

El desempeño didáctico del profesor de educación física en el tercer grado de la E.G.B.

Autor:

Ganz, Nancy E.

Tutor:

Lamarque de Romero Brest, Gilda

1999

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título en Maestría de la Universidad de Buenos Aires en Diáctica

Posgrado

Universidad de Buenos Aires
Facultad de Filosofía y Letras
Secretaría de Posgrado e Investigación
Maestría en Didáctica.

61

FACULTAD de FILOSOFIA y LETRAS	
Nº 36170	MESA
10 FEB 1999	
Agr.	ENTRADA

TESIS DE MAESTRÍA:

**“EL DESEMPEÑO DIDÁCTICO DEL PROFESOR DE
EDUCACIÓN FÍSICA EN EL TERCER GRADO DE LA E.G.B.”**

Maestranda: Lic. Nancy E. Ganz

Directora de Tesis: Prof. Gilda Lamarque de Romero Brest

Febrero de 1999.

INSTITUTO DE INVESTIGACIÓN
EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
FFYL - UBA
BIBLIOTECA / HEMEROTECA

Índice

	Págs.
1. Presentación del tema.	3
2. Marco teórico:	8
2.1. La didáctica un punto de partida y un punto de vista.	8
2.2. La Educación Física desde el ángulo de las derivaciones de la Psicología Cognitiva.	14
2.3. Educación y Educación Física.	22
2.4. Objetivos específicos de la Educación Física.	24
2.5. El quehacer didáctico del profesor de Educación Física.	27
2.6. La normativa del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires para la Educación Física en la E.G.B	38
3. Orientación metodológica.	44
4. Análisis de los datos.	51
5. Algunas conclusiones.	80
6. Bibliografía.	87
7. Instrumentos utilizados.	92

1. Presentación de tema.

Esta tesis cuyo tema es: "Desempeño Didáctico del Profesor de Educación Física en el 3° grado de la E.G.B" es una investigación de carácter descriptivo, basada en la observación de un número reducido de clases de Educación Física en las escuelas primarias de la Capital Federal dependientes de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. El propósito es describir "intensamente" el quehacer del profesor de "Educación Física" – materia curricular obligatoria - que procura el desarrollo físico y los aprendizajes específicos en relación con los saberes corporales y motrices de los chicos. El objeto de estudio de esta investigación es el Desempeño Didáctico del Profesor de Educación Física en el 3° grado de la E.G.B. de la escuela pública.

Pretendemos indagar qué pasa en las escuelas a fin de contar con elementos que describan los fenómenos presentes en las prácticas reales de la enseñanza a estudiar. Nos proponemos obtener información acerca del tipo de actividades que se desarrollan, el uso del tiempo escolar, los tipos de tareas que se realizan, la organización y el manejo de los distintos contenidos, el uso de los materiales y espacios y la interacción y el tipo de comunicación con y entre los alumnos que se establece en las clases.

Se entenderá por desempeño didáctico la forma peculiar que tiene un profesor de desarrollar la enseñanza. Ese desempeño se concreta en clases mediante la práctica docente. Y ese quehacer docente está condicionado por los aspectos contextuales de cada escuela – clase, pero está especialmente

definido por el sello que imprime cada profesor a la organización y gestión de sus clases, el tipo y margen de participación en la situación y proceso de aprendizaje que otorga a sus alumnos, el tipo de intervenciones que hace y cómo las realiza, así como las estrategias que adopta para enfrentarse con los problemas que surgen sobre la marcha. Son tantas las variables que influyen en ese proceso que, como señala Stenhouse (1984), no puede haber generalizaciones estratégicas o metodológicas, ni pueden elaborarse "a priori", y su desarrollo sólo es posible durante la práctica docente. Este cuestionamiento aparentemente simple trasluce la existencia de un entramado oscuro y complejo que torna ardua y difícil la tarea que pretendemos abordar: tomando en cuenta la advertencia emprendemos la tarea.

La focalización del objeto de estudio en el 3° grado de la escuela general básica que comprende a las edades de 9 y 10 años (en la mayoría de los casos) se justifica por ser una etapa evolutiva de gran despliegue motor, caracterizada por la estabilización, fijación y refinamiento de los movimientos corporales. Es un período de equilibrio: las funciones orgánicas, perceptivas, intelectuales, emocionales alcanzan una madurez particular, que se refleja en torno de los diez años con un alto grado de armonía. De ello resulta que los chicos poseen capacidad notable para el aprendizaje motor, capacidad de analizar las secuencias de movimiento, los aspectos técnicos relevantes y las mejores formas de lograr la adquisición de una destreza.

Conjuntamente podríamos mencionar que a los nueve años, aproximadamente, existe una persistencia notable para alcanzar lo que cada uno se propone (automotivación). La percepción de notas espacio-temporales y

fundamentalmente de los objetos en movimiento (otros niños, pelotas, etc.) desplazándose con velocidades o puntos de salida o llegada cambiantes, se ha enriquecido notablemente. Sin embargo, aún no se ha logrado la capacidad de establecer más de dos o tres relaciones espacio-temporales simultáneas, por lo que los aspectos tácticos de conjunto son difícilmente comprendidos y ejecutados. El desarrollo próximo distal (maduración neurofisiológica), en cambio, está llegando a su mejor expresión por lo que el dominio segmentario es notable: domina la digitación y todo tipo de movimientos finos con sus pies y sus manos.

A los diez años se arriba así al mejor perfil psicomotor alcanzable por "maduración en la infancia"¹. Las posibilidades coordinativas alcanzan un buen nivel, reflejadas en una gran facilidad para moverse con exactitud y velocidad. El chico alcanza un equilibrio particular entre su fuerza, resistencia, flexibilidad, estatura, peso y desarrollo senso motor. Estas condiciones permiten la realización de secuencias de movimiento encadenadas, pero aún las disociaciones sutiles que rompen las direcciones frontales no son asimiladas a la estructura general.

A partir de este momento la evolución de varones y mujeres comienza a diferenciarse, y las actividades físicas en consecuencia marchan, en algunos aspectos, por caminos distintos.

En consecuencia durante esta etapa, es posible pensar en una Educación Física muy rica (sin limitaciones por parte de quién aprende como etapa de plenitud en el movimiento) y no se hacen presentes aún las diferencias morfológicas que luego aparecen en la etapa pre-puber.

¹ Gómez, J.1996. La Educación Física en el Nivel primario. Ed. Stadium. Argentina.

Abocarse a la investigación desde esta mirada en la didáctica de la Educación Física supone situarse opuestamente al enfoque clásico de corte tecnicista que no deja, aún hoy, de ser el fundamento de estudio de la mayoría las prácticas de la enseñanza en el campo.

Sabemos que la escuela, donde esta disciplina se aplica, es una institución fundamental en la construcción de una sociedad. También sabemos que los saberes y modos de transmisión propios de la escuela son importantes en la construcción de la sociedad y en el tipo de sociedad que de ella resulte, por ello es fundamental responder en este caso al interrogante que se plantea como el problema central de esta investigación: ¿Qué hace el profesor de Educación Física en sus clases?

Al profesor del área le cabe la responsabilidad de favorecer el desarrollo físico, de enseñar los contenidos específicos del área, saberes² que si no son dados en la escuela, los chicos tienen escasa posibilidad de recuperar, ya que el estímulo que reciben en las horas semanales de Educación Física es, para la mayoría, el único espacio posible de recibir esos contenidos necesarios para su vida presente y futura. Describir qué se enseña y cómo, y de qué manera esto se traduce en verdaderos aprendizajes en los alumnos y qué sucede en el espacio único de la clase, es a nuestro entender una aspiración desafiante para compartir. La ausencia de información sobre el mundo del conocimiento de la Educación Física y sus prácticas en las escuelas, es en este momento un dato. Respetando la elegida actitud no especulativa y de abierta transmisión de los

² Se entiende por saberes aquellos contenidos significativos del área de la Educación Física que hacen mención al concepto, al procedimiento y a la actitud. Comprendiendo al conjunto de saberes relevantes que integran el proceso de enseñanza de todo el país. Contenidos Básicos Comunes del primer y segundo ciclo. Ministerio de Cultura y Educación de la Nación Argentina. 1996.

hechos, nos embarcamos en esta tarea para poder conocer más acerca de los desempeños didácticos de los profesores de Educación Física en la escuela general básica.

Todos sabemos que estudiar es una tarea difícil que requiere una actitud crítica y sistemática y una disciplina intelectual que sólo se adquiere con la práctica para poder comprender cada vez más las razones que existen tras los hechos.

Estudiar este tema es- en este caso – una forma de recrear y reescribir lo que sucede de algún modo en las clases.

Hay quienes formulan preguntas, hay quienes tratan de encontrar respuestas y otros que continúan buscando. Las ideas que a menudo se nos imponen, mientras caminamos por la calle constituyen de hecho lo que Wright Mills denomina un archivo de ideas. Estos destellos, cuando están correctamente archivados, constituyen verdaderos desafíos a los que debemos atender.

Cuando los convertimos en pensamientos más profundos, casi siempre se convierten en los medios de una reflexión más plena: se torna en un acto de estudiar. Y el acto de estudiar exige modestia; exige paciencia y dedicación por parte de quienes lo consideran problemático y, finalmente implica no consumir ideas sino crearlas y recrearlas, traduciendo del lenguaje de la crítica al lenguaje de la posibilidad.

Entendemos que investigar en Educación en este momento no deja de ser una actividad de múltiples entramados debido a la situación particular –que es de público conocimiento - sobre todos los avatares que se suceden en la escuelas públicas Argentinas en estos últimos años (incluye los problemas de la pobreza, del modelo social imperante, de las desigualdades socioeducativas, de los reclamos sociales, de la reforma educativa...y muchos más.)

2. Marco teórico

2.1. La didáctica. Un punto de partida y un punto de vista.

Por tratarse de una investigación en el campo de la Didáctica de la Educación Física, se intenta señalar en este apartado algunos significativos aportes de la didáctica y de las didácticas especiales. Tomaremos como marco de referencia principal los aportes de las especialistas en didáctica, la Dra. E. Litwin y la profesora A. Camilloni.

E. Litwin, en su artículo: "El Campo de la Didáctica. La Búsqueda de una Nueva Agenda" (1996), ofrece un recorrido sobre las cuestiones centrales del campo en estos últimos años y señala

"(...)Que desde hace muchos años en el campo de la didáctica se ha intentado dar respuesta a diversas preguntas técnicas o instrumentales como las siguientes: ¿de qué manera planificar una clase? ; ¿cómo mejorar la enseñanza? ; ¿cómo mejorar los métodos?. Las soluciones planteadas, fueron parciales y prácticas y desconocieron las dimensiones políticas, sociales y pedagógicas del campo, abundando la literatura referida a los temas clásicos: objetivos, contenidos, evaluación. Si bien estas soluciones generaron buenas prácticas, no se comprendía qué era la enseñanza. Durante varias décadas la preocupación de la didáctica se refirió a problemas estudiados o investigados por otras disciplinas. Para enseñar, entonces, era suficiente conocer, por ejemplo: cómo se producían los procesos de aprendizaje, y se reducían a algunos tipos, que podían ser explicados en el marco de una teoría de las conductas observables.

Existiría, por ello, una fuerte tendencia a considerar por los diferentes profesionales involucrados en el campo, a las teorías del aprendizaje como uno de los sustentos más sólidos dentro de la didáctica. Esto no reconocería las discontinuidades del binomio enseñanza-aprendizaje, que proviene de dos campos disciplinarios (Educación - Psicología) y que contienen procesos de construcción muy distintos."³

³ Camilloni, A. Davini, M. C., Edelstein, G., Litwin, E., Souto, M. y Barco, S. 1996. Corrientes Didácticas Contemporáneas. El Campo de la Didáctica: la Búsqueda de una nueva agenda. Editorial Paidós. Buenos Aires.

No es que el aprendizaje no deba tomarse en cuenta como constructo de análisis a la hora de adoptar una mirada didáctica, ya que el modo cómo los profesores creen que los sujetos aprenden va a tener fuertes consecuencias en sus prácticas de la enseñanza, pero al centrarse únicamente en este aspecto deja afuera otros objetos de estudio de la didáctica.

En los años '80/'90 comienzan a vislumbrarse en el campo de la didáctica como, teoría de la enseñanza, una serie de desarrollos teóricos que incorporan aportes de trabajos sobre el curriculum, el curriculum oculto, las relaciones entre la práctica y la teoría para la construcción del conocimiento que aparecen como temas de investigación.

A la vez, la preocupación por la enseñanza en sus dimensiones filosófica, política e ideológica fue cobrando relevancia, posibilitando la reubicación de la racionalidad técnica de las décadas anteriores, y dando lugar a la emergencia de un nuevo marco de análisis para la didáctica. Así, "se comienza a entender a la didáctica como teoría acerca de las prácticas de la enseñanza significadas en los contextos socio-históricos en las que se inscriben"⁴. Y se reconoce de ese modo que las prácticas de la enseñanza son una totalidad y que permiten distinguir y reconocer el campo tanto en sus consideraciones epistemológicas como en interpretaciones socio-históricas. Presupone una identificación ideológica que hace que los profesores estructuren ese campo del quehacer como una manera particular y realicen un recorte disciplinar personal, junto a sus historias, perspectivas y también limitaciones.

La definición del concepto de Configuración Didáctica nos es útil para pensar en una nueva concepción de la práctica de la enseñanza, que se caracteriza como:

⁴ Op. Cit. Pág. 94.

“(…) la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Esto implica una elaboración en la que se pueden reconocer los modos como el docente aborda los múltiples temas de su campo disciplinario y que se expresa en el tratamiento de los contenidos; su particular recorte, los supuestos que maneja respecto del aprendizaje, la utilización de prácticas metacognitivas, los vínculos que establece en la clase con las prácticas profesionales involucradas en el campo de la disciplina de que se trata, el estilo de negociación de significados que genera, las relaciones entre la práctica y la teoría que involucran lo metódico y la particular relación entre el saber y el ignorar”⁵.

Para definir las prácticas de la enseñanza la autora citada hace una distinción entre la “buena enseñanza” y la “enseñanza comprensiva”. Por buena enseñanza se entiende aquella que tiene fuerza moral y epistemológica, es decir, qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principio por parte de los alumnos. El sentido epistemológico implica preguntarse si lo que se enseña es realmente justificable y digno de que el alumno lo conozca, lo crea o lo entienda, recuperándose así, la ética y los valores en las prácticas de la enseñanza como construcción colectiva. Asimismo, no se deja de mencionar las relaciones entre el saber y las instituciones en los diferentes marcos históricos para comprender e interpretar las prácticas educativas como prácticas sociales y no como fenómenos individuales.

Por enseñanza comprensiva se alude a los problemas de comprensión que surgen en el campo disciplinar; “los patrones de mal entendimiento”⁶ que se plantean entre docentes y alumnos. Por ejemplo el principio (ad hoc) de que es necesario aprender de lo - simple a lo complejo -. Tomemos algunos de estos principios ad hoc, todos los profesores los hemos oído de una u otra forma y los

⁵ Litwin, E. 1997. Las Configuraciones Didácticas. Una Nueva Agenda para la Educación Superior. Ed. Paidós. Buenos Aires.

hemos aceptado como elementos orientadores útiles. Estos principios nos dicen que el desarrollo educativo procede de lo concreto a lo abstracto, de lo simple a lo complejo, de lo conocido a lo desconocido, de la manipulación activa a la concientización simbólica. Estos principios tienen una influencia generalizada y profunda sobre la práctica docente (Egan, K. 1994.)

El carácter provisional de los conocimientos también marca el límite de las prácticas de la enseñanza. Como se observa en el campo de la didáctica existen otros problemas y cuestiones: el pensamiento de los profesores y el pensamiento de los alumnos, considerar las imágenes mentales previas con el objeto de construir nuevas, la organización alrededor de temas productivos centrales a cada disciplina de fácil acceso para profesores y estudiantes son – entre otros - algunos de los constructos que se abren al campo. La enseñanza es un proceso de construcción cooperativa y por lo tanto los alcances del pensamiento reflexivo y crítico se generan en el salón de clase-patio-taller-gimnasio, etc. con los sujetos implicados.

Las escuelas son comunidades de aprendizaje y pensamiento en las que hay procedimientos, modelos y canales que determinan cómo, qué, cuánto y de qué manera se aprende.

Pensar críticamente implica enjuiciar las opciones o respuestas, en un contexto dado, basándose en criterios y sometiendo a crítica dichos criterios. Para efectivizarlos, se requiere de conocimientos sobre un problema o cuestión y procedimientos eficaces que puedan operar según los problemas. Pensar críticamente requiere tolerancia para comprender posiciones disímiles y creatividad para encontrarlas. Desde lo personal para el profesor, implica el

⁶ Perkins, D. 1995. La Escuela Inteligente. Editorial Gedisa. Barcelona.

desarrollo de las capacidades de diálogo, cuestionamiento y el autocuestionamiento.

Desde esta línea de análisis, para el docente la evaluación sería un tema central para "recapacitar sobre su propuesta de enseñanza".⁷ Siendo que a través de la práctica evaluativa se juzga la enseñanza y el aprendizaje, se le atribuye un valor a las prácticas docentes y al aprendizaje de los alumnos. "De este modo, la evaluación es parte del proceso didáctico e implica para los estudiantes una toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos, y para los docentes, una interpretación de las implicancias de la enseñanza en esos aprendizajes."⁸

Según Contreras (1990), desde el pensamiento del profesor, la enseñanza es crítica si pone en crisis nuestras convicciones y nuestras prácticas, señala momentos decisivos que requieren nuevas respuestas, nuevas maneras de mirar, nuevas maneras de actuar; y porque al revelar las condiciones bajo las cuales nuestra práctica está estructurada nos ayuda a develar nuestros límites, condiciones de nuestro propio pensamiento como así a los contextos institucionales y sociales en los que enseñamos. "La enseñanza no es algo que se hace a alguien, sino con alguien, los fines no se pueden anticipar sino que se construyen cooperativamente en los contextos de práctica y entre los sujetos implicados"⁹.

El pensamiento del profesor también nos hace repensar sobre su autonomía, frente a la elección de sus prácticas y diseños, la actualización de los profesores como tarea constante, tanto en las disciplinas como en las teorías de la

⁷ Litwin, E. 1998. La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En la Evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Ed. Paidós. Buenos Aires.

⁸ Op. Cit. Pág. 16.

⁹ Contreras, D. 1990. Enseñanza, Currículum y Profesorado. La Enseñanza como comunicación. Cap. 2. Madrid. Editorial Akal.

enseñanza de sus campos disciplinares. Enseñar es, desde este análisis:
aprender, aprender antes, durante y después y aprender con otro.

La historia y la tradición de nuestro propio sistema educativo determina que compartamos una cultura profesional, una racionalidad, donde se advierten situaciones y aspectos que no estamos acostumbrados a cuestionar, seguramente porque forman parte de esa tradición el supuesto o la asunción de que esos interrogantes no pertenecen a nuestros problemas profesionales o que desbordan nuestra función, por ejemplo: la crítica profesional a los programas oficiales; a las relaciones entre sistema educativo y sistema social; a la estructura del contenido curricular, a los bajos salarios ... entre otros son algunos de estos elementos.

Al plantear la problemática de la enseñanza como tarea a realizar, la definimos como un trabajo de intervención social. Es una acción que implica fundamentalmente intervención. Esto obliga a no mirar de lejos, a no ignorar ninguno de los aportes de ninguna de las ciencias sociales, porque la enseñanza es una cuestión de responsabilidad activa. La didáctica, resulta ser una disciplina global: no puede ignorar ningún aporte teórico que pueda serle útil.

La didáctica habla del profesor y del maestro, de quién ejerce la profesión docente y transmite un conocimiento generado por los científicos, los tecnólogos, y también el docente como hombre, - como ciudadano - puede actuar libremente y utilizar todos sus conocimientos para defender ciertos valores e intervenir en la acción social.

No hay una única manera de construir y organizar los contenidos de una disciplina. Porque cuando hablamos de disciplinas nos referimos principalmente a dominios sistemáticos de conocimiento que implican muchos componentes,

tales como estructuras conceptuales, herramientas procedimentales, modos y métodos de investigación, una sintaxis entre los conceptos; también valores, actitudes, y siempre comunidades científicas. "Efectivamente el mundo de una disciplina es un mundo de ideas y personas".¹⁰ Debemos comprender que el conocimiento actual es producto de desarrollos interdisciplinarios, multiprofesionales y todos los límites disciplinarios ya son difíciles de sostener.

Un científico, un profesional o un docente que trabajen en un tema muy especializado, no pueden ignorar las relaciones que deben tener con otras comunidades científicas y con otras profesiones. (Camilloni, 1996).

Esta argumentación como punto de partida constituye un anclaje que nos posibilitarán entrar al estudio de los procesos educativos que ocurren en la escuela desde un marco explicativo de la didáctica muy disímil al modelo de la buena planificación de una clase. Poder entender la crisis de un paradigma o cuerpo de conocimientos en cualquier disciplina nos conduce a seguir buscando, nos lleva hacia el estudio de otros objetos: en este caso nos lleva a abordar el desempeño didáctico del profesor de Educación Física en la E.G.B.

2.2. La Educación Física desde el ángulo de las derivaciones de la Psicología cognitiva.

"Las relaciones entre enseñanza y aprendizaje han sido centrales en el reconocimiento de los temas didácticos, en tanto son sus principales fuentes explicativas. Las investigaciones didácticas reconocen su carácter explicativo, se inscriben en los contextos de práctica donde se llevan a cabo y adquieren

¹⁰ Camilloni, A. De Herencias, Deudas y Legados. Una introducción a las Corrientes Actuales de la Didáctica. 1996. En Corrientes Didácticas Contemporáneas. Paidós. Buenos Aires.

sentido didáctico en tanto se reconocen entramadas por categorías históricas, sociales y políticas en relación con los fines de la enseñanza”¹¹(Litwin, E. 1998). En el caso de la enseñanza del acto motor, en la Argentina durante los años '70 y '80, primó una relación muy fuerte con la teoría conductista y sus derivaciones en la enseñanza escolar:

“(…) en el campo de la Educación Física la renovación surgió con algún retraso por haber permanecido aferrada a ciertos principios basados en motivos y esquemas de pensamiento del siglo pasado, especialmente positivistas y cientificistas. El nuevo planteo implicó, el ensanchamiento del concepto de Educación Física, de su valor, de su importancia y de sus posibilidades y una nueva ubicación en el terreno de la educación...”¹²

Sin embargo, con el advenimiento de las teorías de procesamiento de la información, el estudio de las habilidades motrices cambió de orientación y los procesos cognitivos implicados en el aprendizaje de las habilidades motrices demostraron ser más complicados de lo que hasta el momento se pensaba. Hablar de cognición en el ámbito de las habilidades motrices provocó, a veces, expresiones de incredulidad (los atletas no eran necesariamente personas inteligentes). En el ámbito del movimiento, el elemento cognitivo cobra relevancia en el “saber hacer” dicho movimiento. Por ejemplo, saber acerca del “saque” de tenis implica, por una parte, reconocer, identificar la acción de sacar y, saber por otra parte realizar el conjunto de acciones que dan como resultado esa acción. En 1983 Howard Gardner acuñó la expresión de inteligencia cinestésico corporal para destacar la capacidad de aprender y realizar movimientos complejos con eficiencia. Esa inteligencia forma parte del espectro de inteligencias que los sujetos poseen en distinto grado y con diferente predominio. Aprender supone

¹¹ Litwin, Edith. 1998. Debates constructivistas. La investigación didáctica en un debate contemporáneo. E. Aique. Buenos Aires.

¹² Gilda Lamarque de Romero Brest. 1954. Prólogo. La Gimnasia Infantil. Carlquist, M. y Amylong, T. Paidós. Buenos Aires.

así conocer algún objeto, fenómeno, etc.- saber en su dimensión psicológica - y el saber hacer que se manifiesta en movimiento y acción. Es decir, el saber presenta esa doble faz: saber acerca de algo - dominio esencialmente psicológico - y saber hacer en el plano motor, acción observable en quehaceres diversos hecho que incluye la dimensión psicológica del saber. Newell y Barclay (1982) han utilizado el término conocimiento referido las acciones para destacar el componente cognitivo del aprendizaje de las habilidades motrices. Para Hotz (1985) hablar de aprendizaje motor es hablar de la existencia de un verdadero pensamiento psicomotor implicado directamente en la elaboración del esquema interno, de la representación mental, que guiará el desarrollo de la acción. Desde este enfoque teórico, la Educación Física supondrá una educación del pensamiento psicomotriz creador y productor. Para ello, se toma como punto de partida, las investigaciones referidas al aprendizaje del acto motor y sus derivaciones para la enseñanza desde planteamientos de la "psicología cognitiva". Los estudios y las investigaciones realizadas sobre la conducta humana han destacado cómo los sujetos necesitan información para planificar sus acciones y cómo pueden autorregular sus movimientos. Lejos de considerar al aprendiz como un sujeto que responde a un conjunto de estímulos se le adjudica el papel de actor y constructor de su propia capacidad de movimiento.

Con el advenimiento de las teorías basadas en el concepto de información y de su procesamiento cognitivo, el estudio de la conducta humana sufrió un cambio en su orientación. El interés por explorar los mecanismos y los procesos subyacentes en la adquisición y realización de habilidades motrices originó que dichos procesos fueran estudiados con mayor detenimiento. Ese impacto, que se

produjo con anterioridad en otras áreas de la conducta humana, fue algo más tardío en el ámbito motor. A partir de 1960 empezaron a manifestarse sus efectos, y entre los '70 y los '80 toma relevancia.

En la mayoría de los modelos de funcionamiento psicomotriz se supone la organización y la representación organizada del conjunto de componentes del sistema, en el que se originan una serie de operaciones y procesos, cuya secuencia es invariable y en los que se llevan a cabo transformaciones de la información recibida. Los estudios y las investigaciones realizadas sobre la conducta humana han destacado cómo los sujetos necesitan información para planificar sus acciones y como pueden autorregular sus movimientos. Es por lo tanto común la utilización de un lenguaje con términos tales como input o entrada sensorial, almacenamiento de la información, toma de decisiones, mecanismos implicados, canalización de la información, retroalimentación, ejecución de las respuestas, etc.

Una teoría derivada de investigaciones realizadas en esta línea en los Estados Unidos es la denominada del "esquema". Schmidt (1975) definió al concepto de esquema como estructura cognitiva que controla la realización del movimiento y que toma el significado de regla. Según esta teoría los alumnos, cuando practican una actividad motriz, almacenan información que perfecciona un programa motor general. El programa es un conjunto de coordinaciones motrices subyacentes a una clase de movimiento. A partir de estos programas se elaborarán los esquemas de respuesta motriz que especificarán el programa motor, que se traducirá exteriormente en un movimiento concreto, con consecuencias y resultados concretos.

El aprendizaje motor supone la creación de reglas generativas, que permiten al alumno reclamar de su memoria los concretos programas motrices necesarios para solucionar problemas motrices diferentes.

Para Schmidt, el aprendizaje es más cuestión de adquisición de esquemas y reglas, que de respuestas específicas. Esta consideración resalta la transferencia como fenómeno relevante en toda enseñanza. La posibilidad de enseñar a los alumnos de tal manera que se adapten mejor a las modificaciones del medio. La generación de estas fórmulas, y de los consecuentes esquemas de respuesta motriz (de evocación y reconocimiento), es consecuencia de la abstracción de las relaciones existentes entre cuatro fuentes de información que el alumno recibe. Dichas fuentes son:

1. Condiciones iniciales: cuando el alumno se propone realizar la tarea presentada almacena información sobre las diferentes características del punto de partida (posición del cuerpo, objetos a dominar, modificaciones del medio, etc.) antes de moverse.
2. Especificaciones de la respuesta motriz. La realización de un movimiento supone la puesta en acción y calibración del mismo, respecto de los parámetros de fuerza, intensidad, duración velocidad, etc.
3. Consecuencias sensoriales. Durante la práctica, y como consecuencia de la misma, el alumno emplea sus diversos canales sensoriales (visión, audición, tacto) para conocer cómo realizó el movimiento. Con la experiencia el alumno va anticipando las posibles consecuencias sensoriales derivadas de su actuación.

4. Conocimiento de los resultados. Los efectos de la acción en el ambiente y los resultados obtenidos son fuente de información muy importante en todo aprendizaje motor.

No es que el alumno almacene toda la información proveniente de estas cuatro fuentes, sino que almacena en la memoria las relaciones que se establecen entre estas cuatro fuentes, en una clase concreta de movimientos.

Como resultado de la investigación de Schmidt, aparece en el campo pedagógico lo que se ha llamado la hipótesis de la variabilidad de la práctica (Moxley, 1977).

Para Schmidt tanto la cantidad como la variabilidad de la práctica favorece la generación de las reglas o como expresa Haslam (1989) los conceptos motores aplicables a situaciones futuras. También para Schmidt el aprendizaje motor infantil es un problema de adquisición de esquemas de acción, más que de adquisición de respuestas específicas. Cuando los alumnos reciben las informaciones sobre las habilidades a practicar, las analizan, elaboran su plan de acción, reclaman esquemas de acción para generar una respuesta compatible con lo requerido y mantienen o corrigen sus movimientos en función de los resultados que van constatando. Existen tres tipos de mecanismos implicados, a saber: el mecanismo *sensoperceptivo*, que tiene como función la detección de los estímulos, la comparación de las informaciones recibidas con las almacenadas (memoria a largo plazo), la selección de las informaciones (atención selectiva), la interpretación de las mismas, la activación y vigilancia, así como la anticipación.

Este mecanismo es responsable de la recepción filtrada de informaciones de origen diferente (visual, auditivo, kinésico), las cuales toman contacto con la experiencia almacenada para dar sentido y significado a lo percibido.

Su referencia neurológica lo sitúa a caballo entre la formación reticulada, por su papel en los procesos de atención, y el córtex, tálamo o las áreas de proyección primaria y asociativas, por su papel en la interpretación de las informaciones y en los procesos de memoria.

De este modo, el alumno deberá escoger, del repertorio de posibles respuestas, la solución más compatible con el requerimiento de la tarea y decidir llevarla a cabo tantas veces como sea necesario para lograr su dominio.

Por lo tanto el mecanismo sensorio-perceptivo llevará la información organizada y clasificada para ser utilizada por otro mecanismo cuyo objetivo es decidir qué hacer: estamos haciendo referencia al *mecanismo de toma de decisiones*.

En este nivel del procesamiento informativo está implicada de manera relevante la memoria a corto plazo, lugar donde se lleva a cabo la toma de decisión.

Las tomas de decisión suponen la comparación, transformación de la información, selección del plan de acción y del programa motor adecuado, así como la determinación del esfuerzo necesario para realizar la acción motriz deseada.

La memoria a largo plazo juega su papel al relacionarse con la memoria a corto plazo en los procesos de búsqueda y recuperación de las informaciones más adecuadas para planificar la acción para decidir qué hacer y cómo hacerlo.

Una vez seleccionado el plan de acción, la información se traslada, por un lado, al *mecanismo generador del movimiento*, para que envíe las referencias correspondientes a los grupos musculares que producirán el movimiento y, por

otro, a la memoria a largo plazo para que el fenómeno de aprender se vaya consolidando.

El programa motor actúa sobre unidades musculares, provocando la realización del movimiento deseado. Este mecanismo organiza la respuesta.

Glencross (1979), por su parte, sostiene que en una respuesta motriz se pueden distinguir siete fases o procesos diferentes:

- El aprendiz discrimina y selecciona de su memoria las unidades de respuesta que constituirán el movimiento,
- Organiza las unidades en un orden o secuencia particular,
- Las estructura temporalmente en el interior de la secuencia.
- Especifica cada una de las unidades, así como la respuesta global, en términos de fuerza física.
- Calcula la coincidencia de la respuesta global con un acontecimiento u objeto externo.
- Selecciona las respuestas alternativas posibles.
- Controla el desarrollo de la acción.

Ese programa establece las especificaciones de la respuesta para que ésta posea la trayectoria, velocidad y fuerza necesarias. Hay que destacar al respecto que, además de las eferencias enviadas a los grupos musculares correspondientes, se envía una copia de dicha eferencia a la zona sensorial del cerebro, que anticipará las consecuencias sensoriales de la acción. Como consecuencia de esas órdenes, el movimiento se hará comparable, como también sus consecuencias, y el alumno tomará conciencia de lo conseguido y de cómo lo consiguió. Por lo demás,

la realización de todo movimiento genera así la posibilidad de utilizar las retroalimentaciones para corregir o mantener el curso de la acción.

El tipo de movimiento y su duración es factor determinante del tipo de control que puede ejercerse. Lo cierto es que ojos, oídos y órganos propioceptivos reciben informaciones sobre el movimiento, que deben ser utilizadas para detectar los errores y corregirlos durante la realización, o a "posteriori".

Las informaciones que se reciben como consecuencia de los movimientos, y las correcciones correspondientes, procedentes del profesor, se utilizarán para recalibrar el programa motor y ajustarlo, lo más posible, a los valores requeridos por la técnica en los siguientes ensayos prácticos. Como dice Schmidt (1982) el aprendizaje motor consiste en la elaboración de programas motores y la generación de mecanismos detectores de error, hechos que activan un conjunto de procesos y funciones.

2.3. Educación y Educación Física.

La "Educación Física" como aspecto de la educación general quedó legalmente establecida en el país en la Ley de Educación común, N° 1420, promulgada en Julio de 1884. El artículo primero de la Ley 1420 establece "La escuela primaria tiene como único objeto favorecer y dirigir simultáneamente el desarrollo moral, intelectual y físico de todo niño de 6 a 14 años de edad" (subrayado nuestro). Y el artículo 6 dice: " El mínimo de educación obligatoria comprende las siguientes materias: lectura y escritura; aritmética; geografía particular de la República y geografía universal", historia particular de la República y nociones de historia general, idioma nacional; moral y urbanidad; nociones de higiene; nociones de

ciencias matemáticas, físicas y naturales; nociones de dibujo y música vocal; gimnástica; y conocimiento de la Constitución Nacional” (subrayado nuestro).

La formación de docentes para cumplir estas funciones comenzó a principios de este siglo mediante los “ Cursos Normales Temporarios de Ejercicios Físicos para maestros”, organizados por la Inspección General de Enseñanza del Ministerio de Instrucción Pública a cargo del Inspector Pablo A. Pizzumo – y dirigidos por el Dr. Enrique Romero Brest -.

Se dictaron desde el año 1901 y hasta 1906, durante las vacaciones de verano y se otorgaron en ese período 309 “Certificados de Aptitud para la Enseñanza de los Ejercicios Físicos” a maestros y maestras. En 1906 se creó el “Curso Normal de Educación Física” en la Escuela Normal de Maestros de Buenos Aires y fue también dirigido por el Dr. E. Romero Brest. En 1909 el “curso” se establece como “Escuela Normal de Educación Física”, y en 1912 la “Escuela” se eleva a la categoría de “Instituto” – establecimientos de educación superior – y se denomina “Instituto Nacional Superior de Educación Física”. Actualmente, ese establecimiento; que recientemente celebró sus 90 años, se denomina “Instituto de Educación Física N° 1: Dr. Enrique Romero Brest¹³”.

La concepción de la Educación Física como aspecto de la educación general y factor concurrente en el logro de los objetivos de la formación integral forma parte del “corpus” de ideas básicas que orientaron la formación de profesores de la especialidad desde las etapas iniciales de su institucionalización como carrera docente. Al respecto, el Dr. Romero Brest señalaba en 1909:

"(...) No es tarea fácil...precisar el objeto y las fronteras de esta educación, sobre todo en sus relaciones con la educación intelectual. Y es porque en realidad esas fronteras están confundidas y mezcladas, desde que en todo trabajo intelectual hay una parte de trabajo físico, y en todo trabajo físico hay una parte de trabajo intelectual"... "La Educación Física bien entendida tiende a desarrollar aptitudes esencialmente físicas y a llevarlas a su mayor potencia, tanto por sí mismas como por sus relaciones fisiológicas y psicológicas..." (subrayado nuestro)¹⁴

Y en su obra "Pedagogía de la Educación Física" agregaba: "El concepto racional y científico de la Educación Física es así mucho más vasto comprende la idea de un mejoramiento completo de todas las cualidades y de todas las aptitudes físicas del sujeto, no sólo consideradas aisladamente, sino también en sus múltiples relaciones fisiológicas y psicológicas con las demás funciones."¹⁵

Y respecto de la complementariedad y concurrencia de esos dos aspectos de la educación agregaba que: " en todo movimiento se distinguen dos procesos diferentes: el acto mecánico visible – el movimiento – y la causa y condición de ese movimiento, el proceso psíquico (...) todo esto nos revela la íntima relación funcional que ligan entre sí a ambas formas de actividad vital física y psíquica, de tal manera que ellas deben sufrir recíprocamente, influenciándose de un modo más o menos indirecto, más o menos intenso". Y añade más adelante " el movimiento voluntario exige siempre un acto de mentalidad superior, dando lugar a su perfeccionamiento funcional de los centros cerebrales especiales, favoreciendo la armonía y el equilibrio completo de las funciones superiores."¹⁶

2.4. Objetivos específicos de la Educación Física

El desarrollo de la Educación Física, en sus aspectos teóricos y metodológicos, mostró un notorio dinamismo en el país, y aún más allá de sus límites, a partir de la creación del "Instituto". Desde su creación el establecimiento hizo "escuela" y

¹³ Martín, Luis A. 1986. En Contribuciones a la documentación e investigación de las ciencias del deporte. Vol. 1. Edit. 80 Aniversario. Instituto nacional de Educación Física de Buenos Aires Dr. Enrique Romero Brest. Buenos Aires.

¹⁴ Romero Brest, Enrique. 1909. "Objeto de la Educación Física". Revista de la Educación Física. Año 1. N° 1. Buenos Aires.

¹⁵ Romero Brest, E. 1911. Pedagogía de la Educación Física. Cabaut y Cía. Editores. Buenos Aires.

¹⁶ Idem.

confirió singular carácter y coherencia profesionales a sus graduados. Desarrolló a tal efecto políticas y acciones estratégicas de profesionalización que hoy se consideran propias de altos estándares de educación superior. Los principales objetivos en esa dirección fueron: 1°. Abrir horizontes profesionales de dimensión internacional, 2° Difundir información relativa a desarrollos teóricos y técnicas docentes; 3°. Estimular la institucionalización de vínculos profesionales propiciando la creación de organismos constituidos a tales efectos, la Asociación de Profesores de Educación Física, por ejemplo.

Y las principales acciones en esa línea fueron:

1. Publicación de la "Revista de Educación Física" a lo largo de tres "épocas" a partir de 1909. Es importante señalar que entre 1909 y 1936 editó 75 números y que incluían: traducción de artículos científicos de investigadores y profesionales, especialmente europeos y también profesores egresados de la escuela; noticias acerca de reuniones internacionales de la especialidad; información local, resoluciones ministeriales y novedades bibliográficas.
2. Creación en 1909 de la "Asociación de Profesores de Educación Física". La entidad sufrió una interrupción en los años '20 y fue recreada en 1939. En esta segunda época, la A.P.E.F jugó un papel muy importante en el desarrollo del pensamiento y del quehacer docente en la especialidad mediante tres principales líneas de acción. Primero, la organización regular y sostenida de cursos de actualización y reciclaje profesional. Segundo, la organización de Congresos y encuentros similares – denominados conferencias – que fueron ganando en corto tiempo importante concurrencia de profesores latinoamericanos. Tercero, proponer y asumir la responsabilidad en la conducción de la Asociación Latinoamericana de Profesores de Educación Física. Cuarto, proponer la

realización periódica de Congresos Panamericanos de Educación Física, a realizarse en diferentes países de la región, y asumir la Secretaría General responsable de su organización entre 1945 hasta 1980, año del 9º Congreso de Santo Domingo, República Dominicana.

Quinto. Promover corrientes de intercambio internacional de profesores de la especialidad en ambos sentidos. La movilidad hacia los centros más avanzados de la especialidad, sobre todo europeos y de los profesores egresados del Instituto; y la visita y permanencia extendida en el país de destacados profesores extranjeros.

Todas estas acciones confirieron coherencia teórica y metodológica a los profesionales del país y ampliaron los alcances de la red profesional en esos aspectos, cubriendo a la mayoría de los países latinoamericanos. Este hecho se confirma, entre otras manifestaciones, en las conclusiones de los congresos y encuentros internacionales. Y de manera muy clara, en relación con nuestro trabajo, en el enunciado de los objetivos y metodologías de la Educación Física.¹⁷

En el ámbito profesional de la especialidad, el diseño básico del corpus de objetivos de la Educación Física, correspondientes a los grados de escolaridad objeto de este estudio, se estructura sobre las siguientes líneas principales.

El objetivo básico y general se configura en torno del logro de un adecuado nivel de "desarrollo físico" en sus manifestaciones de estructura corporal con formación física y postural, capacidad psico - fisiológica para la actividad física global y dominio general del movimiento en el espacio, tiempo y en el manejo de objetos.

¹⁷ La información de base para este capítulo proviene de la biblioteca y archivos del Dr. Enrique Romero Brest y Enrique C. Romero Brest, y del testimonio de Gilda L. De Romero Brest.

En torno de los objetivos globales de desarrollo capacidad física pueden distinguirse objetivos relativos a la por una parte, a la postura y al dominio de las "cualidades físicas" principalmente – fuerza, velocidad, resistencia, flexibilidad, coordinación y equilibrio -.

Por otra parte pueden agruparse los siguientes objetivos relativos a las denominadas "formas básicas de actividad" que incluye principalmente las siguientes: correr, saltar, lanzar, trepar, suspenderse, empujar, pasar y recibir, balanceo, equilibrio, roídos y apoyos. Otra serie de objetivos se organiza en torno de la "educación del movimiento", en aspectos vinculados con la eficacia, economía de esfuerzo, y expresividad, aquí las miras se centran en cuestiones que involucran el desarrollo de la coordinación, control de tensión – relajación y el "timing".

También en este cuerpo central de objetivos se incluyen el desarrollo del control de las nociones y capacidades vinculadas con la ubicación y desplazamiento espacio – temporal, cuestiones asociadas con la capacidad senso - perceptiva. Y, por último, se incluye como objetivo, la internalización de pautas sociales y relaciones socio - afectivas que logren la competencia para el juego organizado con reglas, funciones y roles determinados, el trabajo en grupos, equipos y el control emocional durante el juego.

2.5. Quehacer didáctico del Profesor de Educación Física.

Posiblemente de la dedicación y acierto con que los profesores se detengan en el análisis de su intervención dependerá que trabajen en aquellos campos propios de cada etapa educativa, que no se defraude la ilusionada idea con que suelen acercarse los alumnos a la Educación Física; y que el compromiso motor

de los alumnos durante las clases sea suficiente para producir el efecto que se busca.

Para producir ese efecto la profesionalidad del profesor de Educación Física exige que los métodos y las técnicas que emplee en sus clases se apoyen en un consolidado conjunto de investigaciones y conocimientos teórico - prácticos. Por ello esa profesionalización precisa de discusión, de reflexión y de acción, superando el trabajo individualista, cambiando el papel de mero técnico que traduce y recrea el currículum por el de un aplicador que se plantea reconstruir nuevas teorías en lugar de reproducirlas. A tal fin es preciso potenciar el pensamiento práctico, desarrollar un conocimiento profesional autónomo y una actitud reflexiva, adquirir un sentido crítico desde la propia práctica, participar de un trabajo colaborativo entre profesores, y procurar un desarrollo profesional asociado con un correlativo desarrollo curricular.

Respecto de esta cuestión concurren dos líneas principales de pensamiento. Por una parte, la visión del profesor de Educación Física como profesional que apoyado en principios de racionalidad considera su tarea como una actividad dirigida a la solución de problemas mediante la aplicación rigurosa de teorías y técnicas. Al respecto, Schön (1992) considera que a partir de ese modelo la práctica profesional supone la aplicación de la ciencia y la tecnología a los problemas prácticos, donde el conocimiento de los profesores debería incluir:

- principios teóricos que especifican las condiciones causales.
- técnicas específicas para manejar la situación problemática.
- destrezas requeridas para aplicar esos principios y técnicas a la situación
- problemática.

Como alternativa a una profesionalidad ligada a esa racionalidad tecnológica. Habermas (1987) considera que la actividad docente debe rechazar la actuación instrumental que olvida la problemática moral y política; y para Pérez Gómez (1988) dos son las razones por las que la racionalidad técnica o instrumental no puede aplicarse a la solución de problemas educativos:

- la actividad educativa es incierta, única, cambiante, compleja y presenta conflicto de valores en la definición de las metas y en la selección de medios.
- no existe una única y reconocida teoría científica sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje que permita la derivación unívoca de medios, reglas y técnicas a utilizar en la práctica cuando se ha identificado el problema y se han identificado las metas.

También existen otras propuestas divergentes respecto de la racionalidad técnica del profesor: las del profesor como "investigador" de Stenhouse (1975); la de la enseñanza como arte Eisner (1980); como una profesión de diseño, de Yinger (1986); y como proceso de planificación y toma de decisiones de Clark y Peterson (1986).

Una cierta autonomía al respecto requeriría preguntarse por el modelo de escuela que tenemos y las posibilidades de su cambio; por los valores que se apoyan o difunden; por la ideología que se defiende o se propaga en la enseñanza; por el tipo de mejoras que podrían incluirse en cada acción pedagógica, y por el tipo de colaboración que se establece con el resto de los profesores de la escuela. Sobre el particular Popkewitz (1988) apunta que las ideologías profesionales, los intereses sociales y culturales, y las condiciones sociales concretas en que se realiza la enseñanza, configuran un conjunto de perspectivas con las que el profesor ha de gobernar la clase. Así, para conocer y

comprender lo que el profesor piensa en el transcurso de su actividad docente se debería analizar en profundidad sus conductas, desde una concepción de la práctica con una mirada más extensa semejante a poder reconocer los modos en que el profesor aborda los temas potentes de su campo, el recorte que hace de los contenidos, los nexos que establece, las teorías que maneja sobre el aprendizaje, las relaciones entre la práctica y la teoría de la enseñanza. (Litwin, 1997).

A partir de este punto, el estudio y análisis del desempeño didáctico del profesor permitirá comprender la conducta del profesor por el establecimiento de relaciones entre lo que el profesor hace cuando enseña y el efecto de estas acciones sobre el alumno. Las repercusiones sobre la eficiencia en la enseñanza son directas, y más cuando nos referimos a una materia como Educación Física. El quehacer didáctico del profesor supone una clara conceptualización de las decisiones que tanto el profesor como el alumno toman en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Los siguientes factores nos permitirán analizar dicho desempeño:

- Los objetivos y la selección de contenidos propuestos.
- El estilo docente.
- Las estrategias de enseñanza y de evaluación.
- La organización de la clase.
- El grado de participación y responsabilidad del alumno en el aprendizaje.

A continuación desarrollamos esos cinco factores que, en su conjunto conforman el encuadre que se utilizará para el análisis de los datos obtenidos.

Los objetivos de la Educación Física (previamente explicitados en punto 2.4) hacen principal referencia al desarrollo de un buen nivel de formación corporal; al desarrollo de la capacidad senso-perceptiva; al desarrollo de las formas básicas de actividad física; a la "educación del movimiento"; a la conciencia sobre el cuidado del cuerpo, y la internalización de adecuadas pautas de relación socio-afectiva y al desarrollo de las competencias requeridas para el juego y el deporte. En función de los enunciados precedentes (cuerpo teórico de la disciplina) se espera que el profesor ajuste su práctica a la concreción de esos objetivos, respetando y adecuando cada uno de ellos a la realidad concreta de sus alumnos. Vale decir que para el logro de los objetivos, los profesores han de seleccionar "los saberes específicos" pertinentes, agrupados actualmente la denominación de "Contenidos Básicos Comunes" (Ministerio de Cultura y Educación de la Nación. 1996) y de los establecidos por la secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Esa selección se enmarca en un **estilo** que identifica la peculiaridad u originalidad con que un profesor afronta su propia clase. Escoger un estilo de enseñanza no es sólo resolver un problema técnico, implica también tomar una decisión moral. El estilo se caracteriza por el hincapié en ciertos elementos o modos personales de actuar en el proceso educativo: en la interacción profesor - alumno, en la adopción de ciertas decisiones y muchas manifestaciones más. El estilo es una forma peculiar del profesor en su quehacer docente; mientras que los métodos son los modos de acción que se utilizan. El estilo se manifiesta en las decisiones preactivas, durante las decisiones interactivas y también en las decisiones postactivas. En él se ordenan de una manera determinada las

técnicas de enseñanza, los recursos didácticos, y las estrategias en la práctica y en las interacciones. Una posible clasificación de los estilos predominantes, resulta de su definición el grado de participación que el profesor otorga en sus prácticas. Según este indicador se los denomina estilos no participativos y participativos.

Dentro de los estilos no participativos encontramos los siguientes modelos de enseñanza:

a. Modelo de enseñanza mediante "instrucción directa". La filosofía que sustenta este estilo es que la respuesta de los alumnos, así como los estímulos que la motivan, son el resultado de las decisiones tomadas por el profesor, teniendo en cuenta que éste dispone del conocimiento y experiencia necesarios. A tal fin, en este modelo el profesor realiza todas las operaciones que la clase implica, desde lo previo hasta la evaluación, pasando por la ejecución.

b. Modelo de enseñanza por "imitación". Se sostiene que el modelo resulta eficaz en tareas motrices cuyo elemento esencial es el rendimiento mecánico. Tal es el caso de las complejas acciones que solicita la competencia deportiva, o la ejecución de técnicas específicas por parte de atletas de alto rendimiento.

c. Modelo de "asignación de tareas". Implica suponer que en el momento de iniciar las decisiones. Es decir, puede iniciar el movimiento cuando lo crea conveniente, realizarlo el número de veces y durante el tiempo que determina, y también cesar a voluntad. El método permite el desarrollo de una mayor responsabilidad y da lugar a la emergencia de un tipo de aprendizaje individualizado.

Dentro de los estilos participativos, podemos mencionar como modelos de enseñanza:

a. "Enseñanza recíproca". Requiere una distribución de papeles por ejemplo: mientras una alumna ejecuta la acción el otro observa y corrige; luego se cambian los papeles. Se propone enseñar a percibir errores y ofrecer soluciones. Se procura desarrollar la percepción del movimiento adecuado o incorrecto y además, fomentar la colaboración y solidaridad entre los alumnos.

b. Enseñanza por "descubrimiento guiado". Se procura desarrollar la creatividad motriz. Consiste en definir el movimiento o acción objeto de aprendizaje y estimular a los alumnos para producir formas de ejecución global en etapas sucesivas. Cuando la tarea requiere etapas de acción, se estimula la producción de secuencias de ejecución de modo que cada paso se basa en las respuestas anteriores. La tarea del profesor consiste en acudir en ayuda y ayudar a aprender. De este modo el alumno avanza resolviendo dificultades y buscando alternativas frente a los distintos problemas motrices. El desarrollo de la creatividad significa asimismo un logro en el avance hacia la independencia respecto del profesor.

La adopción de cada uno de los mencionados estilos supone el desarrollo de **estrategias** que conllevan procedimientos específicos para la conducción del aprendizaje. Y la opción estratégica supone a la vez una toma de posición frente a determinados valores.

Hoy se consolida la idea de que el conjunto de estrategias docentes se apoyan principalmente en creencias respecto del modo de lograr ciertos aprendizajes:

son afirmaciones de orden ideológico y epistemológico: Es por ello que todas suposiciones (por ejemplo las estrategias de enseñanza y evaluación) han de ser transparentadas para su estudio y análisis, pues sin duda ello mejorará la práctica educativa.

Otro elemento que se tendrá en cuenta es la **Organización de la clase**. El uso de determinadas estrategias conduce a determinadas formas de organización de la clase que ofrecen posibilidades diversas de acción docente eficaz; ya sea en función del ahorro del tiempo, ya en aspectos de seguridad referentes a manipulación y colocación de materiales, o en el uso del espacio donde se efectúa en la clase.

Sabemos que todas las vicisitudes que atraviesan la clase se encuadran dentro de un tiempo real de clase, y sabemos también que la selección, priorización y distribución de los contenidos se realizan también en función de un tiempo. Pues bien, ¿En qué consiste el aprovechamiento del tiempo en una clase? A. Pereyra (1992) comenta que el tiempo escolar, como el tiempo en general, no tiene sustancia propia, ni tiene existencia autónoma. No es una variable, sino una metáfora a la que se le asignan valores de medida. Una metáfora, que como tal, permite imaginar otras realidades de comprensión y de análisis de la organización, por ejemplo en la escuela.

Regina Gibaja, en su trabajo sobre el tiempo Instructivo (1993), señala "que en cada hora de clase, es clara la diferencia entre el tiempo que el maestro dedica a realizar actividades instructivas y el tiempo que emplea en otras tareas no referidas específicamente a contenidos de enseñanza"¹⁸. Y distingue tres tipos de tiempos distintos: el del tiempo instructivo que sería el tiempo en el cual el

¹⁸ Gibaja, R. 1993. El tiempo instructivo. Editorial Aique. Buenos Aires.

maestro se dedica a la enseñanza o a actividades relacionadas con ella, el tiempo no instructivo, que involucra a las actividades sociales, a las actividades administrativas de los maestros y a las actividades de orientación y finalmente el tiempo inerte en donde la actividad del maestro no es la enseñanza, abundan las interrupciones, el desorden general y la ausencia de actividades.

Dentro de esa organización, atendemos también a la “interacción” que existe dentro de la clase. Ésta constituye un elemento dinámico e interdependiente y supone la acción recíproca entre dos o más personas. La clase supone un proceso de comunicación en la que cada una de las partes envía mensajes a la otra, lo que condiciona y determina de modo importante los comportamientos de las partes: el docente y el o los alumnos. No sólo los códigos verbales están presentes en esta práctica: se emplean además códigos sonoros, gestuales, gráficos, táctiles y aún miradas como modos de interacción y comunicación en clase.

Nuestro último factor de análisis del quehacer docente lo tomamos desde la visualización que éste hace del alumno como agente de sus aprendizajes motrices. Esto supone partir de la aceptación de algún tipo de actividad cognitiva por parte de los alumnos al elaborar sus respuestas motrices. Es probable que muchas de las percepciones de los alumnos sean directas: que comprenda de forma directa la utilidad de la pelota, que sirve para lanzarla, rodarla, picarla; que las vallas son para pasarlas, saltarlas. Pero ese acto comprensivo supone un análisis de la situación en relación con sus propias competencias o sus propios programas de acción, y como éstos serán utilizados y adoptados a cada situación.

El concepto de reglas generativas (anteriormente citado: teoría de Schmidt) favorece la comprensión de cómo los sujetos construyen programas generales de acción susceptibles de adaptarse de forma rápida y precisa mediante programas motrices en las diferentes situaciones. Dichos programas estarán relacionados con las necesarias estructuras de coordinación para la ejecución de las diferentes acciones.

Los profesores conocedores de las precedentes consideraciones podrán estructurar la práctica para que sirva para el futuro (Magill, 1989). Es decir, intentarán dotar a los alumnos de experiencias que activen los diversos mecanismos, procesos y estrategias necesarios para la producción del movimiento, a fin que consigan resultados diferentes y retroalimentaciones sensoriales variadas, favoreciendo el fenómeno de transferencia. De este modo los alumnos pondrán en acción todos sus recursos (cognitivos y motores), para superar su nivel actual de habilidad. El profesor ayudará así al alumno a encontrar las soluciones óptimas, dándole solución instrucciones adecuadas o disponiendo el material y el espacio para que busque la a los problemas motrices y técnicos planteados, trabajando en la zona que Vigotsky (1979) denominó "zona de desarrollo próximo".

Esta "(...) no es otra cosa que la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo próximo, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de otro compañero más capaz... El estado del desarrollo mental de un niño puede determinarse únicamente si se lleva a cabo una clasificación de sus dos niveles: del nivel real de desarrollo y de la zona de desarrollo próximo".¹⁹

Para el autor, la zona de desarrollo próximo es un rasgo esencial del aprendizaje, es decir, el aprendizaje despierta una serie de procesos internos

¹⁹ Vigotsky, L. 1979. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Pp. 133-134. Crítica. Barcelona.

capaces de operar sólo cuando el niño está en interacción con las personas de su entorno y en cooperación con algún semejante. Esta afirmación confiere un papel preponderante a la labor del profesor.

El aprendizaje motor significativo supone desde esta perspectiva que el alumno habilidades ya adquiridas, así como de las estrategias y patrones básicos de participe en la construcción de sus acciones, partiendo del conocimiento y movimiento que posee. Supone también sostener que se aprenden habilidades motrices cuando se aprende a obtener las informaciones necesarias, cuando se domina una serie de reglas de acción aplicables a un conjunto amplio de problemas motores y cuando se aprende a autodirigir el propio aprendizaje.

El profesor favorece así que el alumno comprenda qué es lo que debe hacer al ayudarlo a elaborar los esquemas de acción, siendo sus intervenciones como los materiales de construcción que permitirán que el alumno vaya construyendo sus habilidades motrices. El profesor ha de mantener su visión en lo que el alumno puede llegar a dominar (próximo paso), debe favorecer que cada aprendizaje nuevo se apoye en otro anterior (transferencia y significación). La relación entre alumno y profesor es así de capital importancia. A medida que los alumnos progresen, las intervenciones del profesor serán menores, pero no por ello menos importantes.

“(…) Los dispositivos de andamiaje propuestos por Bruner y el “timing” momento adecuado para la transferencia de la responsabilidad de aprendizaje al alumno de Wood y Wood, ofrecen herramientas rigurosamente formalizadas para tal fin. Más el núcleo de la cuestión se halla más allá de esos dispositivos: radica en la lúcida toma de conciencia y en la firme decisión de responder al imperativo de hacerse cargo, de asistir y monitorear el avance del aprendizaje hasta llegar al punto de despegue, hacia la autonomía y autosuficiencia para aprender”²⁰.

²⁰ Romero Brest, Gilda L. de. 1998. El Sistema Tutorial en la Formación Docente. Aprender a hacerse Cargo en La Formación docente en debate. Academia Nacional de Educación. Buenos Aires.

“Esta función de hacerse cargo cobra real significación en el actuar del profesor de natación ya que éste debe “asumir efectivamente la responsabilidad de evitar el hundimiento y la asfixia por falta de recursos. Y respecto de hundimientos y asfixias bien vale notar que la gente, incluso los jóvenes, no sólo se asfixian y hunden en el agua...”²¹

Entre un aprendizaje basado en la repetición mecánica y el dejar hacer sin ninguna intervención del profesor, existen así otras opciones para el profesor de Educación Física que deben ser exploradas, sobretudo aquellas que adjudican al alumno un papel activo en la promoción de su aprendizaje.

2.5. La Normativa actual en las Escuelas del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

Para los fines de esta investigación consideramos relevante analizar las normas vigentes en los años '90 para el área de Educación Física en el nivel Nacional y Jurisdiccional.

Los Contenidos Básicos Comunes (1996) de la materia para primer y segundo ciclo de la E.G.B elaborados por el Ministerio de Cultura y Educación, destacan que:

“(...) La Educación Física es concebida como una educación corporal o educación por el movimiento, comprometida con la construcción y conquista de la disponibilidad corporal, síntesis de la disposición personal para la acción en y la interacción con el medio natural y social.

Enfrentadas a los peligros que apareja el sedentarismo, no sólo en cuanto a la salud física, sino también al empobrecimiento de la capacidad de acción y relación, las sociedades actuales identifican la Educación Física con la especificidad de la formación del cuerpo y de la motricidad y la comprometen con la recuperación de la riqueza motriz, con todo lo que ella implica de equilibración intelectual y psíquica, y, por ende, con el mejoramiento de la calidad de vida. La salud ya no se concibe en un sentido solamente físico, sino como el estado de equilibrio entre el individuo y el medio que lo rodea.

²¹ Op. Cit. Pág. 3

Por tanto, la formación de personas íntegras, solicitud central de la sociedad a la educación, supone que los niños aprendan a relacionarse con el propio cuerpo y el propio movimiento, porque éstos constituyen dimensiones significativas en la construcción de la identidad personal. Con el cuerpo y el movimiento las personas se comunican, expresan y relacionan, conocen y se conocen, aprenden a ser y hacer. Cuerpo y movimiento son componentes esenciales en la adquisición del saber del mundo, de la sociedad, de sí mismo y de la propia capacidad de acción y resolución de problemas...²²

A nivel jurisdiccional, en el documento de trabajo N° 1 (1995) de Actualización Curricular de Educación Física de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires, se menciona que la actual gestión municipal, decidió mantener la estructura conceptual y didáctica del diseño curricular de 1986 con el preciso ajuste de los aportes y solicitudes de los contenidos básicos comunes. Se fundamenta esta elección en cuanto la propuesta de los contenidos básicos comunes está contemplada en el dicho diseño y el proceso de cambio del enfoque didáctico de la Educación Física iniciado en 1986, se encuentra en pleno desarrollo y consolidación. Atendiendo a ese diseño, en la página 303, los objetivos generales de la materia son:

- “(…)Que el alumno:
 - . Logre su mejor rendimiento individual funcional:
 - *desarrolle sus capacidades físicas y motoras (fuerza, resistencia, flexibilidad, equilibrio, velocidad, destreza)
 - *desarrolle la mayor variedad de patrones de coordinación que le permitan explorar y resolver distintos problemas de movimiento.
 - . Estructure su esquema corporal.
 - . Adquiera un ajuste postural dinámico.
 - . Estructure un estilo propio de movimiento.
 - . Desarrolle actitudes positivas hacia el cuidado de la salud.
 - . Integre las relaciones espaciales y temporales.
 - . Desarrolle su autoconfianza para resolver situaciones nuevas.
 - . Desarrolle su capacidad de comunicación y creación.
 - . Coopere con otros en juegos y/o trabajos.
 - . Desarrolle competencias para la ocupación de su tiempo libre.

²² Ministerio de Cultura y Educación. 1996. C.B.C de Educación Física. Primer y Segundo Ciclo. Argentina.

. Se relacione positivamente con el medio natural ²³.

A su vez, se seleccionan ejes de trabajo para la materia, y se afirma el carácter de simultaneidad sobre estos ejes que son: I. Mi cuerpo, II. Mi cuerpo en el espacio y con los objetos y III. Mi cuerpo como medio de relación.

Por otro lado, la actual gestión (siguiendo con la presentación del documento N° 1 anteriormente citado) se propone elaborar documentos anexos a este diseño que se articulan con la presencia de los nuevos contenidos de alcance nacional. Estos anexos (documentos de trabajo), le llegan por separado a los docentes de cada disciplina, haciéndose hincapié que el diseño de 1986 se presentó unificado, con la presencia de un marco teórico que fundamenta en común la totalidad de disciplinas.

En el documento de trabajo N° 2 (1996), en su punto B: "Propósitos de la Educación Física para la E.G.B", se mencionan:

"(...)

- . Integrarse en el proyecto educativo institucional a partir del valor intrínseco de sus contenidos disciplinares.
- . Propender a una consideración sistémica de la disciplina con integración de sus aspectos conceptuales, procedimentales y actitudinales, en relación con la propuesta educativa global.
- . Posibilitar la adquisición de competencias básicas para:
 - relacionarse con el propio cuerpo y la propia motricidad, como dimensiones significativas en la construcción de la identidad personal.
 - para la resolución de problemas de movimiento y juego.
 - jugar creativamente a partir del cuerpo y el movimiento.
 - la práctica de juegos motores y deportes dentro del paradigma favorecedor de la participación.
 - la realización de actividades físicas adecuadas a la preservación y/o mejora de la salud y la condición física, utilizando para ello parte del tiempo libre, en forma cotidiana y habitual.
- . Permitir la integración de todos los alumnos en las clases

²³ Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. 1986. Diseño Curricular.

habituales, sin discriminación por diferencias de capacidad inicial, por dificultades psicomotrices o por cualquier otra razón.

- . Permitir un aprendizaje integral, transferible y disponible basado en la reflexión sobre la práctica y su conceptualización.
- . Favorecer el aprendizaje de actitudes éticas y de valoración de los demás, en el juego, el deporte y demás situaciones relacionadas con la actividad física, como aporte para la integración social ²⁴.

Estos propósitos se hacen extensivos al primer ciclo, elemento que es fundamental para nuestro estudio, ya que involucra al 3° grado. En ellos se menciona: (...)

“ Posibilitar la integración de una amplia gama de habilidades motrices básicas.

- . Permitir el descubrimiento y comprensión de las posibilidades globales de movimiento y expresión del propio cuerpo.
- . Facilitar el conocimiento elemental del cuerpo y sus funciones.
- . Posibilitar la exploración de variables espaciales, temporales, objetales en el propio cuerpo y en el entorno inmediato.
- . Ampliar la capacidad de jugar.
- . Favorecer la integración con el medio físico y social a través del juego motor espontáneo y dirigido.
- . Propiciar actitudes de cuidado del cuerpo propio, del otro, y del medio ambiente habitual.
- . Ampliar la capacidad de relacionarse con los compañeros, incrementando el diálogo y fortaleciendo las actitudes cotidianas de respeto y tolerancia. ²⁵

En cuanto a los ejes de trabajo se modifican y son: I. Conocimiento y relación con el propio cuerpo. II. El Cuerpo en el conocimiento y la relación con el medio físico y III. El cuerpo en el conocimiento y la relación con el medio social.

El documento N° 3 contiene experiencias realizadas y reflexiones cotidianas de los Profesores de Educación Física de las escuelas primarias de la jurisdicción, intentando iniciar la construcción de un saber colectivo ²⁶.

Esta visión de la disciplina, que se encuentra en principio explicitada en la Ley Federal de Educación (N° 24.195) y que luego es tomada por cada jurisdicción

²⁴ Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección de Currículum. Educación Física. Documento de Trabajo N° 2. Primer ciclo. 1996. Pág. 12

²⁵ Op. Cit. Pág. 13 y 14.

²⁶ Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación. Dirección de Currículum. 1996. Documento N° 3. Primer ciclo. Pág. 3

para elaborar sus propios diseños, se describe en el documento N° 4 (1997) de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires del área se aclara que a la Educación Física le competen los saberes corporales, lúdicos y motrices de los alumnos.

“(…)Que el propio cuerpo se conoce en movimiento y quietud, haciendo y reflexionando, poniendo en juego y prestando atención a las sensaciones exteroceptivas y propioceptivas; que la acción afectiva con el propio cuerpo tiene aspectos conscientes e inconscientes y que la disciplina sólo trabaja con los conscientes y que las relaciones cognitiva y afectiva, están fuertemente influenciadas por la ideología social sobre el cuerpo”²⁷.

Cuando se habla de saberes corporales, se menciona la adquisición de una capacidad básica para resolver problemas relacionados con el cuerpo y el movimiento; y para identificar los problemas de movimiento y juego enfrentándolos tanto en la vida cotidiana como en situaciones escolares.

Al hablar de saberes lúdicos, se hace referencia a la adquisición de una disponibilidad para jugar, y de una capacidad de saber jugar que se va especializando acorde con la edad. Y finalmente al mencionar a los saberes sobre el cuidado de la salud, se menciona a la adquisición de un estado de condición física, de una experiencia de placer y éxito vinculada a estas actividades que impulsen a continuarla más allá de la vida escolar, el conocimiento de cómo y por qué cuidar el cuerpo para el mantenimiento de la salud y comprender los distintos discursos con respecto a la comunicación corporal.

Este seguimiento en la presentación de documentos curriculares intenta dar cuenta de la información que reciben los profesores y centros escolares a la hora

²⁷ S.E.G.C.B.A. Documento de Actualización curricular N° 4. 1997.

de atender a la normativa del área en las escuelas dependientes del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires para fundamentar su práctica pedagógica.

3.Orientaciones metodológicas.

Los objetivos propuestos en esta investigación son:

*Identificar y describir la enseñanza que ofrecen los profesores de Educación Física

en las escuelas del Gobierno de la ciudad de Buenos Aires.

*Aportar elementos empíricos que den muestra de los procesos didácticos vigentes de

la Educación Física en la E.G.B.

*Brindar elementos para la reflexión futura sobre cuestiones de la didáctica de la Educación Física.

Para su cumplimiento, se detallan a continuación las actividades realizadas en la investigación sobre Desempeño Didáctico del Profesor en el 3° grado de la E.G.B.

El proceso por el cual se llegó a la entrada en el campo para el estudio sobre desempeño del profesor de Educación Física en el 3° grado de la E.G.B comenzó en el mes de Abril de 1997 (primera etapa). Se solicitó autorización a las autoridades municipales del área curricular de Educación Física (previas reuniones y conversaciones para acceder a estos responsables), quienes con el apoyo de los supervisores hicieron posible la selección de dos escuelas para comenzar con la entrada al campo durante ese primer año. Esa tarea que recién pudo comenzar en el mes de Agosto, debido a necesarios tiempos de espera que requiere la autorización para entrar a investigar en las escuelas públicas del Gobierno de la Ciudad.

A partir de ese momento, contamos también con la buena voluntad de las directoras que nos permitieron el ingreso a las escuelas y de los profesores implicados en el trabajo, quienes fueron informados sobre los objetivos del tipo de estudio que se quería realizar.

Es preciso mencionar que el ingreso fue aprobado luego de unos 4 meses, conformándose éste en un elemento que será tenido en cuenta a posteriori para su análisis (¿por qué será tan complejo el ingreso en las escuelas públicas?).

Nos autorizaron la realización del trabajo de campo, previo expediente administrativo (firmado y sellado por todos los responsables), siguiendo los canales de lo que constituye un trámite burocrático y de severo control. Por lo tanto, lo que se pensó realizar en el transcurso del año 1997 se extendió a todo el primer cuatrimestre de 1998 mediante la realización de otro trámite previo que fue iniciado en noviembre de 1997 para acceder sin "demoras" a completar la totalidad del trabajo de campo (primer cuatrimestre de 1998).

Destacamos, de todos modos que estamos muy satisfechas por haber podido ingresar al sistema escolar público para realizar el trabajo de campo sabiendo las dificultades con que habitualmente se tropieza.

El tipo de trabajo que nos propusimos realizar requirió un modelo de investigación cuya metodología fue la del "estudio de casos". El trabajo de campo realizado en las escuelas nos proporcionó datos que requería nuestro estudio, acercar la versión más completa y fiel posible de las situaciones observadas, y en especial de los aspectos de mayor relevancia desde la perspectiva de nuestros supuestos iniciales.

Las escuelas, cuyas clases fueron seleccionadas para la observación, corresponden a la Capital Federal, son públicas y dependientes de la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Los establecimientos se ubican en dos distritos escolares (barrios de Palermo - Villa Crespo y de Paternal - Chacarita), y atienden a los niños de una clase de una población de clase baja y media - baja.

En esta selección consideramos fundamental, asimismo, que las escuelas se pudieran diferenciar por el estado de los edificios, por las instalaciones que ofrecían en materia de equipamiento y materiales. Y el conjunto de escuelas seleccionado está conformado por escuelas con un espacio especial para el desarrollo de las clases de Educación Física y escuelas que no disponen de ese espacio y realizan la clase de Educación Física en un club deportivo.

Tabla 1. Espacios destinados para las clases:

Escuela 1: Gimnasio
Escuela 2: Patio interno común.
Escuela 3: Gimnasio.
Escuela 4: Patio especial para EF
Escuela 5: Club

Los datos que se recogen en las observaciones corresponden a cinco escuelas: donde se observaron clases de los terceros grados en los siguientes turnos:

Tabla 2: Horario de las clases observadas

Escuela 1: Turno tarde
Escuela 2: Turno mañana
Escuela 3: Turno tarde
Escuela 4: Turno mañana
Escuela 5: Turno tarde

El tipo de jornada escolar de estas escuelas es en su mayoría de jornada completa (sólo una escuela es de media jornada). Los alumnos cuentan con cuatro horas de clase de Educación Física semanales, de las cuales se observó una hora semanal en cada escuela.

En cuanto a las características de los profesores observados, en su mayoría pertenecen al sexo femenino, tendencia que se repite en la dirección de la escuela.

Tabla 3: Tipo de jornada escolar: Simple/Completa y sexo del profesor y del director

	P	D
Escuela 1: J.C	M	M
Escuela 2: J.S	V	M
Escuela 3: J.C	M	V
Escuela 4: J.C	M	M
Escuela 5: J.C	M	M

En total se observaron 40 clases de una hora escolar (40 minutos).

En cada período de observación, se hizo el registro de la clase con una grilla de observación, confeccionada y probada durante la primer etapa del trabajo de campo.

Otra fuente de información para este trabajo fueron las entrevistas (10 en total: cinco a los profesores y cinco a los directores de las escuelas observadas).

Intentamos así lograr el mayor conocimiento adquirir mayor conocimiento directo de los protagonistas y a los efectos de poder cotejar todos los datos recogidos.

Se adjunta como anexos los modelos utilizados: el de entrevista a Directores, Profesores y la Grilla de observación.

En cuanto a la elección del procedimiento de investigación se optó por la modalidad cualitativa y sus técnicas correspondientes.

Por ello, nos limitamos al estudio descriptivo de situaciones particulares que pretendemos conocer con cierta profundidad y cuyas características no pueden generalizarse a situaciones similares. Según la investigadora Regina Gibaja (1993), "los enfoques llamados etnográficos o cualitativos, de las situaciones estudiadas y de las acciones y motivaciones de sus protagonistas"²⁸, han sido propuestos como respuesta cuando se buscan objetivos del tipo planteados aquí; es decir, cuando no se pretende obtener leyes generales ni resultados estadísticamente significativos, pero, se aspira, en cambio, a describir pocas situaciones y comprender su significado en función de los actores involucrados.

El tipo de investigación adoptado orientó nuestro quehacer que en lo fundamental procuró conocer a los actores y observarlos durante su actividad, procurando identificar las posibles circunstancias que lo incitaban o motivaban a proceder de cierto modo, ver cómo interactuaban con otros actores (con los alumnos por ejemplo), y cuáles eran las respuestas o resultados obtenidos. Este tipo de datos, de los que no se deducen proposiciones generales aplicables a otras situaciones, nos dieron, nos proporcionaron un buen espejo de la realidad, mediante un acceso de primera mano a la información, y con la confianza de que dicha información llega en forma directa, sin la intermediación de

²⁸ Gibaja, R. 1995. El Trabajo Intelectual en la Escuela. Academia Nacional de Educación. República Argentina.

entrevistadores y codificadores. De este modo tuvimos la oportunidad de apreciar la situación global en sus diversas facetas.

Este enfoque también nos facilita utilizar la información para acercarnos a la realidad concreta que se conoció. Mediante ejemplos, transcripciones de episodios, citas textuales y otros recursos pretendemos llegar a una buena descripción.

En este estudio elaboraremos los datos respetando su inserción original en un contexto complejo y ofrecemos los rasgos más salientes en una descripción que intenta reproducir su cualidad singular, tal como fue percibida por nosotros en su momento.

Confiamos que la adopción de este tipo de perspectiva no nos impida usar la investigación como punto de partida para la reflexión y discusión sobre la realidad de la enseñanza de Educación Física escolar y la búsqueda de soluciones alternativas para los problemas inmediatos de la enseñanza.

No es nuestra intención dictaminar cómo deberían proceder los profesores. Al señalar lo que a nuestro juicio es positivo y también lo que no lo es, nos limitamos a mostrar lo que, a partir de algún criterio explicitado, pueden ser considerados errores o aciertos y como consecuencia pueden incitar a la reflexión o a las búsquedas de otras formas de trabajo de los profesores. "Por su naturaleza, el entendimiento humano supone en las cosas un grado mayor de orden y de igualdad que el que realmente se encuentra. Cuando ha quedado establecida una proposición, el entendimiento humano fuerza todo lo demás para lograr apoyos y confirmaciones nuevas. Error peculiar y perpetuo del

entendimiento humano es el sentirse más movido o impulsado por las afirmaciones que por las negaciones.”²⁹

Así, los datos se obtienen con fines descriptivos y de análisis intentando no la verificación de teorías existentes sino más bien la generación de información pertinente para los profesores de Educación Física. Pretendemos hacer extensiva esta información a toda la comunidad educativa, ya que estamos seguros que ésta permitirá tender puentes para otros caminantes.

En los estudios intrínsecos de casos, la tarea principal es llegar a entender el caso. Nuestro estudio se focalizó así en el conocimiento del desempeño didáctico del profesor de Educación Física. El hecho de descubrir relaciones, indagar en los temas y sumar datos categóricos nos ayudará, pero estos fines están subordinados a la comprensión del caso. Y el análisis reviste el carácter una interpretación: se pretende describir el mundo se pretende dar sentido a determinadas observaciones del caso mediante el estudio más atento y la reflexión más profunda. El modo subjetivo se defiende a la hora de adentrarse en estas "complejidades". Mediante la experiencia y la reflexión, los investigadores tratamos de encontrar las formas de análisis que nos sean de utilidad.

²⁹ Bacon, F. 1853. *Novum organum*. Ten physical and metaphysical works of Lord Bacon. Londres. (Publicado originalmente en 1620)

4. Análisis de los datos.

Se presentan algunos datos centrales que se desprenden del material de observaciones y entrevistas realizadas en el campo que dan cuenta sobre el tipo de desempeño didáctico encontrado en esta investigación

1. El perfil de los profesores muestra que se trata de profesionales cuyas edades oscilan entre los 35-40 años. Respecto de su formación superior el cuadro es el siguiente: tres profesores sólo tienen estudios terciarios, uno estudios universitarios incompletos y uno estudios universitarios, en Universidad privada, donde obtuvo el título de Licenciado en Educación Física.

Con respecto a su antigüedad en la docencia, todos reúnen entre 15 -18 años de práctica docente y trabajan entre 16 y 32 horas semanales en escuelas primarias.

2. La capacitación en servicio. Se desarrolla durante todo el año lectivo, dos veces por año, convocada por la autoridad distrital. Sin embargo, los profesores dicen no consultar los materiales de diseño curricular del área elaborados por la Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Algunos afirman consultar materiales ya estudiados durante su formación. Esto se ve reflejado en la siguiente argumentación:

(...)“Los docentes no nos enriquecemos dentro de la escuela... la docencia es muy chata, los cursos de capacitación que se hacen son para tener puntaje... no es para saber más.”

(...)“Sí, en reuniones de distrito, son las reuniones que realiza la supervisora, que junta uno o dos distritos, ... se hacen en esta escuela y se toman temas: este último año referidos al nivel inicial y el primer ciclo, todas las formas básicas, las maneras de desarrollarlas... (...) planteos que hace la EGB nuevos, o han venido profesores, que son los dictantes de cursos, han venido a charlar con nosotros. De alguna manera a contar de que se trata, porque ellos han participado en el armado”.

"(...)Son interesantes, no hay participación de la supervisión, solamente son estos profesores que los dictan y los desarrollan... Cada dos, tres meses... una cosa así..."

"(...) yo creo que hay que apuntar hacia arriba... el que no entiende, o no estudió, que estudie!"

"(...) Este año están pobres. En general, se daban capacitaciones en servicio, iba un profesor que estaba dictando algún curso que ... en el cuatrimestre. Este año tuvimos una o dos reuniones... muy poco... muy pobre. Este año recién se implantó que nos acompañe la persona que nos supervise... la coordinadora de ciclo"

En relación con la nueva normativa vigente, pareciera ser que nadie se atiene a ella y que cada profesor adapta su quehacer a diferentes fundamentaciones.

También cabe señalar que en los documentos curriculares de la actual gestión no se encuentra una clara definición de los objetivos de la materia. Si bien se busca no caer en la prescripción del diseño de 1986, existiría una gran fisura en lo teórico pedagógico que podría ser la fuente de tanto desconcierto de los profesores.

Respecto de la reforma educativa todos los profesores dicen:

(...)“No hay cambios con la reforma”.

(...)“No, con la nueva reglamentación no hay cambios”.

*Cabe mencionar que, como se explicitó en nuestro marco teórico, la actualización de los profesores debería ser una tarea constante, no sólo en los contenidos de la materia Educación Física sino también en las teorías de la enseñanza de la disciplina. En la información relevada, nos encontramos con un gran ausente: “la formación permanente”. Como dice la profesora A. Camilloni, un docente que trabaje en un tema muy especializado no puede ignorar las relaciones existentes con su comunidad científica.

La realidad observada parece ser la contracara de un adecuado nivel de constante perfeccionamiento profesional: muestra el empleo de prácticas rutinarias y poco elaboradas que no permiten potenciar un pensamiento práctico ni adquirir un pensamiento crítico respecto de dicha práctica.

3. En cuanto a la relación Educación Física- Educación, los profesores opinan acerca de la integración del área en la escuela que:

"Muy bueno, muy bueno, yo sé que en otras escuelas no existe, o se deja de lado a la materia. Pero acá es muy bueno en general con todas las materias especiales. A nosotros nos han construido un gimnasio, a través de la cooperadora; nos compran elementos permanentemente, apoyo para participar en torneos, jornadas... Nos reunimos con otras escuelas para hacer encuentros. En esta misma escuela, sin ninguna dificultad, está muy apoyada por la dirección"...

"Depende del proyecto de cada escuela y de la formación profesional de cada profesor de Educación Física".

"Acá tratamos de hacerlo de forma integral. Si partimos de la base que la Educación Física es una parte o un agente de la educación, son diversos factores los que intervienen, en el cuidado de la salud, el conocimiento del cuerpo, primeros auxilios: o sea, no es solamente un deporte. Con uno de mis grados yo comencé a trabajar el sistema óseo articular, para que los chicos sepan por qué hacen las cosas, por qué se mueven, por qué hacen determinado movimiento, cuál es la función de los grupos musculares... entonces, creo que se trabaja bien... Quizás en otra escuela no se hace. Mi idea es que el chico tuviese un lugar en el cuaderno, o un cuaderno de Educación Física - que hace 25 años lo tenías - en el cual tenías que estudiar reglamentos, o si andabas flojo en la actividad física... ese es otro punto: que todos los chicos tienen la misma condición física... entonces con el que no puede hacer determinadas cosas ¿qué haces?. Bueno, yo trato de compensar con una parte teórica... por que ponerle una mala nota a un chico que no puede hacer... es como que a mí me hagan dibujar".

"Yo creo que lo intelectual, lo áulico, no se aprende sólo en el aula, tiene que tener un aporte: el movimiento. Y yo tengo que ver si lo que estoy haciendo está bien, puedo ver si un chico puede manejar su prensión... con un trabajo más de coordinación manual... Además me gusta estar con los pibes en el grado, que vean al profesor como un tipo que los hace jugar, correr y ... que puedan ver que es un docente más que puede aportar en otras áreas... que lo puedan consultar en un problema de clase.

A veces yo mismo doy un problema de reglamento, de interpretación de medidas de la cancha... ustedes tienen que bajar una marca el 10%... y entonces trabajamos porcentajes y fracciones”....

“(...)Si relacionan los contenidos, ... que están viendo con los maestros en el grado. Esto lo conversan, incluso para hacer la planificación. Ve el maestro de Educación Física qué está pasando en el grado al cual le toca dar clase... Por ejemplo, si ven el cuerpo humano, y con él pueden ver toda la parte de articulaciones, músculos, tratando de hacer una apoyatura a la tarea del maestro.”

* Nuestro comentario a este respecto es que si bien compartimos las definiciones que permiten entender la Educación Física como un aspecto central de la educación, las respuestas obtenidas muestran un discurso poco profesional al respecto. Esto guarda correspondencia con la disparidad de los comentarios de los directores, quienes dicen, entre otras cosas que:

- la Educación Física es una materia central.
- no es más importante que otra área (música, arte)
- no participan de reuniones internas de profesores, excepto en un caso
- no ven toda la clase, con sólo ver unos minutos pueden seguir los distintos aprendizajes de los alumnos.

El mayor problema que enfrentan se refiere a los espacios pero tratan de superar la situación mediante el ajuste de horarios y locales. Y algunos de sus comentarios acerca de la importancia de la materia son:

“(...) Para mí es uno de los aprendizajes donde se puede ver al individuo en toda, en toda su gama, en la parte social, en la parte de la destreza, en la motricidad, en el saber compartir, en el saber respetar, lo que hoy se llaman contenidos transversales, más los propios de la materia... Es una de las materias más completas, si pudiera tener más horas, sería ideal”...

“(...) El orden, el respeto de los chicos por las consignas que le da el maestro, la variedad de actividades que dentro de una misma

clase de 40 minutos el maestro hace para que ese chico no se aburra, para que pase esos 40 minutos por distintas actividades que van a ayudar a su formación social. No te digo que me instalo a verlas por que te mentiría, pero yo salgo y me quedo 10, 15 minutos observando.”

“La Educación Física favorece (...)el cuerpo, la mente, la salud mental, física.”

“(...)No tengo como norma ir a la clase ... y sentarme a ver la clase de ese profesor... Otras veces soy invitada.

Me fijo en el rendimiento de los chicos o en el aprovechamiento que hace el maestro de cada una de las aptitudes distintas de los chicos tienen, ... yo creo que en la clase de Educación Física se ve cómo el maestro puede aprovechar toda esa riqueza que el chico trae”.

“(...)No me quedo los 40 minutos, con sólo pasar un director se da cuenta del trabajo o no.”

“(...) Muchísimo, especialmente en la “conducción de la bandera de ceremonia”, como cosa bien específica del área (en referencia a las fiestas patrias).”

“(...)Yo creo que hay que fomentar la Educación Física, darle importancia al deporte, a la gimnasia... se los considera una disciplina menor. Me hace acordar a la enseñanza griega ... todos los que tenían arte u oficio no servían, servía el trabajo intelectual... y bueno por muchos años ese principio rigió en la enseñanza. Yo creo que la Educación Física es muy importante, sumamente importante: en un cuerpo sano pueden entrar un montón de cosas, Cuando un cuerpo está enfermo no quiere saber nada. Si cuando un cuerpo no tiene comida, por x circunstancias de la vida, no puede rendir, si no tiene desarrollo físico suficiente no le puede entrar demasiado contenido, tiene que estar bien oxigenado para que un sujeto pueda rendir.

En este mundo que les toca vivir, para estos chicos, la Educación Física es muy importante, tienen vida muy sedentaria. Primero por que es “hijo” de departamento, segundo porque es “hijo” de la informática: hay un tipo de comunicación con ese cuerpo, que es de poca importancia, la gente piensa en mandarlo a inglés particular, pero que haga deporte? ... la gente quiere ese desarrollo intelectual más que todo un desarrollo físico. Y ¡jojo! yo sigo pensando que la Educación Física no es sólo desarrollo físico, creo que también es una apertura para otro tipo de desarrollo... Si hay mayor desarrollo de los deportes, natación, juegos, juegos recreativos, juegos reglados... tendríamos la posibilidad de tener más deportistas en las distintas disciplinas, y no los hay. También ¡jojo!, ¿qué papás tienen la posibilidad de pagar una cuota social de un buen club que les dé a

los chicos, muy bien dada, una disciplina?... Se tiene que ocupar el Estado: yo creo que el estado se tendría que ocupar, y tendríamos muchos más deportistas.”

Pese a que esta última respuesta contiene ideas bastante claras respecto de la función de la Educación Física escolar, las clases observadas en la escuela no muestran un desarrollo acorde con los conceptos expresados por el docente y la directora. (Cabe señalar que ambos profesionales tienen formación universitaria).

Las clases observadas fueron de muy bajo nivel formativo y es pésimo el espacio destinado a la actividad.

En el caso de la respuesta en la que se expresa que la Educación Física es fundamental para llevar la bandera de ceremonia, entendemos que el desconocimiento, por el director de una escuela, de los verdaderos aportes de la materia es un dato bastante alarmante.

Respecto del apoyo que los profesores reciben de la escuela, obtuvimos los siguientes comentarios:“(...)Cuando hay alguna problemática, ...no de la materia sino de los alumnos, se hace un acuerdo entre maestros de grado y de Educación Física porque es una materia que se puede complementar muy bien con lo actitudinal. Entonces, cuando hay un problema con algunos alumnos, se toca desde todas las áreas”. “Las reuniones son por áreas, cada profesor se reúne con su coordinadora de área, los de tercer ciclo con la directora que es la coordinadora, los de primer ciclo con la vicedirectora y los de segundo ciclo con la secretaria..

Cuando se arma el horario, se busca un espacio donde pueda hacerse la reunión y puedan participar la mayor cantidad de profesores de otras áreas”.

"(...)Principalmente yo tengo un lugar específico acá, esto es muy importante, en segundo punto es que tengo apoyo de la dirección. La conducción educativa está de nuestro lado... es una escuela en la que estoy hace muchos años, y me siento muy cómoda trabajando acá, a pesar de que tengo que reconocer que es una escuela muy exigente, muy exigente con los maestros, con los chicos, hay muchísimas actividades, los docentes estamos divididos en muchísimas partes, tenemos que cumplir con muchísimas cosas, como torneos, celebraciones, también preparamos actos para la cooperadora, para que ellos hagan shows, los sábados juntan plata, preparamos esquemas con los chicos para que ellos muestren, ... es una escuela sumamente exigente"

"(...)Lástima que es una suplencia porque acá estoy... a parte de la gente que hay.. el espacio... es una linda escuela... los chicos... los grupos... es para quedarse".

"El apoyo de dirección, el compañerismo, el cuidado que hay, nos cuidamos mucho. El 90% de los docentes nos cuidamos entre nosotros. Y bueno, las instalaciones, las familias también apoyan mucho.

Yo tuve mucha contra el primer año por que era muy exigente, porque ponía notas bajas, los papás no entendían que el bueno es bueno, para ellos el bueno es regular o malo, entonces cuando les ponía bueno, venían y me preguntaban pero por qué tiene bueno? – bueno por que es bueno o buena. Es bárbaro tiene bueno!, para mí es maravilloso poner un bueno, porque hay una tendencia acá en la escuela a poner muy bueno, para mi gusto... Esas cosas las estamos permanentemente discutiendo, y bueno también esto, el poder decirle a un compañero, por qué pones sobresaliente el primer bimestre?, ¿qué pasa acá? Intentar ponernos de acuerdo para hablar un lenguaje común, y mostramos en bloque frente a las demandas de los padres ... forman parte del cuidado."

"(...)Total apoyo, cuando ellos vieron que yo quería trabajar... me compraron material. También lo que yo quería me lo aprobaban... totalmente. Estoy luchando todavía para tener un lugar digno para guardar las cosas... esa es todavía mi lucha... en otros sentidos es alucinante esta dirección".

"(...)La seriedad con que se trabaja, me da la impresión que el único nuevo soy yo, toda la gente está hace 10, 13 años y están muy comprometidos con el trabajo. Todos conocen la historia de todos los chicos y los han visto desde jardín hasta el egreso... me parece que tienen mucha variedad en el trabajo. Son muy respetuosos, si yo estoy dando clase no pasan con el grado por el medio. Yo no tengo que entretener a los pibes... me piden mi opinión, siento que se valora mi actividad..."

Sin embargo de su colega el maestro de 3° grado dicen:

"(...) Cuando doy clase el maestro no acompaña, está en el aula, o está en reuniones".

"(...) Hora libre" (en alusión a que el maestro la usa como hora libre)

"(...) Nunca vinieron a ver una clase"

"(...) El primer año tuve bastantes problemas de accidentes por que no estaban acostumbrados a correr juntos, no sabían lo que era un juego masivo... entonces chocaban, se golpeaban, no sabían correr derecho, ... me costó mucho y también me costó agrupar... o sea que los maestros entendieran que había una propuesta mía para trabajar en equipos... La figura humana, el cuerpo humano... el esquema corporal, para trabajar con la música también, después empezamos a hacer muchos proyectos... pero al principio fue difícil."

"(...) Tengo dos maestras y jardineras que yo trabajo... trabajan conmigo en lo que a mí se me antoja, me acompañan en cuanto proyecto quiero"

4. En cuanto a los objetivos de la materia los profesores de Educación Física dicen priorizar:

"(...) Bueno que realmente les sirva la materia, no solamente para ahora sino para el futuro, que mejore su rendimiento, no que sean deportistas, pero que esto colabore, tal vez en un momento de ocio de su vida sepan donde dirigirlo".

"(...) Mi objetivo es que el chico sienta placer por moverse, la tendencia en las ciudades es a estar quietos... yo quiero ... mi objetivo profesional para con los chicos es que ellos encuentren tanto placer en el movimiento que lo busquen... por que constantemente todos dicen: no corras, no saltes, no piques la pelota... Partiendo de este objetivo, yo tomé los contenidos de la Educación Física y trato de trabajar cada uno de estos contenidos lo más que se puede con ese grupo"

"(...) Independencia que se puedan manejar ellos con independencia. Yo apunto a ello a que los chicos jueguen solos, con independencia del adulto, que pongan reglas y que las cumplan, que puedan volver al docente cuando se sientan perdidos, pero que sepan que ellos pueden trabajar en grupitos

Me parece que el más grande problema que los chicos estén manejados por adultos, el adulto es el que sabe, el que tiene el conocimiento, y ellos son los que van a recibir... yo puedo saber más de esto, pero el chico tiene más creatividad, más espontaneidad que

yo, entonces como no están tan estructurados seguramente van a aportar más a mí al grupo. Al recibir a un grupo yo veo que ellos están esperando que yo les meta dentro de la cabeza que esto lo tienen que hacer... por eso después cuando van al club... no saben qué hacer, si no tienen un adulto que los dirija”...

“(...) A fin de año tiene que haber mejorado su condición física, yo le transfiero un poco la responsabilidad a él”...

“(...)Yo sé que en muchos ámbitos la Educación Física es olvidada o dejada de lado, o se la toma simplemente como un recreo escolar. Bueno, como te decía antes, yo creo que hay que jerarquizarla, a través de fundamentación, de objetivos... es como que para mí, en mi vida me resultó muy útil, y yo le veo una función muy positiva, no solamente para que los chicos se diviertan sino con una función orgánica muy importante...”

*Las opiniones recogidas nos llevan a pensar acerca del conocimiento real del cuerpo teórico de la materia que poseen los profesores de Educación Física de las escuelas estudiadas. También queremos hacer notar que no es adecuado el nivel de definiciones con respecto a los objetivos centrales de la asignatura.

El desarrollo de la formación física, la capacidad senso-perceptiva, las formas básicas del movimiento, la educación del movimiento, el cuidado del cuerpo, y el desarrollo de los juegos, no aparece en el discurso de los profesores. Estas carencias cobran evidencia en las actividades reales que los docentes llevan a cabo en las clases observadas.

El cuadro A y los gráficos 1, 2 y 3 reflejan con claridad el hecho del bajo cumplimiento de los objetivos específicos y esenciales de la materia. Y en nuestras observaciones registramos, además, que se desplaza muy frecuentemente el foco de la actividad física hacia los aspectos socializantes de la actividad conjunta de los alumnos. Esta función es sin

duda importante pero, con mucha frecuencia, se observa un deslizamiento del foco formativo hacia una actividad de corte recreativo.

En el transcurso de la clase los contenidos trabajados no se presentan explicitando con claridad cuáles son sus fines y por qué deben ser trabajados.

En general, la clase se organiza con un corto momento de entrada en calor y siempre con un momento dedicado al juego. Los contenidos más trabajados en la totalidad de clases son: el pasar y recibir pelotas de distinto tamaño, los desplazamientos de trote, carrera, siguiendo diferentes direcciones, los apoyos y rolidos sobre colchonetas y los lanzamientos de pelotas a cortas distancias. En general la metodología de trabajo es el agrupamiento de los alumnos en parejas o pequeños grupos y el trabajo por estaciones Sin embargo, los profesores argumentan que:

“(...)Yo trabajo con una serie de grupos de actividades, con una serie de puntos específicos, Yo tengo la actividad dividida en ejes que son... la actividad física básica, la formación motora, la educación del movimiento, juegos, destrezas y deportes y la integración grupal, tengo un control de la cantidad de estímulos sobre cada eje y a las 4, 5 clases hago una pequeña evaluación de acuerdo al nivel de cada uno, a ver si vamos bien o hay que reforzar. No me sirve sentarme con los nuevos objetivos que como están ahora, es lo mismo que en nuestra época se trabajaba pero más complicado.”

“(...) Depende el grupo.... Les doy material y voy largando las consignas y trabajan... y hay otros grupos que prestan atención si están quietos sin manejar el material...”

“Yo me adapto al grupo, desde el primer día trato de aprenderme los nombres de cada uno”...

*Si bien en estas respuestas aparecería alguna claridad conceptual, en el análisis real de las actividades propuestas, su práctica no cubre ni un 10% de lo que debería.

5. Sobre las estrategias de enseñanza, los profesores argumentan que:

"(...)De alguna manera a través del juego se desarrollan las cualidades físicas. Por supuesto que la velocidad en forma escasa, porque es una cualidad muy pesada, muy dura, pero a través del juego desarrollar las cualidades físicas, mucho trabajo de coordinación con elementos y después tocar todo lo que sea social, todo lo que haga a la integración, participación con el otro, todo lo que sea compromiso, tratamos de a poco de ir tratando estos temas".

"(...)Trato de que otro muestre, o que miremos, o que marquemos errores, o los logros o resultados que han tenido pero bueno, a veces también lo muestro con un pizarrón que tengo ahí ... para que miren, es como que trato de usar estímulos variados"...

"(...)Yo no quiero hacer todos los años lo mismo... no quiero que me "morfe la rutina"...

Me gusta trabajar en pareja pedagógica, y me gusta trabajar con cierta continuidad, que se pueda seguir de alguna manera pensando, volver al otro día y hacerlo de nuevo, no para repetir, sino para ver que vuelta le podemos dar, tirar propuestas abiertas, que los chicos entiendan que terminan la actividad y lo sigan elaborando... tirar propuestas abiertas para hacerlas dentro de la clase o para hacerlas tipo tareas para el hogar... que siempre les quede esa sensación... que siempre hay otra vuelta para otro momento, no me gusta nada cerrado"...

"(...)Hay cosas que hay que trabajarlas con la motivación de los chicos, cuando se pierde eso cambio la actividad... y hay otras cosas que hay que hacer sí o sí... y mi actitud es más severa y explico los objetivos de por qué la hacemos... sin esfuerzo no se puede lograr... y si hay que hacer un trabajo de esfuerzo que no le gusta a nadie a mí tampoco me gusta ponerme a correr... ni hacer gimnasia... si hay que hacerlo ... es Trabajo."

*En ningún caso aparece transparentado que los profesores trabajen el tema de las estrategias de enseñanza ni en el nivel teórico ni en el nivel práctico sobre las derivaciones de las ideas de Schmidt (1975), es decir "entender que cuando los alumnos practican una actividad motriz, almacenan información que perfecciona un programa motor general". Esto realza el elemento de la transferencia en la práctica docente y el trabajo sobre los mecanismos sensorio-perceptivo, de toma de decisiones y el generador de movimientos.

En los datos relevados abundan referencias a estrategias de modelos imitativos de enseñanza, lo que conduce a formar alumnos "ejecutores" de movimientos.

Respecto de las estrategias de evaluación de los aprendizajes, los profesores registran los resultados por medio de la observación. No hay seguimiento sostenido de los aprendizajes ni de la práctica profesional. Ellos dicen:

"(...)Netamente a través de la visión, no tengo ningún tipo de pruebas específicas, a través de las clases los voy viendo, a través de la observación. No solamente evalúo el rendimiento que tienen en cuanto a lo corporal, en cuanto al movimiento, sino que también tomo mucho en cuenta todo lo que tiene que ver con lo social, cómo se relacionan con otros chicos, sus conductas, el "fair play", su buena manera de desempeñarse. Yo valoro todo cuando tengo que poner un concepto a fin del bimestre".

"(...)La buena voluntad, el interés que ponen, si hay un problema que tiene que ver con lo motriz hablo con la maestra, trato de explicarles a los padres, pero yo no evalúo si un chico es motrizmente discapacitado con respecto a los demás, puede haber un chico con muchos problemas de coordinación, pero si yo veo que trabaja, y que él logra un avance, ese chico tiene un sobresaliente.... Igual al otro que tiene todas las cualidades innatas y corre, salta bárbaro, golpea y pica la pelota bárbaro."

*Estas afirmaciones también darían cuenta de un desconocimiento de la teoría y las técnicas de la evaluación del aprendizaje y sus funciones y alcances en el terreno de la didáctica. Desconocen sus alcances para valorar no sólo los aprendizajes de los alumnos sino también la propia enseñanza. El no tener elementos adecuados para la toma de los datos, los ubica en aplicadores de métodos de fácil desvío hacia la arbitrariedad e ineficaces para la tarea de ayudar a aprender a sus alumnos.

Los profesores definen una buena clase de Educación Física por participación de los alumnos o la resolución de conflictos, y sólo en un

caso se la identifica por la eficacia en el desarrollo de las capacidades

físicas. Así dicen:

(...)“Una buena clase considero que es donde todos los chicos participan, donde todos están felices y donde todos han aprendido y entendido la consigna que se ha dado. A mí me resultan molestas las clases donde hay chicos que están sentados, así que yo trato de motivarlos para que todo el mundo esté activo y participando.”

(...)“Para mí una buena clase es donde yo traté de dar una consigna abierta, clara y ellos se pudieron organizar, y pudieron producir, que pudieron jugar, que discutieron un poco, que llegaron a un acuerdo, y de alguna manera pudieron cerrar, pudieron sacar alguna conclusión, se fueron contentos pero pensando”

(...)“Una buena clase sería que al finalizar el año yo le podría dar a elegir 2 ó 3 actividades que sea el resumen de lo que trabajaron durante el año y ellos puedan elegir a lo que quieren jugar y se puedan armar su propio juego ...

Mi objetivo es que los chicos busquen moverse y hacer actividades con lo que tengan a mano”

*Nuevamente la presencia de los aspectos socializantes cobra la mayor relevancia en estas manifestaciones. Si nos atenemos a lo ya dicho respecto de la “buena enseñanza” y “la enseñanza comprensiva” (Perkins, 1995), podemos decir que ni lo dicho ni en lo observado se registran elementos favorecedores de estas prácticas, y que el carácter ético de la profesión debería sobrepasar el límite de solamente la preocupación por la “participación”

Los profesores señalan que el interés de sus alumnos por la materia es permanente y dicen:

“(...) Esto es muy fácil de notar, y más en Educación Física, yo te podría decir que el 99.9% de los chicos está muy interesado, se los atiende muy bien, se los educa bien dentro de nuestra materia, tratamos de buscar motivación tales como... por ejemplo salimos al (...) durante el año para hacer torneos, es el club nuestro. Ahora, por ejemplo, noviembre también es todo el mes de salidas, todos los grados de 1 a 7mo. Salen, saben que es como un premio que tienen

y durante el año participamos de todo torneo que recibamos información. Con primer grado hacemos integración con jardín, trabajamos juntos durante el año, yo los noto muy motivados, tienen muchas ganas de venir, y cuando yo no estoy en una clase por que tengo una reunión, o lo que sea, me lo reclaman, se enojan, esto me da cuenta de que quieren la materia.”

“(…)Por que no me piden ir al baño... que es la salida más frecuente y que se yo... por que se olvidan de que vos estás, se compenetran con la tarea y no empiezan con el que este me pegó, yo los veo que se ayudan entre ellos... si alguno no puede se soluciona el problema entre ellos, ... se olvidan del docente”.

“(…)Es un grupo heterogéneo, a mí me resulta un grupo difícil, hay algunos chicos del grado que se van, que repiten. Hay nenes muy pasivos, hay varones muy tranquilos. Tengo 2 o 3 varones muy descoordinados, así como 2 nenas super activas: cuesta bastante desarrollar un solo tema, hay muchos nenes perdidos, que no les interesa la materia, así que bueno, uno trata de hacer lo mejor y tocar muchos temas para que en algún momento traten de engancharse...pero ya el conflicto viene de años anteriores. El año pasado también hubo muchas reuniones con los padres por este tema, son nenes muy desprolijos, mismo en la sala de trabajo.

A veces subo cuando están en plástica y yo noto lo mismo, o cuando están en música, con la maestra del grado charlamos bastante, a ver si las conductas son parejas en mi área y en la de ella”.

“(…)Para mí son chicos que tienen una actitud positiva hacia la Educación Física, que son muy activos, muy predispuestos, bastante maduros motrizmente, que tienen bastante organización, una vez que se va toda la excitación inicial, se cuidan bastante, o sea con respecto al cuerpo. Hay ciertas actitudes de liderazgo embromadas que hay que tratar de bajar un poco los copetes se dan bastantes situaciones de problemas de liderazgo sobre todo a nivel nenas. Sobre todo hay 2 – 3 caciques que tienen bastante dificultades a la hora de organizarse pero dentro de todo... es un grupo con una actitud bastante sana para trabajar, yo los veo maduros y bastante independientes con respecto a mí.

Hay nenes que tienen como un nivel motriz más bajo, ingresaron algunos chicos nuevos, que no tienen las pautas tan incorporadas, no te olvides que yo trabajo con ellos desde inicial, que es un logro y una contra, ellos me padecen a mí hasta que terminan el primer ciclo, pero para mí es una ventaja... el grupo se hace de una determinada manera.. a nivel motor tengo algunos nenes que tengo que estar muy encima para que no se caigan, son chicos que se desvalorizan bastante, tienen tendencia al yo no puedo pero son muy poquitos, el grupo mismo levanta, empuja.”

*En este punto cabría preguntarse si los profesores no defraudan el verdadero interés de sus alumnos por la materia. Ya que en lo que mencionábamos hasta aquí la buena enseñanza supone tener claridad y experticia en lo específico de la disciplina, para favorecer en los alumnos aprendizajes significativos y verdaderos: y en lo observado y escuchado, hay ausencia de responsabilidad de enseñar Educación Física.

6. En la organización de las clases aparece una fuerte preocupación por el orden: se pide silencio permanentemente y se los numera (modalidad) para dividirlos en grupos o equipos. Este elemento provoca en algunos casos la preocupación por "todo", menos por enseñar. Se presta poca atención a la secuencia de actividades, a la presentación de temas interesantes y desafiantes, al seguimiento de los aprendizajes, etc.

Por ejemplo, las normas de seguridad permanentes son:

P: ¿Por arriba del escalón se puede jugar?

: Segundo se juega hasta donde estoy yo, hay que respetar la línea!

: Tercero, manos y rodillas deben estar apoyados en el piso! Y, por último, saben que acá no se puede gritar, porque vamos a terminar todos sordos."

*Corresponde mencionar que el tema de la seguridad en las clases es permanente, ello se debería a los riesgos o accidentes que podrían tener los alumnos. Frente a este problema se visualiza un exagerado cuidado que, por momentos, es contraproducente respecto de la actividad. Cabría pues destacar que al no contar con los espacios adecuados para el dictado de la clase, el profesor se encuentra con escasas posibilidades para el dictado de prácticas reales sin peligro de accidentes.

Y las consignas de orden "tipo" que abundan, son:

“(...) Los chicos que tienen la pelota la van a guardar a la bolsa blanca, los demás se sientan en la línea blanca, quiero ver quién es el mejor sentado para elegir”

“(...) Quiero ver quién está mejor sentado! “

“(...) El equipo mejor sentado suma puntos...”

Dentro de esta pobre organización de la clase, el “tiempo”, como otra categoría de análisis, nos refleja que en la secuencia de las ocho clases existen, en cuatro de las cinco escuelas, interrupciones de las clases. Se destacan los siguientes motivos:

- . días feriados.
- . ausencias de profesores.
- . problemas meteorológicos (la lluvia en el caso de la escuela que concurre al club y no posee lugar cerrado).
- . las fiestas del “patrono” de las escuelas. La celebración requiere de muchos ensayos y los profesores de Educación Física son los más involucrados en esa organización.

“(...)Nosotros los especiales somos los que realizamos la fiesta del patrono, en la escuela que es el 22 de Agosto, que es un trabajo muy importante en la institución, no sé si no es el más importante dentro de las fiestas o los eventos. Estamos casi medio año buscando un tema y preparándolo. Sólo somos los especiales quienes armamos este acto que normalmente en todas las instituciones es e lacto más importante. Se trata de armarlo con un tema de la escuela. Este año fue el barrio de mi escuela. Y bueno, se buscó mucha bibliografía, hay un grupo acá de periodismo, los chicos acompañados por la maestra trataron de recopilar historias del barrio, nos volcaron la historia a nosotros, armamos, participó también el profesor de biblioteca... se hizo algo muy lindo, e intervinimos todos los especiales.”

En cuanto al horario de clase, si bien el tiempo asignado es de 40 minutos, el tiempo real no excede los 25 a 30 minutos. En la mayoría de los casos, se

pierde tiempo en comenzar el dictado de la clase. En una escuela, se demora el inicio por traslado de los alumnos hacia otra instalación vecina.

*Las investigaciones de Regina Gibaja sobre el "tiempo instructivo" en las escuelas públicas de la Municipalidad de Buenos Aires también mostraron este problema: no hay uso de tiempo instructivo, sino más bien abunda el tiempo inerte, dentro de la organización de la clase.

Y en función del espacio asignado para el desarrollo de la actividad: en un caso, existe una escuela con un patio interno común al que dan todas las aulas, con piso de baldosas y columnas sin protección en donde se desarrollan las clases. Dos escuelas cuentan con un gimnasio especial para el dictado de la materia, espacio que sólo se utiliza para las clases de Educación Física. Si bien cuentan con problemas de acústica (techos bajos), se considera que dicho espacio es adecuado para el dictado de la materia. En el otro caso, se cuenta con un patio de buenas dimensiones, sin tener aulas cercanas, que está cubierto por un toldo en caso de contar con tiempo lluvioso.

Una escuela al no contar con espacio (posee un patio interno común) tiene un convenio con un Club de la zona, con excelentes instalaciones para el dictado de la materia. La dificultad mayor, en ese caso, es que no poseen espacio cerrado para el dictado de las clases en los días de lluvia y el traslado de los alumnos hacia el lugar es realizado a pie, motivo que retrasa el inicio de la clase. Los profesores dicen al respecto:

"(...)Tenemos, como vos viste, un gimnasio, que no es el más adecuado por ciertas dificultades de edificación, falta de ventilación, techos bajos, pero bueno... contamos con un gimnasio que es muy importante para trabajar los días de invierno, los días de lluvia y, bueno, después tenemos una terraza que también la usamos. De repente la terraza tampoco es muy adecuada porque a veces hay

invasión de recreos, por que acá los recreos se hacen de forma libre, cuando considera el docente que tiene que salir, sale... por eso muchas veces tenemos esta dificultad en la clase de educación física, de todos modos tratamos de solucionarlo”

“(...)Terrible, en este momento tenemos un patio de 20 m por 5 m de ancho, rodeado de 10 columnas, al costado ventanales de ambos lados que dan a los grados, o sea que si eventualmente, alguien tire una piedra al vidrio se rompería y caería sobre los chicos que están dentro del grado... las columnas están desnudas, o sea que cuando corren alrededor del patio se pueden romper la cabeza contra una columna. El patio está muy limpio brilla, pero es resbaloso, pero bueno... es lo que hay. Lamentablemente uno tiene que adecuar su trabajo a las instalaciones y acá hay un hecho que es importante, como yo lo explico a los alumnos de esta escuela, junto con el título a vos el estado te da la responsabilidad, la facultad o el reconocimiento de poder prevenir por tu profesión cualquier tipo de accidentes, si a mí se me rompe la cabeza un chico con una columna, la culpa es mía, por que yo debería haber previsto ese peligro entonces trato de no exponer o arriesgar la salud de los pibes a pesar de... si fuese por ellos habría que correr, jugar a la pelota... pero es riesgoso... entonces, bueno, marcar la cancha, o marcar el sector de las columnas... de las columnas hacia adentro... se resiente un poco la actividad... yo creo que lo entienden como una medida de seguridad... una vez que un chico se lastima es tarde”

Los directores dicen al respecto:

“(...)Y si el rendimiento no es superior es por factores de falta de lugares adecuados o de materiales, yo creo que las clases las aprovecha muy bien..

(...)“Eso es terrible, el maestro lo tiene incorporado, es una “carma”. La escuela cumple 90 años, así que esto no es nuevo, toda la vida se hizo Educación Física en el patio de la escuela, ahora esto es alienante, realmente es enfermizo, hay nenes que están concentrándose en un determinado aprendizaje y todos estos ruidos inciden, obstaculizando el aprendizaje, pero bueno, uno lo tiene como incorporado, por ahí te molesta un poquito: yo ya estoy habituada... ¡Ojo! es un barullo hermoso, de “divertimiento”, que la están pasando bien, pero vos que estás haciendo otra cosa, otro tipo de tareas te entorpece, obstaculiza bastante.

(...)“No el espacio... El espacio hay mucho espacio...”

“(...)Tenemos un patio muy grande y necesitamos comprar una media sombra y para tapar el patio, por que se pierden mucho las

pelotas de volley, handball, se van a una casa vecina o a un terreno y se pierden. El problema es que ahora el material referente a pelotas falta... la cooperadora todavía no recibió el subsidio, entonces no se puede comprar. Tenemos que comprar la media sombra para el patio.”

“(...)Con todas las facilidades, acá hay un gimnasio, dos patios, se busca la forma para que todos los profesores tenga cada uno un patio cuando están todos juntos.”

“(..) Estoy conforme con los profesores, con la responsabilidad que tienen, con la materia, “No salvo que ellos tengan que ponerse de acuerdo en alguna actividad extra que necesiten de la colaboración... digamos que se pueden reunir. Pero, ¿qué sucede?, vienen en distintos días, fijate que al ser un patio tan chico, yo no puedo tener dos profesores, no se encuentran. El único día que se encuentran es el viernes, que son dos horas, ahí de pronto pueden estrechar vínculo, digamos toda una parte social y de trabajo conjunto... sabemos que hoy todo el mundo tiene que trabajar en equipo, el trabajo aislado no sirve, no da frutos, entonces para llegar a eso, la gente tiene que tener su tiempo, el adulto y el chico.”

(...)Con el poco espacio que hay, y a pesar de eso, son creativos: es una escuela peligrosa para hacer Educación Física, muchas columnas, poco espacio, los chicos de hoy son nenes de departamento... entonces, cuando ven un poco de espacio, lo único que hacen es tender a correr... y a querer abarcarlo totalmente, yo tenía un escenario de material que tenía como 30 años y lo tiré abajo para que tengan más espacio y disfrutar un poco más del espacio... Traté de ganar mayor espacio para que puedan hacer mayores actividades y a pesar del poco espacio, están ahora jugando al tenis, al hockey, volley, fútbol, y a medida que fuimos ampliando el espectro de otros deportes, el fútbol quedó un poco de lado, y también se hace la parte de la gimnasia... abdominales, carreras. La cooperadora brinda todos los elementos que necesitan colchonetas, todo lo que se te pueda ocurrir para hacer la actividad física, distintos tipos de pelotas, pelotas para ésto, para lo otro, en cuanto a equipamiento están bien, yo siempre sueño con un poco de terreno, pastito... porque la baldosa es horrible.”

*El espacio y la infraestructura adecuadas son condición indispensable para cumplir los objetivos de la Educación Física con los niveles de rendimiento adecuados a la edad de los alumnos. Las carencias en materia de instalaciones constituye un serio obstáculo para cumplir las prescripciones relativas a la formación física que requiere la sociedad y

marca la ley. ¿Es acaso posible que en la actualidad no se reconozca que todas las escuelas necesitan equipamiento tecnológico como herramienta para el aprendizaje. Seguramente la respuesta sea que casi todas las escuelas de la ciudad cuentan con un salón de computación, que existe un programa nacional que provee ese material a todas las escuelas del país. Pues bien, por qué no reconocer que la Educación Física también requiere espacios adecuados para el desarrollo de las clases en las escuelas. Y por qué no reconocer que el incumplimiento de este requerimiento constituye un serio ataque contra la formación integral de los alumnos. Respecto de los materiales de trabajo, todas las escuelas estudiadas cuentan con material suficiente. La cooperadora les brinda apoyo, y con el subsidio para materiales escolares que reciben, todas pueden reponer el material perdido y descartable. Los profesores determinan las necesidades y sus pedidos son atendidos. En una sola de las escuela estudiadas, un profesor manifiesta que el material no es repuesto cuando se pierde, rompe o desgasta.

“(...) Material tengo, podría tener muchísimo más... ahora estoy gestionando una colchoneta plano inclinado, pero tengo seis colchonetas en buen estado, tengo una pelota por chico para poder trabajar individual y grupal...”

“(...)Para mí ...es un paraíso lo que hay acá... abro el armario y hay 40 pelotas de goma, sogas, aros... sería el mejor lugar para dar Educación Física por los materiales

“(...)En este momento del año (noviembre), es regular, porque hay cuatro horas semanales, hay 500 chicos dentro de la escuela y se desgasta pero... contamos con material que si se deteriora no hay ningún problema: la cooperadora enseguida compra material. Es más, voy yo, la cooperadora me da la plata, voy yo, elijo, no hay ningún problema; ahora, mandamos hacer, por ejemplo, una jaula para guardar todas las pelotas con candados; contábamos con bolsas antes, no hay ningún problema con la cooperadora”.

En la mayoría de clases observadas, el ruido de la clase es acorde a la actividad, no existiendo ruidos externos entorpecedores. En un solo caso, donde el ensayo para un acto se realizaba en el salón de actos vecino al gimnasio, la profesora tuvo que dar clase casi a los gritos para ser escuchada.

Así dicen:

“(...)Sí, cuando trabajan en el patio chico, sí es terrible... el ruido perjudica al docente, a los alumnos que están en las; ... ¡y la materia no es silenciosa!”...

La información obtenida indica que para la Educación Física los espacios deberían ser mejorados y las escuelas deberían contar con una infraestructura que respete los parámetros reales de una escuela para aprender.

Estos datos hasta aquí analizados se complementan con la presentación de los cuadros (A y B) y los gráficos (N°1 al N° 4) de análisis de las “actividades reales” y del “desempeño real” de los docentes.

Cuadro A: " Las actividades reales según tiempo, ejecución, intensidad y nivel de logro"

Referencias

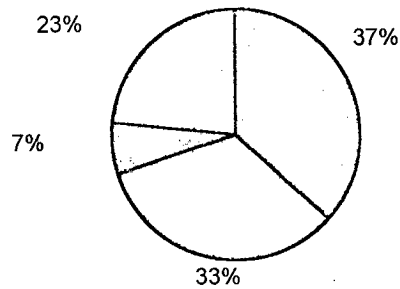
ALTA		Muy bueno
MEDIA		Bueno
BAJA		Regular
NULA		Deficiente

OBJETIVOS DE LA EDUCACIÓN FÍSICA	TIEMPO (en minutos)	EJECUCIÓN A/M/B	INTENSIDAD A/M/B	Nivel de logro A/M/B
1.DESARROLLO DE LA FORMACIÓN FÍSICA				
Ejercitaciones de control postural	2-5minutos			
Ejercitaciones de cualidades físicas**	5 minutos			
2. DESARROLLO DE CAPACIDAD SENSOPERCEPTIVA				
Ejercitaciones de Nociones espaciales	5-10minutos			
Ejercitaciones de Nociones temporales	0 minutos			
3.DESARROLLO DE LAS FORMAS BÁSICAS DE MOVIMIENTO				
Ejercitaciones de Correr	10-15minutos			
Ejercitaciones de Saltar	5-10 minutos			
Ejercitaciones de Lanzar	5-10minutos			
Ejercitaciones de Apoyos	10-15minutos			
Ejercitaciones de Rolidos	10-15minutos			
Ejercitaciones de suspenderse	0 minutos			
Ejercitaciones de suspenderse	0 minutos			
Ejercitaciones de balanceo	0 minutos			
Ejercitaciones de empujar	0 minutos			
Ejercitaciones de pasar y recibir	10-15minutos			
Ejercitaciones de puntería	5-10minutos			
Ejercitaciones de trepar	0 minutos			
Ejercitaciones combinadas	10-15minutos			
4.EDUCACIÓN DEL MOVIMIENTO				
Movimientos de tensión	0 minutos			
Movimientos de relajación	0 minutos			
Movimientos de coordinación	0 minutos			
Timing	0 minutos			
Otros movimientos	0 minutos			
5.CUIDADO DEL CUERPO				
Normas de seguridad	permanentes			
Normas de higiene	permanentes			
6.PAUTAS DE RELACIÓN SOCIO-AFECTIVAS				
Normas de respeto	permanentes			
Normas de solidaridad,colaboración	permanentes			
7.DESARROLLO DE JUEGOS				
Juegos de persecusión	10-15minutos			
Juegos por equipos, bandos	10-15minutos			
Juegos aplicando formas básicas	5 minutos			
Juegos tradicionales.	5 minutos			

*Corresponde a la totalidad de clases observadas (40 clases)

**Cualidades físicas: Fuerza, Velocidad, Resistencia, Flexibilidad, Coordinación, Equilibrio.

Gráfico N° 1 Nivel de ejecución de las actividades



Referencias:

Cuadro N° 2 Nivel de Ejecución de las actividades

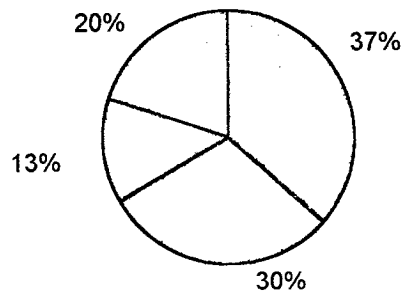
Mala	11	37%
Regular	10	33%
Buena	2	7%
Muy buena	7	23%
Total	30	100%

Referencias

Mala
Regular
Buena
Muy buena

*Se observa que el mayor porcentaje representa a la ejecución nula, es decir inexistente

Gráfico N° 2: Nivel de Intensidad de las actividades



Cuadro N° 3 Intensidad de las actividades

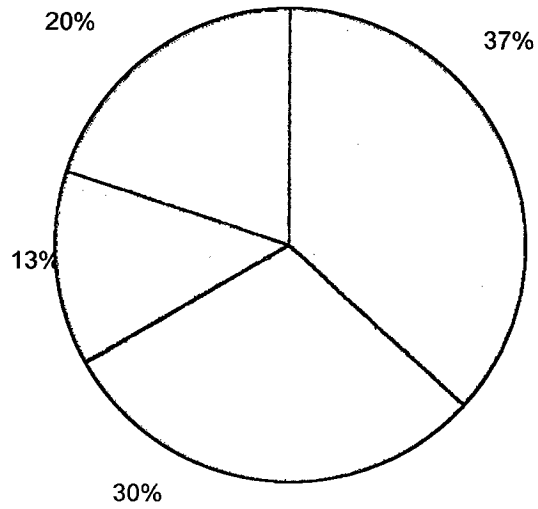
Nulo	11	37%
Baja	9	30%
Media	4	13%
Alta	6	20%
Total	30	100%

Referencias

Insuficiente
Escasa
Media
Alta

*Se observa que el Nivel de intensidad no es el adecuado, ya que el mayor porcentaje corresponde a nulo y bajo.

Gráfico N° 3: Nivel de Logro de las actividades



Cuadro N° 4 Nivel de logro de las actividades

Nula	11	37%
Baja	9	30%
Medio	4	13%
Alto	6	20%
Total	30	100%

Referencias

Insuficiente
Bajo
Medio
Alto

*Se observa que también el nivel de logro en su mayor porcentaje es nulo y bajo.

CUADRO B: DESEMPEÑO REAL DEL PROFESOR EN LAS CLASES

Referencias:

Alta		Siempre
Media		A veces
Baja		Nunca

El Profesor:	FRECUENCIA		
	ALTA	MEDIA	BAJA
1. Dicta clase			
2. Describe las actividades			
3. Describe los ejercicios y la ejecución			
4. Muestra, participa, acompaña			
5. Ejecuta, participa, acompaña			
6. Guía, conduce, estimula la ejecución			
7. Guía la ejecución con gestos, señales y otros códigos			
8. Señala los objetivos buscados			
9. Señala niveles de logro esperados			
10. Señala colectiva e individualmente los avances y los logros obtenidos			
11. Señala errores o fallas y deficiencias a superar			
12. Explicita el carácter de las dificultades y cómo superarlas			
13. Se hace cargo de los aprendizajes e individualiza a los alumnos			
14. Transmite la responsabilidad de hacerse cargo a los alumnos			
15. Transmite a los alumnos la noción de hacerse cargo y estimula los avances			
16. Transfiere la evaluación de logros y fracasos			

Los Alumnos:			
1. Entienden qué se espera de ellos			
2. Distinguen logros de fracasos			
3. Se empeñan en obtener logros			
4. Se hacen cargo de los aprendizajes: tienen inventiva para alcanzar por sí mismos			
5. Se muestran indiferentes frente a sus logros y/o fracasos			

El uso del tiempo escolar			
1. Tiempo de horario escolar: 40 minutos			
2. Tiempo real de clase: 20-30 minutos			
3. Interrupciones externa: 2-3			
4. Interrupciones internas: 3-5			

La clase			
1. Tiene un núcleo, tema o actividad central			
2. Presenta una serie observable de temas encadenados o seriados			
3. No se advierten temas o actividades centrales			

A. El clima social de la clase			
1. El profesor individualiza a sus alumnos, conoce sus nombres			
2. Individualiza sólo algunos			
3. No los individualiza			

B. La comunicación profesor-alumno:			
1. Sólo se comunica y dirige a la clase			
2. Se comunica con algunos			
los más hábiles			
los menos hábiles			
los diferentes por apatía, resistencia			

CUADRO B (CONTINUACIÓN)

	FRECUENCIA		
	ALTA	MEDIA	BAJA
C.Códigos de comunicación utilizados:			
1. Verbales, sonidos, instrumentos			
2. Movimientos corporales, gestos			
3. Gráficos			
4. Aproximación personal			
5. Se mantiene distante, dicta clase con consignas formales o despersonalizadas			

D.La relación alumno-profesor			
1. Se aproximan, buscan comunicación, consultas, evaluación			
2. Sólo responden como clase a las consignas			
3. Tratan de pasar desapercibidos			

E.Relación alumno-alumno:			
1. Se comunican con gestos, hablan, se aproximan, se ayudan			
2. Se los observa distantes, no se observa comunicación entre ellos			
3. Se los observa agresivos entre ellos físicamente, con gestos, palabras.			

F.Aspectos sonoros de la clase			
1. Sonido acorde a la actividad			
2. Ruido externo			
3. Ruido interno			

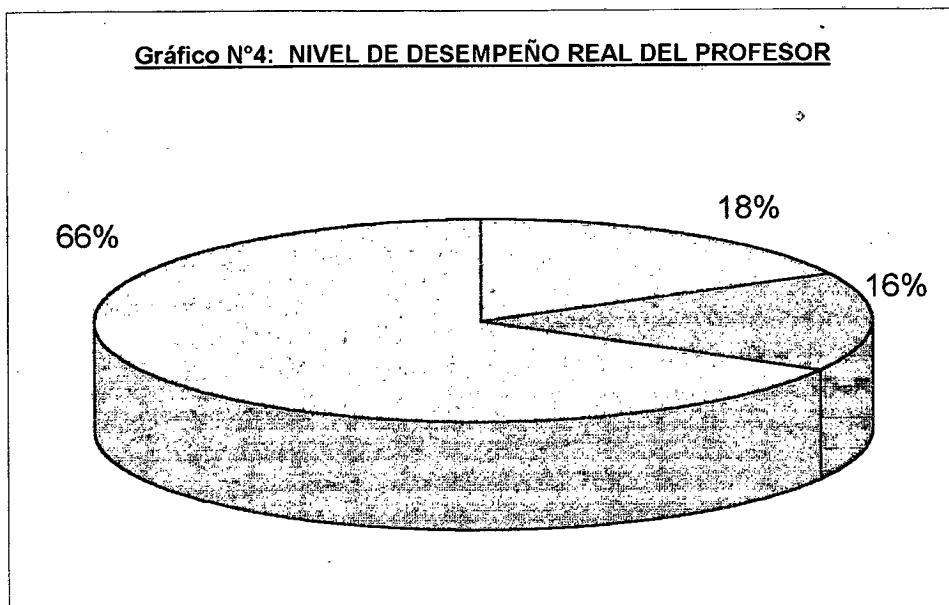
G.Ambiente instructivo de la clase			
1. El profesor ofrece oportunidades de iniciativa y decisión individual			
2. Acepta actividades, formas y tiempo de ejecución			
3. Asigna actividades comunes a todos			
4. Alterna conducción de actividades y diversificación por iniciativa			

H.El clima de la clase resulta			
1. De la prescripción continua del profesor			
2. Del interjuego prescripción iniciativa de los alumnos			
3. No se observa clima instructivo adecuado			

Referencias

Alta		Siempre
Media		A veces
Baja		Nunca

Gráfico N°4: NIVEL DE DESEMPEÑO REAL DEL PROFESOR



REFERENCIAS

Alto	10	18%
Medio	9	16%
Bajo	38	66%
TOTAL	57	100%

BUENO
REGULAR
POBRE

* Se observa que en el desempeño real de los profesores casi 2/3 le corresponde a un nivel pobre de una frecuencia baja. El mayor porcentaje está representado por aspectos bastante alejados a las "buenas prácticas"

Los cuadros y gráficos muestran que los contenidos curriculares, actividades y tipo de ejercitación trabajados, así como la forma e intensidad de ejecución y logro no alcanzan los estándares mínimos correspondientes a la edad y nivel escolar de tercer grado

En **cuadro A:** Actividades de la clase, el desarrollo de algunas "formas básicas de actividad física" (correr, lanzar, roídos y apoyos), es la actividad a la cual la mayoría de los docentes destina el mayor tiempo; el segundo lugar en términos de asignación temporal corresponde a algunos juegos.

El cuidado del cuerpo, asunto supeditado a normas de seguridad, para evitar accidentes en los patios de la escuela, y algunas reglas elementales de sanidad (lavarse las manos al terminar la clase para proseguir la actividad escolar en el aula), tienen alta presencia en la clase.

El **gráfico N° 1:** Nivel de ejecución de las actividades, el mayor porcentaje corresponde a actividades ejecutadas de modo malo y regular, es decir que el modo en como se ejecutan las diversas actividades no persigue el grado de eficacia esperado.

El **gráfico N° 2:** Nivel de intensidad de las actividades muestra la intensidad de la ejercitación. También aquí se observa el nivel insuficiente de intensidad del conjunto de los alumnos de la clase.

El **gráfico N 3:** Nivel de logro de los objetivos y de las actividades También aquí se observa el nivel insuficiente nivel de logro en las actividades indicadas.

Desempeño real del profesor.

En el cuadro B el estilo docente no se presenta, en general, en formas o modelos de enseñanza muy alejados a los modos de "imitación": el profesor dicta clase y los alumnos ejecutan. Tampoco se observa la presencia de un estilo de enseñanza participativo. En la organización de la clase no se advierten temas centrales, sí aparece en todas las clases el "juego" no siempre en relación con el tipo de actividad que se desarrolla. El uso del tiempo escolar nunca es de 40 minutos. El tipo de códigos utilizados en la comunicación con los alumnos en su mayoría es de tipo verbal, no hay uso de otro tipo de comunicación.

La relación alumno-profesor es cordial, y entre los alumnos es de ayuda. Los aspectos sonoros de la clase son acordes a la actividad. Podríamos concluir la lectura de este cuadro diciendo que no se observa un "clima instructivo" adecuado en la clase y que en el nivel de desempeño real del profesor (gráfico N°4), el mayor porcentaje de desempeño didáctico observado es "pobre", no cubre el nivel de desempeño didáctico necesario para la enseñanza de la Educación Física en la escuela.

5. Algunas conclusiones:

I. Desde la perspectiva de la teoría didáctica que se toma como foco y base de este trabajo, las clases estudiadas muestran poca vinculación con cuestiones referidas a la buena enseñanza, a la utilización de estrategias de enseñanza favorecedoras del aprendizaje, y a la evaluación de los aprendizajes. Esta situación seguramente proviene muy probablemente de la escasa formación y actualización permanentes, que hoy constituyen requisitos fundamentales para el adecuado ejercicio de toda actividad profesional.

II. Respecto de la relación Educación – Educación Física existe una fuerte ruptura entre lo que fue el desarrollo de la materia en el país a lo largo del siglo y lo que se observa actualmente. La poca claridad de los objetivos, se ve tanto reflejada en las manifestaciones de las autoridades escolares como en los profesores. Al nivel discursivo, se sostienen aún algunas ideas alentadoras, que a la hora de la práctica docente sólo alcanzan niveles mediocres.

III. Respecto de las teorías de aprendizaje motor derivadas de la Psicología cognitiva no hallamos indicios que den cuenta que se esté trabajando en esta línea teórica. No se menciona, ni práctica ni teóricamente, la presencia de elementos referidos al tema. Podría argumentarse que esto sería consecuencia de las cuestiones precedentes tratadas en los puntos I y II, es decir, la poca capacitación permanente y escasa claridad de los objetivos que persigue la materia en sus materiales teóricos.

Se podría agregar respecto del enfoque psicológico que en algunas prácticas observadas persiste un enfoque constructivista.

A modo de ejemplo se podrían citar algunos datos de observación:

Indicaciones del profesor:

"(...)Tirar la pelota al aire, aplaudir y luego tomarla", ...y ¿qué cosas pueden hacer antes de tomarla?"

Se observan respuestas interesantes por parte de los chicos, en cuanto a originalidad y precisión en la toma

(...) Trotecito, atender mientras trotan (la profesora va sacando del bolsillo papeles de color)

El rosa es trote hacia delante,

Naranja, trote hacia atrás

Blanco, lateral

P: -¿Qué es lateral?

A: - Lateral es de costado

P: - voy a dar la señal con la boca, voy a ir cambiando de un color a otro sin decir nada, ¿ la señal qué es? ¿Con qué parte del cuerpo tienen que fijarse?

A: - Con los ojos

P: - Es visual... por lo tanto yo no voy a decir alto, lo que tienen que estar más atentos son los ojos...Listo!"

También aparecen datos sobre lo que Bruner (1997) denomina modelos imitativos de aprendizaje³⁰

"(...) ¡A ver Lucía!

Todo se aprende mirando al otro.

A:(...)"Yo quiero jugar"

P: -Y yo quiero estar en la costa tomando sol!, cada uno hace lo que debe no lo que quiere!" (Pasán 12 minutos y no pasó nada en la clase).

El único que dirijo el partido soy yo!! (dice el profesor)

(...)Yo sé lo que tenemos que hacer!, cuando ustedes estudien, ya van a saber lo que hay que hacer..."

Este "mal ejemplo" podría darnos algunas pistas, no sólo del maltrato verbal al que en casos se ve sometido el alumno, sino de la ausencia de responsabilidad docente que muchas veces conduce al "no aprendizaje".

IV. En función de lo hasta aquí explicitado, podríamos resumir lo observado diciendo que el desempeño didáctico observado se halla en un bajo nivel técnico y está poco actualizado en sus enfoques. Y agregamos que en general la Educación Física pareciera haber perdido su rumbo privilegiando centralmente aspectos vinculados más con la socialización general que con los objetivos específicos de la escuela. Las clases estudiadas no muestran promover la

³⁰ Bruner, J. 1997. La Educación puerta de la cultura. Editorial Visor. Madrid.

enseñanza de los contenidos específicos de la materia examinada en este trabajo.

El confuso horizonte de los objetivos y logros propios de la asignatura, la escasa sistematización de los contenidos propios de la materia y las falencias teóricas reflejadas tanto a nivel discursivo como práctico, respecto del quehacer docente inducen configuraciones didácticas de muy escaso valor para el logro de los resultados buscados.

Como fue señalado precedentemente en este trabajo encontramos un desempeño didáctico del profesor de Educación Física en el 3 ° grado de la E.G.B ubicado muy por debajo de los requerimientos actuales de la materia al nivel escolar.

Por ello, quizás el aporte que esta investigación nos deja el planteo de un nuevo problema como incentivo para una nueva investigación: ¿qué tipo de desempeños favorecen el logro de los objetivos que se propone la Educación Física?

En este trabajo hemos logrado una clara vivencia personal acerca del tradicional aserto pedagógico: es necesario que los profesores tengan herramientas tanto conceptuales como procedimentales que los conviertan en reales protagonistas responsables del dictado de la asignatura a sus alumnos y creemos que necesitamos orientarnos hacia un tipo de desempeño didáctico donde la Educación Física, apoyada desde las derivaciones de la psicología cognitiva, atienda a los "diversos ambientes" en los que se produce la enseñanza, considerando las tareas de enseñanza de forma diferente. Pensamos que las tareas presentadas en las clases son ficciones estratégicas que utilizan las

personas como forma de negociar la interpretación de una situación. Tanto los profesores como los alumnos, las utilizan para ayudar a organizar el trabajo conjunto. Se adoptaría desde este ángulo el tipo de tareas propuestas hacia un enfoque interpsicológico (Vigotsky). Dentro de este sistema es necesario negociar alguna tarea o conjunto de tareas. Los papeles pueden cambiar cuando un miembro se hace más diestro en la materia. Estos sistemas son "zonas de desarrollo próximo" en que los alumnos pueden realizar tareas complejas negociadas con miembros más expertos y mediadas por ellos (profesores y/o alumnos). En la educación se espera que los alumnos sean capaces de identificar y resolver tareas que surgen en contextos diferentes de la escuela. Sospechamos que el proceso de apropiación constituye un instrumento para lograr la creatividad necesaria para ocuparse de la capacidad de formular el objetivo y darle solución. Por ejemplo, si los alumnos han de aprender a aplicar lo que saben a situaciones nuevas, un tipo de experiencia importante para ellos consistiría en participar en actividades que les deparen oportunidad para descubrir una tarea en el transcurso de una acción automotivada. También forman parte importante de la experiencia las exposiciones retrospectivas del profesor. El proceso de apropiación es una especie de prueba respecto del autodescubrimiento del alumno. El proceso interpsicológico de apropiación opera con la ficción estratégica de una tarea coordinada antes de que el alumno descubra la tarea y las limitaciones que coordinan y motivan la acción intrapsicológica. El proceso de apropiación muestra al alumno cómo aparecen la tarea y su respuesta a la misma desde el punto de vista del análisis del profesor. Cuando la apropiación produce un sistema funcional eficaz, el alumno puede ser actor, director y productor de los autodescubrimientos necesarios para crecer

dentro y fuera de la escuela. La apropiación es un proceso muy general que puede explicar la creatividad que surge de las interacciones sociales y el incremento del dominio flexible de la materia en los alumnos.

La concepción de zona de desarrollo próximo tiene que ver con el aprendizaje de una tarea en la que la división en componentes se logra en la interacción social en vez de a través de una sucesión temporal. El profesor y el alumno comienzan a hacer una tarea juntos. Al principio, el profesor realiza la mayor parte de la tarea y el alumno desempeña un papel menor, poco a poco, va siendo capaz de hacer más hasta que, por último, puede realizar toda la tarea por su cuenta. Con frecuencia se alude a las acciones del profesor en estas interacciones de apoyo diciendo que son de "andamiaje", refiriéndose a su carácter de apoyo temporal que se retira cuando deja de necesitarse. El profesor se apropia de las contribuciones del alumno y las integra en su propia comprensión de la tarea. Por tanto, siempre hay oportunidad que las acciones de los alumnos cobren sentido para él mismo en relación con el objetivo de la secuencia.

Cuando se realiza una tarea de forma interactiva entre un experto y un novato, los componentes de los que se responsabiliza el experto pueden ser de nivel más alto o más bajo. El experto puede hacerse cargo de las decisiones ejecutivas, dejando las opciones de nivel inferior al novato, o como alternativa, puede permitirle que tome decisiones difíciles, haciéndose cargo de los detalles más corrientes que, de otro modo, podrían distraer al novato desarrollo próximo. Esta línea de trabajo (tan contemporánea y ya planteada en 1957 por L. Diem en ¿Quién es capaz de?³¹) consideramos que abriría puertas interesantes a la hora de reflexionar sobre el desempeño didáctico del Profesor de Educación Física y

³¹ Liselott Diem. 1957. ¿Quién es capaz de?. Ed. Paidós. Buenos Aires.

posiblemente ubicaría a la enseñanza de la materia en aquel lugar de relevancia que se vislumbraba a principio de siglo.

El desempeño didáctico del Profesor de Educación Física en el 3° grado de la E.G.B es un problema que no conocíamos suficientemente, que queríamos comprender y por ello se llevó a cabo esta investigación. Investigar en Educación Física desde la perspectiva de la investigación didáctica actual es una tarea bastante ardua - lo habíamos sostenido anteriormente visualizándolo como un desafío - y hoy podemos decir que se ha tornado para nosotros en una realidad. Hemos aprendido con este trabajo que para investigar en Educación Física, es preciso sumar a los lentes del binocular una lente más, y muy sofisticada, que permita focalizar el quehacer llamado didáctica.

Entonces, sin perder el foco del campo podremos observar el caso en sus actividades y lugares habituales de acción.

Reconocemos, ahora también, que el estudio de casos deja amplio espacio subjetivo, que se apoya muy hondo en la propia experiencia previa, y también en el valor que para nosotros tienen las cosas. Nuestro trabajo resultó así un intento destinado a que "los otros" puedan conocer algo a través de una experiencia personal, y utilizamos la triangulación, para sortear al máximo las falsas percepciones y el error de nuestras conclusiones. Hemos tratado de lograr una comprensión exacta aunque reconociendo su índole limitada. La calidad y la utilidad de esta investigación no depende de su capacidad de ser reproducida, sino del valor de los significados que ha generado la investigación, de su capacidad para transferir ideas y de crear significados. (...) "el estudio de casos es una oportunidad de ver lo que los otros no han visto aún, de reflejar la

unicidad de nuestras propias vidas, de dedicar nuestras mejores capacidades interpretativas, y de hacer una defensa, aunque sólo sea por su integridad, de aquellas cosas que apreciamos...³²

³² Stake, R. E. Investigación con Estudio de Casos. 1998. Ed. Morata. Madrid.

6.BIBLIOGRAFÍA

Almond, L. 1976. Integration and physical education curriculum. En Kane, J.E Curriculum Dvelopment in Pyhsical Education. Crosby Lockwood Staples. London.

Aisenstein, A. 1995. Currículum presente, Ciencia Ausente. El Modelo Didáctico en la Educación Física: entre la escuela y la formación docente. Flacso. Miño y Dávila. Buenos Aires.

Aisenstein, A. Y Ganz, N. 1998. Revista en la Escuela. Ed. Novedades Educativas Mes de Octubre y Noviembre de 1998. N| 32 y 33. ¿La clase de Educación Física o la fiesta de cumpleaños? y De lo posible a lo necesario. Buenos Aires.

Anderson, W. G. 1987. Five years of program development: a retrospective. En G.T Barrette. Feingold, Rees y Pierón. Myths, Models and Methods in Sport Pedagogy. Human Kinetics. Pp 123-134.

Apple, M. y King, N. 1986. Economía y control de la vida escolar. . Págs. 63-83. En Apple, M. Ideología y Currículum. Akal. Madrid

Arnold, P.J. 1991. Educación Física, Movimiento y Currículum. Ed. Morata. Madrid.

Bacon, F. 1853. Novum organum. Ten physical and metaphysical works of Lord Bacon. Londres. (Publicado originalmente en 1620)

Barrett, K.R. 1988. A teaching center for children's physical education. The dream and the reality. Journal of teaching of physical education. N° 7. Pp. 190-196.

Bruner, J. 1997. La Educación puerta de la Cultura. Ed. Visor. Madrid.

Camilloni, A. Celman, S, Litwin, E. Palou de Maté, C. 1998. La Evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Editorial paidós. Buenos Aires.

Camilloni, A. Davini, M.C, Edelstein. G, Litwin, E., Souto, M y Barco, S. 1996. Corrientes Didácticas Contemporáneas. El Campo de la Didáctica. La Búsqueda de una Nueva Agenda. Paidós. Buenos Aires.

Carlquist, M y Amylong, T. 1983. Gimnasia Infantil. Paidós. Buenos Aires.

Carretero, M. Castorina, J. A y Baquero, R. 1998. Debates Constructivistas. Aique. Buenos Aires.

Clark, C. M. 1988. El uso de los documentos personales en el pensamiento del profesor. En Villar, L.M. conocimientos, creencias y teorías implícitas de los profesores. Págs. 175-197. Marfil. Alicante.

Contreras, D. 1990. Enseñanza, Currículum y Profesorado. La Enseñanza como comunicación. Madrid. Editorial Akal.

Cook, T y Reichardt, Ch. 1995. Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación educativa. Grados de Libertad y estudio de casos. Morata. Madrid.

Devís Devís, J. 1996. Educación Física, deporte y currículum. Investigación y desarrollo curricular. Ed. Visor. Madrid.

Diem, L. 1961. 4ª Edición. ¿Quién es capaz de?. Paidós. Buenos Aires.

Egan, K. Fantasía e Imaginación: su poder en la enseñanza. Ed. Morata. Madrid. 1994.

Fenstermacher, G. 1989. Tres Aspectos de la Filosofía de la Investigación sobre la Enseñanza. En Witrock, M. La Investigación de la Enseñanza. Tomo I. Barcelona. Paidós.

Fraile Aranda, A. 1995. El maestro de educación física y su cambio profesional. Ed. Amarú. Salamanca.

Freire, P. 1990. La Naturaleza política de la educación. Introducción Henry Giroux. Ed. Paidós. Madrid.

Gardner, H. 1993. La Mente no Escolarizada. Barcelona. Paidós. Barcelona. 1995. Inteligencias Múltiples. Paidós. Barcelona.

Gardoqui Torralba, M. L. 1994. Concepto de Didáctica de la Educación Física. Principios didácticos básicos. En La Educación Física y su didáctica. Publicaciones I.C.C.E.

Gibaja, R. 1993. El tiempo instructivo. Ed. Aique. Buenos Aires. 1995. El trabajo intelectual en el aula. Academia Nacional de Educación

Glencross, D. J. 1979. Output and response processes in skilled performance. En G.C. Roberts y J.M Newell Ed. Psychology of motor behavior and sport. Human Kinetics. Champaign. IL.

Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. 1995/97. Secretaría de Educación del Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires. Documentos Curriculares del Área de Educación Física: N° 1, 2, 3 y 4.

Goetz, J y Le Compte, M. 1981. Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa. Ed. Morata.

Gómez, J. 1996. La Educación Física en el nivel primario. Editorial Stadium. Argentina.

González de Álvarez, M. Rada de Rey, B. 1997. "La Educación Física Infantil y su Didáctica". Editorial A-Z. Buenos Aires.

Grosser, M y Neuimaier, A. 1986. Técnicas de entrenamiento. Martínez Roca. Barcelona

Griffin, P. S. 1985. Teaching in an urban, multiracial physical education program: the power of context. *Quest*, 37. Pp 154-165.

Habermas, J. 1987. Teoría y Praxis. Tecnos. Madrid.

Hahl, E. 1988. Entrenamiento con niños. Martínez Roca. Barcelona.

Hargreaves, J. 1977. Sport and physical education: autonomy or domination. *Bulletin of physical education*, 13.pp. 19-28.

Heckerman, P.; Oakes, J y Sirotnik, K. 1983. Expanding the concepts of school renewal and change. *Education Leadership*, 40 pp. 26-32.

Hotz, A. 1985. Apprentissage psychomoteur. Vigot. Paris.

Hoyle, E. 1986. Curriculum development in physical education 1966-1985. En Trends and developments in P.E: The proceedings of the VIII Commonwealth and International Conference on sport, P.E, dance, recreation and health. London, pp.35-48.

Jackson, P.. 1991. La vida en las aulas. Morata. Madrid

Kirk, D.1990. Educación Física y Currículum. Universidad de Valencia

Litwin, E. 1998. La Investigación Didáctica en un Debate Contemporáneo. Cap. 6 en Debates constructivistas Carretero, M. Castorina, J.A y Baquero, R. Ed. Aique. Buenos Aires.

1997. Las Configuraciones Didácticas. Una Nueva Agenda para la Didáctica Superior. Bs. As. Paidós. Buenos Aires.

Magill, R. A. 1989. Motor Learning: concepts and applications. W. C. Brown. Dubuque. Iowa. 3ra. Edición.

Marcelo, C. 1987. El pensamiento del profesor. CEAC. Barcelona.

Martin, Luis A. 1986. Contribuciones a la documentación e investigación de las ciencias del deporte. Vol. 1: Edit. 80 Aniversario. Instituto nacional de Educación Física de Buenos Aires Dr. Enrique Romero Brest. Buenos Aires.

Ministerio de Cultura y Educación. 1996. Contenidos básicos comunes para la E.G.B. Educación Física. Primer y Segundo Ciclo. Argentina.

- Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires.** Secretaría de Educación. 1986. Diseño Curricular.
- Newell K. M. y Barclay, C.** 1982. Developing Knowledge about action. En J.A.S Kelso y J.E. Clark Ed. New York.
- Pereyra, A.** "La Construcción del tiempo escolar". En Revista Cuadernos de Pedagogía. N° 206 Septiembre de 1992.
- Pérez Gómez, A.** 1988. Pensamiento práctico del profesor: implicaciones en la formación del profesorado. En Vila, A. Perspectivas y problemas de la función docente. Narcea. Págs. 128-149. Madrid.
- Perkins, D.** 1995. La Escuela Inteligente. Editorial Gedisa. Barcelona.
- Pieron, M.** 1988. Didáctica de las actividades físicas y deportivas. Ed. Gymnos. Madrid.
- Popkewitz, Th.** 1988. Paradigma e ideología en la investigación educativa. Mondadori. Madrid.
1994. Sociología Política de las Reformas Escolares. Ed. Morata. Madrid.
- Resnick, L. B. y Klopfer, L. E.** 1989. Currículum y Cognición. Aprender haciendo. Ed. Aique. Buenos Aires.
- Romero Brest, E.** 1909. "Objeto de la Educación Física". En Revista de la Educación Física. Año 1. N° 1. Buenos Aires.
1911. Pedagogía de la Educación Física. Cabaut y Cía. Editores. Buenos Aires.
- Romero Brest, Gilda Lamarque.** 1995-98. Notas y testimonios en la dirección de tesis: "El desempeño didáctico del profesor de Educación Física".
1998. El Sistema Tutorial en la Formación Docente. Aprender a hacerse Cargo en La Formación docente en debate. Academia Nacional de Educación. Buenos Aires.
- Ruiz Pérez, Luis Miguel.** 1994. Deporte y aprendizaje. Procesos de Adquisición y Desarrollo de Habilidades. Editorial Visor. Madrid
- Salinas, D.** 1995. Currículum, Racionalidad y Discurso Didáctico. En Poggi, M. Apuntes para la Gestión Curricular. Bs. As. Kapelusz. Buenos Aires.
- Sampieri, R. H., Collado Fernández, C. Y Lucio, P. B.** 1997. Metodología de la investigación. McGraw. Hill Interamericana de México. Colombia.
- Sarason, S.** 1982. The culture of the school and the problem of change. Boston.
- Schmidt, R. A.** 1975. A schema theory of discrete motor skill learning. Psychological Review. N°82. Págs. 225-260.
- Schön, D. A.** 1992. La Formación de los Profesores reflexivos. Paidós Barcelona.

Senanes, G. 20/5/98. Un abogado que sube al podio. Clarín. Opinión

Shavelson, R. J. 1985. Investigación sobre el pensamiento pedagógico del profesor, sus juicios, decisiones y conducta. En Gimeno Sacristán: La enseñanza su teoría y su práctica. Akal. Madrid.

Shulman, L. 1989. Paradigmas y programas de investigación en el estudio de la enseñanza: una perspectiva contemporánea. En Wittrock. La Investigación de la enseñanza I. Paidós Barcelona. Págs. 9-91

Singer, R. N. 1986. El aprendizaje de las acciones motrices en el deporte. Hispanoeuropea. Barcelona.

Sirvent, M.T. 1996. Apuntes del Taller de Investigación. Secretaría de Posgrado e Investigación. Facultad de Filosofía y Letras. Maestría en Didáctica. Universidad de Buenos Aires.
Recopilación de conceptos iniciales básicos (por G. Spielman)

Sparks, A. C. 1988. The micropolitics of innovation in the physical education curriculum. En Evans, J. Teachers, Teaching and control in Physical Education. Falmer Press. London. Pp 157-177.

Stenhouse, L. 1984. Investigación y desarrollo del currículum. Morata. Madrid.
1987. La investigación como base de la enseñanza. Morata. Madrid.

Tinnig, R. 1987. Beyond the development of a utilitarian teaching perspective: an Australian case study of action research in teacher preparation. En F. T. Barrette, Feingold, C Rees y Oierón (eds). Myths, Models and Methods in Sport Pedagogy. Human Kinetics. Pp.113-122.

Vigotsky, L. S. 1979. El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica. Barcelona.

7. INSTRUMENTOS UTILIZADOS

FICHA DE OBSERVACIÓN DE LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA

**Secretaría de Posgrado e Investigación.
Facultad de Filosofía y Letras.
Universidad de Buenos Aires
Maestría en Didáctica**

Prof. Lic. Nancy E. Ganz

1.DATOS GENERALES:

NOMBRE Y APELLIDO DEL PROFESOR/A:.....
ESCUELA N°: ... D.E N°:....
FECHA:...../...../98
LUGAR:.....
HORARIO:.....
CONDICIONES METEOROLÓGICAS:.....
OBSERVACIÓN N°:.....

2.DESCRIPCIÓN DEL LUGAR.EQUIPAMIENTO Y MATERIALES:

3.DISTRIBUCIÓN DEL TIEMPO:

Hora: (en minutos).

1.Acciones iniciales:

2.Desarrollo:

3.Cierre:

4.Duración total:

1. Acciones Iniciales

Hora de inicio:

Acciones docentes: (indicar con una x lo observado)

1. Explicita actividades y objetivos a lograr:

2. Organiza la actividad:

.trabajo grupal.

.trabajo individual.

.todo el curso.

3. Distribuye materiales y tareas:

4. Pone en marcha la actividad.

5. Sin preámbulos comienza a "dictar clase":

6. Otros: explicitar:

Descripción narrativa de lo observado

B.Desarrollo**Hora de inicio:**

Aspectos físicos trabajados (marcar y/o subrayar)	Tiempo (En minutos)	Ejecución P/M/D ¹	Intensidad A/M/B ²	Niveles de Logro ³ A/M/B ³	Descripción narrativa de lo observado y comentarios
<p><u>Contenidos específicos de la Educación Física:</u></p> <p>1.Desarrollo corporal: (subrayar o marcar con x)</p> <ul style="list-style-type: none"> . postura . desarrollo motor global . funciones fisiológicas . otros: <p>2.Otros objetivos y aprendizajes:</p> <p>a) . Noción del propio esquema corporal:</p> <p>b) .Ubicación y ajuste al espacio y tiempo:</p> <p>.Nociones respecto al espacio: adelante-atrás arriba-abajo a un lado- al otro cerca-lejos adentro-afuera derecha-izquierda del propio cuerpo otros:</p> <p>.Nociones respecto al tiempo: rápido-lento acelerar-desacelerar sucesivo simultáneo alternado otros:</p> <p>.otros:</p>					

¹ Precisa-Medianamente precisa-deficiente² Alta-Media-Baja.³ Alto-Medio-Bajo

<p>3.Educación del movimiento (subrayar o marcar con una x):</p> <p>.Coordinación .Impulso .Tensión/relajación .Ritmo .Timing .Naturalidad .Softura .Espontaneidad .Creatividad .Fluidez .Otros:</p>					
<p>4.Formas básicas de la actividad física: (subrayar)</p> <p>.trotar .correr .saltar .salticar .lanzar -puntería .pasar y recibir .picar .esquivar .empujar .traccionar .balancearse .suspenderse .trepar .apoyos .rolidos .Combinaciones:</p> <p>.Otros:</p>					

5.Cualidades físicas (subrayar): .fuerza .velocidad .resistencia .equilibrio .coordinación .Otros:					
--	--	--	--	--	--

<p>6.Los Juegos: ((subrayar):</p> <p><u>Tipos:</u></p> <p>1.De carrera y otros desplazamientos: de persecución de relevos otros:</p> <p>2.Con pelotas y otros elementos.</p> <p>3. Combinación de otras habilidades y destrezas (indicar).</p> <p>4.Juegos tradicionales y/o conocidos</p> <p>5.Juegos inventados por el profesor y/ o alumnos</p> <p>6.Juegos espontáneos:</p> <p><u>Organización:</u></p> <p>.Por grupos,bandos o equipos:</p> <p>.Diversificación de roles, posiciones y funciones:</p> <p>.Participación general sin discriminación de posiciones y acciones:</p>					
--	--	--	--	--	--

<p>7.Cuidado del cuerpo y de la salud:</p> <p>Prevención de situaciones riesgosas:</p> <p>Respeto de consignas de cuidado del propio cuerpo</p> <p>Respeto de pautas de higiene: Lavado de manos Tomar agua Otros:</p>					
---	--	--	--	--	--

Instalaciones utilizadas:

Tipo de instalación (indicar):

.Formas de uso:

.Precauciones de seguridad

.Uso libre:

Materiales Utilizados:

Tipo de material:

. Formas de uso:

.Precauciones de seguridad:

.Uso libre:

C.CIERRE: (subrayar):

Hora de cierre:

.Evalúa los avances o realiza algún comentario al respecto:

.Anticipa la planificación de la próxima clase:

.Asigna tareas o prácticas para la próxima clase:

.Otros:

ASPECTOS METODOLÓGICOS: (subrayar)

A. El profesor:

- 1."Dicta clase".
- 2.Describe las actividades.
- 3.Describe los ejercicios y la ejecución.
- 4.Muestra los ejercicios y la ejecución.
- 5.Ejecuta, participa, acompaña.
- 6.Guía, conduce, estimula ejecución con palabras, sonidos.
- 7.Guía ejecución con gestos, señales y otros códigos.
- 8.Ayuda a aprender.
- 9.Otros:

B.

- 1.Señala objetivos buscados.
- 2.Señala niveles de logro esperados.
- 3.Señala colectiva e individualmente los avances y logros obtenidos.
- 4.Señala errores o fallas y deficiencias a superar.
- 5.Explicita el carácter de las dificultades y cómo superarlas.
- 6.Otros:

C.

- 1.Se "hace cargo" de los aprendizajes e individualiza a los alumnos.
- 2.Transfiere la responsabilidad de "hacerse cargo" a los alumnos
- 3.Transmite a sus alumnos la noción de "hacerse cargo" y estimula los avances.
- 4.Transfiere la evaluación de logros y fracasos.
- 5.Otros:

D. Los alumnos

- 1.Entienden qué se espera de ellos.
- 2.Distinguen logros de fracasos en las tareas y actividades.
- 3.Se empeñan en obtener logros.
- 4.Se "hacen cargo" de los aprendizajes:
tienen inventiva para alcanzar por sí mismos
- 5.Se muestran indiferentes frente a sus logros y/o fracasos.
- 6.Otros:

D. Uso del tiempo:

- .Tiempo horario escolar:
- .Tiempo real de clase:
- .Interrupciones internas: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .Interrupciones externas: 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10
- .Observaciones:

E. La Clase:

I.

- 1.Tiene un núcleo central , tema o actividad central:
- 2.Presenta una serie observable de temas o actividades encadenados o seriados:
- 3.No se advierten temas o actividades centrales:
- 4.Otros:

II. Clima social de la clase:

1.Relación docente-alumno:

- .El profesor los individualiza, conoce sus nombres.
- .Individualiza sólo a algunos
- .No los individualiza
- .Otros:

2.Comunicación profesor-alumno. Formas de interacción:

- .Sólo se dirige y comunica con "la clase".
- .Se comunica con algunos:
los más destacados
los menos hábiles
los diferentes por conducta, apatía, resistencia
- .Otros:

3.Códigos de comunicación profesor-alumno:

- .verbales,sonidos,insturmentos
- . movimiento corporales,gestos
- . gráficos
- . aproximación personal
- . contacto individual próximo
- . se mantiene distante..."Dicta clase con consignas formales y despersonalizadas
- . otros:

4.Frecuencia de uso de códigos especiales:

- .Permanentes:
- .Frecuentes:
- .Ocasionales:

5.Relación alumno-profesor. Formas de interacción:

- .Se aproximan, buscan comunicación: consultas, evaluación
- .Sólo responden como "clase" a las consignas
- .Tratan de pasar desapercibidos
- .Otros:

6.Relación alumno-alumno:

- .Se comunican con gestos, hablan, se aproximan, se ayudan
- .Se los observa distantes, no se observa comunicación entre ellos
- .Se los observa agresivos entre ellos físicamente, con gestos, palabras, empujones
- .Otros:

7.Aspectos sonoros de la clase:

- .Sonido acorde a la actividad y el trabajo sostenido: variable:
- .Ruido externo : sostenido frecuente: ocasional:
- .Ruido interno sostenido: frecuente: ocasional:
- .Otros:

8. Ambiente instructivo de la clase:

+Profesor ofrece oportunidades de iniciativa y decisión individual
acepta actividades, formas y tiempo de ejecución: Si No
Frecuencia: alta / mediana / baja

+Sólo asigna actividades comunes a todos

+Alterna conducción de actividades o ejercitaciones comunes y diversificadas por iniciativa y/o trabajo autónomo de los chicos.

+Actividad "instructiva":
sostenida : tiempo:
ocasional : tiempo:

+Clima de la clase resulta:
de la prescripción continua del profesor:
del interjuego prescripción e iniciativa de los alumnos:
no se observa clima instructivo adecuado:

NOTAS FINALES:

Modelo de entrevista tomada a profesores:

- ¿Me podrías decir tu nombre y apellido?
- ¿Tu edad?
- ¿En qué instituto estudiaste?
- ¿Cuál fue el año de egreso?
- ¿Cursaste o cursas alguna otra carrera terciario o universitaria?
- ¿Qué antigüedad docente tenés?
- ¿Trabajás en otra institución, qué tareas desempeñas y cuántas horas?
- ¿Cuál es tu antigüedad en esta escuela?
- ¿Cuántas horas trabajas en la escuela?
- ¿De qué manera se integra la Educación Física con otras áreas en la escuela?
- ¿Cómo es el apoyo de la dirección hacia la educación física?
- ¿Y el interés de las otras maestras por la Educación Física?
- ¿Cuál es el espacio destinado a las clases de educación física?
- ¿Con qué material contás, es suficiente y en qué estado está?
- ¿En reuniones de Educación Física de la escuela, se invita a los otros maestros, hay aportes entre unos y otros?
- ¿Realizan reuniones en el distrito, con que frecuencia y qué temas se abordan?
- ¿Hay algún tipo de proyecto dentro de la escuela en que la Educación Física trabaje con otras áreas?
- ¿Cómo definís el grupo de tercer grado a tu cargo?
- ¿Tenés oportunidad de verlos a ellos en otra actividad de la escuela?
- ¿Hacen algo juntas con la maestra de tercer grado?
- ¿Qué me podés decir de las dificultades para el trabajo con los chicos de tercero?
- ¿Qué tipo de actividades realizan en conjunto con otras escuelas?
- ¿Hay actividades de padres y chicos?
- ¿Qué cosa hay dentro de la escuela que te hace sentir cómodo dando clase?
- ¿Cuándo sabés que los chicos están interesados en tus clases, cuáles y cómo sabés que son las cosas que le interesan a los chicos?
- ¿Cómo armas el esquema de objetivos todos los años, con qué criterios lo vas cambiando?
- ¿Cuáles son las estrategias que te dan más resultado en tus clases?
- ¿Cómo definirías una buena clase para los chicos de tercero?
- ¿Qué esperas que logren los chicos de tercero?
- ¿Con qué herramientas lo buscás?
- ¿Qué es lo que evalúas de estos chicos?
- ¿Realizan estos chicos actividades extra-escolares. ¿Con qué frecuencia?
- ¿Qué materiales, autores, tenés como fuente de consulta?
- ¿Notas algún cambio en la escuela en este último año en base a la nueva reglamentación?
- ¿Qué opinión te merece esta vinculación entre una estudiante de la Maestría en didáctica de la Universidad y la escuela?
- ¿Cómo te parece que debería ser este acercamiento para el aprovechamiento de ambas?
- ¿Querés hacerme algún otro comentario?...

Muchas gracias por tu tiempo y por la información que me brindaste...

Modelo de entrevista tomado a las directoras:

- ¿Cuál es su nombre y apellido?
 - ¿Cuál es su formación?
 - ¿Cuál es su edad?
 - ¿Cómo nació su interés por la educación?
 - ¿Cuál es su antigüedad en esta escuela?
 - ¿Cuántos años de antigüedad tiene en la docencia?
 - ¿Realiza alguna otra tarea además de la dirección aquí?
 - ¿Con cuántos docentes de Educación Física cuenta su escuela?
 - ¿Cuál es su opinión respecto al dictado de la materia en la escuela?
 - ¿Cuáles son las dificultades que Ud. considera que tiene el dictado de la Educación Física dentro de la escuela?
 - ¿Cómo aceptan los chicos la actividad de Educación Física?
 - ¿En qué cree Ud. que favorece la Educación Física a los chicos?
 - ¿El personal de la escuela considera que la Educación Física favorece el desarrollo de los chicos?
 - ¿Trabajan los profesores de Educación Física conjuntamente con los maestros de grado los problemas de aprendizaje de los chicos?
 - ¿Considera la escuela y los docentes que las clases de Educación Física tienen un buen nivel de rendimiento?
 - ¿Frecuentemente Ud. presencia las clases de Educación Física?
 - ¿Qué le interesa observar en el desarrollo de estas clases?
 - ¿Qué relación cree Ud. que existe entre los logros de los chicos y las características de los profesores?
 - ¿Además de lo curricular, con qué tipo de actividades extra escolares cuenta la escuela?
 - ¿Cómo es la colaboración que recibe la Educación Física dentro de la escuela por parte de la cooperadora?
 - ¿Cuáles son los lugares que dispone la escuela para el dictado de la materia?
 - ¿Este lugar está próximo o lejano a las aulas?
 - ¿Esta cercanía perjudica el desarrollo de las clases?
 - ¿En reuniones generales de docentes en la escuela se tocan temas referidos a la Educación Física?, ¿cuáles?
 - ¿Mantienen los profesores de Educación Física reuniones dentro de la escuela a las que Ud. asiste qué temas son tratadas en las mismas?
 - ¿En las fiestas y en las reuniones generales de toda la escuela de carácter festivo hay participación de la Educación Física?
 - ¿En el último año hubo actividades conjuntas entre padres y chicos en las clases de Educación Física?
 - ¿Hay actividades extraescolares del área para padres y madres?
 - ¿Cuál es el programa de encuentros de la escuela con otras escuelas para realizar actividades de Educación Física?
 - ¿Participa la escuela de encuentros intercolegiales?
 - ¿Acompañan los padres a los chicos en las salidas de Educación Física?
 - ¿En los encuentros deportivos, logra la escuela buenos resultados deportivos?
 - ¿Le parece a Ud. que puede resultar interesante esta vinculación entre estudiantes de la Maestría en didáctica de la Universidad y la escuela?
 - ¿Quisiera realizarme algún otro comentario?...
- Muchas gracias por su tiempo y toda la información que me brindó.