

Facultad de Actividad Física y Deporte

Maestría en Actividad Física y Deporte

Concepciones de enseñanza de alumnxs del profesorado de
Educación Física en la residencia de nivel primario

Realizada por: Fernando Agüero

Director: Leonardo Gómez Smyth
Buenos Aires, 2020

Agradecimientos

Al empezar a escribir estas líneas se viene a mi mente muchas horas de lectura, análisis, reflexión, paciencia, esfuerzo y perseverancia. También todas las personas que estuvieron presentes y me ayudaron a transitar este camino.

A mi familia, por su incondicional apoyo y estar siempre motivándome para ser una mejor persona cada día.

A la gran ayuda brindada en todo momento por las autoridades de la Facultad de Educación de la Universidad “Juan Agustín Maza” que me abrieron las puertas de la institución para desarrollar esta investigación. En especial a mis grandes amigos Laura Horta y Sergio Furlán, quienes siempre han estado presentes en mi vida de un modo u otro.

A mis apreciadx alumnx practicantes del profesorado de Educación Física de la Universidad “Juan Agustín Maza” que tuvieron la mejor predisposición para participar de este trabajo de investigación.

A mi querido amigo Manuel Dupuy que me brindó su guía, ayuda, apoyo, consejos y aportó una gran variedad de material bibliográfico sumamente valioso y útil para mí.

A mi profesora de maestría, Dra. Gladys Renzi, que siempre tuvo la mejor predisposición para ayudarme y asesorarme en esta tesis.

Y finalmente, mi especial agradecimiento, a mi director de tesis Dr. Leonardo Gómez Smyth que, con su gran profesionalismo, humildad, dedicación, paciencia y entrega de tiempo, me guió desinteresadamente en este trabajo. Gracias Leo por todo lo que me enseñaste durante estos dos años compartidos.

Resumen

Esta investigación tuvo como objetivo general identificar las concepciones de enseñanza que subyacen en las residencias de nivel primario de lxs estudiantes del profesorado de Educación Física de la Universidad “Juan Agustín Maza”.

Este trabajo de investigación se encuadra dentro del marco de una investigación del tipo cualitativo (Baptista Lucio, Fernández Collado y Hernández Sampieri, 2014). Utilizamos un diseño de investigación no experimental (Baptista Lucio, Fernández Collado y Hernández Sampieri, 2014) y dentro de éste, es una investigación del tipo descriptivo (Ynoub, 2007). Con relación al tiempo es transeccional o transversal (Baptista Lucio, Fernández Collado y Hernández Sampieri, 2014). Los datos que se generaron son de campo y la muestra fue finalística o no probabilística (Ynoub, 2015) y estuvo conformada por diez alumnxs.

En base a los datos recolectados de observaciones de clases de Educación Física (registradas por medio de grabaciones), de entrevistas con lxs alumnxs residentes y de sus planificaciones periódicas hemos logrado evidenciar que el conductismo fue la teoría de la enseñanza más presente en las clases de lxs alumnxs practicantes.

Con respecto a las concepciones de enseñanza desde una perspectiva antropológica lxs residentes se identificaron con algunas características de una concepción biológico-mecanicista como así también de una concepción humanista de la Educación Física, sin prevalecer claramente ninguna de ellas. Con respecto a la perspectiva didáctica la mayoría de lxs residentes concebían a sus alumnxs como sujetos ideales y abstractos. Y finalmente desde la perspectiva pedagógica la mayoría de lxs residentes expresaron que el alumnx era el centro (paidocentrismo) del proceso de enseñanza y aprendizaje, aunque esto no se veía reflejado realmente en sus prácticas.

El estilo de enseñanza de instrucción directa fue el que más prevaleció en lxs alumnxs practicantes. Los otros estilos de enseñanza prácticamente no fueron utilizados durante sus clases.

Con respecto a la función social de la Educación Física cada residente se identificó con diferentes características de cada función, sin prevalecer ninguna de ellas. Las funciones que estuvieron mayor presencia en el siguiente orden fueron la deportivista, desarrollista, higienista y humanista. Con respecto a los saberes de la cultura corporal que planificaron lxs estudiantes residentes, los contenidos curriculares

mayormente trabajados fueron los deportes de balonmano, básquet, vóley, softball y fútbol, vinculados a una función deportivista; como así también los juegos de persecución, masivos, por bandos, cooperativos, de relevos y codificados también enfocados hacia el deporte. Otros contenidos presentes fueron los relacionados al desarrollo de habilidades motoras básicas y específicas vinculados a una función desarrollista.

Palabras claves

Educación Física-concepciones-enseñanza-nivel primario

Índice

Introducción.....	7
Primera parte.....	10
Marco teórico.....	11
Capítulo 1: Función social en la historia de la Educación Física.....	11
1.1 Función Militarista de la Educación Física.....	12
1.2 Función Higienista de la Educación Física.....	14
1.3 Función Deportivista de la Educación Física.....	17
1.4 Función Psicomotricista de la Educación Física.....	20
1.5 Función Recreacionista de la Educación Física.....	23
1.6 Función Desarrollista de la Educación Física.....	25
1.7 Función Humanista con sentido crítico de la Educación Física.....	27
1.8 Enfoque sociocultural.....	31
Capítulo 2: Los estilos de enseñanza.....	38
2.1 Clasificación de los estilos de enseñanza.....	39
Capítulo 3: Concepciones de enseñanza.....	49
3.1. Concepciones desde la perspectiva antropológica.....	51
3.2. Concepciones desde la perspectiva didáctica.....	56
3.3. Concepciones desde la perspectiva pedagógica.....	60
3.4. Las teorías del aprendizaje.....	64
Segunda parte.....	72
Capítulo 4: Diseño metodológico.....	73
4.1. Estado del arte.....	73
4.2. Relevancia de la investigación.....	76
4.3. Formulación del problema.....	76
4.4. Objetivos.....	76
4.4.1. Objetivo General.....	76
4.4.2. Objetivos específicos.....	76
4.5. Esquema metodológico.....	77
4.5.1. Tipo de diseño, esquema y enfoque de investigación.....	77
4.6. Muestra.....	78
4.7. Contexto de la investigación.....	80

4.8. Matriz de datos.....	82
Tercera parte.....	89
Capítulo 5: Tratamiento de la información.....	90
5.1. Exposición de los datos.....	90
5.2. Análisis de los resultados.....	121
5.2.1. Concepciones de enseñanza desde la perspectiva antropológica, didáctica y pedagógica.....	121
5.2.2. Estilos de enseñanza.....	122
5.2.3. Función social de la Educación Física.....	125
5.2.4. Saberes de la cultura popular.....	127
5.2.5. Comparación de resultados entre esta investigación e investigaciones anteriores.....	128
Capítulo 6: Conclusiones. Limitaciones y futuras líneas de investigación.....	130
6.1. Conclusiones en relación a los objetivos de la investigación.....	130
6.2. Limitaciones y futuras líneas de investigación.....	133
Capítulo 7: Referencias Bibliográficas.....	134
Índice de tablas.....	140
Anexo 1: Observación de clases	
Anexo 2: Entrevistas personalizadas	
https://drive.google.com/drive/folders/1iT_1e-4qQiceXskYw1edccB1QeVEmPbc?usp=sharing	
Anexo 3: Planificaciones periódicas	

Introducción

Introducción

En el marco de la carrera de maestría en actividad física y deporte, específicamente durante el cursado de las materias “ Debates contemporáneos en didáctica de la actividad física y deportes” y” Propuestas innovadoras en Actividad Física y Deporte”, en la cuales se desarrollaron temas referidos a las concepciones de enseñanza, desde una didáctica tradicional y desde una didáctica alternativa o más crítica, se despertó mi interés por indagar esta temática que está muy vinculada o ligada a mi trabajo como profesor de residencia del profesorado de Educación Física de la Universidad “Juan Agustín Maza”. En consecuencia, me propuse centrarme en las concepciones de enseñanza en la que lxs alumnxs residentes de nivel primario fundamentaban sus prácticas de enseñanza.

Me intereso particularmente este tema ya que desde hace varios años me desempeño como profesor titular de la cátedra de Residencia pedagógica de nivel primario. A través de mis años de trabajo en las residencias pedagógicas siempre llamé mi atención la gran variedad de prácticas de enseñanza que observaba en las clases de mis alumnxs y esto me hizo reflexionar acerca de las distintas concepciones de enseñanza que podrían estar sustentando estas prácticas. Cabe destacar que dentro de mi universidad no existe ningún trabajo de investigación que haya abordado el tema por lo que me pareció interesante centrarme en esta temática que sigue en sintonía con mi tesina de licenciatura cuyo objetivo fue “Identificar los estilos de enseñanza que lxs alumnxs del profesorado de Educación Física de la Universidad “Juan A. Maza” utilizan durante su primer mes de residencia en el nivel inicial (Jardín de infantes de 5 años)”.

La presente investigación se centró para dar respuesta al siguiente problema de investigación: ¿Cuáles son las concepciones de enseñanza que subyacen en las residencias de nivel primario de lxs estudiantes del profesorado de Educación Física de la Universidad “Juan A. Maza”?

Con respecto a su objetivo general fue: Identificar las concepciones de enseñanza que subyacen en las residencias de nivel primario de lxs estudiantes del profesorado de Educación Física. El mencionado objetivo se abrió en cinco objetivos específicos a saber:

- Identificar las concepciones de enseñanza desde las perspectivas antropológica, didáctica y pedagógica.

- Describir los estilos de enseñanza utilizados por lxs estudiantes residentes.
- Identificar la función social que le asignan lxs estudiantes residentes a la Educación Física.
- Identificar los saberes de la cultura corporal que planifican lxs estudiantes residentes.

Con el abordaje de esta investigación nos proponemos contribuir en la formación de nuestros futuros alumnxs residentes, a la revisión o mejora de los Planes de Estudios, en el área específica de la Didáctica de los profesorados de Educación Física, en particular de la universidad donde desarrollaremos el trabajo de investigación, como así también aportar a la didáctica específica de la Educación Física nuevos conocimientos sobre las prácticas de enseñanza docentes.

Primera parte

Marco teórico

Capítulo 1: Función social de la Educación Física

Creemos pertinente comenzar este capítulo con el tema de la legitimización de la Educación Física que aborda Bracht (1996) al describir dos modelos legitimadores que buscan fundamentarla en la escuela. Ellos son:

- a) Modelos autónomos: se caracterizan por ubicar la importancia pedagógica de las actividades corporales de movimiento en ellas mismas. Su base teórica son principalmente la Antropología Filosófica y la Fenomenología. Este modelo acentúa la dimensión lúdica del ser humano.
- b) Modelos heterónomos: buscan la fundamentación fuera de las actividades corporales. Estos modelos acentúan la función social vinculada al mundo del trabajo. Este abordaje ve la Educación Física como un elemento que garantiza la funcionalidad del sistema como un todo y ayuda a prevenir conflictos.

Bracht (1996) afirma que el modelo heterónimo es el que ha predominado en la Educación Física. Un modelo que tiene una visión instrumentalista de la Educación Física a la que le atribuye ciertas funciones:

- a) Compensatoria: donde la Educación Física compensa la insatisfacción y alineación del trabajo intelectual del aula.
- b) Utilitarista: su objetivo es preparar para el mundo del trabajo (aptitud física y habilidades motoras).
- c) Moralista: ya que ayuda a ajustarse a pautas de comportamiento y a imposiciones obligatorias de la vida social ocupando el tiempo libre en actividades equilibradas y social-moralmente correctas.

Tomando como referencia las funciones anteriormente descriptas se han establecido las siguientes funciones o sentidos de la Educación Física que comenzaremos a detallar más abajo. Nos parece oportuno, antes de comenzar a desarrollar el tema de las visiones, citar a Mansi (2018) quien manifiesta muy claramente: “Cada visión que fue atravesando a la Educación Física, le ha otorgado a la asignatura una función social, es decir, una justificación y legitimación de la Educación Física en la escuela” (p. 69). Parafraseando a Mansi (2018) cada visión, tomada como perspectiva pedagógica, fue otorgando funciones específicas a la Educación Física

escolar. Finalmente Mansi (2018) sostiene que: “Cada visión ideológica, tiene como producto una función social y sus factores son los contenidos y objetivos que fueron pensados para la EF” (p. 72).

A partir de lo expuesto, nos centraremos en describir la primera función social de la Educación Física (según su aparición histórica en la Argentina) que corresponde a la visión militarista. Esta visión comienza a desarrollarse en nuestro país durante la presidencia de Sarmiento. Como afirma Beer (2014): “A principios del siglo XX, a medida que la situación internacional elevaba el clima bélico, la Educación Física escolar es penetrada por discursos que propugnaban una Educación Física configurada por la gimnástica militar” (p. 101). Al respecto de esto Mansi (2018) sostiene que la vertiente militarista produjo estragos en la Educación Física argentina, infiltrándose desde los documentos curriculares hasta las consignas que los docentes debían realizar: Mansi (2018) resalta el militarismo como momento de institucionalización de la Educación Física y el militarismo que resurge tras los golpes de estado que se fueron dando en Argentina.

Cabe destacar que esta función, que se encuentra anclada en un enfoque biológico, se centra en las prácticas y actividades físicas que tienen como objetivo la preparación del cuerpo para el combate y el fortalecimiento de la salud orgánica. Consiste en una formación centrada en la disciplina, la perseverancia, la responsabilidad, la jerarquía, el orden, la virilidad, respeto y subordinación a la autoridad, puestas al servicio del disciplinamiento y perfeccionamiento del cuerpo y la purificación del alma. Hay una construcción de futuros soldados que serán defensores de la patria. Mansi (2018) caracteriza muy claramente esta visión militarista:

La posición de erectos, firmes, con una refinada posición vertical de sus cuerpos y los ejercicios de marcha, eran algunos de los puntos a tener en cuenta para poder cumplimentar los objetivos previstos: la conformación de buenos soldados, futuros defensores de la patria, predisponiendo a los niños al heroísmo. (p. 23)

Al respecto Parenti (2015) también sostiene que la Educación Física de orden militar se fundamentaba en la formación del soldado para defender a la Nación. Otro aspecto importante a destacar es el culto a la fortaleza como así también la búsqueda de

futuros ciudadanos esencialmente nacionalistas. Esta función se sustenta en ejercicios con corte marcial y militar. Como expresa Renzi (2015) mucho de esta influencia sigue vigente en la Educación Física, especialmente en aquellxs profesorxs formados hace varias décadas. Renzi (2015) respecto al tema agrega:

Por otra parte, la influencia de la concepción militar ha quedado plasmada y reflejada en los términos que se utilizan en libros de la didáctica específica de EF, cuando al ejemplificar actividades para la enseñanza de ciertos contenidos, en el enunciado de las consignas se utiliza la frase: que comiencen con: ¡a la orden del profesor!. (p. 34)

Lagardera (2000) afirma, en sintonía por lo expresado por Renzi (2015), que la Educación Física tiene ancladas sus raíces en el ámbito militar y estos antecedentes decantan muchos de los usos y costumbres que jalonan el proceder pedagógico de no pocos de sus profesionales. Lagardera (2000) completa su idea expresando que todos los ejércitos del planeta han continuado hasta hoy utilizando a la Educación Física con el fin de mantener en perfecto estado de disponibilidad corporal, física y psíquica a los soldados, sin embargo la sociedad está cada vez más desmilitarizada, razón por la cual este tipo de preparación física carece hoy de eco social.

Otra característica de la concepción militarista es la presencia de un liderazgo autoritario del docente y de un rol pasivo de sumisión, obediencia y reproducción de modelos por parte del alumnx.

En esta misma línea de pensamiento Rodríguez Giménez (2003) sostiene que la entrada del profesor de Educación Física en el cálculo de la economía militar del cuerpo, pone en funcionamiento una serie de mecanismos que tienden a facilitar el control de los sujetos, estableciéndose a través de ciertos reglamentos una coacción que prevé una sujeción a las normas. Rodríguez Giménez (2003) completa su idea afirmando que este dispositivo atiende distintos aspectos del profesor como son la mirada puntillosa a la apariencia física; la enunciación de cierta homogeneidad entre la moral individual y el destino de la nación y la sumisión propia de un modo de organización jerárquica.

Por su parte Renzi (2015) cree que es posible que lxs profesorxs que adhieran a este estilo, en sus clases emitan la información en forma de órdenes verbales semejantes a las de un entrenamiento militar. Por esta razón, según Renzi (2015) es común actualmente que lxs alumnxs realicen un ejercicio demostrado por el profesxr, todos al mismo tiempo, siguiendo el conteo de la cantidad de repeticiones en voz alta, utilizando hábitos de formación y otras normas como enumerarse para formar grupos que son propios de prácticas militares. Por lo expuesto anteriormente podríamos relacionar la visión militarista con un estilo de enseñanza basado en el mando directo o instrucción directa, donde el grado de libertad de lxs alumnxs es mínimo y todo el proceso de enseñanza es sumamente dirigido.

Ya habiendo descripto las principales características de la función militarista, nos centraremos ahora en una mirada higienista de la Educación Física que se comenzó a desarrollar a principios del siglo XX como contraposición a la visión militarista. Al respecto Mansi (2012) manifiesta que la visión militarista comienza a sentirse amenazada por una nueva perspectiva, argumentada desde las ciencias médicas, llamada higienismo. Como bien expresa Parenti (2015) la Educación Física argentina, creada por el doctor. Romero Brest, se incorpora al sistema educativo en los inicios del siglo XX, tomando los fundamentos del saber fisiológico-médico proveniente de Europa como su principal fuente. Aludiendo a Mansi (2018) el doctor Romero Brest describió al enfoque militar como antipedagógico, considerando que no tenía en cuenta ni la fatiga, ni la repetición y ni las serias dificultades que le traerían al sistema, o sea a lxs estudiantes.

La función higienista, propuesta por el doctor Romero Brest, se centraba en actividades físicas que promovieran la mejora y preservación de la salud, como así también la prevención de determinadas enfermedades. Al respecto Renzi (2015) sostiene: “Desde el siglo pasado, otra influencia fuerte en el ámbito de la Educación Física como “saber-hacer” fue la corriente que intentaba rescatarla como disciplina cuya práctica fomentase la preservación de la salud” (p. 34). Se buscaba conservar la salud dñl niñx a través de una Educación Física que cuidara el cuerpo, tan necesario para la vida. Su máxima figura fue el Dr. Romero Brest, quien expresaba de manera permanente que la Educación Física en la escuela debía tener principalmente rasgos higiénicos. Como expresa Mansi (2018): “Enrique Romero Brest, médico higienista, influenciado por el destacado educador Pizzurno, realiza su tesis doctoral en función de

la implementación de ejercicios físicos en las escuelas (p. 25). Parafraseando a Mansi (2018) el hecho del que el Dr. Brest haya desarrollado su investigación sobre dicha temática, con argumentaciones y constataciones médicas, le ha dado legitimidad para manifestarse sobre la Educación Física escolar ya que su propuesta además de tener un alto valor higiénico poseía rigor científico.

Por su parte Scharagrodsky (2014) afirma que en la clase de Educación Física propiamente dicha, el discurso médico reguló y controló el universo kinético de lxs alumnxs dejando sus huellas en la propia organización pedagógica-didáctica.

Vale aclarar que la misión de la Educación Física en esta función era hacer alumnxs fuertes y no enfermos. Al respecto Soares (2008) refiere a que la higiene tenía ahí su lugar privilegiado, orientada al mantenimiento del buen funcionamiento orgánico, evitando enfermedades y asegurando de esta manera una larga vida. En esta misma línea de pensamiento Mansi (2018) expresa:

Los ejercicios físicos desarrollados por el Dr. Romero Brest demostraban entre sus objetivos prevenir enfermedades, mantener y mejorar la salud de lxs estudiantes, estimular un estilo de vida higiénico, y generar el desarrollo de la moral en lxs niñxs y jóvenes. (p. 27)

Como afirma Beer (2014) en el higienismo la salud física era la precondition para potenciar la voluntad de cultivar las buenas inclinaciones como el cumplimiento de las responsabilidades y deberes, la fidelidad a la patria y el apego al trabajo. Completa Beer (2014) su pensamiento expresando que sus puntos de preocupación eran el cuidado de la salud, la preparación física y el entrenamiento de las habilidades y destrezas manuales.

Al respecto Mansi (2018) sostiene:

Los componentes del Sistema Argentino de Educación Física y los juicios de su creador, demuestran que la EF se ha caracterizado por esbozar argumentaciones científicas adheridas al discurso bio-médico, generando de esta manera, que lxs docentes competentes a la asignatura encuentren su función social en el desarrollo saludable de lxs ciudadanxs. (p. 86)

Con respecto a esta concepción Gomez (2007), en sintonía con lo manifestado por Mansi (2018), afirma que las prácticas de corte higienista presentaban a la Educación Física como un agente de salud, considerando al ejercicio como reparador y de uso preventivo con el objetivo de contrarrestar los problemas de la vida urbana. Completando esta idea Scharagrodsky (2015) expresa muy claramente que un buen ejercicio físico era aquél que pasó por la reflexión y la ciencia, en este caso, representada por el discurso médico.

En esta misma línea de pensamiento Beer (2014) refiere que en esta función, que promueve la preservación de la salud individual y colectiva, las actividades físicas dentro de la escuela debían estructurarse en el nombre de la ciencia a partir de la anatomía, la mecánica y la fisiología.

Como crítica a este enfoque parafrasearemos a Gomez (2007) quien sostiene que se olvidaba del carácter reconocido de la salud como dispositivo construido subjetivamente, social e históricamente, ya que limitaba el concepto a una visión naturalista del cuerpo humano que concebía a la Educación Física como un entrenamiento de las funciones fisiológicas y posturales y no la centraba en la enseñanza de habilidades cognitivas y prácticas para el cuidado del propio cuerpo, como actualmente se la piensa.

A partir de lo expuesto anteriormente podemos resumir las principales características de este enfoque en las siguientes:

- Desarrollo de la condición biológica (Anátomo - fisiológicas).
- Perfeccionamiento físico.
- Ejercicios gimnásticos sistematizados en función del desarrollo de las capacidades físicas para fomentar y garantizar el goce del bienestar corporal.
- Uniformidad y prolijidad en los movimientos para el mantenimiento o mejora de la salud.
- Prevención de enfermedades mediante el ejercicio físico sistemático.
- Construcción del arquetipo masculino mediante ejercicios físicos. Búsqueda de cuerpos vigorosos, fuertes, robustos y viriles.
- Construcción del arquetipo femenino mediante la gimnasia femenina. Búsqueda de cuerpos elegantes, delicados. Desarrollo de futuras madres.

Para concluir esta función nos parece pertinente citar a Mansi (2018):

Creemos que el enfoque higienista, se sostiene durante el transcurso de la Educación Física durante todo el siglo XX, ya que las fundamentaciones con validaciones científicas, lo medible y lo eficaz, gana la jerarquía del saber y los supuestos sobre el mantenimiento o adquisición de la salud continúa siendo el discurso de legitimación de la Educación Física escolar. (p. 92)

Otra función muy presente en la Educación Física actualmente es la mirada deportivista. Como afirma Beer (2014): “El deporte como contenido central de las clases de Educación Física llegará en la década del 30” (p. 125). En esta corriente deportivista el cuerpo en movimiento es el medio para lograr metas centradas en el deporte como fin en sí mismo (perfeccionamiento deportivo, técnicas depuradas, rendimiento deportivo, etc.). Completando este pensamiento Mansi (2018) expresa: "La Educación Física se convierte en el epicentro de construcción y búsqueda de talentos deportivos, teniendo entre sus contenidos los distintos deportes (tradicionales), las habilidades deportivas y sus respectivas técnicas" (p. 98). En esta misma sintonía afirma Lagardera (2000) que el rendimiento, el cuerpo máquina, es el mejor legado que nos ha ofrecido la civilización deportiva. Creemos que este pensamiento de Lagardera (2000) podríamos relacionarlo con una concepción biológico-mecanicista de la Educación Física. Según Beer (2014) esta concepción de la enseñanza de los deportes parte de los principios de la pedagogía tradicional y se apoya en una concepción del aprendizaje como imitación, memorización motriz y repetición.

Al respecto Gómez (2007) agrega que en este enfoque la Educación Física se concibe como la disciplina escolar capaz de crear en la juventud el interés por la práctica deportiva, otorgando a los sujetos unas bases amplias de experiencia motriz que nutran los procesos de iniciación y desarrollo deportivo. Gómez (2007) completa su pensamiento expresando que su justificación social está en la cantidad de atletas que la escuela genera. Como claramente expresa Mansi (2018): “La EF instala el deporte, o bien, las instituciones deportivas comienzan a meter un pie dentro de la escuela, para afianzarse y encontrar allí un espacio más de propagación, masificación y mercantilización de la cultura física” (p. 99).

Al respecto afirma Beer (2014) que el deporte rendimiento-competencia se presenta como el modelo para el cual debe formar la Educación Física y entiende a la escuela como un espacio privilegiado para implementar la práctica deportiva y detectar posibles talentos de diferentes modalidades deportivas, aspecto de interés de los dirigentes deportivos nacionales y en general de las políticas deportivas que prácticamente sólo reconocen esta función para la Educación Física.

Como crítica a esta concepción Gómez (2007) expresa que el deporte no es tomado como un contenido de la Educación Física, aprovechando su potencialidad educativa, sino que reproduce las contradicciones sociales del deporte de competencia, como por ejemplo la discriminación (lxs más talentosxs eran los mejores atendidos). Bracht (1996) también critica esta visión manifestando que la Educación Física toma los códigos de la institución deportiva, entonces no tenemos el deporte de la escuela y sí el deporte en la escuela, lo que significa su subordinación a los códigos de la institución deportiva. El deporte en la escuela es un brazo prolongado de la propia institución deportiva y sus códigos pueden ser resumidos en: principio del rendimiento atlético-deportivo, competición, comparación de rendimientos, reglamentación rígida, sucesos deportivos y sinónimo de victoria y racionalización de medios y técnicas. Siguiendo esta línea de pensamiento Rozengardt (2008) afirma que este enfoque clasifica a lxs alumnxs entre lxs que son buenxs y malxs para el deporte o la Educación Física, como así también promueve la separación por sexos al considerar las mujeres incapaces de competir con los hombres o por cuidarlas. Rozengardt (2008) termina completando su crítica manifestando que los deportes se enseñan como hechos u objetos cerrados, trasladando los modelos vigentes en el ámbito federativo al ámbito educativo, mediante propuestas didácticas tecnicistas. Lo importante es la transmisión y el aprendizaje de las prácticas corporales dominantes. Por otra parte Vicente (2009) expresa que la ideología deportiva constituye una modalidad pedagógica que lejos de fomentar el sentido crítico, la autonomía o la creatividad, inculca el modelo social de las adhesiones incondicionales, del aprendizaje por imitación, del culto al éxito y a la apariencia. Los modelos deportivos no se distinguen ni por tener estructuras democráticas ni un modo de funcionamiento igualitarista ya que se caracterizan por la verticalidad de sus estructuras. Al respecto Gómez Smyth (2017) también critica esta función expresando:

Hasta la actualidad, se sigue posibilitando el uso político del deporte para la reproducción cultural del modelo hegemónico y el disciplinamiento de los educandos, amén de la exclusión de los escasamente dotados o de los que no les interesa su práctica. (p. 15)

Cabe agregar que Beer (2014) también critica al deportivismo expresando que este enfoque prioriza la medición y la cuantificación de las cualidades físicas y la estandarización de las capacidades, prevaleciendo la cuantificación y el registro en la medida, tomando como objetivo la eficiencia del movimiento y la correcta aplicación de técnicas deportivas. En esta concepción hay foco en la repetición de fundamentos deportivos y en un modelo vertical de enseñanza.

Por su parte, Lagardera (2000) suma otra crítica a la visión deportivista expresando que la motricidad es tan rica y variada y basar la Educación Física en situaciones pedagógicas que se nutran solamente de los deportes representa una nefasta mutilación de las potencialidades educativas de esta pedagogía. Parafraseando a Gómez Smyth (2017) con el objetivo de superar las perspectivas críticas de la educación física que han denunciado los abusos del deporte selectivo y de alto rendimiento en la escuela, el deporte se las ha ingeniado para mencionarse como saludable, educativo o participativo pero esto no ha modificado su tratamiento pedagógico e ideológico ya que ha dado lugar a que permanezca con fuerza en todos los proyectos de Educación Física, siendo útil al control social y a las fuerzas de la producción dominantes.

El deporte en este enfoque es el contenido exclusivo de la Educación Física. En este sentido Gómez Smyth (2016) sostiene: “La deportivización no es nueva, y ha tomado diferentes adjetivos para instalarse y perpetuarse como contenido y casi como sinónimo de la Educación Física” (p. 24). En esta misma línea de pensamiento Vicente (1997) afirma que el concepto de actividad física está desmesuradamente deportivizado hasta el punto que ordinariamente se confunden los términos actividad física y deporte. Según Vicente (1997):

El deporte de nuestras sociedades se muestra como un gran colonizador de la cultura física hasta el punto que aparece como el principal definidor de esta en todos los entornos: se extiende a todos los pueblos de la tierra llevando modelos

de actividad que no les son propios como el capitalismo les impone modelos económicos y de producción-explotación que tampoco les son propios. (p. 12)

Esta corriente, muy presente en las escuelas, resalta el desarrollo de las condiciones técnicas, tácticas y físicas en el desempeño deportivo promoviendo muchas veces la exclusión, ya que solamente juegan lxs más talentosxs, mientras un número importante de alumnxs se autoexcluyen, quedando el desarrollo humano y social de lado. Se fundamentaba en ejercicios analíticos y sistemáticos. Como afirma Gómez Smyth (2016) la mirada centrada en el deporte sigue instalándose con fuerza por la razón que se ha generado un imaginario social que le atribuye a la Educación Física en la escuela solamente la función de reproducir deporte y, la sociedad espera eso mismo y no otra cosa de ella

Siguiendo en sintonía con lo que expresa Gómez Smyth, Aisenstein (1995) sostiene que el modelo deportivo del club tiene una fuerte presencia en la Educación Física escolar cuyo principal fin es la adquisición de las técnicas del deporte. El profesor de Educación Física toma el rol de un entrenador y se centra en la selección y detección de talentos deportivos. Como afirma Mansi (2016) se comienza a generar un reduccionismo en la tarea docente en donde la enseñanza del reglamento y la técnica deportiva fueron la legitimidad de su quehacer. Al respecto Lagardera (2000) afirma que durante los últimos treinta años lxs profesorxs de Educación Física se han dedicado principalmente a la enseñanza de los deportes, funcionando la escuela como instituciones que inician a lxs niñxs y jóvenes en la práctica deportiva. Según Lagardera (2000) en los planes de estudio vigentes en las facultades y centros INEF, el estudio y la práctica de distintos deportes siguen teniendo un peso específico considerable como materia troncal.

A modo de cierre podemos agregar que el enfoque deportivista toma los principios del deporte de élite y los aplica a la Educación Física escolar, siendo la competición deportiva un elemento fundamental de éste.

Otro enfoque o función social que nos encontramos en la Educación Física es el psicomotricista. La psicomotricidad surge en Francia, a finales de la década de los 50, como una nueva forma de entender la educación corporal buscando unir: lo psíquico y lo motriz. Como expresa Renzi (2015): “Su origen, ligado a las investigaciones sobre

trastornos de personalidad y/o del aprendizaje, ubicó a la Psicomotricidad en el ámbito de la reeducación, del que posteriormente se transferiría a la educación en general, y de allí a la Educación Física, como Educación Física Psicomotriz” (p. 35).

Aludiendo a Villa (2006) la práctica de la psicomotricidad se basa en concepciones teóricas sobre el desarrollo, funcionalidad y maduración de los procesos perceptivo-motores en el marco de la neuropsicología del movimiento, teniendo en cuenta los procesos afectivos, cognoscitivo y los sistemas de la comunicación humana.

La psicomotricidad toma como referencia al movimiento, centrándose en el sujeto que lo ejecuta y su parte afectiva. Al respecto Villa (2006) sostiene que la educación psicomotriz estaría definida como una educación general del ser a través de su cuerpo y concibe al niño como una unidad. Su objetivo estaría en lograr la disponibilidad corporal, imprescindible para toda actividad. Al respecto Bracht (1996) refiere que la psicomotricidad basada en la interdependencia del desarrollo cognitivo y motor, critica el dualismo predominante en la Educación Física proponiendo juegos de movimiento y ejercitaciones que contribuyan a una educación integral. Completa Bracht (1996) su pensamiento afirmando que en la Psicomotricidad tenemos un desplazamiento de la educación del movimiento para la educación por el movimiento, quedando la primera en un segundo plano. Esta función toma al movimiento como factor del desarrollo y expresión del individuo en relación a su entorno o el medio que lo rodea. Busca una educación global de la persona a través del cuerpo y movimiento. Como bien sostiene Mansi (2016): “La vertiente psicomotricista no sólo desarrolla el factor motriz en niñas y niños, sino que además logra educar las estructuras cognitivas, utilizando al cuerpo como medio” (p. 104). La aparición del juego es el medio educativo por el cual los niños pueden realizar ajustes individuales o colectivos, por esta razón no es objeto de la educación psicomotriz enseñar comportamientos motores. Partiendo de esta idea se desarrollan distintas formas de intervención psicomotriz que encuentran su aplicación, cualquiera que sea la edad, en los ámbitos preventivo, educativo, reeducativo y terapéutico. Jean Le Boulch, cuya obra "La educación por el movimiento" fue considerada como la obra maestra de la psicomotricidad, fue quien más desarrolló esta disciplina y propuso distintas prácticas a realizarse dentro del área a través de su “Método psicocinético”. Le Boulch (2001) afirma al respecto: “Para que un individuo pueda asegurar con eficacia sus tareas de hombre, es preciso que sus capacidades

motrices sean objeto de una educación tanto como sus capacidades intelectuales y sus cualidades morales” (p. 55). Siguiendo el pensamiento de Le Boulch, Villa (2006) sostiene que uno de los elementos principales en esta teoría es el desarrollo de la Imagen Corporal y que gran parte de esta teoría se centra en el trabajo a realizar para lograr una imagen del cuerpo operatoria que permita al sujeto lograr una “disponibilidad corporal”.

En nuestro país, como manifiesta Aisenstein (1995), la psicomotricidad aparece en la escuela con el objetivo principal de integrar el cuerpo con la mente, o el movimiento con los afectos y el pensamiento. Al respecto Gomez (2007) expresa que este enfoque contribuyó a la ruptura de la concepción dualista del sujeto al enfatizar la totalidad del comportamiento psicomotriz del niño y como esa totalidad opera bajo la afectividad. Esta función también rompió con los modelos de comunicación unidireccionales que se utilizaban hasta ese momento. Cabe agregar, como sostiene Villa (2006), que la educación por el movimiento permitió un aprendizaje más fácil de las habilidades básicas que un niño debe adquirir en la escuela, como la lectoescritura y ortografía eliminando los problemas de dislexia y disortografía.

Como crítica al enfoque psicomotricista Gómez (2007) manifiesta que centraliza exclusivamente las prácticas en las motivaciones intrínsecas del niño, olvidando que esas motivaciones responden a valores y creencias circulantes en la sociedad que responden más a intereses de clase que a los intereses del niño. Gómez (2007) agrega otra crítica afirmando que la actuación docente no tenía en cuenta el conocimiento social acumulado o pretendía que el niño lo alcance exclusivamente por la exploración, generándose una confusión sobre el alcance de los planteos constructivistas en Educación Física, a los que se los tomó como sinónimos de exploración absoluta. Renzi (2015) aporta una nueva crítica sosteniendo que: “La construcción profesional que se hizo de la psicomotricidad, se quedó más en la utilización de una terminología emergente en el momento, que en el análisis y asimilación de las bases que la sustentaban” (p. 36).

La psicomotricidad según Bracht (1996): “Ha sido utilizada por los profesores de EF para fundamentar la EF en el nivel inicial y los primeros cuatro años del nivel primario” (p. 49). En esta misma sintonía Mansi (2018) también afirma que la función psicomotricista ha ocupado un fuerte espacio en la Educación Física del nivel inicial

A modo de síntesis, siguiendo con los aportes de Barruezo y Adelantado (2000), podemos sostener que los contenidos de la psicomotricidad son:

- La función tónica: base de la construcción corporal.
- La postura y el equilibrio.
- Esquema corporal.
- La coordinación motriz.
- La lateralidad

A continuación comenzaremos a describir la función recreacionista de la Educación Física. Como refiere Mansi (2018), la perspectiva recreacionista ha tomado distintas aristas; por un lado la Educación Física como asignatura pasatiempista en la cual lxs docentes aseguran recetas de juegos para ser llevados en sus clases con el fin que lxs niñxs se diviertan. Desde este enfoque no hay un eje educativo que lo atraviese, rayando el límite de la tarea docente con la de un recreólogo. Y por otro lado, la visión recreacionista que toma al juego como un medio o una estrategia metodológica en la cual lxs docentes ven al juego como una herramienta para enseñar otros contenidos considerados más importantes.

Para otros docentes, el juego es una estrategia metodológica cuyo valor reside en ser una actividad divertida que permite abordar contenidos extrínsecos al juego en sí mismo, que van desde la resistencia aeróbica a los valores morales de honestidad y respeto.

(Rivero, 2011, p. 55)

Centrándonos ahora en la corriente pasatiempista del juego podemos sostener que su sentido es el uso del tiempo liberado de obligaciones en forma placentera y saludable. Desde esta mirada, Waichman (2004) define a la recreación como un conjunto de actividades cuyo objetivo es el uso positivo y constructivo del tiempo libre. El recreacionismo desde esta perspectiva considera a la recreación como una sumatoria de actividades. Tales actividades tendrían como objetivo el divertirse en tanto se constituyen en formas de compensación del cansancio y aburrimiento producido por las tareas cotidianas. Se busca el disfrute del momento y la descarga y no hay aprendizajes pautados ni contenidos explícitos y solamente hay aprendizajes si lxs chicxs hacen

circular saberes durante los juegos (Rozengardt, 2008). Este tipo de recreacionismo busca satisfacer la necesidad de ocio a través de prácticas de entretenimiento, poniendo su énfasis en el consumo de actividades. No interesa en demasía el por qué de las actividades más allá del uso del tiempo desocupado. En el caso del recreacionismo en el ámbito escolar, el rol que cumplen lxs docentes es la de dinamizadorxs o animadorxs de actividades divertidas, proponiendo una batería de actividades que buscan entretener de un modo pasatiempista a sus alumnxs. Otra característica es que suelen ser empíricos y a veces no pueden fundamentar su accionar. La dirección de los grupos a menudo es autocrática y en algunos casos "laissez-faire.

Con respecto a la visión recreacionista que toma al juego como una estrategia metodológica, Mansi (2018) afirma:

Intenta generar procesos de enseñanza por medio del juego como actividad útil, alegando que no se encuentra permitido el “moverse por el sólo hecho de moverse” sino, que las habilidades motrices llevadas a cabo por lxs niñxs deben también encontrar su espacio utilitario en el juego. (p. 119)

Parafraseando a Mansi (2018) desde esta perspectiva, la Educación Física usa al juego como un medio para enseñar los contenidos de manera que se alcancen los objetivos planteados. En esta misma línea de pensamiento afirma Rivero (2011): “En Educación Física, el juego también se presenta como un medio para enseñar, es decir, como una propuesta didáctica utilizada por la disciplina para alcanzar los objetivos que se propone” (p. 68). Rivero (2011) completa su idea sosteniendo que el juego al ser entendido como medio, facilitaría la construcción de aprendizajes de contenidos que se consideran importantes en la formación de las personas.

A partir de lo expuesto, hay una mirada utilitarista del juego donde las tareas a desarrollar deben arrojar un producto y realizarse en un tiempo determinado. Se utiliza el juego motor como un dispositivo de control y regulación de los comportamientos de lxs niñxs, para el aprendizaje de habilidades y destrezas motrices.

Cabe destacar que además de estas dos miradas anteriormente descritas del juego aparecen otras dos concepciones del juego que son: el juego como contenido a enseñar y el juego como un posible eje temático. El juego como contenido a enseñar abarca a los juegos

populares y tradicionales, tomando al juego como un contenido propio de la cultura o como etapa previa a la evolución del deporte (juego deportivo). Como afirma Rivero (2011): “Más cercano al protagonismo del propio juego, otros profesores asignan a la Educación Física la responsabilidad de transmitir juegos populares y tradicionales que han ido dejando huellas emotivas en las generaciones anteriores” (p. 58). En el caso de los juegos deportivos Mansi (2014) afirma que rayan el límite con la práctica corporal hegemónica (deporte) que trae consigo competencia, eficacia y eficiencia en los movimientos de lxs participantes, donde el elemento fundamental son las reglas.

Con respecto al juego como posible eje temático se toma al juego y el jugar como un derecho de la infancia.

Un grupo reducido de profesores reconoce el valor del juego en la misma acción del jugar, de modo que lo entienden como un posible eje temático de la Educación Física que permitiría enseñar a reconocer los procesos sociales e individuales que acontecen mientras se juega.

(Rivero, 2011, p. 55)

Parafraseando a Mansi (2018) no profundizaremos en esta concepción ya que no es propia del recreacionismo, sino que conforma una perspectiva autónoma de la Educación Física que trae una ideología progresista de propuestas innovadoras.

Ahora nos dedicaremos a caracterizar la función desarrollista de la Educación Física que se desprende en gran medida de la función psicomotricista.

En primera instancia, creemos y sostenemos fehacientemente que la perspectiva desarrollista de la EF en la educación inicial ha sido construida en base a la solvencia teórica proveniente de la vertiente psicomotricista, y a los aportes de propuestas prácticas devenidos de la Gimnasia Natural.

(Mansi, 2018, p. 289)

El desarrollismo tiene como objetivo fundamental de la Educación Física infantil el desarrollo de las cualidades físicas (capacidades condicionales y coordinativas), habilidades motoras básicas y específicas y la destreza motriz buscando un adecuado

funcionamiento orgánico. Al respecto afirmamos que las ejercitaciones y actividades para el desarrollo de las habilidades motoras se han convertido en la herramienta fundamental de lxs docentes de Educación Física en el nivel inicial dando legitimidad a su labor y demostrando que la función social de una EF desarrollista se basa en el desarrollo de las cualidades físicas y habilidades motrices (Mansi, 2018).

Esta función se centra también en aumentar el acervo motor. Como bien expresa Mansi (2018): “La visión categorizada como desarrollista de la Educación Física Infantil se ha nutrido de aportes del enfoque psicomotricista para lograr legitimar la EF en los Jardines de Infantes, haciendo énfasis en el desarrollo de las habilidades motrices” (p. 115).

La visión desarrollista comienza a constituirse, predominando en las clases de Educación Física, tanto en la década del ´70 como en la actualidad, no sólo por su mirada integral sobre lxs sujetos, sino además que posee sustento científico, que ha logrado unificar a las ciencias biomédicas y ciencias humanas (como la psicología, psicopedagogía, sociología) en una sola disciplina. Como afirma Mansi (2018): “En el transcurso de la década del ´70, comienza a gestarse desde el seno de la Educación Física del nivel inicial la idealización de una asignatura comprometida y atenta al desarrollo de la formación meramente motriz de lxs niñxs” (p. 295).

Como crítica al desarrollismo sostiene Bracht (1996) que los objetivos de la Educación Física en la escuela no pueden ser deducidos lógicamente de los conocimientos sobre el desarrollo del niñx. Al respecto Mansi (2018) agrega otra crítica al desarrollismo afirmando que esta nueva línea desarrollista potencia un reduccionismo sobre la tarea docente, encontrando solamente sus acciones pedagógicas en el ofrecimiento de tareas motrices que lxs niñxs deben ejecutar para el desarrollo de su formación motora. Mansi (2018) continúa su crítica expresando que comienza a generarse una visión exclusivamente utilitaria de las propuestas pedagógicas de la Educación Física ya que el desarrollo de las actividades, tareas, ejercitaciones o juegos se centran en el desarrollo de las habilidades motoras, la resolución motriz de situaciones problemáticas, el aumento del acervo motor, la formación física básica, la enseñanza de nuevas conductas motrices, la formación corporal, el perfeccionamiento de habilidades motoras naturales de la niñez, la combinación de habilidades motrices en

simultáneo y la coordinación de las destrezas motrices en el tiempo, el espacio, los objetos y lxs compañerxs.

Los contenidos expuestos en el párrafo anterior, generan que la Educación Física en el nivel inicial demuestre ser una asignatura meramente práctica, en la cual el tiempo destinado a sus encuentros deba solventarse en la ejecución continua de situaciones motrices por parte de lxs niñxs.

(Mansi, 2017, p. 289)

Mansi (2018) completa su crítica expresando que la perspectiva desarrollista ha intentado conformarse como una visión autónoma pero en realidad se nutre de argumentaciones teóricas de la rama psicomotora y de las propuestas prácticas de la gimnasia natural.

A continuación desarrollaremos otra función muy importante dentro de la Educación Física que se la denomina humanista con sentido crítico, la cual se encuentra en la actualidad muy poco desarrollada y en proceso de construcción. Esta mirada como afirma Gómez Smyth (2016): “Toma a la corporeidad, motricidad y a la dimensión lúdica como las formas humanas básicas de comunicación con el mundo y por ende como un sentido básico de la Educación Física” (p. 22).

Otra característica que presenta es la confrontación a los valores hegemónicos del capitalismo. Como expresa Bracht (1996), lo que diferencia a esta función de las otras descritas anteriormente es que ésta realiza la crítica de la Educación Física a partir de su contextualización en la sociedad capitalista. Esta visión se fundamenta en un tratamiento crítico de la competencia, el abuso de poder, la exclusión, la discriminación, rendimiento y eficacia fisiológica y motriz. Completando esta idea Mansi (2018) sostiene que comienza a pensarse un sentido deportivo inclusivo y recreativo en la escuela, fundado en ideales de autonomía deportiva que busca, a través de la práctica deportiva, que lxs niñxs y jóvenes logren emanciparse de los valores hegemónicos que se han venido reproduciendo dentro de la escuela.

En la misma sintonía Vicente (2016) manifiesta que en la medida en que la didáctica crítica de la Educación Física asuma el ideario pedagógico de emancipación y cambio social, ha de trascender la mecánica escolar de la producción heterónoma de

sujetos dóciles y eficientes, para explorar el territorio de la autoproducción de ciudadanxs críticxs y comprometidxs socialmente.

Cabe agregar que esta función se focaliza en una concepción de ser humano desde el binomio corporeidad-motricidad tomando a las personas de modo global y unitario en su dimensión cognitiva y relacional. Hay un derecho a la identidad y diferencia corpórea. Por esta razón Gómez Smyth (2017) manifiesta que el docente debe elaborar intervenciones para que lxs alumnxs puedan constituirse en seres humanos críticos y reflexivos de la realidad cultural dominante y del proceso de aprendizaje desarrollado individual y grupalmente.

Vale aclarar que uno de los objetivos de esta función es recuperar y/o sostener el componente lúdico en el desarrollo de las diversas prácticas corporales. Con respecto al juego y el jugar los toma como un derecho en las clases de Educación Física. Como expresa Mansi (2018): “Este replanteo de prácticas impuestas como verdaderas en la asignatura, genera conmoción dentro del campo epistemológico de la EF, y comienza a colocarse en duda el valor pedagógico y educativo que la práctica deportiva trae consigo” (p. 130).

Por otra parte Bracht (1996) sostiene que la Educación Física Humanista desplaza la prioridad dada al producto hacia el proceso de enseñanza, introduciendo el principio del proceso de enseñanza no directivo y sus objetivos se sitúan más en el plano general de la Educación Integral.

Cabe destacar que toma a la Educación Física como ámbito propicio para la creación de cultura corporal (física) y no la mera reproducción de objetos culturales corporales devenidos del capitalismo. Como expresa Gómez Smyth (2017): “Desde una perspectiva crítica la Educación Física es una práctica pedagógica que tematiza sobre las prácticas corporales, como objetos culturales históricos, para su apropiación y/o resignificación por parte de las personas” (p. 6). Gómez Smyth (2017) cree que los propósitos de esta función serían:

- Confrontar los valores hegemónicos del capitalismo para comprenderlos y buscar emanciparse.
- Establecer la concepción de ser humano desde el binomio corporeidad-motricidad.
- Recuperar y sostener el sentido lúdico ligado con las diversas prácticas corporales.

- Crear cultura corporal y no la mera reproducción de objetos culturales corporales devenidos del capitalismo.
- Diversificar las experiencias corporales que amplían lo expuesto por las visiones militaristas, higienistas, desarrollistas, psicomotricistas y deportivistas.
- Reconocer al otrx como sujeto de derecho, buscando su autonomía y disponibilidad corporal singular.

También busca propiciar situaciones de enseñanza para el logro de la autonomía y disponibilidad corporal con construcción de la estética, gusto y sensibilidad singular y colectiva.

Podemos mencionar que otro de sus objetivos es enseñar críticamente a los deportes, propiciando entenderlos como juegos deportivos.

La función humanista con sentido crítico tiende a permitir que las personas puedan acceder a toda cultura corporal disponible como así también la afirmación de la capacidad decisoria de lxs educandos como sujetos con poder y capacidad para disponer y decidir sobre sus cuerpos de manera individual y colectiva. Según Vicente (2013) una transformación de la Educación Física, desde la perspectiva de la pedagogía crítica, exige trascender de la creencia del cuerpo como un espacio neutro, vacío y disponible sobre el que se articulan cualidades, habilidades y técnicas, al reconocimiento del cuerpo como un espacio de producción ideológica sobre el que se articulan redes de saber y de poder.

Podemos agregar que esta función se basa en la premisa de educar para aprender a vivir en el mundo y con el otrx, a sabiendas de que el otrx es una persona a la vez igual y diferente que yo, ambos orientados hacia la misma finalidad: la conformación del ser humano y el bien social. Como sostiene López Pastor (2002): “Es urgente que entendamos que un planteamiento crítico parte de un respeto absoluto y escrupuloso a las ideas y planteamientos de los demás y jamás justificará la imposición, coacción y utilización interesada del poder” (p. 33).

Parafraseando a Vicente (2016) una didáctica crítica de la Educación Física impone ciertas condiciones que se podrían resumir en:

1) Apertura y diversificación tanto de los contenidos como de la metodología y de los objetivos: se refiere a dar lugar a aprendizajes del cuerpo que no han sido reconocidos por la cultura hegemónica o por la tradición selectiva de la asignatura y que, pueden ser

de valor (práctico o existencial) para el alumnado, como contenidos de práctica y gestualidad corporal funcional, doméstica, laboral, sexual, comunicativa, expresiva, introspectiva, estética, etc. En función de lo expuesto ampliar y diversificar los contenidos es revisar el papel de la Educación Física como mecanismo de conformación de hábitos al servicio de los consumos hegemónicos y de moda del cuerpo para tratar de construir usos y hábitos socialmente igualitarios e inclusivos, culturalmente relevantes, éticamente valiosos y económicamente sostenibles. Con respecto a la metodología significa poner en juego modalidades de enseñanza participativa bajo el principio de que nadie lo sabe todo y todos pueden aprender o enseñar algo. Es imaginar la Educación Física como un espacio desescolarizado.

2) Contextualización de las enseñanzas: implica romper con la abstracta ejercitación para explorar el territorio de los conflictos que se derivan de la variabilidad de los usos y de los significados de los cuerpos como sería por ejemplo desnaturalizar la estética dominante y sus consumos para situar la cuestión de los usos corporales y las modalidades de práctica física dominantes en el campo de las pugnas generacionales, ideológicas, de clase, de etnia y de género. Desde la pedagogía crítica resulta coherente dedicar el mayor tiempo posible a los conflictos derivados del abuso del poder, la exclusión o la discriminación.

3) Democratización del proceso pedagógico: hace referencia a la afirmación de cada alumnx como sujeto con poder y con capacidad para disponer y decidir sobre su cuerpo tomando decisiones sobre lo individual y sobre lo colectivo. A este respecto, un currículum de la Educación Física que privilegie la experiencia de la pluralidad (de intereses, de prácticas, de estéticas y de hábitos) y que permita visibilizar, reconocer, incorporar y trabajar con la diferencia corporal y social, constituyendo un valioso mecanismo de democratización a la vez que de desarrollo personal del alumnado.

4) Otorgamiento de la palabra y la voluntad al alumnado (sobre sus propios cuerpos en defensa del derecho de cada persona a la identidad y la diferencia): una didáctica crítica de la Educación Física debería poner sobre la mesa la lógica del derecho a la identidad y la diferencia y promover el derecho de todxs y cada unx a decidir sobre su propia condición corporal más allá de considerar a la diversidad como una pura diferencia cuantitativa. La didáctica crítica debe considerar al cuerpo como la expresión de clase que es, considerándolo como un espacio de producción ideológica sobre el que se

articulan redes de saber y de poder, y de esta manera la Educación Física contribuya a la comprensión de la identidad y de la diferencia.

Para completar su pensamiento Vicente (2016) refiere:

Es evidente que para poner en marcha un cambio de esta índole es preciso contar con profesorado no solo comprometido con la equidad, la diversidad y con expectativas de formación crítica; hace falta que el profesorado esté convencido del carácter contingente del currículum y de las bondades de un modelo de enseñanza no disciplinario . (p. 83)

Referenciando a Gómez Smyth (2016) la perspectiva crítica en Educación Física está actualmente en un estado incipiente ya que debería constituirse como un colectivo más unificado. Gómez Smyth (2017) completa su pensamiento afirmando que los avances curriculares no están siendo acompañados por una formación en teoría y pedagogía crítica en los institutos superiores y universidades, ni tampoco en los espacios de capacitación y reflexión de formación continua que atraviesan estudiantes y docentes.

A modo de síntesis o cierre de este capítulo describiremos las principales características del enfoque sociocultural que centra su mirada sobre la Educación Física como la disciplina curricular responsable de sistematizar y transmitir conocimientos de una parcela específica de la cultura que se refiere a prácticas sociales (por tanto, producciones culturales) que se expresan por el movimiento humano vinculadas con el mundo de la recreación y del ocio, así como con la salud y la expresión corporal (González, 2019). Al respecto Gonzalez (2019) afirma que partimos de la idea de que los seres humanos en su recorrido histórico, fueron descubriendo posibilidades de vivencias corporales y que las técnicas corporales en ellas implicadas se acumularon como conocimiento cultural en los diferentes grupos sociales.

Completando esta idea Wiercinsky (2019) sostiene: “Entendemos necesario considerar los contenidos culturales y, a partir de ellos, construir posibilidades de realizar una propuesta comprometida con la realidad del alumnado con el que nos toca trabajar” (p. 30). En esta misma sintonía González (2019) manifiesta que es responsabilidad de la Educación Física abordar las manifestaciones de la cultura

corporal de movimiento en sus diversas formas de codificación y significación social, las cuales se entienden como manifestaciones de las posibilidades expresivas de los sujetos, a través de la gestualidad y del patrimonio cultural de la humanidad, que se producen por diversos grupos sociales en el transcurso de la historia.

Siguiendo el pensamiento de González (2019) las manifestaciones de la cultura popular deben ser abordadas como un fenómeno cultural dinámico, diversificado, pluridimensional, singular y contradictorio que asegure la construcción y la reconstrucción de conocimientos necesarios para la formación de la ciudadanía, para el cuidado de unx mismx y de los demás.

Nos parece fundamental y clarificador, para comprender mejor este enfoque, conceptualizar el tema de los saberes y contenidos ya que como expresa Mansi (2018) el contenido es el objeto de la enseñanza y las funciones tanto autónomas como heterónomas sobre la Educación Física nos dan información de manera explícita e implícita de los contenidos que enseñan cada una de ellas. Rodríguez y Fernandez Vaz (2016) nos aportan que los contenidos de la enseñanza son saberes culturales que no pueden inscribirse en ninguna naturaleza humana, es decir no forman parte de ninguna persona y son imprescindibles en la conformación de los sujetos. Rodríguez y Fernandez Vaz (2016) afirman resumidamente que el contenido es el saber a ser enseñado. Con respecto a esto agregan que es necesario distinguir entre el contenido a enseñar y el contenido de la enseñanza, explicando que el contenido a enseñar es aquello que forma parte del currículo y el contenido de la enseñanza, en cambio, es lo que lxs profesorxs realmente transmiten a sus alumnxs. Hay contenidos de la enseñanza que no han sido seleccionados como contenidos a enseñar, no siempre hay coincidencia entre ellos.

Rodríguez y Fernandez Vaz (2016) destacan que los contenidos pueden discriminarse en conceptos, procedimientos, valores y actitudes.

Al respecto Rozengardt (2006) agrega: “Los contenidos prescriptos para los espacios de Educación Física se han modificado según las influencias de otras instituciones (la militar, la medicina, la "reeducción", el deporte), así como las tendencias educativas y los valores sociales dominantes” (p. 1). A continuación vamos a definir que son los saberes. Como afirma Rozengardt (2017) los saberes son los conocimientos que el sujeto necesita construir para apropiarse operativamente del objeto

o que surgen en el proceso mismo de la apropiación-recreación. Rozengardt (2017) completa su idea expresando que son los modos de pensar y actuar de los que se apropia el aprendiente y considera en un primer criterio, partiendo de los sujetos, los siguientes saberes:

1. Saberes de sí como sujeto corporal capaz de moverse.
2. Saberes de las prácticas como reconocimiento de las características de las situaciones/prácticas/objetos a aprender.
3. Saberes acerca de las prácticas y de sí mismx y de lxs otrxs en las prácticas. Son conocimientos del sujeto en relación con las prácticas. Se consideran clases diferentes del saber, como las dimensiones del hacer, del saber del contenido y las dimensiones críticas y se expresan a través de las producciones motrices de los sujetos en relación con las prácticas. Cabe aclarar que los saberes son siempre más que el conocimiento.

Parafraseando a Rozengardt (2006) los contenidos no son objetos naturales sino que se "construyen" para la enseñanza y son el resultado de decisiones políticas, epistemológicas, científicas y pedagógicas de un conjunto de actores distribuidos desde las altas esferas de conducción del sistema educativo hasta lxs docentes que seleccionan cotidianamente aquello que enseñarán en sus clases. En esta misma sintonía Rodríguez y Fernandez Vaz (2016) sostienen que el contenido es una construcción social y cultural muy compleja que no nace ya listo o hecho. Y agregan que los contenidos no son universales ni objetivos por lo que necesitan ser discutidos por el campo académico en donde estos se interpretan y en el campo profesional en donde son finalmente transmitidos. Rozengardt (2018) afirma que la fuente para la construcción de los contenidos en la Educación Física se trata de las manifestaciones de la cultura corporal que se consideran valiosas para introducir en la escuela y enseñar a lxs alumnxs mediando un proceso de recontextualización. Creemos importante aclarar lo que Rozengardt (2018) interpreta como cultura corporal: "Identificamos la cultura corporal como una construcción presente en todas las sociedades, condicionada por los lazos entre los miembros, los valores dominantes, la idea de la divinidad, del tiempo, de la vida" (p. 21). Rozengardt (2018) aclara que la cultura corporal tiñe el cotidiano de las personas y se manifiesta en todos los modos de poner el cuerpo, de apreciarlo y utilizarlo.

En función de lo expuesto Rozengardt (2006) sostiene: “Se estima que el contenido a enseñar, conformado por actividades corporales significativas, posee dimensiones conceptuales, procedimentales y actitudinales o habilidades y valores o conocimientos y reglas de actuación” (p. 1).

Por otra parte, Rivero (2011) alude que un contenido educativo es un recorte de la realidad cultural que es considerado relevante para ser enseñado. Como agrega Rozengardt (2017) en términos de cultura son objetos de conocimiento en Educación Física las prácticas sociales que constituyen la cultura de movimientos. Al respecto Rozengardt (2017) reconoce las siguientes prácticas:

- Las prácticas gimnásticas.
- Las prácticas deportivas.
- Las prácticas acrobáticas, malabares y equilibrios, las cuales podrían identificarse como prácticas circenses.
- Las prácticas emergentes que son propias de la cultura juvenil.
- Las prácticas lúdicas como los juegos, los juegos motores y las propuestas recreativas.
- Las prácticas expresivas en las que podemos nombrar las danzas, expresión corporal y coreografías con y sin elementos.
- Las prácticas acuáticas (lúdicas, natación y otras)
- Las prácticas en el ambiente natural.
- Las prácticas de combate.
- Las prácticas atléticas como manifestaciones específicas o variantes de las prácticas deportivas.

Las prácticas corporales y motrices no aparecen como una completa novedad para los estudiantes que transitan la escuela. Forman parte de la cultura en que viven, se adquieren en procesos socializadores, simultáneos a la constitución de la identidad corporal y ligados directamente a ella.

(Rozengardt, 2006, p. 1)

Rozengardt (2017) afirma que el encuentro entre la cultura del movimiento y lxs sujetxs puede tener varias alternativas como relaciones de consumo, de apreciación

visual (espectáculo), de practicante (reproductor) o de conocimiento. Según la etapa que lxs sujetxs transitan diferente significación otorgarán a las prácticas corporales. La propia identificación de una actividad como práctica corporal cargada de sentidos se organiza en un proceso en que la cultura singular de movimientos se va conformando en la confrontación de las experiencias propias y la cultura dominante.

Claramente Rozengardt (2017) sostiene que en cada momento se configura una cultura particular de movimientos como por ejemplo la cultura infantil, cultura adolescente o juvenil de movimientos. Otro aspecto importante que resalta Rozengardt (2006) es que en ciertas áreas escolares como la matemática, las ciencias sociales o naturales se transponen saberes nacidos en ámbitos científicos, en universidades o en laboratorios y en cambio en la Educación Física se realiza una transposición de las prácticas corporales y motrices que existen en la sociedad y que son familiares a lxs alumnxs, por los procesos de socialización en que participan.

En sintonía con lo expresado en el párrafo anterior González (2016) adhiere a que es responsabilidad de la Educación Física llevar a lxs estudiantes a experimentar y conocer diferentes prácticas corporales sistematizadas, entendiéndolas como producciones culturales. O sea que la Educación Física garantice a lxs alumnxs el acceso a conocimientos sistematizados sobre el universo de cultura corporal de movimiento. González (2016) completa su pensamiento afirmando que el estudiante debe tener la oportunidad de experimentar una buena parte de las prácticas corporales, sistematizadas por diferentes grupos sociales a través de la historia, para que acceda a parte del patrimonio cultural de la humanidad y perciba al mundo y a sí mismx de un modo singular. Finalmente González (2016) aclara que las prácticas corporales sistematizadas deben ser presentadas en las clases de Educación Física de una manera diferente de otras instituciones que también las desarrollan (clubes, gimnasio) ya que debe subordinar su tematización a los propósitos escolares. González (2016), al respecto, identifica o reconoce las siguientes prácticas corporales:

- Prácticas corporales deportivas.
- Gimnasia: acrobacias.
- Gimnasia: ejercicios físicos.
- Gimnasia: prácticas corporales introyectivas.
- Juego motor.

- Luchas.
- Prácticas corporales expresivas: danza y expresión corporal.
- Prácticas corporales junto a la naturaleza: actividades de aventura y contemplación.
- Actividades acuáticas.
- Prácticas corporales y sociedad: prácticas corporales como manifestaciones culturales, cuerpo y sociedad.
- Prácticas corporales y salud: implicaciones orgánicas e implicaciones socioculturales.

Otra mirada que nos parece interesante sobre los contenidos de especificidad disciplinar de la Educación Física es la que nos presenta Hernández Moreno y Stahringer (2011) quienes los categorizan en:

- Deportes: abraza los contenidos relacionados a la estructura de los deportes y la comprensión de su lógica interna.
- Juego motor: se definen como manifestaciones culturales de las diferentes civilizaciones a través de la historia. Incluye todos los contenidos ludomotrices.
- Expresión corporal: corresponde a contenidos relacionados a las actividades motrices expresivas.
- Introyección motriz: integrada por todos aquellos contenidos que tienen una incidencia directa sobre la propia corporalidad del sujeto y cuya consecuencia es la modificación de factores personales o capacidades físicas.
- Adaptación motriz ambiental: corresponde a los contenidos vinculados a vida en la naturaleza.

Por último nos parece importante describir los contenidos propios de la Educación Física definidos en nuestro actual Sistema Educativo Argentino. Estos contenidos se encuentran estructurados a nivel país para su enseñanza a través de lo que definimos como Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) que corresponden al primer nivel de concreción del currículum. Como expresan Ferreyra y Millen (2005) el Consejo Federal de Educación definió a los NAP como aquellos saberes mínimos que todos lxs estudiantes deben recibir y aprender para aprobar el año en cualquier lugar de la Argentina debiendo el Ministerio de Educación de la Nación desarrollar acciones a fin de promover la calidad educativa y alcanzar logros equivalentes, a partir de

heterogeneidades locales, provinciales y regionales. Los NAP de Educación Física de la escuela primaria se presentan divididos en tres ejes:

- Eje 1: En relación con las prácticas corporales ludomotrices referidas al conocimiento, expresión, dominio y cuidado del cuerpo.
- Eje 2: En relación con las prácticas corporales ludomotrices en interacción con otros.
- Eje 3: En relación con las prácticas corporales ludomotrices en el ambiente natural y otros.

Luego de haber desarrollado los NAP nos abocaremos finalmente a presentar resumidamente el actual Diseño Curricular de la provincia de Mendoza (DCP), que constituye nuestro segundo nivel de concreción del currículum. Los contenidos que conforman el DCP, se estructuran, al igual que los NAP, a través de tres ejes:

- Eje 1: Disponibilidad de sí mismo.
- Eje 2: Interacción con los otros
- Eje 3: Interacción con el ambiente.

Capítulo 2: Los estilos de enseñanza

Contreras (1998) afirma que los estilos de enseñanza surgen en la década de los sesenta como una línea de investigación didáctica con el objeto de identificar el profesor eficaz o la enseñanza eficaz y el principio del que parte es que hay distintas y exitosas maneras de hacer en lxs profesorxs que se reflejan en mejores resultados que otros, precisamente esas maneras es el objeto de investigación sobre los estilos de enseñanza.

La investigación de los estilos de enseñanza llega con cierto retraso a la Educación Física a través de Mosston (1988) quien estableció un punto de partida desde el cual otros autores han dado diferentes enfoques para adaptarlos a los nuevos contextos educativos. Mosston (1988) define a los estilos de enseñanza como aquel modo de hacer docente que está implícito en muchas experiencias de lxs profesorxs y los clasifica en:

- Mando directo.
- Asignación de tareas.
- Enseñanza recíproca
- Grupos reducidos.
- Programa Individuales
- Descubrimiento guiado.
- Resolución de problemas
- Creatividad

Retomando el concepto de estilos de enseñanza Delgado (1991) afirma que son una forma peculiar de interaccionar con lxs alumnxs y que se manifiesta en las decisiones preactivas, interactivas y postactivas. Delgado (1991) completa su idea expresando que son modos que adoptan las relaciones entre los elementos personales del proceso didáctico y que se manifiestan en el diseño instructivo, en la presentación de la materia, en la forma de corregir, en las formas de organización de la clase y en las relaciones con lxs alumnxs. Parafraseando a Delgado (1991), un profesor debe dominar los diferentes estilos de enseñanza y los aplicará en función de un análisis previo a la situación.

El estilo hace referencia a la forma particular de llevar la clase por cada profesor. Cabe destacar que los estilos de enseñanza no se enfrentan para determinar cuál es el

mejor ya que no valen por sí mismos para cualquier situación. Al respecto Sicilia y Delgado (2002) sostienen que el estilo de enseñanza supone la adaptación reflexiva de una manera de enseñar teniendo en cuenta al alumnx, contenido y contexto de enseñanza. En esta misma línea de pensamiento Contrera (1998) refiere que el profesor utilizará el estilo más adecuado en función de las características de lxs alumnxs, objetivos de enseñanza, material y espacios disponibles, etc. Es importante aclarar que en la realidad los estilos de enseñanza no se dan de una manera pura como se los describe en la teoría ya que lxs profesorxs durante las clases mezclan elementos de distintos estilos.

2.1. Clasificación de los estilos de enseñanza

Ya definidos conceptualmente los estilos de enseñanza, desarrollaremos distintas clasificaciones de ellos, según la mirada de diferentes autorxs, comenzando con la clasificación de Delgado (1991) quien los divide en:

1. Estilos de enseñanza tradicionales: son el mando directo, la modificación del mando directo y la asignación de tareas. Según Delgado (1991) sus características son la instrucción directa, el orden o mando, una tarea a realizar por todxs y de la misma forma, una enseñanza masiva y conocimientos de los resultados de tipo general y masivo.
2. Estilos de enseñanza que fomentan la individualización: son trabajo por grupos según niveles e intereses, enseñanza modular, programas individuales y la enseñanza programa. Se fundamentan según Delgado (1991) en las capacidades e intereses de lxs alumnxs. Sus características son individualización, tareas de enseñanza por niveles o elección entre diversas actividades, enseñanza diversificada y conocimiento de los resultados de tipo individual, el alumnx adopta algunas decisiones respecto a su ritmo de ejecución o de las tareas a realizar.
3. Estilos de enseñanza que posibilitan la participación del alumnx en la enseñanza: son enseñanza recíproca, los grupos reducidos y la microenseñanza. Sus características según Delgado (1991) son la participación activa de lxs alumnxs en su aprendizaje y en el de sus compañerxs, delegación de funciones y un alumnx que observa y emite conocimiento de los resultados al compañerx.

4. Estilos de enseñanza que propician la socialización: son el juego de roles, simulación social, trabajo grupal, técnicas de dinámica de grupos. Delgado (1991) afirma que estos estilos hacen hincapié en los objetivos sociales y contenidos actitudinales donde siempre están presentes la socialización y la cooperación. Hay un protagonismo del grupo y su dinámica. Lo importante no es la ejecución individual sino el trabajo colaborativo.
5. Estilos de enseñanza que implican cognoscitivamente de forma más directa al alumnx en su aprendizaje: Delgado (1991) los divide en descubrimiento guiado y resolución de problemas. En estos estilos hay un aprendizaje activo y significativo. Se caracterizan por tareas a resolver, búsqueda y feedback. Se indica la tarea que hay que realizar pero no como hay que realizarla ni su forma de abordarla.
6. Estilos de enseñanza que favorecen la creatividad: son aquellas modalidades de estilos que dan libertad para la creación motriz. Sus características según Delgado (1991) son diversidad, pensamiento divergente, creación, libre exploración y búsqueda de nuevas formas.

A continuación describiremos la clasificación de estilos de enseñanza abordada por Contreras Jordan (1998), la cual tomaremos de referencia para el presente trabajo de investigación:

- a) Tradicionales
- b) Participativos
- c) Individualizadores
- d) Cognitivos

A continuación describiremos las principales características de cada uno de los cuatro estilos mencionados:

a) Tradicionales

Como expresa Contreras Jordan (1998) en estos estilos hay un mayor control del profesor sobre las decisiones del proceso de enseñanza y aprendizaje y se utilizan para la enseñanza de destrezas físicas específicas y también para profesorxs sin experiencia ya que permiten un mayor control o dominio de la clase.

Se dividen en la enseñanza mediante instrucción directa y la asignación de tareas.

a.1) Instrucción directa

En este estilo el profesor comunica al alumnx la solución perfectamente definida sobre la resolución de un problema motor.

La instrucción directa ha de estar basada en la existencia de dos premisas básicas, a saber; por un lado, que exista una solución perfectamente definida y eficaz, por otro, que el profesor sea capaz de comunicar al alumno dicha solución.

(Contreras Jordan, 1998, p. 282)

El profesor realiza todas las operaciones que la clase implica, desde la preparación de la clase, su ejecución y evaluación. También toma decisiones sobre las respuestas de lxs alumnxs al igual que los estímulos que las motivan.

El estilo se caracteriza por una explicación por parte del profesor, luego una demostración por parte del mismo o un alumnx de lo explicado y finalmente una ejecución para toda la clase y la evaluación inmediata con las correcciones de la propia ejecución.

La enseñanza mediante instrucción directa se fundamenta en un aprendizaje por imitación, el cual es muy eficaz en las tareas motrices basadas en el rendimiento mecánico ya que es un aprendizaje repetitivo y reproductor.

Como afirma Contreras Jordan (1998) este estilo, muy criticado por su utilización militar, se utiliza actualmente en la enseñanza del aeróbic o gimnasia jazz y de una manera no tan pura en el aprendizaje de gestos deportivos. Es adecuado para el aprendizaje de tareas motrices complejas que implican técnicas de ejecución muy precisas con existencia de soluciones concretas.

Como crítica a este estilo Contreras Jordan (1998) sostiene que es un estilo muy poco motivante, el alumnx comprende que este aprendizaje supone un alto grado de logro en la consecución de las metas, razón por la cual si el alumnx ve que mediante este sistema alcanza importantes resultados prácticos verá aumentada su motivación.

a.2) La asignación de tareas

En este estilo lxs alumnxs se reúnen con el profesor para que este les explique o demuestre la tarea a realizar, luego lxs alumnxs se ubican donde quieran y comienzan a ejecutar la tarea. El profesor observa el trabajo de lxs alumnxs y corrige.

La asignación de tareas da un paso adelante en la autonomía del alumnx con respecto a la instrucción directa ya que durante la ejecución el alumnx decide cuando iniciar el movimiento, lo realiza el número de veces y tiempo que quiera y lo finaliza según su voluntad.

Como consecuencia de la variante introducida se desarrolla en el alumno una mayor responsabilidad, a la vez que supone una automotivación ya que de esta manera se puede adaptar mejor a las capacidades individuales del alumno, de ahí que constituye el estilo en donde comienza a emerger el aprendizaje individualizado.

(Contreras Jordan, 1998, p. 283)

b) Participativos

Estos estilos se caracterizan, según Contreras Jordan (1998) por la participación activa del alumnx en su proceso de aprendizaje, como así también en el de sus compañerxs, lo que produce una mayor asunción de responsabilidad y un mejor aprendizaje. Estos estilos son ideales para cuando el profesor no puede atender a todos lxs alumnxs ya que son ellxs quienes se observan y realizan feedback inmediatos. Como afirma Contreras Jordan (1998): “De esta manera el alumno se implicara en al aprendizaje de su compañero y ambos aprenderán más, a la vez que se produce una mayor asunción de responsabilidad” (p. 284).

Dentro de los estilos participativos encontramos la enseñanza recíproca, pequeños grupos y microenseñanza.

b.1) Enseñanza recíproca

Lxs alumnxs se organizan en parejas o tríos para realizar la tarea dada por el profesor. Hay una distribución de roles en la cual mientras uno ejecuta la acción encomendada, el otro observa y corrige para luego invertirse los papeles. Es muy importante el rol del observador ya que debe detectar los errores y plantear las soluciones.

El núcleo fundamental reside en el papel de observador o corrector ya que si el alumno sabe detectar los errores a la vez que plantear las soluciones, es que está en la vía de la plena asimilación de la tarea encomendada.

(Contreras Jordan, 1998, p. 285)

Esta organización promueve la colaboración, aceptación y solidaridad entre lxs alumnxs.

La función del profesor es corregir el trabajo de lxs observadorxs, nunca del ejecutante. El trabajo docente en la fase preactiva debe estar centrado en definir claramente las observaciones de las tareas y sus respectivas correcciones.

b.2) La enseñanza en pequeños grupos

Es una variación del estilo anterior donde más de dos alumnxs se asocian para la práctica, observación y ejecución de tareas donde cada miembro del grupo tiene un rol determinado, lo que favorece la responsabilidad y autocontrol en ellos. Un alumnx es el ejecutante de lo comunicado por el docente, otro el observador que centra su atención en la ejecución y un tercerx que es el recopilador de las observaciones quien registra los aspectos cuantitativos y cualitativos de las observaciones.

Cabe destacar que este estilo favorece la comunicación interna y la capacidad de análisis de lxs alumnxs.

Como manifiesta Contreras Jordan (1998) este estilo se adapta muy bien para clases numerosas con instalaciones reducidas ya que se utiliza menos material y promueve una participación activa de todos los miembros del grupo.

b.3) Microenseñanza

Se organiza un núcleo central integrado por cinco o seis alumnxs con lxs cuales el profesor se relaciona transmitiéndoles la información objeto de aprendizaje para que estos actúen de la misma forma con el resto de lxs alumnxs.

Lxs alumnxs transmisores participan con el profesor en la preparación de las tareas introduciendo variantes y críticas sobre la ejecución de la sesión, como así también en el proceso de evaluación.

c) Individualizadores

Se caracterizan por tener en cuenta los diferentes intereses, ritmos de aprendizaje o niveles de aptitud de lxs alumnxs, produciendo en ellxs una mayor motivación

mediante la propia evaluación y toma de decisiones. Como refiere Contreras Jordan (1998): “A través del trabajo individualizado se intenta producir en el alumno una mayor motivación mediante la propia evaluación y toma de decisiones” (p. 286).

Podemos mencionar los siguientes estilos: el trabajo por grupos, los programas individuales y la enseñanza modular.

c.1) Programa individual

Cada alumnx en este estilo sigue su programa de forma independiente lográndose de esta manera el máximo de individualización de la enseñanza, por esta razón la labor del profesor es indirecta. El propio alumnx se autoevalúa.

De nuevo el elemento distintivo más importante de este estilo de enseñanza es el relativo a la evaluación, ya que esta pasa de efectuarla el compañero o el profesor a ser realizada por el propio individuo en una tarea de autoevaluación.

(Contreras Jordan, 1998, p. 286)

En cuanto a la organización el profesor elabora hojas de observación y descripción de tareas a realizar en donde el alumnx registrará el trabajo efectuado. Cabe destacar que su progreso visible lo mantiene motivado de manera permanente.

c.2) Trabajo por grupos

Este estilo parte de una evaluación inicial con el objetivo de hacer una individualización de la enseñanza por niveles de aptitud. La organización de la clase se realiza a través de hojas de tareas elaboradas por el profesor para los diferentes grupos que se ubican en distintos espacios para no crear interferencias. Esta organización lleva a una mayor interacción entre lxs integrantes del grupo aunque disminuye entre lxs alumnxs de grupos distintos, situación que puede ser compensada realizando algunas actividades en común como el inicio y cierre de la clase. Como expresa Contreras Jordan (1998): “La organización de la clase desde este estilo se ha de hacer instrumentando hojas de tareas para los diferentes grupos, que han de estar ubicados en diferentes áreas espaciales para no crear interferencias” (p. 287).

Finalmente, podemos agregar que el trabajo por grupos permite al profesor concentrarse en las tareas específicas a enseñar y a su vez genera una mayor responsabilidad del alumnx.

c.3) Enseñanza modular

Tiene la misma organización que el trabajo por grupos con la única diferencia que el alumnx elige entre diferentes actividades de acuerdo a sus intereses. Como expresa Contreras Jordan (1998) sería interesante de aplicar este estilo en espacios donde coincidan varixs profesorxs y alumnxs para el reparto de diferentes actividades.

d) Cognitivos

Estos estilos se fundamentan en la psicología cognitiva a partir de las investigaciones de Piaget, Vygotsky y Ausubel. Su principal característica es que se oponen al aprendizaje repetitivo, mecánico y reproductor buscando promover un aprendizaje activo y significativo que se da a través de la indagación y experimentación motriz. Las tomas de decisiones están centradas en el alumnx generando en él procesos emancipatorios.

Los estilos cognitivos se muestran especialmente aptos para el aprendizaje de tareas abiertas, habilidades básicas y genéricas, situaciones tácticas o aquellas otras que impliquen expresión corporal. Asimismo, resultan más indicados para tareas de tipo individual que colectivo.

(Contreras Jordan, 1998, p. 288)

d.1) Descubrimiento guiado:

Como expresa Contreras Jordan (1998) algo que define a este estilo es la profunda relación que establece entre actividad física y cognitiva, tomando la globalidad de la persona y demostrando que no tiene sentido la distinción entre actividad física e intelectual.

Este estilo se basa en una disonancia cognitiva o sea una perturbación que irrite la función cognitiva crea la necesidad de procurar una solución y sólo el acto de buscar esta solución eliminará la perturbación (disonancia). El estado de consentimiento cognitivo deja de existir cuando se produce la disonancia y nacen nuevas dimensiones del proceso pensante. La disonancia induce en el alumnx el proceso de investigación, que refleja la necesidad de buscar una respuesta y una solución. Investigar lleva a su vez al descubrimiento. Esta necesidad de averiguación se crea, impulsa y estimula en razón

de esa pequeña disonancia cognitiva que fuerza a la mente a concentrarse en el problema.

En el descubrimiento guiado el profesor nunca proporciona la respuesta ya que si se brinda una contestación al alumnx, deja de existir el proceso de disonancia cognitiva-investigación-descubrimiento. Como manifiesta Contreras Jordan (1998): “El profesor debe esperar que la respuesta surja del propio alumno por lo que se precisa importantes dosis de paciencia, a la vez que un adecuado control del profesor sobre las respuestas posible” (p .288). Por esta razón Contreras Jordan (1998) agrega que el profesor prestará especial atención a la dirección de las secuencias, interrelación y dimensión de los pasos. La evaluación se da a medida que el alumnx va dando las respuestas intermedias y la solución final.

Cabe destacar que el estudiante es el foco de este estilo. La forma pura del descubrimiento guiado está estructurada de tal manera que es posible un número mínimo de contestaciones alternativas. Cuando lxs alumnxs disponen de más de una respuesta posible, el maestro ha de estar preparado para introducir un indicio que guíe para seleccionar una sola (la más apropiada para el objetivo actual) y abandonar las demás.

La circunstancia de que el alumno descubra una respuesta adecuada, supone lo que Piaget llama internalización de los datos, esto es, que el alumno obtenga una respuesta que le pertenece por haberla descubierto él, lo que crea una relación más íntima entre el alumno y el tema.

(Contreras Jordan, 1998, p. 289)

Como aspectos beneficiosos de este estilo podemos mencionar:

- Las capacidades intelectuales del alumnx, como investigar, comparar, tomar decisiones, usar estrategias para encarar un problema, inventar, descubrir y reflexionar, se hallan trabajadas.
- El hecho de que el alumnx obtenga una respuesta que le pertenece por haberla descubierto él mismo, refleja una dimensión especial de la internalización de los datos, que crea una relación más íntima entre el alumnx y el tema. Se está desarrollando un proceso cognitivo que se integra con un proceso de

aprendizaje emocional ya que el descubrimiento guiado en la fase de ejecución es un delicado proceso de interacción de las dimensiones cognitivas y emocionales entre maestrx y alumnx. Un éxito continuado en la emisión de respuestas correctas ayuda a fortalecer la confianza en sí mismx y realza su propia imagen.

- Es interesante utilizar este estilo con alumnx que no saben con respecto al tema que se trata. Responden casi de manera ininterrumpida a la secuencia de indicios y respuestas, ya que no los extravía el conocimiento parcial de ciertos detalles de la actividad.

d.2) Descripción del estilo de enseñanza de resolución de problemas

La resolución de problemas, como sostiene Contreras Jordan (1998), significa un paso más en la profundización del descubrimiento guiado. En este estilo de enseñanza un problema simple puede tener varias soluciones. En la resolución de problemas se espera que el alumnx encuentre por sí mismx las respuestas, de acuerdo con su total arbitrio e independencia. Como afirma Contreras Jordan (1998): “De ahí que este estilo represente el nivel más avanzado de los estilos de enseñanza, pues tan solo se tiene la dependencia del profesor en el diseño de los problemas” (p. 289).

El grado de libertad y de participación individual, independiente del control del maestrx, es casi completo, ya que la serie de problemas sigue siendo presentada por el maestrx. Pero los procesos de investigación, exploración, descubrimiento y de evaluación del valor de lo descubierto son totalmente conducidos y ejecutados por el alumnx. En consecuencia, contrariamente a la unilateralidad del descubrimiento guiado, la conducta docente que induce y produce descubrimientos mediante la presentación de problemas procura desarrollar la capacidad de hallar alternativas, explorarlas y elegir las más apropiadas.

La disponibilidad de una variedad de soluciones, la posibilidad de hallar nuevas maneras de cumplir una actividad y el clima de aliento que acompaña la búsqueda de nuevas respuestas, crea un tipo particular de motivación y una especial excitación para aprender. Enseñar y aprender por resolución de problemas genera un más alto nivel de resistencia que obedece a una automotivación. Esta situación impulsa al estudiante a continuar la búsqueda de más soluciones, alternativas e ideas.

A medida que el proceso de resolución de problemas avanza, el alumnx se aproxima a un elevado nivel de individualización en todos los aspectos de su desarrollo. La investigación es personal y la respuesta es única e individual. Parafraseando a Contreras Jordan (1998) el profesor debe realizar una buena selección de los problemas a resolver, de tal manera que sean relevantes desde el punto de vista de la materia y de la experiencia y preparación del individuo o grupo.

Lxs alumnxs que se acostumbran a manifestar nuevas ideas mediante la actividad física, poseen plena libertad cuando deben optar frente a soluciones físicas alternativas, durante el juego u otras situaciones que implican movimiento. Cuanto más amplia sea la experiencia del individux en la solución de problemas referentes a un área de actividad, tantos mayores serán las posibilidades de transferirlas a otras áreas.

Finalmente Contreras Jordan (1998) señala que este estilo es muy útil para la enseñanza de los deportes colectivos en aspectos relacionados con la táctica y la estrategia ya que estos dos temas son de una naturaleza problemática.

e) Creatividad

Al hablar de estos estilos Contrera Jordan (1998) manifiesta que son muy pocos usados en las clases de Educación Física. Se caracterizan por el carácter incompleto y abierto de las experiencias y el papel activo que lxs alumnxs desarrollan en la exploración. Contreras Jordan (1998) refiere que: “Su objeto es el de fomentar la libertad ya sea en relación a la libre expresión del individux, la creación de nuevos movimientos o la innovación tanto para alumnos como profesores” (p. 290).

Los estilos creativos se organizan en un momento inicial en donde el profesor hace que lxs alumnxs describan la situación como la ven para luego reinventar el movimiento de acuerdo a los que van sugiriendo lxs mismxs alumnxs por lo que el rol del profesxr es muy limitado de estímulo y ayuda al alumnx.

Capítulo 3: Concepciones de enseñanza

En el presente trabajo de investigación se identificaron las concepciones de enseñanza que subyacen en las residencias de nivel primario de lxs estudiantes del profesorado de Educación Física, por esta razón nos pareció muy importante conceptualizar las distintas concepciones vigentes en la Educación Física.

Las concepciones de enseñanza de la Educación Física han ido evolucionando y cambiando de manera permanente y actualmente son muy discutidas entre lxs profesionales de la actividad física. Como sostiene Renzi (2015) en la actualidad hay diferentes tendencias que se configuran como realidades diversas por la mayor a menor influencia de las ciencias sociales o de las ciencias naturales en la formulación de la currícula.

A continuación definiremos el término de concepciones que consideramos fundamental que esté bien delimitado en este trabajo. Marrero (1993) refiere que el profesor posee significados adquiridos explícitamente durante su formación y también otros que son resultado de experiencias continuadas y difusas sobre los más variados aspectos de un currículum, cuya interacción y usos prácticos del profesor, las condiciones de la práctica en la que ejerce y las nuevas ideas, configuran los ejes de la práctica pedagógica. El profesor no tiene muchas oportunidades para tratar estas concepciones durante sus procesos de formación, ya que parecen permanecer implícitas y no pueden ser expresadas de forma vertebrada y coherente.

El profesor reproduce inconscientemente prácticas de enseñanza a partir de la práctica pedagógica que tuvo durante sus años de formación en el profesorado, también enseñan a partir de su forma particular de ser y de aprender. Otrxs docentes enseñan fundamentándose en sus concepciones de aprendizaje, educación y de lo que consideran valioso, verdadero o importante. Podríamos agregar al tema de las concepciones la siguiente afirmación:

Las prácticas de la enseñanza presuponen una identificación ideológica que hace que los docentes estructuren ese campo de una manera particular y realicen un recorte disciplinario personal fruto de sus historias personales, perspectivas y también limitaciones. Los y las docentes llevan a cabo las prácticas en contextos

en los que las significan y en donde se visualizan planificaciones, rutinas y actividades que dan cuenta de este entramado.

(Litwin, 1996, p. 95)

Nos parece muy interesante relacionar el término de conceptualizaciones con la definición de habitus que propone Bourdieu (1991) quien los define como sistemas de disposiciones duraderas y transferibles que funcionan como estructuras estructurantes, es decir, como principios generadores y organizadores de prácticas y representaciones, que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines y el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlo.

En sintonía con lo expresado por Bourdieu (1991) afirma Renzi (2001) que en las clases de las distintas asignaturas de los Institutos de Formación lxs docentes actúan con sus habitus (en este caso su historia incorporada) y simultáneamente, construyen historia con lxs alumnxs, contribuyendo a la constitución de los habitus de estxs últimxs. Renzi (2001) agrega que si lxs alumnxs son tratados como sujetos pasivos, copiando e imitando modelos de ejecución demostrados por el docente u otro alumnx avanzadx, es probable que reediten en sus propias prácticas la modalidad de enseñanza incorporada por la experiencia, salvo que realicen un esfuerzo de análisis, reflexión y crítica sobre su formación como docente para intentar enseñar de otra manera.

Habiendo definido lo que entendemos por concepciones comenzaremos a explicar sobre qué tipos de concepciones de enseñanza nos focalizamos para elaborar el presente trabajo de investigación. Se han tomado solamente tres perspectivas que son las que nos interesan para su abordaje:

Tabla 1

Concepciones de enseñanza

DIDACTICA DE LA ACTIVIDAD FISICA Y EL DEPORTE		
AGENDA CLÁSICA (Didáctica Tradicional)	PERSPECTIVAS (¿Qué miro?)	NUEVA AGENDA (Didáctica alternativa)
Concepción biológico-mecanicista	Antropológica	Concepción humanista-pedagógica.

Concepción de alumno como sujeto ideal y abstracto	Didáctica	Concepción de alumno como sujeto concreto
Concepción logocéntrica Concepción magistrocéntrica	Pedagógica	Concepción paidocéntrica

Fuente: Renzi, 2017

Por esta razón definiremos teóricamente tres concepciones de la enseñanza desde la perspectiva antropológica, pedagógica y didáctica.

3.1. Concepciones desde la perspectiva antropológica.

Con respecto a las concepciones nos centralizaremos desde la perspectiva antropológica en la concepción biológico-mecanicista, que se relaciona a una agenda clásica de la Educación Física, y en otro extremo opuesto en la concepción humanista, que se vincula a una nueva agenda de la Educación Física (Renzi, 2015). Comenzaremos por desarrollar la concepción biológico-mecanicista que actualmente tiene una gran influencia en la Educación Física.

La concepción biológico-mecanicista resalta lo corporal y motor dejando de lado la parte cognitiva y emocional del alumnx lo que trae como consecuencia una educación que no es integral. No se preocupa por los procesos humanos internos. Prevalece la idea de cuerpo fragmentado o máquina. Esta concepción es dualista ya que hay un planteamiento instrumental del cuerpo, puramente físico y motor.

La educación física actual sigue anclada en el paradigma mecanicista del movimiento humano tratando a los alumnos como sujetos propios de una producción industrial en serie. No son las personas con sus singularidades lo que importa sino la acción motriz a reproducir, un modelo a imitar al que todos los alumnos tratan de aproximarse, tal y como ocurre con la enseñanza de las destrezas deportivas.

(Lagardera, Masciano, 2013, p. 2)

Siguiendo esta línea de pensamiento para Vázquez Gómez (2001), el modelo mecanicista estaría reforzado por el desarrollo de la biomecánica, en el que se fundamentan también las prácticas deportivas. Por otra parte, López Pastor (2004) manifiesta que la estructura dominante de sesión en Educación Física continúa basándose en criterios fisiológicos, con la estructura de calentamiento, parte principal y vuelta a la calma que son más propias de sesiones de entrenamiento físico-deportivo que de prácticas educativas.

Podemos agregar que esta concepción mecanicista mira al cuerpo y su movimiento, como un conjunto de segmentos que se mueven para concretar una acción. Como expresa Beer (2014) este enfoque considera al cuerpo como un recurso biomecánico que mediante la actividad física se mantiene en forma y saludable.

Se fundamenta en ciencias biomédicas como la Anatomía, Fisiología y Biomecánica del movimiento humano. Da Fonseca (1996) critica esta concepción sosteniendo que no se puede pensar el movimiento del ser humano con los mismos parámetros que se usarían para el movimiento de una máquina ya que el movimiento del hombre no es solamente aquello que se observa.

La utilización del cuerpo máquina se presenta en el deporte, donde su objetivo es la consecución de resultados y marcas, dejando de lado el desarrollo humano y social. La Educación Física, como práctica mecanicista, busca responder a modelos técnicos que pretenden el desarrollo de la eficiencia y la eficacia en el movimiento. Al respecto Renzi (2015) afirma:

Es así como muchas de las prácticas de la enseñanza de esta disciplina, tanto en los Institutos de Formación como a nivel escolar se siguen sustentando en una concepción mecanicista de cuerpo - instrumento. Gracias a los aportes de la Biomecánica se ha logrado abstraer el modelo técnico al que un gesto debe ajustarse para lograr el mejor rendimiento. (p. 29)

Por lo expresado anteriormente podemos relacionar la concepción biológico-mecanicista con una función o sentido social deportivista de la Educación Física, en el cual su objetivo es alcanzar el mejor nivel deportivo.

Siguiendo con la caracterización del enfoque biológico mecanicista podemos agregar que hay una reproducción mecánica que se vincula a una escuela tradicional. Al respecto De Zubiria (2006) afirma que la Escuela Tradicional abandonó el pensamiento y concentró sus esfuerzos en los aprendizajes mecánicos obtenidos mediante la reiteración de la exposición y la práctica. Completando esta idea Renzi (2015) refiere que la visión biológico-mecanicista tiene una concepción de enseñanza de la Educación Física basada en el modelo didáctico racionalista logocéntrico, ya que el contenido es el elemento didáctico central a la hora de organizar la clase.

Otro aspecto saliente del mencionado enfoque es que se identifica con la metáfora del “cuerpo máquina” porque trata de mantener en buen funcionamiento las piezas del cuerpo, y la principal estrategia de actuación consiste en maximizar la práctica física y aumentar los niveles de condición física. Podemos agregar que se centra en la técnica, el aprendizaje motor, la teoría del entrenamiento y el desarrollo de las capacidades físico-motrices. Como expresa Crum (2012) en esta concepción el cuerpo humano es una máquina y el movimiento puede mejorar el estado de esa máquina, por esta razón la Educación Física se percibe como entrenamiento de lo físico contra las amenazas de enfermedades. Al respecto Crum (2012) sostiene que los programas de Educación Física bajo este enfoque tienen las siguientes características:

- Los objetivos se expresan en términos de efectos de entrenamiento como por ejemplo mejoras en la resistencia cardiovascular.

- Los contenidos se formulan como ejercicios de entrenamiento.

- Su metodología se basa en un alto nivel de esfuerzo físico y repeticiones frecuentes de ejercicios simples.

- Las tareas se formulan más como tareas de entrenamiento (tareas de adaptación biológica) que como tareas de aprendizaje.

Siguiendo el pensamiento de Crum (2012) la Educación Física se degenera solamente en actividad física.

Como otra crítica a esta concepción diríamos que el aprendizaje no responde a los intereses y necesidades de nuestrxs alumnxs ya que no tiene en cuenta las experiencias de lxs alumnxs. El alumnx es un ente pasivo que se limita a procesar la información y a ejecutar acciones hasta lograr el dominio de lo que se le enseña.

El enfoque biológico-mecanicista sigue estando muy presente en nuestras clases donde es muy común ver la enseñanza reproductiva de técnicas deportivas. Al respecto Renzi (2015) afirma:

Gran parte de los profesores consideran que la única finalidad de la enseñanza en Educación Física es promover el aprendizaje de técnicas de movimiento, de gestos deportivos, exacerbando la importancia de los deportes y la correcta ejecución de sus habilidades específicas. (p. 29)

Finalmente podemos agregar que el aprendizaje por parte del alumnx se realiza sobre la base de la repetición-imitación de acciones técnicas o modelos de movimientos, por lo que podríamos relacionar esta concepción con un estilo de enseñanza basado en la instrucción directa.

Por otra parte, en contraposición a la concepción biológico-mecanicista, descrita en los párrafos anteriores, nos encontramos con la concepción humanista-pedagógica que parte de una concepción integral del hombre. Rogers (1995), uno de los principales creadores del enfoque humanista, expresa que la educación debe estar centrada en el alumnx mismx que posee un deseo por aprender y que solo sirve aquello que deja huella en una persona pasando a formar parte de su vida cognitiva, cultural y afectiva.

Se plantea una concepción de cuerpo-sujeto y una educación del movimiento, en contraposición a las teorías mecanicistas y biologistas en las que se educa para el movimiento. Las nuevas formas de ver el cuerpo y el movimiento traspasan la visión orgánica y se logra una mirada integral y compleja del ser humano que tiene asiento en los conceptos de corporeidad y motricidad.

(Gonzalez Correa, 2010, p. 176)

Siguiendo el pensamiento de Gonzalez Correa (2010) la concepción humanista tiene una mirada totalmente diferente del “cuerpo-máquina” de la concepción biológico-mecanicista ya que busca dar un nuevo significado al cuerpo teniendo en cuenta todas sus dimensiones y es aquí donde aparece el concepto de corporeidad, ya que es un cuerpo que se va construyendo socialmente en un proceso de humanización a través de

la educación. Al respecto Renzi (2015) manifiesta que este cambio de enfoque de la Educación Física surge asociado a la modificación de los supuestos epistemológicos centrados en el cuerpo y el movimiento ya que apuesta a la educación de la corporeidad y la motricidad del sujeto, implicando un giro ideológico, que va más allá de un mero cambio de términos.

Cabe destacar la importancia de la interacción social en este proceso de construcción. A través de nuestra corporeidad el cuerpo comunica nuestras sensaciones y emociones. Acá también podemos relacionar la corporeidad con el término de motricidad, que es la capacidad de moverse del ser humano en el mundo o sea el movimiento es una de las manifestaciones de la motricidad. También podríamos definirla como la capacidad de manifestarnos en el mundo. La motricidad es intencional y consciente lo que busca superar el dualismo cuerpo-mente de la concepción biológico-mecanicista. Es importante aclarar que corporeidad y motricidad se complementan entre sí.

Podemos destacar que en la concepción humanista, como afirma Renzi (2015) los contenidos se ven obligados a abandonar su rol de fines en sí mismos (logocentrismo) y comienzan a ser vistos como medios para la formación integral del sujeto. Renzi (2015) completa su idea expresando que este enfoque humanista incita a lxs profesorxs a repensar sus supuestos ideológicos, buscando prácticas de enseñanza más atentas a lxs alumnxs, sus necesidades, intereses, saberes previos y contextos socio-históricos en donde se generan los aprendizajes.

Las principales características de la concepción humanista son las siguientes (corresponden a una nueva agenda de la Educación Física):

- Promueve la participación de lxs alumnxs en la toma de decisiones sobre las actividades a realizar lo que favorece a su autonomía.
- Acepta la diversidad de posibilidades de todos los integrantes del grupo, lo que permite mejorar la relación con los pares.
- Genera un mayor compromiso del alumnx hacia el aprendizaje al ser protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Promueve un adecuado desarrollo de la autoestima de lxs alumnxs.
- Favorece la formación de personas solidarias, creativas, reflexivas.

- El docente tiene en cuenta los diversos potenciales de sus alumnxs y, a partir de sus posibilidades y limitaciones, puede elaborar estrategias pedagógicas que le permitan a lxs alumnxs un aprendizaje significativo. Busca el desarrollo de un potencial personal.
 - El profesxr toma decisiones teniendo en cuenta al grupo.
 - El docente posee una formación profesional que influye activamente en el proceso de construcción del conocimiento escolar al realizar sus intervenciones didácticas.
 - Se basa en el aprendizaje cooperativo.
 - Tiene en cuenta las emociones del alumnx.
 - Busca conocer mejor a lxs alumnxs a través de un diálogo permanente.
 - Es una concepción holística ya que tiene en cuenta todas las dimensiones que integran a la persona.
 - La inclusión es una característica esencial de esta concepción.
 - Propone un docente que pone a disposición de sus alumnxs sus conocimientos y experiencias sin asumir posturas autoritarias o egocéntricas.
- Un docente que ve al alumnx como una persona total.

3.2. Concepciones desde la perspectiva didáctica

La perspectiva didáctica la abordaremos desde dos concepciones: una de alumnx como sujeto ideal y abstracto y la otra centrada en el alumnx como sujeto concreto. Comenzaremos a desarrollar la concepción de alumnx como sujeto ideal y abstracto.

Esta concepción se basa en el supuesto que todos lxs alumnxs son iguales. El alumnx es un sujeto ideal y abstracto. Al respecto Muntaner (1999) expresa que la práctica educativa está dominada por la lógica de la homogeneidad, fundamentada en una uniformidad del grupo clase que no existe, ya que ignora la realidad demostrada de que la diversidad es síntoma de normalidad. Completa su pensamiento afirmando que estos planteamientos educativos dirigen su actuación didáctica a un inexistente alumnx medio, con lo cual se pretende que todxs aprendan de la misma manera, con las mismas características y en un mismo momento. En esta misma sintonía Vicente (2005) sostiene: “Los discursos pedagógicos de la Educación Física han tendido a disolver la diferencia (de clase, de género, de etnia, de cultura, etc.) mediante la construcción de un sujeto pedagógico imaginario y abstracto” (p. 53).

Se fundamente en un aprendizaje mecánico y repetitivo buscando un rendimiento motor homogéneo. Las consignas de trabajo o actividades son iguales para todxs. Como expresa Gimeno (1993) cuando la actividad se desarrolla con la pauta de organización monocrónicamente, la acción transcurre en etapas sucesivas, atendiendo más a las exigencias de las tareas que a la de los sujetos que la realizan y a sus reacciones interpersonales, lo que provoca que se toleren mal los desajustes individuales a la pauta de progresión establecida.

Es un enfoque homogeneizante donde lxs alumnxs constituyen un todo genérico, asumiendo que son todxs iguales en su forma de aprender. Como crítica a esta concepción Muntaner (1999) expresa que la desaparición de la diferencia es una utopía ya que lo normal es que existan diferencias entre las personas, por ello se contempla la diversidad y la diferencia como un valor en positivo a potenciar.

Relacionaríamos esta concepción con una teoría conductista y tradicional de la enseñanza ya que propone una clase de Educación Física organizada de forma inflexible en grupos homogéneos de edad y de capacidades con un mismo ritmo de aprendizaje para todxs. Esta concepción niega las diferencias individuales y hasta trata de eliminarlas dejando de lado o excluyendo a lxs alumnxs que no encajan con el modelo de alumnx ideal. Al respecto Vicente (2015) expresa que una didáctica crítica de la Educación Física debería priorizar la lógica del derecho a la identidad y la diferencia antes que la mecánica formal de mayorías y minorías.

Se enseña como si todxs lxs estudiantes fueran iguales, cuando realmente cualquier profesxr sólo necesita observar un poco su clase para descubrir lo diferentes que son cada unx de sus alumnxs. De esta manera Navarro (2008) afirma que cada persona utiliza diferentes estrategias y aprende con diferentes velocidades, aunque tengan las mismas motivaciones o el mismo nivel de instrucción y edad. En esta misma línea de pensamiento Martin y Mauri (1996) expresan que la calidad del proceso de enseñanza y aprendizaje depende en gran medida de ajustar la intervención docente a las distintas necesidades de lxs alumnxs.

Creemos que sería importante cuestionarnos sobre esta concepción que sigue estando tan presente en nuestras clases de Educación Física.

A continuación, en oposición a la concepción de alumnx como sujeto ideal y abstracto, nos encontramos con la concepción de alumnx como sujeto concreto, la cual describiremos en los siguientes párrafos.

Esta concepción se basa en el principio que lxs alumnxs son diferentes, que no todxs tienen el mismo ritmo de aprendizaje, ni de desarrollo físico. Lagardera (2000) manifiesta que en la Educación Física lo que interesa como prioridad en la intervención pedagógica es el modo singular de cómo se comporta cada una de las personas y su mejora en relación a un proyecto pedagógico concreto. A la escuela asisten estudiantes muy diferentes unxs de otrxs, de diferentes etnias, costumbres, con diferencias socioculturales, económicas y con necesidades educativas especiales.

Cada persona es única, cada cual tiene diferentes intereses y prioridades en la vida, y aunque la mayoría de los humanos tengamos las mismas o parecidas necesidades básicas, los procesos que conducen a la evolución de la vida a nivel individual, a nuestra ontogénesis, resultan tan complejos y diversificados que cada cual tiene la oportunidad de ir esculpiendo su propia biografía con rasgos originales.

(Lagardera, Masciano, 2011, p. 8)

Siguiendo el pensamiento de Muntaner (1999) la lógica de la heterogeneidad está en la base de un proceso de intervención educativa abierta a la diversidad que reconoce las diferencias individuales, promoviendo el desarrollo de estrategias pedagógicas que asuman esas diferencias. Como bien expresan Lagardera y Masciano (2011) las características de cada unx y la propia experiencia inciden directamente en los comportamientos más habituales de cada persona y los de carácter motor testimonian de un modo explícito los rasgos más característicos de cada persona.

Al respecto Gimeno (1993) refiere que se debe aceptar al pluralismo como un hecho de vida y de encuentro de culturas que enriquece un proyecto común. Cada persona es diferente desde lo biológico y social. En lo biológico podríamos mencionar diferencias en la altura, peso, fuerza muscular, resistencia, coordinación que se ponen de manifiesto en las clases de Educación Física. Por esta razón se puede observar que cuando damos las mismas actividades para todxs lxs alumnxs, los resultados son muy

distintos entre ellxs. De lo expresado anteriormente se fundamenta esta concepción que promueve la diferenciación de la enseñanza. La diferenciación consiste que, en base a los resultados que se van observando en las clases, se van proponiendo actividades diferenciadas para atender las particularidades de cada alumnx. Como expresa Lopez Melero (1997) la diversidad misma constituye un referente para cambiar la escuela, el pensamiento del profesorado y la cultura escolar. Al respecto Lagardera y Masciano (2014) sostienen:

La persona, con sus características singulares y únicas, sigue siendo el punto ciego o el lado oculto de la educación física. Por más esfuerzos que han hecho multitud de autores para centrar la educación física en la persona, esta disciplina pedagógica sigue aferrada a las habilidades y destrezas que conforman sus objetivos, al margen de los rasgos de cada ser humano, que siempre se manifiestan de manera unitaria mediante conductas motrices. (p. 35)

Vale aclarar que esta visión afirma que lxs alumnxs no son personas que sólo ponen en juego sus capacidades cognitivas y motrices, sino que también entran en juego sus afectos, valores, necesidades e intereses personales. Abarca a la persona como un ser integral, buscando el desarrollo de cada persona respetando su potencialidad y fomentando la aceptación hacia la persona diferente a él. Por lo tanto el alumnx es el sujeto del aprendizaje con aptitud para conocer otorgando significación y sentido al contenido del aprendizaje.

Cabe destacar que lo más difícil para el docente es adaptar la enseñanza a los distintos estilos y ritmos de aprendizajes de lxs alumnxs, contando con el hecho que la diversidad de origen puede exigir diferentes intervenciones docentes. Busca el rendimiento motor heterogéneo.

Hacen falta muchos caminos para que todo el mundo llegue a lo alto de la montaña. El camino único es la carretera del éxodo: los que poseen el mapa y un buen medio de locomoción caracolean en cabeza; otros jadean detrás; y otros, en fin se desaniman y abandonan la carretera. Regresan a casa convencidos de que, decididamente, esto no es para ellos.

(Meirieu, 1997, p. 108)

Otra característica muy importante de esta concepción es que propone un docente que otorgue confianza a sus alumnxs que traerá como consecuencia que el alumnx pueda perseverar más en la actividad propuesta y obtenga los mejores resultados.

3.3. Concepciones desde la perspectiva pedagógica

Con respecto a las concepciones desde la perspectiva pedagógica nos encontramos con la concepción logocéntrica y magistrocéntrica, relacionadas a una agenda clásica de la Educación Física y en otro extremo a la concepción paidocéntrica vinculada a una nueva agenda de la Educación Física.

Empezaremos a caracterizar la concepción logocéntrica, que se fundamenta en un modelo tradicional de enseñanza, en la cual el contenido ocupa un lugar privilegiado. Su principal objetivo es que el alumnx debe adquirir un conjunto de conocimientos que se consideran relevantes para su formación. El conocimiento, para esta concepción, es acumulativo, sucesivo y continuo. El conocimiento se crea fuera de la escuela y ella es el lugar ideal para transmitirlo. Como afirma De Zubiria (2006): “La deshumanización del hombre es, de esta forma, producto de un enfoque pedagógico que cosifica al estudiante y convierte su conciencia en una "olla" donde el educador deposita informaciones semi-muertas" (p. 92).

Siguiendo esta dirección De Zubiria (2006) refiere que la Escuela Tradicional convirtió a los conocimientos específicos en su objeto de estudio ya que la finalidad de la educación de esta escuela es la de dotar a sus estudiantes de los saberes enciclopédicos y de las normas de convivencia social. Por esta razón las ciencias pierden su carácter de estructuras generales y abstractas para explicar lo real y son equiparadas a un "montón" de informaciones particulares y relativamente desligadas entre sí como hechos, nombres, definiciones y operaciones específicas, que constituyen los conocimientos que serán aprendidos. Al respecto Cirigliano y Villaverde (1976) afirman: “Podríamos decir que en lo tradicional la educación es un cambio cuantitativo de conocimientos (aumento en el monto)” (p. 37).

Vale aclarar que esta concepción centra la atención en los contenidos de la materia y olvida los conocimientos previos y los intereses de lxs alumnxs para adecuar a ellxs la enseñanza. A partir de lo expuesto Gómez (2007) sostiene que la tradición didáctica

consiste en centrar la atención de los actores en la transmisión de contenidos y no en los sujetos que enseñan y aprenden lo que trae como consecuencia una deshumanización del acto educativo. Gómez (2007) completa su pensamiento expresando que las contenidos que trajeron las reformas de los 80 y los 90 serían un post-efecto de esa tradición y finalmente Gómez (2007) destaca que escuelas sin sujeto son, en primer lugar, escuelas descorporalizadas.

Podemos agregar, como afirma De Zubiria (2006), que la educación tradicional relaciona la calidad con la cantidad creyendo que un mejor texto es aquel que acumula la mayor información posible y por lo tanto una mejor enseñanza es aquella que abarca el mayor número de contenidos. Terminamos de completar este pensamiento con el aporte de Palacios (1984) quien cree que los conocimientos, en esta concepción, son valorados por su utilidad para ayudar al niño en el progreso de su personalidad, ya que edificando unos sólidos conocimientos se favorece el desarrollo global del niño.

Finalmente Renzi (2015) manifiesta que el enfoque logocéntrico suele ir acompañado por el enfoque magistrocéntrico, relacionado con una concepción ideológica del saber como sinónimo de poder, donde el docente asume el poder que le confiere su rol más allá de su autoridad formal, ejerciéndolo desde un lugar de dominio y control.

A continuación desarrollaremos la concepción magistrocéntrica que se fundamenta al igual que la concepción logocéntrica en una didáctica tradicional de la Educación Física (Agenda clásica) en la cual el docente es el centro de la enseñanza, ya que es el quien posee los conocimientos que va a transmitir a los alumnos, los cuales según esta concepción se los apropian de una manera pasiva.

La Escuela Tradicional le asigna al maestro la función de transmitir un saber, al tiempo que el alumno debe cumplir el papel de receptor de los conocimientos. Ninguno de los dos es considerado activo en el proceso educativo, ya que el maestro es un reproductor de saberes elaborados por fuera de la escuela, y el estudiante debe ser un reproductor de los saberes transmitidos en la escuela.

(De Zubiria, 2006, p. 84)

Cabe aclarar que lxs alumnxs son tan sólo depositarios de un conjunto de conocimientos, que imparte el docente, sin que se pongan en juego sus capacidades cognitivas. Al respecto De Zubiria (2006) sostiene que el estudiante es un elemento cognitivo pasivo del proceso que, si atiende, cumple y ejercita, podrá captar la lección enseñada por el maestro. Por esta razón, como expresa De Zubiria (2006), se presupone que el alumnx siempre aprende igual y por lo tanto el maestrx siempre debe enseñar igual. A partir de lo expuesto, el profesor es el único responsable del aprendizaje de lxs alumnxs, definiendo los objetivos del aprendizaje, diseñando las tareas de aprendizaje y evaluando lo que han aprendido lxs alumnxs.

Según Palacios (1984) la tarea del maestrx es la base y condición del éxito de la educación ya que él organiza el conocimiento y elaborará la materia que va a ser aprendida trazando el camino por el cual llevará a sus alumnxs. En este sentido De Zubiria (2006) refiere que para lograr el éxito, el maestrx deberá "repetir y hacer repetir, corregir y hacer corregir" y "el alumnx deberá limitarse a imitar, atender y corregir". Por estas razones el docente es la persona con dominio del tema, sabe y dirige, es el portador del conocimiento y el único que organiza contenidos, métodos, técnicas y materiales. El maestrx transmite sus saberes estando atento a que el alumnx se apropie de ellos a través de la memorización y repetición.

Por otra parte Cirigliano y Villaverde (1976) sostiene que en esta concepción el estudiante es un receptor el cual a través de la imitación y reiteración logra asimilar, retener y reproducir los saberes que le fueron transmitidos, para que el adulto del mañana se enfrente con éxito a las tareas repetitivas y mecánicas que les exigirá la vida.

Finalmente, en contraposición a las concepciones logocéntricas y magistrocéntricas, muy relacionadas entre sí, nos encontramos con la concepción paidocéntrica. En esta concepción el centro del proceso de enseñanza es el alumnx.

La gran revolución producida en los sistemas educativos, consecuencia de querer asumir y dar respuesta a los cambios del momento, ha sido el tránsito de un paradigma educativo centrado en la enseñanza (acumular contenidos), basado en la transmisión tradicional de conocimientos, a otro centrado en el aprendizaje (alumno y actividades), es decir, en interesarse por cómo el alumno construye los saberes y conocimientos.

(Blazquez, 2013, p. 10)

Por lo expuesto anteriormente el profesxr se focaliza en el aprendizaje de lxs alumnxs teniendo en cuenta sus conocimientos previos, experiencias, necesidades e intereses, lo que genera una Educación Física inclusiva. En esta misma sintonía De Zubiria (2006) afirma: “El niño pasa a ser, así, el elemento fundamental de los procesos educativos, y tanto los programas como los métodos tendrán que partir de sus necesidades, motivaciones e intereses” (p. 113).

En el paidocentrismo el rol del profesor es ayudar a sus estudiantes a aprender y posibilitarles el aprendizaje, lo que implica reconocer que los estudiantes son seres únicos y diversos y que todo aprendizaje pasa justamente por esas individualidades.

Siguiendo a De Zubiria (2006) la escuela debe dejar al niñx actuar y pensar a su manera y el docente debe cumplir un rol de segundo orden, por lo tanto la escuela ya no será un medio artificial separado de la vida, sino que pondrá a lxs niñxs en contacto con la naturaleza y la realidad, preparándolos para enfrentar la vida. El docente se convierte en guía, en acompañante o en facilitador. El niñx es un sujeto con derechos, con capacidades, preguntas e intereses propios.

Vale aclarar que lxs alumnxs aprenden cuando participan activamente de su aprendizaje. Se basa en una construcción del conocimiento por parte del alumnx. Como afirma Blazquez (2013): “Es decir, pasar de una pedagogía de las carencias: el alumno no sabe, y por lo tanto hay que llenarle de conocimientos; a una pedagogía de las necesidades, el alumno necesita y es necesario identificar esos vacíos para colmarlos” (p. 10). Hay un enfoque globalizador centrado en el que aprende, atendiendo a las tres dimensiones del contenido (conceptual, procedimental y actitudinal). El papel activo del alumnx cuestiona la asimilación pasiva de conocimientos ya que cada alumnx se lo apropia de manera diferente y específica; en otras palabras, lo re-construye.

Ahora el alumnx es el centro, el eje sobre el cual gira el proceso educativo. Sus intereses deben ser conocidos y promovidos por la escuela y aún rnás, ésta debe garantizarle la autoconstrucción del conocimiento, la autoeducación y el autogobierno.

(De Zubiria, 2006, p. 116)

El rol del docente es de mediador y coordinador. El docente se enfoca en los aprendizajes de sus alumnxs, promoviendo un aprendizaje motor significativo. El profesxr debe tener en cuenta las necesidades de aprendizaje de lxs alumnxs, atendiendo a la diversidad de ritmos e intereses, orientando la participación y posibilitándoles actuar de un modo más independiente. Como afirma De Zubiria (2006) el maestrx, en esta concepción, ya no es el ser omnipotente que lo sabe y lo regula todo, trasladándose al centro del proceso educativo al propio estudiante y de una postura magistrocentrista se pasará a una claramente paidocentrista.

A modo de cierre podemos manifestar que desde el punto de vista comunicacional, la comunicación del alumnx se enriquece no sólo por su relación con el docente, sino por la multiplicidad de relaciones con sus pares.

3.4. Las teorías del aprendizaje

Nos parece de suma importancia abordar el tema de las teorías del aprendizaje ya que creemos se hayan estrechamente vinculadas a las diferentes concepciones de enseñanza sobre la Educación Física. Son muchas las teorías que analizan el proceso de aprendizaje. Nos centraremos en dos grandes enfoques que han significado verdaderos hitos en el modo de concebir el proceso de aprendizaje y han impactado fuertemente en las diferentes propuestas didácticas: la teoría conductista y la teoría cognitivista y su evolución hacia el constructivismo.

a) La teoría conductista

Esta teoría concibe al aprendizaje como un proceso ciego y mecánico de asociación de estímulos y respuestas provocado y determinado por condiciones externas, ignorando la intervención mediadora de variables referentes a la estructura interna del sujeto que aprende.

Al respecto Segura (2005) expresa que el conductismo responde a un momento histórico determinado que requería la memorización de los estudiantes del conocimiento científico convirtiendo a lxs estudiantes en simples receptores de información.

Sus principales representantes fueron Thordnike, Pavlov, Watson y Skinner.

Como teoría explicativa del aprendizaje y la enseñanza, deriva de dos corrientes muy importantes en la Psicología como son el empirismo y el conexionismo. Como expresa Pozo (1999) el conocimiento, desde un punto de vista conductista, concuerda

con la visión empirista y asociativa del aprendizaje ya que la conducta de un organismo podría reducirse a la asociación de estímulos y respuestas en que había generado esa conducta.

Debemos partir de la base de que sus autorxs realizaron diferentes experimentos con animales y luego, extrapolaron las conclusiones al ser humano. En este sentido, sostienen los siguientes principios:

- Hombre y animal son sustancialmente iguales. Sólo existen diferencias de grado.
- El animal y en consecuencia el hombre, están determinados en su conducta; conociendo el estímulo se puede predecir la respuesta y viceversa.
- Las ciencias humanas se reducen a las naturales. La mente, lo espiritual, la conciencia, si existen, no se pueden estudiar científicamente.
- Se debe estudiar al ser humano para conducirlo, para manejar y fiscalizar las acciones humanas.

Esta teoría sostiene que el aprendizaje depende de los estímulos que proporciona el mundo externo. Como expresa Pozo (1994) el conductismo, como enfoque asociacionista y mecanicista, sitúa el principio motor de la conducta fuera del organismo. Así, presuponen que el aprendizaje siempre es iniciado y controlado por el ambiente.

Como afirma Segura (2005) el objeto de estudio es la conducta observable y lo que se pretende es medir, controlar y predecir la conducta tanto del animal como del hombre. Cabe aclarar que se aprende cuando se establece una conexión ciega y mecánica entre estímulos y respuestas que puede ser observable y controlable experimentalmente.

A través del método de ensayo-error y la repetición se logra condicionar la conducta para lograr la respuesta deseada.

Hay leyes que guían el proceso:

- De la disposición o motivación (sólo el aprendizaje deseado es duradero).
- De la frecuencia o ejercicio (la repetición es fundamental para aprender).
- Del éxito o del efecto (a mayor éxito obtenido, mayor posibilidad de aprendizaje)

Es muy importante en esta teoría reforzar las conductas para poder alcanzar las respuestas deseadas. Al respecto Segura (2005) afirma que para el conductismo el reforzamiento es el mecanismo primario para el mantenimiento de la conducta.

En lo que compete a la enseñanza, lo esencial es la predicción y control de la conducta utilizando el condicionamiento permanente de la misma a través de la utilización de reforzadores positivos o negativos, o través de castigos, si es necesario.

Por lo tanto es muy importante graduar y ordenar los estímulos que producen las respuestas (conductas) deseables. Por lo tanto, como manifiesta Renzi (2001), enseñar Educación física desde este enfoque consiste en presentar a los alumnos los mejores estímulos y los mejores modelos técnicos. La calidad del estímulo garantiza la mejor respuesta o ejecución motriz del aprendiz ya que el alumno no pone nada de sí en el acto de aprender, hay sólo imitación y copia. Por su parte Renzi (2001) agrega, que desde esta teoría, hasta el modelo técnico deportivo más complejo puede aprenderse presentándolo como conductas simples, estímulos parciales, aislados del todo, por lo tanto el docente demuestra el gesto técnico a aprender, el que actúa como estímulo visual que condiciona la respuesta del alumno, quien lo copia e imita de modo pasivo y lo más fielmente posible.

Finalmente Segura (2005), con respecto al manejo de la disciplina en el conductismo, sostiene que se presenta sobre la base de la autoridad del docente, que impone las reglas y los deberes de los estudiantes y además ejecuta las acciones correctivas al mal comportamiento. Se basa en un sistema de recompensa y castigo con una serie de normas y deberes preestablecidos.

b) Teorías cognitivistas y el surgimiento del constructivismo

A finales de los años 50, la teoría de aprendizaje comenzó a apartarse del uso de los modelos conductistas hacia un enfoque que descansaba en las teorías y modelos de aprendizaje provenientes de las ciencias cognitivas. Psicólogos y educadores dejaron de lado el interés por las conductas observables y abiertas y en su lugar acentuaron procesos cognitivos más complejos como el de pensamiento, la solución de problemas, el lenguaje, la formación de conceptos y el procesamiento de la información.

De este modo, comenzó a surgir un nuevo conjunto de supuestos psicológicos sobre el aprendizaje derivado de las ciencias cognitivas. En lugar de promover el desempeño observable del estudiante, se comenzó a poner énfasis en promover el procesamiento mental.

El aprendizaje se equipara entonces a cambios discretos entre los estados del conocimiento más que con los cambios en la probabilidad de respuestas. Las teorías

cognitivas se dedican a la conceptualización de los procesos del aprendizaje del estudiante y se ocupan de cómo la información es recibida, organizada, almacenada y localizada. El aprendizaje se vincula, no tanto con lo que los estudiantes hacen, sino con qué es lo que saben y cómo lo adquieren. La adquisición del conocimiento se describe como una actividad mental que implica una codificación interna y una estructuración por parte del estudiante. El estudiante es visto como un participante muy activo del proceso de aprendizaje.

Psicólogos como Herbert Simon y George Miller y lingüistas como Noam Chomsky no se dedicaron a las respuestas objetivas y abiertas de sus sujetos, sino a lo que éstos sabían, al modo como adquirirían el conocimiento y cómo lo usaban. Se dejó de insistir en la ejecución (lo que la gente hacía) y se subrayó la competencia (lo que la gente sabía). Y esto desembocó inevitablemente en la indagación sobre la manera en la que el conocimiento estaba representado en la mente.

El término constructivismo fue tomando forma en el campo de las ciencias cognitivas y en el de la psicología norteamericana. La apertura de la reflexión educativa a las ciencias de la educación propició su adopción y generalización en los países anglosajones y en América Latina. Como afirma Segura (2005) los planteamientos teóricos de los constructivistas consideran que los modelos de aprendizaje deben centrarse en la construcción y organización del conocimiento. Segura (2005) completa su idea sosteniendo que es un aprendizaje por descubrimiento, el cual es retenido por la memoria a largo plazo y puede ser integrado al aprendizaje previo.

El hecho de subrayar el papel activo del alumno supuso cuestionar la asimilación pasiva y acrítica de conocimientos: se parte del supuesto que el conocimiento culturalmente convalidado está a la disposición de todos, pero cada cual se lo apropia de manera diferente y específica; en otras palabras, lo re-construye.

Desde este punto de vista, todas las posturas pedagógicas que favorecen la apropiación activa del conocimiento son constructivistas.

Entre los autores más representativos de esta corriente, podemos señalar a Jean Piaget, Lev Vigotsky y David Ausubel.

Comparten la concepción fundamental de que el conocimiento humano es una construcción activa de la realidad gracias a que el cerebro no es un mero recipiente en el

que se deposita información sino una entidad que construye la experiencia y el conocimiento al ordenarlos y darles forma.

A continuación desarrollaremos las características más importantes de la perspectiva constructivista:

Surge a finales de los 50 a partir de la consideración de teorías y enfoques provenientes de las ciencias cognitivas poniendo especial énfasis, ya no en la conducta observable, sino en los aspectos internos por el cual el sujeto procesa la información. El aprendizaje comienza a vincularse con lo que lxs estudiantes saben y cómo lo adquieren, siendo partícipes activos de este proceso. Segura (2005) diferencia al constructivismo del conductismo, considerando que en el primero el aprendizaje se realiza en situaciones y tareas auténticas. Lo importante es que lxs alumnxs aprendan a usar lo que están aprendiendo para lograr los mismos tipos de aplicaciones en la vida. Segura (2005) en referencia a la disciplina escolar, la diferencia del conductismo, explicando que ésta se va construyendo por medio de la reflexión, el diálogo y el principio de que son los propios estudiantes los que deben asumir responsabilidades consigo mismos y los demás.

Sus principales representantes: Piaget, Vigotsky y Ausubel comparten que el conocimiento es una construcción activa de la realidad.

Para Piaget, el conocimiento se construye por la interacción entre la experiencia sensorial y el razonamiento utilizando tanto las fuentes exteriores (conocimiento físico y social) como las internas (conocimiento lógico-matemático).

En esta concepción ya no hay un proceso lineal y dirigido de estímulo a respuesta, sino un proceso circular de asimilación inicial del estímulo al esquema de respuesta y de acomodación de las respuestas al estímulo así calificado. (Castorina, Fernández y Lenzi, 1989, p.21)

El modo de conocer se asemeja al funcionamiento biológico y es siempre el mismo: aparece una necesidad o conflicto, surge la asimilación, acomodación y se logra la adaptación; hasta que una nueva necesidad rompe el equilibrio alcanzado. Lo que cambia en este proceso son nuestros esquemas o estructuras cognitivas que van atravesando por diferentes etapas o estadios hasta lograr el pleno desarrollo. Por ello,

para que haya aprendizaje, primero debe haber un estado de desarrollo previo que lo posibilite y esto es posible gracias a cuatro factores: maduración, experiencia con los objetos, interacción social y equilibración.

Siguiendo lo expresado por Castorina, Fernández y Lenzi (1989) el mecanismo de equilibración es como una marcha continua hacia estados de mayor equilibrio. La fuente de los progresos cognoscitivos se encuentra en los desequilibrios que los sujetos sienten como conflicto, ya que en su esfuerzo por resolverlos se producen nuevas coordinaciones entre esquemas de acción, que les permiten superar las limitaciones de los conocimientos anteriores. Con respecto a esta teoría Renzi (2001) agrega que en cuanto al aprendizaje motor, el docente que pretenda intervenir en él debe tener conocimiento sobre los esquemas motores que posee el alumno y de esta manera generar situaciones que le permita aplicarlos y otras que creen en el niño la necesidad de búsqueda de nuevas posibilidades motrices que generen la reestructuración de los esquemas previos y la adquisición de nuevos esquemas.

Desde otra perspectiva, para Vigotsky, el factor social es fundamental, ya que él analiza el surgimiento de los procesos psicológicos superiores a partir de la internalización de las prácticas sociales específicas. Al respecto, afirma que los procesos psicológicos superiores surgen gracias a la interacción social y los superiores avanzados, gracias a la participación en contextos de socialización específicos como es por ejemplo la escuela. El sujeto no responde pasivamente a estímulos, sino que actúa sobre ellos transformándolos gracias al uso de herramientas, signos y símbolos. El aprendizaje consiste entonces en una internalización progresiva de instrumentos mediadores; es por eso que se inicia en el exterior del sujeto y luego se transforma en proceso interno. Desde el punto de vista de Vigotsky entonces, para que haya desarrollo, primero debe darse el aprendizaje (el influjo de lo social). Por ello introduce un concepto muy importante como es el de la Zona de Desarrollo Próximo, como la distancia que existe entre el nivel de desarrollo real del sujeto y el nivel de desarrollo potencia. En palabras de Vygotsky la zona de desarrollo próximo es:

La distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial,

determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de otro compañero más capaz.

(Vygotsky, 1996, p. 133)

Como bien explica Segura (2005) la teoría de la zona de desarrollo próximo hace referencia a qué los estudiantes están dispuestos a aprender con la ayuda del docente u otros, debido a que todavía están debajo de dicha zona. Segura (2005) completa su pensamiento expresando que en la teoría de la zona de desarrollo próximo, el alumno tiene una función activa, donde parte de su conocimiento cotidiano para ir vinculándolo con el conocimiento sistemático a través del diálogo con sus compañeros y docentes.

Finalmente Ausubel introduce el concepto de aprendizaje significativo y afirma que éste se produce cuando puede relacionarse, de modo no arbitrario y sustancial, la nueva información con lo que el alumno ya sabe. Por ello es importante que se den tres condiciones: significatividad lógica, psicológica y predisposición afectiva para aprender. Según Pozo (1994) un conocimiento recién adquirido sería como un alumno nuevo que se incorpora a una clase una vez comenzado el curso. El alumno puede no relacionarse con sus compañeros y permanecer aislado, puede juntarse con algún grupo ya formado o puede ser un líder que revolucione toda la clase. Lo mismo pasa con los conocimientos nuevos: pueden consistir en un saber aislado, integrarse en estructuras de conocimiento ya existentes o reestructurar por completo los conocimientos anteriores. Por su parte Renzi (2001) agrega que el aprendizaje significativo requerirá más esfuerzo que un aprendizaje repetitivo, ya que el alumno deberá relacionar la información nueva con sus conocimientos previos. Por consiguiente enseñar también implica buscar los medios para despertar la motivación y evitar situaciones que la hagan desaparecer.

Para poder lograr los diferentes tipos de aprendizaje (de representaciones, de conceptos y de proposiciones) es necesario que el alumno cuente con inclusores (ideas o conceptos relevantes en su estructura cognitiva) que le permitan relacionar sustantivamente la nueva información con la que ya posee. Por lo que es fundamental que el docente pueda partir siempre del nivel de conocimientos previos que tienen sus alumnos. Hay tres formas de asimilar la información: aprendizaje subordinado, supraordenado y combinatorio. Si el material se organiza de una forma lógica y jerárquica y se presenta en secuencias ordenadas en función de su potencialidad de

inclusión, se produce el aprendizaje significativo y por ende la posibilidad de transferencia del mismo (vertical y horizontal).

A modo de cierre, Segura (2005) sintetiza el rol del docente constructivista en los siguientes aspectos que deberá propiciar:

- Un ambiente de aprendizaje por medio de la solución de problemas de lxs alumnxs.

- Partir del error como un medio del proceso de aprendizaje.

- Tener en cuenta el papel protagónico del estudiante en el proceso de aprendizaje.

- Considerar actividades que inviten a la reflexión de la realidad cotidiana.

Segunda parte

Capítulo 4: Diseño metodológico

4.1. Estado del arte

Hemos encontrado diversas investigaciones que abordan el tema sobre las concepciones de enseñanza a nivel mundial, lo que pone de manifiesto el gran interés de profesionales de distintas áreas en el proceso de enseñar, pero no hemos podido encontrar investigaciones propias del campo de la Educación Física. A continuación describiremos las investigaciones relacionadas con el tema de esta investigación, de acuerdo a la afinidad con el objeto de estudio y que nos han permitido tener en cuenta sus desarrollos metodológicos y teóricos para la presente tesis:

- **Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje del alumnado del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad del País Vasco**

Autor: Dra. Pilar Gil Molina

Universidad del País Vasco, Donostia-San Sebastián, Gipuzkoa, España

Año: 2013

En este trabajo se presentan los resultados de un estudio que ha tratado de explorar cuáles eran las diversas concepciones que sobre la enseñanza y el aprendizaje tenía un grupo de estudiantes del Máster Universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea. Sus objetivos fueron: identificar las teorías implícitas del alumnado y explorar posibles diferencias según los estudios universitarios previamente cursados por dicho alumnx. La exploración de estas concepciones ha tomado como marco teórico el de las teorías implícitas (Pozo, Scheuer, Pérez Echeverría, Mateos, Martín y De la Cruz) y ha utilizado para la recogida de datos en el alumnado una versión del Cuestionario de dilemas sobre la enseñanza y el aprendizaje de Pozo. Los resultados de esta investigación son que lxs alumnxs tienen creencias constructivas sobre lo que es o han de ser conceptualmente la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación.

- **Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes universitarios de ciencias.**

Autores: Silvia Lucía Vilanova, María del Mar Mateos Sanz y María Basilisa García

Universidad Nacional de Mar del Plata, Buenos Aires, Argentina

Año: 2010

Se presenta un análisis del contenido y la naturaleza de las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje de lxs docentes universitarixs de ciencias de la Universidad Nacional de Mar del Plata, Argentina. Sus objetivos fueron: describir el contenido de las teorías de dominio relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje que poseen lxs docentes universitarixs de ciencias y evaluar el grado de consistencia de las teorías de dominio relacionadas con la enseñanza y el aprendizaje que poseen lxs docentes universitarixs de ciencias. Se realizó un estudio descriptivo de las variables "concepciones sobre el aprendizaje" e "índice de consistencia", tomando como marco teórico las teorías implícitas, y utilizando un diseño *ex-post-facto* prospectivo. Para la recolección de datos se adaptó y validó un cuestionario de dilemas a partir del cual fueron consultados 100 sujetos. Los resultados muestran que lxs docentes poseen concepciones en las que predomina la teoría constructiva del aprendizaje en los aspectos "qué es aprender" y "qué y cómo se aprende", mientras que respecto de "qué y cómo se evalúa", prevalece la teoría interpretativa.

• Concepciones de enseñanza de las profesoras de preescolar y primaria de la ENSV

Autores: Julieta Enciso Castro y Ruth Marina Fonseca Lozano

Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia

Año: 2012

La investigación se realizó en la Escuela Normal Superior de Villavicencio sobre concepciones de enseñanza que poseen las profesoras de preescolar y primaria de esta institución formadora de maestros. El trabajo se hizo teniendo en cuenta una revisión conceptual sobre enseñanza, concepciones y teorías implícitas. Su objetivo fue identificar y caracterizar las diversas concepciones de enseñanza que se evidencian en las prácticas pedagógicas de las docentes de preescolar y primaria de la Escuela Normal Superior de Villavicencio (ENSV). Sus conclusiones fueron que las concepciones de enseñanza que poseían lxs profesorxs de preescolar y de primaria de la Escuela Normal Superior de Villavicencio, tenían una alta tendencia a ubicarse dentro del enfoque de la escuela tradicional y que la teoría implícita de enseñanza que subyace en las prácticas pedagógicas de las profesoras de preescolar y primaria de la Escuela Normal Superior

de Villavicencio es la teoría dependiente, de acuerdo a la clasificación elaborada por Marrero (1998).

•Concepciones de práctica pedagógica

Autores: Elsa Amanda Moreno

Universidad Pedagógica Nacional, Bogotá, Colombia

Año: 2002

El trabajo tuvo como objetivo identificar las concepciones de práctica pedagógica que tienen lxs practicantes, lxs profesorxs tutores y lxs asesores. La metodología es cualitativa, exploratoria y transversal. Los instrumentos utilizados son la encuesta, la entrevista, las reflexiones escritas por lxs practicantes, observaciones en el aula y materiales escritos que guían el aspecto pedagógico. Sus conclusiones fueron que en los actores involucrados en la práctica coexistían varios modelos pedagógicos, a veces contradictorios y que el discurso pertenecía a un enfoque pedagógico y la práctica corresponde a otro diferente. Las concepciones pedagógicas de la universidad y las de los colegios están desarticuladas. En la práctica del educador en formación incide significativamente el modelo o modelos de los profesorxs universitarixs. La teoría implícita de enseñanza es la teoría dependiente de Marrero.

•Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios.

Autor: Ariana de Vincenzi

Universidad de La Sabana, Bogota, Colombia

Año: 2007

Este trabajo se centró en el análisis de dos dimensiones esenciales para el estudio de la enseñanza universitaria: las acciones docentes en el aula y el pensamiento de lxs profesorxs sobre la enseñanza. La investigación se desarrolla en una universidad privada de Argentina y su objetivo fue estudiar las prácticas y concepciones sobre la enseñanza que poseen 25 profesorxs universitarixs de la carrera de medicina. Para la recolección de información se utilizó una ficha de observación de clases semiestructurada y un inventario atribucional de teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza elaborado por Rodrigo, Rodríguez y Marrero. Sus conclusiones fueron: la práctica docente como comprensión de significados fue la configuración prevalente identificada

en las prácticas de enseñanza y lxs docentes asumieron los principios de la teoría expresiva e interpretativa descriptas por Rodrigo, Rodríguez y Marrero.

4.2. Relevancia de la investigación

El tema sobre las concepciones de enseñanza se viene investigando desde hace varios años lo que demuestra que es un tema relevante para la comunidad científica. Todas las investigaciones anteriormente descriptas se centran en el tema de las concepciones de enseñanza y aprendizaje y las abordan desde un marco teórico que es el de las teorías implícitas: la teoría directa, la teoría interpretativa y la teoría constructiva. Varias de ellas utilizan el cuestionario de dilemas sobre la enseñanza y el aprendizaje que no es aplicable en nuestro trabajo. En algunas investigaciones encontramos que el problema de investigación es muy similar a nuestro trabajo pero los objetivos generales son muy diferentes, ya que el marco teórico desde el cual fue abordada no coincide con nuestro marco teórico.

En cambio nosotros tomamos como referencia otro marco teórico que se focaliza en las concepciones de enseñanza desde una perspectiva antropológica, pedagógica y didáctica y a su vez estas concepciones las relacionamos con la función social que le asignan lxs alumnxs residentes a la Educación Física, con las teorías del aprendizaje y los estilos de enseñanza. También es importante resaltar que ninguna de las investigaciones encontradas pertenecen al área de la Educación Física y tampoco trabajan con una muestra de alumnxs residentes universitarixs. Creemos que esta investigación aportará a la didáctica específica de la Educación Física nuevos conocimientos relacionados a concepciones de enseñanza de lxs docentes.

4.3. Formulación del problema

Todo lo expresado anteriormente nos lleva a plantearnos la siguiente pregunta: ¿Cuáles son las concepciones de enseñanza que subyacen en las residencias de nivel primario de lxs estudiantes del profesorado de Educación Física de la Universidad “Juan Agustín Maza”?

4.4. Objetivos

4.4.1. Objetivo general

-Identificar las concepciones de enseñanza que subyacen en las residencias de nivel primario de lxs estudiantes del profesorado de Educación Física.

4.4.2. Objetivos específicos

- Identificar las concepciones de enseñanza desde las perspectivas antropológica, didáctica y pedagógica.
- Describir los estilos de enseñanza utilizados por lxs estudiantes residentes.
- Identificar la función social que le asignan lxs estudiantes residentes a la Educación Física.
- Identificar los saberes de la cultura corporal que planifican lxs estudiantes residentes.

4.5. Esquema metodológico

4.5.1. Tipo de diseño, esquema y enfoque de investigación

Este trabajo de investigación se encuadra dentro del marco de una investigación del tipo cualitativo ya que indagamos sobre las concepciones de enseñanza de lxs alumnxs residentes a partir de lo que manifiestan en las observaciones de sus clases, en las entrevistas realizadas y en sus planificaciones periódicas. El enfoque cualitativo puede concebirse como un conjunto de prácticas interpretativas que hacen al mundo visible y lo convierten en una serie de representaciones en forma de observaciones, anotaciones, grabaciones y documentos (Baptista Lucio, Fernández Collado y Hernández Sampieri, 2014). Además este tipo de investigación estudia a los objetos y seres vivos en sus ambientes naturales intentando encontrar sentido a los fenómenos en función de los significados que las personas les otorgan.

Utilizamos un diseño de investigación no experimental, ya que observamos fenómenos tal como se dan en su contexto natural (en nuestro caso las clases de los residentes, sus planificaciones, los espacios de reflexión) para posteriormente analizarlos, o sea no se generó ninguna situación, sino que se observaron situaciones ya existentes, no provocadas intencionalmente en la investigación por quien la realiza (Baptista Lucio, Fernández Collado y Hernández Sampieri, 2014). Dentro del diseño no experimental es una investigación del tipo descriptivo ya que dispusimos de dimensiones o variables relativamente especificadas y además nos interesó saber que valores adquieren estas variables en un conjunto de sujetos (alumnxs de residencia de nivel primario) o sea esta investigación describió el comportamiento de las variables a observar (Ynoub, 2007). Cabe agregar que los estudios descriptivos buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades,

procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis (Baptista Lucio, Fernández Collado y Hernández Sampieri, 2014).

Con relación al tiempo es transeccional o transversal ya que se recolectaron datos en un sólo momento, en un tiempo único y su propósito fue describir variables y analizar su incidencia e interrelación en un momento dado (Baptista Lucio, Fernández Collado y Hernández Sampieri, 2014) o sea no hubieron observaciones de las variables a lo largo de tiempo. Los datos que se generaron son de campo ya que fueron recolectados de observaciones de clases de Educación Física (registradas por medio de grabaciones), de entrevistas con lxs alumnxs residentes y de sus planificaciones periódicas. Es una investigación aplicada porque buscamos generar conocimientos sobre concepciones de enseñanza en la Educación Física.

4.6. Muestra

Como sostiene Samaja (1999) el dato es una construcción compleja que posee una estructura interna. En nuestra investigación se trabajó con una fuente de datos primaria, ya que fueron generados por el propio investigador (Samaja, 1999), al observar las clases de lxs alumnxs residentes, como así también al administrar entrevistas individuales al mismo grupo de alumnxs y analizar sus planificaciones periódicas. Con respecto a la entrevista elegimos la semiestructurada ya que éstas se basan en una guía de temas o preguntas y el entrevistador tiene la libertad de introducir preguntas adicionales para precisar conceptos u obtener mayor información sobre los temas deseados (Baptista Lucio, Fernández Collado y Hernández Sampieri, 2014).

Por lo descripto anteriormente los datos fueron producidos o generados por nosotros mismos.

La fuente de datos resultó válida ya que:

- Hizo viable el cumplimiento de los objetivos de nuestra investigación, ya que los instrumentos diseñados permitieron obtener datos relevantes para avanzar en la resolución de los problemas de nuestra investigación y en la puesta a prueba de las hipótesis.
- Se cumplió con el requisito de ser factible, ya que se dispuso de los medios técnicos y de las condiciones institucionales para que la investigación se desarrollara.

-Los datos fueron accesibles porque se dispuso de los recursos materiales y humanos, ya que la investigación se llevó a cabo con nuestros alumnxs de la cátedra de Residencia de Nivel Primario.

La fuente de datos, según Samaja (1999), también cumplió con los criterios de calidad ya que los datos generados fueron auténticos y las observaciones quedaron registradas por medio de grabaciones. En el caso de las entrevistas, al ser individuales, los alumnxs no se vieron condicionados para expresar lo que consideraban aceptado por el grupo y de esta manera reflejaron fielmente la manifestación efectiva del hecho. Las planificaciones periódicas fueron elaboradas por cada residente. Con respecto al criterio de economía esta investigación se realizó con nuestros alumnxs de residencia, razón por la cual no implicó un gasto en materia económica. También se cumplió con el requisito de la riqueza ya que decidimos realizar entrevistas individuales para que lxs alumnxs tuvieran mayores posibilidades de expresarse que en una entrevista grupal, generándose más riqueza en la producción de datos. Además los datos obtenidos nos informaron sobre múltiples aspectos como son las concepciones de enseñanza y sus visiones de la Educación Física. Si hacemos referencia a la cantidad, observamos y entrevistamos al total de lxs alumnxs residentes de nivel primario por lo que el requisito de la cantidad fue cubierto. En total fueron 10 alumnxs observadxs y entrevistadxs de la sede Valle de Uco. Finalmente aludiendo al requisito de la oportunidad podemos afirmar que la velocidad con que se dispuso de los datos fue adecuada a los tiempos de la investigación, ya que lxs alumnxs residentes estuvieron disponibles para ser observadxs y entrevistadxs a lo largo de todo el año.

- Universo: está formado por todos lxs estudiantes de Educación Física de la Universidad Juan Agustín Maza.
- Población: está constituida por todos lxs alumnxs de residencia de nivel primario de Educación Física de la Universidad Juan Agustín Maza del año 2018.
- Muestra: es finalística o no probabilística, ya que el carácter finalístico o intencionado hace referencia al hecho de que la selección de los casos (alumnxs) se basa en un criterio previamente adoptado (Ynoub, 2015). Dentro de muestra finalística se trata de un muestreo casual o incidental ya que seleccionamos directa e intencionadamente a lxs individuadxs de la población. Nuestra muestra estuvo constituida por lxs diez alumnxs de residencia de nivel primario de Educación Física

de la Universidad Juan Agustín Maza del año 2018 de la Sede Valle de Uco, que representaron el 41,66 % del total de residentes, los cuales aceptaron voluntariamente participar de la investigación. Cabe destacar que la Sede Gran Mendoza tuvo 8 alumnxs y la Sede Este 6 alumnxs.

4.7. Contexto de la investigación

Nos parece importante comenzar este apartado describiendo la organización general de la cátedra de residencias pedagógicas de nivel primario del profesorado de Educación Física de la Universidad “Juan Agustín Maza”:

- Es una materia semestral de cuarto año del profesorado de Educación Física que se articula posteriormente con la residencia de nivel secundario.
- Lxs alumnxs de este espacio curricular están a cargo de un profesor de residencia que realiza la organización, seguimiento y evaluación de las mismas.
- Lxs alumnxs se distribuyen en parejas pedagógicas las cuales se reúnen semanalmente con su profesor de residencia. En estas reuniones se distribuyen las escuelas, se corrigen planificaciones, se comparten experiencias de lxs alumnxs, se abordan temas propios de la didáctica y se aclaran dudas a lxs alumnxs que pudieran presentarse durante el desarrollo de las prácticas.
- Lxs residentes trabajan con un modelo de planificación diaria muy sencilla donde colocaban la intencionalidad pedagógica de la clase y las actividades divididas en sus tres momentos: inicio, desarrollo y cierre. Además utilizan una planificación periódica con los siguientes componentes: intencionalidad pedagógica, capacidades, saberes, actividades, temporalización y evaluación. Las mencionadas planificaciones deben estar visadas por el profesor de residencia.
- En la primera reunión de residencia el profesor de la cátedra le asigna cuatro cursos a cada miembro de la pareja de una escuela primaria, a la que concurren dos veces por semana en horario completo de la jornada (turno mañana o tarde).

Ya habiendo caracterizado la residencia de nivel primario en rasgos generales describiremos la organización propia de la residencia de esta investigación. Esta residencia se desarrolló durante el segundo semestre del año 2018 y se estructuró a partir de un grupo de 10 alumnxs que formaron cinco parejas pedagógicas, con el fin de acompañarse, apoyarse y sugerirse correcciones durante sus residencias. Lxs

mencionados alumnxs concurren todos los viernes a una reunión de residencia obligatoria con su profesor.

Desarrollo del trabajo de campo.

El trabajo de campo se llevó a cabo durante los meses de setiembre, octubre y noviembre del año 2018, que corresponde al periodo de tiempo durante el cual lxs alumnxs residentes de la Universidad “Juan Agustín Maza” realizaron su residencia en tres escuelas de nivel primario de la ciudad de Tunuyán, de la provincia de Mendoza. En las dos primeras semanas de setiembre realizaron un proceso de observación de clases de los cursos que les fueron asignados para sus prácticas, con el objeto de diagnosticarlos. Finalizado este periodo comenzaron a desarrollar sus clases de manera individual, aunque siempre acompañados de sus parejas pedagógicas, ya que mientras unx daba clase, el otrx observaba a su compañerx y viceversa. Cabe destacar que el profesxr de residencia grababa (grabación de voz) las clases de lxs alumnxs practicantes cada vez que iba a observarlos pero también lxs alumnxs se grababan y pasaban esas grabaciones al profesxr en las reuniones semanales de residencia. Las mencionadas grabaciones fueron transcritas de manera escrita para su posterior análisis. A continuación, presentamos una tabla con la cantidad de residentes y sus correspondientes observaciones realizadas:

Tabla 2

Clases observadas por cada alumnx residente

Número de alumnx residente	Cantidad de observaciones registradas
1	5
2	7
3	6
4	4
5	5
6	4
7	5
8	4
9	6

10	5
TOTAL	51

Fuente: elaboración propia

Luego de finalizado el periodo de clases en las escuelas, se le administró a cada alumnx una entrevista personalizada, que también fue grabada y transcrita de manera escrita y finalmente se les solicitó sus planificaciones periódicas impresas.

4.8. Matriz de datos

Unidad de análisis: alumnx de residencia de Nivel Primario de Educación Física.

Categorías (variables)	Valores	INDICADORES Definiciones operacionales	
Concepciones de enseñanza	Perspectiva antropológica	Biológico-mecanicista	La concepción biológico-mecanicista resalta lo corporal y motor dejando de lado la parte cognitiva y emocional del alumnx lo que trae como consecuencia una educación que no es integral. No se preocupa por los procesos humanos internos. Prevalece la idea de cuerpo fragmentado o máquina. Esta concepción es dualista, hay un planteamiento instrumental del cuerpo, puramente físico y motor. Se fundamenta en ciencias biomédicas como la Anatomía, Fisiología y Biomecánica del movimiento humano
		Humanista-pedagógica	Es una concepción holística ya que tiene en cuenta todas las dimensiones que integran a la persona. El profesor toma decisiones teniendo en cuenta al grupo. Promueve la participación de los alumnx en la toma de decisiones sobre las actividades a realizar lo que favorece a su autonomía. Hay mayor compromiso del alumnx hacia el aprendizaje al ser protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje. La inclusión es una característica esencial de esta concepción.
	Perspectiva didáctica	Alumnx como sujeto concreto	Esta concepción se basa en el principio que los alumnx son diferentes, que no todos tienen el mismo ritmo de aprendizaje, ni de desarrollo físico. La diferenciación de la enseñanza consiste que, en base a los resultados que se van observando en las clases, se van proponiendo actividades diferenciadas para atender las particularidades de cada alumnx.
		Alumnx como sujeto ideal y abstracto	Esta concepción se basa en el supuesto que todos los alumnx son iguales. El alumnx es un sujeto ideal y abstracto. Se fundamenta en un aprendizaje mecánico y repetitivo buscando un rendimiento motor homogéneo. Las consignas de trabajo son iguales para todos.
	Perspectiva pedagógica	Paidocéntrica	En esta concepción el centro del proceso de enseñanza es el alumnx. El profesor se focaliza en el aprendizaje de los alumnx teniendo en cuenta sus conocimientos previos, experiencias, necesidades e intereses, lo que genera una Educación Física inclusiva. Se basa en una construcción del conocimiento por parte del alumnx.
		Logocéntrica	Se fundamenta en un modelo tradicional de enseñanza. El contenido ocupa un lugar privilegiado en esta concepción. Lo más importante es que el alumnx debe adquirir un conjunto de conocimientos que se consideran relevantes para su formación. Esta concepción centra la atención en los contenidos de la materia y olvida los conocimientos previos y los intereses del alumnx para adecuar a ellos la enseñanza.
		Magistrocéntrica	El docente es el centro de la enseñanza, ya que es el quien posee los conocimientos que va a transmitir a lxs alumnx, los cuales según esta concepción se los apropian de una manera pasiva. . El docente posee el saber, poder, dominio y control y es quien realiza siempre la valoración. Hay una dependencia del alumnx con respecto al profesor.
Función social de la Educación Física	Militarista		• Adoctrinamiento de los cuerpos. • Ejercicios gimnásticos con corte marcial y militar. • Desarrollo del carácter imponiendo orden, disciplina y obediencia. • Culto a la fortaleza, insensibilidad y homofobia • Respeto a la jerarquía • Construcción de futuros soldados, defensores de la patria. • Búsqueda de futuros ciudadanos esencialmente nacionalistas

	• Construcción de cuerpos viriles: búsqueda del arquetipo masculino.
Higienista	• Desarrollo de la condición biológica (Anatomo - fisiológicas). • Perfeccionamiento físico. • Ejercicios gimnásticos sistematizados en función del desarrollo de las capacidades físicas para fomentar y garantizar el goce del bienestar corporal. • Uniformidad y prolijidad en los movimientos para el mantenimiento o mejora de la salud. • Prevención de enfermedades mediante el ejercicio físico sistemático • Construcción del arquetipo masculino mediante ejercicios físicos. Búsqueda de cuerpos vigorosos, fuertes, robustos y viriles. • Construcción del arquetipo femenino mediante la gimnasia femenina. Búsqueda de cuerpos elegantes, delicados. Desarrollo de futuras madres.
Deportivista	• Transmisión de técnicas deportivas. • Ejercicios analíticos y sistemáticos. • Selección y detección de talentos deportivos. • Iniciación deportiva: Educación física como base de la pirámide deportiva. • El deporte como contenido exclusivo de la Educación Física • Rendimiento, eficiencia y eficacia como componentes evaluativos de la Educación Física. • Rol docente: Profesor/a – entrenador/a.
Recreacionista	• El rol que cumplen lxs docentes dentro de la visión recreacionista es la de dinamizadores o animadores de actividades (entretenidas). Lxs docentes proponen una batería de actividades (que no podríamos denominar nunca como “juegos” y menos aún que permiten jugar) una tras la otra, buscando entretener de un modo pasatiempista a sus alumnxs. • Entretener a los alumnxs con actividades recreativas. • Utilizar al juego como estrategia metodológica.
Psicomotricista	La educación psicomotriz es una experiencia para enfrentarse con el medio que lo rodea y, en particular menciona que la aparición del juego es el medio educativo por el cual los niños pueden realizar ajustes individuales o colectivos, por tanto, no es objeto de la educación psicomotriz enseñar comportamientos motores. Los contenidos que se consideran propios de la educación psicomotriz son: Motricidad Global, aparecen tres categorías: a) juegos y expresión libre; b) coordinación dinámica general; c) coordinación fina de la mano y de los dedos. Coordinación óculo-manual
Desarrollista	• Función de la Educación Física: desarrollar las cualidades físicas (capacidades condicionales y coordinativas) y las habilidades motoras básicas y específicas. • Desarrollo de la formación física básica: desarrollo de la formación corporal y un adecuado funcionamiento orgánico. • Aumentar el acervo motor

Humanista con sentido sociocrítico		• Confronta los valores hegemónicos del capitalismo. Tratamiento crítico de la competencia, el abuso de poder, la exclusión, la discriminación, rendimiento y eficacia fisiológica y motriz. • Establece la concepción de ser humano desde el binomio corporeidad-motricidad (Tomar a las personas de modo global y unitario en su dimensión cognitiva y relacional). • Se encarga de recuperar y/o sostener el componente lúdico en el desarrollo de las diversas prácticas corporales. • Se toma a la Educación Física como ámbito propicio para la creación de cultura corporal (física) y no la mera reproducción de objetos culturales corporales devenidos del capitalismo. • Busca propiciar situaciones de enseñanza para el logro de la autonomía y disponibilidad corporal con construcción de la estética, gusto y sensibilidad singular y colectiva. • Toma al juego y el jugar como derecho en las clases de Educación Física. • Busca enseñar críticamente a los deportes, propiciando entenderlos como juegos deportivos. • Tiende a permitir que las personas puedan acceder a toda cultura corporal disponible. • Afirmación de la capacidad decisoria de los educandos como sujetos con poder y capacidad para disponer y decidir sobre sus cuerpos de manera individual y colectiva. • Derecho a la identidad y diferencia corpórea.		
Enfoque sociocultural	La Educación Física es una práctica pedagógica que tematiza sobre las prácticas corporales, como objetos culturales históricos, para su apropiación y/o resignificación por parte de las personas.	Prácticas corporales expresivas – artísticas (con sentido estético)		
		Prácticas corporales introyectivas: la introyección motriz es una capacidad humana que implica una conciencia de sí, un sentir profundo de estar en el mundo. Se relacionan con actividades que permiten sentirse en el presente, a sentir la presencia personal (Yoga – Feldenkrais – Tai Chi – Eutonía – otras).		
		Prácticas corporales deportivas (Tipos de deportes que son propuestos como contenido de la cultura)	Prácticas deportivas psicomotrices y comotrices	Ausencia de interacción motriz.
			Prácticas deportivas sociomotrices	De contracomunicación y cooperación práxica: deportes donde existen interacciones motrices de colaboración y oposición de manera simultánea.
				De colaboración práxica: interacción motriz con cooperación entre compañeros.
				De contracomunicación práxica: interacción motriz de oposición esencial y directa.
		Actividad física sostenible	Prácticas motrices	
Búsqueda del desarrollo autónoma de la disponibilidad corporal y motriz.	Probar, experimentar y descubrir propias acciones motrices espontáneas y singulares. Posibilidades creativas de acciones corporales individuales o en interacción con otras personas y/u objetos.			
Métodos y Ejercicios físicos para el desarrollo sostenible de	Conocimiento de métodos para el desarrollo de las cualidades físicas (condicionales y			

				Actividad Física	coordinativas). Autoevaluación de la condición física. Diagramación de planificaciones de actividad corporal
			Juego y jugar	Juegos de los pueblos originarios	Especificar los juegos que circulan como saberes de la cultura de los pueblos originarios.
				Juegos tradicionales	Prácticas lúdicas que han pervivido a lo largo del tiempo transmitiéndose entre las generaciones, más allá del grado de popularidad actual. Además del valor como entretenimiento, tienen un enorme potencial pedagógico al proporcionar una herramienta para enseñar a jugar y, a la vez, a comprender características que hacen a la identidad cultural.
				El juego popular	Práctica social donde la intención es compartir con otros la posibilidad de crear a partir de lo socialmente conocido. Las reglas se acuerdan entre los jugadores, presentándose factibles de ser modificadas en función de la diversidad que generan. Las están al servicio de decisiones de los jugadores.
				La creación inventiva de instancias de juego / lúdicas	Instancias voluntariamente iniciadas por los jugadores, quienes determinan y estructuran las formas de juego y exponen sus modos personales de jugar.
			Actividades Cooperativas	Prácticas donde las personas dan y reciben ayuda para contribuir a alcanzar objetivos comunes, donde nunca impliquen competición, sino colaboración recíproca.	
			Prácticas corporales en relación con el medio ambiente	Actividades de aventura	Surf – Senderismo – Canotaje – Paracaidismo – Escalada – Parkour – Slackline – Mountain Bike – Skate – Windsurf – Prácticas Acuáticas - otros
				Contemplación del medio natural	
				Campamentos	
				Salidas en ambientes naturales	
				Educación ambiental en relación	

				a la actividad física	
				Elementos, equipos y procedimientos para desenvolverse en ámbitos naturales	
			Otros		
Estilos de enseñanza	Tradicionales (giran alrededor del profesor)	Instrucción directa	El profesor proporciona la respuesta al alumnx sobre la resolución de un problema motor. El profesor realiza todas las operaciones que la clase implica. Sus etapas son: explicación del profesor, demostración del profesor o alumnx, la ejecución y su evaluación. Es un aprendizaje repetitivo y reproductor. El aprendizaje por imitación se muestra eficaz para las tareas motrices basadas en el rendimiento mecánico.		
		Asignación de tareas	Posee las misma características de la instrucción directa sólo que en el momento de iniciar la tarea comienza el movimiento cuando lo cree conveniente, el número de veces y tiempo que el determina y cesa el movimiento cuando él quiere.		
	Participativos (giran alrededor del alumnx)	Enseñanza recíproca	Los alumnx organizados en parejas realizan la tarea encomendada por el profesor a la vez que corrigen sus propios defectos. Uno de los miembros de la pareja ejecuta y el otro observa y corrige, luego se invierten los roles.		
		Pequeños grupos	Es una variación del anterior donde aparece un tercer alumnx que registra los aspectos cuantitativos y cualitativos de las observaciones.		
		Microenseñanza	Es una organización alrededor de un núcleo central integrado por cinco alumnx a los que el profesor les transmite la información objeto de aprendizaje para que estos actúen de la misma forma con el resto de los alumnx.		
	Individualizadores (giran alrededor del alumnx)	Programa individual	Cada alumnx sigue de manera independiente el programa dado por el profesor. Hay autoevaluación por parte del alumnx.		
		Trabajo por grupos	Se divide a la clase en grupos por niveles de aptitud que favorece una mayor interacción entre los miembros del grupo.		
		Enseñanza modular	Tiene la misma organización que el trabajo por grupos sólo que el alumnx elige entre diferentes actividades según sus intereses.		
	Cognitivos (giran alrededor del alumnx)	Descubrimiento guiado	Vincula la actividad física y cognitiva. Sus etapas son: disonancia cognitiva, investigación y descubrimiento. La disonancia induce al alumnx a la investigación que desemboca en el descubrimiento. El profesor espera que la respuesta surja del propio alumnx y lo va guiando con preguntas sobre las respuestas de éste.		

		Resolución de problemas	Muy similar al descubrimiento guiado sólo que en la resolución de problemas se espera que el alumnx encuentre por sí mismo la respuesta con total independencia del profesor. Hay solamente dependencia del profesor en el diseño de los problemas.
	Creatividad	Estos estilos son muy pocos usados en las clases de Educación Física. Se caracterizan por el carácter incompleto y abierto de las experiencias y el papel activo que los alumnxs desarrollan en la exploración. Buscan promover la libertad a través de la libre expresión del individux, la creación de nuevos movimientos o la innovación.	

Procedimiento del indicador: Preguntar, observar y grabar.

Instrumentos: Registro de grabaciones de clases de lxs alumnxs residentes-Entrevista focalizada al alumnx residente de Nivel Primario

Tercera parte

Capítulo 5: Tratamiento de la información

5.1. Exposición de datos

Para abordar el desarrollo de este capítulo analizaremos los datos desde cada una de las fuentes que utilizamos para recolectarlos, por esta razón dividiremos el tratamiento de los datos en tres partes: datos generados por las observaciones de las clases, datos surgidos en la entrevista individual y datos generados a partir de las planificaciones periódicas. Nos parece importante aclarar los significados de los códigos utilizados durante la exposición de los datos, los cuales son:

OC: Observación de clase

EP: Entrevista personalizada

PP: Planificaciones periódicas

Para la exposición de los datos nos centraremos en la unidad de análisis que son lxs alumnx de residencia de Nivel Primario de Educación Física ya que son los sujetos en los que nos focalizamos (Ynoub, 2015). A lo largo de la exposición veremos que todo gira alrededor del alumnx de residencia. Cabe aclarar que también usaremos los términos practicantes o residentes como sinónimos de alumnxs de residencia.

A continuación, comenzaremos con el análisis de los datos y trataremos de dar respuestas a los cuatro objetivos específicos de la investigación que son:

- Identificar las concepciones de enseñanza desde las perspectivas antropológica, didáctica y pedagógica.
- Describir los estilos de enseñanza utilizados por lxs estudiantes residentes.
- Identificar la función social que le asignan lxs estudiantes residentes a la Educación Física.
- Identificar los saberes de la cultura corporal que planifican lxs estudiantes residentes.

Empezaremos una exposición detallada alumnx por alumnx:

Alumnx N°1: Durante sus cinco clases desarrolladas observamos que el practicante se posicionó desde una teoría conductista del aprendizaje (Pozo, 1994). Observamos un proceso ciego y mecánico de asociación de estímulos y respuestas, provocado y determinado por condiciones externas como ser, en este caso, el sonido de

un silbato. Para sostener la afirmación nos parece pertinente exponer algunas expresiones que tiene el practicante hacia sus alumnxs:

Practicante:-“Escuchen cuando toque el silbato, van a subir las rodillas arriba. Cuando toque dos silbatos talones a la cola” (OC, 2).

Practicante:-“Vamos a empezar con movimientos articulares, en una ronda, vamos todos, vamos con el otro, ahora ahí, ahora con el otro, voy y vuelvo, yo se los muestro y ustedes lo siguen haciendo, derecha, izquierda, ahora un poco más separados, háganlo bien, ahora ahí miren” (OC, 2).

Practicante:-“Cuando toque un silbato vamos a hacer como gatito, dos silbatos perros, tres silbatos serpiente y cuatro conejos” (OC, 1).

Practicante:-“Toco el silbato, todos los manos arriba” (OC, 2).

En estas expresiones del practicante también podemos ver claramente varias características de la instrucción directa (Contreras Jordan, 1998), como ser la presentación de estímulos auditivos (uso excesivo del silbato) con sus pertinentes respuestas, la demostración de una única actividad grupal, la cual todxs la realizan al mismo tiempo, lo que nos lleva a situarnos en una concepción de alumnos como sujeto ideal y abstracto (Muntaner, 1999) y un rol central del profesor (De Zuburria, 2006). Podemos afirmar que el único estilo de enseñanza que utilizó el residente durante sus clases fue la instrucción directa.

Cabe destacar que el residente, en relación a la función social de la Educación Física, manifestó una tendencia militarista (Renzi, 2015) al dar las consignas, que está en coherencia con el estilo de enseñanza utilizado y a su vez lo posicionó en una concepción magistrocéntrica de la enseñanza (De Zuburria, 2006), para fundamentar lo expresado presentamos algunas conversaciones que mantuvo con sus alumnos:

Practicante:-“Ahora quiero que den cuatro vueltas a la cancha” (OC, 2).

Alumno:-“¿Cuatro? (sorprendido)”.

Practicante:-“Sí”.

Alumno:-“No”.

Practicante:-“Las vueltas que quiera yo. Por culpa de Rodrigo van a seguir trotando”.

Practicante:-“Sigán trotando yo les voy a decir cuando tienen que parar, sino no van a jugar”.

También nos parece importante resaltar que el practicante para el deporte dividió al grupo en hombres y mujeres. Además, no hubo cierre en ninguna de las clases.

Todo lo expuesto anteriormente pareciera estar en coherencia con la entrevista realizada al alumno practicante. Mencionaremos las frases más relevantes o significativas manifestadas por el practicante:

“(…) el profesor es el que maneja todo, digamos, es importante, es la cabeza, por así decirlo” (EP, 1).

“(…) por ejemplo los chicos no vienen y nos imponen que quieren hacer, nosotros vamos a la clase y le decimos vamos a hacer esto y los chicos acatan” (EP, 1).

“(…) fui más conductista porque no hubo una construcción con los alumnos, el docente, como que yo aplicaba lo que llevaba planificado y quedaba ahí, digamos” (EP, 1).

Al preguntar en la entrevista sobre la función social de la Educación Física el practicante expresó:

“(…) es una actividad en la cual prevenimos muchas cosas, enfermedades, antes de tener que ir al médico uno puede empezar a hacer actividad física y no esperar a ir al médico cuando ya tenemos diabetes, hipertensión, sino la podemos tomar para prevenir” (EP, 1).

“(…) que el niño vaya adquiriendo las capacidades motrices y se vaya familiarizando con el tema del movimiento, de los gestos técnicos, motrices” (EP, 1).

En estas dos afirmaciones vemos que el practicante adhirió a una función higienista (Gómez, 2007) y también desarrollista (Mansi, 2018) de la Educación Física.

Finalmente, nos parece interesante realizar un cuadro con los saberes e intencionalidades pedagógicas que aparecen en la planificación periódica del alumno practicante:

Tabla 3

Contenidos e intencionalidades pedagógicas del practicante

Contenidos propuestos en planificación periódica del practicante	Intencionalidades pedagógicas propuestas en planificación periódica del practicante
-Combinación de diferentes habilidades específicas con seguridad postural en su ejecución, identificando las formas más eficientes, disfrutando de las mejoras alcanzadas. -Cálculo y anticipación de las trayectorias y desplazamientos de los adversarios, para cooperar u oponerse motrizmente, dando continuidad al juego sociomotor. -Reflexión y ajuste de los comportamientos individuales en el accionar grupal en los deportes socio motrices.	-Diferenciar y ajustar habilidades motrices básicas y específicas para resolver actividades que impliquen desplazamientos, conducción y manipulación de objetos. -Practicar juegos colectivos que impliquen el uso de habilidades específicas.
-Regulación y dosificación del esfuerzo de acuerdo a las tareas motrices presentadas y a las propias posibilidades motrices que en la incertidumbre se presentan, alcanzando disfrute y valoración por la práctica sistemática.	-Valorar la práctica de actividades que estimulen las capacidades corporales y orgánicas.
-Adquisición de una conciencia ecológica, seleccionando eficazmente los elementos del entorno, materiales y equipos, a partir de una práctica ludo motriz comprometida en el ambiente	-Conocer y disfrutar de ambientes naturales acordando normas de convivencia, higiene y seguridad.

Fuente: elaboración propia

En la entrevista cuando se abordó el tema de los contenidos el practicante manifestó:

“(…) los contenidos los sacamos del diseño curricular y los charlamos también con el profe, qué era lo que él tenía planificado y qué quería que nosotros

trabajáramos o planificáramos. Trabajamos sobre el gesto técnico del vóley” (EP, 1).

Nos parece importante mencionar los contenidos que realmente trabajó el residente durante sus prácticas los cuales fueron:

- Habilidades motoras básicas y específicas
- Juegos masivos, por bandos, cooperativos, de relevo
- Juego modificado
- Deporte y minideporte: balonmano-basquet

Alumnx N°2: Durante sus seis clases observamos que el practicante adhirió a una teoría conductista del aprendizaje ya que el aprendizaje dependió de los estímulos que presentaba el residente (Pozo, 1994).

Algunas expresiones que tuvo el practicante hacia sus alumnxs así lo demuestran:

Practicante:-“Rodillas al pecho. Avanzamos con rodillas al pecho. Sigo trotando, de nuevo rodilla al pecho, dale” (OC, 12).

Practicante:-“Trotando, primer silbato desplazamiento lateral. Dos y cambio al otro lado. Sigo trotando” (OC, 12).

Practicante:-“Bien ahora toco el silbato, voy abajo, hago una flexión, aplaudo y salgo. Bien ahora la última pasada. Repiqueteo en el lugar, al segundo silbato salgo corriendo” (OC, 12).

Con respecto a los estilos de enseñanza fue una clase muy dirigida, donde predominó la instrucción directa (Contreras Jordan, 1998), todos realizaban la misma actividad, la cual la comenzaban y finalizaban al mismo tiempo (alumnx como sujeto ideal y abstracto). El residente realizó todas las operaciones que la clase implicaba, desde la preparación de la clase, su ejecución y tomando decisiones sobre las respuestas de lxs alumnxs al igual que los estímulos que las motivan (Contreras Jordan, 1998).

Creemos interesante resaltar que el practicante en una ocasión intentó promover la reflexión a través de una resolución de problemas:

Practicante:-“¿Qué tipos de pase hay? Los que vimos hoy (OC, 9).

Alumnxs:-“Pase de cabeza, el de lateral, pecho, de pique”.

Otros diálogos interesantes para analizar:

Practicante:-“Vamos a jugar un poquito al hándbol, después jugamos al fútbol, (...) no importa si la idea es divertirse” (OC, 6).

Practicante:-“Esperen, vengan todos para acá, vengan que vamos a hablar” (OC, 11).

Alumnx:-“Nos estaban haciendo burla cuando ganan”.

Practicante:-“No tienen que hacerse burla, no estamos en condiciones de hacerle burla a nadie, son compañeros, ustedes, cada vez que juegan se pelean, no tienen que pelear, tienen que tranquilizarse, armemos dos equipos diferentes y juegan, a ver cómo quieren armar un equipo”. (OC, 11).

En los diálogos precedentes observamos un enfoque más humanista (Gómez Smyth, 2017) y paidocéntrico (De Zubiria, 2006). También aparecen cuando realizó acuerdos o negociaciones con sus alumnxs:

Practicante:-“(...) no básquet no, ya tuvimos básquet en la hora libre” (OC, 10)

Alumnx:-“¿Handball?”.

Practicante:-“Sí, vamos hacer un poquito de handball y después jugamos al fútbol, sí?”

Alumnx:-“Las otras chicas no quieren jugar” (OC, 7).

Practicante:-“¿Por qué chicas no quieren jugar, eh?”.

Alumnx: “¿Qué están jugando?” (OC, 8).

Practicante:” Hándbol, metéte en un equipo, ¿están iguales ustedes? Acá él también va a jugar, metete para este equipo, decile quiénes son tus compañeros”.

Cabe destacar que el practicante para el deporte dividió al grupo en hombres y mujeres En estas clases observadas tampoco hubo un cierre de la clases.

A continuación analizaremos los aspectos más relevantes expuestos por el practicante en la entrevista:

“(…) antes de mis prácticas yo pensaba utilizar lo que es el descubrimiento guiado, que ellos puedan aplicar todo lo que tenían aprendido y me encontré con que no podía, primero por falta de materiales y segundo porque había nenes que necesitaban que vos le digas preciso lo que tenían que hacer” (EP, 2).

“(…) en mis prácticas apliqué instrucción directa y resolución de problemas en el deporte, pero predominantemente la instrucción directa” (EP, 2).

“(…) fui conductista porque faltaban muchos aprendizajes, era muy básico lo que sabían ellos, que la profesora no los había dado (…) le mostraba la técnica, había demostración” (EP, 2).

Con respecto a la función social de la Educación Física el practicante manifestó:

“(…) la Educación Física es importante porque desarrolla todas las habilidades del niño” (EP, 2).

En esta afirmación vemos que el practicante se identificó con una función desarrollista (Mansi, 2018) de la Educación Física aunque también vemos en sus expresiones una mirada humanista (Gómez Smith, 2017):

“(…) la Educación Física los ayuda desde los social, les da valores, compartir con el otro” (EP, 2).

“(…) estaban muy divididos, entonces con la actividad, trabajos en equipo, lograr que se unan” (EP, 2).

A modo de cierre presentamos el cuadro de contenidos e intencionalidades:

Tabla 4

Contenidos e intencionalidades pedagógicas del practicante

Contenidos propuestos en planificación periódica del	Intencionalidades pedagógicas propuestas en planificación periódica
---	--

practicante	del practicante
-Aplicación y ajuste de esquemas tácticos para la resolución de situaciones de cooperación-oposición, en juegos simplificados y deportivos, tolerando las diferencias de habilidades entre los compañeros de juegos, respetando acuerdos. -Cálculo y anticipación de las trayectorias de los objetos, interceptándolos, para pasar y/o lanzar concretando el proyecto de manera eficiente. -Participación activa aceptando y valorando los aportes de los compañeros, argumentando, sin sobresaltos emocionales, cuando hay disenso en las situaciones cotidianas, dentro y fuera del contexto escolar.	-Acordar y recrear juegos de cooperación/oposición, deportivos modificados y mini deporte escolar resolviendo las situaciones cambiantes desde lo motriz como así también desde lo emocional. -Ajustar y anticipar, con cambios de velocidad la trayectoria de compañeros en acciones que impliquen desmarque y fintas con y sin elementos. -Organizar con otros juegos colectivos, tradicionales y autóctonos para compartir con sus pares en una jornada recreativa.
-Adquisición de una conciencia ecológica, seleccionando eficazmente los elementos del entorno, materiales y equipos, a partir de una práctica ludo motriz comprometida en el ambiente.	-Conocer y disfrutar de ambientes naturales acordando normas de convivencia, higiene y seguridad.

Fuente: elaboración propia

En la entrevista con respecto el tema de los contenidos el practicante sostuvo:

“(...) con respecto a los contenidos se trabajó la interacción con los otros a través del deporte, minideporte, porque cuando estuvimos observando se notó la división y además la profesora nos comentó que había mucha división entre ellos” (EP, 2).

Con respecto a los contenidos que trabajó realmente el practicante durante sus clases podemos mencionar:

- Juegos masivos, por bandos, cooperativos, de relevo
- Juego modificado.
- Las relaciones espaciales y las nociones temporales en relación a lxs otrxs y los objetos.
- Deporte y minideporte: balonmano y básquet

Alumnx N°3: Se realizaron seis observaciones de clases en las cuales en el practicante predominó una teoría conductista (Pozo, 1994) del aprendizaje. Transcribimos a continuación sus frases más relevantes:

Practicante:-“Párense uno al lado del otro, así enfrente mío, uno al lado del otro, ahora, a los que yo diga uno se paran en ese cono, los que diga dos atrás de ése (...) quiero que hagan los pases en forma de globito” (OC, 17).

Practicante:-“A ver cuál es la derecha y la izquierda, bien, ahora le vamos a hacer el pase a la derecha, hacé el pase a la derecha y ahora te venís a la izquierda” (OC, 17).

Practicante:-“Escuchen, el que está en el cono más cercano al aro, es el que tira, una vez que tiraron se cambian, si uno empezó en esta fila de este cono se cambia al otro lado, ¿sí?, pero lo importante es que hagan el pase de pecho hasta llegar al aro, les muestro el ejercicio” (OC, 13).

Como dijimos anteriormente las clases eran muy conductistas aunque cabe destacar que dos actividades fueron constructivistas (Castorina, Fernández y Lenzi, 1989), tratando el practicante de recuperar conocimientos previos de sus alumnxs, para relacionar la nueva información con lo que el alumnx ya sabe:

Practicante:-“Ahora, ¿se acuerdan lo que hicimos la clase pasada?” (OC, 15).

De lo expuesto anteriormente podemos ver que la instrucción directa (Contreras Jordan, 1998) fue el estilo más utilizado en las clases, donde estuvo presente la demostración y la actividad fue grupal y única para todxs lxs alumnxs (alumnx como sujeto ideal y abstracto). No parece importante resaltar que en una actividad deportiva puntual apareció el estilo de resolución de problemas, ya que el practicante presentó un problema simple con varias soluciones y esperó que el alumnx encontrara por sí mismx las respuestas (Contreras Jordan, 1998):

Practicante:-“Hay que pasársela al compañero, buscá cuál está libre, por eso hay que buscar espacios libres” (OC, 13).

Con respecto a la función social de la Educación Física, en todas sus actividades hay una marcada presencia de juegos, sobre todo de manchas, lo que posicionó al residente en una función más recreacionista (Waichman, 2004). Además se observó que tuvo en cuenta a sus alumnos por esa razón lo situamos en una concepción paidocéntrica (De Zubiria, 2006) de la enseñanza. Veamos algunas de sus expresiones al respecto:

Practicante:-“Bueno vamos a jugar una mancha pelota” (OC, 16).

Practicante:-“Bueno ahora igual que recién en parejas pero vamos a jugar la mancha puente” (OC, 17).

Practicante:-“Bueno vamos a hacer una mancha pelota” (OC, 18).

Practicante:-“Bien ganó perros y gatos, las mujeres primero adentro de la cancha, los varones empiecen atrapando, solamente vale la cancha negra” (OC, 13).

Cabe destacar que el practicante para los juegos dividió al grupo en hombres y mujeres. Tampoco hubo cierre en ninguna de las clases.

En referencia a la entrevista el practicante sostuvo:

“(…) me identifiqué con el conductismo, me costó un montón llegar a una escuela donde me tocó un grupo bastante pesadito, pero a la hora tuve que no ser tanto el profesor amigo de los alumnos, sino el profesor y los alumnos para marcar esa línea, para que ellos vieran que había alguien que los mandaba” (EP, 3).

“Usé el mando directo, para marcarlo bien, cuando llegué lo utilicé, pero también hice resolución de problemas, mezclé un poco de todo pero hacía falta un mando directo bastante marcado porque eran muy dispersos (...), el estilo que más utilicé fue el mando directo” (EP, 3).

“(…) los alumnos ocupan el lugar principal, después iríamos a los contenidos y después al profesor, ¿por qué me pongo yo al último? porque tiene que estar el profesor pero tienen que estar los contenidos para yo bajarlos a los alumnos” (EP, 3).

En relación a la función social de la Educación Física el practicante afirmó:

“Lo más importante sería la distracción del chico para poder nosotros trabajar, que no estén encerrados, sacarlos al patio a jugar a la mancha” (EP, 3).

“(…) podemos enseñarles con el método del juego valores, un montón de cosas” (EP, 3).

En la primera frase vuelve a aparecer la función recreacionista (Waichman, 2004) pero en la última vemos también presente una función humanista (Gómez Smith, 2017) de la Educación Física al remarcar el tema de los valores.

Finalmente presentamos el cuadro de los contenidos:

Tabla 5

Contenidos e intencionalidades pedagógicas del practicante

Contenidos propuestos en planificación periódica del practicante	Intencionalidades pedagógicas propuestas en planificación periódica del practicante
-Acoplamiento de habilidades motrices básicas con alguna habilidad motriz específica en diferentes contextos y con variaciones en las maneras de ejecución, variaciones de objetos, etc. -Anticipación de acciones de cuidado de sí mismo y de lxs otrxs, de respeto, de solidaridad en la resolución de distintos juegos motores y tareas motrices -Experimentación de nuevos esquemas tácticos para la resolución de situaciones de cooperación-oposición variadas, disfrutando del hacer con lxs otrxs.	-Acoplar habilidades motoras básicas locomotoras, no locomotoras y manipulativas en situaciones lúdicas. -Orientarse y ubicarse en el espacio en relación a los compañeros y a la trayectoria de los objetos. -Acordar en pequeños grupos reglas, roles, funciones y espacios en juegos colectivos de cooperación y oposición.
-Participación, experimentación y disfrute en la resolución de las problemáticas que plantean las actividades específicas de las salidas a un ambiente natural, utilizando técnicas accesibles a sus posibilidades motoras.	-Interactuar en el medio natural y vincularse con los compañeros dentro y fuera del contexto escolar, practicando normas de higiene y seguridad.

Fuente: elaboración propia

En la entrevista cuando se indagó sobre el tema de los contenidos el practicante sostuvo:

“Trabajé la interacción con el otro, compañerismo, en mi curso no se querían entre ellos, eran cuatro grupos separados, hice que se vincularan más entre ellos con el juego. También trabajé la interacción con el medio ambiente, salir al patio, salir al parque. El más importante de los contenidos fue aprender a estar con los demás, los valores” (EP, 3).

Finalmente exponemos los contenidos que realmente trabajó el residente durante sus prácticas:

- Habilidades motoras básicas y específicas
- Juegos masivos, por bandos, cooperativos, de relevo
- Juego modificado
- Deporte: balonmano

Alumnx N°4: Se registraron 4 observaciones de clases en las cuales el practicante se inclinó hacia una teoría conductista del aprendizaje, nuevamente nos encontramos con estímulos auditivos que producen las respuestas (conductas) deseables (Pozo, 1994). A continuación resaltamos sus frases más relevantes:

Practicante:-“Bien ahora cambiamos de pie, al otro lado y cambio hacia el otro lado. Ahora vamos con rodillas hacia afuera. Todo el mundo haciéndolo. Bien ahora mantengo el equilibrio” (OC, 19).

Practicante:-“Toco el silbato salen rodillas al pecho hasta acá y vuelven para atrás” (OC, 22).

Practicante:-“Cuando toque el silbato voy a empezar a saltar, sobre la línea, no me muevo” (OC, 22).

Podemos ver que las clases fueron muy dirigidas, apareciendo nuevamente el uso del silbato para el inicio las actividades, característico de la instrucción directa (Contreras Jordan, 1998). Cabe destacar que en algunas actividades intentó aplicar el

estilo de enseñanza de resolución de problemas, aunque el practicante termina dando la solución al problema planteado por lo cual no lo termina desarrollando adecuadamente:

Practicante:-“Ahora vengan, vamos a suponer que vos te abrís para allá y él tiene la pelota. Alguien de ustedes tiene que venir a marcarlo a él ¿Cómo lo marcas? Hacés que no haga el pase. Y vos lo marcás a él, porque a él ¿quién le va a hacer el pase? Marcamos al que está libre. Se marca uno contra uno, sin tocarlo, sin empujarlo” (OC, 20).

Si hacemos referencia a la función social de la Educación Física vemos que la enseñanza del deporte, función deportivista (Beer, 2014), estuvo muy presente en todas sus clases:

Practicante:-“Vamos a trabajar básquet, pases rápidos desde el pecho” (OC, 20).

Practicante:-“Vamos a hacer trabajo de ataque y defensa. Dos contra dos, dos defienden, dos atacan (...) tienen que hacer el gol en el aro” (OC, 20).

Practicante:-“Si veo que la pelota va muy abajo y no puedo recibir de arriba, cruzo las manos, cierro con el dedo gordo, bien cerradito le pego con los antebrazos, con esta parte. Ahí, flexiono y entiendo” (OC, 22).

Además también observamos que tuvo en cuenta a sus alumnxs, concepción paidocéntrica de la enseñanza (De Zubiría, 2006), ya que realizó acuerdos con ellxs. Veamos algunas de sus expresiones al respecto:

Alumno:- “Seño hace mucho no jugamos al quemado” (OC, 21).

Practicante:-“Si se portan bien vamos a jugar al quemado los últimos minutitos” (OC, 21).

La practicante para el deporte y juegos también dividió al grupo en hombres y mujeres. Tampoco realizó cierre de sus clases.

En cuanto a la entrevista el practicante afirmó:

“Usé el mando directo y asignación de tareas porque les gustaba mucho (...) el tener que resolver problemas les costaba muchísimo” (EP, 4).

“En primer lugar el alumno, en segundo el contenido y por último el profesor, porque el alumno está ahí para aprender. Hay que comprender que el niño tiene necesidades y obviamente cada niño va a aprender diferente, a su tiempo y hay que respetar eso” (EP, 4).

Estas dos frases la vemos en coherencia a lo observado en las clases.

En relación a la función social de la Educación Física el practicante parece centrarse en una función más humanista (Gómez Smyth, 2017):

“Enseñar al niño que tenga actitudes, de cooperación, la competitividad, pero que sea sana, los valores más que nada (...) el respeto” (EP, 4).

Finalmente presentamos el cuadro de los contenidos:

Tabla 6

Contenidos e intencionalidades pedagógicas del practicante

Contenidos propuestos en planificación periódica del practicante	Intencionalidades pedagógicas propuestas en planificación periódica del practicante
-Experimentación y producción de conductas motrices en relación coherente con las incertidumbres que se plantean de acuerdo al objetivo motor. -Práctica de acciones que impliquen marcación y desmarque con elementos en situaciones de juego deportivo y simplificado. -Reflexión y ajuste de los comportamientos individuales en el accionar grupal en los deportes sociomotrices	-Utilizar y dominar las habilidades motoras básicas y específicas para resolver problemas. -Ajustar la trayectoria según compañerxs y objetos en contextos estables y cambiantes, ajustando direcciones y velocidades. -Integrarse con otros, reflexionar y ajustar comportamientos individuales y grupales.
-Participación, experimentación y disfrute en la resolución de las problemáticas que plantean las actividades específicas de las salidas a un ambiente natural, utilizando técnicas accesibles a sus	-Conocer y disfrutar los distintos ambientes a través de las practicas ludomotrices, atendiendo al cuidado del ambiente -Acordar normas para una buena organización y ejecución de actividades lúdicas en convivencias en ambientes

posibilidades motoras.	naturales y otros
------------------------	-------------------

Fuente: elaboración propia

Con respecto a los contenidos el practicante manifestó:

“Trabajé la disponibilidad de sí mismo, las habilidades motoras básicas porque había niños que les seguía costando, también el cuidar el ambiente pero más que nada que estaba el compañero al lado, porque estaban muy individualizados los chicos” (EP, 4).

Finalmente presentamos los contenidos trabajados por el residente durante sus prácticas según las observaciones de sus clases:

- Habilidades motoras básicas y específicas
- Juegos masivos, por bandos, cooperativos, de relevo
- Juego modificado
- Deporte: balonmano, básquet y vóley

Alumnx N°5: Durante sus cinco clases llevadas a cabo observamos que el practicante se instaló en una teoría conductista del aprendizaje (Pozo, 1994), donde toda la actividad estuvo muy definida. Veamos sus frases más significativas:

Practicante:-“¿Cómo van?” Miren cada vez que vayan a tirar al aro. Derechitos, los pies juntos, flexiono las rodillas, la pelota acá. Una vez que flexiono algo el impulso y ahí tiro. ¿Sí? Bueno ahora cambiamos con la izquierda “(OC, 24).

Practicante:-“Todos miren, hacéle el pase y ahora te vas trotando a la fila que tienen en frente y se paran atrás y esperan su turno, tira la pelota así, no así” (OC, 23).

En estas afirmaciones del practicante podemos ver varias características de la instrucción directa, como ser la demostración del profesor (Contreras Jordan, 1998), aunque también nos llama la atención como aplicó una resolución de problemas al trabajar con juegos tradicionales, aunque fue la única actividad que plantea según este estilo:

Practicante:-“El grupo de la Celeste. ¿Hombres trajeron juegos?” (OC, 25).

Alumnx:-“Si, los tradicionales”.

Practicante:-“Los que no trajeron juegos, ustedes tres. Se van a poner ahora a pensar un juego”.

Practicante:-“Lo van a proponer ustedes. Elijan quién lo va a explicar”.

Cabe destacar que el residente mantuvo una tendencia más deportivista (Beer, 2014) con respecto a la función social de la Educación Física, ya que en todas sus clases predominaron las actividades relacionadas a deportes como el vóley, básquet, balonmano y fútbol. También observamos una concepción más paidocéntrica (De Zubiria, 2006) de la enseñanza acordando también con sus alumnxs:

Practicante:-“Bien, ganaron los varones, la pelota, listo con la pelota, escuchen vamos a hacer una actividad más, después les dejo tiempo libre” (OC, 26).

Otra frase en sintonía con lo anteriormente expuesto:

Practicante:-“Chicos, ¿cuál es su juego?” (OC, 25).

Alumnx:-“Este juego va a ser con pelotas. Paso por ahí, paso por debajo y así”.

El practicante también dividió al grupo en hombres y mujeres para el deporte. Las actividades presentadas a lxs alumnxs fueron siempre grupales, o sea todxs hacían la misma actividad, comenzándola y finalizándola al mismo tiempo (alumnx como sujeto ideal y abstracto) Cabe destacar que solo hubo cierre en una de sus clases.

A continuación mencionaremos las frases más relevantes manifestadas por el practicante en la entrevista:

“(…) el profesor para mí es un factor importante pero más que nada el alumno es el que ocupa el lugar principal, es algo obvio. Nosotros dependemos de lo que aprende el alumno” (EP, 5).

“(…) tenía pensado utilizar descubrimiento guiado y mando directo. Con los más chiquitos pude implementar descubrimiento guiado y en séptimo di un poco de

resolución de problemas, pero más que nada utilicé mando directo porque era un grupo muy complicado” (EP, 5).

“(…) aplique más el conductismo y algo de constructivismo, porque me base más que nada en el mando directo, en lo que yo daba, era más como recibían mis estímulos los alumnos” (EP, 5).

Sobre la función social de la Educación Física el practicante expresó:

“(…) socialmente la Educación Física inculca muchos valores, nosotros jugamos un papel en lo que es el compañerismo, que se ayuden unos a otros, la solidaridad. Además aporta en la formación sicomotriz del sujeto, todo lo que lleva a las habilidades más básicas a las más complejas” (EP, 5).

Vemos en estas dos frases que el practicante adhirió a una función humanista (Gómez Smyth, 2017) y también desarrollista (Mansi, 2018) de la Educación Física.

Finalmente presentamos el cuadro de contenidos e intencionalidades pedagógicas del practicante:

Tabla 7

Contenidos e intencionalidades pedagógicas del practicante

Contenidos propuestos en planificación periódica del practicante	Intencionalidades pedagógicas propuestas en planificación periódica del practicante
-Diferenciación de manipulaciones y desplazamientos específicos en diversos contextos en situaciones de complejidad creciente, valorando las mejoras alcanzadas -Experimentación y practica de esquemas tácticos para la resolución de situaciones de cooperación-oposición, en juegos simplificados, tolerando las diferencias de habilidades entre los compañeros de juegos, respetando acuerdos -Participación activa aceptando y valorando los aportes de los compañeros, argumentando, sin	-Combinar los diferentes pases de los distintos deportes, en situaciones de juego. -Ejecutar habilidades deportivas, pase y recepción, en situaciones de juegos simplificados y modificados -Practicar acciones que impliquen desmarque y fintas con y sin elementos en forma individual o

sobresaltos emocionales, cuando hay disenso en las situaciones cotidianas, dentro y fuera del contexto escolar.	en pequeños grupos.
-Regulación y dosificación del esfuerzo de acuerdo a las tareas motrices presentadas y a las propias posibilidades motrices que en la incertidumbre se presentan, alcanzando disfrute y valoración por la práctica sistemática.	-Identificar los indicadores externos del esfuerzo y la forma física, tomando y registrando la toma de pulso.
-Vivencia y experimentación de las diferentes posibilidades de prácticas ludomotrices individuales y grupales en ambientes naturales, como un medio de relación, conocimiento e integración	-Explorar el medio natural en las inmediaciones de la escuela.

Fuente: elaboración propia

En la entrevista en referencia a los contenidos el practicante manifestó:

“(...) en los que eran los más chicos trabajé más que nada la disponibilidad de sí mismo, que conocieran su propio cuerpo y en séptimo era más que nada la relación con el otro, ya que era más que nada el deporte reducido, donde ya no eran solo ellos” (EP, 5).

Los contenidos que realmente trabajó el residente durante sus prácticas fueron:

- Habilidades motoras básicas y específicas
- Juegos masivos, por bandos, cooperativos, de relevo
- Juegos tradicionales
- Juego modificado
- Deporte y minideporte: balónmno-basquet

Alumnx N°6: Durante sus cuatro clases observamos que el practicante se alineó principalmente a una teoría conductista del aprendizaje (Pozo, 1994). Veamos algunas expresiones interesantes que tuvo el practicante hacia sus alumnxs:

Practicante: “Nos ubicamos enfrentados unos 10 metros, aléjate más. Empezamos con dos tipos de pase, pase de pecho Joel. Les muestro. Ahí mira, del pecho saco la pelota” (OC, 30).

Practicante:-“Dame la pelota Alex. Lucy mira, agarra la pelota, la ponés de este lado y la largas así” (OC, 30).

En el desarrollo de sus clases vemos que predominó el estilo de enseñanza de instrucción directa (Contreras Jordan, 1998) con reiteradas demostraciones pero también observamos que en una actividad intentó recuperar conocimientos previos de lxs alumnxs aplicando un descubrimiento guiado, esperando que la respuesta surgiera del propio alumno:

Practicante:-“Chicos vamos a ver básquet, ¿quién sabe algo de básquet? ¿Cuánto valen los goles? ¿Qué forma hay para llegar al aro?” (OC, 30).

Nos parece importante remarcar que el residente mantuvo una mirada más deportista (Beer, 2014) ya que en dos clases trabajó exclusivamente el deporte softball y en las demás básquet y softball.

También el practicante para el deporte dividió al grupo en hombres y mujeres y en las clases observadas tampoco hubo un cierre de las mismas. Las actividades fueron iguales para todxs (alumnx como sujeto ideal y abstracto) y el practicante se identificó con una concepción magistrocéntrica (De Zubiría, 2006).

A continuación resaltaremos los aspectos más interesantes expuestos por el practicante en la entrevista:

“(…) Creo que se aplicó más el conductismo porque nosotros, más o menos parecido a lo que le dije en el tema del mando directo, llegábamos con algo para dárselo a los chicos que aprendan y no había tanto feedback entre ambos” (EP, 6).

“Tanto antes, como durante, pensé que íbamos a usar mucho el mando directo por un tema de falta de experiencia y para intentar imponer un cierto respeto a los alumnos y realmente fue el estilo que más predominó” (EP, 6).

“El profesor ocupa el lugar número uno y lo compartiría con los contenidos. Creo que el profesor y los contenidos están en el primer puesto y los alumnos después” (EP, 6).

En relación a la función social de la Educación Física el practicante afirmó:

“(…) la Educación Física tiene una función de conocimiento de nuestro cuerpo, conocimiento de los deportes principales, también se intenta inculcar ciertos valores, el compañerismo, respeto” (EP, 6).

En esta afirmación vemos que el practicante se identificó con una función deportivista (Beer, 2014) y humanista (Gómez Smith, 2017) de la Educación Física.

A modo de cierre presentamos el cuadro de contenidos e intencionalidades pedagógicas:

Tabla 8

Contenidos e intencionalidades pedagógicas del practicante

Contenidos propuestos en planificación periódica del practicante	Intencionalidades pedagógicas propuestas en planificación periódica del practicante
-Ejecutar habilidades motrices como desplazamientos en zig-zag, pase, recepción, tiro al arco y pase, recepción, tiro, dribbling en zigzag en situaciones de juego simplificados y modificados. -Identificación y explicación de lo aprendido del proceso llevado a cabo para los diferentes aprendizajes motores, los aciertos y las dificultades que se presentaron y como se resolvieron, en relación al aporte de un compañero -Anticipación de acciones de cuidado de sí mismo y de lxs otrxs, de respeto, solidaridad, en la resolución de distintos juegos motores y tareas motrices.	-Comprensión y aplicación de resoluciones de superioridad numérica en juegos simplificados sociomotores -Resolver problemas motrices que impliquen desplazamientos, dribbling, fintas con y sin elementos en forma individual o en pequeños grupos. -Anticipar acciones de cuidado de sí mismo y de sus compañeros en la resolución de problemas de distintos juegos motores y actividades motrices.

Fuente: elaboración propia

En la entrevista al referirnos a los contenidos el practicante sostuvo:

“(…) Ocupamos habilidad motora y técnica, bastante técnica. Lo más importante era el deporte, que aprendieran la parte técnica para llevarlos a una parte más de juego” (EP, 6).

Los contenidos que trabajó realmente el practicante durante sus clases fueron principalmente:

-Juego modificado.

-Deporte: softball y básquet.

Alumnx N°7: Se realizaron cinco observaciones de clases en las cuales el practicante se identificó con una teoría conductista del aprendizaje (Pozo, 1994). A continuación veamos sus frases más significativas:

Practicante: “Escuchen, siempre voy picando la pelota, acá tengo que pasar, voy con pique, hago driblan con las dos manos, llego hasta acá, hago una vuelta. Hacemos una de prueba. Escuchen nuestro así de frente para que lo vean” (OC, 33).

Practicante: “Lo nuestro, miren. Bien ahí Franco” (OC, 34).

Practicante: “Se lo nuestro chicas, hacemos zigzag entre los conos y derecho al aro, al aro con velocidad” (OC, 36).

Analizando las frases anteriores también podemos ver que la instrucción directa es el único estilo de enseñanza utilizado, con la existencia de una solución perfectamente definida y comunicada al alumnx por el practicante (Contreras Jordan, 1998). Las demostraciones también fueron características en sus clases. La actividad es grupal y única para todxs lxs alumnxs (alumno como sujeto ideal y abstracto).

Con respecto a la función social de la Educación Física el residente se posicionó en una función más humanista (Gómez Smyth, 2017) que va acompañada de una concepción paidocéntrica de la enseñanza (De Zubiria, 2006). Veamos un diálogo muy interesante relacionado a lo expuesto:

Practicante: “Es un día especial porque vamos a unir a la Cami al grupo ¿De qué parte sos?” (OC, 34).

Alumnx:-“Maipú”.

Practicante:-“Es cuestión de adaptarse a la gente de Tunuyán. Una vez que la gente te conoce es más fácil adaptarse. Tranquila. Capaz te llevas mejor con los hombres, yo me llevo mejor con las mujeres que con los hombres. Suele pasar”.

Alumnx:-“Lo que pasa es que cuando llevo algo todos me quieren y sino no me quieren”.

Practicante:-“Capaz que vos te sentís así pero ellas no piensan así. Ellas te quieren por ser vos”.

También observamos en el practicante una función humanista (Gómez Smyth, 2017) y una concepción paidocéntrica (De Zubiria, 2006) en el siguiente diálogo:

Practicante:-“Nadie recibe bulling acá. A nadie le hacen burla por ninguna parte del cuerpo” (OC, 31).

Alumnx:-“A ella le hacen burla por las orejas”.

Practicante:-“Si tienen orejas grandes van a escuchar mejor la música. Yo cuando iba a sexto era chiquito y gordito. Tenía panza y me hacían burla, yo no les hacía caso. Si alguno tiene algún problema con su cuerpo, no hay que hacer burla”.

Cabe destacar que el practicante para los juegos y deporte dividió al grupo en hombres y mujeres. Tampoco hubo cierre en ninguna de las clases.

En cuanto a la entrevista el practicante manifestó:

“Aplique conductismo, porque más que nada era mando directo, era decirle la actividad propuesta a los alumnos y que ellos la cumplan” (EP, 7).

“Me imagine usar mando directo y también resolución de problemas, al llegar a la escuela utilice más que nada mando directo porque los alumnos eran muy dispersos y era más ordenado darle o utilizar ese estilo” (EP, 7).

“El más importante digamos es el alumno porque digamos tenemos que hacer que mejore sus capacidades, que se mejore a sí mismo. El profesor es el líder. Lo más importante es el alumno, después sigo con el contenido” (EP, 7).

En referencia a la función social de la Educación Física el practicante sostiene:

“La Educación Física es importante para evitar el sedentarismo en los alumnos, que se relacionen más entre ellos mediante el juego, actividades. Desarrollar la competencia motriz y desarrollo de la persona, ayuda a que se formen, que los alumnos sociabilicen, se integren” (EP, 7).

En esta frase vemos presente varias funciones de la Educación Física: la higienista (Gomez, 2007), la recreacionista (Waichman, 2004), la desarrollista (Mansi, 2018) y la humanista (Gómez Smyth, 2017).

Finalmente presentamos el cuadro de los contenidos e intencionalidades:

Tabla 9

Contenidos e intencionalidades pedagógicas del practicante

Contenidos propuestos en planificación periódica del practicante	Intencionalidades pedagógicas propuestas en planificación periódica del practicante
-Transferencia de los ajustes más eficientes de las habilidades motrices específicas acopladas en situaciones de juego deportivo. -Práctica de acciones que impliquen marcación y desmarque con elementos, en situaciones de juego deportivo y simplificado.	-Profundizar fundamentos técnicos de deportes colectivos -Mejorar el juego colectivo en equipo -Desarrollar habilidades motrices y aspectos tácticos para lograr vencer la resistencia del rival y lograr el objetivo -Resolver desafíos motores con compromiso en el cuidado de sí mismo y de los otros.
-Participación, experimentación y disfrute en la resolución de las problemáticas que plantean las actividades específicas de las salidas a un ambiente natural, utilizando técnicas accesibles a sus posibilidades motoras.	-Interactuar en el medio natural y vincularse con los compañeros dentro y fuera del contexto escolar, practicando normas de higiene y seguridad.

Fuente: elaboración propia

En la entrevista cuando se preguntó sobre los contenidos el practicante expresó:

“Trabajé noción de equipo, que se relacionen más entre ellos, la lateralidad también. A cuarto grado le costaba mucho los pases, jugar entre ellos, había mucha individualidad. Era lo que más veía que les faltaba y lo que más le costaba a ellos” (EP, 7).

Finalmente detallamos los contenidos que trabajó el residente en sus clases:

- Habilidades motoras básicas y específicas
- Juegos masivos, por bandos, cooperativos, de relevo
- Juego modificado
- Deporte: balonmano, vóley, básquet

Alumnx N°8: Se registraron cuatro observaciones de clases de las cuales la primera correspondió a una clase por mal tiempo dentro del aula, en la cual jugaron al bingo. Durante la segunda clase se desarrolló una charla sobre la concientización del agua con un especialista sobre la temática. Por esta razón tan sólo fueron dos las clases observadas en el patio por la cual no tenemos demasiada información para su análisis.

De lo observado en las dos clases mencionadas el practicante se ubicó en una teoría conductista del aprendizaje (Pozo, 1994). A continuación una de sus frases más significativas:

Practicante: “Sofi, mirá, mirá, yo te largo ahí, ahí va, no pasan por atrás, eso ahí, mirá. Sofi, hay que agarrar así la pelota” (OC, 39).

Las clases observadas fueron muy dirigidas apareciendo nuevamente la instrucción directa como único estilo de enseñanza identificado. Las clases se caracterizaban por las explicaciones y demostraciones por parte del residente (Contreras Jordan, 1998).

Con respecto a la función social de la Educación Física, durante la totalidad de sus dos clases observadas trabajó exclusivamente el deporte softball, razón por la cual estaría situado en una mirada más deportivista (Beer, 2014), aunque también nos llamó la atención la siguiente frase del practicante que podríamos vincularla con una función higienista de la Educación Física (Gomez, 2007):

Practicante:-“Tienen que aprovechar estos momentos para hacer Educación Física, por lo menos para moverse un poco, ¿en la casa se mueven?” (OC, 39).

Además también observamos que tuvo en cuenta a sus alumnxs, concepción paidocéntrica de la enseñanza (De Zubiria, 2006), ya que estuvo atento de manera permanente a ellxs. Veamos una de sus expresiones al respecto:

Practicante:- “Agus, vamos, estas mal puesta, tenés que estar más cruzada, la esperarás ahí, dale, dale, Estefi, Priscila ¿para qué seguís corriendo?” (OC, 40).

Para el deporte y juegos también dividió al grupo en hombres y mujeres. Tampoco realizó cierre de sus clases.

En cuanto a la entrevista el practicante afirmó:

“Aplique conductismo, conducí mucho la clase, en la mayoría” (EP, 8).

“Antes de la residencia tenía pensado mucho resolución de problemas pero cuando llegué me di cuenta que faltaba mucho en muchos chicos, así que usé más mando directo. Con resolución de problemas se hubiese desarmado la clase porque había muchos chicos que no sabían hacer, hacíamos mucha demostración” (EP, 8).

“El lugar del profesor es más enseñarle al alumno como llevar a cabo ciertas situaciones. En orden de importancia primero tendría al alumno, después haría como una cadena entre alumno y profesor y entremedio tendría el contenido a trabajar” (EP, 8).

En relación a la función social de la Educación Física el practicante pareció centrarse en una función más recreacionista (Waichman, 2004):

“Creo que la Educación Física es importante en la escuela porque primero para muchos es el cable a tierra, la actividad, salir de una ambiente encerrado con treinta pibes más, afuera, a respirar” (EP, 8).

También vemos una función higienista (Gomez, 2007) en la siguiente afirmación:

“Después me parece que también es muy importante la actividad física, ya sea adentro de la escuela como afuera de la escuela. Al hablar de actividad física me refiero a un deporte o a un juego o una actividad colectiva, individual o cualquier otro tipo de actividad que se pueda hacer en la escuela” (EP, 8).

Finalmente presentamos el cuadro de saberes e intencionalidades:

Tabla 10

Contenidos e intencionalidades pedagógicas del practicante

Contenidos propuestos en planificación periódica del practicante	Intencionalidades pedagógicas propuestas en planificación periódica del practicante
-Práctica, resolución y ajuste de las posibilidades motrices de sí mismo con predominio lateral en el espacio total, parcial y obstaculizado, en juegos masivos y cooperativos, valorando la experiencia. -Participación activa y colaborativa en diferentes deportes, cumpliendo el rol asignado e intercambiando con otros roles.	-Explorar y utilizar las habilidades motoras básicas vivenciando distintas formas de desplazarse y de lanzar objetos con diferentes trayectorias y distancias. -Participar en diferentes deportes utilizando y variando habilidades motoras específicas.
-Experimentación sensible y reconocimiento de los distintos tipos de paisaje, las acciones humanas y los problemas de los seres vivos, valorando los elementos del entorno como fuente de vida.	-Disfrutar de juegos en el ambiente natural

Fuente: elaboración propia

Con respecto a los contenidos el practicante expresó:

“Trabajé el reconocimiento de los espacios, de los materiales, a través de los juegos, los manejos, algunas reglas básicas de algunos deportes. Implementamos el softball como deporte adaptado, patisofball como lo llamaban ellos.

Trabajamos la higiene, la hidratación, juegos de cooperación, juegos individuales” (EP, 8).

Con respecto a los contenidos trabajados por el residente durante sus prácticas solamente trabajó el deporte softball.

Alumnx N°9: Durante sus seis clases observadas el practicante se instaló principalmente en una teoría conductista del aprendizaje (Pozo, 1994) con la presencia de actividades grupales únicas y muy definidas (alumnx como sujeto ideal y abstracto).

Practicante:-“Bien, ahora abrimos las piernas y tocamos así (...) bien ahora cinco saltos rodilla al pecho y salimos trotando, ahora vamos a hacer diez segundos de repiqueteo y velocidad” (OC, 43).

Nos parece importante resaltar que en uno de los planteos de las actividades el practicante tuvo una mirada más constructivista, dándole al alumnx un rol más activo en la construcción de su conocimiento (Castorina, Fernández y Lenzi, 1989):

Practicante:-“Miren como está parada ¿para dónde va a salir la pelota? La va a tirar para allá, miren como está parada. ¿Cuál es la posición? Escuchen ¿está bien o mal parada ahora? ¿Por qué? ¿Los pies están bien o mal? ¿Por qué?” (OC, 46).

Podemos ver que predominó la instrucción directa (Contreras Jordan, 1998) en las clases del practicante aunque nos llama la atención como aplicó también un descubrimiento guiado promoviendo un proceso de investigación para buscar una respuesta y una solución al problema planteado.

Cabe destacar que el residente manifestó una tendencia más deportivista (Beer, 2014), ya que en todas sus clases predominaron las actividades relacionadas a deportes como básquet, balonmano, softball, hockey y fútbol.

El practicante también dividió al grupo en hombres y mujeres para el deporte realizando solamente un juego mixto. Cabe destacar que tampoco hubo cierre de sus clases. Podemos mencionar que se identificó con una concepción magistrocéntrica (De Zubiría, 2006) de la enseñanza.

A continuación mencionaremos las frases más significativas expresadas por el practicante en la entrevista:

“(...) apliqué el conductismo porque siempre tratábamos nosotros de ir marcando el camino a los alumnos, salvo los últimos diez minutos que los dejábamos libres. Usé mucho mando directo” (EP, 9).

“(...) antes de la práctica pensé que todo iba a ser mando directo. La clase la dividíamos en dos, la primera parte era más mando directo y la otra más libre” (EP, 9).

“(...) el profesor ocupa un lugar central digamos, porque es el que tiene que contener, los tiene que guiar, les tiene que enseñar, les tiene que explicar” (EP, 9).

Sobre la función social de la Educación Física el practicante dijo:

“(...) la Educación Física los ayuda a desarrollarse, integrarse, a formar grupos, los prepara para el futuro. Es importante para la integración social y desarrollo de los alumnos” (EP, 9).

Vemos en esta frase que el practicante adhirió a una función humanista (Gómez Smith, 2017) y también desarrollista (Mansi, 2018) de la Educación Física.

A modo de cierre exponemos el cuadro de los contenidos e intencionalidades:

Tabla 11

Contenidos e intencionalidades pedagógicas del practicante

Contenidos propuestos en planificación periódica del practicante	Intencionalidades pedagógicas propuestas en planificación periódica del practicante
-Cálculo de trayectorias de los objetos con orientación y ubicación espacial valorando la mejora en cada situación motriz concretada -Participación activa aceptando y valorando los aportes de los compañeros, argumentando, sin sobresaltos emocionales cuando hay disenso en las	-Mejorar ubicación espacio temporal con maniobralidad de objetos en la práctica de diferentes deportes. -Participar activa y colaborativamente a través de los juegos y deportes.

situaciones cotidianas, dentro y fuera del contexto escolar	
---	--

Fuente: elaboración propia

En la entrevista con respecto a los contenidos el practicante sostuvo:

“(…) trabajé sobre todo con el desarrollo motriz de la habilidad, con el cuidado del medio ambiente. El sicomotriz fue el contenido más importante que trabajé” (EP, 9).

Los contenidos que realmente trabajó el residente durante sus prácticas fueron:

- Habilidades motoras básicas y específicas
- Juego modificado
- Deporte: básquet, balonmano, softball, hockey y futbol.

Alumnx N°10: Durante sus cinco clases observamos que el practicante se alineó más a una teoría conductista del aprendizaje (Pozo, 1994). Veamos algunas expresiones significativas del practicante:

Practicante:–“Ustedes miran, después lo hacen y vamos a hacer lo siguiente, me tengo que pasar la pelota por atrás sin hacer esto, la rodilla siempre estirada, la paso por acá y cuando me viene a mí se la paso a mi compañero” (OC,48).

Practicante:–“Me toco con la mano derecha la oreja izquierda y con el brazo izquierdo la rodilla derecha.” (OC, 48).

Practicante:–“Nos vamos a pasar la pelota así, se la paso a su mano, una vez con cada mano, hacemos cinco y descansamos.” (OC, 49).

Practicante:–“Vamos a ser una muestra para ver si entendieron los compañeros.” (OC, 50).

Durante sus clases vemos que utilizó solamente el estilo de enseñanza de instrucción directa (Contreras Jordan, 1998), con la presencia de explicaciones y demostraciones a cargo del residente. Se fundamentó en un aprendizaje por imitación, característico de este estilo. Las actividades eran grupales y las mismas para todxs (alumnx como sujeto ideal y abstracto).

Nos parece importante remarcar que es el segundo residente en el cual observamos nuevamente algunas características de la función militarista (Renzi, 2015):

Practicante:-“Sino hacen actividad física hoy, no hacen nunca más, así que ustedes verán.” (OC, 50).

Practicante:-“Adentro del aro te dije ¿quieren que no hagamos la actividad? Deja de picar la pelota, dije aros en el piso y los vuelven a levantar ¿Cuántas veces tengo que explicar la actividad?” (OC, 50).

También el practicante para el deporte dividió al grupo en hombres y mujeres y en las clases observadas solamente en dos clases realizó el cierre de las mismas. Cabe destacar que adhirió a una concepción magistrocéntrica (De Zubiría, 2006).

A continuación resaltaremos los aspectos más interesantes expuestos por el practicante en la entrevista:

“(…) Me había gustado, había incursionado en esto de la enseñanza a partir del compañero, la enseñanza recíproca, porque me había dado buenos resultados en una escuela de verano y yo pensaba trabajar con eso, pero terminé básicamente con un conductismo puro” (EP, 10).

“(…) Yo creo uno cae en el mando directo como para imponer, porque estamos escasos de poder, ya no somos esa palabra autorizada única.” (EP, 10).

“Yo creo que el protagonista de la educación, para mí, sin lugar a dudas, tiene que ser el docente. Entendido esto desde la perspectiva que el alumno puede realizar críticas, el alumno puede posicionarse en un paradigma crítico, pero el protagonista de la educación es el docente, como el protagonista de una familia es el papá y la mamá” (EP, 10).

En relación a la función social de la Educación Física el practicante sostuvo:

“(…) la Educación Física socialmente creo que siempre representó una parte como de las habilidades, capacidades, de lo que se puede hacer con el cuerpo. Es importante la Educación Física en la escuela primaria porque nos va a ayudar a

desarrollar habilidades y capacidades que nos van a servir para el diario vivir” (EP, 10).

En esta afirmación vemos que el practicante se identificó con una función desarrollista (Mansi, 2018) de la Educación Física.

Concluimos con el cuadro sobre los contenidos e intencionalidades:

Tabla 12

Contenidos e intencionalidades pedagógicas del practicante

Contenidos propuestos en planificación periódica del practicante	Intencionalidades pedagógicas propuestas en planificación periódica del practicante
-La utilización selectiva de habilidades motrices combinadas con fluidez en los acoples. -La orientación y ubicación espacial con proyección de las propias trayectorias y anticipación a las de los otros y a los objetos.	-Utilizar y combinar diferentes habilidades motrices básicas. -Mejorar las nociones espacio-temporales teniendo en cuenta diferentes trayectorias y al compañero.
-El conocimiento y la valoración de prácticas que impliquen la mejora de la velocidad cíclica y acíclica, la flexibilidad, la fuerza rápida y la resistencia aeróbica	-Dosificar el esfuerzo de acuerdo a las tareas presentadas y a las propias posibilidades motrices.

Fuente: elaboración propia

En la entrevista al referirnos a los contenidos el practicante sostuvo:

“(…) Se trabajó fundamentalmente sobre las habilidades básicas. Yo creería desde mi perspectiva que lo que yo más trabajé fue el desarrollo del tiempo-espacio o sea trabajé las nociones temporales-espaciales de los chicos porque noté varias dificultades en ese aspecto” (EP, 10).

Los contenidos que trabajó realmente el practicante durante sus clases fueron principalmente:

- Juegos de persecución
- Habilidades motoras básicas

-Nociones espacio-temporales.

-Deporte: softball

5.2. Análisis de los resultados

El presente apartado lo dividiremos en cuatro partes, en la primera parte haremos referencia a las teorías del aprendizaje utilizadas por lxs alumnxs practicantes. En el segundo punto abordaremos las concepciones de enseñanza desde las perspectivas antropológica, didáctica y pedagógica. En el tercer apartado analizaremos los estilos de enseñanza desarrollados por lxs practicantes durante sus clases de Educación Física en la escuela primaria. Con respecto a la cuarta parte nos centraremos en la función social que lxs alumnxs practicantes le atribuyen a la Educación Física. Posteriormente, discutiremos sobre los saberes de la cultura popular que estuvieron presentes en las prácticas de los residentes. Y finalmente, a modo de cierre, compararemos los resultados obtenidos en esta investigación con los resultados de las investigaciones descritas en el estado de arte.

5.2.1. Concepciones de enseñanza desde la perspectiva antropológica, didáctica y pedagógica

- Desde la perspectiva antropológica: con respecto a esta perspectiva, a través de los observado en las clases y manifestado en las entrevistas, interpretamos que lxs alumnxs practicantes se identificaron con algunas características de una concepción biológico-mecanicista como así también de una concepción humanista de la Educación Física, sin prevalecer claramente ninguna de ellas. Con respecto al enfoque biológico-mecanicista varios residentes consideraron al cuerpo como un recurso biomecánico que mediante la actividad física se mantiene en forma y saludable (Beer, 2014). Además, coincidieron en que la finalidad de la enseñanza en Educación Física es promover el aprendizaje de técnicas de movimiento, de gestos deportivos y la correcta ejecución de sus habilidades específicas (Renzi, 2015), esto lo pudimos ver a través de las demostraciones permanentes de actividades por ellxs mismos, y de imitación por parte de lxs alumnxs. Igualmente, nos parece importante resaltar, que lxs residentes no buscaban el máximo rendimiento en el deporte ni tampoco de desarrollo de la condición física.

Poniendo ahora nuestra mirada sobre la concepción humanista otra parte de lxs alumnxs practicantes se centraron en una concepción integral del sujeto, dándole

importancia a la interacción social y a prácticas de enseñanza más atentas a lxs alumnxs, sus necesidades, intereses, saberes previos y contextos socio-históricos en donde se generaron los aprendizajes (Renzi, 2015). Estxs alumnxs también se identificaron con nuevas formas de ver el cuerpo y el movimiento que se oponen a una visión orgánica y de esta manera lograron una mirada más integral y compleja del ser humano (Gonzalez Correa, 2010).

- Desde la perspectiva didáctica: la totalidad de lxs residentes tenían sobre sus alumnxs una mirada de alumnx como sujeto ideal y abstracto. La práctica educativa de ellxs estaba dominada por la lógica de la homogeneidad (Muntaner, 1999). Fundamentamos esta afirmación en el hecho concreto que las actividades presentadas a lxs alumnxs era casi siempre grupales, o sea todxs hacían la misma actividad, comenzándola y finalizándola al mismo tiempo. Lo mencionado anteriormente estaría en coherencia con la teoría conductista con que se identificaron lxs practicantes y con la instrucción directa que fue el estilo de enseñanza más utilizado por ellxs.

-Desde la perspectiva pedagógica: en este punto vemos que la mayoría de lxs residentes coinciden en el hecho de que el alumnx es el centro (paidocentrismo), el eje sobre el cual gira el proceso educativo y sus intereses deben ser conocidos y promovidos por la escuela (De Zubiria, 2006). Sin embargo, esta afirmación expresada por ellxs durante las entrevistas, no estaría en sintonía con lo observado en sus actividades, las que eran iguales y únicas para todxs, lo cual nos daría la idea de que en la teoría saben lo que es el paidocentrismo pero no saben aplicar este concepto en la realidad de sus prácticas.

5.2.2. Estilos de enseñanza

Para abordar los estilos de enseñanza nos basamos en la clasificación realizada por Contreras Jordan (1998). Desde la mirada de este autor nos focalizaremos en los estilos tradicionales y dentro de ellos la instrucción directa. Como bien explica Contreras Jordan (1998), en este estilo el profesor realiza todas las operaciones que la clase implica, desde su preparación, ejecución y evaluación, tomando decisiones sobre las respuestas de lxs alumnxs al igual que los estímulos que las motivan. Contreras Jordan (1998) afirma que el estilo se caracteriza por una explicación por parte del profesor, luego una demostración por parte del mismx o un alumnx de lo explicado y finalmente una ejecución para toda la clase y la evaluación inmediata con las correcciones de la

propia ejecución. Contreras Jordan (1998) termina su caracterización del estilo agregando que la instrucción directa se produce un aprendizaje por imitación, el cual es muy eficaz en las tareas motrices basadas en el rendimiento mecánico ya que es un aprendizaje repetitivo y reproductor.

Nos abocamos en describir el estilo de enseñanza basado en la instrucción directa porque fue el estilo de enseñanza que más predominó en las clases de lxs alumnxs practicantes, tanto en lo observado en sus clases como en lo manifestado por ellxs mismxs en las entrevistas. En las actividades presentadas a lxs alumnxs pudimos observar la típica secuencia de explicación, demostración y ejecución. Todxs lxs alumnxs realizaban la misma actividad, comenzándola y finalizándola al mismo tiempo. También nos parece importante destacar que hubo un uso excesivo del silbato (estímulo auditivo) en casi todxs lxs practicantes.

Con respecto a este estilo la mayoría de lxs practicantes, expresaron en la entrevista, que recurren a él cuando los grupos son muy dispersos, porque les da mayor seguridad al utilizarlo y les facilita un mayor dominio grupal.

A continuación pasaremos a analizar los estilos cognitivos de descubrimiento guiado y resolución de problemas, que Contreras Jordan (1998) los describe como aquellos cuya característica principal es oponerse al aprendizaje repetitivo, mecánico y reproductor, buscando promover un aprendizaje activo y significativo que se da a través de la indagación y experimentación motriz, no distinguiendo entre actividad física e intelectual. Las tomas de decisiones están centradas en el alumnx generando en él procesos emancipatorios. En relación a los estilos cognitivos, observamos en esta investigación, que con respecto a la resolución de problemas solamente 3 practicantes la aplicaban en algunas situaciones muy puntuales relacionadas al deporte o juegos, o sea que éstas eran las únicas actividades no tan dirigidas y conducidas. Con respecto a este estilo resaltamos que los demás practicantes tenían la intención de utilizarlo en sus clases pero cuando trataban de implementarlo terminaban dando ellxs mismxs las respuestas a los problemas planteados, no sabiendo de esta manera como aplicarlos realmente en la práctica. También nos llamó la atención que la mayoría de lxs practicantes manifestaron en la entrevista tener intenciones de usar, antes del periodo de prácticas, un estilo más cognitivo pero al llegar al momento de dar clases debieron recurrir a un mando directo porque les daba más seguridad y dominio grupal.

Otro punto interesante a mencionar radica en el hecho de que lxs alumnxs en las entrevistas realizadas relacionaban correctamente las teorías conductistas y constructivistas con los diferentes estilos de enseñanza.

También nos parece importante remarcar que los estilos de enseñanza participativos, tales como la enseñanza recíproca, pequeños grupos y microenseñanza, en ningún momento se observó su aplicación. La misma situación sucedió con los estilos individualizadores constituidos por el trabajo por grupos, los programas individuales y la enseñanza modular.

A continuación nos parece muy interesante poder establecer una relación entre los estilos de enseñanza y las teorías del aprendizaje. Con respecto a la teorías del aprendizaje tomaremos como referencia a Renzi (2001) quien afirma que enseñar Educación Física, según la teoría conductista del aprendizaje, consiste en presentar a lxs alumnxs los mejores estímulos y los mejores modelos técnicos. Renzi completa su idea agregando, que desde esta teoría, hasta el modelo técnico deportivo más complejo puede aprenderse presentándolo como conductas simples, estímulos parciales, aislados del todo, por lo tanto la tarea del docente es demostrar el gesto técnico a aprender, el que actúa como estímulo visual que condiciona la respuesta del alumnx, quien lo copia e imita de modo pasivo y lo más fielmente posible. En la misma sintonía Segura (2005) adhiere a que se aprende por conductismo cuando se establece una conexión ciega y mecánica entre estímulos y respuestas que puede ser observable y controlable experimentalmente. De acuerdo a lo expresado por Renzi (2001) y Segura (2005) la totalidad de lxs alumnxs practicantes adhirió a la teoría conductista a través de lo que se observó en sus clases y de lo que manifestaron en la entrevista. Lxs residentes se caracterizaron por presentar los siguientes aspectos en común:

- Explicaban y demostraban ellxs mismos o a través de sus alumnxs la actividad a desarrollar.
- Utilizaron diferentes tipos de estímulos auditivos y visuales.
- Presentaban la misma actividad para todxs sus alumnxs, comenzándolas al mismo tiempo y finalizándolas de igual manera.
- No trabajaron la reflexión en lxs alumnxs, lo que no generó procesos cognitivos en ellxs.

-Conocían muy bien conceptualmente las teorías conductistas y constructivistas del aprendizaje.

Con respecto a la teoría constructivista, Segura (2005) sostiene que los planteamientos teóricos de los constructivistas consideran que los modelos de aprendizaje deben centrarse en la construcción y organización del conocimiento por parte del estudiante, en un ambiente de aprendizaje por medio de la solución de problemas y también deben tener en cuenta el papel protagónico del estudiante en el proceso de aprendizaje. Del total de diez residentes solamente tres intentaron plantear algunas actividades desde el constructivismo pero en ellos también terminó prevaleciendo la teoría conductista.

Finalmente podemos resaltar que hay una coherencia entre la teoría conductista del aprendizaje, con la cual se identificaron los alumnos residentes, con el estilo de enseñanza basado en la instrucción directa.

5.2.3. Función social de la Educación Física

Con respecto a la función social de la Educación Física vemos que cada residente se identifica con distintos aspectos de cada una de las funciones, es decir su mirada de la Educación Física está compuesta por diferentes características de cada corriente dando como resultado una nueva función mixta compuesta por variados elementos de las siguientes funciones: en relación al enfoque deportivista Beer (2014) sostiene que esta concepción de la enseñanza de los deportes parte de los principios de la pedagogía tradicional y se apoya en una concepción del aprendizaje como imitación, memorización motriz y repetición. Cabe destacar que estas características mencionadas por Beer (2014) en el párrafo anterior, estuvieron muy presentes en las clases observadas de los practicantes a través de demostraciones por parte de los residentes y ejecuciones por parte de los alumnos, propios de una instrucción directa. Sin embargo nos parece importante aclarar que los alumnos practicantes le daban un rol muy importante al deporte pero no lo miraban como deporte rendimiento-competencia (Beer, 2014). O sea los residentes no compartían la idea de clasificar a los alumnos entre los que son buenos y malos para el deporte o la Educación Física (Rozengardt, 2008). Los deportes más practicados durante las clases fueron básquet, balonmano y fútbol. En menor medida se trabajó el sóftball. Si hablamos de la función higienista, como expresa Gomez (2007) las prácticas de corte higienista presentaban a la Educación Física como

un agente de salud, considerando al ejercicio como reparador y de uso preventivo. Al higienismo adhirieron el ochenta por ciento de lxs alumnxs practicantes quienes veían a la Educación Física como promotora de la salud. Con respecto a la función desarrollista sabemos que el desarrollismo tiene como objetivo fundamental de la Educación Física infantil el desarrollo de las cualidades físicas (capacidades condicionales y coordinativas), habilidades motoras básicas y específicas y la destreza motriz, buscando un adecuado funcionamiento orgánico (Mansi, 2018). Lxs alumnxs residentes también coincidieron en la importancia de promover un desarrollo del niño. Si hacemos alusión a la corriente humanista, Gómez Smyth (2017) expresa que el docente debe elaborar intervenciones para que lxs alumnxs puedan constituirse en seres humanos críticos y reflexivos de la realidad cultural dominante y del proceso de aprendizaje desarrollado individual y grupalmente. Como expresa Bracht (1996) la Educación Física Humanista desplaza la prioridad dada al producto hacia el proceso de enseñanza y sus objetivos se sitúan más en el plano general de la Educación Integral. Con respecto a estos dos párrafos precedentes vemos que lxs alumnxs practicantes entendían que la Educación Física ayuda a lxs alumnxs a integrarse socialmente, a formar grupos y los prepara integralmente para el futuro. Nos llamó la atención que varios de lxs residentes mencionaron sobre como la Educación Física promueve la formación de valores en sus alumnxs.

Cabe destacar que la función militarista tuvo muy poca presencia en las clases de lxs residentes, tan sólo en dos alumnxs (veinte por ciento) apareció y se observaron en ellxs las características que expresa Renzi (2015) como la emisión de información en forma de órdenes verbales semejantes a las de un entrenamiento militar, la realización por parte de lxs alumnxs de un ejercicio demostrado por el profesxr, todos al mismo tiempo, siguiendo el conteo de la cantidad de repeticiones en voz alta, utilizando hábitos de formación y otras normas como enumerarse para formar grupos que son propios de prácticas militares. Por lo mencionado anteriormente podríamos relacionar la visión militarista con un estilo de enseñanza basado en el mando directo o instrucción directa. Lo mismo sucedió con la recreacionista, solamente un residente hizo referencia a ella, donde el objetivo del practicante era el disfrute del momento y la descarga (Rozengardt, 2008). Finalmente ninguno de lxs alumnxs realizó alguna acotación o mención sobre la función sicomotricista.

5.2.4. Saberes de la cultura popular

Rodríguez y Fernandez Vaz (2016) nos aportan que los contenidos son saberes culturales que no pueden inscribirse en ninguna naturaleza humana, es decir no forman parte de ninguna persona y son imprescindibles en la conformación de los sujetos y afirman resumidamente que el contenido es el saber a ser enseñado. Rodríguez y Fernandez Vaz (2016) completan la definición de contenido sosteniendo que el contenido es una construcción social y cultural muy compleja que no nace hecho y agregan que es necesario distinguir entre el contenido a enseñar y el contenido de la enseñanza, explicando que el contenido a enseñar es aquello que forma parte del currículo y el contenido de la enseñanza, en cambio, es lo que lxs profesorxs realmente transmiten a sus alumnxs. Habiendo hecho esta aclaración referida a los contenidos, observamos que en el noventa por ciento de los casos coinciden los contenidos planteados en la planificación periódica (contenido a enseñar) con los que realmente trabajaron lxs residentes durante sus clases (contenido de la enseñanza). Lo mencionado en el párrafo anterior refleja que utilizaron a la planificación como un instrumento válido para guiar su práctica educativa, articulando entre teoría y práctica y organizando de manera coherente lo que se quería lograr con lxs alumnxs durante sus clases.

Con respecto a los contenidos mayormente trabajados por lxs residentes podemos mencionar:

- Nociones espacio-temporales.
- Habilidades motoras básicas y específicas.
- Juegos de persecución, juegos masivos, por bandos, cooperativos, de relevo, juego codificado
- Deportes: balonmano, básquet, vóley, softball, fútbol.

Cabe destacar que se trabajaron muy poco los contenidos relacionados al desarrollo de las capacidades condicionales.

Nos llamó la atención que las manchas estuvieron presentes en casi todas las clases de lxs practicantes ya que siempre las utilizaban en algún momento de éstas.

Finalmente nos parece importante resaltar, que tan sólo un practicante en una clase trabajó contenidos relacionados a juegos tradicionales. Los juegos tradicionales que se llevaron a cabo fueron las bochas y la rayuela y cabe remarcar que fueron organizados por lxs propixs alumnxs.

5.2.5. Comparación de resultados entre esta investigación e investigaciones anteriores.

- **Concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje del alumnado del Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria de la Universidad del País Vasco:** los resultados de esta investigación fueron que lxs alumnxs tuvieron creencias constructivas sobre lo que es la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación. Los mencionados resultados no coinciden con nuestra investigación ya que lxs alumnxs de este trabajo se identificaron con una teoría conductista del aprendizaje.
- **Las concepciones sobre la enseñanza y el aprendizaje en docentes universitarixs de ciencias:** los resultados muestran en esta investigación que lxs docentes poseían concepciones en las que predomina la teoría constructiva del aprendizaje y en la nuestra la teoría conductista. Tampoco hay coincidencia de resultados.
- **Concepciones de enseñanza de las profesoras de preescolar y primaria de la ENSV:** sus conclusiones fueron que las concepciones de enseñanza que poseían lxs profesorxs de preescolar y de primaria de la Escuela Normal Superior de Villavicencio, tenían una alta tendencia a ubicarse dentro del enfoque de la escuela tradicional. Podríamos afirmar que en esta investigación hay similitud con la nuestra en el hecho que en nuestra investigación lxs alumnxs también se identificaron con una agenda clásica o tradicional de la Educación Física (Renzi, 2017).
- **Concepciones de práctica pedagógica:** sus conclusiones fueron que en los actores involucrados en la práctica coexistían varios modelos pedagógicos, a veces contradictorios y que el discurso pertenecía a un enfoque pedagógico y la práctica correspondía a otro diferente. Las concepciones pedagógicas de la universidad y las de los colegios están desarticuladas. En la práctica del educador en formación incide significativamente el modelo o modelos de lxs profesorxs universitarixs. En referencia a los resultados de nuestra investigación vemos que son similares con respecto al hecho que nuestrxs alumnxs no sabían aplicar la teoría vista durante su formación en las prácticas cotidianas de sus clases.
- **Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesorxs universitarios:** sus conclusiones fueron que la práctica docente como comprensión de significados fue la configuración prevalente

identificada en las prácticas de enseñanza y lxs docentes asumieron los principios de la teoría expresiva e interpretativa descritas por Rodrigo, Rodriguez y Marrero. En esta última investigación no podemos realizar ninguna comparación por la razón que su marco teórico es muy diferente al nuestro.

Capítulo 6: Conclusiones. Limitaciones y futuras líneas de investigación.

El presente capítulo lo organizaremos en torno a dos bloques. El primer bloque estará relacionado con los objetivos específicos de esta investigación, que responderá nuestro problema de investigación: ¿Cuáles son las concepciones de enseñanza que subyacen en las residencias de nivel primario de lxs estudiantes del profesorado de Educación Física de la Universidad “Juan A. Maza”?

En el segundo bloque, describiremos las limitaciones y el abordaje de futuras líneas de investigación.

6.1. Conclusiones en relación a los objetivos de la investigación.

Con respecto a las concepciones de enseñanza desde las perspectivas antropológica, didáctica y pedagógica” podemos concluir que desde la perspectiva antropológica lxs residentes se identificaron con algunas características de una concepción biológico-mecanicista como así también de una concepción humanista de la Educación Física, sin prevalecer ninguna de ellas. Cabe aclarar que la concepción humanista se evidencia concretamente en intenciones de adhesión a ella por parte de lxs practicantes, ya que en sus prácticas cotidianas no se refleja tan claramente. Con respecto a la perspectiva didáctica la mayoría de lxs residentes concebían a sus alumnxs como sujetos ideales y abstractos. Y finalmente desde la perspectiva pedagógica la mayoría de lxs residentes expresaron que el alumnx era el centro (paidocentrismo) del proceso de enseñanza y aprendizaje, aunque esto no se veía reflejado realmente en sus prácticas. En la actualidad sabemos que el gran protagonista del proceso de enseñanza y aprendizaje es el alumnx, lo que nos obliga como docentes a rever y reflexionar sobre nuestro rol formador en la universidad, tratando de buscar diferentes maneras de enseñar, que realmente sean efectivas y asumiendo un modelo pedagógico-didáctico que oriente nuestras intervenciones. Cabe destacar que la gran revolución producida en los sistemas educativos ha sido el tránsito de un paradigma educativo centrado en la enseñanza (acumular contenidos), basado en la transmisión tradicional de conocimientos, a otro centrado en al aprendizaje (alumnx), es decir, en interesarse por cómo el alumnx construye sus saberes y conocimientos (Blazquez, 2013). No caben dudas que lxs alumnxs aprenden cuando participan activamente de sus aprendizajes. Esta afirmación nos propone un cambio en nuestras

formas de pensar o creencias educativas como docentes, ya que debemos ser conscientes que el profesor posee una formación profesional que influye directamente en el proceso de construcción del conocimiento de sus alumnxs, a través de sus intervenciones didácticas, ya que él es el eje central de la enseñanza. El docente ya no es el ser omnipotente que lo sabe y lo regula todo, trasladándose al centro del proceso educativo al propio estudiante y de una postura magistrocentrista se pasará a una claramente paidocentrista (De Zubiria , 2006). Aquí se hace necesario recordar que de los principios que rigen la enseñanza, el de actualización permanente debería ser el emblema y estandarte de lxs docentes universitarixs, siendo generadores de experiencias renovadas y actualizadas y que, comprometidos con su rol de formadores, propicien en sus estudiantes la autonomía y creatividad de los aprendizajes (Sánchez, 2014).

Si hacemos referencia a los estilos de enseñanza utilizados por lxs estudiantes residentes, el estilo de enseñanza de instrucción directa fue el más preponderante en lxs alumnxs practicantes, donde vimos todas las características que describe Contreras Jordan (1998), como ser la explicación y demostración por parte del practicante y la imitación y ejecución por parte del alumnx. Los otros estilos de enseñanza prácticamente no fueron evidenciados durante las clases, aunque lxs residentes manifestaron conocerlos. Cabe destacar, que lo afirmado anteriormente está en plena coherencia con respecto a las teorías del aprendizaje, ya que la teoría más presente en las clases de lxs alumnxs practicantes fue el conductismo, lo que demuestra que todavía estamos muy anclados en un modelo de escuela tradicional o como bien expresa Renzi (2015) seguimos adhiriendo a una agenda clásica de la Educación Física. Lxs mismxs residentes reconocen en las entrevistas realizadas haberse identificado principalmente con esta teoría del aprendizaje. Creemos que un aspecto muy importante en nuestra sociedad actual radica en el hecho de enseñar a nuestrxs alumnxs a aprender y pensar por sí mismxs y está premisa, anclada en una mirada más constructivista de la enseñanza, nos exige fundamentalmente rever la preparación de nuestrxs futurxs docentes en el profesorado de Educación Física. Aquí reside uno de los principales objetivos de la Facultad de Educación, propiciar los procesos de una formación de Educación Superior que responda a las exigencias educativas actuales. De esta manera la gran tarea depende de la Institución formadora; sin embargo también y no menos responsables, son lxs actores permanentes de los procesos educativos que se desarrollan en ella (Sánchez, 2014). Creemos que de esta

manera podremos superar, de una vez por todas, la gran presencia en nuestras escuelas de una mirada tradicional de la Educación Física. También consideramos que sería importante promover en lxs docentes de la universidad una concepción de enseñanza que tenga en cuenta la gran variedad de estilos de enseñanza, con el fin de alcanzar un aprendizaje más personalizado y eficaz. Por esta razón, consideramos conveniente que lxs docentes del profesorado de Educación Física conozcan e identifiquen los estilos de enseñanza para que puedan ser utilizados adecuadamente. Sería interesante realizar distintas capacitaciones, por parte de la universidad, abordando esta temática sobre los estilos.

Centrándonos en la función social que le asignan lxs estudiantes residentes a la Educación Física, podemos afirmar que cada residente se identificó con diferentes características de cada función, sin prevalecer ninguna de ellas. Las funciones que estuvieron mayor presencia, en el siguiente orden, fueron la deportivista, desarrollista, higienista y humanista. Cabe destacar que en la función militarista solamente dos alumnos adhirieron a ella, lo que refleja que es una función que no tiene mucha vigencia y fuerza en la actualidad y con respecto a la recreacionista sólo un alumnx se identificó con ella. Finalmente ninguno de los practicantes hizo referencia a la función sicomotricista, como así tampoco al enfoque sociocultural, lo que nos daría indicios que no estarían siendo trabajadas en el interior de la formación docente de los futuros profesorxs de Educación Física, lo cual sería un punto interesante a revisar en la carrera del Profesorado de Educación Física.

Con respecto a los saberes de la cultura corporal que planificaron lxs estudiantes residentes, los contenidos curriculares mayormente trabajados fueron los deportes de balonmano, básquet, vóley, softball y fútbol, vinculados a una función deportivista; como así también los juegos de persecución, masivos, por bandos, cooperativos, de relevos y codificados también enfocados hacia el deporte. Otros contenidos presentes fueron los relacionados al desarrollo de habilidades motoras básicas y específicas vinculados a una función desarrollista. Cabe destacar que se trabajaron muy poco los saberes relacionados al desarrollo de capacidades condicionales, al igual que los juegos tradicionales. Nos parece importante mencionar que los contenidos planteados en la planificación periódica coincidieron con los que realmente trabajaron lxs residentes durante sus clases.

Finalmente creemos, que luego de haber dado respuesta a los objetivos específicos, estaríamos en condiciones de abordar nuestro problema de investigación, explicitando que lxs alumnxs residentes se ubican en una concepción de enseñanza caracterizada por una agenda clásica o tradicional de la Educación Física, basada principalmente en las funciones deportivista, desarrollista, higienista y humanista, que se evidencia en un estilo de enseñanza de instrucción directa vinculado a una teoría del aprendizaje conductista y a un rol protagónico del docente, con una concepción de alumnx como sujeto ideal y abstracto.

6.2. Limitaciones y futuras líneas de investigación.

Comenzaremos este punto describiendo las limitaciones que encontramos en el presente trabajo de investigación, las que pasamos a detallar a continuación:

-La cátedra de residencia de nivel primario del profesorado de Educación Física transcurre durante dos meses reales durante los cuales lxs alumnxs desarrollan sus clases. Creemos que es un periodo de tiempo muy reducido donde lxs alumnxs residentes no alcanzan a aplicar lo aprendido durante toda su carrera. Al ser su primera experiencia dentro del sistema educativo formal, tratan de aplicar todo lo que les genere a ellxs mismxs más confianza y seguridad para dar clases, sin querer correr el riesgo de aplicar enseñanzas más innovadoras que pudieran fracasar en su implementación.

-La carrera de Profesorado de Educación Física de la Universidad “Juan Agustín Maza” se desarrolla en tres sedes que son Sede Gran Mendoza, Sede Este y Sede Valle de Uco. Este trabajo de investigación se llevó a cabo solamente con lxs alumnxs de la Sede Valle de Uco, razón por la cual desconocemos si los resultados de esta investigación hubiesen sido similares o no en las otras dos sedes. Creemos que sería interesante realizar esta misma investigación en las otras sedes con el propósito de poder comparar los resultados hallados y de esta manera se generarían nuevas líneas de investigación que completarían este trabajo.

Capítulo 7: Referencias bibliográficas

Aisenstein, A. (1995). *Curriculum presente, ciencia ausente. El modelo didáctico de la Educación Física: entre la escuela y la formación docente*. Tomo IV. Bs. As.: Miño y Dávila.

Baptista Lucio, P., Fernández Collado, C., Hernández Sampieri, R. (2014). *Metodología de la investigación*. México: McGrawHil.

Beer, D. (2014). *La configuración de las tradiciones del Instituto Nacional de Educación Física de Buenos Aires y su resignificación en el contexto de la última Dictadura Militar*. (Tesis de doctorado). Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Buenos Aires.

Blázquez, D. (2013). *Diez competencias docentes para ser mejor profesor de Educación Física. La gestión didáctica de la clase*. Barcelona: INDE.

Bourdieu, P. (1991). *El sentido Práctico*. Madrid, España: Taurus.

Bracht, V. (1996). *Educación Física y aprendizaje social*. Córdoba: Velez Sarfield.

Castorina, J., Fernández, S., y Lenzi, A. (1989). *La psicología genética y los problemas de aprendizaje*. Bs. As.: Miño y Dávila.

Cirigliano, G., Villaverde, A. (1976). *Dinámica de grupo y educación*. Bs. As: Hymnitas.

Contreras Jordan, O. (1998). *Didáctica de la Educación Física. Un enfoque constructivista*. Barcelona: Inde.

Crum, B. J. (2012). La crisis de identidad de la Educación Física. Diagnóstico y explicación. *Educación Física y Ciencia*. Año 14, 61-72. Recuperado de <http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/27653/La+crisis+de+identidad+de+la+Educaci%F3n+F%EDsica.pdf;jsessionid=9BA9673165CB4F4CA7A4638B906121E6?squence=1>.

D.P.C.E. (2019). *Documento Curricular Provincial*. Gobierno de Mendoza: Dirección General de Escuelas.

Da Fonseca, V. (1996). *Estudio y génesis de la psicomotricidad*. Barcelona: INDE.

De Zubiria Samper, J. (2006). *Los modelos pedagógicos: hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Editorial magisterio.

Delgado, M. (1991). *Los estilos de enseñanza en la Educación Física. Propuesta para una reforma de la enseñanza*. Granada: Universidad de Granada.

Ferreya, H., Millen, D. (2005). *Competencias educativas primarias*. Revista Novedades Educativas, N° 180.

Gimeno Sacristán, J. (1993). *El desarrollo curricular y la diversidad*. Muñoz, E.; Rue, J., *Educació en la diversitat i escola democràtica*. Barcelona: ICE-UAB.

Gómez Smyth, L. (2015). *Las Intervenciones Docentes y la Construcción de Situaciones Lúdicas en la Educación Física Infantil* (Tesis inédita de doctorado). Universitat de Barcelona, Barcelona.

Gómez Smyth, L. (2017). *Hacia la construcción de estilos docentes críticos en Educación Física*. Glew, Buenos Aires, Argentina: Manuscrito no publicado.

Gómez Smyth, L., Dupuy, M., Iannone, A., Moren, E. (2017). *Las prácticas pedagógicas críticas en la Educación Física escolar*. Bs. As: Universidad de Flores.

Gómez, R. (2007). *Educación Física y constructivismo social*. México: Revista digital Hispanomexicana de la Educación Física y el Deporte, 1(3), 31 – 38. (2007). ISSN: 000000 / Depósito: BA-567-05.

Gonzalez Correa, A. (2010). *Educación física desde la corporeidad y la motricidad*. Colombia: Revista Hacia la Promoción de la Salud, Volumen 15, N° 2.

González, F. (2016). *Desafíos para la educación física escolar brasileña: una propuesta de curriculum*. España. Retos. Nuevas tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación (29), 188-194.

González, F. (2019). *La organización curricular de la educación física en Brasil*. España: Revista Tándem. Didáctica de la Educación Física, N°64.

Hernández Moreno, J., Stahringer, R. (2011). *Análisis de los contenidos disciplinares específicos en las carreras de formación de docentes de educación física de Argentina a la luz de la praxiología motriz*. España: Revista Iberoamericana de Educación, N°55.

Lagardera, F. (2000). *Didáctica de la Educación Física Perspectivas de una educación física integral para el siglo XXI*. España: Revista Tándem. Didáctica de la Educación Física, N°1.

Lagardera, F., Masciano, A. (2011). *Por una educación física sostenible para el siglo XXI: la pedagogía de las conductas motrices en el gimnasio Olimpia de Chivilcoy*. La Plata: XIV Seminario Internacional y II Latinoamericano de Praxiología Motriz: Educación Física y contextos críticos. Sitio web <http://seminprax.fahce.unlp.edu.ar/>

Lagardera, F., Masciano, A. (2013). *La pedagogía de las conductas motrices aplicadas eficazmente con el método Movitransfer*. La Plata: 10º Congreso Argentino y 5º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. Web: <http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar>

Lagardera, F., Masciano, A. (2014). *Un rayo de luz en el lado oculto de la Educación Física. La pedagogía de las conductas motrices en el gimnasio Olimpia de Chivilcoy*. España: Revista Iberoamericana de Ciencias de la Actividad Física y Deporte.

Le Boulch, J. (1978). *Hacia una ciencia del movimiento humano*. Bs. As: Paidós.

Le Boulch, J. (2001). *El cuerpo en la escuela en el siglo XXI*. Barcelona: Inde.

Litwin, E. (1996). *El campo de la Didáctica: la búsqueda de una nueva agenda*, en Camilloni y otras. Corrientes didácticas contemporáneas. Bs. As, Argentina: Paidós.

López Melero, M. (1997). Escuela pública y atención a la diversidad: la educación intercultural: la diferencia como valor. IX Jornadas de formación del profesorado, Escuela pública y sociedad neoliberal. Málaga.

López Pastor, V. (2004). *Una mirada crítica sobre las prácticas pedagógicas en educación física*. Revista Novedades Educativas, N° 157.

López Pastor, V., García Peñuela, A., Perez Brunicardi, D., López Pastor, E., Monjas Aguado, R. y Rueda Cayón, M. (2002). *Algunas reflexiones sobre Educación Física y pedagogía crítica*. Retos, n° 2, 30-35.

Mansi, D. (2018). *Construcción Histórica de la Educación Física Argentina del Nivel Inicial* (Tesis de maestría). Universidad de Flores, Buenos Aires.

Marrero, J. (1993). *Las teorías implícitas del profesorado: vínculo entre la cultura y la práctica de la enseñanza*. Capítulo 7 en Rodrigo, María José; Rodríguez, Armando. Teorías implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid, España: Visor.

Martín, E., Mauri, T. (1996). *La atención a la diversidad como eje vertebrador de la educación secundaria*. Barcelona: Horsori.

MEC y T. (2007). *Núcleos de Aprendizajes Prioritarios. 1° Ciclo Educación Primaria 1°, 2° y 3° años*. Presidencia de la Nación: Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología.

Meirieu, P. (1997). *La escuela modo de empleo*. Barcelona: Octaedro.

Mosston, M. (1988). *La enseñanza de la educación física*. Barcelona: Paidós.

Muntaner, J. (1999). *La inclusió d'alumnes amb nee a l'ESO: un obstacle o motiu per millorar la pràctica educativa*. Palma de Mallorca: L'Arc

Navarro, M. (2008). *Cómo diagnosticar y mejorar los estilos de aprendizaje*. España: Procompal.

Palacios, J. (1984). *La cuestión escolar. Críticas y alternativas*. Barcelona: Laia

Pozo, J. (1994). *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata.

Pozo, J. (1999). *Aprendices y maestros*. Madrid: Alianza.

Renzi, G. (2001). *Los medios de enseñanza usados en los Institutos de Formación Docente en Educación Física*. (Tesis de maestría). Bs. As: Universidad de Buenos Aires.

Renzi, G. (2015). *El diseño curricular del Profesorado de Educación Física de la Provincia y la Ciudad de Buenos Aires*. (Tesis de doctorado). Bs. As: Universidad de Buenos Aires.

Rivero, I. (2011). *El juego en las planificaciones de Educación Física. Intencionalidad educativa y prácticas docentes*. Buenos Aires: Noveduc

Rodriguez Giménes, R. (2003). *Educación Física y dictadura: el cuerpo militarizado*. Rev. Bras. Cienc. Esporte, Campinas, 25 (1), 101.

Rodríguez, N., Fernandez Vaz, A. (2016). *Contenidos de la enseñanza: conceptualizaciones, crítica epistemológica, propuestas de intervención*. Didaskomai. Revista de Investigaciones sobre la Enseñanza. 2016, n° 7: pp. 44-56.

Rogers, C. (1995). *El camino del Ser*. Barcelona: Kairos.

Ron, O., Levoratti, A. (2015). *Diálogos con Alejandro Amavet: A propósito de la educación física renovada*. Bs. As, Argentina: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad Nacional de La Plata.

- Rozengardt, R. (2006). *Acerca de los contenidos de la Educación Física escolar*. Revista digital, N° 100
- Rozengardt, R. (2008). *Problematización pedagógica en torno a la Educación Física, el cuerpo y la escuela*. Revista Educación física y deporte, n. 27–2, 103-115.
- Rozengardt, R. (2017). *Aportes para una didáctica de la Educación Física escolar*. Revista Novedades educativas, N° 332.
- Rozengardt, R. (2018). *Aportes para una agenda de la Educación Física en Sudamérica*. Revistas de ALESDE, N° 2.
- Rubia, F. (2013). *El futuro de la Educación en un contexto neoliberal*. España: Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España, N°19
- Samaja, J. (1999). *Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la investigación científica*. Buenos Aires: Eudeba.
- Sánchez, M. (2014). *Estilos de aprendizaje que caracterizan a los alumnos de la carrera de Licenciatura en Educación Física de la Facultad de Educación de la Universidad “Juan Agustín Maza”* (Tesis de maestría). Universidad “Juan Agustín Maza”, Mendoza.
- Scharagrodsky, P. (2006). *Tras las huellas de la Educación Física Escolar Argentina*. Buenos Aires: Prometeo.
- Scharagrodsky, P. (2008). *Gobernar es ejercitar*. Buenos Aires: Prometeo.
- Scharagrodsky, P. (2014). *Miradas medicas sobre la cutura fisica en Argentina 1880-1970*. Buenos Aires: Prometeo.
- Scharagrodsky, P. (2015). *El Sistema Argentino de Educación Física. Entre el cientificismo, la higienización, el eclecticismo y la argentinidad*. Revista Brasileira de Ciências do Esporte, 37 (2). 158-164.
- Segura, M. (2005). *El ambiente y la disciplina escolar desde el conductismo y el constructivismo*. Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación", 5, 1-18.
- Sicilia, A., Delgado, M. (2002). *Educacion Fisica y Estilos de ensenanza. Analisis de la participacion del alumnado desde un modelo socio-cultural del conocimiento escolar*. Barcelona: Inde.
- Vazquez Gomez, B. (2001). *Bases educativas de la actividad física y el deporte*. Madrid: Síntesis.

Vicente, M. (2005). *El cuerpo de la educación física: dialéctica de la diferencia*. Revista Iberoamericana de Educación, 39, 53-72.

Vicente, M. (2009). *La Educación Física como ideología del poder*. Revista Educación, 33, 109-138.

Vicente, M. (2013). *Crítica de la educación física y Educación Física Crítica en España. Estado (crítico) de la cuestión*. Movimiento v.19, 01, 309-329.

Vicente, M. (2016). *Bases para una didáctica crítica de la educación física*. Apunts. Educación Física y Deportes, (123), 76-85. DOI: [http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.cat.\(2016/1\).123.09](http://dx.doi.org/10.5672/apunts.2014-0983.cat.(2016/1).123.09)

Vicente, M., Brozas, M. (1997). *La disposición regulada de los cuerpos. Propuesta de un debate sobre la cultura física popular y los juegos tradicionales*. Apunts. Educación Física y Deportes, (48), 6-16.

Villa, M. (2006). *La educación física en la infancia. Historia crítica de la especialidad "educación física infantil" en el Profesorado de Educación Física de la Universidad Nacional de La Plata (1962 - 2000)*. (Tesis inédita de Maestría). Santiago: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Vygotsky, L. (1996). *Pensamiento y lenguaje*. Barcelona: Paidós.

Waichman, P. (2004). *Tiempo libre y educación, un desafío pedagógico*. Bs. As.: PW

Wiercinski, G. (2019). *La organización curricular de la educación física en Brasil*. España: Revista Tándem. Didáctica de la Educación Física, N°64.

Ynoub, R. (2007). *El Proyecto y la metodología de la investigación*. Buenos Aires: Cengage Learning.

Ynoub, R. (2015). *Cuestión de método. Aportes para una metodología crítica*. Tomo I. México D.F.: Cengage Learning.

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1.....50

Tabla 2.....81

Tabla 3.....93

Tabla 4.....96

Tabla 5.....100

Tabla 6.....103

Tabla 7.....106

Tabla 8.....109

Tabla 9.....112

Tabla 10.....115

Tabla 11.....117

Tabla 12.....120