

Podrían plantearse los siguientes:

- revisar el o los sentidos de planificar;
- revisar y actualizar los enfoques disciplinar y didáctico del área o espacio curricular que se enseña;
- establecer acuerdos con sus pares;
- comunicarse con sus alumnos/as e intercambiar puntos de vista acerca de expectativas mutuas;
- definir y comunicar a partir del diálogo con los alumnos/as las propuestas y el orden de su realización;
- asignar tiempos;
- elegir formatos para el diseño;
- diseñar la evaluación diagnóstica;
- diseñar la planificación;
- realizar ajustes al diseño, entendiéndolo como uno más en una sucesión de borradores.

En cualquier caso, se hace necesario tomar en cuenta los acuerdos que se han realizado con los colegas de la escuela, tanto con los de la misma área como con los de otros espacios curriculares.

Si se busca la formación de un ser autónomo y con pensamiento crítico, resulta indispensable crear condiciones para que los alumnos/as participen. Esto supone escuchar sus expectativas, necesidades, deseos, intereses e integrarlos en la construcción de una propuesta que tenga sentido para su formación y de la cual se sientan parte. Una charla con el grupo o la administración de encuestas escritas pueden ser puntos de partida interesantes para conocer qué esperan de la Educación Física para ese ciclo lectivo y avanzar en un recorrido en el cual los alumnos/as también aprendan a tomar parte de las decisiones que impactan en sus procesos de aprendizaje.

Estos insumos permitirán dar cuenta de las representaciones que portan los alumnos/as acerca de la Educación Física y posibilitarán promover acuerdos acerca de las propuestas de trabajo a desarrollar a lo largo del año. En su conjunto, tales propuestas deben brindar una Educación Física escolar con situaciones pedagógicas variadas, que incluyan a todos los alumnos/as, que atiendan intereses y disponibilidades corporales y motrices diversas y propicien la comprensión del sentido formativo que tales acciones conllevan.

Por caso, una planificación anual de Educación Física para primer año de la ES podría plantear para el primer trimestre una unidad temática destinada al tratamiento de los juegos deportivos. En esta unidad se pueden proponer varios juegos con estructuras y lógicas internas diferentes, de modo que permitan el abordaje de diversas formas de interacción motriz directa e indirecta, de habilidades cerradas y habilidades abiertas y de otros contenidos del eje “El Adolescente y su sociomotricidad”, desde un enfoque didáctico que se base en la comprensión, atienda a la grupalidad y promueva la participación protagónica de los alumnos/as.

Posteriormente, podría diseñarse un proyecto didáctico que profundice el aprendizaje de uno de estos juegos, o desarrolle otro, y concluya la secuencia con un encuentro deportivo final en el que participen diferentes subgrupos del grupo clase. También sería deseable que a las propuestas mencionadas se sumara, por ejemplo, un proyecto alrededor de contenidos relacionados con el lenguaje corporal y expresivo que concluyese con una muestra de producciones expresivas como así también que, a lo largo del año, los alumnos/as pudiesen organizar y concretar un proyecto de aprendizajes en el medio natural.

Es necesario tomar en cuenta que las propuestas, ya sean deportivas, gimnásticas, expresivas o propias del medio natural, resultan un motivo para el abordaje de los con-

tenidos que organizados en ejes contribuyen al logro de la formación integral de los adolescentes. Es preciso partir de la lectura de los ejes y los contenidos que se proponen en el Diseño Curricular para este espacio y pensar cuáles serán las propuestas (unidad didáctica, unidad temática o proyectos didácticos) más adecuadas para enseñarlos, teniendo en cuenta las peculiaridades y expectativas de cada alumno/a, el grupo del que forman parte, sus experiencias motrices previas, sus representaciones acerca de la Educación Física, los acuerdos curriculares, distritales e institucionales y las posibilidades contextuales.

De lo dicho hasta el momento se desprende que la planificación tiene que:

- ofrecer una Educación Física escolar variada, que incluya con calidad de aprendizaje a todos los alumnos/as a los que está destinada, con una diversificación de propuestas que contemple las posibilidades particulares de cada adolescente;
- tomar en cuenta que, más allá de que se resuelva organizar los contenidos en unidades didácticas, unidades temáticas o proyectos, los ejes y sus contenidos constituyen el punto de partida, ya que su abordaje propicia el desarrollo de la corporeidad y motricidad de los sujetos en diferentes ámbitos, contribuyendo a su formación integral.

¿Cómo hacer la evaluación inicial?

Una vez acordadas con el grupo las propuestas que se realizarán a lo largo del año –que actuarán como puertas de entrada para el abordaje de los contenidos– y una vez asignados los tiempos posibles para su desarrollo, se puede avanzar con el diagnóstico. Se sugiere que esta etapa se oriente a recabar información sobre las condiciones de inicio de los alumnos/as respecto de los contenidos de los diferentes ejes que se ha propuesto enseñar, considerando que el adolescente se desenvuelve en un medio natural, cultural y social, desarrolla su propia corporeidad y motricidad y se vincula con otros al hacerlo.

Asimismo, se recomienda evitar que la evaluación inicial demande períodos extensos. En cambio, es preciso poner el acento en el sentido de esa evaluación, es decir, que docentes y alumnos/as conozcan y compartan información respecto de las condiciones de partida en relación con los contenidos más integradores de cada eje. A partir de allí se inicia la secuencia didáctica a través de la cual el docente enseña contenidos curri-

culares, propone consignas de actividades, pone en funcionamiento un conjunto de estrategias y persigue el alcance de las expectativas de logro que se han desagregado para esa propuesta.

Al momento de realizar la evaluación inicial, se recomienda partir de las siguientes orientaciones:

- relevar las expectativas, intereses, representaciones y deseos de los alumnos/as respecto a este espacio curricular;
- tomar como referencia las expectativas de logro del año anterior e identificar el nivel alcanzado al respecto;
- recoger información del grupo y con el grupo, tomando en cuenta las particularidades de cada integrante;
- diseñar una o varias situaciones –con sus correspondientes instrumentos de recolección de información– que permitan evaluar las competencias de que disponen los alumnos/as para acceder a una nueva propuesta de aprendizaje;
- analizar el propio posicionamiento docente ante el espacio (saberes disciplinares y didácticos, conocimiento del diseño curricular, propósitos, etc.)
- relevar la infraestructura y material didáctico disponible;
- construir, en el menor tiempo posible (dos o tres clases), un informe de la evaluación diagnóstica realizada donde se sintetice la información fundamental para diseñar la planificación.

A continuación, se ofrece un posible instrumento para obtener información que posibilite realizar una evaluación diagnóstica previa al desarrollo de una propuesta referida a juegos deportivos:

	¿Identifica la estructura y lógica interna de la situación de juego a resolver? ¿Intenta resolverla?	¿Emplea habilidades motoras con efectividad para resolver las situaciones de juego?	¿Acuerda y aplica esquemas tácticos acordes a las situaciones de juego planteadas?	¿Participa del juego asumiendo roles, acordando reglas, comunicándose, resolviendo conflictos, disfrutando las tareas?	¿Utiliza formas de comunicación (a través del lenguaje corporal) para facilitar su participación en el juego?
González, P.	Muy bien				
Pérez, M.				Con dificultad	
Ortiz, G.					No se observa

Código: Muy bien/ Bien/ Con dificultad/ No se observa

Con los datos que surjan de aplicar este instrumento, el docente analizará los aspectos recurrentes para reconocer el estado general del grupo en relación con esos logros, así como las posibilidades y dificultades que pueda manifestar cada uno.

La información obtenida será devuelta al grupo para que los alumnos/as aporten su propia visión y agreguen elementos que la aplicación de este instrumento no haya permitido relevar. A partir de esta puesta en común, se realizarán acuerdos sobre los contenidos a aprender, los logros a alcanzar y la propuesta de enseñanza a planificar y concretar. Asimismo, y tomando como base los acuerdos institucionales y la información obtenida en la evaluación inicial, el docente estará en condiciones de diseñar su planificación anual.

Una vez realizado el diagnóstico, es deseable que el profesor socialice esta información y comunique a los alumnos/as y a los padres las expectativas de logro que espera alcanzar, proyectando los posibles indicadores de avance que van a ir consiguiéndose durante el aprendizaje.

Posibles formatos de planificación

Para planificar se pueden utilizar diversos formatos. Entre ellos se cuentan: el formato *enumerativo*, donde cada componente se enuncia y luego se desarrolla, y el formato denominado *grilla*, en el que se ubican los componentes que según el caso se estimen necesarios.

Cualquiera sea el formato elegido, la planificación anual del docente debe enmarcarse en los acuerdos curriculares institucionales que se explicitan en la planificación de departamento. Asimismo, debe considerar las modalidades –proyectos, unidades temáticas o unidades didácticas– que integran la planificación y los componentes que se desarrollan en cada una.

En las distintas propuestas se incluirá: el nombre que la identifica, una breve fundamentación (en el caso de los proyectos), las expectativas de logro, los ejes y contenidos, las estrategias de enseñanza, las consignas de actividades (que deberán contener la actividad de cierre si se trata de un proyecto) y las situaciones evaluativas que se han previsto para cada momento (evaluación inicial, de proceso y final).

Si se tratara de un proyecto didáctico que contempla, por ejemplo, dos meses de duración, un posible formato de grilla sería el siguiente:

PROYECTO: “.....”					
Tiempo: abril-mayo					
Expectativas de logro:					
Breve fundamentación:					
EJES Y CONTENIDOS	ESTRATEGIAS DE ENSEÑANZA	ACTIVIDADES DE APRENDIZAJE	SITUACIONES EVALUATIVAS	RECURSOS	OBSERVACIONES
	Presentación de un problema a resolver				
	Presentación de una situación a explorar				
	Presentación de un modelo (si es necesario)				
	Presentación de una situación de enseñanza recíproca				
	Presentación de una situación para reflexionar				

En este caso, el docente puede planificar comenzando a pensar por cualquiera de los componentes: expectativas de logro, contenidos, estrategias de enseñanza, actividades, evaluación, entre otros. Puede ocurrir, por ejemplo, que se seleccionen primero los contenidos², es decir, que se comience por el *qué enseñar*, y a partir allí se sigan formulando los demás componentes de la planificación; o que se inicie la tarea a partir de pensar en determinadas actividades, y desde ellas se pase a enunciar los otros componentes. No obstante, sea cual fuere el componente por el cual se decida comenzar, lo más importante es que la propuesta que se elabore priorice los logros que ese grupo necesita alcanzar, para lo cual los diferentes componentes de la planificación deben ser coherentes entre sí y con los logros enunciados.

En conclusión, existen distintas puertas de entrada para pensar en la planificación: se puede ingresar a través del para qué, del qué, del cómo... No obstante, sea cual sea la vía de acceso elegida, lo que termina definiendo la propuesta es cuál será el aporte formativo –expresado a través de las expectativas de logro y el alcance de los contenidos–, para esos alumnos/as en ese contexto determinado.

Si se tratara de una planificación anual, un posible formato de grilla sería el siguiente:

PROPUESTAS PEDAGÓGICAS	UNIDAD 1: "Los juegos deportivos"	Proyecto 1: "Encuentro de juegos deportivos"	Proyecto 2: "Muestra de producciones corporales expresivo-gimnásticas"	Proyecto 3 "Aprendizajes en el ambiente natural: campamento"
EJES Y CONTENIDOS				

En este modelo, la primera columna se utiliza para consignar cada eje con sus respectivos contenidos y las restantes se emplean para marcar con una cruz la propuesta a través de la cual se enseña cada contenido. Este cuadro puede complementarse con un cuaderno diario en el que se registren, a modo de hoja de ruta, la fecha, los contenidos y las actividades que se proponen.

² De esto han dado cuenta investigaciones llevadas a cabo desde el programa de investigación de la enseñanza, de carácter mediacional, centrados en los procesos de cognición del profesor (Schulman, 1989).

Por último, si lo que se propone planificar es una unidad didáctica, el formato a utilizar puede asumir las siguientes características:

Unidad didáctica: "....."																	
Tiempo: abril y mayo																	
EJES	CONTENIDOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16

En este caso, las dos primeras columnas se utilizan para presentar los ejes y contenidos seleccionados, las restantes para marcar con una cruz la o las clases en que se enseñará cada contenido.

Estos formatos, empleados por algunos docentes, desestimados por otros y socializados en el marco de espacios para la reflexión y el intercambio, no pretenden ser asumidos como "el modelo a seguir" en la planificación, sino que el sentido de su inclusión es compartir distintas opciones utilizadas por los docentes para llevar a cabo la tarea de planificar. En cada caso, resulta imprescindible definir cuál seleccionar o si es necesario idear alguna otra variante que resulte de mayor practicidad a cada profesional.

Recuperando los enfoques disciplinar y didáctico

Las ideas, reflexiones, sentidos, criterios y diversas propuestas que se desarrollan en los párrafos anteriores dan cuenta de los enfoques disciplinar y didáctico que definen hoy a la Educación Física en las escuelas bonaerenses. Estos enfoques se ponen de manifiesto en el posicionamiento que asume el docente en sus diferentes tareas, tanto en la previsión como en la puesta en marcha y evaluación de la enseñanza.

La Educación Física es concebida hoy como una disciplina pedagógica que contribuye a la constitución de la corporeidad y motricidad de los alumnos/as, aportando a su formación integral, con fuerte consideración de los contextos socioculturales en los que ejerce su acción y en constante reflexión sobre su propia identidad disciplinar y sobre las estrategias de intervención necesarias para que dicha contribución sea posible.

Esta materia pretende que los alumnos/as conquisten su disponibilidad corporal y motriz, formándose como personas íntegras, creativas, responsables, solidarias y transformadoras, contribuyendo así a la construcción de ciudadanía. Esto requiere de un enfoque didáctico adecuado, de allí que se proponga una Educación Física que incida sobre el desarrollo de la corporeidad y motricidad en diferentes medios –terrestre, acuático y natural–, se base en la comprensión, favorezca la constitución del grupo y promueva el aprendizaje estratégico, cooperativo y participativo.

En relación con el enfoque didáctico en que se sustenta una planificación, merecen una especial mención las estrategias de enseñanza. Siguiendo a Harf:

Entendemos por estrategia de enseñanza a todos los modos que emplea el docente, no solamente las consignas que da o la actividad que propone. Estrategia es también la disposición del ambiente, el movimiento del cuerpo en el espacio, el lenguaje que se emplea, el modo en que se dirige a los alumnos; entonces, en lugar de comenzar por preguntarnos qué estrategias nuevas podríamos utilizar, deberíamos comenzar por preguntarnos y cuestionar cuáles son las estrategias que ya efectivamente estamos empleando.

Las estrategias didácticas son siempre conscientes e intencionales, orientadas a favorecer los procesos de aprendizaje, en tanto propician la apropiación de contenidos y promueven el logro de competencias. Asimismo, toda estrategia didáctica implica un concepto de hombre, de sociedad, de educación, de enseñanza, de aprendizaje y de evaluación. Por lo tanto, su elección nunca es neutra o puramente técnica: siempre estará basada en dichas concepciones.

En este sentido, al seleccionar una estrategia es preciso preguntarse:

- ¿cuál es el perfil de alumno cuya formación se promueve con esta estrategia?
- ¿a qué concepción de enseñanza responde esta estrategia? ¿A una concepción de enseñanza entendida como transmisión o a una concepción que facilita y orienta el aprendizaje por reestructuración?

- ¿cuál es el contenido que se quiere enseñar?
- ¿cómo es el grupo de alumnos/as y su contexto sociocultural? ¿Qué tipo de organización social favorece en el grupo?
- ¿cuál es el tiempo y espacio que se dispone para desplegar tal estrategia?
- ¿cuáles son las condiciones institucionales para su aplicación?
- ¿cómo se va a evaluar la estrategia empleada con este grupo de alumnos/as?

Cabe recordar que mientras las estrategias de enseñanza tienen como sujeto de la acción al docente, las estrategias de aprendizaje tienen como sujeto de la acción al alumno/a. Por eso, al tratarse de procesos diferentes, cuando el docente varía las estrategias de enseñanza favorece que los alumnos/as dispongan de diversas estrategias para aprender.

Al seleccionar sus estrategias, el docente puede elegir entre diversas alternativas:

- la presentación de una situación a explorar
- la presentación de un problema a resolver
- la presentación de una situación para reflexionar
- la presentación de una situación de enseñanza recíproca
- la presentación de un modelo.

Así, los alumnos/as aprenden a descubrir, resolver problemas, reflexionar, ayudarse mutuamente, coordinar acciones, elaborar hipótesis, confrontar puntos de vista, acordar acciones motrices de una secuencia o una jugada, desarrollar propuestas de intervención comunitaria con otros espacios, entre diferentes posibilidades.

La planificación debe sustentarse en una gestión de la clase en la que se promueva la participación de los alumnos/as. Para ello es necesario que, en la medida de sus posibilidades, se organicen a través de diversas formas de representatividad y puedan participar de la toma de decisiones que incide en sus procesos de aprendizaje. De este modo, no sólo se fortalecen los procesos de comprensión respecto de aquello que se aprende sino, también, acerca de las condiciones en que se aprende.

El registro de las previsiones que el profesor escribe le permite volver sobre lo realizado, analizar cuáles han sido los enfoques disciplinar y didáctico que subyacen a su accionar y comunicar a otros la acción que intentó realizar.

Se han desarrollado hasta aquí algunas consideraciones para pensar la tarea de planificar, actividad que a esta altura de las reflexiones se hará mejor si surge en el contexto de acuerdos colectivos, si incluye la voz de los alumnos/as, sus expectativas y deseos, y si persigue hacer posible una Educación Física en la que la planificación, más que una actividad técnica y burocrática, se proponga la búsqueda de prácticas educativas y sociales cada vez más democráticas y justas, en el desarrollo de la corporeidad y motricidad para todos los alumnos/as, en los diferentes ámbitos donde una clase de Educación Física tenga lugar.

Bibliografía

- Argañaraz, Omar, *Proyectos en el aula*. Buenos Aires, Organización escolar San Miguel, 1997.
- Blázquez Sánchez, Domingo, "Elección de un método en Educación Física, la situación problema", en revista *Stadium* N° 97. Buenos Aires, febrero de 1983.
- , *Evaluar en Educación Física*. Zaragoza, Inde, 1996.
- Bracht, Valter, *Educación Física y aprendizaje social*. Barcelona, Inde, 1996.
- Contreras Jordán, Onofre, *Didáctica de la Educación Física*. Zaragoza, Inde, 1998.
- DGCyE, CGE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial, Educación General Básica*. Tomo I y II. Buenos Aires, Emede, 2001.
- , Res. 13296/99 y 13271/99.
- DGCyE, DEGB, Programa de Jornada Extendida. *Organización para la participación*. La Plata, 2005.
- , Programa de Jornada Extendida. *Autodiagnóstico y participación*. La Plata, 2005.
- , Programa de Jornada Extendida. *Transformar la escuela con los adolescentes*. La Plata, 2004.
- DGCyE, DEPyTTP, DEF, *Diseño Curricular de la Educación Polimodal*. Espacio Educación Física. Versión preliminar. La Plata, 2003.
- DGCyE, DES, Seminario "Situación y perspectivas en la enseñanza de la Educación Física". La Plata, 2004.
- DGCyE, DESB, DEF, *Prediseño Curricular de Educación Secundaria Básica. Primer año (7°)*. Espacio Educación Física. La Plata, 2005.
- DGCyE, SSE, DEF, *Aportes para la construcción curricular del Área Educación Física*. La Plata, 2002.
- , *Hacia una mejor Educación física en la escuela*. La Plata, 2003.
- Díaz Lucea, Jordi, *La enseñanza y aprendizaje de las habilidades y destrezas motrices básicas*. Zaragoza, Inde, 1999.
- Fenstermacher, Gary, "Tres principios sobre la Filosofía de la investigación en la enseñanza", en Wittrock, Merlín, *La investigación de la enseñanza I*. Buenos Aires, Paidós, 1989.

- García, Marcelo, *Formación del Profesorado para el cambio educativo*. Barcelona, EUB, 1995.
- Gómez, Jorge, *La Educación Física en el patio: una nueva mirada*. Buenos Aires, Stadium, 2002.
- Gómez, Raúl, "Investigación comparativa y modelos didácticos: elementos para la construcción de una pedagogía crítica en Educación Física", en revista *Apunts* N° 58. Buenos Aires, septiembre-diciembre de 1999.
- Harf, Ruth, "La estrategia de enseñanza es también un contenido", en revista *Novedades educativas*. Buenos Aires, mayo de 2003.
- Harf, Ruth y Malet, Omar, *Planificación. Aproximación conceptual*. Buenos Aires, Centro de Formación Constructivista, 1995.
- MCBA, SE, "La planificación docente en Educación Física" (Prieto, E. y Ferrari, S.) en *Aportes para el desarrollo curricular*. Buenos Aires, 2000.
- Morin, Edgar, *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona, Gedisa, 1994.
- Monereo, Carles (Coord.), *Estrategias de enseñanza y aprendizaje. Formación del Profesorado y aplicación en el aula*. Barcelona, Grao, 1999.
- Mosston, Muska y Ashworth, Sara, *La enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona, Hispano Europea, 1986.
- Parlebas, Pierre, *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona, Paidotribo, 2001.
- Renzi, Gladys, "Los Medios de Enseñanza usados en los Institutos de Formación docente en Educación Física", Tesis de la Maestría en Didáctica de Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires. Inédito, 2001.
- Sánchez Iniesta, Tomás, *La construcción del aprendizaje en el aula*. Buenos Aires, Magisterio Río de la Plata, 1995.
- Schulman, Lee, "Paradigmas y Programas de Investigación en el estudio de la enseñanza. Una perspectiva contemporánea", en Wittrock, Merlin, *La investigación de la enseñanza I*. Barcelona, Paidós, 1989.

Provincia de Buenos Aires

Gobernador
Sr. Daniel Scioli

Director General de Cultura y Educación
Prof. Mario Oporto

Subsecretario de Educación
Lic. Daniel Belinche

Director de Educación Física
Lic. Alejandro Ricci

Director de Producción de Contenidos
Lic. Alejandro Mc Coubrey