

**“ANÁLISIS Y REFLEXIONES SOBRE  
UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN  
PERMANENTE DE MAESTROS DE  
EDUCACIÓN FÍSICA:  
Seminario del Tratamiento Pedagógico  
de lo Corporal, Curso 2011/12”**

**Trabajo de Fin de Grado  
Grado de Educación Primaria**



---

**Universidad de Valladolid  
Campus de Palencia**

**AUTOR:** M<sup>a</sup> Yolanda Modino Casado  
**TUTOR ACADÉMICO:** Marcelino Vaca Escribano

## **TRIBUNAL 6**

### **TITULARES:**

Miguel Ángel de la Fuente  
Lucio Martínez  
Fátima Cruz

### **SUPLENTE:**

M<sup>a</sup> Teresa Alario  
Pilar Cabeza  
M<sup>a</sup> Jesús Dueñas

## **FECHAS DE LA DEFENSA**

4 de julio de 2013

5 de septiembre de 2013



# **“Análisis y reflexiones sobre una experiencia de formación permanente de maestros de Educación Física: Seminario TPC, curso 2011/12”**

## **RESUMEN:**

Este trabajo surge tras mi paso por un seminario de formación permanente, el Seminario TPC del curso 2011/2012. En su elaboración he tratado de conocer, tras el análisis y la reflexión de las actas que resumían los procesos de enseñanza-aprendizaje de la Programación General Anual, qué es lo que fue resultando de mayor interés en mi formación. Para ello, me he ido planteando tres cuestiones:

1. ¿Qué he aprendido sobre el contenido de la Educación Física?
2. ¿Qué he aprendido sobre el alumnado y su aprendizaje en las lecciones de Educación Física Escolar?
3. ¿Qué he aprendido de esta profesión, de mi desarrollo y competencia profesional?

## **PALABRAS CLAVES:**

- Desarrollo profesional
- Formación permanente
- Transposición didáctica
- Enseñanza-aprendizaje
- Recursos pedagógicos y didácticos



# ÍNDICE

<b>1. Introducción.</b> .....	<b>7</b>
<b>2. Objetivos.</b> .....	<b>9</b>
<b>3. Justificación del tema elegido.</b> .....	<b>9</b>
<b>4. Fundamentación teórica.</b> .....	<b>12</b>
4.1 ¿Qué se entiende por desarrollo profesional?.....	12
4.2 La formación como parte del desarrollo profesional. ....	13
4.3 Fases de la formación de un docente: formación inicial y formación permanente. ....	13
4.4 La formación permanente en la legislación.....	16
4.5 Estrategias e instituciones encargadas de la formación docente. ....	16
<b>5. Diseño metodológico.</b> .....	<b>17</b>
<b>6. Exposición de los resultados</b> del proyecto de “Análisis y reflexiones sobre una experiencia de formación permanente: Seminario TPC, 2011/12”.....	<b>18</b>
<b>7. Hipótesis y conclusiones finales.</b> .....	<b>38</b>
7.1 ¿Qué he aprendido sobre el contenido del área de Educación Física Escolar (EFE en adelante)?.....	38
7.2 ¿Qué he aprendido sobre el alumnado, su confianza, disposición, implicación, esfuerzo y aprendizaje en las lecciones de EFE?.....	40
7.3 ¿Qué he aprendido sobre la profesión de Maestra Especialista de EF, mi desarrollo y competencia profesional?.....	41
<b>8. Otras cuestiones que quisiera destacar por su relevancia en el desarrollo profesional.</b> .....	<b>45</b>
<b>9. Referencias bibliográficas.</b> .....	<b>47</b>
<b>10. Anexos: índice de anexos.</b> .....	<b>49</b>

**Notas aclaratorias:**

1. He usado constantemente el género masculino con la intención de simplificar el escrito, pero obviamente, cuando digo niños me refiero a los niños y a las niñas y, del mismo modo, cuando hablo de maestros, hago alusión a los maestros y maestras.
2. También he tratado de poner siglas a todas aquellas expresiones que se repiten con frecuencia. Ver anexo I.

# 1. INTRODUCCIÓN

Este Trabajo de Fin de Grado surge de los apuntes de un curso de formación permanente en el Seminario TPC de la Universidad de Palencia al que recurro con frecuencia en mi trabajo cotidiano. Quisiera analizar y reflexionar las razones que me llevan a ello.

Mi interés por asistir a este Seminario, ha respondido a diferentes intereses a lo largo de estos años. Una vez finalizada mi formación como Maestra Especialista de EF en la UVA en el año 2007, Marcelino Vaca, como profesor de la asignatura *Educación Física en Educación Primaria*, nos invitó a participar en un seminario del que yo no sabía nada, y al que, al parecer, asistían maestros que estaban ejerciendo. Yo vi en ello una oportunidad de seguir aprendiendo para ir mejor preparada a las oposiciones. Las lecciones que habíamos analizado en clase me habían impresionado y en el Seminario había un acercamiento a la teoría basado en el análisis de la práctica. Además, este Seminario era una oportunidad para estar en contacto con otros colegas en activo y así conocer otras realidades educativas, intercambiar experiencias, plantear problemas que surgen en la práctica, ver posibles soluciones... y también contar con una mirada crítica.

Los dos primeros cursos que participé en el Seminario no pude llevar al aula todo lo que me hubiese gustado. Por aquel entonces, impartía clases de EF en la ESO y en Primaria solo daba clase a un 2º que se quedaba en una hora a la semana, puesto que de las dos horas semanales, en la otra los alumnos disfrutaban de la *Campaña de Natación Escolar* del Patronato. En los dos años siguientes, estuve de interina y pude ir elaborando mis unidades didácticas con muchos de los recursos y la metodología que habíamos visto en el Seminario. Concretamente, en el 2010, me dieron una vacante en Espinosa de los Monteros (Burgos), donde impartía la EF a toda la E. Infantil y Primaria. Allí pude poner en práctica todo lo que, hasta el momento, había recogido en el Seminario y elaborar unas unidades didácticas que a su vez presenté en las oposiciones al Cuerpo de Maestros del 2011. Una vez aprobada la oposición, conseguido este sueño, mis intereses han cambiado y he seguido asistiendo. El Seminario suponía la posibilidad de seguir formándome como MEEF y a la vez me ayudaba a preparar las clases de EF de una forma compartida y reflexiva de lo que ocurría en el aula.

Actualmente, como maestra tutora de 2º curso que imparte la EF a su grupo, me sigo interesando por esta modalidad de formación permanente, aspecto éste muy importante en mi desarrollo profesional. Para mí, el Seminario es un lugar de encuentro de estudiantes, maestros que están ejerciendo con mayor o menor experiencia, maestros que están preparando oposiciones, e incluso a veces, nos han acompañado estudiantes franceses de ERASMUS, compañeros de colegio de alguno de nosotros interesados en el mismo... y todo ello dirigido y moderado por Marcelino Vaca. Quiero añadir, que el Seminario es un grupo abierto, en el que puede asistir cualquier profesional interesado en la materia y en su desarrollo profesional, y que son múltiples las ocasiones en que se nos recuerda que se lo hagamos saber a algún colega interesado, puesto que como dice Marcelino, *la*



*inteligencia está bien repartida* (Anexo II, entrega nº 3 del epistolario).

A lo largo de estos años, he reunido bastante material, luego para la elaboración del TFG era necesario acotar y es por lo que este trabajo va a limitarse a un curso, al comprendido entre septiembre del 2011 y junio del 2012. Curso en el que fui MEEF en el CEIP Sofía Tartilán y asistí a treinta y dos reuniones del Seminario.

Puedo explicar este caso porque las reuniones aportan tanto material, que me permiten hacer un estudio retrospectivo que me lleve a explicar *qué es lo que creo haber aprendido a lo largo del curso*.

En este Seminario no se enseña solo *Educación Física específica*, sino que también se enseña mucha *metodología*, aspecto que es importante determinar en la Programación General Anual que en él se sigue, ya que se va a ritmo con el curso escolar, y se recurre, como viene siendo habitual en él, a un dispositivo pedagógico con el que se desarrolla y evalúa cada unidad didáctica de trabajo.

En el curso escolar señalado no todos los seminaristas teníamos la misma formación ni los mismos intereses. Algunos de nosotros impartíamos EF pero en distintos ciclos, uno en un CRA, otro era tutor y especialista a la vez, también asistían maestros que no ejercían y preparaban las oposiciones, y por último, un MEEF que acudía por primera vez al Seminario, y a su vez, desconocía completamente la metodología que allí seguíamos. Al principio fueron necesarias algunas *entregas* como preámbulo para unificar criterios, entregas que Marcelino llamó *epistolario* y que trataban temas tales como:

- Algunas expresiones claves: *Educación física escolar, Actividad motriz espontánea, Tratamiento pedagógico de lo corporal, Transposición didáctica...* (Anexo II, entregas nº 4, 5 y 9).
- La evolución del desarrollo profesional de Marcelino, las influencias de distintos autores en su desarrollo profesional como André Lapierre, Bernard Aucouturier, Schön, Loren Stenhouse, Bruner... (Ver anexo II, entrega nº 2, 3, 4 y 6 del epistolario).
- El currículo oficial: *ORDEN ECI/22112007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación primaria.*
- La Propuesta curricular del Seminario: interpretación del currículo oficial (Ver anexo II, entrega nº 7 del epistolario, documentos 1 y 2).
- La PGA que el Seminario había planificado para el curso escolar 2011/2012 (Ver anexo II, entrega nº 7, doc.2).
- El dispositivo de planificación, desarrollo y evaluación que conocemos como la *carpeta* (Ver anexo II, entrega nº 8 del epistolario, doc.1 y 2).

Tras estos *preámbulos*, todos los seminaristas en activo nos comprometimos a llevar a cabo la PGA propuesta (Ver anexo II, entrega nº 7 del epistolario, doc. 2).

La dinámica de los seminarios era sencilla. Cada unidad didáctica se desarrollaba en dos miércoles, siendo cada reunión de dos horas. En el primero se planteaba y diseñaba la UD en la carpeta (páginas 1, 2 y 3 de la carpeta), y en el segundo, una vez puesta en práctica, se evaluaba (página 4 de la carpeta). Marcelino, recogía todo lo que allí se iba diciendo y al día siguiente lo redactaba y nos lo

enviaba. A estas actas las llamábamos *las cartas de los jueves* y son en realidad la materia prima de este trabajo.

Podemos encontrar cómo va a funcionar el Seminario en el acta de la primera reunión, o sea, en la carta del jueves 29 de septiembre de 2011 (Ver anexo III): *En cada reunión aportamos una carpeta en la que damos cuenta del proyecto de la unidad didáctica que se está desarrollando y es en esta carpeta, donde cada uno vamos anotando aquello que nos ha llamado la atención en la conversación. De este modo en el transcurrir del seminario iremos confeccionando un archivo en el que los proyectos sobre las diferentes unidades didácticas que se desarrollan irán quedando enriquecidos.*

## 2. OBJETIVOS

- Identificar las razones que me llevan a recurrir con tanta frecuencia a los materiales que se manejaron y produjeron en el Seminario.
- Analizar y reflexionar sobre *las cartas de los jueves* y su repercusión en mi formación como Maestra Especialista de Educación Física.

## 3. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO

Desde mi labor cotidiana me pregunto por la formación permanente: por qué merece la pena o por qué es necesaria para los profesionales de la educación. En mi caso me gustaría saber de la formación necesaria en el desarrollo profesional de un MEEF.

Ello me ha llevado a elegir este tema, que parte de *mi participación en un seminario de formación permanente de maestros de EF*, para el desarrollo de mi TFG, ya que me preocupa la *figura del profesor* y el importante papel que está llamado a desempeñar en el campo de la renovación y la implantación de las continuas reformas educativas. Aspectos como *la profesionalización de los enseñantes, la formación del ejercicio* o *las demandas que la sociedad nos solicita* como colectivo afectan directamente a mi desarrollo profesional.

Fueron las primeras *entregas* de Marcelino en el *epistolario*, las que me animaron a participar en este Seminario. Estoy totalmente de acuerdo con lo que leí en su entrega n<sup>o</sup> 3 (Anexo II): *“A un maestro, a una maestra, no le basta con saber, ha de saber hacer y, cuando se pone a hacer, necesita saber estar y saber ser, y todo esto en cada situación, en cada jornada, en cada periodo escolar; sin duda es una profesión complicada”*. Idea ésta que coincide con la de García Llamas, J. L. (1998, p. 130), que recoge las cualidades básicas exigibles al profesorado y las agrupa en torno a tres grandes áreas.

- *Campo cognoscitivo*, que implica una preparación científica adecuada en los diferentes campos unidos a la especialidad del docente.
- *Estrategias docentes* adecuadas para favorecer la transmisión de esos conocimientos (orientación y organización); ello implica una flexibilidad mental y la capacidad para resolver problemas.

- *Capacidad socio-afectiva* de relación y comunicación con las personas que configuran la comunidad educativa: compañeros de profesión, padres y alumnos.

Si esto es lo que debe saber un profesor, a mí me gustaría analizar y reflexionar sobre qué tipo de saberes he desarrollado en el Seminario y su repercusión en mi desarrollo profesional.

En el *epistolario* también encontré razones que además de animarme a participar, justifican la necesidad de una formación permanente para un ejercicio de la profesión de calidad. Entre ellas destaco como:

- Se apela a la responsabilidad del maestro y a su profesionalidad cuando en la entrega nº 1 nos invita a participar de este proyecto y podemos leer: *Lo imagino como un relato, al ritmo del curso escolar, que va expresando las tareas, las preocupaciones, ideas, estrategias, recursos, referencias... de un maestro (...) que siente la responsabilidad de que su alumnado construya y disfrute del valor educativo de la motricidad y del juego en la escuela...* (Ver anexo II).
- Se reconoce la necesidad de contar con otros en momentos de dificultad. En su entrega nº 2 nos dice que el maestro *necesita de compañía y comprensión, escucha y acogida* y nos explica cómo llegó a la firme convicción de que *las hipótesis, las ideas, las conclusiones, los recursos y estrategias profesionales deberían ser elaboradas en colaboración con otros colegas y no solo, ante la dificultad.* En esta línea encontramos en la entrega nº 3 (Ver anexo II): *nos buscábamos, nos seguimos buscando para reconocernos profesionalmente, para sentir la compañía de quienes se enfrentan a problemas semejantes, de quienes también son maestros y maestras.*
- Se apuesta por la necesidad de colaboración, de aprender unos de otros, de compartir el conocimiento. En este sentido dice: *Seguimos buscándonos para evitar el desconocimiento, para ilustrarnos unos a otros sobre qué y cómo llevarlo a cabo, para darnos o no, el visto bueno de las decisiones que adoptamos, también sobre su porqué y para qué, pues la inteligencia está bien repartida* (Ver anexo II, entrega nº 3 del epistolario).

Cada una de estas tres razones, son para mí motivo suficiente para asistir todos los miércoles al Seminario y además elegirlo como tema de mi TFG.

De este modo, me encuentro con un Seminario, cuyas historias contadas en el epistolario también me ayudan a entender algunos de sus empeños, empeños que Marcelino expone en la entrega nº 3 (Ver anexo II, epistolario):

- La continuidad del Seminario: *La presencia continuada, desde hace prácticamente cuarenta años, de un Seminario en el que se reúnen de forma voluntaria maestros y maestras para analizar prácticas escolares y reflexionar sobre el tratamiento pedagógico del ámbito corporal.*
- La colaboración entre la escuela y la universidad: *Los proyectos y actividades que en dicho seminario se originan con la intención de que la Universidad y la Escuela formen equipo, trabajen en colaboración.*

Me parece que el trabajo y la colaboración entre la universidad y la escuela es fundamental para ofrecer una formación inicial actualizada y adaptada a las demandas educativas de la sociedad y al mismo tiempo, es un modo de actualizar y reciclar al profesorado enriqueciendo su desarrollo

profesional. De hecho, en el Seminario también se analizan lecciones de cada tema llevadas a cabo con los estudiantes del Grado de Educación, se analizan las propuestas así como la disposición e implicación y ejecuciones de los alumnos.

En este sentido en su entrega nº 9 (Ver anexo II) explica su empeño, desde sus inicios, en que exista un nexo de unión entre la universidad y la escuela : *Nada más llegar a la Universidad de Valladolid inicié una aventura, como de costumbre bastante intuitiva con la intención de encontrar un lugar entre los maestros y maestras, gremio al que había pertenecido los anteriores quince años, (...)*. Él mismo reflexiona y distingue dos fases en esta búsqueda:

1<sup>a</sup>. *Impartir lecciones delante de los maestros*. Para evitar el fuerte recelo de los maestros a trabajar delante del profesorado, durante nueve años dio clase la tarde los lunes a alumnado de E. Infantil y Primaria delante de sus maestros.

2<sup>a</sup>. *Situarse como observador externo, algo así como un compañero crítico*. Entre los observadores hubo una maestra que entendió que era ella quien debía dirigir las lecciones y que el análisis y preparación de las mismas podríamos hacerlas de forma compartida. Paralelamente, los miércoles por la tarde tenían lugar las reuniones del seminario.

Sin alejarnos del tema que nos ocupa, la formación permanente debe llevarnos a la *reflexión en la acción*, a el *conocimiento práctico* y al *maestro como investigador en el aula*, el Seminario TPC se sitúa completamente dentro de esta línea de acción.

Marcelino en esta entrega nº 9, continúa diciendo: *En el Seminario se fueron originando trabajos en colaboración de maestros, maestras y monitores de natación, en los que he jugado el papel de observador externo que registra la práctica para analizarla juntos más tarde y acordar las líneas básicas por las que deberían transcurrir las siguientes situaciones educativas... En este esquema de trabajo, cercano a la Investigación-Acción colaborativa, y a lo que Eisner (1998) denomina Indagación cualitativa, hemos desarrollado diferentes proyectos...*

Luego, se puede afirmar que este Seminario, como recurso de formación permanente, parte de la práctica y vuelve a al práctica, y cuestiona los planteamientos teóricos tanto como la propia práctica. En este sentido, Marcelino en su libro *Motricidad y aprendizaje* (2008, p. 13) comenta que su desarrollo profesional le ha llevado a las siguientes dos conclusiones: 1<sup>a</sup> *Considero que la formación ha de estar estrechamente vinculada a la práctica*; 2<sup>a</sup> *Los temas a los que debe hacer referencia han de estar ligados a tareas que los maestros y maestras desarrollan en la escuela*.

Acaba su relato con una reflexión de Eisner (1998, p. 27) referida a las relaciones entre la escuela y la universidad, la universidad y la escuela:

*Es importante intentar entender cómo funcionan los profesores y las aulas antes de repartir recomendaciones para el cambio. Sin embargo, gran parte de lo que se ha sugerido a los profesores y administradores de la escuela se ha propuesto de forma independiente al contexto y, a menudo, por personas que desconocían las prácticas que intentaban mejorar.*

## 4. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Actualmente nadie pone en duda la importancia de la formación permanente en cualquier ámbito profesional. En los últimos años han aparecido diversos libros, estudios y artículos, y se han realizado seminarios y congresos que tratan tanto de la profesión docente, como de aspectos concretos referidos a ella, lo cual demuestra el interés por todo lo relativo a la profesión docente, su formación y su desarrollo profesional en todos sus niveles y grados. Reciclarse y mantenerse actualizado es fundamental y especialmente en el mundo educativo, cuyos profesionales, además de estar al día en cuanto a conocimientos, deben hacer frente a situaciones que demandan atención, concentración y que a menudo, suponen estrés laboral. Esta necesidad de actualización constante hace que la formación se entienda como un proceso a lo largo de toda la vida profesional.

Para dar respuesta a este punto, me ha parecido conveniente diferenciar los siguientes apartados:

- 4.1. ¿Qué se entiende por desarrollo profesional?
- 4.2. La formación como parte del desarrollo profesional.
- 4.3. Fases de la formación de un docente: formación inicial y formación permanente.
- 4.4. La formación permanente en la legislación.
- 4.5. Estrategias e instituciones encargadas de la formación docente.

### 4.1. ¿Qué se entiende por desarrollo profesional?

En el campo de la formación de profesores, varios términos se han usado como sinónimos de **desarrollo profesional** del docente. Por una parte tenemos las definiciones próximas al concepto de *formación* (reciclaje de profesores, perfeccionamiento del profesorado, formación permanente, formación continua...), y otro las que integran el término *desarrollo* (desarrollo de profesores, desarrollo profesional-personal, crecimiento profesional...). Esta perspectiva es compartida, entre otros, por Imbernón (1999, p. 191) que sostiene:

*Cuando hable de desarrollo profesional me refiero a todo aquello que tiene que ver con el cambio en la vida profesional del profesorado y no únicamente a los nuevos aprendizajes que requiere el profesorado (...). La formación es una parte del proceso de ese desarrollo profesional (...). La formación se legitima cuando contribuye a ese desarrollo profesional de los profesores como proceso dinámico (...).*

Imbernón (1999, p. 59-68) nos explica que **la profesión docente se desarrolla impulsada por diversos factores: el salario, la demanda del mercado laboral, el clima laboral en los centros, la promoción dentro de la profesión, las estructuras jerárquicas, la carrera docente, etc.** Y por supuesto, también por la formación permanente que esa persona ha realizado a lo largo de su vida profesional. Visto así, en el desarrollo profesional interviene un conjunto de factores que posibilita o dificulta que el profesorado se perfeccione, avance y mejore en el cumplimiento de su labor. *La formación* es un elemento importante en el desarrollo profesional pero no el único y, quizá, no el más decisivo, la mejora de otros factores

(salario, estructuras, niveles de decisión, niveles de participación, clima de trabajo, legislación laboral...) ) también influyen y de forma muy decisiva.

Para Imbernón (2011, p. 60), un posible acercamiento al concepto de **desarrollo profesional del profesorado** puede ser *cualquier intento sistemático de mejorar la práctica laboral, las creencias y los conocimientos profesionales, con el propósito de aumentar la calidad docente, investigadora y de gestión*. Imbernón (1994, p. 45) se refiere a la formación y al desarrollo profesional del profesorado en relación a *una nueva cultura*, refiriéndose a una *actitud de constante aprendizaje* por parte del profesorado.

Otros aspecto que introduce es el **desarrollo profesional colectivo o institucional** (2011, p. 61), es decir, el desarrollo de *todo el personal* que trabaja en un centro educativo. Este autor define el *desarrollo profesional colectivo* como *la revisión y el perfeccionamiento de los procesos que mejoran la situación laboral, el conocimiento profesional, las habilidades y las actitudes*.

Este mismo autor (1994, p. 12), explica que hablar de desarrollo profesional, más allá de la formación, implica reconocer que *los profesores y profesoras pueden ser verdaderos agentes sociales, planificadores y gestores de la enseñanza-aprendizaje, y que pueden intervenir, además, en los complejos sistemas que conforman la estructura social*.

## 4.2. La formación como parte del desarrollo profesional

Gimeno (1982, p.77) es muy clarificador cuando expone: *la formación de profesores es una de las piedras angulares imprescindibles de cualquier intento de renovación del sistema educativo...*

La formación como parte del desarrollo profesional tiene la finalidad de formar profesores que sean capaces de evaluar la necesidad potencial y la calidad de la renovación, que posean ciertas destrezas básicas en el ámbito de las estrategias de enseñanza, de la planificación, del diagnóstico y de la evaluación, que sean capaces de modificar tareas instruccionales continuamente, en un intento de adaptación a la diversidad del alumnado y que estén comprometidos con el medio social.

Imbernón (1994, p.47-48) nos dice que si *el desarrollo profesional es una evolución continua y un proceso dinámico, es difícil establecer etapas estancas en su desarrollo*. Aun así, a grandes rasgos, establece tres etapas: a. *Una etapa inicial de formación básica y socialización profesional*, caracterizada por la formación inicial en instituciones específicas; b. *Una etapa de inducción profesional y socialización en la práctica* durante los primeros años de ejercicio; c. *Una etapa de perfeccionamiento* en la que predominan las actividades de formación permanente.

## 4.3. Fases de la formación de un docente.

Camerino y Buscá (2001, p. 232) entienden la formación del profesorado como un proceso único que se vertebra en base a un *continuum* constituido por diferentes fases cronológicas: 1<sup>a</sup>-Fase de *pre-entrenamiento*, aquella que incluye las creencias, valores y concepciones previas de los profesionales de la enseñanza fruto des sus propias experiencias vividas; 2<sup>a</sup>-Fase de *pre-servicio* o de formación

inicial; 3<sup>a</sup>-Fase de *iniciación en el aprender a enseñar* (los primeros años de ejercicio profesional); y 4<sup>a</sup>- Fase de *actividad laboral* o de *formación permanente*.

Para simplificar este punto, vamos a distinguir entre *formación inicial* y *formación permanente*:

**4.3.1. La formación inicial.** La formación inicial de los maestros de EF se sitúa en las universidades a través de los estudios de Grado en Educación Primaria.

En esta fase de formación parece que es importante definir **qué constituye una formación inicial docente de calidad**. Para Imbernón (1994, p. 55) resultarían necesarios *unos planes de estudio que permitan una 'formación flexible', el desarrollo de una actitud crítica de manera cooperadora y colegiada y una constante receptividad hacia lo que sucede (...)*.

Hay quien piensa que *a ser profesor se aprende en la práctica*. Sin embargo las nuevas propuestas surgen de la convicción de que a enseñar no se aprende por ensayo y error, de que el ejercicio docente *involucra un conocimiento experto y susceptible de ser comunicado y enseñado*; de que la docencia no es meramente una técnica, sino *un ejercicio complejo de articulación de conocimientos teóricos y prácticos*. En este sentido, parece lógico inculcar dentro del currículum formativo o inicial del graduado en Educación **metodología de investigación** que insista en la importancia de creación de **hábitos de reflexión** sobre la labor docente diaria (Imbernón, 1994, p.53-54).

Camerino y Buscá (2001, p. 235) tratan la **formación inicial del profesorado de EF**, donde debida a la gran diversidad de concepciones de la EF, encuentran una gran disparidad de opiniones que esta formación suscita. Ellos conciben la EF bajo la esfera educativa, más concretamente como *la educación del cuerpo*. Y añaden: *la concepción de la EF, variará según el concepto que sobre el cuerpo se posea (Fraile, 1995, p. 21), una educación centrada en el sujeto que aprende, se relaciona, se manifiesta y se expresa a partir de su propia corporeidad (Fraile, 1995, p. 23)*.

Afortunadamente, la EF, gracias a su especificidad de posibilitar *la utilización del cuerpo*, nos permite plantear situaciones pedagógicas contextualizadas con dicha realidad: *para la modificación de conductas, hábitos y actividades de manera que éstas resulten optimizantes para el alumno y le faciliten experiencias y conocimientos que le ayuden decididamente al desarrollo y maduración de su personalidad* (Lagardera, 1989, p. 32). Esta nueva tendencia de la EF obliga a buscar caminos de innovación que nos acerquen a valores educativos intrínsecos, lo que nos lleva a formar docentes capaces de plantear situaciones pedagógicas adecuadas a los momentos imprevisibles que puedan emerger del trabajo corporal de sus alumnos. Visto esto, Camerino y Buscá (2001, p. 236) apuestan por una formación inicial basada en el *modelo reflexivo*.

**4.3.2. La formación permanente.** Podemos definir la formación permanente como *todas aquellas actividades planificadas por instituciones o por el propio docente para perfeccionar su enseñanza y desarrollarse como profesional durante su fase de actividad laboral* (Camerino y Buscá, 2001, p. 233).

Para Imbernón (1994, 13) la formación permanente supondrá *la actualización científica, psicopedagógica y cultural complementaria y, a la vez, de profundización de la formación inicial, con la finalidad de perfeccionar su actividad profesional*, además analiza dicha formación por separado en cada una de las dos etapas de la vida profesional: *el desarrollo profesional de los profesores noveles, y el desarrollo profesional del profesorado experimentado* (1994, p. 57).

La formación permanente, además de buscar un profesor reflexivo, debe buscar la máxima conexión con la práctica docente para que se cualifique su acción. Según García Llamas (1998, p.132), *el profesor debe ser capaz de cuestionar tanto los planteamientos teóricos como el desarrollo práctico, es decir, tanto los conocimientos como los procedimientos para llevar a cabo su tarea de forma más eficaz. Esto nos lleva a la reflexión en la acción, campo en el que destacan las aportaciones de Schön (1998), al conocimiento práctico y al maestro como investigador en el aula*. Asimismo destaca la importancia del *trabajo en equipo* y la participación activa en experiencias *de tipo cooperativo*.

En este sentido, Imbernón en su artículo “El desarrollo profesional del profesorado de Primaria” (2011, p. 62), destaca cinco grandes líneas de actuación en lo referente a la formación permanente en el desarrollo profesional del profesorado que la diferencian de la etapa de formación inicial:

- *La reflexión práctica teórica sobre la propia práctica* mediante el análisis de la realidad, la comprensión, interpretación e intervención sobre la misma. La capacidad del profesorado de generar conocimiento pedagógico mediante la práctica educativa.
- *El intercambio de experiencias entre iguales* para posibilitar la actualización en todos los campos de intervención educativa y para aumentar la comunicación entre el profesorado.
- *La unión de la formación a un proyecto de trabajo*.
- *La formación como revulsivo crítico a prácticas laborales* como la jerarquía, el sexismo, la proletarianización, el individualismo, el bajo estatus... *y a prácticas sociales* como la exclusión, la intolerancia...
- *El desarrollo profesional del centro educativo mediante el trabajo colaborativo para transformar esa práctica*. Facilitar el paso de la experiencia de innovación (aislada y celular) a la innovación institucional. Imbernón continúa argumentando: *Stenhouse (1987) dice que el poder de un profesor aislado es limitado y aunque las escuelas necesitan de sus esfuerzos para mejorar, los trabajos individuales son ineficaces si no están coordinados y apoyados*.

Dadas por válidas estas premisas, la formación para el desarrollo profesional en el profesorado se apoyará en una *reflexión de los sujetos sobre su práctica docente*, de manera que les permita examinar sus teorías implícitas, sus esquemas de funcionamiento, sus actitudes... realizando un proceso constante de autoevaluación que oriente el desarrollo profesional. Ello supone que la formación permanente ha de extenderse al terreno de *las capacidades, habilidades y actitudes* y ha de cuestionarse permanentemente *los valores y las concepciones* de cada profesor y profesora y del equipo *colectivamente*.



José Camacho Cabello, Director del Centro de Apoyo al Profesorado (CAP) de Leganés, en su artículo *“En torno a la formación inicial y permanente del profesorado”*, va más allá y nos dice: *La realidad social y científica está en continuo cambio. Todos los docentes deberían recibir una actualización científica y didáctica durante un curso completo, al menos, cada diez años. Esta actualización en el marco de la Universidad comprendería una parte común (...) y una parte específica relacionada con el área...*

#### 4.4. La formación permanente en la legislación

La importancia de la formación permanente del profesorado se refleja en la propia **LOE** (Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación) que recoge con total claridad en su **artículo 9.1 las funciones del profesorado**. Entre ellas, en el **punto 1**, indica expresamente como función propia del docente: *La investigación, la experimentación y la mejora continua de los procesos de enseñanza correspondiente*. Del mismo modo, el **artículo 102**, que versa sobre **la formación permanente**, nos dice: *La formación permanente constituye un derecho y una obligación de todo el profesorado y una responsabilidad de las Administraciones educativas*.

#### 4.5. Estrategias e instituciones encargadas de la formación docente.

Es tan importante la formación permanente que, su organización depende de diversas instituciones y/o empresas, y además nos podemos encontrar con distintas estrategias.

Entre las estrategias para la formación permanente podemos encontrarnos, entre otras posibles, con: *proyectos de innovación, equipos de investigación, elaboración y difusión de materiales curriculares y didácticos, grupos de trabajo y discusión, seminarios permanentes, cursos específicos, encuentros y jornadas*.

En cuanto a las instituciones, además de algunas empresas encargadas de la formación de los docentes, en nuestra comunidad destaco la propia Junta de Castilla y León y las universidades.

- *La Junta de Castilla y León*. La Junta organiza y regula los centros de formación del profesorado e innovación educativa (CFIE), que podríamos definirlos como los centros preferentes de formación del profesorado en nuestra comunidad (Decreto 35/2002 de 28 de febrero).
- *La universidad*. Concretamente en Palencia, el departamento de Educación Física de la Escuela Universitaria de Educación en colaboración con el Patronato Municipal de Deportes, organizan la cursos de verano conocidos como la *Universidad Deportiva de Palencia*, que viene celebrándose desde el 2006. En invierno la formación permanente de los maestros de EF se realiza a través del Seminario.

## 5. DISEÑO METODOLÓGICO

A comienzo del curso escolar 2011-12, Marcelino hizo llegar sus primeras entregas del epistolario (Ver anexo II) para ir viendo quiénes estábamos interesados en el proyecto. Se brindaba la posibilidad de llevar a ritmo una misma PGA (Ver anexo II; entrega n<sup>o</sup> 7, doc. 2) por todos los asistentes en activo. En principio estaba dirigida a primer curso de EP, pero cuando el grupo se fue conformando y vimos quiénes formábamos el Seminario, se adaptó a los niveles que impartíamos los participantes.

Así me encontré con un Seminario que me ayudó en mi quehacer cotidiano. Se regía por los siguientes principios:

- *La práctica* como fuente de la formación permanente del profesorado.
- *La reflexión y la exposición*, como principal estrategia.
- *El currículo* y su experimentación y evaluación, como el principal medio.
- *Un equipo-grupo de profesores*, no el profesor solo, la principal estructura de formación.
- *El contraste, la discusión reflexionada y sistemática* sobre la acción, como el principal sistema de evaluación”.

Además de cada uno de esos miércoles conservo, *las anotaciones personales* en mi carpeta, los documentos que se nos enviaban para planificar el P. de E/A (*relatos de lecciones* sobre el tema y núcleo elegido llevadas a cabo tanto con el primer ciclo de EP como con los estudiantes de la UVA, *artículos de revistas* relacionadas con el tema...), las *UD* de algunos de los seminaristas elaboradas con material recogido en las reuniones y por último las *cartas de los jueves* (Ver anexo III).

Las reuniones de los miércoles comenzaban con una ronda de exposiciones personales. Cada uno teníamos la oportunidad de abordar la planificación o las reflexiones del tema tratado, de exponer las dudas y problemas que nos iban surgiendo en la práctica durante unos minutos. Marcelino iba recogiendo en el *acta* las exposiciones de cada turno de palabra mientras nosotros recogíamos nuestras notas. Una vez concluida esta primera parte, íbamos analizando las aportaciones de cada uno, buscando soluciones a las dificultades encontradas, intercambiando ideas... Marcelino se encargaba de pasar a limpio las actas y enviarlas los jueves (salvo que surgiera algún imprevisto y nos llegaran otro día...), de ahí que las bautizáramos como *cartas de los jueves* (CJ). Gracias a ellas queda constancia, huella, de todo lo acontecido en las reuniones de los miércoles a lo largo de un curso escolar. Este material lo tengo ordenados por temas, puesto que recurro a ellos para preparar los P de E/A de la PGA del presente curso. Con motivo de este trabajo, además los he encuadernado para que su manejo y estudio me sea más cómodo y fácil.

En las CJ encuentro motivos suficientes como para temporalizar los núcleos temáticos sobre los que versan los proyectos y justificar las UD de mi PGA. El material recogido en el Seminario, me permite hacer comparaciones de mi contexto actual con el de otros años, prever qué dificultades puedo encontrarme para tomar precauciones, barajar distintas s/p para decantarme por las más

adecuadas, tener en cuenta todas las previsiones que tengo anotadas en relación al tema, me aclara los criterios de acción y éxito que mis alumnos deben conocer, me ayuda a identificar ingredientes importantes en ese núcleo y a reflexionar sobre su porqué, así como sobre las aportaciones de la EF a la propuesta curricular a incluir en el Proyecto Educativo de Centro (PEC).

## 6. EXPOSICIÓN DE LOS RESULTADOS

Considerando la asistencia al Seminario TPC como parte de *mi formación permanente*, que a su vez, repercute en *mi desarrollo profesional*, a continuación deberíamos conocer qué es lo que he aprendido en él. Para ello voy a leer, analizar y reflexionar las CJ (Ver anexo III), entre las cuáles encontraremos también *planes de trabajo* para los miércoles. Así, por ejemplo, es en el del miércoles 11 de enero de 2012, donde podemos leer: *Las cartas de los jueves van dando cuenta del sentido y el porqué del Seminario como modalidad de formación permanente. Cada quincena abrimos un nuevo tema para que nuestro alumnado lo conozca, lo experimente y lo disfrute, con la esperanza de que alguno encuentre en nuestras enseñanzas recursos de interés para organizar y gestionar su vida. Como maestros enseñamos a leer, escribir... sabemos que nuestro alumnado lo usará de muy diferentes modos, pero que le será necesario en cualquier caso. Ocurre lo mismo cuando enseñamos a correr, a nadar, a controlar su motricidad, a luchar, a competir en equipo....*

La propia PGA (Anexo II, entrega nº 7, doc. 2) me permite agruparlas por temas. Lo normal es que distingamos entre el primero y el segundo miércoles con sus respectivas cartas. En la reunión del primer miércoles, después de repasar lo recursos con los que contamos (un montón gracias al trabajo de años anteriores), nos dedicamos a compartir la construcción del proyecto. Y en la del segundo, después de haber puesto en marcha el proyecto en el aula, lo dedicamos a analizar, reflexionar y evaluar el P. de E/A. Encontraremos excepciones, hay temas a los que solo dedicamos un miércoles, puesto el que otro era festivo, y por el contrario, encontraremos temas en que se trata la misma UD durante más de dos miércoles, tres e incluso hasta cinco, por diversos motivos ligados al Proyecto de Centro (Semana Cultural, preparación del Día de la Paz...). De ahí que haya CJ que traten más de un tema, cierren uno y se estén poniendo los cimientos del siguiente. También encontramos CJ que tratan otros temas y por lo tanto, no van a ser objeto de este estudio. Todo esto no ha supuesto un impedimento para llevar la PGA a ritmo escolar, idea que siempre se ha respetado.

Tras la lectura y análisis de las CJ, iré dando respuesta a las siguientes preguntas: 1. *¿Qué he aprendido sobre el tema motivo de enseñanza-aprendizaje?*; 2. *¿Qué he aprendido sobre el alumnado, su confianza, disposición, implicación, esfuerzo y aprendizaje?*; 3. *¿Qué he aprendido sobre la profesión, mi desarrollo y competencia profesional?* (Preguntas que en el análisis de las CJ aparecen abreviadas por problemas de espacio).

## 6.1. CARTA DE JUEVES: 29 de septiembre de 2011

En esta carta se recoge la propuesta del seminario para el curso 2011/2012: *Desarrollar un proyecto que trata de acompañar a ritmo el curso escolar, el devenir de una maestra de EF en la EP.*

### → ¿Qué he aprendido sobre el tema motivo de enseñanza-aprendizaje?

El P. de E/A con el que iniciamos el curso trata de los *escenarios escolares (IV.1)* y establece el punto de partida en las lecciones de EF (Anexo II, entrega nº 7, doc. 2).

En este tema, la AME al comienzo de las lecciones les ayuda a recordar, a probar, a sosegar, disminuyendo así esas ganas de hacer y de moverse con las que llegan a EF. Además da pistas al profesor sobre su estado y punto de partida (si son activos, autónomos, audaces, egocéntricos, trabajadores y perseverantes, sobre el liderazgo...). Las s/p planteadas deben ser abiertas, sugerir hacer cosas que no les lleven a preguntarse qué hago ahora.

Importante simplificar materiales y novedades las justas, para hacer hincapié en la construcción de aprendizajes metodológicos (llegar al final de la tarea, atender a los criterios acordados, aceptar la norma, trabajar en autonomía, saber hacer con el otro y con los otros en tarea compartida...).

### → ¿Qué he aprendido sobre el alumnado, (...) y su aprendizaje?

Para los alumnos esta UD sirve de periodo de adaptación tras las vacaciones: conocen y asimilan la estructura de las clases de EF y la forma de trabajo y la metodología del nuevo MEEF, aprenden *a saber hacer y saber estar* en los desplazamientos, en los vestuarios y en la sala-gimnasio, conocen el uso de las hojas de registro... Es muy importante establecer la normativa en los momentos de R/A desde el primer momento: establecer turnos, levantar la mano, escuchar al compañero... no deben ser largos, hay que evitar salirse del tema e intentar decir cosas interesantes para todos. En este P. de E/A prima la construcción de *aprendizajes metodológicos sobre los aprendizajes específicos*. Aprender supone una serie de condicionantes, no solo en *los contenidos que deben ser potencialmente significativos y relevantes*, sino también en *la metodología que debe garantizar la tranquilidad, el sosiego, la disposición, la exigencia medida, la implicación y el reconocimiento*.

### → ¿Qué he aprendido sobre la profesión y la formación necesaria?

Esta carta, como primera de todo un curso hace mención a los apartados de la carpeta como dispositivo pedagógico de planificación del P. de E/A: justificación del tema, localización, situaciones educativas, objetivos, contenidos, apartados de reflexión de la pág. 4 (Anexo II, entr. 8).

La carta recoge uno de los objetivos del grupo: *Contar en el colegio con una Propuesta curricular desarrollada que de cuenta de lo que en EF se enseña a lo largo del curso, de los que el alumno va aprendiendo y cómo se llevan a cabo los P. de E/A.*

A nivel de desarrollo profesional destaca tres ideas clave:

- La idea de compartir entre colegas: *Los proyectos de las unidades didácticas irán quedando enriquecidos. Después de este trabajo y gracias a vosotros mi proyecto sobre la unidad didáctica IV. 1 no es el que era, ahora*

*tiene más recursos para ser compartido.*

- La importancia y trascendencia de empezar bien el curso, de los preámbulos: *El significado de inicio, de punto de partida, de establecimiento de bases.. ha crecido y esto le hace más flexible a interpretaciones que, en principio, parecían desviadas.* Los comienzos son complicados, lo que se hace temprano, favorece o dificulta el trabajo posterior
- La importancia de que el maestro no solo sepa de su materia, sino que *sepa hacer y sepa ser y estar* para esto transmitírselo a los alumnos. Entre las anotaciones se encuentran anécdotas que se comentaron y vienen recogidas en las cartas de jueves: *el niño que entendía que hacer bien , dar lo mejor de sí, nada tenía que ver con ir con el compañero asignado o respetar el espacio de ese señor mayor que también estaba en el parque que hoy habíamos convertido en aula.*

En cuanto al P. de E/A, se presentaba como *una UD menor y al final sentíamos que nos faltaba tiempo para desarrollar todo su potencial educativo*, lo que demuestra la importancia de los preámbulos.

## 6.2. CARTA DE JUEVES: 6 de octubre de 2011

Esta carta aborda la planificación del P. de E/A sobre la *regulación de los juegos motores (III.2)*. Ver anexo II, entrega nº 7, doc. 2.

### → ¿Qué he aprendido sobre el tema motivo de enseñanza-aprendizaje?

*En esta 2ª UD se necesitan aprendizajes que deberían haberse construido en la primera, pero no es grave, las tres primeras UD, meses de septiembre y octubre, se relajan a nivel de contenido específico de motricidad, para hacer hincapié en los contenidos metodológicos.*

Hay cuatro ideas básicas en los documentos del MEC en torno al juego: *saber y conocer juegos; saber utilizarlos; utilizar dinámicas de acción y pensamiento (estrategias); y que se puedan utilizar, llevar a otros contextos (al patio, a la calle, al parque...).*

Los *preámbulos* en el momento de encuentro cobran clara relevancia, en cuanto comienza el juego todo se desarrolla con una elevada exigencia.

En relación a las s/p podemos leer: *Las vacaciones de verano son amplias y durante este tiempo se ha vivido contenido por normativas particulares, por otra parte, los niños en lo que se refiere a la motricidad presentan, aún siendo del mismo curso, saberes muy diferentes que nos llevan a presentar tareas muy abiertas en las que todos puedan encontrar la posibilidad de esforzarse, la posibilidad de alcanzar algún logro.*

Es necesaria la distribución de *roles* (dentro-fuera, actor-espectador, jugador-árbitro) por los que todos los alumnos deberían ir pasando.

Los *criterios de éxito* a observar de cada juego deben ir referidos a tres aspectos: *la seguridad, la relación entre los alumnos, la participación y las reglas particulares de cada juego.*

Son muy interesantes y necesarios para regular el juego los *ciclos de juego y R/A*.

### → ¿Qué he aprendido sobre el alumnado, (...) y su aprendizaje?

El aprendizaje de los alumnos se ve favorecido por la utilización de tablas de doble entrada

en las que ellos mismos valoran el cumplimiento de los criterios de realización y de éxito de cada juego para luego exponérselos a sus compañeros.

Hay veces que su actuación en el juego no responde a la *lógica interna* del mismo, sino a una *lógica afectivo-emocional* que está en función de su desarrollo madurativo, sus intereses y sus características personales, se puede decir que busca otras eficacias (aceptación, reconocimiento, protagonismo...). Se enfrenta a diferentes retos (*motor, emocional, moral, ético y relacional*) en este tema.

### → ¿Qué he aprendido sobre la profesión y la formación necesaria?

Algunas decisiones organizativas (en relación a los espacios y horarios) van a hacer que sea más difícil llevar a cabo la tarea docente.

Establecer el punto de partida no es fácil, menos aún en esos contextos escolares en los que hay demasiada novedad, demasiada complejidad... Al igual que en la anterior UD, las decisiones que se tomen o no en ésta, serán bastante determinantes en el transcurrir del curso escolar. Este núcleo está ligado a *la escuela comprensiva*, a *la necesidad de preámbulos*, al cumplimiento de uno *criterios de realización y de éxito* para evitar conflictos, a *la coordinación de dinámicas de acción y de pensamiento...* Todo ello también será solicitado en otros P. de E/A, lo que le confiere un carácter de contenido básico que no solo justifica su presencia en la PGA, sino que pide que sea abordado lo antes posible dentro del primer trimestre.

## 6.3. CARTAS DE LOS JUEVES: 20 y 27 de octubre de 2011

Estas cartas narran lo ocurrido en las reuniones del primer y segundo miércoles, 19 y 26 de octubre, para abordar el tercer P. de E/A.

### → ¿Qué he aprendido sobre el tema motivo de enseñanza-aprendizaje?

En este tema, *el conocimiento y control corporal y motor (I.1)*, se dan cita diferentes núcleos temáticos que vemos recogidos en el currículo oficial (Anexo II, entrega nº 7, doc. 2). Podemos leer (CJ 27-10-2011): *Los núcleos del tema más utilizados fueron ejercicios de gimnasia de suelo (...), el acrosport y el equilibrio y la coordinación para no derribar, chocar, tocar objetos colocados intencionadamente...*

Las tareas abiertas de exploración informan al profesor, si además intercalas paradas (*¡Stop!*), favoreces el control corporal y puedes aprovechar para darles información, poner ejemplos...

La metodología que empleamos da resultados y además sienta las bases futuros P. de E/A (necesidad de esfuerzo personal y perseverancia, estrategias para que los alumnos sean conscientes de su progresos día a día y estén presentes situaciones de seguridad: reglas de oro, rigor en la normativa, cuidado-medidas de seguridad, importancia de las ayudas). Son muy importantes los preámbulos: dedicar tiempo (aunque parezca que vamos despacio) a que el alumnado comprenda la tarea, sus reglas de acción (criterios de realización) y la finalidad de la misma.

Son muy importantes en este P. de E/A las previsiones para la regulación de la práctica, como p. ej. clarificar la construcción, el uso y la finalidad de las hojas para el seguimiento de la

lección y el registro de datos, con el fin de que los niños vean su propia evolución y sean capaces de autoevaluarse y de evaluar al compañero de forma objetiva (atendiendo a los criterios de éxito).

### → ¿Qué he aprendido sobre el alumnado, (...) y su aprendizaje?

Los alumnos desarrollan de forma específica el conocimiento y control de su cuerpo, sus posibilidades y limitaciones corporales. Aprenden a comprobar e incluso a cuantificar su saber hacer. Para ello las s/p deben propiciar estos momentos. *Es importante que el alumnado sea consciente de que aprende, mejora, se ajusta a lo pactado, crece, forma parte de un proyecto colectivo...* (CJ 27-10-2011).

El niño desarrolla la capacidad de responder adecuadamente a los tiempos de inmovilidad, de contar qué es capaz de hacer y cómo lo hace y de valorar las ejecuciones de sus compañeros de acuerdo a los criterios de éxito. A lo largo del P. de E/A el alumno va ganando en autonomía y confianza en sus recursos motrices, toma conciencia de las exigencias del aprendizaje y en la mayoría de los casos, muestra una actitud positiva ante las tareas.

### → ¿Qué he aprendido sobre la profesión y la formación necesaria?

*Dedicarnos durante dos días a la concreción de un tema de EFE nos permite progresar en conocimientos sobre él* (CJ 27-10-2011).

En relación al proceso de transposición didáctica, la UD planificada no puede abarcar todos los núcleos, *pero la EP cuenta con seis niveles y esto nos da opción a distribuir los contenidos específicos detectados y atender a las progresiones que puede haber entre ellos* (CJ 20-10-2011).

Esta UD mezcla de conocimiento y control, debe incorporar *dinámicas de pensamiento y de acción* (p. ej. que localicen en la pizarra u hoja de registro las habilidades, equilibrios y figuras trabajadas y se apunten o auto-evalúen), pues trata de evitar el descontrol, lo evacuativo y la impulsividad. Son aprendizajes necesarios para la construcción de otros en futuros P. de E/A y ello justifica su presencia en la PGA y la sitúa dentro de las tres primeras UD del primer trimestre.

Uno de los problemas que surge en la planificación es *la gestión de las s/p* que planteamos al alumnado, adecuar la tarea al contexto es competencia del profesor y, en consecuencia, uno de los campos de formación.

Algunas decisiones arbitrarias a principio de curso pueden repercutir negativamente en la intervención educativa, aspecto que debe constar en la Memoria de Centro.

No resulta fácil, por muchos motivos, pasar de una UD a otra, pero es necesario hacerlo y respetar la Programación General Anual diseñada.

La posibilidad de que el profesor continúe en un mismo centro permite recoger “los frutos sembrados en el curso anterior”, favore la realización de un trabajo más acorde con tus planes.

*El conocimiento de la PGA, de la Propuesta Curricular, el conocer experiencias de sus núcleos ayuda a entender el significado de cada uno de los temas elegidos. Hay que huir de dar una lección que abarca todo, pues no se trata de lo que hacen, sino de construir aprendizajes, y desarrollar capacidades concretas* (CJ 27-10-2011).

*Los contextos heterogéneos ponen a prueba lo que enseñamos y cómo lo enseñamos. Mientras en los grupos más homogéneos el tiempo de enseñanza personalizada va creciendo poco a poco, en la unitaria lo individual se pre-*



*venta violentamente y lo que cuesta es encontrar tarea compartida, un pacto común* (CJ 27-10-2011).

## 6.4. CARTAS DE LOS JUEVES: 3 y 17 de noviembre de 2011

Las reuniones del primer y segundo miércoles se dedicaron al cuarto P. de E/A.

### → ¿Qué he aprendido sobre el tema motivo de enseñanza-aprendizaje?

Esta UD se basa en *el conocimiento de uno mismo, en el conocimiento de sus posibilidades y limitaciones físico-motrices proporcionado por el enfrentamiento al otro, por los juegos de duelo y oposición...* (I.2.2). Ver Anexo II, entrega nº 7, doc. 2.

Gracias a los intercambios de los seminaristas, se fueron identificando *las tareas a proponer y los ambientes y las progresiones que permitirán al alumnado crecer en el conocimiento de sí mismo, en su auto-concepto, en su capacidad de explorar las posibilidades y limitaciones físico-motrices en el enfrentamiento con el otro...* (CJ 3-nov). Algunas de estas s/p en parejas (duelos) son: *el calienta-manos, pisar el pie del otro, robar la cola, dar la vuelta a la tortuga, desequilibrar al otro, la sogatira dados de la mano, sacar de un espacio delimitado, inmovilizar, darse la vuelta, tocar sin ser tocado, Pepas y Pepitas...* Son s/p que versan sobre *distintas capacidades*, tiene que haber *contraste*, para que todos los alumnos tengan oportunidades y adquieran un conocimiento de sí mismos global y no parcial. El número de éstas está en función del número de alumnos, lo ideal es que todos se enfrenten a todos en cada una de las s/p.

En este P. de E/A son muy importantes *las previsiones*: delimitar los L/A, dejar los criterios de realización y éxito muy claros para evitar conflictos y favorecer la igualdad (por ejemplo, no te puedes negar si te retan, cómo me coloco al inicio del enfrentamiento, cuántas veces repito un reto (oportunidades), cuándo se gana..., estrategias que puedo aplicar...). Se pueden establecer turnos de observadores externos que regulen la práctica.

### → ¿Qué he aprendido sobre el alumnado, (...) y su aprendizaje?

Observamos en el alumno el deseo de saber más, de probar y probarse en este tema.

Los alumnos aprenden cosas de sí mismos gracias al otro, aceptan su realidad en relación al otro y avanzan en el desarrollo de la imagen de sí mismo y de la autoestima.

El alumno aprende a resolver conflictos, a explorar la amabilidad y la conveniencia de las reglas de convivencia.

También comprueban sus limitaciones y posibilidades a través de los resultados y desarrollan *estrategias de superación* cada vez que aplican los criterios de realización.

El alumno aprende a aceptar sus sensaciones y sentimientos para gestionarlos bien, aprende a aceptar los resultados.

Los alumnos llegan a superar el miedo que supone el compromiso de medirse con el otro y de que exista contacto físico y se centran en prever las acciones y reacciones del compañero para actuar en consecuencia. Cada reto, cada enfrentamiento, es una oportunidad de vencer, con lo que se provoca la *coordinación entre las dinámicas de pensamiento y de acción* en el alumno, no el *hacer por hacer*.



El alumno adopta actitudes positivas como: “Cada vez me doy más tarde por vencido”, “Cuando gano no presumo” y “Me enfrento al rival respetándolo”.

### → ¿Qué he aprendido sobre la profesión y la formación necesaria?

*La lucha, que no la pelea*, puede ser vista de otro modo. Al igual que se trabajaron los juegos motores para ser regulados, ahora se recurre a la lucha, una actividad antigua entre los seres humanos, con un valor educativo que es posible descubrir en la escuela si se ponen en marcha valores, procedimientos y estrategias para su desarrollo. Una de las razones que justifican este P. de E/A, se deduce de la siguiente cita de Séneca: *Te has pasado la vida sin adversario y no sabrás nunca hasta dónde alcanzan tus fuerzas*.

Los aprendizajes del alumno nos hacen estar más seguros de que esta UD es posible y gracias al análisis de la práctica, contamos con más recursos para gestionarla.

En este P. de E/A se dan situaciones que aparecen en la educación no formal, luego es conveniente que se realicen en la educación formal, donde existe un adulto (el maestro) que regula estas situaciones. De todas formas, las normas de convivencia encuentran resistencias a la hora de trasladarse a contextos de mayor libertad y se observan mejor en parejas y grupos pequeños, de ahí la necesidad de insistir el próximo curso con nuevos retos adaptados al alumnado y al contexto. En la CJ 17-11-2011 podemos leer: *Los contextos escolares dan un sentido singular al desarrollo de este tema, a veces, el alumnado no puede atender a un tema tan definido y es preciso dulcificarlo, mezclarlo con otras cuestiones más imprecisas. La edad, las limitaciones físicas... nos aconsejan plantear temas más básicos o complejos si queremos que sean comprensivos. En estos casos la dificultad para desarrollar el tema no obedece a la envoltura pedagógica, sino a las circunstancias de madurez y de desarrollo motor de las criaturas (...). Es el alumnado quien hace posible o no el desarrollo de una UD de estas características* (CJ 17-11-12). El alumnado de más edad facilita el desarrollo de situaciones de mayor compromiso. Sin embargo, la experiencia a veces nos dice lo contrario, el contexto humano es importante, pero con grupos objetivamente complicados hay profesionales de la educación que construyen ricas experiencias educativas que a priori parecían imposibles.

## 6.5. CARTAS DE LOS JUEVES: 24 de nov. y 1 de dic. de 2011

En ambas cartas se narra lo ocurrido en las reuniones que tratan la quinta UD.

### → ¿Qué he aprendido sobre el tema motivo de enseñanza-aprendizaje?

Esta UD versa sobre *la mejora y el desarrollo de las habilidades de locomoción (II.1)*.

Las s/p de este P. de E/A deben permitir a los alumnos explorar, poner a prueba, conocer el punto de partida y sus respectivas progresiones en las habilidades relacionadas con la marcha, la carrera, la trepa, el franqueo de obstáculos...

Ejemplos de s/p son: la carrera salvando obstáculos en la que emergen obstáculos (bancos) que con los recursos y criterios de acción propuestos pueden ser ensayados y superados, gracias a la comprensión, el deseo, la iniciativa y el esfuerzo del alumnado, son s/p donde el alumno se da cuenta del paso de *no saber a saber*, de *fallar a no fallar* y se favorecen *la coordinación de las dinámicas de*

pensamiento y acción; los conos chinos, para trabajar la amplitud y frecuencia de zancada; la carrera con apoyos dentro de aros.

Las solicitudes de *velocidad, los cambios de ritmo, de frecuencia de zancada, de desplazamiento, de sentido...* llevan a situaciones de fatiga, desequilibrio, y descoordinación. La *repetición* mejora las situaciones de descoordinación. Las s/p deben ir aumentando en dificultad: nueva distribución de los aros, compartir escenario con otros compañeros... La variable *tiempo* es muy importante, pues te permite, junto con el recuento de los fallos realizados en el desplazamiento, apreciar el progreso.

Son necesarios los ciclos de R/A para frenar la impaciencia que dificulta la coordinación entre las dinámicas de pensamiento y de acción.

En las previsiones, es importante ayudarte de los alumnos para colocar los L/A, determinar quiénes cronometran, quiénes cuentan los fallos, quién anota, cómo se rota de un L/A a otro... También dejar muy claros los criterios de acción que favorecen la seguridad. En relación a la gestión del tiempo, es importante minimizar los tiempos de espera.

### → ¿Qué he aprendido sobre el alumnado, (...) y su aprendizaje?

El alumnado ha estado preocupado/motivado por aprender (*nada motiva tanto como el saber, en este caso saber hacer*), conocen su punto de partida a partir del cual pueden mejorar (CJ 1-12-2013).

Poco a poco el alumno se va adaptando a la metodología que se propone desde el inicio del curso. Los alumnos muestran *responsabilidad y autonomía* a la hora de cronometrar los tiempos, de dar la salida y ajustar la llegada.

Se observa una gran *heterogeneidad de capacidades motrices* dentro de los grupos en función de los que realizan actividades físicas de forma extraescolar (o en su tiempo libre) y los que no, los que a priori, pasan más tiempo delante del televisor u ordenador.

### → ¿Qué he aprendido sobre la profesión y la formación necesaria?

La cultura de la actividad, la recreación contenida... está muy presente y nosotros pretendemos girarla hacia la cultura del desarrollo y el aprendizaje. De hacer una actividad y pasar a otra sin más, pasamos a identificar aquello de la actividad que es susceptible de desarrollo y aprendizaje para el alumnado, interesa *lo que sale regular para pasar a hacerlo bien o muy bien*.

Las tareas se concretan en función del contexto humano (grupos homogéneos o heterogéneos, unitarias...) y de los recursos materiales y espaciales.

Cuando dentro del grupo hay un alumno con una enfermedad degenerativa, más que buscar la mejora del equilibrio en la carrera se busca frenar el deterioro dentro de una enseñanza comprensiva. En los distintos escenarios, los alumnos, en función de sus circunstancias y capacidades, deben desarrollarse y aprender de forma significativa y relevante. Podemos partir de que los alumnos se pregunten: ¿qué creo que puedo hacer? y ¿qué me atrevo a probar?

Es necesario acercar la tarea a los conocimientos previos del alumnado para que estos encuentren el sentido. En uno de los casos, fue la evaluación de sus respuestas lo que mudó el desinterés en interés. Si los alumnos comprenden la tarea se gana en autonomía.

## 6.6. CARTA DEL JUEVES: 15 de diciembre de 2011

En la reunión del miércoles 14 se abordó la sexta y última UD del trimestre.

### → ¿Qué he aprendido sobre el tema motivo de enseñanza-aprendizaje?

Este P. de E/A que versa sobre el *la utilización de la cultura motriz en la construcción de nuevos aprendizajes (III.4) -Anexo II, entr. nº 7, doc. 2-*. Se trata de que el alumno construya aprendizajes practicando juegos, deportes, danzas, canciones con movimiento... para desarrollar habilidades específicas, para afianzar habilidades motrices básicas, para potenciar el control corporal y motor...

### → ¿Qué he aprendido sobre la profesión y la formación necesaria?

*Sí, hay una rica cultura motriz, que sin duda merece la pena conocer, valorar, recuperar, mantener y conservar, pero lo merece por algo y ese algo también queremos que sea motivo de enseñanza y aprendizaje con nuestro alumnado. Reproduciendo y transformando el patrimonio cultural que suponen las actividades físicas, los juegos, las danzas, los deportes, los escenarios específicos... nuestro alumnado puede disfrutar, relacionarse con otros, emplear positivamente el tiempo de ocio, mejorar su condición física, crecer en habilidades y destrezas..., gracias a una asignatura, la EFE (C. J. 19-01-2012).*

Para diseñar la evaluación, hay que identificar los  *criterios de éxito* para, desde ellos, elaborar una hoja de registro de *aciertos-errores, logros-fallos*, que hagan muy visibles los progresos.

Es un tema amplio donde el MEEF debe coordinarse con los tutores, los responsables de las actividades extraescolares y las familias con el fin de complementar los aprendizajes que este P. de E/A trata de construir.

## 6.7. CARTAS DE LOS JUEVES: 12 y 19 de enero de 2012

Ambas cartas recogen lo ocurrido en las reuniones de los miércoles respecto a las *lecciones de recuerdo*.

### → ¿Qué he aprendido sobre el tema motivo de enseñanza-aprendizaje?

Las lecciones de recuerdo son un conjunto de lecciones que rememora el trabajo desarrollado durante el primer trimestre. De algún modo, estas lecciones componen una unidad de trabajo, concretamente una *unidad de trabajo extraordinaria* (Vaca Escribano, 2002, p. 105). En esta 7ª UD, de carácter extraordinario, *no se imparten contenidos nuevos, sino que se recuerda el aprendizaje construido, su porqué y para qué, y se vuelve sobre los modos y maneras en los que se plantearon las situaciones-problema, así como los recursos y las actividades realizadas para lograr las intenciones propuestas* (CJ 19-01-2012).

No debemos caer en el error de pretender con las lecciones de recuerdo volver al P. de E/A para subsanar errores y rematar las unidades didácticas. Se trata de contar con un tiempo breve, una sola lección, *para disfrutar de este propicio estado que proporciona el reencuentro alegre con una escuela en la que el aprendizaje del alumnado es la diana* (CJ 12-01-2012).

Hay una fuerte conexión entre lo aprendido en el P. de E/A y los saberes que es posible reconstruir en el nueva lección de recuerdo, entre lo enseñado y la concentración de intereses y conocimientos que muestra el alumnado en el desarrollo de esta nueva situación educativa. De ahí

la diferencia entre unas lecciones de recuerdo y otras, dependiendo de lo ocurrido en el P. de E/A.

Estas lecciones suponen una ocasión para fijar lo básico a nivel metodológico, tienen algo de punto de partida, pues se retoman cuestiones básicas a tener en cuenta de un modo general. Luego permiten rectificar un punto de partida que no fue bien establecido. Sin embargo, cuando éste está claro, puedes encontrar más tiempo para *el aprendizaje específico* al no ser necesario atender tanto a cuestiones metodológicas. Esto nos lleva a pensar que *quizá el recuerdo consiga que haya más dinámica de pensamiento en la dinámica de acción y que este equilibrio, tan necesario, se establezca con mayor facilidad* (CJ 19-01-2012).

### → **¿Qué he aprendido sobre el alumnado, (...) y su aprendizaje?**

*Como el alumnado fue el protagonista de los aprendizajes construidos, los proyectos personales se integran fácilmente en el proyecto general. Como lo verdaderamente novedoso en el P. de E/A fue conocer aquello que no conocían, saber hacer lo que en principio les parecía realmente complicado, es posible obtener ahora un buen equilibrio entre la estructura de las relaciones sociales y la estructura de las tareas disciplinares* (CJ 12-01-2012).

El alumnado no olvida los aprendizajes construidos en el tiempo transcurrido entre el desarrollo de la UD y la lección que la recuerda, más bien se observa la degustación y reelaboración del aprendizaje entonces logrado. La vuelta a los aprendizajes construidos facilita que los niños utilicen y se dispongan a probar y comprobar, y si es posible, mejorar aquello que saben. Uno de los seminaristas apunta: *Se observa en el alumnado interés en retomar la cuestión pendiente, dentro de la normativa pactada en la que se estaba abordando* (CJ 19-01-2012).

En estas lecciones de recuerdo se observa en el alumnado confianza y relajación al actuar en un marco conocido, podemos decir que facilitan la disposición e implicación del alumnado. Sin embargo, a veces, puedes descubrir miedos e inseguridades que en el desarrollo de la UD pasaron desapercibidos.

A estas edades, unos meses más en la vida de los niños supone un salto cualitativo grande de madurez y de capacidad para afrontar aquellos retos a priori imposibles de alcanzar, lo cual les provoca una gran satisfacción y motivación extra en nuestros alumnos.

### → **¿Qué he aprendido sobre la profesión y la formación necesaria?**

Este tema surge en seminarios anteriores del análisis de la práctica, poco a poco fueron descubriendo que la distancia entre la teoría y la práctica, la planificación y la acción, el proyecto y lo surgido, disminuía en algunos momentos del curso escolar. Con el tiempo fueron dándose cuenta de que *los días de retorno a las aulas parecen propicios para que se de un mayor encuentro entre la tendencia discente y docente* (CJ 12-01-2012).

*También el profesorado se siente satisfecho y al observar lo aprendido por el alumnado mejoran sus expectativas sobre las posibilidades de los niños.* Esto está muy ligado al *optimismo y positivismo pedagógico, centrarse en lo positivo del alumnado* (A. Lapierre), *disciplinarse para confiar y esperar de él* (CJ 19-01-2012). El *optimismo pedagógico* trata de aprovechar las emociones positivas que generan estas lecciones para favorecer el desarrollo de personas optimistas, llenas de fe, esperanza y confianza ante el futuro,

que creen que los éxitos son resultado del esfuerzo y de la perseverancia, y los fracasos son comprensibles y representan una oportunidad de nuevo aprendizaje. El ser optimista, el que los niños tengan expectativas positivas, y a su vez, que los mayores tengan buenas expectativas ante su aprendizaje, es esencial para que éste se construya.

## 6.8. CARTAS DE LOS JUEVES: 26 y 9 de febrero de enero de 2012

En las reuniones de ambos miércoles abrimos y cerramos la carpeta relativa al P. de E/A dedicado a *aguantar corriendo, correr sin parar, correr a ritmo*, y de ahí su título.

### → ¿Qué he aprendido sobre el tema motivo de enseñanza-aprendizaje?

Esta 8ª UD trata sobre *las posibilidades y límites físico-motrices en relación consigo mismo (I.2.1)* -ver anexo II, entrega nº 7, doc. 2-. Consiste en poner a prueba las posibilidades y limitaciones ligadas a la resistencia, a la carrera larga, al esfuerzo prolongado...

El contexto nos lleva a abordar la UD de diferentes modos: *con los mayores (...) es posible tomar como eje de giro el ritmo cardíaco, pero con los niños son otras variables, el tiempo y el espacio recorrido los que nos permiten canalizar la enseñanza y a ellos el aprendizaje* (CJ 26-01-2012). Esto nos lleva a creer que se trata de un *proyecto semi-construido* que se puede ir completando y desarrollando a lo largo de la etapa.

Las s/p planteadas dan opción a que aumente el tiempo de carrera a lo largo de la UD y no solo el espacio recorrido. Es interesante dar a conocer, tanto en el momento de encuentro como al finalizar la carrera, una batería de estiramientos que puedan realizar de forma autónoma (P. ej., a través de láminas de estiramientos que les permitan realizarlos en el momento indicado).

Puede ser oportuno tomar el *reto personal* como punto de partida. Debe ser un reto consciente, un reto que puede prolongarse y que se desea prolongar en el tiempo extraescolar, pues se reconocen sus efectos beneficiosos, el estar en forma...

En relación a las *previsiones*, la construcción de los *escenarios* debe llevar el menor tiempo posible (hay que organizar a los alumnos para montar y desmontar el escenario) y las *hojas de registro* de datos pueden contemplar distintos parámetros en función de la edad (espacio, paradas, pulso, ritmo, sensaciones al finalizar...).

### → ¿Qué he aprendido sobre el alumnado, (...) y su aprendizaje?

Este P. de E/A busca que los alumnos aprendan a aguantar corriendo manteniendo un ritmo. En las primeras lecciones observamos que el alumnado no sabe, sin embargo, gracias a las lecciones enlazadas, se produce un importante cambio. Este proyecto suponen una oportunidad para que el alumno aprenda que *“progresar” viene de la mano del esfuerzo, de la perseverancia, de la decisión de hacer de un determinado modo...* (CJ 26-01-2012). El alumnado puede *observar y sentir cómo progresan en dos semanas de dedicación. Comprende y asimila que los resultados: más tiempo corriendo, más espacio recorrido en el mismo tiempo, son debido a unos condicionantes que hay que atender, como encontrar el ritmo pertinente, regular la respiración...* Los alumnos comprueban y comprenden que *los criterios de realización proporcionan el logro, el éxito llega como fruto de haber tenido en cuenta las reglas dadas* (CJ 9-02-2012).

En esta UD, el alumnado aprende a conocerse, a estimar sus posibilidades, a cuestionar sus limitaciones y a tener mayor autoconfianza. Fruto de lo que van aprendiendo y conociendo de sí mismos lleva a los niños a mejorar sus previsiones en relación al reto de cada lección.

Los alumnos construyen aprendizajes muy diferentes: formas de representar lo ocurrido, cálculos matemáticos, unidades de longitud, los efectos de la actividad física/cambios orgánicos, de educación general (dejar adelantar, no interrumpir a los que corren por “ir al baño”...), dedicación al otro... También podemos integrar las TIC dentro de nuestra área, cuando les pedimos que busquen en el poderoso Google qué es *el flato o las agujetas* para que luego lo expongan en clase...

### → **¿Qué he aprendido sobre la profesión y la formación necesaria?**

Las carreras largas tienen dos objetivos de aprendizaje: *pasar de la carrera explosiva y breve a una carrera regulada, controlada por la decisión de permanecer corriendo*. Pasar, en consecuencia, de *la actividad espontánea a una actividad voluntaria y construida*.

Estos trabajos suponen una oportunidad para *establecer relaciones con los maestros tutores y las notables oportunidades que ofrecen para llevar la práctica fuera de la escuela, con la intención de que los aprendizajes construidos sigan construyéndose en el tiempo a su libre disposición...* (CJ 26-01-2012). Lo que en esta UD se pretende no se logra con el trabajo que es posible en la escuela, requiere seguir ejercitándose del modo aprendido. *Esto puede proporcionar una visión interesante en la escuela, los aprendizajes se inician en la escuela y siguen construyéndose con las pautas y los recursos que ésta proporciona* (CJ 9-02-2012).

*Esta UD facilita el tratamiento de las capacidades específicamente motrices y supone una buena oportunidad para el autoconocimiento del alumnado, y todo ello logra que se impliquen decididamente* (CJ 9-02-2012).

La metodología empleada en este P. de E/A posibilita la educación del sujeto en los roles de *actor y observador*, ya que permite hacer ver la responsabilidad del observador cuando trabaja para el compañero que corre: *tomando sus registros, informándole del tiempo y de las vueltas, alcanzándole el agua...*, o sea, colaborando en la consecución de su reto. *El aprendizaje de esta UD está en la acción, la observación, la proporción de ayuda al compañero, la perseverancia en el entrenamiento...* (CJ 9-02-2012).

*Una UD clara en sus contenidos desde un punto de vista didáctico, no supone que no tenga dificultades a nivel pedagógico. Hay que generar un clima de trabajo, hay que atender a las diferencias y singularidades, hay que conseguir tiempo para la acción y para la reflexión, para la puesta a punto del conocimiento previo y los planteamientos de superación. El aprendizaje depende de una buena transposición didáctica y de una adecuada pedagogía* (CJ 9-02-2012).

## 6.9. CARTAS DE LOS JUEVES: 16 de febrero y 1 de marzo de 2012

La transposición didáctica nos lleva en esta ocasión a tratar un tramo de la cultura motriz que reclama habilidades específicas: *El salto a la comba*.

### → **¿Qué he aprendido sobre el tema motivo de enseñanza-aprendizaje?**

La UD nº 9 trata de *las habilidades complejas y específicas (II.3)* -Anexo II, entrega nº 7, doc. 2-. El núcleo escogido son *los saltos de comba*, y se desarrolla resolviendo s/p que permiten al alumnado

explorar, poner a prueba, conocer el punto de partida y sus respectivas progresiones en estas habilidades que reclaman *la intervención de la locomoción, la manipulación, el equilibrio, la coordinación, el control motor... se trata de gestos de habilidad compleja que tienen mucho recorrido en la cultura motriz. De aquí que encuentre cierta intersección con el campo de contenido número tres, en el que el alumnado aprende de la cultura motriz* (CJ 16-02-2012).

En esta UD la hoja de registro de datos es la mejor forma para que los alumnos conozcan los distintos tipos de salto (individuales, en parejas y en grupo) y sean consciente del progreso lección tras lección. Como hemos visto que los saltos requieren de coordinación, equilibrio y control motor, es necesario evitar la fatiga y que los alumnos se sitúen en su EDP (que se centren en el trabajo de los saltos que les salen regular o mal), para ello conviene limitar el nº de saltos de los que ya les salen bien, a por ejemplo 10 saltos (los alumnos anotarían 10+).

El equilibrio y la coordinación son gestos motrices que permiten al alumnado aumentar su frecuencia y acelerar el ritmo, lo que nos ayuda a identificar su progreso, consecuencia de la repetición, el empeño y el trabajo sistemático.

¿Por dónde empezar, por los saltos colectivos o los individuales? *Cuando el alumnado presenta muchas dificultades, el hecho de eliminar el “dar”, que pasa a ser responsabilidad de la maestra (con habilidades para dar a un ritmo que facilita que el alumnado encuentre éxito), parece ser una decisión acertada, pero una decisión a eliminar en cuanto el alumnado presente conocimientos previos suficientes* (CJ 1-03-2012).

### → ¿Qué he aprendido sobre el alumnado, (...) y su aprendizaje?

*La pluralidad de logros facilita que todos y cada uno de los niños trate de resolver problemas acordes con sus conocimientos previos* (CJ 16-02-2012).

*Es muy importante que el alumnado haga, explore, de que no pierda el deseo de probar.... (A. Lapierre) y aquí juega un fuerte papel los pequeños éxitos que el alumnado va identificando* (CJ 1-03-2012).

A lo largo de esta UD el alumnado debe ir entendiendo *los tiempos de entrada que le ofrece la comba, el ritmo del salto, la percepción espacio-temporal que reclama la ejecución* (CJ 1-03-2012).

### → ¿Qué he aprendido sobre la profesión y la formación necesaria?

A veces los saltos de comba pueden ser ajenos a la historia particular del MEEF y esto provoca resistencias. Ello nos lleva a ratificar que la Propuesta curricular anual, *no debe depender tanto de las apetencias y bagaje motor del maestro, como de las necesidades del alumnado...* (CJ 16-02-2012).

A la hora de justificar este P. de E/A podemos encontrar distintas razones (CJ 16-02-2012):  
 \*Tiene cierta facilidad para pasar de la sala, al patio, a la calle, al parque, de las situaciones de organización intencionada a las de libre organización. Suele ser normal que durante el desarrollo de esta UD, los alumnos en el recreo jueguen a la comba; \*En su desarrollo se pueden superar problemas que suelen aparecer relativos al género...; \*Son saberes conocidos por familiares y amigos, lo que les lleva a poderlos compartir fuera del colegio, favoreciendo el diálogo social con lo que se aprende, con lo que se logra...; \*El

*recorrido de progresión de habilidades motrices es enorme, ello facilita la personalización de la enseñanza; \*Tiene muchas posibilidades de trabajo interdisciplinar.*

## 6.10. CARTAS DE LOS JUEVES: 8, 15 y 22 de marzo de 2012

De forma extraordinaria, se dedicaron las reuniones de tres miércoles para la planificación, análisis y reflexión del décimo P. de E/A sobre la *expresión y comunicación corporal*.

### →¿Qué he aprendido sobre el tema motivo de enseñanza-aprendizaje?

En esta UD *los niños indagan sobre las posibilidades expresivo-comunicativas del gesto y del movimiento (I.3) –Anexo II, entrega nº 7, doc. 2-. Los núcleos desde los que se puede abordar este tema son: los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento (escenificación); las técnicas expresivas (mimo, sombras...); el acercamiento a la danza contemporánea; y la reproducción de estructuras rítmicas, bailes, danzas...*

El núcleo elegido es *el acercamiento a la danza* y contamos con referencias bibliográficas fruto de los encuentros mantenidos con la “Academia de Nantes” (CJ 08-03-2012).

Las fases por las que deberían pasar las propuestas de enseñanza-aprendizaje en el MCA son: *1º- entrada en danza, 2º- exploración guiada, 3º- memorización y 4º- presentación y evaluación de lo construido* (CJ 15-03-2012).

Dentro de cada una de ellas se deben ir desgranando las s/p adecuadas a nuestros alumnos, p. ej. el juego *¡1, 2, 3, sale el sol!* puede ir propiciando una fase de exploración y expresividad que ayuda a “entrar en danza”. Es conveniente pasar por todas las fases en la 1ª lección del MCA.

En este P. de E/A debemos trabajar contenidos como: *los elementos que intervienen en la danza para ser expresiva, la coordinación de las acciones propias con las acciones colectivas, la memorización del papel a jugar, la colaboración en la construcción colectiva* de una producción por parejas y/o en grupo y el respeto a las producciones propias y ajenas (CJ 15-03-2012).

En la evaluación podemos apostar por la coevaluación, para ello es necesaria una ficha de registro que contenga los *criterios de realización y de éxito* acordados, así como los *recursos* que ellos deben ir identificando en la representación de cada grupo (p. ej. existencia momentos de quietud o fotos durante 3 segundos, utilización de distintos planos, de la mirada fija, de unísonos, ejecución a cámara lenta, si hablan o no durante la representación, existencia de movimientos parásitos, qué te ha sugerido su representación o qué título le pondrías...).

### → ¿Qué he aprendido sobre el alumnado, (...) y su aprendizaje?

Los alumnos tienen que ser capaces *de ajustar el comportamiento motor, la conducta motriz, a los criterios acordados*, así como *de identificar y explicar los ingredientes que te llevan a poner buena nota al compañero, al grupo* (CJ 15-03-2012).

En un primer momento, los escolares mostraban ciertas reticencias en torno a este tema. *En el desarrollo de la UD se les ha solicitado vencer el pudor, dedicarse a hacer dentro de los criterios de realización, hacer con otros, junto a ellos, compartir espacios.... todo esto necesita requisitos que, a veces, ofrecen un panorama de*



*dificultades a vencer* (CJ 22-03-2012).

*La tareas desarrolladas les han llevado a un saber, un saber hacer y un saber ser y estar atendiendo a las variables que canalizan y potencian la expresión y comunicación no verbal* (CJ 22-03-2012).

*Los aprendizajes construidos no solo les han permitido observar y evaluar si sus compañeros hacían de acuerdo a lo pactado y si ello suponía mejorar el espectáculo que trataban de crear y exponer* (CJ 22-03-2012).

### → **¿Qué he aprendido sobre la profesión y la formación necesaria?**

En este contenido, *la expresión y comunicación corporal*, se detectan más fallos de formación entre los maestros, se observan más dificultades a la hora de plantear la UD (CJ 08-03-2012).

En el currículo oficial apenas encontramos contenidos referidos a este núcleo que sirvan de inspiración y justificación a los maestros (CJ 15-03-2012).

A la hora de justificar este P. de E/A se encontraron muchas razones: *\*Les ayuda a gestionar el pudor y la vergüenza; \*Les ayuda a aceptar el compromiso de exponer y exponerse; \*Se utiliza el cuerpo y el movimiento para la expresión verbal y no verbal; \*Adquieren recursos expresivos y aumenta su saber sobre los ingredientes de la expresión; \*Nacen nuevas dimensiones para la relación y colaboración entre el alumnado; \*Les ayuda a ver, entender y disfrutar de algunos espectáculos culturales...* (CJ 15-03-2012).

Es importante identificar las capacidades que los alumnos desarrollan (objetivos) para aumentar el sentido de las tareas y facilitar al alumnado los criterios de realización y el porqué de hacer eso y de ese modo.

Las reflexiones sobre este P. de E/A ponen de manifiesto la oportunidad educativa del mismo, así como la flexibilidad a la hora de adaptarse a los diferentes contextos (CJ 22-03-2012).

## 6.11. CARTAS DE LOS JUEVES: 22 y 29 de marzo de 2012

El 2º trimestre finaliza con el P. de E/A nº 11.

### → **¿Qué he aprendido sobre el tema motivo de enseñanza-aprendizaje?**

En esta UD volvemos a *la cultura motriz*, concretamente a esos juegos reglados que conocen y que nos permiten hacer un nuevo hincapié, desarrollar un nuevo núcleo, *la estrategia en los juegos motores reglados* (III.3), donde *los alumnos planifican, aplican y evalúan estrategias de acción en los diferentes papeles a los que el juego les invita* (Anexo II, entrega nº 7, doc. 2), *para que los resultados no sean solo fruto del azar*, sino también, de la capacidad de combinación que van adquiriendo entre acción y pensamiento, entendiendo que las conductas motrices del alumnado obedecen al equilibrio que se establece entre las dinámicas de pensamiento y de acción. *Vamos a solicitar a nuestros alumnos jugar con un plan. Generalmente, habrá dos planes en litigio, el de los atacantes y el de los defensores, el de los perseguidores y el de los perseguidos.... Ambos deberán acatar unas normas, un arbitraje, por lo que se volverán a reconstruir los aprendizajes de 'Regulación de los juegos motores reglados'. Para gestionar los planes necesitamos de algún compañero que desarrolle la figura del 'entrenador'...* Esos juegos que conocen van a permitir a las criaturas agruparse, ir con

*unos y en contra de otros, caer de rebén, salvar y ser salvado, luchar porque se consiga lo previsto, analizar las causas del éxito y la derrota...* (CJ 22-03-2012).

Las estrategias se trabajan en aquellos *juegos conocidos ya regulados* para que no haya problemas de seguridad y todos los miembros del grupo puedan participar contenidos por las mismas reglas.

### → **¿Qué he aprendido sobre el alumnado, (...) y su aprendizaje?**

Los alumnos deben ir desarrollando la capacidad de elaborar planes de acción, de ponerlos a prueba y de analizar sus resultados con el propósito de influir en el resultado. Además deberán actuar conforme al rol que les ha tocado, si hacen de entrenador, deberán dirigir el plan de ataque o defensa desde fuera, y en el caso contrario, deberán acatar el plan del entrenador de turno.

*En estos juegos, los niños van a agruparse, ir con unos y en contra de otros, caer de rebén, salvar y ser salvado, luchar porque se consiga lo previsto, analizar las causas del éxito y de la derrota...* (CJ 22-03-2012).

*En relación al aprendizaje de los niños, estos planes reclaman comunicación, acuerdo, respeto a lo acordado, responsabilidad en la ejecución y todo junto, multiplica las posibilidades educativas, aprenden cosas, aprenden a hacer cosas, aprenden a ser, estar y comportarse del modo acordado. Desarrollan capacidades ligadas a la habilidad y destreza motriz, a la negociación con los otros, de colaboración-oposición...* (CJ 22-03-2012).

### → **¿Qué he aprendido sobre la profesión y la formación necesaria?**

Para justificar este P. de E/A encontramos razones suficientes como que los resultados en los juegos que se desarrollan no sean fruto del azar sino de la elaboración y ejecución correcta de planes previamente acordados.

*El equilibrio entre las dinámicas de acción y pensamiento, cobra aquí su expresión máxima, pues las criaturas acomodan su acción a unos planes concretos (de ataque, de defensa, de salvar al compañero ahora prisionero...) que pactan, prueban, que evalúan, que reconducen* (CJ 22-03-2012).

## 6.12 LOS JUEVES: 19 y 26 de abril y 3, 10 y 17 de mayo

En este P. de E/A, trabajamos las *habilidades de manipulación*. Por motivos de la PGA, esta UD se va a tratar en más de dos reuniones de miércoles.

### → **¿Qué he aprendido sobre el tema motivo de enseñanza-aprendizaje?**

Esta UD nº 13 trata de *las habilidades de manipulación (II.2)* –Ver anexo II, entrega nº 7, doc. 2-. Este tema se desarrolla resolviendo s/p que les permiten explorar, poner a prueba, conocer el punto de partida y sus respectivas progresiones en las habilidades relacionadas con el bote, el golpeo, la conducción, el lanzamiento...

Son muchos los núcleos desde los que posemos abordar este tema, nos centramos en un primer momento en *los golpeos*, para los que tenemos como referencia los juegos de pala y raqueta y en su progresión a los largo de la EP. Sin embargo, hubo maestros que escogieron para sus UD otros como *el bote y los lanzamientos de precisión*.

*La manipulación es diferente en calidad en función de si se ejecuta con el dado dominante o no; con o sin restricciones de movimiento; también las características de los objetos que golpean las palas y las raquetas pueden ser motivo de progresión; también lo es la intención de los golpes, intenciones de precisión, de lejanía, del trazado de algunas trayectorias; lo es, como no, la velocidad con la que se deben ejecutar las acciones propuestas... La calidad de la habilidad manipulativa se ponen en cuestión cuando se ha de contar con la colaboración, o cuando se actúa en oposición del otro... (CJ 19-04-2012).*

Algunos de los títulos que se barajaron son: *Jugando con palas y raquetas, Utilizando nuestras manos en el golpeo de objetos* (si el golpeo es el núcleo) o bien *Controlando objetos con las manos, Lanzar y recepcionar* (si trabajamos bote, lanzamientos y recepciones con pelotas y balones).

En relación a la localización, en cada uno de los tres ciclos, dentro del currículo oficial, encontramos contenidos en el bloque II y criterios de evaluación que con sus explicaciones, expresan el interés y la vinculación del área de EF a las habilidades centradas en el manejo de objetos... sin embargo, *nos parece que son documentos poco claros, poco explícitos y que se prestan mucho a la interpretación personal* (CJ 19-04-2012).

Las s/p deben abarcar los diferentes niveles de habilidad de los niños. A la hora de diseñar las tareas de la página 2 de la carpeta (Anexo II, entrega 8) sobre **el bote**, se propusieron *escenarios en los que situar situaciones-problema concretas. Pusimos un ejemplo sobre recorridos botando, vimos la progresión posible: tareas sencillas que todos podía hacer, tareas que saldrían regular y que, por tanto, nos ayudarían a encontrar el EDP, y tareas para aquellos que su habilidad de entrada es poderosa...* (CJ 26-04-2012).

Otras s/p que compartimos para trabajar **los golpes con palas** consistían en *dar toques con una pala, tratando de no desplazarse del sitio, cuidando que no hubiera movilidad en la muñeca en el momento del golpeo. Cambiar de objeto, una pelota de espuma, y hacer toque-bote-toque...* (CJ 03-05-2012). Es necesario establecer los criterios de realización y de éxito de las s/p con claridad: contar el número de golpes en diferentes situaciones (sin mover los pies del suelo); no dejar de golpear pasando de estar de pie a sentados, de rodillas y otra vez de pie; golpear mientras caminan en equilibrio hacia delante y atrás pisando líneas adhesivas en el gimnasio... de forma que todos los alumnos se sitúen en su EDP.

También vimos s/p para trabajar **los lanzamientos de precisión**: lanzamientos a tres dianas situadas a distintas alturas (aros colgados de una cuerda), donde hay que precisar el tipo de pelotas a lanzar, la distancia, determinar aquellos que les permitía ponerse en la siguiente distancia (dos éxitos seguidos)...

Son muy importantes las *fases de exploración y expresividad* en las clases de EF así como las actividades de ensayo para ir detectando la mejor postura, el mejor gesto, la mano o el pie dominante... *La evaluación necesita tiempo cuando lo que se evalúa es el aprendizaje construido, hay que dar tiempo a que se construya. No se debería entregar demasiado pronto el registro de datos* (CJ 10-05-2012). Sin embargo la ficha favorece el trabajo autónomo de los alumnos y les ayuda a identificar la progresión siempre que no caigamos en el error de convertirlos en meros ejecutores. *Como siempre el equilibrio, la ponderación, el trabajo del profesorado en la negociación del alumno* (CJ 10-05-2012).

Es interesante proponer algún juego que reclame las habilidades trabajadas de forma que el alumnado ponga en práctica sus hallazgos y logros, esto nos lleva a plantear s/p con un sentido determinado (p.ej. *Pepito-cocinero* (bote); los días de la semana (bote, lanzamientos y recepciones); *balón-tiro* (los lanzamientos y las recepciones); *Robin Hood* (bote, lanzamientos, recepciones e intercepciones); *juegos de frontón* (golpeos con palas); etc. En este caso: *El desarrollo de las habilidades motrices vuelve a mezclarse con la utilización de la cultura matriz, temas con una fuerte intersección en nuestra Propuesta curricular: III.4 y II.1- II2-II3* (CJ 17-05-2012), intersección que hay que procurar evitar.

En relación a la progresión a lo largo de la etapa, *el alumnado de tercer ciclo puede aprender y comprobar que hay una serie de elementos que intervienen en el logro de la recepción, el atrape, la detención del objeto. Pero en el primer y segundo ciclo, no haríamos hincapié en la percepción espacio-temporal, pues este hincapié lo desarrollamos en UD relativas al primer bloque de contenidos* (MEC, Decreto 40): *El cuerpo imagen y percepción o al primer campo de contenidos* (Seminario TPC): *Lo que el niño aprende de sí mismo* (CJ 10-05-2012).

### → ¿Qué he aprendido sobre el alumnado, (...) y su aprendizaje?

Cuando el núcleo escogido son los golpeos con palas, los alumnos tienen que adquirir capacidades que les permitan *ajustar el movimiento corporal al golpeo de la pala, tanto al globo, como a la pelota de espuma* (CJ 03-05-2012), acomodar los diferentes segmentos corporales a las propuestas de golpeo, realizar de forma correcta los golpeos de las distintas s/p demostrando control corporal y motor en el golpeo...

Si cambiamos de núcleo, y trabajamos los lanzamientos de precisión, los alumnos tendrán que ir siendo capaces de precisar el lanzamiento; introducir repetidas veces el balón en el aro; prever los aciertos a lograr... También, los niños deberán ir identificando las progresiones y las razones y prácticas que les han llevado a obtener éxitos.

El alumno se muestra en ocasiones poco autónomo en su trabajo. En el desarrollo de las lecciones encontramos muchas anécdotas que muestran *la necesidad de que el alumnado devenga más autónomo, no encuentre tantos aliados para hacer por él, aquello que debería ser motivo de su esfuerzo, dedicación y responsabilidad personal* (CJ 26-04-2012).

A veces el comportamiento del alumnado nos hace pensar *que no había tenido EFE, sino "juego", (...) un tipo de juego basado en la recreación y la evacuación, un comportamiento que provoca resistencias a entrar en una estructura de enseñanza necesaria para el aprendizaje* (CJ 03-05-2012).

Si los alumnos entienden mal la hojas de registro y la ven como el archivo de su calificación nos puede llevar a opiniones como esta: *Con la hoja de registro de datos los niños se muestran súper tramposos* (CJ 10-05-2012). Se establecieron dos estrategias para reconducir estos comportamientos: 1ª Explicarles que la nota no era debida al número de dianas, sino a los progresos que reflejaba esa cifra cuando se atendía a los criterios de realización acordados; 2ª Centrarnos en la evaluación y comprobar si el dato anotado se corresponde con la realidad.

En la práctica se observan *grandes diferencias de habilidad entre unos niños y otros, diferencias que ha-*

*cen necesaria la diversificación de las tareas y dentro de cada una de ellas la búsqueda amplia de progresiones para que cada criatura pueda encontrar el EDP... (CJ 03-05-2012).*

### → ¿Qué he aprendido sobre la profesión y la formación necesaria?

A la hora de justificar este proyecto encontramos razones suficientes por las que merece la pena incluirlo en la PGA: *\*El alumnado tendrá la oportunidad de mejorar en unas habilidades que reconoce dentro de la cultura motriz y que sabe que utilizará en diferentes ocasiones de su 'vida deportiva, recreativa, de ocio...'; \*Las criaturas en el desarrollo de este proyecto entran en contacto con una parte de la cultura motriz, la relativa a las palas, raquetas, bates, todo un montón de actividades físicas organizadas en diferentes juegos y deportes; \*El alumnado hará hincapié en el desarrollo de la coordinación segmentaria, la coordinación dinámica general se centrará en las relaciones óculo-motrices...; \*Las situaciones-problema que vamos diseñando en la página 2 de la carpeta van a desarrollar, necesitar y exigir que el alumnado sea capaz de perseverar y esforzarse por superar las torpezas que, sin duda, irán apareciendo (CJ 26-04-2012); \*Lo programado posibilita que el niño sea consciente de la importancia de la percepción y coordinación espacio-temporal que intervienen en el desarrollo de los golpes: acercarse/alejarse hasta encontrar el sitio, relajarse/tonificarse en la acomodación y el golpeo, anticipar la trayectoria del objeto para encontrar rápidamente la postura base... (CJ 03-05-2012).*

Si en nuestro P. de E/A se da la intersección antes comentada entre el desarrollo de las habilidades, en este caso manipulativas, y la cultura motriz, podemos encontrar razones que lo justifiquen: *\*Que el alumnado se sienta con posibilidades en el juego, que se sienta con recursos y 'habilidades suficientes' para poder abordarlo (CJ 17-05-2012).*

Aunque la EF se presta a la identificación de problemáticas personales y relacionales, conviene que sea el tutor quien lleve la batuta en la gestión de estos asuntos...

*Surgía en la conversación una constante en el desarrollo de la EF, se cuenta con muy poco tiempo y ello no es compatible con cierta ansiedad, que nos reconocemos entre el profesorado, a la hora de enseñar. Acordamos que para proponer s/p nos ayudaría pensar más en lo que el alumnado puede aprender en el tiempo a su disposición, que en lo que podría ser enseñando. La EF como materia cuenta con el tiempo que cuenta y necesita centrarse más en aprender a aprender que en desarrollar aquello que los niños necesitan en su desarrollo, pues esto es francamente imposible (CJ 17-05-2012).*

## 6. 13. CARTAS DE LOS JUEVES: 17 y 24 de mayo de 2012

El tema de este P. de E/A es *la reproducción de la cultura motriz (III.1) -Anexo II, entrega nº 7, doc. 2-*.

### → ¿Qué he aprendido sobre el tema motivo de enseñanza-aprendizaje?

En esta UD nº 14 *los niños reproducen la cultura motriz seleccionada*, a través de juegos motores reglados/deportes; juegos de chapas, canicas, peonzas, totalé/rayuelas...; y bailes y danzas.

*La cultura motriz no es neutra y en ocasiones necesita una nueva orientación para ajustarse a valores de mayor actualidad. La reproducción siempre supone transformación.* En cualquier caso, es un tema importante que puede derivar en diferentes UD's (CJ 17-05-2012).

Dos de los P. de E/A, “Las peque-olimpiadas”, se basaron en la reproducción del atletismo olímpico con motivo de las Olimpiadas de Londres-2012. Entre las situaciones educativas se encontraban carreras cortas, relevos, lanzamientos y saltos de longitud. Se plantearon los criterios de realización en cada una de ellas, la organización, las hojas de registro que dieran fe de los criterios de éxito, los aprendizajes a construir y los acuerdos con otros profesores...

Otro de los proyectos no trataba solo de reproducir la cultura motriz, sino también utilizarla con un objetivo claro, animar y dar recursos para que las actividades deportivas continúen a lo largo de las vacaciones de verano. Encontramos dos posibles títulos: “*Saber cómo hacer deporte en verano*” y “*Pensando en el desarrollo autónomo de una parte de la cultura motriz*” (CJ 24-05-2012). En esta UD, se pretendía situar el desarrollo de la unidad de trabajo en espacios emblemáticos del pueblo, que son los que los niños visitan en sus actividades de ocio y recreación: el frontón (para trabajar el frontenis); las pistas de tenis (para el tenis); y el circuito del parque, que al parecer, se presta estupendamente para trabajar actividades de bicicleta. De cada una de las situaciones se plantearon criterios de realización, la organización más adecuada, las hojas de registro, las progresiones... de forma que cada alumno encuentre su EDP. Por ejemplo, las tareas con la bicicleta se pueden orientar al equilibrio (a ver quién llega el último), la superación de obstáculos, la velocidad en recta, cómo trazar las curvas...

Otro de los P. de E/A trataba de reproducir los juegos infantiles populares. Las s/p que había planteado a su alumnado eran: las gomas, las chapas y algunos tipos de rayuelas.

### → ¿Qué he aprendido sobre el alumnado, (...) y su aprendizaje?

En el proyecto “Las peque-olimpiadas”, los alumnos tienen que construir aprendizajes en relación con los criterios de realización y de éxito de cada una de las pruebas trabajadas (número de intentos, cuando se hace nulo, como se entrega el testigo, postura y pierna de batida para el salto, colocación del peso en el lanzamiento...).

En la UD “Saber cómo hacer deporte en verano”, los niños adquieren recursos que les permitan seguir practicando estas actividades físico-deportivas durante el periodo vacacional.

Es importante que el alumno se sitúe dentro de la tarea en aquello que le reclama esfuerzo para que vayan sabiendo, aprendiendo a hacer aquello que al principio les parecía imposible. *Reproducir la cultura motriz, es transformarla, acomodarla a las circunstancias en que se produce* (CJ 24-05-2012).

Las capacidades que el alumnado debe desarrollar en la UD que trata de reproducir los juegos infantiles populares son: *Ser capaz de llegar a lo esperado en cuanto a la ejecución de los juegos en reproducción (entrar a la comba, dar tres saltos seguidos, lanzar dentro de los cuadrantes de la rayuela hasta un número acordado y no salirse del recorrido de las chapas); Respetar las normas del juego en reproducción y el papel que se nos asigna en ellas* (CJ 31-05-2012).

### → ¿Qué he aprendido sobre la profesión y la formación necesaria?

El reproducir parte de la cultura motriz atlética en un año en el que se celebran las Olimpiadas de Londres, puede permitir a los alumnos otros modos de ver la tele. *Pero eso de ‘matar*

*dos pájaros de un tiro', no siempre es oportuno. Utilizar estas referencias para hacer una fiesta en el colegio tiene una serie de condiciones que nos alejan de las pretensiones de la unidad de trabajo pensada en el atletismo olímpico. Una vez más, la EF se pone al servicio de una fiesta en el colegio 'Las peque-olimpiadas', abandonando su cometido como área de enseñanza y aprendizaje (CJ 31-05-2012).*

Entre las razones que nos llevan a justificar esta UD está: *\*Crear y desarrollar conciencia de la existencia de una cultura lúdica mediante su reproducción; \*Fomentar la utilización de estos juegos como recursos para la gestión de su tiempo libre (CJ 31-05-2012).*

*Las precisiones en el lenguaje a la hora de redactar la justificación, los contenidos y sobre todo las capacidades que deben desarrollar los alumnos son fundamentales en el trabajo de los maestros, puesto que de ellas va a depender el verdadero sentido del proceso de enseñanza-aprendizaje (...)* (CJ 31-05-2012).

## 7. HIPÓTESIS Y CONCLUSIONES FINALES

Las hipótesis que describo a continuación abarcan tres cuestiones que considero fundamentales en el desarrollo de mi profesión como MEEF: **saber qué enseño, saber qué aprenden mis alumnos y saber cómo lo enseño.** En cada una de ellas trato de explicar los aprendizajes construidos por mis alumnos a lo largo de la PGA desde tres ópticas estrechamente relacionadas entre sí: **los contenidos, el profesor y por supuesto, el alumnado.**

No solo me asiste un interés expositivo, es más, creo que de lo que he tratado con mayor entusiasmo es de explicármelo a mí misma, atraparlo para seguir reflexionando sobre los aspectos básicos que he de contemplar como MEEF y el interés educativo del ámbito de lo corporal. Todo el trabajo que he venido haciendo hasta llegar a este apartado, me lleva a coincidir con las argumentaciones de Stenhouse (1987, p. 81):

*Llego a la conclusión de que la investigación sólo puede perfeccionar notablemente el arte de enseñar si ofrece unas hipótesis (es decir unas conclusiones provisionales) cuya aplicación cabe comprobar porque pueden ser puestas a prueba en el aula por parte del profesor, si ofrece descripciones de casos o generalizaciones retrospectivas acerca de casos suficientemente ricos en detalles para proporcionar un contexto compartido en el que juzgar el propio caso.*

A continuación expongo las hipótesis identificadas que presento a la valoración del lector.

### 7.1. ¿QUÉ HE APRENDIDO SOBRE EL CONTENIDO DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA ESCOLAR?

A la hora de elaborar este apartado, me ha parecido interesante exponerlos en forma de decálogo:

1. He aprendido a *interpretar los contenidos* respetando el currículo oficial y atendiendo a sugerencias de la literatura especializada, es decir, a identificar el *tema* y a localizarlo en el *currículo* y

en los documentos que el Seminario ha elaborado como su *Propuesta curricular*, resultado de la mezcla entre el currículum oficial y las interpretaciones que sobre él hace la comunidad educativa (Ver anexo II, entrega 7, doc. 2).

2. Tras mi paso por el Seminario, me ratifico en que el alumnado, en el desarrollo de la EF, *aprende cosas de sí mismo* (CC. I), *aprende cosas de su naturaleza motriz* (CC. II), *aprende cosas de la cultura motriz* (CC. III), y por último, *aprende de, y en, los escenarios en los que vive* (CC. IV), conformando así los cuatro *campos de contenido* en los que se estructura la Propuesta curricular del Seminario. Dentro de los *campos contenido*, encontramos los distintos *temas*, y a su vez en estos, reconocemos diferentes maneras de trabajarlos, los *núcleos*, en torno a los cuáles gira el proceso de E/A.

3. El Seminario me ha ayudado en el proceso de *transposición didáctica*, a partir de los distintos *campos de contenido*, *temas* y *núcleos* de su Propuesta curricular y de su *progresión* a los largo de la etapa, proceso que tanto en sus orígenes, como ahora, trata de responder a una pregunta que los maestros responsable del área de EF nos formulamos: *¿Qué enseñar en EF en EP, su porqué y para qué?*

4. Los contenidos seleccionados han de tamizarse y concretarse en las posibilidades reales de aprendizaje de los escolares, ya que, como argumenta Feito (2000, p. 173) *se aprende cuando aquello que se quiere enseñar arranca de las vivencias de los alumnos*, y de hecho la forma en que están formulados en la Propuesta curricular del Seminario parte de esta idea.

5. En relación a los temas, el Seminario me ha ayudado a ver que algunos, como los relacionados con el *desarrollo de las habilidades motrices (II.1- II2 y II3)*, tienen *una fuerte intersección en la Propuesta curricular con la utilización de la cultura motriz (III.4)* que he de procurar evitar para saber mejor qué es lo que se enseña.

6. He comprendido con mayor claridad la diferencia entre *contenido metodológico* y *contenido específico de EF* y que puede haber razones para que haya una presencia diferente del contenido en unas unidades didácticas y en otras.

7. Otro detalle que quisiera destacar, y que el análisis me lleva a ver más claro, es que el contenido tiene *presencia en la acción* y *cuando se habla de la acción*, es decir, está presente en la práctica y en los momentos de reflexión en/de la acción.

8. El contenido, desde el punto de vista del aprendizaje de los alumnos, necesita cumplir tres condiciones:

- Que reclame la *actividad inteligente* (Dewey, 2004, p. 107), es decir, la coordinación de las dinámicas de pensamiento y de acción.
- El contenido *necesita de la metodología* para que el alumnado lo perciba como una situación-problema que él puede resolver (el qué se mezcla con la metodología). En el apartado 3, retomaré este aspecto, puesto que es un aprendizaje complicado que he empezado a construir.
- Los contenidos *van pasando por un ciclo* que contempla: el acercamiento, la exploración, la transformación y la asimilación del mismo.



9. Los contenidos de la EF, unos más que otros, dependen de la presentación que hace el profesorado en su exposición de *los criterios de realización y éxito* para introducir al alumnado en diferentes cuestiones: *emocional, moral, ética, relacional y no solo motriz*.

10. Otra de las hipótesis que surge es el valor de la *diversificación del contenido* para desligarlo de mis apetencias como profesor.

Obviamente, las conclusiones e hipótesis apuntadas son fruto del análisis de la práctica y, por lo tanto, quieren y deben ser verificadas en nuevas prácticas, son hipótesis que seguiré comprobado.

## 7.2. ¿QUÉ HE APRENDIDO SOBRE EL ALUMNADO, SU CONFIANZA, DISPOSICIÓN, IMPLICACIÓN, ESFUERZO Y APRENDIZAJE EN LAS LECCIONES DE EFE?

Las reflexiones y el análisis me llevan a ratificar que los aprendizajes de los alumnos en EF no se ciñen a saber cosas de EF (a mejorar sus habilidades y destrezas), sino también a aprender en relación **con ser y estar con los otros**. El aprendizaje de la materia de EF da oportunidades para saberes de educación general y saberes interdisciplinares.

El alumno en las lecciones de EF y como parte de un grupo, aprende a *aceptar sus sensaciones y sentimientos para gestionarlos bien*, **aprende cosas de sí mismo** (se conoce mejor), para aceptar su *realidad corporal* y avanzar en el desarrollo de la *imagen de sí mismo* y de la *autoestima*, más aun cuando se valoran sus progresos.

En el Seminario, hemos comprobado los efectos en el alumnado de los **criterios de realización y de éxito**, así como de la **norma**, del establecimiento de unos *límites*. Los alumnos se muestra más *amables con los demás, más tranquilos, seguros y confiados* cuando hay una normativa clara que se hace cumplir. *La disposición e implicación* del alumnado va a depender de que estén claros los criterios de realización y de éxito, que a la vez son condición para que surja el aprendizaje.

El aprendizaje es diferente en función del **rol que juega** el niño en la actividad. Pasar por los distintos roles es oportuno puesto que, vivencia el mismo tema desde diferentes perspectivas contribuyendo con ello a la educación global de la persona.

El aprendizaje se ve favorecido cuando existen unas **hojas de registro de datos** para el seguimiento de las lecciones con el fin de que *identifiquen las s/p y sus progresiones* (lo que favorece el trabajo autónomo), que vean su propia evolución (su progreso) y para que sean capaces de autoevaluarse y/o de evaluar al compañero de forma objetiva (atendiendo a los criterios de éxito). Por tanto, *la evaluación debe entrar en el proceso de enseñanza-aprendizaje*.

El **juego** provoca *recreación, evacuación y olvido*, fases que hay que superar para que el niño deba entrar en la estructura de enseñanza necesaria para construir el aprendizaje, hay que limpiar y canalizar el juego motor para que crezca la oportunidad de construir aprendizajes.

El análisis de la práctica me ha llevado a ratificar que el aprendizaje del alumno depende de las **expectativas** que sobre él mismo tiene el profesor.

El aprendizaje **es personal**, es original en cada caso, pero en las buenas prácticas no se molesta, sino que por el contrario se estimula dentro del grupo. Además es muy importante que el alumnado *haga, explore, que no pierda el deseo de probar...* y aquí juegan un fuerte papel los pequeños éxitos que el alumnado va identificando (por lo tanto la metodología y las situaciones-problema que se plantean), lo que se conoce como *el efecto de la conquista del éxito*. En este sentido, la pluralidad de logros facilita que todos y cada uno de los niños trate de resolver problemas acordes con sus conocimientos previos, es decir, que se sitúen dentro de la zona de desarrollo próximo (Vigotsky). *Aprender supone saber y el saber influye en el deseo y la posibilidad de seguir aprendiendo*, luego, el significado y la potencia de lo aprendido influye en el aprendizaje presente y futuro.

### 7.3. ¿QUÉ HE APRENDIDO SOBRE LA PROFESIÓN DE MEEF, MI DESARROLLO Y COMPETENCIA PROFESIONAL?

Tras el análisis y la reflexión de mis anotaciones, creo que se pueden distinguir dos cuestiones:

- 1<sup>a</sup>. Todo lo relacionado con la Propuesta curricular, las programaciones didácticas, el proceso de transposición didáctica, los procesos de enseñanza-aprendizaje...
- 2<sup>a</sup>. Lo referido a la programación (planificación), desarrollo y evaluación de los procesos de E/A, es decir, al dispositivo pedagógico y didáctico con el que se abordan dichos procesos.

#### 7.3.1. Aspectos referidos a la Propuesta curricular, las programaciones didácticas, las transposiciones didácticas, los procesos de enseñanza aprendizaje...

El seminario me ha permitido conocer de forma más exhaustiva la **Propuesta curricular**. El conocer experiencias de sus núcleos, me ayuda a *entender el significado de cada uno de los temas y núcleos elegidos en la PGA*. Esto me permite tener más clara la UD antes de empezar y me ayuda a planificar el P. de E/A a través de la *carpeta*. Puedo afirmar que la participación en este Seminario *me ha dado seguridad* y me ha aclarado aspectos tales como, que *hay que huir de dar una lección que abarca todo*, pues no se trata de *lo que los niños hacen*, sino de que *construyan aprendizajes y desarrollen capacidades concretas*. Se podrían entender como proyectos semi-construidos que se pueden ir completando y desarrollando a lo largo de la etapa, con el mismo o distinto núcleo. Por lo tanto, *es imprescindible identificar y delimitar las capacidades* que queremos que nuestros alumnos adquieran en cada uno de los niveles educativos de la etapa con el fin de favorecer la continuidad y la progresión del aprendizaje cuyo punto de partida lo encontramos en cómo se cerraron los procesos de enseñanza-aprendizaje del curso anterior, o bien, en las evaluaciones iniciales.

El proceso de **transposición didáctica** supone una gran responsabilidad para el maestro, de hecho, Eisner afirma (1998, p. 97) que todos los currículos están mediatizados por el profesor y

que el mismo currículo se enseña de diferentes maneras por diferentes profesores, de modo que la manera en que los estudiantes experimentan el currículo está inextricablemente relacionada con la manera en que se enseña. En este sentido la distinción entre currículo y enseñanza es artificial. Personalmente, siempre me queda la duda de si lo que enseñé a mis alumnos y cómo se lo enseñé, es la mejor de las opciones. El Seminario es una forma de compartir, de evitar el desconocimiento, de tener con un amigo crítico que nos de el visto bueno o que nos ayude a ver en qué estamos equivocados y qué podemos mejorar, puesto que la enseñanza, la educación, no es una ciencia exacta.

El Seminario me ha hecho tomar más conciencia de la importancia de los **preámbulos**, de los puntos de partida tanto al principio del curso como cada vez que empezamos un nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje. Preámbulos en los que se establecen las normas, los límites, la metodología que se va a seguir a lo largo de los procesos de enseñanza-aprendizaje...

Del mismo modo, me ha permitido conocer, probar y analizar una **metodología** que funciona en el aula y que favorece el aprendizaje de los alumnos. He comprobado que existen procesos de enseñanza-aprendizaje, con más *contenido metodológico* y otros con más *contenido específico de EF*. Del mismo modo, me ha hecho ver con claridad la distribución de estos saberes metodológicos en la programación, de forma que las UD de septiembre y octubre se relajan a nivel de contenido específico para hacer hincapié en los contenidos metodológicos.

He vivenciado la conveniencia y necesidad de los **ciclos de actividad motriz y R/A** para potenciar las *dinámicas de acción y pensamiento* y así, favorecer el aprendizaje del alumnado. También la importancia de la **normativa**, no solo en la práctica, sino también en los momentos de reflexión y en las paradas para hacer aclaraciones o reconducir el proceso. La normativa tienen que quedar clara desde el primer día (de ahí la importancia de los preámbulos) para, entre otras cosas, evitar la pérdida de tiempo de práctica. Para ello el MEEF en los momentos de R/A, a modo de moderador, deberá dirigir los comentarios y los turnos de palabra hábilmente hacia los aspectos que interesan en cada momento, para que el tema no se desvíe con comentarios superfluos y poco relevantes.

### **7.3.2. Aspectos referidos al dispositivo pedagógico y didáctico con el que se abordan los procesos de enseñanza-aprendizaje, la carpeta** (Anexo II, entrega 8).

Es necesario crear *estructuras estructurantes* que faciliten y agilicen en trabajo a lo largo del curso, tanto para los alumnos, como para el profesor en su programación de aula, de ahí la utilización de las carpetas como dispositivo pedagógico y didáctico en el que se planifican, desarrollan y evalúan los diferentes P. de E/A inspirados en los núcleos temáticos identificados. La carpeta, en la portada y en las dos páginas interiores, va narrando la planificación del proyecto, mientras que en la última página, contiene el análisis y la reflexión de lo planificado y desarrollado en el aula, la evaluación del proceso de enseñanza:

→ **En la primera página, la portada**, aparece el **título de la UD**, seguido de la **localización** en el currículo oficial y/o en los documentos elaborados a partir de él (Anexo II, entrega 7, doc. 1).

Inmediatamente después hay un espacio para la **justificación** del proyecto, para decir por qué es un proyecto que merece la pena a los ojos del maestro. En los sucesivos miércoles, he aprendido a **justificar** con argumentos sólidos las UD's, argumentos que me llevan a impartirlas con más seguridad, aspecto que, sin pretenderlo, se imprime al alumnado y favorece el proceso de E/A. Continúa la portada de la carpeta con un espacio para informar de las **referencias bibliográficas** utilizadas en la planificación. Y, por último, contempla un espacio para narrar ideas y sugerencias sobre cómo podría ser complementado: **Interdisciplinariedad del proyecto**, en coherencia con lo apuntado en la entrega 06 (Anexo II): *Un proyecto para la educación física escolar*. La planificación y la reflexión de cada uno de los proyectos me ha llevado a entender que éstos en EF suponen una oportunidad para establecer relaciones con los maestros tutores y ofrecen notables oportunidades para llevar la práctica fuera de la escuela, con la intención de que los aprendizajes construidos sigan construyéndose en el tiempo a su libre disposición.... Lo que los P. de E/A en EF pretenden, no se logran con el trabajo que es posible en la escuela, requieren seguir ejercitándose del modo aprendido. Esto puede proporcionar una visión interesante en la escuela, los aprendizajes se inician en la escuela y siguen construyéndose con las pautas y los recursos que ésta proporciona.

→ **En las páginas 2 y 3, el interior de la carpeta**, se hace referencia al resto de los elementos que intervienen en la planificación.

**-En la página 2** se da cuenta de la estructura de funcionamiento. El plan de clase da cuenta de tres momentos: **Momento de encuentro, Momento de construcción del aprendizaje y Momento de despedida**. En cada momento la práctica pasa por diferentes fases que se concretan en función del contexto y del tema que se imparte... Hay un espacio abierto para relatar las actividades, tareas, situaciones-problema..., que se plantean al alumnado en cada uno de los momentos. Aunque las tareas se narran siguiendo el plan de lección, lo propuesto tiene como referencia las diferentes lecciones que se desarrollarán a lo largo de la unidad didáctica.

Gracias al análisis de la práctica he ido creyendo cada vez más en las posibilidades de la EF, y que lejos de que el alumnado solo "se lo pase bien", persigue que los alumnos construyan aprendizajes, **aprendizajes significativos**, para lo cual será necesario propiciar en las lecciones la actividad inteligente (Dewey), es decir, la coordinación entre las dinámicas de pensamiento y de acción. De ahí la importancia del diseño de las **situaciones-problema** que proponemos a nuestros alumnos cuando creamos en una EF que se encauza y se orienta hacia el aprendizaje, superando la evacuación y la recreación. Progresivamente me he ido interesando y en consecuencia implicando en la planificación de las situaciones-problema, situaciones-problema acordes a las capacidades de los niños y que verdaderamente desarrollen las capacidades descritas en los objetivos. *Las tareas, las actividades y los juegos* cuyo único fin es evacuativo y de "desfogue", dificultan el aprendizaje y además favorecen la participación de los más hábiles y mermando la de los alumnos con más dificultades. Las situaciones-problema deben *sugerir hacer cosas* que permitan a cada alumno situarse en su zona de desarrollo próximo (Vigotsky)) a favor de una escuela comprensiva, luego deben ser *abiertas*, de

forma que todos tengan algún aspecto en el que mejorar y no le lleven a preguntarse *qué hago ahora*. **La actividad motriz espontánea** al comienzo de la lección ayuda al alumnado a recordar (lo que saben, las situaciones-problema que se propusieron en lecciones anteriores), a probar, a sosegar, disminuyendo así esas ganas de hacer y de moverse con las que llegan a EF. Además da pistas al profesor sobre su estado y punto de partida (si son activos, autónomos, audaces, egocéntricos, trabajadores y perseverantes, sobre el liderazgo...). He aprendido que los alumnos no aprenden más porque el profesor esté innovando continuamente a la hora de planificar las s/p (tendencia muy extendida dentro de la EF) y presente continuamente tareas novedosas. El aprendizaje necesita de repetición, de “ensayo y entrenamiento”. En las primeras lecciones observamos que el alumnado no sabe, sin embargo, gracias a las *lecciones enlazadas* y al “ensayo”, se produce un importante cambio. Los proyectos deben suponer una oportunidad para que el alumno aprenda que “progresar” viene de la mano del *esfuerzo*, de la perseverancia, de la decisión de hacer de un determinado modo.... Los criterios de realización proporcionan el logro, el éxito llega como fruto de haber tenido en cuenta las reglas dadas. Estas situaciones-problema tienen en cuenta los principios que a su vez inspiran el sistema educativo español, y que nos hablan del *esfuerzo individual y colectivo* del alumnado (LOE, Título Preliminar, Artículo 1. g y h).

**-En la página 3** de la carpeta hay un primer apartado para el relato de las **previsiones** para la regulación de la práctica, las previas y las que surgen del análisis de cada una de las lecciones desarrolladas. A continuación, nos encontramos con los **objetivos** y los **contenidos**, al lado de las tareas propuestas para facilitar la observación sobre si las actividades que se realizan se corresponden con las capacidades y los aprendizajes señalados. El último apartado es para relatar la **evaluación**, ¿cómo saber lo que aprendieron, las capacidades que desarrollaron?

En relación a esta página 3 cabe destacar la importancia de las **previsiones** para reducir al mínimo la improvisación, aunque en la práctica siempre exista un cierto margen de flexibilidad. Las previsiones tienen mucho que ver con la **gestión del tiempo**: hay que saber de antemano que aspectos vas a trabajar en cada uno de los **momentos de la lección**. El momento de encuentro no debe restar tiempo al de construcción del aprendizaje, ni éste al momento de despedida. Para ello, debo evitar juegos en el calentamiento que lleven mucho tiempo y que tienen poco o nada que ver con el contenido a trabajar. Conviene que los niños adquieran el hábito de calentar antes de realizar actividad física, aunque por su edad y condición fisiológica no lo necesiten. Intentar minimizar el tiempo dedicado a realizar los agrupamientos para sacar el mayor provecho a las situaciones-problema a favor del aprendizaje. Son previsiones importantes: delimitar los **L/A** antes de empezar la lección, dejar los **criterios de realización y éxito** muy claros, establecer turnos de observadores externos (jueces, entrenadores...), organizar los agrupamientos, preparar el material a utilizar y las **hojas de registro de datos**... Las hojas de registro de datos, en función del tema y de la edad de los alumnos, serán más o menos complejas y se darán desde el principio de la UD, hacia la mitad o al final del proceso. Si la hoja es de evaluación, tendremos en cuenta que *la evaluación necesita tiempo*

cuando lo que se evalúa es el aprendizaje construido, hay que dar tiempo a que se construya. Las previsiones de antes/durante el desarrollo de la práctica ahorran tiempo, facilitan el trabajo del profesor y le permiten entrar y salir de la acción atendiendo de forma más individualizada a los alumnos, estar dentro y fuera según nos convenga. Al hilo de las previsiones, Marcelino siempre dice: *El maestro tiene que trabajar para no trabajar.*

Dentro de la carpeta se pueden ir adjuntando todos los documentos que se consideren interesantes para el desarrollo de la UD, entre ellos, las actas que hacen referencia a cada UD.

→ **La página 4** o **contraportada** nos anima a interrogarnos por lo que hemos aprendido: **¿qué he aprendido?**, se pregunta el autor del proyecto planificado e implementado, y lo hace en relación con tres cuestiones que a estas alturas ya nos resultan familiares: *sobre el tema motivo de enseñanza y aprendizaje; sobre el alumnado, el desarrollo y aprendizaje construido; y sobre el oficio de maestro, la competencia y el desarrollo profesional*, cuestiones que he tratado de responder a la hora de analizar y reflexionar sobre las actas del Seminario TPC del curso 2011/12 en la elaboración de este trabajo.

En relación a **las actas**, quiero destacar que a nivel de desarrollo profesional, he comprobado que cuando cambio de UD vuelvo al acta que hace referencia a ella y siempre encuentro algo novedoso, algo significativo que recuperar para el nuevo proyecto. En consecuencia, tengo la esperanza de que alguno de mis compañeros encuentre en las actas redactadas recursos a la hora de elaborar y analizar sus programaciones.

Cuando reflexiono sobre el *qué enseñar, cómo, por qué y para qué* creo haber crecido en el conocimiento de la materia, en este caso de la EFE. Cuando analizo lo ocurrido en el Seminario y lo reflexiono sobre la perspectiva del aprendizaje que construye el alumnado, pienso en los niños y niñas sujetos de mi trabajo. Y por último, cuando reflexiono sobre mi comportamiento como docente, estoy acercándome a la comprensión de mi profesión: maestra. *Materia, alumnado y profesorado* son tres puntos en constante interrelación en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

## 8. OTRAS CUESTIONES A DESTACAR EN EL DESARROLLO PROFESIONAL

En este apartado: *Otras cuestiones a destacar por su relevancia en el desarrollo profesional* quiero dejar constancia de algunas *dificultades a las que con frecuencia se enfrenta un MEEF*, dificultades que extraigo del análisis y reflexión de las CJ. Podríamos decir, que son cuestiones a tener en cuenta para el ejercicio de una profesión docente de mayor calidad, las siguientes:

-**Algunas decisiones arbitrarias en relación a los horarios y espacios** a principio de curso (el tener periodos de clase de 45 minutos o menos en niveles que solo cuentan con dos horas a la semana, cambios de espacio-gimnasio, el no contar con los grupos de un mismo nivel o ciclo

seguidos...) pueden repercutir negativamente en la intervención educativa, aspecto que debería recoger la Memoria de Centro.

-**La variedad y riqueza de los contenidos de la EF**, así como, **sus posibles interpretaciones** (en el proceso de transposición didáctica) y **la movilidad del profesorado**, pueden no siempre favorecer el aprendizaje de los alumnos. Se observa una falta de coordinación profesional entre los MEEF de cada uno de los niveles, en relación a los núcleos y temas trabajados en un curso, que asegure y facilite la progresión de los contenidos a lo largo de la etapa, para ello, de nuevo la Memoria de Centro debería aportar datos al respecto. Hay ocasiones, en las que llegas nueva a un centro y la Memoria no refleja los contenidos trabajados en cada uno de los niveles o si se ha llevado a término la PGA del curso anterior.

-El análisis de las CJ me lleva a pensar que hay temas en los que se advierten o se hacen más visibles los **fallos de formación** entre nosotros los maestros.

- A la hora de planificar los procesos de E/A nos encontramos con temas y núcleos que están **poco referenciados** en el **currículo oficial**, que a su vez, debería servir de fuente e inspiración a los maestros y maestras.

-A la hora de llevar la PGA a ritmo con el curso escolar surgen **resistencias al avance**, la más habitual es que, no pocas veces nos parecía que la UD se quedaba coja e inacabada. La EF, cuenta con muy **poco tiempo** y ello provoca cierta ansiedad, entre el profesorado a la hora de enseñar. Pero la EF como materia cuenta con el tiempo que cuenta y hay que ceñirse a su horas para sacarles el mayor partido. Esto está muy relacionado con la planificación y propuesta de las situaciones-problema, en esta labor nos ayudaría pensar más en lo que **el alumnado puede aprender** en el tiempo a su disposición, que en lo que podría ser enseñando, es decir, la EF necesita centrarse más en **aprender a aprender** que en desarrollar aquello que los niños necesitan en su desarrollo, pues esto es francamente imposible. Además, la EP consta de **seis niveles** en los que se pueden ir trabajando de forma progresiva los temas y núcleos vistos en cursos pasados.

- No son pocas las ocasiones en las que la EF se pone al servicio de una “fiesta” en el colegio abandonando su cometido como área de enseñanza y aprendizaje y alejándola de la PGA.

-Otro aspecto a tratar en relación a la PGA, es que no debería depender tanto de las apetencias y el bagaje motor del maestro, como de las necesidades del alumnado.

-A menudo se observa **falta de coordinación** entre los implicados en el proceso educativo (por falta de tiempo, desconocimiento, falta de interés...) para que los aprendizajes construidos dentro de la escuela en el área de EF se trasladen fuera.

Retomando a Stenhouse (1987, p. 81), pueden considerarse **conclusiones provisionales** que pueden ser comprobadas por parte del profesor además de estar expuestas a la valoración del lector.

## 9. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Eisner, Elliot W. (1998). *El ojo ilustrado: indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa*. Barcelona: Paidós.
- Camacho Cabello, J. (2006, mayo). En Torno a la Formación Inicial y Permanente del Profesorado. *Avances en supervisión Educativa. Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*. Núm. 3.  
[http://adide.org/revista/index.php?option=com\\_content&task=view&id=30&Itemid=30](http://adide.org/revista/index.php?option=com_content&task=view&id=30&Itemid=30)  
(Consulta: 17 de marzo de 2013).
- Camerino, O.; Buscà, F. (2001). La formación del docente en educación física: un modelo de formación reflexiva inicial y continuada. En Benilde Vázquez Gómez (Coord.), *Bases educativas de la actividad física y el deporte* (pp. 227-239. Madrid: Síntesis. ISBN. 84-7738-887-3
- Ferrerres, V. S. e Imbernón, F. (Eds) (1999). *Formación y actualización para la función pedagógica*. Madrid: Síntesis.
- Feito alonso, R. (2000). *Los retos de la educación obligatoria*. Barcelona: Ariel.
- García Llamas, J. L., La formación Permanente del profesorado: Motivaciones, Realizaciones y Necesidades. *Educación XXI: Revista de la Facultad de Educación*, Núm. 1, 1998: pp. 129-158  
<http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=199649> (Consulta: 17 de marzo de 2013).
- González, A. R., Sánchez, A., Tabernero, B., Llanos, C. *Análisis de la formación permanente del profesorado de Educación Física a través de los C. P. R. y los C. F. F. I. E. de la provincia de Zamora*.  
<http://www.eweb.unex.es/eweb/cienciadeporte/congreso/04%20val/pdf/C127.pdf>  
(Consulta: 17 de marzo de 2013).
- Gimeno Sacristán, J. (1982). *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata.
- Imbernón, F., (1994, enero). *La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional*. (1ª ed.). Barcelona: Graó .
- Imbernón, F., (2011, enero). El desarrollo profesional del profesorado de Primaria. *XXI: Revista de Educación*, Norteamericana, Vol. 1: 59-68. Disponible en:  
<http://www.uhu.es/publicaciones/ojs/index.php/xxi/article/view/564>. (Fecha de acceso: 19 mar. 2013).
- Laia Mestres i Salud. Redacción de Educaweb.com (2010). *Los retos de la formación continua del profesorado*. <http://es.tiching.com/link/93339> (Consulta: 17 de marzo de 2013).
- Nemiña, R. Eirín, García Ruso, H. Mª y Montero Mesa, L. Desarrollo Profesional y Profesionalización Docente. Perspectivas Y Problemas. *Profesorado, Revista de Currículo y formación de Profesorado*, Vol. 13, Núm. 2, (2009), pp. 1-13. Universidad de Granada.  
<http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=56711798016>
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesores cuando actúan*. Temas de educación. Barcelona: Piados.



- Stenhouse, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza. Selección de textos por J. Rudduck y D. Hopkins*. Madrid: Morata.
- Vaca Escribano, M.J.; Varela Ferreras, M.S. (2008). *Motricidad y aprendizaje. El tratamiento pedagógico del ámbito de lo corporal (3-6)*. Palencia: Asociación Cultural “Cuerpo, Educación y Motricidad”.
- Vaca Escribano, M.J. (2002). *Relatos y reflexiones sobre el Tratamiento Pedagógico de lo Corporal en la Educación Primaria*. Palencia: Asociación Cultural “Cuerpo, Educación y Motricidad”.

## 10. ANEXOS

### ÍNDICE DE ANEXOS

<b>ANEXO I: <u>RELACIÓN DE SIGLAS</u></b> .....	51
<b>ANEXO II: <u>EPISTOLARIO (entregas)</u></b> .....	53
<b>Entrega 01.</b> .....	54
<b>Entrega 02.</b> .....	55
<b>Entrega 03.</b> .....	56
<b>Entrega 04.</b> .....	58
<b>Entrega 05.</b> .....	59
<b>Entrega 06.</b> .....	61
<b>Entrega 07. Documento 1.</b> Relación entre los bloques de contenido y los núcleos temáticos. ....	62
<b>Entrega 07. Documento 2.</b> Propuesta Curricular del Seminario TPC y Programación General Anual (PGA). ....	65
<b>Entrega 07. Documento 3.</b> Proceso de transposición didáctica. ....	68
<b>Entrega 08. Documento 1.</b> Dispositivo pedagógico: la carpeta. ....	70
<b>Entrega 08. Documento 2.</b> Maqueta de carpeta. ....	73
<b>Entrega 09.</b> .....	77
<b>ANEXO III: <u>CUADERNO DE CAMPO: Cartas de jueves</u></b> . ....	79
Carta de jueves del 29 de septiembre de 2011.....	80
Carta de jueves del 6 de octubre de 2011.....	81
Carta de jueves del 20 de octubre de 2011 .....	82
Carta de jueves del 27 de octubre de 2011.....	83
Carta de jueves del 3 de noviembre de 2011.....	85
Carta de jueves del 10 de noviembre de 2011.....	86
Carta de jueves del 17 de noviembre de 2011.....	87
Carta del martes 22 de noviembre de 2011.....	88
Carta de jueves del 24 de noviembre de 2011.....	89
Carta de jueves del 1 de diciembre de 2011.....	90

Plan de trabajo del miércoles 14 de diciembre de 2011.....	92
Carta de jueves del 15 de diciembre de 2011.....	93
Plan de trabajo del miércoles 11 de enero de 2012.....	94
Carta de jueves del 12 de enero de 2012 .....	95
Carta de jueves del 19 de enero de 2012 .....	96
Carta de jueves del 26 de enero de 2012.....	98
Plan de trabajo para el miércoles 8 de febrero de 2012. ....	99
Carta de jueves del 9 de febrero de 2012.....	100
Carta de jueves del 16 de febrero de 2012.....	102
Carta de jueves del 1 de marzo de 2012.....	103
Carta de jueves del 8 de marzo de 2012.....	104
Carta de jueves del 15 de marzo de 2012.....	105
Carta de jueves del 22 de marzo de 2012.....	106
Carta de jueves del 29 de marzo de 2012.....	107
Carta de jueves del 19 de abril de 2012.....	108
Carta de jueves del 26 de abril de 2012.....	109
Carta de jueves del 3 de mayo de 2012.....	110
Carta de jueves del 10 de mayo de 2012.....	112
Carta de jueves del 17 de mayo de 2012.....	114
Carta de jueves del 24 de mayo de 2012.....	115
Carta de jueves del 31 de mayo de 2012.....	117

## ANEXO I

### RELACIÓN DE SIGLAS

Actividad motriz espontánea: **AME**  
Campo de contenido: **CC**  
Carta de jueves: **CJ**  
Educación Física: **EF**  
Educación Física Escolar: **EFE**  
Educación Primaria: **EP**  
Enseñanza-aprendizaje: **E/A**  
Espacio de desarrollo próximo (Vigotsky): **EDP**  
Lugares-acción: **L/A**  
Maestro especialista de Educación Física: **MEEF**  
Momento de construcción del aprendizaje: **MCA**  
Proceso de enseñanza-aprendizaje: **P. de E/A**  
Programación General Anual: **PGA**  
Situación-problema: **s/p**  
Reflexión en la acción: **R/A**  
Tratamiento Pedagógico de lo Corporal: **TPC**  
Unidad didáctica: **UD**  
Universidad de Valladolid: **UVA**



## **ANEXO II**

### **EPISTOLARIO (entregas)**

## Entrega nº 1

Buenos días amigos y amigas

Espero que al recibo de la presente os encontréis bien, yo bien gracias a Dios. Así me enseñaron de pequeño que debían comenzar las cartas. Y si, se tata de una carta, aunque un tanto particular.

He ido a mi caótico registro de direcciones electrónicas y he tomado algunas de las que iban apareciendo: colegas del área, últimos participantes en el Seminario TPC, algún amigo suelto..., para iniciar esta aventura que te explico y de la que quedas nombrado portavoz si lo consideras.

Me gustaría escribir una misiva, no se si semanal, quincenal... situándome como un maestro de primero de primaria, que va narrando en voz alta sus planes con un grupo de niños y niñas que han pasado al “colegio de los mayores”, haciendo hincapié en el ámbito corporal. Las cartas, imagino, harán referencia a temas como las previsiones para el curso escolar, las aportaciones de la educación física a la propuesta curricular, a incluir en el proyecto educativo de centro..., y, ya en septiembre, el ritmo se hará más estable centrándose supongo en la planificación de unidades didácticas. Lo imagino como un relato, al ritmo del curso escolar, que va expresando las preocupaciones, tareas, ideas, estrategias, recursos, referencias... de un maestro, que participa en el proceso educativo de un grupo de niños y niñas que comienza la escolaridad obligatoria y que siente la responsabilidad de que su alumnado construya y disfrute del valor educativo de la motricidad y el juego en la escuela.

Antecedentes: Durante el curso que ahora finaliza he hecho esto con los participantes en el Seminario TPC, me puse una hora semanal los jueves por la mañana para escribirles sobre la reunión del día anterior y el epistolario resultante es bastante curioso y gratificante.

Creo que no es necesario contar mucho más ya que para ti vale aquello de “al buen entendedor con pocas palabras basta”.

La siguiente carta solo la recibirá, lo prometo, aquellos de vosotros que estéis interesados y me lo hagáis saber, también puede ocurrir que me enviéis una dirección, además de la vuestra, de algún colega que tú aseguras que está interesado por el asunto, o asustado por tener que dar clase a un primero que le cuestiona. Supongo que una vez en marcha no podré contestar a preguntas y requerimientos si estos son numerosos, pero podéis estar seguros de que leeré con atención todo aquello que queráis o quieran decirme y que de algún modo quedará reflejado en la/las carta/s siguientes.

Me voy a encerrar durante unos días para corregir, volveré a estar al otro lado de tu pantalla en aproximadamente dos semanas...

Insisto, no hay ni que contestar a no ser que el asunto te interese bastante y perdona la invasión.

Un beso y un abrazo lentito.

Marcelino

## Entrega nº 2

Hola. De nuevo con vosotros.

Algunos me preguntáis por qué primero de primaria. Me parece un buen escenario: se inicia la escolaridad obligatoria, el alumnado comienza a asociar a algunos de sus maestros con materias concretas, los familiares reciben informaciones más claramente asociadas a los aprendizajes escolares de lectura, escritura, matemáticas, los maestros y maestras de educación física ponen en marcha sus proyectos... Además, primero de primaria es, en mi memoria, el último curso por cubrir cuando se distribuía la plantilla del profesorado y esto no deja de ser un reto. Otro dato: mi primera responsabilidad como maestro fue un primero de primaria, en Manoteras (Madrid)... Allí me encontré con un grupo de niños (las niñas estaban en la otra ala del edificio) que no sabían leer, que, claramente, me estaban esperando para que les enseñara, y con una pila de libros que sus padres habían adquirido a indicación del centro... En mi primer viaje a casa planteé mi decisión de abandonarlo todo y les costó convencerme de que debía regresar a Madrid aquel domingo por la tarde. Hemos hablado de esto en diferentes ocasiones...

Me cuesta seguir pues se agolpan los recuerdos en torno a un inicio profesional duro, en el que necesitaba toda la formación y en el que el contexto me hacía dudar si contaba con alguna, en el que reclamaba compañía y comprensión pero en el colegio no había ambiente para que se instalara la escucha y la acogida, había que buscar fuera... En estas circunstancias se va elaborando solo, demasiado solo, ideas, hipótesis, conclusiones, recursos y estrategias profesionales que deberían ser elaboradas en colaboración... Una de las cuestiones que se ponen pronto de manifiesto es la dificultad para la descentración, la ausencia de empatía en el maestro, que a veces se combate, curiosamente, con la exigencia de que sea el alumno el que se descentre, el que se ponga en tu lugar, el que comprenda tu situación... Recuerdo sobre esto un pasaje que nos puede proporcionar conversación. Había preparado no se que tarea y las respuestas del alumnado poco tenían que ver con lo que yo esperaba, comencé a echarles la bronca, a expresar una serie de razonamientos de forma acalorada. Supongo que sus expresiones corporales me fueron haciendo entender que aquello era un poco absurdo, cada vez más absurdo. Me recuerdo fatigado, tanto que me senté. Había un sonoro silencio y, antes de que se rompiera, se me ocurrió que podía hacer algo para saber qué estaban entendiendo sobre lo que ocurría. Llamé a José Manuel para que se acercara. Un alumno inteligente, brillante, capaz de mostrar sus progresos a pesar de mi torpeza y de la falta de coherencia, sistematización y pericia en las tareas que les proponía realizar. “José Manuel, por favor, explica a tus compañeros como está el maestro”. Se dio la vuelta, miró a sus compañeros y les dijo: “el maestro está sentado”... Si, todo aquello era demasiado absurdo, demasiado inoportuno, reflejaba una extraordinaria inmadurez profesional, que volveré a combatir, estoy seguro que con otra perspectiva, treinta y siete años más tarde en el primer compromiso profesional que tengo a la vista.

En el mes de mayo mi nombre estaba en los papeles oficiales, había sido trasladado forzoso, junto a otros colegas, a San Vicente de Baracaldo. Aterrizamos en un colegio en Cruces-Retuerto-Baracaldo que se llamaba Miguel de Unamuno, permanecí en él durante catorce cursos. Llegué el último por mis compromisos con las milicias universitarias, me estaba esperando un grupo de quinto de EGB lleno de repetidores de diferentes edades. Al año siguiente volvía a ser maestro de primero de EGB. Aquí fue Iñaki Mendoza quién me enseñó a gestionar un poco mejor el difícil equilibrio entre las tendencias docente y discente... “Sigue, sigue...” y se fue a las espaldas para representar en ellas el ritmo que estaba reproduciendo en el pandero... ¡Qué bien me vino aprender que había respuestas que yo no había imaginado!



## Entrega nº 3

Hola amigos:

En la carta anterior al explicar por qué *primero de primaria* avivé mis recuerdos sobre la necesidad y el apoyo que supuso contar con algunas personas alrededor que habían ido elaborando respuestas a las preguntas que con ansiedad me hacía en aquel 1974-1975: a Rosa María, una estupenda maestra de infantil, que me permitió observar durante un tiempo en su aula cómo interpretaba el método “Bon départ” y otras técnicas y actividades de psicomotricidad, prácticas que, a su vez, me ayudaban a entender y valorar las lecturas que veníamos haciendo en el seminario de psicomotricidad, dirigido por Ángel Mayoral; a Marina y Ramón, maestros que habíamos conocido dos años antes, que formaban parte de la Asociación Española para la Correspondencia y la Imprenta Escolar (ACIES), que derivó en el Movimiento Cooperativo de Escuela Popular (MCEP) [www.mcep.es](http://www.mcep.es) que nos ayudaron a introducir en nuestras aulas las diferentes técnicas de Célestine Freinet: La imprenta escolar; el texto y el dibujo libre; los ficheros escolares y autocorrectivos; la biblioteca de aula; la correspondencia interescolar; el plan de trabajo semanal y diario; la asamblea cooperativa semanal; el periódico mural...; y a reflexionar y analizar sus Invariantes pedagógicas<sup>1</sup>.

No recuerdo muy bien cómo pero al finalizar el primer curso en Euskadi 1975-1976 ya conocíamos y formábamos parte del Colectivo de Renovación Pedagógica ADARRA, de esos grupos de trabajo que se iban generando dentro en torno a diferentes intereses y necesidades profesionales...

¿Por qué me he entretenido en contaros estas historias? Creo que puede verse en ellas dos deseos básicos que hoy siguen teniendo vigencia:

a) Nos buscábamos para evitar el desconocimiento, había muchas cosas que no sabíamos y buena parte de las que sabíamos no las sabíamos poner en funcionamiento, situar en el terreno. A un maestro, a una maestra, no le basta con saber, ha de saber hacer y, cuando se pone a hacer, necesita saber estar y saber ser, y todo esto en cada situación, en cada jornada, en cada periodo escolar; sin duda es una profesión complicada. Ha pasado el tiempo y algo hemos aprendido, entre otras cosas que lo que sabemos solo es valioso al utilizarlo pertinentemente en la nueva situación educativa; seguimos buscándonos para evitar el desconocimiento, para ilustrarnos unos a otros sobre qué y cómo llevarlo a cabo, para darnos, o no, el visto bueno en las decisiones que adoptamos, también sobre su por qué y para qué, pues la inteligencia está bien repartida y participamos de un código cada vez más definido y compartido...

---

<sup>1</sup> De tener interés por estos temas, puede ser muy interesante consultar el libro de Francisco Imberón, recientemente publicado (2010): **Las invariantes pedagógicas y la pedagogía Freinet cincuenta años después**. Barcelona, GRAO.

b) Pienso que también nos buscábamos, nos seguimos buscando, para reconocernos profesionalmente, para sentir la compañía de quienes se enfrentan a problemas semejantes, de quienes también son maestros, maestras.

En estos momentos, en los que nos estamos despidiendo del curso escolar y tenemos ante nosotros las vacaciones de verano, quiero traer a colación algunas historias y asuntos que pueden ser útiles para conocer la trastienda donde se han ido elaborando *las preocupaciones, tareas, ideas, estrategias, recursos, referencias... de ese maestro, que participa en el proceso educativo de un grupo de niños y niñas que comienza la escolaridad obligatoria, que siente la responsabilidad de que su alumnado construya y disfrute del valor educativo de la motricidad y el juego en la escuela*, que ha decidido irlo poniendo negro sobre blanco en unas cuartillas.

Por otra parte, creo que con las historias contadas, y con otras que irán surgiendo al hilo de lo que estamos tejiendo, podrán entenderse algunos empeños: la presencia continuada, desde hace prácticamente cuarenta años, de un seminario en el que se reúnen de forma voluntaria maestros y maestras para analizar prácticas escolares y reflexionar sobre el tratamiento pedagógico del ámbito corporal. Y los proyectos y actividades que en dicho seminario se originan con la intención de que la Universidad y la Escuela formen equipo, trabajen en colaboración.

## Entrega nº 4

Hola amigos:

Continúo haciendo planes sobre ese *primero de primaria*, objeto de atención en el próximo curso 2011-2012. Pero estoy comprobando, una vez más, que la escritura tiene su propio destino y me lleva de un lado para otro, atendiendo cuestiones no claramente previstas de antemano. Releyendo las cartas anteriores observo que he escrito algo sobre cómo algunos niños me fueron mostrando cuál podría ser su lugar en los procesos de enseñanza y aprendizaje, sobre la importancia de los colegas a la hora de combatir el desconocimiento y el desánimo. Sé que son temas gruesos que necesitan de un tratamiento diferente, he tenido que reprimir el deseo de seguir contando detalles y anécdotas de las siguientes promociones de las que fui tutor de niños y niñas que iniciaban la escolaridad obligatoria, porque mi intención aquí es contar tan sólo aquello que ayude a entender y a intercambiar sobre los textos que se avecinan, de los que ahora sólo tengo una idea general.

Hoy querría comentaros algo, aunque sea muy brevemente, sobre las influencias recibidas de algunos autores y sus obras.

Durante algo más de una década trabajamos cerca de André Lapierre y Bernard Aucouturier, nos veíamos con cierta frecuencia en España y Francia en situaciones educativas diferentes. Quisiera traer a colación la que para mi es su hipótesis más relevante, la formularon con la expresión: *actividad motriz espontánea*. El alumnado, en un ambiente de seguridad y sosiego, manifiesta a través del cuerpo y el movimiento sus intereses, motivaciones y conocimientos. Idearon (ver “La educación vivenciada”) una serie de recursos para que los maestros pudiéramos generar el ambiente mencionado y estudiar la “Simbología del movimiento” con la intención de comprender el significado de la motricidad espontánea y poderla situar como punto de partida en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Tratamos de entender estos procesos a través de trabajos escolares y en actividades de formación de los docentes. Sigue siendo una línea abierta de trabajo a la que volveremos en diferentes ocasiones.

Otro de los autores con una fuerte influencia en nuestro trabajo es SCHÖN, D., con su libro: *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesores cuando actúan*. Consideramos que la principal fuente de formación e innovación educativa la encontramos en el análisis compartido de nuestras propias prácticas y, en el libro mencionado, se nos facilitaban buenos y múltiples argumentos, vemos un pequeño ejemplo: *Un profesor ingenioso ve la dificultad de un niño en el aprendizaje de la lectura, no como un defecto del niño, sino como un defecto “de su propia instrucción”. Así, debe encontrar un modo de explicar lo que está creando dificultades al alumno. Debe llevar a cabo una obra de investigación experimental, en ese momento y allí, en la clase.* (P.70)

Y, en esta carta centrada en traer a colación autores influyentes, no puede faltar quien a nuestro juicio plantea la investigación educativa en unos términos con los que estamos francamente de acuerdo. En el libro: *La investigación como base de la enseñanza* Loren STENHOUSE hace la siguiente afirmación: *La investigación sólo puede perfeccionar notablemente el arte de enseñar si ofrece unas hipótesis cuya aplicación cabe comprobar porque pueden ser puestas a prueba en el aula por parte del profesor, y si ofrece descripciones de casos o generalizaciones retrospectivas acerca de casos suficientemente ricos en detalles para proporcionar un contexto compartido en el que juzgar el propio caso.* Y en torno a estas dos cuestiones van a girar la mayoría de los documentos que compartamos: relatos escolares extraídos de las prácticas que realizamos, esperamos que suficiente ricos en detalle, e hipótesis que exponemos a vuestra consideración en vuestro lugar de trabajo.

## Entrega nº 5

De nuevo con vosotros:

*Me gustaría escribir una misiva, no se si semanal, quincenal... situándome como un maestro de primero de primaria, que va narrando en voz alta sus planes con un grupo de niños y niñas que han pasado al “colegio de los mayores”, haciendo hincapié en el ámbito corporal.*

Retomo las intenciones declaradas en la primera carta

para deciros que aún describen lo que pretendo y, que si me he enredado en antecedentes y alrededores es porque lo considero necesario para entender, situar y complementar las ideas, argumentos y recursos que iré describiendo. Estoy, decíamos en los juegos infantiles, “pidiendo carrerilla”, recorriendo algunos preámbulos, que hoy van a continuar pues quisiera centrarme en explicar el significado de la expresión *educación física escolar*.

Para hacerlo, tomo prestadas algunas reflexiones sobre la institución que la acoge, la Escuela. La primera es una cita de Bruner, en Meirieu (2005<sup>1</sup>), que dice así: *El programa de una escuela no se reduce a las disciplinas que enseña. La disciplina principal de una escuela, vista bajo el ángulo cultural, es la misma Escuela. Es así como los alumnos la viven y es esto lo que determina el sentido que la escuela tiene para ellos.* La segunda es el propio pensamiento de Philippe Meirieu: *Una escuela no es un conjunto de niveles y ciclos, de tareas más o menos bien organizadas, es una institución donde las relaciones personales, la unión de la gestión cotidiana y todo el entorno material conspiran (etimológicamente = respiran juntos) para instituir una forma particular de actividad humana basada sobre valores específicos: el reconocimiento como sujeto original, único, la exigencia de precisión, de rigor y de verdad, el aprendizaje conjunto de la construcción del bien común y de la capacidad para pensar por si mismo.* Atendiendo a estas afirmaciones, no hay, no debería haber, contradicciones entre la materia *educación física escolar* y el resto, entre el maestro especialista y el maestro tutor. Cualquier materia que se enseñe en la escuela, se enseña como materia escolar, es decir, como escuela, no sólo en la escuela. De este modo, “Escolar” no es un adjetivo de Educación Física, *Educación Física Escolar* es un conjunto compacto que define el tratamiento educativo que la escuela otorga al ámbito corporal, es decir, a la dimensión biológica de los escolares, a sus intereses, motivaciones, conocimientos y necesidades relativas al cuerpo, el movimiento y la cultura motriz.

La Ley de Educación vigente establece como sabéis una normativa general que abarca las diferentes áreas y temas transversales que se dan cita en el currículo escolar y una normativa particular para cada una de ellas en la que se pone de manifiesto su contribución a las competencias básicas, objetivos, contenidos, criterios de evaluación... De la normativa general destacaría dos cuestiones:

- a) su posicionamiento por una escuela comprensiva, una escuela que reconoce la singularidad de los sujetos que la conforman y que se compromete con que todos los niños y niñas obtendrán una buena respuesta educativa.
- b) la concesión de autonomía pedagógica a los centros escolares para concretar el currículo oficial en sus particulares proyectos educativos. Cada centro ha de elaborar

---

<sup>1</sup> MEIRIEU Philippe. 2005: Lettre à un jeune professeur. ESF éditeur.

una *propuesta curricular* en la que se reflejan las aportaciones con las que las diferentes áreas tratan de contribuir al éxito del proyecto común.

La primera cuestión supone para los maestros y maestras un reto importante, tan apasionante como difícil, pues habrá que elaborar dispositivos pedagógicos comprensivos en los que la diversidad de intereses, necesidades, expectativas, actitudes y conocimientos no lleven a la desintegración sino al trabajo en colaboración.

La segunda cuestión no es un reto menor para el profesorado, deberá elaborar las aportaciones con las que las diferentes áreas contribuyen en la construcción del proyecto educativo de centro. Concretando un poco más, el profesorado responsable de la educación física escolar deberá elaborar un proceso de transposición didáctica para que aquello que el currículo oficial dice que debe enseñarse pase a ser objeto de enseñanza en las aulas teniendo en cuenta las circunstancias de su particular contexto de trabajo. A estas cuestiones deberá responder nuestro proyecto.

## Entrega nº 6

Hola amigos,

Leyendo y analizando el currículo oficial identificamos y estudiamos las corrientes educativas de las que procede, sus antecedentes, lo que de ellas permanece, tanto a nivel de contenidos como de orientaciones pedagógicas... También identificamos sus silencios, por ejemplo sobre las dificultades y riesgos que corren los maestros y maestras al pretender situar sus prácticas fuera del centro escolar, en el aula naturaleza, la ausencia de un saber emblemático como es el dominio del medio acuático al que no se hace ninguna referencia... Quizás debería potenciarse el recorrido inverso, el que va desde el terreno hacia la administración educativa, para eliminar distancias, para señalar prioridades más pertinentes.

La escuela trata de responder a las diferentes demandas que le llegan desde el currículo oficial, de enriquecerle si es posible, a través de la elaboración de lo que más arriba denominamos transposición didáctica, es decir organizando y distribuyendo el qué enseñar en pertinentes unidades de trabajo, y construyendo dispositivos pedagógicos capaces de estimular y desarrollar sus principios educativos: democracia, igualdad de oportunidades, tolerancia relacional y habilidades sociales... La escuela trata, además, de atender aquellas cuestiones que socialmente se le señalan como prioritarias. Iniciativas como, por ejemplo, el Programa Thao, en el que participamos activamente, un proyecto que tiene como objetivo mejorar la salud futura de los niños y niñas, frenando el alarmante progreso de la obesidad infantil. La obesidad se presenta como una epidemia en el siglo XXI. Entre los 3 y los 12 años hay un 30% de niños y niñas con sobrepeso y obesidad infantil. Y ya conocemos la importante relación entre la obesidad infantil y la obesidad adulta... Estos datos han hecho que la OMS – Estrategia NAOS - Gobiernos autonómicos... tomen cartas sobre el asunto y se esté generando una voluntad de frenar el progreso de la obesidad infantil, que atribuyen a una alimentación poco saludable y una falta de actividad física regular..

Atendiendo todas estas cuestiones, y sin duda influidos por otras muchas, hemos elaborado un *Proyecto para la educación física escolar* que atiende a tres realidades diferentes e intercomunicadas:

1. La que se corresponde con el área de Educación física. Ámbito de los maestros y maestras especialistas en la materia, que intervienen directamente con el alumnado 2, 3 horas semanales, responsables de la planificación, desarrollo y evaluación del Proyecto en su conjunto.

2. La que se corresponde con la jornada escolar. Ámbito de los maestros y maestras tutores, el claustro en su conjunto... La construcción de los horarios y las posibilidades del tratamiento del ámbito corporal en el aula, las “cuñas motrices”; el contenido de los tiempos de recreo, de entrada y salida del centro; y las relaciones con las familias... pueden proporcionar situaciones educativas que complementan el trabajo de los maestros especialistas y exploran otras posibilidades del valor educativo de la motricidad y el juego en la escuela.

3. La que se corresponde con la jornada extraescolar. Ámbito de la comunidad educativa, de las instituciones sociales que albergan y promueven programas de actividad física y deportiva, y de las familias en particular. Las necesidades de actividad motriz en las edades escolares y las posibilidades de socialización, ocio y recreación de estas prácticas proporcionan nuevas posibilidades al Proyecto de *educación física escolar*.

## Entrega nº 7. Documento 1

### Bloque 1.

*El cuerpo: Imagen y percepción.*

Núcleos temáticos:

1.1. Imitaciones, comparaciones, representaciones de posturas corporales, una postura equilibrada y económica... Actitud postural. Segmentos corporales. Lateralidad propia, lateralidad en el otro. 1.c1) *Identificar las partes del cuerpo, nombrándolas correctamente, reconociendo diferentes segmentos y discriminando la derecha e izquierda corporal.*

1.2. Elementos orgánicos [el ritmo cardiovascular, la respiración... (2.c1) *Diferencias la respiración por vía nasal y bucal. Controlar voluntariamente las fases de inspiración, espiración y apnea*] y funcionales [movilidad articular, tensión y distensión, coordinación, flexibilidad...] (1.c2) *Ajustar voluntariamente la tensión y distensión muscular en diferentes segmentos corporales así como los ritmos respiratorios en tareas sencillas que lo requieran.*

1.3. Posibilidades sensoriales. “La capacidad sensomotriz, lo que permite al niño o la niña aprender, organizar, controlar y transformar el movimiento, facilitando la orientación, la diferenciación espacio-temporal, la capacidad de reacción, la destreza y el sentido del equilibrio” (Thao: Hoja de ruta, marzo-agosto 11, 13.)

1.4. Nociones espacio-temporales. Percepción y coordinación espaciotemporal en situaciones motrices de complejidad creciente

1.5. Lateralidad propia, lateralidad en el otro. *Explorar, experimentar, identificar, compensar el lado no dominante...*

1.6. Control corporal, global y segmentario en movilidad y quietud. Tensión y relajación muscular. *Explorar, experimentar, tomar conciencia, ajustar...*

[Bloque 2. Control motor. Explorar, experimentar e identificar formas y posibilidades de movimiento. (6.c1) *Equilibrar el cuerpo adoptando posturas que impliquen un ajuste de segmentos corporales, con control de la tensión, la relajación y la respiración.* Ajuste y consolidación de los elementos fundamentales que intervienen en la locomoción y en la manipulación de los objetos. (4.c2) *Girar sobre el eje longitudinal y transversal, diversificando la utilización y colocación de los segmentos corporales y combinando eficaz y equilibradamente los giros con otras formas de desplazamientos.* Adaptación de la ejecución de las habilidades motrices a contextos de práctica de complejidad creciente, con eficiencia y creatividad. (1.c3) *Adaptar los desplazamientos y saltos a diferentes tipos de entornos que puedan ser desconocidos y que presenten cierto grado de incertidumbre.*]

1.7. Equilibrio estático, dinámico, de objetos... *Equilibrar el cuerpo adoptando posturas que impliquen un ajuste de los segmentos corporales, con control de la tensión, la relajación y la respiración.*

1.8. Aceptación de la propia corporalidad y la de los otros.

### Bloque 2.

*Habilidades motrices*

Núcleos temáticos:

2.1. Control motor. Explorar, experimentar e identificar formas y posibilidades de movimiento.

(6.c1) *Equilibrar el cuerpo adoptando posturas que impliquen un ajuste de segmentos corporales, con control de la tensión, la relajación y la respiración.* (3.c1) *Reaccionar corporalmente ante estímulos visuales, auditivos y táctiles dando respuestas motrices prefiijadas que se adapten a las características de dichos estímulos.*

Ajuste y consolidación de los elementos fundamentales que intervienen en el desplazamiento motor y en la manipulación de los objetos.

(4.c2) Girar sobre el eje longitudinal y transversal, diversificando la utilización y colocación de los segmentos corporales y combinando eficaz y equilibradamente los giros con otras formas de desplazamientos.

Adaptación de la ejecución de las habilidades motrices a contextos de práctica de complejidad creciente, con eficiencia y creatividad.

(1.c3) *Adaptar los desplazamientos y saltos a diferentes tipos de entornos que puedan ser desconocidos y que presenten cierto grado de incertidumbre.*

2.2. Resolver problemas motores de complejidad creciente, que requieren de la habilidad motriz tanto en lo relativo al desplazamiento como a la manipulación de los objetos, lo que les irá capacitando para:

(4.c1) *Desplazarse y saltar de forma diversa, variando puntos de apoyo, amplitud y frecuencia - de zancada- con coordinación y buena orientación en el espacio; (2.c2)...combinando ambas habilidades de forma coordinada y equilibrada, ajustando los movimientos corporales a diferentes y ligeros cambios de las condiciones de la actividad, en escenarios con diferentes niveles de incertidumbre.*

(5.c1) *Realizar lanzamientos y recepciones que impliquen manejo de objetos, coordinación de los segmentos corporales, situando el cuerpo de forma apropiada; (3.c2) Lanzar pasar y recibir pelotas u otros móviles, sin perder el control de los mismos, adecuando los movimientos a las trayectorias; Controlar el manejo de móviles en los juegos y actividades motrices en contextos diferentes. (2.c3) Lanzar pasar y recibir pelotas u otros móviles, sin perder el control de los mismos en los juegos y actividades motrices que lo requieran, con ajuste correcto a la situación en el terreno de juego, a las distancias y a las trayectorias.*

2.3. Mejorar cualidades físicas básicas: Mantenimiento de la flexibilidad; ejercitación de la fuerza y la velocidad; mejora de la resistencia aeróbica.

2.4. Disposición favorable a participar. Aceptar diferencias en los niveles de habilidad. Interés por mejorar la competencia motriz. Valoración del esfuerzo y el trabajo bien ejecutado.

#### Bloque 4.

##### *Actividad física y salud*

Núcleos temáticos:

4.1. Hábitos posturales, alimentarios, higiénicos, saludables

4.2. Normas de seguridad. Respeto a las normas. Uso correcto de espacios y materiales. Normas de uso en las prácticas corporales y motrices... Calentamiento, dosificación del esfuerzo, recuperación y relajación.

4.3. Beneficios de la actividad física en la salud. Prácticas saludables y poco saludables. (9.c1 y 11.c2) *Mantener conductas activas, acordes con el valor del ejercicio físico para la salud, mostrando interés en el cuidado del cuerpo.*

4.4. Estrategias de mejora global de la condición física. Mejora de las capacidades físicas orientadas a la salud: resistencia, flexibilidad, fuerza. (10.c2) *Recorrer durante un cierto tiempo una distancia a un ritmo constante resistiendo el esfuerzo que supone la actividad. (9.c3) Mostrar una mejora global con respecto a un nivel de partida de las capacidades físicas orientadas a la salud: resistencia, flexibilidad, fuerza-resistencia. (10.c3) Identificar algunas de las relaciones que se establecen entre la práctica correcta y habitual del ejercicio físico y la mejora de la salud y actuar de acuerdo con ellas.*

#### Bloque 3

##### *Actividades físicas artístico-expresivas*

Núcleos temáticos:

3.1. Explorar, descubrir y utilizar las posibilidades expresivas, comunicativas y de relación del cuerpo (poniendo en juego el tono, el gesto, la mirada, los ademanes...) y el movimiento (utilizando variables espaciales, temporales y de energía).



3.2. Generar, expresar y comunicar ideas, sentimientos, emociones, a través del *comunicación de ideas, sentimientos y representación de personajes e historias, reales o imaginarias, mostrando una actitud de aceptación hacia compañeros y compañeras*. (8.c3) *Construir composiciones grupales en interacción con los compañeros y compañeras utilizando los recursos expresivos del cuerpo y partiendo de estímulos musicales, plásticos o verbales*.

3.3. Imitar y representar personajes, objetos, situaciones... Escenificar historias utilizando diferentes técnicas expresivas: mimo, máscaras, sombras.

3.4. Sincronización de movimiento y ritmo. Reproducir estructuras rítmicas [ver Mira Stambak - en Zazzo, R. (1971, 264), relativas al *Tempo espontáneo; Reproducción de estructuras rítmicas y Comprensión del simbolismo de estructuras rítmicas y su reproducción...*] (7.c2) *Proponer estructuras rítmicas sencillas y reproducirlas corporalmente o bien combinando acciones motrices con materiales que permitan la percusión, que pueden derivar a la práctica de bailes representativos de la cultura motriz y en la construcción de diferentes tipos de danzas...* (7.c3) *Identificar y llevar a cabo un repertorio básico de danzas y bailes representativos de distintas culturas*.

## Bloque 5.

### *Juegos y actividades deportivas*

Núcleos temáticos:

5.1 Conocer, practicar, ejecutar juegos y actividades deportivas variadas explorando y reconociendo distintas sugerencias de la cultura motriz, con mención expresa al aula naturaleza y sus particularidades como escenario de actividad motriz.

5.2. La regulación del juego, ese proceso necesario y deseado para reconocer, valorar y saber construir el “juego limpio”, aquel en el que se identifican, comprenden y valoran las reglas acordadas, manteniendo una actitud de aceptación, responsabilidad y respeto hacia las normas, personas y acuerdos, buscando una “buena relación”, una relación comprensiva, no discriminadora, generadora a su vez de habilidades sociales basadas en el respeto entre los jugadores, el reconocimiento del esfuerzo personal y colectivo, el rechazo a los comportamientos antisociales... (6.c2) *Participar plenamente en el juego y en las actividades deportivas con conocimiento de las normas y mostrando una actitud de aceptación hacia las demás personas*. (4.c3) *Mostrar en los juegos y la práctica de actividades deportivas una actitud de esfuerzo personal y de valoración de las relaciones que se establecen en el grupo*. (5.c3) *Opinar coherente y críticamente con relación a las situaciones conflictivas surgidas en la práctica de la actividad física y el deporte, y hacer propuestas para su resolución*.

5.3. Los juegos y actividades deportivas requieren de las habilidades y capacidades motrices, pero también de las capacidades cognitivas, de equilibrio personal, inserción social... Los jugadores se esfuerzan porque los resultados no obedezcan al capricho del azar, procuran que se correspondan con sus estrategias, sus planes de juego. La dinámica de acción y la dinámica de pensamiento se acuerdan para poder jugar con información, es decir concernidos por ideas, reglas, planes de ataque, de defensa, previamente acordados.

5.4. Los juegos, actividades deportivas y deportes necesitan, como vimos, de las habilidades y capacidades motrices. Requieren de una implicación plena en la dinámica general del juego, de todo el potencial físico de los jugadores en liza. Parece adecuado pues utilizar diferentes tramos de la cultura motriz (juegos, deportes...) para mejorar el respeto por la propia corporeidad, el conocimiento y control corporal y motor (Bloque 1), así como las habilidades locomotrices, de manipulación y complejas a las que se hace referencia en los Bloques 2 y 4. (8.c1) *Participar activamente en los juegos de grupo ajustando su actuación tanto en lo que se refiere a la aplicación adecuada de habilidades motrices básicas como a la orientación en el espacio acorde con los requisitos del juego*.

**Entrega nº 7. Documento 2**

<p><b>Campo de contenido:</b></p> <p><i>I. Los niños y niñas aprenden de sí mismos.</i></p>	<p><b>Temas:</b></p>	<p><b>Núcleos</b> que identifican o complementan unidades didácticas:</p> <p><b>Contenido general:</b></p> <p>- Aceptación de las características corporales y motrices, propias y ajenas. / Reflexionar sobre los efectos corporales de la actividad motriz, su contribución a una vida saludable.</p> <p><b>Contenido específico:</b></p>
	<p>I.1. Cuando exploran, vivencian, prueban y comprueban, valoran, se interesan y disfrutan de su dimensión corporal.</p> <p>La motricidad facilita el auto-conocimiento, permite mostrar su estado, compararse con el otro, superar dificultades...</p>	<p>I.1.1. Participando en situaciones educativas que comprometen el equilibrio y la coordinación, y reclaman ajustes en el tono muscular (tensión-relajación), la organización de segmentos corporales, la dominancia lateral, el proceso de respiración...</p> <p>Construyendo iconografías corporales, figuras humanas. (Adentrándose progresivamente en algunos requerimientos del “acrosport”).</p> <p>I.1.2. Poniendo a prueba, afianzando y memorizando patrones corporales, en movimiento y quietud. Desplazándose e inmovilizándose atendiendo a las coordenadas de espacio y tiempo. Motricidad y percepción. Ejecutando respuestas motrices a estímulos visuales, táctiles, sonoros...</p> <p>I.1.3. Vivenciando la educación sensorial.</p>
	<p>I.2. Cuando asumen y se esfuerzan en transformar sus posibilidades y límites físico-motrices</p>	<p>I.2.1. En relación consigo mismo. Poniendo a prueba las posibilidades y limitaciones ligadas a las funciones motrices y a las capacidades físicas: la resistencia, la velocidad, la agilidad... (Referencias culturales en el atletismo, la natación..)</p> <p>I.2.2. En oposición y/o colaboración con el otro, se ponen en juego las posibilidades y limitaciones físico-motrices, se demuestra la destreza, se superan dificultades... La lucha, que no la pelea. El reto al compañero. (Desarrollando la función agonística del movimiento)</p>
	<p>I.3. Cuando indagan sobre la posibilidad expresivo-comunicativa del gesto y movimiento<sup>1</sup>.</p>	<p>I.3.1. Utilizando los recursos expresivos del cuerpo y el movimiento... Escenificación...</p> <p>I.3.2. Las técnicas expresivas: mimo, sombras, máscaras</p> <p>I.3.3. El acercamiento a la danza contemporánea...</p> <p>I.3.4. Reproduciendo estructuras rítmicas, bailes, danzas...</p>
	<p>I.4. Cuando vivencian su cuerpo como una fuente de sensaciones y sentimientos.</p>	<p>I.4.1 Entrando en relación consigo mismo, con el otro, o los otros, a través de la escucha corporal, el tacto, el contacto, la mirada, el sonido..., a la búsqueda de la empatía, de la inteligencia emocional...</p> <p>Explorando el sentimiento cenestésico: <i>sentimiento que experimenta el individuo sobre su propia existencia.</i></p>

<sup>1</sup> “Cuando las actuaciones de un cuerpo, o de varios cuerpos, trascienden lo cotidiano y se despliegan en un acotado espacio vacío, aunque sea muy breve, con la premeditada intención de captar la mirada de otros cuerpos, hasta provocar que se agrupen a su alrededor, esas actuaciones se convierten en *espectáculos*, y quienes los contemplan sin pasar de largo se transforman en *espectadores*” Cristóbal Pera (2006, 103)

<b>Campo de contenido:</b> <i>II. Los niños y niñas aprenden de su naturaleza motriz</i>	<b>Temas:</b>	<b>Núcleos</b> que identifican o complementan unidades didácticas: <b>Contenido general:</b> - Disposición favorable a participar / Aceptar diferencias en los niveles de habilidad / Interés por mejorar sus habilidades motrices / Valoración del esfuerzo y el trabajo bien ejecutado. <b>Contenido específico:</b>
	II.1. Cuando desarrollan y mejoran habilidades de locomoción	Resolviendo situaciones-problema que les permiten explorar, poner a prueba, conocer el punto de partida y sus respectivas progresiones en las habilidades relacionadas con la marcha, la carrera, la trepa, el franqueo de obstáculos...
	II.2. Cuando desarrollan y mejoran habilidades de manipulación	Resolviendo situaciones-problema que les permiten explorar, poner a prueba, conocer el punto de partida y sus respectivas progresiones en las habilidades relacionadas con el bote, el golpeo, la conducción, el lanzamiento...
	I.3. Cuando desarrollan y mejoran habilidades complejas o, específicas	Resolviendo situaciones-problema que les permiten explorar, poner a prueba, conocer el punto de partida y sus respectivas progresiones en las habilidades en las que se mezcla locomoción y manipulación: Saltos de comba; conducción de bicicletas, patines y monopatines...

<b>Campo de contenido:</b> <i>III. Los niños y niñas aprenden de la cultura motriz</i>	<b>Temas:</b>	<b>Núcleos</b> que identifican o complementan unidades didácticas:
	III.2. Cuando regulan los juegos motores que conocen y practican	Participando en la reglamentación, poniendo a prueba su potencial físico motriz, acordando soluciones a los problemas encontrados..., elaborando y construyendo juegos modificados acordes a los valores de la escuela y a sus posibilidades de aprendizaje...
	III.3. Cuando planifican, aplican y evalúan estrategias de acción	Planificando, poniendo a prueba y evaluando planes, en los diferentes papeles a los que el juego les invita, para que los resultados no sean sólo fruto del azar, sino también de la capacidad de combinación que van adquiriendo entre acción y pensamiento...
	III.4. Cuando la utilizan en la construcción de otros aprendizajes	Practicando juegos, deportes, danzas, canciones con movimiento... para desarrollar habilidades específicas, para afianzar habilidades motrices básicas, para potenciar el control corporal, el control motor...

<b>Campo de contenido:</b> <i>IV. Los niños y niñas aprenden en y de los escenarios de cultura motriz</i>	<b>Temas:</b>	<b>Núcleos</b> que identifican o complementan unidades didácticas:
	IV.1. Escenarios escolares	Estableciendo el punto de partida. El periodo de adaptación en las lecciones de Educación física escolar. La estructura de funcionamiento: Momentos y fases en las lecciones de EFE; Las hojas de registro, su por qué y para qué.
	IV.2. Escenarios sociales	Donde se desarrollan proyectos como: El dominio del medio acuático La educación física en el aula naturaleza

Continuando con la *transposición didáctica*<sup>2</sup> llegaríamos a la Programación general **anual**. Expongo un ejemplo, desarrollado en primer ciclo.

<b>Septiembre, Octubre, Noviembre, Diciembre</b>
IV.1. Escenarios escolares III.2. Regulación de los juegos motores reglados I.1. Conociendo, controlando y valorando su propio cuerpo I.2. Explorando, asumiendo y transformando sus posibilidades y limitaciones físicas y motrices II.1. Habilidades locomotoras III.4. La utilización de la cultura motriz para construir aprendizajes enunciados en los campos de contenido I y II.
<b>Enero, Febrero, Marzo</b>
Lecciones de recuerdo. Lecciones que se imparten en las dos semanas siguientes a las vacaciones de Navidad y Semana santa, para recordar los aprendizajes construidos el trimestre anterior. Zona de compensación. [Se desarrolló una unidad didáctica del tema: I.2. Explorando, asumiendo y transformando sus posibilidades y limitaciones físico-motrices] II.3. Habilidades complejas y específicas I.3. Indagando en torno a sus posibilidades de expresión y comunicación no verbal III.3. La estrategia en los juegos motores reglados
<b>Abril, Mayo, Junio</b>
Lecciones de recuerdo. II.2. Habilidades de manipulación I.4. Vivenciando su cuerpo como una fuente de sensaciones y sentimientos. III.1. Reproducción de la cultura motriz seleccionada IV.2. Escenarios sociales

<sup>2</sup> Expresión utilizada por Yves Chevallard, en Astolfi (2001, 189), para expresar la transformación del objeto de saber en objeto de enseñanza.

## Entrega nº 7. Documento 3

Buenos días amigos y amigas

Iniciamos el proceso de “transposición didáctica”, tratamos pues, de *convertir el objeto de saber que ha de enseñarse en objeto de enseñanza*. Astolfi (2001)<sup>1</sup>

Siguiendo las orientaciones expresadas en la *ORDEN ECI/2211/2007, de 12 de julio, por la que se establece el currículo y se regula la ordenación de la Educación primaria* (Pdf que adjunto por si no lo tenéis a mano) he analizado con mis estudiantes de magisterio los *contenidos y criterios de evaluación* que para los diferentes ciclos de la Educación primaria se exponen dentro del *área de educación física* con la intención de identificar los *núcleos temáticos* sobre los que deberían girar los procesos de enseñanza y aprendizaje o unidades didácticas. He realizado esta búsqueda con diferentes promociones por lo que los textos oficiales analizados han pertenecido a la LOGSE, la LOCE, y la LOE. Las diferencias no son contundentes a la hora de identificar los *núcleos temáticos* que se encuentran en los textos legales. Lo que analizamos en la LOE son los *Contenidos y Criterios de evaluación* por lo que los *núcleos temáticos* que identificamos se refieren a los saberes y capacidades a desarrollar. (Adjunto como *Documento 1*, el elaborado el curso anterior en la asignatura *Educación física escolar*).

No recuerdo iniciar un curso escolar en el que no contara con un grupo de colegas con los que compartir y reflexionar sobre la práctica que realizábamos, durante los últimos veinte años este trabajo se ha desarrollado en la Escuela Universitaria de Educación de Palencia en las reuniones de los miércoles por la tarde del Seminario TPC. El trabajo en el seminario se centra de forma prioritaria en el desarrollo de las tareas que se solicitan a los maestros y maestras desde el *Proyecto educativo* de sus respectivos centros, una de estas tareas es la identificación y justificación del temario que describe las unidades didácticas que se dan cita en la *Programación general anual*. Los maestros, maestras, monitores de natación escolar, estudiantes y profesorado universitario, componentes del Seminario TPC, analizan juntos las propuestas del currículo oficial, las contrastan con sus conocimientos y experiencia docente buscando una respuesta compartida con la que participar en la *Propuesta curricular* de sus respectivos centros de trabajo, haciendo uso de la autonomía pedagógica que la ley otorga a los centros educativos. En el devenir de cada curso escolar la respuesta pactada se aplica y evalúa, siguiendo los planteamientos de reflexión sobre la práctica e investigación-acción <sup>1</sup>de los que informamos en la entrega 04, con lo que cada comienzo de curso el seminario cuenta con una versión renovada sobre el qué enseñar, su porqué y para qué. Adjunto como Documento 2, la propuesta con la que estamos trabajando últimamente. Desde hace más de una década los *Campos de contenido* y los *Temas* permanecen estables y tan sólo se modifican y perfilan los *Núcleos temáticos* identificados dentro de cada uno de los *Temas*. La *Programación general anual* con la que termina el Documento 2 es la que vamos a seguir a lo largo del curso escolar para *narrar en voz alta nuestros planes con ese grupo de niños y niñas que han pasado al “colegio de los mayores” y que asisten a las lecciones de educación física escolar*.

Hoy ha resultado una carta densa, con adjuntos que reflejan el trabajo elaborado en el Seminario TPC y que aquí se presentan como la plataforma de la que partimos. Sabéis, no obstante, que identificando el qué enseñar sólo hemos tratado una parte de las tareas que los maestros y maestras desarrollan, en la próxima carta presentaremos el dispositivo pedagógico que explica cómo se planifican, desarrollan y evalúan los diferentes procesos de enseñanza y aprendizaje o unidades didácticas identificadas.

---

<sup>1</sup> ASTOLFI, JP. (2001): Conceptos clave en la didáctica de las disciplinas. Sevilla. Diada Editorial

En este sentido, participo de las afirmaciones de Eisner (1998, 97)<sup>2</sup> que aquí os dejo para vuestra consideración:

La manera como se lleva a cabo esta mediación (se refiere a que todos los currículos están mediatizados por el profesor) tiene una sustancial relación con lo que se la investigación sobre está enseñando y aprendiendo. Uno de los resultados más insistentes en la enseñanza es que el “mismo” currículo se enseña de diferentes maneras por diferentes profesores, de modo que la manera en que los estudiantes experimentan el currículo está inextricablemente relacionada con la manera como se enseña (Mc-Cutcheon, 1976; Rubinek, 1982; Hawthorne, 1987). En *este* sentido, la distinción entre currículo y enseñanza es artificial. Nadie puede enseñar nada a alguien. Nadie puede enseñar algo a nadie.

---

<sup>2</sup> Eisner Elliot W. Eisner  
El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa  
(1998) Barcelona Paidós

## Entrega nº 8. Documento 1. Dispositivo pedagógico: la carpeta

De nuevo con vosotros para tratar el tema anunciado...

Paralelamente a la *transposición didáctica* se ha venido elaborando y evaluando otra herramienta en el Seminario TPC. Se trata del *dispositivo pedagógico*, que utilizamos para planificar, desarrollar y evaluar las unidades didácticas inspiradas en los *núcleos temáticos* identificados, y que han pasado a formar parte de la Programación general anual. Dicho dispositivo se concreta en una particular carpeta cuya maqueta adjuntamos.

Como casi todas las herramientas que elaboramos, *la carpeta* se ha venido comportando como una estructura estructurante, comenzó siendo de un modo y se ha ido modificando y perfilando gracias a la reflexión sobre la práctica y los proyectos de investigación-acción desarrollados. Hace tiempo que no hay modificaciones en la estructura base, en el porqué y para qué de sus diferentes apartados. En cualquier caso, sigue siendo un dispositivo abierto a todas aquellas precisiones que puedan llegar de su utilización en la práctica.

*La carpeta*, en la portada y en las dos páginas interiores, va narrando la planificación del proyecto.

La primera página, la portada, hace referencia al título de la unidad didáctica. Después, como haciendo el recorrido inverso al seguido en la *transposición didáctica*, se da cuenta de su localización en el currículo oficial o documentos elaborados a partir de él. Inmediatamente después hay un espacio para la justificación del proyecto, para decir por qué es un proyecto que merece la pena a los ojos del maestro o la maestra que lo ha elaborado y coordinará su aplicación y evaluación dado el contexto humano para el que se desarrolla y el momento temporal y cultural en el que se aplica. Hay un espacio a continuación para informar de las referencias bibliográficas utilizadas en la planificación, a las que se le irán uniendo si es necesario las que han ido apareciendo en el desarrollo y análisis del proyecto. La práctica que realizamos necesita a veces de documentos, recursos, hojas de registro, de seguimiento...: documentos que se adjuntan. Y, por último, contempla un espacio para narrar ideas y sugerencias sobre cómo podría ser complementado: Interdisciplinariedad del proyecto, en coherencia con lo apuntado en la entrega 06, Un proyecto para la Educación física escolar.

En las páginas 2 y 3, el interior de la carpeta, se hace referencia al resto de los elementos que intervienen en la planificación. En la página 2 se da cuenta de la estructura de funcionamiento. El plan de clase gira en torno a la construcción del aprendizaje por lo que se da cuenta de tres momentos: Momento de encuentro, Momento de construcción del aprendizaje y Momento de despedida. En cada momento la práctica pasa por diferentes fases que se concretan en función del contexto y del tema que se imparte... Hay un espacio abierto para relatar las actividades, tareas, situaciones problema..., que se plantean al alumnado en cada uno de los momentos. Aunque las tareas se narran siguiendo el plan de lección, lo propuesto tiene como referencia las diferentes lecciones que se desarrollarán a lo largo de la unidad didáctica. En la página 3 hay un primer espacio para el relato de las previsiones para la regulación de la práctica, las previas y las que surgen del análisis de cada una de las lecciones desarrolladas. Después, un segundo y tercer espacio para objetivos y contenidos, al lado de las tareas propuestas para facilitar la observación sobre si las actividades que se realizan se corresponden con las capacidades y los aprendizajes señalados. El último espacio es para relatar la evaluación, ¿cómo saber lo que aprendieron, las capacidades que desarrollaron?

Dentro de la carpeta se irán adjuntando todos los documentos que se consideren de interés en el desarrollo de la unidad didáctica: planes de clase, perfiles de lección, análisis y

sugerencias para el plan de la lección siguiente... Al finalizar las lecciones que desarrollan la unidad didáctica se cierra la carpeta y se atiende la pregunta de la contraportada.

La página 4 o contraportada nos anima a interrogarnos por lo que hemos aprendido, ¿qué he aprendido?, se pregunta el autor del proyecto planificado e implementado, y lo hace en relación con tres cuestiones: Sobre el tema motivo de enseñanza y aprendizaje. Sobre el alumnado, el desarrollo y aprendizaje construido. Y sobre el oficio de maestro, maestra, la competencia profesional y la formación necesaria.

Los proyectos, que a partir de ahora iremos elaborando sobre las diferentes unidades didácticas identificadas en la Programación general anual, se relatarán siguiendo el dispositivo aquí explicado.





## Entrega n<sup>o</sup> 8. Documento 2. Maqueta de la carpeta

TÍTULO de la UD

LOCALIZACIÓN EN EL CURRÍCULO OFICIAL O DOCUMENTOS ELABORADOS:

JUSTIFICACIÓN

CONTEXTO

Responsable:

Para desarrollar con alumnado de PRIMERO de Educación Primaria.

Fechas:

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

DOCUMENTOS QUE SE ADJUNTAN:

EL PROYECTO EN EL AULA, EN EL PATIO, EN EL PARQUE...  
INTERDISCIPLINARIEDAD DEL PROYECTO

**ESTRUCTURA DE FUNCIONAMIENTO.  
PROPUESTAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE**

*Momento de  
encuentro*  
Disposición  
Implicación

*Momento de  
Construcción del  
Aprendizaje*

*Momento de  
Despedida*

### PREVISIONES PARA LA REGULACION DE LA PRÁCTICA

Previas:

Desarrollo: Como está ocurriendo esto... haré...

En ambos, tener en cuenta la *atención a la diversidad*.

### OBJETIVOS

¿Qué capacidades desarrolla el alumnado al realizar las tareas previstas?

### CONTENIDOS

Aprendizajes, de diferentes tipos, que el alumnado construye al realizar las tareas previstas.

### EVALUACIÓN

¿Cómo saber qué aprendieron, qué capacidades desarrolló?

¿QUÉ HE APRENDIDO?

Sobre el Tema motivo de enseñanza y aprendizaje  
¿Vale la pena desarrollar sobre este tema procesos de E/A?

Sobre el Alumnado, su confianza, disposición, implicación, esfuerzo y aprendizaje  
Contribución de este procesos de E/A al desarrollo de las Competencias básicas

Sobre la profesión... Competencia profesional y formación necesaria...

## Entrega n<sup>o</sup> 9

Buenos días amigos y amigas:

En la primera entrega os presentaba un proyecto que obedecía a una intuición. Pero con el tiempo, como suele ser habitual, van apareciendo cuestiones varias y de algunas de ellas considero oportuno informaros. Las entregas que voy elaborando me ayudan a ser más consciente de que lo que ahora propongo tiene antecedentes, que podrían situarse en mi acceso a la Universidad. Nada más llegar a la Universidad de Valladolid inicié una aventura, como de costumbre bastante intuitiva, con la intención de *encontrar un lugar entre los maestros y maestras*, gremio al que había pertenecido los anteriores quince años. Mirando para atrás, observo dos fases en esta búsqueda:

Impartir lecciones delante de los maestros. Había que evitar el fuerte recelo de los maestros y maestras a trabajar delante del profesorado universitario... Durante nueve años di clase la tarde de los lunes a alumnado de educación infantil y primaria delante de sus profesores. Comencé con el alumnado de tres años, era el primer año que se incorporaban a la educación infantil y, en el curso de formación, que se ofreció a los maestros y maestras, previo a la incorporación de los tres años, en el que fui profesor, ejercí el compromiso de dar clase de psicomotricidad a los más pequeños. Me propusieron en el centro que, como había dos horas, en la segunda de ellas podría dar clase a un tercero de primaria, también delante de su tutora y del maestro de educación física. Se enteraron en el centro de profesores y recursos (CPR) y me propusieron filmarlo. Fui aceptando todas estas condiciones con la promesa de que nos reuniríamos en la hora siguiente (hora de permanencia en el centro) para analizar las lecciones e identificar todo aquello que se podría trasladar a otras situaciones educativas, a otros grupos. Terminó el primer ciclo de tres años y continuamos dos más con muy pocos progresos en la extrapolación de lo que allí se hacía a otros grupos, sin ser invitado a asistir a ninguna de las lecciones dirigidas por los maestros y maestras que participaban en la observación y sin concretarse el plan a seguir en la hora de permanencia.

Situarse como observador externo, algo así como un compañero crítico. Entre los observadores hubo una maestra que entendió que era ella quien debía dirigir las lecciones y que la planificación y el análisis de las mismas podríamos hacerlo de forma compartida. Hemos trabajado juntos de este modo hasta su jubilación, con ella y con su compañera de nivel<sup>1</sup>.

Paralelamente al trabajo en este centro, los miércoles por la tarde tenían lugar las reuniones del Seminario TPC, del que ya os he hablado. En él se fueron originando trabajos en colaboración entre maestros, maestras, y monitores de natación, en los que he jugado el papel de un observador externo que registra la práctica para analizarla juntos más tarde y acordar las líneas básicas por las que deberían transcurrir las siguientes situaciones educativas...

En este esquema de trabajo, cercano a la *Investigación-Acción Colaborativa*, y a lo que Eisner (1988)<sup>2</sup> denomina *Indagación cualitativa*, hemos desarrollado diferentes proyectos de los que venimos dando cuenta con: Alumnado de educación infantil, con Marisol Varela Ferreras, Susana Fuente Medina, Brigitte Onillón, una maestra que comparte su jornada semanal entre una escuela maternal y el Instituto Universitario de Formación de Maestros

---

<sup>1</sup> Este trabajo hizo posible el libro:

Vaca Escribano MJ. y Varela Ferreras, MS. (2008): *Motricidad y aprendizaje. El tratamiento pedagógico del ámbito corporal (3-6)*. Barcelona. Graó (Biblioteca de infantil: 25).

<sup>2</sup> Elliot W. Eisner. *El ojo ilustrado. Indagación cualitativa y mejora de la práctica educativa* (1998) Barcelona Paidós

de Nantes (Francia), una figura profesional que no se da en España y que ayuda a que no se de con tanta contundencia la separación escuelauniversidad, investigación-acción, teoría-práctica...; Alumnado de educación física en educación primaria, con Mercedes Sagüillo Rodríguez<sup>3</sup>; Alumnado de educación primaria en las campañas de natación escolar, con Inma Prieto Flores<sup>4</sup>. Hemos hecho también algunos ensayos, gracias al correo electrónico, para llevar adelante experiencias con maestras que trabajan alejadas de Palencia y no es posible la asistencia sistemática a sus aulas.

Todo esto que aquí recordamos a grandes rasgos, en lo que seguimos vivamente comprometidos, está detrás de esta nueva aventura. Los relatos que aquí vamos a compartir se corresponden con una de las experiencias desarrolladas durante un curso escolar, un grupo de primero de primaria dirigido por Mercedes Sagüillo Rodríguez.

Como os decía al principio, lo que os propongo tiene antecedentes en una reflexión que continúa: las relaciones entre la Escuela y la Universidad, entre la Universidad y la Escuela. Os dejo, en relación con este asunto, la siguiente reflexión de Eisner (1998, 27):

*Es importante intentar entender cómo funcionan los profesores y las aulas antes de repartir recomendaciones para el cambio. Sin embargo, gran parte de lo que se ha sugerido a los profesores y administradores de la escuela se ha propuesto de forma independiente al contexto y, a menudo, por personas que desconocían las prácticas que intentaban mejorar.*

---

<sup>3</sup> Trabajos que han hecho posible diferentes publicaciones, las últimas:  
(2009): “El tablero en las lecciones de Educación Física Escolar. Su contribución al aprendizaje”. Revista: **Educación física y deporte**. Instituto Universitario de Educación Física. Universidad de Antioquia. Volumen 28-1 2009. Pp. 85-102.  
- **Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado**. Número 69 (24, 3) DICIEMBRE 2010 2, pp. 187-199. (2010): “El cuerpo y la motricidad como fuente de sensaciones y sentimientos”.  
- Revista: **Tándem. Didáctica de la Educación Física**. N° 35, enero-febrero-marzo de 2011. ISSN: 1577-0834. D.L.: B-43.863-2000. “Historias de niños en clase de educación física”. Páginas 84-104.

<sup>4</sup> Aún en prensa: (2011): **Aprender a nadar en la escuela. Acompañando a los niños y niñas que presentan mayores dificultades**. Edita: Patronato Municipal de Deportes. Ayuntamiento de Palencia

## **ANEXO III**

### **CUADERNO DE CAMPO:**

### **Cartas de jueves (CJ)**

Seminario TPC (Curso 2011-2012)



## Carta de jueves del 29 de septiembre de 2011

Queridos Seminaristas:

En la reunión de ayer conversamos sobre la unidad didáctica que hace de punto de partida del curso escolar. Comentamos sobre su localización, sobre por qué merece la pena, sobre cómo coordinar este proyecto con un proyecto más general de cole, - página 1-; conversamos también sobre situaciones educativas que dan significado a una unidad didáctica de estas características, - página 2-; Hicimos un repaso e intercambiamos sobre capacidades que el alumnado desarrolla, contenido que se imparte, formas de saber sobre lo que aprenden, -página 3-; y comprobamos que la página 4 puede satisfacer el deseo expresado por uno de vosotros, y ratificado por el resto como un objetivo a lograr, de contar en el colegio con una Propuesta curricular desarrollada que de cuenta de lo que en EF se enseña a lo largo del curso, de lo que el alumnado va aprendiendo y cómo se llevan a cabo los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En cada reunión aportamos una carpeta en la que damos cuenta del proyecto de la unidad didáctica que se está desarrollando y es en esta carpeta donde cada uno vamos anotando aquello que nos ha llamado la atención en la conversación. De este modo en el transcurrir del seminario iremos confeccionando un archivo en el que los proyectos sobre las diferentes unidades didácticas que se desarrollan irán quedando enriquecidos. Después de este trabajo y gracias a vosotros mi proyecto sobre la unidad didáctica IV.1 no es el que era, ahora tiene más recursos para ser compartido, el significado de “inicio”, de “punto de partida”, de “establecimiento de bases”..., ha crecido y esto le hace más flexible a interpretaciones que, en principio, parecían desviadas. No sólo hay añadidos y concreciones, también hay esas anécdotas que comentamos sobre el niño que entendía que hacer bien, dar lo mejor de sí, nada tenía que ver con ir con el compañero asignado o con respetar el espacio de ese señor mayor que también estaba en el parque que hoy habíamos convertido en aula.

Es curioso, se presentaba como una unidad didáctica menor y al final sentíamos que faltaba tiempo para desarrollar todo su potencial educativo.

Seguimos pensando en desarrollar un proyecto que trata de acompañar, a ritmo del curso escolar, el devenir de un maestro, de una maestra de Educación física en la Educación primaria. Esto supone que cada unidad didáctica se corresponderá con dos reuniones de seminario, siempre que no sea fiesta el miércoles, como ocurre en la primera quincena de octubre y que hace que la unidad didáctica III.2, centrada en la regulación de los juegos motores, sólo pueda ser tratada en una reunión.

Como quedamos te adjunto el relato de una lección práctica en la que trataba de poner en contacto a futuros maestros y maestras con este tema de enseñanza y aprendizaje. Como algunos sois nuevos, también adjunto la maqueta de carpeta, el Documento 2 y el pdf del Ministerio de Educación y Ciencia que utilicé como “currículo oficial”.

Os espero el miércoles 5 de octubre a las 7. Sed puntuales que ya veis cómo se nos va el tiempo. Ánimos con vuestro trabajo y un abrazo

## Carta de jueves del 6 de octubre de 2011

Queridos Seminaristas

La reunión de ayer reflejó fielmente cosas que están ocurriendo en los centros escolares en estos momentos. Establecer el punto de partida necesario no es fácil, menos aún en esos contextos en los que hay demasiada novedad, demasiada complejidad, quizás por demasiada dejadez de responsabilidades... (Azucena). Algunas decisiones organizativas van a hacer que sea difícil educar, cuando el compromiso es conseguir lo contrario... En cualquier caso, nunca es fácil, las vacaciones de verano son amplias y durante este tiempo se ha vivido contenido por normativas particulares, por otra parte, los niños y niñas en lo que se refiere a la motricidad presentan, aún siendo del mismo curso, saberes muy diferentes que nos llevan a presentar tareas muy abiertas en las que todos puedan encontrar la posibilidad de esforzarse, la posibilidad de alcanzar algún logro.

Hay bastante “río revuelto” y es necesario recurrir a criterios sólidos que permitan un futuro diferente. Todo el rato estuvimos dándole vueltas a las decisiones que tomamos o que no tomamos y que serán bastante determinantes en el transcurrir del curso escolar. Observamos que en la segunda unidad didáctica, en la que ahora estamos, se necesitan aprendizajes que deberían haberse construido en la primera, pero no es grave, las tres primeras unidades didácticas, meses de septiembre y octubre se relajan a nivel de contenido específico de motricidad, para hacer hincapié en los contenidos metodológicos. No hay prisas, pero no puede haber pausas...

El próximo miércoles 12.X.2011 es fiesta, luego nos vemos el 19.X.2011 y para entonces ya estaremos en la tercera unidad didáctica, centrada en el *Conocimiento, control, cuidado y valoración corporal*. Comprobé ayer que el documento que refleja como trato de enseñar estos temas a los futuros maestros da bastantes opciones para construir juntos ese proyecto que debe ir quedando en el desarrollo de la Propuesta curricular. Te adjunto pues el documento correspondiente.

Como irá ocurriendo en tu escuela, en tu trabajo, en el que, poco a poco, llegará un mayor acuerdo con las familias (y traer zapatillas limpias y adecuadas para hacer actividad motriz, no tendrá como respuesta darles las zapatillas que les quedaron pequeñas) y la estructura de funcionamiento se irá clarificando (ojala sea más fruto de derivar la complejidad que de imposiciones por tu parte, recuerda la frase que comentamos: *La negación de la complejidad es el comienzo de la tiranía*), también la estructura de funcionamiento del Seminario se irá imponiendo y el repaso por los elementos didácticos del proyecto de cada unidad, nos permitirá analizar con mayor profundidad las diferentes páginas de la carpeta... Como dijo alguien de vosotros “debemos centrarnos más” para dar la vuelta entera a dichos elementos didácticos. Este es el deseo, esta es la intención y esta vez contaremos con dos reuniones para la tercera unidad didáctica, los días 19 y 26 de octubre.

Mucho ánimo con vuestro trabajo y tratad de que vuestro alumnado entienda el valor de lograr juegos regulados, en los que se participa contenidos por reglas que atañen a todos y que por tanto les defienden y animan a dar lo mejor de sí mismos, a tener iniciativas, a ser creativos.

Os espero el 19 a las 7 de la tarde.

Un beso desde el 226 de La Yutera

**Carta de jueves del 20 de octubre de 2011** (enviada el lunes 24 de octubre de 2011)

Buenas tardes seminaristas del TPC

Poco hay que resumir de la sesión pasada, hicimos un recorrido por todos los elementos que se abordan en la planificación de la unidad didáctica.

Durante esta segunda quincena de octubre estamos desarrollando el tema de Conocimiento y control corporal y motor, en el que se dan cita diferentes núcleos temáticos que, de algún modo, hemos visto señalados en el currículo oficial. La unidad didáctica planificada no puede abarcarles todos, pero la Educación primaria cuenta con seis niveles y esto nos da opción a distribuir los contenidos específicos detectados y atender las progresiones que puede haber entre ellos.

Nos entretuvimos reflexionando sobre la justificación; sobre las relaciones posibles entre tutores y especialistas de Ef., en este tema; y sobre las complejas e interesantes relaciones que se establecen entre las páginas 2 y 3.

Nos queda comentar sobre algunas experiencias realizadas e intercambiar sobre lo ocurrido en vuestros respectivos contextos de trabajo en el desarrollo de esta tercera unidad didáctica. A todo esto nos dedicaremos pasado mañana, 26 de octubre de 2011, en el lugar de costumbre y a la hora acordada. No te olvides de ir cerrando tu tercera unidad.

Un abrazo.

**Carta de jueves del 27 de octubre de 2011**

Buenas días seminaristas del TPC:

Poco a poco la estructura de funcionamiento de las sesiones del seminario se va clarificando. A veces contamos sólo con una sesión para abordar la unidad didáctica, pero lo normal es que contemos con dos: la primera para centrarnos en la planificación y la segunda para hacerlo sobre la evaluación, análisis y reflexión del desarrollo. Ayer tocaba una de estas últimas e hicimos una interesante ronda de opiniones de las que fui extrayendo algunas ideas, reflexiones, que, para que no se pierdan, he ido escribiendo...

- Dedicarnos durante dos días a la concreción de un tema de educación física escolar nos permite progresar en conocimientos sobre él
- Ya situados en la unidad didáctica y en un contexto determinado uno de los problemas que surgen es la gestión de las situaciones-problema que planteamos al alumnado, adecuar la tarea al contexto es una de las competencias del profesorado. Y, en consecuencia, uno de los campos de formación
- La metodología que utilizamos da resultados. Es preciso, aunque parezca que se va despacio, dedicar tiempo a que el alumnado comprenda la tarea, sus reglas de acción, que también llamamos criterios de realización, y la finalidad de la misma.
- Al parecer hemos de clarificar la construcción, uso y finalidad de las hojas para el seguimiento de la lección, para el registro de resultados... Volveremos sobre este asunto.
- Seguimos comprobando que algunas decisiones arbitrarias pueden repercutir negativamente en la intervención educativa. Un tema que debe formar parte de la Memoria del centro, dijisteis...
- Los núcleos del tema más utilizados fueron los ejercicios de gimnasia de suelo, que obviamente requieren de un buen control corporal y motor, el acrosport, y el equilibrio y la coordinación para no derribar, chocar, tocar objetos colocados intencionadamente...
- No resulta fácil, por muchos motivos, pasar de una unidad didáctica a otra. Por ahora, sigo insistiendo en que debemos hacerlo y respetar la PGA diseñada.
- La importancia de repetir en el mismo centro, da la sensación que lo conseguido un año ayuda a realizar tu trabajo más de acuerdo con tus planes... lo que no deja de expresar falta de coordinación profesional.
- Las repercusiones en la planificación, cuando el destinatario de la unidad didáctica es un tribunal de oposiciones y no el alumnado a tu cargo. ¿Cuál son los hincapiés a hacer?
- Aún seguimos adaptándonos a la carpeta y sus diferentes apartados. Ayer se puso de manifiesto el sentido y la importancia de las PREVISIONES PARA LA REGULACIÓN DE LA PRÁCTICA. Disciplinémonos, nos ayudará a avanzar.
- El conocimiento de la PGA, de la Propuesta curricular, el conocer experiencias de sus diferentes núcleos ayuda a entender el significado de cada uno de los temas en los que nos embarcamos. Por esto, hemos de pedir paciencia y una poca confianza a aquellos que lo desconocen. Hay que huir de dar una lección en la que se abarca todo, pues no se trata de lo que hacen, se trata de construir aprendizajes y desarrollar capacidades concretas.
- Hay momentos en la lección en los que el alumnado se encuentra en situaciones en las que es posible comprobar, incluso cuantificar su saber hacer. Son momentos interesantes que las situaciones-problema deben propiciar. Es importante que el alumnado sea consciente de que aprende, mejora, se ajusta a lo pactado, crece, forma parte del proyecto colectivo...
- Los contextos más heterogéneos ponen a prueba lo que enseñamos y cómo lo enseñamos. Mientras en los grupos más homogéneos el tiempo de enseñanza personalizada va creciendo poco a poco, en la unitaria lo individual se presenta violentamente y lo que cuesta es encontrar tarea compartida, pacto común. Pero de todo esto, como de los guiones anteriores, iremos aprendiendo gracias a los debates que mantenemos.

Lo que acabas de leer, escrito a velocidad de vértigo, son notas que fui tomando ayer en la despedida de la UD I.1. ¿Qué te parece si le dedicamos los primeros minutos del día 2 a escuchar la opinión de cada uno sobre esta especie de acta?

Deberemos hacerlo sin pérdida de tiempo, pues nos espera un repaso a los diferentes puntos de la carpeta en relación con el siguiente tema a abordar: I.2.- Aprender de las posibilidades y limitaciones físico-motrices.

Te adjunto algunos documentos que te pueden ayudar en el proceso de planificación.

Un fuerte abrazo

**Carta de jueves del 3 de noviembre de 2011** (Enviada el martes 8 de noviembre)

Amigos y amigas seminaristas:

En la última reunión, 2 de noviembre de 2011, estuvimos centrados en la planificación de la cuarta unidad didáctica, que se corresponde con la primera mitad de noviembre y que versa sobre el conocimiento de uno mismo, de las posibilidades y limitaciones físico-motrices, proporcionada por el enfrentamiento al otro, por los juegos de duelo y oposición...

Localizamos el tema dentro del currículo oficial, haciendo un recorrido por LOGSE, LOCE y LOE...

Reflexionamos y compartimos las razones que nos llevan a proponer este proceso de enseñanza y aprendizaje. Identificamos un buen paquete de argumentos a exponer en la Justificación.

La página 2, en contacto permanente con la página 3, nos llevó el tiempo restante. ¿Qué situaciones educativas, qué situaciones-problema, queremos plantear al alumnado en este proceso?, ¿Con qué actividades pretendemos lograr la implicación y disposición del alumnado?, ¿Cómo iremos introduciendo el tema específico y cuál son las tareas que nos permitirán lograr las intenciones declaradas?...

El hilo de los intercambios fue trasladándose de identificar tareas a proponer, a cuidar los ambientes y las progresiones que permitirán al alumnado crecer en el conocimiento de sí mismo, en su auto-concepto, en su capacidad de explorar las posibilidades y limitaciones físico-motrices en el enfrentamiento con el otro...

Nos vemos el próximo miércoles, 9 de noviembre de 2011, para conocer el trabajo que ha venido desarrollando Susana durante el “periodo de adaptación” en su interés por lograr una estructura que facilite dar respuesta a las necesidades educativas del ámbito corporal.

Mientras, el proceso de enseñanza y aprendizaje de esta primera parte del mes de noviembre seguirá desarrollándose y el día 16 hablaremos de lo ocurrido y reflexionaremos sobre la oportunidad de esta cuarta unidad de trabajo en el conjunto de la Programación general anual, que dará paso a un nuevo tema centrado en las Habilidades motrices básicas, concretamente en las que tienen que ver con el desplazamiento, la locomoción...

Seguimos

Un abrazo

### **Carta de jueves del 10 de noviembre de 2011**

Ayer vimos el trabajo que estamos desarrollando en el aula de Susana, un ejemplo de la forma de colaborar entre nosotros, entre la escuela y la universidad. Filmamos la práctica, la analizamos, e ideamos modificaciones para que esta transcurra por aquellos cauces que consideramos adecuados. Se que se hizo corto, volvimos a ser los últimos en abandonar el aula, pero volveremos sobre este asunto en otras ocasiones...

¿Cómo va el tema?

Proponemos al alumnado el reto, la oposición, el duelo, el enfrentamiento de uno con otro, para que aprendan a resolver conflictos a explorar la amabilidad y las reglas de convivencia. ¿Funciona?, ¿llegan a superar el miedo que supone el compromiso de medirse con el otro y se centran en prever las acciones y reacciones del compañero para actuar en consecuencia?

Sin duda, la lucha, que no la pelea, puede ser vista de otro modo. Al igual que trajimos a colación los juegos motores para regularlos (III.2), traemos ahora la lucha, una actividad antigua entre los seres humanos, con un valor educativo que es posible descubrir en la escuela si ponemos en marcha valores, procedimientos, estrategias, y, ya se, mucho trabajo.

Nos vemos el 16 y comentamos de todo ello. Hasta entonces, ánimo con el trabajo y un fuerte abrazo.

## Carta de jueves del 17 de noviembre de 2011

El tiempo pasa y con él los procesos de enseñanza y aprendizaje previstos. Ayer cerramos otra carpeta, la que contiene el tema I.2., que insiste en el conocimiento propio, ahora poniendo en juego las posibilidades y limitaciones en situaciones de duelo, de enfrentamiento, de oposición al otro...

A juzgar por lo que ayer exponíais la unidad de trabajo desarrollada merece la pena, tiene potencial suficiente como para haberle dedicado el tiempo disponible en la primera quincena de noviembre. Y, ¿en qué se basa este potencial?, aquí fuimos desgranando algunas razones: aceptar el compromiso que supone enfrentarse al otro; el haber encontrado recursos para resolver estos temas con normas de convivencia acordadas, compartidas y aceptadas; el haber dado pasos en el tema de la coeducación...; el haber comprobado el aumento de autonomía en el alumnado cuando las lecciones se iban desarrollando; el haber construido aprendizajes que les ayudan a controlar su bagaje motor, orientarlo y hacerlo crecer en técnicas de enfrentamiento como: desequilibrar al otro, sorprenderlo con cambios de velocidad, actuar buscando su descuido, su descentración, su punto flaco; el hacerle creer que...

Todo esto, que repercutía en el aprendizaje del alumnado nos iba dando experiencia como profesor, hemos visto su deseo de saber más, de probar y probarse en este tema y, por ello, ahora estamos más seguros de que esta unidad de trabajo es posible y sentimos que tenemos más recursos para gestionarla.

Surgieron temas de interés que iban apareciendo a la par que identificábamos las razones que nos llevan a considerar la oportunidad del tema: Las normas de convivencia encuentran resistencias a la hora de trasladarse a otros contextos de mayor libertad, se observan mejor en las parejas o en los grupos pequeños, “se tienen en cuenta en las lecciones pero se olvidan en los recreos”...; los contextos escolares dan un sentido singular al desarrollo de este tema, a veces, el alumnado no puede atender un tema tan definido y es preciso dulcificarlo, mezclarlo con otras cuestiones más imprecisas. La edad, las limitaciones físicas... nos aconsejan plantear temas más básicos y complejos si queremos que sean comprensivos. En estos casos las dificultades para desarrollar el tema no obedecen a la envoltura pedagógica sino a las circunstancias de madurez y bagaje motor de las criaturas. Hay que tener en cuenta que nuestras opiniones se refieren con frecuencia a unitarias. No faltó ese tema, tan recurrente, de que es el alumnado quien hace posible o no el desarrollo de una unidad didáctica de estas características, en este caso, deducíamos que el alumnado de más edad facilitaría el desarrollo de situaciones de enfrentamiento de mayor compromiso. Experiencias en educación infantil y experiencias en algunos contextos determinados nos hacen dudar de las razones de esta hipótesis, el contexto humano es importante, pero con grupos objetivamente complicados hay profesionales de la educación que construyen ricas experiencias educativas que en principio se darían como imposibles. Es un tema polémico que puede llevarnos hasta la injusticia de una mala distribución del alumnado potencialmente complicado en una escuela pública y gratuita...

Tenemos otro problema: el ritmo en el que se va desarrollando la PGA en cada uno de los seminaristas. El próximo miércoles, día 23, cambiamos de tema, nos adentramos en el II.1, en el desarrollo de las habilidades locomotrices, es una reunión prevista para construir el proyecto... Adjunto alguna documentación. Podemos si queréis hablar un poco de las reflexiones que aquí he vertido y, después, iremos construyendo ese nuevo proyecto...

Un fuerte abrazo. Gracias por vuestro esfuerzo y hasta el 23.11.2011.

Un beso, Marcelino.



**Carta del martes 22 de noviembre de 2011**

Esto de compartir seminario nos lleva en ocasiones a compartir algunas intimidades. Allá va una. Creo que fue por casualidad, rescribiendo alguna cita larga, cuando me dí cuenta que al copiar las palabras de un autor admirado iba comprendiendo mejor sus argumentos, me iba poniendo más en su lugar, imaginando incluso como las ideas fueron eligiendo y despreciando las palabras que ahora yo construía. Mi afición creciente a la escritura ha potenciado este asunto y, cuando tengo tiempo, copio a mano, o en el ordenador, algunos párrafos o algunos poemas cuya construcción admiro. Lo he llevado bastante en secreto, me parecía un recurso personal que desconocía que otros estuvieran poniendo en práctica. Pero este verano de 2011 he visitado en Madrid la exposición de Antonio López y comprobé allí que no era yo solo quien recurría a estas argucias para saber más sobre el cómo se hizo, que también Antonio López a quien tanto admiro, lo hacía. A estas alturas tengo por ahí demasiadas citas largas, no porque me sobre el tiempo, creo, al menos, que no sólo por eso, sino porque me parece que COPIAR es una técnica de aprendizaje valiosa.

Os paso una reflexión de Meirieu sobre la educabilidad de los seres humanos, que rescribí leyendo su libro “La opción de educar”, ya sabéis que es también santo laico de mi devoción. Se trata de un asunto, la educabilidad, que ha ido saliendo en el seminario y que hemos ido tratando de forma leve dado mi empeño por conseguir que las reuniones se vayan centrado en la planificación y en la evaluación de los procesos de enseñanza y aprendizaje que, bajo mi punto de vista, deberían conformar la propuesta curricular de los maestros de EFE a lo largo del curso escolar. Un empeño en el que no cesaré, no os hagáis ilusiones...

Os lo adjunto, pues, si tenemos un rato, podría formar parte de nuestros intercambios mañana, reunión dedicada a la construcción de un proyecto con el que abordar la mejora de las habilidades locomotrices.

Un beso

## Carta de jueves del 24 de noviembre de 2011

Amigos seminaristas. De nuevo esta mañana de jueves vuelvo a sentarme frente a la pantalla para escribir unas líneas que dejen constancia de la reunión de ayer.

Los primeros momentos de la reunión muestran la dificultad para centrarnos en el tema, hay tantas cosas que comentar, tanto que decir, que no es fácil entrar en el asunto planificado. Algo semejante debe ocurrirle al alumnado cuando llega a nuestras clases. Conseguir su disposición e implicación es una tarea plena de sentido.

Después de estos primeros minutos nos centramos en la construcción del nuevo proyecto, en los aspectos didácticos del proceso de enseñanza y aprendizaje que nos llevará hasta el mes de diciembre y que gira en torno al desarrollo de las habilidades locomotrices. Uno a uno fuisteis exponiendo vuestros planes y uno a uno fuimos compartiéndolos en una conversación que seguro va teniendo efectos en el proyecto definitivo.

La cultura de la actividad, la recreación contenida..., está muy presente y nosotros pretendemos girarla hacia la cultura del desarrollo y el aprendizaje, cuesta, pero creo que vamos consiguiendo avanzar en este sentido. De hacer una actividad y pasar a otra estamos pasando a identificar aquello de la actividad que es susceptible de desarrollo y aprendizaje para el alumnado, nos interesa lo que hacen “regular” para volver sobre ello y mejorar la calificación a “bien”, o “muy bien”. Se que no utilicé una buena metáfora hablando de no soltar la presa..., pero sigo pensando que puede ayudar a entender.

Surgió una pregunta al enfrentarnos con la página 2 de la carpeta, que quiero dejar por escrito: ¿Qué tareas presentas, que, al ejecutarlas el alumnado, proporcionan “situaciones-problema”? Situaciones-problema en las que emergen obstáculos que, con los recursos y las obligaciones que propones pueden ser superados, gracias a la comprensión, el deseo, la iniciativa y el esfuerzo del alumnado.

Esas tareas, que van pasando por el Momento de encuentro, Momento de construcción del aprendizaje y Momento de despedida, se concretan en función del contexto. No sólo del contexto humano: pequeños, unitarias, grupos homogéneos..., sino también del contexto material y espacial con el que contamos. La tarea es costosa, pero juntos, podemos abordarla con mayor calidad. Seguimos...

El día 30 hablaremos de resultados obtenidos y de cómo dejamos esta carpeta para el trabajo del año próximo.

Ánimo en vuestro trabajo.

Un abrazo, Marcelino

## Carta de jueves del 1 de diciembre de 2011

A primera hora de la mañana del jueves, vuelvo a esta página en blanco con la intención de reflejar en ella una síntesis de lo ocurrido en la reunión de ayer y recordarme y recordarnos los acuerdos para el futuro inmediato: 14 y 21 de diciembre.

Ayer fue uno de esos miércoles dedicados a cerrar la carpeta para adentrarnos a otras cuestiones. Os di la palabra para que dierais vuestra opinión sobre el contenido impartido, los aprendizajes construidos, el sentimiento de competencia profesional, y sobre cómo dejáis este asunto para una nueva ocasión.

Oscar, y sus andanzas por los *Madriles* buscándose la vida, hacia un repaso de lo que estaba aprendiendo en el seminario: identificar núcleos, mejorar las justificaciones de sus procesos de enseñanza y aprendizaje, localizar las situaciones-problema a resolver por el alumnado y los quebraderos de cabeza con la evaluación, que como presa codiciada se resiste a ser entendida y dominada...

Azucena, nuestra amiga venida de fuera, curiosamente de un origen bastante cercano al mío, nos hablaba con entusiasmo del acuerdo que se va vislumbrando en sus clases de las dinámicas de pensamiento y acción. Ha conseguido, al parecer, en esta unidad didáctica situar algunas propuestas allí donde el alumnado se da cuenta que pasa de no saber a saber, de fallar a no fallar...

Ángel, allá por el norte va con una hora de retraso, como los canarios, esperaremos a que se ajuste.

Para Yolanda la unidad didáctica ha resultado gratificante, basa este positivo sentimiento en que su alumnado ha estado preocupado y motivado por aprender... "Nada motiva tanto como saber" Poco a poco va logrando que la cultura que el alumnado presentaba antes las lecciones de EF se vayan acomodando a los valores y metodología que ella trata de implementar. Nos ofreció unos apuntes de cómo podrían continuar las cosas el próximo curso en relación con el desarrollo de las habilidades locomotrices

María, que también anda buscándose la vida -¡Cuánto desperdicio de juventud bien formada, cuando hay tanta necesidad de no desperdiciar una gota de energía, de entusiasmo, de sabiduría...!- nos habló de cómo entender el desarrollo de las habilidades motrices en ESO tomando como referencia el atletismo, sus carreras y saltos. Una interesante iniciativa. Y allí la dejamos buscando situaciones-problema que ofrezcan dificultades diversas que la permitan atender las diferencias del alumnado...

Pio, nos recuerda el contexto en el que se mueve. Si, como decía mi profesor de biomecánica: la marcha es una sucesión de desequilibrios que se libran por muy poco, Pio lo observa a diario, y, en algún caso, su pretensión de que mejoren en equilibrio y coordinación en los desplazamientos tiene como principal objetivo evitar el amenazante deterioro. Pero al lado de este niño hay otros que crecen sin problemas y las lecciones de Pio presentan un conjunto de escenarios donde cada uno en función de sus circunstancias se desarrolla y aprende de forma significativa y relevante. Nos hizo algunos regalos: las preguntas a las que su alumnado trata de responder: ¿Qué creo que puedo hacer?, ¿qué me atrevo a probar?, dejando una lista de desplazamientos posibles que hace unos días o que aún hoy para otros no son posibles...

Soraya nos cuenta una historia con su alumnado que comenzó con un desencuentro, buena parte de ellos y ellas no entendían el porqué de la tarea, no la encontraban sentido fue necesario acercarla a sus conocimientos previos para mostrarles las posibilidades de superación. Fue la evaluación de sus respuestas las que mudo el desinterés en interés...

Me he lanzado hoy a hablar de cada uno, luego podéis corregir mis apreciaciones, alargarlas, mejorar su explicación...

El día 14 de diciembre, próxima reunión, vamos a comentar sobre la unidad didáctica que cierra el primer trimestre, se trata del uso de tramos de la cultura motriz para insistir en el desarrollo del control corporal y motor, las habilidades locomotrices... Como viene siendo habitual, te envío, en documento adjunto, por si te sirve para la construcción de tu proyecto, cómo traté de poner en contacto con estas cuestiones a un grupo de estudiantes de magisterio...

Un abrazo. Nos vemos el 14  
Marcelino

Iba a darle a ENVIAR cuando recordé que esta tarde se acercará Pio para comentarme cómo han ido sus gestiones en relación con la cena del 21. Espero pues...

Me ha llegado esta buena nueva:

*Confirmo la reserva para 10 personas ( aprox ) a las 21h del miércoles 21 de diciembre en el restaurante S. Remo. Sin más novedades, cordiales saludos a todos. Corremos voz. Un abrazo*

## **Plan de trabajo del miércoles 14 de diciembre de 2011**

### Plan

1. Retomar el acta

¿Algo que decir?.....

2. Hoy, sólo hoy, para abordar la UD que cierra el primer trimestre: III.4

Desde la carpeta elaborada por Oscar:

Página 1

- Localización en el texto legal... ¿qué os parece el planteamiento?
- Justificación: Lo que señala – lo que no...
- Hoy es importante lo complementario... Pedir sopitas a tutores con más posibilidades de vincular educación formal-no formal-informal...

Página 2

- Lugares de acción – situaciones problema..., para conocer, valorar, disfrutar, relacionarse con otros, empleo de tiempo de ocio.
- Identificación de habilidades, destrezas, capacidades... motrices que se desarrollan.

Página 3

- Relaciones entre las capacidades expresadas y las situaciones problema.
- Relaciones entre aprendizajes y tareas.
- Relaciones entre capacidades (desarrollo) y aprendizajes.
- Relación entre las páginas 2 y 3 con la página 1: localización y Justificación.
- Identificación de los criterios de éxito y desde ellos hacer una hoja de registro de aciertos y errores que haga muy visible los progresos...

### Desarrollo

### **Carta de jueves del 15 de diciembre de 2011**

Jueves por la mañana, de nuevo enfrentado al folio en blanco para dejar rastro de lo sucedido ayer en la reunión del Seminario. Por cierto, ya he recibido de Oscar vuestro manoseado Decreto 40...

Ayer tratamos de analizar y reflexionar sobre el tema propuesto como última unidad didáctica del trimestre: III.4. Fue el proyecto de la UD6 de Oscar la que canalizó el debate.

Sí, hay una rica cultura motriz, que sin duda merece la pena conocer, valorar, recuperar, mantener y conservar, pero lo merece por algo y ese algo también queremos que sea motivo de enseñanza y aprendizaje con nuestro alumnado. Reproduciendo y transformando el patrimonio cultural que suponen las actividades físicas, los juegos, las danzas, los deportes, los escenarios específicos... nuestro alumnado puede disfrutar, relacionarse con otros, emplear positivamente el tiempo de ocio, mejorar su condición física, crecer en habilidades y destrezas..., gracias a una asignatura Educación física escolar.

Es un tema amplio y el profesorado de educación física ha de pedir “sopitas” para que los tutores y las actividades extraescolares y familiares complementen los aprendizajes que esta unidad didáctica trata de construir.

No exagero si digo que la discusión fue apasionante, sin duda estábamos ante un buen texto, que nos permitía observar la coherencia entre lo descrito en la página dos (situaciones-problema que al resolverlas el alumnado conocía, valoraba, disfrutaba, se relacionaba, encontraba posibilidades a su tiempo de ocio...) y las habilidades, destrezas y capacidades expresados en la página tres.

La lucha de Oscar por resolver el problema de la evaluación va dando sus frutos y algunos de esos frutos los degustamos ayer, se trata de identificar los criterios de éxito para, desde ellos, elaborar una hoja de registro de aciertos-errores, logros-fallos, que hagan muy visibles los progresos...

Corto aquí, como cortamos ayer para decidir el menú a degustar juntos como cena navideña el próximo miércoles 21.XII.2011.

Volveremos a vernos, en plan de trabajo, el 11 de enero y en esta reunión y la siguiente: 18 de enero, hablaremos de “Lecciones de recuerdo” para ayudar a la planificación de este tema os adjunto un breve documento.

También os adjunto la hoja de ruta para el segundo trimestre, que he enviado a los responsables del Programa Thao.

Que seáis felices, es mi deseo. Que gestionéis bien sensaciones y sentimientos para que la sonrisa sea lo que los demás vean en vuestra cara al miraros.

Seguimos.  
Marcelino

## 11 de enero de 2012

### Plan de trabajo para esta tarde.

Las cartas de los jueves van dando cuenta del sentido y el porqué del Seminario como modalidad de formación permanente. Cada quincena abrimos un nuevo tema para que nuestro alumnado lo conozca, lo experimente y lo disfrute, con la esperanza de que alguno encuentre en nuestras enseñanzas recursos de interés para organizar y gestionar su vida. Como maestros enseñamos a leer, a escribir... sabemos que nuestro alumnado lo usará de muy diferentes modos, pero que le será necesario en cualquier caso. Ocurre lo mismo cuando ensañamos a correr, a nadar, a patinar, a controlar su motricidad, a luchar, a competir en equipo...

Hoy toca "Lecciones de recuerdo".

Os he enviado un texto con este título en el que se cuenta cómo fue surgiendo este tema en el análisis de la práctica, cómo descubrimos que la distancia entre la teoría y la práctica, la planificación y la acción, el proyecto y lo surgido, disminuía en algunos momentos del curso escolar.

Son "señales" que nos permiten ir teniendo iniciativas, tomando decisiones, el trabajo con Susana en el aula de 2,3 años está repleto de ellas... Hablando de "señales"<sup>2</sup>:

Vasili Grossman, +- por una causa justa, página 278: "Al ver la rapidez con que se había despejado el atasco, Krimov **barruntó** que el ejército en retirada mantenía vivo el deseo de avanzar. **Creyó deducirlo** de la facilidad y las ganas con las que los soldados que regulaban el tráfico, los conductores y el joven teniente, enronquecido, desquiciado y fatigado, se había apresurado para permitir el paso de un coche solitario que se dirigía al frente"

El texto enviado cuenta también cómo se fue consolidando como tema a tratar, tanto en nuestros escritos (2002, 115); como en la práctica, retomando una lección de recuerdo por cada unidad didáctica desarrollada; como en el análisis de las lecciones de recuerdo en las reuniones en seminario. Y en todo este recorrido hemos ido construyendo aprendizajes.

Haremos una lectura comprensiva del texto enviado, debatiendo aquellas cuestiones que supongan dudas, preguntas...

Veremos alguna de las lecciones de recuerdo que tenemos filmadas...

---

<sup>2</sup> Algún día dedicaremos más tiempo a explicar esta palabra que hoy entrecorramos.

**Carta de jueves del 12 de enero de 2012** (Enviada el 17 de enero de 2012)

Esta carta no está realizada como de costumbre, frente al ordenador, este jueves escribo en el tren, eso sí, más o menos a la misma hora. Como sabéis lo hago camino de Málaga, donde esta tarde me esperan un grupo de maestras de educación infantil. Por todo esto la carta os llega con cierto retraso, cuando ya tenéis elaborada vuestra opinión sobre las “lecciones de recuerdo” (LR), desde el análisis de vuestra propia práctica.

La mayoría de los argumentos que había recopilado de las LR las fuimos comentando en la reunión de ayer. Se trata de un conjunto de lecciones que rememora el trabajo desarrollado durante el primer trimestre. De algún modo, estas lecciones componen una unidad de trabajo, pero en este caso una unidad de trabajo extraordinaria: no se imparten nuevos contenidos, sino que se recuerda el aprendizaje construido su porqué y para qué, y se vuelve sobre los modos y maneras en los que se plantearon las situaciones-problema, así como sobre los recursos y actividades realizadas para lograr las intenciones propuestas. Aproximadamente cada quincena abrimos un nuevo proceso de enseñanza y aprendizaje para que las criaturas a nuestro cargo lo conozcan, experimenten y se apropien de los saberes planificados. Al comenzar el nuevo trimestre, volvemos sobre cada uno de los procesos desarrollados para realizar una nueva lección... Hablamos ayer de “las señales” que fueron apareciendo en el análisis de la práctica y que poco a poco fueron determinando la localización y oportunidad de las LR. A la vuelta de vacaciones, el alumnado expresa en su actividad motriz espontánea una serie de conocimientos que recuerdan los aprendizajes construidos en el trimestre anterior. Es cierto que no todas las criaturas lo hacen del mismo modo, ni que todos los grupos escolares sean iguales en cuanto a esta invasión, del saber y saber hacer construido, en sus comportamientos espontáneos, pero los días del retorno a las aulas parecen propicios para que se de un mayor encuentro entre las tendencias docente y discente. Como el alumnado fue protagonista en los aprendizajes construidos, los proyectos personales se integren más fácilmente en el proyecto general. Como lo verdaderamente novedoso en el proceso de e-a fue conocer aquello que no conocían, saber hacer aquello que en principio les parecía realmente complicado, es posible ahora obtener un buen equilibrio entre la estructura de las relaciones sociales y la estructura de las tareas disciplinares. No se trata de volver al proceso de enseñanza y aprendizaje realizado para seguir desarrollándolo de nuevo, se trata de construir una sola lección, de contar con un tiempo breve en el que es posible disfrutar de este propicio estado que proporciona el reencuentro alegre con una escuela en la que el aprendizaje del alumnado es la diana. De “las señales” recibidas dedujimos que el recuerdo debe ser breve en el tiempo (la AME es diferente cuando el maestro la utiliza para introducir en ella ensayos de tarea compartida con la intención de llegar juntos –alumnado y maestro- hasta la tarea compartida), una sola lección. Dedujimos también que hay una fuerte conexión entre lo aprendido en el proceso de enseñanza y aprendizaje y los saberes que es posible reconstruir en la nueva lección, entre lo enseñado y la concentración de intereses y conocimientos que muestra el alumnado en el desarrollo de la nueva situación educativa. De aquí que se detecten diferencias entre unas LR y otras, en función de lo ocurrido en el proceso de enseñanza y aprendizaje, diferencias muy jugosas de analizar.

El tiempo transcurrido entre el desarrollo de la unidad de trabajo y la lección que la recuerda no provoca el olvido, lo que en las lecciones puede observarse es más bien la degustación y reelaboración del aprendizaje entonces logrado.

Volvemos sobre ello mañana, a las siete de la tarde.



## Carta de jueves del 19 de enero de 2012

Recupero la buena costumbre de los jueves a primera hora. Delante de la página en blanco del ordenador intento relatar, sin el rigor de un acta, nuestra conversación de ayer. Era la segunda reunión dedicada a las lecciones de recuerdo y, por tanto, tan sólo hicimos un breve repaso de las líneas básicas que tenemos en cuenta en la planificación de esta unidad de trabajo extraordinaria, antes de pasar a escuchar y conversar sobre vuestras informaciones, hipótesis y conclusiones que vais sacando en el desarrollo de estas lecciones de recuerdo.

La primera en intervenir fue Soraya, que inició sus comentarios diciendo: “se confirma lo dicho”. Las ideas que manejamos para actuar en estas primeras semanas de enero se evalúan y en un alto porcentaje se ratifican con lo que ocurre en las aulas de las que sois responsables. Entre “lo dicho”, Soraya destacaba la confianza y relajación en el alumnado al actuar en un marco conocido. La vuelta a los aprendizajes construidos facilita que los niños y niñas utilicen y se dispongan con celeridad a probar, comprobar y, si es posible, mejorar aquello que saben. En un momento determinado Soraya manifestó que el grupo responde muy bien. Esta afirmación se encuadra entre las ideas recurrentes en el desarrollo de las lecciones de recuerdo: también el profesorado se siente satisfecho y al observar lo aprendido por el alumnado mejora sus expectativas sobre las posibilidades de los niños y niñas.

Yolanda fue la siguiente en exponer y comenzó destacando lo motivante del tema con frases como: “da gusto darles clase”. Las lecciones de recuerdo facilitan al parecer la disposición e implicación del alumnado. Ligó su discurso a la expresión “positivismo pedagógico”. Centrarse en lo positivo del alumnado (A. Lapierre), disciplinarse para confiar y esperar de él. “También yo lo he pasado bien”, afirmó en otro momento.

Conversando sobre estas cuestiones nos dimos cuenta que las lecciones de recuerdo suponen una buena ocasión para fijar lo básico a nivel metodológico, tienen algo de punto de partida, pues se retoman aquellas cuestiones básicas a tener en cuenta de un modo general. Diríamos que las LR permiten rectificar un punto de partida que no fue muy bien establecido.

En la exposición de cada uno, llegaba pronto, la pregunta, la ratificación, el comentario de otro sobre las cuestiones que se estaban exponiendo, pero como nos conocemos, cada poco volvíamos al orden y dábamos la palabra al siguiente. En este caso fue Ángel, que dijo que en la LR había encontrado más tiempo para el aprendizaje específico, como si no fuera tan necesario atender a las cuestiones metodológicas, en las que las criaturas presentaban un buen nivel. Nos enredamos en esto y avanzamos algunas hipótesis: quizá el recuerdo consigue que haya más dinámica de pensamiento en la dinámica de acción y que este equilibrio, tan necesario, se establezca con mayor facilidad.

Azucena apuntaba la oportunidad de repetir el vestido de la sala. Decía haber comprobado que todo lo relativo a la normativa de uso, necesaria en la realización de las tareas fluía mejor, pero también había encontrado algunos miedos que no había apreciado en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Pio comenzaba diciendo: “según hayas dejado al grupo en relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje, así se van estableciendo las prioridades del alumnado”. “Todo está más limpio y el alumnado se acerca con mayor velocidad al reto concreto”. Ha observado en su alumnado el interés por retomar la cuestión pendiente, dentro de la normativa pactada en la que se estaba abordando. Al recordar la regulación del juego observó que apenas había interrupciones y que era menos necesario intervenir.

En su condición de veterano en el seminario ratificó que hace años entendía las LR como una manera de rematar el tema, volver sobre aquello que no había quedado tan claro.

La conversación continuó con María que afirmaba que las reflexiones que estábamos realizando sobre las lecciones de recuerdo la ayudaban a ver más clara la oportunidad de este tema dentro de la propuesta curricular.

Las oposiciones, los tribunales de oposición, suponen una valoración de si se deben o no exponer estas ideas dadas las características, tan particulares, que cobran los ejercicios que en las oposiciones se realizan.

Ayudados por el trabajo elaborado por Oscar, lleno como siempre de dedicación e inteligencia, fuimos identificando las razones que nos llevan a pensar que este tema merece un espacio dentro de la propuesta curricular. Otra cuestión son las características y precauciones que supone abordar una unidad de trabajo extraordinaria cuyas tareas, cuyas situaciones-problema a plantear –página 2 de la carpeta-; cuyos objetivos, contenidos y evaluación –página 3 de la carpeta- han de tener en cuenta los proyectos elaborados durante el trimestre anterior. Cercanos ya a la hora de salida tratamos de dar algunas soluciones con las que Oscar irá corrigiendo el documento presentado.

Nos vemos el día 25 y, con la intención de colaborar con el proyecto que para entonces estaréis elaborando, os adjunto lo ocurrido sobre el tema en cuestión en una lección con estudiantes universitarios de la asignatura Educación Física Escolar.

Ánimo con vuestro trabajo y un abrazo

## Carta de jueves del 26 de enero de 2012

Queridos seminaristas, a estas horas, 8:49, sigue la niebla cerrada que dejábamos ayer cuando nos despedíamos. Recuerdo que la reunión comenzó con comentarios que no tenían que ver con el orden del día. Es difícil no atender los intereses, acontecimientos y pensamientos que nos inundan, previos a la reunión del seminario. No corren buenos tiempos, tampoco, al parecer, para la EFE. Pero sabemos que todas estas cosas las queremos combatir con el entusiasmo que se desprende de poder desarrollar un trabajo como el que desarrollamos: dentro de unos minutos buena parte de vosotras y vosotros tendréis alrededor miradas, sonrisas, palabras a la espera de vuestra atención, vuestra acogida, vuestras propuestas...

Era ayer “primer miércoles” y por tanto nos centramos en la construcción del proyecto de la unidad didáctica a la que estamos dedicados: aguantar corriendo. Hicimos un breve repaso de lo que el currículo oficial señala al respecto de estos procesos de enseñanza y aprendizaje, releímos lo que se dice en los bloques de contenido (2 y 4) y en los criterios de evaluación para los diferentes ciclos de la educación primaria. Y comenzamos la transposición didáctica... Continuamos, siguiendo el guión de la primera página de la carpeta para intercambiar sobre las razones que nos llevan a enredarnos en estos temas. Sobre el porqué merece la pena surgieron muchas ideas, y como siempre, valiosas:

Las carreras largas tienen dos objetivos de aprendizaje: Pasar de la carrera explosiva y breve a una carrera regulada, controlada por la decisión de permanecer corriendo. Pasar, en consecuencia, de la actividad espontánea, adaptativa a una actividad voluntaria y construida. En las primeras lecciones que algunos ya habéis puesto en marcha, observáis que el alumnado no sabe, y hablamos del cambio importante que se va a producir gracias a estas lecciones enlazadas. Vais a tener la oportunidad de mostrar y vuestro alumnado de aprender que “progresar” viene de la mano del esfuerzo, de la perseverancia, de la decisión de hacer de un determinado modo...

Con estas cosas nos enredamos durante un tiempo...

El contexto, siguiente punto en la portada de la carpeta, es importante, y ello hizo que habláramos de abordar la unidad didáctica de diferentes modos: con los mayores, como muestra el trabajo realizado con los estudiantes de magisterio, es posible tomar como eje de giro el ritmo cardíaco, pero con los niños son otras variables, el tiempo y el espacio recorrido, los que nos permiten canalizar la enseñanza y a ellos el aprendizaje. Por esto nos centramos en un proyecto semi-construido que venimos poniendo en funcionamiento desde hace tiempo: “Correr sin parar”. Compartimos algunas experiencias más, que nos llevaron a pensar en diferentes modos de abordar la página 2. No nos olvidamos de reflexionar sobre la oportunidad de estos trabajos para establecer relaciones con los maestros tutores y las notables oportunidades que ofrecen para llevar la práctica fuera de la escuela, con la intención de que los aprendizajes construidos sigan reconstruyéndose en el tiempo a su libre disposición...

Hubo un riquísimo debate sobre cómo registrar la acción y sus resultados, algunos modos, presentados por Soraya como ocurrencias de una niña, se manifestaban especialmente oportunos para observar los perfiles resultantes. Hablaremos de todo esto el siguiente miércoles, que, como “segundo miércoles”, estará dedicado a cerrar carpeta.

Os recuerdo que el 1.02.2012 hacemos fiesta por ser víspera de... y que nos vemos el 8.02.2012 para compartir lo que hemos aprendido en el ejercicio profesional y, ánimo María y Oscar, en el estudio de este tema.

Un beso. La niebla continúa...

**Plan de trabajo para el miércoles 8 de febrero de 2012,.**

Amigos y amigas seminaristas del TPC en EP:

Esta semana, por una serie de enredos profesionales y familiares, no podré sentarme con tranquilidad delante del ordenador para reflexionar sobre lo que ocurra esta tarde y señalar el nuevo tema, que como ya sabéis es: II.3.- Habilidades complejas y específicas.

La transposición didáctica nos lleva en esta ocasión a tratar un tramo de la cultura motriz, que reclama habilidades específicas: El salto a la comba.

Por ello, os adjunto el documento que muestra cómo abordé este tema con los estudiantes de magisterio en la asignatura Educación Física Escolar.

Con vuestra experiencia, vuestros ricos apuntes de archivo, y con los datos que el documento citado expresa, construiréis el proyecto de la unidad didáctica adaptada a vuestro particular contexto y circunstancia, que comentaremos el próximo miércoles: 15 de febrero, en el horario y aula habitual.

Un saludo

**Carta de jueves del 9 de febrero de 2012** (Enviada el martes 14 de febrero de 2012)

La reunión de ayer me dejó inquieto, había muchos temas que tratar y no había tiempo para ello. Aunque el frío era intenso a la salida, eché un rato con Oscar, que en los tiempos que corren está encarnando, junto con otros muchos, lo sé bien, la cruz del momento actual: personas jóvenes, con una sólida preparación, con unas ganas enormes de trabajar y con dificultades serias para atender sus necesidades más básicas...

Pese a todo, seguimos con lo nuestro y lo nuestro es ayudarnos unos a otros a formarnos para ejercer esta profesión “maestro/a de educación física”, que se está revelando tan compleja como apasionante, tan desconocida como pertinente, para acompañar y orientar el proceso educativo de las criaturas entre los 6 y 12 años. “Dame caña, es lo que creo que necesito y por tanto lo que quiero”, me dijo Oscar después de haber reconocido que su último texto no tenía la dedicación y brillantez a la que nos ha ido acostumbrando.

Ayer era “segundo miércoles”, día de cierre de la unidad didáctica; desde hace tiempo acordamos un objetivo: dejar a limpio las ideas, estrategias y potencial educativo de los procesos de enseñanza y aprendizaje que programamos, desarrollamos y evaluamos. La unidad didáctica que finalizaba giraba entorno a la carrera larga, al esfuerzo prolongado, la resistencia..., que utilizamos como una oportunidad para que quienes la desarrollan sigan sabiendo de sí mismos y vayan orientando sus comportamientos a la luz que emana de los aprendizajes construidos, de las competencias adquiridas.

A “toro pasado” los maestros exponen lo aprendido en el desarrollo de la unidad didáctica. Abrió el turno Soraya para contarnos que bajo su punto de vista esta unidad didáctica facilita el tratamiento de las capacidades específicamente motrices, que resulta una buena oportunidad para el autoconocimiento de quienes la desarrollan y que todo ello logra que el alumnado se implique decididamente. Las criaturas pueden observar y sentir cómo progresan en dos semanas de dedicación. Comprenden y asimilan que los resultados: más tiempo corriendo, más espacio recorrido en el mismo tiempo, son debidos a unos condicionantes que hay que atender, como encontrar el ritmo pertinente, regular la respiración... Los criterios de realización proporcionan el logro, el éxito llega como fruto de haber tenido en cuenta las reglas dadas.

Siguió exponiendo y seguimos intercambiando sobre otros elementos del proyecto que atenderemos más adelante, pero sobre éste, sobre la Justificación: la reflexión de por qué merece la pena llevar adelante una unidad didáctica de estas características a lo largo del curso escolar, intervinisteis otros seminaristas. Yolanda señalaba cómo esta unidad didáctica posibilitaba la educación del sujeto en los roles de actor y observador, ya que permite hacer ver la responsabilidad del observador cuando trabaja para el compañero que corre: tomando sus registros, informándole en el tiempo de desarrollo... Lo que en esta unidad didáctica se pretende no se logra con el trabajo que es posible en la escuela, requiere continuar ejercitándose del modo aprendido. Esto puede proporcionar una visión interesante de la escuela, los aprendizajes se inician en la escuela y siguen construyéndose con las pautas y recursos que ésta les proporciona. El aprendizaje en esta unidad didáctica está en la acción, la observación, la proporción de ayuda al compañero, la perseverancia en el entrenamiento... Y, por todo ello, para hacer realidad todo ello, merece la pena.

Al parecer, esta UD en la que todo gira en solicitar capacidad de esfuerzo, dedicación, continuidad, aunque vayan apareciendo sensaciones que invitan a dejarlo, genera una forma de actuar, ¿de ser? (MURAKAMI: De qué hablo cuando hablo de correr), que en contextos rurales de poca población y mucha diversidad, imponen una revisión de la cultura que envuelve a las criaturas (Pío)

También hablamos de la oportunidad del momento en el que la UD se desarrolla. Pío siempre la realizaba en junio, pero después de esta experiencia han aumentado sus dudas. Cuando los criterios de realización son claros, cuando el alumnado los asimila, cuando sabe cómo hacer y lo que busca con ello, no parecen tan importantes las inclemencias del tiempo...

Hablamos bastante de aprendizajes diferentes: cálculos matemáticos, formas de representación de lo ocurrido, de lo logrado, de educación general, como la dedicación al otro, la ayuda a la reconstrucción de los efectos de un trabajo... Pero nadie mencionó a los maestros y maestras tutores. Se necesitará la tribu entera, como afirma e insiste José A. Marina, pero los maestros, en general trabajan muy solos, a veces hasta tienen que escuchar las dudas que algunos colegas tienen sobre el interés de su trabajo... Hay mucha incompreensión sobre desvelos, dedicaciones y esfuerzos.

Ya vale sobre la presentación del proyecto, sobre la “primera página”. Abro la carpeta para hacer algunos comentarios sobre lo expuesto en torno a las páginas 2 y 3, y las relaciones que se establecen entre ellas.

Al plantear las situaciones-problema vimos la oportunidad de que se diera opción a que aumentara el tiempo de carrera en el desarrollo de la UD, y no sólo a que aumentara el espacio recorrido. Tomar el reto personal como punto de partida parece oportuno. Yolanda y Azucena cuentan experiencias que así lo acreditan. Debe ser un reto consciente, un reto que puede prolongarse y que se desea prolongar en el tiempo extraescolar, pues se reconocen sus efectos beneficiosos, el interés de estar en forma...

Una UD clara en sus contenidos (clara desde el punto de vista didáctico) no supone que no tenga dificultades a nivel pedagógico. Hay que generar un clima de trabajo, hay que atender las diferencias y singularidades, hay que conseguir tiempo para la acción y la reflexión, para la puesta a punto del conocimiento previo y los planteamientos de superación... El aprendizaje depende de una buena transposición didáctica y de una adecuada pedagogía.

Estas reflexiones nos llevaron a las PREVISIONES... se necesita que la construcción de los escenarios de acción lleven el menor tiempo posible. En este punto las maestras han ido encontrando recursos que ayudan en el trabajo pedagógico: El cuaderno de Yolanda, en el que las hojas con grandes números van dejando caer los minutos...

Algunas capacidades motrices han sido especialmente pretendidas por algunos profesores y animé a que fueran correctamente formuladas, en el seminario pretendemos formular claramente objetivos y contenidos, es decir, las capacidades que las situaciones-problema que se plantean desarrollan; los aprendizajes que se construyen.

Pio pretendía que su alumnado encontrara un mayor acuerdo entre lo que les es posible y lo que en realidad consiguen como resultado. Quería que aprendieran a conocerse, estimar sus posibilidades, cuestionar sus limitaciones, tener mayor autoconfianza.

Yolanda pretendía que su alumnado mejorara en sus previsiones, que éstas fueran fruto de lo que van aprendiendo y conociendo de sí mismos y de la naturaleza de la tarea: carrera larga, aguantar corriendo... Las criaturas aprendieron a expresar lo que habían corrido en unidades de longitud: m; km...

Fueron identificando conceptos que el poderoso Google podía ayudarles a definir: flato, agujetas... Intercambiamos hojas de registro, que en las manos de los seminaristas se han convertido en estructuras estructurantes. Las mismas vigas maestras: Espacio / Paradas / Pulso / Ritmo / Sensaciones al finalizar... van siendo más significativas y relevantes gracias al intercambio con el alumnado, con sus inteligentes ocurrencias...

Madrid – Estación de Chamartín. Hasta otra.

## Carta de jueves del 16 de febrero de 2012

Queridos seminaristas. Este cuatrimestre mi intención de escribiros los jueves va a ser una locura, tan sólo tengo una hora libre, de 10 a 11, y el alumnado me persigue con sus preocupaciones, agobios... Las cartas serán de media hora. Siempre retándome. ¡Que vida esta!...

Ayer acordamos darnos vacaciones el 22 y cerrar el proyecto en marcha: mejorando nuestros saltos a la comba, el 29 de febrero.

La reunión de ayer fue de primer miércoles y, después de repasar los recursos con los que contamos... (Un montón, gracias al trabajo de años anteriores), nos dedicamos a compartir la construcción del proyecto...

Antes de entrar en la tarea concreta, intercambiamos un poco sobre cómo el profesor no llega del mismo modo al tema que toca. Los saltos de comba pueden ser ajenos a su historia particular y esto provoca resistencias. No podíamos dejar de utilizar una reflexión de este tipo para ratificar/cuestionar la Propuesta curricular anual, que no debe depender tanto de las apetencias y bagaje motor del maestro, como de las necesidades del alumnado... Nuestros debates se van pareciendo al Guadiana, llegan, se imponen, se tratan y se diluyen, como para descansar un rato... Para localizar el núcleo elegido manejamos los documentos elaborados en el Seminario TPC, en este caso se trata de que el alumnado aprende de su naturaleza motriz, desarrollando habilidades complejas: el salto a la comba reclama la intervención de la locomoción, la manipulación, el equilibrio, la coordinación, el control motor...se trata de gestos de habilidad compleja que tienen mucho recorrido en la cultura motriz. De aquí que encuentre cierta intersección con el campo de contenido número tres...Para nosotros todo esto es claro. Oscar que maneja bastante el Decreto 40 de la Junta de CyL trajo a colación otras referencias del currículo oficial al que, sin duda, puede vincularse el proyecto de enseñanza y aprendizaje que estamos poniendo en marcha.

Pasamos a la Justificación, a decir por qué merece la pena un proyecto de estas características... Tiene cierta facilidad para pasar de la sala, al patio, a la calle, al parque, de las situaciones de organización intencionada a las de libre organización... / En su desarrollo se pueden superar problemas que suelen aparecer relativos al género... / Son saberes conocidos por amigos, familia... favorecen el diálogo social con lo que se aprende, con lo que se logra... / El recorrido de progresión de habilidades motrices es enorme, ello facilita la personalización de la enseñanza... / Tiene numerosas posibilidades de trabajo interdisciplinar...

Salto. Ya sé, pero no tengo tiempo.

Decidimos insistir en la formulación de la página 2 a través de “situaciones-problema”, casi os convencí de por qué. Se que me vais a dar nuevas oportunidades para conseguirlo...

La pluralidad de logros facilita que todos y cada uno de los niños y niñas trate de resolver problemas acordes con sus conocimientos previos...

Fueron interesantes las matizaciones a las hojas de registro de datos, ese 10+, me pareció una idea excelente...

Ánimo en el desarrollo... Seguro que el 29 cerramos un proyecto muy rico en posibilidades de desarrollo y aprendizaje.

Un beso y un abrazo, o a elegir.

Marcelino

## **Carta de jueves del 1 de marzo de 2012**

No se si empezar, recuerdo que la reunión de ayer fue rica en comentarios y el tiempo para traerlos al papel es demasiado escaso. Me lanzo a ello no obstante. Me ha llegado información de Soraya sobre Thao, no he podido verlo...

Comenzaré por el final, para recordar el potencial de las gráficas que nos trajo Ángel sobre el tema de carrera larga, el aguantar corriendo, sin duda ha sido motivo en su colegio de experiencias interesantes que hablan de “otras” posibilidades de contribución de la EFE a las Competencias básicas...

Gracias por las informaciones que pusisteis sobre la mesa sobre los conflictos que se están dando con el Practicum de los estudiantes de magisterio, gracias a vosotros transito de una orilla a otra, ser fronterizo es una condición que me acompaña desde hace tanto tiempo...  
Ayer cerrábamos la carpeta de salto a la comba.

Pio nos explicaba cómo el equilibrio y la coordinación en los gestos motrices permiten al alumnado aumentar la frecuencia y acelerar el ritmo, lo que le ayuda a identificar el progreso de sus alumnos, que achaca a la repetición, el empeño y el trabajo sistemático... Azu, compartiendo estas ideas podía hablarnos de dónde se ha llegado su alumnado de primero de primaria en el desarrollo de la unidad didáctica. Siguiendo aquí, hablando de los recursos, propuestas, situaciones-problema que planteamos al alumnado, página 2, se estableció un debate sobre si comenzar o no por los saltos colectivos. Cuando el alumnado presenta muchas dificultades, el hecho de eliminar el “dar”, que pasa a ser responsabilidad de la maestra (con habilidades para dar a un ritmo que facilita que el alumnado encuentre el éxito), parece ser una decisión acertada, pero una decisión a eliminar en cuanto el alumnado presente conocimientos previos suficientes. Esto nos llevó también a hablar de la importancia de que el alumnado haga, explore, de que no pierda el deseo de probar... (A Lapierre) y aquí juega un fuerte papel los pequeños éxitos que el alumnado va identificando.

María y Oscar mostraron su interés por estas cuestiones, por el conocimiento que tiene la maestra para ajustar el proyecto al contexto, una sabiduría que parece proceder de la capacidad de proponer de tal manera que no impida escuchar y observar las dificultades que el alumnado presenta, dificultades que van determinando modificaciones en las propuestas... También en este punto intercambiamos sobre la importancia de que el alumnado vaya entendiendo los tiempos de entrada que le ofrece la comba, el ritmo del salto, la percepción espacio-temporal que reclama la ejecución.

No puedo más. He de irme a clase.

Os adjunto algunos materiales para el nuevo proyecto: El acercamiento a la danza. Uno se corresponde con la lección que impartí a los estudiantes de EFE y los otros dos son del libro que os mostré ayer.



## Carta de jueves del 8 de marzo de 2012

Aquí me tenéis, delante de la página en blanco, a las 10:29 –tengo clase a las 11- la intención, que ya conocéis, es que todos los jueves quiero escribiros algo con referencia a las reuniones que mantenemos los miércoles. Hoy es un poco más complicado, pues no tengo ni una sola nota de la reunión de ayer.

Quizá la noticia a reseñar sea precisamente esta, que dado el tema en el que nos embarcamos: “Expresión y comunicación corporal” no fue posible, aunque fuera primer miércoles, compartir el proyecto construido para abordar el tema en vuestros respectivos centros de trabajo. Que os parece la siguiente afirmación: En expresión y comunicación corporal hay más fallos de formación entre los maestros y maestras, o al menos, se hacen más visibles cuando llega la hora de concretar el proyecto de trabajo.

Dentro de este campo de contenidos, en el que se da una trama conceptual bastante compleja, hemos elegido “El acercamiento a la danza” como núcleo sobre el que derivar la unidad didáctica, y las referencias bibliográficas que utilizamos se desprenden de los encuentros mantenidos con la “Academia de Nantes”, a través de las profesoras Tizou e Annie Thomas. Repasamos sus argumentos y recordamos los documentos, escritos y en video, que tenemos de estos encuentros con ellas.

Al finalizar este repaso, cerca de las nueve de la noche, como de costumbre, dijisteis sentirnos preparados para la construcción del proyecto de unidad didáctica. Proyecto que compartiremos el próximo día 14 de marzo de 2012.

Ánimo con el trabajo. Un abrazo

Buenos días, amigo Marcelino:

Después de aclarar las ideas sobre lo que es la danza y sobre lo que hay que enseñar a nuestro alumnado en relación a esto creo que ya estoy en condiciones de elaborar un proyecto que al menos recoja los aspectos fundamentales de este campo de contenido.

Sé que la maestría en cualquier arte parte del conocimiento y se consolida con la experiencia... en mi caso, espero haber dado el primer paso en ese largo y arduo camino.

La verdad, es q la sesión de este jueves fue realmente productiva y clarividente... lástima no poder sentir y vivir una experiencia que es preciso conocer para poder ser impartida con solvencia... pero bueno, espero que esto con el tiempo pueda ser resultado.

En cualquier caso, aquí te mando la UD tal y como la he dejado perfilada.

Espero con nerviosismo e ilusión la cita del próximo miércoles en la que podamos compartir nuestras aportaciones y evaluar el rendimiento del trabajo realizado.

Un fuerte abrazo y que disfrutes de este fin de semana soleado.

Salu2

Óscar

## Carta de jueves del 15 de marzo de 2012

Hola, hola:

Fue para mí una alegría comprobar que el trabajo de la semana pasada había dado sus frutos y que permanecía esa sensación de que era posible planificar un proceso de enseñanza y aprendizaje –una UD- centrado en el acercamiento a la danza.

El tiempo también corrió de un modo adecuado pues nos dio tiempo a detenernos en cada uno de los elementos que en la carpeta se dan cita en las tres primeras páginas.

Vimos que era difícil la LOCALIZACIÓN, que aunque Oscar se había empeñado en hacer una lectura minuciosa del currículo oficial apenas había encontrado contenidos... Es una pena que el currículo oficial inspire tan poco a los maestros, los expertos que lo hicieron parecen tener escasos conocimientos de algunos temas que en nuestro seminario consideramos relevantes...

En la JUSTIFICACIÓN proliferaron las ideas, dijisteis un montón de frases que explicaban por qué merece la pena llevar a cabo un proceso de enseñanza y aprendizaje de estas características: Les ayuda a gestionar el pudor, la vergüenza / les ayuda a aceptar el compromiso de exponer y exponerse / Se utiliza el cuerpo y el movimiento para la expresión y comunicación no verbal / Adquieren recursos expresivos y aumenta su saber sobre los ingredientes de la expresión / Nace nuevas dimensiones para la relación y colaboración entre el alumnado / Les ayuda a ver, entender y disfrutar de algunos espectáculos culturales... Las REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS eran claras después del trabajo de la semana pasada. Y pensamos que para la próxima podrá haber algunos ensayos sobre hojas de registro de datos y evaluación... que pasarían a ser DOCUMENTOS QUE SE ADJUNTAN

Coincidíamos en las fases por las que debería pasar la práctica en el Momento de Construcción del aprendizaje PROPUESTAS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE: Entrada en danza / Exploración guiada / Memorización / Presentación y evaluación de lo construido. Y dentro de cada una de ellas se fueron desgranando situaciones-problema interesantes, incluso para satisfacer a María. ¡Como dio de sí el juego de 1 – 2 – 3...! Como fue propiciando una fase de exploración y expresividad que ayudaba a “entrar en danza”. Intercambiamos opiniones diferentes sobre desde la primera lección hay que tratar de que la práctica pase por todas las fases previstas, y los que si somos partidarios fuimos comentando recursos que ayudan a ello.

Nos centramos en los OBJETIVOS aquí estuve bastante de acuerdo en ese comentario de Soraya sobre la importancia de identificar claramente las capacidades que el alumnado desarrolla para aumentar el sentido de las tareas y facilitar al alumnado los criterios de realización y el por qué de hacer eso y de ese modo... Identificar y explicar los ingredientes que te llevan a poner buena nota al compañero, al grupo / Ajustar el comportamiento motor, la conducta motriz, a los criterios acordados /...

Y desde aquí, a los CONTENIDOS: Elementos que intervienen en la danza para ser expresiva / Coordinar mi acción con la acción colectiva / Memorización del papel a jugar / Colaboración en la construcción colectiva

Me voy corriendo. El 21 de marzo hablaremos de resultados y cierre de la carpeta.

Un beso.

**Carta de jueves del 22 de marzo de 2012**

Buenos días amigos y amigas del TPC

Ayer, como teníamos previsto, cerramos la carpeta dedicada al *acercamiento a la danza*. Vuestras reflexiones sobre este proceso de enseñanza y aprendizaje ponían de manifiesto su oportunidad educativa, también su flexibilidad a la hora de adaptarse a los diferentes contextos en los que trabajáis.

Sin duda se han creado ambientes de enseñanza, aprendizaje y educación en torno a un tema sobre el que, de entrada, los escolares mostraban ciertas reticencias.

Las tareas desarrolladas les han llevado a un saber, un saber hacer y un saber ser y estar atendiendo a las variables que canalizan y potencian la expresión y comunicación no verbal.

Los aprendizajes construidos no sólo les han permitido hacer dentro del “mundo de la danza”, también les han permitido observar y evaluar si sus compañeros hacían de acuerdo a lo pactado y si ello suponía mejorar el espectáculo que trataban de crear y exponer.

En el desarrollo de la unidad didáctica se les ha solicitado vencer el pudor, dedicarse a hacer dentro de los criterios de realización, hacer con otros, junto a ellos, compartiendo espacios... todo esto necesita requisitos que, a veces, ofrecen un panorama de dificultades a vencer.

Terminamos el trimestre...

Y, como último tema, vamos a volver a la cultura motriz, concretamente a esos juegos motores reglados que conocen y que nos permiten hacer un nuevo hincapié, desarrollar un nuevo núcleo... *La estrategia en los juegos motores reglados*.

Entendemos que las conductas motrices del alumnado obedecen al equilibrio que se establece entre las dinámicas de pensamiento y de acción. Vamos a adentrarnos en este asunto, vamos a solicitar a nuestros alumnos y alumnas jugar con un plan.

Pretendemos que los resultados en los juegos que desarrollan no sean fruto del azar sino de la elaboración y ejecución correcta de planes previamente acordados.

Generalmente, habrá dos planes en litigio, el de los atacantes y el de los defensores / el de los perseguidos y el de los perseguidores... Ambos deberán acatar unas normas, un arbitraje, por lo que se volverán a reconstruir los aprendizajes de *Regulación de los juegos motores reglados*.

Para gestionar los planes necesitamos de algún compañero que desarrolle la figura del entrenador...

Esos juegos que conocen van a permitir a las criaturas agruparse, ir con unos y en contra de otros, caer de rehén, salvar y ser salvado, luchar porque se consiga lo previsto, analizar las causas del éxito y la derrota...

En torno al desarrollo de estas ideas terminamos el trimestre.

El próximo día 28 de marzo de 2012 vemos el proyecto que habéis construido en vuestros particulares contextos de trabajo.

Ánimo y un fuerte abrazo

Marcelino

### **Carta de jueves del 29 de marzo de 2012**

En la reunión de ayer comentamos sobre la elaboración de un proyecto de enseñanza y aprendizaje que gira en torno a la estrategia de los juegos motores reglados.

Los juegos, una vez regulados para que no haya problemas de seguridad y para que todos los miembros del grupo puedan participar contenidos por las mismas reglas, pueden servirnos para establecer planes de acción con la intención de influir en el resultado.

El equilibrio, tantas veces perseguido, entre la dinámica de acción y la dinámica de pensamiento, cobra aquí su expresión máxima, pues las criaturas acomodan su acción motriz a unos planes concretos (de ataque, de defensa, de salvar al compañero ahora prisionero...) que pactan, que prueban, que evalúan, que reconducen. Estos planes reclaman comunicación, acuerdo, respeto a lo acordado, responsabilidad en la ejecución y, todo junto, multiplica las posibilidades educativas, aprenden cosas, aprenden a hacer cosas, aprenden a ser, estar y comportarse del modo acordado. Desarrollan capacidades ligadas a la habilidad y destreza motriz, a la negociación con los otros, de colaboración-oposición...

Cuando volvamos a vernos será el 18 de abril y, para entonces, esta unidad de enseñanza y aprendizaje habrá finalizado. Nos encontraremos recordando lo aprendido en el segundo trimestre, luego será un buen día para cerrar este tema. Guarda bien tus papeles antes de irte de vacaciones y, luego, olvídate de todo esto, pásalo bien.

Ayer comentamos también la “hoja de ruta” que pretendemos seguir en el tercer trimestre. Estas “hojas de ruta” son como sabes nuestra propuesta en el Programa Thao. Te la adjunto para que puedas leerla con mayor tranquilidad, anota todo aquello que sobre este asunto desees debatir.

Felices vacaciones y un fuerte abrazo  
Marcelino

**Carta de jueves del 19 de abril de 2012**

Aquí ando, de nuevo con vosotros y vosotras, tratando de poner algunas palabras a mi recuerdo de la reunión de ayer, digo a mi recuerdo porque estuve muy vago, o muy despistado –claro con los temas de conversación que sacáis- y no tomé ni una sola nota.

Leímos el acta anterior, celebramos la publicación por parte del Norte de Castilla de la tercera hoja de ruta..., y poco a poco, y sin apenas contarnos cómo y dónde hemos pasado las vacaciones –digo esto por si alguien ajeno se acerca a estas actas y piensa que no estamos a lo que hay que estar, y esto no sería justo- fuimos comentando algunas cuestiones de la Unidad de *estrategias en los juegos motores reglados*, que en estos días estáis recordando, junto al resto de las realizadas el segundo trimestre.

Hicimos un repaso al plan previsto para el tercer trimestre y comenzamos a acercarnos al primer tema a abordar: II.2.- *Habilidades de manipulación*.

Recuerdo que estuve explicando la justificación de esta unidad de trabajo, su significado en la escuela actual y esto, obviamente, nos llevo a percibir su vasta trama conceptual. Son muchos los núcleos desde los que podemos abordar este tema, ayer nos centramos en observar la oportunidad de los golpes. Como referencia teníamos los juegos de pala o, si queréis los juegos de raqueta, y conversamos sobre cómo estos pueden tener una progresión en los diferentes niveles de la Educación primaria.

La manipulación es diferente en calidad en función de si se ejecuta con el lado dominante o no; con, o sin, restricciones al movimiento; también las características de los objetos que golpean las palas y las raquetas pueden ser motivo de progresión; también lo es la intención de los golpes, intenciones de precisión, de lejanía, del trazado de algunas trayectorias; lo es, como no, la velocidad con la que se deben ejecutar las acciones propuestas...

La calidad de la habilidad manipulativas se pone en cuestión cuando se ha de contar con la colaboración, o cuando se actúa con la oposición del otro...

Además de esta información de ayer te adjunto la lección desarrollada sobre este tema con estudiantes de la asignatura Educación Física Escolar, en la que se atendieron núcleos diferentes, que también se dan cita en la trama conceptual de las habilidades manipulativas...

Cualquiera de los núcleos identificados, y de los aún no señalados pero que se encuentran en la trama conceptual del tema elegido, puede proporcionar experiencias de coordinación y descoordinación, habilidades y torpezas, que trataremos para que las criaturas identifiquen sus progresiones y las razones y prácticas que les han llevado a obtener éxitos...

Con todo esto, como hemos quedado, iréis haciendo algunos esbozos sobre el proyecto de esta unidad de enseñanza-aprendizaje, que el próximo miércoles 25 de abril de 2012 concretaremos, repasando cada uno de los elementos que aparecen en las tres primeras páginas de la carpeta.

Y se acabó el tiempo

Un beso

Marcelino

**Carta de jueves del 26 de abril de 2012**

Hoy me resulta más fácil recordar lo comentado ayer, he abierto los papeles del Seminario TPC y he encontrado un montón de notas en torno a la construcción de un proyecto para desarrollar un proceso de enseñanza y aprendizaje sobre las habilidades de manipulación. Es un proyecto en marcha, no sólo porque no lo concluimos, sino también porque fuimos haciéndolo de forma lineal, es decir comenzamos por el Título y continuamos hasta la página 3, cuando ya eran casi las nueve. Cuando se trabaja de este modo, es necesario darle otra vuelta, las situaciones problema planteadas en la página 2 pueden modificar el Título, la Localización, poner énfasis a algunas de las razones utilizadas en la Justificación...

Jugando con palas y raquetas; Utilizando nuestras manos en el golpeo de objetos; lanzar y recepcionar... eran algunas expresiones que surgieron como Título, veremos qué queda de todo esto, cómo se ha limpiado, fijado y dado esplendor, que dicen en la RAEL... Hoy me resulta más fácil recordar lo comentado ayer, he abierto los papeles del seminario...

Rápidamente tratamos de cotejar los títulos con el contexto al que va dirigido el proyecto pues obviamente en función de la edad y, sobre todo, de los conocimientos y capacidades previas del alumnado así situaremos las situaciones problema de la página 2.

Abarcamos los tres ciclos, hay alumnado de ciclo 1, ciclo 2 y ciclo 3.

Empleamos un tiempo para señalar dónde en el currícula oficial se hacía mención a este tipo de habilidades motrices. En cada ciclo, dentro del bloque 2, hay contenidos y criterios de evaluación con sus explicaciones, que expresan el interés y la vinculación del área de Educación física a las habilidades centradas en el manejo de objetos... ¡Que pena que los expertos llamados por el MEC y/o las CCAA no se hayan tomado estos documentos más en serio, sean tan poco claros, tan poco explícitos, se presten a tanta interpretación personal y apenas estén referenciados en la literatura específica de la Educación física!...

Las razones con las que justificar un proyecto de estas características nos llevaron algún tiempo, aunque como el resto de lo rellenado hasta aquí necesitan también de "otra vuelta". Vemos que con este proyecto,

- El alumnado tendrá la oportunidad de mejorar en unas habilidades que reconoce dentro de la cultura motriz y que sabe que utilizará en diferentes ocasiones de su "vida deportiva, recreativa, de ocio..."
- Las criaturas en el desarrollo de este proyecto entran en contacto con una parte de la cultura motriz, la relativa a palas, raquetas, bates, todo un montón de actividades físicas organizadas en diferentes juegos y deportes
- El alumnado hará hincapié en el desarrollo de la coordinación segmentaria, la coordinación dinámica general se centrará en las relaciones oculo-motrices...
- Las situaciones problemas que vamos diseñando en la página 2 van a desarrollar, necesitar y exigir que el alumnado sea capaz de perseverar y esforzarse por superar las torpezas que, sin duda, irán apareciendo

Con algunas de estas razones nos enredamos y hicimos referencia a multitud de detalles de anécdotas que se dan en la escuela y que muestran la necesidad de que el alumnado devenga más autónomo, no encuentre tantos aliados para hacer por él, aquello que debería ser motivo de su esfuerzo, dedicación y responsabilidad personal.

Después surgió una pregunta curiosa, provocada por el último cuadro de la portada de la carpeta: la interdisciplinariedad del proyecto. ¿Cómo pediríamos "sopitas" en el centro y familias para que el proyecto emprendido alcanzara mayores cotas de éxito? Observamos que había vías que tenían que ver con la información, que los materiales necesarios para plantear y resolver los problemas propuestos podían ser también aliados valiosos a la hora plantear y desarrollar un proyecto más rico y oportuno...

Y pasamos a la página dos. Pensábamos en escenarios en los que situar situaciones problema concretas. Pusimos un ejemplo sobre recorridos botando, vimos la progresión posible: tareas sencillas que todos podían hacer, tareas que saldrían regular y que, por tanto, nos ayudarían a encontrar el EDP, y tareas para aquellos que su habilidad de entrada es poderosa...

Seguimos el día 3 de mayo.

Ya es la hora y me voy a clase.

Besos y abrazos

**Carta de jueves del 3 de mayo de 2012**

Buenos días amigas y amigos del TPC. Al levantarme esta mañana he pensado –suelo hacerlo mientras me afeito- que estas epístolas podrían ser estudiadas para hacer un TFG, ¿te animas Oscar? Puedes declinar, eh.

Me sitúo en ayer. Hicimos un repaso al acta de la reunión anterior y al pasar por algunos párrafos fuimos comentando el proyecto de unidad de enseñanza y aprendizaje “Controlando objetos con las manos”, presentado por Oscar. Vimos que hay que tener cuidado en la Localización que no hay que tomar del CO aquello que no esté muy relacionado con el núcleo temático sobre el que gira nuestra unidad de trabajo, por razones de transposición didáctica que ya explicamos. El lugar a buscar es el contenido y los criterios de evaluación. Hay que copiar literalmente y dejarlo referenciado de tal forma que no haya que volver si retomas la planificación.

En la Justificación observamos que había alguna razón más de la que deberíamos tomar nota, aquella que se refiere a que lo programado posibilita que el niño sea consciente de la importancia de la percepción y coordinación espacio temporal que interviene en el desarrollo de los golpes: acercarse/alejarse hasta encontrar el sitio, relajarse/tonificarse en la acomodación y el golpeo, anticipar la trayectoria del objeto para encontrar rápidamente la postura base...

También hablamos del contexto y su determinación en relación con lo que planificamos.

Pasamos por la idea de “pedir sopitas” para que el proyecto tenga mayor repercusión. Creo que fue por aquí cuando hablamos de que aunque la EF se presta a la identificación de problemáticas personales y relacionales, conviene que sea el tutor quien lleve la batuta en la gestión de estos asuntos...

Y llegamos a la página 2, que es donde lo dejamos el día pasado.

Recordamos que el margen izquierdo es el espacio metodológico que contiene y da sentido a las situaciones problema redactadas a su derecha. ME, MCA, MD, supone una lógica que emana de la EFE, la dinámica general de la jornada escolar hace necesario situar a los niños aquí y ahora para que puedan entender y atender las propuestas que se les formulan, y, como se irán probablemente a otra clase, necesitan estar en buena disposición para dejar lo ocurrido e ir entrando en un nuevo asunto. Circulan también por este margen las lógicas de la distribución temporal, de las solicitudes de agrupamiento... No son lógicas independientes, son lógicas flexibles, vivas, que se van acomodando en función de circunstancias que tratamos de identificar para poderlas exponer y en consecuencia evaluar.

Nos situamos en las situaciones-problema (s/p). AQUÍ QUERÍA YO LLEGAR, pero se necesita tiempo –también lo necesitará el alumnado-.

Recordamos la s/p que habíamos comentado la semana pasada y que Pio había puesto en práctica en la primera lección, los recorridos botando, Tratamos de explicarnos juntos el comportamiento de un alumno del que Pio nos informó su incapacidad para botar si el espacio de recepción en el suelo era un aro...

Veamos otra. Cuenta Yolanda, situada en 3º de Educación primaria... No sólo contaba la s/p que trataba de plantear a su alumnado, sino también el comportamiento de éste que nos llevó a pensar que no había tenido EFE sino “juego”, lo pongo entre comillas porque es un tipo de juego basado en la recreación y evacuación, un comportamiento que provoca resistencias a entrar en una estructura de enseñanza necesaria para el aprendizaje. Se trataba de dar toques a un globo con una pala, tratando de no desplazarse del sitio, cuidando que no hubiera movilidad en la muñeca en el momento del golpeo. Cambiar de objeto, una pelota de espuma, y hacer toque-bote-toque...

Gracias a sus explicaciones y respuestas a nuestras preguntas, nos pusimos en situación, nos hicimos una idea de lo que ocurría... Y le pregunté: ¿Qué capacidad quieres que tu alumnado desarrolle? Subió el murmullo, pero pedí silencio y escritura, lo que produjo una resistencia leve con la autoridad, a los 2, 3 minutos Yolanda leyó esos verbos en infinitivo que había apuntado, vimos si se correspondían con los nuestros y sí, llegamos a un acuerdo: *Ajustar el movimiento corporal al golpeo de*

*la pala, tanto al globo como a la pelota de espuma.* El objetivo nos permitió volver a la tarea para centrarla más, para establecer con mayor claridad los criterios de realización y de éxito. Pasaba a ser más importante el contar los golpes sin mover los pies del suelo. Pero en este asunto al parecer había alumnos que podían dar una excelente respuesta sin apenas dificultad. No dejar de golpear pasando de estar de pie a sentados-de rodillas-de pie. Seguía el mismo criterio de éxito, pero habíamos modificado los criterios de realización y habíamos conseguido que fueran más alumnos, todos, los que podían situar su tarea en el “espacio de desarrollo próximo”. Pero teníamos cintas adhesivas y podíamos solicitarles en este mismo escenario de acción, que caminaran en equilibrio hacia delante y atrás sin abandonar el golpeo... Estaba bastante maduro este ajuste entre Página 2 y Objetivos, cuando le pregunté a Yolanda sobre otra cuestión: ¿Qué están aprendiendo a hacer tus alumnos? *Acomodación de los diferentes segmentos corporales a en las propuestas de golpeo. Realización correcta... Control corporal y motor de...* Volvimos de nuevo a las tareas, nos preguntamos si el alumnado se sentiría ante un problema a resolver agudizando el ingenio y si recurriría a todos los recursos a su alcance...

Otra s/p, y Azucena nos hablo del lanzamiento de precisión a tres dianas (aros colgados de una cuerda). Hicimos el mismo recorrido: tratamos de situarnos en el escenario de acción, identificamos qué daba sentido a esa actividad, hablamos de dejar hacer tres lanzamientos seguidos... [Voy muy rápido, ya sabéis por qué] y nos fuimos a expresar objetivos.... *Precisar el lanzamiento; introducir repetidas veces el balón en el aro... Prever los aciertos a lograr...* Los Objetivos nos invitaban a volver a la s/p a precisar el tipo de pelotas a lanzar, la distancia, a determinar aquello que permitía ponerse a la siguiente distancia: dos éxitos seguidos... Y de nuevo nos preguntamos sobre lo que *aprenden hacer* las criaturas cuando están metidas, apasionantemente metidas, en este berenjenal... Y nos pilló el Toto, como ahora a mí...

Seguimos el día 9 para intercambiar sobre lo que ha pasado en vuestras aulas. Creo que nos privaremos a la salida de admirar la maravillosa bicicleta de Soraya, pero ¿no hay más bajas?  
Besos, abrazos

PD. Se me olvidaba decir que ayer fue el día en que revisamos los maravillosos cuadernos de niños de primer ciclo de primaria que nos llegaban de Melgar de Fernamental, de la mano de Nuria Santamaría Balbás



## Carta de jueves del 10 de mayo de 2012

Buenos días. Son las 10:25 y esto hace que mi escritura comience un poco estresado por falta de tiempo. Se que ayer fue una reunión intensa e interesante y tengo miedo de que las prisas me impidan relatar con claridad lo ocurrido.

Después de los preámbulos de rigor entramos al tema que no es otro que reflexionar sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que estamos desarrollando relativos a las habilidades de manipulación. En este punto nos ayuda mucho releer la carta enviada el jueves anterior, nos permite establecer el punto de partida, amén de desarrollar la disposición e implicación que reclaman estas reuniones.

Hay numerosos acontecimientos en los colegios que modifican los horarios habituales y esto, obviamente, repercute en nuestra PGA, la reduce.

Comenzamos con una frase de Azucena que animó la conversación: “Con la hoja de registro de datos los niños se muestran súper tramposos” Fuimos viendo que era debido a que la entendían como el archivo de su calificación y, obviamente querían que esta fuera la máxima. Todo esto nos llevó a establecer estrategias para reconducir su comportamiento y su comprensión sobre el significado de registrar los hallazgos logrados. Una estrategia pasaba por la explicación, la nota no era debida al número de dianas, sino a los progresos que reflejaba esa cifra cuando se atendían los criterios de realización acordados. Otra estrategia era la evaluación, comprobar si el dato anotado se correspondía con la realidad... Fuimos llegando a acuerdos, que seguro estarán teniendo sus repercusiones en vuestras prácticas.

Nos enredamos con las posiciones que el cuerpo adopta en los lanzamientos, algunos ejemplos que barajábamos, tomados de su práctica, llamaban nuestra atención... La conversación fue derivando hasta destacar la importancia de las fases de exploración y expresividad en las lecciones de educación física y la conveniencia de desarrollar actividades de ensayo para ir detectando la mejor postura, el mejor gesto, la mano o el pie, dominante... La evaluación necesita tiempo cuando lo que se evalúa es el aprendizaje construido, hay que dar tiempo a que se construya. No se debería entregar demasiado pronto el registro de datos.

Voy rápido, se que vuestros apuntes pueden ser más abundantes en detalles...

Pio nos estuvo explicando una situación problema que plantea a su alumnado: ¿dónde te colocarías para recepcionar, atrapar, detener... el objeto de fulanita... Conversando acordamos que cuando se trata de alumnado de tercer ciclo pueden aprender y comprobar que hay una serie de elementos que intervienen en el logro de la recepción, el atrape, la detención del objeto. Pero en primer y segundo ciclo no haríamos hincapié en la percepción espacio-temporal, pues este hincapié lo desarrollamos en unidades relativas al primer bloque (MEC) de contenidos “El cuerpo imagen y percepción”, al primer Campo de contenido (Seminario TPC): “Lo que el niño aprende de si mismo”.

A estas alturas la reunión de ayer estaba claramente trazada. Las reflexiones sobre el análisis de la práctica se centraban en el sentido de las propuestas que formulamos al alumnado. Clarificar la propuesta nos lleva a plantear el problema dónde y cómo queremos, sólo con esta claridad por nuestra parte el alumnado puede percibir los criterios de realización y éxito que deben dirigir su acción.

“La ficha, mano de santo”, fue otra de las frases que centró la conversación. La ficha, al parecer de Yolanda, da autonomía, contiene sus búsquedas, clarifica el reto propuesto... Pero no debe llevar al alumnado a ser ejecutores. Como siempre el equilibrio, la ponderación, el trabajo del profesorado en la negociación con el alumnado.

Otra de las cuestiones que surgía eran las grandes diferencias de habilidad entre unos niños y otros, diferencias que hacen necesaria la diversificación de las tareas y dentro de cada una de ellas la

búsqueda de amplias progresiones para que cada criatura pueda encontrar el EDP conveniente...  
Comentamos ejemplos.

Hablamos también de las relaciones que se establecen entre la tendencia discente y la docente, la búsqueda de que haya entre ellas un equilibrio, que supone a veces que los niños no se dejen ir en una idea de juego evacuativo y se enreden en la solución de los problemas que se les plantan. Esta negociación a veces es dura, pero no debe hacernos perder la fe, el trabajo de los maestros sin duda repercute.

Al final Pio nos informó de una fórmula que había propuesto a su alumnado con el juego de vidas. Más o menos era la siguiente:

Veces que doy + Recepciones que hago

Menos

Veces que me dan

Igual...

No la recuerdo bien. Estará más clara el próximo miércoles que nos dedicaremos a comentar sobre cómo queda esta unidad de enseñanza y aprendizaje centrada en la manipulación, por si fuera necesario retomarla el próximo año.

## Carta de jueves del 17 de mayo de 2012

Hola de nuevo. En la reunión de ayer teníamos dos cometidos: cerrar la unidad de trabajo sobre las habilidades manipulativas y abrir un nuevo proyecto sobre la reproducción de la cultura motriz. Iré en orden.

La exposición de Azucena sobre cómo quedaba para ella el proceso de enseñanza y aprendizaje desarrollado dejaba claro que echaba de menos aumentar las fases de exploración, dando oportunidad a las criaturas a comprobar su dominancia motriz y a encontrar la postura o posturas más acordes con los objetivos de las tareas propuestas. Surgía en la conversación una constante en el desarrollo del área de educación física, se cuenta con muy poco tiempo y ello no es muy compatible con cierta ansiedad, que nos reconocemos entre el profesorado, a la hora de enseñar. Acordamos que para proponer situaciones problema nos ayudaría pensar más en lo que el alumnado puede aprender en el tiempo a su disposición, que en lo que podría ser enseñado. La educación física como materia cuenta con el tiempo que cuenta y necesita centrarse más en aprender a aprender que en desarrollar aquello que los niños y niñas necesitan en su desarrollo, pues esto es francamente imposible.

El recorrido trazado por Yolanda suponía que la unidad de trabajo se había cortado en un momento inoportuno, cuando se estaban recogiendo los mejores frutos. Nos habló de las grandes diferencias en habilidad entre unos y otros y de cómo esto no era problema pues se habían ideado escenarios de trabajo que atendían los diferentes niveles, desarrollando una pedagogía diferenciada. Soraya había desarrollado una unidad larga, en la que no sólo había habido tiempo para el desarrollo de habilidades, sino también para poner en funcionamiento los progresos obtenidos en un juego que los reclamaba. Esto dio pie a que pudiéramos hablar sobre el sentido de las tareas y de cómo algunos juegos ayudan a que el alumnado ponga en práctica sus hallazgos y logros. El desarrollo de las habilidades motrices vuelve a mezclarse con la utilización de la cultura motriz, temas con una fuerte intersección en nuestra Propuesta curricular: III.4 y II.1-II.2-II.3.

Pio, en su particular contexto, manifestó que lo que buscaba es que su alumnado se sintiera con posibilidades en el juego, que se sintiera con recursos para poder abordarlo. Estas “habilidades suficientes”, dado que se trataba del juego de vidas, no sólo implicaban la manipulación, sino también la percepción y coordinación espacio-temporal. Al alumnado le quedaba claro que “jugar bien” reclama un saber motriz que podían construir a lo largo de las lecciones. Luego también en su caso se expresaba el interés por la intersección ya comentada: III.4 y II.1-II.2-II.3.

Me gustaría tener tiempo para relacionar unas opiniones y otras, creo que es posible hacerlo y que sería útil para ir construyendo conocimiento sobre cómo abordar las habilidades manipulativas en los diferentes niveles de la enseñanza primaria.

Sobre el nuevo tema, en el que estamos elaborando un proyecto de trabajo, la *reproducción de la cultura motriz*, necesitamos clarificar la expresión puesta en cursiva. Nos ayudó a ello ver en vídeo una experiencia en la que se ven pasajes que claramente reproducen cultura y otros en los que la preocupación prioritaria pasa a ser, por ejemplo, la puntería en los lanzamientos...

Vimos también que la cultura motriz no es neutra y que en ocasiones necesita una nueva orientación para ajustarse a valores de mayor actualidad. La reproducción siempre supone transformación. En cualquier caso lo entendíamos como un tema importante del que pueden derivar diferentes unidades didácticas, lo veremos.

Quedamos en que, para el próximo miércoles 23.05, revisaríamos las “paginas 2” elaboradas.

Un abrazo hasta entonces.

## Carta de jueves del 24 de mayo de 2012

Buenos días. He pasado por el aula, he recogido los bártulos y me he venido a escribir algunas cosillas de la reunión de ayer, penúltima, ¡como pasa el tiempo!

La tarea para ayer estaba bien marcada y nos pusimos a ello rápidamente.

Yolanda nos comentó su pretensión de reproducir parte de la cultura motriz atlética: los saltos de longitud y triple; las carreras de velocidad y de relevos; y el lanzamiento de peso. La pretensión era realmente oportuna, las Olimpiadas de Londres están a la vuelta de la esquina y los conocimientos adquiridos por el alumnado les permitirían otros modos de ver la tele.

Pero, eso de “matar dos pájaros de un tiro”, no siempre es oportuno. Se querían utilizar estas referencias para hacer una fiesta en el colegio y ello está teniendo una serie de condiciones que nos alejaban de las pretensiones de una unidad de trabajo pensada para reproducir parte de la cultura motriz que se concreta en el atletismo olímpico. Azucena pertenece al mismo colegio y la charla sobre el asunto se amplió a ambas. Una vez más, pudimos observar cómo la Educación física se pone al servicio de una fiesta en el colegio “Las peque olimpiadas”, abandonando su cometido como área de enseñanza y aprendizaje. ¿Hasta cuando?

En cualquier caso, una vez identificadas las situaciones educativas, charlamos sobre cómo se podían plantear estas tareas a los niños y niñas, sobre los criterios de realización a trasladarles, sobre la organización a proponer, sobre cómo ir elaborando hojas de registro que dieran fe de los criterios de éxito... Es decir, el cometido de la página 2, en la que se expresan las situaciones problema, las progresiones que se dan dentro de ellas para que el alumnado pueda ir encontrando su acomodo más pertinente, y que va revelando las capacidades que se pretende desarrollar, los aprendizajes a construir, los acuerdos a establecer con otros profesores (las anotaciones eran sugerentes), las formas e instrumentos para dar cuenta de lo aprendido...

Pio nos contó a continuación sus planes. Pronto nos dimos cuenta de que él no trataba de reproducir la cultura motriz, al menos no pretendía esto únicamente, sino más bien utilizarla con un objetivo muy claro: animar y dar recursos para que las actividades deportivas continúen a lo largo de las vacaciones de verano. Conversando sobre todo esto tratamos de acercarnos al título de la unidad: “Pensando en el desarrollo autónomo de una parte de la cultura motriz”; “Saber como hacer deporte en verano”.

Para llevar adelante todo esto, pretendía situar el desarrollo de la unidad de trabajo en espacios emblemáticos del pueblo que son los que los niños visitan en sus actividades de ocio y recreación: el frontón, trabajarían sobre el frontenis; las pistas de tenis, trabajarían sobre el tenis; y el circuito del parque, que al parecer se presta estupendamente para desarrollar actividades con la bicicleta.

Como en el caso anterior, una vez identificadas las situaciones educativas, charlamos sobre cómo se podían plantear, los criterios de realización, la organización a proponer, las hojas de registro a elaborar... Es decir, el cometido de la página 2, en la que se expresan las situaciones problema, las progresiones que se dan dentro de ellas para que el alumnado pueda ir encontrando el espacio de desarrollo próximo... desde donde se van vislumbrado las capacidades a desarrollar, los aprendizajes a construir...

Hablamos de las actividades posibles con la bicicleta, orientándolas hacia el equilibrio, la superación de obstáculos, la velocidad en recta, con curva... Quedamos en que Pio perfeccionaría esta página 2 para, desde ella, poder centrarnos en la elaboración de la página 3 en la próxima reunión: 30 de mayo de 2012.

Soraya había desarrollado esta unidad de trabajo hacia unos días. Rápidamente nos informó de las situaciones problema que había planteado a su alumnado: Las gomas; la comba; las chapas; y

algunos tipos de rayuela. Dentro de estos juego populares, conocidos había tratado de situar al alumnado allí donde la tarea a desarrollar les reclamaba esfuerzo y se les permitía saber aquello que en principio desconocían, saber hacer aquello que antes se sentían incapaces... Reproducir la cultura motriz es transformarla, acomodarla a las circunstancias en las que se reproduce.

Estas reflexiones continuaron sobre las explicaciones que había dado al alumnado, cómo les había clarificado los criterios de realización, la reglamentación que se desprendía de ello, el ajuste en cada caso a su espacio de desarrollo próximo lo que supuso propuestas de progresión en las habilidades, la metodología de acción que les llevaba a actuar en parejas, en las funciones de acción y arbitraje... Nos hicimos una idea de la página 2: las situaciones problema y su organización interna a lo largo de las lecciones en las que se había desarrollado la unidad de trabajo y, como en la próxima reunión no podría asistir, quedamos en que nos enviaría la página 3, pues Objetivos, Contenidos y Evaluación son los elementos sobre los que centraremos el análisis en la próxima y última reunión del curso 2011-2012.

Un abrazo. Salgo para La Olmeda, con Attilio, el profesor italiano de la Universidad de Padova que se encuentra de visita con nosotros.

**Carta de jueves del 31 de mayo de 2012**

Buenos días. Puntual a la cita, hoy no podía fallar por varias razones, una de ellas la satisfacción que supone haber llegado hasta aquí, 31 de mayo, reunión número 30 de este interesante 2011-2012.

La reunión de ayer fue más corta para los temas previstos, pues de forma natural, espontánea, tratamos sobre el curso próximo. Es interesante comprobar que con la que está cayendo aún nos queden energías suficientes y nos sobre pasión y deseo para hablar de la próxima campaña como algo deseado. De algún modo entendemos nuestro trabajo como un modo de responder humildemente a la profunda crisis que, por ahora, sigue acaparada por el sistema financiero, pero que sin duda afecta también al mundo educativo... El Seminario TPC viene desarrollándose sin interrupciones desde el curso escolar 1989-1990 y seguirá el curso 2012-2013 gracias a los que manifestáis un interés porque así sea y, como siempre, abierto a cualquiera de los maestros interesados en repensar su oficio, la profesión a la que se dedican.

Tratar sobre el curso próximo no significa que concretáramos el proyecto a desarrollar aunque sí trazamos las líneas básicas de actuación:

- Seguiremos yendo a ritmo del curso escolar
- Desarrollando el interés educativo del ámbito corporal en la escuela
- Perfilando las “Aportaciones a la Propuesta curricular desde el área de EF” a incluir en los Proyectos educativos de nuestros centros
- Planificando. desarrollando y evaluando los procesos de enseñanza y aprendizaje que desarrollamos
- ...

Y todo ello incluidos en un Programa de carácter municipal y nacional en el que venimos participando desde hace ya dos años: El programa Thao

Perfilaremos todo esto. Hemos quedado en volver a vernos en el curso a nuestro cargo de la UDP12 los días 2 y 3 de julio... Pero en cualquier caso, seguimos en contacto...

La tarde no sólo dio de sí para esto, también trabajamos sobre los asuntos pendientes. Durante bastante tiempo analizamos los objetivos que presentaba Soraya en su UNIDAD DIDACTICA 11 “Juegos populares”

Convinimos rápidamente que el primero de sus objetivos

- **Crear y desarrollar conciencia de la existencia de una cultura lúdica mediante su reproducción.**

Era un objetivo de maestro, muy bueno, pero de maestro y por tanto, debería formar parte de la Justificación

- **Conocer que estos juegos también son recursos para la gestión de su tiempo libre.**

El objetivo 2 nos llevó a conversar sobre el tipo de capacidades sobre las que los procesos de enseñanza y aprendizaje de Educación física deberían hacer hincapié. La conversación fue riquísima como de costumbre... Si además de conocer, se pusiera “fomentar la utilización de esos juegos como recursos...” podía hacer que el objetivo se refiriera a dos capacidades combinadas: la cognitiva, la motriz.

- **Regular el juego en función de las exigencias dadas y adaptarse a las mismas.**

Regular el juego nos acerca al núcleo de la búsqueda del “juego limpio”, del “juego bueno”. La conversación abordaba estos temas. Pensamos que “reproducir” acercaba la capacidad allí donde pretendíamos. Pero seguimos dándole vueltas, que tal “gestionar los juegos señalados en función de las exigencias que les caracterizan?”...

Haciendo estos trabajos solía, cada vez menos, asaltarnos la duda de que éramos bastante puntillosos. Echamos un rato argumentando que no, que estas precisiones son fundamentales en el trabajo de los maestros, que de ella va a depender el verdadero sentido del proceso de enseñanza y aprendizaje, que de ella va a depender la precisión en el lenguaje por parte del maestro... No tengo

tiempo para explicar lo importante que se viene manifestando este tema entre los miembros del seminario...

Y seguimos, pues Soraya nos había dado permiso, por otra parte había entusiasmo en este asunto, hasta Yolanda me señalaba el reloj cada vez que surgían temas que nos desviaban...

- **Ser capaz de llegar al mínimo acordado en cuanto a la ejecución de determinados juegos (entrar a la comba, dar tres saltos, lanzar dentro de los cuadrantes de la rayuela hasta un número acordado y no salirse del recorrido de chapas).**

Mejor “Ser capaz de llegar a lo esperado...”, comentaba Yolanda... Tampoco nos gustaba “determinados juegos”, preferíamos “juegos en reproducción”...

- **Respetar normas básicas dentro del juego aceptando su papel dentro del grupo.**

Había que llegar hasta el final...

“Respetar las normas del juego en reproducción y el papel que se nos asigna en ellas”...

Ya ves lo que ocurre Soraya cuando se nos da libertad...

La seriedad de este trabajo no se corresponde bien con la velocidad a la que confecciono esta acta, una autoexigencia que ya he explicado en otras ocasiones, pero creo que quedan las cosas suficientemente expresadas como para poder recordar lo tratado y volver a ello si lo considerásemos.

Amigos un placer haber estado con vosotros compartiendo este apasionante trabajo. Finalizamos como empezamos analizando proyectos y prácticas que nos llevan una y otra vez a repensar nuestros conocimientos y competencias profesionales.

Estas cartas siempre han estado abiertas a la réplica, siempre han supuesto temas para tratar al día siguiente. No hay ya día siguiente, por lo que, si tienes un ratito, te sientas al ordenador y escribes sobre lo que ha supuesto para tí asistir a este Seminario. Lo leeré encantado.

Un beso fuerte y feliz final de curso  
Marcelino