Aportes para el desarrollo curricular

2001

EDUCACIÓN FÍSICA

LA PLANIFICACIÓN DOCENTE EN EDUCACIÓN FÍSICA

LA RELAJACIÓN, ¿ES UNA CAPACIDAD NATURAL O UN CONTENIDO POR ENSEÑAR?

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires
Secretaría de Educación
Subsecretaría de Educación
Dirección General de Planeamiento
Dirección de Currícula

ISBN 987-549-001-6
© Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires
Secretaría de Educación
Dirección de Currícula. 2001
Hecho el depósito que marca la Ley nº 11.723

Dirección General de Planeamiento
Dirección de Currícula
Bartolomé Mitre 1249 . CPA c1036aaw . Buenos Aires
Teléfono: 4375 6093 . teléfono/fax: 4373 5875
e-mail: dircur@buenosaires.esc.edu.ar

Permitida la transcripción parcial de los textos incluidos en esta obra, hasta 1.000 palabras, según Ley 11.723, art. 10º, colocando el apartado consultado entre comillas y citando la fuente; si éste excediera la extensión mencionada deberá solicitarse autorización a la Dirección de Currícula. Distribución gratuita. Prohibida su venta.

G.C.B.A.

Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires

Jefe de Gobierno

Dr. Aníbal Ibarra

Vicejefa de Gobierno

Lic. Cecilia Felgueras

Secretario de Educación

Lic. Daniel F. Filmus

Subsecretaria de Educación

Lic. Roxana Perazza

Director General de Educación
de Gestión Privada

Prof. Marcelo Pivato

Directora General
de Planeamiento

Lic. Flavia Terigi

Directora General
de Educación

Haydée Chiocchio de Caffarena

Directora de Currícula

Lic. Silvia Mendoza

G.C.B.A.

Aportes para el desarrollo curricular

Coordinación general: Susana Wolman

Educación Física

La planificación docente en Educación Física
Silvia Ferrari y Eduardo Prieto.

La relajación, ¿es una capacidad natural o un contenido por enseñar?
Liliana Díaz

La edición de este texto estuvo a cargo de la Dirección de Currícula.

Coordinación editorial: Virginia Piera.
Diseño gráfico y supervisión de edición: María Victoria Bardini,
María Laura Cianciolo, Laura Echeverría, Gabriela Middonno.

G.C.B.A.

Índice

Presentación 7

Introducción 11

La planificación docente en Educación Física 13
Hacia una revisión del sentido de la planificación 14
La definición del sentido de la planificación 17
Criterios para la elaboración y la organización del planeamiento 18
El *Diseño Curricular* para la Ciudad de Buenos Aires
como marco referencial del planeamiento 21
Los componentes del planeamiento 23
Metas, finalidades y expectativas 23
Los contenidos de la enseñanza 26
La elaboración de estrategias para la enseñanza 28
La evaluación permanente en el proceso de enseñanza 29
Propuestas de planeamiento 30
Los componentes 30
Dimensión temporal del planeamiento 30
Posibles diseños de planeamiento 31
A modo de cierre... 34

Bibliografía 35

La relajación, ¿es una capacidad natural o un contenido por enseñar? 36
Acerca de la salud en la Ciudad de Buenos Aires 36
¿Qué es la relajación? 38
a) Relajación y tono muscular 38
b) La relajación en la escuela 39
c) La relajación en las diferentes edades 41
El sentido del tacto y las actividades de contacto 45
La respiración 47

Bibliografía 51

G.C.B.A.

Presentación

En 1994 se inició desde la Dirección de Currícula el proceso de actualización curricular. Este proceso sostenía la singularidad del Sistema Educativo del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires y reafirmaba la vigencia del *Diseño Curricular para la Educación Primaria Común* de 1986 asumiendo la tarea de actualizarlo y mejorarlo para que respondiera a:

- La necesidad de optimizar el *Diseño Curricular* como instrumento de trabajo para el docente.
- Los requerimientos que surgen de la Ley Federal de Educación, incluyendo los Contenidos Básicos Comunes.
- Los avances producidos en las didácticas de las áreas.

Los textos editados[1] debían cumplir –y cumplen aún– la función de constituirse en documentos de trabajo para los docentes ya que colaboran en incrementar las capacidades y los recursos de quienes participan del proceso de transformación curricular para acceder a sus fundamentos y evaluar su desarrollo.

Como producto de todo ese proceso de actualización curricular[2] en 1999 se elaboró el *Pre Diseño Curricular* para EGB 1 y 2. Su presentación al Sistema Educativo se realizó a través de encuentros destinados a supervisores, directivos y docentes de toda la jurisdicción coordinados por integrantes de los equipos que intervinieron en su formulación. Actualmente continúa su difusión en las escuelas a través de la participación de los miembros de las distintas áreas en las Jornadas de Organización Institucional, a solicitud de las instituciones interesadas.

Durante el año 2000 los integrantes de los equipos de la Dirección de Currícula planificaron y llevaron a cabo distintas acciones con el objetivo de elaborar aportes que permitieran tender un puente entre lo formulado en el *Pre Diseño Curricular* y su concreción en el aula: elaboración de propuestas didácticas –algunas se realizaron en las aulas con la colaboración de los docentes de las escuelas–, relevamiento de experiencias que ya se desarrollaban y talleres de escritura con docentes. Estas acciones culminaron con la elaboración de los documentos que integran la serie que hoy presentamos.

La intención que orientó la elaboración de estos documentos es la de colaborar con los docentes de la Ciudad de Buenos Aires en el proceso de apropiación y puesta en práctica del *Pre Diseño Curricular* como instrumento de trabajo profesional. Estos documentos, por lo tanto, intentan facilitar y enriquecer una creciente vinculación de los docentes con las formulaciones allí vertidas.

[1] Aproximadamente 40 documentos de actualización curricular.
[2] Puede consultarse el disco compacto "Documentos de actualización y desarrollo curricular" y el catálogo que reúne una síntesis de toda la producción, ambos editados por la Dirección de Currícula, entregados oportunamente a las escuelas.

Anticiparemos brevemente el contenido de los documentos de cada una de las áreas para facilitar una visión de conjunto de la serie.

Artes

Se presentan documentos de Música, Plástica y Teatro que contienen propuestas y proyectos diseñados y puestos en marcha por docentes de distintas escuelas de la jurisdicción. Estas experiencias se relevaron a través de entrevistas con docentes, directivos y supervisores con la intención de elaborar documentos que permitieran difundirlas.

En los documentos se presenta, además, una propuesta de organización de la tarea –ilustrada a través de proyectos realizados– y se analizan diversos aspectos que posibilitan la puesta en marcha de las propuestas didácticas.

Los autores de *Música en la escuela: proyectos para compartir* y *Plástica en la escuela: proyectos para compartir* esperan que quienes han decidido "ir más allá" se sientan reconocidos en las experiencias que se presentan, y que quienes piensan "en mi escuela o con mis chicos no se puede" comiencen a imaginar que algunos caminos no son utópicos.

El documento *Teatro en la escuela: proyectos para compartir* se elabora teniendo en cuenta la inclusión de este lenguaje artístico en el *Pre Diseño Curricular* y considerando oportuno difundir prácticas que, de una manera u otra, tomaron ese desafío o enriquecieron las preexistentes. Se presentan algunos proyectos que muestran distintas alternativas para la inclusión del teatro en las escuelas y se reflexiona sobre las condiciones de posibilidad.

Ciencias Naturales

Se expone en *Las fuerzas y el movimiento* el desarrollo de una propuesta de trabajo para el segundo ciclo (4º grado) destinada a la enseñanza de contenidos que se vinculan con el bloque "Las fuerzas y el movimiento" formulado en el *Pre Diseño Curricular* EGB 2. La elección de este bloque se debe a que es poco frecuente el trabajo de sus contenidos en la escuela, por lo cual los integrantes del área se propusieron abordar algunos de estos temas junto con los docentes que llevaron esta propuesta al aula. El enfoque que da marco a este documento sostiene un tratamiento de estos contenidos relevantes de la Física desde una perspectiva descriptiva y cualitativa de los fenómenos, e incluye un trabajo con procedimientos propios del área como la experimentación y el registro de datos. El documento procura comunicar esta experiencia realizada en las escuelas y así extenderla a otros maestros.

Ciencias Naturales e Informática

El documento *Un trabajo compartido entre Ciencias Naturales e Informática: Termómetros y temperaturas. Organización y representación de datos*, relata y analiza una experiencia didáctica realizada por docentes de 5° grado junto con integrantes de los dos equipos. El desarrollo de la propuesta de trabajo responde a contenidos de estas dos áreas. Acorde con lo formulado en el *Pre Diseño Curricular* se incorpora la Informática como herramienta para promover los aprendizajes. Se seleccionaron contenidos de Ciencias Naturales del bloque "Los materiales", específicamente “las interacciones entre los materiales y el calor”, cuyo tratamiento plantea una perspectiva que incluye la experimentación. Informática propone trabajar en este proyecto en la organización y la representación de la información apoyándose en la planilla de cálculo. La experiencia se realizó con alumnos que no tuvieron aproximaciones previas a esta herramienta informática. Se ilustra de esta manera la idea de que el aprendizaje conceptual de esta tecnología implica un camino de apropiación generado por necesidades y usos. En el documento se hace explícita la intención de orientar nuevas planificaciones que incorporen gradualmente las propuestas del *Pre Diseño Curricular*.

Ciencias Sociales

Se presenta el documento *Una experiencia de Historia Oral en el aula: las migraciones internas en la Argentina a partir de 1930*. En él se describen y analizan diferentes situaciones de una secuencia de enseñanza implementada en un

6º grado sobre el tema "Migraciones internas"; es decir, la afluencia de personas de provincias argentinas a Buenos Aires a partir de 1930. Tanto en el desarrollo de la experiencia como en su análisis, se intentó especificar algunas propuestas para la enseñanza de las Ciencias Sociales del *Pre Diseño Curricular para la EGB, Segundo ciclo*. Por un lado, se pretendió avanzar en el conocimiento sobre el uso de la Historia Oral en la enseñanza; por otro, se procuró explorar modos de concretar en el aula la enseñanza de conceptos sociales. El documento presenta los avances logrados en estas cuestiones, en relación con algunos de los resultados obtenidos; asimismo incluye testimonios orales y textos que pueden utilizarse para la enseñanza de las "Migraciones internas".

Conocimiento del Mundo

Se elaboraron tres documentos con propuestas de trabajo para esta área:

Viviendas familiares para primer grado, que brinda algunas actividades desde las cuales los alumnos puedan acercarse a la comprensión de la realidad social de las diversas organizaciones familiares. Abarca temas como: las viviendas familiares en distintas partes del mundo, del pasado en Buenos Aires, las cocinas de antes y de ahora, los espacios en las viviendas y sus funciones.

Juegos y juguetes para segundo grado, que abarca temas como: juegos de distintas partes del mundo, juegos y juguetes del pasado y del presente, ¿cómo se eligen los juguetes?, normas para jugar, los conflictos y su resolución en situaciones de juego, los juegos y el movimiento.

Las plazas de la Ciudad de Buenos Aires para tercer grado, que incluye distintos aspectos a ser desarrollados como: la diversidad de plantas de la plaza; la organización y diferentes usos de las plazas de acuerdo con su ubicación dentro de la Ciudad y sus características físicas e históricas; e historias de las plazas.

Cada uno de estos documentos contiene, además de una serie de variadas actividades para desarrollar, cuadros con las ideas básicas y los alcances de contenido que están involucrados, así como un anexo con una selección de fuentes de información y de materiales para facilitar su puesta en práctica.

Educación Física

Se presentan cuatro documentos: *Experiencias y reflexiones acerca del juego y el "saber jugar"*, *La enseñanza de contenidos de la Educación Física en diversos ámbitos*, *Reflexiones sobre propuestas de enseñanza*, que incluyen trabajos elaborados por docentes de escuelas de nuestra jurisdicción; algunos fueron seleccionados entre los que se enviaron a la Dirección de Currícula y otros fueron elaborados por profesores que asistieron a un taller coordinado por los especialistas del área en el cual se propuso revisar el sentido de lo que se enseña en Educación Física.

El documento que integra dos trabajos: *La planificación docente en Educación Física* y *La relajación, ¿es una capacidad natural o un contenido por enseñar?* fue elaborado por los miembros del equipo. En el primero se plantea una revisión del sentido de la planificación como organizadora de las prácticas, como un instrumento adecuado para la previsión de la tarea docente y se reflexiona sobre algunos criterios para su elaboración y organización. El segundo tiene por objeto esclarecer cuestiones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje de la relajación y aporta fundamentos, reflexiones y estrategias que enriquecen la tarea del docente.

Educación Tecnológica

El documento *La hilatura como proceso técnico* presenta una experiencia de desarrollo curricular destinada a ilustrar el modo de llevar al aula uno de los contenidos propuestos en el *Pre Diseño Curricular para la EGB, Segundo Ciclo*: el proceso de hilado. La elección de este tema permitió abordar un contenido poco trabajado en general, y cuyo tratamiento pone de manifiesto la relación existente entre las propiedades de los materiales, las operaciones y las tecnologías empleadas, así como la necesidad de obtener transformaciones eficaces que permitan la obtención de

hilo. Se señala además la importancia de la planificación, se formula una reflexión acerca del sentido de elegir un tema para el desarrollo del área, se transcriben y analizan fragmentos de lo acontecido en el aula.

Formación Ética y Ciudadana

Presenta una producción en cuatro documentos. Uno de ellos, *"Guía para elaborar proyectos transversales de 4° a 7° grado"*, pretende orientar a docentes y directivos en el diseño de *proyectos transversales* que el área propone como una de las modalidades de inserción curricular para segundo ciclo. Allí se define el sentido de lo que se considera "proyecto" y se ejemplifica con el planteo de tres casos hipotéticos de formulación de proyectos transversales en escuelas. Se intenta de esta manera mostrar el proceso de definición que podría desarrollarse en cualquier institución. El objetivo es facilitar la discusión de algunos criterios que conviene tener en cuenta al elaborar un proyecto de Formación Ética y Ciudadana.

Los otros tres, *Propuestas de enseñanza para Segundo ciclo*, contienen un abanico de actividades especialmente diseñadas para la propuesta curricular del área. En todas ellas, la preocupación central es suscitar cambios en las prácticas morales y cívicas, a partir de procesos de reflexión ética y política, del reconocimiento de derechos y responsabilidades en la vida social. Las situaciones presentadas se sustentan en algún tipo de conflicto moral, que desnaturaliza las respuestas habituales y promueve una reflexión sobre distintas alternativas.

Matemática

El documento *Acerca de los números decimales: una secuencia posible* presenta el desarrollo curricular sobre la enseñanza de los números decimales en segundo ciclo, específicamente se llevó a cabo en varios 5º, aunque también se realizó la primera parte en 4º y la secuencia completa en 6º. Los contenidos que se trabajan en esta secuencia son: equivalencias utilizando escrituras decimales en contextos de dinero y medida, relaciones entre escrituras decimales y fracciones decimales; análisis del valor posicional en las escrituras decimales, relación entre el valor posicional de los números decimales y la multiplicación y la división seguida de ceros. Se encontrarán los procedimientos de resolución de los alumnos y los conocimientos que involucran cada uno de ellos, la variedad de notaciones producidas, fragmentos de momentos de las interacciones colectivas promovidas por los docentes y la evolución de los conocimientos a lo largo del transcurso de la secuencia.

Prácticas del Lenguaje

Presenta documentos en los que se analizan algunos de los momentos de la puesta en práctica en escuelas de la Ciudad de una secuencia didáctica para primer grado centrada en la lectura literaria –en particular, en la lectura de distintas versiones de cuentos clásicos.

Leer y escribir en el Primer ciclo. Yo leo, tú lees, él lee... incluye el análisis y la reflexión con los docentes que participaron en la experiencia de "los detalles" del momento de la secuencia en el que se propicia la lectura de cuentos por parte del maestro: ¿qué cuentos se eligen?, ¿se cambian las palabras difíciles?, ¿qué se hace después de leer?, ¿se prevé leer algunas veces los mismos cuentos?, y ¿qué se les enseña a los chicos cuando se les leen cuentos? También abarca un capítulo en el que se plantea el análisis de la propuesta que facilita la interacción directa de los niños con libros que circulaban en el aula: la exploración de los libros, la elección de los cuentos, las intervenciones de las maestras, el trabajo en pequeños grupos y la lista de los cuentos.

En *Leer y escribir en el Primer ciclo. La encuesta* se analiza el desarrollo de la situación en la que se les brinda a los niños oportunidades de leer textos –títulos de los cuentos que las maestras estaban leyendo en clase– que no estaban directamente relacionados con imágenes a partir de las cuales pudieran anticipar su significado, y de atreverse a hacerlo –como encuestadores– sin saber leer aún en el sentido convencional del término.

Cada documento recoge alguno de los momentos de la secuencia didáctica desarrollada y en ambos se pueden encontrar las voces de los maestros y de los niños.

Introducción

Cuando se presenta un nuevo diseño curricular (o pre diseño como en este caso), es decir cuando llegan a las escuelas prescripciones o sugerencias acerca de qué y cómo enseñar, es inevitable la pregunta... ¿y ahora qué hacemos...?, ¿hay que cambiar todo...?, ¿¡hay que enseñar todos estos contenidos!?, ¿cómo hacemos para enseñarlos?

Los documentos curriculares tratan de definir, con la mayor claridad posible, una propuesta, un conjunto de ideas que ayuden a "volver a mirar" la Educación Física en la escuela, en el contexto de la formación de los chicos, para revisar los conceptos que tenemos y guían nuestras prácticas.

"Revisar" no quiere decir "desestimar". "Actualizar" no es sinónimo de "lo que estás haciendo ya fue...". Quizás la propuesta sea mirar lo mismo con otros ojos, y desde allí poder seleccionar, modificar, mantener o dejar de lado...

Los documentos curriculares aportan una perspectiva, un "desde dónde" volver a mirar, una ayuda para que la escuela pueda actualizarse y recuperar sentidos.

Cada uno de los profesores tiene una forma de relacionarse con la propuesta: algunos tendrán primero una comprensión global, otros se sentirán representados o impactados por alguna de las ideas en particular; a algunos les parecerá mucho y a otros que faltan muchas cosas...

Un punto de partida inevitable es la lectura del *Pre Diseño Curricular*,[1] como una suerte de lente desde el cual se pueden mirar estos documentos y comprender que, básicamente, se instalan en ese lugar tan delicado, difícil y apasionante que es la búsqueda... La búsqueda de las más diversas formas en que pueden llevarse a la práctica, en la clase, en la escuela, algunas de las ideas curriculares; las que más nos convencieron, por las que más nos animamos a comenzar, porque estamos más seguros o porque se convierten en hipotéticas líneas para tratar de solucionar problemas que todavía no sabemos cómo resolver...

En el año 2000, la Dirección de Currícula invitó a los profesores de Educación Física que quisieran enviar sus experiencias escritas, y a los que desearan participar en un taller de escritura conjunta. La condición fue que estos escritos se encuadraran en lo que se llama "desarrollo curricular": una práctica guiada por la lectura de los documentos y que, a su vez, ayude a comprenderlos y a pensar cómo pueden llevarse a la práctica estas ideas.

[1] G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica, Primer ciclo*, 1999.

En los documentos de desarrollo curricular que aquí se presentan, hay muestras de esta búsqueda..., experiencias reales realizadas por profesores reales en escuelas de la Ciudad de Buenos Aires... Van a encontrar "cosas nuevas y viejas", éxitos y dificultades de la práctica docente.

Escribir fue, para todos, una experiencia difícil y satisfactoria: nosotros también, como los chicos, como todos, tenemos que probar que es posible, que somos capaces de hacerlo.

Llegaron a esta Dirección más trabajos que los que aparecen en estos documentos. Muchos colegas comenzaron el taller, no todos lo terminaron. Todos mostraron ganas, esfuerzo y entusiasmo por la tarea de enseñar, y son potenciales autores de próximos documentos de desarrollo curricular.

Aquí estamos con todos los trabajos que deben ser organizados en documentos..., ¿con qué criterio se pueden agrupar? No nos resulta fácil, porque todos pueden ser leídos desde diversos puntos de vista.

Todos muestran que no hay "contenidos por un lado" y "formas de enseñanza por el otro", sino que hay una relación (de la que habla el *Pre Diseño Curricular para la EGB*) entre el contenido y su forma de enseñarlo.

Sus autores muestran formas de incluir las reflexiones de los chicos en la trama del proceso de enseñanza, en ese difícil tejido en el que, de una forma u otra, las respuestas de los alumnos, van dando lugar a la construcción de la próxima consigna, que integra los avances y descubrimientos en la propuesta de otro problema por resolver...

Todos, por fin, están orientados por un principio básico: EL DE ENSEÑAR PARA QUE TODOS APRENDAN.

Decidimos hacer un corte, en cierta manera "arbitrario":

- En tres documentos se reúnen las experiencias relatadas, tanto las que fueron enviadas ya escritas, como las elaboradas a lo largo del año en el taller.

- En un cuarto documento se incluyen los trabajos escritos por los miembros de este equipo, que no refieren a experiencias concretas, sino que desarrollan ideas acerca de: "La relajación, ¿es una capacidad natural o un contenido por enseñar?, de Liliana Díaz; y "La planificación docente en Educación Física", de Silvia Ferrari y Eduardo Prieto.

En todos los casos hubo lectura, comentarios, devoluciones y replanteos en un ir y venir de e-mails ("tecnología de avanzada", ¡que merecería un trabajo de anecdotario aparte!) entre los autores y el Equipo de Currícula.

En el caso del taller, la discusión y los aportes incluyeron a todos los participantes, en una suerte de apasionante aventura: la de reflexionar sobre nuestras prácticas y hacer posible, entre todos, que las experiencias vividas puedan hoy ser comunicadas. Y también en una tarea que parecía "de nunca acabar".

Es un orgullo presentar estos documentos, en el transcurso de los cuales me he permitido intercalar algunos comentarios.

Todas estas experiencias constituyen un motor en marcha. Muestra gente que hace, en la medida que quiere, sabe y puede, que no es poco en estos días.

ADRIANA ELENA

La planificación docente en Educación Física

PROFESORES: SILVIA FERRARI Y EDUARDO PRIETO.

Ocurre con frecuencia que los docentes encontramos muchas dificultades a la hora de planificar. En varios casos, la planificación ha dejado de ser una herramienta de utilidad para programar, organizar y evaluar las prácticas docentes. Paulatinamente, planificar se fue convirtiendo en una mera exigencia administrativa que se trata de "sacar de encima" lo más pronto posible.

Lejos de concebirse como un instrumento que oriente los procesos de enseñar y aprender, la planificación suele limitarse al cumplimiento de un requisito formal. Una vez elaborada es olvidada y es escasa su vinculación con las acciones que efectivamente se llevan a cabo. Esta situación incide en la fragmentación de la tarea que se realiza, la cual no evidencia, algunas veces, la presencia de un hilo conductor, una coherencia o avances hacia propósitos alguna vez explicitados. El impacto formativo de la tarea pedagógica corre el riesgo de desdibujarse al no adquirir la trascendencia deseada.

Entre las diversas características que pueden encontrarse con relación al tratamiento del planeamiento, tanto en la formación inicial como en diferentes instituciones, se mencionan:

EN LA FORMACIÓN INICIAL:
- Descontextualización de la planificación respecto de la realidad cotidiana de la enseñanza.
- Necesidad de ajustarse con rigidez a lo planificado, a tal punto que el practicante no se permite modificar acciones, condicionado por la posibilidad de ser observado.
- Se planifica para un alumno "tipo" y no para los diferentes alumnos que integran los diversos grupos.
- El plan de clase se convierte en un instrumento de control del alumno en situación de práctica. Esto hace que, ya desde el comienzo de su formación, este instrumento no sea sentido como propio por el alumno practicante.
- Son escasos los espacios para que el alumno practicante pueda elaborar, diseñar, proyectar los planeamientos. Existe dificultad para elegir las formas de planificar que resulten más adecuadas para los grupos de alumnos en los distintos años.
- Falta de acuerdos entre los representantes de distintas cátedras con relación al planeamiento.

EN DIFERENTES INSTITUCIONES:
- Falta de acuerdos construidos en la misma institución respecto del diseño apropiado para el desarrollo de la planificación.
- Conocimiento escaso acerca de los diferentes componentes de la planificación y sus modos de empleo.
- Exigencias disímiles en instituciones de una misma jurisdicción por ausencia de lineamientos curriculares al respecto.

- Escasas instancias de capacitación que aborden la problemática de la planificación docente.

- Conocimiento insuficiente acerca de los niveles de especificación curricular y sus articulaciones.

Hacia una revisión del sentido de la planificación

La planificación, entendida como uno de nuestros quehaceres, se apoya en un conjunto de representaciones, creencias, teorías que se manifiestan con diferentes niveles de explicitación, y que van desde un imaginario hasta la posibilidad de definir ideas, criterios y conceptos. Se elabora a partir de los conocimientos que se tienen sobre diversas teorías y de los saberes construidos en nuestras prácticas. La posibilidad de indagar en estas teorías y representaciones, y explicitarlas, facilitará la toma de conciencia acerca de los sentidos que asignamos a las prácticas, entre las cuales la planificación debería ocupar un lugar destacado.

Avanzar en esta revisión permitirá comprender el modo en que organizamos la tarea, reflexionar sobre la fundamentación de la misma y definir cuáles de los aspectos de esta práctica pueden fortalecerse y cuáles modificarse.

Un camino posible para facilitar esta tarea que pretende abordar la problemática de la planificación es intentar descubrir los sentidos que se infieren de algunas frases con frecuencia escuchadas en nuestras instituciones. En tanto componentes de un discurso cotidiano, estas frases nos juegan en contra ante la posibilidad de esclarecer los sentidos de nuestro accionar. De todas maneras vale la pena intentarlo. Algunas de las frases más comunes:

"¿Para qué planificar? Fotocopio la del año pasado, total, yo sé lo que voy a dar"

En este enunciado, la decisión que se toma frente a la planificación consiste en reproducir planificaciones anteriores. La planificación no es comprendida como un proceso sino como una mera producción escrita que se hace de una vez y para siempre. Por lo tanto esta planificación "que se presenta para cumplir" carece del sentido que debiera tener en su utilización y no sirve como organizador de las prácticas.

Muchas veces se prevén de alguna manera las acciones que se van a desarrollar, pero no se lleva al registro aquello que mentalmente se elabora. "La planificación que no se escribe suele no ser un buen organizador de la tarea"[2] y además dificulta la posibilidad de análisis crítico sobre lo planificado. Podría afirmarse que explicitar por escrito lo que se va a realizar permite la objetivación de la propuesta del enseñante, lo cual favorece la posibilidad de su análisis.

En esta frase, otra idea que aparece remite a una concepción rígida de la práctica, en la cual el docente se asume como único poseedor de conocimientos. El es quien los va a "dar" a los chicos. Otra concepción que se pone al descubierto es la que define el conocimiento como un saber cristalizado, que se elabora de una vez y para siempre, y "se replica" en cada nueva circunstancia de enseñanza, sin interesar los avances en el área ni la diversidad de contextos.[3]

[2] Ruth Harf y Omar Malet, *Planificación. Aproximación conceptual.* Centro de Formación Constructivista. Incorporado a la Red Federal de Formación Docente Continua B-122, Buenos Aires, 1995.

[3] Se encuentra, además, correspondencia entre esta frase, en la que el docente afirma saber "qué" enseñar con resultados de investigaciones realizadas en el marco del programa de investigación de la enseñanza que se ocupa del pensamiento del profesor. Estos resultados indicaron que "la mayoría de los enseñantes, al planificar, se concentraban más en el contenido y las actividades que en los objetivos formales y las características individuales de los estudiantes". Lee S. Shulman. "Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea", en Merlín Wittrock. *La investigación de la enseñanza, I*, Buenos Aires, Paidós, 1989.

"¿Cómo voy a hacer para planificar si tengo cinco escuelas diferentes?"

El problema es similar. Si bien el denominador común es la dificultad para asignar un sentido a la tarea de planificar, las resoluciones son diferentes. En este caso, se hace alusión a la sobrecarga de horas para explicar la dificultad para planificar. Consideramos que este problema podría subsanarse si se clarifica el sentido de la planificación y si se construye un instrumento apropiado para llevar a cabo esta tarea.

La planificación debe tener como uno de sus sentidos facilitar la tarea de enseñar de los docentes y no entorpecerla. Encontrar o elaborar estrategias de planeamiento que ayuden a la resolución del problema de la escasez de tiempo es una tarea que nos compete.

Acá podríamos abrir otra pregunta. Podríamos interrogarnos acerca de la necesidad o no de la explicitación por escrito de lo que se va a realizar.

"¿Planificar mentalmente lo que se va a enseñar es menos valioso que la planificación que se pone por escrito?"

En el fondo de esta cuestión podrían vislumbrarse dos ideas que pueden considerarse como opuestas:

1. Si no hay planificación escrita, aumenta la posibilidad de improvisación y creatividad.
2. Si la planificación se escribe, aumenta la presión por cumplir lo que se planeó; si esto no se logra, aparece una desagradable sensación de tarea no cumplida.

Consideramos que ambos enunciados son inadecuados. La creatividad no surge necesariamente como consecuencia de no escribir lo que se planea. Y lo escrito no siempre se constituye en una presión para los docentes. Esto sí ocurre cuando, en una suerte de práctica escindida, se separa de nuestro desempeño la acción de planificar que, por lo tanto, se le vuelve un instrumento "externo" al ejercicio del rol y es percibido como un extraño ante quien hay que rendir cuentas. Este quizás sea un eslabón más de la cadena de paternalismos vigente aún en el Sistema Educativo.

Ahora bien, sin caer en la suposición que la planificación permite anticipar absolutamente todo lo que va a suceder, lo que nos haría caer en la "ilusión del control", podría afirmarse que contar con un buen instrumento ayuda a prever y anticipar el desarrollo de la tarea, y comunicar lo que se programa. Un instrumento adecuado para la previsión de la tarea docente más que un corset o carga extra para los profesores es un soporte que les permitiría actuar con mayor claridad al haber realizado la previsión de posibles intervenciones.

Por otra parte, este proyecto en su versión escrita es más factible de ser revisado, analizado y además continuado por otro docente, en caso de ser necesario.

Si los docentes podemos tomar conciencia del valor que tiene prever la tarea y disponer de las herramientas teórico-metodológicas adecuadas para planificar, es probable que nos encontremos en mejores condiciones para intervenir pedagógicamente en cada situación. Será necesario buscar o elaborar estrategias y ponerlas en marcha para hacer esto posible.

Al no registrar la propuesta en una planificación, los docentes nos encontramos ante la dificultad para otorgar trascendencia a nuestras experiencias en el tiempo. Posiblemente no las podremos volver a reproducir, ni recrear o comunicar a otros. Esto ocurre con muchas prácticas novedosas y creativas, que pierden la posibilidad de multiplicarse y ofrecerse a los demás.

"¿Planificar juntos, todos los que pertenecemos al área y el ciclo?"
"¿Qué relación tiene mi propuesta de enseñanza con la de los otros profesores del área y con los de las otras áreas?"

Una acción conjunta en la tarea de planificar y enseñar presentaría ventajas para todos los acto-

res en este proceso. Para los docentes, la tarea articulada con otros colegas responsables de los mismos alumnos nos permitirá fundamentar nuestra propuesta, reflexionar sobre nuestra práctica desde otros diversos lugares, enriquecerla desde otras miradas, anticipar situaciones, prever diferentes tipos de problemas. Para el alumno, que sus docentes reflexionen, planifiquen y actúen articuladamente le posibilitará encontrar situaciones donde se construyan relaciones que otorgarán más sentido y significación a sus aprendizajes.

De esta manera la posibilidad de acordar entre los diferentes docentes del área (y desde ellos con otras áreas) fortalecerá las propuestas. Esto propiciará una definición institucional de la Educación Física más clara, una diferenciación y articulación con respecto a las otras áreas y consolidará su especificidad.

El planeamiento se convierte así en una producción institucional y como tal no puede depender de un solo responsable. Las acciones aisladas de un docente, sin articulación alguna con las acciones de los otros, difícilmente pueda llevar a buen término las expectativas que la institución se propone.

El necesario encuentro de los distintos responsables de la educación de los alumnos requerirá de la búsqueda de momentos donde puedan definirse líneas comunes de acción.

Será necesario revisar qué se articula y qué no. No todo es articulable. Los docentes de las escuelas analizaremos la posibilidad de acordar y de consensuar en forma conjunta los contenidos que se articularán.

El abordaje interárea no es obligatorio pese a que es deseable. El peligro es que se realicen extraños malabarismos en pos de la articulación, para lo cual será necesario diferenciar entre una articulación inadecuada y una articulación genuina.

"ME ENCANTA HACER PROYECTOS CON LOS CHICOS, ¿PERO CUÁNDO PODEMOS PROYECTAR? ¿NO ESTAREMOS LLAMANDO PROYECTO A CUALQUIER COSA?"

Si se aspira a la formación de un ser autónomo, sería deseable que desde muy pequeños participen junto al docente y sus compañeros en la elaboración de planes, elijan entre diversas propuestas, armen sus propios proyectos y puedan sugerir alternativas a las planteadas por el docente. Este modo de plantear la enseñanza forma parte de la propuesta pedagógica de los docentes que está en constante devenir y que presenta momentos en los cuales se comunican las ideas a través de una versión escrita. Esto no implica que las ideas escritas se cristalicen sino que sirvan para orientar la tarea docente.

La propuesta de los docentes puede ser analizada en sus diferentes expresiones:

- El proyecto que efectivamente el docente lleva a la práctica con sus alumnos. Algunos autores lo denominan "el proyecto real".
- El proyecto escrito: es decir la versión escrita de lo que el docente va a realizar con sus alumnos.

A su vez estas expresiones pueden ser analizadas desde dos dimensiones: la dimensión de lo explícito y la de lo implícito. Esta última hace referencia a las omisiones, supuestos subyacentes, teorías, ideologías, etcétera.

En su versión escrita, un proyecto implica *un conjunto de anticipaciones que enunciarán ideas, contenidos, estrategias, experiencias y que se organizan alrededor de una producción a realizar por los chicos y su docente, cada uno desde la función que se determine*.

"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."[4]

[4] Omar E. Argañaraz, *Proyectos en el aula*, Buenos Aires, Ediciones Organización Escolar San Miguel, 1997.

Esta producción planteada como una actividad convocante para los alumnos será organizadora de las secuencias didácticas, y considerará deseos, inquietudes y expectativas de los chicos. Una de las características del proyecto es la posibilidad de articular estos intereses de los niños con los contenidos disciplinares.

¿Toda la enseñanza se debe organizar en proyectos? No todo es proyectable, no se puede forzar la inclusión de todos los contenidos en un proyecto. Este aparecerá como una forma particular de planificación en determinados momentos del año y ante situaciones que lo requieran.

El proyecto se constituirá en un medio particular para desarrollar la tarea formativa. Alrededor de sus líneas de acción se entraman variados saberes sobre los que podrá desplegarse la intencionalidad del docente.

Si bien los alumnos podrán centrar su atención en aspectos relacionados con la acción que se propone, el docente no podrá perder de vista la complejidad de la situación con relación a sus propósitos, y atendiendo a éstos seleccionará los contenidos y estrategias más pertinentes.

El análisis de estas frases intenta ofrecer una primera aproximación a la problemática de la planificación. Revisar los supuestos implícitos en ellas es un primer paso para facilitar la comprensión respecto de qué manera se organiza la enseñanza: ¿qué se entiende por enseñar, por aprender?, ¿qué estrategias se ponen en juego?, ¿cuáles contenidos se priorizan, cuáles quedan afuera?, ¿en función de qué cuestiones se organizan y secuencian los contenidos?, ¿qué tipo de interacción se favorece, cómo se da la comunicación? La lista de preguntas podría continuar. Durante el transcurso del tiempo los enfoques para responder a cada una de ellas han sido muy diferentes.

Por esta razón, al escribir la planificación, los docentes debemos revisar cada componente,[5] el sentido de cada uno en la propuesta curricular y en función del diagnóstico que hacemos de nuestros grupos al elaborar un instrumento que nos ayude a prever el accionar. Esto nos permitirá fundamentar nuestra tarea educativa desde los aportes del diseño curricular vigente.

Aquí surge la pregunta: ¿los diversos diseños de planificación que hoy circulan ayudan a los docentes a planificar? El trato cotidiano con muchos colegas nos permite conjeturar que la planificación presenta hoy más dificultades que soluciones. Y, ante esta situación, la estrategia de muchos puede verse reflejada en algunas de estas frases. Un instrumento que siempre debió ser sentido como una herramienta fundamental en nuestro desempeño profesional se fue convirtiendo en algo ajeno, impuesto y, como tal, carente de sentido.

Hasta aquí hemos intentado explicar algunas situaciones que se producen en torno de la planificación. En el siguiente apartado es nuestro propósito avanzar en la definición del sentido de la planificación.

La definición del sentido de la planificación

Consideramos que durante mucho tiempo la planificación se destinó, más que para orientar los procesos de enseñar y aprender, para una triple función de control:

[5] Véase la definición de componentes en la página 23, en este documento.

- Control de la labor del docente por parte de los directivos.
- Control de la tarea propia. En este caso, el instrumento puede ser sentido como algo ajeno, poco flexible y al que es necesario rendirle cuentas por la tarea no cumplida.
- Control a cargo de los docentes de las tareas que los alumnos deben realizar.

Estos sentidos, fuertemente arraigados en la utilización de la planificación, requieren de una ruptura que permita iniciar una nueva construcción de sentidos.

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.

"La planificación representa y ha representado siempre la explicitación de deseos de todo educador de 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]

Esta organización previa de la propuesta puede ser entendida como un relato inconcluso. Ello significa que la misma no debe intentar controlar todo lo que va a suceder, de modo tal que lo que ocurra en la realidad "cierre" con lo previsto, sino brindarnos un soporte a los docentes, en un contexto donde la incertidumbre, lo impredecible, se hacen presentes cotidianamente. Los profesores, si es posible con el aporte de sus alumnos, podrán continuar escribiendo este "relato" en su actividad cotidiana.

Los docentes, en tanto profesionales de la Educación, tenemos como responsabilidad indelegable la elaboración de las planificaciones para nuestros grupos. Ello le confiere cierta rigurosidad a la tarea desarrollada y nos permite llevar a la práctica algunas hipótesis que se podrán validar o no. En la medida en que podamos analizar y explicitar lo que estamos haciendo o intentando hacer, estaremos más cerca de una práctica más consciente, con la posibilidad de hacer propio un instrumento de trabajo como es la planificación, inventarlo, elaborarlo, ponerlo a prueba, y volver a diseñarlo si fuera necesario. El tratamiento de estas cuestiones y el aproximarse a la definición de sentidos en el planeamiento hace posible enunciar criterios que orienten su organización y elaboración.

Criterios para la elaboración y la organización del planeamiento

Al elaborar nuestra planificación los profesores ponemos en juego criterios, que hemos ido elaborando en el transcurso de nuestra trayectoria profesional. Esta puesta en juego no siempre es realizada en forma consciente. Podrá ocurrir que los criterios empleados, a veces, no sean los más adecuados. Resulta necesaria la revisión de los criterios desde los cuales se diseña una propuesta de enseñanza. Revisarlos supone identificarlos y verificar su adecuación a las orientaciones contenidas en la propuesta curricular y a las características que el grupo y el contexto institucional presentan. Supone, además, la oportunidad de sentir más propia la tarea desarrollada al comprender con mayor claridad lo que se está haciendo.

[6] Ruth Harf y Omar Malet, *op.cit.*

El planteo de interrogantes y la formulación de algunos criterios desde los cuales se sustentan las acciones del planeamiento pueden orientar nuestra reflexión...

¿Qué relaciones pueden establecerse entre la planificación docente, el proyecto institucional y el *Diseño Curricular*?

Primer criterio

La planificación o proyecto de enseñanza se incluirá en el proyecto institucional, que a su vez tomará en consideración el *Diseño Curricular* de la jurisdicción.

La inclusión en el proyecto institucional permitirá a los docentes de Educación Física compartir la tarea formativa con los colegas de las demás áreas estableciendo los acuerdos necesarios que potencien el accionar. El proyecto de enseñanza se define en una institución escolar que ofrece sus particularidades y se resignifica en cada grupo de aprendizaje. En función de los aspectos técnico-pedagógicos considerados en el proyecto institucional los docentes construyen el proyecto del área conformado por los acuerdos acerca de los procesos de enseñar y aprender. Este proyecto se acordará entre los docentes de Educación Física; asimismo, se podrán realizar articulaciones con los otros docentes en función de proyectos que se estime pertinente abordar en forma conjunta.

¿Cómo se posiciona el profesor ante la totalidad de contenidos del *Diseño*?

Segundo criterio

Al elaborar el planeamiento, el docente seleccionará los contenidos que se propone enseñar a partir del diagnóstico que haya realizado, considerando el proyecto institucional y la propuesta del *Diseño Curricular*.

El *Pre Diseño Curricular* presenta los contenidos de enseñanza de la Educación Física, contextualizados en la Ciudad de Buenos Aires. Los docentes consultaremos el *Pre Diseño* y estableceremos prioridades respecto de los contenidos por enseñar. Interpretaremos el sentido de este documento curricular, definiremos las metas de su planeamiento y priorizaremos la enseñanza de los contenidos de acuerdo con todas estas cuestiones y con la evaluación diagnóstica realizada con cada uno de los grupos.

El planeamiento en Educación Física debe encontrarse no sólo incluido sino integrado en el Proyecto Educativo Institucional.

¿Cómo se organiza el planeamiento?

Tercer criterio

El planeamiento se organiza en función de los tiempos para los que está previsto, los componentes seleccionados y su organización.

Una variable que interviene en la estructura del planeamiento, además de sus componentes, es el tiempo. Muchas veces se sobredimensiona la cantidad de actividades, y se ubica en el planeamiento anual todo lo que se cree se puede enseñar (o todo lo que el *Diseño* prescribe), desestimando el factor tiempo en la selección de contenidos.

El planeamiento anual expresa el proyecto de enseñanza para todo el ciclo lectivo; puede estar integrado por proyectos más acotados en el tiempo, o bien, por unidades didácticas, según lo que los profesores estimemos más conveniente para el tratamiento de los contenidos.

Otra variable por considerar en la estructura de la planificación está dada por los componentes, cada uno de los cuales adquiere diferente significación según el enfoque teórico de referencia que se adopte. Los componentes que se seleccionen y la forma de organizarlos varía según se planifique por proyectos[7] o por unidad didáctica. Cualquiera sea el formato elegido, se hace imprescindible que la planificación:

- Se constituya en una herramienta útil de la tarea del profesor.
- Permita comunicar su intencionalidad docente.
- Se encuentre al servicio del aprendizaje de contenidos curriculares.

¿Finaliza el planeamiento una vez elaborada la producción escrita?

Cuarto criterio

El planeamiento es un proceso continuo que no finaliza en su elaboración escrita.

El planeamiento es un proceso que se anticipa al desarrollo de la práctica, oficia de disparador y organizador de la misma, continúa acompañándola durante todo su desarrollo (al dar respuesta a los interrogantes que durante la misma se plantean) y también luego de que haya tenido lugar dicha práctica (dejará planteadas algunas reflexiones que podrán ser retomadas en las próximas prácticas). Se constituye, por lo tanto, en un proceso continuo.

¿Cómo se inicia el proceso del planeamiento?

Quinto criterio

La intención por promover la enseñanza de determinados contenidos, la preocupación por facilitar el aprendizaje de los alumnos y los saberes que ha podido construir a través de diversas instancias formativas, configuran la base desde donde se construye el planeamiento.

[7] En relación con los proyectos, Omar Argañaraz afirma: "El proyecto que no está al servicio del aprendizaje de contenidos curriculares, no sirve como proyecto de aula", *op. cit.*

La evaluación diagnóstica brindará la posibilidad de indagar sobre los saberes de los alumnos para, a partir de los mismos, definir la intencionalidad de las acciones. "La evaluación diagnóstica entendida como el reconocimiento de lo que los alumnos saben para seleccionar desde allí qué se va a enseñar y con qué nivel de dificultad... Evaluar los saberes no es inicialmente revelar los no saberes. Al contrario, es poder poner en común todo lo que se sabe para desde allí construir el proceso de enseñanza y aprendizaje sobre lo que se puede hacer. Es poner el poder en el centro de la escena: el yo puedo y el nosotros podemos anima a enfrentar lo desconocido, lo difícil, lo distinto, el desafío. En una palabra, a enfrentar la situación de aprender."[8]

¿Qué previsión es necesario hacer respecto del "qué enseñar"?

Sexto criterio

El planeamiento debe ofrecer diversidad de contenidos y propuestas de enseñanza, de modo que todos los alumnos, y no sólo algunos pocos, encuentren un espacio valioso de aprendizaje

No todos los contenidos ocupan un mismo lugar en el planeamiento y, por lo tanto, en la enseñanza. Varios de los contenidos que se encuentran en los ejes "Conocimiento y relación con el propio cuerpo y su movimiento" y "Cuerpo y movimiento en el conocimiento y relación con el medio social" generalmente no se inscriben en términos de planeamiento porque se da por sobreentendido su aprendizaje (por ejemplo, a menudo se piensa que el solo hecho de encontrarse jugando da por seguro el aprendizaje de ciertos valores). Esto le quita sentido y potencialidad a su posibilidad de ser enseñados. El planeamiento debe tender a terminar con estas omisiones, superar la creencia de que lo obvio no debe considerarse en la reflexión sobre la práctica y atender a su consideración en la planificación docente.

El *Diseño Curricular* para la Ciudad de Buenos Aires como marco referencial del planeamiento

La evaluación diagnóstica se convierte en punto de partida de la propuesta de enseñanza, pero como el diagnóstico no se cierra en una evaluación inicial (y) a la vez se convierte en reorganizadora permanente de la misma. Por lo tanto (también) el diagnóstico se constituye en un punto de partida y de reorganización permanente del planeamiento.

Definiremos entonces dos tipos de evaluación diagnóstica:

- *Inicial*, al comienzo del ciclo lectivo se lleva adelante una necesaria evaluación con el propósito de establecer los puntos de partida para definir el sentido y la forma del proceso de enseñanza.
- *Permanente*, ante cada situación que requiera precisar el tratamiento en la enseñanza de un

[8] *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica, Primer ciclo, op. cit.*, pág 214.

contenido hasta entonces no abordado y donde el docente no cuente con la información suficiente sobre los saberes de los alumnos.

La evaluación diagnóstica estará orientada a reconocer los "saberes" de los alumnos por sobre los "no saberes", con la intención de establecer un "pacto" entre el docente y estos alumnos, a partir del cual todos "pueden aprender"; este aprendizaje se construirá a partir de la propia disponibilidad corporal y motriz de cada uno de los niños.

Esta situación inicial denotará una relación entre el que enseña y el que aprende en la cual estarán dados los permisos para el ensayo, la prueba, el error, el análisis, la reflexión, la crítica, pero nunca en un sentido de descalificación sino de integración y participación. La Educación Física escolar deberá asegurar la integración de todos y cada uno de los alumnos a las clases del área con una posibilidad de participación plena de acuerdo con la propia disponibilidad. En este sentido, el planeamiento también integrará a todos y cada uno de los alumnos en las diferentes propuestas que se diseñen.

No se trata de establecer una estrategia única, sino de permitir la puesta en marcha de estrategias variadas que atiendan las particularidades de los contenidos y las diferentes posibilidades de resolución de cada uno de los alumnos.

La tarea de planificar consistirá en un complejo proceso en el cual se toman decisiones en forma permanente, antes, durante y después de la situación de clase. Si bien la planificación anticipará acciones del docente en cuanto a la tarea de enseñar y acciones del alumno en cuanto a la tarea de aprender, cada docente advertirá si es necesario o no reorganizar lo anticipado en función de cómo se vaya desarrollando la propuesta. La reorganización permanente de estas acciones (constituyéndose en la idea de un planeamiento como sucesión de borradores) requerirá de la capacidad de análisis y reflexión que deberá distinguir el accionar de todo docente.

En este complejo proceso se irán definiendo y redefiniendo las propuestas de enseñanza, que considerarán los siguientes componentes:
- Definición de metas.
- Selección y organización de contenidos.
- Diseño de estrategias para poner en marcha dichas propuestas.
- Evaluación (criterios, estrategias, instrumentos).

El proceso de definición y redefinición del planeamiento considerará los diversos elementos que lo componen, éstos se encontrarán organizados de acuerdo con los ejes propuestos por los documentos curriculares.

Los ejes del *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica* del área de Educación Física son columnas vertebrales de la organización curricular y en consecuencia, del planeamiento docente:

- Conocimiento y relación con el propio cuerpo y su movimiento.
- El cuerpo en el conocimiento y la relación con el medio físico.
- El cuerpo en el conocimiento y la relación con el medio social.

Estos ejes posibilitan a los docentes focalizar la atención sobre algunas variables en el proceso de enseñanza con respecto a:

- Contenidos. Otorgan una organización dinámica a los mismos y posibilitan su articulación y secuenciación.

- Propuestas de enseñanza. Establecen con claridad la organización de las propuestas y cómo éstas se orientan con relación a los saberes previos.

- Evaluación diagnóstica, evaluación durante el proceso y evaluación final. Para todos los

tipos de evaluación, permiten profundizar el análisis sobre determinados aspectos sin descuidar la complejidad de la totalidad de la problemática de la enseñanza en la disciplina.

- PLANIFICACIÓN DE TODOS LOS ASPECTOS ANTERIORES. Organizan y sistematizan la propuesta de planeamiento permitiendo prever y clarificar hacia dónde se dirigen las acciones.

LOS COMPONENTES DEL PLANEAMIENTO

El docente elaborará la propuesta de enseñanza apoyándose en determinados supuestos teóricos, y establecerá la organización y la selección de los elementos del planeamiento para transformarla en una producción comunicable.

Las diferentes propuestas curriculares, desde los distintos modelos didácticos que presentan, intentan definir cuáles son los elementos de planeamiento que pueden resultar más acordes para el desarrollo de sus lineamientos. La utilización indiscriminada y aleatoria de estos elementos (a veces por un desconocimiento de los mismos), o la imposición del uso de algunos sin reflexión posible dentro de las áreas o las instituciones, dificultó considerablemente su mejor aprovechamiento.

El análisis y la comprensión de estos elementos del planeamiento en cuanto a su posibilidad de aplicación y de articulación favorecerán la utilización de éstos por parte de los docentes.

Consideraremos en este análisis cinco grupos de elementos o componentes del planeamiento del docente: las metas, los contenidos, las actividades, las estrategias metodológicas y la evaluación.

METAS, FINALIDADES Y EXPECTATIVAS

Cuando nos referimos a metas o finalidades, podemos comprenderlas tanto desde el proceso de enseñanza como desde el proceso de aprendizaje.

Si entendemos a estas metas desde el proceso de enseñanza, considerando aquello que el docente debe enseñar y que la escuela debe asegurar que los alumnos aprendan, nos referiremos a **propósitos**. Los propósitos definen las acciones que tendrán que ser desplegadas por los docentes para facilitar a los alumnos la apropiación de los saberes seleccionados.

El *Pre Diseño Curricular* plantea **propósitos** en el sentido de definir aquello que la escuela tiene la responsabilidad de enseñar, posibilitando que los alumnos puedan lograr determinados aprendizajes. Estos propósitos los define para la totalidad de la Educación General Básica, y para cada uno de los ciclos.

Las diferencias de generalidad estarán dadas en los términos del alcance temporal que comprendan dichos propósitos. Un ejemplo de cada uno de ellos sería:
- Para toda la Educación General Básica, "asegurar la integración de todos los alumnos a las clases de Educación Física, respetando los tiempos individuales y los caminos para acceder al aprendizaje en búsqueda de la propia disponibilidad corporal y motriz".[9]
- Para el primer ciclo de la Educación General Básica, "promover la construcción de una

[9] G.C.B.A., Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula, *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica, Marco General*, pág 108.

amplia gama de habilidades motoras básicas y combinadas en cadenas que permitan la resolución de situaciones en tareas y juegos."[10]

En la expresión de estos **propósitos** queda manifiesta la intencionalidad con respecto a:
- aquello que se pretende asegurar para todo el nivel (Educación General Básica) en cuanto a la igualdad de oportunidades, posibilidades y participación con relación a las clases de Educación Física;
- lo que se refiere concretamente al primer ciclo dentro de este nivel con respecto a la construcción de habilidades simples y combinadas características de estas edades.

Si, en cambio, la mirada está puesta en los aprendizajes de los alumnos, considerando las producciones que éstos puedan elaborar en el proceso coordinado por el docente, hablaremos de **objetivos** como metas de este proceso. Los objetivos se establecen en términos de saberes a ser aprendidos por los alumnos.

El *Pre Diseño Curricular* para la Ciudad de Buenos Aires presenta **objetivos** que permitirán orientar el aprendizaje de los alumnos y también aquello que se va evaluar en los mismos, en cuanto a lo que aprendieron, el nivel de alcance logrado y el proceso llevado adelante para alcanzar tal producto.

Un objetivo relacionado con el propósito señalado en los párrafos anteriores y destinado al primer ciclo, podría ser "(...) que los alumnos sean capaces de: dominar su cuerpo de forma global y segmentaria con control de equilibrio después de la ejecución combinada de 2 ó 3 habilidades y con control del impulso y la descarga de energía después de saltos y lanzamientos combinados con carreras".[11]

Para la mayoría de los docentes que se encuentran desempeñando tareas en el Sistema Educativo de la Ciudad de Buenos Aires, el término **objetivo** es mucho más familiar y se encuentra más reconocido que el de **propósito**. Esto lleva seguramente a la preferencia en la utilización de objetivos como elemento del planeamiento por sobre la idea de definición de propósitos. Dicha preferencia se encuentra ligada a la formación docente inicial. Seguramente se debe a que los procesos de enseñanza y aprendizaje se han considerado durante mucho tiempo ligados en un mismo proceso. Estas ideas se encuentran hoy superadas en la concepción de que cada uno de estos procesos presenta características y problemáticas propias. No siempre las acciones del docente logran su cometido a favor del aprendizaje de los alumnos, y no siempre los alumnos aprenden lo que los docentes enseñan. De esta manera, para estos procesos, se enfoca su análisis desde lugares diferentes y al mismo tiempo las ciencias y disciplinas se encargan separadamente de su estudio.

La utilización de los propósitos en la propuesta curricular y en los planeamientos pone de manifiesto la responsabilidad del docente en cuanto al aprendizaje de los alumnos. En este sentido, sería necesario rescatar la utilización de propósitos en la planificación docente. Esto no implicará dejar de usar los objetivos en los planeamientos, sino analizar y considerar cómo se los empleará.

Será necesario entonces plantearse propósitos para definir la intencionalidad del docente, al mismo tiempo que establecer objetivos para determinar el nivel de alcance de los aprendizajes de los alumnos. Dichos objetivos deberán ser coherentes con los propósitos del docente.

[10] *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica, Primer ciclo, op. cit.,* pág 219.
[11] *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica, Primer ciclo, op. cit.,* pág 261.

Un problema que se encuentra hoy es que la formación didáctica de una gran cantidad de docentes ha sido orientada por la utilización de objetivos operativos u operacionales. Dichos objetivos se expresan en forma taxativa y terminante con respecto a las conductas que se esperan que todos y cada uno de los alumnos deban alcanzar. Se formulan en términos de conductas observables, evaluables, medibles, y deben incluir tres características: "1. REALIZACIÓN. Un objetivo debe decir siempre qué esperamos que el alumno sea capaz de hacer. 2. CONDICIONES. Un objetivo describirá siempre las condiciones pertinentes bajo las cuales deberá darse la realización. 3. CRITERIO. Siempre que sea posible, un objetivo describirá el criterio de realización aceptable, indicando el grado de perfección que se espera de la actividad del alumno para que se le considere apto."[12]

Este tipo de objetivos, por su cerrada consideración de los procesos de aprendizaje, su alejamiento de la posibilidad de elaboración por parte de los alumnos y del respeto por los tiempos individuales de aprendizaje, no se corresponde con los actuales lineamientos curriculares. Su uso respondía a una didáctica eficientista, por lo tanto se encuentra desestimado y ha sido dejado de lado.

En su lugar se propone otra manera de plantear objetivos que se aproxima a la que ofrece Sacristán cuando afirma con relación a los objetivos: "... serían interpretados no como estados a los que hay que llegar sino orientaciones sobre el camino por seguir que tiene muy diversas ramificaciones y estados terminales para los sujetos. Es decir vimos que en el caso del modelo tecnológico el objetivo era la descripción de un resultado de aprendizaje que debían lograr todos los alumnos. Esta nueva concepción del objetivo supone diversos estados terminales para los distintos sujetos del aprendizaje, con lo cual tienen lugar las diferencias individuales. Ya no se trata de comparar al sujeto con una norma o estándar (medida exterior a él) sino con él mismo. ¿Cómo formular estos nuevos objetivos?, es importante tener en cuenta dos requisitos: a) que estos objetivos estén elaborados como producciones de aprendizaje (...) que manifieste proceso y producto de aprendizaje; b) que los objetivos reflejen el mayor nivel de integración posible del objeto de estudio".[13]

A partir de la aplicación de la actual reforma educativa en nuestro país, se ha incorporado otra idea de finalidad o meta con relación al aprendizaje de los alumnos, son las llamadas **expectativas de logro**. Estas expectativas expresan la aspiración de los docentes en cuanto a lo que esperamos que nuestros alumnos alcancen, no se definen con la especificación de un objetivo, sino que establecen metas mínimas al final de un ciclo o nivel.[14]

La actual propuesta curricular de la Ciudad de Buenos Aires no considera el uso de **expectativas de logro** para la definición de las metas en los procesos de aprendizaje de los alumnos.

Los documentos curriculares de la Ciudad de Buenos Aires en Educación Física para la Educación General Básica presentan las metas del proceso de enseñanza en la disciplina en términos de **propósitos para todo el nivel**, y de **propósitos para cada ciclo** y también en términos de **objetivos para cada ciclo**.

[12] Robert Mager. *Formulación operativa de objetivos didácticos*, Madrid, Ediciones Marova, 1982.
[13] María I. Álvarez de Ludueña, Trabajo presentado en el Seminario del Ministerio de Educación, OEA, 1989.
[14] "Las expectativas de logro expresan metas mínimas a alcanzar al concluir cada etapa de aprendizaje (...) implican: capacidades a desarrollar y contenidos mediante los cuales estas se desarrollan". Consejo General de Cultura y Educación, Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires, *Documento Curricular A5*, vol. 3, 1997.

Los contenidos de la enseñanza

"Existe una producción histórica acumulada sobre los saberes corporales, lúdicos y motores... Forma parte de la cultura universal, la argentina y confluye en la cultura porteña. Niños y adolescentes deben tener oportunidad de conocer en la escuela esta cultura del cuerpo en su variedad de manifestaciones. Los **contenidos disciplinares** se constituyen en una selección de estos saberes culturales que serán enseñados por la escuela, por considerarlos relevantes y adecuados para los diversos niveles y ciclos."[15]

El *Pre Diseño Curricular* ha optado por organizar estos **contenidos** en **ejes**, trascendiendo e integrando la clasificación presentada en bloques por los Contenidos Básicos Comunes que incluyen la denominación de **contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales**. Esto no significa que los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales no se utilicen, sino que se encuentran integrados en cada uno de los ejes.

Esta clasificación (conceptuales, procedimentales y actitudinales) ha ampliado la concepción de contenidos que anteriormente se circunscribía sólo a lo intelectual, permitiendo constituir un espectro mucho más amplio para cada disciplina, y fundamentalmente para la Educación Física.

Dicha clasificación llevó a pensar que existían tres tipos de contenidos y no tres dimensiones diferentes que se encuentran comprendidas en los saberes que se enseñan. Dado el carácter cerrado y estático que se le atribuye, no la convierte en una clasificación viable para la organización curricular o para el planeamiento docente.

En cambio, los ejes permiten focalizar los contenidos en las propuestas de enseñanza, y le otorgan a éstos una organización dinámica, permitiendo verificar su articulación y secuenciación. En la utilización de los ejes siempre se considerarán aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales en los contenidos, más allá que no se los nombre de esta manera.

En el *Pre Diseño Curricular* los contenidos se presentan secuenciados, estableciendo instancias de diferente complejidad y niveles de integración. Así podemos encontrar:
Con relación al objetivo enunciado y para el eje "Conocimiento y relación con el propio cuerpo y su movimiento":[16]

Como contenido por enseñar entre primero y segundo año de la EGB

Primer año	Segundo año	Tercer año
Control del pique de una pelota, en situación estática o con desplazamientos lentos.		

Como contenido por enseñar entre segundo y tercer año de la EGB

Primer año	Segundo año	Tercer año
	Control del pique de una pelota a diferentes alturas y con distintas velocidades en los desplazamientos.	

[15] "Sentido formativo de la Educación Física en la escuela", en *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica, Marco General, op. cit.*, pág. 101.
[16] *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica, Primer ciclo, op.cit.*, pág. 232.

La presentación de estos contenidos denota que su conceptualización ha cambiado con respecto a cómo la mayoría de los docentes interpretó su diseño en la formación brindada por los diferentes profesorados. Anteriormente podríamos haber dicho que el contenido era el "pique", pero dentro de esta denominación entrarían una gran cantidad de instancias de complejidad que integrarían tanto las acciones de un niño de 4 años intentando controlar una pelota mientras la mantiene en movimiento golpeándola, como las de un niño de 10 años que está construyendo el *drible* en una técnica deportiva dada.

El grado de especificación con que se presentaron los contenidos en el *Pre Diseño Curricular* permite otorgar a "lo que se enseña" un nivel de precisión hasta el momento no alcanzado. De tal manera que posibilita hallar, con referencia al "pique" en este caso, una secuenciación en las instancias de complejidad con relación a su construcción. Es así como se encuentran múltiples ejemplos en la propuesta para ambos ciclos:[17]

Primer año	Segundo año	Tercer año	Cuarto año	Quinto año	Sexto año
Afirmación y reconocimiento de la dominancia lateral: la derecha y la izquierda en el propio cuerpo.					
	Reconocimiento de la derecha e izquierda en el espacio orientado a partir del propio cuerpo.				
		Reconocimiento de la derecha e izquierda en el cuerpo del otro y en los objetos con orientación propia.			
			Reconocimiento de las relaciones entre objetos y/o compañeros integrando la derecha y la izquierda.		
				Reconocimiento de los desplazamientos de los otros y de la trayectoria de los objetos con relación a la derecha y la izquierda.	
					Reconocimiento de la lateralidad con respecto a otros y los objetos en diferentes situaciones dinámicas.

[17] *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica. Primer ciclo, op.cit.*, pág. 233; *Segundo ciclo, op.cit.*, pág 311.

G.C.B.A.

La secuenciación de los contenidos en este cuadro demuestra el carácter dinámico de los ejes. Por un lado, mientras que en el primer ciclo (primero, segundo y tercer año) la primera parte de esta secuencia se enfoca desde el eje "Conocimiento y relación con el propio cuerpo y su movimiento", en la segunda parte (cuarto, quinto y sexto año) se encuentra focalizada desde el eje "Cuerpo y movimiento en el conocimiento y relación con el medio físico". Por otro lado, los ejes permiten enfocar los contenidos de acuerdo con la intencionalidad enseñante del docente y esto se manifiesta en las situaciones de enseñanza que se plantearán.

La elaboración de estrategias para la enseñanza

Las propuestas de enseñanza en Educación Física según el *Pre Diseño Curricular* deben permitir:

- "la adquisición de una capacidad para identificar los problemas de movimiento y juego, y la posibilidad de enfrentarlos, tanto en situaciones escolares como de la vida cotidiana;
- "la adquisición de una capacidad básica para resolver los problemas relacionados con el cuerpo y el movimiento;
- "la adquisición de una disponibilidad para jugar: elegir, inventar, acordar, concertar juegos o deportes con su grupo;
- "la adquisición de la capacidad de saber jugar: saber organizarse, ganar y perder, respetar a compañeros, contrarios, árbitros; saber ser espectador, tanto en los juegos como en los deportes, en niveles adecuados a cada edad;
- "la construcción de saberes técnicos, tácticos, estratégicos, reglamentarios (tanto de reglas de los juegos como reglamentos deportivos);
- "la estimulación de capacidades para un desarrollo corporal armónico acorde con su edad;
- "la formación de ideas, conceptos y criterios respecto a cómo y por qué cuidar el propio cuerpo, el de los otros, y el medio en el que se desarrollan las actividades;
- "el aprovechamiento de un espacio para la expresión, el debate, el disenso, la elaboración de acuerdos, tanto en la comunicación verbal como gestual;
- "la construcción de un vínculo crítico con los modelos corporales vigentes, que dé lugar a una valoración del propio cuerpo y el reconocimiento de posibilidades y limitaciones."[18]

La propuesta de enseñanza incluirá el diseño de estrategias que el docente podrá llevar adelante, considerando en éstas la selección y la elaboración de actividades.

El *Pre Diseño Curricular* plantea que se debe diferenciar la acepción con la que se usa la palabra actividad de lo significado por la expresión *actividad de aprendizaje*. "Los niños pueden aprender en las más variadas situaciones, desplegando un sinnúmero de actividades, cosas no previstas o no anticipadas por su docente."[19]

Las actividades de aprendizaje serán aquellas acciones que el niño llevará adelante a partir de la propuesta de enseñanza de los docentes, para lograr aprender un contenido.

Las actividades que los alumnos realicen podrán ser múltiples y diferenciadas y en esto influirá la intencionalidad de los docentes. Entre ellas podremos encontrar: dialogar, anticipar, registrar, verbalizar, atender, analizar, comprobar, ejercitar, observar, evaluar.

Para propiciar la realización de determinadas actividades de aprendizaje, los docentes deberán

[18] "El sentido formativo de la Educación Física en la escuela", en *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica, Marco General, op.cit.*
[19] *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica. Primer ciclo, op. cit.*

elaborar estrategias adecuadas, presentadas con consignas claras, precisas y pertinentes.

"Para la presentación de la propuesta a los alumnos, es necesario pensar una consigna que sea comprensible para ellos, que brinde la información suficiente para que inicien la tarea con claridad, pero que, también, dé lugar a que los niños se formulen preguntas. Esta primera consigna será el disparador de la actividad. La retroalimentación de la tarea se producirá a través de las sucesivas intervenciones del docente, en función de lo que observa, de los comentarios o preguntas de los niños, etcétera."[20]

Teniendo en cuenta su intencionalidad pedagógica, cada docente seleccionará la estrategia más adecuada y diseñará las actividades que faciliten el aprendizaje de los contenidos. Por ejemplo:

"El docente les propone a sus alumnos que en grupos de seis u ocho integrantes inventen un juego en el que deban pasar la pelota por sobre una soga, de tal manera que para enviarla deban golpearla cuando está en movimiento, la dirijan al campo contrario, y la misma pique en dicho campo contrario. Los alumnos pondrán las demás reglas (cada grupo podrá determinar, por ejemplo, cuántas veces permite que pique la pelota); una vez decidido esto y ensayados algunos golpes, comenzarán a jugar.

"Algunos alumnos empezarán a jugar antes que otros, llegarán más rápido a acuerdos y/o decidirán con menos ensayos. En otros casos, los que se sientan menos seguros con el dominio de la habilidad ensayarán el golpe más tiempo que sus compañeros.

"Al ponerse a jugar los resultados serán diversos: el juego en algunos campos presentará más continuidad que en otros, algunos alumnos mostrarán más dominio de la habilidad que otros. ¿Qué hará el docente?

"Por un lado, tomará los datos que la actividad le ofrece para confeccionar un diagnóstico de la situación. Si se encuentra al comienzo del año, esto integrará su diagnóstico inicial. Si el año ya ha comenzado, los datos que reciba le permitirán constituir un diagnóstico sobre una nueva habilidad hasta entonces no explorada. Podrá registrar estos datos y tenerlos a su disposición sin riesgo **de** perder lo que se evalúa.

"Por otro lado, podrá llevar a la práctica diversas estrategias metodológicas. En ciertas situaciones propondrá mayor complejidad a la tarea (encontrará niños que necesiten menos piques que otros para golpear la pelota, e inclusive algunos que no la dejen picar), consultará sobre las reglas, hará preguntas sobre las estrategias, preguntará sobre las formas de golpear que se han inventado. En otras situaciones, propondrá cambios para facilitar las resoluciones, escuchará propuestas. A otros inclusive les propondrá que ensayen diferentes formas de golpear, que busquen las más efectivas, que las practiquen fuera del juego o en otras formas de juego."

La puesta en juego de diversas estrategias se podrá hacer a partir de una evaluación que permita dar cuenta de las diferentes posibilidades de los alumnos, de sus diversos saberes previos, para que puedan llevar adelante un hacer, un poder hacer y que puedan experimentar un mejor hacer.

La evaluación permanente en el proceso de enseñanza

"El proceso evaluativo está inserto en la cotidianidad del proceso de enseñanza. Siempre se evalúa lo que aprenden los niños, la posibilidad de poner en juego ese algo enseñado para resolver problemas más complejos, adecuados al nivel de esos chicos. El proceso evaluativo es la base de

[20] *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica. Primer ciclo, op. cit.,* pág. 249.

la elaboración de las secuencias en las propuestas de enseñanza."[21]

Como ya enunciábamos en los criterios para la elaboración y la organización del planeamiento, una tarea fundamental en la definición y la organización del planeamiento será la evaluación diagnóstica... *entendida como el reconocimiento de lo que los alumnos saben para seleccionar desde allí qué se va a enseñar y con qué nivel de dificultad*.

Esta evaluación diagnóstica será además el primer paso de un proyecto evaluativo que acompañará, será parte y estará en función de las propuestas de enseñanza y del aprendizaje de los alumnos. En este proyecto se considerará para la evaluación: la propuesta de enseñanza, el proceso de aprendizaje y los logros de los alumnos.

No será posible entender la enseñanza de la Educación Física para todos y cada uno de los alumnos sin una evaluación que se corresponda permanentemente con este proceso. "El proyecto evaluativo, en el proyecto de aprendizaje, se constituye en la alimentación de ese pacto, sellado al comienzo, de enseñar y aprender."[22]

Propuestas de planeamiento

Los componentes

Durante las últimas décadas diversas concepciones han influido para la definición y la selección de los componentes con que los docentes hemos elaborado las planificaciones. La revisión de estas concepciones colaborará en la elaboración de una propuesta más adecuada a las diferentes situaciones. La elección de los componentes y del formato que el planeamiento presente serán decisiones que los docentes puedan acordar.

La definición, la selección y la utilización de los componentes del planeamiento estarán condicionadas por diversos modelos didácticos, y a la vez estos componentes incidirán de alguna manera en los modelos didácticos que se pongan en juego en la práctica. Las distintas formas de planificar dependen de estos modelos, que deberían implicar decisiones institucionales e individuales. Por lo tanto cada institución, y por qué no cada docente, elegirán su forma de planificar.

Dimensión temporal del planeamiento

Resultará necesario reconocer los distintos tipos de planeamientos en cuanto a su dimensión temporal, con criterios que puedan ser compartidos por la mayoría de los docentes.

Un planeamiento para todo un ciclo definirá líneas de acción generales y propósitos por considerar en el largo plazo. Podrá involucrar a diferentes docentes y requerirá del acuerdo de éstos para definir dichas líneas de acción. Un planeamiento de ciclo podría presentar: los propósitos para el ciclo, la selección, la organización y la secuenciación de contenidos, proyectos acordados para la enseñanza a lo largo del ciclo, estrategias de enseñanza, actividades, y el proyecto evaluativo. La presentación de actividades de aprendizaje se podrá hacer a manera de ejemplo para convertirlo en algo más comunicable a otros docentes o a otros participantes del proceso de enseñanza.

[21] *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica. Primer ciclo, op. cit.,* pág. 260.
[22] *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica. Primer ciclo, op. cit.,* pág. 260.

Un planeamiento para todo un año requerirá del compromiso de los docentes responsables de cada grupo para definir las líneas de acción que pretende implementar en el transcurso de este proceso de enseñanza. Será esperable que los docentes evaluemos cada grupo, y en el reconocimiento de su singularidad, sus necesidades e intereses, elaboremos un planeamiento. No será recomendable que estandaricemos nuestra producción planificando en forma idéntica dos secciones de un mismo año, pero sí que podamos definir una estructura común de planeamiento desde la cual diagramar enfoques diferenciados para ciertas situaciones de enseñanza.

Un planeamiento a más corto plazo requerirá también de parte de los docentes diferentes decisiones. Éstas estarán referidas a la selección, la organización y la secuenciación de los contenidos, a los tiempos de enseñanza de los mismos, a las estrategias de enseñanza, a la evaluación de la propuesta y de los aprendizajes, y a la forma de diagramación de este planeamiento.

Posibles diseños de planeamiento

Intentaremos ofrecer algunos instrumentos para el diseño de la planificación docente. Nuestro propósito es compartir diversos diseños o formatos para planificar y explorar otras formas de prever la tarea; no se trata de ofrecer modelos sino de plantear algunas alternativas posibles que faciliten la organización:

- Una alternativa consiste en llevar adelante un **registro** de aquello que sucede en la clase en términos de enseñanza y aprendizaje. Los docentes iniciarán la tarea con sus grupos teniendo en claro el contenido o los contenidos que enseñarán y a través de cuáles estrategias abordar su enseñanza.

La propuesta se planteará ante el grupo o se iniciará la clase con actividades previstas, a medida que se vayan desarrollando las actividades, las resoluciones y/o propuestas del grupo irán definiendo un recorrido que no siempre podrá ser anticipado por los docentes.

Durante la misma clase o al final los docentes irán registrando contenidos, algunas actividades representativas o las propuestas, interrogantes y reflexiones de los grupos que resulten necesario destacar. Esto se constituirá en un **planeamiento por registro**, en el cual, en forma sintética, se guarden datos significativos que permitan organizar las siguientes clases. El conjunto de éstas dará cuenta de una organización y secuenciación en términos de diferente complejidad.

En ningún momento se podrá perder de vista el planeamiento anual que le dará sentido a esta organización.

Se podrán elaborar planillas de registro, donde el docente vuelque la síntesis de lo acontecido en términos de enseñanza y aprendizaje.

- Otra alternativa podría constituir un **planeamiento de doble entrada**, en el cual se ubiquen en una columna los contenidos que se proponen enseñar en una unidad de tiempo que se representa en varias clases, las cuales se ubican en la línea inferior del cuadro.

En los cuadros internos el docente podrá señalar las clases en las cuales enseñará cada uno de los contenidos, o definir y relatar las estrategias para cada una de las clases que dedicará a la enseñanza de los mismos. A manera de ejemplo de esta posible organización se muestra un cuadro que podría considerarse para la tarea a desarrollar en un cuarto o quinto año, en un segundo ciclo. En este formato se pretende diseñar una unidad didáctica valiéndose de un cuadro de doble entrada que permita apreciar la secuencia de los contenidos seleccionados.

Unidad didáctica Objetivos							
Contenidos	Estrategias de enseñanza para los contenidos propuestos						
Registro del ritmo respiratorio y sus diferencias en distintas situaciones.							
Diferenciación y registro del ritmo propio de desplazamiento y sus cambios dinámicos.							
Combinación de desplazamientos a ritmos regulares y con acople de otras acciones.							
Ubicación en el espacio en situaciones de ataque y defensa con relación al objetivo del juego.							
Juegos en pequeños grupos aplicando pase, recepción y lanzamiento en situaciones de oposición.							
	Clase 1	Clase 2	Clase 3	Clase 4	Clase 5	Clase 6	Clase 7

Como otra alternativa en lo que sería una variación de la planificación por doble entrada se podrían presentar los ejes del *Pre Diseño* en la columna de la izquierda, manteniendo en la línea inferior la secuencia de clases.

En los cuadros interiores los docentes ubicarán los contenidos considerando para éstos la cantidad de clases que comprenderá la enseñanza de los mismos. Los modelos presentados pueden utilizarse en el diseño de proyectos.

Proyecto: .....

Objetivos: .....

Ejes	Distribución de los contenidos propuestos						
Conocimiento y relación con el propio cuerpo y su movimiento.							
Cuerpo y movimiento en el conocimiento y relación con el medio físico.							
Cuerpo y movimiento en el conocimiento y relación con el medio social.							
	Clase 1	Clase 2	Clase 3	Clase 4	Clase 5	Clase 6	Clase 7

Actividad de cierre del proyecto:

Evaluación del proyecto:

Las alternativas presentadas son algunas de las posibles estrategias para la organización de la tarea docente. Seguramente otras alternativas posibles sean elaboradas por los docentes de las escuelas, y resultarán válidas en tanto les faciliten la organización de sus clases en función del logro de los objetivos propuestos.

A MODO DE CIERRE...

"Partimos de la convicción de que con respecto al tema de la planificación no es posible, ni siquiera conveniente, plantearnos cambios radicales y abruptos. Creemos más bien que es necesario un tiempo de reflexión, un tiempo en el cual podamos construir nuevos instrumentos de análisis para reflexionar sobre nuestra práctica planificadora y diseñadora de la enseñanza". "Sostenemos que los modelos de planificación están sufriendo o gozando de cambios, generalmente provocados por la inoperancia de modelos anteriores o coexistentes. También consideramos que algunas de las características que asumen estos intentos de cambio conllevan, de un modo más o menos consciente, las perspectivas de un nuevo paradigma."[23]

[23] R. Harf y O. Malet, *Planificación. Aproximación conceptual, op. cit.*

Bibliografía

ARGAÑARAZ, Omar E. *Proyectos en el aula*, Buenos Aires, Ediciones Organización Escolar San Miguel, 1997.

COLL, C y otros, *Los contenidos en la Reforma*, Buenos Aires, Santillana, 1994, Aula XXI.

CONSEJO GENERAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN, Dirección General de Cultura y Educación, Provincia de Buenos Aires, *Documento Curricular A5*, vol. 3, 1997.

GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, Secretaría de Educación, Dirección de Currícula, *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica. Marco General*, "El sentido formativo de la Educación Física en la escuela", 1999.
—— *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica, Primer ciclo*, 1999.
—— *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica, Segundo ciclo*, 1999.

HARF, R., *Poniendo la planificación sobre el tapete*. Documento elaborado para la Dirección del Área de Nivel Inicial, M.C.B.A., Secretaría de Educación, 1996.

HARF, R. y O. MALET, *Planificación. Aproximación conceptual*. Centro de Formación Constructivista. Incorporado a la Red Federal de Formación Docente continua B-122, Buenos Aires, 1995.

MAGER, Robert. *Formulación operativa de objetivos didácticos*, Madrid, Ed. Marova, 1982.

REVISTA ZONA número 31: *El PEI'99: un modelo para rearmar*, marzo de 1999.

SÁNCHEZ BAÑUELOS, Fernando, *Bases para una didáctica de la Educación Física y el deporte*, Madrid, Gymnos, 1990.

TORTORELLI DE LORENZO, Teresa, *Enseñanza y aprendizaje por proyectos*, cap. III, "El lugar de la planificación por proyecto", Buenos Aires, Kapelusz, 1999.

VÁZQUEZ GÓMEZ, Benidle, *La Educación Física en la Educación Básica*, Madrid, Gymnos, 1989.

WITTROCK, Merlín C. *La investigación de la enseñanza I. Enfoques, teorías y métodos*, Barcelona, Paidós Educador, 1989. Cap. I, Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea", por Lee S. Shulman.

La relajación, ¿es una capacidad natural o un contenido por enseñar?

PROFESORA: LILIANA DÍAZ

Este texto tiene por objeto esclarecer algunas cuestiones relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje sobre este contenido; sin agotar el tema, pretendemos aportar fundamentos, reflexiones y algunas estrategias para poder enseñarlo. Se organiza en los siguientes apartados:

Acerca de la salud en la Ciudad de Buenos Aires.
¿Qué es la relajación?
a) Relajación y tono muscular.
b) La relajación en la escuela.
c) La relajación en las diferentes edades.
Para los alumnos del Nivel Inicial.
Para los alumnos del primer ciclo.
Para los alumnos del segundo ciclo.
El sentido del tacto y las actividades de contacto.
La respiración.

ACERCA DE LA SALUD EN LA CIUDAD DE BUENOS AIRES

Cuando hablamos en el *Pre Diseño Curricular* de una Educación Física contextualizada en la Ciudad de Buenos Aires, hablamos de enseñarles a los chicos un conjunto de saberes lúdicos, corporales y motores; éstos contribuirán a desarrollar una disponibilidad corporal que favorezca, entre otras cosas, el poder acceder a una buena calidad de vida habitando en esta Ciudad,[24] con las peculiaridades que ésta posee. Sabemos que no es una tarea sencilla, entre otras cosas, por la desfavorable proporción entre espacios verdes y habitantes; por las dificultades, algunas económicas, para acceder a una actividad física sistemática, o la escasa disponibilidad de tiempos libres posibles de invertir en el cuidado de uno mismo, o en la recreación, o en el descanso.

[24] Véase "Sentido formativo de la Educación Física en la escuela", *Pre Diseño Curricular para la E.G.B, Marco General, op.cit.*, pág 101.

A veces *Mi Buenos Aires querido* se transforma en un hábitat en el que cuidar la salud es una tarea bastante difícil. Vivimos con un ritmo acelerado, con altos niveles de ruido ambiental y de contaminación del aire. Nuestros chicos están por lo general embarcados en ese mismo ritmo, comparten el mismo aire y están expuestos al mismo ruido.

¿Qué entendemos por salud? ¿Y cuánta atención dedicamos a la preservación de la salud? Consideramos la salud en un sentido amplio y no sólo como ausencia de enfermedad. Cuidar la salud no sólo es realizar chequeos médicos y controles necesarios en forma sistemática, sino también invertir tiempo y esfuerzo en mantener una buena calidad de vida. Esto es, regular adecuadamente la alimentación, la actividad física, el entretenimiento, el trabajo y el descanso.

Entonces, algunas de las preguntas que podríamos hacernos como docentes son: qué podemos y debemos enseñarles a los chicos que transitan por la educación escolar para que aprendan a mejorar su calidad de vida, qué saberes puedo enseñar que les facilite el cuidado de sí mismos.

Por otra parte, y en relación tanto con la salud como con el enseñar y aprender, escuchamos muchas veces en la escuela: "hagan silencio", "quédense quietos", "presten atención", "atiendan la consigna". Atender, aquietar, callar parecerían verbos inesperadamente incomprendidos por algunos de nuestros alumnos... ¿No saben hacerlo? ¿No pueden? ¿No quieren? Podemos quizás comenzar a pensar si alguien alguna vez se los enseñó.

El aquietamiento está en directa relación con el control del tono muscular; la posibilidad de acceder a dicho control está relacionado con el crecimiento y la maduración del sistema nervioso.

Nos preguntamos entonces... ¿Es "enseñable" la quietud, la calma y la relajación? Y de ser así, ¿cómo se enseña?

Sabemos que todos los chicos tienen el derecho de aprender[25] los diferentes saberes sistematizados en el diseño curricular, se deduce entonces que los profesores tenemos el deber de enseñarlos. Esto implica que deberemos presentar una serie de propuestas para la enseñanza del contenido que implica la relajación: el control voluntario del tono muscular, de manera tal que todos los chicos lo puedan aprender, y no sólo los más tranquilitos o los que estén mejor dispuestos.

Aprender este contenido supone saber y poder fluctuar entre la tensión y la relajación (pudiendo disponer de ambos en la medida de las necesidades) y valorar la calma como un estado particular y necesario del ser humano.

Tengamos en cuenta, además, que cuando los chicos en la escuela aprenden a calmarse es probable que desarrollen una manera de estar que facilite los diferentes aprendizajes, que mejore los "climas grupales" y que favorezca una actitud de escucha y concentración.

Sin embargo, no es tarea sencilla pensar en propuestas de enseñanza de este contenido para todos los alumnos, tranquilos o inquietos, chicos o grandes, que ya comparten el ritmo acelerado de la Ciudad y que inclusive viven en una cultura que valoriza la aceleración y las grandes exigencias en desmedro, a veces, de la propia salud. Este documento pretende aportar a los profesores algunos elementos que faciliten su enseñanza.

[25] *Ibid,* pág 103.

A) RELAJACIÓN Y TONO MUSCULAR

Para hablar de relajación debemos entender el concepto de tono muscular. Se llama así al grado natural de tensión de los músculos, que se mantiene aún en estado de reposo y que es peculiar a cada individuo.[26] Este tono muscular puede ser modificado por estados anímicos y emocionales.[27] Ciertas emociones elevan el tono muscular (enojo, alegría) y otras favorecen su descenso (estados de calma o relajación). También las situaciones de stress, sobrecarga laboral o preocupaciones pueden causar esas fluctuaciones.

¿Por qué es necesario enseñar la relajación? ¿Se enseña la relajación o la conciencia de la misma? ¿O se enseña el uso de la relajación para aplicarla en la situación que se requiera?

La mayoría de los chicos muy pequeños se relajan naturalmente cuando duermen y/o cuando asumen una posición estable. Sin embargo, en las grandes ciudades, rápidamente pierden la capacidad de relajarse. ¿Por qué sucede esto? Podemos responder con varias hipótesis:
- Por las múltiples actividades que, a veces, los mantienen ocupados todo el día sin tiempo libre para el juego y la expansión física; por la falta de espacios amplios para descargar energías.
- Por los horarios excesivamente prolongados en que ven televisión.
- Por las sillas, mesas y pupitres de forma poco anatómica en los que pasan muchas horas al día.
- Por la adopción de posturas inadecuadas (posiblemente como consecuencia de los motivos antes descriptos).

Todas o algunas de esta características hacen que ya a los 3, 4 ó 5 años se manifiesten zonas tensas en su cuerpo, fácilmente detectables al tacto, aun cuando los chicos no las sientan, ni les duelan.

De instalarse estas tensiones, con el transcurso del tiempo es probable que el hipertono (el elevado tono muscular) en algún momento se perciba con dolor, con restricción de la movilidad de la articulación afectada, con cierta dificultad para la fluidez del movimiento o con inconvenientes para controlar el tono muscular de esa zona. Existe también la posibilidad de que surjan problemas posturales o funcionales que pueden volverse crónicos, sin dejar de mencionar que estas distonías[28] atentan contra la disponibilidad corporal para el aprendizaje de diferentes técnicas de movimiento o contra la misma fluidez de la acción, ya que muchas veces es necesario mantener una actitud relajada mientras se realiza una acción con una o varias partes del cuerpo...

Por esto es necesaria la enseñanza de la relajación y la conciencia sobre la misma, ya que de su aprendizaje no sólo dependen muchos otros sino que la misma salud está comprometida en ella.

Sin embargo, no todos los profesores conocen bien las técnicas de relajación. Los institutos de formación docente, en líneas generales, no hacen mucho hincapié en estas cuestiones. Por eso es importante que el profesor vivencie la relajación, tanto como que profundice los aspectos conceptuales y didácticos para su posterior enseñanza.

[26] "Actividad de un músculo en reposo aparente. Esta definición señala que el músculo está siempre en actividad, aun cuando ello no se traduzca ni en desplazamientos ni en gestos. En este caso no se trata de la actividad motriz en el sentido acostumbrado de la palabra, sino de una manifestación de la función tónica. Esta función tónica tiene la propiedad de regular la actividad permanente del músculo, que condiciona nuestra postura y hace que la musculatura del cuerpo esté preparada para responder prontamente a las múltiples demandas de la vida", en *La Eutonía*, de Gerda Alexander, pág. 25.
[27] *La Eutonía*, de Gerda Alexander, pág 25.
[28] "Anomalía del tono muscular". *(Diccionario Larousse.)*

No se puede enseñar relajación a los gritos o a los empujones, ni pedir calma con el ánimo y el gesto alterados. Ni mucho menos enseñar el valor de la misma y su relación con la salud cuando nunca se la ha experimentado.

El sentido de la Educación Física[29] en la escuela incluye el logro de la disponibilidad corporal; tener un cuerpo disponible supone, entre otras aspectos, desarrollar la capacidad de moverlo tanto como la de aquietarlo y relajarlo.

La enseñanza de la relajación es entonces un contenido de la Educación Física entendiendo, claro está, que la capacidad de aprenderla varía en cada edad, pues se relaciona con la madurez del sistema nervioso y con el conocimiento y el dominio que cada chico tenga de su cuerpo. Veamos algunas de las características asociadas a la relajación:

- Es un aquietamiento de la actividad mental, orgánica y emocional - muscular. Se puede provocar intencionalmente, con la desactivación paulatina de esas diferentes actividades. Podemos decir, por lo tanto, que **la relajación es un proceso psicosomático producido por una desactivación nerviosa consciente**.

- "Es aprender a dirigir la atención (...)" "(...) durante la relajación el sujeto toma conciencia del estado de sus músculos y de sus variaciones tónicas, entre otras posibilidades, de esta manera aprende a controlar su atención."[30] Y desarrolla, conjuntamente, la capacidad de concentración,[31] ya que la atención debe mantenerse, según las consignas, en la respiración, en el tono corporal, en los apoyos, en alguna parte del cuerpo o en su conjunto.

- **No es un estado de abandono sino que requiere plena conciencia:** dormirse no es relajarse; de hecho, a veces dormimos y nos levantamos tan tensos como cuando nos acostamos (o más).

- Nos damos cuenta del grado de tensión o relajación de nuestros músculos gracias al sentido cinestésico o kinestésico, sentido que justamente nos informa, entre otras cosas, sobre el grado de contracción muscular. Relajación es, entonces, la regulación del tono muscular; o dicho de otra forma, el control voluntario del tono.

- Su práctica constante logra normalizar el tono muscular de todo el cuerpo, pues incide en la disminución de las hipertonías mejorando la postura y la coordinación de los movimientos.

- Contribuye a un mayor y mejor conocimiento del propio cuerpo, enriqueciendo el esquema corporal.[32]

- Regula el exceso de energía, disminuye la hiperactividad y la aceleración excesiva de los movimientos.

B) La relajación en la escuela

Entendemos que en una institución con exceso de ruidos, gritos e hiperactividad difícilmente podremos enseñar a aquietarse, por lo cual podríamos pensar en acordar acciones institu-

[29] *Pre Diseño Curricular para la EGB, Marco General, op.cit.,* pág. 102.
[30] Soledad Ballesteros Jiménez, *El esquema corporal*, Madrid, TEA Ediciones, 1982.
[31] Concentrar: fijar la atención con intensidad. *(Diccionario Larousse.)*
[32] Para Le Boulch, esquema corporal es "la intuición de conjunto o el conocimiento inmediato que tenemos de nuestro cuerpo, en estado estático o en movimiento, en la relación de sus diferentes partes entre ellas y en sus relaciones con el espacio circundante de los objetos y de las personas. Esta noción es eje del sentimiento de mayor o menor disponibilidad que tenemos de nuestro cuerpo, y eje de la relación vivida universo-sujeto, experimentada afectivamente y, en ocasiones, de manera simbólica".

cionales o en proyectos comunes para efectivizar la enseñanza de este contenido.

No es tarea sencilla enseñar relajación en la escuela, pues requiere de ciertas condiciones ineludibles, dificultosas pero no imposibles. En primer lugar, se debe contar con un ambiente propicio, con una temperatura adecuada, porque el frío provoca contracciones involuntarias de la musculatura y opera en contra de lo que se pretende. Se requiere, además, de un ambiente íntimo, para evitar que el bullicio de otros distraiga la tranquilidad buscada, para evitar que el grito o el ruido invadan ese espacio especial creado dentro de uno, de escucha profunda de los propios mensajes y sensaciones. Sin querer decir con esto que se requiere un silencio absoluto (un poco difícil en esta Ciudad, y en una escuela es casi ciencia ficción).

Sería interesante contar con un espacio amplio y limpio en el que se puedan acostar cómodamente todos los alumnos... También acá parecería un requisito difícil de lograr. El patio, sabemos, suele no reunir estas condiciones, porque a veces hay más de un grado trabajando en él, porque es el lugar de recreación de toda la escuela, porque está expuesto a los cambios climáticos y porque en más de una ocasión es el lugar de paso para recorrer la escuela. Por eso sugerimos la flexibilización del uso de los espacios escolares, para utilizar alguno que se adecue a esta actividad, el salón de música, el salón de actos, el comedor, o algún salón de usos múltiples que tenga cierta privacidad, incluyendo el salón del grado.

Luego de contar con todas o la mayor parte de estas condiciones necesarias para la enseñanza, resulta necesario considerar:

- Antes de enseñar la relajación propiamente dicha (el control voluntario del tono muscular), debemos enseñar actitudes de calma... Entendiendo por ella la falta de movimiento, el aquietamiento. Es decir, que a los chicos en la etapa inicial, que aún no están evolutivamente preparados para el control del tono muscular ni para la posibilidad de relajarse consciente y voluntariamente, sí podemos enseñarles estas actitudes de tranquilidad y serenidad como un momento y un estado deseable en algunas situaciones.

- La posición en decúbito dorsal es la más conveniente porque garantiza la mayor cantidad de apoyos posible, y porque libera totalmente la caja torácica para una respiración adecuada.

- La utilización del contacto en todas las edades es uno de los caminos más efectivos para lograr la relajación y para aprender a cuidar al otro. Queda planteado acá como un excelente recurso para enseñar y propiciar la relajación (más adelante será desarrollado con profundidad).

- Necesita enseñarse paulatina y secuenciadamente, en una progresión de contenidos desde el Nivel Inicial. Enseñar a conceptualizar y valorizar la relajación por un lado, pero por el otro enseñar los procedimientos para llevarla a cabo. Es justamente en la práctica constante donde más se advierten y valoran sus beneficios. Y es la escuela el único lugar que podría garantizar no sólo su enseñanza sino también su práctica sistemática.

- Requiere, entonces, de práctica constante ya que la capacidad de relajarse se aprende, se enseña y también se entrena.

- Por último, pueden observarse en estados de calma ciertas características en el respirar. No es posible relajarse con una respiración agitada o entrecortada. En cambio, favorece la relajación una respiración pausada, profunda y rítmica. Justamente, por la estrecha relación que hay entre la relajación y la respiración es que este punto será desarrollado más adelante.

c) La relajación en las diferentes edades

La *mielinización*[33] del tejido nervioso va posibilitando paulatinamente la maduración del llamado *freno inhibitorio*.[34] Este proceso tiene lugar durante varios años y explica por qué el niño pequeño no puede relajarse voluntariamente, es decir, no tiene la posibilidad fisiológica de enviar la orden precisa para el control muscular de una parte de su cuerpo exclusivamente; es probable que, queriendo mover esa, mueva involuntariamente otras partes (sincinesias)[35] o queriendo aquietar unas, también aquiete otras. Por lo tanto, es casi imposible pretender que domine el tono muscular de una parte de su cuerpo. Un ejemplo de la inmadurez del freno inhibitorio lo observamos en el patio cuando vemos correr a chicos de 3 ó 4 años que se chocan con frecuencia entre sí o con objetos en el espacio; ven el obstáculo pero no pueden enviar la orden de detención con la suficiente velocidad como para detenerse o eludirlo. Dada la relación entre la madurez del sistema nervioso y la posibilidad de aprender a relajarse voluntariamente, aconsejamos la secuenciación del contenido y su enseñanza progresiva, pero sobre todo, respetar y adecuarse a las etapas evolutivas, aunque cabe advertir que podemos encontrar chicos pequeños con capacidad de relajación tanto global como segmentada y grandes, inclusive adultos, que no pueden relajarse aun cuando su madurez nerviosa se ha completado. Esto indicaría que la posibilidad de relajarse no depende únicamente de la maduración del sistema nervioso.

En cierta medida, también depende del conocimiento del propio cuerpo, conocimiento que se logra a lo largo de la vida en tanto nos movemos, sentimos, etc. Cuando los chicos ingresan a la escuela conocen bastante de sí mismos, por su accionar en el mundo y por diferentes estímulos recibidos, tanto internos como externos; pero pretender que todos los alumnos conozcan su cuerpo, para luego aprender a relajarse, requiere de una propuesta de enseñanza y docentes que la lleven a cabo a lo largo de todos los niveles y ciclos de la escolaridad.

La posibilidad de relajarse también depende de la capacidad de "sentirnos", de reconocer y registrar sensaciones y sentimientos, esa capacidad puede ser desarrollada por el docente quien a través de diferentes propuestas enseñe a tomar conciencia de ellas. Por ejemplo, cuando en edades tempranas se les propone a los chicos que corporicen la dureza o la "blandura" de distintos objetos y que registren sus sensaciones, les estamos enseñando a reconocer las sensaciones "captadas" por el sentido propioceptivo[36] llama-

[33] "La *mielinización o mielogénesis*, que corresponde a los procesos de recubrimiento progresivo de los axones por la mielina, representa un factor esencial de la maduración funcional del sistema nervioso y continúa durante varios años después del nacimiento", en Robert Rigal, René Paoletti y Michel Portman, *Motricidad, aproximación psicofisiológica*, Madrid, Editorial Augusto Pila Teleña, 1979, pág. 14.

[34] "Se desarrolla sobre la base de un estado psíquico de alerta y vigilancia el *freno inhibitorio*, característica primordial del control de la motricidad voluntaria y de la conducta en general. Sin la inhibición necesaria para detener a tiempo un movimiento, éste es desarmónico y torpe; por lo tanto la inhibición es factor principalísimo en la educación práxica", en Dalila M. De Costallat, *La entidad psicomotriz*, Buenos Aires, Editorial Losada,1984, pág. 193.

[35] "Sincinesia: perturbación de la ejecución de un gesto voluntario que se acompaña de la ejecución de otro gesto no controlado por el sujeto", en Robert Rigal, *Motricidad humana, fundamentos y aplicaciones pedagógicas*, Madrid, Editorial Augusto Pila Teleña, 1985, pág. 651.

[36] "La propiocepción es la percepción total que tenemos de nuestro cuerpo en reposo o en movimiento. Esta percepción del cuerpo nace de la excitación de receptores localizados en la piel, cápsulas articulares, músculos, y tendones musculares, laberinto, y del análisis de los impulsos nerviosos sensitivos por los centros nerviosos superiores. La actividad de los receptores cinestésicos resulta de las variaciones de longitud y de tensión del músculo o de los tendones y de la modificación de los ángulos articulares o de la posición del cuerpo, ya sea a partir de movilizaciones activas o de movilizaciones pasivas. Así, esta actividad permite percibir la posición del movimiento de cada parte del cuerpo así como la fuerza desarrollada durante las contracciones musculares", en Robert Rigal, *Motricidad humana, fundamentos y aplicaciones pedagógicas*, *op. cit.*, pág. 197.

do cinestésico o kinestésico. Este sentido es el que informa, entre otras cosas, sobre el estado de contractibilidad de la musculatura. Cuanto más fidedigna sea esta información, mayor conciencia vamos a tener sobre el tono muscular de nuestro cuerpo y de la necesidad o no de relajarnos.

Veamos entonces algunas recomendaciones específicas para la enseñanza de la relajación por niveles y ciclos.

Para los alumnos del Nivel Inicial

Los chicos de 4 y 5 años, como ya dijimos, aún no han completado la maduración de su sistema nervioso. Les es difícil efectuar el control del tono muscular, salvo globalmente; por lo tanto, también les es difícil relajarse en forma consciente y voluntaria. No saben cómo hacer para aquietar parte por parte. No saben cómo aquietar su mente, mucho menos sus emociones, ni concentrarse en una sensación o acción. En consecuencia, podemos *enseñarles una actitud de relajación*, más que enseñar el control voluntario del tono muscular de cada parte del cuerpo. Y esto, como saber previo, los prepara para cuando sean capaces de calmarse y concentrarse voluntariamente. Se perciben a sí mismos en forma global, confusa y no pueden fijar la atención por mucho tiempo en alguna parte de su cuerpo, ni permanecer en quietud por tiempos prolongados.
Algunas sugerencias:

- Proponer que permanezca en calma antes de una consigna, o en el momento de la reflexión o el intercambio. Después de toda actividad intensa, pedirles que se acuesten y que no se muevan; esto los lleva en forma natural a un aquietamiento necesario para el descanso.

- Acostados mirando el cielo, observar la forma de las nubes o de las copas de los árboles e imaginar formas conocidas a partir de ellas.

- También acostados, pedirles que cierren los ojos para que no se distraigan (aunque muchos chicos se resistan a cerrarlos), y contarles un cuento. Las imágenes de este cuento deben sugerir el descanso y la tranquilidad: pueden mencionarse personajes o acciones que van ayudando a que se duerma parte por parte del cuerpo, o describir lugares naturales y apacibles en los que imaginariamente se encuentren.

- Como ya dijimos, la posición de acostados boca arriba es la que más favorece las actividades de relajación, porque hay gran cantidad de puntos de apoyo en el suelo y queda liberada la zona torácico - abdominal para respirar con comodidad. Se les puede pedir, entonces, que respiren "inflando la panza" como si fuera un globo, o que al expulsar el aire lo hagan con un sonido particular. Esto los lleva a poner atención en su respiración y a aquietarse paulatinamente.

- Las consignas "derretirse como un helado, o cubito de hielo al sol", "desparramarse como si fueran de miel", "sentirse de gelatina", centran su atención en el objeto o la textura que deben imitar, en lugar del propio cuerpo. De esta manera, al "corporizar" esas imágenes se obtiene indirectamente una decontracción muscular.

- La posibilidad de relajarse también se logra indirectamente cuando les sugerimos, mientras están acostados, que otro compañero, o el docente mismo, les haga masajes suaves con un elemento apropiado como una pelota o pelotita de tenis, un globo, un rollito de cartón, una botellita de agua mineral, o cualquier elemento que ruede o se deslice con facilidad.

En síntesis, en esta primera etapa de la escolaridad, es importante para la enseñanza del control del tono muscular ayudar a enriquecer y a tomar conciencia de las sensaciones propioceptivas con propuestas que sugieran explorar polaridades de "dureza o blandura" de todo el cuerpo en forma global y no segmentada.

Enseñar a concentrar la atención en esas sensaciones, y pedirles que expresen qué sintieron.

Enseñar a diferenciar poco a poco las partes de su cuerpo, poniéndoles nombre, comparándolas con las de otros compañeros, moviéndolas de determinadas formas, dibujándolas, de manera que el conocimiento de su cuerpo se enriquezca a partir de las propuestas docentes. Y, por último, enseñar actitudes de relajación, es decir, aquietamientos globales de corta duración y que respondan a la necesidad de descanso o de calma.

Para los alumnos del primer ciclo

A esta edad la percepción global y sincrética[37] de sí mismos evoluciona hacia una paulatina diferenciación. Progresivamente van conociendo más y mejor cada parte del cuerpo y del todo (en un proceso de diferenciación que les lleva varios años y que va permitiendo, no sólo conocer parte por parte, sino también controlar y dominar sus movimientos).

Desde luego que los chicos cuando ingresan a primer grado conocen y dominan muchas partes de su cuerpo, pues los saberes corporales van aprendiéndose paulatinamente, integrando acción, sensación, sentimiento y pensamiento, como un movimiento espiralado en que cada parte del cuerpo va reaprendiéndose hasta su inclusión en el esquema corporal. Por tal motivo, en esta etapa son capaces de diferenciar su cuerpo en grandes partes, poniendo la atención en ellas y desarrollando progresivamente su dominio.

Cabe destacar la importancia que adquiere dominar el brazo hábil, ya que, por ejemplo, cuando el alumno se inicia en la escritura deberá dominar plásticamente ese brazo; es decir, deberá diferenciar de un modo paulatino los distintos segmentos que lo forman, desarrollar independencia segmentaria que le permita controlar el movimiento de esos segmentos por separado, aprender a relajar las partes no intervinientes y utilizar el tono muscular adecuado para escribir fluidamente y con economía de esfuerzo.

El juego de oposiciones duro/blando que se ejercitó en forma global con todo el cuerpo empieza a segmentarse, es posible entonces llevarlo a cabo con las piernas, con los brazos, con la cara... Y se pueden agregar consignas como: apretar/soltar, levantar/dejar o caer, etc., explorando y conquistando la posibilidad de hacerlo con uno y dos brazos, con una y dos piernas, con la cabeza, hacia el final del primer ciclo. Es posible variar las posiciones: los chicos deben ir conquistando la posibilidad de relajación segmentaria y total, en decúbito dorsal, ventral y lateral, sentados y explorando en posición de banco y/o cuclillas.

Si la relajación se practicó sistemáticamente, las nociones de peso y apoyos se aprenden al final del primer ciclo, a partir de las sensaciones propioceptivas y naturalmente cuando los chicos toman conciencia de ellas facilitado por las consignas del docente. Así es posible percibir la sensación de un brazo, pierna o todo el cuerpo "que pesan", o la sensación táctil del apoyo de una parte o de todo el cuerpo con el piso, con la silla o la superficie en la que esté acostado o sentado.

En este sentido, reitero, es importante habituar a los chicos a que pongan la atención en su propio cuerpo en el transcurso de alguna actividad, o durante la quietud, con consignas orientadoras como: "¿Con qué parte del cuerpo hicieron fuerza?" "¿En cuál posición sienten que descansan mejor?" "¿Qué partes del cuerpo sienten que están apoyadas?"

[37] "Sincretismo: confusión de los objetos unos con otros y en sí mismos. El niño percibe un mundo global (no distingue los objetos unos de otros) y confuso (percepción imprecisa de cada objeto en sí mismo)", en Hubert Hannoun, *El niño conquista el medio*, Buenos Aires, Kapelusz, 1977, pág. 24.

Para los alumnos del segundo ciclo

Los chicos de esta edad han alcanzado suficiente madurez del sistema nervioso como para afianzar y diferenciar aún más el dominio del tono muscular.

En etapas anteriores, tono y emoción iban juntos: así como al pequeño le resulta difícil controlar su tono muscular, también le resulta difícil controlar sus emociones. A esta edad se va desarrollando, paulatinamente, la posibilidad de salir de su egocentrismo y de ponerse en el lugar del otro, de manera que comienza a controlar su emotividad. Al mismo tiempo, puede afianzar el dominio del tono muscular, poner su atención en sensaciones propioceptivas de peso o liviandad, en el cuerpo parcial y global, en sensaciones de apoyo y caídas, adquiriendo poco a poco todos los elementos para lograr relajarse intencionalmente. Así serán (paulatinamente) capaces de concentrarse cada vez mas en sí mismos, de poner su atención cada vez durante más tiempo en la totalidad de su cuerpo y en sus partes, y de registrar con mayor precisión las sensaciones propioceptivas, tanto como las exteroceptivas.[38]

Igual que en el ciclo anterior, el juego de las polaridades (contrastes) es un rico recurso para que perciban las diferencias entre tensión y relajación. Aunque en este caso enriquecido con la posibilidad de realización con los distintos segmentos (brazos, antebrazos, manos, etcétera).

La conciencia de la respiración,[39] de los movimientos respiratorios y de las partes del cuerpo comprometidas en ella, permite integrarla a la relajación, asociando el inspirar con retener, tensar, apretar, levantar, sostener, y el espirar con soltar, aflojar, dejar caer, ablandar y relajar. De cualquier manera, la ejercitación de la respiración voluntaria provoca indirectamente una relajación generalizada. De hecho, la respiración controlada es una de las técnicas de relajación más sencillas.

Se sugiere incrementar la capacidad de relajarse en distintas posiciones, continuando la enseñanza del ciclo anterior con los chicos acostados en los diferentes decúbitos (dorsal, ventral, laterales), sentados, arrodillados sentados sobre talones, y de pie, relajando parcialmente algunas partes del cuerpo o globalmente todo.

También es importante, al dominar paulatinamente el tono muscular en quietud, que pueda explorar dicho control en movimiento, de manera que determinadas acciones pueda y sepa hacerlas con el máximo tono posible, el mínimo y el óptimo. Por ejemplo, podemos pedirle que realice una acción, un *dribbling*, por ejemplo, y que lo efectúe elevando exageradamente el tono muscular de todo su cuerpo, que registre durante la acción sus sensaciones y la efectividad de sus movimientos. A continuación le pedimos que lo haga con el menor tono posible, apenas el necesario para realizar la acción, que observe su efectividad, que registre y diferencie sus sensaciones de las anteriores. Por último, que busque al realizar la acción el tono muscular justo, exacto... que le permita efectuar la acción con economía de esfuerzo... y que observe en cuál de las tres situaciones la acción fue más existosa.

En el *Pre Diseño Curricular para la EGB, Segundo ciclo*, área de Educación Física, se explicita que la clase es un ámbito de enseñanza tanto del movimiento como de la **quietud**; la propuesta de enseñanza del docente contemplada en el documento curricular sugiere entonces que a través de sus consignas ayude a los alumnos de este ciclo a orientar la atención, agudizar la observación,

[38] "La toma de conciencia del cuerpo exige un esfuerzo particular que corresponde a una forma específica de vigilancia, y que a su vez consiste en desplazar la atención desde el entorno hacia el propio cuerpo. Esta actitud mental corresponde a la *función de interiorización*. Esta función de naturaleza energética, permite realizar la articulación entre lo psicomotor y lo cognitivo", en Jean Le Boulch, *El movimiento en el desarrollo de la persona*, Barcelona, Paidotribo, 1997, pág. 77.

[39] Véase *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica. Segundo ciclo, op. cit.*, pág. 291.

estimular la capacidad del registro sensible de su cuerpo, para luego reflexionar, analizar, comparar, dibujar, anticipar y valorizar todo lo aprendido en el contexto del cuidado de la salud.

El sentido del tacto y las actividades de contacto

El sentido del tacto es un canal sensorial que facilita enormemente tanto el conocimiento de uno mismo, como el conocimiento de la realidad física. De hecho, si suprimimos la visión, el tacto nos permite conocer lo tocado, sus dimensiones, texturas, temperaturas, etcétera. Es, por tanto, un canal de información y como tal, puede ser estimulado y enriquecido, mediante la propuesta de diferentes actividades de contacto.

Es un sentido de "ida y vuelta", pues permite conocer las características de lo tocado, pero a su vez, variando ligeramente el foco de atención hacia uno mismo, lo tocado informa sobre sí mismo. Por ejemplo, si yo toco el borde de una mesa, puedo percibir que es de madera, que es rugoso, de temperatura templada, y a la vez, poniendo mi atención en la mano, puedo percibir qué partes de ella están en contacto con la mesa, dónde tengo mayor sensibilidad, o menor, cuánta superficie tengo apoyada en ella, etcétera.

Las actividades de contacto entre compañeros son, por otra parte, excelentes para lograr la calma y bajar el tono muscular; se constituyen así en un camino posible para la relajación. Merecen, sin embargo, una especial consideración por el cuidadoso abordaje que requieren. Necesitan consignas precisas que organicen y encuadren la tarea. Las actividades de contacto son, en este caso, masajes realizados con elementos o sin ellos que favorecen la relajación y por ello son mencionados en este documento.

Hay que destacar dos roles diferentes en esta actividad, el rol pasivo es el que se relaja (y aprende a recibir el masaje del compañero), y el rol activo es el del que está aprendiendo a realizar este contacto y presta atención a diferentes aspectos consignados por el docente. Son importantes entonces las consignas que estarán dirigidas tanto a uno como al otro, pero diferenciando los distintos aprendizajes que se realizan con la misma actividad dependiendo del lugar que se ocupe.

Las consignas para los que tienen el rol pasivo orientan la atención en la búsqueda de la quietud, en la respiración, en los apoyos en el suelo, en el peso del cuerpo, en el estado general. Es interesante al final de la actividad volver a focalizar la atención en los mismos puntos para comparar un registro y otro, y buscar diferencias (esta posibilidad se obtiene recién en un segundo ciclo por la necesidad no sólo de registrarse, sino también de evocar registros anteriores).

Las consignas para los del rol activo orientan la atención en determinados aspectos que quieren enseñarse. Si la intención docente es enseñar a realizar el contacto, entonces se hará poner la atención en la forma de desplazar o deslizar los elementos, según los recorridos por realizar dando consignas relacionadas con lo espacial: describir círculos, trazos largos, cortos, etc. Variando la velocidad con que se desplazan los elementos: más rápido, lentamente, etc. O modificando la intensidad con que se presiona el elemento: más fuerte, más suave...

En cambio, si la intención docente es enseñar sobre el conocimiento del cuerpo y sus partes, la atención puede centrarse en recorrer el cuerpo

buscando partes duras, blandas, o huesos y músculos, articulaciones, formas y dimensiones.

Por supuesto las consignas se adaptarán a la edad de los chicos y a sus saberes previos, y naturalmente los tiempos serán muy acotados, dependiendo de la edad y de las anteriores experiencias.

Vamos a describir una conocida actividad de contacto y sus consignas, para ser realizada con los más chicos: "El panadero y la masa".

"El panadero y la masa"

Vamos a jugar al panadero y la masa. Divídanse en parejas: uno será "la masa"; se acuesta en el suelo, boca arriba, bien "blandito" para que el panadero lo pueda amasar. Respira varias veces siempre por la nariz aflojándose más con cada respiración. El otro es "el panadero" y se queda sentado junto a la masa.

- El panadero amasa con mucha suavidad la masa, tratando de entibiarla. Amasa los pies, las piernas, la espalda, el abdomen, el pecho, etc., transmitiéndole calor a través de sus manos. Va a amasarla con mucho cariño y con cuidado para que no le duela nada.
- Van a pintar su masa deslizando las manos muy suavecito por todo el cuerpo, como si fueran pinceles, pongan atención en hacerlo suave y en cubrir toda la superficie de la masa.
- Podemos cambiar la forma de la masa: le subimos los brazos, fíjense si pueden doblarlos suavemente, le movemos las piernas, podemos cambiarla de posición, siempre con mucho cuidado porque la masa es un compañero y no lo queremos lastimar.
- Ahora la vamos a estirar otra vez, como estaba al principio, para que descanse un ratito.

Luego intercambian los roles:

Puede haber chicos que no deseen jugar, ni a ésta, ni a otras actividades de contacto ni de relajación; por supuesto, no se puede obligar a relajarse: se les pedirá que no molesten a los demás y en otra oportunidad serán invitados nuevamente.

Por último, una reflexión... el tema del contacto puede generar ciertas sospechas, o miedos, o resistencias, tanto institucionales como familiares. Los docentes sabemos que una actividad bien consignada, con límites muy claros, se desarrolla en la forma prevista; no obstante parecería necesario y prudente comentar, tanto con los padres como con la conducción de la escuela sobre la utilización de este recurso, sobre los fundamentos y los objetivos propuestos, y por supuesto, lo más aconsejable sería realizar una clase abierta junto con los padres para facilitar la utilización del contacto como una de las formas de ayudar a la enseñanza de la relajación y esclarecer lo más posible el encuadre de la tarea.

La respiración

Los pulmones son los órganos a través de los cuales respiramos. La respiración es el hilo conductor que nos une con todo lo que nos rodea. Pone en contacto el adentro con el afuera. Por más que el ser humano quiera aislarse, la respiración lo une con otros. Por eso se dice que la respiración tiene que ver con el *contacto*, con la *relación*. Este contacto se produce en los alvéolos pulmonares. Los pulmones tienen un área de contacto de setenta metros cuadrados, mientras que la superficie de la piel mide sólo alrededor de dos metros cuadrados.

El pulmón, por lo tanto, es el mayor órgano de contacto que posee el ser humano. El contacto de la piel es inmediato pero no obligatorio, puede elegirse tocar o no. El contacto de los pulmones con el aire, si bien es indirecto, es obligatorio, no se puede evitar, ni siquiera cuando la persona que tenemos cerca nos resulte tan antipática que no podemos ni *olerla*, o nos impresiona tanto que *nos corta el aliento*.[40]

Es posible observar los estados de ánimo en el ritmo de la respiración pues éste muchas veces se modifica en función de las situaciones y circunstancias que vive el sujeto. Por ejemplo: las situaciones de conflicto producen aceleración, mientras que las situaciones de seguridad se caracterizan por la lentitud, profundidad y regularidad del ritmo respiratorio.

Está en directa relación con las emociones: la ira provoca una respiración agitada, el miedo la bloquea, la tensión la hace superficial. Por eso, pedirle a un chico excitado por una fuerte emoción que respire profundamente suele producir una paulatina calma en él. Por eso, también, tomamos el tema de la respiración relacionado con la relajación, porque poner la atención en ella, o introducir modificaciones en su ritmo y profundidad provoca indirectamente una espontánea relajación.

En realidad, todos respiramos en forma automática e inconsciente... ¿Por qué sería necesario tomar como contenido por enseñar algo que todos hacemos y sabemos? Porque no todos respiramos bien. Se da la circunstancia de que, aunque parezca extraño, gran cantidad de gente no sabe respirar en forma correcta. Por otra parte, existe también bastante gente que, por una razón o por otra, no utiliza en forma óptima su capacidad pulmonar.

Sabemos que una respiración defectuosa, superficial, impide ventilar correctamente los pulmones, disminuyendo el aporte de oxígeno necesario para la combustión metabólica ¿Qué le ocurre al fuego cuando disminuye el oxígeno? Pierde fuerza y calor hasta llegar a extinguirse por completo al acabarse el aire. Lo mismo ocurre con el metabolismo cuando la respiración aporta poco oxígeno: su ritmo decrece. En consecuencia, y refiriéndonos a los chicos, una incorrecta mecánica respiratoria incide en la falta de atención y en el poco ánimo para participar en actividades, aún tratándose de juegos.

Revisemos entonces dónde y cómo se realiza, y cuál es su correcta mecánica:

- El aire penetra por la boca o por la nariz, pasa por la tráquea y a través de los dos brazos de ésta penetra en los pulmones. El diafragma es un ancho músculo transversal que separa los órganos respiratorios de los digestivos y que resulta ser uno de los más importantes en el movimiento respiratorio.

[40] Dethlefsen y Dahlke, *La enfermedad como camino*, Barcelona, Plaza y Janés, 1991.

- Este movimiento consta de dos fases, la inspiración y la espiración, entre las cuales se mantiene un breve instante de suspensión y bloqueo del aire. En la inspiración, las cavidades pulmonares aumentan de tamaño a medida que la caja torácica se dilata, como consecuencia principalmente del descenso del diafragma y de la elevación de las costillas (por acción de los músculos serratos).[41] En la espiración, se produce una elevación del diafragma y un descenso de las costillas que provocan la expulsión de una gran parte del aire contenido en los pulmones.

- ¿Es exactamente igual respirar por la boca que por la nariz? ¿Es tan sólo cuestión de costumbre? Efectivamente no. Veamos cuáles son sus diferencias: el conducto nasal, desde el punto de vista higiénico o sanitario, presenta indudables ventajas. El aire que se obtiene por su medio llega a los pulmones ya filtrado en las fosas nasales y además caliente. La respiración bucal no filtra el aire ni lo calienta. Sin embargo, ésta presenta una ventaja respecto a la anterior, y es que en muy poco tiempo puede inspirarse una cantidad de aire considerablemente mayor.

- Es conveniente por lo tanto realizar la inhalación y exhalación por la nariz pero no en actividades intensas en las que se requiere un mayor volumen de oxígeno; en ese caso, la inhalación debe realizarse por boca. Aunque antes de llegar a la respiración bucal, hay un paso previo que es la inhalación por nariz y la exhalación por boca[42] (esto provoca la inhalación lenta, pero una exhalación más rápida).

- Cuando se moviliza la zona abdominal por acción de la contracción del diafragma, se da la llamada respiración abdominal o diafragmática. En la respiración superior o torácica, se moviliza especialmente la parrilla costal por efecto de la acción de los serratos y con escasa intervención del diafragma. La respiración torácica incorpora menor volumen de aire pero puede ser hecha con mayor velocidad, por lo tanto se la utiliza en actividades intensas. La abdominal, por el contrario, es más profunda y por lo mismo, más lenta; por lo tanto se la aconseja en los aquietamientos y desde luego asociada a la relajación. Por último, se llama *respiración completa* a la que moviliza el abdomen y también el tórax, pues la inhalación es tan profunda que los pulmones se llenan de aire en toda su capacidad. Este tipo de respiración debe realizarse con prudencia porque puede producir una hiperventilación (un exceso de oxígeno) con molestas consecuencias...

- Por último, y para completar los beneficios que conlleva la respiración abdominal en relación con los estados de relajación, sabemos que cuando el diafragma se contrae y se relaja, empuja rítmicamente los órganos de la cavidad abdominal y mejora de esta forma el funcionamiento de los mismos y la irrigación sanguínea; es como hacerse un "auto - masaje" tranquilizador.

La correcta mecánica respiratoria implica, entonces, una profunda inhalación y exhalación realizadas siempre por la nariz, en un movimiento fluido, pausado y rítmico, contrayendo en su realización fundamentalmente el diafragma.

Al ejercitar las distintas formas de respirar y desarrollar la conciencia sobre ellas, es posible provocar estados de serenidad, relajación, concentración, centración[43] y quietud emocional y mental. El trabajo sobre la respiración está íntimamente relacionado con el de la relajación, no se puede realizar uno sin involucrar al otro.

[41] Serrato menor posterior y superior: músculo inspirador pues su acción es la elevación de las costillas.
[42] Muchos chicos tienen una incorrecta mecánica: inhalan y exhalan siempre por la boca, aun cuando la actividad no requiera grandes volúmenes de aire; es aconsejable detectarlo y hacer el comentario a los padres porque podríamos estar frente a algún tipo de obstrucción o deformación nasal que impidiera la respiración correcta. También podría generar problemas odontológicos y/o de deglución por una mala posición de la lengua.
[43] Centrado: que piensa o actúa equilibradamente, y sin dispersarse. *(Diccionario Larousse.)*

La calidad de la respiración, entre otras cosas, influye en la calidad de nuestras vidas porque la salud, el estado de ánimo, la energía, la creatividad se ven influenciados por el suministro de oxígeno que proporciona la respiración.

Es así como puede comprenderse la influencia que tiene la respiración en la calidad de vida y en la disponibilidad para el aprendizaje y/o la actividad, hay muchos chicos que no saben respirar bien y que pueden tener, consecuentemente, problemas de conducta o de aprendizaje escolares. Es conveniente observar a los alumnos en su forma de respirar... ¿Se cansan con facilidad? ¿Respiran por la boca? ¿Pueden cumplir las consignas que sobre la respiración les hagamos? ¿Qué es lo que desde el Área se puede hacer y enseñar?

- Detectar respiraciones con mecánicas inadecuadas.
- Enseñar una mecánica correcta.
- Incrementar la capacidad pulmonar.
- Enseñar la relación de la respiración con la actividad física y el reposo, y cómo influyen recíprocamente una en la otra.

Por supuesto es importante enseñar desde muy pequeños la correcta higiene de la nariz (soplando, para higienizarla, primero por un orificio nasal y luego por el otro), pues aunque parezca una obviedad, hay muchos chicos que no saben hacerlo. Y lo que pensamos que es una dificultad crónica o grave es en realidad falta de higiene.

Otra posibilidad que pueda darse es que los chicos imiten la forma de respirar de los adultos que los rodean, así como imitan la postura o la forma de caminar o gesticular del papá o la mamá, también pueden modificar la mecánica respiratoria, naturalmente correcta, copiando otras no tan correctas.

Al descartar obstrucciones que dificulten la respiración, es conveniente hacer que los chicos no pierdan su capacidad de respiración abdominal (que tienen desde que nacen), sugiriendo que respiren inflando y desinflando el abdomen ya desde el Nivel Inicial.

Para los chicos de este nivel e inclusive del primer ciclo, aconsejamos los juegos en los que se intensifique la exhalación, pues a ésta le sigue inmediatamente una inhalación profunda. Como a esa edad aún no tienen pleno dominio de su cuerpo es probable que al pedirles que hagan una inspiración profunda realicen una serie de movimientos parásitos o inadecuados (sincinesias), como echar hacia atrás la cabeza, o elevar los hombros. Por este motivo, y a los efectos de incrementar la capacidad respiratoria sin que realicen esos movimientos innecesarios, se les proponen juegos en los que intensifiquen la exhalación.

Juegos en los que, con el aire exhalado, deban mover o trasladar objetos muy livianos. Por ejemplo: pelotitas de ping pong, papelitos, vasitos plásticos enhebrados en un hilo, inflar globos, provocar burbujas en el medio líquido o hacerlas soplando una solución jabonosa a través de un aro de alambre. Pueden ser realizados en forma competitiva o no, pero debemos asegurarnos una adecuada rotación en la realización del ejercicio para evitar que por exceso de oxígeno los chicos entren en una hiperventilación. No está demás aclarar que estos juegos son posibles de realizar en todas las edades...

Ya en un primer ciclo sugerimos jugar a exhalar e inhalar de distintas formas, por ejemplo: inhalar por nariz y exhalar por boca, inhalar por boca y exhalar por nariz, inhalar por nariz y exhalar por boca en forma entrecortada, exhalar por boca muy lentamente y echándose el aire en la palma de la mano (el aire debe sentirse frío, si se lo siente caliente es porque la salida es con la boca muy abierta y en forma demasiado rápida), exhalar por boca rápido y fuerte, exhalar pronunciando vocales, exhalar haciendo diferentes ruidos.

El objetivo de estas actividades es propiciar la toma de conciencia de las distintas formas de respirar y de las partes intervinientes en la respiración aunque siempre referido a una acción por realizar.

Recién en segundo ciclo, y gracias a su paulatina madurez nerviosa, los alumnos, en quietud, podrán observar qué partes del cuerpo se mueven cuando respiran para ir paulatinamente aprendiendo los nombres de esas partes. En este caso, entonces, la atención estará puesta no en la acción por realizar sino en qué sienten o qué les pasa a ellos mientras la realizan. También es el momento propicio para asociar la respiración con el sostén y la caída de partes del cuerpo, o con el tensar y el aflojar. Siempre se asocia la inhalación con el sostener, tensar o apretar, y la exhalación con el soltar, relajar y aflojar.

Bibliografía

ALEXANDER, Gerda. *La eutonía*, México, Paidós, 1989.

BALLESTEROS JIMÉNEZ, Soledad. *El esquema corporal*, Madrid, TEA Ediciones, 1982.

CALAIS-GERMAIN, Blandine y Andrée LAMOTTE. *Anatomía para el movimiento*, Barcelona, La liebre de marzo, 1992.

COSTALLAT, Dalila M de. *La entidad psicomotriz*, Buenos Aires, Losada, 1984.

DETHLEFSEN, T. Y R. DAHLKE, *La enfermedad como camino*, Barcelona, Plaza y Janés, 1991.

DÍAZ, Liliana. *El cuerpo en la escuela*, Buenos Aires, Tiempos Editoriales, 1997.

GOBIERNO DE LA CIUDAD DE BUENOS AIRES, Secretaría de Educación, Dirección de Currícula, *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica. Marco General*, "El sentido formativo de la Educación Física en la escuela", 1999.
—— *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica, Primer ciclo*, 1999.
—— *Pre Diseño Curricular para la Educación General Básica, Segundo ciclo*, 1999.
—— *Pre Diseño Curricular para la Educación Inicial. Marco General*, 2000.
—— *Pre Diseño Curricular para la Educación Inicial. Niños de 4 y 5 años*, 2000.

HANNOUN, Hubert, *El niño conquista el medio*, Buenos Aires, Kapelusz, 1977.

HEWITT, James. *Relajación*, Chile, Rei, 1988.

LE BOULCH, Jean. *Hacia una ciencia del movimiento human*, Buenos Aires, Ed. Paidós, 1991.
—— *La educación por el movimiento en la edad escolar*, Buenos Aires, Ed. Paidós, 1986.
—— *El movimiento en el desarrollo de la persona*, Barcelona, Paidotribo, 1997.

RIGAL, Robert. *Motricidad humana, fundamentos y aplicaciones pedagógicas.* Madrid, Augusto Pila Teleña, 1985.

RIGAL, Robert; René PAOLETTI y Michel PORTMAN, *Motricidad, aproximación psicofisiológica*, Madrid, Augusto Pila Teleña, 1979.