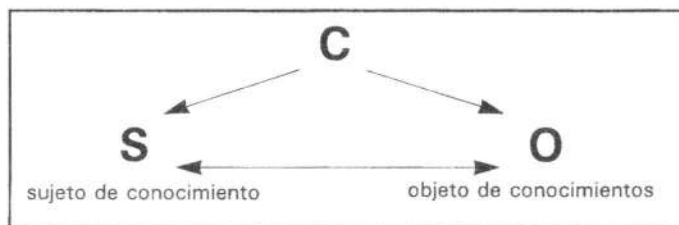


# 5. Una propuesta didáctica para la educación física con niños - fundamentos desde el aprendizaje -



La educación física tiene contenido para enseñar y eso es lo que justifica su lugar en la escuela. No se trata sólo de desarrollar aptitudes o funciones sino además hay un aprendizaje en los alumnos, una adquisición de conocimiento.



Esto no es lo que se enseñaba años atrás, en una educación física pensada sólo para el mejoramiento de aspectos físicos. Hoy se dice que la educación física es una tarea de enseñanza, por lo tanto hay un contenido a ser aprendido.

Anticipándose a la pregunta por el sentido del aprender, se considera que el niño que aprende es un sujeto.

Este concepto en apariencia simple incluye una serie de dimensiones de la persona integrada. No existe una colección de órganos que se mueven y por otro lado una inteligencia, una afectividad, etc. ¡Mucho menos: un alma y un cuerpo! (el viejo adagio: mens sana in corpore sano, representante olímpico del dualismo tradicional).

Sujeto implica actividad, protagonismo. A diferencia de las concepciones asociacionistas de un organismo como unidad de respuesta, se plantea un sujeto que, a través de su actividad, construye un conocimiento significativo para su vida cotidiana.

El niño posee una inteligencia práctica que a la par de (y previamente a) la acti-

Rodolfo Rozengardt  
pag. 79-93

vidad cognoscitiva, determina la construcción del propio yo.

Conocer y conocerse son dos aspectos de un único proceso en que el niño se construye a sí mismo como ser social. **(Vigotsky, 1977)**

Un sujeto de necesidades que se satisfacen socialmente; la forma en que se satisfacen serán determinantes para el desarrollo y las actividades futuras de aprendizaje. **(Vigotsky 1977, Pichon Riviere 1986, Ana Quiroga 1994)**

Un sujeto de motivos sociales internalizados, a través de la función simbólica o semiótica **(Vigotsky 1977 y s/d, Piaget 1978, 1979, 1984)** y de motivaciones inconcientes, fantasmáticas, transferenciales. **(Freud s/d, P. Riviere 1986)**

Un sujeto de determinaciones biológicas, condicionamientos orgánicos, aptitudinales, condicionales y coordinativos.

Todas estas dimensiones del niño lo determinan como un sujeto de conocimiento, y no pueden ni deben ser ignoradas cuando se piensa cualquier propuesta de enseñanza.

El **objeto de conocimiento**, lo que "se presenta delante" y "ofrece cierta resistencia" para ser aprendido **(Quiroga, 1994)** constituido por objetos sociales, culturales, con carga simbólica **(Vigotsky, 1977)** participa como un polo de este proceso de conocimiento. El sujeto, para captar, internalizar y reproducir comprensivamente las características del objeto debe realizar una actividad manipulatoria con el objeto, proceso que implica la asimilación de las características del objeto a sus esquemas previos y la acomodación de estos para poder interactuar con el objeto y con las nuevas representaciones construídas sobre él. Esto trae como resultado un aprendizaje significativo. **(Piaget, 1978, 1979 y 1984)**

Conocer un objeto cualquiera por ejemplo las maneras de saltar, implica actuar sobre las distintas posibilidades del salto, saltar mal, saltar distinto, saltar con errores, eso de algún modo es manipular el salto como objeto de conocimiento.

Es decir que el sujeto manipula el objeto para aprenderlo, lo cual implica cierto nivel de modificación imprescindible del objeto. No hay aprendizaje del salto si el salto mismo no es deformado mientras se aprende. Pero en sentido inverso el esquema indica que al aprender este objeto el niño también es modificado porque tiene más capacidades, más competencias y adquiere nuevas formas de actuar.

Se establece una relación de sujeto/objeto y un camino que esta relación recorre.

Conocer un objeto es establecer significados sobre o acerca de él. El camino que el sujeto realiza adquiere una significación propia que, unida al objeto, constituye una historia que vincula al objeto con cada sujeto de un modo distinto.

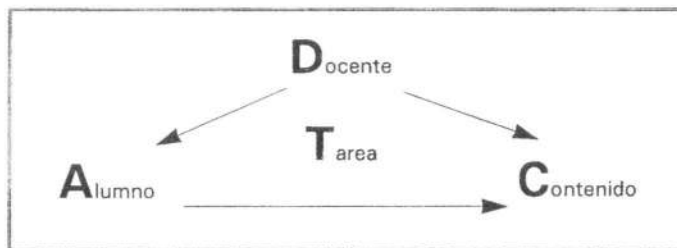
Tomar conocimiento de un movimiento a través de mecanismos imitatorios (el salto, por continuar con el ejemplo) y luego realizar un proceso de adquisición de la habilidad hasta que ésta madura, implica un camino que inevitablemente el sujeto realiza en unas condiciones particulares, históricas, personales aunque en un cierto marco social condicionante. **(Vigotsky, 1977 s/d)**

Esta historia construída, ocupada por hechos, acciones (en este caso numerosos acaecimientos del saltar), imágenes mentales, palabras, podría ser reconstruída como un permanente proceso de modificación de los esquemas de acción, que expresa las primeras manifestaciones de la inteligencia. **(Piaget, 1984)**

Pero ese salto observado, quizá casualmente, por el niño, no existe "en el aire"

(valga la paradoja en este caso) sino que está realizado por adultos u otros niños que ocupan un lugar significativo, al menos en el plano de lo motriz, para el niño / sujeto de conocimiento. Es el *otro* mediador, portador y representante de ciertos valores de la cultura que el niño intentará reproducir. (Vigotsky 1977 s/d)

Cuando ese proceso de conocimiento ocurre como un evento educativo intencional el docente que es la figura institucional.

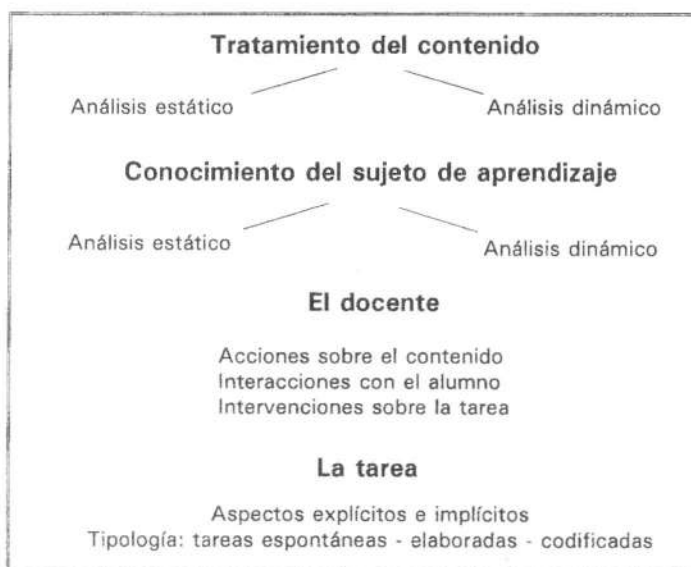


El docente facilita el camino que el sujeto tiene que realizar para aprender contenidos (objetos de conocimiento). Facilitar puede ser presentarle el contenido de algún modo al niño, ayudarlo a organizar el camino, invitarlo a reflexionar sobre ese camino (según sus posibilidades evolutivas). No se reduce a que el docente enseña algo y el alumno lo aprende, pues en ese caso la relación sería únicamente docente - alumno en un sentido lineal ocupando el contenido sólo el lugar de instrumento y queda para el docente el centro de la escena: el docente enseña - el alumno aprende. El docente tiene que correrse del escenario y tratar de ver qué le pasa a esos alumnos con ese contenido y ayudarlos en el proceso de adquisición del mismo.

A continuación se caracterizan cada uno de los elementos.

Aparecen cuatro elementos: **alumnos, docentes, contenido y tarea.**

El *cuadro 1* muestra una primera sistematización, que se analiza en los próximos párrafos.



cuadro 1 - Presentación general -

## Tratamiento del contenido (lo que se enseña)

### 1. Análisis estático (lo que se enseña)

*Estudio de los atributos del contenido en un corte sincrónico  
(en un aquí y ahora)*

- 1.1. Significados culturales que expresa. Traducción en contenidos conceptuales y procedimentales
- 1.2. Potencial simbólico o de significatividad psicológica que genera (esencia motivacional)
- 1.3. Formas de movimiento que lo caracterizan
- 1.4. Análisis funcionales (capacidades motoras y cognitivas que moviliza)
- 1.5. Contenido organizador o principal
- 1.6. Análisis de las acciones desde la teoría del procesamiento de la información
- 1.7. Recorrido lógico del aprendiz

### 2. Análisis dinámico

*Estudio del contenido en sus posibles transformaciones  
a partir de la acción del aprendiz*

- 2.1. Elementos de la situación compleja de la acción motriz (factores corporales - temporales - objetales - sociales)
- 2.2. Constantes y variantes de las situaciones y de las acciones motrices
- 2.3. Variantes diacrónicas en posibles líneas de desarrollo.

cuadro 2 - Tratamiento del contenido -

Primero el lugar de las preguntas: el contenido, ¿qué significados culturales está expresando?.

Por ejemplo un deporte, una actividad gimnástica, una forma de movimiento, estos son contenidos, pero ¿qué significado cultural tienen?. Los elementos de la cultura, son producto de la historia social, y por ese motivo, contienen valores, no son neutrales a la hora de influir sobre la personalidad de los alumnos.

Luego se considera el potencial simbólico, la significatividad psicológica que genera, ¿qué es lo que puede motivar al alumno a actuar sobre ese contenido?, ¿qué significado simbólico provoca en una comunidad o en otra, en distintas edades o en momentos educativos diferentes?.

Esto que despierta en el alumno, en el grupo, lo llamamos la esencia motivacional, unidad compleja de motivos para la acción.

Tercero, estudiar los movimientos que caracterizan a estos contenidos; análisis de las formas, las acciones motoras, sus características biomecánicas.

Cuarto, los aspectos funcionales, es decir estas formas de movimiento, qué aptitudes o funciones están estimulando.

Quinto, de todos estos contenidos posibles, seleccionar como organizador a aquel contenido que puede ayudar a darle forma y fomentar el interés de los alumnos.

Este es un requisito para jerarquizar y secuenciar la enseñanza.

Por ejemplo, cuando se plantean juegos colectivos los niños están centrándose en cómo actuar para jugar con el otro, cómo hace uno para negociar e interactuar con su compañero. Se requiere ponerse de acuerdo con otro desde el juego y poder cuestionarse la decisión sobre una regla para jugar. Allí está el contenido organizador; junto con este contenido organizador aparecen otros contenidos, porque jugando con el compañero el niño salta, corre, lanza, se mueve en su espacio, le da significado a distintas partes del cuerpo. Son otros contenidos, pero el organizador, el contenido principal trata de la elaboración o comprensión de reglas para jugar con el otro.

Es importante diferenciar un contenido de otro a través de su análisis desde la teoría del procesamiento de la información, porque un contenido que está centrado en habilidades motoras cerradas, por ejemplo no puede tener la misma secuencia de enseñanza que una actividad centrada en situaciones cambiantes.

A este conjunto de operaciones teóricas se las puede agrupar como el "análisis estático del contenido".

El análisis dinámico refiere a las posibilidades de transformación o de operación que brinda un contenido particular. Se trata de las manipulaciones que el niño realiza sobre el objeto descriptas por Piaget.

Desde la idea de la pedagogía de la situación se considera que el niño forma parte de una situación compleja. Dentro de esta situación intervienen factores corporales, temporales, objetales y sociales.

El movimiento se considera un emergente de una situación más compleja. **(Pichon Riviere, 1986)** El movimiento es un producto, algo que se visualiza dentro del marco de una situación compleja.

Esto supera la idea extendida que el aprendizaje es asociación de estímulos, que hay una única causa para un único efecto. El proceso que realiza el sujeto está enmarcado dentro de un contexto, y no se puede obviar que por ejemplo si se quiere enseñar salto en alto no se puede partir de lo que el niño ignora: si nunca ha saltado, y se le dice "vos ponete en la varilla, das cinco pasos para atrás, tomá carrera, poné la pierna así, corré, saltá, después te corrijo". Esto sería suponer que no hay historia previa, que no hay experiencia, y sólo se está intentando producir un efecto único.

Todo movimiento, toda acción, presenta constantes y variantes, es decir que si la situación es compleja y existe un recorrido del alumno, hay elementos que permanecen y elementos que varían, y es necesario que se analicen las potencialidades educativas de las situaciones que implican hechos que pueden variar.

Por ejemplo si se está planteando con un grupo de alumnos la manipulación sobre el salto, la acción de saltar es un hecho constante, pero la forma de la acción por el espacio, las posiciones del cuerpo, son las variantes, y se puede dar una gran gama de combinaciones, de variaciones posibles; el docente debe tenerlas previstas porque lo que se pretende es orientar la búsqueda de los alumnos sobre las posibilidades de variaciones, y no ateniéndose a un modelo técnico, pues se cortaría la posibilidad de creación que permite dicho movimiento, limitando la actividad manipulativa, es decir, cognoscitiva del sujeto que aprende.

En rigor, las variantes corresponden a los valores que pueden tomar las variables que caracterizan al objeto que se está manipulando. Variante diacrónica es la consideración del proceso de cambio en el tiempo de una secuencia motriz.

Sobre un gesto dado en una situación inicial, se pueden producir en un mismo alumno una cantidad de variaciones que se van sustituyendo una a la otra, y si empieza por arrojar las pelotas hacia arriba después puede proponérsele a los alumnos por ejemplo: "A ver cómo lanzan la pelota hacia arriba, cómo la reciben, como podrían recibir la pelota pero en distinta posición del cuerpo, como podrían en distintas posiciones pero realizando un apoyo, o planteando que sean ellos mismos quienes vayan construyendo una secuencia, por ejemplo elaborar una complejización de una situación inicial de patear.

Hasta aquí se presentó un modelo de tratamiento del contenido; en lenguaje ausubeliano, estaríamos describiendo la lógica del contenido.

## Acerca del sujeto de conocimiento

### 1. Análisis estático

*Estudio de un sujeto multideterminado en situación de aprender*

- 1.1. Concepción de aprendizaje, formas principales o valoradas de aprender
- 1.2. Dimensión corporal de un sujeto biopsicosocial, constituido históricamente y socialmente determinado
- 1.3. Aprendizaje corporal o de la disponibilidad corporal
- 1.4. Formas y características principales del aprendizaje motor
- 1.5. determinaciones socioculturales e históricas concretas

### 2. Análisis dinámico

*Estudio de las variaciones del sujeto en su constitución y en su disponibilidad para aprender y de la determinación de las etapas evolutivas.*

- 2.1. Evolución biológica: crecimiento y maduración
- 2.2. Evolución psicológica: desarrollo cognitivo, afectivo, moral
- 2.3. Evolución social
- 2.4. Evolución motriz: desarrollo motor
- 2.5. Evolución de las formas de aprender

cuadro 3 - Estudio del sujeto de aprendizaje -

En la tarea docente intervienen concepciones teóricas que es preciso explicitar: qué es un niño, la concepción de aprendizaje, la concepción de hombre, un hombre histórico que se constituye a la vez que su medio, un hombre socialmente determinado, concreto. El aprendizaje motor no es aislado, sino un componente de la disponibilidad que el sujeto tiene de sí mismo; de su propia identidad, y de lo que sabe que puede hacer y que no puede hacer.

Considerar las determinaciones socio culturales históricas concretas implica poseer las herramientas concretas para conocer al niño para el cual se está trabajando y no para uno ideal; tener los instrumentos para poder evaluar a quién se está

enseñando en forma concreta.

El análisis dinámico es el estudio del aspecto evolutivo, esto es que las condiciones de un niño de cinco años son diferentes de otro de siete, así como de diez o de once. La lógica de las edades es distinta. Es necesario tener una mirada científica de cómo es el proceso evolutivo, conocer al sujeto que se tiene delante.

## La función del enseñante

### 1. Acciones sobre el contenido:

Funciones, criterios y estrategias para seleccionar y jerarquizar contenidos

### 2. Interacciones con el alumno:

Tipos de vínculo que les propone a sus alumnos y modelo docente/adulto asumido.

### 3. Intervenciones sobre la tarea:

3.1. cantidad y calidad de información proporcionada (consignas mas acondicionamiento del medio)

3.2. momentos de la intervención

3.3. modos de intervenir

3.4. propósitos y consecuencias de la intervención

*cuadro 4 - Estudio de la función del docente-*

El docente es el adulto que facilita, orienta, coordina el aprendizaje de estos contenidos.

Pueden diferenciarse tres tipos de función del docente:

· La acción sobre el contenido. El docente selecciona, organiza y jerarquiza los contenidos que se van a enseñar.

· Las interacciones con el alumno. Según el modelo de adulto que se propone, se establece cierto tipo de vínculos con los alumnos. (Determinaciones sociológicas, políticas, psicológicas)

· Intervenciones sobre la tarea. Esta es una función netamente didáctica, analizar los modos de intervención, los momentos, las intenciones de la intervención sobre el desarrollo de la tarea de los alumnos. De algún modo lo anterior es el prolegómeno para esto, que es la tarea central que se realiza para el logro de aprendizaje. Es el camino que realiza el docente con el alumno con la intención final de que el alumno aprenda. El docente tiene que realizar un camino, junto también al alumno, y en el desarrollo de esta tarea hay una variedad de intercambio de información que se realiza. Esto tiene que ver fundamentalmente con las consignas y el acondicionamiento del medio.

## Sobre la tarea

- \* Cantidad y calidad de intercambios y de construcción de significados que se producen entre Alumno - Docente - Contenido
- \* Descripción de procesos y de productos
- \* Formas de pensamiento predominantes (divergente - convergente - mixtos para resolución de problemas)
- \* Organización individual - grupal

explícitos: asociados a obstáculos cognitivos y motrices

- \* Aspectos explícitos e implícitos

implícitos: asociados a obstáculos grupales - institucionales

- \* Niveles de participación en la determinación o discriminación de : problemas - objetivos - obstáculos - acciones u operaciones - evaluación

- \* Niveles de elaboración (transformación de la información recibida y del contenido por parte del alumno); determinan tareas:

espontáneas: pasajes de la forma verbal o visual a lo motriz o viceversa, en un mismo nivel.

elaboradas: cambio de nivel por acción sobre el contenido, que se modifica.

codificadas: el producto es objetivado y transformado en reglas concretas.

cuadro 5 - La Tarea -

La tarea, como el camino que realiza el sujeto para la adquisición del conocimiento, la interiorización o subjetivación del objeto, se describe principalmente por la cantidad y calidad de intercambios y de construcción de significados que se producen entre alumno, docente y contenido. Ello posee una cantidad de procesos y productos que se suceden unos a otros.

Dentro de una misma tarea se manifiestan distintas formas de pensamiento, por ejemplo formas de pensamiento divergentes para las que sobre un mismo asunto los alumnos buscan formas diferentes de hacer. El docente plantea el problema, y este se resuelve buscando distintas opciones.

Convergentes, cuando se pretende encontrar las mejores soluciones a los problemas que se plantean. Por ejemplo, la manera más económica o eficaz de realizar un salto o un lanzamiento.

La tarea tiene momentos de organización grupal y momentos de realización individual. También posee un aspecto implícito y eso quiere decir que cuando se plantean los obstáculos que deben ser superados en el desarrollo de la tarea algu-



nas cosas se explicitan y otras no se dicen. Por ejemplo si se trata la manera de saltar más alto, todo lo que se realiza en función de saltar más alto constituye la tarea explícita, pero resulta que mientras se salta los niños se empiezan a empujar y tratan de saltar primero, uno antes que el otro. Aquí hay una tarea que los alumnos realizan pero no está explicitada en el objetivo.

Hay otras cosas que los alumnos tienen que resolver entre ellos, quién es el más hábil para saltar, quién es el primero en la fila o quién es el más simpático con el maestro, esa es una tarea que el chico realiza y resuelve.

También hay otro tipo de obstáculos no planteados por el docente. Puede ocurrir por ejemplo que se dé una consigna de muy difícil comprensión para un grupo de alumnos, y el grupo se rebela y se dedica a otra cosa. O el ejemplo de un maestro de Educación Física en un jardín de infantes, trabajando en un lugar del jardín en que no se puede correr. La maestra le dice siempre a los alumnos que no corran, "en este lugar no se puede correr porque es peligroso", vigilando luego para que se cumpla la regla; llega el profesor de educación física y los alumnos se largan a correr incontroladamente. Después se rebelan contra las maestras, o contra los límites que ellas les imponen y se portan mal y a propósito corren hacia ese lugar. Los niños están resolviendo una tarea implícita, están tratando de entender a los adultos y por qué en un mismo lugar un día se puede correr y otro día no se puede; eso les crea un conflicto y la vía que encuentran es probar y ver qué límites se les ponen. Esto es una tarea que los alumnos están tratando de resolver, entender qué quieren los adultos de ellos, es una tarea implícita que aparece en la clase.

Entonces hay contenidos implícitos para tareas implícitas.

## **La participación de los alumnos**

El nivel de participación de los alumnos está referido a la posibilidad de decidir sobre los contenidos y las secuencias de la tarea.

No se trata sólo de que los niños digan si algo les gusta o voten para elegir el deporte que van a aprender, sino de determinar en conjunto los problemas que van surgiendo al elaborar los contenidos propuestos. Según las posibilidades lógicas, el niño en situación grupal está habilitado para discriminar cuáles problemas van apareciendo y dificultan la consecución de los objetivos de la tarea. Más aún, los propios objetivos pueden ser planteados por el grupo a partir de analizar los obstáculos que se presentan.

Esto es posible sólo en una secuencia significativa de tareas alrededor de una esencia motivacional que surge por el contenido de las acciones.

Numerosos estudios ratifican que la acción autodeterminada posee un mayor nivel de eficacia para el aprendizaje (psicólogos cognitivistas y psiconeurólogos).

## **El nivel de elaboración de la tarea**

Se entienden las actividades de aprendizaje como un conjunto de manipulaciones sobre el contenido; la propuesta de trabajo con niños (y con adultos también) se tiene que pensar realmente como un proceso.

Se distinguen tareas espontáneas, tareas elaboradas y tareas codificadas.

**Espontáneas** (para el alumno) donde, frente a una consigna en determinada situación, él realiza la primera respuesta que tiene a mano, apelando a sus esquemas de acción. (Piaget 1979)

**Elaboradas** (por el alumno) en las que éste tiene que realizar un esfuerzo, individual o con los otros, para transformar el objeto que se está manipulando a través de una nueva acción o serie de acciones. Se plantean problemas y es necesario establecer estrategias de variación o de resolución. La información que recibe es transformada en una creación que es en cierta medida motriz y también simbólica, lingüística, cognitiva.

**Codificadas** (por el alumno), por su propio proceso y no por un código previamente establecido por el docente. Esto ocurre cuando de algún modo se ponen de acuerdo los actores de la situación y se ponen reglas al funcionamiento de la propuesta motriz.

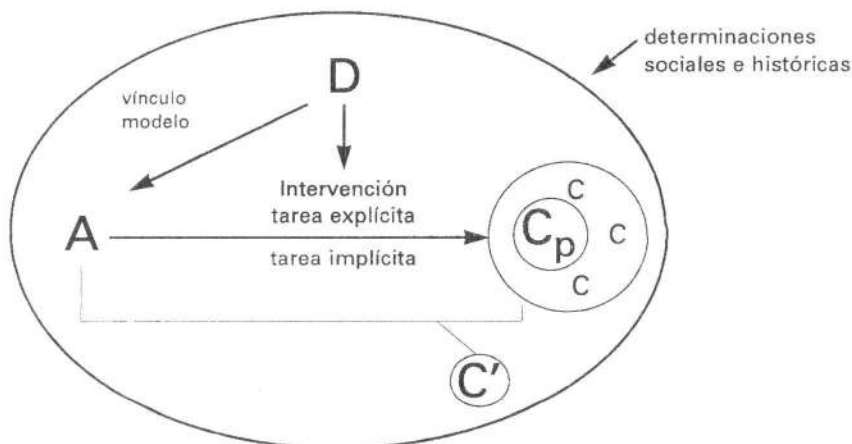
Una secuencia con los tres tipos de tareas se puede ver cuando se plantean, por ejemplo, juegos corporales y surgen las formas espontáneas en las que cada uno busca la forma de moverse según lo que le proponga el medio físico, allí el docente interviene para plantear la necesidad de la búsqueda de variantes o de complicar los movimientos descubiertos o hacer más difícil el medio por la incorporación de un nuevo material. (Tareas elaboradas). Luego se invita a armar una secuencia de tres movimientos combinados con alguna limitación o formar un grupo de tres chicos y realizar los movimientos coordinadamente. Allí se elabora un código colectivo, un conjunto de signos, de reglas que debe ser respetado para poder resolver el problema. (Tarea codificada).

El código no lo establece el profesor, él es responsable del proceso de codificación, pero no del código, a fin de garantizar que el alumno participe inteligentemente en la construcción de su cultura corporal.

Cada uno de estos niveles de elaboración de la información y de la acción motriz se corresponde con diferentes niveles del pensamiento.

### Primera síntesis

El *esquema 3* sintetiza varias ideas: hay mediador, objeto y sujeto de conocimiento y su camino con los elementos que se han considerado.



El alumno que está realizando por un lado una tarea explicitada, acordada con el docente para aprender un contenido, (contenido principal, organizador más otros contenidos, también explícitos de la tarea con el docente); pero además en la tarea implícita hay mucho camino paralelo que el alumno está realizando para poder aprender el contenido explícito y por otro lado hay otros contenidos que está elaborando y que está aprendiendo también (contenidos implícitos) a través de la tarea implícita.

## La propuesta concreta de organización de contenidos: las unidades temáticas

*Forma privilegiada de organizar, jerarquizar y secuenciar el contenido que evidencia el propósito de generar una variedad de experiencias motrices que determinen una historia rica en significados y por lo tanto en disponibilidad para la acción*

### Características

- A - Combina el criterio de valor cultural del contenido con la esencia motivacional que genera en el alumno
- B - Permite y estimula la transformación del contenido a partir de la "manipulación" del alumno
- C - Se organizan como unidades de significación y construyen una historia entre el niño y el elemento motivador (medio físico -elementos -compañeros)
- D - Rescata el juego como punto de partida construyendo significaciones de la motricidad junto al placer y la creatividad
- E - Se apoya en el concepto de situación, en la que el chico se enfrenta a problemas de movimiento. Se establecen tres tipos de situaciones, por la índole de los problemas que determinen:

- 1 - Sin elementos: enfrentarse a las condiciones físicas del medio
  - terrestre
  - acuático
- 2 - Con elementos: secuencias en base a manipulaciones
- 3 - En grupo: situaciones de expresión y relación con el otro, los otros

Estas situaciones se van diferenciando en el proceso evolutivo

cuadro 6 - Unidades temáticas. Presentación -

A partir del estudio y sistematización de los contenidos se establecen ocho unidades temáticas. Cada una de ellas se inicia en la etapa de 3 a 7 años y se continúa en los siguientes ciclos. Todas las unidades temáticas empiezan con un planteo general asociado al juego y avanzan vinculadas con formas motrices específicas, por ejemplo de iniciación al deporte.

U.T.	3 - 7 años	7 - 10 años	10 - 13 años
U1	juego con pequeño material	actividades rítmicas y gimnásticas	gimnasia rítmica deportiva
U2	juegos de correr, saltar, lanzar	iniciación atlética	atletismo
U3	juegos corporales	actividades gimnásticas	gimnasia artística
U4	juegos colectivos	juegos colectivos	juego deportivo colectivo natación
U5	juegos acuáticos	nadar	
U6	juegos y actividades en la naturaleza	→	juegos y deportes alternativos
U7	juegos oposición y lucha	juegos de combate	deportes de combate
U8	juegos expresivos	expresión corporal, danza y mínimo.	→

cuadro 6 B - Unidades temáticas. Desarrollo -

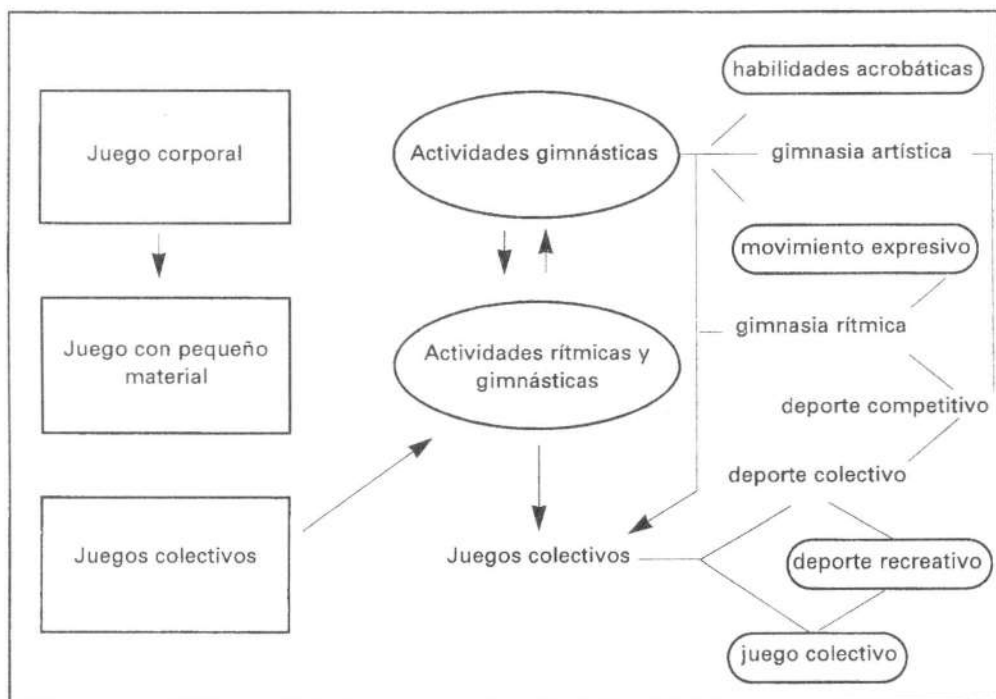
Este esquema también es limitado pues no necesariamente debe desembocar en la iniciación deportiva, sino que puede haber otras formas de movimiento, no necesariamente deportivas, se trata de un esquema útil para explicitar una secuencia de trabajo.

Todo empieza por el juego y continúa en una relación con la técnica.

El cuadro 6 C muestra posibles relaciones entre unidades temáticas. Allí el Juego Corporal se continúa y desemboca en las actividades físicas con varias salidas, una hacia el deporte competitivo, la gimnasia artística, una salida hacia la vida cotidiana, con un enriquecimiento de ciertas actividades acrobáticas que el niño puede hacer y usar en su vida cotidiana. Vemos también otra línea que continúa en el movimiento expresivo.

¿Por qué este planteo?, el punto central es que los contenidos tienen una lógica distinta, porque genera significados psicológicos diferentes, y por eso conforman unidades separadas.

En el *juego corporal*, por ejemplo, lo que se pone en acción es el desafío que presenta un medio físico y cómo el niño puede actuar en él; moverse en contacto con el piso, las posibilidades que se tienen con el cuerpo en un espacio, las acciones contra la gravedad, con distintas posiciones; esta podría ser la *esencia motivacional* de la unidad de juego corporal.



cuadro 6 C - Ejemplos de integración de unidades temáticas -

Desde otra lógica, en un *juego colectivo* lo que se pone en práctica es la posibilidad de jugar con otro y no es un problema esencialmente técnico como puede ser desde el juego corporal, en que se trata de cómo poner el cuerpo en un espacio para poder jugar en/con él.

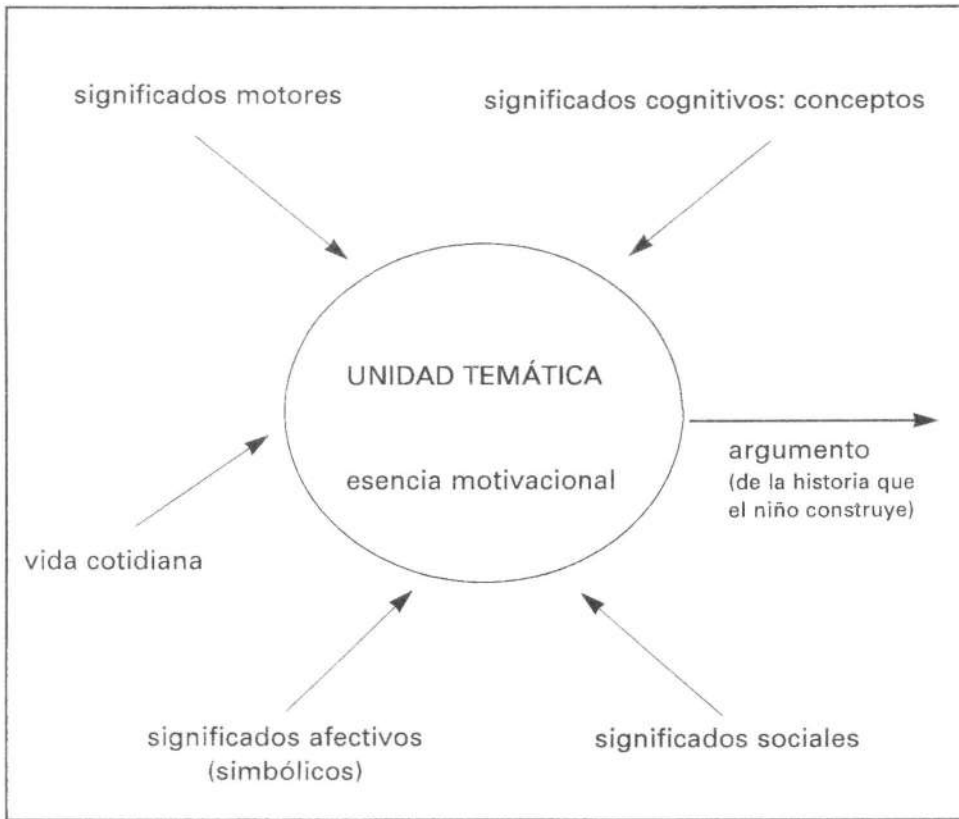
El juego colectivo es el hacer del niño para compartir el juego con sus compañeros; entonces aprender un deporte colectivo es distinto a aprender un deporte individual, y esto hay que diferenciarlo porque si se pretende enseñar un deporte colectivo con la metodología de un deporte individual se corre el peligro de atomizar el juego, porque se enseñan las técnicas separadas con la intención de aplicarlas luego y de ese modo los deportistas no entienden la lógica del juego; a lo sumo serán dominadores de técnicas individuales difíciles de integrar a la acción colectiva.

Esto ocurre cuando no se ha respetado la significatividad del recorrido de los alumnos con el contenido que se pretende enseñar.

La lógica del deporte colectivo es distinta a la lógica del deporte individual. Esto es un criterio organizador de las unidades temáticas

La unidad temática tiene esencia motivacional o una unidad de significado que se construye entre el contenido y el alumno. Esto es aprender.

Construir un significado (*esquema 4*) quiere decir: "para mí este piso era una cosa que tiene un conjunto de paredes pegadas, que tiene un techo arriba, y que cuando vengo escucho un ruido raro, algo que retumba; después que en el piso me arrastré, me apoyé en un compañero, aprendí una posición nueva, este sitio tiene otro significado para mí, es otra cosa este piso, escribí con este piso una historia, y este piso conmigo, porque hice algunas cosas que no sabía que podía hacer."



Esquema 4 - Unidades temáticas. Significados -

Esto es aprender. Aprender significa que ese muchacho, ese sujeto tiene una nueva disponibilidad para la acción, aprendió algo nuevo porque puede actuar de una manera de mejor calidad en un medio físico.

Si fuera una unidad de juego colectivo, el significado que se construye es armar o conocer un juego con compañeros para poder jugar, escribir una historia con los compañeros y con el juego para poder jugar.

Redactar un argumento alrededor del contenido. Para ello tienen que trabajar sobre el contenido, deformarlo, rearmarlo.

Es diferente si se trata de repetir lo que otro le cuenta y el niño se mueve de cierta manera porque el profesor que tiene delante le muestra o le ordena y entonces se mueve junto con él, pero sin entender lo que hace, por qué lo hace, solamente está repitiendo lo que el profesor le dice. No es el caso de una acción pensada, proyectada por él.

## Resumen

La educación física tiene contenido para enseñar y eso es lo que justifica su lugar en la escuela. No se trata sólo de desarrollar aptitudes o funciones sino además hay un aprendizaje en los alumnos, una adquisición de conocimiento.

Esta postura demanda fundamentos cognitivos para el desarrollo de su propuesta didáctica.

En este trabajo se intenta presentar una serie de ideas que fundamentan la didáctica de la educación física con niños.

Se profundiza en las nociones de contenido y de sujeto y se entiende al docente en un papel mediador entre ellos. El análisis se enfoca desde las teorías del aprendizaje de corte cognitivista.

## Bibliografía

- Amicale EPS (1986), **El niño y la actividad física**, Paidotribo.
- Blanck, Guillermo (1984) **Vigotsky memoria y presencia**, CyC Buenos Aires.
- Coll, César, **Aprendizaje escolar y construcción del conocimiento**, Paidós, Buenos Aires.
- Freud, Sigmund, **Análisis del yo y psicología de las masas**, s.d.e.
- Laplanche y Pontalis, **Diccionario de psicoanálisis**, s.d.e.
- Mazza, Diana (1993), **La tarea académica**, en Marta Souto, **Hacia una didáctica de lo grupal**, Miño y Dávila, Buenos Aires.
- Novak, Joseph (1982), **Teoría y práctica de la educación**, Alianza Ed. Barcelona.
- Pichon Riviere, Enrique, (1986) **El proceso grupal**, Paidós, Buenos Aires.
- Quiroga Ana P. de, (1994), **Matrices de aprendizaje**, Ed. Cinco, Buenos Aires.
- Rousseau, Mignon, (1995) **Algunos conceptos básicos de la teoría kleiniana**, Tekné, Buenos Aires.
- Piaget, Jean, (1978) **Psicología del niño**, Ediciones Morata, Barcelona.
- Piaget, Jean (1979) **Seis estudios de psicología**, Seix Barral, Barcelona.
- Piaget, Jean, (1984) **Psicología de la inteligencia**, Editorial Psique, Buenos Aires.
- Vigotsky, Lev S. (1977) **Pensamiento y lenguaje**, La Pléyade, Buenos Aires.
- Vigotsky, Lev S. **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**, s.d.e.