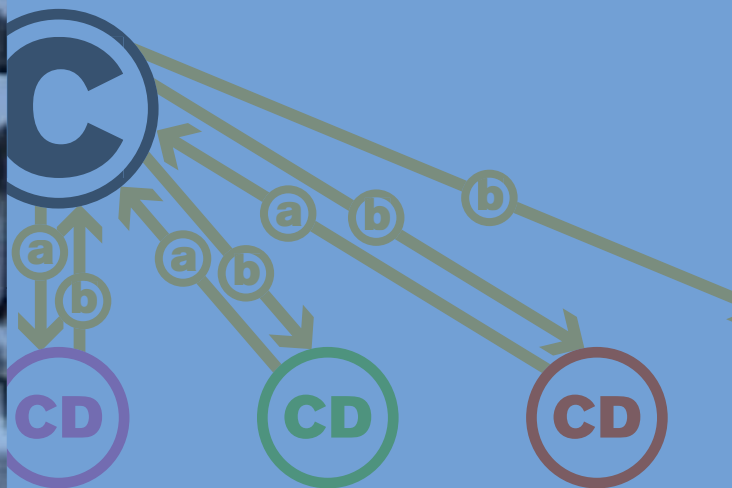


Teorías y prácticas en capacitación

EDUCACIÓN FÍSICA

La capacitación de capacitadores:
desafíos y propuestas



EDUCACIÓN FÍSICA

La capacitación de capacitadores en Educación Física: desafíos y propuestas

Colección Teorías y prácticas en capacitación

ISBN N° 978-987-25366-0-2

Educación física : la capacitación de capacitadores desafíos y propuestas / Silvia Ferrari y Andrea Parodi ; coordinado por Victoria Caso Fernández y Adriana Díaz ; dirigido por Dafne Vilas. - 1a ed. - Buenos Aires : Escuela de Capacitación Docente - CEPA, 2011.

84 p. ; 22x16 cm. - (Teorías y prácticas en capacitación / Dafne Vilas; 7)

ISBN 978-987-25366-7-1

1. Capacitación Docente. I. Parodi, Andrea II. Caso Fernández, Victoria, coord. III. Díaz, Adriana, coord. IV. Vilas, Dafne, dir. V. Título.
CDD 371.1

COORDINADORA GENERAL Dafne Vilas

CePA
ESCUELA DE CAPACITACIÓN DOCENTE
CENTRO DE PEDAGOGÍAS DE ANTICIPACIÓN

Ministerio de Educación



Buenos Aires
Gobierno de la Ciudad

Como parte integrante del sistema formador, el CePA participa del conjunto de las políticas, las estrategias y los ámbitos desde los cuales el Ministerio de Educación de la Ciudad atiende al desarrollo profesional de los maestros y profesores.

La Escuela de Capacitación Docente desarrolla acciones que se vinculan con el acceso a y la movilidad de la carrera profesional, incluyendo cursos en diversas modalidades y propuestas de acciones institucionales, todas en pos de acompañar a directivos y docentes en su trabajo cotidiano.

Entendemos que la capacitación docente es, fundamentalmente, una práctica que opera en el vínculo que establecen el educador y el conocimiento. Se construye a partir de diferentes concepciones que, a su vez, muestran distintas formas de pensar dicha relación. En esta complejidad, nuestras concepciones acerca de la capacitación forman parte de un acto de enseñar que afecta y propone condiciones al aprendizaje.

En la continuidad y desarrollo de estas acciones, los equipos docentes del CePA compartimos un conjunto de reflexiones sobre nuestro quehacer profesional e institucional, que tienen como base una experiencia acumulada. Ella nos permite avanzar en la formulación y sistematización de saberes en torno de la formación continua. Es en esta línea que se inscribe esta nueva colección de publicaciones que presentamos.

Cabe destacar que la modalidad de gestión hacia el sistema educativo que venimos llevando adelante desde el CePA propicia el diálogo sin dejar de construir direccionalidad. En ese sentido, les acercamos una mirada sobre las orientaciones que hoy guían nuestras propuestas: la Colección Teorías y prácticas en capacitación viene a mostrar algunas de nuestras respuestas y muchas de las preguntas que nos desafían a seguir trabajando.

Dafne Vilas
Coordinadora General
CePA

Teorías y prácticas en capacitación

Sujetos y prácticas se juegan en las distintas situaciones de enseñanza, no sólo en el aula sino también en las distintas escenas de capacitación. Construir un texto posible que hable de teorías y prácticas, que ponga en escena los aspectos conflictivos –habitualmente no explicitados o negados– al momento de referirse a una experiencia educativa concreta, es una forma de comenzar a construir un nuevo saber acerca de las prácticas de capacitación o, al menos, acercar una nueva mirada sobre ellas. Años atrás, el CePA puso la mirada en las escrituras. Se produjeron distintos documentos de trabajo acerca de cómo poner la práctica en texto, precisando funciones y buscando configurar formatos que respondieran a los propósitos de nuestras acciones. Se buscó un modo de poner en el centro la escritura de lo que sucede en la capacitación, con el fin de identificar elementos para su análisis y contar con materiales que permitieran volver a pensar las diversas propuestas que se realizaban. Retomando esta línea de trabajo, las actuales experiencias de formación se traducen en variadas escrituras, que ponemos a disposición en una nueva colección titulada **Teorías y prácticas en capacitación**. La misma está compuesta por un conjunto de materiales que tratan problemas de la enseñanza en los distintos espacios curriculares, abordados en las escuelas de todos los niveles educativos de la ciudad. El foco de esta colección está puesto en la relación entre teoría y práctica, en lo que hace a la formación continua y el desarrollo curricular.

Los trabajos que se incluyen proponen colaborar en la búsqueda de estrategias y abordajes que desde la capacitación impacten sustantivamente en el trabajo pedagógico-didáctico de las escuelas. Entendemos que la capacitación se construye a partir de un diálogo entre los saberes que cotidianamente ponen en juego los docentes a la hora de enseñar y las perspectivas que se ofrecen desde los aportes disciplinares y didácticos de cada área de conocimiento. Por ello, las ideas que se exponen en cada material de esta colección son producto de un recorrido entre ca-

pacitadores y docentes, en las escuelas. Los textos han sido escritos por integrantes de los equipos del núcleo de formación Currículum, saberes y conocimiento escolar, a partir de su participación en experiencias colectivas de debate y construcción de saberes sobre la formación.

Queremos saber más acerca de la capacitación. Los textos realizados en el marco de esta colección proponen un espacio rico para el análisis de la propia práctica y colaboran en la construcción de una identidad en y a partir de las acciones de capacitación. En ellos, capacitadores que se constituyen como tales narran y se narran, a la vez que exhiben la especificidad de la tarea al reflexionar sobre ella. “Dialogan los docentes”, “opinan los directivos”, “proponen los bibliotecarios”, “construimos entre todos” son expresiones que convocan escenas, que marcan una posición acerca de la tarea de capacitar. **Teorías y prácticas en capacitación** propone pensarlas, dialogar a partir de ellas.

Adriana Díaz y Victoria Fernández Caso

Coordinadoras – Núcleo Currículum, Saberes y Conocimiento Escolar

NÚCLEO DE FORMACIÓN

Currículum, saberes y conocimiento escolar

Colección Teorías y prácticas en capacitación

Coordinación pedagógica

Adriana Díaz y Victoria Fernández Caso.

Autoras de este material

Silvia Ferrari y Andrea Parodi.

Edición, diseño gráfico y corrección:

Escuela de Capacitación Docente - CePA

Índice

Introducción	9
.....	
I. Pensando una propuesta de capacitación en Educación Física: posibles puntos de partida	11
1. La concepción de Educación Física	11
2. Las concepciones acerca de la formación y la didáctica de la capacitación	14
.....	
II. Construyendo una propuesta: Los momentos de una acción de capacitación	16
1. El “antes” o la preparación de un proyecto de capacitación	17
a. Componentes significativos de la planificación de una acción de capacitación	19
b. Compartiendo algunas propuestas de cursos	23
2. El “durante” o la puesta en marcha de una propuesta de capacitación	24
c. El capacitador y su desempeño como coordinador que interviene en los procesos de formación	24
d. ¿Cómo abrir una propuesta de capacitación?	26
e. ¿Qué procesos se proponen a los capacitandos?	27
3. El “después” o la reflexión al finalizar el proyecto de capacitación	36
f. Momentos de reflexión	36

g. Algunos instrumentos para la reflexión	37
h. Una experiencia de capacitadores en un encuentro de formación	39
.....	
III. El equipo de capacitadores: su constitución como grupo de formación	42
1. Los aportes del campo de lo grupal al grupo de formación.	44
El enfoque clínico	
2. Los aportes del enfoque cognitivo al grupo de formación	46
3. Los aportes de una perspectiva socio-histórica al grupo de formación	48
.....	
IV. A modo de cierre	52
.....	
Bibliografía	55
.....	
Anexo: compartiendo algunas propuestas de cursos	58
PROYECTO 1. ¿Cómo enseñamos Educación Física?	59
PROYECTO 2. La planificación de Educación Física, un organizador y orientador del proceso de enseñanza	64
PROYECTO 3. Los aprendizajes en el medio natural	68
ACERCA DE LA EVALUACIÓN	78
.....	

Introducción



“No nací marcado para ser un profesor así. Me fui haciendo de esta manera en el cuerpo de las tramas, en la reflexión sobre la acción, en la observación atenta de otras prácticas o de la práctica de otros sujetos, en la lectura persistente y crítica de textos teóricos, no importa si estaba o no de acuerdo con ellos. Es imposible practicar el estar siendo de ese modo sin una apertura a los diferentes y a las diferencias, con quienes y con los cuales siempre es probable que aprendamos” (Paulo Freire, 1996: 93).

El constante avance del conocimiento, la democratización en el acceso a los saberes, la apuesta por la calidad de la enseñanza y el deseo de formar y de formarse para generar mejores situaciones didácticas son algunas de las razones que dan sentido al diseño de políticas de formación continua. Inscriptas en procesos socio-históricos particulares, ellas se ponen en acto en cada instancia de capacitación docente.

Una de estas políticas se refiere a la constitución de equipos de capacitadores que, agrupados en torno a un campo de conocimiento y en el marco de una institución específica, llevan adelante su tarea. La experiencia de pertenecer a un equipo de capacitación compromete a sus miembros de dos modos diferentes, entre otros posibles. Por un lado, en lo que atañe al desempeño de un rol específico, el del capacitador, y por el otro, en lo relacionado con el proceso de profesionalización que experimenta, en la revisión de decisiones, la reflexión teórica y la mejora de sus prácticas.

Tanto el desempeño del rol como la revisión de las prácticas cobran una especial significación cuando se forma parte de un equipo que se constituye como grupo de formación y en cuyo seno se debaten, acuerdan y construyen propuestas de capacitación. Cada integrante, además, avanza en su propia formación con la mediación de sus compañeros y coordinadores.

Al escribir estas páginas se procura brindar aportes para pensar y poner en marcha propuestas de capacitación en el campo de la Educación Física. La intención es facilitar espacios de diálogo e intercambio entre los capacitadores de diversos equipos, en torno a la concepción de Educación Física, la noción de formación y la didáctica de la formación continua, entre otros aspectos. De este modo, se intenta construir consensos que brinden coherencia a la propuesta de capacitación, potenciando su impacto formativo y habilitando a la vez espacios de formación para cada capacitador.

Nuestro punto de partida es la labor realizada en la coordinación de equipos de capacitadores de Educación Física de distintas jurisdicciones.

En el primer capítulo se invita al lector a situarse en el lugar de un capacitador que comienza a pensar una propuesta considerando la concepciones de Educación Física, de formación y de didáctica de la capacitación. En el segundo capítulo se avanza en la reflexión sobre la construcción de una propuesta de capacitación atendiendo al “antes”, “durante” y “después” de su acción. En el tercer capítulo se reflexiona acerca de la constitución de equipos de capacitadores como grupos de formación, recuperándose aportes del campo de lo grupal y de los enfoques clínico, cognitivo y sociohistórico. En el capítulo cuarto se plantean algunas reflexiones, siempre provisionales, en el camino de la formación. El material incluye un anexo que reúne propuestas llevadas a cabo en diferentes contextos.



I. Pensando una propuesta de capacitación en Educación Física: posibles puntos de partida

Al reflexionar acerca de la capacitación en el área de Educación Física, un punto de partida posible es profundizar la concepción actual de este campo de conocimiento, para luego establecer relaciones con las concepciones de formación y de didáctica de la capacitación que se asumen.

A lo largo de la historia, diferentes concepciones de la Educación Física se han constituido en función de las necesidades, ideologías y políticas puestas en juego en cada contexto social. Es importante que las propuestas de capacitación que generemos se inscriban en una concepción determinada del campo disciplinar. En ese sentido, la concepción de Educación Física que se sostiene en los documentos curriculares vigentes en cada jurisdicción debería ser parte ineludible del encuadre de un dispositivo de capacitación.

1. La concepción de Educación Física

“El cuerpo de cada uno, el cuerpo de todos, como ‘presencia en el mundo’ de la condición humana siempre se pone en juego: se juega en la acción, en el descanso, en la comunicación. En las distintas etapas de la vida. En los distintos ámbitos, privados o públicos”¹.

La Educación Física se ocupa de la educación del cuerpo y el movimiento. Desde este punto de vista, educar el cuerpo es contribuir a la formación integral de los sujetos. Cuerpo y movimiento “constituyen dimensiones significativas en la construcción de la identidad personal. Entonces la Educación Física procura la educación de

¹ Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currícula. *Prediseño Curricular para la Educación General Básica*, Buenos Aires: 1999, p. 101.

las personas a partir de incidir en dos dimensiones de sí mismas: el cuerpo y el movimiento. Con el cuerpo y el movimiento las personas se *comunican, expresan y relacionan, conocen y se conocen*, aprenden a *hacer* y a *ser*. Cuerpo y movimiento son componentes esenciales en la adquisición del saber del mundo, de la sociedad, de *sí mismo* y de la propia capacidad de acción y de resolución de problemas”².

“Mientras que el animal se agota en su ser corporal, el hombre lo excede o lo supera... porque él no es solamente cuerpo, no sólo vive como cuerpo, sino que también se experimenta a sí mismo como cuerpo y vive su cuerpo como suyo; conoce su cuerpo, toma posturas frente a él, puede distanciarse de él: puede disponer de su corporeidad” (Gruppe, 1976: 42).

Las dimensiones de cuerpo y movimiento dan cuenta de una construcción permanente a lo largo de la existencia humana. Para pensar a los sujetos desde su complejidad, las dimensiones de cuerpo y movimiento se resignifican a partir de los conceptos de corporeidad y motricidad.

“La persona se manifiesta a través y con su cuerpo, pero esas manifestaciones – emociones, sentimientos, pensamientos– son parte de ese cuerpo. [...] Hablar del cuerpo en toda su amplitud es trascender del sistema orgánico, para entender y comprender al propio ‘Humanes’. El ser posee un cuerpo, pero no es un cuerpo exclusivamente objetual, es un cuerpo que vive, que es expresión. El Humanes ya no sólo “posee” un cuerpo (que sólo hace) sino que su existencia es corporeidad, y la corporeidad de la existencia humana implica HACER, SABER, PENSAR, SENTIR, COMUNICAR y QUERER” (Rey Cao y Trigo Aza, 2001: 3).

Como manifestación de la corporeidad, la motricidad posibilita a los sujetos vincularse con otros, conocer el mundo y conocerse a sí mismos a partir de diferentes experiencias que les permitan tanto apropiarse de la cultura como producirla.

“En la actualidad, la Educación Física como disciplina pedagógica tiene como objeto intervenir en la constitución corporal y motriz de los sujetos, colaborando en su formación integral y en la apropiación de bienes culturales específicos, a través de prácticas docentes que parten de considerarlos en su complejidad humana y en sus posibilidades de comprender y transformar su realidad individual y social”.³

Los conceptos de corporeidad y motricidad permiten resignificar la concepción de Educación Física.

² Ministerio de Educación y Cultura de la Nación, Consejo Federal de Cultura y Educación. “Educación Física”, en *Contenidos Básicos Comunes*, Buenos Aires: La Ley S.A.E. e I^{ra}, 1995, p. 299.

³ Ministerio de Educación de la Nación, Instituto Nacional de Formación Docente. *Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares*. Profesorado de Educación Física, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2008.



2. Las concepciones acerca de la formación y la didáctica de la capacitación

Concebimos a la capacitación como formación. Gilles Ferry define a esta última como una dinámica de desarrollo personal y profesional:

“[...] uno se forma a sí mismo, pero uno se forma sólo por mediación. Las mediaciones son variadas, diversas. Los formadores son mediadores humanos, lo son también las lecturas, las circunstancias, los accidentes de la vida, la relación con los otros... Todas estas son mediaciones que posibilitan la formación, que orientan el desarrollo, la dinámica del desarrollo en un sentido positivo. [...] La experiencia de un trabajo profesional no puede ser formadora para aquel que la lleva a cabo, salvo si encuentra los medios de volver, de rever lo que ha hecho, de hacer un balance reflexivo. Reflexionar es al mismo tiempo reflejar y tratar de comprender y en ese momento sí hay formación” (Ferry, 1997: 55).

En estas circunstancias de formación:

- “El saber se reconoce contextualizado, el adulto sabe y lo que sabe lo aprendió contextualizando y debería seguir aprendiendo del mismo modo, porque lo que se propone es la construcción de herramientas para la acción y la acción no se da en el vacío o fuera de un contexto.
- El contexto induce al saber, es activo, oferta el contenido y la dirección del comportamiento.
- El saber además de contextualizado es progresivo, implica una construcción permanente, cotidianeidad, historia, un recorrido espiralado y no lineal.
- El saber produce experiencia, lo que significa sedimentación de la práctica, una decantación personal, implica reflexión sobre el contexto superando de este modo la mera vivencia.
- Se tiene en cuenta el metasaber, el sujeto toma de distancia del saber y puede analizarlo.
- El saber posee un componente afectivo, no es sólo conocimiento y reflexión, sino que incluye vivencias compartidas, el pensar con el otro.
- Cobra fuerza la noción de intercambio, de grupo de pertenencia.

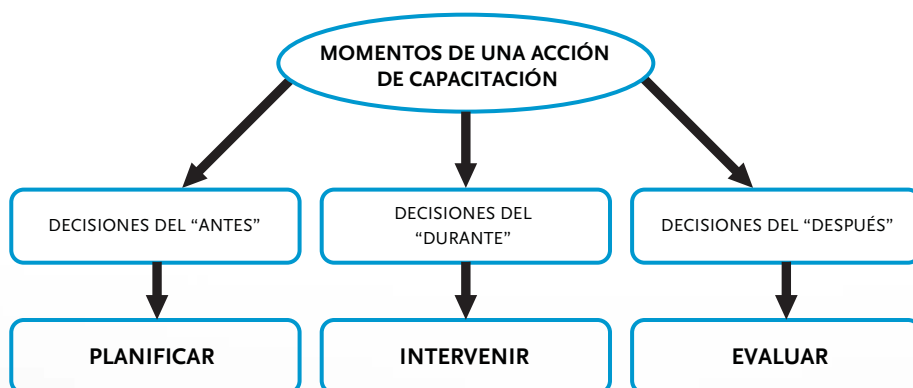
- Se produce la ruptura de la dualidad del maestro-alumno y aparece la figura del formador.
- La propuesta es pensar en procesos y no ver solamente instantáneas.
- No hay sentido aplicativo”⁴.

Vinculada a esta concepción de formación, la capacitación en Educación Física implica un proceso complejo que comprende al capacitando en sus distintas dimensiones. Es decir, no alcanza con que se le ofrezcan actualizaciones disciplinares y/o metodológicas sino que debe habilitarse un espacio para que los sujetos en formación puedan revisar matrices de aprendizaje, ideologías, biografías escolares, *habitus* y posicionamientos ideológicos.

Esta concepción de la capacitación supone un enfoque acerca de su didáctica basado en el paradigma de la complejidad. Una posible puerta de entrada a la temática es considerar la tarea en base a los tres momentos de una propuesta de capacitación: la planificación, su puesta en marcha y la etapa de reflexión posterior. Con esto no se pretende agotar la problemática de la didáctica de la capacitación, sino propiciar el tratamiento de la misma deteniéndose en algunos interrogantes que resultan decisivos a la hora de desarrollar acciones de este tipo: ¿Qué aspectos tener en cuenta al planificar una acción de capacitación?, ¿cómo poner en marcha el proceso de capacitación?, ¿cómo plantear la reflexión en la etapa posterior a la acción?

⁴ Tomado de Barboni, Silvana; Crippa, Ana Lía; Ferrari, Silvia; Franchella, Brígida; Massobrio, Viviana y Pedrol, Héctor, “La formación de los capacitadores del Equipo Técnico Regional”, ponencia realizada en marco del Primer Congreso Metropolitano de Formación Docente, Departamento de Ciencias de la Educación, Facultad de Filosofía y Letras, Universidad de Buenos Aires, 26 al 28 de noviembre de 2008. Desde el CePA, entendemos que las acciones de capacitación no consisten en ofrecer recetas, sino que se encuentran orientadas a mejorar en forma sustantiva las prácticas docentes.

II. Construyendo una propuesta: Los momentos de una acción de capacitación



1. El “antes” o la preparación de un proyecto de capacitación



Al planificar cada sesión de un taller, nosotros nos hacíamos preguntas similares a las que solían plantearnos los maestros [...] Múltiples discusiones tenían lugar en el equipo hasta que llegábamos a definir la situación didáctica que nos parecía más adecuada para que los maestros aprendieran cada uno de los contenidos que queríamos enseñarles (Lerner, 1995).

La planificación de un curso o jornada de capacitación revela las concepciones que la orientan y los debates sobre el saber que se ponen en juego, así como el enfoque desde el cual el capacitador plantea su propuesta. Es importante procurar que en los diseños se reconozca la especificidad del espacio de capacitación, de la modalidad y de los marcos en los que se construye, se tematice la reflexión sobre la práctica docente, se articulen los propósitos con la evaluación y que en ellos la bibliografía dé cuenta de los debates conceptuales y prácticos a partir de los que se construyen o instalan temas, problemas, interrogantes.

Las propuestas de capacitación pueden construirse a partir de diferentes modos organizativos. Sin embargo, los lineamientos generales y comunes que conforman una propuesta suelen acordarse a nivel institucional, ya que tienen el propósito de representar las necesidades del área y/o nivel educativo al cual van dirigidos. En este sentido, un punto de partida necesario es el recorte de los problemas de la enseñanza de la Educación Física en cada nivel y modalidad.

Por “problema” entendemos “un ámbito de intervención posible”. La palabra no se plantea en este caso como un obstáculo sino más bien como una oportunidad, donde a partir de su revisión y tratamiento, puedan pensarse mejores alternativas pedagógicas. Entre los problemas de la enseñanza de la Educación Física pueden mencionarse algunos de mayor recurrencia:

- La propuesta de enseñanza se torna rutinaria o resulta errática, y no es posible identificar una secuencia en ella.
- Ausencia frecuente en la enseñanza de ciertos contenidos.

- Consignas no acordes a la etapa evolutiva.
- Dificultades en la organización y secuenciación de contenidos.
- Escasez de situaciones de reflexión en las propuestas.
- Selección de contenidos reducida a los intereses de los alumnos.
- Concepción instrumentalista del juego o su banalización.
- Tratamiento de la clase como serie, sin atender a la grupalidad.
- Problemas en las prácticas evaluativas.
- Especialización deportiva en edades tempranas.
- Propuestas no inclusivas.
- Preocupación exclusiva por el rendimiento y el resultado antes que por la formación corporal y motriz.
- Planteos mecanicistas.
- Evaluación utilizada como motivación o castigo.

Y la lista podría continuar. A la hora de elaborar el proyecto, resulta conveniente recortar el problema que ese dispositivo pretende superar y comenzar a delinear su diseño desde allí. Entendemos al dispositivo como un artificio técnico o “conjunto de reglas que asegura y garantiza el funcionamiento, arreglo de tiempos y espacios, de personas, acuerdos teóricos y técnicos, encuadres, requisitos y condiciones de funcionamiento y operación, etc.; que pueden ser pensados como mecanismo automático o como estrategia cambiante, flexible con relación a la situación en que se lo pone en práctica. [...] El dispositivo es un espacio estratégico en una red de relaciones atravesada por lo deseante, lo imaginario, lo ideológico, lo político, etc.” (Souto et al, 1999: 104-105).

La resolución didáctica debe tener en cuenta las necesidades e intereses formativos de los docentes, las particularidades de la institución de formación (disponibilidad de recursos, características de las escuelas) y el ciclo o nivel del sistema educativo involucrado. Otro aspecto a tener en cuenta es el carácter provisional y dependiente de la práctica que posee la planificación de una acción de capacitación.

Por ello, planificar requiere de un capacitador reflexivo que organice de manera flexible y sistemática los contenidos de la propuesta en función de los objetivos planteados y explicita las estrategias puestas en juego para alcanzarlos. Así, la

planificación adquiere el carácter de un plan de acción a futuro, abierto a ser revisado, corregido y vuelto a revisar las veces que sea necesario.

Los objetivos y contenidos, las estrategias de capacitación y las consignas, los recursos y las situaciones de evaluación previstas deben ser coherentes entre sí. En este sentido, Jesús Viciano Ramírez (2001) recomienda no descuidar la “jerarquización vertical” de los componentes de una planificación, que consiste en saber cómo estamos contribuyendo desde nuestras propuestas a los objetivos y propósitos del área de Educación Física y a los de la etapa escolar involucrados, “es decir, que dan sentido a nuestro trabajo”.

A continuación, ofrecemos un formato posible y analizamos sus componentes, para pensar y revisar su sentido, lógica, adecuación y coherencia interna; siendo éstos sólo algunos de los aspectos a tener en cuenta en el momento de diseñar una acción de capacitación:

a. Componentes significativos de la planificación de una acción de capacitación

Título

Es importante que permita inferir la temática a abordar, ya que es la primera y más destacada información acerca del proyecto. Constituye el primer dato a partir del cual el docente decide si el curso es de su interés. Es imprescindible que la temática elegida sea pertinente al área de conocimiento y al nivel en los que el curso procura impactar.

Destinatarios

Es preciso especificarlos con claridad, detallando el nivel y/o área disciplinar en que se desempeñan. Esto permitirá a los potenciales participantes evaluar la correspondencia de la propuesta con sus necesidades, así como la vinculación de la misma con sus saberes y experiencias.

Fundamentación

Consiste en explicitar los problemas de la enseñanza y las necesidades de formación que procuran atenderse, los aportes a la tarea docente y su contribución a la comprensión y puesta en marcha de los lineamientos curriculares de la jurisdicción. La justificación debe acompañarse de un adecuado sustento conceptual, significativo y orientador.

Objetivos

Se derivan de la fundamentación y expresan lo que se espera que los participantes logren. Deben ser viables en relación con los otros componentes de la planificación y prever un resultado o producto.

Contenidos

Los contenidos seleccionados guardan una estrecha relación con los objetivos. Es conveniente presentar núcleos temáticos, unidades o ejes, en los cuales se incluyan los contenidos propios de los problemas de enseñanza a abordar. De esta manera, se favorece la explicitación de las relaciones entre los alcances y la profundidad de tratamiento de los contenidos. Estos aspectos deben guardar un equilibrio con el tiempo destinado a la instancia formativa. Al seleccionar los contenidos es importante tener presentes tanto los lineamientos curriculares vigentes en la jurisdicción como las prioridades que establece la institución oferente.

Propuesta didáctica

En su elaboración se consideran los siguientes aspectos:

- Enunciar las actividades y tareas de enseñanza de cada jornada/encuentro a manera de una secuencia didáctica⁵. Para cada problema o temática a abordar, una secuencia explícita los propósitos del capacitador, las actividades a desarrollar, los recursos, la atención a las variables que se presenten, etc.
- Cada secuencia puede comenzar con una actividad que permita interpretar y revisar el trabajo previo realizado, constituyendo un espacio para analizar la práctica docente de los participantes y del propio capacitador.
- Es conveniente promover la revisión de prácticas y saberes sobre el tema/problema a tratar, para luego recurrir a la teoría e ir construyendo herramientas conceptuales con las que volver a mirar esas prácticas.
- Resulta necesario explicitar las tareas no presenciales, detallando las actividades que se realizarán, las consignas para cada tarea, los materiales que se usarán y

⁵ Según Zabala, las secuencias didácticas son “un conjunto de actividades ordenadas, estructuradas y articuladas para la consecución de unos objetivos educativos” (Alen et al, 2000). Tal como lo señala el autor, la secuencia didáctica constituye una potente unidad de análisis para indagar, reflexionar y mejorar la práctica docente. Ella expresa las decisiones de los docentes vinculadas con la selección y organización de contenidos, recursos, espacios y tiempos; la incidencia que tienen las definiciones curriculares y la oferta editorial en dichas decisiones; el grado de autonomía con que cuentan los educadores para tomarlas; el sentido educativo que les otorgan; el papel asignado al alumno; la organización social de la clase y la trama vincular que de ella deviene; el sentido y papel de la evaluación en tanto componente de los procesos de enseñanza y de aprendizaje y como dispositivo de control de resultados.

el producto esperado. Además de acreditar horas de capacitación, el trabajo no presencial constituye un espacio particular de formación.

- Es preciso mencionar las estrategias de tutoría electrónica y de monitoreo que se utilicen, más aún en caso de poner a prueba en la práctica secuencias construidas en el ámbito de la capacitación.

Duración y carga horaria

La duración y carga horaria evidencian si la distribución de los tiempos es adecuada al nivel de profundización y alcance que se propone en el tratamiento de los contenidos. Por ello, es importante especificar el tiempo destinado a los contenidos seleccionados y las horas destinadas al trabajo presencial y no presencial.

Organización

Un cronograma en el que se detallen los contenidos seleccionados para cada encuentro facilita su distribución en el tiempo total del proyecto y permite al capacitando seguir la propuesta didáctica de manera ordenada.

Bibliografía

Es importante que sea actualizada y pertinente para la temática propuesta y para los destinatarios del curso. Se puede definir bibliografía obligatoria y complementaria que ofrezca al capacitando la posibilidad de ampliar lecturas teóricas sobre el tema de su interés. Un detalle importante es garantizar que los cursantes accedan fácilmente a los materiales bibliográficos y cuenten con orientación para su localización.

Evaluación

En diversos formatos como cursos, ateneos y seminarios, resulta conveniente detallar instancias de evaluación de inicio, de proceso y de final. En cada caso es preciso especificar los criterios de aprobación del curso y la modalidad de evaluación, y desarrollar un instrumento que permita evaluar aprendizajes determinados. Algunos aspectos a considerar en la evaluación final son:

- Pertinencia entre lo solicitado y lo producido.
- Coherencia interna del trabajo.
- Claridad conceptual.
- Sustento teórico de la propuesta.

- Uso de bibliografía pertinente.
- Contextualización en el Diseño Curricular vigente.

Para completar este panorama, se recomienda leer el apartado “Acerca de la evaluación” en el anexo “Compartiendo algunas propuestas de cursos” (página 78). Es necesario destacar la complejidad del proceso de evaluación. Un aspecto a considerar son las significaciones que la institución oferente, los capacitandos y el capacitador asignan a las situaciones de evaluación. Otros aspectos se refieren al poder: ¿Quién determina los objetivos a alcanzar en el curso y los criterios e instrumentos para dar cuenta de que esos objetivos se han alcanzado? ¿Para quién son relevantes esos objetivos? ¿Cuáles son los productos que se esperan de la acción de capacitación? ¿Es posible que los asistentes participen de un acuerdo sobre los objetivos del curso? ¿De qué manera se establece si la acción de capacitación ha tenido algún impacto transformador en las prácticas?

Reflexionar sobre estos interrogantes con el equipo de capacitadores puede contribuir a hacer posibles acciones de capacitación con mayor potencial transformador.

Una vez concluida la planificación de la acción, ésta se convierte en una hipótesis de trabajo, a partir de la cual el capacitador orienta sus prácticas y puede analizarlas una vez desarrolladas. Para esta tarea podrían plantearse interrogantes como los siguientes:

- ¿En base a qué criterios se definen las problemáticas a atender en un proyecto de capacitación?
- ¿Cuál es la concepción de capacitación que lo sustenta?
- ¿Se enmarca la propuesta en los lineamientos de la institución desde donde se genera el proyecto?
- ¿Cómo relacionar las preocupaciones de los docentes con los diseños curriculares vigentes?
- ¿Cuáles son los saberes en los que se quiere formar al capacitando?
- ¿Cuáles son los productos esperados de la capacitación? ¿Qué estrategias permiten “andamiar” procesos de mejora de las prácticas de enseñanza en un recorrido de ida y vuelta entre el aula de capacitación y la clase?

b. Compartiendo algunas propuestas de cursos

Para seguir pensando acerca de cómo desarrollar los componentes significativos del diseño de una propuesta de capacitación se remite a la lectura del apartado “Proyectos de capacitación” en el anexo. Allí se presentan posibles alternativas elaboradas por capacitadores.

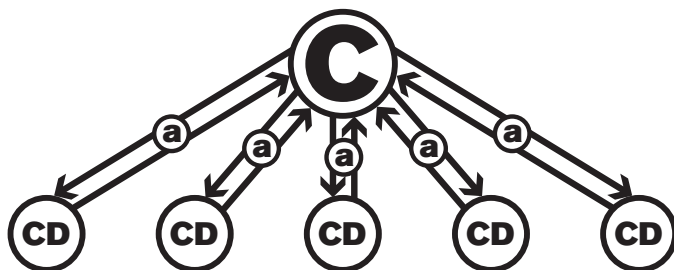


2. El “durante” o la puesta en marcha de una propuesta de capacitación

c. El capacitador y su desempeño como coordinador que interviene en los procesos de formación

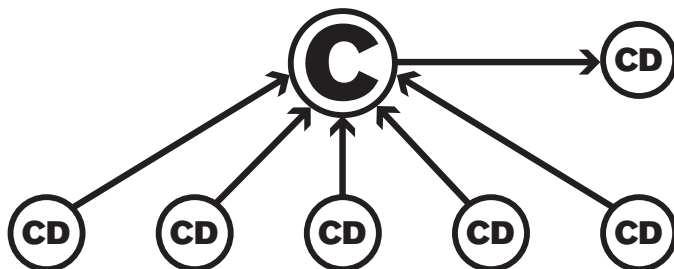
Cada vez que un capacitador desempeña su tarea con un grupo de docentes, es posible que se torne “depositario” de ansiedades, emociones, expectativas, resistencias y deseos que ellos mismos le proyectan. En el vínculo que se establece entre el capacitador y los capacitandos pueden observarse diferentes modalidades, algunas de ellas poco facilitadoras del proceso de formación:

1. El capacitador actúa de modo “especular” con el grupo: “recibe y toma lo proyectado y lo devuelve sin modificar. Agrede por haber sido agredido. Aumenta la tensión y perturba el aprendizaje. Recibe (a) y devuelve (a)” (Souto, 1976: 11):

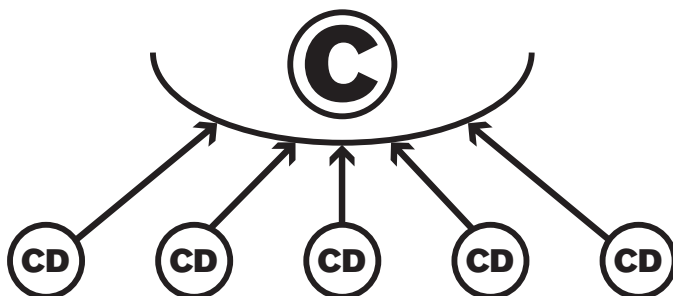


C: capacitador CD: capacitandos docentes

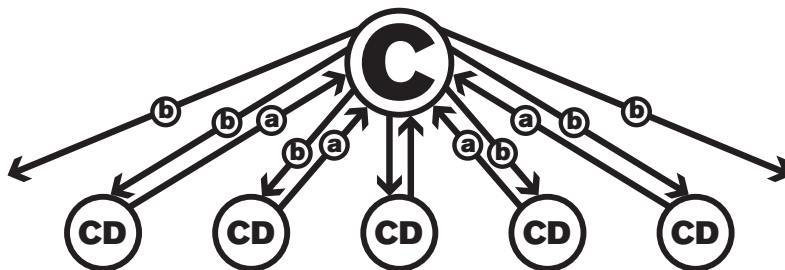
2. El capacitador “recibe lo proyectado pero lo desplaza a un tercero que se transforma en chivo emisario. Desaprovecha energía y ofrece un sustituto para aliviarse.” (Souto; op. cit.):



3. El capacitador enseña los contenidos de la capacitación sin interpretar los contenidos internos que puedan proyectarle los capacitandos. Si es necesario levanta una “muralla” y avanza con el dictado de sus contenidos. No recibe lo proyectado, lo niega o rechaza.



4. El capacitador “recibe y toma lo proyectado como en la situación 1) pero lo elabora, confronta con la realidad y devuelve una imagen rectificadora, real, utilizando la energía de lo proyectado para otro fin no agresivo, orientándola al logro de las metas, recibe (a) y devuelve (b).” (Souto , op. cit., 12). Es decir, procesa lo proyectado por sus capacitandos y les devuelve una intervención a modo de señalamiento que los invita a reflexionar acerca de lo que sucede.



Esta última forma de intervenir supone el ejercicio del rol del capacitador como un *coordinador grupal*. Ello requiere que el capacitador tenga conocimiento de la disciplina, de la didáctica específica, de la didáctica de la capacitación y de los procesos grupales.

Sería esta última forma de intervención la más adecuada para facilitar procesos de formación. El coordinador debe ofrecer la posibilidad de rectificación de lo proyectado para favorecer así el aprendizaje. Para ello, es necesario revisar la

propia implicación y desarrollar la capacidad de reelaboración tanto en el plano emocional como en el intelectual, y de esa manera poder afrontar las situaciones que se producen en el ámbito de la capacitación.

d. ¿Cómo abrir una propuesta de capacitación?

En la apertura resulta conveniente explicitar el encuadre de trabajo y establecer un diálogo con los docentes participantes en el cual se precisen objetivos, fechas y horarios, lugares, materiales necesarios, las producciones a realizar, la modalidad de evaluación de los aprendizajes, los instrumentos y criterios de evaluación y los requisitos de acreditación.

“Los momentos iniciales tienen gran importancia para su desarrollo ulterior. En ellos confluyen el proyecto del capacitador y las expectativas de los concurrentes. Resulta significativo recuperar aquí el concepto de contrato didáctico, no para transformarlo en una técnica de gestión de aula, sino para ampliar la comprensión de los procesos que en ella se despliegan. Este concepto, creado por Brousseau, abordado y desarrollado por Chevallard, alude al hecho de que la relación entre el docente y el alumno es atravesada por fenómenos de índoles diversa: normas, determinaciones macro y microinstitucionales, objetivos, saberes, expectativas y representaciones. Todos ellos son de diferente carácter y tienen cualidades propias” (Alen, 2000).

Solicitar a los participantes que expliciten sus expectativas y deseos en relación con lo que esperan del espacio de formación, que formulen preguntas en relación con el curso, invitarlos a problematizar la temática que el mismo encierra, puede dar al capacitador pistas acerca de aspectos que preocupan a los docentes participantes respecto del problema de la enseñanza que se espera abordar en la capacitación.

Así lo cuenta un capacitador:

“Sabía cuales eran sus expectativas, pues les propuse que respondan en forma anónima la consigna “Mencione cuales son sus expectativas respecto a las jornadas de capacitación que vamos a recorrer” ¿Qué espera llevarse de este programa de formación? Transcribo algunos comentarios e intereses expresados por los participantes:

- Incorporar nuevos conocimientos relacionados con juegos y variedad de juegos.
- Variedad de actividades y juegos.
- Tener una idea mas clara de cómo encarar la enseñanza del deporte en la

escuela y como encararla para lograr un mayor aprovechamiento de la situación.

- Actualizar los viejos juegos.
- Espero ampliar mi conocimiento sobre la educación corporal e integrarla a la iniciación motora como centro de la formación deportiva.
- El puntaje.

Me llamó la atención que no todos vinieran por el puntaje, la mayoría decía que éste era muy bajo y que estaba allí porque les había interesado el tema.

Es conveniente no comenzar la secuencia con exposiciones o lecturas de textos. Es más oportuno promover la revisión de las prácticas y saberes previos sobre el contenido a abordar. Se recomienda no exponer a los participantes a relatar su propia práctica hasta que se constituya un clima de confianza. En una situación de inicio, es mejor analizar, por ejemplo, el relato de una práctica ajena y luego compartir las propias prácticas y las preocupaciones en torno a las mismas.

Resulta interesante presentar la acción de capacitación como una “aventura compartida de formación” (Souto, 1999: 14), en la que se ponen en juego diferentes dimensiones de los participantes. “La palabra aventura evoca lo nuevo, lo desconocido, lo insólito. Es algo que adviene (aventura, del latín, *advenire*), vinculado a la peripecia y andanza. Pero también al riesgo y al arriesgarse. Riesgo en la construcción de conocimiento, en la experiencia y en la reflexión acerca de ella, en el permitirse cierta entrega desde lo individual hacia lo grupal” (op.cit.: 14).

e. ¿Qué procesos se proponen a los profesores participantes?

La secuencia didáctica constituye una potente unidad de análisis para develar los procesos que se proponen a los profesores participantes. La lógica que subyace a esa propuesta, el lugar asignado a la práctica docente, la concepción de conocimiento a la que se adhiere, las estrategias de formación, el estilo de ejercicio del rol y el papel de la bibliografía conforman algunos de los aspectos significativos que inciden en la secuencia.

Según el tipo de actividades y el orden en que las mismas aparecen en la secuencia, se podrían inferir dos lógicas subyacentes diferentes: una deductiva y otra inductiva. En el caso de la primera, es frecuente que el capacitador exponga un aporte teórico y del mismo promueva un análisis, unas intervenciones posibles y la construcción

de instrumentos y/o aplicaciones a la práctica. En la lógica inductiva, en cambio, se propone problematizar la práctica, debatirla y, a partir de allí, interpelar a la teoría posibilitando construir nuevas formas de pensar e intervenir sobre esa práctica y ponerlas en marcha.

La lógica que se propone aquí para la secuencia de las actividades se aproxima a la forma inductiva y podría denominarse “lógica espiralada”, dado que se parte de la práctica, se interpela la teoría y se retorna a la práctica con nuevas herramientas, que una vez implementadas vuelven a problematizarse. Nuevamente se apela a aportes teóricos en un recorrido que posibilite al docente consolidar su argumentación pedagógica y mejorar sus prácticas.

En la secuencia de actividades de un encuentro, el sexto de un total de trece, un capacitador proponía:

- Partiendo del diseño de la clase realizado en el encuentro anterior, juntarse en tres grupos y pensar situaciones relacionadas con los límites, los vínculos y/ o el compromiso con la tarea, para generar escenas de dramatización de una clase.
- Cada grupo tendrá diez minutos para presentar su clase. Para una posterior discusión, quienes observan deben descubrir el contenido en el que se focaliza la clase, argumentar acerca de la coherencia de sus componentes (¿dan las consignas cuenta de la misma?), “descubrir” el problema que obstaculiza el desarrollo de la clase y tomar apuntes acerca de otros aspectos que llamen su atención.
- Una vez finalizada cada clase se debatirá la propuesta, articulando la experiencia de los profesores con el recorrido bibliográfico del curso. ¿Qué nos aportan las ideas seleccionadas para pensar las escenas? ¿Qué otras situaciones es posible imaginar?

Resulta necesario revisar de qué manera se articulan las distintas actividades que constituyen la secuencia didáctica y cuál es la lógica que subyace a estas articulaciones. Se trata, como afirma David Perkins, de “provocar procesos de pensamiento a partir del planteo de situaciones que al problematizarse lleven a interpelar el conocimiento” (Perkins, 1997).

Pensar acerca de la lógica de una secuencia puede contribuir, por ejemplo, a anticipar cuál es el recorrido de mayor relevancia formativa y, en consecuencia, evitar que la capacitación se “rellene” con actividades que, al carecer de un hilo conductor, tengan un débil impacto formativo, de escasa o nula fertilidad didáctica.

En los procesos que habilitan las secuencias didácticas a los capacitandos ¿qué lugar

tiene la experiencia cotidiana del docente? Para Edith Litwin, “Dar lugar a esos recuerdos permite que los docentes generen relatos de sus experiencias prácticas e inicien un trabajo interpretativo. Reflexionar en torno a las prácticas tratando de encontrar puentes con la teoría permite entenderlas en el marco de las teorías pedagógicas y didácticas, y modificarlas o transformarlas” (Litwin, 2008: 77).

Problematizar esas prácticas, ponerlas en tensión a partir del relato de otras experiencias, de aportes conceptuales y de lineamientos curriculares, favorece la reflexión que permitirá construir intervenciones superadoras. La experiencia docente es punto de partida y es constante referente en un proceso de formación en el cual se entablan “diálogos genuinos en propuestas en las que las narraciones acuden en nuestra ayuda para entender los problemas de la enseñanza en una dimensión más humana y reconocer verdaderamente el sentido del aporte de la pedagogía y la didáctica a la comprensión de nuestro oficio” (op.cit.: 77).

Un referente fundamental para la revisión de las propuestas de enseñanza lo constituyen los lineamientos curriculares. Al respecto, un capacitador decía: “muchos docentes conocen el enfoque y la propuesta de enseñanza sustentada por el Diseño Curricular, pero es necesario generar un espacio de revisión y ruptura de fuertes matrices teórico-metodológicas para lograr un real impacto en las prácticas”. Los lineamientos curriculares para la Educación Física son parte constitutiva de la normativa que prescribe cómo debe enseñarse esta disciplina en las escuelas. La explicitación curricular pretende instalar significado y sentido a las prácticas pedagógicas en un campo del conocimiento. Se propone su abordaje en la capacitación para favorecer su interpretación, apropiación crítica e implementación. Al igual que otras áreas de conocimiento, el currículum de la Educación Física se fue constituyendo en un recorrido histórico, atravesado por fuertes tensiones entre diferentes posicionamientos ideológicos y teóricos. Luego de un período determinado de implementación curricular, puede suceder que se mantenga el rumbo, se introduzcan alternativas de mejora y se lleven a cabo modificaciones. Así, cuando se presente la oportunidad de cambiar los diseños curriculares, nuevos aportes provendrán de los docentes del área.

En este sentido, apuntamos a superar aquellas prácticas en las que el capacitador ofrece actividades con ciertas marcas de innovación pero descontextualizadas de la propuesta curricular vigente, dejando la tarea de articulación en manos del docente quien deberá llevarla a cabo en la soledad de su actividad cotidiana.

Además de los diseños curriculares vigentes, merece una consideración particular el peso asignado a la bibliografía. En las aulas de la capacitación pueden observarse a veces dos situaciones extremas: la carencia de material bibliográfico o su

sobreabundancia. La carencia pone en riesgo la posibilidad de que los participantes experimenten un salto epistemológico en su proceso de formación, banalizándose la relevancia de este espacio al quedar reducido a un mero “reciclado” de la experiencia pedagógica cotidiana.

La sobreabundancia de material bibliográfico también puede obstaculizar el proceso de formación, dado que el docente puede experimentar una sensación de “abismo” entre sus saberes y los que supuestamente debería disponer para desempeñarse en su tarea pedagógica. Esto suele desalentar al docente, quien con frecuencia abandona el espacio de formación y acaba reproduciendo los esquemas prácticos ya conocidos. Otra situación que es importante evitar es la entrega de bibliografía sin consignas que orienten su lectura.

Resulta conveniente propiciar situaciones que inviten a la consulta de bibliografía, por ejemplo a partir de una situación problemática relacionada con la enseñanza o la comprensión de contenidos disciplinares.

Acerca de este tema, un capacitador relató en sus registros:

“[Los docentes] reconocen la importancia y la necesidad de “revisar” e incorporar el marco teórico para darle sustento a sus prácticas y poder tomar decisiones con mayor autonomía y solidez argumentativa. Utilizan expresiones como “me sirvió para darme cuenta que necesito actualizarme”, “estuvo bueno porque leímos el Diseño y descubrimos que hay muchos contenidos que casi no trabajamos”, “cuanto más sepamos, más posibilidades tendremos de tomar decisiones acertadas para el aprendizaje de los chicos”.

Esta reflexión acerca de la bibliografía requiere revisar cómo se concibe el conocimiento. Sanjurjo y Vera (1994: 33) resumen tres formas posibles:

- Partir de la concepción de conocimiento como *entidad*, produce conocimientos atomizados, se accede a átomos de conocimientos.
- Partir de la concepción de conocimiento como *sistema*, permite tomar conciencia de las estructuras y de las relaciones.
- Partir de la concepción de conocimiento como *proceso* implica que el sujeto que aprende participa de la construcción y reconstrucción del conocimiento.

Esta última opción, más reciente en el campo educativo, considera al conocimiento como “una construcción social producto de un proceso complejo, en el que intervienen factores culturales, sociales, políticos, psicológicos. Es una postura superadora de las anteriores, porque no se opone a las mismas sino que rescata la importancia del conocimiento de los hechos, de las articulaciones entre ellos y de los procesos a través de los cuales se producen dichos hechos y se lleva a cabo el

conocimiento de los mismos. En vez de excluir las contradicciones y buscar modelos homogéneos, considera al proceso y sus contradicciones como motores del cambio” (Sanjurjo y Vera, 1994: 32). Se hace necesario entonces, revisar la concepción de conocimiento que subyace a las propuestas de capacitación.

En el conjunto de procesos que se propone a los participantes de una acción de capacitación merecen especial consideración: la práctica docente, las estrategias de formación, las prácticas corporales y motrices, la pregunta y el relato de casos, entre otros.

La práctica docente

Retomando la secuencia, se recomienda comenzar el proceso promoviendo el análisis del trabajo cotidiano a partir de relatos o videos, es decir, de alguna actividad que permita hacer una interpretación y revisión del trabajo diario, como el medio para poner en cuestión la práctica docente. A partir de esta revisión se recurre a las herramientas conceptuales disponibles y a referentes teóricos que posibiliten un análisis más profundo del problema y la realización de actividades superadoras del mismo.

Se puede solicitar a los participantes que den forma a algunas consignas, las lleven a la práctica, confeccionen una crónica de lo realizado y avancen en un proceso de superación del problema detectado. También es posible habilitar un espacio para el acuerdo y organización de un proyecto pedagógico a desarrollar durante el curso, que sea monitoreado por el capacitador.

Resulta oportuno que la implementación de situaciones didácticas innovadoras en el quehacer cotidiano de un docente participante, se produzcan “durante” el curso y así poder recibir asistencia técnica adecuada, de considerable valor en procesos de cambio y mejora. De este modo se pretende superar aquellas situaciones en las que el docente debe pensar en soledad la aplicación de propuestas innovadoras.

Se hace necesario, finalmente, que el capacitador revise su relación con el saber. “Si comparamos por ejemplo formas de dar clase de distintos profesores, el problema no se plantea de la misma manera. Existen distintas formas de seducción. Cada cual tiene su estrategia, seguramente ligada a este problema de dar o retener. Se puede tener deseo de dar, de compartir, de llenar. O se puede, por ejemplo, trabajar de manera tal que el saber quede planteado como una tentación, como algo que atrae, que mueve para saber más, para empujar a descubrir misterios.... Como ven, no son las mismas estrategias las que están en juego, según las necesidades profundas que uno tiene con este saber que, no obstante, uno quiere compartir” (Blanchard Laville, 1996: 99).

Las estrategias de formación

Afirma Ruth Harf (2003): “Entendemos por estrategia de enseñanza a todos los modos que emplea el docente, no solamente las consignas que da o la actividad que propone. Estrategia es también la disposición del ambiente, el movimiento del cuerpo en el espacio, el lenguaje que se emplea, el modo en que se dirige a los alumnos”. Son variadas las estrategias posibles en el marco de una capacitación. En este material nos detendremos en la experimentación práctica de contenidos curriculares, en las preguntas y los casos.

El lugar de las experiencias corporales y motrices en la situación de formación

Una capacitadora nos relató: “El mío fue un grupo con mucha disposición tanto para la tarea corporal como para el trabajo con textos. En el trabajo corporal, la producción contó con interesante disposición lúdica y plasticidad para trabajar con distintos compañeros. Se notó cierta tensión en el tratamiento de temas como las diferencias a nivel corporal o ciertas patologías de gran complejidad, como el autismo. Les resultó más sencillo disponerse corporalmente que profundizar en el análisis reflexivo”.

En las situaciones de capacitación es posible observar propuestas variadas. Algunas se circunscriben a un abordaje exclusivamente teórico del contenido. Otras presentan una sucesión de actividades motrices con escasos o nulos momentos para la reflexión didáctica o la contextualización de dichas actividades en el marco del Diseño Curricular. Otras, finalmente, poseen un equilibrio adecuado entre abordaje teórico y abordaje práctico de los contenidos.

Frente a esta diversidad, ¿cuál es el lugar de las experiencias corporales y motrices en las situaciones de capacitación? ¿Qué aporta al proceso de formación de un docente la realización de prácticas corporales, lúdicas y motrices en el ámbito del curso o en un ambiente natural, en un curso de campamento? ¿Se incluyen en esta experiencia el uso del Diseño Curricular vigente, la reflexión sobre las estrategias para su enseñanza, su adecuación a los sujetos que las aprenden y los contextos en que se realizan?

¿Cuál es el lugar de la corporeidad en el curso? Es muy probable que dicho lugar se encuentre condicionado por la biografía corporal y motriz del coordinador o de los participantes y/o por sus experiencias personales y profesionales. Es necesario que el capacitador genere el espacio para que los participantes vivencien, experimenten y redescubran contenidos curriculares, en especial aquellos con frecuencia ausentes de sus propuestas, ya sea por desconocimiento o debido a experiencias negativas durante su formación. Incluir la vivencia del contenido en la propuesta

de capacitación favorece la sensibilización respecto de esos contenidos, lo que constituye un paso previo necesario a su apropiación crítica.

La pregunta

Edith Litwin (2008:80) plantea que en sus clases los docentes “más de una vez realizan preguntas para facilitar la comprensión o para reconocer si los estudiantes comprenden. Otras veces las preguntas son verdaderos desafíos cognitivos, invitaciones para que se cuestionen y desplieguen los interrogantes más atrevidos o más provocativos.”

Según el momento de la clase en que se presentan las preguntas, Litwin destaca:

- Aquellas que se formulan al inicio de la clase,
 - ▮ para estimular el recuerdo del tema en cuestión.
 - ▮ para dar sentido a la temática que se va a desarrollar, ubicando al nuevo tema en un plano general para después adentrarse en sus aspectos particulares.
- Aquellas que se formulan en el desarrollo de la clase,
 - ▮ para permitir conectar lo nuevo con lo que ya se sabía,
 - ▮ para detenerse en lo común y lo que no lo es,
 - ▮ para habilitar fuentes,
 - ▮ para buscar soluciones.
- Aquellas que se formulan al final,
 - ▮ para favorecer procesos de síntesis o conclusiones,
 - ▮ para anticipar el próximo tema.

La autora sostiene que pueden reconocerse tres tipos de preguntas: las referidas a la cognición, a la metacognición y al nivel epistémico: “Las preguntas que aluden a la cognición refieren a los conceptos, datos que se han explicado. [...] Las preguntas metacognitivas refieren a la ayuda que podemos brindar como docentes para que los estudiantes reconozcan cómo han pensado, qué se relacionó con qué, si se han producido síntesis o procesos de generalización adecuados. Orientados por las preguntas, los estudiantes podrán revisar sus procesos cognitivos. También podemos mostrar nuestros propios procesos cognitivos para enseñar a los estudiantes a reconocer los suyos desde las diferencias. Entendemos que enseñar metacognitivamente es reconocer el valor de generar cada vez mejores procesos de pensamiento. [...] Las preguntas epistémicas refieren a la ayuda que podemos brindar para que los estudiantes entiendan los límites del conocimiento, cómo se obtuvo ese conocimiento en el campo, los debates en torno a él. [...] Otra manera de pensar las preguntas se refiere al nivel de complejidad que representa para los

estudiantes” [...] *La buena pregunta ayuda y no entorpece, entusiasmo y no inhibe, estimula y no atemoriza* (Litwin, op. cit.: 82-84, la cursiva es nuestra).

Finalmente, la autora distingue cuatro niveles de preguntas: 1) Orientadas a la opinión; 2) Orientadas a la diferenciación o análisis; 3) Orientadas a la evaluación que realizan los estudiantes para juzgar la mejor solución; 4) Orientadas a provocar abstracciones o teorizaciones. Éstas últimas procuran alcanzar definiciones o desarrollos teóricos.

El relato de casos

“El caso es una herramienta o un instrumento para la enseñanza de un tema. La forma que adopta es una narración, esto es, un relato en el que se cuenta una historia, se describe como aconteció un suceso. [...] Los buenos casos encierran dilemas, situaciones problemáticas de difícil o compleja resolución. No se trata solamente de la elección de una estrategia que hace más vívida o comprensible la enseñanza sino de estimular el pensamiento y la reflexión.” (Litwin, op. cit.: 95)

Para encarar un relato de este tipo se requiere que se presenten casos interesantes y se habilite el tiempo necesario para profundizar en ellos, recurriendo para su resolución a fuentes variadas y/o a la consulta de elementos teóricos pertinentes al tema en cuestión. En este sentido, desde este enfoque sobre la didáctica de la capacitación podría involucrarse al capacitando en tres momentos significativos:

- **Problematización.** Se propicia que los capacitandos se planteen interrogantes, identifiquen problemas y reconozcan dificultades inherentes a su tarea de enseñantes en torno a las temáticas seleccionadas para la capacitación. La acción de problematizar se basa en el supuesto de que “el aprendizaje es una consecuencia del pensamiento” (Perkins, 1997: 21).
- **Indagación en marcos referenciales.** Se trata de poner en diálogo el problema identificado de la enseñanza con marcos referenciales seleccionados para tal efecto: documentos curriculares, aportes bibliográficos y normativos, relatos de experiencias, videoconferencias, historias de vida, etc.
- **Diseño de propuestas superadoras de los problemas identificados.** Es el momento en que los capacitandos se animan a diseñar, implementar y evaluar propuestas pedagógicas en su búsqueda por resolver los problemas identificados, asumiendo un compromiso con la mejora de sus prácticas, en un ámbito asistido por el capacitador y sus colegas.

Entre otras tareas útiles para proponer en la capacitación se encuentran las técnicas dramáticas, el *role playing*, el soliloquio, el relato de experiencias, la presentación de biografías, entre otras.



3. El “después” o la reflexión al finalizar el proyecto de capacitación

Si bien en este material, por cuestiones de organización del contenido, se ubica la instancia de reflexión después de la realización del proyecto de capacitación, cabe señalar que los procesos reflexivos en el capacitador tienen lugar tanto “antes de” como durante la acción de formación.

f. Momentos de la reflexión

Recuperando aportes de Donald Schön, Marcela Andreozzi (1996) destaca:

- **La acción profesional misma.** Existe un conjunto de conocimientos tácitos o implícitos que se ponen en juego en la ejecución espontánea y hábil de comportamientos profesionales específicos. Se trata de conocimientos difícilmente verbalizables como tales, que en todo caso aparecen expresados en la ‘habilidad’ o ‘destreza’, que se halla ligada a la idoneidad o experticia alcanzada en aquello que comúnmente ha sido denominado ‘saber-hacer’.
- **La reflexión en la acción.** Se trata del conjunto de saberes utilizados en el momento de pensar e interpretar los resultados derivados de la propia tarea mientras ésta transcurre. En tales ocasiones, reflexionamos ‘dentro’ de la acción ‘presente’. Esta reflexión *in situ* –organizada según un modelo de razonamiento experimental– es permanente. Aún cuando tengamos poca conciencia de ello, constituye el mecanismo a partir del cual rectificamos y ampliamos continuamente la estructura de suposiciones en la que basamos nuestra propia práctica.
- **La reflexión ‘sobre’ la acción.** El análisis post-facto de una secuencia de acciones ya realizadas representa un modo de reflexión cualitativamente distinto al anteriormente señalado. A diferencia del pensamiento puesto en juego en la reflexión en la acción, la reflexión sobre la acción es realizada a partir de una reconstrucción diferida del fenómeno que analizamos. Aquello en lo que pensamos no es nunca una copia fiel de la realidad. Constituye por el contrario el resultado de un proceso de evocación en el que el sujeto construye al objeto de su pensamiento. La reflexión sobre la acción posibilita desarrollar un conocimiento de tercer orden, mediante el cual vamos redefiniendo los esquemas de acción y las teorías que han sustentado la acción y la reflexión pasada.

¿Qué decisiones toma el capacitador durante la situación de capacitación? ¿En base a qué referentes o criterios resuelve la acreditación del curso? ¿De qué manera el capacitador revisa sus prácticas? ¿Cómo se utiliza esta reflexión para ajustar las intervenciones para el próximo encuentro y/o proyecto?

Desde otra perspectiva, para Jerome Bruner (1997: 39) “nuestra tradición pedagógica occidental apenas hace justicia a la importancia de la intersubjetividad al transmitir la cultura”. A veces, se presenta un modelo en el que el profesor es el que muestra o asigna tareas a docentes que presuntamente no saben nada. La psicología cultural permite a la educación reformular esta concepción, al destacar la importancia de la intersubjetividad. Una comunidad que se especializa en el aprendizaje de sus miembros debería ser un lugar en el que los aprendices se ayuden a aprender unos a otros, cada cual de acuerdo a sus habilidades. El capacitador cumple su papel de profesor pero no en forma monopólica sino que los docentes participantes se “andamian” unos a otros también. En este modelo, opuesto al de “transmisión”, se tiene en cuenta la importancia de que, además de dominar ciertos contenidos, los sujetos en formación alcancen saberes, confíen en sí mismos y trabajen colaborativamente unos con otros.

En este sentido, al finalizar sus acciones, una capacitadora reflexionaba que “en general hay una fuerte valoración de la posibilidad de tener habilitado un espacio para el intercambio de experiencias concretas de situaciones de clase y poder, juntos, encontrar instancias superadoras”.

Cabe entonces, preguntarse, acerca del lugar que el capacitador asigna al trabajo colaborativo entre los docentes.

g. Algunos instrumentos para la reflexión

Entre otros posibles instrumentos para la reflexión, se encuentra la escritura de experiencias. A través de ella, el participante puede objetivar su propia práctica, abordarla como objeto de análisis e interrogarse, poniendo en diálogo aspectos de esa práctica con sus pares y con diferentes referentes teóricos.

Como práctica, la escritura de experiencias reconoce valiosos antecedentes como Olga y Leticia Cossetтини en Argentina o Paulo Freire en Brasil. Ellos y muchos otros maestros recuperaron “las voces de sus alumnos para dejarlas plasmadas en textos que hoy permiten abordar los problemas del quehacer docente” (Alen, 2004: 6). En el campo de la Educación Física, en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires cabe destacar la labor de los talleres de escritura de la Profesora Adriana Elena, que propiciaron la reflexión sobre la práctica de los profesores durante

varios años y aún hoy continúan su tarea. En la Provincia de Buenos Aires existe también una experiencia de producción de documentos curriculares a cargo de profesores de diferentes escuelas, niveles y modalidades denominada “Aportes para la construcción curricular del área de Educación Física”. Se destaca aquí el valor de la escritura en el proceso de afianzamiento de la identidad profesional del docente y su formación continua.

“Registrar el día a día de una experiencia, comunicar los avances de un proyecto, ‘levantar’ voces o episodios, son sólo algunos de los propósitos que renuevan los sentidos de la escritura de las experiencias en la formación docente” (Alen, op. cit.: 7). Tomar la palabra, asumir la autoría de una propuesta, comunicarla o analizarla con otros colegas representan valiosas instancias formativas, dado que facilitan el proceso de retorno sobre sí mismo de cada participante y la interacción con los otros.

Beatriz Alen hace referencia a algunos géneros, que considera de gran productividad porque permiten articular la reflexión personal con el diálogo e intercambio con los pares y ayudan a los participantes a comprender lo que sucede:

- **Notas de campo.** “Son apuntes que se toman en un espacio/tiempo en el que se es parte de una situación. Son textos generalmente breves donde se registran informaciones, impresiones de lo que allí pasa, algo que se ve y se escucha y que se considera relevante. Esos textos permiten conservar detalles, capturar la singularidad de lo que acontece” (Alen, op. cit.: 7). Por ser parte de la situación, sucede con frecuencia que el actor postergue la escritura de notas. Alen recomienda destinar un cuaderno específico para ellas, no demorar demasiado la escritura si hay que reconstruir los sucesos, evitar las generalidades y valorar los detalles. Es necesario propiciar lecturas compartidas de lo que se ha escrito y de los supuestos que subyacen a estos materiales.
- **Diarios.** En ellos se narra lo sucedido para poder volver a pensarlo. “Siempre se hace foco en algún o algunos hechos por su resonancia afectiva (situaciones que conmovieron, que entusiasmaron, que sorprendieron) o cognitiva (descubrimientos, replanteos, debates). [...] Llevar un diario en el espacio de formación implica tornar relevante lo cotidiano pues, al capturar lo singular, lo irreplicable, el autor se detiene a pensar sobre lo que hubiera podido pasar inadvertido, de no mediar la intención de la escritura” (Alen, op. cit.: 8).
- **Cartas.** Pueden ser muy productivas para facilitar procesos de reflexión e intercambio. A través de ellas es posible entablar diálogos, ofrecer información e

interpretaciones provisionales, plantear una opinión, dar a conocer un proyecto o una experiencia.

- **Memorias.** Consisten en un dispositivo centrado en la reflexión acerca de hitos significativos en el recorrido de formación para el autor, que son analizados a la luz de aportes de la bibliografía seleccionada. “La escritura de la memoria plantea una relación especial con el estudio: se trabaja bibliografía para abordar aquella teoría que permite definir los problemas a estudiar, para situar los propios interrogantes respecto de esos problemas y de los debates y enfoques que suscitan” (Alen, op. cit.: 11).
- **Relatos autobiográficos.** Escribir episodios de la experiencia pasada para luego interpretarlos, cotejarlos con aportes de la bibliografía y compartirlos con otros; permite al docente comprender sus circunstancias en un determinado momento histórico y descubrir los modos en que se configura su propia identidad como docente.

Estos instrumentos de reflexión son de utilidad tanto para el capacitador como para los capacitandos.

h. Una experiencia de capacitadores en un encuentro de formación

Se propone a continuación una estrategia para la reflexión sobre la situación de capacitación, llevada a cabo por un grupo de capacitadores en espacios de encuentro destinados a la formación del equipo de profesores como capacitadores.

Para trabajar en estos espacios, la coordinación propuso a los capacitadores que en forma individual o de a pares recuperen la memoria de alguno de sus cursos, y detengan su mirada en alguna de las situaciones de capacitación. Se les pidió que redacten un relato de lo sucedido y luego realicen un análisis tomando como base las cuatro líneas de significación que plantea Marta Souto en un trabajo sobre la clase escolar (Souto, 1996: 137). Hemos decidido recuperar estas cuatro líneas de significación para, en esta oportunidad, analizar la situación de capacitación⁶:

- La situación de capacitación como ambiente en el que transcurre la vida cotidiana de sus actores y donde se produce el sentido de las interacciones en torno al saber.
- La vida social en la situación de capacitación, las relaciones de poder y saber en

⁶ En este aporte seleccionado de Marta Souto se ha sustituido la palabra *clase* por *situación de capacitación*.

ella, las paradojas de la comunicación.

- La vida inconsciente en la situación de capacitación como espacio intersubjetivo, como campo transferencial y vincular y como red de identificaciones.
- La situación de capacitación como espacio táctico de formación en función de metas y dispositivos técnicos.

En el análisis de la situación de capacitación, cada una de estas líneas de significación habilita el planteo de diversos interrogantes. En relación con la primera de las líneas, el capacitador puede preguntarse:

- ¿Cómo se propone la interacción con el saber en la situación de capacitación en su devenir cotidiano? ¿Qué saberes se ponen en juego?
- ¿Qué sentido se asigna a esas interacciones?
- ¿Qué concepción de saber es la que puede inferirse de esa situación?

En relación con la segunda de las líneas, el capacitador puede preguntarse:

- ¿Cómo tienen lugar las relaciones de poder en esa situación?
- ¿En qué se basa el poder que ejerce el capacitador en su desempeño como coordinador del grupo de capacitandos?
- ¿Cómo facilita la participación de los capacitandos?
- ¿Cómo observa que se toman las decisiones frente por ejemplo a la resolución de una tarea?
- ¿Qué intervenciones despliega en cuanto a los roles que se manifiestan?

En relación con la tercera de las líneas, el capacitador puede preguntarse:

- ¿Cuáles son sus temores/preocupaciones ante el ejercicio de su rol como coordinador?
- ¿De qué manera se siente implicado en la tarea de coordinación en general y en la tarea que lleva a cabo en esta instancia particular?
- ¿Cómo trabaja sobre su propia implicación frente a la tarea de coordinar el grupo de formación?

En relación con la cuarta de las líneas el capacitador puede preguntarse:

- ¿Cómo le ha resultado la aplicación de las estrategias de capacitación que se han acordado?
- ¿Qué otras intervenciones surgidas de la necesidad de atender a los emergentes grupales ha realizado?
- ¿Qué problemas de enseñanza ha identificado en los profesores de su grupo de capacitación?
- ¿Qué intervenciones ha realizado a los efectos de atender estos problemas?
- ¿Qué le ha parecido relevante de esas intervenciones? ¿Por qué?

Una vez que los capacitadores trabajan sobre algunos de estos interrogantes, se les propone llevar una memoria del proceso de formación, en la que estos interrogantes funcionen como orientación de la producción. Esa memoria constituye un documento personal que el capacitador desarrolla a lo largo de los encuentros. Al finalizar el tiempo de reflexión, se ofrece un espacio para la puesta en común.

El tiempo total destinado a esta tarea suele ser acotado debido a las múltiples tareas que se deben atender en estos encuentros, y en general no supera la hora y media de trabajo. No obstante, es importante señalar que la reflexión no culmina necesariamente allí y que esas herramientas de análisis pueden aplicarse en otros ámbitos. También se ha invitado a los capacitadores a buscar otras herramientas de reflexión que consideren relevantes.

Esta experiencia ha sido muy valorada por los participantes. En ella, han mostrado necesidad de hablar de aspectos menos manifiestos, que los atraviesan a la hora de desempeñarse como capacitadores, “algo así como mirar una escena y sus actores, los roles que ocupan, los sentimientos que los atraviesan, el poder, el saber y la estrategia, obstinada, incansable, que un capacitador despliega para ayudar a otro colega a formarse.” (Barboni, Silvana et al, 2008)⁷.

⁷ El citado texto de Barboni et al refiere la experiencia del equipo de capacitadores de Educación Física de Equipos Técnicos Regionales de la Provincia de Buenos Aires.

III. El equipo de capacitadores: reflexiones acerca de su constitución como grupo de formación



Este apartado presenta ideas que se integran a las desarrolladas en los párrafos precedentes y abren el campo de indagación para aquellos equipos de capacitadores que se dediquen a pensar propuestas de capacitación en Educación Física.

En relación con el significado de grupo es posible remontarse a las primeras acepciones del término italiano *gruppo*, “antes de llegar a ser reunión o conjunto de personas

era *nudo*. Derivaría del antiguo provenzal *grop* (=nudo); éste a su vez derivaría del germano *Kruppa* (= masa redondeada, aludiendo a su forma circular)” (Fernández, 1997). Para Anzieu, la figuración nudo remite al grado de cohesión necesaria entre los miembros del grupo, sin embargo es posible plantearse, como sostiene Ana María Fernández, que la figura nudo abre otra forma de interrogación: *¿qué anudamientos-desanudamientos se organizan dentro de un conjunto reducido de personas?*

El equipo de capacitadores conforma un conjunto de personas asignadas a una tarea, en virtud de sus habilidades y competencias específicas, para cumplir una determinada meta bajo la conducción de un coordinador. Más allá del hecho de conformar un equipo, se propone como desafío para esos capacitadores y su coordinador la posibilidad de constituir un grupo de formación.

Pensar al equipo como grupo de formación supone superar la descripción “formal” de la tarea para profundizar en las relaciones intersubjetivas que se construyen en el seno del grupo y que tienen consecuencias en la formación de los sujetos capacitadores y en la tarea que desempeñan.

En ese sentido es posible plantearse: ¿cuáles son las mediaciones que realiza el coordinador para facilitar los procesos de formación en los capacitadores que integran el grupo? ¿Cuáles son el espacio y el tiempo asignados a pensar acerca de las interacciones que tienen lugar y de qué modo inciden en la formación de los participantes y en sus prácticas de capacitación? ¿De qué manera se habilitan estos espacios, entendiendo la formación como un “diálogo entre personas que son capaces de hacer un retorno sobre sí mismas”? (Filloux, 1996: 13).

Este proceso de retorno requiere de un enfoque clínico de la formación. “El enfoque clínico de la formación les dirá a los formadores cómo formar, y les dirá también, sobre todo a los formadores de formadores, que estén muy atentos a la interacción permanente entre lo que tiene que ver con el orden del deseo, de lo afectivo, del odio, del miedo, de la culpa, de la angustia y también lo que surge del inconsciente y lo que tiene que ver con lo intelectual, es decir, el funcionamiento de la inteligencia” (Filloux, op. cit.: 25).

El proceso de constitución de un grupo de formación puede integrar aportes de los enfoques clínico, cognitivo y sociohistórico, entre otros. De este modo un equipo de capacitadores conforma un grupo de formación cuyos miembros realizan un retorno sobre sí mismos, se apropian de los aportes de un enfoque cognitivo y profundizan en la relevancia sociohistórica y política de su tarea.

Además de educativas, las prácticas de capacitación son también sociales y políticas. Para pensar al equipo como grupo de formación se propone un recorrido que integre a las ideas explicitadas anteriormente y los aportes del campo de lo grupal, del enfoque clínico y de las perspectivas cognitiva y sociohistórica.

1. Los aportes del campo de lo grupal al grupo de formación. El enfoque clínico

A continuación se explicitan algunas pistas que permitirán abrir un campo de indagación a los capacitadores en proceso de formación, profundizando el conocimiento de sí mismos y su rol de formadores en las escenas propias de las situaciones de capacitación.

Para abordar los saberes grupales, Ana María Fernández reconoce la existencia de tres momentos epistémicos. El primero comprende la teoría de Lewin y las teorías psicosociológicas de los roles, del liderazgo, de la comunicación, de la cohesión, etc. Desde esta perspectiva, el grupo es un todo que es más que la suma de las partes. Al segundo momento pertenecen distintas teorías del psicoanálisis de grupo, en él se detiene la mirada en las organizaciones grupales, la estructura, las invariantes del grupo y los organizadores. En el tercero se pretende producir redes interdisciplinarias y superar las miradas que abordan al grupo como un objeto discreto.

“En los dos primeros momentos, lo grupal aparece como asimilable al grupo. La preocupación teórica está centrada en identificar al grupo, recortarlo, explicarlo en su especificidad y esencialidad. En el último, en cambio, [...] el grupo no es centro de interés sino que lo es la red de entrecruzamientos e implicaciones. Es aquí donde surge otra concepción de lo grupal” (Souto, 1993: 54). Antes que objetos discretos, los grupos constituyen campos de problemáticas.

Desde esta perspectiva, el coordinador del equipo de capacitadores debe tomar en cuenta las interacciones, las identificaciones, los entrecruzamientos sociales y las producciones. Para ello interviene en la grupalidad, entendida como “posibilidad, potencialidad de ser grupo. Podrá desarrollarse, crecer, paralizarse, tomar formas más o menos aberrantes. Es una dimensión con sentido de temporalidad, de proceso, de camino o trayectoria que puede llegar a niveles y grados muy diversos. No alude o se refiere a una meta a alcanzar como ideal ya que la grupalidad está dentro del juego dialéctico del movimiento constante, de las progresiones y regresiones de todo sistema complejo y dinámico. No hay un estado ideal como punto final de un progreso lineal. Hay una posibilidad de devenir, de construir-se, de auto-organizarse abierta y flexiblemente en esta dimensión de grupalidad” (Souto, op. cit.: 59).

Para el equipo de capacitadores, la atención a la grupalidad tiene como posibilidad la constitución de un grupo con fuerte cohesión interna y adhesión a metas comunes. Desde la coordinación, es imprescindible utilizar un dispositivo para que el equipo de capacitadores pueda constituirse como grupo de formación, haciendo posible para cada participante el “retorno sobre sí mismo”, que Filloux define como el

“análisis de lo que se siente, el rechazo de defenderse contra lo que se siente y luego el pensar sobre su experiencia de la manera más sincera posible” (1996: 36).

En relación con la intersubjetividad, en el trabajo del formador se ponen en juego tres elementos que no pueden ser evitados:

- Lo relacionado con la inquietud, la preocupación, la angustia, la ansiedad;
- El refugio en la protección de los rituales y
- La acción subterránea de las transferencias.

Uno de los aspectos del “retorno sobre sí mismo” al que hacíamos referencia es dejar llegar la angustia para interrogar su sentido y superarla sin recurrir a defensas o rituales. Toda situación grupal moviliza las transferencias: al retornar sobre sí, el formador se conoce a sí mismo y este conocimiento favorece su interacción con los otros. Es así que el docente afronta dos situaciones a la vez: la del niño que tiene frente a él y la de los niños que están presentes y son en él. Del mismo modo, es posible pensar que, al interactuar con un profesor que participa de su curso, el capacitador se vincula también con el profesor que fue y con el que es, con el real y con el ideal. En la interacción al interior del grupo puede manifestarse también la ilusión grupal. Didier Anzieu (1978) la encuentra en determinados momentos de “euforia fusional”, cuando todos los miembros de un grupo se sienten bien juntos y se regocijan por formar un colectivo: “desde el punto de vista dinámico, la ilusión grupal supone una tentación de solucionar el conflicto entre, por una parte, un deseo de unidad y de seguridad y, por otra, una angustia de destrucción del cuerpo y de amenaza de pérdida de la identidad personal en la situación de grupo”.

Otro aspecto a considerar es el significado de pertenecer a un equipo de capacitadores. La pertenencia a una institución como una escuela o centro de capacitación puede conceptualizarse como un vínculo en el que este último funciona como objeto psicológico. Lidia Fernández hace referencia a la pertenencia considerando dos puntos de vista: “Desde el punto de vista formal, el sujeto establece con la institución una relación basada en un rol. Este rol significa una posición en el sistema de poder; le otorga determinado grado de discrecionalidad y le exige un monto de enajenación. Desde el punto de vista fantasmático, el sujeto establece una vinculación con el establecimiento como espacio imaginario en el que operan los fenómenos de circulación y resonancia fantasmática, y como objeto depositario de funciones de defensa contra ansiedades de tipo primario”. (Fernández, 1994: 207). La fantasmática se concibe como “un conjunto de fantasmas articulados entre sí vinculados mediante una temática o una estructura común” (Souto, 1993: 286).

Para Laplanche y Pontalis, el fantasma “es un guión imaginario en el que se halla presente el sujeto y que representa, en forma más o menos deformada por los procesos defensivos, la realización de un deseo, y, en último termino, de un deseo inconsciente” (Souto, op. cit.)

“Hacer un enfoque psicoanalítico de la educación implica considerar que ésta es posible a partir del entrelazamiento y del conflicto entre pulsión de vida y pulsión de muerte, entre emociones de amor, odio y conocimiento [...]. El docente debe reconocer sus propios deseos y los del otro, re-conocerlos, para evitar que la relación pedagógica ocupe el lugar de la satisfacción

- de su propio narcisismo, mediante la búsqueda de la realización de su ideal en la persona del alumno o mediante la seducción del alumno a fin de sentirse amado;
- de sus impulsos agresivos, enmascarados en la justificación pedagógica racionalizadora de una disciplina severa y violenta;
- sus deseos de poder (omnipotencia), mediante la creación de una dependencia afectiva que ligue libidinalmente los alumnos al docente, dificultando la libertad de acción, la creación y la búsqueda de conocimiento en ellos” (Souto, op. cit.).

2. Los aportes del enfoque cognitivo al grupo de formación

Diferentes aportes del cognitivismo permiten enriquecer la enseñanza de un área de conocimiento como la Educación Física. ¿Cómo enseñarla de manera tal que supere el “dictado de tareas”? ¿Cómo contribuir a la comprensión del sentido formativo que esta disciplina tiene? ¿Cómo formar a los capacitadores para que desarrollen una práctica de la Educación Física humanista, que propicie el despliegue de la corporeidad y la motricidad de los sujetos y contribuya a su formación integral, que considere a los alumnos desde sus diferentes potencialidades (cognitivas, relacionales, expresivas, motrices, lúdicas)?

¿Cómo se enseña a pensar en las clases de Educación Física? ¿Qué consignas facilitan el desarrollo de procesos de pensamiento? ¿Cuáles favorecen que los alumnos se interroguen acerca de su corporeidad, la relación entre la práctica motriz y la salud o las resoluciones tácticas en diferentes juegos? ¿Cómo se contribuye a la toma de conciencia acerca de las decisiones asumidas ante diferentes situaciones de la clase? La formación de equipos de juego y el análisis de organizaciones en los encuentros deportivos, ¿cómo favorecen o dificultan la construcción de relaciones entre pares?

¿Cómo resolver dificultades vinculares?

Considerando los aportes de Bruner (1997) y sus preocupaciones por descubrir y describir los significados que los seres humanos crean a partir de sus encuentros con el mundo, es posible preguntarse: ¿Qué significados construyen los alumnos en las clases de Educación Física? ¿Cómo se negocian esos significados? ¿Cuáles son las creencias más extendidas acerca de lo que debe enseñarse en la clase de Educación Física? ¿A través de qué estrategias se ayuda a los alumnos a construir puentes entre las propuestas de la Educación Física escolar y las que transcurren fuera de la escuela?

Es sabido que en cada práctica se ponen en juego y coexisten diferentes concepciones, asociadas a distintos momentos de la historia de la disciplina. A su vez, el currículum pretende instalar significado y sentido a las prácticas pedagógicas de hoy. Para que estos aportes lleguen o se afiancen resulta necesario revisar cuáles son los dispositivos de formación adecuados al ámbito de la capacitación y de qué manera favorecen la negociación y apropiación de significados: los sujetos que comparten una capacitación crean y transforman estos últimos, generando concepciones, por ejemplo, acerca de qué significa una buena práctica.

Desde otra perspectiva, el pensamiento de Lev Vygotsky contribuye a repensar la enseñanza de la Educación Física, en un campo con larga tradición en “asignar etiquetas” a los alumnos. Según el autor, todas las personas tienen una zona de “desarrollo proximal” que pueden transitar con ayuda de pares y docentes, arribando a un estado de “desarrollo potencial” que al ser alcanzado se transforma en un nuevo “desarrollo real”. Este último, a su vez, se constituye en un nuevo punto de partida hacia otro desarrollo potencial (Moll, 1993). Para que esto suceda, se requiere del andamiaje que el docente construye y que la participación de los demás integrantes del grupo posibilita.

Siguiendo esta línea de pensamiento, Bruner afirma que “si la pedagogía va a capacitar a los seres humanos para que vayan más allá de sus predisposiciones ‘innatas’, debe transmitir la ‘caja de herramientas’ que la cultura ha desarrollado para hacerlo” (Bruner, op. cit.: 36).

La convicción de que existe esa zona de desarrollo proximal para todos los alumnos supone por parte del docente el esfuerzo por superar toda forma de etiqueta o “profecía” en relación con el posible desempeño de los alumnos. En cambio, el educador debe concentrarse en el diseño de estrategias que ayuden a aprender a todos los alumnos, partiendo de las posibilidades de cada uno. Por otro lado, es necesario revisar de qué modo se ponen a disposición de los alumnos las herramientas para que logren un conocimiento de su propio cuerpo y puedan desplegar su disponibilidad corporal tanto en el medio físico como en el social.

Dado que el aprendizaje es entendido como una consecuencia del pensamiento, se promueve de este modo una experiencia activa y reflexiva. Esta noción nos permite revisar las situaciones de la capacitación, en las cuales suele proponerse primero el aporte teórico para luego aplicarlo en situaciones prácticas, o comenzarse por una sucesión de actividades para luego “copiarlas” en otros ámbitos, sin que medie la reflexión sobre la enseñanza y los contenidos implicados.

En las clases de Educación Física sucede con frecuencia que las estrategias de enseñanza proponen al alumno un recorrido similar: la copia de un modelo, su repetición, ajuste y aplicación al juego deportivo de que se trate, adhiriendo a una concepción aplicacionista en la enseñanza de las técnicas. Un camino superador sería aquel que promueva la reflexión y la toma de conciencia de la necesidad de nuevas herramientas técnicas para resolver diversas tareas motrices y situaciones de juego. Se trata de favorecer un aprendizaje activo y reflexivo, que se origina en la identificación de los problemas de movimiento para luego apropiarse de aquellas técnicas o “herramientas” que posibilitan su resolución.

No es lo mismo sostener una práctica rutinaria, que se sigue del mero hecho de aceptación de la autoridad que la indica, que facilitar procesos de reflexión y toma de conciencia que otorguen significado y sentido a las acciones que se realizan, con implicancias en la motivación intrínseca de los sujetos. Ello requiere elaboración y contrastación de hipótesis, construcción de propuestas y aprendizaje cooperativo, es decir, requiere aprender a hacer Educación Física *con otros*, ayudando, intercambiando opiniones, aprendiendo en conjunto.

3. Los aportes de una perspectiva socio-histórica al grupo de formación

La acción de capacitación se concibe como una actividad compleja, que se desarrolla en escenarios singulares, atravesados por conflictos de valor que requieren opciones éticas y políticas. Se propone que el capacitador promueva en los capacitandos la reflexión y la mejora de las prácticas, incorporando un compromiso ético y social en la realización de prácticas docentes más justas y democráticas, partiendo de concebir a capacitadores y profesores como sujetos comprometidos con su tiempo. En este sentido, resultan valiosos los aportes de Henry Giroux (2003) cuando aborda el concepto de “intelectual transformador” que junto con los conceptos de “voz” y de “esfera pública”, participan de una concepción emancipadora del currículum y de la pedagogía. Es allí donde la educación se vincula con el análisis

crítico de la realidad social, con la intención de constituir un sujeto activo colectivo, comprometido con su entorno social, sin ignorar sus múltiples identidades y sus propias experiencias vividas.

Para Giroux, un intelectual transformador asegura las condiciones para que los sujetos –en este caso los docentes– tengan la valiosa oportunidad de compartir sus experiencias y reflexiones, contar sus historias, escribir sus logros. En las situaciones de capacitación, propiciar el diálogo crítico con los colegas y el trabajo con grupos externos a su realidad escolar cotidiana invita a los docentes a pensar en los principios que fundamentan sus prácticas y, también, en la contextualización de la misma.

Este encuentro con otros convoca a asumir el compromiso en la lucha por las condiciones reales (ideológicas y políticas) necesarias para funcionar como “intelectuales transformadores”, como docentes “capaces de enfrentar cuestiones relacionadas con la función más amplia del curriculum y de la escuela, así como manejar las relaciones entre cultura y poder, conocimientos e intereses humanos, e interés y teoría/práctica. Más específicamente, los maestros deben ser algo más que técnicos” (Giroux, 1998: 85).

De esta manera, los docentes tienen como tarea articular la capacidad de reflexión y pensar y actuar críticamente bajo el concepto de transformación social, en el sentido de formar y formarse para ser capaces de modificar la realidad social y sus condiciones. En consonancia con esto, el concepto de “voz” de Tadeu da Silva (2001) habla de la “necesidad de construcción de un espacio donde las ansias, los deseos y los pensamientos de los estudiantes puedan ser oídos y considerados con atención”.

La variedad de experiencias vividas por los diferentes grupos sociales dan origen a las distintas ‘voces’ que los docentes usan para atribuir significado a sus propios mundos y otorgar el sentido a sus vidas y a la escuela. Es decir, si queremos que el conocimiento adquirido sea crítico, es necesario que antes sea significativo, para lo cual tendrá que enfrentarse con las experiencias ideológicas, sociales y culturales presentes en el aula de capacitación. Para Giroux (2003: 165, “ignorar esas experiencias es negar las razones por la cuales los alumnos aprenden, hablan e imaginan”.

Giroux invita a pensar en las escuelas como aquellos lugares donde los alumnos aprenden y luchan de forma colectiva, con la intención de modificar las condiciones pre-existentes tanto económicas como políticas y sociales. Por eso, bajo esta mirada de la escuela, es compromiso de los capacitadores formar a los docentes para que se atrevan a correr riesgos y luchan para cambiar el “terreno sobre el cual se vive la existencia”. Desde esta perspectiva, que los docentes generen espacios públicos en sus aulas es una precondition pedagógica para educar a los alumnos en la lucha por una democracia activa.

En estas “esferas públicas” no sólo se enseña la democracia sino que es necesario también que la enseñanza sea democrática. “Actuar como un intelectual transformador implica ayudar a los alumnos a adquirir un conocimiento crítico de las estructuras societales básicas” (Giroux, op. cit.). Pero esto no se aprende en el vacío; los docentes deben estar formados para crear las condiciones que permitan educar a los alumnos como actores políticos, capaces de cuestionar el presente, pensando en el futuro.

Las aulas de capacitación deben transformarse en lugares que permitan a los docentes participar con sus propias historias y saberes, asumiendo que tienen un rol de sujetos activos en su propia formación.

Recuperando estos conceptos de Giroux pueden plantearse los siguientes interrogantes: ¿Cómo construir propuestas de capacitación donde los docentes puedan expresar sus dificultades, sus preocupaciones y sus deseos? ¿Cómo generar espacios para que se asuman como protagonistas en sus reflexiones y toma de decisiones, reconociendo la dimensión política y social que su tarea tiene? ¿Cómo habilitar la voz de los docentes promoviendo el desarrollo de prácticas democráticas al interior del aula de capacitación?

Se pretende, entonces, desde los dispositivos de capacitación, recuperar la voz de los docentes, generando espacios colectivos de discusión a partir del análisis de problemas de la enseñanza, del intercambio de experiencias, de la circulación de saberes, la consulta a referentes bibliográficos y la construcción de nuevas propuestas de capacitación.

Al recopilar las expresiones de sus docentes/alumnos luego de la capacitación, una capacitadora reflexionó:

“Fue muy interesante la valoración que le dieron a la apertura para la escucha de sus opiniones y la dinámica de tomar y dar la palabra. Pongo esto en primer lugar porque me hace ruido y me invita a preguntarme, ¿por qué algo, que debería ser condición necesaria y parte de nuestro desempeño cotidiano para poder construir conocimiento juntos, está en el tapete a la hora de evaluar el rol docente?”

Difícilmente un docente asuma una gestión participativa en sus clases cuando en el aula de capacitación se le asigna un lugar pasivo, de “receptor desarmado de una verdad cognitiva y social elaborada fuera de sus márgenes” (Martínez Bonafé, 2008), y se le transmiten los contenidos del curso en forma lineal, sin recuperar sus lecturas, experiencias y reflexiones.

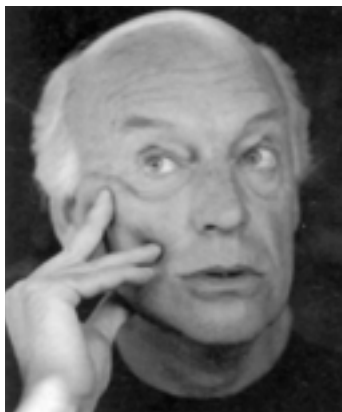
Ahora bien, vale la pena plantearse cuál es el lugar de la capacitación en Educación Física, si se desea que la escuela se convierta “en el lugar privilegiado de las

estrategias culturales y educativas de transformación social cuando podamos generar desde la voz de los estudiantes y su comunidad de pertenencia, proyectos de intervención comunitarias; cuando podamos brindar a nuestros alumnos las herramientas necesarias para que puedan asumir liderazgos en procesos socioculturales, adquiriendo formas de representatividad en distintos espacios institucionales, laborales, sociales, culturales y políticos; cuando puedan ejercer prácticas de gestión, insertándose y vinculándose con diversas organizaciones gubernamentales y no gubernamentales. En síntesis, para que nuestros adolescentes construyan formas de institucionalizar su presencia en el campo social.”⁸



⁸ DGCYE, DEGB, *Transformar la escuela con los adolescentes*. Programa de Jornada Extendida, 2004.

IV. A modo de cierre



Un hombre del pueblo de Neguá, en la costa de Colombia, pudo subir al alto cielo. A la vuelta, contó. Dijo que había contemplado, desde allá arriba, la vida humana. Y dijo que somos un mar de fueguitos. —El mundo es eso —reveló. Un montón de gente, un mar de fueguitos. Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás. No hay dos fuegos iguales, hay fuegos grandes y fuegos chicos y fuegos de todos los colores. Hay gente de fuego sereno, que ni se entera del viento, y gente de fuego loco, que llena el aire de chispas. Algunos fuegos, fuegos bobos, no alumbran ni queman; pero otros arden la vida con tantas ganas que no se puede mirarlos sin parpadear, y quien se acerca, se enciende.

Eduardo Galeano, *El libro de los abrazos*

Hasta aquí se ha avanzado en una revisión de las concepciones de Educación Física, formación y didáctica de la capacitación. A partir de esas concepciones se han repensado algunas propuestas de capacitación, haciendo foco en tres momentos significativos de las mismas: el antes, el durante y el después. En cada uno de estos momentos se han planteado interrogantes, aportes y reflexiones.

Estos momentos de la capacitación fueron presentados no como algo concebido “en el aire” sino vinculados a un sujeto que se forma como capacitador, se integra en una organización, pertenece a equipos que se constituyen como grupo de formación y pone en acto políticas, en este caso de formación continua, en el marco de momentos socio-históricos determinados.

Para reflexionar acerca del proceso de formación del capacitador se han recuperado aportes del campo de lo grupal, y de los enfoques clínico, cognitivista y socio-histórico. Apostamos a la formación de un capacitador que desempeñe su rol en forma reflexiva, a través del retorno sobre sí mismo y sea capaz de trabajar junto a otros profesionales en redes colaborativas, constituyendo grupos de formación; que comprenda la relevancia de los procesos grupales, se apropie de un enfoque

potente acerca del aprendizaje como ha demostrado ser el cognitivismo, y pueda comprometerse con prácticas docentes justas y democráticas.

Se propone como desafío que en los espacios de capacitación los docentes participantes, mediados por la acción del capacitador, identifiquen problemas en sus prácticas de enseñanza, construyan una propuesta superadora para llevar a su escuela, diseñen una planificación que resulte clara y útil, la implementen y reconstruyan los sucesos en un relato que les permita tomar distancia de su práctica, convertirla en objeto de análisis y repensarla junto a sus pares en el seno del grupo de formación.

En este recorrido que se propone, el capacitador debe facilitar procesos de formación en los capacitandos, haciendo lugar a los intereses, preocupaciones, deseos y necesidades de los docentes participantes, situándolos en el centro de la tarea.

A veces es necesario, en ciertos grupos en formación, ayudar a pensar una propuesta superadora de lo que se hace habitualmente. En otras oportunidades, la acción de capacitación favorece la puesta en acto de hipótesis de trabajo que los integrantes de un grupo ya tienen pero encuentran dificultades para implementar. En otros casos, el espacio de capacitación permite repensar acerca de la modificación o mejora de proyectos ya arraigados durante muchos años en las escuelas. Otra oportunidad de formación consiste en contribuir a que el profesor relate su práctica, la analice y pueda escribir las conclusiones de este proceso.

Esperamos que este material constituya un aporte para equipos de capacitadores de Educación Física, propicie debates e intercambios y contribuya a la mejora de las prácticas de capacitación, dando lugar a procesos genuinos de formación continua que impliquen dinámicas de desarrollo personal y profesional, acompañando procesos colectivos y solidarios de profesionalización.

Es probable que un profesional de la capacitación así formado pueda contribuir a mejorar la enseñanza de la Educación Física, una enseñanza que incida en la constitución de la corporeidad y la motricidad de los sujetos como contribución a su formación integral en los diferentes contextos en que esta práctica tenga lugar. Una enseñanza basada en la comprensión, que atienda a la grupalidad y tome en cuenta a los sujetos en su totalidad, contemplando sus emociones y afectos, valores, cogniciones, su corporeidad y motricidad; y que ofrezca las ayudas necesarias para facilitar buenos procesos de aprendizaje que impacten en su vida como ciudadanos reflexivos, críticos, solidarios y transformadores.



Bibliografía

- Alen, Beatriz. Trayecto formativo “Nuevos Desarrollos de la Capacitación”, Dirección de Educación Superior – Dirección General de Cultura y Educación, Programa Provincial de Formación Continua “Nuevos desarrollos de la capacitación”, La Plata, septiembre de 2000.
- Andreozzi, Marcela. “El impacto formativo de la práctica”, en Revista del Instituto de Investigaciones en Ciencias de la Educación, Universidad de Buenos Aires, año V, N° 9, octubre de 1996.
- Anzieu, Didier. *El grupo y el inconsciente*, Madrid: Biblioteca Nueva, 1978.
- Barboni, Silvana; Crippa, Analía; Ferrari, Silvia; Franchella Massobrio, Viviana y Pedrol, Héctor. “La formación de los capacitadores del Equipo Técnico Regional”. Actas del Congreso de Formación Docente de la Universidad de Buenos Aires, 2008.
- Blanchard Laville, Claudine. *Saber y relación pedagógica*, Buenos Aires: Novedades educativas, 1996.
- Bruner, Jerome. *La educación, puerta de la cultura*, Madrid: Visor, 1997.
- Elena, Adriana (comp.) *Educación Física en la escuela primaria*, Buenos Aires: La Crujía, 2010.
- Fernández, Ana María. *El campo de lo grupal, notas para una genealogía*, Buenos Aires: Nueva Visión, 1997.
- Fernández, Lidia. *Instituciones educativas*. Buenos Aires: Paidós, 1994.
- Ferrari, Silvia. “Experiencias significativas y reflexiones acerca de la formación de formadores en el ámbito de la Educación Física” (memoria). Universidad de Buenos Aires, Carrera de Especialización en Formación de Formadores, 2007 (mimeo).
- Ferry, Gilles. *Pedagogía de la formación*, Buenos Aires: Novedades Educativas, 1997.

- Filloux, Jean Claude. *Intersubjetividad y formación*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 1996.
- Freire, Paulo. *Política y Educación*, México: Siglo XXI, 1996.
- Giroux, Henry. *Pedagogía y política de la esperanza*, Madrid: Amorrortu, 2003.
- Giroux, Henry. *Las políticas de educación y de cultura*, Madrid: Miño y Dávila, 1998.
- Gruppe, Ommo *Teoría pedagógica de la educación física*. Madrid: INEF, 1976.
- Harf, Ruth. “La estrategia de enseñanza es también un contenido”, en revista *Novedades educativas*, año 15, Buenos Aires, mayo de 2003.
- Lerner, Delia. *El lugar del conocimiento didáctico en la formación de profesores*. Conferencia realizada en el marco del Primer Seminario Internacional “¿Quién es el profesor del tercer milenio?”, Bahía, Brasil, 1995, mimeo.
- Litwin, Edith. *El oficio de enseñar*, Buenos Aires: Paidós, 2008.
- Martínez Bonafé, Jaume. *Trabajar en la escuela. Profesorado y reformas en el umbral del siglo XXI*, Madrid: ICE-Miño y Dávila, 1998.
- Moll, Luis (comp.) *Vygotsky y la educación. Connotaciones y aplicaciones de la psicología sociohistórica en la educación*, Buenos Aires: Aique, 1993.
- Ministerio de Educación de la Nación. “Escritura de experiencias pedagógicas en la formación docente”, Programa Nacional “Elegir la docencia”, octubre de 2004.
- Ministerio de Educación y Cultura de la Nación, Consejo Federal de Cultura y Educación. “Educación Física”, en *Contenidos Básicos Comunes*, Buenos Aires: La Ley, 1995.
- Ministerio de Educación de la Nación, Instituto Nacional de Formación Docente. *Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares*. Profesorado de Educación Física, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, 2008.
- Perkins, D. *La escuela inteligente*, Barcelona: Gedisa, 1997.
- Rey Cao, Ana y Trigo Aza, Eugenia. *Motricidad... ¿quién eres?*, Equipo de investigación “Creatividad y motricidad”, Universidad de la Coruña, 2001 (mimeo).

- Sanjurjo, Liliana y Vera, María. *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior*, Rosario: Homo Sapiens, 1994.
- Souto Marta. *Hacia una didáctica de lo grupal*, Buenos Aires: Miño y Dávila, 1993.
- “La clase escolar”, en Camilloni, Alicia y otros, *Corrientes Didácticas contemporáneas*, Buenos Aires: Paidós, 1996.
- “Coordinación en los grupos de aprendizaje”. Material de la cátedra de Dinámica de grupos, carrera de Psicología de la Universidad de Buenos Aires, 1976 (mimeo).
- Souto, Marta et al. *Grupos y dispositivos de formación*, Buenos Aires: Novedades Educativas, 1999.
- Tadeu da Silva, Tomaz. *Espacios de identidad*. Barcelona: Octaedro, 2001.
- Vicianá Ramírez, Jesús. “El proceso de la planificación educativa en educación física. La jerarquización vertical y horizontal como principios de su diseño”, en revista digital *EF deportes*, Buenos Aires, año 6, N° 32, marzo de 2001 (consultado online en noviembre de 2009).

Anexo: compartiendo algunas propuestas de cursos

En este anexo se incluyen proyectos de capacitación con intención de compartir el material que algunos colegas han producido. Se consideran tres buenas propuestas, pero en ningún caso son recetas ni modelos a seguir acríticamente: cada una de las propuestas deja abierto el espacio para su revisión y mejora.





PROYECTO 1: ¿Cómo enseñamos Educación Física?⁹

Docente: María Fabiana Chindemi.

Destinatarios: profesores y maestros de Educación Física.

La finalidad del presente proyecto es realizar una propuesta de capacitación que propicie la revisión del abordaje pedagógico de los contenidos de la Educación Física en la escuela primaria, a partir de la construcción grupal de un espacio de resignificación, reconceptualización, actualización, orientación y reflexión sobre los mismos, su inclusión curricular y el modo en que los sujetos pedagógicos logran su apropiación.

Tal revisión acerca del tratamiento de los contenidos se abordará en forma singular para cada uno de los ciclos, considerando la secuenciación y la articulación, y poniendo especial énfasis en la enseñanza para la comprensión, la consideración del grupo y el contexto de aplicación.

Fundamentación

Los contenidos de la Educación Física presentes en Diseño Curricular de la Ciudad de Buenos Aires ofrecen una posibilidad educativa de notable valor, al sustentarse en dos de las instancias antropológicas esenciales del ser humano: el juego y la motricidad.

Necesariamente, y para que su inclusión curricular amplíe su significatividad, habrá que propiciar la revisión de su fundamentación con rigor conceptual y metodológico. A partir de esa primera instancia, se considerará la política educativa y los marcos pedagógicos generales, las expectativas sociales respecto a lo esperado de la Educación Física, las características institucionales y su proyecto educativo, junto con el autoanálisis de las posibilidades de desarrollar un plan de trabajo de Educación Física diferente y adecuado, con énfasis en las estrategias didácticas.

Otro desafío a afrontar en este proyecto será el de superar la ruptura entre teoría y práctica respecto de las conceptualizaciones estrictamente disciplinares acerca de la corporeidad, la motricidad, el juego motor y el modo de aprender contenidos,

⁹ Proyecto elaborado en el marco del Equipo de Capacitación de Educación Corporal de la Escuela de Capacitación Docente – CePA, Ministerio de Educación del Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

para avanzar en la posibilidad que ofrecen de producir otros aprendizajes complejos y transversales: la construcción de ciudadanía, la comunicación socializadora, el respeto a la ley y a los acuerdos, la convivencia democrática, entre otros.

Objetivos

- Construir una visión renovada de la Educación Física, como asignatura escolar que enriquece la profesionalización de los docentes del área.
- Revisar el enfoque disciplinar de la Educación Física.
- Reflexionar sobre la propia formación docente.
- Disponer de estrategias didácticas basadas en una concepción constructivista del aprendizaje motor, para abordar la enseñanza de contenidos del área en la escuela primaria.
- Diseñar propuestas de enseñanza de la Educación Física basadas en la comprensión, la autogestión, la formación de valores y otros contenidos transversales.

Contenidos

NÚCLEO TEMÁTICO 1: Educación Física, su enfoque.

- Del paradigma de la simplicidad al paradigma de la complejidad.
- La clase de Educación Física como un fenómeno complejo.
- La actividad ludomotriz y su importancia en la constitución del ser humano.
- Corporeidad. Concepto y manifestaciones en la clase.
- Concepto de juego y deporte. Aportes y reflexiones en torno al mismo. Su lugar en el Diseño Curricular jurisdiccional.

*NÚCLEO TEMÁTICO 2 : **Los contenidos de la Educación Física en la formación de los niños***

- El contenido ludomotor como herramienta valiosa para el aprendizaje de la Educación Física en la escuela primaria. Sus elementos estructurales.
- Los contenidos de la Educación Física como posibilidad de aprendizaje transversal: la conciencia de grupo, la convivencia democrática, la formación de valores y la construcción de ciudadanía.

NÚCLEO TEMÁTICO 3. *La enseñanza de los contenidos*

- Estrategias didácticas del docente. Intervenciones. Concepto de estrategia didáctica.
- Las estrategias didácticas para el abordaje de los contenidos basadas en la comprensión y la atención a la grupalidad.
- Las estrategias de aprendizaje. La metacognición.
- La planificación y evaluación del aprendizaje de contenidos.

Carga horaria y cronograma de trabajo

La propuesta posee una carga horaria de cuarenta horas presenciales:

Núcleo 1	Tres jornadas
Núcleo 2	Cuatro jornadas
Núcleo 3	Cuatro jornadas
Evaluación y cierre	Una jornada

Propuesta didáctica

- Las jornadas serán presenciales y se organizarán sobre la base de la asistencia obligatoria de los inscriptos. Se utilizarán distintas dinámicas, de acuerdo a la índole del contenido y necesidad de tratamiento didáctico: conformación de pequeños grupos para el análisis de textos, casos, videos con guías prediseñadas y posterior puesta en común.
- Exposición y mediación del capacitador
- Diseño de proyectos áulicos de intervención, utilizando contenidos del Diseño Curricular, para su aplicación en los períodos entre jornadas, con posterior presentación y debate de los resultados.

Algunas de las estrategias que se proponen para llevar a cabo las mencionadas acciones comprenden:

- Propuesta de instrumentos que permitan analizar la marcha del trayecto.
- Especificaciones referidas al producto esperado e instrumentos para su evaluación.

- Los trabajos prácticos serán archivados, del mismo modo que las evaluaciones finales escritas.

Evaluación

Para acreditar el curso los docentes deberán:

Acreditar un 80% de asistencia y una activa participación en la discusión sobre las lecturas y prácticas de cada encuentro.

Presentar un trabajo final individual sobre las temáticas trabajadas en el curso.

Bibliografía

- Sánchez Bañuelos, Fernando. *Bases para una didáctica de la educación física y el deporte*. Madrid: Gymnos, 1992.
- Blázquez Sánchez, Domingo. *Iniciación a los deportes de equipo*, Madrid: Ediciones Martínez Roca, 1986.
- Camilioni, Alicia et al. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós, 1996.
- Contreras, Jordán Onofre. *Didáctica de la educación física. Un enfoque constructivista*, Barcelona: INDE, 1998.
- Davini, María Cristina. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós. Capítulos 1 y 5.
- Devís Devís, José. *Educación Física, Deporte y Curriculum. Investigación y desarrollo curricular*, Ciudad: Visor, 1996. Capítulo 2: Un enfoque curricular para la enseñanza del deporte.
- Díaz Lucea, Jordi. *La enseñanza de las habilidades motrices*. Barcelona: INDE, 2002. Capítulo 2.
- Fischer, Lilian y Zurutuza, Cistrina. *Derechos, género y sexualidad en la Escuela. Experiencias del programa “nuestros derechos, nuestra vidas” (2001-2007)*. Capítulo 1: la sexualidad va a la Escuela.
- Gerstenhaber, Claudia. *Los límites, un mensaje de cuidado*. A-Z: año. Capítulo II “La intervención docente” y VIII “Aportes para la planificación y la evaluación”.
- Gómez, Raúl. *La enseñanza de la educación física en el nivel inicial y el primer ciclo de la EGB*. Ciudad: Stadium, 2002, capítulos 8 y 11.
- Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Diseño

Curricular, Buenos Aires: Imprenta de la Ciudad, 2006.

- Parlebas, Pierre. *¿Fuegos, deporte y sociedad. Léxico de praxiología motriz*, Barcelona: Paidotribo, 2001,
- Sergio, Manuel. *Um corte Epistemológico. Da educacao física á motricidad humana*, Lisboa: Instituto Piaget, 1999.





PROYECTO 2: La planificación de Educación Física, un organizador y orientador del proceso de enseñanza¹⁰

Docente: Lic. Liliana Mesropian.

Destinatarios: profesores de Educación Física del Nivel Inicial y Primario.

Concebir y construir una planificación didáctica es una forma de prever y registrar desde lo escrito el proceso de enseñanza que ha de llevarse adelante con los chicos en base a un diagnóstico de situación y de saberes previos, considerando los componentes que deben incluirse, con coherencia interna, entre los mismos. Buscamos pensar y elaborar un diseño, siempre tentativo, a partir de la selección de un modelo que comunique el proceso que se lleva adelante en el patio.

Fundamentación

Planificar permite organizar la tarea docente y volver sobre la misma a fin de realizar ajustes sobre aquellos aspectos débiles del proceso de enseñanza y/o fortalecer todo aquello que haya resultado apropiado y se corresponda con los alcances del aprendizaje que el docente pensó como objetivos o logros de los alumnos.

Teniendo en cuenta que la clase de Educación Física no queda registrada en los cuadernos de los chicos como sucede con otras áreas, el proyecto áulico se convierte en general en el único reflejo de lo que ocurre en el patio, otorgando la posibilidad de volver sobre lo que ya pasó, y evaluar el recorrido pensado y planteado en las clases. Este valor que la planificación tiene en sí misma se encuentra muchas veces diluido o ausente cuando ésta se aleja de la real tarea del patio y se convierte en una obligación impuesta por directivos y supervisores.

Objetivos

- Reflexionar y analizar la propia práctica: planificación, formas de intervención docente y modos de evaluación.

- Conceptualización y puesta en práctica del proceso de enseñanza en unidades didácticas, profundizando en componentes tales como los contenidos, estrategias didácticas, evaluación y autoevaluación del alumno.

Contenidos

- Niveles de concreción curricular
- El Plan Áulico en el marco del Diseño Curricular de la CABA.
- Formatos de planificación.
- Unidad didáctica (componentes).
- Fundamentación.
- Objetivos.
- Contenidos de enseñanza.
- Actividades de aprendizaje.
- Intervención docente (estrategias didácticas).
- Evaluación.

Metodología de trabajo, materiales de apoyo y recursos a emplear

- Construcción del registro escrito a partir del establecimiento de relaciones con la práctica áulica, vivenciando situaciones de clase, observando un video de clase, analizando registros de clase y planificaciones.
- Conceptualización de los contenidos a partir de la lectura y análisis de bibliografía.
- Intercambio de opiniones y debates luego de la puesta en común.

Cronograma

ENCUENTRO 1: Niveles de concreción curricular. Formatos de planificación.

ENCUENTRO 2: El Plan áulico en el Marco del Diseño Curricular del GCBA.

Unidad didáctica (componentes).

ENCUENTRO 3: Fundamentación.

ENCUENTRO 4: Objetivos.

ENCUENTRO 5 Y 6: Contenidos de enseñanza.

ENCUENTRO 7: Actividades de aprendizaje.

ENCUENTRO 8 y 9: Intervención docente (estrategias didácticas).

ENCUENTRO 10 y 11: Evaluación.

ENCUENTRO 12 y 13: Producción y revisión de los contenidos abordados
Evaluación del curso.

Bibliografía

Obligatoria

- Blázquez Sánchez, Domingo. “Elección de un método en Educación Física: las situaciones problema”, en revista Stadium, N° 97, febrero de 1983.
- Elena, Adriana y Díaz, Liliana. “Sobre la evaluación”, Documento de trabajo N° 2, Programa de Grados de Aceleración, Dirección General de Planeamiento.
- Ferrari, Silvia y Prieto, Eduardo. “La planificación docente en Educación Física”, Documento de trabajo – Gobierno de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.
- Gómez, Raúl. “La enseñanza de la habilidades motrices en el Nivel Inicial y el Primer Ciclo de la EGB”, en material de apoyo *Algunos criterios para la elaboración de programas y planificaciones*, Dirección de Currícula del Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires., capítulos 11 y 12.
- Ministerio de Educación de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Diseño Curricular, Buenos Aires: Imprenta de la Ciudad, 2006.

Complementaria

- Ander Egg, Ezequiel y Aguilar, María José. *Como elaborar un proyecto: guía para diseñar proyectos sociales y culturales*, Buenos Aires: Instituto de Ciencias Sociales Aplicadas, 1989.
- Blázquez Sánchez, Domingo. “Evaluar en Educación Física”, Barcelona: INDE, 1995.
- Harf, Ruth. “La estrategia de enseñanza es también un contenido”, en revista Novedades Educativas N° 149, mayo de 2003.

- Ministerio de Educación de Santa Fe. “Precisiones sobre la Unidad Didáctica”, documento de trabajo.

Evaluación

Se tomarán en cuenta los saberes previos en relación a la temática y los siguientes ítems:

- Asistencia.
- Nivel de participación.
- Pertinencia de los aportes.
- Profundidad en el análisis.
- Calidad en la elaboración escrita del trabajo final.

Trabajo final: construcción de una Unidad Didáctica seleccionada de las pensadas para un grupo en un año de trabajo y que conforman un proyecto áulico, que incluya todos los componentes con coherencia interna entre los mismos y en el marco del Diseño Curricular de cada jurisdicción.





PROYECTO 3: Los aprendizajes en el medio natural

Capacitadora: Marina Muñoz.

Destinatarios: profesores de Educación Física que se desempeñan en Nivel Secundario y en los Centros de Educación Física.

Propuesta de capacitación con modalidad de curso destinada a fortalecer la apropiación de los contenidos del eje “Corporeidad y motricidad” en relación con el ambiente, promover la implementación de propuestas pedagógicas referidas al mismo y propiciar la revisión de las prácticas de enseñanza de dichos contenidos.

A lo largo de los ocho encuentros presenciales se pretende que los docentes vivencien una experimentación sensible de la naturaleza a través de actividades propuestas para tal fin, analicen las dificultades reales de la práctica institucional y de aula, generen debates sobre temáticas abordadas, intercambien experiencias y planifiquen otras actividades corporales y motrices en relación con el medio natural que puedan implementarse en las escuelas donde trabajan.

Durante la capacitación los participantes tendrán que llevar a cabo una experiencia práctica con sus alumnos, aplicando los saberes, recursos y criterios de análisis didáctico adquiridos en el curso.

Fundamentación

La Educación Física orienta su tarea formativa al desarrollo de las potencialidades de púberes, adolescentes y jóvenes, al incidir en la construcción de su corporeidad y motricidad y en la conquista de su disponibilidad corporal y motriz, contribuyendo así a su formación integral y su integración a los contextos en los cuales se desarrollan.

Esta construcción de la propia corporeidad es ecológica, porque lleva en sí misma la búsqueda del equilibrio interior –orgánico, emocional, racional– en relación con otra instancia ecológica que trasciende al sujeto: la integración armónica con el ambiente del que es parte constitutivo como ser vivo.

La disponibilidad corporal y motriz es síntesis de la constitución de sí mismo y de las competencias alcanzadas para interactuar con el medio natural y social. En este sentido, el aprendizaje de los saberes específicos para la construcción permanente de la corporeidad y la motricidad, en situaciones significativas, favorece el desarrollo personal y social.

Partimos del concepto de sustentabilidad planteado en el Marco General de Política Curricular, que parte de la idea de una nueva relación entre sociedad, economía, cultura y ambiente natural. Las situaciones didácticas que éste implica posibilitan a los adolescentes y jóvenes la toma de conciencia de sí mismos, el aprendizaje motor sensible y al mismo tiempo racional, favorecen la autonomía personal y contribuyen, en forma conjunta con otras materias, a una enseñanza que los sensibiliza para el respeto y protección de los diferentes ambientes donde viven.

Este curso pretende profundizar en los aportes formativos que la Educación Física puede ofrecer a través de experiencias motrices en ambientes naturales, para producir el encuentro consigo mismo, con los otros y con el medio, desde la perspectiva anteriormente explicitada.

Para ello será necesario que los capacitandos realicen su propia experimentación sensible con el medio natural.

En esta propuesta de capacitación se propiciará la revisión de las prácticas de enseñanza que los docentes llevan a cabo en el medio natural y se promoverá el énfasis en los contenidos del eje “Corporeidad y Motricidad” en relación con ambientes que se encuentran mayormente postergados en las planificaciones de los docentes.

Objetivos

Que los participantes de este curso logren:

- Revisar las prácticas de enseñanza en relación con los aprendizajes en el medio natural.
- Adquirir estrategias, recursos y criterios de análisis didáctico para la organización de las diferentes actividades corporales y motrices a realizar en el ambiente natural.
- Diseñar, llevar a la práctica y evaluar experiencias, desde el abordaje planteado en las Orientaciones Didácticas y de Evaluación del Diseño Curricular.
- Profundizar sus saberes respecto de los aprendizajes en el medio natural vivenciando la experimentación sensible de la naturaleza.
- Construir con otros colegas espacios de debate, intercambio de experiencias y planificación grupal.

Contenidos

Para el logro de los objetivos enunciados se abordarán los siguientes contenidos acordes con los actuales problemas prioritarios de la enseñanza, los cuales se adecuarán a las necesidades de los capacitandos.

Núcleo temático 1

Las distintas concepciones y tendencias en el abordaje de los contenidos en el medio natural. La relación con el entorno, la vida cotidiana en ámbitos naturales y las acciones motrices en la naturaleza. La corporeidad y motricidad en el medio natural. Gestión participativa en las propuestas pedagógicas.

Núcleo temático 2

El adolescente y su relación con el medio natural. La conciencia acerca de la protección del ambiente. Grupalidad y construcción de ciudadanía. Convivencia cooperativa y democrática: las actividades comunitarias. Tareas y dinámicas grupales: funciones, roles acuerdos de convivencia, otros. Las relaciones interpersonales y su disfrute en el ambiente natural.

Núcleo temático 3

Las actividades ludo-motrices: grandes juegos, juegos cooperativos de exploración, descubrimiento, orientación, de contacto con los elementos del ambiente, etc.; ecojuegos. Las actividades campamentiles y sus diversas alternativas. Modelos de campamento. Tareas del campamento.

Núcleo temático 4

La Educación Física y su posibilidad de acción interdisciplinaria para el abordaje de los aprendizajes en el medio natural, para la preservación y utilización adecuada de los recursos. Concepto de sustentabilidad.

Núcleo temático 5

Diseño de estrategias de enseñanza de contenidos propios del eje “Corporeidad y motricidad” en relación con el ambiente. Planificación, puesta en marcha y evaluación de la actividad en el medio natural. Las tareas “antes”, “durante” y “después” de las salidas. Marco normativo.

Duración y carga horaria

32 horas reloj, distribuidas en ocho encuentros:

Primera jornada (explicitada en la “jornada tipo” que se desarrolla más adelante).

Segunda jornada

Tiempo: 4 horas.

Contenidos: El adolescente y su relación con el medio natural. La experimentación sensible de la naturaleza. La conciencia acerca de la protección del ambiente. Grupalidad y construcción de ciudadanía. Análisis y debate sobre video de actividad campamental.

Tercera jornada

Tiempo: 4 horas.

Contenidos: Convivencia cooperativa y democrática: las actividades comunitarias. Tareas y dinámicas grupales: funciones, roles, acuerdos de convivencia, otros. Las relaciones interpersonales y su disfrute en el ambiente natural. Actividad práctica: construcción de juegos de cooperación.

Cuarta jornada

Tiempo: 4 horas.

Contenidos: Las actividades ludo-motrices: grandes juegos, juegos cooperativos de exploración, descubrimiento, orientación, de contacto con los elementos del ambiente, etc.; *ecojuegos*.

Quinta jornada

Tiempo: 4 horas.

Modelos de campamento. Concepciones que subyacen a los mismos. Cambio de mirada de los aprendizajes en el medio natural. Las actividades campamentales y sus diversas alternativas. Tareas propias del campamento. Diseño de estrategias de enseñanza de contenidos.

Sexta jornada

Tiempo: 4 horas.

La Educación Física y su posibilidad de acción interdisciplinaria para el abordaje de los aprendizajes en el medio natural, para la preservación y utilización adecuada de los recursos. Concepto de sustentabilidad. Prediseño de una actividad/juego/

experiencia en el medio natural para llevar a cabo con alumnos del Nivel Secundario. Selección y secuenciación de los contenidos en la propuesta a desarrollar.

Séptima jornada

Socialización de experiencias. Análisis de las mismas a la luz de los indicadores de buenas prácticas contruidos al comienzo del curso. Posibilidad de superación de las propuestas. Pautas para la elaboración del informe escrito de la experiencia realizada a presentar en el encuentro siguiente, que contenga los puntos explicitados en la guía de evaluación.

Octava jornada

Entrega de un informe escrito sobre la experiencia realizada. Prueba escrita de elaboración individual respondiendo la siguiente pregunta: ¿Qué saberes han podido apropiarse para facilitar los aprendizajes de los alumnos en el medio natural y mejorar la práctica de enseñanza? Fundamente su respuesta con los aportes contruidos a través de este curso.

Propuesta didáctica

La propuesta didáctica de este curso parte de los saberes previos de los capacitandos y propicia en todos los casos la revisión de las prácticas de los mismos. Ejemplos de acciones a desarrollar:

- Reflexionar sobre las prácticas de gestión institucional, curricular y participativa a través del análisis de casos, actividades prácticas realizadas en los encuentros y experiencias aplicadas por los docentes con sus alumnos.
- Registrar por escrito las propias experiencias (comentarios de los alumnos, situaciones sucedidas en la práctica, reflexiones personales) para el intercambio, debate y planificación conjunta con otros colegas del curso.
- Profundizar los conocimientos acerca de la Educación Física y los aprendizajes en el medio natural, construyendo un marco teórico a partir de la lectura de bibliografía acorde con los lineamientos político-educativos actuales.
- Elaborar criterios e indicadores de buenas prácticas a considerar en la enseñanza de las tareas en los ambientes naturales.
- La propuesta contempla momentos de exposición del capacitador y, entre jornadas, asesoramiento electrónico por parte del mismo.

Desarrollo de una jornada tipo

Contenidos

- Distintas concepciones y tendencias en el abordaje de los aprendizajes en el medio natural.
- La corporeidad y la motricidad en el medio natural.
- La relación con el entorno.
- La gestión participativa de las propuestas.

Bibliografía

- Texto obligatorio: Documento N°3 “Los aprendizajes motores en el medio natural”, elaborado por el Equipo de Capacitación de la Dirección de Educación Física (2008).

Material didáctico

- Guía informativa con el encuadre de la capacitación para cada participante.
- Cuestionario individual y anónimo para la evaluación de la jornada.
- Afiches y fibrones.

Actividades de la jornada (Duración: 4 horas reloj)

Primer encuentro. Presentación del curso. Encuadre de la capacitación: propósitos, enfoque didáctico, metodología, evaluación y acreditación. Entrega de una guía informativa escrita a cada participante con la información sobre lo expuesto.

Primer momento. Juego de integración y conformación de pequeños grupos.

En cada grupo se lleva a cabo la socialización de una experiencia/juego/actividad realizada con sus alumnos en el medio natural; luego se selecciona una de ellas que cuente con registro escrito, para ser relatada brevemente en la puesta en común.

Segundo momento. En los mismos grupos, se realiza la lectura del apartado “Consideraciones didácticas” del Documento N° 3/2008, *Los aprendizajes motores en el medio natural* (p. 10-12).

Finalizada la lectura cada grupo realiza un análisis y debate acordando los puntos principales que pauten indicadores de buenas prácticas en el medio natural, registrando los mismos en un afiche. Puesta en común. Reflexiones.

Pausa (quince minutos).

Tercer momento. Los mismos grupos iniciales retoman alguna de las experiencias relatadas por otro grupo en el primer momento e identifican cuáles de los indicadores de la guía están presentes en ella y cuáles no. A partir de este análisis, se busca enriquecer la experiencia/juego/actividad para que pueda constituir una propuesta superadora con respecto a la anterior. Puesta en común. Conclusiones de la jornada a retomarse en el inicio del encuentro siguiente, para hacer un enlace con los contenidos a abordar en él. Entrega de las producciones realizadas por cada grupo.

Momento final. Tarea para el próximo encuentro: lectura del apartado “Revisando algunas concepciones” del Documento N° 3/08 *Los aprendizajes en el medio natural*, entregado por el capacitador. Los cursantes completan una evaluación de la jornada con los ítems “aspectos positivos”, “aspectos a mejorar” y “sugerencias”.

Evaluación de la Jornada. Diagnóstico de los saberes previos de los capacitandos y las experiencias realizadas con respecto al eje “Corporeidad y motricidad” en relación con el ambiente. Para la evaluación de proceso se tendrá en cuenta la participación activa de los capacitandos en los diferentes momentos de la jornada, la resolución de las actividades solicitadas y la entrega de un relato escrito de la experiencia realizada por cada grupo con los aportes finales como propuesta superadora a la inicial.

Materiales didácticos a utilizar en el curso

Retroproyector, filminas, CD de actividades campamentiles, TV y DVD.

Materiales específicos de Educación Física para la realización de juegos y actividades.

Material bibliográfico procesado a cargo del capacitador.

Diseño Curricular provisto por cada capacitando.

Rotafolio, afiches, marcadores, pizarrón, tizas.

Evaluación

Elementos a considerar para que los participantes acrediten el curso:

Evaluación inicial

Saberes previos de los capacitandos en relación a los contenidos del eje “Corporeidad y motricidad”.

Experiencias realizadas en el medio natural.

Evaluación de proceso

Elaboración de las actividades propuestas en los encuentros presenciales.

Participación activa en las diferentes dinámicas de grupo y actividades en los encuentros presenciales.

Concreción de la salida de seis horas como mínimo con alumnos de su escuela, aplicando los insumos didácticos trabajados en el curso.

Prolijidad en las producciones escritas entregadas.

Puntualidad y asistencia a los encuentros.

Evaluación final

Realización de una devolución presencial, individual y escrita.

Presentación de un informe escrito que contenga: autoevaluación del profesor-capacitando; evaluaciones de los alumnos registradas por escrito, sobre la experiencia realizada; constancia de la Dirección del establecimiento en el que se desempeña certificando la concreción de la experiencia realizada frente a alumnos.

Bibliografía

Para el cursante

- Argañaraz, Omar. *Proyectos en el aula*, Organización escolar San Miguel, Buenos Aires, 1997.
- Dirección General de Cultura y Educación. Documento N° 3 “Los aprendizajes motores en el medio natural”. Dirección de Educación Física, La Plata, 2008.
- *El adolescente y la relación con el medio natural. Transformar la escuela con los adolescentes*, Dirección de Educación General Básica, Programa de Jornada Extendida, La Plata 2004.
- Dirección General de Cultura y Educación – Consejo General de Educación. Diseño Curricular de 1° y 2° años de Educación Secundaria Básica, 2007.
- Gamboa, Susana. *Aprender valores jugando*. Buenos Aires: Bonun, 2001.
- Guillén, Roberto et al. *Actividades en la naturaleza*, Barcelona: INDE, 2000.
- Ley Nacional de Educación (26.206).

- Ley Provincial de Educación (13.688) y sus referencias a la Educación Física.
- Quilez, Martín. *Actividades Físicas y deportivas en la naturaleza*, Madrid: Gymnos, 1997.
- Vigo, Manuel. *Campamentos organizados*, Buenos Aires: Stadium, 2003.
- Zenobi, Viviana. Nuevas perspectivas en Educación Ambiental: otros discursos, otras prácticas, en revista Novedades Educativas N° 183, marzo de 2006.

Para el capacitador

- Aguerrondo, Inés. *La escuela como organización inteligente*, Buenos Aires: Troquel, 1995.
- Ander Egg, Ezequiel y Aguilar, María José. *Como elaborar un proyecto: guía para diseñar proyectos sociales y culturales*, Buenos Aires: Instituto de Ciencias Sociales Aplicadas, 1989.
- Ander-Egg, Ezequiel. *La planificación educativa*, Buenos Aires: Magisterio del Río de la Plata, 1993.
- Contreras Jordan, Onofre. *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*. Barcelona: INDE, 1998.
- Devís Devís, José. *Educación Física, deporte y currículum. Investigación y desarrollo curricular*, Madrid: Visor, 1996.
- Dirección General de Cultura y Educación. *El adolescente y la relación con el medio natural. Transformar la escuela con los adolescentes*, Dirección de Educación General Básica, Programa de Jornada Extendida, 2004.
- *Aportes para la construcción curricular del área de Educación Física* (tomo 1), Subsecretaría de Educación, Dirección de Educación Física.
- Documento N° 3 “Los aprendizajes motores en el medio natural”. Dirección de Educación Física, 2008.
- Documento técnico “Problemas de la enseñanza”, Dirección de Educación Física La Plata, 2001.
- Dirección General de Cultura y Educación – Consejo General de Educación. *Diseño Curricular de 1° y 2° años de Educación Secundaria Básica*, 2007.
- Marco General de Política Curricular, 2007.

- Ley Nacional de Educación (26.206).
- Ley Provincial de Educación (13.688) y referencias a la Educación Física.
- Gamboa, Susana. *Aprender valores jugando*. Buenos Aires: Bonun, 2001.
- Gómez, Jorge. *La Educación Física en el patio. Una nueva mirada*, Buenos Aires: Stadium, 2002.
- Guillén, Roberto et al. *Actividades en la naturaleza*, Barcelona: INDE, 2000.
- Kessler, Gabriel. “Adolescencia, pobreza, ciudadanía y exclusión”, en *Adolescencia Adolescencia, pobreza, educación y trabajo: el desafío es hoy*, Buenos Aires: Losada, 1996.
- Pastori, Cristina. *Adolescencia en contextos críticos*, Dirección de Psicología y Asistencia Social Escolar, DGCyE, 2003.
- Quilez, Martín. *Actividades Físicas y deportivas en la naturaleza*, Madrid: Gymnos, 1997.
- Souto, Marta. *Hacia una didáctica de lo grupal*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1993
- Vigo, Manuel. *Campamentos organizados*, Buenos Aires: Stadium, 2003.
- Zenobi, Viviana. Nuevas perspectivas en Educación Ambiental: otros discursos, otras prácticas, en revista *Novedades Educativas* N° 183, marzo de 2006.

ACERCA DE LA EVALUACIÓN

Ejemplo

Evaluación diagnóstica. Elaborar en forma individual una breve producción que comunique las dificultades con las que el docente se encuentra al momento de planificar y enseñar contenidos referidos a los juegos deportivos.

Evaluación formativa. Solicitar a los participantes que registren y documenten el proceso de diseño e implementación de sus proyectos áulicos a partir de los enfoques disciplinar y didáctico del Diseño Curricular, explicitados en los encuentros a través de la bibliografía leída, los aportes del capacitador y los del grupo de docentes participantes. Realizar al término de cada jornada una evaluación de la misma por parte de los docentes y del capacitador.

Evaluación final. Abarca tres instancias:

1. Presentación de un proyecto pedagógico desarrollado en todos sus componentes, que incluya la secuencia didáctica para abordar los contenidos referidos al juego deportivo seleccionado, con un desarrollo no inferior a diez clases.
2. Presentar un informe de autoevaluación una vez implementado dicho proyecto.
3. Elaborar en forma presencial, individual y escrita una producción de dos carillas en la que se argumente el proyecto presentado, utilizando los enfoques disciplinar y didáctico del Diseño Curricular y la bibliografía de consulta”¹¹.

Autoevaluación del capacitador

La guía de evaluación del encuentro, cumplimentada por los participantes en forma anónima e individual al final de cada jornada, será un instrumento fundamental para realizar los ajustes necesarios durante el desarrollo de la capacitación, para que la misma cumpla con las expectativas y sea una instancia significativa para los cursantes.

¹¹ Extraído del curso “El abordaje del Deporte Escolar en la Educación Secundaria Básica”, correspondiente al Programa de Equipo Técnico Regional. Dirección General de Cultura y Educación, Dirección de Capacitación, Provincia de Buenos Aires, 2009.

Colección *Teorías y prácticas en capacitación*

CIENCIAS NATURALES

La capacitación en las escuelas primarias. Una experiencia de producción en equipo

Mirta Kauderer y Beatriz Libertini

Una propuesta de recorrido para la capacitación institucional en Ciencias Naturales para los colegas y para los nuevos capacitadores que se integran al equipo. Dicho recorrido es producto de la tarea compartida por los capacitadores que trabajamos en las instituciones de nivel primario desde 2001, y que plasma nuestros debates, nuestras infinitas discusiones... En la primera parte de esta publicación, desarrollamos las diferentes etapas de este recorrido a modo de hipótesis de trabajo. En la segunda parte, presentamos la colección de materiales que ponemos a disposición de maestros y coordinadores de ciclo, que dialoga con la preocupación por dejar alguna “huella” en nuestro tránsito por las escuelas.



Acerca de la experiencia de capacitación con profesores de Biología

Beatriz Libertini y Adriana Schnek

Esta publicación tiene un doble propósito. Uno de ellos es compartir con los capacitadores el trabajo que venimos llevando adelante desde hace más de tres años con profesores de Biología, tanto en los cursos de cartilla como en la modalidad de Educación a distancia que ofrece el CePA. El segundo propósito es poner a disposición de los profesores algunas de las propuestas que consideramos potentes, fruto del intercambio que sucedió con muchos colegas. Para ello, este material se organiza de modo que a lo largo de su desarrollo, se recorra la bibliografía, las secuencias y el conjunto de los recursos analizados con los docentes participantes de la capacitación entre los que se incluyen algunos instrumentos de evaluación.



CIENCIAS SOCIALES

Orientaciones para la construcción de secuencias didácticas

Gisela Andrade, Betina Akselrad, Anabel Calvo y Marisa Massone

Este material, destinado a docentes, es producto de las reflexiones y el trabajo del equipo de Ciencias Sociales del CePA y pretende constituirse en insumo para la capacitación. Estas Orientaciones recorren caminos para la elaboración de secuencias didácticas, analizando las diferentes instancias que componen las mismas desde una perspectiva teórica y a través de ejemplos que ayuden a los maestros a elaborar sus propuestas. Aquí los docentes encontrarán aportes para pensar recorridos de trabajo en el aula, con las distintas instancias que esto implica: selección de un eje temático-problemático, elección del tema, selección de contenidos, organización de las actividades a partir de variados recursos y definición de instancias de evaluación a lo largo de la misma. Esta propuesta busca reflexionar sobre los sentidos de la escritura de la enseñanza y plantea caminos para lograrlo.



EDUCACIÓN TECNOLÓGICA

Abordaje didáctico en el nivel secundario

César Linietsky, Silvina Orta Klein

La enseñanza de la Educación Tecnológica en primero y segundo año de la escuela secundaria centra su mirada en las tecnologías contemporáneas. Se trata de promover un abordaje significativo, rico y crítico de las tecnologías actuales, relacionándolas con las trayectorias técnicas anteriores que les dieron sustento. Los temas seleccionados son las tecnologías de control, las comunicaciones y la fotografía. A propósito de ellas, se desarrollan secuencias didácticas que, a modo de ejemplo, puedan orientar las prácticas docentes en la búsqueda de estrategias para desarrollar la comprensión, la capacidad de resolución de problemas y las posibilidades de representación de los alumnos en este nivel educativo. También se trata de brindar oportunidades para realizar experimentaciones e indagaciones, y de desarrollar diseños y construcciones diversas.



FORMACIÓN ÉTICA Y CIUDADANA

Pensar la justicia desde la escuela

Isabelino A. Siede

Las preguntas sobre la justicia tienen una larga historia en los debates de la sociedad, desde que las relaciones entre sujetos y grupos debieron plasmarse en normas, distribución de tareas y criterios de intercambio. ¿Qué rasgos caracterizan a una sociedad justa? ¿Qué es una persona justa? Se trata de temas que invitan a la reflexión persistente y la crítica de los discursos sociales que circulan por diferentes medios. En tiempos de cambios culturales acelerados, la escuela puede ofrecer oportunidades para revisar algunos postulados clásicos de la filosofía y ponerlos en relación con nuestros problemas y desafíos del presente. Este cuadernillo ofrece casos para la discusión, fragmentos de fuentes fundamentales y consignas de trabajo para espacios de capacitación, como así también algunas sugerencias para el abordaje de la justicia en el trabajo con estudiantes de diferentes niveles.



La mirada ética del reconocimiento

Martín Glatsman

El material desarrolla un tema central de la formación ética y ciudadana: el reconocimiento de las acciones éticas como fundamento. Con este fin, se estudia la concepción filosófica de la mirada y la importancia que ésta ejerce en el encuentro con el prójimo y el reconocimiento con el Otro. El itinerario incluye un breve recorrido por distintas posturas ético-filosóficas relacionadas con estos temas (Sartre, Buber, Todorov). También se proponen interpretaciones acerca de algunas manifestaciones artísticas (películas, libros-álbum, textos literarios) que ilustran y amplían esta problemática. Para finalizar, se ofrece una serie de propuestas didácticas y de lectura tanto para el/la maestro/a como para los/as alumnos/as, acerca del reconocimiento en la ética y su tratamiento en el aula.



MATEMÁTICA

Tensiones en el tratamiento de los contenidos del eje Medida en el Nivel Inicial. Aportes para la capacitación docente

Fabiana Tasca y Silvina Ponzetti

La medida es uno de los ejes de contenidos que habitualmente se trabaja a través de actividades con un alto componente práctico. Desde el marco de la capacitación docente nos preguntamos: ¿En qué piensa un docente del nivel inicial al trabajar Medida en la sala? ¿Cuáles son los aspectos que incluye y cuáles deja fuera? ¿Desde qué mirada matemática? ¿Qué conocimientos posee el docente del contenido que quiere enseñar? ¿Qué concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje subyacen en sus propuestas? ¿Cómo las desarrolla? ¿Para qué lo hace? ¿Qué aspecto de la enseñanza de la Medida son buenos vehículos para la reflexión didáctica? Partir de preguntas permite abordar las instancias de la formación continua desde un marco exploratorio y proponer actividades de capacitación que aporten a la tarea tanto desde el plano instrumental como desde una mirada de corte reflexivo.



Análisis de una experiencia de capacitación distrital en el área de Matemática. Aportes para la reflexión de capacitadores

Flavia Guibourg y Pierina Lanza

Este documento pretende contribuir a la construcción de propuestas para la capacitación atendiendo al sentido y a las condiciones de la formación docente continua. De la multiplicidad de problemas que nos plantea la práctica pedagógica en relación con la capacitación en el contexto escolar, algunos a abordar son: el impacto esperado de esa capacitación tanto en la escuela como en el aula, cómo generar espacios de discusión en las escuelas que problematicen la enseñanza y el aprendizaje de la Matemática, los sentidos que los docentes atribuyen a la enseñanza desde una perspectiva constructivista, los argumentos que explican las acciones de enseñanza de los docentes, o el lugar del conocimiento matemático. La intención es iniciar un debate en torno



a la capacitación en Matemática para acompañar a los capacitadores en la toma de decisiones acerca de la selección de los contenidos, el tipo de actividades y la intencionalidad pedagógica de los mismos.

.....

TIC

Enseñar y aprender en la sociedad de la información

Edith Bello y Roxana Uccelli

Proponemos repensar la escuela teniendo en cuenta las nuevas y variadas formas de acceso a la información que tienen nuestros estudiantes y los diversos canales de comunicación que les brindan las tecnologías actuales. Concebimos el encuentro entre la educación y las “Tecnologías de la Información y la Comunicación” (TIC) como una oportunidad para la construcción de conocimiento. En este cruce se resignifican conceptos como espacio, tiempo, lectura, escritura o trabajo en colaboración. El material presenta variados recursos de la “web 2.0” –muchos de ellos ya utilizados por los alumnos– para alentar su empleo en la cotidianeidad del aula.

.....

