



UNIVERSIDAD JUAN AGUSTÍN MAZA

FACULTAD DE EDUCACIÓN

CARRERA: Licenciatura en Educación Física

ANÁLISIS COMPARATIVO ENTRE EL CURRÍCULUM PRESCRIPTO Y EL CURRÍCULUM REAL Y SU RELACIÓN CON EL ENFOQUE PEDAGÓGICO QUE SUSTENTA LA PRÁCTICA DEL DOCENTE EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA DEL PRIMER CICLO DEL NIVEL PRIMARIO DE LAS ESCUELAS ISEP Y COMPAÑÍA DE MARÍA DE MENDOZA, 2022.

COMPARATIVE ANALYSIS BETWEEN THE PRESCRIBED CURRICULUM AND THE REAL CURRICULUM AND ITS RELATIONSHIP WITH THE PEDAGOGICAL APPROACH THAT SUPPORTS THE TEACHER'S PRACTICE IN THE AREA OF PHYSICAL EDUCATION OF THE FIRST CYCLE OF THE PRIMARY LEVEL OF THE ISEP AND COMPAÑÍA DE MARÍA DE MENDOZA SCHOOLS, 2022.

Alumna: Profesora Ana Ferrer

Tutor disciplinar: Prof. Andrea Calvo

Tutor metodológico: Dra Marisa Pimienta

Director: Lic. Esp María Cristina Estrella

Mayo

Página de Información Institucional

Mediante la presente tesina y la presentación oral de la misma, aspiro al título de Licenciado en Educación Física

Datos del alumno: Ana Karina Ferrer

Fecha:

Calificación:

Docentes del tribunal evaluador:

.....

.....

.....

Dedicatoria

A mis queridos familiares y amigos,

En este momento tan especial, quiero dedicar unas palabras de profundo agradecimiento y reconocimiento a cada uno de ustedes. Su apoyo incondicional, cariño y aliento han sido fundamentales para mi trayectoria académica y la culminación de esta tesina.

A mi padre, Juan Carlos Ferrer, y a mi madre, Nélide Gabarro, quienes me han inculcado desde pequeño el amor por el conocimiento y me han brindado su apoyo incondicional en cada paso que he dado. Gracias por su constante estímulo y por ser mi ejemplo de perseverancia y superación.

A mi hermana, por estar siempre a mi lado, consejos y momentos inolvidables. Su apoyo incondicional me ha dado fuerzas para seguir adelante en los momentos más difíciles.

A mi amado esposo, Roberto Delpodio, y mis adorables hijas, Martina e Isabella, por comprender y apoyar mi dedicación a este proyecto. Su amor y paciencia han sido mi mayor fuente de motivación y felicidad.

A mis amigos cercanos, por su amistad sincera y por brindarme su apoyo en cada etapa de mi vida. Su confianza en mí ha sido un gran estímulo para alcanzar mis metas.

A todos ustedes, familiares y amigos, les agradezco por su constante aliento, palabras de apoyo y por creer en mí. Esta tesina es un logro compartido, y su presencia en mi vida ha sido invaluable. Gracias por ser mi inspiración y por ser parte de este emocionante viaje.

Con todo mi amor y gratitud.

Agradecimientos

En primer lugar, deseo expresar mi más profundo agradecimiento al licenciada Alejandra Sosa, guía durante todo el proceso de elaboración de esta tesina. Su sabiduría, experiencia y dedicación fueron fundamentales para enriquecer mi investigación y brindarme las herramientas necesarias para su concreción. Agradezco su constante apoyo, paciencia y orientación experta.

También quiero agradecer a la licenciada Andrea Calvo, quien generosamente compartió su conocimiento y brindó valiosas sugerencias y comentarios que contribuyeron significativamente a mejorar la calidad de este trabajo. Su compromiso con la excelencia académica y su disposición para ayudar fueron de gran valor en todo el proceso.

Asimismo, deseo expresar mi agradecimiento a mi esposo, Roberto Delpodio, quien me acompañó en cada paso de esta travesía académica. Su apoyo incondicional, paciencia y comprensión fueron vitales para superar los desafíos y dificultades que surgieron a lo largo del camino. Agradezco su amor, motivación y sacrificio en pos de mi desarrollo profesional.

No puedo dejar de mencionar a todos aquellos profesionales, compañeros de estudio y amigos que, de una u otra manera, contribuyeron a la realización de esta tesina. Sus aportes, debates y comentarios enriquecieron mis ideas y me motivaron a explorar nuevas perspectivas. Agradezco sinceramente su colaboración y disposición para compartir conocimientos.

En resumen, agradezco de todo corazón a Alejandra Sosa, Andrea Calvo, Roberto Delpodio y a todos aquellos que de alguna manera contribuyeron a la realización de esta tesina. Su apoyo, orientación y estímulo fueron vitales en mi formación académica y en la culminación de este proyecto.

Resumen

Palabras clave: Currículum - Educación Física- Enfoque pedagógico - Enfoques curriculares- Niveles de especificación curricular.

Correo del autor: anakfg33@gmail.com

Estudio de tipo analítico-comparativo con diseño observacional realizado bajo la metodología cualitativa con el objetivo de analizar el desarrollo curricular del área de Educación Física en el primer ciclo del nivel primario a partir de la observación del Currículum Real en relación con el Currículum Prescripto y la relación con el enfoque pedagógico que sustenta las prácticas en n=9 docentes del primer ciclo del nivel primario de dos escuelas de gestión privada: ISEP y Compañía de María de Mendoza, en 2022.

Los instrumentos de recolección de información fueron las entrevistas a los docentes del área, de primer ciclo, observación directa y observación documental, lo que nos permitió identificar las similitudes y diferencias entre los componentes del currículum jurisdiccional, el currículum institucional y áulico del área e indagando acerca de algunas categorías teóricas que permitiesen una aproximación al enfoque pedagógico que sustenta las prácticas del docente.

Los resultados muestran que existen diferencias significativas en las distintas categorías curriculares analizadas. También se pudo evidenciar que los profesores del área reconocen al deporte como eje estructurante de las prácticas de Educación Física Escolar.

Se concluye que, la distancia es amplia entre lo prescrito y lo real en el segundo y tercer nivel de especificación curricular, con una gran diferencia entre este último y la planificación áulica. También pudo observarse que no hay indicios suficientes para asegurar una completa incidencia del enfoque pedagógico que subyace en las prácticas del docente con respecto a lo que pasa realmente en la clase.

Abstrac

**Keywords: Curriculum - Physical Education - Pedagogical approach
Curricular approaches - Levels of curricular specification**

Mail: anakfg33@gmail.com

Analytical-comparative study with observational design carried out under qualitative methodology with the objective of analyzing the curricular development of the area of Physical Education in the first cycle of the primary level based on the observation of the Real Curriculum in relation to the Prescribed Curriculum and the relationship with the pedagogical approach that supports the practices in n=9 teachers of the first cycle of the primary level of two privately managed schools: ISEP and Compañía de María de Mendoza, in 2022.

The data collection instruments were interviews with teachers in the area, first cycle, direct observation and documentary observation, which allowed us to identify the similarities and differences between the components of the jurisdictional curriculum, the institutional and classroom curriculum of the area and investigating about some theoretical categories that would allow an approach to the pedagogical approach that supports the teacher's practices.

The results show that there are significant differences in the different curricular categories analyzed. It was also evident that teachers in the area recognize sport as a structuring axis of School Physical Education practices.

It is concluded that the distance is wide between what is prescribed and what is real in the second and third levels of curricular specification, with a great difference between the latter and classroom planning. It could also be observed that there is not enough evidence to ensure a complete impact of the pedagogical approach that underlies the teacher's practices with respect to what really happens in the class.

ÍNDICE

RESUMEN	4
ABSTRAC	5
I.INTRODUCCIÓN	10
II.MARCO TEÓRICO	16
II.1 CONTEXTUALIZACIÓN DEL ESTUDIO	16
<i>II.1.1 Mendoza</i>	16
<i>II.1.2 Godoy Cruz</i>	17
<i>II.1.3 Instituciones educativas de gestión privada</i>	18
II.2 CURRÍCULUM	24
<i>II.2.1 Tipos de currículum</i>	28
<i>II.2.2 Niveles de especificación curricular</i>	31
<i>II.2.3 Enfoques Curriculares</i>	34
<i>II.2.4. Modelos curriculares</i>	38
II. 3. EL SUJETO DE LA EDUCACIÓN PRIMARIA Y SU CONTEXTO	38
<i>II. 3.1 Características psicosociales de la etapa</i>	39
<i>II.3.2 El niño como sujeto de derechos</i>	41
II.4. EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ESCUELA PRIMARIA	42
<i>II.4.1 Enfoques pedagógicos que subyacen en las prácticas de enseñanza</i>	42
<i>II.4.2 La Educación Física en el currículum escolar</i>	44
<i>II.4.3 Modelo técnico o tradicional de enseñanza de la Educación Física</i>	46
<i>II.4.4 Modelo de enseñanza recreacionista de la Educación Física</i>	47
<i>II.4.4 Enfoque curricular integral de la Educación Física</i>	48
<i>II.4.5 Organización de las prácticas de Educación Física en la educación primaria</i>	50
<i>II.4.6 Educación Física Escolar desde un enfoque de derecho</i>	56
III.MARCO METODOLÓGICO	59
III.1 TIPO DE ESTUDIO	59
III.2 DISEÑO	59
III.3 MUESTRA.....	59
III.4 ANTICIPACIÓN DE SENTIDO.....	60
III.5 DEFINICIÓN DE LAS VARIABLES	60
<i>III.5.1 Variables ajenas</i>	62
III.6 INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN	62
<i>III.6.1 Componentes del currículum del área de Educación Física del currículum prescripto jurisdiccional y el áulico.</i>	62

<i>III.6.2 Currículum prescripto áulico y el currículum real</i>	63
<i>III.6.3 Entrevista</i>	63
IV. ANÁLISIS DE DATOS	64
IV. 1 DESCRIPCIÓN DE LA MUESTRA.....	64
<i>IV.1.2 Edad</i>	64
<i>IV.1.3 Género</i>	64
<i>IV.1.4 Años de egreso</i>	65
<i>IV.1.5 Años de ejercicio de la docencia en este nivel</i>	65
<i>IV.1.6 Institución en la que dicta clases</i>	66
IV.2 CURRÍCULUM PRESCRIPTO Y CURRÍCULUM REAL	66
<i>IV.2.1 Ejes de organización de la enseñanza de Educación Física</i>	66
<i>IV.2.2 Capacidades</i>	73
IV 3. ENFOQUE PEDAGÓGICO QUE SUSTENTA LAS PRÁCTICAS DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA	76
<i>IV. 3.1 Concepciones que sustentan las prácticas de enseñanza</i>	77
<i>IV.3.2 Percepciones de los docentes acerca del currículum</i>	81
IV.4 RESPUESTA A LAS ANTICIPACIONES DE SENTIDO	86
V. CONCLUSIONES	87
VI. DISCUSIÓN	89
VII. BIBLIOGRAFIA	90
VIII. ANEXOS	95
VIII. 1 INSTRUMENTO PARA COMPARAR LAS CATEGORÍAS DE LAS VARIABLES PLASMADAS EN EL CURRÍCULUM PRESCRIPTO JURISDICCIONAL Y EL CURRÍCULUM ÁULICO.	95
VIII. 2 INSTRUMENTO PARA COMPARAR LAS CATEGORÍAS DE LAS VARIABLES PLASMADAS EN EL CURRÍCULUM PRESCRIPTO ÁULICO Y EL CURRÍCULUM REAL	95
VIII. 3 ENTREVISTA	96

I.INTRODUCCIÓN¹

Un proceso de cambio paradigmático se ha evidenciado en las últimas décadas en los documentos curriculares tanto nacionales como provinciales en todos los niveles educativos. Esta reorganización curricular tiende hacia una propuesta pedagógica integral enfocada en el desarrollo de capacidades. La misma plantea que los procesos de enseñanza y aprendizaje contemplen la integralidad de los estudiantes y la transversalidad de los saberes de manera que sean significativos para ellos.

Esta transformación curricular la vemos plasmada en el currículum nacional y jurisdiccional. Sin embargo, también se reconoce el lugar protagónico que tienen las instituciones, en donde estos documentos avanzan hacia los otros niveles de especificidad curricular, como lo son el nivel institucional y el nivel áulico. Es allí donde el currículum real “cobra vida” a partir de las prácticas educativas de los sujetos participantes: docentes, estudiantes, directivos y demás agentes institucionales en relación con el contexto en el cual está inserto.

En este trabajo se propuso enfocar la mirada hacia la realidad de las instituciones, a la luz de estas transformaciones, con la intención de analizar el desarrollo curricular del área de Educación Física en el primer ciclo del nivel primario en la provincia de Mendoza a partir de la observación del Currículum Prescripto y el Currículum Real e inferir si se relaciona con el enfoque pedagógico que sustenta las prácticas de los docentes en dos escuelas de gestión privada del departamento de Godoy Cruz.

La importancia de investigar acerca de esta área radicó en el reconocimiento que la Educación Física posibilita aprendizajes no sólo corporales y motores, sino también intelectuales, afectivos, sociales, morales, que facilitan y permiten integraciones con otras áreas curriculares.

Por lo tanto, la Educación Física también necesita imperiosamente transitar por ese camino de renovación y reorganización tanto en lo curricular como en las prácticas de enseñanza y aprendizaje, al igual que las otras áreas;

¹ A fin de facilitar la lectura, el presente trabajo se expresa en el género gramatical masculino sin que ello implique una postura sexista por parte de quien lo escribe.

pero, además por encontrarse en un fuerte período de transición paradigmática que le es propio.

Todos los saberes deberían ser enseñados y aprendidos de manera equitativa, democrática, significativa e inclusiva con el propósito de que la totalidad de los estudiantes puedan apropiarse de ellos, sin el predominio de un área o una práctica sobre otra, tendiendo al desarrollo integral del sujeto.

En Educación Física, si bien estos lineamientos están presentes en los documentos curriculares de todos los niveles de especificación, en la práctica se observa que, en ocasiones, aún se continúan priorizando conceptos, modelos y estrategias de enseñanza y evaluación tradicionales, que sostienen que la mejor forma de enseñar es repitiendo los ejercicios que el profesor muestra, al sostener una única forma de ejecutarlos, iguales para todos los alumnos, sin distinción de género, trayectoria, peso, talla, entre otros aspectos y al proponer principalmente actividades motrices propias de las técnicas deportivas.

Como antecedentes de este trabajo se hace referencia a una investigación de Cantón Mayo y Ramos de Balazs (2013) denominado: “De la teoría a la práctica: el currículum de Educación Física en las escuelas de educación primaria venezolana.” El objetivo de esta investigación fue conocer la similitud o la discrepancia entre el currículum prescrito y el currículum real de aula en la materia de Educación Física en las Escuelas Primarias de Venezuela. Los resultados mostraron que la distancia entre lo prescrito y lo realizado en clase es amplia y diferente para las distintas categorías analizadas con respecto al currículum de Educación Física, como el conocimiento y uso de los documentos curriculares por los docentes en relación a la práctica docente en el área de Educación Física.

Otro trabajo analizado para sustento teórico del presente, es el realizado por Cendón (2019) titulado: “Estilos de enseñanza y modelos pedagógicos en Educación Física: un estudio de caso.” El mismo consistió en analizar las propuestas metodológicas y los contenidos curriculares que imparten los docentes y examinar sus prioridades en relación a los ámbitos de aprendizaje. Los resultados de esta investigación sugieren que, a pesar que en los docentes se reconocen diferentes estilos de enseñanza, planifican en relación a los

contenidos curriculares y al contexto educativo; y que los docentes conocen el concepto de modelo pedagógico, pero no son capaces de implementar un modelo de forma completa.

También, se consideró el estudio de Bonuccelli (2021): “La evaluación en Educación Física - Nivel Primario. Relación entre la concepción de los profesores sobre la evaluación y el discurso de sus prácticas evaluativas.” Esta investigación tuvo como objetivo descubrir la relación entre la concepción de evaluación que tienen los profesores de Educación Física y el discurso de sus prácticas evaluativas en el nivel primario en la ciudad de Bahía Blanca. El mismo concluyó que, a pesar que la mayor parte de los profesores de Educación Física encuestados tienden a llevar a cabo prácticas de evaluación formativas que se orientan al proceso de aprendizaje, no siempre se puede establecer una relación directa entre la concepción que poseen sobre evaluación y el discurso de sus prácticas.

Para abordar esta investigación, se consideró el enfoque adoptado en el Diseño Curricular Provincial (DCP), para la Educación Física de la provincia de Mendoza centrado en los aportes de la Praxiología Motriz, el cual ofrece un nuevo modelo de interpretación y acción en la tarea de explicar la motricidad de las personas (DCP,2019). Esto implica posicionarse desde una Educación Física fundamentada en procesos que favorezcan el desarrollo humano desde su integralidad respetando todos los procesos particulares que configuran su complejidad. Se entiende a la competencia motriz como el marco de referencia del que debemos partir para determinar cuáles son los saberes específicos a enseñar y aprender y sus formas y criterios para evaluar. Como ocurre con todas las competencias, existen múltiples factores que intervienen y es la interacción y combinación de las capacidades, habilidades o recursos lo que dará forma a los procesos de enseñanza y de aprendizaje.

La Educación Física en el contexto escolar tradicionalmente tuvo poca integración con el resto de las áreas curriculares y estuvo basada principalmente en el entrenamiento deportivo donde primaba la competitividad y el talento innato matriz de aprendizaje de muchos de los profesores del área, lo cual provoca que convivan en la práctica actual, un modelo tradicional junto a un enfoque integral.

Es importante considerar que la Educación Física contribuye al desarrollo de diversas capacidades en la etapa primaria escolar: socialización, autonomía, aprendizajes básicos, mejora de las posibilidades expresivas, cognitivas, comunicativas, lúdica y de movimiento, lo cual le permiten al estudiante mejorar las condiciones de vida y salud, disfrutando y valorando el movimiento como medio de enriquecimiento y disfrute personal y de relación con los demás.

El Marco de Organización para la enseñanza de la Educación Física escolar en Argentina (2019) establece que, en los diseños curriculares, tanto nacionales como jurisdiccionales, deben estar presentes las prácticas deportivas, prácticas gimnásticas, prácticas en el ambiente natural, prácticas ludomotrices, prácticas motrices expresivas, prácticas acuáticas y prácticas tradicionales, autóctonas y de otras culturas, reconocidas como prácticas educativas y sociales para el contexto actual.

Ante esto, el docente adquiere un rol relevante en la construcción de espacios de aprendizaje al promover la vinculación de saberes y poniendo énfasis en el desarrollo progresivo de las capacidades. Estas nuevas configuraciones reconocidas para el área han provocado una divergencia de ideas y una diferencia de creencias en los profesores sobre cuestiones relacionadas con la enseñanza y la evaluación de la Educación Física, como son: qué, para qué, cómo y cuándo enseñar y evaluar. Es por esto que resulta importante indagar acerca del enfoque que sustenta el trabajo del docente a la hora de planificar y desarrollar sus propuestas de enseñanza y evaluación en este contexto de transformación curricular.

De lo antedicho surge como pregunta de investigación:

- ¿Cuáles son las similitudes y diferencias entre el currículum prescripto jurisdiccional provincial² y el currículum real en el área de Educación Física del primer ciclo del nivel primario en las escuelas de gestión privada: Instituto Superior de Enseñanza Privada (ISEP) y Compañía de María, de Mendoza, 2022?

² Cabe aclarar que en el Sistema Educativo de la provincia de Mendoza conviven dos jurisdicciones: la correspondiente a la Universidad Nacional de Cuyo (UNCuyo) y la Dirección General de Escuelas (DGE). En este estudio cuando se mencione "Diseño Jurisdiccional" como currículum prescripto del segundo nivel de especificación curricular, se refiere al Diseño Curricular Provincial para el Nivel Primario (DGE), excepto que se exprese explícitamente otra cosa.

- ¿Cuál es la relación entre el currículum real y el enfoque pedagógico que sustenta la práctica de los docentes en el área de Educación Física del primer ciclo del nivel primario en las mencionadas instituciones?

De las misma se desprenden los siguientes interrogantes:

- ¿Cuáles son las similitudes y diferencias entre los componentes del currículum jurisdiccional y el currículum institucional y áulico del área de Educación Física del primer ciclo del nivel primario?
- ¿Cuáles son las similitudes y diferencias entre el currículum prescripto áulico y el currículum real del área de Educación Física del primer ciclo del nivel primario?
- ¿Cuál es el enfoque pedagógico que sustenta las prácticas de los profesores de Educación Física del primer ciclo del nivel primario de las escuelas ISEP y Compañía de María?

Los objetivos generales propuestos en este trabajo son:

- Comparar los componentes del currículum prescripto y el currículum real en el área de Educación Física del primer ciclo del nivel primario en las escuelas de gestión privada: Instituto Superior de Enseñanza Privada (ISEP) y Compañía de María, de Mendoza 2022 estableciendo similitudes y diferencias.
- Inferir la relación entre el currículum real y el enfoque pedagógico que sustenta la práctica de los docentes en el área de Educación Física del primer ciclo del nivel primario en las mencionadas instituciones.

Los objetivos específicos planteados son:

- Identificar las similitudes y diferencias entre los componentes del currículum jurisdiccional y el currículum institucional y áulico del área de Educación Física del primer ciclo del nivel primario.
- Reconocer las similitudes y diferencias entre el currículum prescripto áulico y el currículum real del área de Educación Física del primer ciclo del nivel primario.

- Indagar acerca de algunas categorías teóricas que permitan una aproximación al enfoque pedagógico que sustenta las prácticas del docente de Educación Física del primer ciclo del nivel primario.

La relevancia de esta investigación radicó en ofrecer una contribución a la evaluación del desarrollo del proceso de transformación curricular propuesto en el DCP de la provincia de Mendoza, al analizar la relación entre lo plasmado en los documentos curriculares y el desarrollo real del currículum y aportar indicios acerca de la relación que tiene el enfoque que sustenta las prácticas docentes y el desarrollo del currículum a partir de la observación de la realidad acontecida en las escuelas participantes del estudio.

En cuanto a la viabilidad de este trabajo, su desarrollo resultó posible gracias al acceso a suficientes fuentes primarias de información y para la recolección de información se contó con el acceso a las instituciones elegidas para realizar el estudio. Desde el punto de vista ético esta investigación se realizó sin manipulación de variables, sin emitir juicios de valor de la información recabada y manteniendo el anonimato de las personas entrevistadas.

II.MARCO TEÓRICO

II.1 Contextualización del estudio

En primera instancia se procede a situar el objeto de estudio en su contexto. Este trabajo se realizó en dos instituciones de gestión privada del departamento de Godoy Cruz, provincia de Mendoza.

La información del siguiente apartado se obtuvo de las páginas oficiales
xxxxxxxxxxxxx

II.1.1 Mendoza

Mendoza es una de las veintitrés provincias que conforman la República Argentina. Su territorio tiene una superficie de 148.827 km², y limita al norte con la provincia de San Juan; al este, con la provincia de San Luis; al sur, con las provincias del Neuquén y La Pampa; y al oeste, con la República de Chile.

El territorio provincial está organizado en dieciocho jurisdicciones menores denominadas departamentos, los cuales a su vez se dividen en distritos que, en la ciudad de Mendoza, se las llama Secciones. La ciudad de Mendoza, capital de la provincia, Godoy Cruz, Las Heras, Guaymallén, Maipú y Luján de Cuyo conforman la zona denominada Gran Mendoza.

Cerca de la tercera parte del territorio de la provincia de Mendoza se localiza en la zona de la Cordillera de los Andes, en el oeste encontramos conformaciones montañosas muy altas, donde nacen los ríos que proporcionan el agua para la generación de energía, para el consumo humano y que abastecen la red de riego de los oasis. Las llanuras se encuentran en el este y las mesetas, sierras y volcanes en el sur con características morfológicas típicas de la Patagonia. Su clima presenta una variedad continental semiárida, con veranos muy secos e inviernos más húmedos con mayor presencia del viento Zonda en los meses de agosto y septiembre.

La economía de Mendoza se caracteriza por la producción e industrialización de productos agrícolas. La actividad principal es la viticultura, lo cual la posiciona como la provincia más importante en la producción de vino en Argentina y una de las principales regiones productoras del mundo. También se posiciona como una de las mejores provincias de Argentina en la producción de

aceitunas, ya que representa el 20,5% del total del país. Además, es el mayor productor de cerezas, damascos, guindas, ciruelas, membrillo y nueces del país, y el segundo mayor productor de duraznos, manzanas y peras (Gobierno de Mendoza, s/f).

Con respecto a la actividad petrolera, en Mendoza se extraen el 6% del gas y el 14,1 % del petróleo a nivel nacional; siendo muy relevante no solo la extracción sino también su industrialización. (Dirección Nacional de Asuntos Provinciales (DINREP, 2017).

En lo que se refiere al turismo, la actividad presenta un sostenido ascenso, ya que, si bien se halla estrechamente vinculada a las estaciones climáticas del año, Mendoza ha logrado convertirse en polo turístico durante todo el año ofreciendo actividades y atracciones durante todas las estaciones por su variedad de relieves, paisajes. Posee los centros de esquí más importantes del país, Las Leñas, Penitentes, Vallecitos. Posee el 4,5% de las plazas hoteleras y parahoteleras del país y el 50,3% de las de la Región Cuyo (DINREP 2017).

La población de la provincia de Mendoza, según los datos provinciales disponibles del Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas 2022, asciende a 2.014.533 habitantes (Instituto Nacional de Estadística y Censos (INDEC), 2022).

II.1.2 Godoy Cruz

El departamento de Godoy Cruz limita con los siguientes departamentos: al norte con Capital, al oeste con Las Heras, al este con Guaymallén y Maipú y al sur con Luján de Cuyo. Cuenta con una superficie de 75 km². Está organizado en seis distritos, cuatro de ellos están ubicados en zonas urbanas, uno en zona rural y un distrito mixto (Municipalidad de Godoy Cruz, s/f).

En cuanto al aspecto urbanístico, la población del departamento creció alrededor de la Iglesia San Vicente Ferrer y luego a lo largo de las rutas que la unían a Mendoza, Maipú y Luján y que hoy siguen siendo los ejes de circulación más importantes (Municipalidad de Godoy Cruz, s/f).

Godoy Cruz es el segundo departamento más pequeño de la provincia en cuanto a superficie, pero a la vez es la tercera ciudad más poblada de Mendoza. Cuenta con una población de 209.332 habitantes (INDEC, 2022).

Cuenta con importantes atractivos turísticos, espacios verdes, una gran cantidad de edificios e íconos representativos como el Casino de Mendoza, el Club Deportivo Godoy Cruz Antonio Tomba, el Cine Teatro Plaza, Palmares Open Mall, entre otros.

En el departamento se asentaron algunas de las bodegas más prestigiosas de la provincia como Tomba, Arizu, Escorihuela, Filippini, Calise y Cremaschi. La actividad industrial es una de las características principales de Godoy Cruz; concentra el 36% de la actividad de la provincia, con una ubicación estratégica de la zona industrial dada por las rutas que comunican con todo el país y con Chile. Industrias como la metalúrgica, constructoras, petroleras, frigoríficas, de transporte, de bebidas, textiles, alimenticias, plásticas y mineras, son algunos exponentes. Estas actividades se ven favorecidas por estar situado en dicha zona de este departamento el Mercado de Concentración, receptor y distribuidor de frutas y hortalizas, y el Puerto Seco, banda primaria aduanera provincial, el cual concentra operaciones de exportación e importación por vía terrestre, y de intercambio comercial con los países del bloque Mercosur (Municipalidad de Godoy Cruz, s/f).

II.1.3 Instituciones educativas de gestión privada

Las instituciones educativas de gestión privada son las que prestan los servicios educativos establecidas, dirigidas y apoyadas principalmente por entidades no gubernamentales. La Ley Nacional de Educación (LEN) 26206, en el artículo 13 y 14, establece que el Estado Nacional, las Provincias y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires reconoce, autoriza y supervisa el funcionamiento de instituciones educativas de gestión privada, confesionales o no confesionales, en los distintos niveles, ciclos y modalidades de la educación.

En el Título III de la misma ley, denominado Educación de Gestión Privada, declara que los servicios educativos de este tipo de gestión estarán sujetos a la autorización, reconocimiento y supervisión de las autoridades educativas jurisdiccionales correspondientes. En nuestra provincia la Dirección

de Educación Privada, se encuentra a cargo del Doctor Alejandro Scofienza, cuya principal función es administrar, supervisar, coordinar y acompañar la Educación de Gestión Privada de Mendoza, conforme con las políticas del Ministerio de Educación.

También en el artículo 63 de la LEN 26206, entre otros aspectos, se menciona que las instituciones educativas de gestión privada tendrán derecho a aprobar el proyecto educativo institucional de acuerdo con su ideario y participar del planeamiento educativo.

II.1.3.1 Compañía de María

El colegio P-018 Compañía de María es una institución educativa de gestión privada, mixta, de jornada simple y con orientación en valores de la religión católica y dispone de infraestructura religiosa propia. La comunidad educativa forma parte de la red internacional de enseñanza de la Orden de la Compañía de María Nuestra Señora, en el Cono Sur y el mundo. En Argentina brinda el servicio educativo desde el año 1780 junto con cinco centros educativos en Mendoza sitios en: Godoy Cruz, ciudad de Mendoza y Tupungato. También en Gualeguaychú provincia de Entre Ríos y en Bahía Blanca, provincia de Buenos Aires.

El colegio al cual se hace referencia en este estudio está ubicado en Azopardo 206, del departamento de Godoy Cruz, provincia de Mendoza. Ofrece servicios educativos en la modalidad de educación común en tres niveles: inicial, primario y secundario.

Los recursos edilicios con los que cuenta son biblioteca, laboratorio de ciencias, salón de usos múltiples y sala de Informática. Como infraestructura religiosa, el establecimiento posee una capilla.

La propuesta educativa está basada en valores humanistas y cristianos. Como lo expresa su proyecto educativo “*une tradición y novedad para seguir tendiendo la mano, con una mirada comprometida y transformadora de la realidad.*” (p. 2). Promueve acciones y prácticas dentro de su propuesta de proyecto educativo como: campamentos, feria cultural, jornadas de convivencia, orientación psicopedagógica, proyecto ecológico, proyecto solidario y proyecto de integración. También se reconoce la importancia del recurso tecnológico en

el marco de su proyecto, disponiendo de feria de ciencia y tecnología, sala de informática y software para alumnos.

El proyecto educativo se fundamenta en la educación personalizada, convirtiéndose en una apuesta clara por la personalización del aprendizaje desde un estilo educativo activo, participativo, integrador y desde una responsabilidad educativa compartida.

“Educar evangelizando y evangelizar educando” es la razón de ser de los Centros Compañía de María desde los orígenes de la fundación en 1607. Sostiene que una educación al servicio de la fe contribuye a la transformación de la sociedad según los valores del Evangelio, y tiene en la persona de María, un horizonte inspirador. Para ello se propone:

- ▽ Desarrollar una mayor sensibilidad social, compromiso con la paz y la justicia, allanando el camino para el bien común, la conciencia ecológica y el cuidado de la Casa Común.
- ▽ Desarrollar el diálogo entre diferentes culturas y religiones.
- ▽ El desarrollo y cultivo de la espiritualidad, interioridad y trascendencia como campo fértil para el desarrollo integral e integrador de nuestros estudiantes, en todas sus dimensiones (académica, emocional y espiritual), ofreciendo una educación evangelizadora, integral y transformadora.

Con respecto a los objetivos pedagógicos se propone:

- ▽ Ayudar al alumno a reconocer sus propias capacidades y posibilidades, a aceptarse y a buscar medios para superarse.
- ▽ Promover un sentido de responsabilidad en la cotidiana tarea y ante la vida.
- ▽ Fomentar la dimensión social del proceso educativo, los que se logra a través de la formación de equipos y la cooperación
- ▽ Favorecer la gratificación en el aprender a aprender por parte del alumno.
- ▽ Trabajar para que cada uno llegue al máximo de sus posibilidades intelectuales.

- ▽ Desarrollar pedagogías activas que fomente la creatividad, la búsqueda personal de la verdad y el desarrollo de la persona.
- ▽ Dar prioridad a la asimilación de las técnicas de aprendizaje sobre la acumulación de contenidos.
- ▽ Estimular el espíritu crítico y la formación de un pensamiento abierto y creativo.
- ▽ Favorecer la expresión, la comunicación y la adquisición de conocimientos a partir de las TICS.
- ▽ Promover la práctica de destrezas, habilidades y técnicas que introducen al alumno en la investigación, la espiritualidad, la interioridad, el deporte y el arte.
- ▽ Aprender a analizar la realidad para poder actuar sobre ella.
- ▽ Preparar a los alumnos para integrar críticamente los cambios culturales, sociales y el cuidado de la casa común
- ▽ Favorecer la participación en proyectos sociales y solidarios.

II.1.3.2 Instituto Superior de Enseñanza Privada (ISEP)

El Instituto Superior de Enseñanza Privada es un colegio cuyo fin específico es la educación en los Niveles Inicial, Primario y Secundario, como también el Perfeccionamiento docente continuo, basando su labor educativa en los valores de tolerancia, comprensión y aceptación de todas las razas y credos, con libertad y respeto por la persona humana.

La entidad propietaria del I.S.E.P es la Fundación Nuestros Niños. El nivel primario está ubicado en la calle Vértiz 85 de Godoy Cruz, Mendoza. En total cuenta con tres edificios que se distribuyen en las cercanías de la plaza departamental de Godoy Cruz para todos los niveles. Inicia su labor docente en 1967 con el Jardín de Infantes “*Bambi*” en la calle Azopardo 16 de Godoy Cruz. Inaugura con dos secciones, una en cada turno y en 1971, impulsada por los padres de los alumnos, comienza a desarrollar, paso a paso, el proyecto de nivel primario y posteriormente el secundario.

Tiene como misión brindar un servicio que promueva, elabore, fomente, participe e intervenga en la formación integral de la niñez y de la juventud por

medio de una organización inteligente que se adecue a los cambios sociales reafirmando permanentemente la calidad educativa.

Como visión se propone ofrecer un servicio educativo que sea eficaz, actualizado y eficiente para responder a las necesidades de la comunidad, logrando plenamente un perfil de alumno en un contexto que facilite el aprendizaje y la enseñanza, donde los alumnos progresen utilizando al máximo sus posibilidades y en las mejores condiciones y tengan éxito en su vida personal y profesional. Esto lo considera posible con docentes comprometidos a través del perfeccionamiento continuo, con asignaturas curriculares enriquecidas con temas del siglo XXI, con las competencias de aprendizaje e innovación y, sobre todo, la competencia en el manejo de información, medios y tecnologías de la información y la comunicación TIC, y en las habilidades para la vida personal y profesional.

En su proyecto educativo se propone como objetivo para los alumnos del nivel primario: profundizar en la construcción de un proyecto de vida útil para sí mismo y la sociedad y que sean:

- ▽ Capaces de aprender a revisar sus conocimientos involucrándose con su propio proceso de aprendizaje.
- ▽ Buenos observadores de sí mismos y del hacer y ser de los otros.
- ▽ Conscientes de sus posibilidades y limitaciones.
- ▽ Curiosos y constructivamente cuestionadores interesados por el mundo que los rodea.
- ▽ Que puedan aceptar equivocarse y probar, ensayar, explorar, investigar y rehacer logrando mejores niveles de producción y reflexión.
- ▽ Solidarios con sus compañeros, cooperativos, tolerantes y comprensivos, a fin de trabajar en equipo.

El proyecto pedagógico se basa en el logro de una educación integral que contemple todas las dimensiones de la persona: intelectual, emocional, estética, ética, social y trascendental, adhiriendo a la concepción de la persona como centro de la educación.

El perfil del alumno que pretende formar es un sujeto:

- ∇ Crítico: Capaz de pensar por cuenta propia usando las herramientas disponibles, investigar, analizar y diseñar soluciones e implementarlas, evaluar los resultados, mejorar continuamente y decidir cómo accionar en distintas circunstancias de la vida.
- ∇ Creativo: Capaz de generar nuevas ideas y desarrollar procesos o productos innovadores demostrando originalidad e inventiva, ser abierto y responder a nuevas y diversas perspectivas, aplicar la información a situaciones diversas e identificar tendencias y predecir posibilidades.
- ∇ Sociable: Capaz de relacionarse bien con los otros siendo comprensivo, asertivo, amistoso y empático tanto en grupos nuevos como en grupos ya establecidos.
- ∇ Independiente: Capaz de ejercer responsablemente su libertad, cumpliendo con sus deberes y defendiendo sus derechos. Establecer metas relacionadas con el aprendizaje, planear y monitorear la tarea y realizar una autoevaluación al terminar.
Competente: En el manejo de los medios de información y comunicación y en la aplicación de las TICs a fin de promover el bien personal y social.
- ∇ Capaz de desempeñarse como ciudadano responsable: Participando activamente en la vida ciudadana y entendiendo los procesos políticos, ejerciendo los derechos y obligaciones de la ciudadanía a distintos niveles, utilizando habilidades interpersonales y de solución de problemas para alcanzar una meta actuando como líder, demostrando integridad y comportamiento ético, utilizando la habilidad para manejar las TICs de manera que promueva el bien público y proteja la sociedad, el ambiente y las ideas democráticas.

El desempeño del docente tenderá a: ofrecer calidad en los contenidos, en los aprendizajes que promueve, las actitudes que cultiva, el profesionalismo con que actúa y se perfecciona. Esto se evidenciará en el dominio de las estrategias de enseñanza, los recursos para organizar y conducir su clase, las metodologías y didáctica para el desarrollo de la clase, en los instrumentos para llevar a cabo el seguimiento de sus alumnos y en las estrategias de comunicación para vincularse armónicamente con superiores, pares, padres y estudiantes.

El ISEP cuenta con un Programa de Atención a la Diversidad que se implementa en cada uno de sus niveles con la finalidad de estimular y desarrollar habilidades y/o aptitudes artísticas y/o intelectuales de los alumnos y un Servicio de Orientación Escolar conformado por fonoaudióloga, psicólogos y psicopedagogos que desarrollan funciones de orientación, tutoría, asesoramiento, prevención, evaluación y articulación realizando una labor interdisciplinaria en relación con los alumnos, los docentes y los padres. En los niveles Inicial y Primario realiza tareas como evaluación de los niveles madurativos del lenguaje y de la maduración psicomotriz; detección y derivación de casos puntuales y seguimiento; orientación al docente, recuperación y apoyo grupal; talleres de padres y el desarrollo del proyecto “Convivir en el aula”.

Con respecto al rol de la Educación Física se encuentra explícito en este proyecto educativo, y se la reconoce como capaz de promover la propia autonomía, el sentido crítico, la participación activa y responsable; el bienestar personal y social. Se trata de una propuesta educativa, centrada en la edificación de habilidades y capacidades motrices, que generará alternativas de aprendizaje que permita a los estudiantes moverse para adaptarse, activa y exitosamente, a su medio y la realidad cotidiana.

En este contexto, el concepto de “trayectoria” aparece con una fuerte importancia pedagógica y, para su construcción, es necesario reconocer la influencia que ejercen el entorno, los ambientes y escenarios en la forma que los estudiantes comprenden, se comunican, relacionan e interactúan con los demás. El papel del docente adquiere vital importancia en la construcción de estos espacios de aprendizaje al promover la vinculación de saberes, poniendo énfasis en el desarrollo progresivo de las capacidades cognitivas, inter e intrapersonales y los vínculos con la familia y la escuela.

II.2 Currículum

El término currículum, al igual que otros que encontramos en la literatura pedagógica, se presenta como un campo polisémico y complejo, es decir, que existe una multiplicidad de sentidos y significados asociados al mismo, por lo que se describen algunos de los sentidos acordes a este trabajo.

Stenhouse (1991), afirma que:

nos encontramos al parecer ante dos puntos de vista diferentes acerca del currículo, por una parte, es considerado como una intención, un plan, o una prescripción, una idea acerca de lo que deseáramos que sucediese en las escuelas. Por otra parte, se le conceptúa como el estado de cosas existentes en ellas, lo que de hecho sucede en las mismas. (p.27)

El autor define el currículum como "... una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica." (Stenhouse,1991. p.29)

El sistema educativo selecciona algunos saberes del universo de conocimientos disponibles que se expresan en un documento público, el Diseño Curricular, el cual expresa acuerdos sociales sobre lo que debe transmitirse a las nuevas generaciones en el espacio escolar. El mismo busca organizar el espacio escolar, pero además el currículum incluye también todas las experiencias no escritas de enseñanza y aprendizaje, por lo que podemos entenderlo como proyecto formativo que da sentido a las instituciones educativas en las que encuentra concreción a través de una serie de mediaciones y particularidades (Picco, 2011).

Expresa un conjunto de intenciones educativas y de condiciones para su efectividad, en un determinado momento histórico, constituyéndose entonces tanto en un documento como en una práctica pedagógica, o sea, podemos considerarla una hipótesis *viva* de trabajo. Al establecer qué se enseña, y cómo se enseña otorga sentidos a la acción escolar y autoriza voces y discursos; plantea una organización de la escuela, de sus horarios y de su distribución de tareas que afecta toda la vida de la institución la cual será vivenciada por sus actores de innumerables formas.

Alicia de Alba (1995) define el currículum de la siguiente manera:

...por currículum entendemos la síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres, creencias, hábitos) que conforman una propuesta político educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y

contradictorios, en donde algunos de estos son dominantes y otros tienden a oponerse y resistirse a tal dominación y hegemonía. Síntesis a la cual se arriba a través de diferentes mecanismos de negociación, lucha e imposición social. Propuesta conformada por aspectos estructurales-formales y procesales-prácticos, así como por dimensiones generales y particulares que interactúan en el devenir de los currícula en las instituciones sociales educativas. (p.59)

A la hora de elaborar el diseño curricular se parte de una estructura conceptual que sustente la propuesta que permite lograr una lógica interna coherente entre las fases de contextualización, conceptualización y operacionalización. Esta estructura presupone una fundamentación teórico-epistemológica, psicológica y axiológica. Estos principios orientadores son (Sarramona, 1989):

- ∇ Filosóficos: relacionados con la reflexión sobre la mirada que le hacen al sujeto sobre el cual pretenden incidir el proceso educativo y de la sociedad que va a conformar. Establece la relación de valores individuales y sociales que se pretende que el estudiante adquiera.
- ∇ Sociopolíticos: permite interpretar la acción educativa como la concreción de un proyecto político, que se encuentra regulada por una normatividad estatal y local que condiciona su desarrollo y por una serie de valores sociales que establecen el deber ser de las relaciones entre los sujetos.
- ∇ Epistemológicos: Se refieren a la concepción del conocimiento y de su relación con el sujeto que conoce, la relación entre las ciencias y la pedagogía, los aportes en educación de los diferentes avances científicos, la lógica interna de los conocimientos y las relaciones interdisciplinarias que se pueden establecer en la acción educativa.
- ∇ Psicológicos: Contemplan como el sujeto aprende, por lo tanto, debe conceptualizar sobre la enseñanza, el aprendizaje, la naturaleza psicológica del profesor y de las relaciones psicológico-pedagógicas que se establecen en el aula de clase.
- ∇ Pedagógicos: Sustentan la adopción de una teoría educativa, las estrategias pertinentes para desarrollar el proceso educativo y la

consideración de variables espacio-tiempo a que está sujeta la acción educativa.

Con respecto al diseño propiamente dicho y al desarrollo del currículum Zabalza (2004) nos presenta nueve principios a considerar:

- ∇ Principio de la realidad. Significa que la propuesta curricular no solo implique un sistema hipotético, sino que contemple también al conjunto efectivo de las actividades que se deciden hacer en la escuela respondiendo a un contexto real: intereses, motivaciones, problemas y necesidades.
- ∇ Principio de la Racionalidad. El currículum debe ser una luz que orienta, tanto la práctica del docente como también la actividad del estudiante, de manera que cada uno conozca el sentido que tiene, por ejemplo, una actividad específica, con respecto al todo que se propone enseñar.
- ∇ Principio de la socialidad. Es fundamental la búsqueda del consenso; significa mediar en la diversidad a través de un consenso operativo sin quedarse en los aspectos puramente formales.
- ∇ Principio de publicidad. Este documento en donde se plasman las intenciones, orientaciones y procesos de la acción educativa dentro de la escuela, necesita ser divulgado a fines de servir como como factor de autorregulación y también de control externo del quehacer de la institución.
- ∇ Principio de Intencionalidad. Bajo este principio se contempla la concepción misma que se tenga de currículum. Los sucesos que se puedan presentar en el desarrollo del currículum pueden servir para ser adoptados y asumidos como parte del proceso y así integrarlas dentro del marco de los propósitos generales del proyecto o para ser adoptadas como elementos transitorios que pueden interferir o no en el desarrollo del mismo.
- ∇ Principio de organización y sistematicidad. Se debe trabajar con criterios de operatividad y funcionalidad, de una manera sistémica en donde los diversos actores trabajen de manera coordinada y coherente con la proyección del currículum.

- ∇ Principio de selectividad. La decisión fundamental dentro del desarrollo del currículum está centrada en las preguntas ¿qué hacer?, ¿qué aprendizajes desarrollar?, ¿qué tipo de ser humano se pretende formar?, ¿para qué sociedad se educa?; por lo tanto, es primordial discriminar entre todas las alternativas posibles y viables, cuáles son las más pertinentes y coherentes con el propósito inicial.
- ∇ Principio de Decisividad. La planeación y desarrollo de un currículum implica necesariamente la toma de decisiones. Ante esto es necesario hacer más flexible la estructura organizacional y posibilitar el protagonismo de todos los implicados en el proceso educativo.
- ∇ Principio de la Hipoteticidad: También llamado de la Provisionalidad, de la Imperfección asumida. Aun cuando se tenga en lo posible todo previsto, siempre se actúa bajo supuestos que se confirmarán o no al finalizar el proceso.

II.2.1 Tipos de currículum

[...] no siempre tenemos en claro de qué hablamos cuando hablamos del currículum. ¿Se trata de un plan de estudios o de los programas de las asignaturas?, ¿Se trata del diseño curricular de la jurisdicción o de lo que enseñamos todos los días?, ¿El currículum tiene que hablar de todo lo que sucede en la escuela? (Dussell, 2010. p 2).

Como ya se mencionó la polisemia del término hace que se encuentre en todos los casos afirmativa la respuesta a estas preguntas. Asimismo, en la literatura consultada acerca del currículum hay una distinción clásica entre el currículum prescripto y el currículum real.

Se entiende por currículum prescripto o diseño curricular al documento escrito que se decide a nivel de los ministerios donde se plasma lo que ha de enseñarse. Su carácter público propone conservar parámetros comunes que se han definido colectivamente sobre lo que se enseña en la escuela. Este documento curricular el cual se elabora en diferentes instancias político-administrativas del gobierno nacional y provincial llega a las escuelas y estipula qué hay que enseñar formaliza los contenidos, recomendaciones metodológicas,

fundamentaciones, bibliografías entre otros aspectos (Gvirtz, 1997; Palamidessi, 2000, en Dussell, 2010).

El currículum también hace referencia a todo lo que sucede en la escuela y se lo conoce como currículum "real" o "en la acción", entre otras expresiones que suelen usarse para incluir en este concepto a lo que surge en la experiencia vivida en las escuelas y en las aulas y que tienen consecuencias en la vida presente y futura de los alumnos. Se refiere a aquel que se genera en la interacción entre docentes y alumnos en el marco del currículum prescripto. Alude a aquello que sucede en el aula como parte de los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Gvirtz, 1997).

Este currículum en acción tiene que ver con las escuelas en un movimiento que involucra la vida real, las formas de interacción de los actores educativos, la estructura de gobierno escolar, los límites que impone la organización escolar actual entre otros aspectos.

En cuanto a la relación entre el currículum prescripto y el real se puede afirmar que el currículum como texto normativo no puede desentenderse con respecto a las prácticas educativas. Este se formula para ser llevado a cabo y necesita que, de alguna manera, esa práctica se ajuste a sus enunciados para alcanzar las finalidades formativas declaradas; sin embargo, no debe despojarse de su carácter flexible para convertirse en una práctica con sentido. Siguiendo a Terigi (2021) el contexto es productivo; generador de formas específicas de aprendizaje, las cuales no encontramos plasmadas en el currículum como texto. Ejemplo de esto es lo acontecido en marzo de 2020 a causa de la pandemia que azoto a la población mundial. Mariana Maggio lo expresa de esta forma:

En marzo de 2020 el currículum minimalista era un ideal distante en la mayor parte de las instituciones educativas que enfrentaron el cierre de sus edificios; los currículos extensos y con lógica de colección seguían siendo la norma. A eso se sumó la operación de puesta a disposición de la primera fase de la pandemia, que generó saturación y sobrecarga en toda la comunidad educativa. En ese contexto, empezó a emerger el reconocimiento de que el cambio de las condiciones requería de forma inmediata un proceso de priorización

curricular que otorgara claridad y, especialmente, factibilidad a los esfuerzos de continuidad pedagógica” (Maggio, 2021, en Terigi, 2021. párr.12).

Para Stenhouse (1991, en Murari, 2012) la problemática del currículo se centra en la relación que existe entre las ideas, lo que se pretende alcanzar y las actividades que se realicen para hacer de esas ideas procesos reales de enseñanza y aprendizaje. Esta relación genera una incontable cantidad de situaciones por lo que el currículum puede tomar diversas formas. De ellas se mencionarán otros dos tipos de currículum: el oculto y el nulo.

Se entiende por currículum implícito u oculto a aquellos aprendizajes que son incorporados por los estudiantes, aunque dichos aspectos no figuren en el currículum prescripto. Dichos contenidos pueden o no, ser "enseñados" con intención expresa. Cualquier entorno, incluso actividades sociales y recreacionales tradicionales, pueden brindar aprendizajes no buscados (Dussell, 2010).

Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1987, en Picco, Lachalde y Lupano, 2012), lo definen de la siguiente manera:

El currículum oculto [...] hace referencia a los efectos sutiles que tiene la experiencia escolar en los alumnos, tal como se desarrolla en el presente, reflejando esa dimensión educativa de la enseñanza que discurre paralela a las intenciones del currículum explícito, manifiesto o escrito, y que se produce a través de las prácticas con las que éste se desarrolla. (p.17).

El currículum nulo es una expresión que se utiliza para dar cuenta de aquellos contenidos que no integran el currículum, es decir, que no forman parte de aquellos saberes que los estudiantes van a tener posibilidad de conocer en su paso por la escuela. Puede ser identificado solamente en relación a lo que se considera significativo en educación y contiene elementos del universo educacional que el observador percibe como faltantes y significativos (Flinders, Noddings y Thornton, 1986, en Picco, Lachalde y Lupano, 2012).

También Edelstein y Litwin (1993) relacionan al currículum nulo con las decisiones que los docentes tomamos a la hora de planificar y llevar a cabo la enseñanza:

[...] implica el reconocimiento de que aquello que no enseñamos forma parte también, de nuestras decisiones en el terreno de la selección curricular. Los recortes pueden ser expresión de la ignorancia o expresión del dibujo ideológico con el que el docente selecciona el campo disciplinario. Apple en sus trabajos nos muestra qué tan importante es lo que no se enseña, como lo que se enseña, a la hora de evaluar las propuestas curriculares (p.81).

II.2.2 Niveles de especificación curricular

El currículum prescripto se plasma en diversos formatos según los distintos ámbitos de incidencia y los actores e instituciones involucrados en su formulación. De acuerdo al alcance que tenga la propuesta se reconocen diversos niveles de concreción o especificación curricular, entendiendo que en cada nivel se producen adecuaciones que ajustan los procesos y los saberes a los contextos de desarrollo y uso (Díaz Puppato, 2015).

Lo prescripto no se conserva de manera estable a lo largo de los procesos curriculares, sino que se especifica por medio de acciones transformadoras que contribuyen a redefinirlo en una serie de ámbitos o escalas: la escala de la gestión política, la escala de la institución escolar y la de aula.

A cada uno de estos ámbitos corresponden diferentes objetivaciones, representaciones más o menos formalizadas de las transformaciones que van experimentando lo prescripto a lo largo de los procesos curriculares que se plasman en los diseños curriculares, los planes institucionales y las planificaciones docentes. A estas transformaciones acontecidas en los diferentes niveles Flavia Terigi (1999) las define como procesos curriculares entendidos como procesos de aceptación, rechazo y redefinición que se operan sobre lo prescripto y que contribuyen a transformarlo.

Asimismo, Alicia de Alba (1995) plantea la existencia de tres tipos de sujetos sociales del currículum: “en la medida en que nos referimos a grupos que

sostienen determinados proyectos sociales y que tienen diferentes formas de relacionarse y de actuar en el ámbito de la determinación, la estructuración y el desarrollo curricular” (p. 15).

Para la autora los sujetos sociales del currículum, son:

- ∇ Sujetos sociales de la determinación curricular: determinan rasgos básicos o esenciales del currículum y en muchas ocasiones no tienen presencia directa en el ámbito escolar (el Estado, el sector empresarial, sectores populares, la Iglesia, los gremios profesionales, etc.)
- ∇ Sujetos sociales del proceso de estructuración formal del currículum: Consejos técnicos, consejos universitarios, equipos de evaluación del currículum, etc. Son quienes, en el ámbito escolar dan forma al currículum de acuerdo con los rasgos centrales perfilados en el proceso de determinación curricular.
- ∇ Sujetos sociales del desarrollo curricular: Fundamentalmente maestros y alumnos, quienes convierten en práctica cotidiana un currículum.

Si nos enfocamos en los niveles de especificación curricular, el primer nivel es el Nacional, por lo que las decisiones curriculares tomadas en este nivel impactan sobre todo el Sistema Educativo Nacional. Son elaborados por la Comisión Curricular Nacional, aprobados por el Consejo Federal de Educación y vehiculizados a través del Ministerio de Educación. Los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios (NAP), elaborados en el marco de la Ley de Educación Nacional, 26.206, con vigencia para todo el territorio nacional. Pretende garantizar algunos aprendizajes comunes y necesarios para todos los ciudadanos del país, con independencia de la provincia de origen, razón por la cual permite la articulación y movilidad de los estudiantes.

El segundo nivel de especificación curricular es el Jurisdiccional. Está constituido por los estados provinciales, las universidades nacionales y la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, ámbitos institucionales en directa relación con el Ministerio de Educación de la Nación. En la provincia de Mendoza, como ya se mencionó, existen dos jurisdicciones: la Dirección General de Escuelas y la Universidad Nacional de Cuyo. Las objetivaciones de este nivel, están relacionadas con la contextualización de los documentos nacionales a las

características y necesidades estableciendo los alcances mínimos y deseables para la provincia. Este proceso reorganiza, complementa, profundiza y amplía las regulaciones, contenidos y alcances previstos en los NAP. La Comisión Curricular Provincial, dependiente de la Dirección General de Escuelas es la encargada de elaborar el Documento Curricular Provincial (DCP), en el marco de Ley de Educación Nacional 26.206.

El tercer nivel de especificación curricular es el denominado Institucional en el cual se produce una nueva adecuación de la propuesta curricular, vinculada con las características y la identidad propias de la institución escolar y la comunidad educativa de la escuela. Aquí se construye y reconstruye el currículum en busca de que la propuesta educativa tenga una definición institucional propia, sin perder los puntos de encuentro con otras instituciones, establecidos por los niveles de especificación anteriores (Diaz Puppato, 2015).

Los documentos curriculares de este nivel son el Proyecto Curricular Institucional (PCI), aunque también suele hacerse referencia otros documentos de este nivel de especificación como por ejemplo el Proyecto Educativo Institucional (PEI), que contiene al antedicho, con el cual es esperable que se establezca una relación. La elaboración de estos documentos suele ser colegiada involucrando a los diversos actores de la comunidad educativa a partir de las prescripciones y orientaciones contenidas en los diseños curriculares jurisdiccionales.

El cuarto nivel de especificación curricular es el Áulico. Terigi (1999) al recordar el carácter prescriptivo del currículum afirma que todo currículum propone una prescripción selectiva de los contenidos de enseñanza, pero sin embargo afirma que el sentido del mismo no se agota en las prescripciones curriculares. Ante eso, los docentes, por las características específicas de su función, son aquellos que convierten en práctica cotidiana un currículum por lo que se convierten en sujetos de determinación curricular (de Alba, 1995).

Actualmente en las escuelas y por lo tanto, en las aulas se cuestiona aquella idea del currículum como manual de contenidos y se orienta hacia un enfoque por capacidades, reconociendo la necesidad de priorización en los

saberes a desplegar que favorezcan el desarrollo de las mismas, los cuales son reevaluados en el contexto situado.

Terigi (2021) en base a una propuesta de Zabalza, selecciona y resignifica algunos criterios a tener en cuenta para esa priorización:

- ∇ Primer criterio: Significación Epistemológica. No todos los contenidos son igualmente significativos desde el punto de vista epistemológico; por tanto, aquí la jerarquización operaría en torno a la relevancia que tiene un determinado contenido en la estructura de un campo de conocimientos o de prácticas.
- ∇ Segundo criterio: La Representatividad. Cuando hay algunos contenidos que están en igualdad de condiciones, hay que elegir algunos cuidando que los elementos seleccionados sean un buen reflejo del conjunto de representatividad.
- ∇ Tercer criterio: La Especificidad. No excluir aquellos contenidos que difícilmente vayan a ser abordados por otras disciplinas o por otras áreas, es decir, aquellos que, si no se ven en una determinada materia, no van a ser vistos en otras.
- ∇ Cuarto criterio: La Durabilidad. Contenidos no perecederos por oposición a las colecciones de información.
- ∇ Quinto criterio: Transferibilidad. Se relaciona con aquellos aprendizajes que sean valiosos para otros aprendizajes; no solo dentro de una misma asignatura, sino respecto del aprendizaje de otras.

II.2.3 Enfoques Curriculares

Se entiende al currículum como una construcción cultural en cuanto elementos que surgen a partir de un conjunto de circunstancias histórica y también como una forma de organizar un conjunto de prácticas educativas humanas. Al referirnos a los enfoques curriculares no podemos solo pensar en una mirada para describir y analizar elementos que existen apartados de la interacción humana; sino que, se conciben como cuerpos teóricos que sustentan la forma en que se visualizan los diferentes elementos del currículo y orientan las acciones específicas del mismo, en tanto emergentes de los intereses humanos.

La teoría de los “intereses constitutivos del conocimiento” propuesta por Habermas (1972, en Grundy 1991), proporciona un marco para dar sentido a las prácticas curriculares. Se trata de una teoría sobre los intereses humanos fundamentales que influyen en la forma de construir el conocimiento en el cual subyace un concepto de hombre y del mundo.

Grundy (1991) expresa acerca de esta teoría que, Habermas (1972) para desarrollar su teoría parte de la siguiente premisa: la especie humana se orienta básicamente hacia el placer y lo que, sobre todo, nos proporciona placer es la creación de las condiciones que permiten que la especie se reproduzca, lo cual se enraíza y fundamenta en la racionalidad. Esto supone que las formas más elevadas y puras de placer han de experimentarse en la racionalidad. Afirma que la forma en que opera esa misma orientación en las estructuras de la vida de la especie, determinará lo que se considere conocimiento. (Grundy, 1991)

Por lo tanto, los intereses fundamentales por la preservación no sólo tienen implicaciones cognitivas y prácticas, sino que constituyen también el conocimiento de diferentes maneras. configuran y determinan las categorías mediante las que lo organizamos.

Siguiendo a Grundy (1991), Habermas (1972) señala tres intereses cognitivos básicos: técnicos, prácticos y emancipadores. Estos intereses constituyen los tres tipos de ciencia mediante los que se genera y organiza el saber en nuestra sociedad. Estas tres formas de saber son la empírico-analítica; la histórico-hermenéutica y la crítica. El quehacer de las ciencias empírico-analíticas incluye un interés cognitivo técnico; el de las ciencias histórico-hermenéuticas supone un interés práctico, y el enfoque de las ciencias críticamente orientadas incluye el interés cognitivo emancipador.

Se entiende que el currículum es una construcción social que forma parte de la estructura vital de una sociedad. Se conforma a partir de ciertas creencias sobre las personas y la forma en que interactúan o deben hacerlo en el mundo. Cuando tanto el conocimiento como la acción interactúan en la práctica educativa están determinados por un interés cognitivo particular. Se puede desprender de ello, los tres enfoques del currículum: técnico, práctico y sociocrítico, fundamentándolos en los intereses de la teoría de Habermas.

En el enfoque técnico se puede definir el currículum como un medio para la consecución de unos fines determinados; o bien como un proceso técnico para conseguir en el alumno unos resultados preestablecidos (Tyler, 1949 en Grundy, 1991). Este enfoque se instrumentaliza a través de los libros de texto que, aprobados oficialmente, los profesores han de seguir en su práctica docente; por lo que el docente se convierte en un instrumento que consume y aplica conocimientos externos. Este modelo técnico-burocrático del currículum, propio de la década de los sesenta, en nuestro país es una práctica arraigada cuyos vestigios podemos ver aun en las aulas y en ciertas prácticas docentes.

La función del enfoque técnico es lograr los productos que la sociedad y el sistema de producción necesitan en un momento dado (Gimeno Sacristán, 2001) a partir de la tecnificación de la acción educativa con la utilización del conocimiento científico. Los responsables de la elaboración del currículum son expertos curriculistas. Es utilizado como instrumento de control y sus criterios de valoración son la eficacia y la eficiencia. Por ello, los objetivos señalan conductas, resultados esperados. Las actividades son preparatorias para alcanzar estos objetivos, la evaluación determina en qué medida se han alcanzado los objetivos.

En un enfoque práctico/ hermenéutico se entiende al currículum como:

... una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica. Por lo tanto, no es algo cerrado, acabado, sino abierto a la indagación (Stenhouse, 1991, p. 91).

Desde este enfoque práctico cobra importancia la adaptación y desarrollo, que el profesorado y el alumnado hacen en sus contextos específicos de trabajo. El profesor será un agente activo y un profesional reflexivo. Se reconoce a la práctica áulica como compleja, ambigua e inestable, por lo que el docente se verá obligado a redefinir y comprender los elementos del currículum con su propio posicionamiento, su cultura profesional reinterpretando las demandas del currículum y los acontecimientos del aula. Los materiales curriculares son recursos de apoyo abiertos y diversificados.

El currículum, desde este enfoque, proporciona una base para planificar y los responsables son los curriculistas expertos y también los docentes a través de un trabajo individual y grupal institucional. Además, reconoce a la práctica como una forma de razonamiento en la que las personas no pueden guiarse recurriendo a reglas uniformes y fijas, sino a través de un juicio prudente. Se ve al alumno como “sujeto activo”, conocedor, moralmente responsable de sus decisiones (Kemmis, 1988).

También, los objetivos de este enfoque indican procesos de aprendizaje y se expresa en una determinada selección de contenidos y en una especificación de las estrategias de enseñanza más adecuadas. Las actividades serán contextualizadas, constructivas y significativas y la evaluación comprende el proceso educativo.

En un enfoque sociocrítico se entiende al currículum como una construcción histórica y social que debe ser estudiada y comprendida como tal (Kemmis, 1998). Para Sáenz Barrio (1994) el currículum es un instrumento para la reproducción de los modelos de relación de poder y desigualdad existente en la sociedad.

Desde una perspectiva crítica, se entiende la educación como un proceso de emancipación de los individuos y de sus respectivas comunidades. El docente como colectivo vinculado a la comunidad, es un intelectual comprometido e investigador que, mediante una indagación sistemática e intencional genera conocimientos relevantes de manera práctica. Se reivindica, así la dimensión del conocimiento que el propio profesorado genera en sus contextos cotidianos de trabajo, en la investigación sobre su propia práctica. “Un currículum emancipador supone una relación recíproca entre autorreflexión y acción” (Grundy, 1991, p.134).

En este enfoque la función del currículum será una base para planificar. Los responsables de su elaboración son los profesores a partir de formas de trabajo colaborativo con otros, entre ellos los alumnos.

En el nivel de la práctica, el currículum emancipador implicará a los participantes en el encuentro educativo, tanto profesor como alumno, en una acción que trate de cambiar las estructuras en las que se

produce el aprendizaje y que limitan la libertad de modos con frecuencia desconocidos (Grundy, 1991, p.134).

Desde esta mirada sociocrítica, el currículum es entendido como praxis. Los elementos constitutivos de la praxis son la acción y la reflexión. Las estrategias de acción tratan de conectar en la actividad teórica-práctica del profesor el puente entre el currículum como proyecto, donde se plasman los saberes socialmente relevantes, y su realización práctica, en donde se enfatiza la problematización de la relación entre la educación y sociedad. La evaluación tiene como intensión explícita la comprensión de lo que sucede para su mejora, consensuada y negociada; cualitativa y regida por principios éticos.

II.2.4. Modelos curriculares

Los modelos curriculares se conciben como la estructura que orienta al docente en la elaboración y análisis de un currículo. Una gran variedad de modelos se ha creado a lo largo del tiempo para entender el hecho educativo, por lo que se hará mención de tres modelos fundamentales: lineal, sistémico e integrador.

El modelo lineal está caracterizado como su nombre lo indica por establecer una relación lineal de reacción en cadena de elementos de los que se derivan los contenidos. Esta condicionará las estrategias metodológicas a utilizar, tendiendo hacia un modelo de enseñanza tradicional.

El modelo sistémico contempla la articulación entre los individuos y el contexto inmediato. Se concibe al currículo como un proceso continuo, dinámico, participativo y flexible, donde se tome en cuenta las potencialidades, necesidades, intereses y experiencias de los estudiantes.

El modelo integrador hace énfasis en el proceso permanente de integración de todos los actores del hecho educativo; además motiva al trabajo cooperativo y considerar las necesidades, intereses y experiencias de los alumnos para un aprendizaje significativo (Pinto Blanco y Castro Quitora, 2000).

II. 3. El sujeto de la Educación Primaria y su contexto

El sujeto de educación primaria de escuela común generalmente tiene un rango de edad entre 6 y 12 años, más allá que en ocasiones esto varíe en la

realidad de algunas instituciones, donde puede haber estudiantes con sobreedad a la gradualidad establecida para la organización escolar.

El niño cuenta con ciertas experiencias, conocimientos y habilidades que han adquirido en su contexto familiar y social de procedencia y también en el nivel inicial, lo cual produjo que aprendiera a comprender el mundo de una determinada manera.

La escuela es un producto histórico, por lo tanto, el sujeto de la educación también lo es. No es correcto confundir las características de los niños entre seis años y doce años con las características que presentan los alumnos en el primer grado de la escuela primaria o en séptimo. Un niño y un alumno, no son equivalentes. Un niño es un sujeto producido socialmente en unas determinadas coordenadas sociohistóricas donde podemos reconocer una diferenciación y heterogeneidad cada vez más marcada del universo familiar y de los procesos de crianza de los estudiantes (Castorina, 2007; en Terigi, 2010).

Al respecto, la escuela exige a los niños un cierto régimen de trabajo que suponemos que interviene productivamente en el desarrollo subjetivo, el cual no puede pretenderse “natural”. Este régimen de trabajo escolar contribuye a constituirlos tanto como alumnos como también como niños o adolescentes. En esa trama, las relaciones tempranas adquieren un lugar fundamental en los procesos de constitución subjetiva y de apropiación de la cultura, los cuales son solidarios y, en cierta forma inseparables (Terigi, 2010).

II. 3.1 Características psicosociales de la etapa

La infancia supone pensar en una subjetividad en vías de constitución, la cual no es innata, sino que se constituye con el adulto, con el otro ya que se requiere de alguien que le acerque al niño la lengua y la cultura, y le ofrezca espacios de protección que le posibiliten aprenderla. Al ingreso a la escolarización y posteriormente en su tránsito por la escuela primaria, los niños dan un importante pasó en sus vidas y empiezan a desprenderse de sus padres o cuidadores para vincularse más directamente con el mundo que los rodea. La interacción con el entorno se hace fundamental para la constitución subjetiva.

El desarrollo psicosocial de la niñez se encuentra relacionado con diversos factores. Durante el nivel primario el sujeto va fortalecer y complejizar los conocimientos y capacidades adquiridos en el periodo anterior. Los estudiantes presentan múltiples características de tipo cultural como el contexto socioeconómico, grupo social al que pertenecen y también de tipo sociocultural. Esto conducirá a que se presente en el grupo de alumnos diversidad en los intereses y en las necesidades de aprendizaje.

La maduración del niño a nivel psicomotor puede observarse a medida que avanza su edad. El progreso de la coordinación en especial la coordinación ojo-mano el equilibrio y la resistencia física se ponen de manifiesto en habilidades que realizan de manera cotidiana.

A nivel cognitivo, aunque la abstracción no aparece hasta más tarde, el pensamiento del niño va pasando del pensamiento intuitivo al desarrollo del pensamiento concreto; el estudiante desarrolla la capacidad de reversibilidad, así como los procesos cognitivos de clasificación y seriación y se va intensificando su lenguaje además de irse incrementando nuevos códigos a la hora de comunicarse entre ellos a causa de la transformación de las formas de comunicación por ser consumidor de las nuevas tecnologías y los medios masivos de comunicación.

También cabe señalar que el sujeto se caracteriza por una relativa plasticidad de su organización neurológica, una de cuyas implicaciones más importantes es la existencia de una amplia variabilidad a lo largo de la ontogénesis (Ochaíta y Espinosa, 2004, en Terigi 2010).

Con respecto al aspecto socioemocional, desde los primeros grados la aceptación de los compañeros se vuelve cada vez más importante. Las relaciones interpersonales centradas en su grupo de amistad se caracterizan en principio por estar constituido por miembros de su mismo género. El sujeto muestra una marcada preferencia por los juegos cada vez más difíciles y progresivamente va asumiendo sus responsabilidades en función de la cooperación, necesidades y metas que se ha trazado el grupo. El mismo les ofrece la posibilidad de desarrollar habilidades, adquirir un sentido de

pertenencia, estar más motivados a alcanzar logros obteniendo el sentido de identidad y aprenden habilidades de liderazgo comunicación roles y reglas.

Siguiendo la teoría psicosocial de Erikson (2000), los niños en esta etapa se encuentran en el estadio “laboriosidad vs inferioridad”. En la misma uno de los factores que más predomina es la autoestima. A medida que el niño crece y se va desarrollando por sí mismo hay una serie de características que le permiten definirse partiendo de sus capacidades; logra desarrollar su propio autoconcepto y definir los propios sentimientos y pensamientos que tienen de sí mismo a partir de su físico, sus emociones, la sociedad y cultura que habita.

También en esta etapa el niño aprende poco a poco a autorregularse emocionalmente, lo que implica un cierto control en sus emociones ante las diversas situaciones que se le presentan.

II.3.2 El niño como sujeto de derechos

En noviembre de 1989, la Asamblea General de las Naciones Unidas aprobó la Convención sobre los Derechos del Niño a partir de la cual se establecieron las bases de una profunda transformación del lugar que tienen los niños en la sociedad. Han dejado de ser considerados objetos de tutela para convertirse en sujetos portadores de derechos.

El niño tiene derecho a que sus orígenes sean respetados. El mismo lleva a la escuela una historia sociocultural y afectiva, por la cual se siente existir, se reconoce con una identidad, con una subjetividad y como un sujeto pensante.

Lo sentidos que el niño otorga a aspectos de su cultura de origen tiene que ser valorados, retomados por el adulto quien, a su vez, puede mostrar que ningún sentido que se imprima a un objeto es inamovible, sino que, por el contrario, los objetos tienen la cualidad de abrirse a múltiples sentidos.

El niño tiene derecho a ser cuidado por los adultos, a hablar y ser escuchado; y a no ser discriminado. Este tiene derecho a trabajar desde sus posibilidades, no desde sus imposibilidades; cada niño sujeto es irreplicable en su originalidad.

Los diseños curriculares comunes se fundamentan en la concepción de educación común, entendida como la práctica social de transmisión cultural, con

la finalidad de promover una mayor justicia social, en atención al derecho universal a la educación. La educación común se propone que todos los niños, jóvenes y adultos se apropien de los conocimientos socialmente productivos y científicamente significativos que les permitan acceder al mundo del trabajo y de los estudios superiores, además de comprender reflexivamente la sociedad y las culturas en las que viven, reconociéndose como sujetos histórico-políticos. Por ello, es necesario interpretar esta infancia como una construcción social, porque la misma solo puede ser comprendida en el marco de cada tiempo histórico y de los cambios globales de la sociedad (Carli, s/f).

II.4. Educación Física en la escuela primaria

La Educación Física en la Educación Primaria es concebida como una disciplina pedagógica que se ocupa de considerar y crear las condiciones para incidir en el desarrollo de la corporeidad entendida como la integración de factores psíquicos, físicos, motrices, afectivos, sociales e intelectuales que constituyen al ser humano. La motricidad es definida como la forma de expresión, la cual se considera como un acto intencionado y consciente que, además de las características físicas, incluye factores subjetivos dentro de un proceso de complejidad humana (Modalidad Educación Física de Neuquén, 2019).

II.4.1 Enfoques pedagógicos que subyacen en las prácticas de enseñanza

Un enfoque pedagógico es una estructura que conforma un sistema de ideas acerca de la educación; una forma particular de concebirla y que al fundamentarse en una o más teorías del aprendizaje orienta y determina la manera en que se organizan y llevan a cabo las prácticas de enseñanza (Pinto Blanco y Castro Quitara, 2000).

Al definir la Pedagogía, se la entiende como una ciencia normativa, práctica y especulativa que tiene como objeto de estudio la educación en todas sus dimensiones, incluyendo sus fundamentos y alcances. Por lo tanto, el enfoque pedagógico funciona como los anteojos que operan como marco conceptual para mirar a la educación. Permite determinar la misión y visión del proyecto educativo y orientar la conformación y organización de los proyectos pedagógicos. En el enfoque se caracterizan claramente sus propósitos, su

fundamento, la forma de estructurarse, los roles interpretados por los actores de la triada educativa (docente, alumno, conocimiento), su forma de concebir la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

De Zubiría (1994) expresa al respecto:

El cuaderno de un niño, los textos que usamos, un tablero con anotaciones, la forma de disponer el salón o simplemente el mapa o el recurso didáctico utilizado, nos dicen mucho más de los enfoques pedagógicos de lo que aparentemente podría pensarse. Son en realidad la huella inocultable de nuestra concepción pedagógica (p.8).

Las prácticas de enseñanza requieren ser analizadas en contexto, ya que cada uno de los componentes de la tríada didáctica: sujetos (alumno, docente) y objetos de conocimiento, tienen sustento en procesos sociales más amplios y se introducen en la lógica particular de desenvolvimiento de los procesos educativos.

Para acercarse al análisis curricular, y más específicamente a una mirada situada de las prácticas de enseñanza, resulta importante definir qué se entiende por didáctica. Litwin (1997) la define como “la teoría acerca de las prácticas de enseñanza.” (p.38) y la entiende como lugar de intersección de las propuestas teóricas con las prácticas educativas. El docente posee un discurso teórico implícito que da soporte a sus prácticas de enseñanza. La manera que este tenga de entender la enseñanza tendrá un gran efecto en lo que este haga y en las propuestas educativas que brinde a sus estudiantes.

Por lo tanto, posicionarse como docente en un enfoque permite tener un marco de referencia para entender las implicaciones, alcances, limitaciones y debilidades paradigmáticas de estas prácticas. Se mencionan tres enfoques desde esta mirada:

- ∇ Enfoque Ejecutivo: desde este enfoque el alumno recibe los contenidos dados por el docente utilizando las mejores habilidades y técnicas. Este último se convierte en un ejecutor; será la persona encargada de producir ciertos aprendizajes. Trata de brindar a sus estudiantes contenidos básicos y habilidades que les permitan manejarse con

eficacia. Los materiales curriculares serán cuidadosamente elaborados para que ese docente ejecutor los aplique para conseguir los resultados esperados. También se reconocen en este enfoque tres elementos importantes: las indicaciones, la retroalimentación evaluativa y los refuerzos. El propósito es que los estudiantes aprendan contenidos específicos y habilidades comunicadas por el profesor, el cual utiliza ciertas aptitudes organizacionales para impartir esto a sus estudiantes a fin de que tengan más posibilidades de adquirir y retener ese conocimiento específico (Fenstermacher y Soltis,1998).

- ▽ Enfoque Terapeuta: Se espera que los estudiantes se desarrollen como personas auténticas, mediante experiencias educativas que tengan una importante significación personal. Lo que el alumno siente piensa y hace, lo que el alumno es, no puede separarse de lo aprende y de cómo lo aprende (Fenstermacher y Soltis,1998). El docente es una persona empática que lo acompaña en su proceso y se preocupa por ayudar a cada uno en su crecimiento personal ofreciendo experiencias educativas para tal fin. Se preocupa de que estas estén preparadas para que el alumno elija, elabore y evalúe lo que aprende.
- ▽ Enfoque Liberador: el docente adopta un rol como un liberador de la mente del individuo de dogmas, estereotipos y de la inercia. Espera ayudar a promover seres humanos morales, racionales e íntegros (Fenstermacher y Soltis,1998). El contenido es seleccionado con el propósito de convertirlos en sujetos críticos. La manera de ser docente es fundamental en este enfoque ya que puede ser capaz de provocar que sus estudiantes liberen su mente o simplemente se paralicen con datos y habilidades irrelevantes.

II.4.2 La Educación Física en el currículum escolar.

La Educación Física ha tenido dificultades en el campo epistemológico para delimitar su objeto de estudio. En la bibliografía de circulación nos encontramos con discusiones en torno a la motricidad, el deporte, el movimiento humano o ejercicios físicos, lo cual ha repercutido en la forma de abordar la Educación Física en el currículum escolar.

En la actualidad se la entiende como portadora de un conjunto de conocimientos, un saber (inclusive conceptual) necesario para la formación plena del ciudadano. Es concebida como disciplina pedagógica, que tiene por objeto intervenir intencional y sistemáticamente en la formación corporal y motriz de los sujetos (Bracht y González, 2015, en Resolución 272/19; DCP, 2019).

Parlebas (2001) la define como una pedagogía de las conductas motrices que utiliza las situaciones motrices como contenidos educativos. “Es una práctica de intervención pedagógica que influye en las conductas motrices de los participantes, en función de normas educativas implícitas o explícitas” (p.172). Colabora en la formación integral del sujeto de la educación y en la apropiación de bienes culturales específicos, a través de prácticas docentes que parten de considerarlos en la totalidad de su complejidad humana y en sus posibilidades de comprender y transformar su realidad individual y social (DCP, 2019).

En el Marco de Organización para la enseñanza de la Educación Física escolar en Argentina (2019) se la define como:

...una disciplina pedagógica reconocida y construida por la cultura como una práctica social que, mediada por procesos de enseñanza intencionales y sistemáticos, incide específicamente en aprendizajes que se manifiestan en la dimensión corporal de los sujetos, actualmente basa su enseñanza en conocimientos que estructuran la cultura corporal de movimiento como propósito, y reivindican para esta disciplina la condición de asignatura escolar (p. 10).

Ante esto podemos observar que las prácticas de Educación Física escolar no pueden ser desarrolladas bajo la misma configuración de otras instituciones donde también ocurren (clubes, gimnasios); sino que se deben integrar a los propósitos y fines formativos propios del sistema educativo, evidenciando la multiplicidad de sentidos y sus significados.

López Pastor, Pérez, Manrique y Monjas (2016) entienden que la Educación Física como área curricular específica dentro del sistema educativo debería tener tres grandes finalidades: el desarrollo físico-motriz del alumnado; la creación y recreación de la cultura física; y su aportación al planteamiento global de desarrollo integral del mismo, como ciudadanos de una sociedad

democrática. Esta finalidad global que identifica al área la relaciona y une con el resto de los espacios curriculares, lo cual ocurre “con” y “a través” de la motricidad.

II.4.3 Modelo técnico o tradicional de enseñanza de la Educación Física

Este modelo en muchos casos aún pervive en el campo disciplinar de la Educación Física, sobre todo en algunas prácticas de enseñanza. Se ha basado en obtener resultados fundamentados en la psicometría que sean susceptibles de medirse, calificarse, seleccionarse y de ser necesario sancionarse, teniendo como medida el rendimiento físico y habilidad motriz.

Por lo tanto, desde esa mirada un modelo técnico de enseñanza de la Educación Física se va a centrar en desarrollar las capacidades motrices del estudiante que persigan un objetivo determinado y fácilmente medible. Ante esto, sólo se desarrollarán aquellas capacidades relacionadas con el ámbito físico-motor, dejando de lado el plano cognitivo y socioafectivo. Por consiguiente, nos encontramos en el contexto escolar con la aplicación de este modelo proveniente del mundo deportivo y del rendimiento, fundamentado básicamente en la medición del cuerpo y de sus capacidades físicas, considerando la aplicación de test como uno de los procedimientos más adecuados para la medición de las capacidades físicas de los alumnos, el cual generalmente será implementado como metodología de evaluación.

La Educación Física desde esta mirada se configura para estudiantes con una buena condición física, sin tener en cuenta el nivel de partida de los sujetos, ni las experiencias motrices anteriores. Todo se enfoca en enaltecer y atender a aquellos alumnos más capacitados que por motivos filogenéticos, antropométricos o patológicos poseen unas habilidades motrices más desarrolladas que otros con características motoras diferentes. Como consecuencia quienes integran este último grupo acarrearán una disminución en la autoestima, una falta de progresión en sus capacidades y habilidades motrices, desmotivación y en ocasiones antipatía hacia la asignatura.

Este modelo de enseñanza de la Educación Física estará entonces orientado hacia el rendimiento motor y la eficacia, sin integrar el desarrollo

cognitivo-motriz, la educación en valores, la salud, la expresión corporal, la socialización entre otros aspectos descuidados. Velázquez y Hernández (2005, en López Pastor, Pérez, Manrique y Monjas, 2007) destacan como este fenómeno ha ido deteriorando la vertiente socioeducativa y pedagógica de esta área curricular.

En cuanto a los contenidos a evaluar, fundamentalmente se focaliza en la atención en las capacidades físico-motrices (fuerza, velocidad, resistencia y flexibilidad) y en las habilidades y destrezas motrices orientadas a los deportes convencionales (fútbol, voleibol, básquet, atletismo...) bajo una metodología directiva, analítica y repetitiva, en base a lo modelado por el profesor, propia de los modelos de entrenamiento deportivo.

II.4.4 Modelo de enseñanza recreacionista de la Educación Física

Como reacción contraria a este modelo tradicional aparece una mirada orientada al "recreacionismo" (Devís y Pérez Samaniego, 2005) desde la cual la actividad física sirve como descanso, recreo y tiempo libre. Esta forma de entender la Educación Física pasa a formar parte de esta disciplina en la escuela. La recreación implica una amplia gama de actividades que el ser humano puede realizar en su tiempo libre, involucra la ruptura con lo cotidiano y lo rutinario, ya sea de forma pasiva o activa, profunda o superficial.

Pero en esta educación del tiempo libre no todas las ofertas son válidas ni se pueden considerar enriquecedoras. Por ello, es preciso analizar críticamente lo que se presenta dentro de este enfoque para distinguir lo apropiado para reproducir en el ámbito escolar donde no prevalezca la idea de la diversión sin esfuerzo como compensación de la rutina, sino que se transforme en experiencias positivas y formativas. Muchas veces, la recreación tiende a confundirse con el entretenimiento, entendido como el placer que no comprende un compromiso ni participación creadora. Esta modalidad de ocio, se denomina recreación espontánea, y acentúa exclusivamente la evasión y el divertimento sin requerir demasiado esfuerzo personal (Camerino, 2008; en Espada, 2010).

Sin embargo, la recreación dirigida está encaminada a la regeneración de nuestras capacidades humanas, mediante la implicación lúdica en actividades

en grupo orientadas por un guía y cumple con la condición de “re-crear”, “volver a crear” o de “regenerar” divirtiéndose mediante una actitud activa y participativa, (Camerino, 2000; 2008 y García Montes, 2001; en Espada, 2010).

La recreación en la Educación Física escolar tiende hacia el desarrollo de valores que van de lo más biológico y personal a lo social. Camerino (2008; en Espada, 2010) los enuncia en los siguientes objetivos educativos:

- ∇ Promover un ejercicio físico permanente para un desarrollo evolutivo saludable.
- ∇ Recuperar el sentido lúdico de las prácticas deportivas.
- ∇ Despertar la autonomía en la toma de decisiones.
- ∇ Orientar el impulso hacia la aventura y la vivencia de experiencias nuevas.
- ∇ Encontrar la aceptación y reconocimiento de los demás.
- ∇ Fomentar la participación, la solidaridad e integración del grupo.

II.4.4 Enfoque curricular integral de la Educación Física

Los enfoques y modelos curriculares en la actualidad se orientan hacia una formación integral del ser humano. A lo largo del tiempo se ha evidenciado que un paradigma disgregador que polarice las ciencias naturales y las ciencias sociales no es suficiente para abarcar la totalidad humana (pensamiento, sentimiento, sociedad, naturaleza, movimiento), por lo que resulta necesario aproximarse a un paradigma que pueda acoger al ser humano de manera integral (DCP, 2009).

Para ello se propone que la Educación Física Escolar tienda hacia una educación del movimiento y desarrollo de las capacidades psicomotrices y físicas, el aprendizaje de prácticas deportivas y recreativas, el desarrollo de la capacidad física y la formación para el manejo postural y a su vez que contribuyan al cuidado de la salud, la formación de valores sociales, éticos y estéticos, la formación de hábitos de ejercicio e higiene y el uso del tiempo libre, entre otros.

El concepto de competencia motriz en la actualidad es utilizado por los documentos oficiales de los currículos de diferentes partes del mundo, entendida

como la capacidad específica de la Educación Física Escolar. La misma tiene carácter multifactorial de elementos integrados, ya que es un conjunto de factores que intervienen, es la interacción y combinación de capacidades, habilidades o recursos de forma conjunta que permiten resolver adecuadamente un problema motor planteado en una situación o tarea motriz (DCP; Anexo II, 2019).

Retomando la idea de motricidad como eje fundamental del paradigma curricular actual, se la entiende como fenómeno social, como un hecho de comunicación, de interacción y de intercambio (Saravi, 2007). El Diseño Curricular Provincial (DCP) del Profesorado de Educación Física de Mendoza, hace referencia a la definición de motricidad de Carol Kolyniak que la entiende como:

...la forma concreta de relación del ser humano con el mundo y con sus semejantes, relación ésta caracterizada por intencionalidad y significado, fruto de un proceso evolutivo cuya especificidad se encuentra en los procesos semióticos de la consciencia, los cuales, a su vez, discurren de las relaciones recíprocas entre naturaleza y cultura –por tanto, entre las herencias biológica y socio-histórica (en DCP 2009, p. 56).

Ante esto la motricidad involucra a sensaciones conscientes del ser humano en movimiento intencional y significativo en el espacio-tiempo objetivo implicando a la percepción, la memoria, la proyección y también la afectividad, la emoción y el raciocinio (DCP, 2009).

Los aportes de la Praxiología Motriz a la Educación Física ofrece un nuevo paradigma de interpretación y acción en la tarea de explicar la motricidad humana desde su propia estructura y lógica interna valorando los aportes de otras ciencias, pero sin recurrir a los principios de las mismas como eje de interpretación. Parlebas (2001) la define como ciencia de la acción motriz y especialmente de las condiciones, modos de funcionamiento y resultados de su desarrollo; aunque Rodríguez Ribas, (1998, en Saravi, 2007) la referencia como una propuesta teórica sobre la acción motriz con pretensiones científicas.

La médula del pensamiento praxiológico se enfoca en algunas proposiciones:

- ∇ Todo juego deportivo se entiende como un sistema conformado por un conjunto de componentes en interacción unos con otros. Los mismos y las praxis motrices, son construcciones culturales y por ello están insertos y son fruto de la sociedad que los crea.
- ∇ Es necesario generar un área de conocimiento propia, una región epistemológica específica que ponga en el centro el conocimiento de los dominios de la acción motriz.
- ∇ El concepto de conducta motriz considera plenamente el desarrollo mismo de la acción, y también los elementos de tipo cognitivo, afectivo, relacional y semiotor.
- ∇ La Educación Física se ocupa de la optimización de la vida a través de las prácticas motrices, por lo tanto, es necesario recordar de forma permanente que tanto teórica como prácticamente se trabaja con la persona. (DCP. Anexo II, 2019)

El Marco de Organización para la enseñanza de la Educación Física escolar en Argentina (2019) propone un enfoque actualizado e innovador para:

...garantizar el derecho a la educación corporal a través de trayectorias escolares continuas, completas y significativas. Este enfoque busca que los/las estudiantes dispongan de las oportunidades para apropiarse de un suficiente capital cultural propio de la Educación Física, que le permita un acceso democrático a la cultura de lo corporal (p. 6).

Esta recomendación marcará el rumbo de las propuestas curriculares en todos los niveles de especificación, desde una lógica aportada por la praxiología motriz.

II.4.5 Organización de las prácticas de Educación Física en la educación primaria

El Marco de Organización para la enseñanza de la Educación Física Escolar en Argentina (2019) expresa que las prácticas corporales incluidas en

los actuales diseños curriculares, tanto nacionales como jurisdiccionales en el área de Educación Física son prácticas deportivas, gimnásticas, prácticas en el ambiente natural, ludomotrices, motrices expresivas, acuáticas y prácticas tradicionales, autóctonas y de otras culturas. Por lo tanto, se señala nuevamente que deben ser enseñadas y aprendidas de manera equitativa, democrática y significativa buscando que todo el alumnado se apropie de ellas sin ningún tipo de predominio de unas sobre otras. De esta manera se asegurará un amplio acceso a la cultura de lo corporal en búsqueda del desarrollo y socialización de cada niño/a o adolescente.

II.4.5.1 Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) (2004-2012)

Se consideró importante mencionar la organización de las prácticas de Educación Física en todos los niveles de especificación curricular para una mejor visualización de la misma en su articulación.

Durante el Primer Ciclo de la Educación Primaria los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios establecen que la escuela ofrecerá situaciones de enseñanza que promuevan en los alumnos y alumnas:

- ∇ La participación en prácticas corporales y ludomotrices saludables que impliquen aprendizajes significativos, disfrute, inclusión, cuidado de sí mismo, de los otros y del ambiente.
- ∇ La resolución de problemas en variadas situaciones motrices y lúdicas, lo que supone explorar, experimentar, descubrir y elaborar múltiples posibilidades de acción, con y sin elementos, en forma individual y colectiva, en diferentes ámbitos, apelando al ajuste global, la diferenciación segmentaria y la combinación de habilidades.
- ∇ La comprensión, la construcción, la práctica y la revisión de diferentes lógicas de juego de cooperación y / o de oposición, con sentido colaborativo y de inclusión.
- ∇ La participación en la preparación y realización de actividades corporales y motrices en ambientes naturales y otros, que les posibiliten su experimentación sensible y su conocimiento, así como su disfrute y concientización sobre la importancia de su protección.

- ∇ La valoración de los juegos tradicionales de su comunidad y de otras (regionales y nacionales), a través de la participación en dichos juegos y del conocimiento y/o recreación de algunas variantes. La valoración del esfuerzo para concretar metas y/o superar desafíos propios o acordados grupalmente, en relación con las prácticas corporales y motrices.
- ∇ El desarrollo de la capacidad perceptiva en relación consigo mismo y con los otros, así como en relación a los cambios corporales que se producen durante la realización de prácticas motrices.
- ∇ El desarrollo de la imaginación, la creatividad y la comunicación corporal en actividades motrices compartidas.
- ∇ La reconstrucción, reflexión y representación de las experiencias corporales y motrices a través de diferentes lenguajes.
- ∇ El desarrollo de actitudes de responsabilidad, solidaridad, respeto y cuidado de sí mismo y de los otros, en actividades motrices compartidas que posibiliten la resolución de conflictos cotidianos y la convivencia democrática.
- ∇ La reflexión acerca de los modelos corporales presentes en los medios de comunicación, en la publicidad y en el deporte espectáculo.

II.4.5.2 Diseño Curricular de Educación Primaria de la provincia de Mendoza. (2019)

El Diseño Curricular de Nivel Primario de la provincia de Mendoza está enmarcado en LEN 26.206/06 y amparado en la Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. Está centrado en el desarrollo progresivo de capacidades en vinculación con los saberes de los diversos espacios curriculares y organizado en tres ciclos: el primero, conformado por 1º 2º 3º grado, el 2do ciclo con 4º y 5º grado y el 3er ciclo constituido por 6º y 7º grado.

El fortalecimiento de capacidades permitirá al sujeto desenvolverse en la vida, como personas críticas, creativas, capaces de generar permanentemente nuevos conocimientos y de disponer de ellos para actuar en diferentes contextos; capaces de pensar y actuar de una manera constructiva, ocuparse de su propio crecimiento, vincularse con otros y generar cambios en estos contextos (UNICEF, 2006, en DCP, 2019).

En este documento la motricidad se configura como proceso, teniendo en cuenta que se genera producto de las vivencias, experiencias y praxis motrices, recordando que las practicas se van transformando y complejizando en las diferentes etapas de desarrollo. Se considera que el desarrollo de la subjetividad, la motricidad y el desarrollo de capacidades fundamentales es un *contínuum* de aprendizajes que se dan en el tiempo y en el espacio, y estos se inscriben en nuestra historia de vida.

Este diseño promueve procesos de renovación pedagógica y de innovación educativa mediante la formulación de proyectos integrados adecuadas a las características de su contexto y a las necesidades y posibilidades de su comunidad educativa, focalizadas en temáticas que promuevan una educación integral, y centrada en el desarrollo de capacidades vinculadas con los saberes de los distintos campos del conocimiento.

El Consejo Federal de Educación (2017) propone la formación en seis capacidades fundamentales para la vida las cuales serán trabajadas a lo largo de todos los ciclos: Comunicación, Pensamiento crítico, Compromiso y responsabilidad, Aprender a aprender, Trabajo con otros y Resolución de problemas. A continuación, se definen brevemente cada una (DCP, 2019):

- ∇ Comunicación: capacidad de comprender y expresar conceptos, pensamientos, sentimientos, deseos, hechos y opiniones. Supone seleccionar, procesar y analizar críticamente información obtenida desde distintas fuentes -verbales (orales y escritas) y no verbales- y variados soportes (digitales y analógicos tradicionales) atendiendo al propósito y la situación comunicativa.
- ∇ Trabajo con otros: capacidad de relacionarse e interactuar con otros de manera adecuada a las circunstancias y a los propósitos comunes que se pretenden alcanzar.
- ∇ Pensamiento crítico: capacidad de adoptar una postura propia y fundada respecto de una problemática o situación determinada relevante a nivel personal o social.

- ∇ Resolución de problemas: capacidad de enfrentar situaciones y tareas que presentan un problema o desafío para el estudiante respecto de sus saberes y sus intereses.
- ∇ Compromiso y responsabilidad: capacidad de comprometerse, analizar las implicancias de las propias acciones e intervenir de manera responsable para contribuir al bienestar de uno mismo y de los otros.
- ∇ Aprender a aprender: capacidad de iniciar, organizar y sostener el propio aprendizaje. Implica conocer y comprender las necesidades personales del aprendizaje. Organizar y movilizar de manera sostenida el esfuerzo y los recursos para alcanzar los objetivos y evaluar el progreso hacia las metas propuestas, asumiendo los errores como parte del proceso.

Las mismas constituyen el punto de partida del Diseño Curricular de Nivel Primario dirigido al desarrollo progresivo de capacidades en vinculación con los saberes de diversos espacios curriculares para el trabajo por ciclos y el desarrollo de temas problemas de relevancia social de carácter global, nacional y local. También la construcción de exitosas trayectorias escolares es promovida en el DCP (2019) a partir de una organización de saberes o prácticas corporales, ludomotrices y deportivas desde tres modalidades o ejes:

- ∇ La disponibilidad de sí mismo, implica favorecer el conocimiento, la comprensión y las posibilidades del propio cuerpo y sus múltiples manifestaciones, facilitando la creación, la emoción, el disfrute y la comunicación en sus diversas formas. Así mismo promover el reconocimiento y la reflexión sobre los cuidados del propio cuerpo y el de los demás.
- ∇ La interacción con los otros se centra en las prácticas de interacción y comunicación entre pares, favoreciendo la creación de vínculos, el reconocimiento del otro/a como compañera/o necesario en el juego, la aceptación, negociación o acuerdo de reglas, la cooperación, entre otros.
- ∇ La interacción con el ambiente se entiende que las niñas y los niños, como sujetos de derecho, van construyendo su subjetividad siempre en relación con los otros y con el ambiente. En este eje se resalta al sujeto en su interacción con el ambiente, natural y otros, para favorecer la construcción de la disponibilidad corporal a partir de la participación, la convivencia, la

interacción, la sensibilización, la valoración y la concientización a través de experiencias y prácticas corporales, motrices y ludomotrices en ambientes, naturales u otros, conocidos o poco habituales.

- ∇ En consonancia con el modelo pedagógico y los compromisos asumidos en torno de la “Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible” (ONU2015), el desarrollo de los espacios curriculares se organiza en dos grandes ejes: la “Cultura del Cuidado” y “Yo Amo Mendoza.” Estas temáticas ofrecen los contextos que dotan de sentido a los aprendizajes relacionados con los espacios curriculares y se constituyen en una oportunidad de abordarlos desde una perspectiva pragmática. Este desarrollo se realiza a propósito y en el contexto de estos temas problemas, con el objeto de contribuir al desarrollo de las capacidades.

El DCP (2019) también sugiere formatos de enseñanza a la hora de diseñar experiencias de aprendizaje en el marco de las pedagogías activas: la planificación por secuencia didáctica integrada, entendida como el conjunto de actividades educativas que, encadenadas, permiten abordar de distintas maneras un objeto de estudio. La conforman tres momentos claves: activación o motivación, desarrollo o construcción del conocimiento y cierre o valoración del nuevo conocimiento. Al ser integrada, la secuencia tiene la posibilidad de combinar los saberes de dos o más espacios curriculares para construir aprendizajes significativos para el desarrollo de capacidades.

El otro formato sugerido es la metodología por proyecto, que consiste en la planificación de un proceso que surge a partir de una inquietud o interés del grupo de estudiantes, de la detección de necesidad o de un problema observado por ellos, el docente o compartido. Lo importante es que el tema propuesto sea cercano a los intereses del grupo y resulte significativo. Involucra diferentes pasos para su puesta en marcha y requiere de una planificación de una o varias secuencias didácticas integradas.

En cuanto a los Aprendizajes Prioritarios de los Espacios Curriculares, el DCP (2019) los organiza por ciclo y por espacio curricular a través de los siguientes componentes:

- ∇ Los temas problema: en torno de los cuales deben desarrollarse los aprendizajes de los espacios curriculares. Son organizadores que articulan los aprendizajes de los espacios curriculares y le dan un sentido, en la medida que se ponen en relación con un problema capaz de despertar interrogantes. Permiten diferentes recorridos según las decisiones que tomen las instituciones en su planificación colegiada.
- ∇ Indicadores: relacionados con los temas problema; se refiere a los observables que ponen en evidencia que los estudiantes están desarrollando capacidades al transitar por los mismos.
- ∇ Aprendizajes vinculados a Yo Amo Mendoza: comprende saberes desde una perspectiva local de los temas problema.
- ∇ Indicadores de desarrollo de capacidades por ciclo: Son instrumentos para tomar decisiones acerca de cómo acompañar las trayectorias de los estudiantes de un ciclo a otro. Tienen un carácter global e integrado del desarrollo del estudiante.
- ∇ Indicadores de desarrollo de capacidades discriminados por espacio curricular: Son orientadores de la planificación. Muestran el grado de desarrollo de un estudiante en el marco de un espacio curricular en particular.

II.4.6 Educación Física Escolar desde un enfoque de derecho

La enseñanza de la Educación Física inclusiva es un derecho de todos los estudiantes. Se basa en el principio de que cada niño/a tiene características, intereses y necesidades de aprendizaje distintos y deben ser los sistemas educativos los que deben diseñarse teniendo en cuenta la amplia diversidad de características y necesidades.

La verdadera inclusión va más allá del acceso, implica el máximo aprendizaje y desarrollo de las potencialidades de cada persona. Por lo que es necesario centrarse en las trayectorias, lo cual supone un sistema educativo completo con su atención puesta especialmente en el desarrollo de los niños en tanto que sujetos con derecho a aprender (Datnow y Schildkamp, 2017, en DCP 2019).

De esta manera, la educación inclusiva, está relacionada con el acceso y la permanencia en la escuela, la participación, lo cual implica un currículo y actividades educativas que contemplen las necesidades de todos los estudiantes y que también se considere su opinión en las decisiones que afectan sus vidas y el funcionamiento de la escuela. Además, contempla los logros de todos los estudiantes, con especial énfasis en aquellos que, por diferentes razones, están excluidos o en riesgo de estarlo para que adquieran, en la medida de sus posibilidades, los aprendizajes establecidos en el currículo escolar, necesarios para su desarrollo personal y socialización, con el reconocimiento de las particularidades y necesidades de cada uno/a y de todos/as (Resolución 272/19).

En Mendoza, a partir de las Resoluciones N° 681- DGE -12, N° 444 DGE - 13 y N° 1155 – DGE – 16, aprobadas en el marco de las Pautas federales para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje y las trayectorias escolares en el nivel inicial, primario y modalidades, y su regulación (Anexo CFE 174, en DCP, 2019), se considera a 1° y 2° grado como Unidad Pedagógica; entendida como un espacio de construcción que no se circunscribe a un solo año escolar y está constituida por dos tramos con complejidad creciente, e integrados en un conjunto de condiciones pedagógico-didácticas continuas (DCP, 2019), a fin de fortalecer las trayectorias completas, continuas y relevantes. Para que esto ocurra es necesario que los docentes ofrezcan a sus estudiantes situaciones de enseñanza diversas, evalúen durante todo el proceso y ayuden a los estudiantes a identificar sus logros y dificultades.

Ante esto, en la Educación Física Escolar se promueve el acceso y la participación de todos los estudiantes a diversas prácticas corporales como el deporte, los juegos tradicionales y de pueblos originarios, de otras culturas, prácticas ludomotrices y motrices expresivas; así como la formación de ciudadanos críticos y conscientes de sus derechos y responsabilidades, especialmente en relación con la cultura corporal.

Un concepto interesante para plantar prácticas inclusivas desde el área de Educación Física es el de “sociomotricidad” (Parlebas 2001, en Saravi, 2007) entendiendo que sociomotor es todo aquello que hacemos compartiendo con otros. En tanto que lo psicomotor es lo referido a aquel sujeto que se mueve o se desenvuelve en solitario. Con esta incorporación aparece la posibilidad de

elaborar propuestas didácticas y proyectos disciplinares más completos y equilibrados, donde se incluya todo el abanico de situaciones motoras posibles, tanto psicomotoras como sociomotoras. Esta mirada de las prácticas en el área favorecerá entornos más inclusivos.

La construcción de trayectorias escolares exitosas ha de ser promovida desde el área de Educación Física a partir de una organización de saberes y prácticas teniendo, como base, a la consideración de las necesidades, intereses y capacidades de todos y cada uno de los estudiantes, desde una mirada que integre una fuerte valoración positiva de logros y posibilidades, en un marco de disfrute, integración e inclusión social (DCP, Anexo II, 2019).

Algunos aspectos a tener en cuenta a la hora de diseñar una propuesta educativa inclusiva en esta área son: tener presente que la Educación Física actúa directamente sobre la totalidad de la persona, ya que en la motricidad está involucrado todo su ser; cada persona manifiesta su singularidad de modo espontáneo e irreductible cada vez que lleva a cabo cualquier tipo de conducta motriz; y que “el cuerpo no miente”, lleva consigo la biografía motriz, afectiva y cognitiva de la persona. Ante esto resulta de gran importancia como docentes estar atentos y observar el comportamiento motor y la conducta motriz del estudiante (DCP. Anexo II, 2019).

Además, la Educación Física tiene la facultad de poder ofrecer enseñanzas y experiencias contextualizadas ya que las situaciones pedagógicas que plantea son de naturaleza práxica. Todos los saberes y contenidos que puedan programarse en una clase de Educación Física pueden ofrecerse de un modo lúdico tratando de difundir el valor del juego espontáneo a los participantes. Una propuesta educativa inclusiva, centrada en el desarrollo de capacidades motrices, genera alternativas de aprendizaje que permite a los estudiantes moverse para adaptarse, activa y exitosamente, a su medio y la realidad cotidiana, construir y defender su soberanía respecto a la cultura corporal hegemónica que establece modelos y regula sensaciones, formas, gestos motores y posturas permitidas.

III.MARCO METODOLÓGICO

III.1 Tipo de estudio

El tipo de estudio de este trabajo fue descriptivo comparativo, ya que se propuso observar las variables de manera independiente y posteriormente observar las similitudes y diferencias entre el currículum prescrito y el currículum real y la relación de este último con el enfoque pedagógico que sustenta la práctica de los docentes.

Con respecto al tipo de información que se propuso obtener, y el tratamiento de los datos, el estudio fue de tipo cualitativo, ya que no se cuantificaron los datos, sino que se propuso una interpretación de la comparación de las dimensiones de las variables y de sus relaciones en diálogo con la teoría para una mayor comprensión del fenómeno.

Según el tiempo en que se efectuó este trabajo, fue una investigación sincrónica o transversal puesto que se estudiaron los fenómenos en un solo año lectivo, sin considerar sus cambios a lo largo de un tiempo determinado.

III.2 Diseño

Al diseño se lo entiende como el abordaje general que se utiliza en todo el proceso de investigación (Hernandez Sampieri, Collado y Baptista, 2014). El enfoque dado a este trabajo fue de tipo cualitativo, ya que se considera propicio dada la complejidad y dinámica del hecho educativo.

El diseño utilizado desde la consideración de la manipulación de las variables, fue no experimental, ya que se las observó sin manipularlas, dentro de su contexto natural de desarrollo, sin interferencia por parte del investigador.

III.3 Muestra

Siguiendo a Hernandez Sampieri, Baptista y Collado (2014), quien hace una distinción entre unidad de muestreo y unidad de análisis, la unidad de muestreo fue n=2 escuelas de Nivel Primario, de gestión privada de Godoy Cruz. Las instituciones elegidas fueron: ISEP y Compañía de María las cuales forman parte de una población de N=20 escuelas de Nivel Primario, de gestión privada

existentes en dicho departamento. La muestra fue no probabilística, ya que las mismas fueron seleccionadas por conveniencia del investigador.

La unidad de análisis que se consideró para este estudio son todos los docentes de Educación Física de 1er ciclo de los colegios ISEP y Compañía de María, n= 9. Si bien el número puede considerarse poco significativo, este estudio se propuso analizar algunos aspectos del problema estudiado y generar aportes para futuras líneas de investigación.

III.4 Anticipación de sentido

- Primera anticipación: Existen diferencias significativas entre el currículum prescripto y el currículum real en el área de Educación Física del primer ciclo del nivel primario en las escuelas ISEP y Compañía de María de Mendoza, 2022.
- Segunda anticipación: Las prácticas de enseñanza desarrolladas por los docentes de Educación Física del primer ciclo del nivel primario en las escuelas ISEP y Compañía de María de Mendoza, 2022, presentan numerosas características de técnicas deportivas y lúdicas descontextualizadas.
- Tercera anticipación: El enfoque pedagógico que sustenta la práctica de los docentes de Educación Física del primer ciclo del nivel primario en las escuelas ISEP y Compañía de María de Mendoza, 2022, se relaciona significativamente con el currículum real.

III.5 Definición de las variables

En el siguiente cuadro se realizó la definición conceptual y operacional de las variables, distinguiendo las dimensiones y categorías de análisis de cada una.

Variable	Definición conceptual de la variable	Definición operacional	
		Dimensiones	Categorías
Componentes del currículum del área de Educación Física	Se refiere a los elementos que componen la organización del currículum jurisdiccional y áulico de Educación Física del primer ciclo del nivel primario, susceptibles de ser comparados.	Capacidades	Comunicación
			Trabajo con otros
			Pensamiento crítico
			Resolución de problemas
			Compromiso y responsabilidad
			Aprender a aprender
		Ejes de organización de la enseñanza	Disponibilidad de sí mismo
			Interacción con los otros
Interacción con el ambiente			
Enfoque pedagógico de los profesores de Educación Física.	Se refiere a los marcos conceptuales, a modo de guías cargadas de ideologías, que orientan las prácticas de enseñanza de los profesores de Educación Física del primer ciclo del nivel primario	Modelo de enseñanza tradicional	Currículum prescripto (4to nivel de concreción curricular)
			Currículum real
		Modelo de enseñanza recreacionista	Currículum prescripto (4to nivel de concreción curricular)
			Currículum real
		Modelo de enseñanza desde un Enfoque integral	Currículum prescripto (4to nivel de concreción curricular)
			Currículum real

III.5.1 Variables ajenas

Son aquellas que, si bien no son objeto directo de estudio, pueden o no influir en las otras variables de este estudio. Estas son:

- Edad
- Género (según DNI)
- Año de egresado
- Años de ejercicio de la docencia en este nivel
- Infraestructura disponible para el desarrollo de sus clases
- Material didáctico disponible para el desarrollo de sus clases

III.6 Instrumento de recolección de información

Los instrumentos de recolección de información elegidos para este estudio recogieron datos cualitativos que se basaron en observaciones y las propias palabras de los participantes, los cuales resultaron útiles para organizar las categorías subyacentes.

III.6.1 Instrumento para comparar las categorías de la variable: Componentes del currículum del área de Educación Física del currículum prescripto jurisdiccional y el áulico.

Se utilizó un cuadro de doble entrada a fin de comparar los indicadores de las dimensiones y categorías propias de la variable “Componentes del currículum del área de Educación Física” plasmadas en el currículum jurisdiccional y en el currículum áulico y que a su vez fuesen útiles para anticipar algunos enunciados en cuanto al enfoque pedagógico de la planificación áulica.

La primera dimensión de esta categoría fue: “Capacidades”, dividida en seis categorías: “comunicación”, “trabajo con otros”, “pensamiento crítico”, “resolución de problemas”, “compromiso y responsabilidad” y “aprender a aprender”. La segunda dimensión fue: “Ejes de organización de la enseñanza” dividida en tres categorías: “Disponibilidad de sí mismo”, “Interacción con los otros”, “Interacción con el ambiente”. Ver modelo de instrumento en Anexo: VIII.1 (p.90)

III.6.2 Instrumento para comparar las categorías de las variables plasmadas en el currículum prescripto áulico y el currículum real

Se utilizó un cuadro de doble entrada a fin de comparar los indicadores de las dimensiones y categorías plasmadas en el currículum prescripto áulico y el currículum real utilizando las mismas dimensiones y categorías de el instrumento antes descrito. Ver modelo de instrumento en Anexo: VIII.2 (p. 90).

III.6.3 Entrevista

Para variables ajenas: edad, género, año de egreso, años en la docencia en el nivel primario, institución en la cual dicta clase en 1er ciclo de nivel primario, infraestructura donde desarrolla su clase, materiales didácticos de los cuales dispone para el desarrollo de la misma y enfoque pedagógico que sustenta las prácticas de enseñanza se utilizó una entrevista semiestructurada a docentes del área de Educación Física.

Se realizó una validación del instrumento; luego de su aplicación a algunos docentes de Educación Física, no participantes de este estudio, se decidió mantener las mismas preguntas, pero al aplicarlo se simplificó el lenguaje a modo de favorecer el diálogo, para crear un clima más ameno y que no fuese percibido como interrogatorio, sino como una conversación entre colegas, sin perder la especificidad de la información requerida en el instrumento. Ver modelo de entrevista en Anexo: VIII.3 (p.91).

IV. ANÁLISIS DE DATOS

IV. 1 Descripción de la muestra

Los n= 9 participantes se desempeñan como docente de Educación Física en el primer ciclo del nivel primario de los colegios ISEP y Compañía de María.

IV.1.2 Edad

Sujeto	Edad	fi	Fr%
1	49	1	11%
2	28	1	11%
3	39	2	22%
4	52	1	11%
5	30	1	11%
6	39	1	11%
7	37	1	11%
8	32	1	11%
9	31	1	11%
Promedio	37,44	9	100%
DS	7,93		

Tabla 1: Edad de los participantes

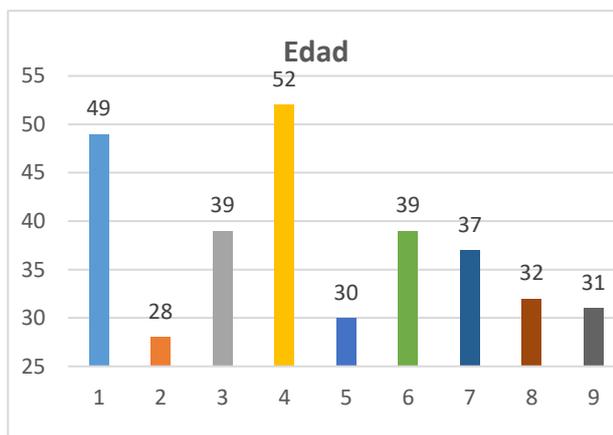


Gráfico 1: Edad de los participantes

La edad de los docentes participantes oscila entre los 28 y 52, perteneciendo la mayoría al rango etario entre 30 y 39 años con un promedio de $37,44 \pm 7,93$ determinando una muestra heterogénea en esta variable.

IV.1.3 Género

Género	Fi	Fr %
Masculino	3	33,3 %
Femenino	6	66,6 %
		100%

Tabla 2: Género de los participantes

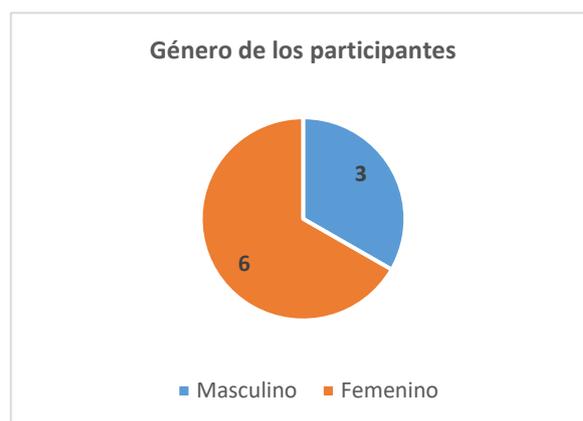


Gráfico 2: Género de los participantes

La mayoría de los profesores son género femenino; solo tres docentes son del género masculino.

IV.1.4 Años de egreso

Sujeto	Años de egreso	fi	Fr%
1	25	1	11,11%
2	3	1	11,11%
3	12	1	11,11%
4	30	1	11,11%
5	6	1	11,11%
6	14	1	11,11%
7	15	1	11,11%
8	10	1	11,11%
9	9	1	11,11%
Promedio	13,77	9	100%
DS	8,71		

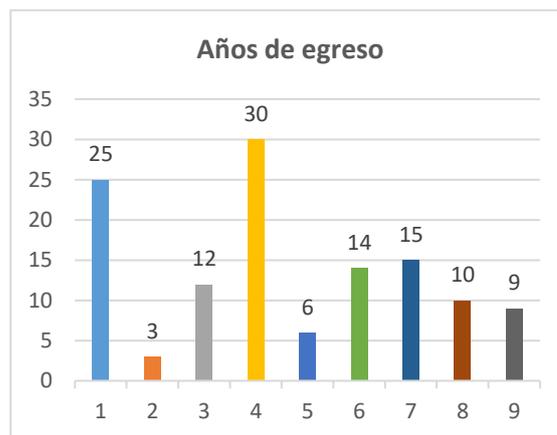


Tabla 3: Año de egreso de los participantes

Gráfico 3: Año de egreso de los participantes

La mayoría de los profesores entrevistados egresaron del Profesorado de educación Física hace más de seis años.

IV.1.5 Años de ejercicio de la docencia en este nivel

Sujeto	Años de ejercicio en este nivel	fi	Fr%
1	19	1	11,11%
2	1	1	11,11%
3	9	1	11,11%
4	25	1	11,11%
5	3	1	11,11%
6	8	1	11,11%
7	10	1	11,11%
8	6	1	11,11%
9	5	1	11,11%
Promedio	9,55	9	100%
DS	7,74		



Tabla 4: Años de ejercicio de la docencia en este nivel.

Tabla 4: Años de ejercicio de la docencia en este nivel.

Con respecto al ejercicio de la docencia en este nivel la mayoría de los docentes hace más de cinco años que trabajan en el mismo. Asimismo, ellos manifiestan desempeñarse o haberse desempeñado mayormente en el nivel

secundario y en instituciones deportivas en algunas funciones específicas como entrenadores en gimnasios, fútbol, rugby y triatlón.

IV.1.6 Institución en la que dicta clases

De los profesores entrevistados cuatro de ellos pertenecen a ISEP, cuatro docentes se desempeñan en el Colegio Compañía de María y uno de ellos en ambas instituciones.

IV.2 Currículum prescripto y currículum real

Para el análisis comparativo entre el currículum prescripto y el currículum real en primera instancia se propuso reconocer las similitudes y diferencias entre el DCP de Nivel Primario y el tercer nivel de especificación curricular conformado por Proyecto Curricular Institucional (PCI) de Educación Física del primer ciclo en ambas instituciones observadas. Esto permitió un mayor acercamiento para la identificación de las similitudes y diferencias entre el currículum prescripto y el currículum real.

Cabe destacar que se encontraron significativas similitudes en el PCI del primer ciclo del área de Educación Física en las dos instituciones, razón por la cual al analizar los resultados nos referimos a ambas instituciones, haciendo salvedades sólo en las categorías que se evidenciaron distinciones entre ellas.

Para ello, se consideraron los componentes en torno a los cuales se organiza el DCP para el primer ciclo:

- ▽ Ejes de organización de la enseñanza de Educación Física.
- ▽ Capacidades.

IV.2.1 Ejes de organización de la enseñanza de Educación Física

Se abordó el análisis comparativo de la organización de saberes o prácticas corporales, ludomotrices y deportivas a partir de los tres ejes propuestos por el DCP.

IV. 2.1.1 Disponibilidad de sí mismo

Al comparar los indicadores de desarrollo de capacidades para este espacio curricular, en la categoría “Disponibilidad de sí mismo” se advirtió que,

en la planificación de los dos tramos de la unidad pedagógica, están presentes todos los indicadores que señala el DCP (2019), excepto los correspondientes a la metacognición, los cuales expresan lo siguiente:

- ∇ *Verbalización de lo aprendido y los desafíos motores que más llamaron la atención, en el proceso y al finalizar la sesión.*
- ∇ *Identificación de lo aprendido, lo que se hizo para aprenderlo y los desafíos motores más relevantes en el proceso y al finalizar la sesión (DCP,2019).*

Ante esto, se recuerda la importancia de que el alumno conozca y comprenda sus necesidades personales de aprendizaje y los recursos para alcanzar los objetivos, evaluar su progreso y asumir los errores como parte del proceso (DCP, 2019). También, el proceso de metacognición permite a los niños autorregularse cuando enfrentan desafíos, especialmente los que son inesperados.

En el tercer grado, al comparar los indicadores del desarrollo de capacidades planteados en el DCP (2019) y lo plasmado en el PCI, se advirtió que fueron seleccionados solo tres de los ocho indicadores del Diseño de este eje. Al indagar al equipo docente acerca de esta decisión, los resultados obtenidos se pueden ilustrar a través de sus voces:

...al tener tan poca carga horaria semanal, sumado a otras actividades institucionales que a veces ocupan el horario y feriados o suspensiones, decidimos con el equipo de profes seleccionar algunos, para que la planificación sea más real. (Docente 4)

En la práctica áulica (currículum real) del primer ciclo, dado que se realiza una iniciación en la adquisición de las diversas capacidades, en ambas escuelas se observa que este eje se trabaja principalmente a través de circuitos. Esta decisión pedagógica la toman los docentes ante la poca cantidad de algunos elementos deportivos, los cuales no alcanzan para que cada estudiante pueda trabajar de manera individual. Esta situación también obstaculiza la disponibilidad de los mismos para los niños con más dificultades en adquirir la habilidad que el ejercicio requiere y necesitan de más tiempo de práctica para lograrlo.

IV. 2.1.2 Interacción con los Otros

En el eje “Interacción con los Otros”, al comparar ambos niveles de especificación curricular se observa tanto para la unidad pedagógica, como en el tercer grado que hubo una selección en complejidad creciente, de sólo dos indicadores, por lo que no se encuentran explícitos en la planificación semestral los siguientes:

- ∇ *la Integración con diferentes compañeros/ as en los juegos motores propuestos.*
- ∇ *la participación activa en rondas y juegos tradicionales de su comunidad y otras regiones, descubriendo posibilidades y manifestaciones motrices.”*
- ∇ *la anticipación de acciones de cuidado de sí mismo y de respeto a los/as otros/as en la resolución de distintas tareas motrices (DCP, 2019).*

En el currículum real se observó que este eje se trabaja con algunas actividades a través del juego y de la iniciación al deporte. Como categorías emergentes obstaculizadoras del desarrollo curricular, tanto de este eje como de los demás, surgieron: “el tiempo y el espacio”.

Con respecto al “tiempo”, y dicho anteriormente por los docentes, la escasa carga horaria para el desarrollo de las capacidades de cada uno de los sujetos atendiendo sus particularidades limita el trabajo progresivo con los estudiantes. Esto se agrava en una de las instituciones al reducirse mucho más la franja horaria, ya que no se permite desarrollar las actividades de Educación Física durante el lapso de 14 horas a 16 horas por quejas de los vecinos, a causa del ruido en el horario de la siesta, lo cual interfiere en su clima de descanso de la comunidad. Esto dificulta gravemente la organización de las clases para todos los ciclos circunscribiéndolas a una franja horaria reducida.

En cuanto al “espacio”, ambas instituciones disponen de patio para las clases de Educación Física, aunque en una de las instituciones observadas el patio se comparte con el nivel secundario, lo cual dificulta el normal desarrollo de las mismas ya que cuando coinciden las clases con los recreos de los

estudiantes de secundarios se producen distracciones y se dificulta las explicaciones de las consignas por el fuerte sonido ambiente.

La otra institución no dispone de una galería cubierta amplia para poder desarrollar las actividades en días de mucho frío, lluvia o excesivo calor, quedando entonces las actividades de Educación Física circunscritas al aula.

Esto puso en evidencia la existencia de una multiplicidad de condiciones institucionales que inciden en el desarrollo del currículum en las estrategias didácticas elegidas, grupales o individuales; en la disponibilidad corporal para las diferentes actividades; en los recursos didácticos elegidos y en las condicionadas prácticas, tanto de enseñanza como de aprendizaje.

IV. 1.2.3 Interacción con el Ambiente

En la categoría “Interacción con el Ambiente”, al comparar ambos niveles de especificación curricular se observa que, para la unidad pedagógica, tanto en el primer tramo como en el segundo, se seleccionó sólo un indicador, estando ausentes en la planificación la:

- ∇ *Exploración, experimentación y descubrimiento de las diferentes posibilidades de acción, en variadas praxis motrices y lúdicas, en ambiente natural como un medio de relación, disfrute, conocimiento e integración a ella.*
- ∇ *Participación activa y cooperativa en la resolución de las problemáticas que plantea la salida a un ambiente natural iniciándose en el reconocimiento y realización de tareas acorde a sus posibilidades. (DCP, 2019).*

En el tercer grado se observó que se optó por seleccionar en el PCI a estos dos últimos indicadores mencionados, ya que durante la unidad pedagógica se planificó solo el primero que se refiere a la:

Exploración, experimentación sensible y reconocimiento de los distintos tipos de paisajes, las acciones humanas y los problemas del ambiente, los seres vivos y su relación con el medio físico, etc.; valorando los elementos del entorno como fuente de vida y su indispensable cuidado (DCP,2019).

De esta manera se incluyeron los tres indicadores plasmados en el DCP jurisdiccional en el ciclo compuesto por los dos tramos de la unidad pedagógica y el tercer grado.

Al comparar el currículum prescripto con el currículum real en este eje, se observa que, si bien está plasmado dentro de las planificaciones semestrales la interacción con el medio ambiente, en la práctica (currículum real) este se desarrolla en una de las instituciones dentro de la misma desde la oralidad, sin que los alumnos puedan experimentar un real contacto con diferentes ambientes naturales.

En la otra escuela solo en los grados mayores se realiza una excursión al Divisadero una vez en el año. Ante esto, al consultar a los docentes cómo se desarrolla este eje manifiestan que “no sacamos a los chicos a ningún lado” (Docente 2), ya que les resulta engorrosa la parte administrativa, la cual consideran muy burocrática y por temor en lo que se refiere a la responsabilidad civil. Así continuó expresando: “Los docentes nos sentimos desprotegidos en este aspecto, y ante el miedo de que pueda pasar algo no salimos.”

Es por eso que pudo observarse que cuando se realizan estas salidas se hacen enmarcadas en un proyecto inter-areal, como por ejemplo en 3er grado.

Con respecto al cuarto nivel de especificación curricular o planificación áulica, como ya se mencionó en el marco teórico, el DCP jurisdiccional plantea dos formas de planificar las propuestas de aprendizaje en el marco de las pedagogías activas: la secuencia didáctica integrada y la metodología por proyectos (DCP, 2019).

El formato utilizado en ambas instituciones en este cuarto nivel de especificación curricular lo encontramos titulado “secuencia didáctica”. Sin embargo, se observó que la misma consistía en la mención de actividades generales enunciadas en una lista, las cuales eran iguales para todos los tramos de la unidad pedagógica y del tercer grado. Posteriormente se organizaban en una serie de ejercicios en torno a los deportes: básquet, boley, balón mano y ejercicios de *dribling* con complejidad creciente a lo largo del primer ciclo.

En dicha planificación no se hallaron explícitos los momentos propios de una secuencia didáctica integrada, sino que se encontraban plasmada en el documento curricular áulico una enumeración de actividades a desarrollar para alcanzar los indicadores de logro propuestos para el semestre, tiempo establecido en ambas instituciones para los tramos de la planificación y con el mismo criterio a la hora de planificar las propuestas de enseñanza y aprendizaje de Educación Física.

A pesar de ello, en el currículum real se evidenció que la motivación estaba presente en la mayoría de las clases. Los docentes motivaban a sus estudiantes provocando curiosidad con alguna estrategia o recurso, o bien, presentando un desafío.

Cabe agregar que el momento de desarrollo en una secuencia didáctica integrada es donde el docente brinda al estudiante diversas situaciones para la construcción del aprendizaje. En el currículum real se observó que en este momento emergían, entre otras estrategias de enseñanza, una serie de ejercicios de complejidad progresiva y la metodología de aprendizaje era a través de la repetición del mismo para su adquisición. Así lo expresaba una de las docentes entrevistadas:

... algunos ejercicios se aprenden por repetición, no sé si llamarlo repetición, más bien practicar, practicar, hasta que salga.” (Docente 3)

En un enfoque integral, acorde con el DCP, es de suma importancia ofrecer variedad de actividades y de no limitarse a la realización de ejercicios rutinarios para que el estudiante logre adoptar la estrategia de aprendizaje más adecuada para sí mismo para la adquisición de la capacidad. También se observó que se realizaban propuestas de iniciación deportiva a través del juego.

Con respecto al último momento de la secuencia, el cierre, según Díaz Barriga (2013) se busca que el estudiante logre reelaborar y reorganizar su estructura de pensamiento a partir de las interacciones que ha generado con los nuevos desafíos, por lo que resulta importante que las actividades de cierre generen un espacio de interacción entre pares y permitan un espacio de retroalimentación con su docente.

En las observaciones de las clases este momento estuvo presente en pocas de ellas, ya que lo que marcaba el final de la misma era el toque del timbre, por lo que no se evidenció la conformación de un clima previo necesario para la metacognición.

Con respecto a la evaluación se mencionan en el PCI ítems a evaluar para cada saber y de manera general los instrumentos de evaluación, pero no se explicitan los criterios. Al consultar a los entrevistados cómo evaluaban, más allá de la coincidencia de muchos en que la evaluación debe ser formativa y continua, un aspecto importante que surgió de esta categoría es el de la calificación. Al respecto nos expresaban: “Muchas veces el número es una mentira.”

... a veces a todos les tenés que poner 10, sino hay que llamar primero al padre o a la madre y explicarle por qué no le vas a poner un 10, entonces, muchos colegas y a veces uno mismo, optamos para no tener problemas y ponerle 10 a todos. (Docente 9).

Esto puso en evidencia un gran desconocimiento de las familias de las capacidades que se construyen en la clase de Educación Física. También con estos testimonios se justificó la necesidad de cuestionar y replantear el lugar que ocupa la Educación Física Escolar para la familia. En ocasiones en algunas familias aún se mantiene la concepción de que las horas de Educación Física en la escuela son un espacio y tiempo de recreación para el alumno, desconociendo las estrategias que aprenden y utilizan sus propios hijos en las diferentes situaciones de juego y de deporte que se dan cada día en los diversos espacios sociales; además de no reconocer la manera en que esta disciplina forma parte de la formación integral del niño. Este pensamiento equívoco como algo intrascendente o simplemente lúdico acerca de esta área en la educación escolar la aleja del aspecto emocional, afectivo, social y cognitivo.

En los últimos años se ha comenzado a valorar más la importancia de la actividad física, desde un punto de vista de educación al cuidado del cuerpo y la salud, la imagen corporal y forma física, así como la utilización del tiempo libre y ocio. Sin embargo, la separación entre lo físico y lo intelectual sigue fuertemente presente en el inconsciente colectivo, opacando los beneficios del aspecto psicomotriz como base de la formación integral de la persona.

IV.2.2 Capacidades

Al comparar lo plasmado en el DCP y el PCI con la planificación áulica y con lo que acontece realmente en la clase acerca de los indicadores y actividades para el desarrollo de las capacidades, denominadas también hegemónicas, se reconoció en la planificación el trabajo principalmente con una de ellas: “resolución de problemas” y en la clase esto se evidenció a través de los desafíos que se les va presentado gradualmente a los alumnos.

En menor escala puede observarse alguna alusión a la capacidad “compromiso y la responsabilidad” en los indicadores de los ejes de la planificación. Sin embargo, en el currículum real de ambas escuelas pudo evidenciarse que se trabaja permanentemente desde el cuidado de sí mismo y de los demás y responsabilidad en el cuidado de los elementos comunes y propios y de los espacios.

En tercer grado se hace más evidente en la planificación la capacidad “trabajo con otros” y se observó que, si bien está presente en todo el primer ciclo, en la unidad pedagógica predomina el entrenamiento de las habilidades individuales sobre las grupales. Aunque también, atendiendo a las características e intereses propios de los alumnos de todo este ciclo, se pudo evidenciar la centralidad del juego, presente en todas las clases como estrategia favorecedora del desarrollo de esta capacidad.

Aquí cabe mencionar una distinción entre dos conceptos en el marco que sustenta el enfoque integral del DCP y que colaboraron en la mirada del currículum real en esta categoría. La motricidad es entendida como fenómeno social, como un hecho de comunicación, de interacción y de intercambio. Desde ese punto, Parlebas (1984, en Saravi 2007) introduce el concepto teórico: “sociomotricidad”. Sociomotor es todo aquello que hacemos compartiendo con otros, sean los otros adversarios o compañeros o ambos a la vez.

Todo juego colectivo se organiza en función de las interacciones motrices que aseguran las relaciones entre jugadores. Sobre la trama de las comunicaciones motrices... se va a tejer la dinámica sociomotriz del juego (Parlebas, 1984, en Saravi 2007. p.4)

Como contrapeso de esto se encuentra lo psicomotor, referido a aquel sujeto que se mueve o se desenvuelve en solitario. Estas dos contraposiciones aportan un sustento teórico para la planificación y la clase de Educación Física posibilitando desde esta mirada elaborar propuestas didácticas y proyectos disciplinares más completos y equilibrados, donde se incluya todo el abanico de situaciones motoras posibles, tanto psicomotoras como sociomotoras.

El currículum real también evidenció aspectos de la inclusión educativa de todos los estudiantes en el área de Educación Física en el primer ciclo, al reconocer que no se incluía efectivamente a todos los alumnos. Esto variaba acorde al clima de cada grupo y al estilo de gestión de la clase de cada profesor.

Si bien en una de las instituciones se encontró plasmado en el PEI un Programa de Atención a la Diversidad para cada uno de sus niveles educativos con tareas como evaluación de los niveles madurativos del lenguaje y de la maduración psicomotriz; detección y derivación de casos puntuales y seguimiento; orientación al docente, recuperación y apoyo grupal; al indagar como articulaba este programa con el área de Educación Física, los docentes manifestaron que son ellos mismos quienes se acercan cuando detectan algún caso para consultar alguna duda y otros expresaron que no sabían si aún funcionaba ni cómo lo hacía, lo cual dejó en evidencia la poca articulación del programa con esta área específica.

Cabe mencionar como una fortaleza, que pudo observarse en algunos docentes, que empleaban en diversos momentos de sus clases estrategias de trabajo individual y personalizadas, para fortalecer alguna habilidad necesaria para una mayor incorporación del estudiante al grupo, partiendo de las fortalezas del mismo, desde un acercamiento comprometido y empático, lo cual mejoraba el vínculo docente –alumno y se obtenían mejores resultados individuales y se favorecía la inclusión.

Con respecto a esto, se recuerda que la enseñanza de la Educación Física inclusiva es un derecho para todos los alumnos, lo cual no debería estar supeditado al estilo de gestión de clase de solo algunos profesores, pensada únicamente desde estrategias para los estudiantes con alguna discapacidad, sino que da cuenta del reconocimiento de las particularidades y necesidades de

cada uno y de todos los alumnos. Cada uno tiene características, intereses y necesidades de aprendizaje distintos y deben ser los sistemas educativos los que tienen que diseñarse teniendo en cuenta la amplia diversidad. En una Educación Física inclusiva, todos los alumnos comparten el mismo espacio, sin diferencias, lo que obliga a una resignificación de las prácticas de enseñanza y de su organización manteniendo las más altas expectativas para el aprendizaje de todos los estudiantes al potenciar sus fortalezas para enfrentar los desafíos que se les van presentando tanto a nivel psicomotor como sociomotor.

En la capacidad “Comunicación”, si bien no se encontraron indicadores explícitos en la planificación áulica, al conversar con los docentes de ambas instituciones y en la observación de las clases se evidenció un constante trabajo para su desarrollo, incorporando también estrategias para la escucha activa.

Acerca del desarrollo de la capacidad “pensamiento crítico”, los docentes expresan que “se trabaja un poco más en segundo ciclo.” En el primer ciclo las actividades se orientan más hacia lo experiencial y lo conductual, sin incorporar modos reflexivos acerca de las mismas.

La capacidad que se no se encontró explícita ni tácita en los dos últimos niveles de especificación curricular es “Aprender a aprender”. La misma también se ve muy poco desarrollada en las clases. Solo en algunos docentes se pudo observar que en la iniciación al deporte la trabajaban a través de ciertas preguntas que tendían hacia una autoreflexión por parte de los estudiantes de lo realizado en la actividad, aunque más como estrategia de cierre de clase que con el propósito específico de abordar esa capacidad. Ante esto, pudo encontrarse una semejanza al comparar el currículo áulico y el currículum real en el desarrollo de dicha capacidad en el primer ciclo ya que en pocas oportunidades los docentes lo incorporaban como un aspecto a trabajar en sus clases, sino que surgía de manera espontánea y se correlacionaba con el estilo de gestión de la clase del docente.

Cabe recordar la importancia de trabajar con los niños esta capacidad desde edades tempranas ya que implica fundamentalmente, ser capaz de aprender de la propia experiencia, aglutinar aprendizajes anteriores para poder aplicar esos saberes, en este caso psico y sociomotores a nuevas situaciones y

contextos. Además, le permite hacerse paulatinamente consciente de su propio proceso de aprendizaje como: saber observar y explorar para conocer, trabajar utilizando la postura adecuada, utilizar los materiales y recursos para aprender de forma ordenada y cuidadosa respecto de sí mismo y los demás, y también reconocer sus necesidades de aprendizaje, todo esto tendiente a lograr una mayor autonomía.

También se consideró importante comparar el aprendizaje para el desarrollo de capacidades plasmado en el Documento Curricular Jurisdiccional, denominado: Yo Amo Mendoza, que hace referencia a la perspectiva local de los temas problema sugeridos por el DCP (2019). Solo en tercer grado en una de las escuelas arman un proyecto para una visita al Divisadero; pero no se concretan otras actividades interareales.

Una de las docentes manifestó al respecto: “es difícil que nos incluyan en los trabajos” (se refiere al área de Educación Física) (Docente 5). También expresaron que:

El encuentro con otros es difícil, ya que tenemos diferentes horarios y cuando terminamos nos vamos a otros trabajos, además de haber poca predisposición de nuestros pares.” (Docente 4)

Ante esto, cabe agregar, lo que expresa el Diseño:

No se ama lo que no se conoce y no se cuida aquello que no se ama. La propuesta de Yo amo Mendoza orienta los aprendizajes hacia lo que los mendocinos amamos (o deberíamos amar) de nosotros mismos.

Y el documento agrega: “Yo Amo Mendoza no debe concebirse como un apartado diferente a desarrollar antes o después ... sino que debe trabajarse de manera integrada” (DCP,2019, p.191).

IV 3. Enfoque pedagógico que sustenta las prácticas de los docentes de Educación Física

Si bien se parte de la premisa que en la actualidad no encontramos un enfoque pedagógico puro a la hora de analizar la práctica docente, dada su complejidad y multidimensionalidad, para lograr una aproximación a la relación

entre el enfoque pedagógico del docente y el currículum real, se indagó a través de una entrevista semiestructurada a los docentes de Educación Física del 1er ciclo de las mencionadas instituciones, acerca de su concepción entorno al aprendizaje, la enseñanza, la evaluación y sobre algunas cuestiones referidas a la planificación y al desarrollo de sus prácticas con el propósito de inferir el enfoque prevalente que fundamenta sus decisiones pedagógico-didácticas evidenciadas en el currículum real; destacando que algunos vestigios pudieron reconocerse en su planificación áulica.

IV. 3.1 Concepciones que sustentan las prácticas de enseñanza

Al consultarles a los entrevistados sobre su concepción acerca de la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación en Educación Física, los docentes coinciden en que la Educación Física contribuye a la formación integral del sujeto. Estos dijeron al respecto:

mejora su motricidad y esto también implica hacer, pensar, comunicarse. Le permite enriquecerse motriz y mentalmente.
(Docente 1)

Es una forma participativa y activa en la que se propicia el aprendizaje significativo y la práctica real de la educación de la actividad física.
(Docente 3)

Otro docente hizo referencia a que los docentes deben ser:

...mediadores entre el niño y las capacidades sociomotoras propias de la Educación Física, promover la participación activa y el aprendizaje significativo en un ambiente lúdico y motivador. (Docente 7)

Sin embargo, se encontraron algunas diferencias en torno a, en qué focalizarse a la hora de enseñar, ya que varios hicieron referencia a enfocarse en el desarrollo de habilidades motoras, por ejemplo:

La enseñanza en la educación física se enfoca en desarrollar habilidades y conocimientos relacionados con la actividad física. Para ello, se deben tener en cuenta las características y necesidades

individuales de cada estudiante, fomentando su participación activa y el aprendizaje significativo de manera lúdica. (Docente 8)

Otros destacaron el desarrollo de habilidades y conocimientos relacionados con el deporte, mencionando que en el primer ciclo se comienza con la iniciación al deporte. La mayoría de los docentes lo consideraron primordial por todos los aspectos que se pueden trabajar a partir de él y ponderan satisfactoriamente sus beneficios. Algunos de los testimonios de los entrevistados ilustran esta postura:

El deporte es un componente esencial en mis clases; ocupa un lugar importante en la clase ya que ofrece múltiples beneficios para el desarrollo físico, social y cognitivo de los estudiantes. (Docente 9)

...además, el deporte puede inculcar valores como el trabajo en equipo, la cooperación, la competición justa y el respeto por los demás. (Docente 1)

Si tuviera que ponerlo en números, el lugar estaría en un 80 % como más importante, a partir del deporte salen todas las capacidades, desde allí se desprenden todas las habilidades a partir de la enseñanza del deporte. (Docente 2)

Algunos de los entrevistados reconocieron su potencial como medio para la adquisición de capacidades:

En mis clases el deporte se puede utilizar como un medio para enseñar y aprender una variedad de habilidades y conceptos, tales como técnicas de juego, las reglas y estrategias de diferentes deportes, la planificación del entrenamiento, la nutrición y la salud, la seguridad en el juego, entre otros. (Docente 7)

Solo dos de los docentes entrevistados lo mencionaron como parte integrante de la variedad de actividades que se pueden o deben realizar desde un enfoque integral. Una de ellas expresa:

Es importante señalar que el deporte no debe ser el único enfoque de la clase de educación física escolar. También es importante incluir otras actividades físicas, tales como ejercicios generales y actividades

en equipo sin ser necesariamente un deporte o una iniciación al mismo. (Docente 4)

Cuando se les preguntó sobre su concepción acerca del aprendizaje en Educación Física, los mismos coincidieron en que el movimiento y la actividad física son elementos fundamentales para el crecimiento y reconocen al estudiante como protagonista activo de su propio proceso. Sus propuestas se centran en la adquisición y desarrollo de habilidades motoras, la comprensión de las reglas y estrategias de los deportes y actividades físicas, y el desarrollo de hábitos saludables y valores.

También coinciden en reconocer al aprendizaje como un proceso continuo de adquisición de conocimientos y habilidades y rescatan el valor del juego como estrategia para un aprendizaje más significativo. Se lo relaciona con la formación integral del sujeto y como medio indispensable para lograr la motivación y el interés:

El juego tiene un lugar fundamental en mis clases de Educación Física en la escuela, ya que una actividad lúdica permite a los estudiantes desarrollarse física y emocionalmente, mientras aprenden de manera divertida e interactiva. (Docente 6)

El juego y la recreación son también componentes importantes de la clase de Educación Física. Los juegos y actividades lúdicas fortalecen la confianza, habilidades sociales, la creatividad, y motivación de los estudiantes. ((Docente 4)

Sin embargo, también se pudo observar que se le otorga disímil valor al juego en distintos momentos de sus propuestas y con diferentes objetivos de aprendizaje. Otras respuestas enfatizaron en su beneficio en la actividad física y como un medio o estrategia de enseñanza del deporte. A continuación, se ilustra esta distinción con las voces de algunos de los entrevistados:

A través del juego, los estudiantes desarrollan habilidades físicas como el equilibrio, la coordinación, la fuerza y la resistencia. Se trabajan habilidades psicomotoras como el control motor, la resolución de problemas y trabajo con otros. (Docente 9)

...el juego es una estrategia de enseñanza para el aprendizaje del deporte. (Docente 2)

... el juego es un medio... y muchos consideran al deporte como un juego, sin embargo, considero que el deporte no es juego; sí se puede aprender por el juego. (Docente 1)

En cuanto a las características de la evaluación en la Educación Física los docentes entrevistados, como ya se mencionó, coincidieron en que debe ser formativa y continua, mediante la observación y el análisis del progreso individual de cada estudiante. Uno de los docentes expresó:

... deben ser procesos en que los estudiantes pongan en juego sus habilidades técnicas individuales como el desempeño del equipo. (Docente 4)

Otros también expresaron que hace falta una mayor retroalimentación constante para la mejora del aprendizaje a los estudiantes y de esta forma, se puede adaptar la enseñanza para mejorar el rendimiento y el aprendizaje de los estudiantes. Otro docente lo sintetiza en "...la evaluación es el valor al conocimiento, al rendimiento y a las actitudes de los alumnos." (Docente 5)

También del análisis de las voces de los docentes entrevistados surgieron algunas categorías que, si bien no partían de las preguntas específicas se reconocieron del análisis con la teoría y resultaron interesantes mencionar en este trabajo.

La primera es la sociomotricidad, que coincide con el enfoque del DCP jurisdiccional, entendida como fenómeno social, un hecho de comunicación, de interacción y de intercambio. Es todo aquello que se hace compartiendo con otros, sean los otros adversarios en un juego, compañeros o ambos a la vez, y como contrapartida, psicomotor es lo referido a aquel sujeto que se mueve o se desenvuelve en solitario. Con este enfoque a la hora desarrollar una clase aparece la posibilidad de elaborar propuestas didácticas más equilibradas, donde se incluya todo el abanico de situaciones motoras posibles, tanto las psicomotoras como las sociomotoras (Saraví, 2004). Así lo expresaba uno de los docentes:

A los de tercero siempre les propongo distintos tipos de situaciones sociomotoras, que los desafíe, en la toma de decisiones motrices individuales y con los demás. (Docente 8)

Otra de las categorías que emerge es integralidad. Es necesario reconocer que las propuestas de enseñanza de Educación Física Escolar no pueden ser desarrolladas bajo la misma configuración que para otras instituciones deportivas o recreativas; sino que deben formar parte de un proyecto educativo integral con propósitos y fines formativos propios del sistema educativo, evidenciando la multiplicidad de sentidos y significados que puede tener para el estudiante.

En la página del Ministerio de Educación, en un artículo denominado “Acerca de la enseñanza de la Educación Física”, se destaca como indiscutible la importancia del deporte y la salud como saberes que atraviesan la enseñanza de la misma. El deporte es una manifestación cultural, un fenómeno social que excede en muchos aspectos a la Educación Física escolar pero que posee un alto valor educativo como contenido y estrategia.

Si bien las prácticas deportivas son parte de la enseñanza escolar de la Educación Física es necesario fomentar espacios que generen una mirada crítica desde una perspectiva pedagógica que garantice clases inclusivas. Retomando las palabras de Apple, citado por Edelstein y Litwin (1993), tan importante es lo que no se enseña, como lo que se enseña, a la hora de evaluar las propuestas curriculares.

Con una mirada desde la praxiología motriz puede observarse que, mediante las prácticas físicas en los deportes puede trabajarse sobre la personalidad, la inteligencia, la afectividad, las relaciones, y al proponer las situaciones motrices a los estudiantes en las clases, es posible favorecer, o no, el desarrollo integral de la persona. Como dice el Diseño Curricular Provincial del Profesorado de Educación Física (2009), la formación integral del ser humano es acoger al ser humano de manera integral.

IV.3.2 Percepciones de los docentes acerca del currículum

Indagar acerca de las percepciones de los docentes con respecto al currículum en sus diferentes niveles de especificación, también nos brindó algunos aportes para continuar en la construcción de la relación de la incidencia del enfoque de enseñanza que sustenta la práctica del docente y la distancia entre el currículum prescripto y el currículum real. Para ello se les consultó en primera instancia acerca del formato que utiliza para planificar. La totalidad de los docentes respondieron que lo hace por secuencia didáctica. Una de las docentes lo explicitó de esta manera:

La secuencia didáctica es una herramienta que permite planificar por etapas cada actividad física o deportiva y que está diseñada para cumplir con objetivos específicos. Lo ideal es elaborar una secuencia que incluya calentamiento y estiramientos, actividades y juegos, para finalizar con relajación y vuelta a la calma. (Docente 9)

Sin embargo, como se mencionó la página 73, la secuencia de los docentes es una lista de actividades en complejidad creciente, presentadas semestralmente, que tiene como eje central los deportes.

Otra de las docentes al referirse al Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) expresa:

En el ABP, se debe seleccionar un tema específico, que puede ser una actividad física o deportiva, y planificar cada aspecto de éste desde una perspectiva teórica. Por ejemplo, si el tema es fútbol, se puede planificar las técnicas de pase, tiro, etc. (Docente 5)

Esto evidencia un desconocimiento de la lógica y dinámica que se plantea en el DCP de Nivel Primario y de lo que conceptualmente significa planificar por ABP.

Otra docente al referirse a los Objetivos Específicos expresa:

La planificación debe estar basada en objetivos específicos y concretos, que deben ser medibles y cuantificables. Por ejemplo, mejorar la coordinación, la velocidad, la precisión, etc. (Docente 3).

Puede observarse en esta respuesta vestigios de un enfoque tradicional que aun subyace en las prácticas de los docentes de Educación Física. López

Pastor, Pérez, Manrique y Monjas (2016) reconocen como uno de los retos que tiene la Educación Física en nuestro país es el de superar definitivamente algunos problemas de profesionalidad entre los docentes que venimos reproduciendo durante los últimos 30 años y plantearse de forma reflexiva y sistemática qué queremos que aprenda nuestro alumnado en Educación Física. Si bien en este caso no se cuestiona la profesionalidad del docente, si se reconoció como emergen en algunas prácticas, matrices de aprendizaje de un enfoque tradicional que aún persiste.

También se les consultó a los docentes acerca de cuándo planifican y con qué criterios. Ellos manifestaron que:

Nos reunimos los profes del área y planificamos en forma espiralada, en el primer cuatrimestre normalmente posterior a las jornadas y antes de que comiencen las clases. (Docente 4)

Primero planificamos en forma semestral en base al DCP, luego diseñamos una batería de ejercicios centrados en la introducción al deporte principalmente para 3ro. En primero y segundo se centran las clases más en los juegos de relevó y persecución. (Docente 7).

Esto evidencia que a la hora de planificar no se consideran los conocimientos previos del grupo específico de estudiantes para quienes está diseñada dicha planificación. Esto ocurre en las dos instituciones observadas.

Al preguntarles acerca de cómo plasmaban en sus propuestas de enseñanza el enfoque por capacidades del DCP de nivel primario, casi todos los docentes al hablar de capacidades se refirieron a la planificación de las capacidades motrices e intelectuales, las cuales afirman que le permite al alumno desarrollar sus habilidades y destrezas físicas y motoras de manera individualizada y progresiva, haciendo mención a que:

...los ayuda a desarrollar sus habilidades al máximo de su capacidad y desempeñarse en diferentes actividades físicas y deportes. (Docente 6).

Ante estas, respuestas se evidencia que solo consideraron para su planificación las capacidades propias de la Educación Física, al no referirse a

ninguna de las capacidades establecidas en el DCP para la formación integral del sujeto; aunque cabe recordar, como ya se mencionó, a la hora de realizar sus clases trabajan algunas habilidades necesarias para la adquisición por parte del alumno de algunas de dichas capacidades. Solo uno de los docentes entrevistados explicitó centrarse en el desarrollo integral de los estudiantes:

El enfoque por capacidades en la Educación Física me permite la enseñanza de valores y ética, fomentando la cooperación, la comunicación, el trabajo en equipo y el respeto hacia los demás, y también la enseñanza de hábitos saludables, como la nutrición y el ejercicio físico. (Docente 3)

También se les consultó a los docentes su percepción acerca de lo propuesto en el Diseño Curricular de Nivel Primario (2019) para el área de Educación Física. La mayoría reconoce estar de acuerdo con lo propuesto en cuanto al desarrollo integral del estudiante. Se ejemplifica esta percepción con la siguiente respuesta de uno de los entrevistados:

En general, la propuesta educativa del Diseño Curricular para el Área de Educación Física en la Provincia de Mendoza, esta buena ya que apoya el desarrollo integral de los estudiantes desde el punto de vista cognitivo, emocional, social y motor, y reconoce el movimiento corporal como una herramienta fundamental para el crecimiento y desarrollo de los estudiantes. (Docente 2).

Sin embargo, manifiestan que, en la realidad de las instituciones, al considerarla un área especial, está infravalorada y no hay correspondencia con el lugar que le otorga el diseño en la formación integral del sujeto de aprendizaje. Ante esto los docentes expresaban:

... si nos pudieran sacar, nos sacan. Por ejemplo, cuando hay que poner un área en contra turno siempre se opta por Educación Física. (Docente 1)

Es interesante, pero en la institución, al ser una materia dentro del área especial, no se le da tanta relevancia como la que se tendría que tener. (Docente 6)

El Diseño Curricular plantea que la Educación Física debe ser entendida como una parte integral de la educación, y no como una actividad complementaria como se la aborda en muchas escuelas, y busca fomentar la inclusión de todos los estudiantes, independientemente de sus habilidades y limitaciones. (Docente 3)

También evidenció como condicionantes para la implementación de dicho diseño, la infraestructura escolar y los recursos disponibles para su desarrollo:

El diseño está muy bueno, pero a la hora de llevarlo a la realidad es otra cosa: el espacio, los tiempos, los materiales, Por ejemplo, no hay 20 pelotas, una para cada chico, compartimos el patio, a veces hasta con secundaria. (Docente 2)

Además, algunos docentes reconocen que la infravaloración también viene de parte de las familias lo cual se manifiesta a la hora de exigir siempre una excelente calificación y cuestionar cuando esto no ocurre, independientemente del proceso del estudiante y también de parte de los mismos docentes de otras áreas curriculares. Uno de ellos expresaba lo siguiente:

Considero que dentro del diseño curricular tiene mucha importancia; el problema radica que después en la realidad, que acontece en nuestro patio, no se le da el valor que tiene, ya sea por parte de padres, colegas de otras áreas y en algunos casos, también a veces por los directivos de la institución. (Docente 5)

Ante esto, se pudo observar una marcada diferencia entre el currículum prescripto y el currículum real con respecto a la valoración que hacen los docentes de Educación Física del DCP jurisdiccional y la realidad de las instituciones y de la clase.

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores podemos concluir en relación a las anticipaciones planteadas en el trabajo:

IV.4 Respuesta a las anticipaciones de sentido

Se acepta la primera anticipación ya que existen diferencias significativas entre el currículum prescripto y el currículum real en el área de Educación Física del primer ciclo del nivel primario en las escuelas ISEP y Compañía de María de Mendoza, 2022.

Se rechaza la segunda anticipación ya que si bien en ocasiones afloran vestigios de un modelo tradicional de enseñanza, se evidencia que los profesores del área aun reconocen al deporte como eje estructurante de las prácticas de Educación Física Escolar.

No hay indicios suficientes para aceptar o rechazar la tercera anticipación que afirma que “El enfoque pedagógico que sustenta la práctica de los docentes de Educación Física del primer ciclo del nivel primario en las escuelas ISEP y Compañía de María de Mendoza, 2022, se relaciona significativamente con el currículum real.”

V. CONCLUSIONES

En base a lo desarrollado y retomando los objetivos planteados para este estudio se concluye que, no se observan diferencias significativas entre el Diseño Curricular Jurisdiccional y el Proyecto Curricular Institucional en el área de Educación Física del primer ciclo del nivel primario, en cuanto a los indicadores planteados en los ejes organizadores de la enseñanza. Sin embargo, las diferencias se evidencian en el poco nivel de relevancia de los ejes transversales como Yo amo Mendoza, o en la planificación para el desarrollo de algunas de las capacidades, priorizando unas sobre otras.

También se evidenciaron significativas diferencias en la relación DCP y el cuarto nivel de especificación curricular en lo que se refiere a los criterios, componentes y formatos plasmados en la planificación áulica.

Con respecto a las similitudes y diferencias entre el currículum prescripto áulico y el currículum real se concluye que se encuentra como similitud las actividades estructuradas entorno a los deportes como eje de las secuencias de actividades a desarrollar. Como diferencias entre lo planificado y el currículum real se evidenciaron notorias diferencias, ya que todo lo que acontece en las clases excede y enriquece lo plasmado en la planificación áulica, la cual está organizada en una secuencia de actividades enunciadas para cada uno de los periodos del ciclo lectivo, pudiéndose reconocer que gran parte de lo acontecido en este currículum real tiene que ver con los estilos de gestión de la clase de cada docente.

Por lo tanto, al comparar los componentes del currículum prescripto y el currículum real en el área de Educación Física del primer ciclo del nivel primario en las escuelas de gestión privada: Instituto Superior de Enseñanza Privada (ISEP) y Compañía de María, de Mendoza 2022 se concluye que, si bien no existe una significativa diferencia entre lo plasmado en el segundo y tercer nivel de especificación curricular, sí hay una gran diferencia entre este último y la planificación áulica.

En cuanto al segundo objetivo general planteado: inferir la relación entre el currículum real y el enfoque pedagógico que sustenta la práctica de los docentes en el área de Educación Física del primer ciclo del nivel primario en las

mencionadas instituciones, se concluye que se evidencia el periodo transicional de cambio paradigmático en el área de Educación Física. No hay indicios suficientes para asegurar una completa incidencia del enfoque pedagógico que subyace en las prácticas del docente con respecto a lo que pasa realmente en la clase.

Si bien existe una gran cantidad de actividades motrices propias de las técnicas deportivas en las propuestas de enseñanza de los profesores, no se puede concluir que está directamente relacionado con un modelo puro de rendimiento deportivo propio del enfoque tradicional, ya que existen notorias evidencias de una tendencia al reconocimiento de la importancia de un enfoque integral de la enseñanza de la Educación Física.

Por lo tanto, en cuanto a la relación entre el enfoque pedagógico que sustenta las prácticas de enseñanza se concluye que, no se evidencia un modelo pedagógico puro de enseñanza de la Educación Física; sin embargo se puede inferir que si bien en ocasiones afloran vestigios de un modelo tradicional de enseñanza, se evidencia que los profesores del área aun reconocen al deporte como eje estructurante de las prácticas de Educación Física Escolar, aunque ya no en sus objetivos de aprendizaje enfocados al rendimiento deportivo, sino contemplando y reconociendo la integralidad del sujeto.

VI. DISCUSIÓN

Como recomendaciones para futuras líneas de investigación que surgieron a partir de este trabajo se sugiere abordar y profundizar en las siguientes problemáticas:

- Necesidades de la Educación Física Escolar hacia un completo cambio de paradigma.
- La valoración pedagógica y social de la Educación Física Escolar como constructora de saberes.
- La incidencia del currículum real en la transición paradigmática de la Educación Física Escolar.

VII. BIBLIOGRAFÍA

- Bonuccelli, G. (2021). La evaluación en Educación Física - nivel primario. Relación entre la concepción de los profesores sobre la evaluación y el discurso de sus prácticas evaluativas. Disponible en: https://rid.unrn.edu.ar/bitstream/20.500.12049/7847/1/Bonuccelli_Gast%C3%B3n-2021.pdf
- Camerino, O. (2008). ¿Cómo generar un deporte escolar recreativo? En Hernández Rodríguez, A.I., Martínez Muñoz, L.F. y Águila, C. (Eds.). *El deporte escolar en la sociedad contemporánea*. (pp. 123-133). Universidad de Almería.
- Cantón Mayo, I. y Ramos de Balazs, A. (2013). De la teoría a la práctica: el currículum de Educación Física en las escuelas de educación primaria venezolana. Disponible en: <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/brp.2013.65203>
- Carli, S. (S/f). La Infancia como Construcción Social. INFoD. <https://desfor.infod.edu.ar/sitio/upload/Carli-La-infancia-como-construccion-social.pdf>
- Cendón, I. (2019). Estilos de enseñanza y modelos pedagógicos en Educación Física: un estudio de caso. Universidad de Valladolid. Disponible en: <https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/39896/TFM-G1112.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Colegio Compañía de María. Página oficial. (s/f). Disponible en: <https://companiademariacespedes.edu.ar/>
- Colegio ISEP. Página oficial. (s/f). Disponible en: <http://isep.edu.ar/>
- Crisorio, R. y Escudero, C. (2017). Educación del cuerpo. Currículum, Sujeto y Saber. UNLP.
- de Alba, A. (1995). Currículum: Crisis, Mito y Perspectivas. Miño y Dávila
- de Murari, M. (2012). Currículum prescripto y Educación Física escolar. Consideraciones sobre una relación compleja. Universidad Nacional de La Plata. En Memoria Académica. Disponible en: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1369/te.1369.pdf>

- de Zubiría, J. (1994). Tratado de Pedagogía Conceptual: Los modelos pedagógicos. Fundación Merani. Fondo de Publicaciones Bernardo Herrera Merino.
- Devís Devís, J. y Pérez Samaniego, V. (2005). La ética en la promoción de la actividad física relacionada con la salud. Seminario de Actividad Física y Salud. Disponible en: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/expomotricidad/article/view/332185/20788495>
- Díaz Barriga, A. (2013) Guía para la elaboración de una secuencia didáctica. IISUE-UNAM
- Díaz Puppato, D. (2015). Niveles de concreción curricular del Currículum Prescripto para Mendoza. UNCuyo
- DINREP (2017). Mendoza. Informe sintético de caracterización socio-productiva. Secretaría de Hacienda.
- Diseño Curricular Provincial. Educación Primaria. (2019). DGE. Mendoza. Disponible en: <https://www.mendoza.edu.ar/dcp-primaria/>
- Diseño Curricular Provincial. Educación Primaria. Anexo II. (2019). Textos relevantes que acompañan al Diseño curricular de nivel primario. DGE. Mendoza. Disponible en: <https://www.mendoza.edu.ar/wp-content/uploads/2019/07/ANEXO-II-%E2%80%93-TEXTOS-RELEVANTES.pdf>
- Diseño Curricular de la Provincia de Mendoza. Profesorado de Educación Física. (2009) CGES. Disponible en: https://cges-inf.d.mendoza.edu.ar/sitio/disenos-curriculares-de-formacion-docente/upload/Disenio_Edu_Fisica.pdf
- Dussel, I. (2010) El currículum. *Explora, Programa de capacitación multimedial*. Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología. <http://explora.educ.ar/>
- Edelstein, G. y Litwin, E. (1993). Nuevos debates en las estrategias metodológicas del currículum universitario. Revista Argentina de Educación. Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación, (Año XI, N°19), 79-86
- Erikson, E. (2000). El ciclo vital completado. Paidós Ibérica.
- Espada Mateos, M. (2010). La recreación deportiva en el ámbito escolar. Revista Digital - Año 15 - N° 145. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/>

- Fenstermacher, G y Soltis, J. (1998). *Enfoques de la enseñanza*. Amorrortu Editores.
- Gimeno Sacristán, J. (2001). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata.
- Gobierno de Mendoza. 365 Tentaciones (s/f). Datos del Sector. Caracterización del sector agroindustrial. Disponible en: <https://www.mendoza.gov.ar/365tentaciones/datos-del-sector/>
- Grundy, S. (1991). *Producto o praxis del currículum*. Ediciones Morata.
- Gvirtz, S. (1997). *Del currículum prescrito al currículum enseñado*. Aique. Grupo Editor S.A.
- Hernández Sampieri R, Collado, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. Ed. McGraw-Hill Sexta Edición
- Instituto Nacional de Estadística y Censos. (2022). *Censo Nacional de Población, Hogares y Viviendas*.
- ISEP (2021). *Proyecto Educativo Institucional*.
- Instituto Superior de Estudios Pedagógicos. (2021). *Cuando pase el temblor: la mirada de Terigi para pensar el currículum en pandemia*. Ministerio de educación. Provincia de Córdoba. Disponible en: <https://isep-cba.edu.ar/web/2021/06/28/cuando-pase-el-temblor-la-mirada-de-terigi-para-pensar-el-curriculum-en-pandemia/>
- Kemmis, S. (1988). *El currículum: más allá de la teoría de la reproducción*. Ediciones Morata.
- Ley Nacional de Educación 26206/2006. Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.
- Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós.
- López Pastor, V., Pérez Brunicardi, D., Manrique Arribas, J. y Monjas Aguado, R. (2016). Los retos de la Educación Física en el Siglo XXI. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, núm. 29, Federación Española de Docentes de Educación Física. Disponible en: <https://www.redalyc.org/pdf/3457/345743464037.pdf>
- Maggio, M. (2021). *Educación en pandemia. Guía de supervivencia para docentes y familias*. Paidós.

- Marco Nacional de Integración de los aprendizajes: Hacia el desarrollo de capacidades. (2017). Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación y Deportes de la Nación.
- Ministerio de Educación de Catamarca. (s/f). Plataforma Educativa. Municipalidad de Godoy Cruz. Página Oficial. Disponible en:
<https://www.godoycruz.gob.ar/pdf/generalidades.pdf>
- Murari, M. (2012). Currículum prescripto y Educación Física escolar. Consideraciones sobre una relación compleja. Universidad de la Plata. Disponible en:
<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/library?a=d&c=tesis&d=Jte1369>
- Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. Primer ciclo. Educación primaria. (2004,2012) Ministerio de Educación.
<https://www.educ.ar/recursos/132575/nap-educacion-primaria-primer-ciclo/download/inline>
- ONU (1989). Convención sobre los Derechos del Niño. Disponible en:
<https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- ONU. (2015). Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. Disponible en:
<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>
- Perrenaud, P. (1998). Diez competencias para enseñar. Disponible en:
<https://www.uv.mx/dgdaie/files/2013/09/Philippe-Perrenoud-Diez-nuevas-competencias-para-ensenar.pdf>
- Parlebás, P. (2001). Juegos, deportes y sociedades: Léxico de Praxiología Motriz. Barcelona. Paidotribo
- Picco, S. (2011). Las relaciones entre didáctica y currículum en nuestro país: una aproximación a partir de fragmentos de diferentes textos. *Ficha de la cátedra Didáctica y currículum*, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.
- Picco, S. Lachalde, M. y Lupano, N. (2012). Tipos de currículum: sistematización de algunos conceptos clave. *Ficha de cátedra* Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
- Picco, S. y Orienti, N. (2017). Didáctica y currículum: Aportes teóricos y prácticos para pensar e intervenir en las prácticas de la enseñanza. EDULP. Memoria Académica. Disponible en:
<http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/libros/pm.560/pm.560.pdf>

- Pinto Blanco, M. y Castro Quitora, L. (2000). Los Modelos Pedagógicos. Universidad del Tolima
- Resolución 272/19CFE. Marco de Organización para la enseñanza de la Educación Física escolar en Argentina.
- Sáenz Barrio, O. (1994). Didáctica general. Un enfoque curricular. Alcoy: Marfil
- Saraví, J. (2007). Praxiología motriz: Un debate pendiente. *Educación Física y Ciencia* 9. Disponible en: https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.3306/pr.3306.pdf
- Sarramona, J. (1989). Fundamentos de educación. CEAC.
- Stenhouse, L. (1991). Investigación y desarrollo del currículum. Ediciones Morata.
- Subdirección de Planificación Social, Informática y Sistemas. (2021). Estadísticas sociales 2021. Principales indicadores sociales. Gobierno de Mendoza.
- Terigi, F. (1999). Currículum. Itinerarios para aprehender un territorio. Santillana.
- Terigi, F. (2010). Sujetos de la educación. Aportes para el desarrollo curricular. 1ª ed. Ministerio de Educación.
- Zabalza, M. (2004). Diseño y desarrollo curricular. Narcea.

VIII. ANEXOS

VIII. 1 Instrumento para comparar las categorías de las variables plasmadas en el currículum prescripto jurisdiccional y el currículum áulico.

Dimensiones	Categorías	Indicadores del currículum jurisdiccional	Indicadores del currículum áulico	Observaciones
Ejes del área (EF)	Disponibilidad de sí mismo			
	Interacción con los otros			
	Interacción con el medio ambiente			
Capacidades	Trabajo con otros			
	Comunicación			
	Pensamiento crítico			
	Compromiso y responsabilidad			
	Resolución de problemas			
	Aprender a aprender			

VIII. 2 Instrumento para comparar las categorías de las variables plasmadas en el currículum prescripto áulico y el currículum real

Dimensiones	Categorías del currículum prescripto áulico	Indicadores del currículum prescripto áulico	Observaciones de clases Currículum real	Observaciones del enfoque pedagógico prevaleciente
Ejes del área (EF)	Disponibilidad de sí mismo			
	Interacción con los otros			
	Interacción con el medio ambiente			
Capacidades	Trabajo con otros			
	Comunicación			
	Pensamiento crítico			
	Compromiso y responsabilidad			

	Resolución de problemas			
	Aprender a aprender			

VIII. 3 Entrevista

Datos personales e institucionales

- a. Edad
- b. Género (según DNI)
- c. Año de egresado
- d. Años de ejercicio de la docencia en este nivel
- e. Infraestructura disponible para el desarrollo de sus clases
- f. Material didáctico disponible para el desarrollo de sus clases

Enfoque pedagógico que sustenta sus prácticas de enseñanza

- a. ¿Cuál es su concepción acerca de la enseñanza y del aprendizaje en Educación Física?
- b. ¿Cuál es el lugar (la importancia) de la evaluación en Educación Física?
- c. ¿A la hora de planificar lo hace a través de secuencia didáctica, ABP o actividades en base a objetivos? ¿Por qué?
- d. ¿Utiliza el enfoque por capacidades en sus propuestas de enseñanza? ¿Cómo?
- e. ¿Cuál considera que es el lugar que ocupa el deporte en sus clases?
- f. ¿Cuál considera que es el lugar que ocupa el juego en sus clases?
- g. ¿Utiliza estrategias didácticas diversificadas para enseñar y evaluar según la diversidad del curso (talla, peso, destreza, género, etc.)? ¿Cuáles? Puede ejemplificar algunas.
- h. ¿Realiza trabajos de integración inter-áreas acorde a lo propuesto en el diseño?
- i. ¿Cuál es su apreciación acerca de lo propuesto en el diseño curricular para el área de Educación Física?

