

La planificación, una hipótesis para orientar la enseñanza en Educación Física¹

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, políticas, por posicionamientos disciplinares y didácticos, por los recursos disponibles, entre otros. Al comprender cómo tiene lugar la enseñanza de contenidos de la Educación Física, cómo se implican los alumnos 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, qué tipo de participación se favorece en los alumnos, 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 estos procesos tengan lugar. Reconocer la complejidad de estos procesos supone, en palabras de Morin, “comprender que un pensamiento mutilante conduce, necesariamente a acciones mutilantes.”²

Las clases de Educación Física se caracterizan por su carácter complejo dada la multiplicidad de variables que en ellas intervienen: espacios, recursos, duración, la corporeidad de los alumnos y los grupos que conforman y el propio accionar docente. Si bien es una clase en la que predomina el hacer motor, cuando los alumnos intentan apropiarse de los contenidos específicos - como son las habilidades motrices y los juegos deportivos, entre otros - se implican desde el pensamiento, la cognición, la emoción, los vínculos, la puesta en juego de valores, la resolución de problemas motores, la expresión, aspectos éstos 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.

El texto que sigue propone 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 favorecen los **aprendizajes motores de todos los alumnos**? ¿Cómo asegurar la **inclusión** de todos los alumnos 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, docentes, directivos, padres?

Estos son algunos interrogantes. Es posible que otros surjan a medida que se vaya avanzando en estas reflexiones...

Si comenzamos por la pregunta del o los sentidos que podría tener la planificación, es posible sostener que uno de ellos consiste en dar cumplimiento a requerimientos institucionales. 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. Al mismo tiempo, al planificar el docente encuentra una oportunidad para avanzar en su formación como un 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. Para ello, el docente necesita “implicarse en procesos

¹ Equipo de Capacitación de la Dirección de Educación Física: Nidia Corrales, Silvia Ferrari, Jorge Gomez, Susana Reale y Silvia Saullo.

² Morin, Edgar Introducción al pensamiento complejo. Ed. Gedisa.

de cuestionamiento de aspectos de la enseñanza generalmente asumidos como válidos”³, en este caso los referidos a la previsión de la enseñanza.

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.”⁴

Desde este compromiso el docente cuando planifica, cuando piensa sobre la enseñanza, se va a proponer la inclusión con calidad de aprendizajes para todos sus alumnos en propuestas de actividades expresivas, gimnásticas, ludomotrices, deportivas y de aprendizajes 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 el docente analiza su planificación y puede, al tratarse de una producción escrita, tomar distancia e inferir aspectos de los enfoques didácticos y disciplinar que subyacen a lo escrito, revisar su correspondencia con los lineamientos curriculares vigentes y tomar en cuenta la relevancia que lo planificado pueda tener para ese grupo en particular en ese contexto sociocultural. Este proceso de revisión y las alternativas de mejora que puedan imaginarse a partir del mismo, representan una oportunidad para asumir la tarea con profesionalidad.

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

El acto de planificar representa también el ejercicio de un derecho, el de enseñar, sosteniendo los propósitos, intentando prever las mejores estrategias en los diferentes contextos, tanto en los favorables como en los adversos. Revisar y fortalecer esta herramienta de trabajo, será útil para el docente, tanto para orientar sus prácticas como para el análisis de las mismas una vez realizadas, a partir de la perspectiva desarrollada en los párrafos precedentes.

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

El acto de planificar puede remitir a dos procesos diferentes. Por un lado, se trata de aquellos procesos mentales que hace un sujeto cuando pretende organizar alguna actividad, tanto en su vida profesional como en lo cotidiano y por otro, son las producciones escritas que pretenden servir de guía durante la realización de ese proceso.

Sin dejar de destacar la importancia e interrelación de ambos procesos, 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 escribiendo 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 los que se encuentran:

- ❖ 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.

³ García, Marcelo. (1995). *Formación del Profesorado para el cambio educativo*. Barcelona. EUB, S.L. 2ª edición.

⁴ “García Marcelo. Op. cit

Tal vez pueden 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.

Parece necesario señalar que al planificar no se está esperando que luego lo planificado se “copie” en la situación de enseñanza, forzando 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 profesor y el plan diseñado debe ajustarse a los requerimientos actuales de los alumnos y el contexto.

Se opta por pensar a la planificación, diría Ruth Harf, 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.

“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.”⁵

Esto supone para el educador “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.”⁶

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 criterios que se explicitan en el siguiente apartado.

Criterios para tener en cuenta al diseñar la planificación

- **Construcción colectiva.** Resulta conveniente que la planificación pueda surgir de un espacio colectivo de intercambios y acuerdos, donde se tome en cuenta la voz de alumnos y padres, los saberes disciplinares y didácticos de docentes y directivos.
- **Contextualización.** Se hace necesario, como punto de partida, considerar las características de los alumnos, el contexto institucional, el espacio, el equipamiento 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, para llevar a cabo el diseño de una propuesta de trabajo adecuada para cada situación.
- **Utilidad, Flexibilidad y Viabilidad.** Construir un instrumento que se experimente como propio y 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.** La planificación del profesor comprende **propuestas pedagógicas** que pueden estar organizadas siguiendo distintas modalidades por ejemplo: proyecto, unidad didáctica o unidad temática, entre otras posibles.
- **Formato.** Las planificaciones suelen escribirse con diversos formatos que presentan lógicas distintas en su diseño. Por ejemplo, puede observarse en muchas planificaciones una lógica donde los diferentes componentes se encuentran desarrollados en un cuadro, también llamado “grilla” o “parrilla”. Otro formato evidencia una lógica enumerativa, es decir, se enuncia un componente, se desarrolla, a continuación se enuncia otro y se explicita y así sucesivamente hasta finalizar los componentes considerados en ese instrumento.
- **Coherencia interna.** Toda planificación comprende componentes como, por ejemplo, expectativas de logro, ejes y contenidos, estrategias de enseñanza, consignas de aprendizaje, recursos, situaciones evaluativas, que deben guardar coherencia entre sí. Esta coherencia también debe observarse en los distintos momentos que se prevén en

⁵ MCBA, Secretaría de Educación. Aportes para el desarrollo curricular. Prieto, E. y Ferrari, S.(2000) *La planificación docente en Educación Física*.

⁶ Harf, Ruth y Malet, Omar. (1995) “Planificación. Aproximación conceptual” en *La Planificación docente en Educación Física*, op. Cit.

el proceso de enseñanza: un **inicio**, un **desarrollo** y un **cierre**. Estos momentos podrán tener rasgos diferentes según las modalidades para planificar.

Las modalidades para planificar

En el caso de que la modalidad elegida sea un **proyecto didáctico**, el sentido para el alumno estará dado por la posibilidad de participar en una producción final, que puede ser un evento o un objeto. Estos últimos son para el docente la justificación o pretexto para la enseñanza de contenidos curriculares. En un proyecto las actividades se articulan para la producción de un producto final, que puede ser un evento o un objeto. A través de estas actividades se enseñan contenidos curriculares y se alcanzan los logros esperados. La modalidad de proyectos didácticos puede ser oportuna, por ejemplo, cuando se planifica la realización de un encuentro recreativo-deportivo en un séptimo año, con periodicidad de uno cada dos meses. En este caso se lleva a cabo un proyecto que culmina en eventos que se sostienen con cierta regularidad e inciden positivamente en la motivación de los alumnos.

Si se tratara de una **unidad didáctica**, el nombre de esta unidad hace referencia a un contenido o a un núcleo de contenidos cuya enseñanza se sistematiza en una secuencia didáctica que se inicia, tiene un desarrollo y una finalización que coincide con el alcance de las expectativas de logro previstas para esa unidad. En las unidades didácticas no se establece un producto final del tipo de los eventos o los objetos como se estila en los proyectos didácticos⁷. Además la unidad didáctica y los proyectos suelen tener lógicas diferentes para su construcción, dado que la elaboración de estos últimos se desarrolla propiciando el consenso con los alumnos respecto de las producciones a realizar. Si bien esto no suele suceder en una unidad didáctica, se recomienda también abordar su tratamiento favoreciendo procesos participativos con los alumnos.

Cuando se define como modalidad la **unidad temática**, su desarrollo puede incluir varias unidades didácticas, y el nombre que le confiere unidad de sentido designa un tema que puede o no ser transversal. En las unidades temáticas las actividades se relacionan con el tema elegido y pueden ser intercambiables. Esto las diferencia de los proyectos donde las actividades no son intercambiables, y se requiere que se articulen para el logro del producto final. Un ejemplo de unidad temática puede ser por ejemplo "Educación Física y salud" y todas las unidades didácticas que se diseñen pondrán énfasis en esta relación. Cabe señalar que la unidad temática es una modalidad que para su concreción incluye unidades didácticas y presenta diferencias con los proyectos.

Para diferenciar la unidad temática de los proyectos es necesario detenerse en la denominación de la propuesta. Por ejemplo, "Los juegos deportivos" es el nombre de una unidad temática, que en este caso corresponde a contenidos específicos. Ahora bien, si denominamos una propuesta "Encuentro masivo de juegos deportivos", el mismo nombre nos están indicando la realización de un evento, que es la instancia con la que culminan los proyectos.

Todas estas modalidades de planificación deben incluir expectativas de logro, ejes y contenidos, estrategias de enseñanza, actividades, evaluación, recursos, entre otros componentes.

Al seleccionar cualquiera de estas opciones (proyectos, unidad didáctica, unidad temática), se pretende enseñar un conjunto de contenidos, que se organizan y se secuencian, explicitando las relaciones que poseen entre sí, para fortalecer su aprendizaje significativo.

El desarrollo de cada modalidad elegida puede tener una extensión variable y significa para el docente hacer una anticipación de qué experiencias de fuerte impacto formativo espera que a lo largo del año le sucedan a los alumnos de cuya formación es responsable desde el aporte específico de este espacio curricular.

Más allá de la modalidad elegida por el docente para organizar la enseñanza, su concreción debe representar para los alumnos la posibilidad de realizar aprendizajes motores participando de situaciones que dejen huellas positivas en sus trayectorias escolares.

⁷Argañaraz, Omar (1997) *Proyectos en el aula*. Ed. San Miguel. "Consideramos que un proyecto didáctico es un conjunto de acciones articuladas para el logro de un producto, cuya planificación prevé el aprendizaje de contenidos curriculares. Producto final, actividades y contenidos son elementos constitutivos principales en el período de desarrollo de un proyecto".⁷

A partir de estas experiencias los alumnos irán construyendo 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 procesos:

- ❖ Revisar el sentido 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 e intercambiar puntos de vista acerca de expectativas mutuas.
- ❖ Definir y comunicar a partir del diálogo con los alumnos las propuestas, como así también, el orden de su realización.
- ❖ Asignar tiempos.
- ❖ Elegir formatos para el diseño.
- ❖ Diseñar la evaluación diagnóstica
- ❖ Diseñar la planificación.
- ❖ Realizar ajustes al diseño, entendiendo ese diseño como uno más en una sucesión de borradores.

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 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 ellos se sientan parte. Una charla con el grupo acerca de lo que esperan de la Educación Física para ese ciclo lectivo, o la administración de encuestas escritas, pueden ser puntos de partida interesantes para avanzar en un recorrido en el cual los alumnos aprendan también a tomar parte de las decisiones que impactan en sus procesos de aprendizaje.

Estos insumos aportados por los alumnos nos permitirán dar cuenta de sus representaciones acerca de la Educación Física. A partir de esta información pueden promoverse acuerdos acerca de las propuestas de trabajo a desarrollar a lo largo del año. Dichas propuestas en su conjunto, deben brindar una educación física escolar con situaciones pedagógicas variadas, que incluyan a todos los alumnos, que atiendan intereses y disponibilidades corporales y motrices diversas, propiciando la comprensión del sentido formativo que esas acciones conllevan.

Una posible forma de planificar la enseñanza anual de la Educación física para séptimo año de la ESB podría incluir una unidad temática para un trimestre 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. Posteriormente podría diseñarse un proyecto didáctico donde se profundice el aprendizaje de uno de estos juegos o se desarrolle otro y se concluya la secuencia con un encuentro final, en que diferentes subgrupos dentro del grupo clase, realizan un encuentro deportivo. También sería deseable que a las propuestas mencionadas, se sumase por ejemplo, un proyecto alrededor de contenidos relacionados con el lenguaje corporal y expresivo que concluyese con muestra de producciones expresivas y que a lo largo del año, los alumnos 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 contenidos 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, 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.

Entonces, la planificación tiene que:

1. Ofrecer una Educación Física escolar variada, que incluya con calidad de aprendizaje a todos los alumnos a los que está destinada, con una diversificación de propuestas que atiendan las posibilidades particulares de cada adolescente.
2. 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.

Una vez acordadas con el grupo las propuestas que se van a realizar a lo largo del año – que van a transformarse en puertas de entrada para el abordaje de los contenidos- y que se han asignado tiempos posibles al desarrollo de las mismas, se puede avanzar con el diagnóstico. Esta etapa se sugiere orientarla a recabar información sobre las condiciones de inicio de los alumnos 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.

Se recomienda evitar que la evaluación inicial demande periodos extensos. En cambio es preciso poner el acento en el sentido de esa evaluación, que profesores y alumnos 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 curriculares, 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.

¿Cómo hacer la evaluación inicial?

Se recomienda partir de las siguientes orientaciones:

- ★ Releva las expectativas, intereses, representaciones, deseos de los alumnos respecto a este espacio curricular.
- ★ Tomar como referencia las expectativas de logro del año anterior e identificar el nivel alcanzado respecto de ellas.
- ★ Recoger información del grupo y con el grupo, tomando en cuenta las particularidades de cada integrante del mismo.
- ★ Diseñar una o varias situaciones –con sus correspondientes instrumentos de recolección de información- para evaluar las competencias disponibles por parte del alumno, que le posibiliten 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.)
- ★ Releva la infraestructura y material didáctico disponible.
- ★ Construir un informe de la evaluación diagnóstica llevada a cabo en el menor tiempo posible (dos o tres clases) y que sintetice la información fundamental para diseñar la planificación.

Se incluye a continuación un posible instrumento para obtener información que posibilite 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	¿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	¿Utiliza formas de comunicación (a través del lenguaje corporal para facilitar su participación en el juego?
--	---	---	--	--	--

	resolverla?			conflictos, disfrutando las tareas?	
González, P.	Muy bien				
Perez, M.				Con dificultad	
Ortiz, G.					No se observa

Código: Muy bien, bien, con dificultad, no se observa

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

Esa información será devuelta al grupo para que ellos aporten su propia visión y agreguen otra información tal vez no relevada por ese instrumento. 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.

Tomando como base los acuerdos institucionales y la información obtenida en la evaluación inicial, el docente estará en condiciones de diseñar su planificación anual.

Es deseable que una vez realizado el diagnóstico, el profesor socialice esta información y comunique a los alumnos y a los padres las expectativas de logro que espera que los alumnos alcancen, proyectando posibles indicadores de avance que van irse consiguiendo durante el aprendizaje.

Compartiendo alternativas de formato de planificación

Para planificar se pueden utilizar diversos formatos. Entre ellos se cuentan el formato que posee una lógica enumerativa, donde cada componente se anuncia y luego se desarrolla, o el formato denominado grilla, en la que se ubican los componentes que se estime necesario. 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. Otro aspecto a considerar son las modalidades –proyectos, unidades temáticas o unidades didácticas- que integran la planificación y los componentes que se desarrollan en cada una.

En cada una de las propuestas se incluirá el nombre de la misma, una breve fundamentación (en caso de tratarse de un proyecto), las expectativas de logro que ha desagregado para esta experiencia, los ejes y contenidos, las estrategias de enseñanza, las consignas de actividades, que contengan la actividad de cierre (si se trata de un proyecto) y las situaciones evaluativas que se han previsto para cada momento, la evaluación inicial, el proceso y la instancia final.

Un posible formato para un proyecto didáctico a realizarse, por ejemplo, durante dos meses es 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				

El docente puede planificar comenzando a pensar por cualquiera de los componentes: expectativas de logro, contenidos, estrategias de enseñanza, actividades, evaluación, entre otros. Suele ocurrir, por ejemplo, que seleccione primero los contenidos⁸, por **el qué enseñar**, y a partir allí siga formulando los demás componentes de la planificación. O quizás inicie tarea a partir de pensar en determinadas actividades, y desde ellas se pase a enunciar los otros componentes. No obstante, no importa cual haya sido el componente por el cual se decide 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 podría pensarse que existen distintas puertas de entrada para pensar en la planificación, por ejemplo se puede ingresar por la puerta del “para qué? ”, por la puerta del “qué?”, por la de “cuál actividad?”, pero 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 en ese contexto determinado.

Un formato para diseñar una planificación anual consiste en la siguiente grilla:

PROPUESTAS PEDAGOGICAS	UNIDAD 1: “Los juegos deportivos”	Proyecto1: “Encuentro de juegos deportivo deportivos	Proyecto 2: “Muestra de producciones corporales expresivo-gimnásticas”	Proyecto 3 “Aprendizajes en el ambiente natural: Campamento”
EJES Y CONTENIDOS				

Se coloca cada eje y se incluyen los contenidos para cada uno. Se ubica una cruz en la propuesta en que ese contenido se enseña. Este cuadro puede complementarse con un cuaderno diario en el que a modo de hoja de ruta, se registra la fecha, contenidos y actividades que se proponen.

En otro formato se propone planificar una unidad didáctica de la siguiente manera:

⁸ De esto han dado cuenta investigaciones llevadas a cabo desde el programa de investigación de la enseñanza, de carácter mediacional, centrado en los procesos de cognición del profesor.

Unidad didáctica: “.....” Tiempo: abril y mayo

Ejes	CONTENIDOS	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16

Se ubican ejes y contenidos seleccionados en las columnas correspondientes. Las columnas con los números del 1 al 16 son las 16 clases de ese proyecto. El docente coloca una cruz tomando en cuenta el o los contenidos que enseña en cada clase.

Hasta aquí se han presentado formatos empleados por algunos docentes, desestimados por otros y socializados en el marco de espacios para la reflexión y el intercambio. Cabe señalar que no se pretende que estos formatos sean considerados como “el modelo a seguir” en la planificación. El sentido de su inclusión es compartir los formatos con los que algunos docentes han llevado a cabo la tarea de planificar. Resulta imprescindible definir cuál seleccionar o si es necesario inventar otro formato que resulte de mayor practicidad a cada profesional.

Acerca de los enfoques disciplinar y didáctico

Las prácticas de enseñanza de educación física dan cuenta de los enfoques disciplinares y didácticos que las sustentan y se ponen de manifiesto en el posicionamiento que se asume desde este espacio al desarrollarse los procesos de enseñanza y promover aprendizajes.

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

Este espacio pretende que los alumnos conquisten su disponibilidad corporal y motriz, formándose como personas íntegras, creativas, responsables, solidarias y transformadoras, contribuyendo así a la construcción de ciudadanía.

Ello requiere de un enfoque didáctico adecuado. Se propone 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, promueva el aprendizaje estratégico y cooperativo.

En relación con el enfoque didáctico en que se sustenta una planificación merece hacer una especial mención a las estrategias de enseñanza. *“Entendemos por estrategia de enseñanza⁹ 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”¹⁰.*

⁹ Usaremos estrategias didácticas o estrategias de enseñanza como sinónimos.

¹⁰ Harf, Ruth. (2003). Op. cit.

“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.

Toda estrategia didáctica implica un concepto de hombre, de sociedad, de educación, de enseñanza, de aprendizaje, de evaluación. Por lo tanto, la elección de una estrategia nunca es neutra, puramente técnica, esa elección estará basada en dichas concepciones.

Para seleccionar una estrategia nos preguntamos:

- ✓ *¿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? ¿A una concepción de enseñanza que facilita y orienta el aprendizaje por reestructuración?*
- ✓ *¿Cuál es el contenido que se quiere enseñar?*
- ✓ *¿Cómo es el grupo de alumnos y su contexto socio cultural? ¿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?¹¹*

Cale recordar que las estrategias de enseñanza tienen como sujeto de la acción al docente y las estrategias del aprendizaje tienen como sujeto de la acción al alumno. Son procesos diferentes por eso, cuando el docente varía las estrategias de enseñanza favorece que los alumnos dispongan de diversas estrategias para aprender. La selección de las estrategias requiere considerar las particularidades del contenido, el grupo, el contexto, el perfil del alumno que se espera formar, el profesor puede elegir, entre otras 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 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 participativa de la clase en la que se promueva la participación de los alumnos. 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 inciden en sus procesos de aprendizaje. Se tiende a fortalecer los procesos de comprensión no sólo 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 permiten volver sobre lo realizado, analizar cuáles han sido los enfoques disciplinar y didáctico que subyacen a su accionar, comunicar a otros la acción que se intentó hacer.

A modo de cierre

Se han desarrollado hasta aquí algunas consideraciones para pensar la tarea de planificar, tarea 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, 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, en los diferentes ámbitos donde una clase de Educación Física tenga lugar.

¹¹ DGCE. DES. (2004) *Seminario situación y perspectivas en la enseñanza de la Educación Física*. La Plata.

BIBLIOGRAFÍA

- 📖 Argañaraz, Omar (1997) *Proyectos en el aula*. Ed. San Miguel.
- 📖 Blázquez Sánchez, Domingo. (1983): *Elección de un método en Educación Física, la situación problema*. Stadium. Revista N°97
- 📖 Blázquez Sánchez (1996). *Evaluar en Educación Física*. Zaragoza. Inde. 3ª Edición.
- 📖 Bracht, V. (1996) *Educación Física y aprendizaje social*. Inde. España
- 📖 Contreras Jordán O: 1998. *Didáctica de la Educación Física*. Zaragoza. INDE.
- 📖 DGCyE. DEPyTTP. DEF. (2003) *Diseño Curricular de la Educación Polimodal. Espacio Educación Física. Versión preliminar. Fundamentación*. La Plata.
- 📖 DGCyE. DESB. DEF. (2005) *Prediseño Curricular de Educación Secundaria Básica. Espacio Educación Física*. La Plata.
- 📖 DGCyE. DEPyTTP. DEF. *Documento de Desarrollo Curricular (2004)*. Corrales, N.; Ferrari, S. Gómez, J.; Renzi, G. *La educación Física en el nivel Polimodal. Documento N°4: "La enseñanza de la Educación Física, su diseño, puesta en marcha y evaluación"*. La Plata. (Versión Preliminar)
- 📖 DGCyE, CGE, *Diseño Curricular para la Educación Inicial, Educación General Básica. Tomo I y II*. Buenos Aires, Emede, 2001.
- 📖 DGCyE, CGE, Res. N° 13271/99
- 📖 DGCyE, CGE, Res. N° 13296/99
- 📖 DGCyE. SSE. DEF. (2002). *Aportes para la construcción curricular del Área Educación Física*. La Plata.
- 📖 DGCyE. SSE. DEF. (2003). *Hacia una mejor Educación física en la escuela*. La Plata.
- 📖 DGCYE. DES. (2004) *Seminario situación y perspectivas en la enseñanza de la Educación Física*. La Plata.
- 📖 DGCYE. DEGB (2004) *Programa de Jornada Extendida. Transformar la escuela con los adolescentes*. La Plata
- 📖 DGCYE. DEGB (2005) *Programa de Jornada Extendida. Organización para la participación*. La Plata
- 📖 DGCYE. DEGB (2005) *Programa de Jornada Extendida. Autodiagnóstico y participación*. La Plata.
- 📖 Díaz Lucea, J. (1999). *La enseñanza y aprendizaje de las habilidades y destrezas motrices básicas*. Zaragoza. Inde.
- 📖 Fenstermacher, G. (1989): *Tres principios sobre la Filosofía de la investigación en la enseñanza*. Capítulo III, en Wittrock, Merlin: *"La investigación de la enseñanza I"*. Bs.As. Paidós.
- 📖 García, Marcelo. (1995). *Formación del Profesorado para el cambio educativo*. Barcelona. EUB, S.L. 2ª edición. Págs. 200 a 207
- 📖 Gómez, Jorge. (2002) *La Educación Física en el patio. Una nueva mirada*. Stadium. Buenos Aires
- 📖 Gómez, Raúl (1999): *Investigación comparativa y modelos didácticos: elementos para la construcción de una pedagogía crítica en Educación Física*. Revista Apuntes N°58. 4º trimestre de 1999
- 📖 Harf, Ruth. (2003). *La estrategia de enseñanza es también un contenido*. Bs. As. Revista Novedades educativas. Mayo de 2003. Fragmentos.
- 📖 MCBA, Secretaría de Educación. *Aportes para el desarrollo curricular*. Prieto, E. y Ferrari, S.(2000) *La planificación docente en Educación Física*.
- 📖 Morin, Edgar. *Introducción al pensamiento complejo*. Ed. Gedisa.
- 📖 Monereo, C. (1999) *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. España. Grao.
- 📖 Mosston, Muska (1978). *La enseñanza de la Educación Física. Del comando al descubrimiento*. Bs. As. Paidós.
- 📖 Parlebas, Pierre. (2001). *Juegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona, Paidotribo
- 📖 Renzi, Gladys. (2001). *Tesis de Maestría. "Los Medios de Enseñanza usados en los Institutos de Formación docente en Educación Física"*. Universidad de Buenos Aires. Facultad de Filosofía y Letras. Maestría en Didáctica. Inédito.
- 📖 Sánchez Iniesta (1994). *La construcción de los aprendizajes en el aula*. Bs. As.