

Facultad de Actividad Física y Deporte

Maestría en Actividad Física y Deporte

Estilos de enseñanza docente, no solo una cuestión de “estilos”

Realizada por: Nicolás Mattio

Director: Dr. Leonardo Gómez Smyth

Cipolletti, 2020

Agradecimientos

Este apartado figura siempre al comienzo de un escrito de este tipo, pero es en lo último que pensamos, y nos damos el derecho a ello, (como bien debe hacerse) recién una vez que vemos alcanzable el objetivo perseguido por tanto tiempo como lo es una investigación. Contrariamente a lo que por ahí pensamos cuando lo vemos de afuera, se tornan las líneas más complejas de escribir. Por un lado, por la imperiosa necesidad de no olvidarnos de ninguna de las personas e instituciones que fueron parte de este proceso, y segundo por el sinfín de sensaciones y emociones que se entremezclan al sentir que estamos llegando al momento tan anhelado.

En primer lugar no quiero dejar de mencionar a mis viejos (Dario y Estela) y a mis hermanas (Romi y Maru) “mi familia” quienes siempre me inculcaron estudiar (y no porque esto sea lo esperable, o lo único que realiza a una persona), sino porque estaban convencidos de tomarlo como una forma de vida y de superación. Y sus incontables esfuerzos por darnos esas posibilidades, (muchas veces negadas a ellos) fueron sin duda un gran motor siempre que uno pensó en bajar los brazos.

Tampoco me quiero olvidar de todos “los docentes” que formaron parte de mi formación, desde mi niñez hasta el día de hoy, estoy convencido que de cada persona que interviene en un proceso tan importante como el educativo de una persona, nos llevamos algo. Más lindo, más perdurable, no tanto, pero de todos y cada uno de ellos nos llevamos algo. Y en mi caso en particular como olvidarme del profe Sergio Ochoa, De Ricardo Chuca “chuquita”, De Huguito Escobar, de Hugo Calderón, el negrito Belabarba y tantos otros que me forjaron como persona. También a los de UFLO, profesores en su momento y hoy colegas. No los nombro porque me olvidaría de muchos y sería muy injusto.

Otro gracias enorme a los amigos que me dejó el deporte, sería hipócrita si no reconociese que el deporte fue mi puerta de acceso a la Educación Física, no reniego de ello, y que, entre otras cosas, las personas con las que compartí esos días, me ayudaron a hoy ver mi profesión desde otra perspectiva, es para ellos también este gracias. Diego Ceballos, Aldo Matzen, Rafa Laudari, Jero Cristaldi, Joaco Groppa, Migue Nadal, Emi Espejo, Gallego Álvarez, Cristian León.

Tampoco quiero dejar de agradecerles a mis compañeros de formación y hoy colegas, como así tampoco a los amigos que me dio la profesión. Pablo, Tincho, Gabi, Nico, Aye, Poroto, Mariana, Andrea, Rodri, Pablito, Nani, Fer, Julian, Luciana, Julieta, seguramente sea injusto y me olvide de muchos, pero un pedacito de esto también es gracias a ustedes.

Sin dudas un gracias infinito a Dani Devita, quien siempre desde su rol de compañero de laburo y amigo, me dio una mano enorme en este proceso.

No podría olvidarme de la Escuela primaria N° 109 de Centenario, institución que me abrió las puertas siendo docente de la misma, para llevar adelante el trabajo de campo, y en especial a su directora, “ceci” Cecilia Arias, una persona tan recta y exigente, como noble y compañera. Y también a Sandra la vicedirectora, y todo el plantel docente de ese momento. Si de esta Escuela hablo, me es imposible no pensar en los niños que fueron parte del trabajo de campo, y sabían lo que estábamos haciendo. Cada tanto se acordaban y preguntaban “que era” ese micrófono que tenían colgando los practicantes.

Tampoco quiero dejar de agradecer a la Universidad de Flores como institución por formarme como persona y profesional, y tampoco quiero dejar de ponerle cara a dicho agradecimiento, porque sin la grandeza, enseñanzas, acompañamiento y humildad de una persona como Jorge Gómez difícilmente mi perdurar en la institución hubiese sido tan duradero como lo fue, lo es y lo seguirá siendo. Alguien que transmite siempre una tranquilidad envidiable, y pocas pero justas palabras. Gracias Jorge.

No me quiero olvidar de cada uno de los compañeros que formaron parte de esta maestría, muchas veces uno piensa en aflojar, y ahí es donde el de al lado, el compañero, el amigo te empuja a seguir. Para ellos también un gracias enorme, y en especial a Pablo y Mariana con quienes habíamos comenzado este proyecto de cursar una Maestría viajando a lo largo de dos años. También a los compañeros de allá, Mariana, Emiliana, Mauro, Silvana, Carlos. También agradecer a los profesores de dicha Maestría, Jorge, Gladys, Leo, Vale, Ricardo, Rolando, Sebastián y todos los demás.

Flor, Santi, Vicky y Lucila, gracias, gracias y gracias, a ustedes por ser parte fundamental de esto. Gracias a su compromiso y dedicación, esta investigación fue posible, y en todo momento se entregaron por completo para poder grabar sus clases, entrevistarlos, juntarnos, y horas y horas de charlas y mates. Ojalá la profesión nos vuelva a cruzar, pero ya como colegas.

Deje para al final, sin dudas a quien considero le debo dar mi mayor agradecimiento, no solo por acompañarme como tutor en esta investigación (y todo el tiempo y esfuerzo que ello conlleva) sino también porque, pienso en cierta forma, que fue uno, sino el más trascendente que me permitió ver la Educación Física desde otra perspectiva. Ya no centrada en nosotros “los profesores” sino centrada en quien es el protagonista verdadero de dicho proceso “el otro, el sujeto”. Por todo eso no me queda más que agradecerte enormemente “compañero y amigo” Leo Gómez.

Resumen

Esta investigación reviste como objetivo general, determinar los estilos de enseñanza escogidos y realizados en las prácticas profesionales por los alumnos (futuros docentes) de la Universidad de Flores, sede Comahue, de la Facultad de Actividad Física y Deporte.

Se desarrolló a través de la metodología cualitativa (Denzin y Lincoln 2013), con un diseño descriptivo centrado en el estudio de casos múltiples. La muestra fue intencional, con una totalidad de cuatro practicantes, durante 14 clases aproximadamente cada uno. Por medio de entrevistas, grabaciones con dispositivos de voz, planes diarios de clase, hemos podido recabar la información pertinente.

Se logró determinar aquellos estilos de enseñanza escogidos por los investigados desde su posicionamiento ideológico discursivo. A su vez a partir de los instrumentos utilizados se reconoció aquellos estilos de enseñanza utilizados a lo largo de sus prácticas profesionales y compararlos y/o contraponerlos, con aquellos escogidos desde lo discursivo.

Por otra parte, se vincularon dichos posicionamientos con las visiones y funciones sociales atribuidas a la Educación Física. Y a partir de ello hallar la relación existente o no entre las variables ya mencionadas.

A partir del análisis, hallamos que desde lo discursivo escogen estilos de enseñanza más progresistas y constructivistas (estilos participativos, cognoscitivos, creativos y socializadores), pero al momento de sus prácticas, continúan estando vinculados y atravesados por estilos de enseñanza tradicionales propios de teorías conservadoras. No se evidenciaron casi relaciones pertinentes (solo pequeñas relaciones o embates) entre dichos estilos de enseñanza y la visión y función social atribuida a la Educación Física.

Palabras claves

Estudiantes- Estilos de enseñanza- Visiones y funciones de la Educación Física- Prácticas docentes.

Primera Parte:	7
Delimitación conceptual del objeto de estudio	7
Área temática, rama y especialidad	8
Tema y Subtema.....	8
Introducción	8
Problema de investigación.....	10
Relevancia cognitiva	10
Marco teórico	15
Capítulo 1. Educación Física Escolar.	17
1.1 Hacia una perspectiva crítica de la Educación Física.	17
1.2 Visión y función social de la Educación Física	36
1.3 Definiciones de la Educación Física.	50
1.4 Las prácticas pedagógicas en Educación Física.	53
Capítulo 2. Estilos de enseñanza.	70
2.1 Concepción de enseñanza	70
2.2 Estilo de enseñanza	70
2.3 Los estilos de enseñanza	72
Segunda parte.	104
Capítulo 3. Diseño metodológico.	104
3.1 Supuestos de trabajo.....	105
3.2 Objetivos.....	105
3.2.1 Objetivos Generales:.....	105
3.2.2 Objetivos específicos:	106
3.3 Materiales y diseño metodológico	106
3.3.1 Tipo de diseño.....	106
3.3.2 Diseño del objeto: Matriz de datos.....	111
3.3.3 Instrumentos para la producción de datos.....	120
3.3.4 Fuentes de datos	124
3.3.5 Población y muestra.....	126
Tercera Parte.....	129
Capítulo 4. Tratamiento y análisis de los resultados.	130
4.1 Variables estilos de enseñanza elegidos y estilos de enseñanza realizados.....	133
4.2 Variable Visión y función social de la Educación Física y relación entre la visión y función social de la Educación Física y los Estilos de Enseñanza elegidos y realizados	175
Capítulo 5. Conclusiones. Limitaciones y posible línea de investigación	198
5.1 Conclusiones en relación a los objetivos de la investigación.....	198

5.2 Limitaciones del estudio.....	202
5.3 Futuras líneas de investigación.	203
Capítulo 6.	205
6.1 Referencias bibliográficas.....	205
6.2 Anexos.....	210

Primera Parte:

Delimitación conceptual del objeto de estudio

Área temática, rama y especialidad

Área temática: Ciencias de la Educación

Rama: Educación Física

Especialidad: Formación Inicial y primaria, universitaria.

Tema y Subtema

Tema: Prácticas pedagógicas innovadoras en Educación Física.

Subtema: Los estilos de enseñanza elegidos y realizados por los estudiantes en el profesorado de Educación Física al momento de su Práctica pedagógica.

Introducción

La investigación halla sustento en una necesidad personal de profundizar en una temática muy particular y central en nuestra labor diaria como docentes de Educación Física. Numerosos y diversos son los estilos de enseñanza que han ido surgiendo a lo largo de los años, y con ello considerables los docentes (o futuros docentes en este caso) que eligen y realizan un estilo u otro al momento de llevar adelante el acto propiamente dicho de la práctica pedagógica docente.

Próximo a finalizar mis estudios de maestría, y a partir del proceso que significó su cursado, como así también el conocimiento y análisis de diferentes temáticas, es que escogí la mencionada, dado que vengo trabajando sobre la misma desde mis estudios de grado y mi licenciatura. Las distintas materias de la maestría y en particular dos de ellas me llevaron a pensar en retomar el tema en cuestión a partir de los nuevos conocimientos adquiridos, y las corrientes observadas en la nueva agenda de didáctica de la AF, y en las propuestas innovadoras de AF y deporte.

En relación al planteamiento del problema, el mismo se vinculó a lo mencionado por Samaja (1994), como problema real, ya que las circunstancias que me han

permitido identificar este problema, es el contacto con la realidad de la temática dado el ámbito laboral en el cual me desempeño.

Desempeñándome como docente en la Facultad de Actividad Física, de la Universidad de Flores, Sede Comahue, es que observo la problemática en torno a los estilos de enseñanza y la elección de uno u otro, de los futuros docentes al momento de su práctica pedagógica. A partir de mi investigación de licenciatura, intento retomar aquí con otro enfoque, el hecho de que, hay casos en los que desde lo discursivo los alumnos mencionan elegir un determinado estilo de enseñanza en su práctica pedagógica, pero que, cuando se indaga más a partir de charlas, escritos, o se los observa en situaciones de su práctica pedagógica, no condice lo que realizan con lo que adhieren desde lo discursivo.

A mi entender, la elección hacía un estilo de enseñanza en particular, comienza a determinar de forma total el tipo de clase que se llevará adelante. Más allá del grupo en cuestión, las edades, el tipo de práctica, el ámbito donde se desarrolle, etc., el elegir uno u otro estilo de enseñanza condicionará, o al menos guiará en un determinado sentido la práctica pedagógica.

Vinculando lo hasta aquí planteado, con la relevancia social del problema de investigación, es que la importancia del mismo radica en poder diagnosticar la situación en torno a la temática de los alumnos de la Universidad de Flores (UFLO), que ello sirva a futuro, y de ese modo se pueda cotejar y/o contraponer lo que surja de la investigación con lo que pregona la institución en sus lineamientos de formación. Ello considero favorecerá la comprensión del problema en cuestión, intentando determinar los estilos de enseñanza elegidos y realizados por parte de los futuros docentes al momento de su práctica pedagógica y si la misma se vincula con la formación que se le intenta dar a los futuros profesionales dentro de la institución.

A su vez surgen los propósitos prácticos y sociales que perseguirá la investigación a fines de poder determinar con ellos el impacto que tendrá en la sociedad la temática investigada. Algunos de ellos son:

Promover la reflexión crítica de los profesores y los (futuros profesores) de educación física, licenciados, etc., sobre los estilos de enseñanza que se eligen al momento de la práctica pedagógica.

Facilitar a partir de comprender el problema planteado, y en relación con la relevancia social de la investigación, elementos de análisis para que las instituciones universitarias, principalmente la universidad de Flores, posibilite los cambios necesarios en relación a las prácticas pedagógicas de los futuros docentes y que ello sea coincidente con los lineamientos pedagógicos de la institución.

Permitir a través de lo arrojado por la investigación un replanteamiento de las planificaciones y los programas de las cátedras intervinientes en la temática.

Problema de investigación

¿Qué estilos de enseñanza eligen y realizan los/as estudiantes (futuros docentes) del profesorado de Educación Física, al momento de llevar adelante sus prácticas pedagógicas, en los niveles inicial y primario del sistema educativo formal?

Relevancia cognitiva

Desde mi punto de vista, los estilos de enseñanza, adquieren relevancia en la formación de los futuros docentes. Ya que, luego de conocer e interiorizarse de las diferentes corrientes didácticas que existen, y con ello de los estilos de enseñanza propios de los modelos didácticos, es cuando los futuros docentes como parte de su formación toman una postura crítica al respecto, la cual los lleva a elegir y realizar un estilo por sobre los demás. O bien, reconocer qué estilos son acordes para una determinada situación de enseñanza, y cuáles lo son para otra desde su lógica y su postura individual.

A partir de ello es que considero que el tema en cuestión posee características de originalidad y que aportará conocimiento relevante a la comunidad científica en sí, como también principalmente a la comunidad en la cual se enmarca la

investigación, ya que, justamente a partir del análisis de los antecedentes existentes, los mismos no son suficientes, pertenecen a comunidades de otros países y/o regiones, o bien existen pero con algunos años de antigüedad, es por ello que realizar esta investigación en un determinado contexto y orientado a una determinada población aportará nuevos conocimientos al respecto. A continuación, se desarrollarán los antecedentes encontrados que se vinculan con la temática escogida.

Hay estudios que se hacen de forma descriptiva en cuanto a los modelos didácticos y los estilos de enseñanza, pero no así, al menos en las investigaciones encontradas, estudios que a partir de esta temática se centren en el posicionamiento de la persona al respecto, en este caso en particular, el posicionamiento de los futuros docentes de Educación Física. La exposición de los antecedentes se organizará por afinidad teórica y a partir de la mayor o menor vinculación con el tema de investigación.

Un antecedente que indagaba justamente la postura respecto a los estilos de enseñanza docente por parte de los futuros profesores, era referido a un instituto de educación física en México, titulada “Uso de los estilos de enseñanza en Educación Física” (Márquez, 2013), con todo lo que ello implica en cuanto a formaciones, realidades institucionales, y posicionamientos generales. Es por esto que considero relevante el estudio e investigación de esta temática, pero inmersa en el marco de la Facultad de Actividad Física y Deporte de la Universidad de Flores subsede Comahue. Contextualizándolo en base a la realidad educativa de nuestro país, y de nuestra región principalmente.

El objetivo principal de la investigación fue identificar cuál era la preferencia de los estilos de enseñanza en los futuros profesionales de educación física. La muestra estaba compuesta por alumnos de 6° a 8° semestre de la Escuela de Educación Física y Deporte de la U.J.E.D. El estudio fue planteado como de tipo exploratorio, transversal o sincrónico, no experimental y cuantitativo. La recolección de datos se dio mediante un cuestionario. En relación a los resultados, los mismos fueron a partir de un análisis estadístico descriptivo, arrojando como conclusión una

tendencia a los estilos de enseñanza participativos dejando de lado los tradicionales los cuales predominaban en el pasado.

Vinculando mi investigación con la antes mencionada, hubo una relación en cuanto a lo teórico dado que se abordaron las categorías de estilos de enseñanza mencionados en la investigación de antecedente. Se trabajó sobre el mismo problema, pero no solo con otra muestra, sino también con otro enfoque, ya que la investigación presente es cualitativa, y buscando determinar los estilos de enseñanza preferidos por los futuros docentes, pero no solo desde lo discursivo, sino también visto en su práctica pedagógica.

A su vez no se utilizaron cuestionarios como en el antecedente, sino que, se buscó realizar entrevistas semi estructuradas, grupos de discusión, observaciones directas, etc. Por último, vinculando el antecedente a la presente investigación, en términos de resultados, el antecedente arrojaba resultados cuantitativos a partir de análisis estadísticos, lo cual no formará parte de la investigación futura.

Un segundo antecedente existente, es el desarrollado por Moren (2015) "Propuestas de organización y de enseñanza en Educación Física", en el marco de un Trabajo Final de Investigación de licenciatura. Este antecedente se vincula con mi investigación en términos de conceptos que componen la temática como ser enseñanza en educación física, práctica pedagógica, y propuestas de organización lo cual a mi entender forma parte de la práctica pedagógica junto al estilo de enseñanza escogido.

El objetivo de dicho antecedente fue conocer cuáles eran las características de las prácticas pedagógicas innovadoras con respecto a la propuesta de organización y de enseñanza de los docentes de educación física.

El diseño de la misma era exploratorio, a partir del estudio de casos de sujetos-tipo, siendo una investigación cualitativa. Este antecedente mencionado se vincula con mi propuesta de investigación no solo en el tipo de diseño escogido para la misma sino también en relación al marco teórico y las categorías mencionadas y abordadas, como ser práctica pedagógica, propuesta de organización y de enseñanza de los profesores de educación física.

Si bien mi investigación se centra en los futuros profesores no en los ya recibidos, y analizando principalmente la práctica pedagógica en términos de estilo de enseñanza como variable, y no tanto en la estructuración de las clases, esto último de todos modos atraviesa y es parte componente de la práctica pedagógica.

El tercer antecedente es el llevado a cabo por Salgado, Larenas, Aguilera (2013), “Un cuestionario de estilos de enseñanza para el docente de Educación Superior”. Si bien este estudio se centra en determinar el estilo de enseñanza que comúnmente adoptan los docentes, y cómo ello repercute en el aprendizaje del estudiante, él mismo en su forma general es similar al tipo de investigación que llevamos a cabo, caracterizando primero diferentes estilos de enseñanza, si bien los mismos no concuerdan con los autores y términos escogidos por mí, en su significado se asemejan y los divide en estilos abiertos y funcionales, o estilos estructurados y formales. Cabe destacar que a su vez esta investigación no se centra en una rama en especial de la educación, sino que la misma apunta a los docentes de diferentes áreas de la educación superior.

Es por ello que este antecedente se utiliza en términos más teóricos y de categorías didácticas, pero no así, en los demás elementos que compondrán la investigación. Ya que primeramente apunta a los docentes ya recibidos, en tanto que la investigación que aquí planteamos es pensada para futuros docentes, por otro lado, el antecedente no se centra en una rama en particular de la educación, en tanto que, la investigación que planteamos se centrará en la educación física. Por último, este estudio también fue planteado como cuantitativo, y su instrumento de recolección era un cuestionario, lo cual no se tendrá en cuenta en la presente investigación.

Otra investigación analizada es “la enseñanza de los deportes colectivos en educación física de la ESO” (Valera, Ureña, Ruiz y Alarcón 2010) En la obra citada, se investiga la enseñanza de los deportes colectivos mencionando que esto ha propiciado diferentes enfoques teóricos, evolucionando desde enfoques tradicionales a modelos comprensivos. El objetivo era conocer cómo se enseñaban los deportes colectivos. Las conclusiones del mismo son que la progresión en las

sesiones, las tareas, la información inicial y el conocimiento de los resultados se aproximan más a un modelo tradicional.

Es por lo antes mencionado que, la relación de este antecedente con nuestra investigación se da en términos de delimitación teórica, y los diferentes enfoques teóricos que evolucionan desde los tradicionales a los comprensivos. Como también en cuanto a que este antecedente se lleva adelante mediante un método observacional a partir de sistemas de categorías, si bien al momento de arrojar los resultados lo hace de forma cuantitativa y porcentual. En los demás términos esta investigación no se vinculará con la llevada a cabo ya que no comparten el objetivo macro entre una y otra.

Otra investigación que compone el Estado del Arte es la denominada Estilos de enseñanza y modelos pedagógicos: Un estudio con profesores del Programa de Ingeniería Financiera de la Universidad Piloto de Colombia. Esta investigación tiene por objetivo identificar los estilos de enseñanza contruidos por los docentes del área financiera de la Universidad Piloto de Colombia.

A partir de ello es la vinculación con nuestra investigación, en términos de poder conceptualizar los estilos de enseñanza a los que se arriban, y en base a ellos articularlos, y contraponerlos o no con los conceptos teóricos de nuestra investigación.

Por otra parte, la mencionada investigación tuvo una metodología de tipo correlacional, y el análisis de la información fue de carácter multivariado, de correspondencias múltiples, lo cual permitió reunir información del tipo cualitativa y allí identificar variables y características asociadas a un fenómeno en particular, en este caso los estilos de enseñanza, tal como trataremos de realizar en nuestra investigación. Esta es otra vinculación con nuestra investigación respecto a la forma de reunir la información.

Es por lo hasta aquí señalado que consideramos que el aporte de nuestra investigación se centra por un lado en aplicar cuestiones metodológicas diferenciadas de los antecedentes, centradas en una metodología cualitativa, y a partir de ello un diseño descriptivo basado en estudios de casos múltiples.

A su vez consideramos como determinante y significativo que nuestra investigación se centrará en los alumnos (futuros docentes), no en los docentes ya recibidos, y vinculado a una determinada área específica como lo es la Educación Física. Si lo pensamos en términos teórico/conceptuales, consideramos un salto de calidad en lo que respecta a la investigación el hecho de poder basarnos en categorías de estilos de enseñanza más modernos, y basadas estas principalmente en modelos didácticos educativos, y pensados para la Educación Física.

Por último, creemos aportar algo diferente a partir de la determinación de variables específicas, diferenciadas ellas entre los estilos de enseñanza elegidos desde lo discursivo, por un lado, y los estilos de enseñanza llevados a cabo en sus prácticas por otro. Y todo esto vinculado entre sí, a partir de la asignación de una determinada visión y función social a la Educación Física, y si ello se condice o no con los estilos de enseñanza elegidos y realizados. Esto último se torna por demás significativo ya que no solo buscaremos determinar los estilos de enseñanza que eligen o realizan en sus prácticas, sino algo aún más profundo que se vincule con ello. Que Visión y función social le atribuyen a la Educación Física los alumnos que forman parte de la investigación, y qué relación tiene ello (o no) con los estilos de enseñanza.

Así en lo que concierne a los resultados nos permite analizar de forma aislada cada estilo de enseñanza elegido y llevado a cabo por los alumnos, pero también y lo que es aún más significativo si existe relación alguna coherente entre dichas elecciones, y entre estas y la visión y función social atribuida a la Educación Física.

Marco teórico

Para comenzar señalamos cuales son los verbos que estarán presentes a lo largo de nuestra investigación vinculados con el tema central de la misma que son los estilos de enseñanza en la práctica pedagógica de los alumnos (futuros docentes).

Después de mucho pensar y a partir de que nuestra investigación intentó diferenciar dos situaciones muy puntuales en torno a los estilos de enseñanza

como ser “los estilos de enseñanza” al momento previo de la práctica pedagógica, y “los estilos de enseñanza” en la práctica pedagógica, es que nos inclinamos por los términos “elegir” y “realizar”, los cuales a continuación teorizamos para fundamentar su elección.

Elegir: Del latín Eligere. 1- Escoger o preferir a alguien o algo para un fin. 2- Nombrar a alguien por elección para un cargo o dignidad. Real Academia Española (RAE, 2001).

Realizar: De Real e izar

- 1- Efectuar, llevar a cabo algo o ejecutar una acción.
- 2- Dirigir la ejecución de una película o de un programa televisivo.
- 3- Vender, convertir en dinero mercaderías u otros bienes.
- 4- Sentirse satisfecho por haber logrado cumplir aquello a lo que se aspiraba (RAE, 2001).

Más allá de la definición teórica de dichos conceptos, los mismos consideramos que nos permitieron diferenciar los dos momentos que se mencionaron en torno a los estilos de enseñanza y, es por ello que fueron escogidos ellos y no otros. El verbo elegir está íntimamente relacionado con la elección que puedan hacer los futuros docentes en cuanto a estilos de enseñanza se refiera, y como bien lo dice la palabra es una elección, se está hasta ese momento eligiendo, a partir de un sinfín de factores que intervienen, por algo o alguien, en este caso por un/os estilo/s de enseñanza en particular. Pero hasta aquí y como bien deja entrever el concepto es solo producto de lo que han elegido.

Aquí es donde en términos de nuestra investigación adquiere importancia el segundo concepto el de “realizar”, que más allá de la definición teórica puntual, sin duda nos pondrá en situación de llevar algo a cabo. Vinculado con la investigación fue el realizar tal o cual estilo de enseñanza, y aquí es donde surge uno de los aspectos centrales de la investigación que fue identificar si el estilo de enseñanza “elegido” previo al momento de su práctica pedagógica coincide o no con el estilo

de enseñanza “realizado” en el momento y en la situación de su práctica pedagógica concreta.

Capítulo 1. Educación Física Escolar.

1.1 Hacia una perspectiva crítica de la Educación Física.

Comenzando a abordar y desarrollar esta perspectiva, y por sobre todo intentando direccionarnos y direccionar nuestra visión hacia una Educación Física crítica, consideramos oportuno remitirnos a los diferentes enfoques que se antepusieron previo al surgimiento de esta perspectiva crítica.

Una vez abordado ello nos centraremos en los diferentes análisis teóricos que contraponen estas antiguas, a veces no tan antiguas perspectivas, con la visión crítica de la Educación Física, para ello recurriremos a distintos autores que proponen justamente una visión crítica de la Educación Física y su abordaje, contraponiéndola con las perspectivas que responden a sostener una cultura dominante, alienando a las personas, y coartando así su emancipación dentro de las clases de Educación Física, e impidiendo su desarrollo como personas integrales, autónomas y creativas.

Comenzando con aquellos enfoques anteriores a la perspectiva crítica nos parece preciso mencionar a Renzi (2012), quien según su visión giraron y giran alrededor de las prácticas de la enseñanza de la Actividad Física (AF) y la Educación Física distintos enfoques que pueden anteceder a la perspectiva crítica. O bien no que la anteceden, sino que en diversos momentos de nuestra historia política y de país, estas perspectivas críticas han sido silenciadas, y es por ello que pareciese que son posteriores a los mencionados enfoques.

El primero de ellos es el enfoque tradicional de la enseñanza, el cual agrupa la concepción de la enseñanza tradicional y la enseñanza técnica, a partir de que les reconoce muchos rasgos en común y su asociación en el campo de la enseñanza de la actividad física, como ser el lugar magistrocéntrico del docente, su rol de transmisor del saber, de emisor de buenos estímulos, la preocupación por el

cumplimiento de los objetivos previstos y las tareas planificadas. Desde este enfoque de la enseñanza se le ha dado prioridad a la cantidad y calidad de movimiento como contenido casi exclusivo de la enseñanza de la AF y de las clases de Educación Física escolar.

Otro enfoque es el de la enseñanza como mediación, aquí se agrupan las concepciones de la enseñanza activa, constructivista, o enseñanza como instrucción. Las mismas parten de una mirada paidocéntrica, revalorizan el rol protagónico y activo del alumno en su aprendizaje y procuran facilitar el vínculo entre éste y el contenido, a partir del conocimiento y respeto de las posibilidades, intereses y saberes previos de quien aprende. Durante la enseñanza de la actividad física, este enfoque se traduce en formas de intervención docente, preocupadas por acondicionar el medio, presentando diferentes recursos didácticos para invitar al alumno a su exploración y por plantear situaciones problemas con objetivos a alcanzar, que los alumnos deben resolver a través de su acción motriz. Por consiguiente, desde este enfoque se da cabida a otras dimensiones de la AF como contenido: los conceptos, actitudes, resolución de problemas, reflexión sobre el hacer y el sentir, en un intento de favorecer un aprendizaje global.

El último enfoque al cual se hace referencia es al de la enseñanza crítica, la cual no se agrupa con ninguna otra dada la especificidad de su perspectiva. Una revisión de prácticas de enseñanza de la AF en los distintos contextos en las que éstas se desarrollan, permiten observar rasgos heredados, con matices y acentos, de algunas de las diferentes corrientes pedagógicas antes enunciadas. Más allá de las características que las formas de enseñanza de la AF adquieren, en función de la adhesión más o menos explícita o implícita de quien enseña a una u otra corriente, es necesario analizar los diferentes tipos de intervención que se derivan de esa adhesión, y su incidencia en la promoción, práctica y adherencia hacia la AF como estilo de vida, de los aprendices y/o practicantes con quienes interactúan.

Estos tres enfoques planteados con anterioridad, denotan sin lugar a dudas, formas muy distintas de llevar adelante un proceso de enseñanza, como así también, en una primera aproximación global, tres estilos de enseñanza muy distintos uno del otro, no solo por la forma de llevarlos adelante, sino también por la

propia concepción de la enseñanza que deriva de cada enfoque. En un extremo se encontrarían aquellos enfoques logocéntricos o magistrocéntricos, y en el otro extremo la enseñanza crítica, la cual busca cambiar el eje central de la cuestión, colocar al alumno en otro rol, y así poder contribuir a formar personas con otras características, con otro sentido de la vida, y que realmente se sientan partícipes de su proceso de aprendizaje, llegando a verdaderamente emanciparse.

Comenzando a abordar y si se quiere desanudar esta discusión sobre las visiones de la educación física y las perspectivas existentes que giran en torno a ella. Nos parece oportuno empezar mencionando a Vicente Pedraz (2007) quien menciona que de seguir perdurando y estando vigente una perspectiva tradicional de la educación física, centrada en la fragmentación social y la desigualdad, y siendo el cuerpo de las personas que componen las clases de educación Física un dispositivo de transmisión de hábitos corporales y del estilo de vida dominante, se hace insostenible mantener a la Educación Física dentro del funcionamiento escolar, debiendo pensarse seriamente en la desescolarización del cuerpo en términos de Educación Física.

Empezando al menos para ello con una opcionalidad de la misma, y poder llegar en un futuro, directamente a la supresión de dicha materia en el ámbito escolar. El autor reflexiona respecto a para qué está la Educación Física en la escuela, cuál es su función y al servicio de quién o de qué ideología. Vicente Pedraz (2007) menciona que la Educación Física tal como se presenta hoy en las escuelas no hace más que estar al servicio de las clases dominantes, tanto en términos de formas como de metodologías que se utilizan. En torno a ello afirma que

(...) la escasa o nula pertinencia y significación pedagógica e instructiva de dichos aprendizajes en relación con las necesidades reales de los escolares, especialmente, en relación con un proyecto de formación emancipadora y provisor de recursos (técnicos, emocionales, de comprensión, etc.); y en segundo lugar, el carácter selectivo de los aprendizajes escolares que componen la materia así como también, el

carácter arbitrario de las estructuras simbólicas y materiales que le dan forma curricular. (Pedraz, 2007, p. 60)

Esta afirmación no hace más que acompañar lo que se sostiene líneas más arriba, respecto a que la Educación Física a la que se está haciendo referencia no tiene sentido dentro de los ámbitos escolares, porque lejos está de ser pensada en base a las necesidades de los escolares, sino por el contrario totalmente arraigada y sostenida en base a la ideología dominante, la cual lejos está de vincularse con la pretendida perspectiva crítica.

Respecto a esta perspectiva crítica que intentamos desarrollar Gómez Smyth (2015) menciona que hay diversos aspectos culturales que la obstaculizan e imposibilitan posicionar las características de las prácticas pedagógicas innovadoras o progresistas que se vinculan con la perspectiva crítica.

En torno a ello se enuncia diciendo que hay más aportes teóricos que prácticas pedagógicas emancipadoras concretas, y lo vincula con dos razones:

a) Porque todavía la investigación científica no ha encontrado las maneras más adecuadas de estudiarlas y hacer aportes más sólidos que sustente propuestas transformadoras en educación física; b) porque docentes posicionados en intervenciones pedagógicas críticas o progresistas, no disponen de los lugares ni de los tiempos para aportar sus reflexiones y experiencias al encontrarse alejados del ejercicio académico de investigación y publicación de su hacer pedagógico – didáctico.

Bracht (1996) menciona que la Educación Física ha estado condicionada históricamente, pasando por diferentes momentos, y visiones de la Educación Física, pero nunca logrando autonomía y legitimación por sí sola, sino por el contrario encontrando legitimidad siempre a partir de otras disciplinas. Así manifiesta que en la década del '40 predominaron los ejercicios gimnásticos principalmente aquellos de orientación militarista. A partir de allí el autor intenta discutir la cuestión del grado de autonomía pedagógico de la Educación Física, el problema de su identidad.

Aquí surge en términos del autor el binomio institución militar- institución deportiva, el cual, debido a la necesidad de transmisión del saber, llevan al surgimiento de una institución para cumplir con tal tarea: el sistema educacional.

La institución militar incluyó históricamente la ejercitación corporal con el objetivo del desarrollo de la aptitud física y lo que se convino en llamar “formación del carácter”. Se legitimó con la contribución a la salud y su función higiénica, símbolos, códigos y lenguaje de la Institución militar. Relacionado con ello el papel del profesor/instructor y del alumno, quedando explícita la transferencia mecánica de los códigos de la formación física militar para la Educación Física.

En torno a la desmilitarización menciona:

La "desmilitarización" de la EF brasilera da sus primeros pasos con la creación de las primeras escuelas civiles de formación de profesores en el final de la década del 30 y comienzos de la década del 40. Vale observar, para evitar equivocaciones, que tal desmilitarización no alcanzó en nuestros días el nivel deseable tanto en EF como a nivel de la sociedad en general. (Bracht, 1996, p. 19)

Una vez “alcanzada” está desmilitarización de la Educación Física tal como manifiesta el autor, comienza, después de la segunda guerra mundial una fuerte influencia del deporte, a partir del Método Austríaco y del Método de la Educación Física deportiva generalizada. Una vez más la Educación Física asume los códigos de otra institución y es así como se tiene, no el deporte de la escuela, si no, el deporte en la escuela. Resaltando en él aspectos como el rendimiento atlético-deportivo; la competición; y la falta de autonomía para determinar el sentido del deporte en la escuela. El mismo se legitimó con la frase “el deporte es cultura” y así se pasó del instructor al entrenador y del alumno recluta al alumno atleta.

En relación a esto Bracht manifiesta que no basta con ganar autonomía respecto a la institución militar y/o deportiva orientándose a la escuela. Menciona que:

Es preciso que el proceso de autonomía pedagógica de la EF comprenda una reflexión crítica del propio papel de la escuela en nuestra sociedad de clases. Esto significa que no sólo una relación crítica (filtro crítico) con el conjunto de las actividades corporales (por ej. el deporte) debe ser el elemento constituyente del desarrollo de su identidad pedagógica, sino también, una relación crítica con la institución educativa”. (Bracht, 1996, p. 21)

Otro autor que tematiza al respecto del contexto socio-histórico de la educación física, y en particular de la educación física en nuestro país, es Scharadrosky (2015) quien analizó el Sistema Argentino de Educación Física, el cual fue la propuesta corporal y dominante en las escuelas y colegios argentinas en las primeras décadas del siglo XX. Del mismo intentó identificar las llamadas ficciones corporales argentinas construidas, que intentaban legitimar su existencia.

Dicho sistema fue creado por el Dr. Romero Brest, quien, junto a su grupo de trabajo, puso en circulación, transmisión y distribución el único relato “verdadero” sobre la educación física en argentina, que era ni más ni menos que el Sistema Argentino de Educación Física, creado por él. Este Sistema fue construido intentando diferenciarse de las propuestas corporales ya existentes, consolidándose a finales de la primera década del siglo XX, y convirtiéndose en el relato dominante en la década siguiente. El Sistema Argentino de Educación Física consistió básicamente en ejercicios físicos sin aparatos y juegos en los grados superiores; y juegos distribuidos y aplicados con un criterio fisiológico en los grados inferiores.

Este Sistema se convirtió en la propuesta hegemónica en el escenario escolar, y lo que Scharadrosky (2015) intenta definir en su escrito es en qué consistió el Sistema Argentino de Educación Física, cuáles fueron sus características principales, qué objetivos persiguió, y qué tipo de destinatario fabricó.

Este conjunto heterogéneo de prácticas creado por Romero Brest, se constituyó por tres características que lo dotaron de sentido, su cientificidad como única apelación a la verdad, su higienismo como única forma de justificación racional y su

eclecticismo como elemento distintivo con relación a los otros sistemas de ejercitación física imperantes. El sistema se fundamentaba como una invención moderna con alto carácter científico, representada por el discurso médico, argumentando que se habían desterrado todos aquellos procedimientos que no se basaban en razones científicas, y los ejercicios que no tuvieran una finalidad fisiológica, higiénica y educativa, acordes con la edad de los alumnos. Esto sin duda denotaba un determinado momento socio-histórico en nuestro país, y toda una línea de pensamiento aún vigente 100 años después.

La matriz mental dominante en dicha época en la Argentina y en América Latina era el positivismo, y éste intervino directamente en la construcción, fundamentación, y planteamientos generados en el Sistema Argentino de Educación Física. Esto se vinculó con el paradigma científico, el cual suministró conocimientos que luego fueron las reglas de acción aplicadas por los educadores físicos, y practicadas por los/as alumnos/as. Lo cual incluía desde el qué ejercicio hacer, el cómo, el por cuánto tiempo, hasta el dónde, en qué momento y quienes lo realizarían. En resumen, el “modo correcto” de resolver las cuestiones corporales provenía de la ciencia médica y sus procedimientos racionales.

El sistema argentino, junto con un ideal científico- higienista de salud construyó ciertos valores políticos y morales, como la solidaridad entre los hombres, estos valores, no obstante, comenzaron a recibir rechazo y oposición por parte de los adversarios del sistema argentino, principalmente la corporación militar.

El Sistema Argentino se constituyó a partir de diferenciarse y oponerse a los sistemas de educación física europeos existentes. Se formó como una apuesta al futuro a partir de la crítica al pasado. Buscando legitimidad a partir de mencionar el fracaso, según Romero Brest, de los ejercicios militares, el sistema gimnástico francés, el juego sin método, etc. Este rechazo a los antiguos métodos, dejó a la vista una posición clara del Sistema Argentino frente a la otredad, compuesta por los sistemas europeos antes mencionados. En su imaginario Romero Brest pensaba un sistema verdaderamente nacional, dotado de características, principios, cualidades y atributos completamente argentinos. Así fue como rechazaba y criticaba los demás sistemas, y en donde paradójicamente el más

criticado fue el sistema francés, el cual mayor influencia tuvo en la conformación del sistema argentino, en lo que refiere a clave fisiológica.

Paralelamente a la crítica al sistema francés o alemán, el sistema argentino se nutría de otros sistemas como el sueco o el inglés, y la mixtura generada por ello fue lo que le dio el tinte novedoso al Sistema Argentino. Así fue como el eclecticismo del Sistema Argentino fue producto de la combinación de axiomas, características y principios propios de otros sistemas europeos. Está propuesta romerista del Sistema Argentino de Educación Física, lo que intentó fue instalar un ideal ficticio sobre el verdadero cuerpo (masculino) argentino, en donde se buscaba potenciar las cualidades deseables del niño argentino, y corregir aquellas que no eran desarrolladas por los parámetros establecidos por ellos en dicho sistema como normales o deseables.

Por otra parte, Romero Brest señalaba y reconocía el carácter cosmopolita y el elemento indígena fusionado con la raza europea, por lo cual el tipo argentino tenía sus raíces en lo latino. No obstante, dicha latinidad se ligó imaginariamente con ciertas características a corregir y allí es donde el autor señala que, “el Sistema Argentino de Educación Física tenía la doble función de potenciar lo moralmente “bueno” y corregir lo incivilizado o moralmente ‘malo’ a partir de criterios andro y eurocéntricos”. (Scharagrodsky, 2015, p. 163)

Por entonces se hablaba de una tradición corporal nacional, en donde los cuerpos de los niños (varones en estos casos) tenían ciertas características distintivas que los diferenciaban y hacían distintos y mejores que los niños de otras nacionalidades. Está tradición romerista, instaló un imaginario corporal, el cual con el tiempo fue consolidado, en donde el niño argentino en la escuela –o fuera de ella- se distinguía rápidamente. Fue así como el Sistema Argentino fue una de las tantas tácticas que a principios del siglo XX se hizo cargo del problema de la invención en la Argentina. Por ello en la diagramación de un modelo de país, por aquel entonces, la educación física tuvo un papel no menor.

“Si la institución escolar colaboró muy fuertemente en este proceso incorporando e integrando a los supuestamente “normales” en una

comunidad imaginada y expulsando a los física y moralmente “anormales”; la educación física aportó su granito de arena a dicho proceso participando activamente en la definición de un cuerpo argentino, muy especialmente, masculino”. (Scharagrodsky, 2015, p. 164)

Los años ´20 comenzaron a marcar ciertos cambios, el Sistema Argentino comenzaba a ser puesto en cuestión cada vez con más fuerza, a punto tal que los cambios macro políticos de los años ´30 y el reordenamiento del campo de la cultura corporal, dieron lugar a nuevas narrativas respecto a la educación de los cuerpos, y así fue como el Sistema Argentino de Educación Física fue quedando lentamente fuera de las agendas políticas y educativas.

No obstante, el higienismo escolar planteado por el sistema, combinado con ciertos discursos pedagógicos; el apelar a la ciencia en pos de legitimar la disciplina escolar, a partir de derivados del discurso médico; el eclecticismo producto de una combinación de diversas prácticas; y la supuesta destreza física masculina, inigualable y “propiamente” argentina, continúan lamentablemente desde nuestro punto de vista presentes en muchos de los discursos referidos a la educación física, aún hoy en día, traspasando así las mencionadas primeras décadas del siglo XX. Y es por ello que todo lo hasta aquí planteado por Scharagrodsky (2015), tiene total vinculación con los planteos que venimos realizando y abordando en torno a las prácticas corporales, a la educación física crítica, etc. Y a su vez da lugar a planteos posteriores al respecto.

En relación a lo planteado por Bracht (1996) en torno a la institución militar y la institución deportiva, y Scharagrodsky (2015) en relación al Sistema Argentino de Educación Física, Kirk (2010) continúa con el debate, relacionándolo con los futuros de la Educación Física, y la idea de la idea de Educación Física.

Primeramente, nos parece oportuno aclarar dichos términos expuestos por el autor, tanto el de futuros, como el de la idea de la idea. Su intención fue abrir el debate, desde su mirada, respecto a los futuros que pueden ser posibles o probables que tenga la Educación Física escolar, y a su vez, si esta, tal como está concebida y actualmente la conocemos, tiene realmente futuro. No es un error en

el singular o plural el término “futuros”, sino que Kirk (2010) lo menciona como tal justificándose en que son diversas las formas que podría adoptar la Educación Física, siempre dependiendo de las acciones del presente que llevemos a cabo los profesores de Educación Física.

Continúa esto preguntándose si se quiere que la escuela siga ofertando Educación Física a todos los jóvenes, si no es así ¿Por qué?, y si es así ¿Qué tipo de Educación física, y que deberían querer lograr las escuelas a partir de ello? La educación física es, por tanto, una práctica social que configura el conocimiento de formas particulares y en momentos particulares. De aquí Kirk analiza desde su visión el planteo del sociólogo Bernstein (2001) quien:

Identifica tres contextos donde el discurso pedagógico se produce; primero, bajo una forma no pedagógica (como un discurso normativo), después este discurso es re contextualizado, y finalmente reproducido bajo una forma pedagógica (como un discurso educativo). El análisis en este escrito se sitúa fundamentalmente en la interfase de los contextos de producción y recontextualización de Bernstein, en términos de producción de cultura física y su recontextualización como la “idea de la idea” de educación física. (Kirk, 2010, p. 2)

Kirk (2010) dice haber aplicado el mismo concepto a la idea de la idea de Educación Física, como un modo o un medio de identificar aquellas características generales que “definan” esta práctica social tan peculiar, sin pasar por alto que, es una práctica que tanto ella, como la configuración del conocimiento que la constituyen ha cambiado y cambia a lo largo del tiempo. Parafraseando al autor no existe una esencia trascendental de la Educación Física, pero sí formas de identificar lo que podría considerarse como tal en un lugar determinado y en un momento histórico concreto a partir de la utilización del término “idea de la idea de Educación Física”.

Vinculando esta idea hasta acá abordada en términos y palabras de Kirk, y relacionando ello con lo anteriormente planteado por Bracht (1996), en un escrito

previo se afirma que “en los 100 años aproximadamente que van desde la década de 1880 a la de 1990 sólo hubo un cambio en la idea de la idea de educación física: de la gimnástica al deporte y a las habilidades deportivas” (Kirk, 2006, p. 2)

Esta afirmación del autor, se relaciona con todos los conceptos que se vienen abordando a lo largo del capítulo, y denota que la educación física solo ha pasado de una forma (la visión militarista) relacionada con la gimnasia, a la forma (visión deportivista) deportiva, con todo lo que ello trae aparejado. Mencionando Kirk (2006) que, dadas, así las cosas, un futuro posible de la educación física, en términos planteados por Vicente Pedraz (2007) vislumbra la posibilidad de la defunción de la Educación Física, fundamentando su expresión en tanto que, ha habido un constante avance de una direccionalidad deportivizada dentro de la Educación Física en los últimos 40 años.

El deporte vino a reemplazar a la gimnasia con un discurso mucho más amplio, abierto y progresista, pero que se quedó solo en ello, y hoy perdura en la Educación Física, a expensas de modificar su fisonomía y discurso aparente para legitimarse como práctica indispensable del ámbito de la Educación Física, ubicándose como contenido preferente de ella, llegando incluso a construir un imaginario social que lo sitúan como sinónimo de la Educación Física. Relacionado con esto, y en palabras de Gómez Smyth (2016) buscando especificar la discusión, menciona.

La deportivización no es nueva, y ha tomado diferentes adjetivos para instalarse y perpetuarse como contenido y casi como sinónimo de la Educación Física. En busca de reposicionarse respecto de las perspectivas críticas o progresistas 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. Sin embargo, esto no ha modificado su tratamiento pedagógico e ideológico, sino que ha dado lugar a la permanencia en los proyectos curriculares sobre Educación Física, siendo útil al control social y a las fuerzas de la producción dominantes (Gómez Smyth 2016, p. 28).

Esto se relaciona íntimamente con lo planteado por Bracht, en torno al camino hacia donde va la discusión de la Educación Física, sus formas y modos, desde

donde se legitima o adquiere autonomía, y lo central que trata el capítulo que es el análisis y abordaje desde una visión y una perspectiva crítica. Lo antes expuesto por Gómez Smyth (2016) retoma lo ya mencionado por Bracht (1996), respecto a que la educación Física continúa legitimándose a partir de otras disciplinas, de otros sistemas sociales que no son propios, y es el caso del deporte, que se introdujo en el ámbito educativo y no como “deporte de la escuela” sino como, “deporte en la escuela”, con todo lo que ello implica en términos de autonomía o no de la Educación Física.

Esto está vinculado con las preguntas generadas por Vicente Pedraz (2007) mencionadas con anterioridad en torno a la Educación Física en la escuela. Bracht (1996) retoma estos interrogantes enunciándolos del siguiente modo ¿Por qué Educación Física? ¿Con qué sentido ideológico? ¿Para qué la Educación Física en la escuela?

Él dice que la educación Física no se ha legitimado en torno a una perspectiva socio-histórica autónoma, sino que quedó circunscripta a procesos heterónomos. Para el autor son dos las perspectivas que han ido legitimando a la Educación Física y fundamentando con ello su presencia en la escuela.

Por un lado, la perspectiva heterónoma sustentada desde una visión instrumental, positivista y funcionalista a la ideología dominante, allí la Educación Física va tomando ciertas funciones según Bracht

- Compensatoria: de la insatisfacción y alienación del trabajo intelectual.
- Utilitarista: porque prepara para el trabajo (aptitud física y habilidades motoras).
- Moralista: ayuda a ajustarse a pautas de comportamiento y a imposiciones obligatorias de la vida social.

Gómez Smyth (2016) asegura que a partir de estas funciones de la Educación Física se han configurado en términos de Bracht (1996) ciertas visiones en torno a la Educación Física, que las nombra como militarista, higienista o saludable, psicomotricista, recreacionista y deportiva.

Por tanto, lo que se busca mencionar es que la perspectiva autónoma no es en sí misma crítica, diríamos que la Educación Física crítica intenta denunciar, exponer ideas y supuestos que constituyan una visión diferente y posiblemente autónoma propia de la Educación Física. Logrando con ello, legitimación propia, y no tener que seguirse legitimando a partir de otras disciplinas llámense la institución militar en sus comienzos, para luego pasar a serlo la institución deportiva. Por tanto, resulta imprescindible que si se habla de Educación Física crítica sea en estos términos planteados por el autor, y no se lo confunda con la simple crítica infundada arrojada desde una mirada externa.

Retomando la visión deportiva como visión heterónoma y establecida por un colectivo de actores respetuosos y adherentes de la ideología dominante burguesa, encontraron en el deporte un sentido de ser como educación física para la sociedad, es decir, reconocer una función social clara, definida, utilitarista y moralizante (Bracht, 1996).

El planteo de que la Educación Física autónoma no es en sí misma crítica, nos lleva a vincularlo de modo directo con el análisis expuesto por Vicente Pedraz (2013) en su texto crítica de la Educación Física y Educación Física crítica. Esto que parece un simple juego de palabras, no lo es, y conlleva todo un análisis al respecto donde el autor distingue claramente entre lo que son las críticas genéricas a la Educación Física escolar, y las formulaciones de Educación Física crítica.

En los orígenes de la tradición crítica ya se interpretaba el papel de la escuela como un aparato al servicio de las clases dominantes y de la cultura hegemónica. El autor menciona que dentro del ámbito de la Educación Física la mayor parte de la producción teórico- práctica se circunscribe al ámbito técnico, y dentro de este al ámbito didáctico.

Parafraseando al autor, este describe la situación de que en el terreno didáctico predomina un discurso acomodaticio, el cual se trata de acomodar a las situaciones emergentes, quedando exento en la mayor parte de las ocasiones de consideraciones verdaderamente críticas, y más aún exentos de profundos análisis políticos e ideológicos. A estas propuestas se las presenta como propuestas de Educación Física alternativa, que se encaminan al cambio, las cuales por sus

propios autores (quienes enuncian dichos discursos acomodaticios) fueron denominadas como formulaciones de Educación Física crítica o Didáctica de la Educación Física crítica. Lo cual según Pedraz (2013) puede resultar equívoco, dado que el empleo de dicho término y su uso es equivocado, ya que en realidad lo que exponen quienes acomodan sus discursos son propuestas alternativas metodológicas, pero no llegan a ser formulaciones de Educación física crítica.

Esto conlleva a la consecuencia negativa de la minoración de las propuestas que pudieran realmente hacerse desde los principios teórico-prácticos de la pedagogía crítica. Pedraz (2013) enuncia como objetivo de su escrito, el diferenciar entre las críticas genéricas a la Educación Física como disciplina escolar, de las posibles formulaciones teóricas de la Educación Física crítica.

¿Es suficiente mostrar discrepancias metodológicas para considerar estar hablando de Educación Física crítica?

En principio y en términos del autor, y en nuestro propio análisis, no es suficiente. Pero dicho interrogante será abordado en la continuación del escrito, fundamentando el por qué no.

Hablar de Educación Física crítica requiere sin duda, tener y mantener planteamientos teórico-prácticos, y no solo ello sino también, principios ideológicos y de política educativa que no solo se vinculen, sino que sean propios de la teoría crítica, y por sobre todo de la pedagogía crítica. Sin estos mencionados planteamientos, la crítica por sí sola no dejaría de ser más que eso, una mera crítica que, sin perder su carácter transformador, no constituiría una condición suficiente para convertirse o estar adscripta a dicha corriente pedagógica, la cual tenga tal vez, como primera característica el carácter diverso, pero dialógico de sus partícipes.

Introduciéndonos en esta mencionada teoría crítica, es propicio mencionar que, si bien la pedagogía crítica tuvo fuentes de desarrollo muy diversas, a partir de los años ochenta, su impronta no fue otra que la de la teoría crítica de la sociedad en sí. Esta teoría se sustenta y funda, en rechazo a la teoría tradicional, describiendo que la misma se limita al conocimiento a partir de una mera replicación de lo ya dado, y es así como el positivismo se priva a sí mismo de trascender, a la espera

de una suerte de evolución “natural”, la cual desde la teoría crítica no llegará por sí sola.

Frente a esto los planteos de la crítica y la razón, plantean una razón crítica cuya dialéctica negativa no está orientada a interpretar el mundo, o al mejor funcionamiento de las cosas, sino simplemente a poder encontrar el conocimiento por medio de la justicia, resistiéndose a ser cómplices de los principios de dominación social presentes en la industria cultural.

Contra estos principios de dominación el autor señala que:

La Teoría Crítica se configura como una alternativa teórica que afirma la relatividad del conocimiento, así como el carácter mediado (históricamente) de este a través de la praxis social en su totalidad; es decir, como una mediación mutua y permanente del sujeto y el objeto donde no hay un orden absoluto, prefigurado, ni una verdad dada que descubrir. El conocimiento es más bien la expresión continua de un proceso dialéctico en el que las tensiones entre sujeto y objeto expresan la magnitud de la tarea a realizar. (Pedraz, 2013, p. 316)

Esto se relaciona y explica a partir de que según la teoría el conocimiento es relativo, en términos de praxis social, y ello, al menos desde nuestro parecer, es posible siempre y cuando las personas que compongan ese proceso de enseñanza del conocimiento lo entiendan como tal. Sin considerar que no hay un orden inalterable, ni una única verdad que descubrir, sino que cada sujeto deberá descubrir y ser protagonista activo de su propio proceso de adquisición del conocimiento.

Continuando con el análisis, la aplicación de los principios vinculados a la pedagogía crítica, supone el reconocimiento del carácter político de toda acción pedagógica en pos de una educación racional, democrática, equitativa y emancipadora. No puede esta pedagogía renunciar al abordaje de la escuela como un campo de luchas, en términos y desde una perspectiva histórica, dialéctica y negativa. Argumentando cada una de estas perspectivas.

Histórica, porque la genealogía permite desnaturalizar lo que ya aparece como sustancial y necesario en la institución escolar y, por lo tanto, incuestionable. Dialéctica, porque, siendo la escuela un campo de luchas en constante cambio, sólo el discernimiento de las categorías que intervienen (y se oponen) en cada contienda cultural que se libra dentro de ella, puede desvelar las contradicciones que ha de soportar la institución para preservar su legitimidad meritocrática. Negativa, porque niega, por ideológicamente falaces, la sustantividad y la necesidad de los principios, las estructuras, los recursos, la lógica y los objetivos del currículum. (Pedraz, 2013, p. 317)

Retomando la discusión entre crítica a la Educación Física, y Educación Física crítica, podemos mencionar para caracterizar y diferenciar ambas que las simples críticas se limitan a reprobar las carencias del sistema de enseñanza con el fin de mejorar su eficiencia pedagógica (como práctica alternativa). En tanto que la Educación Física crítica es tal, si tiene como venimos mencionando una formulación teórico- práctica que impulse un cambio social, con una propuesta de educación sobre el cuerpo, y que la misma se reconozca como acción sociocultural y política. Este tipo de formulación y estando de acuerdo con la pedagogía crítica sostiene como condición necesaria la no aceptación o el rechazo a considerar que el estado o situación de las cosas sea algo necesario.

Vinculado así y, a modo de ejemplo de lo que planteamos en el párrafo anterior, no aceptar que la educación física tenga que deberse y se justifique como el resultado de un proceso evolutivo y lineal que se desprende de necesidades objetivas y naturales de educación del cuerpo, consideradas correctas. Debiendo buscarse por parte de las personas una confrontación (simbólica- ideológica) de representaciones en torno al gobierno de los cuerpos, y en donde cada uno ponga a prueba sus propias concepciones.

La Educación Física debe hacer foco en la violencia simbólica que trae aparejada el tratar a la cultura corporal como algo común e indiferenciado, como algo homogéneo, con significados únicos. Un ejemplo de ello, sin ir más lejos es la

selección de prácticas que la Educación Física escolar tradicional hace, con el agravante de distribuirlas como que fuesen neutras y considerarlas universalmente formativas y vinculadas con conocimientos “verdaderos”. Esto a priori desde nuestra mirada muestra que las escuelas no solo no son neutras, ni tampoco se limitan solo a reproducir las relaciones e intereses dominantes socialmente, sino que también, trae consigo formas de regulación política y moral, vinculadas con las tecnologías del poder.

Como cierre a las ideas planteadas por Pedraz (2007) en su escrito, nos parece importante mencionar que desde su óptica consideró necesario que la escuela como plano general y la Educación Física en particular, irrumpen en pos de la pedagogía crítica a partir de dos momentos. Uno de ellos estaría compuesto por la recontextualización (término también abordado por otros autores) de los sujetos y su corporalidad, a partir de permitirles recuperar a cada uno su propia identidad. Y por otra parte generando la adecuación del trabajo pedagógico sobre los cuerpos, y no como venía sucediendo a partir de los recursos y discursos de aprendizaje gradual, metódico, sistemático y evaluable de la Educación Física. Y sí adecuándose más a las necesidades materiales y culturales de los sujetos involucrados.

En tanto que el segundo momento, antes que centrarse en un cambio de métodos, contenidos, etc., exige lo que Pedraz denominó “ilusión didáctica” a partir del cuestionamiento histórico crítico de los significados y consecuencias de la disciplinarización de los aprendizajes del cuerpo y los sujetos. Visto esto como una profunda transformación disciplinar, la cual es buscada por la teoría crítica. (Pedraz, 2013, p. 321)

Continuando con el análisis el autor retoma en sus palabras lo expresado por Varela, manifestando que se debe sin duda avanzar en la búsqueda de nuevos modelos de transmisión en donde lo importante no siga siendo la reproducción de lo ya sabido.

-la negación de la autonomía del sujeto para pensar su cuerpo y actuar con y sobre él (o no actuar) desde la propia experiencia y, sobre todo, desde las propias representaciones (Pedraz, 2013).

Concluyendo con su análisis, y demostrando que este es un largo y arduo camino por recorrer si se quiere llegar a la Educación Física crítica, Vicente Pedraz (2013) manifiesta que mientras la educación física proclama libertad sigue obteniendo su reconocimiento de un modo forzoso. Afirmando desarrollar valores democráticos, pretendiendo desarrollar la autonomía, manifestando desarrollar el sentido crítico, asegurando promover el respeto a la diversidad, declarando el valor de la pluralidad, etc.

Algo que desde lo discursivo suena con agrado a los oídos de quienes persiguen una educación física crítica. Pero lo cual queda solo en ello, y trae de la mano una realidad que es que, mientras se pregona esto desde lo discursivo, se continua configurando bajo una estructura jerárquica y principios de autoridad; no concede ninguna responsabilidad decisoria a los alumnos; continua fomentando la aceptación incondicional de las reglas y normas impuestas; trata la diferencia como carencia, retraso, inadaptación o torpeza; estructura de manera monolítica el desarrollo de competencias por parte de los sujetos, etc.

Esto, permítasenos decirlo, a nuestro entender no hace más que ejemplificar y clarificar lo mucho que falta por recorrer en términos de Educación Física crítica, y que sin duda será un camino largo y arduo, pero el cual, si no se comienza, y se continúa caminando, jamás se alcanzará.

Ahora bien, para continuar con este capítulo y la vinculación de autores que abordan la temática debemos intentar, para poder dar un cierre, abordar cuestiones puntuales y concretas que hagan a la visión o perspectiva crítica y su vinculación con la perspectiva autónoma. Si no, estaríamos cayendo en lo tan objetado, que es la crítica por la crítica en sí misma, lo cual en palabras de Pedraz (2013) y adhiriendo con ello, no nos parece argumento ni postura suficiente para ser considerado Educación Física crítica. Para esto retomaremos algunos conceptos hasta aquí mencionados, que intentan explicar y poner en palabras conceptos propios de una Educación física crítica y autónoma.

Según Bracht (1996) es desde la perspectiva autónoma desde donde se comienza a delinear la Educación Física crítica, o progresista, tomando a la corporeidad-motricidad y a la dimensión lúdica como formas básicas de

comunicación con el mundo y así como un sentido básico de la Educación Física. Dentro de las primeras críticas y denuncias que se generaron desde el movimiento crítico se encontró la desigualdad social, que según esta perspectiva era generada por el sistema deportivo dentro de las instituciones educativas. Así fue como mencionamos anteriormente, que se llevó adelante un cambio respecto a los nombres que se fundamentaban dentro de las instituciones escolares, como ser el conocido “deporte escolar”; “deporte recreativo”, etc. No obstante, “La alternativa no está en modificar o camuflar el deporte con nombres tales como deporte recreativo o formativo (...)” (Bolívar Bonilla, 1986, p. 127).

Esto desde nuestra óptica no haría más que seguir camuflando y permitiendo que siga estando presente en el campo de la Educación Física, el deporte con sus estructuras más cerradas, dominantes, y sinónimas de desigualdad. En relación a ello, y tal como ya hemos mencionado a lo largo del escrito, es función de esta perspectiva crítica, que la escuela deje de ser funcional al sistema dominante, y evitar que los cuerpos continúen siendo objetivados y se los provea de los elementos alienantes que le impiden ser crítico, reflexivo, autónomo, y con capacidad de emancipación. De aquí se desprende que estas críticas al sistema dominante lo obstaculicen, dado que hacen necesario un nuevo debate, y la fundamentación de dichas críticas. Es decir, justificar la pedagogía crítica llevándola adelante, exponiendo sus fundamentos, enfrentándola y mostrando que puede ser llevada a cabo.

Aquí se hace inevitable plantear un interrogante, el cual parafraseando a Bracht, se pregunta: si la educación física debe ser democrática, inclusiva y de derecho, cómo puede convivir con la selectividad y especialización que promueven las políticas deportivas de rendimiento en las escuelas.

Hasta que la educación física no haga un distanciamiento crítico de estas desigualdades, seguirá ofreciéndose como un agente conservador de las desigualdades sociales. “(...) una cuestión fundamental para la educación física crítica es el análisis de la disciplina en tanto dispositivo ideológico de configuración de la subjetividad”. (Pedraz, 2013, p. 320) Es decir, se debe hacer un profundo análisis puertas adentro de la educación física, en pos de poder dejar de ser un

objeto o un modo de configuración de la subjetividad de las personas, y sí convertirse verdaderamente en una perspectiva crítica, que promueva su autonomía y emancipación respecto de las clases dominantes. De modo contrario las personas quedan sujetadas, y no son ya personas, sino objetos al servicio y utilidad de la cultura deportiva hegemónica.

Vinculando todo lo hasta aquí expuesto, y parafraseando a Gómez Smyth (2016), podríamos decir que existe una clara diferencia entre hacer ejercicio físico y realizar prácticas corporales. Entendiendo a estas como históricas y sociales, y por tanto parte presente en la formación y construcción de la motricidad humana.

Pues en el hacer ejercicio físico la persona no pone nada de sí, ni se siente parte de dicho proceso, en tanto que en la práctica corporal se ponen en juego muchas otras cosas, entre las cuales la persona pone de sí aspectos esenciales que lo vinculan y hacen parte.

Intentando justificar el abordaje de este capítulo de la perspectiva crítica y a modo de cierre, Kirk (2010) enuncia que cuando una perspectiva de investigación hace foco solo en un sentido micro de cambio, es decir solo en el aporte de soluciones técnicas y/o didácticas, no dejan de ser más que investigaciones que no aportan un cambio en los imaginarios sociales en lo que a educación física respecta. En tanto que, cuando lo que se intenta es ampliar su visión a la sociedad en su conjunto, se puede creer posible el comienzo de una visión/ perspectiva crítica.

A continuación, expondremos para aportar mayor claridad al marco teórico, las diferentes visiones y funciones sociales que se le dan a la Educación física, como paso previo a adentrarnos en los capítulos siguientes, y poder con ello hallar la vinculación necesaria con los objetivos de la investigación.

1.2 Visión y función social de la Educación Física

Lo que se expone a continuación tiene por intención dar cuenta de las distintas visiones y funciones que ha tenido la Educación Física a lo largo de la historia, enmarcada en un determinado contexto social e histórico de nuestro país.

Abordando la mencionada temática según diferentes autores, nos adentraremos en las diferentes visiones y funciones sociales que ha tenido la Educación Física a lo largo de la historia, pasando desde la Educación Física militarista, higienista, gimnástica, deportivista, psicomotricista, desarrollista y humanista-socio crítica.

Comenzando a hablar al respecto, Gómez Smyth (2017) aborda la temática vinculándola con las perspectivas pedagógicas en la Educación Física infantil. Allí intenta evidenciar las diferentes visiones y sentidos que tuvo (y tiene) la Educación Física a lo largo de la historia. Al igual que Mansi (2018) quien brinda grandes aportes, llevando claridad respecto a las visiones que se sucedieron a lo largo de la historia de la Educación Física inicial.

Quien empieza hablando de estas visiones, dando su punto de vista es Bracht (1996), quien antes que nada expresó que las mismas son visiones heterónomas, externas, es decir que las mismas no nacieron en el seno de la educación física, sino que son configuraciones en donde la educación física tomo elementos pertenecientes a otros campos para generarlas y con ello legitimarse, tal como venimos señalando.

Esto sin duda es generado a partir de la perspectiva ideológica (postura política, económica y cultural) que poseen aquellos docentes que configuraron dichas funciones y visiones, como también quienes adhirieron y reprodujeron las mismas, muchas veces volcadas hacía las ideologías dominantes.

Cada visión y función social que se desarrollará y por la cual fue pasando la Educación Física, ha permitido otorgarle a la misma una determinada función social, es decir, a partir de ello fundamentar e intentar legitimar la Educación Física en la escuela.

Como señala Mansi (2018) cada visión, la cual es entendida como una perspectiva pedagógica, le otorga funciones específicas a la Educación Física escolar. En palabras de Bracht (1996) señala la presencia de tres grandes roles que se la han colocado a la EF.

A continuación, desarrollaremos cada una de las visiones, con las respectivas funciones sociales que se le atribuyen y conforman el campo pedagógico de la Educación Física.

En primer término, e incluso por una cuestión cronológica comenzaremos a desarrollar la visión militarista. Cuando desde la escuela se empieza a pensar en una educación física destinada a las personas, aparece el modelo militarizado, dado que era del único que se tenía registro, ya que por entonces se impartían clases de educación física en el servicio militar, dedicada a la formación de soldados con cuerpos disciplinados, obedientes, patrióticos. Parafraseando a Gómez Smyth (2017) él sostiene que esta fue la primera visión que se ocupó dentro de la escuela de los estudiantes con una determinada función, con valores estéticos, vinculados a la obediencia, docilidad y disciplina de los educandos. Así se evidencia como está presente la cultura dominante dentro de las instituciones escolares, y de las clases de Educación Física.

Esta visión militarista ha calado muy hondo en la Educación Física Argentina, tal es así que como señala Mansi (2018) dicha visión estaba infiltrada desde los documentos curriculares hasta las consignas e intervenciones que debían realizar los docentes.

Esta visión ha tomado el cuerpo como objeto de poder, y ha hecho de la gobernabilidad de los cuerpos un *modus operandi* en las prácticas pedagógicas.

De hecho, esta ideología no es parte del pasado, sino que sigue presente en muchas clases de Educación Física en la Argentina, y basta con observar las actividades que componen las mismas para darse cuenta de ello. Llegan ordenados en filas, se los enumera y estos reproducen las consignas preestablecidas por el docente. No hay posibilidad de acciones espontáneas por parte de los alumnos.

Muchas veces estas consignas están acompañadas por frases como “cierren la boca”; “la cola pegada en el piso” etc. Y la dinámica de dichas clases y actividades se encuentran al servicio de la homogeneización de las personas.

Esta visión se había introducido de tal modo en la Educación Física y la escuela, que por parte de los estudiantes se llegaba a naturalizar el autoritarismo y considerarlo como único modelo pedagógico.

Las intenciones de la concepción militarista de la EF, ha de ser la construcción de cuerpos viriles, fuertes, valientes, patrióticos y plenamente masculinos. Las pretensiones de generar estudiantes que sirvan a la patria en el futuro, exacerbando el valor nacionalista, se concreta en las propuestas pedagógicas de la Gimnasia Militar. (Mansi, 2018, p. 76)

Estas palabras de la autora muestran claramente la función que le atribuían a la Educación Física a partir de la visión militarista, intentando fundamentar con el valor nacionalista, la necesidad de crear cuerpos fuertes y al servicio de una cultura dominante.

Vinculado a esto y parafraseando a Mansi (2018), se señala que esta conformación de niños dóciles, era en realidad el fundamento principal de las prácticas militarizadas, en donde claramente reinaba el disciplinamiento de los cuerpos de los estudiantes.

Desde dicha visión se mencionaba que la mirada del docente debía controlar cada movimiento y conducta del alumno.

El maestro, que frente a una clase ejecuta un ejercicio determinado para ser observado por ella, haciendo de espejo, y lo realiza subdividiéndolo correcta y lentamente, designándolo con voz clara, según le corresponda, sin improvisar designaciones, completa el verdadero proceso educativo, provocando reconstrucción mental. (Levene, 1938 en Mansi, p. 23-24)

Como cierre a la exposición de la visión militarista, esta cita deja ver claramente cuál era el rol del docente en aquella época de Educación Física militarista, y como la misma estaba al servicio del sometimiento de los cuerpos.

Continuando con el abordaje de las visiones pasamos a desarrollar la visión higienista/gimnástica. Cabe destacar que las perspectivas no desaparecen, sino más bien van quedando detenidas ante la llegada o el surgimiento de una nueva visión o perspectiva. La visión militarista, hasta aquí desarrollada pierde peso y

fundamento a partir del surgimiento de una nueva visión higienista, con sustento y apoyo en las ciencias médicas.

Esto lleva a que la escuela se encuentre totalmente atravesada por el fundamento médico, y ello transforma a la Educación Física en la asignatura encargada de la educación de los cuerpos, pero siempre bajo el mandato del discurso médico.

Dentro de la EF, el cuerpo de lxs estudiantes, comienza a verse pura y exclusivamente como organismos anátomo – fisiológicos. La mirada docente hace hincapié sobre el desarrollo de las aptitudes físicas, el perfeccionamiento de lo corporal y la búsqueda de la excelencia en los movimientos, sosteniendo que el desarrollo de organismos sanos desde la niñez, provocará la construcción de futuros ciudadanxs, alejadxs de enfermedades, necesarios para la nación. (Mansi, 2018, p. 84)

Es así como el Sistema Argentino de Educación Física, en palabras de su creador Romero Brest, tiene por objetivo perseguir la salud del individuo, el entrenamiento y el perfeccionamiento físico.

Es por esto que la visión en cuestión se encuentra atravesada y compuesta por la ejercitación física sistematizada, respecto a las tendencias gimnásticas europeas, en donde se ejecutaban y reproducían movimientos alineados y uniformes, íntimamente vinculados con la visión anterior. A su vez surge también con esta visión, todo lo vinculado con la salud, a partir de los enfoques anatómicos y fisiológicos, relacionados íntimamente con las ya mencionadas ciencias médicas.

Esta visión claramente no estaba interesada en brindar una Educación Física dirigida hacia los sujetos, ya que incluso lo que se realizaba en las clases no era propuesto por los docentes que llevaban a cabo las mismas, sino que se reproducía lo que venía preestablecido, a modo de receta en los programas provenientes de Europa. Esto llevaba a que no se respete, ni se tenga en cuenta la corporalidad de cada sujeto, como tampoco la particularidad de cada docente al momento de armar sus propuestas.

Es así como la Educación Física se argumentó a partir del discurso bio-médico, generando con ello que los docentes le asignen a la asignatura la función social del desarrollo saludable de los ciudadanos.

A partir del rol que se asignaba a la Educación Física, gran parte de las propuestas pedagógicas a los alumnos, esbozaban y se justificaban a partir de la pregunta que aún sigue resonando en nuestros días ¿quién es capaz de...? Con todo lo que ello implica sobre cada niño. Tal es así que un libro de Diem (1955) posee dicho nombre. Tal obra en su versión original pondera dicha pregunta llevada a cabo muchas veces por el docente que es parte del proceso de enseñanza-aprendizaje de las personas. Y todo lo que ello implica y trae aparejado.

Esta pregunta es frecuente en la escolarización de los niños y niñas, y la misma denota y caracteriza claramente el método que se lleva a cabo mediante esta.

Es así como parafraseando a Rozengardt (2008) se señala que a partir de esta visión se ha intentado construir un cuerpo disciplinado, en donde lo primordial es el desarrollo de los ejercicios y las aptitudes físicas.

Continuando con la exposición de visiones nos centraremos en la visión deportivista, vinculado a esta visión lo primero que señalaba Bracht (1996), es que el deporte dentro de la escuela no era sinónimo de Educación Física, sino muy por el contrario que él mismo ha buscado y busca deportivizar las clases de Educación Física, y que las mismas se legitimen a partir de él. Es así, tal como venimos insistiendo a lo largo del marco teórico, que se pasó de visiones que consideraban al profesor instructor y al alumno recluta, a una visión deportivista que considera al profesor entrenador y al alumno atleta, con todo lo que ello trae aparejado. Y es así como esta visión sostiene y aumenta los procesos de segregación, selectividad y exclusión propios del deporte.

Esto se da muchas veces dado que el propio docente no reconoce la diferencia entre el papel de entrenador y el de profesor, ya que la propia Educación Física no tiene una identidad propia, y continuamente se legitimó por prácticas de diversa índole, siendo en un primer momento las prácticas militares, luego la gimnasia, y posteriormente las prácticas deportivas.

Es así como intentando repensar la llegada del deporte a la escuela, Mansi (2018) señala que:

(...) hubo un modo de pensar distinta la educación del cuerpo de lxs niñxs, a la que venía siendo, incitando a una educación arraigada en los valores de la competencia y el individualismo, haciéndose presente en la matriz curricular de la EF escolar. (Mansi, 2018. p. 93)

En palabras de Bracht (1996) el deporte logró su expansión luego de la segunda guerra Mundial generando un desarrollo a nivel cuantitativo, y logrando convertirse en un elemento hegemónico de la cultura corporal del movimiento. Es así como la Educación Física poco a poco se convirtió en la principal bandera del deporte de competencia, y subordinando sus contenidos a la institución deportiva.

Ahondando en ello, Mansi (2018) señala que, si bien muchas veces el deporte se oculta o disfraza en argumentos como el trabajo en equipo, compañerismo, respeto, la mayoría de las veces ello trae aparejado situaciones propias del reglamento universal del deporte, como ser momentos de violencia verbal, física y gestual.

Tal es así que el discurso del deportivismo no logra desprenderse de las fundamentaciones bio-médicas, justificaciones como el “placer por lo lúdico”, “el desarrollo del trabajo en equipo” y la “libertad de movimientos” que genera la práctica deportiva, se encontraban sujetadas a “los efectos sobre los procesos energéticos”, “desarrollo de la musculatura”, “resistencia”, entre otros.

Luego del paso por las tres visiones señaladas, como lo son la militarista, higienista y deportivista, se pasó a una etapa en donde la visión que intentó justificar y otorgarle funciones a la Educación Física, fue la visión Recreacionista. Desde esta visión, se reproduce que los docentes son dinamizadores o animadores de actividades, y que las mismas sean entretenidas. Deben proponer una batería de actividades una tras la otra, buscando entretener de un modo pasatiempista a sus alumnos, no pudiendo llamarse esto juegos, y menos aún que estas actividades permiten jugar parafraseando a Gómez Smyth (2017).

Remitiéndonos a un recuento bibliográfico se evidencia que el juego fue poco a poco introduciéndose en los discursos de la Educación Física como un componente ineludible y beneficioso para el aprendizaje. Es innegable que el juego ha sido determinante en las diversas prácticas pedagógicas, pero siempre con funciones diferentes, conformando de ese modo las diferentes visiones expuestas.

La realidad, al menos desde un punto de vista de esta visión es que sostiene y reproduce aspectos de exclusión y discriminación, ya que se mantiene la lógica donde alguien debe ganar, y alguien debe perder en dichas actividades. Esta visión plantea ni más ni menos que el uso del juego, pero a partir de clasificar a las actividades que se proponen como juegos de diferente índole. Entiéndase juegos fundadores, fisiológicos, gimnásticos, aplicativos, cooperativos, de iniciación deportiva, de habilidad motora, etc. Generando ello que la misma propuesta indicará lo que va a suceder, y en donde los sujetos estarán inmersos y atrapados en lo que demande la actividad que suceda.

Esto lleva a observar que la visión en cuestión no tiene un momento en el tiempo, antes o después que las otras visiones, sino que se encuentra presente transversalmente, sirviendo incluso a veces a las visiones precedentes en donde las mismas se justificaban o legitimaban por medio de juegos vinculados a dichos posicionamientos ideológicos.

Mansi (2018) señala que la Educación Física toma al juego, lo hace constitutivo de sus propuestas pedagógicas, pero no cualquier propuesta ni tipo de juego, sino aquellos pedagogizados. De ese modo se comienza a crear la perspectiva recreacionista de la Educación Física, la cual como ya hemos señalado atraviesa de forma transversal todas las visiones nombradas hasta el momento, incluso la visión psicomotricista y desarrollista que abordaremos a continuación, las cuales se mantienen presentes bajo la relación con el juego tal como señala la autora.

Al respecto indica que esta visión ha ido mutando o tomando diferentes formas. Por un lado, considerada como la visión que estigmatiza a la Educación Física, ya que se la consideraba como pasatiempista, y que en ella los docentes solo llevan a sus clases recetas de juegos para que los niños se diviertan. Generando con ello el límite con una delgada línea en la cual el docente sería solamente un animador.

A su vez Mansi (2018) señala que la otra forma que ha tomado esta visión recreacionista es la de tomar al juego como una estrategia metodológica, en la cual el juego es una herramienta para enseñar otro tipo de contenidos.

Esto se encuentra sin duda muy asemejado a lo propuesto por López Pastor (2004) quien señala que el juego debe ser considerado como una herramienta, como un medio, y no como el fin en sí mismo.

A partir de esta concepción que toma la visión recreacionista, Mansi (2018) sostiene que el juego ha logrado vincularse con la Educación Física y colocarse dentro de su currículum porque implica principalmente movimiento, e incluso en ciertas circunstancias interacción con otros.

Esto nos lleva al planteo, como cierre de la visión recreacionista, a mencionar que algunos profesores le han otorgado y otorgan a la Educación Física una función netamente de divertimento, fundada en el repertorio de juegos que ellos mismos proponen, o bien a partir de transmitir juegos populares o tradicionales. Esta concepción del juego que se describe persigue siempre una funcionalidad físico motora en el juego, a punto tal de utilizar al mismo como un mecanismo de control y regulación del comportamiento de los niños.

Continuando con el desarrollo de las diferentes visiones de la Educación Física pasamos ahora a desarrollar la génesis y el transcurrir de la visión psicomotricista. Desde esta perspectiva Gómez Smyth (2017) señala que lo interesante de la misma radica en el desarrollo de lo psicológico ligado con lo intelectual, lo emocional y su relación directa con la actividad motriz. Se destaca que esta corriente si bien propone algunos cambios sustanciales, continúa al igual que las demás, intentando apropiarse de la E.F, llevándonos ello a la afirmación de que la Educación Física ha seguido quedando al servicio de diferentes corrientes, en este caso al servicio de la psicomotricidad.

Justamente ello sucedió dado que diferentes instituciones ajenas a la Educación Física, continuaban intentado legitimarse a partir de esta, y logrando así acaparar la atención y el centro de la escena de lo vincular con el campo de la cultura física.

Es así como la Educación Física intenta generar una nueva perspectiva que se vincule con sus prácticas, y se arraiga de un enfoque devenido desde Francia. La tan mencionada psicomotricidad.

En palabras de Mansi (2018), la autora señala que dicha visión es creada a partir de la institución médica, lo cual genera un alto impacto en lo referido a la educación de los cuerpos, siendo así una herramienta pedagógica que legitima el accionar de los docentes que forman el colectivo de la Educación Física.

La cercanía de la psicomotricidad con la educación física proviene de tres cuestiones de fondo, (...) la primera es que ambas persiguen un planteamiento global. La segunda, es que, cuando la psicomotricidad deja a un lado la acción reeducativa o terapéutica, ambas coinciden en una parte de la intervención pedagógica. La tercera cuestión es que la motricidad es un medio para unos fines más amplios, añadiendo la educación física la doble propiedad de medio y contenido. (Navarro Adelantado, 2009, p. 105)

Con esto el autor sostiene que los docentes de Educación Física toman objetivos, contenidos y propuestas pedagógicas de la psicomotricidad, para avalar con ello su accionar.

Parafraseando a Mansi (2018) la autora sostiene que la Educación Física poco a poco se encontró subsidiaria a la idea y los planteos de la psicomotricidad, dando paso con ello a la construcción del enfoque desarrollista el cual está íntimamente vinculado con esta visión.

Menciona que la psicomotricidad llega a la argentina en la década de 1970, y que logra captar la atención de docentes de diferentes áreas, a partir de su posicionamiento innovador y mirada integral de los sujetos. Sosteniendo que la corriente psicomotricista lograba romper con el dualismo cuerpo-mente, permitiendo así la mencionada educación intelectual por medio del cuerpo.

La psicomotricidad es contemporánea al desarrollismo. Esta visión ha tenido mucha incidencia en el armado de los contenidos propuestos en los diseños curriculares.

En palabras de Mansi (2018) la educación psicomotriz se encuentra definida como una educación general del ser humano a través de su cuerpo. A partir de que el cuerpo se ha dejado de entender como un recinto anatómico-fisiológico y paso a tornarse como una herramienta, un medio para la educación integral de los sujetos.

Con este planteamiento del abordaje corporal de las capacidades del individuo, se intenta sostener que por medio de lo corporal se llega al desarrollo de las diferentes aptitudes y potencialidades del sujeto en todos sus aspectos. Es por ello que se sostiene que por medio de esta visión psicomotricista no solo se desarrolla el factor motriz de los niños, sino que además se logra educar las estructuras cognitivas, utilizando el cuerpo como medio.

Jean Le Boulch uno de los creadores de esta visión psicomotricista, señala dentro de la misma dos métodos el psicokinético y psicocinético que permiten el desarrollo de la motricidad global, y son considerados la nueva ciencia del movimiento humano.

Los contenidos a desarrollar por este enfoque psicomotriz son la motricidad gruesa, motricidad fina, el equilibrio, la coordinación óculo-manual, el esquema corporal, la percepción tiempo espacial, reconocimiento de las partes del cuerpo y la lateralidad.

Mansi (2018) resalta como imprescindible el dato de que dicha visión dispone de dos disciplinas que conforman su tronco conceptual la psicología y la fisiología. No obstante, las argumentaciones de esta última no han cesado siquiera con la llegada de la visión psicomotricista a la Educación Física. Justamente estos discursos médicos han generado los argumentos para sostenerse como visión, y legitimar esta teoría.

A raíz de estos argumentos expuestos al respecto y a nuestro criterio, justamente queda a la luz como, una vez más, también en esta visión psicomotricista, la Educación Física ha intentado legitimarse a partir de otros campos o áreas. Si bien dicha teoría ha generado gran adhesión por parte del

colectivo docente de Educación Física por considerar al cuerpo como unidad, y como totalidad primordial, no ha sido el único enfoque psicomotricista llegado a la Argentina. Ya que otros autores como Lapierre y Aucouturier presentaron una nueva propuesta que hacía hincapié en la educación vivenciada, libre y espontánea.

Hasta aquí hemos expuesto lo referido a la visión psicomotricista, pero como bien señalamos con anterioridad, la misma se encuentra vinculada y relacionada con la visión desarrollista. Esta visión desarrollista se encuentra fundamentada bajo la enseñanza de la habilidad motriz.

Tal como venimos mencionando, esta perspectiva surge a partir de que muchos docentes a fines de la década del '70, tomaron elementos de la psicomotricidad y lo transportaron a la Educación Física surgiendo así la corriente desarrollista. Desde esta visión el sentido que adquiere la Educación Física es el de desarrollar las cualidades de la condición física conjuntamente con el desarrollo de las habilidades motrices básicas.

Gómez Smyth (2017) señala que esta visión se da como un continuismo entre las edades infantiles, y las edades juveniles, en donde en las primeras se desarrollaban las habilidades motrices básicas encubiertas por medio de juegos/actividades en donde lo que importaba era cumplir con el contenido, y en las segundas lo que se desarrolla y trabaja son las habilidades motrices específicas, las cuales operan al servicio del deporte.

Por último, surge dentro de las diferentes visiones de la Educación Física, la visión humanista- sociocrítica. La misma se encuentra en estado de construcción, fundamentada sí, bajo una ideología crítica con ideales de transformación en palabras de (Mansi 2018). La misma comienza a fundarse poco antes de la llegada de la psicomotricidad a la Argentina, y tiene como iniciador en la Argentina a Alejandro Amavet, sumado a los escritos aportados por el movimiento Renovador Brasileiro en la década del 80.

A partir de ambas vertientes, y los aportes conceptuales de ellas, se gesta según la autora un nuevo discurso, el cual viene a realizar una profunda crítica

respecto a las visiones hasta el momento reproducidas en nuestro país. Confrontando así los valores hegemónicos que trae consigo el sistema capitalista.

Esta nueva perspectiva tal como señala Mansi (2018) tiene una mirada reflexiva y superadora, ya que no se detiene en la simple crítica a las propuestas pedagógicas existentes, sino que, busca ofrecer y generar un nuevo significado a la función social de Educación Física escolar.

Este planteo de la visión desde la dualidad (humanista-sociocrítica) se sustenta a partir de que desde el lado humanista debe de generarse una reformulación de los saberes y prácticas pedagógicas en Educación Física. Pero yendo aún más allá, la perspectiva sociocrítica se encuentra en la búsqueda de una transformación social mucho más profunda. Este discurso busca corromper la práctica deportiva convencional en la escuela, la cual hasta el momento mantenía la hegemonía del campo.

Desde esta perspectiva se argumenta que la función de la educación física debe ser posibilitar la construcción de instancias de juegos, y propiciar diferentes sensibilidades donde crear situaciones de juego implique una subjetividad diferente a las tradicionales, en donde aparezca el dialogo, la discusión, la deliberación, y en donde se reconozca la presencia del otro, el cual posee su historia, y conoce, sabe y la práctica pedagógica habilita su expresión.

Parafraseando a Gómez Smyth (2017) menciona que una práctica pedagógica crítica debe ofrecer en primer término la opcionalidad, entendida como la capacidad de que sea el sujeto quien tome decisiones y se responsabilice construyendo sus subjetividades, con la real posibilidad de experimentar su autonomía, y hacer emerger así su capacidad de criticidad. Posicionarse desde esta perspectiva implica tomar a las prácticas desde una representación transformadora con sentido emancipatorio, posible a partir de la autonomía y la creación con otros.

Se desmitifican las fundamentaciones sobre la práctica deportiva. Algunas de ellas fueron que el deporte perfecciona la raza, que el deporte proporciona salud y vigor, que el deporte construye el carácter, que el deporte faculta las relaciones entre las naciones, que el deporte prepara para la lucha por la vida. En función de las afirmaciones del autor, Mansi (2018) señala que:

(...) la práctica corporal dominante hasta el momento, entendiendo a ella como la práctica deportiva, se coloca en tensión en función de las nombradas desmitificaciones que Amavet en el año 1957 realiza. El autor demuestra estar parado sobre el escalón de la crítica, no sólo desde la resistencia a continuar reproduciendo desde la Educación Física escolar el enfoque deportivista adherente a la ideología dominante, sino que también propone un nuevo corpus conceptual y práctico a la asignatura. (Mansi 2018, p. 131)

Por otra parte, y a partir del análisis de la autora, también se analiza desde esta criticidad la presencia de la gimnasia en la escuela como así también del juego. En cuanto a la gimnasia señala por un lado la errónea creencia de que los diferentes procedimientos de la gimnasia son válidos para cualquier universo de la niñez. Este enfoque crítico al respecto, generó dudas y preocupación en el seno de la Educación Física, a partir de replantear si los sistemas gimnásticos han sido correctos y en todo caso cual sería la función o utilidad de ellos.

En cuanto al juego y la mirada crítica sobre este en la escuela, Mansi (2018) menciona que él mismo se ha utilizado como una herramienta metodológica, y en donde se han preocupado más por el tipo de juego que se lleva a cabo que por la singularidad del niño. Sostiene que en la formación docente se enseñan y socializan diversos tipos de juegos, pero que estos están pensados y diseñados para un alumno tipo, (y que ese estereotipo de alumno a veces se hace invisible o inentendible al momento de la práctica).

Bajo las intenciones que tienen lxs docentes de Educación Física, de manera acrítica, impregnan en lxs niñxs situaciones de juegos que lejos están de sus necesidades o deseos de involucrarse. Las baterías de juegos estereotipadas anuncian el desarrollo del juego, sin importar el contexto socio – histórico del niñx a quien se encuentra destinado. (Mansi, 2018. p. 135-136)

Esto a nuestro entender denota claramente como de una forma repetitiva, reproduciendo una cultura dominante, se le impone actividades a los niños las cuales nada tienen que ver con sus intereses, necesidades, etc. Generando así una falta de interés inmensa respecto al sujeto, el cual debería componerse como eje y centro del proceso. Lo cual más allá de la forma de las clases o actividades (deporte, gimnasia, juegos) comprueba la lejanía con la corriente humanística-socio crítica aquí abordada.

Es por ello que dicha visión se encuentra conformada por propuestas innovadoras, abiertas y flexibles, en un marco de democracia y respeto. Tomando así al juego como un derecho en la vida de los niños, permitiendo con ello que experimenten, prueben, exploren y descubran su motricidad singular, tanto en interacción con otros como con la cultura corporal.

Este recorrido por las diferentes visiones sociales por las que ha atravesado, o sigue atravesando la Educación Física, nos permite entender los diferentes momentos por los que fue pasando la práctica de la Educación Física, y como dependiendo de la época, el momento histórico y los profesionales que la lleven a cabo, la misma puede estar vinculada más a una u otra visión, con todo lo que ello conlleva.

1.3 Definiciones de la Educación Física.

A continuación, y con el fin de aportar claridad conceptual, daremos diversas definiciones conceptuales respecto a la Educación Física, las cuales dieron sustento a la investigación, y permitieron que luego en el avance de la misma, se pueda vincular y relacionar las propias de los estudiantes investigados, a una o algunas de ellas.

Las definiciones que brindaremos no fueron escogidas de modo azaroso, sino muy por el contrario con un sentido claro de exponer las diferentes perspectivas o definiciones referidas a la Educación Física por parte de algunos de los autores de referencia para la investigación.

Los cuales, si bien claramente pueden hallar diferencias entre sí, comparten el trasfondo de la concepción sobre la Educación Física, o en casos que sean contrapuestos es para justamente manifestar y reflejar dichas concepciones, visiones y posicionamientos sobre la Educación Física.

Son un total de seis las definiciones seleccionadas, las cuales con un fin de temporalidad las expondremos según los años en que fueron realizadas por los autores. Comenzando con la definición aportada por Bolívar Bonilla (1985) en el contexto de un escrito sobre los deportes y la pedagogía liberadora.

Una propuesta de definición sobre Educación Física, enmarcada en una concepción pedagógica amplia, interdisciplinaria y flexible, puede ser considerada como toda acción de formación que parta del movimiento humano como principal medio educativo. (Bolívar Bonilla, 1985. p 49)

Continuado cronológicamente podemos exponer la idea de un colectivo de autores brasileros quienes consideraban que

La Educación Física es una práctica pedagógica que, en el ámbito escolar, tematiza las formas de actividades expresivas corporales como: juego, deporte, danza, gimnasia, formas que configuran un área de conocimiento que podemos llamar cultura corporal. (Colectivo de autores, 1992, p. 50)

Este colectivo de autores contextualiza a partir de sus escritos la concepción respecto a la Educación Física, tomando a las mismas al igual que otros autores como una práctica pedagógica.

Otra definición es la realizada por Bracht (1996) quien claramente es un fuerte exponente de las nuevas corrientes sobre la educación Física y las prácticas corporales.

(...) en el sentido de instrumentalizar al individuo para ocupar de forma autónoma su tiempo libre también con actividades corporales de

movimiento (con las consecuencia orgánicas, motoras, psíquicas y de calidad de vida postuladas para las actividades corporales de movimiento), de instrumentalizar al individuo para entender y posicionarse críticamente frente a nuestra cultura corporal/movimiento, y educaría en el sentido de desarrollar una socialización compuesta por valores que permitan un enfrentamiento crítico con los valores dominantes. (Bracht, 1996, p. 55)

En tanto que para cerrar el recuento de definiciones que consideramos determinantes para el continuar de nuestra investigación surgen las de Gómez (2002) y Gómez Smyth (2016) en donde ambas se vinculan considerando a la Educación Física como un proceso pedagógico que considera y tiene en cuenta el desarrollo de la corporeidad y/o como una práctica pedagógica relacionada a las prácticas corporales.

Desde la pedagogía, consideramos a la Educación Física como un proceso pedagógico tendiente a considerar y crear las condiciones para el desarrollo de la corporeidad en su dimensión global y compleja, en particular de la motricidad como aspecto constitutivo y cualificado, capaz de dar respuesta a los sujetos en su situación y necesidad de aprendizaje, contextualizado en una sociedad cambiante e inestable, con importantes diferencias de clase y sustratos culturales. Es una práctica social, cuya finalidad es permitir a los sujetos integrarse reflexivamente en el campo de la cultura física, tanto en el plano subjetivo como en desarrollo de competencias corporales y motrices significativas. (Gómez, 2002, p. 23)

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. Se encarga de desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje que permitan a los sujetos explorar, descubrir su propia motricidad con autonomía,

singularidad y creatividad siempre en interacción con otros. (Gómez Smyth, 2016, p. 6-7)

Por último y dentro de estas definiciones (si bien en la misma ya no mantenemos la cronología en su exposición) consideramos importante señalar la expuesta por un conjunto de autores en una de sus obras, la cual sin duda conjuga en cierto modo las demás definiciones mencionadas.

(...) definir a la Educación Física como una disciplina pedagógica que contribuye a la construcción de la corporeidad y motricidad, con fuerte consideración de los contextos socioculturales en los que ejerce su acción, en constante reflexión sobre su propia identidad disciplinar y sobre las estrategias de intervención necesarias para que dicha contribución sea posible. (Corrales, Ferrari, Gómez y Renzi, 2010, p. 29)

1.4 Las prácticas pedagógicas en Educación Física.

Para comenzar a hablar respecto al término prácticas pedagógicas, nos parece oportuno primeramente enunciar distintas definiciones de las mismas, y sus análisis. Para a continuación de ello poder introducirnos en los pormenores que le dan significado, las caracterizan como tal, y las vinculan o no con las prácticas dentro de la Educación Física escolar. Para ello recurriremos también como elemento de análisis a las distintas estructuras de las clases de Educación Física, que se vinculan con los diferentes tipos de prácticas pedagógicas. Como así también los modelos y planteamientos educativos que se relacionan con las sesiones de Educación Física.

Una primera terminología es la aportada por Gómez Smyth (2016) que menciona a la Educación Física como una práctica pedagógica que tematiza sobre las prácticas corporales, como bien ya señalamos con anterioridad en las definiciones sobre Educación Física.

Lo cual, sin duda, al definir las prácticas pedagógicas hacia un sentido de la Educación Física más bien relacionada a la visión crítica, tendrá ciertos propósitos que se vinculen con esta. Como ser por ejemplo confrontar los valores hegemónicos del capitalismo; entender al ser humano desde el binomio corporeidad-motricidad; recuperación y sostenimiento de la visión lúdica en el desarrollo de las diferentes prácticas corporales; creación de una cultura física y no la simple reproducción de objetos corporales representativos del capitalismo; búsqueda de autonomía y disponibilidad corporal.

Continuando con las diferentes conceptualizaciones del término prácticas pedagógicas, Rozengardt (2008) en su escrito enuncia que está en juego la definición de la Educación Física y su proyección social para las futuras generaciones, lo cual hace sin duda necesaria una discusión al interior del campo.

El autor menciona que, incluso dentro de una misma perspectiva la Educación Física puede considerarse de diversos modos, por ejemplo, como una actividad que realizan diversas personas; una ocupación o un trabajo; una disciplina curricular; un conjunto de prácticas; etc. Pero que sin duda todas contienen las manifestaciones culturales de la actividad motriz que son los movimientos (juegos, ejercicios, deportes), los objetos y las construcciones relacionadas a estas manifestaciones culturales.

Volviendo a las diferentes consideraciones de la Educación Física, a fines de la temática a desarrollar nos quedaremos con las que la mencionan como una “actividad” y un “conjunto de prácticas”. Como actividad la Educación Física incluye el amplio conjunto de prácticas corporales y motrices implementadas en diferentes ámbitos institucionales. En tanto que, como práctica, es según el autor:

Una práctica pedagógica que desarrolla su objeto en el marco de las prácticas corporales y motrices propias de la cultura local, regional y universal. Es un campo del saber y del hacer y se pretende en él, el desarrollo de conocimientos, habilidades y actitudes que permitan a los niños, jóvenes y adultos, desenvolverse críticamente en la sociedad actual y futura, a partir de su realidad corporal. Todo esto debería provocar que sea vivida como un área de actividad y de conocimientos, anclados en los

aprendizajes más primarios de la vida individual y una existencia saludable.
(Rozenhardt, 2008, p. 2)

Entendiéndola como tal, sin duda que también se vincula con un tipo de perspectiva crítica, en donde lo que se pretende es que la persona pueda desenvolverse en la sociedad a partir de su propia realidad corporal, y no a partir de lo impuesto por el capitalismo o la cultura dominante, como plasma el autor cuando analiza a la educación física en términos de ocupación o trabajo pensada por la sociedad de consumo. Lo cual abordaremos en profundidad más adelante en el capítulo.

Otra posible definición y/o caracterización respecto a las prácticas pedagógicas es la expuesta en el texto las prácticas de desinvertidura pedagógica de los autores Silva Machado y otros (2010). Allí manifiestan que llama la atención en el panorama actual de las prácticas pedagógicas en Educación Física el hecho de que muchos profesores resuman su acción (práctica pedagógica) a observar a sus alumnos en la cancha mientras estos realizan actividades que ellos mismos eligen, o bien aquellas que son posibles hacer en base al material del que se dispone.

Esto claramente también se vincula con una determinada perspectiva o visión de la Educación Física, la cual dista de vincularse con la visión crítica. Es por ello que nos introduciremos en esto para analizarlo pormenorizadamente. Así se hace necesario abordar el término “desinvertidura pedagógica”, el cual, no obstante, es difícil definirlo, ya que muchas veces es presentado como un producto resultante de un sinfín de factores interrelacionados, lo cual permite sí, caracterizarlo como un fenómeno multifactorial.

Lo que se menciona es que el profesor pasa por una fase o un estado, según desde donde se lo piense, denominada de desinvertidura cuando en el momento final de su carrera docente el trabajo deja de ser una parte central de su vida. Y en el caso de la Educación Física, esta desinvertidura, adjetivada como pedagógica, se refiere parafraseando a los autores, a aquellos casos en donde los profesores de Educación Física están de cuerpo presente en sus puestos de trabajo, pero abandonan el compromiso con la calidad de su trabajo docente.

A su vez y buscando conceptualizar este estado de desinvertidura, se menciona a qué tipo de profesor es al que se le atribuye él mismo. Esos profesores son los que en sus prácticas reciben denominaciones como “tira pelota” y/o “pedagogía de la sombra”. Teniendo como características principales el no tener mayores pretensiones que mantener a sus alumnos ocupados con alguna actividad. Y como consecuencia de esta ausencia de pretensiones en su práctica pedagógica, se configuró en palabras de los autores, un fenómeno denominado “no clase”. Él cual se puede caracterizar cuando:

Parafraseando a Silva Machado (2010) en tiempo-espacio designado/reservado para que ocurra la práctica pedagógica del profesor, este no interviene de forma objetiva-intencional, privando a los alumnos de la posibilidad de acceso al aprendizaje de un contenido específico y/o del desarrollo de una determinada habilidad.

Este espacio mal aprovechado a nuestro entender, suele ser confundido con otros momentos en los que los alumnos simplemente se divierten, pudiendo ser un recreo o una hora sin clase, en donde no existe ninguna dirección del profesor con meras intenciones pedagógicas de aprendizaje.

En contrapartida a esto, y para poder cerrar la vinculación del texto mencionado con el tema que nos trae a este capítulo que son las prácticas pedagógicas, se realiza un proceso inverso a la no clase, y de ese modo se caracteriza lo que los autores denominan como clase. Parafraseando a Silva Machado, ellos mencionan que la clase es denominada como un fenómeno vivo, dotado de intencionalidad, en donde todos los aprendizajes buscados son fundamentales para todos los alumnos del grupo. Una clase, aseguran que sucede cuando, cumple su papel en el proyecto que articula el trabajo diario con el pensado a mediano y largo plazo. Y por tanto una clase supone por parte del profesor un proyecto de mediación del saber que pretende que sus alumnos construyan y/o de la capacidad que pretende que desarrollen.

Para cerrar, al menos por el momento, el abordaje respecto a las prácticas pedagógicas en tanto como fenómeno de desinvertidura, nos parece oportuno mencionar una comprensión final de los autores:

Enfatizamos que nuestra comprensión del *estado* de desinversión pedagógica está orientada por el presupuesto de que la práctica pedagógica se debe entender como una construcción que incluye, entre otras cosas, las creencias, las motivaciones, las tensiones y las conquistas propias de la formación humana de esos profesores (Silva Machado et al., 2010, p. 135).

Continuando con la temática de las prácticas pedagógicas que desarrolla el capítulo, nos parece coherente abordar una idea planteada por López Pastor (2004) en donde pone de manifiesto una mirada crítica sobre las prácticas pedagógicas que son llevadas adelante en la educación física, a partir del abordaje cuestionable y crítico sobre 2 grandes tópicos.

El primero de esos tópicos hace referencia a la habitual organización de la sesión de Educación Física en tres fases (animación o puesta en acción o calentamiento; parte principal; y vuelta a la calma). Donde dicha estructuración se vincula y basa en criterios fisiológicos, más propios de sesiones de entrenamiento físico-deportivo, que de prácticas educativas. En otros casos se ha reemplazado el calentamiento por la puesta en acción vinculando a esta última más a una finalidad psicológica de motivación.

Si se toma como referencia lo que muchas veces se reproduce en los escritos de estructura de clases de Educación Física, no es muy habitual que se mencione un momento de asamblea en dicha estructuración de clases, aunque por suerte y avizorando un futuro más alentador, cada vez son más los docentes que incluyen dicho momento en sus prácticas pedagógicas, verbalizando y dialogando con los alumnos lo que se va a hacer y aprender.

Lo que suele ocurrir es que es tal el sometimiento al tipo de estructura dominante ya mencionada, que aquellos docentes que realizan esta fase de asamblea y diálogo con los alumnos lo hacen de forma espontánea, lo cual implica que ello no figure de modo explícito en sus planteamientos y estructuras. El autor sostiene, que la existencia de estas fases se relaciona al interés por parte del docente de que el alumnado aprenda algo en sus clases de educación física, y esto lo considera trascendental ya que de no ser así caeríamos en clases donde lo que

se sigue desarrollando es el aprendizaje de un contenido aislado limitado al mero activismo corporal.

Por otra parte asegura el autor que este momento de diálogo mencionado es solo un ejemplo, manifestando que es importante destinar un momento de la clase a cuestiones como ser el saludar y despedir al alumnado; hablar con ellos de lo que se va a trabajar y aprender en la clase (vinculándolo con lo aprendido en clases pasadas); pedirles que colaboren en la organización y guardado del material didáctico; recordar lo aprendido para poder relacionarlo con lo que se hará en las siguientes clases; etc. Si se tienen en cuenta estas cuestiones y se las considera fundamentales, se les debe dar lugar a cada una de ellas en el momento de llevar a cabo la clase, y por supuesto que también al momento de estructurar y planificar la misma, ya que, si esto no ocurre, sostiene el autor que lo más probable es que no se realice o que se lo entienda como algo totalmente secundario.

Parece razonable entender que el tipo de sesión o clase que se lleve adelante sea coherente con el tipo de aprendizaje programado, y más aún desde nuestro punto de vista, entender que la estructura de clase de cada profesor deberá estar vinculada a su posicionamiento pedagógico, y a cómo entienda él a las prácticas pedagógicas. Recurriendo para ello, a apoyarse en la visión de Educación Física con la que adhiera y pregone.

Esto claramente no es un tema menor, y aquí es disparado a partir del tópico mencionado por el autor, por lo cual, en las páginas siguientes, destinaremos un momento a abordar este planteamiento de modo pormenorizado recurriendo a distintos autores y escritos.

Continuando con los tópicos mencionados por López Pastor (2004), el segundo de ellos hace referencia a los juegos como el principal recurso metodológico y didáctico en Educación Física. Si bien el mismo puede parecer descontextualizado para la temática de las prácticas pedagógicas y en particular para la estructuración de clases, a nuestro parecer es propicio abordarlo, ya que el mismo no nace como algo aislado, sino que, por el contrario, marca una fuerte relación con un determinado tipo de práctica pedagógica y una estructuración de clase en particular.

Adhiriendo a esta “máxima” en relación al juego se corre el riesgo de caer en la peligrosa tendencia de pretender desarrollar todos los contenidos del campo a partir de los juegos. Parece de este modo que el juego se ha convertido en la piedra filosofal de la profesión, se piensa que el juego vale para todo y que todo se soluciona con un juego. Así las clases se convierten en una sumatoria de juegos, y vinculando esto con el tópico anterior, terminamos cayendo en tener dos juegos para la entrada en calor, tres o cuatro para la parte principal, y otro juego más de menor demanda física para la vuelta a la calma, incluso alguno más dentro del aula por si sobra tiempo.

Esto lleva a creer que el juego y lo lúdico son la bandera del progresismo, y que la diferencia entre la educación física tradicional y la educativa (es decir entre los viejos y nuevos profesores), radica en la utilización o no de los juegos para desarrollar los contenidos propuestos. El autor, y a partir del análisis también nosotros, coincidimos en que no creemos que este sea el modo más adecuado y formativo para desarrollarse en nuestra profesión, como tampoco que cualquier forma o modo del juego sea válido para llevarlo a la práctica. Ya que con ello no solo se está limitando enormemente el potencial educativo de la Educación Física como asignatura, sino también el potencial de cada sujeto que forma parte de nuestras prácticas pedagógicas.

Llevándonos esto a la conclusión de que el juego puede tener cabida en un planteamiento pedagógico o en una estructuración de clase, siempre y cuando el mismo sea pensado como un medio para el desarrollo de un contenido determinado y no como un fin en sí mismo.

Retomando la cuestión de las estructuras de clases y las sesiones en Educación Física, nos remitiremos a otro escrito de López Pastor (2001) en donde analiza de forma detallada los modelos y planteamientos que se subyacen en torno a la sesión de Educación Física.

Para comenzar el análisis volveremos sobre el planteo que menciona que la estructuración de una clase o una sesión de Educación física estarán sin duda determinadas por la forma de entender la Educación Física y el enfoque sobre ella que tenga cada docente o profesor. López Pastor (2001) enfatiza que este no es un

planteamiento que se aborde en los institutos de formación docente, por lo cual muchas veces se cae en el error de creer que lo aprendido, o que lo que se da por válido es la única forma existente de estructurar una clase de Educación Física.

Décadas atrás predominaba la idea de que existía una única forma dividida en calentamiento, parte principal y vuelta a la calma, la cual debía sostenerse y respetarse como un esquema fijo, sea cual sea la actividad que se vaya a desarrollar. Esto desde nuestro parecer resulta totalmente curioso, ya que, como venimos sosteniendo cada una de las corrientes de Educación Física posee una estructura diferente, que debe ser lógica y coherente con las finalidades y contenidos propios de dicha corriente.

Es así como López Pastor (2001), citando a Costes describe y explica la evolución que ha ido existiendo en torno a los modelos de sesión en función de cada corriente de Educación Física diferenciando entre:

- las *estructurales*, que dividen la sesión en función de las zonas del cuerpo a trabajar;
- las *orgánico-funcionales*; que las organizan en función de la intensidad del ejercicio;
- las que se organizan por contenidos;
- las *pedagógicas*, que las organizan en función del logro de los objetivos educativos previstos en la parte principal (López Pastor 2001, p. 2)

A continuación, nos centraremos en estas últimas, denominadas pedagógicas dado que el autor manifiesta que son mayoritarias estos últimos años, y además porque a fines de nuestro trabajo son las que aportan relevancia a la temática que se desarrolla.

Todas son puestas de manifiesto en su mayoría en tres momentos o fases, como venimos sosteniendo el nombre de las mismas como también lo que las compone dependerá pura y exclusivamente del posicionamiento que se tenga en torno a las corrientes de Educación Física. Dentro de las cuales se destacan la

propuesta por Vaca (1996) dividida en calentamiento, parte central y vuelta a la calma; la de la guía didáctica del área de expresión dinámica (MEC) que propone diferentes esquemas en función del contenido que se desarrollará.

Por otra parte, Bores y Escudero (2000) expresaban que la sesión debía estructurarse a partir de los tiempos destinados en torno al aspecto fisiológico, finalmente con la llegada de la reforma educativa manifiesta López Pastor que la estructura debía evolucionar a planteamientos más educativos. Ello a partir de la reforma educativa denominada LOGSE.

Posteriormente en su análisis López Pastor (2001) realiza un recuento de las diferentes estructuradas señaladas en los últimos años, comenzando por la ya mencionada de calentamiento (o animación); parte principal (o fundamental); y vuelta a la calma. Lo que con esto se expresa a nuestro entender y analizando el escrito del autor es que aún seguía siendo muy fuerte la influencia de los viejos modelos tradicionalistas. A partir de aquí surgen lentos avances como los propuestos por Ceballos (1998) que introduce una fase previa (parte teórica) a la estructura tradicional, concibiendo así a la Educación Física con finalidades más dirigidas al aprendizaje que al entrenamiento.

Otra propuesta aún más evolucionada es la de Sáenz-López (1997) que habla de tres fases con sus respectivas subfases. La fase inicial posee a su vez una subfase organizativa en referencia a la organización del material y otra subfase de puesta en acción. La segunda fase denominada fundamental desarrolla los contenidos y objetivos de la sesión. Por último, la fase final también consta de dos subfases denominadas, práctica la primera (que se compone por una actividad final motivante); y organizativa la segunda.

Continuando con las estructuras centradas en planteamientos más educativos, creemos oportuno mencionar aquellas que tienen en cuenta los diferentes ámbitos de la persona (afectivo, motor, cognitivo, social, comunicativo). Así la estructura irá sufriendo diferentes cambios que marcarán la metodología a utilizar, así como los momentos y fases por las que van pasando.

Montalvez (1998) señala una estructura de sesión en torno a dos grandes partes: un primer momento de encuentro (que engloba una presentación y una

primera puesta en común) y una segunda parte de creación la cual atraviesa 6 fases que van desde la preparación hasta la puesta en común.

Castañer y Camerino (1991) plantean una estructura de sesión en Educación Física basada en la exploración guiada, compuesta por tres fases: una primera fase de Inicio o exploración, una segunda de desarrollo (que centra o amplía las actividades de los niños), y una fase final o de ejecución total.

Por otra parte, también estructuran la sesión en tres momentos diferentes: presentación, momento de actividad motriz, y reflexión final y puesta en común. El seminario permanente de EF de Benavente también ha desarrollado una estructura de sesión marcadamente diferente, y con una clara intencionalidad educativa. Dividen la sesión en las siguientes tres fases: "momento o rutina inicial", "actividad motriz" y "momento o rutina final":

En la rutina inicial, sentados en disposición circular, se comenta entre todos que pasó la sesión anterior, se recuerdan los objetivos de la unidad didáctica y se plantea la propuesta para la clase que va a comenzar, así como su organización. En la parte activa se investigan y experimentan diferentes actividades para poder dar respuesta a la propuesta planteada. Y, por último, en el momento final se pone en común lo conseguido en la clase, las dificultades encontradas, se proponen nuevas actividades, se solucionan problemas y se sugiere o esboza que hacer la próxima sesión (Cortés et al, 1999).

Mendiara (1997) desarrolla una propuesta denominada "los espacios de acción-aventura", con tres fases denominadas información inicial, juego activo, y verbalización final.

En la fase de "información inicial" se ofrecen a los niños las explicaciones, orientaciones y normas relativas al montaje y las zonas de juego. La fase de "juego activo" constituye la parte fundamental de la sesión en la que los pequeños desarrollan su propio programa de aprendizaje. La "verbalización final" supone para el niño un recuerdo de la actividad realizada, así como su implicación personal en la explicación y demostración en la acción.

Siguiendo esta línea de evolución Blández (2000) plantea una estructura de sesión en torno a la manipulación del espacio y el material, creando diferentes

entornos de aprendizaje, dividiendo la misma en encuentro inicial, desarrollo de la actividad, y puesta en común.

En el "encuentro inicial", se recuerdan las normas de comportamiento que hay que respetar y se invita a jugar libremente. En la fase de desarrollo de la actividad, el alumnado juega libremente, sin la intervención del profesor, salvo que ocurra algún incidente. Por último, en la puesta en común, los niños y niñas hablan sobre lo que han hecho, o sobre problemáticas que hayan surgido durante el juego.

Finalizando con las diferentes estructuras se plantea la denominada "tratamiento pedagógico de lo corporal" en donde la sesión se divide en tres momentos prescriptivos en donde cada uno de ellos va pasando por sucesivas fases

Momento de encuentro; que suele pasar por las fases de saludo, atuendo y compartir el proyecto; consistentes en saludar al alumnado (a veces mediante un saludo personal, a veces de forma grupal), realizar el cambio de zapatilla y atuendo y hablar con el alumnado sobre lo que se va a trabajar en la sesión que comienza.

Momento de actividad motriz; que suele pasar por las fases de: entrada en la tarea, primeras exigencias, exigencia personal, trabajo en equipo, reflexión-acción, gran grupo, vuelta a la calma, y recogida, de forma que se generan situaciones de exploración libre y juego espontáneo, a partir del cual el profesor intenta reconducir la sesión hacia sus finalidades educativas, el juego colectivo, la toma de conciencia de la acción motriz, la evolución y mejora del mismo, etc.

Momento de despedida, donde se suele volver a pasar por las fases del momento inicial: atuendo, saludo.

Hasta aquí realizamos un breve recuento por los diferentes tipos de estructuras que menciona López Pastor (2001) en su escrito, a partir de la clasificación que Costes realizó sobre las denominadas estructuras de sesión pedagógicas. Con intención de clarificarlos colocaremos un cuadro a modo de resumen de las mismas.

AUTOR	Primera parte	Segunda parte	Tercera parte
Costes (1991)	Calentamiento o (parte preparatoria o parte inicial o fase de inicio)	Parte principal O (parte fundamental o fase de desarrollo)	Relajación (o vuelta a la calma o parte final).
Rodríguez y otros (1991, 1993,...) Conde Caveda (1995) Conde y Viciano (1997) González y otros (1997) Viciano y otros (1998), Granda y otros (1998) López y García (1999) - etc.	Calentamiento (o Animación).	Parte Principal (o Fundamental o Central)	Vuelta a la calma (VC)
Sáenz-López (1997:188)	Fase Inicial: 1.1.Organización 1.2.Puesta en acción	Fase Fundamental	Fase Final 3.1. VC o actividad final motivante 3.2.Organización
Seners (2000)	Puesta en acción: 1.1. Vestuario 1.2. Toma de contacto e información. 1.3. Calentamiento.	Parte Principal	V.Calma y Balance 3.1.VC (respiración, relajación o estiram.) 3.2. Balance de la sesión. 3.3.Vestuario y ducha
Montálvez (1998:77)	Momento de Encuentro: 1.1. Presentación 1.2. Puesta en común	Momento de Creación: Seis fases, desde la "preparación" hasta la "puesta en común".	
Castañer y Camerino (1991:140)	Fase de Inicio o Exploración	Fase de Desarrollo	Fase Final o de Ejecución Total
Rivera, Torres y Moreno (1997:283)	Diálogo en semicírculo	Tareas motrices	Reflexión final en Semicírculo.
Santos y Martínez (1998:251)	Presentación	Momento de actividad motriz	Reflexión final y puesta en común
Cortés et al (1999), Saludes y Lena (2001)	Rutina Inicial	Actividad motriz	Rutina final
Mendiara (1997,1999,...)	Información inicial	Juego activo	Verbalización final
Blández et al (1995,2000)	Encuentro inicial	Desarrollo de la actividad	Puesta en común
Tratamiento Pedagógico de lo Corporal (TPC). (Vaca, 1996; Bores, 2000)	Momento de Encuentro: 1.1. Saludo 1.2. Atuendo 1.3. Compartir proyecto	Momento de Actividad Motriz: Hasta ocho fases, desde la "entrada en la tarea" hasta la "recogida".	Momento de Despedida: 3.1. atuendo 3.2. saludo

Fuente: Elaborado por López Pastor (2001). La sesión en Educación Física: los diferentes modelos y los planteamientos educativos que subyacen.

Imagen 1: Clasificación de la estructuras de las sesiones

Antes de continuar caracterizando las prácticas pedagógicas, hablando de un estilo de práctica y de las variables que constituyen un determinado estilo docente, nos parece oportuno retomar, en torno a la temática de la desinvestidura pedagógica, la comprensión de dicho fenómeno a partir de tres categorías, lo cual consideramos nos aportará mayor claridad al hecho de poder entender porque un tipo de práctica pedagógica y no otra, como así también por qué los diferentes planteamientos, estructuras y características de una u otra práctica pedagógica.

La primera de estas categorías analiza a la Educación Física como componente curricular, preguntándose si no será que ¿La escuela también deja de invertir? El autor plantea que la escuela y el profesor poseen un entendimiento muy distinto uno del otro de lo que es la Educación Física, señalando que existe una enorme brecha entre los avances teóricos de la Educación Física como área de conocimiento y la intervención pedagógica en el ámbito escolar. La escuela posee

una visión de la Educación Física que dista de la perspectiva que la entiende como un componente curricular con un saber para ser transmitido/tematizado.

De este modo se hace notorio que al no entregar la escuela a la Educación Física el estatuto de asignatura escolar mediadora de un conocimiento/saber, dificulta así la producción de prácticas pedagógicas de calidad. Como ya lo mencionamos, e incluso definimos el concepto teóricamente, es común escuchar que tal o cual profesor presenta una práctica con características de desinvestidura pedagógica, pero no podría ser pensado a la inversa y preguntarse si, ¿no estarán las culturas escolares vaciando de sentido esa práctica pedagógica y, así, favoreciendo la desinvestidura pedagógica? A nuestro entender esto cada vez es más visible debido a no poseer la Educación Física el lugar que podría ocupar en el currículum escolar, sin significar esto, que aquellos docentes que realizan prácticas de desinvestidura pedagógica no tengan responsabilidad al respecto.

La segunda categoría expresada por el autor es la que aborda la dificultad de operar la mediación entre la teoría y la práctica. Al respecto se menciona que aquellos docentes que tienen cierta dificultad para lidiar con aspectos teóricos, suelen encontrar argumento para esta situación en la formación inicial por la cual pasaron. Lo cual hace notoria la dificultad de concebir la relación entre práctica y teoría de un modo distinto al vivido en su formación inicial.

Pareciese existir una concepción errónea de que teoría en Educación física se refiere únicamente al momento en que el grupo asiste al salón de clases para la enseñanza de las reglas, reduciendo los saberes conceptuales solo a ello. Entendiendo esto desde nuestra postura como un grave error, el cual no queda solo en ello, sino que trae aparejado todo un detrimento para la evolución hacia una Educación Física crítica, que brinde herramientas tanto a alumnos como a docentes, evitando para estos últimos la ya mencionada desinvestidura.

Vinculado con esto, y como la tercera categoría propuesta encontramos el enunciado del deporte como contenido en las clases de Educación Física, el cual, sin dudas a nuestro entender, tiene una profunda vinculación con todo lo hasta aquí tratado en relación a las prácticas pedagógicas, los tipos de prácticas, las estructuras de clases según el tipo de práctica con la que se adhiere, etc.

En este escrito, y a partir de la ejemplificación con el posicionamiento de un docente, se plantea y argumenta que la práctica deportiva es la dimensión de la cultura que justifica la educación Física en la escuela. Contrapuesto a esto, y en palabras del autor se menciona que:

Entendemos que una EF adherida al deporte (o al cualquier otro elemento de la cultura cultural de movimiento), sin que el mismo reciba un tratamiento pedagógico, sigue sin encontrar justificación dentro del ambiente escolar. (Silva Machado et al., 2010, p. 145)

Es por esto que se sostiene la necesidad de que el deporte reciba un tratamiento pedagógico, hacerlo objeto de intervención pedagógica intencional permitirá que su enseñanza supere el desarrollo de situaciones donde los alumnos solo vivan ese elemento de la cultura corporal, sino que también lo hagan con una comprensión crítica. De no ser así estamos convencidos, como ya lo venimos sosteniendo a lo largo del escrito que el deporte no debe tener cabida en la Educación Física si queremos entender a está como una práctica pedagógica, que se vincule con una visión crítica de la Educación Física, y que no termine por desinvertir a los docentes, y por alienar a los alumnos/sujetos.

Esta última categoría planteada, nos hace relacionar lo expuesto con la idea planteada por Bolívar (1986). El autor sostiene que existe un sentido común, a su visión erróneo, que dice que la Educación Física es la disciplina académica que se ocupa de la enseñanza y promoción de los deportes. Y justamente lo que el autor propone es cuestionar esta creencia de sentido común a partir de analizar la esencia misma del deporte.

Sostiene que el deporte no se condice con una concepción pedagógica progresista, ya que este es básicamente una actividad física regulada por normas rígidas, que requieren para su práctica de determinadas habilidades y destrezas. Ni más ni menos esto es el deporte a nuestro entender, y el no respeto de dichas normas, o el no poseer las determinadas habilidades y destrezas que requiere el deporte, hacen que deje de ser tal.

Retomando el planteo pedagógico, entendiendo a la pedagogía como la filosofía de la educación, el autor sostiene que:

(...) Se habla de educación progresista cuando se prepara al individuo en un ambiente participativo y democrático, para que actúe críticamente, creadoramente, en el proceso de transformación social. Cuando se respeta la autonomía y espontaneidad del alumno y se le invita a cuestionar las normas sociales imperantes, cuando no se acepta la división clasista de los hombres. (Bolívar Bonilla, 1986, p. 126)

El deporte justamente se opone a lo enunciado anteriormente, ya que algo clave en su enseñanza es el respeto por sus normas, no dejando lugar a la existencia de la autonomía ni la libertad de expresión de las personas en las prácticas deportivas. Un simple pero claro ejemplo de esto, es que en el deporte generalmente dos personas deciden el funcionamiento del mismo, uno es el director técnico, el cual puede incluso sustituir o cambiar a los deportistas sin su consentimiento; y el árbitro él cual determina lo válido y correcto o no de una acción propia de la práctica deportiva.

Esto en palabras del autor es explicado mediante una afirmación:

El deporte como tal, no es un medio ideal de educación, salvo que se esté hablando de otra educación, no ya para el cambio sino para la adaptación del individuo a una sociedad represiva, antidemocrática, competitiva por excelencia para poder sobrevivir, estatificada, normatizada, etc. (Bolívar Bonilla, 1986, p. 126-127)

Esto marca que la alternativa pedagógica está dada no por el deporte sino por el juego, donde también puede haber competencia y un ganador, pero donde esto nunca estará por sobre la condición humana.

Intentando aproximarnos a un cierre de todas las ideas hasta aquí planteadas en torno a las prácticas pedagógicas, volveremos sobre el escrito de Gómez Smyth

(2016), no sin antes, y buscando aportar claridad a nuestro escrito, mencionar que se buscó servir de anclaje a los tipos de prácticas pedagógicas a partir de los conceptos y teorías antes mencionadas como ser los modelos y planteamientos educativos de la sesión de Educación Física. Si bien nuestra investigación tomará como eje central los estilos de enseñanza docente, estos no podrían ser caracterizados y categorizados, si no se encontrasen vinculados a una determinada visión de Educación Física, a un tipo en particular de práctica pedagógica, como así también a una determinada estructura de clases. Todas estas son categorías que poseen a nuestro entender una vinculación directa con uno y otro estilo docente.

Ahora bien, y como cierre al concepto de prácticas pedagógicas, retomamos a las mismas a partir de las consideradas innovadoras o progresistas a partir de un planteo de Gómez Smyth (2016) en donde surge el interrogante de ¿cuáles son las características de prácticas pedagógicas orientadas por el interés emancipatorio?

Al respecto sostiene que hablar de un estilo docente conlleva la obligación de definir el ser y hacer de ese docente, poner de manifiesto como ese docente comprende ideológicamente a la sociedad, articula el poder, transmite valores, contenidos y analiza y evalúa procesos de aprendizaje. Así el autor a partir del análisis de diferentes referentes bibliográficos enuncia una lista de variables que componen el mencionado estilo docente.

- Posicionamiento ideológico y político de la práctica pedagógica y función social de la Educación Física.
- Técnicas de enseñanza o modelos de enseñanza.
- Tipos de propuestas de enseñanza.
- Modos de planificación/programación y organización de la clase.
- Relación vincular con los/as educandos/as.
- Prácticas evaluativas.
- Tipos de intervenciones ante episodios de conflicto.
- Intervenciones en el juego y el jugar (Gómez Smyth, 2016, p. 5)

Con esto lo que el autor intenta manifestar, es que el estilo docente que se busca construir debe poder contribuir a la autonomía relacional entre los alumnos y el docente, y que los primeros sean los propios creadores y descubridores de sus aprendizajes. Si esto no se logra, a nuestro entender echará por tierra cualquier intento de progresar a una Educación Física crítica que se vincule con una práctica pedagógica progresista, autónoma y emancipadora.

Así el autor sostiene que el rol docente debiera ser el de elaborar intervenciones para que los niños y niñas y adolescentes puedan verdaderamente constituirse en seres humanos críticos y reflexivos de la realidad cultural dominante. Lo que plantea él, y parafraseándolo, es que, el alumno debe poder comprender de un modo reflexivo que es lo que está realizando, para qué lo realiza y para qué lo desarrolla.

Esto se encuentra vinculado con lo antes expuesto respecto a las estructuras de clases, y Gómez Smyth (2016) sostiene que los docentes realizan sus tareas en un marco que los oprime, y que se debe lograr que tengan libertad en la posibilidad de organizar y pensar sus prácticas pedagógicas. Esto es ni más ni menos, que cada docente pueda ser el autor de su propia estructura de clase, pudiendo reconocer su propia autoridad, lo cual lo llevaría a comprender y constituir su propia autoría docente, la cual basada en palabras del autor, en un proceso continuo de acción-reflexión-acción de los aspectos cotidianos de la práctica pedagógica.

Parafraseando a Bracht (1996), la autoría docente significa buscar la autonomía, construyendo la propia práctica pedagógica como docente y no reproduciendo la elaborada por otros. Todo lo mencionado hasta aquí como características de una práctica pedagógica progresista, autónoma y creativa, se encuentra totalmente vinculado con lo planteado por el propio autor en torno a los propósitos que el enuncia, los cuales sin duda a nuestro entender están íntimamente relacionados, y no solo ello, sino también fundamentados a partir de entender a la Educación Física a través de una visión crítica de la misma, que permita dejar atrás la tan cuestionada mirada tradicionalista, y tenga como eslabones fundacionales la autonomía, la progresión y la emancipación de las personas, entendidas ellas como un todo funcional e indivisible.

Capítulo 2. Estilos de enseñanza.

2.1 Concepción de enseñanza

Para comenzar a desarrollar este capítulo, he tomado el concepto genérico de enseñanza elaborado por Fenstermacher (1989) citado en una obra de Renzi (2001) teniendo en cuenta las siguientes características:

Para que una actividad la llamemos enseñanza debe haber por lo menos dos personas, una de las cuales posee cierto conocimiento, habilidad u otra forma de contenido, y trata de transmitirlo o impartirlo a la otra persona que inicialmente no lo posee, de modo que ambas se comprometen en una relación con ese propósito (Fenstermacher, 1989, en Renzi 2001, p. 1)

La enseñanza debe contribuir a crear las condiciones que hagan posible el aprendizaje, entre ellas: dar una organización lógica al contenido a aprender, a través de una estructura en que las partes se relacionen entre sí, es decir, organizar el contenido y presentarlo con una estructura coherente.

Intentando una síntesis de los aportes de las diferentes corrientes psicológicas, es posible conceptualizar a la enseñanza según Diseño Curricular de PBA (1999) como “la intervención intencionada de un sujeto en el proceso de aprendizaje de otro, con el fin de orientarlo y facilitarlo.” (p. 15)

Esto demuestra claramente a nuestro entender, como a partir de la concepción de enseñanza que uno se posicione, esta condicionará y direccionará posteriormente el estilo de enseñanza docente, concepto que a continuación abordaremos.

2. 2 Estilo de enseñanza

El estilo de enseñanza, en el área de Educación Física es la manera particular de un docente de enseñar. Para Mosston y Ashworth (1993), cada estilo de

enseñanza surge al elegir quien toma las decisiones, el profesor o el alumno, sobre los distintos aspectos del antes, durante y después de la tarea: qué objetivos se persiguen, qué tipo de aprendizaje se va a utilizar, a quién se va a enseñar, qué cantidad o calidad de información se le transmitirá al alumno, si se permitirá o no comunicación entre compañeros, si se respetará o no el ritmo personal de ejecución, quién realizará el feedback de la ejecución

Otra definición existente respecto al estilo de enseñanza se da a partir de dos aspectos, y de ese modo se considera por estilo de enseñanza:

Todas aquellas relaciones que un docente adapta entre los elementos personales del proceso didáctico y como estos se manifiestan en el diseño instructivo y en la presentación de la materia. Es la forma particular que presenta un docente al momento de organizar la clase y de interactuar con los estudiantes. (Delgado, 1991, p. 83)

A su vez según Delgado (1998) el estilo de enseñanza es también considerado como el modo o forma que adoptan las relaciones didácticas entre los elementos personales del proceso de enseñanza aprendizaje tanto a nivel técnico y comunicativo, como también a nivel de organización del grupo de la clase y de sus relaciones afectivas en función de las decisiones que tome el profesor.

Mosston y Ashworth (1993) mencionan que el termino estilo de enseñanza comenzó a utilizarse por los años ´70 para diferenciar los comportamientos específicos de enseñanza de los términos contemporáneos de la época. Términos como métodos, aproximaciones, modelos y estrategias se empleaban y siguen aún empleándose de distintos modos por diferentes autores. Habitualmente este término se refiere al estilo personal, pero dichos autores consideran todo lo contrario. Es decir, que el estilo de enseñanza hace referencia a una estructura independiente de las propias idiosincrasias.

2.3 Los estilos de enseñanza

Para comenzar a desarrollar la clasificación de estilos de enseñanza recurrimos a Mosston y Ashworth (1993). En su obra hablan del espectro de los estilos de enseñanza, el espectro nace en la educación física y gracias a él, se pueden entender los aspectos positivos y negativos de cualquier idea nueva que desafíe los puntos de vista y conocimientos ya existentes.

El Espectro es una teoría de relaciones entre el profesor y el alumno, las tareas que ejecutan y sus efectos en el desarrollo del alumno, que se centra en 10 que ocurren durante el proceso enseñanza-aprendizaje.

Esquemáticamente, el espectro es una guía para:

1. La selección del estilo apropiado para la consecución de los objetivos planteados.
2. La reflexión sobre las opciones posibles para hacer congruente la intención con la acción.

Las bases conceptuales del espectro se fundamentan en la noción de "no controversia que cada estilo tiene para la consecución de los objetivos: así, no hay ningún estilo que, por sí mismo, pueda considerarse como el mejor. Los autores sostienen que cada acción en la enseñanza es el resultado de una decisión tomada previamente. Otro aspecto central es la identificación de las categorías de las decisiones que deben tomarse siempre dentro de cualquier parte del proceso enseñanza-aprendizaje. Estas son decisiones acerca de los objetivos, materia, actividades específicas, organización, formas de feedback o retroalimentación hacia el alumno, etcétera.

Estas categorías de las decisiones han sido organizadas en tres grupos estructurando y representando así la secuencia de las decisiones en cualquier acto de la enseñanza-aprendizaje. El primer grupo, preimpacto, incluye decisiones tomadas previamente al contacto personal entre profesor y alumno. El segundo grupo, impacto, incluye decisiones tomadas durante la ejecución de la tarea. El tercer grupo, posimpacto, incluye las decisiones referentes a la evaluación de la ejecución y el feedback o retroalimentación al alumno. Los tres grupos forman

pues, la anatomía de cada estilo. Esta anatomía representa los tres grupos de decisiones que siempre se toman en cualquier fase del proceso de enseñanza, así por ejemplo la estructura del estilo de enseñanza individual, así como su lugar en el espectro viene determinado por la identificación de quien toma las decisiones.

A raíz de esto plantean la existencia de 10 estilos de enseñanza muy diferenciados, a los mismos los mencionaré a continuación, al igual que las características principales de cada uno.

Estilo de mando directo (A):

Se caracteriza por el total protagonismo del profesor en la toma de decisiones en las tres fases -preimpacto, impacto y posimpacto. La función del alumno consiste en ejecutar, seguir, obedecer. El aspecto esencial de este estilo de enseñanza es la directa e inmediata relación *entre* el estímulo del profesor y la respuesta del alumno. El primero *-la señal de mando-* precede a cada movimiento del alumno, que ejecutara según el modelo presentado. Así, toda decisión acerca del lugar, postura, momento inicial, ritmo, momento final, duración e intervalos, es tomada por el profesor.

Cuando es el profesor quien toma todas las decisiones y el alumno el que obedece, se logran los siguientes objetivos: Respuesta inmediata al estímulo, Uniformidad, Conformidad, Ejecución sincronizada, Afinidad a un modelo predeterminado, Replica de un modelo, Precisión en la respuesta, Perpetuación de tradiciones culturales a través de ceremonias, costumbres y rituales, Mantenimiento de normas estéticas, Mejora del espíritu de cuerpo (común en el grupo), Eficiencia del tiempo útil, Seguridad.

Estilo de la práctica. Enseñanza basada en la tarea (B):

El estilo de la práctica establece una nueva realidad, ofreciendo nuevas condiciones de aprendizaje y logrando una serie de objetivos diferentes. Un grupo

de objetivos está relacionado más estrechamente con la ejecución de tareas, y otro grupo está orientado al desarrollo de la persona en su rol dentro del estilo.

Contenido

1. Practicar las tareas asignadas tal y como se han demostrado o explicado.
2. Aproximar, dentro de lo físicamente posible, la ejecución de las tareas asignadas.
3. Comprobar a través de la experiencia que la correcta ejecución va asociada a la repetición de la tarea.
4. Comprobar a través de la experiencia que la correcta ejecución va asociada al tiempo.
5. Comprobar a través de la experiencia que la correcta ejecución va asociada al conocimiento de resultados.
6. Comprobar a través de la experiencia que este conocimiento puede obtenerse por distintas formas de feedback ofrecidas por el profesor.

Rol

1. Tomar las nuevas decisiones que han sido traspasadas al alumno en la fase de impacto.
2. Comprobar a través de la experiencia que la toma de decisiones se acomoda el aprendizaje de la tarea.
3. Experimentar el inicio de la individualización, trabajando uno solo durante un período de tiempo.
4. Experimentar según el estilo B, los episodios que pueden seguir o preceder a los del estilo A, para aprender el cambio de las decisiones y la transición entre ambos estilos.
5. Experimentar una nueva relación con el profesor, más directa, que incluye el feedback individualizado y privado.

6. Ser capaz de aceptar la propia ejecución de la tarea sin la continua comparación con los demás, aceptando la toma de decisiones individuales dentro de las nueve categorías.
7. Respetar el rol de los otros alumnos y sus respectivas decisiones en las citadas categorías.
8. Ser responsable de las consecuencias de estas.

Debe haber un traspaso en las decisiones, del profesor al alumno. Se desarrolla una nueva realidad donde los alumnos no solo practican la tarea, sino también el proceso intencional de la toma de decisiones. Aparece una nueva relación entre profesor y alumno, el primero aprende a confiar al alumno la toma de decisiones adecuadas mientras práctica, y este aprende a tomar decisiones deliberadas e independientes de acuerdo con la ejecución de la tarea.

El estilo recíproco. Enseñanza recíproca (C):

La estructura y aplicación del estilo recíproco crea una realidad para lograr una serie de objetivos intrínsecos, que forman parte de los dos aspectos más importantes del estilo -las relaciones sociales entre compañeros, y las condiciones para ofrecer feedback inmediato.

Contenido

1. Tener repetidas oportunidades para practicar la tarea con un observador personal.
2. Practicar la tarea bajo condiciones de feedback inmediato, proporcionado por un compañero.
3. Practicar la tarea sin que el profesor ofrezca el feedback ni sepa cuando los errores han sido corregidos.
4. Ser capaz de comentar con un compañero aspectos específicos de la tarea.
5. Visualizar y comprender las partes y sus secuencias al ejecutar una tarea.

Rol

1. Participar en el proceso de socialización particular de este estilo *t* -dar y recibir feedback con un compañero.
2. Participar en las fases del proceso: observar la ejecución del compañero, compararla y contrastarla según los criterios establecidos sacando conclusiones y comunicando los resultados al interesado.
3. Desarrollar la paciencia, la tolerancia y la dignidad requeridas para tener éxito en este proceso, evitando los antagonismos y las confabulaciones.
4. Practicar con todas las posibilidades de feedback (para aprender, por ejemplo, cómo dar feedback correctivo sin que éste haga variar la relación entre los alumnos).
5. Experimentar la satisfacción que supone una buena ejecución del compañero.
6. Desarrollar un vínculo social que vaya más allá de la tarea.

Para crear una nueva realidad en la clase de educación física, que proporcione nuevas relaciones entre el profesor y el alumno, se traspasan unas decisiones al alumno en la fase del posimpacto, teniendo en cuenta el principio de inmediatez del feedback.

Cuanto antes sepa un(a) alumno(a) cómo ha sido su ejecución, más posibilidades tendrá de corregirla. Así, la relación óptima para ofrecer este feedback inmediato, es de un profesor para cada alumno. ¿Cómo puede adaptar el profesor este objetivo en las sesiones de educación física? El estilo C o *recíproco*, basa la organización de la clase en esta condición, es decir por parejas, asignando a cada miembro un rol específico. Uno va a ser el *ejecutante* (E) y el otro el *observador* (O). Cuando el profesor (P), dentro de su rol específico en este estilo, se relaciona con una pareja, se forma una relación a tres bandas durante este período de tiempo.

Por primera vez, dentro del proceso de toma deliberada de decisiones, el profesor traspasa la decisión de feedback al alumno. El "poder" implícito del feedback, proporcionado hasta el momento por el profesor, es ahora traspasado al

alumno quien deberá aprender a usarlo de manera responsable cuando dé y reciba feedback con su compañero.

El estilo de autoevaluación (D):

La principal característica de dicho estilo es que se traspasan más decisiones al alumno llevándole a una mayor responsabilidad y a la obtención de una nueva serie de objetivos.

Contenido

1. Desarrollar la conciencia de la propia ejecución; una mayor dimensión del desarrollo consiste en esta conciencia kinestésica.
2. La conciencia kinestésica puede conseguirse aprendiendo observar la propia ejecución, haciendo después una evaluación basada en los criterios.

Rol

1. Liberar al alumno de la total dependencia de las fuentes externas de feedback; empezar a confiar en sí mismo para el feedback.
2. Utilizar los criterios para la propia mejora.
3. Ser honrado y objetivo con la propia ejecución.
4. Aceptar las discrepancias y las propias limitaciones.
5. Seguir con el proceso de individualización tomando decisiones traspasadas al alumno en las fases de impacto y posimpacto.

Ahora que el alumno ya ha practicado utilizando determinados criterios, como base para ofrecer feedback al compañero, el siguiente paso consiste en utilizar estos criterios para el propio feedback. Cada alumno ejecuta la tarea como en el estilo de la práctica y toma luego las decisiones en el posimpacto por sí mismo.

En la anatomía de este estilo, el rol del profesor consiste en tomar todas las decisiones en la fase de preimpacto, principalmente en lo referente al contenido.

Como ocurre en el estilo B, el alumno toma las nuevas decisiones en la fase de impacto mientras realiza la tarea, pero en este estilo toma además las decisiones en el posimpacto por sí mismo. Este estilo implica que el profesor valora la independencia del alumno, valora su habilidad para desarrollar su sistema de autoinstrucción, confía en la honradez del alumno durante el proceso. El profesor debe tener la paciencia necesaria para realizar preguntas enfocadas al proceso de autoevaluación y a la ejecución de la tarea.

En tanto que el alumno puede trabajar individualmente y entrar en el proceso de autoevaluación, puede identificar sus propias limitaciones, éxitos y fracasos y puede utilizar la autoevaluación como feedback para mejorar.

El estilo de inclusión (E):

Los primeros cuatro estilos tienen una misma característica común, el diseño de tareas. Cada una de ellas representa un *estándar único* decidido por el profesor, y la tarea del alumno es ejecutarla a ese nivel.

El presente estilo introduce una concepción diferente del diseño de tareas: los múltiples niveles de ejecución de una misma tarea. Esto traspasa al alumno una decisión que no podía tomar en los estilos previos a éste: ¿En qué nivel de ejecución empezar?

El rol del profesor consiste en tomar todas las decisiones en la fase de preimpacto. El alumno, por su parte, toma las decisiones en la fase de Impacto, incluida la decisión acerca del punto de partida según su nivel de ejecución de la tarea. En la fase del posimpacto, el alumno valora su ejecución y decide en qué nivel proseguir su actuación.

Este estilo produce un fenómeno interesante que no se presenta en los anteriores, y es que hay buenos ejecutantes que tienen dificultades. Parece que no tienen problemas cuando se les indica qué hacer y conocen la "jerarquía... Su objetivo es ser los mejores, y su estructura emocional requiere el tipo de feedback que a menudo les presenta delante del resto como los mejores. El cambio hacia el

estilo de autoevaluación suele molestarles, puesto que cada alumno lo hace "bien en su nivel, y esa igualdad no les agrada. Aprender a ser uno mismo y tomar todas las decisiones requiere tiempo, así como la rotura de la dependencia emocional del profesor.

Cada estilo desde el A (mando directo) hasta el E (estilo de inclusión) incluye la presentación de las tareas, o de la tarea, en la fase de impacto; por consiguiente, la demostración puede ser una parte de los estilos A-E. La demostración es necesaria siempre que se precise una imagen visual para desarrollar la tarea. Considerar que la demostración es sinónima del estilo A es erróneo. Los alumnos en los estilos B, C, D y E también necesitan saber específicamente qué hacer y cómo hacerlo.

Surge a raíz de esto otros estilos, y previo a ello los autores analizan un concepto, denominado descubrimiento. En los estilos hasta acá mencionados el alumno solo se movía a lo largo de 3 canales de desarrollo –físico, social y emocional- en tanto que en el canal cognitivo su movilidad ha sido limitada, ya que el alumno actuaba y practicaba según estos estilos en lo que se les indicaba. La esencia de los estilos hasta acá desarrollados es la reproducción de modelos.

Estos estilos no implican un proceso de descubrimiento donde los alumnos vayan más allá de los datos ofrecidos y de las tareas diseñadas por el profesor. Es decir, no participan en el acto de descubrimiento en operaciones cognitivas específicas como comparar, contrastar, clasificar, hipotetizar, sintetizar, resolver problemas, extrapolar, inventar, etc. A raíz de ello los autores plantean cruzar lo que denominan el umbral del descubrimiento.

La conformidad cognitiva cesa cuando aparece la disonancia cognitiva, ésta induce el proceso de indagación debido a la necesidad de buscar una respuesta o solución. Este proceso de indagación conduce al descubrimiento. Dicho descubrimiento proviene de una operación anterior denominada indagación, la cual no aparece a menos que sea necesario averiguar algún parámetro. Cuando estas tres fases del proceso cognitivo operan en una sucesión integrada, el alumno cruza el umbral del descubrimiento.

¿Cómo traducir esta teoría en una acción deliberada? Cuando a partir de un estilo se crean las condiciones e induce este proceso. Es necesario entender la

naturaleza de los estímulos (E) que generan la disonancia cognitiva, saber qué es lo que ocurre durante la fase de indagación o mediación (M) y describir el descubrimiento de la/s respuesta/s (R), que culminan este proceso.

A partir de esto se crean los estilos de enseñanza que ofrecen este tipo de experiencias de descubrimiento.

El estilo de descubrimiento guiado (F):

La esencia de este estilo consiste en una relación particular entre el profesor y el alumno, donde la secuencia de preguntas del primero conlleva una serie de respuestas del segundo. Cada pregunta del profesor provoca una sola respuesta correcta descubierta por el alumno. El efecto acumulativo de esta secuencia - proceso convergente-lleva al alumno a descubrir el concepto, principio, o idea perseguidos.

Los principales objetivos de dicho estilo son:

1. Iniciar al alumno en un proceso particular de descubrimiento: el proceso convergente.
2. Desarrollar una relación precisa entre la respuesta descubierta por el alumno y el estímulo (pregunta) presentado por el profesor.
3. Desarrollar destrezas para la búsqueda secuencial que lleven al lógico descubrimiento de un concepto.
4. Desarrollar la paciencia tanto en el profesor como en el alumno, cualidad que se requiere para este proceso.

El profesor toma todas las decisiones en la fase de preimpacto. Las decisiones más importantes son los objetivos, la finalidad del episodio y el diseño de la secuencia de preguntas que guiarán al alumno a descubrir la finalidad.

La fase de impacto abarca una secuencia de decisiones congruentes realizadas por el profesor y por el alumno. En la fase de posimpacto, el profesor verifica la respuesta del alumno a cada cuestión planteada. En algunas tareas,

esta verificación pueden realizarla los propios alumnos. Los roles de tomar decisiones continuas y congruentes tanto en el impacto como en el posimpacto son únicos en este estilo.

El uso de este estilo implica que:

1. El profesor está dispuesto a cruzar el umbral de descubrimiento.
2. El profesor está dispuesto a emplear su tiempo en estudiar la estructura de la actividad y en diseñar la secuencia adecuada de las preguntas (indicios).
3. El profesor está dispuesto a *aventurarse* experimentando con lo *desconocido*. Así pues, los estilos A-E son estilos seguros para el profesor; las tareas son diseñadas y presentadas de distintas maneras, y el rol de este último es su cumplimiento. La responsabilidad de la ejecución recae principalmente en el alumno. En el descubrimiento guiado, en cambio, la responsabilidad es del profesor. Éste diseña las preguntas que conllevarán la respuesta *correcta*. *¡La ejecución del alumno está estrechamente relacionada con la del profesor!*
4. El profesor confía en la capacidad cognitiva del alumno.
5. El profesor está dispuesto a esperar la respuesta tanto tiempo como el alumno necesite para encontrarla.
6. El alumno es capaz de hacer pequeños descubrimientos que lo llevarán al descubrimiento de un concepto.

El estilo divergente. Resolución de problemas (G):

Por primera vez, el alumno inicia el descubrimiento y la producción de opciones con relación al contenido. En este estilo el alumno toma las decisiones acerca de las tareas específicas del tema elegido. Este estilo involucra al alumno en la capacidad humana de la diversidad, le invita a ir más allá de lo conocido.

La estructura del estilo divergente es similar, en cuanto a los pasos a seguir, al estilo anterior: disonancia cognitiva ----+indagación ----+descubrimiento. La

diferencia significativa consiste en que los puntos específicos de estos pasos llevan a descubrir varias alternativas. Y es por ello que la búsqueda en la fase de mediación concluye con el descubrimiento y la producción de ideas múltiples y divergentes.

Los objetivos de dicho estilo son:

1. Estimular las capacidades cognitivas del profesor en el diseño de problemas para un área temática determinada.
2. Estimular las capacidades cognitivas del alumno para el descubrimiento de múltiples soluciones para cualquier problema dentro de la educación física.
3. Desarrollar el conocimiento de la estructura de la actividad y el descubrimiento de sus posibles variaciones.
4. Alcanzar el nivel de seguridad afectiva que permita tanto al profesor como al alumno ir más allá de las respuestas convencionalmente aceptadas.
5. Desarrollar la habilidad para verificar soluciones y organizarlas para propósitos específicos.

La utilización de dicho estilo implica como características principales que:

1. El profesor está preparado para traspasar el umbral de descubrimiento.
2. El profesor está preparado para diseñar problemas adecuados en una o más áreas del contenido.
3. El profesor puede aceptar la posibilidad de nuevos diseños dentro de contenidos que fueron previamente concebidos (en estilos anteriores) como fijos.
4. El profesor está preparado para proporcionar a los alumnos el tiempo necesario para el proceso de descubrimiento.
5. El profesor valora el proceso de descubrimiento y puede aceptar soluciones divergentes presentadas por los alumnos.
6. El profesor es lo suficientemente seguro como para aceptar soluciones distintas a las suyas.

7. El profesor acepta la noción de que el desarrollo de la habilidad de producción cognitiva divergente, es uno de los fines de la educación física.
8. Los alumnos son capaces de producir ideas divergentes siempre que se les presenten problemas relevantes.
9. Los alumnos pueden aprender la relación entre producción cognitiva y ejecución física.
10. Los alumnos son capaces de producir nuevas ideas para la expansión de los horizontes del contenido.
11. Los alumnos son capaces de aceptar las respuestas divergentes de los demás.
12. ¿Existen más implicaciones?

Otro estilo es el denominado “el programa individualizado”. El diseño del alumno (H):

Este estilo representa un paso más allá del umbral de descubrimiento, puesto que el alumno descubre y diseña la pregunta o el problema. En este estilo el profesor decide el contenido y el tema general a tratar, y el alumno toma las decisiones acerca de las preguntas (problemas) y las múltiples soluciones, organizándolas por categorías, temas y objetivos, constituyendo un programa individualizado que el alumno ha descubierto y diseñado. Este programa guía al alumno en la ejecución y desarrollo del tema específico.

El objetivo de este estilo consiste en proporcionar al alumno la oportunidad de desarrollar un programa por sí mismo, basado en las capacidades cognitivas y físicas para el tema dado. El conocimiento y las destrezas físicas que se necesitan para participar en este estilo, son el resultado de las experiencias acumuladas en los estilos anteriores.

Según lo planteado por los autores, para desenvolverse en este estilo se requieren una serie de conocimientos acerca de las habilidades físicas propias, así

como la familiarización con los procesos de descubrimiento y producción divergente.

En el preimpacto el profesor decide sobre el contenido general seleccionado, y el tema que el alumno utilizará para desarrollar su programa individualizado. Luego en la fase de impacto se produce el traspaso de decisiones. El alumno decide el diseño de las preguntas y las múltiples soluciones, como también lo que constituirá el programa completo. En tanto que el profesor debe estar disponible cuando el alumno inicia las preguntas sobre el contenido y/o estilo

Ya en la fase de posimpacto el rol del alumno consiste en examinar las soluciones, darles validez con relación a los problemas, establecer conexiones, organizarlas en categorías y mantener el desarrollo del programa individualizado.

En tanto que el profesor deberá establecer diálogos con el alumno acerca del progreso del programa, los criterios, las discrepancias existentes, y responder a sus preguntas.

El estilo para alumnos iniciados (I):

Aquí se llega según los autores al momento donde el alumno ya está preparado para tomar el máximo número de decisiones durante los episodios de enseñanza-aprendizaje. Este estilo implica que el alumno sea la primera vez que *inicia* la actividad; éste reconoce si está preparado para continuar adelante, indagar, descubrir, diseñar un programa, y ejecutarlo para su propio desarrollo. Dado que la esencia del estilo es el inicio individual del proceso, toda la clase no puede conseguirlo al mismo tiempo. Se trata de un estilo individual.

Por primera vez las decisiones del preimpacto se traspasan del profesor al alumno, lo cual significa que:

1. El alumno inicia la participación en este estilo.
2. El alumno selecciona un tema concreto del área temática.
3. El alumno decide qué entorno utilizar para examinar y descubrir las posibilidades del tema.

4. El alumno decide las herramientas y los materiales necesarios para trabajar los aspectos incluidos en el tema.
5. El alumno toma ahora las decisiones acerca de las preguntas y el diseño de los problemas.
6. El alumno toma el resto de decisiones del preimpacto, incluyendo un plan para la evaluación del proceso y las soluciones. La evaluación tendrá lugar en la fase de posimpacto.

Dentro de este estilo, durante la fase de impacto las principales características son que:

1. El alumno responde a cada problema experimentando, examinando, y descubriendo los múltiples movimientos que lo van a resolver. Algunas de estas respuestas permanecen únicamente dentro del ámbito cognitivo, y otras son producto del proceso cognitivo y la actuación física.
2. El alumno organiza los movimientos descubiertos en categorías requeridas por los parámetros diseñados.
3. Durante la experimentación en la fase de impacto, el alumno ajusta el diseño del problema, reorganiza el orden y la secuencia, comprueba la validez de las categorías propuestas, construyendo lentamente el programa completo integrado de los posibles movimientos adecuados al medio.

Este estilo sólo puede realizarse cuando se dispone de tiempo de práctica para toda una serie de sesiones, puesto que se requieren varias semanas para que el alumno pueda sumergirse en el proceso de descubrimiento.

Por último, en la etapa de posimpacto dentro de este estilo:

1. Las decisiones se toman cada vez que el alumno verifica una respuesta ejecutando el movimiento, comprobando su validez como solución al problema, y asegurándose que pertenece a la categoría en cuestión.

2. Durante todo el proceso, el alumno anota las soluciones de manera organizada, de modo que el producto escrito final refleje la relación entre los problemas y las categorías de las soluciones.
3. Como conclusión del proceso, el alumno podría ejecutar el programa entero o algunas de sus partes para el profesor observador o, en ocasiones, para el público formado por compañeros o invitados.

Por último, según lo planteado por los autores, aparece el último estilo de enseñanza, denominado autoenseñanza (J). El cual, según ellos mismo, poco se debe decir al respecto, lo plantean simplemente para constatar que es realmente posible que una persona tome todas las decisiones por sí misma. No existe en el aula dicho estilo, pero sí en situaciones donde un individuo participa de su propia enseñanza. Es decir que es él quien toma todas las decisiones que previamente habían sido tomadas por el profesor y el alumno.

Esta reciprocidad de roles se produce en la intimidad de la propia mente y de las propias experiencias. Este estilo puede utilizarse en cualquier momento, en cualquier lugar y en cualquier contexto social, medio, o sistema político. Constituye un testimonio de la extraordinaria capacidad del ser humano para enseñar, aprender y progresar.

Dentro de las diferentes clasificaciones en torno a estilos de enseñanza surge otra diferente realizada por Delgado (1998) sobre los estilos de enseñanza de la educación física. El autor divide los estilos en tradicionales, individualizadores, participativos, socializadores, cognoscitivos y creativos.

A cada estilo según el autor le corresponde una técnica y los clasifica de la siguiente forma:

Tradicionales: mando directo, modificación del mando directo y asignación de tareas.

Individualizadores: por grupos, enseñanza modular, programas individuales y enseñanza programada.

Participativos: enseñanza recíproca, grupos reducidos y microenseñanza.

Socializadores: estilo socializador. Incluye el trabajo colaborativo, trabajo interdisciplinar, juegos de roles y simulaciones.

Cognoscitivos: descubrimiento guiado y resolución de problemas.

Creativos: fomenta la creatividad y el alumno es el centro de atención.

A su vez Delgado (1991) hace un análisis de la intervención didáctica en Enseñanza Primaria. Para ello, destaca los aspectos de mayor importancia para la adecuada planificación docente y su relación con los E.E., relacionando los principios enunciados en la actual Reforma Educativa Española. Las relaciones establecidas hacen referencia a:

- E.E. Socializadores: Aprendizaje compartido, socializado y entre iguales. Dimensión globalizadora e interdisciplinaria.
- E.E. Individualizadores: Partir del desarrollo del alumno/a, desarrollar su potencialidad y adaptarse a su realidad.
- E.E. Participativos: Compañerismo y participación del alumnado. Visión del profesorado como mediador de aprendizajes.
- E.E. Cognoscitivos: Desarrollo del pensamiento crítico, aprendizajes significativos y metodología activa e investigadora.
- E.E. Creativos: Desarrollo del pensamiento creativo.

A partir de esta clasificación según los estilos, el manual del docente (1987), explica una serie de métodos que puede implementar el profesor, y los cuales dependerán del desempeño de dicho docente.

Métodos según la relación docente-alumno.

a) Directivo o comando: el docente planifica, dirige y evalúa la actividad, el alumno sólo se limita a ejecutar la acción.

- b) No directivo o indirecto: el alumno busca por sí mismo la solución de los problemas planteados por el docente.
- c) Mixto: cuando se usan indistintamente el método directivo o no directivo en las mismas situaciones de enseñanza.

Métodos según la presentación de los contenidos:

- a) Global o total: se presenta el contenido en forma holística, sin utilizar progresivos.
- b) Fraccionado: se fraccionan las destrezas, aumentando progresivamente su dificultad.
- c) Combinado: se utiliza simultáneamente el método global y el fraccionado para la misma actividad.

A continuación, daremos características principales de cada uno de los estilos clasificados por Delgado (1998). A su vez a cada estilo le corresponden una serie de afirmaciones que el autor categorizó por estilos, a fines de formular un cuestionario sobre la temática para una investigación, y las cuales nos sirvieron como referencia para las intervenciones verbales:

Estilos tradicionales: Son aquellos caracterizados por un mayor control del profesor sobre las decisiones que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, sobre lo que va a ser enseñado y desde que criterio ha de ser evaluado. En general, son los estilos recomendados para la enseñanza de destrezas físicas específicas, así como para profesores noveles, ya que al tener planeadas con antelación todas las decisiones importantes respecto al currículum y la enseñanza permite al profesor novato una mayor dedicación al control de la clase, que realmente es lo que produce una mayor ansiedad. Podemos encontrar dos tipos de estilos entre los tradicionales, la enseñanza mediante la instrucción directa y la asignación de tareas.

Afirmaciones en primera persona vinculadas con el estilo tradicional:

- Estoy convencido/a que los contenidos de la Educación Física tienen que enseñarse en su mayoría a través de una enseñanza en la que el profesorado se centre fundamentalmente en transmitir los contenidos.
- Aunque los grupos sean heterogéneos intento que todos realicen los mismos ejercicios.
- Creo que, como norma general, los alumnos no están preparados para ser autónomos en una clase de EF.
- Siempre doy un conocimiento de los resultados de tipo general y a todos los alumnos para ganar tiempo de clase.
- Considero que lo más adecuado para controlar la clase es que todos los alumnos sigan el mismo ritmo de aprendizaje.
- En la planificación me gusta tener perfectamente definido todo lo que realizan los alumnos/as durante la clase.
- Como profesor/a durante las clases tomo todas las decisiones acerca de la enseñanza.
- Me preocupa una organización formal que favorezca el buen desarrollo de mi clase
- Creo que la respuesta al unísono del alumnado de la clase de EF significa y tiene unos valores educativos esenciales.
- Marco el ritmo de la clase para conseguir que todos los alumnos acaben el ejercicio al mismo tiempo.

Estilos de enseñanza participativos: Son aquellos caracterizados por su tendencia a conseguir que el alumno participe activamente tanto en su propio proceso de aprendizaje como en el de sus compañeros. La metáfora “andamiaje” introducida por Bruner sirve de fundamento a estos estilos, ya que con ella se quiere significar el carácter de las ayudas (andamios) que el maestro, o en su caso los compañeros, prestan al aprendiz y su carácter transitorio, ya que los andamios se retiran progresivamente a medida que el aprendiz va asumiendo mayores cotas de autonomía y control del aprendizaje.

Estos estilos se adecúan cuando el profesor no puede atender a todos los alumnos, en cuyo caso se busca la colaboración entre ellos para que se observen y realicen feed-back inmediatos. De esta manera el alumno se implicará en el aprendizaje de sus compañeros y ambos aprenderán más, a la vez que se produce una mayor asunción de responsabilidad. Podemos distinguir la enseñanza recíproca, la enseñanza en pequeños grupos y la micro enseñanza.

Afirmaciones en primera persona vinculadas con el estilo participativo:

- Creo que con la utilización y ayuda de los compañeros/as de clase el alumnado puede disponer de más información sobre la ejecución correcta de las tareas de clase.
- Estoy convencido/a que las relaciones sociales y afectivas entre los observadores y ejecutantes pueden mejorarse si se evitan las rivalidades entre ellos.
- Creo que la participación del alumnado en la enseñanza favorece su responsabilidad.
- Pienso que una persona que sabe realizar un ejercicio con algunas orientaciones puede también enseñar y ayudar a otra que no sabe.
- Estoy convencido que, adecuando la tarea a realizar, prácticamente todas pueden ser observadas por el compañero/a.
- Con la participación del alumnado en la enseñanza favorezco la actitud crítica del alumno/a.
- Creo que la participación del alumnado en el proceso de enseñanza favorece su aprendizaje.
- Estoy convencido/a que enseñar a los alumnos a observar la ejecución de sus compañeros me ayudará en mi labor como profesor/a.
- Pienso que con las "ayudas" a los ejercicios se puede impartir al mismo tiempo un conocimiento de los resultados de la ejecución del compañero/a.
- Creo que la participación del alumnado en la clase ayuda a responsabilizarse.

Estilos de enseñanza que tienden a la individualización: Son aquellos que giran fundamentalmente alrededor del alumno teniendo en cuenta los diferentes intereses, el distinto ritmo de aprendizaje o los niveles de aptitud. A través del trabajo individualizado se intenta producir en el alumno una mayor motivación mediante la propia evaluación y toma de decisiones. En este sentido podemos distinguir los siguientes estilos: el trabajo por grupos, los programas individuales y la enseñanza modular.

Afirmaciones en primera persona vinculadas con el estilo individualizador:

- Intento que el alumnado trabaje cada uno a su ritmo y así favorecer su aprendizaje.
- Con las tareas individualizadas y significativas consigo un gran control de mi clase.
- Pienso que individualizar en la enseñanza de la EF tiene que ser una obligación dadas las diferentes características físicas y motrices de nuestros alumnos y alumnas.
- Considero los programas individuales muy útiles para aplicar en EF en diferentes circunstancias y contextos.
- En mi clase de EF tengo presente los intereses de los alumnos y las alumnas.
- Con la autoevaluación favorezco el conocimiento del propio sujeto respecto a sus logros.
- Me gusta que alumno/a sea el verdadero protagonista de mi enseñanza.
- Cuando existen diferencias de nivel de aprendizaje trato que cada aprendiz siga su ritmo de asimilación.
- Con la evaluación inicial trato de diagnosticar las diferencias individuales del alumnado.
- Cuando formo grupos en clase intento de que cada uno de ellos trabaje de acuerdo a sus necesidades.

Estilos de enseñanza cognitivos: Está basado en la psicología cognitiva a partir de las investigaciones de Bruner, Piaget, Vygotsky y Ausubel, tal lo planteado por Delgado (1998) en su obra. Frente al aprendizaje repetitivo y reproductor intentan estimular un aprendizaje activo y significativo a través de la indagación y la experimentación motriz, lo que traslada la toma de decisiones al alumno favoreciendo los procesos emancipatorios.

Este tipo de estudios basados en el “andamiaje” comentado anteriormente tratan de crear ambientes educativos con carácter tales como: a) integrar al alumno desde el principio en la realización de la tarea; b) proporcionarle un nivel de ayuda que se ajuste a las dificultades que encuentre y a los progresos que realiza; c) ofrecen una ayuda temporal que van retirando progresivamente; d) sitúan la influencia educativa en la zona de desarrollo próximo.

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

Afirmaciones en primera persona vinculadas con el estilo cognoscitivo:

- Prefiero utilizar una enseñanza mediante la búsqueda porque favorece la emancipación del alumno.
- Considero el redescubrir la verdad descubierta como esencial para el aprendizaje significativo.
- Soy consciente de la importancia de los estilos de enseñanza cognoscitivos y los tengo en cuenta en mis planificaciones y cuando actúo en la clase.
- Creo que la técnica de enseñanza mediante la indagación y los estilos de enseñanza cognoscitivos son los que tiene que realizarse fundamentalmente en la EF escolar.
- Creo que las tareas o situaciones motrices en forma de resolución de problemas favorecen el aprender a aprender.

- Me atrae provocar en mis alumnos/a la disonancia cognoscitiva en lo que enseño.
- Pienso que lo que descubre el alumno/a por sí mismo se aprende y se retiene más.
- Un estilo de enseñanza cognoscitivo me supone, ante todo, una actitud diferente como profesor.
- Experimentar por parte del alumnado me supone, como profesor, no tener que dar las soluciones a los problemas planteados.
- Soy de los que piensan que el descubrimiento guiado es la forma de enseñar más acorde con el proceso natural de aprendizaje.

Estilos de enseñanza socializadores: Se basan en dos ideas principales que lo conceptualizan y dan sentido. La primera sostiene que el docente debe tratar de comunicar a los alumnos el gusto por la vida colectiva para lograr la inserción adecuada en la vida adulta. La segunda nos dice que la vida comunitaria de la clase debe permitir a cada uno aumentar su experiencia social.

Las actividades o trabajos que se proponen son un motivo o pretexto para desarrollar la sociabilidad. El diseño que guiará el plan tendrá un carácter abierto, ya que las propuestas de actividades y situaciones no llevan a una solución única. Se busca fomentar la comunicación y la cooperación, en este el aprendizaje es compartido, socializado y entre iguales, bajo una dimensión globalizadora e interdisciplinaria. Incluye el trabajo colaborativo, trabajo interdisciplinar, juegos de roles y simulaciones.

Afirmaciones en primera persona vinculadas con el estilo socializador:

- Pienso que con una enseñanza socializadora el trabajo de los contenidos actitudinales pasa a primer lugar.
- Trabajar la socialización, como profesor me supone además un reto para trabajar en equipo.
- Estoy seguro/a que el trabajo socializador prepara para la vida.

- Las diferentes técnicas de dinámica de grupo las utilizo tanto para los contenidos procedimentales como para los conceptuales.
- Pienso que la socialización es complementaria a la individualización.
- Pienso que los contenidos recreativos son muy apropiados y por ello aplico una enseñanza basada en el grupo y de desarrollo de la socialización.
- Los contenidos referidos a actitudes, normas y valores de la EF necesitan que el profesor/a aplique un estilo de enseñanza que favorezca la socialización.
- Con la formación de grupos trato de que se mejoren las relaciones entre los integrantes de la clase.
- Las normas emanadas del grupo las respeto igual que las impuestas por mí.
- La cooperación, la solidaridad y el respeto a los demás son algunos de los valores que pretendo alcanzar en mis alumnos con un estilo de enseñanza socializador.

Estilos de enseñanza que promueven la creatividad: Estos estilos se han experimentado muy poco en la actividad física, si bien se distinguen por el carácter incompleto y abierto de las experiencias, así como el papel activo que los alumnos juegan en la exploración. Su objeto es el de fomentar la libertad ya sea a la libre expresión del individuo, la creación de nuevos movimientos o la innovación tanto para alumnos como profesores.

Especialmente significativo, desde una óptica de reconstrucción del conocimiento, por lo que resulta uno de los posibles objetos de este estilo, es el pensamiento divergente, caracterizado por una mayor fluidez de movimiento ya sea expresivo o asociativo, una mayor flexibilidad del mismo manifestada en una mayor capacidad de adaptación y espontaneidad y en definitiva una mayor originalidad motriz.

Los estilos creativos se materializan a través de un momento inicial en donde el profesor hace que los alumnos describan la situación tal como la ven para más tarde remodelar el movimiento de acuerdo a las diferentes analogías que son

sugeridas por el propio alumno. Por tanto, el profesor ostenta un papel muy limitado de tan solo estímulo y ayuda hacia el alumno.

Afirmaciones en primera persona vinculadas con el estilo creativo:

- Considero que la enseñanza creativa es posible desarrollarla en todas las etapas educativas.
- Procuro como profesor/a pasar inadvertido/a y pierdo el protagonismo en mi enseñanza.
- Creo que la meta principal de la educación ha de ser crear hombres capaces de hacer cosas nuevas.
- Pienso que el alumnado debe tener la posibilidad de crear nuevas formas de movimiento y no realizar siempre ejercicios estereotipados.
- Como profesor/a de EF intento no coartar nunca la creatividad del alumno/a.
- Con la participación del alumnado en la enseñanza favorezco la actitud crítica del alumno/a.
- Estoy convencido/a que una enseñanza creativa debe ser uno de los objetivos primordiales de la EF.
- Creo que la creatividad no es algo mágico e imposible de desarrollar.
- Juzgo la enseñanza creativa como motor de un pensamiento divergente en el alumnado.
- Estoy convencido que el desarrollo de la creatividad no excluye el trabajo de creatividad en grupo.

A su vez se suman a todas estas concepciones o categorías respecto a estilos de enseñanza, escogidas por nosotros para la investigación, aquellas presentes en las investigaciones citadas en el estado del arte, las cuales, más allá de la adhesión o no con ellas, y su presencia en instancias posteriores de la investigación, forman parte del marco teórico y complementan las clasificaciones o categorías escogidas y relevadas para la investigación.

Es por ello que en el orden en que fueron desarrolladas en el estado del arte, traeremos a aquellas que desarrollan los estilos de enseñanza y sus clasificaciones o categorías.

En el primer antecedente, se trabajó con las categorías y clasificación desarrollada por Delgado, Medina y Viciano (1996) en donde al respecto diseñan un cuestionario sobre los estilos de enseñanza, y él mismo permite clasificar por medio de afirmaciones, en primera persona, a cada uno de los estilos. Dichas afirmaciones son las que figuran con anterioridad en la descripción de cada estilo de enseñanza abordado por Delgado y compusieron el cuestionario desarrollado por el autor.

En el segundo antecedente, Moren (2015), encontramos como aporte para nuestro marco teórico, si bien el tema y el objetivo central de la investigación es distinto del de la nuestra, hay algunas categorías o clasificaciones vinculadas con nuestros planteamientos, principalmente en lo que respecta a las propuestas de enseñanza, entendiendo a éstas como:

(...) un proceso de creación y elaboración por medio del cual el docente traduce un propósito en una propuesta efectiva de trabajo. El diseño de la misma implica un proceso mental de anticipación y se trabaja sobre la representación de aquello que se busca promover que suceda. Es la forma concreta y práctica de cómo el estudiante alcanzará el objetivo de aprendizaje. Para conseguir este objetivo será necesario llevar a cabo tareas previamente discutidas y seleccionadas y de esta manera facilitar la enseñanza de un contenido. (Morén, 2015, p. 50)

A partir de ello Blázquez Sánchez (1982) clasifica a las tareas como la información proporcionada por el docente, la cual se constituye por los siguientes aspectos.

A. Preparación y acondicionamiento del medio: es el conjunto organizado de los objetos, materiales, instalaciones u otros aparatos que sirven de soporte a la actividad física.

B. Instrucciones para la utilización de este acondicionamiento: éstas definen las modalidades de interacción entre el educando y el medio, especificando:

- El material a utilizar por el profesor sobre el que quiere centrar la actividad.
- Los objetivos a perseguir, es decir, los fines hacia los que se conduce al niño y que constituyen la conducta final esperada de un aprendizaje o de la resolución de un problema.
- Las modalidades o formas de ejecución, o sea, las operaciones motrices a efectuar y las acciones a realizar para que de una forma progresiva o no, se consiga la conducta final.

Las instrucciones pueden ser más o menos definidas. Lo que determinará el tipo de tarea es el grado de precisión. En consecuencia, según se especifique o no el material, los objetivos y las modalidades de ejecución, obtendremos una clasificación de tareas pedagógicas:

- Tareas no definidas
- Tareas semi-definidas
- Tareas definidas

Las “tareas no definidas” se caracterizan por la no especificación del objetivo final del comportamiento motor del niño y la no especificación de las operaciones o acciones a realizar. Esta clase de tareas constituyen la base de las “situaciones exploratorias” y las mismas se dividen en tres grupos diferentes:

1. Tareas no definidas del tipo I, aquí nada está definido. Los niños entran al salón, donde ha sido preparado y dispuesto material al azar; cada uno escoge libremente el material y la actividad que prefiere. La consigna es mínima y se trata únicamente de conducirlos a este tipo de situación. La labor fundamental del profesor es preparar el lugar y la disposición del material, previendo en cierta medida las posibles respuestas motrices. Finalizada la actividad, el profesor analiza lo ocurrido con vistas a la preparación del encuentro siguiente.

2. Tareas no definidas del tipo II: se especifica únicamente el acondicionamiento del medio, por ejemplo, "Elegí un aro y hace con él lo que quieras". En este caso:

- El acondicionamiento está especificado (Aro).

- El objetivo de la acción no está especificado.
- Las operaciones a efectuar no están especificadas.

El profesor escoge un determinado material; y aunque conoce las posibilidades motrices que este material puede permitir, desconoce las respuestas de los niños.

3. Tareas no definidas del tipo III: el profesor prolonga la fase exploratoria introduciendo nuevas tareas o nuevo material, por ejemplo, "¿Qué más podemos hacer con las sogas?", "¿De qué otra manera podemos picar la pelota?".

En las "tareas semi-definidas" está definido el objetivo final a perseguir, pero no se indica la manera en que se puede lograr este objetivo. Este tipo de tareas constituyen la base de lo que llamamos "situaciones problema" y podemos distinguir dos sub-tipos diferentes:

1. Tareas semi-definidas del tipo I: "Hay que atravesar la cancha de básquet sin pisar el suelo, usando todos los objetos que quieran". Aquí:

- No se especifica la utilización del material, ya que forma parte de la solución a encontrar.
- El objetivo está especificado. (Atravesar la cancha de básquet sin pisar el suelo).
- Las operaciones no están especificadas.

El profesor centra su atención sobre el problema a resolver y la acción motriz, pues hay múltiples soluciones que observar.

2. Tareas semi-definidas del tipo II: el acondicionamiento del material está especificado, por ejemplo, "Hay que tratar de embocar la pelota en cualquiera de los aros":

- El objetivo está especificado, (Embocar la pelota en el aro).
- Las operaciones no están especificadas.

Y por último, las "tareas definidas" se caracterizan fundamentalmente por especificar las operaciones a realizar, pues está determinada la acción motriz. En este tipo de tareas podemos distinguir dos sub-divisiones:

1. Tareas definidas del tipo I:

- Acondicionamiento del medio especificado (Ej. Minitramp)
- Objetivo a conseguir no especificado.
- Operaciones especificadas (Ej. Realizar saltos en extensión).

Estas tareas son típicas de la gimnasia y utilizan como estilo de enseñanza el mando directo, el cual se basa en la repetición de ejercicios que no suponen ningún problema motor al niño.

2. Tareas definidas del tipo II:

- Acondicionamiento del medio especificado (Ej. Aro y pelota de básquet)
- Objetivo especificado (Embocar la pelota en el aro de básquet).
- Modalidades de ejecución especificadas (Estilo: tiro en bandeja).

Estas categorías desarrolladas por Blázquez Sánchez (1982) contribuyen a nuestro marco teórico, dada la relación íntima de estos aspectos, con los diferentes estilos de enseñanza posibles de un profesor de Educación Física.

Salgado, Larenas, Aguilera (2013), dan algunas categorías las cuales suman a nuestro marco teórico.

Aquí los autores conceptualizan cuatro estilos de enseñanza, denominados abierto, formal, estructurado y funcional.

Estilo de enseñanza abierto

Los docentes de este estilo de enseñanza se plantean con frecuencia nuevos contenidos, aunque no estén incluidos en el programa, lo que significa que no se ajustan de manera estricta a la planificación didáctica. Motivan con actividades novedosas, con frecuencia en torno a problemas reales del entorno y animan a los estudiantes en la búsqueda de la originalidad en la realización de las tareas. Dentro de este estilo de enseñanza se encuentran aquellos docentes que con sus comportamientos docentes favorecen con preferencia alta o muy alta al alumnado del estilo de aprendizaje activo.

Estilo de enseñanza formal

Los docentes de este estilo de enseñanza son partidarios de la planificación detallada de su enseñanza y se la comunican a sus alumnos. Se rigen estrictamente por lo planificado. No admiten la improvisación y no suelen impartir contenidos que no estén incluidos en el programa. Dentro de este estilo de enseñanza se encuentran aquellos docentes que con sus comportamientos de enseñanza favorecen con preferencia alta o muy alta al alumnado del estilo de aprendizaje reflexivo.

Estilo de enseñanza estructurado

Los docentes de este estilo de enseñanza otorgan bastante importancia a la planificación y ponen énfasis en que esta sea coherente, estructurada y bien presentada. Tienden a impartirlos contenidos integrados siempre en un marco teórico amplio, articulado y sistemático. Dentro de este estilo de enseñanza se encuentran aquellos docentes que con sus comportamientos de enseñanza favorecen con preferencia alta o muy alta al alumnado del estilo de aprendizaje teórico.

Estilo de enseñanza funcional

Los docentes de este estilo de enseñanza, siendo partidarios de la planificación, ponen el énfasis en su viabilidad, funcionalidad y concreción.

Su preocupación es cómo llevarla a la práctica. Otorgan más ponderación a los contenidos procedimentales y prácticos que a los teóricos. En las explicaciones sobre contenidos teóricos, siempre incluyen ejemplos prácticos y frecuentemente tomados de la vida cotidiana y de problemas de la realidad. Dentro de este estilo de enseñanza se encuentran aquellos docentes que con sus comportamientos de enseñanza favorecen con preferencia alta o muy alta al alumnado del estilo de aprendizaje pragmático.

Existen numerosos instrumentos que permiten conocer los estilos de enseñanza; sin embargo, no existe uno que los relacione con los estilos de aprendizaje de los alumnos. Es por ello que el propósito de este estudio es determinar la validez y confiabilidad del cuestionario de estilos de enseñanza en una muestra de docentes universitarios.

Esta clasificación planteada respecto a los estilos de enseñanza, será la traída por nosotros a efectos de que componga y sea parte del marco teórico.

Por otra parte, para finalizar con las clasificaciones y categorías desarrolladas que aportan al marco teórico, Gómez, Polania (2008), intentaban identificar los estilos de enseñanza construidos por los docentes del área financiera en el programa de ingeniería financiera de la Universidad Piloto de Colombia. Ello contribuirá al marco teórico a fines de poder clasificar y categorizar una concepción de estilos de enseñanza diferente.

Aquí se menciona que un estilo de enseñanza es particular a cada docente y se relaciona con uno o varios modelos pedagógicos a partir de cuatro elementos fundamentales: los contenidos que se enseñan, las formas particulares de enseñarlos, la interacción con los estudiantes y los propósitos de su evaluación.

Siguiendo la teoría de Wölfflin (1961) señalada por los autores, un estilo también es el conjunto de rasgos comunes a un conjunto de docentes, las orientaciones y actitudes que describen sus preferencias cuando interactúan con el medio.

Por otra parte, dentro de dichas categorías generadas por Gomez y Polania (2008) se cita a Blanco (1994) quien propone seis grandes estilos de enseñanza a partir de la interacción del profesor con el estudiante, especialmente en la mediación con las formas de trabajo:

La tarea orientada: Los maestros prescriben el material que se va a enseñar y demandan un cumplimiento específico por parte de los estudiantes. El estudio va acompañado de unas tareas específicas e individuales y un desarrollo que mantiene a cada estudiante en un estado de expectación continua.

El proyecto cooperativo: Los maestros elaboran el plan de instrucción con la cooperación de los estudiantes. Los procesos de enseñanza se desarrollan en una atmósfera tranquila y la experiencia del adulto y su trasfondo profesional les sirven de guía a los estudiantes en el aprendizaje. Los maestros alientan y dan apoyo a los estudiantes para que participen a todo nivel.

Centrado en el niño: Estos maestros proveen una estructura para los estudiantes que persiguen cualquier interés. Este estilo es característico de maestros que muestran el mismo interés y curiosidad de los niños. Además de ser un estilo extremadamente infrecuente, parece imposible imaginarlo en su forma pura en el salón de clases.

Centrado en el sujeto: Los maestros enfocan su organización del contenido en lo que va a aprender el estudiante.

Centrado en el aprendizaje: Estos maestros se interesan por igual por todos los estudiantes y su objetivo curricular. Rechazan el sobre-énfasis de los estilos “Centrado en el niño” y “Centrado en el sujeto”.

Involucrados emocionalmente y con contrapartes: Los maestros se involucran emocionalmente en lo que están enseñando. Usualmente con este estilo se produce en el salón de clases una atmósfera excitante y emocionalmente cargada. Sus contrapartes se conducen en el salón de clases dominando el tono emocional, cuando el proceso racional debiera ser el dominante. Por último, forma parte de la teoría generada por Gomez y Polania (2008) un cuestionario diseñado por Grasha y Riechmann (1974), de dicho cuestionario los autores desprendieron cinco estilos de enseñanza:

Experto: Es aquel profesor que tiene el conocimiento y la experiencia que los estudiantes requieren. Mantiene su status ante sus estudiantes, porque domina los detalles de la disciplina que imparte. Además, reta a sus estudiantes por medio de

la competencia entre ellos y parte del supuesto de que sus pupilos necesitan ser preparados por alguien como él.

Autoridad formal: Es aquel profesor que mantiene su status entre sus estudiantes por su conocimiento y por su puesto dentro de la escuela. Ofrece retroalimentación eficaz a los alumnos basada en los objetivos del curso, en sus expectativas, y mediante los reglamentos institucionales. Cuida mucho la normatividad correcta y aceptable dentro de la escuela y ofrece un conocimiento estructurado a sus pupilos.

Modelo personal: Es aquel profesor que cree ser “el ejemplo para sus estudiantes”, y por medio de su propio desempeño muestra a sus alumnos las formas adecuadas para pensar y comportarse. Es meticuloso y ordenado, y por medio de su propia persona, motiva a sus pupilos a emularlo.

Facilitador: Es aquel profesor que guía a los estudiantes hacia el aprendizaje mediante cuestionamientos, alternativas y toma de decisiones. Destaca el desarrollo de los alumnos hacia la independencia, la iniciativa y la responsabilidad. Gusta del trabajo por medio de proyectos o problemas que permitan a los estudiantes aprender por su cuenta, y donde la función del profesor sea sólo de asesor.

Delegador: Es aquel profesor que le da libertad al alumno de ser lo más autónomo posible. Motiva a los estudiantes a trabajar en proyectos de manera independiente o en pequeños equipos. El profesor funge solamente como consultor del proyecto.

Estas categorías o clasificaciones desarrolladas como cierre al marco teórico, sirven de anclaje para él mismo, permiten completarlo, y en algunos casos formarán parte de la matriz de datos en instancias posteriores.

Segunda parte.

Capítulo 3. Diseño metodológico.

3.1 Supuestos de trabajo

A partir de mis años dentro de la Universidad, y del proceso que significó el pensar el posible armado de esta investigación, sumado a ello el compartir con los alumnos su proceso de formación como docentes, es que, si bien el objetivo principal de la investigación fue determinar y describir los estilos de enseñanza elegidos y realizados por los alumnos en sus prácticas pedagógicas en el sistema educativo, puedo plantear un supuesto que responda la pregunta problema, eje de la investigación.

Como fue planteado con anterioridad, el trabajo giró alrededor de indagar sobre los estilos de enseñanza que eligen y realizan los estudiantes del profesorado de educación física de la Universidad de Flores, Sede Comahue al momento de sus prácticas pedagógicas en el sistema educativo. Dicho interrogante tuvo como supuesto que:

- Los estudiantes (futuros docentes) de la Facultad de actividad física y deporte de la Universidad de Flores eligen los estilos de enseñanza participativos, cognoscitivos y creativos, donde el centro del mismo sea el alumno, y no como los modelos tradicionales plantean, donde el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje es el docente.
- Los estudiantes (futuros docentes) de la Facultad de actividad física y deporte de la Universidad de Flores al momento de llevar adelante sus prácticas pedagógicas realizan los estilos tradicionales.
- La visión que los estudiantes digan tener respecto a la Educación Física, no se relaciona íntimamente con sus estilos de enseñanza elegidos y realizados en sus prácticas pedagógicas.

3.2 Objetivos

3.2.1 Objetivos Generales:

- Describir la elección y realización respecto a estilos de enseñanza de los estudiantes (futuros docentes) de la Universidad de Flores subsede Comahue, al momento de sus prácticas pedagógicas en Educación Física en el sistema educativo

3.2.2 Objetivos específicos:

- Describir la elección respecto a estilos de enseñanza por parte de los estudiantes (futuros docentes)
- Describir la realización respecto a estilos de enseñanza por parte de los estudiantes (futuros docentes)
- Identificar la visión y función social respecto a la educación física de los alumnos (futuros docentes).
- Relacionar la visión y función social de la Educación física de los estudiantes de la Universidad de Flores Subsede Comahue con los estilos de enseñanza elegidos y realizados en sus prácticas pedagógicas.

3.3 Materiales y diseño metodológico

Este apartado presenta la estrategia metodológica para la producción del material empírico y el posterior análisis de datos.

3.3.1 Tipo de diseño

El diseño metodológico se fundamentará en la metodología cualitativa (Denzin y Lincoln 2013). Se realizará un estudio de casos múltiples, en base a un diseño descriptivo, dado que se intentará describir cuales son los estilos de enseñanza elegidos y realizados al momento de su práctica pedagógica por parte de los futuros docentes.

En cuanto a la temporalidad el diseño será sincrónico, dado que la investigación se centrará en la práctica pedagógica de los futuros docentes en un único momento determinado en el tiempo, que son sus prácticas profesionales en un determinado momento temporal, sin ser estas contrapuestas o comparadas con otras prácticas pedagógicas de ellos.

Es decir que en la presente investigación solo se tiene en cuenta el momento puntual de realización de las prácticas pedagógicas de los alumnos, sin importar que pasó antes, o que pasará después con ello. Solo atendiendo a lo que sucedió y ocurrió al momento de la investigación, sin retomarlo al menos en principio, en otra etapa o momento. Ello convierte a la temporalidad de la misma en sincrónica.

Profundizando lo hasta aquí planteado, y argumentando con ello los aspectos metodológicos de nuestra investigación, nos parece preciso profundizar algunas elecciones y/u orientaciones metodológicas. En el escrito “El campo de la investigación cualitativa” (Denzin y Lincoln 2013) contraponen las investigaciones cuantitativas de las cualitativas, y detallan cinco aspectos trascendentales que las diferencian entre sí, al poseer diferentes modos de abordar una misma problemática, y los cuales mencionaremos a continuación a fines de fundamentar el por qué de nuestra elección hacia una investigación cualitativa. Estos aspectos son el uso del positivismo y el pospositivismo; la aceptación de las sensibilidades posmodernas; la captación del punto de vista del individuo; el examen de las restricciones de la vida real; y la utilización de descripciones ricas.

Es así como la investigación cualitativa como proceso se genera un posicionamiento multicultural y de género, el investigador vuelve su mirada sobre el mundo con un conjunto de ideas, y es quien recaba el material empírico relacionándolo con el problema, para luego de ello producir su análisis y la posterior escritura sobre lo analizado respecto a dicho material empírico y su relación con el problema de estudio. Allí cada sujeto habla desde una comunidad interpretativa, la cual le es propia y configura los componentes culturales y genéricos.

Allí se mencionan cinco fases que definen a este proceso de investigación, estas son el investigador y el investigado como sujetos multiculturales; los

paradigmas interpretativos; las estrategias de investigación; los métodos de recolección y análisis de materiales; y el arte de las interpretaciones. Dentro de cada una de estas fases está inmerso el investigador, que es quien adquiere una mirada particular sobre el otro que está siendo estudiado. Interactuando de ese modo la visión objetiva del investigador y construyendo así conocimiento objetivo a partir de sus observaciones del mundo, y por otra parte la existencia de un sujeto real capaz de comunicar sus propias experiencias.

Respecto a ello los autores mencionan que no existen observaciones objetivas, sino más bien observaciones situadas socialmente en (y entre) los mundos del sujeto observador y el observado.

Es a partir de lo hasta aquí mencionado en cuanto a las investigaciones cualitativas, que consideramos que el paradigma de nuestra investigación será el interpretativo constructivista, por medio de estudios interpretativos de casos, mencionando posteriormente las estrategias, métodos y criterios que se vinculen con dicha lógica.

A continuación, expondremos los aspectos más trascendentales que le dan argumento a la elección de estudios de casos cualitativos para la investigación, y dentro de ellos los casos múltiples. (Denzin y Lincoln 2013)

Allí destacan que el interés debe pasar por el caso en sí y no por los métodos utilizados, debiendo para ello poder triangular de forma detallada las descripciones e interpretaciones de modo continuo a lo largo del tiempo, debiendo poseer un conocimiento experiencial de los casos. Y señalan cinco requerimientos determinantes como lo son: la elección de la cuestión; la triangulación; el mencionado conocimiento experiencial; los contextos y las actividades.

Por otra parte, señalan que la orientación metodológica hacia el caso puede ser de 3 tipos. Intrínseco, instrumental o colectivo. En primer término, señalan que no hay una línea que distinga al intrínseco del instrumental, sino una zona de propósitos combinados, y que dependiendo de los objetivos de la investigación se vinculará más con uno u otro. Y señalando por otra parte, y aquí sí como sustento empírico a nuestra elección la existencia del estudio de casos múltiples (o colectivos).

Referido a ello Denzin y Lincoln (2013) agregan que, al no haber un interés específico en un caso en sí, se opta justamente por estudiar un número de casos de forma conjunta a fin de investigar un fenómeno, población o condición en general. A ello justamente ellos llaman estudio de casos colectivos o múltiples, haciendo clara alusión a un estudio instrumental extendido a más de un caso. Y allí radica nuestro fundamento a tal elección.

También sostienen que es posible que los casos estudiados manifiesten alguna característica común, en donde pueden ser similares o distintos, pero en donde tanto la redundancia como la variedad se tornan importantes. Justamente se los elige por que se cree que el entenderlos llevará a un mejor entendimiento y quizá a una mejor formulación de teorías, de un conjunto de casos aún más grandes en un futuro.

Cabe aclarar que aquí y vinculado con nuestra investigación, un tipo de orientación metodológica no anula a otro, dado que en nuestro caso será del tipo colectivo por ser un estudio de casos múltiples, y a su vez instrumental ya que cada caso que será estudiado, se comportará como un instrumento dado que serán los que nos aportarán la información pertinente para el estudio, utilizando como detallaremos más adelante para ello, la metodología comunicativa crítica, tomando a esta como una estrategia de búsqueda de información.

Los autores señalan que se debe seguir una búsqueda de lo común y de lo particular, y es allí donde direccionaremos nuestra investigación, y por lo cual hemos escogido tal estructura metodológica. Según Denzin y Lincoln (2013, p. 164) “el daño ocurre cuando el compromiso a generalizar o a teorizar es tan fuerte que la atención del investigador se aleja de las características importantes para comprender el caso mismo”.

Retomando la justificación de nuestra elección de estudio de casos múltiples, consideramos que, por el tipo de problema a tratarse, será más significativo que la unidad de análisis no sea un único caso, sino la posibilidad de analizar más de un caso sobre la misma problemática, y que ello permita por un lado tener una visión más amplia al respecto, como también la posibilidad de contraponer un caso con otro.

Los casos cualitativos se orientan a complejidades que conectan la práctica común a unas pocas abstracciones o inquietudes. En donde cada caso a estudiarse es una entidad compleja inmersa en un determinado contexto histórico, cultural y físico. Haciendo de ese modo al trabajo intelectual ostensible, observacional, pero de forma más crítica y reflexiva. Justificando con ello la orientación interpretativa de la investigación, y poniendo el énfasis en la producción de significados.

Otros aspectos que se señalan como determinantes son la interactividad que debemos tener entre el investigador y el/los investigados; la obtención de datos y por medio de qué métodos (aspecto que desarrollaremos más en profundidad a continuación); la triangulación, la cual permite reducir la mala interpretación a partir de dos procedimientos que son la redundancia de obtención de datos y el desafío de procedimientos a explicaciones. Una buena investigación de estudio de casos sigue prácticas disciplinadas de análisis y de triangulación para lograr extraer lo que merece llamarse conocimiento experiencial (la esencia del entendimiento cualitativo), de lo que es simple opinión y preferencia.

Por otra parte, se mencionan los casos abarcables o abstractos, los cuales desarrollaremos brevemente, a modo de intentar impedir que ello suceda. Muchas veces cuando el investigador lleva la investigación a regiones muy distantes de su entendimiento, conceptualiza de modo diferente y corre el riesgo que el caso se torne abstracto, despersonalizando la tarea y basándose más en instrumentos y protocolos. Estas son situaciones en donde el caso excede la capacidad abarcadora personal del investigador, y es algo que debemos evitar que suceda, para lo cual se debe ser sumamente minucioso con cuestiones esenciales del proceso de investigación.

Para ello es sumamente importante una transferencia acorde del investigador al lector, y un aspecto no menor como lo es la ética, la cual además de los modales acordes señala un estricto código de ética que debemos respetar en el proceso investigativo.

3.3.2 Diseño del objeto: Matriz de datos

A partir del objeto de estudio que se determinó para la investigación, en torno a la matriz de datos mencionamos que la unidad de contexto +1 la compone en este caso la Facultad de Actividad Física y Deporte de la Universidad de Flores subsección Comahue.

Como nivel de anclaje (unidad de análisis) se tomó a los estudiantes (futuros docentes). En tanto que las tres variables principales son por un lado la visión y función social de la Educación Física; y por otra parte los estilos de enseñanza elegidos, y los estilos de enseñanza realizados.

De la unidad de contexto +1 (Facultad de Actividad Física y Deporte), se destaca como variable de está, el contexto de realización que se da en el marco de la materia Pasantías III, correspondiente al cursado del profesorado de Educación Física, dicha materia pertenece al 3° año del plan de estudios. Las dimensiones de dicha variable los componen el hecho de que la materia es anual, y que en el contexto de la investigación fue realizada en el 1° cuatrimestre del año 2017, asistiendo dos veces por semana a las prácticas docentes, sumado a un taller semanal del grupo que compuso la investigación con el docente a cargo.

De la unidad de anclaje compuesta por los estudiantes del profesorado de Educación Física (futuros docentes), se desprende cada uno de los alumnos que formaron parte de la investigación, siendo un total de cuatro alumnos, tres mujeres y un varón. Ellos se encontraban transitando el 3° y 4° año de la carrera al momento del estudio de campo. Teniendo todos en promedio entre el 70 % y el 90 % de la carrera aprobada.

La práctica docente fue realizada en la Ciudad de Centenario, en la provincia del Neuquén, en la Escuela Primaria N° 109, la cual cuenta a su vez con Jardín anexo. Una de las parejas de practicantes se desempeñó en la sala de 5 años del jardín anexo, en tanto que la otra pareja desarrolló sus prácticas una de las estudiantes con un 2° grado, en tanto que la otra repartió sus prácticas entre 4° y 5° grado de forma equitativa por cuestiones organizativas de la escuela.

Por otra parte, de la variable 1 (visión y función social de la Educación Física), los valores los componen las definiciones de la Educación Física y las funciones

sociales de la Educación Física presentes en el marco teórico (visión militarista, higienista, deportivista, recreacionista, psicomotricista, desarrollista y humanística)

En tanto que los indicadores para dicha variable, son las definiciones operacionales al respecto.

Por otro lado, para la variable estilos de enseñanza, los valores son la categorización planteada respecto a estos por los autores (Delgado, Medina y Viciano 1998) (estilo de enseñanza tradicional, participativo, cognoscitivo, individualizador, socializador y creativo), como también la clasificación de (Grasha y Riechmann 1974) (Estilos experto, autoridad formal, modelo personal, facilitador y delegador), y sus indicadores son las afirmaciones pertenecientes a uno u otro de estos estilos.

Unidad de anclaje: Estudiantes de Educación Física

Categorías		
Visión y función social de la Educación Física	Definición de Educación Física	<p>“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. Se encarga de desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje que permitan a los sujetos explorar, descubrir su propia motricidad con autonomía, singularidad y creatividad siempre en interacción con otros” (Gómez Smyth, 2016).</p> <p>“(…) en el sentido de instrumentalizar al individuo para ocupar de forma autónoma su tiempo libre también con actividades corporales de movimiento (con las consecuencia orgánicas, motoras, psíquicas y de calidad de vida postuladas para las actividades corporales de movimiento), de instrumentalizar al individuo para entender y posicionarse críticamente frente a nuestra cultura corporal/movimiento, y educaría en el sentido de desarrollar una socialización compuesta por valores que permitan un enfrentamiento crítico con los valores dominantes” (Bracht, 1996).</p> <p>“Educación Física es una práctica pedagógica que, en el ámbito escolar, tematiza las formas de actividades expresivas corporales como: juego, deporte, danza, gimnasia, formas que configuran un área de conocimiento que podemos llamar cultura corporal” (Colectivo de autores, 1992).</p> <p>“Una propuesta de definición sobre Educación Física, enmarcada en una concepción pedagógica amplia, interdisciplinaria y flexible, puede ser considerada como toda acción de formación que parta del movimiento humano como principal medio educativo” (Bolívar Bonilla, 1985).</p> <p>“Desde la pedagogía, consideramos a la Educación Física como un proceso pedagógico tendiente a considerar y crear las condiciones para el desarrollo de la corporeidad en su dimensión global y compleja, en particular de la motricidad como aspecto constitutivo y cualificado, capaz de dar respuesta a los sujetos en su situación y necesidad de aprendizaje, contextualizado en una sociedad cambiante e inestable, con importantes diferencias de clase y sustratos culturales. Es una práctica social, cuya finalidad es permitir a los sujetos integrarse reflexivamente en el campo de la cultura física, tanto en el plano subjetivo como en desarrollo de competencias corporales y motrices significativas” (Gómez, 2002).</p>
		<p>“(…) la educación física es un poder que se ejerce institucionalmente sobre el cuerpo de los demás; es un poder que, bajo la ilusión libertaria del cuerpo que se mueve y que se expresa, queda sujeto en una continuidad vigilante que lo tematiza y lo sistematiza; es un poder en el que lo más íntimo de la economía afectiva del sujeto, la libre disposición de la experiencia corporal, queda sustraída de manera violenta del domino personal bajo la obligación de moverse, de moverse ante los demás, de moverse «bien», o de ponerse en</p>

		forma, que, a fin de cuentas, es la antonomasia de la ética y de la estética hegemónicas” (Vicente Pedráz, 2007).	
Función social de la Educación Física	Militarista	<ul style="list-style-type: none"> • Adoctrinamiento de los cuerpos. • Ejercicios gimnásticos en función del desarrollo de las capacidades físicas para defender la patria. • Desarrollo del carácter imponiendo orden disciplina y obediencia. 	
	Higienista	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de la condición biológica (Anatomo - fisiológicas). • Ejercicios gimnásticos sistematizados en función del desarrollo de las capacidades físicas para fomentar y garantizar el goce de una buena salud. 	
	Deportivista	<ul style="list-style-type: none"> • El deporte como único sentido de enseñanza aprendizaje. • El deporte considerado como un reproductor de la hegemonía. • Transmisión de técnicas deportivas. • Ejercicios analíticos y sistemáticos. • Selección y detección de talentos deportivos. 	
	Recreacionista	<ul style="list-style-type: none"> • El rol que cumplen los docentes dentro de la visión recreacionista es la de dinamizadores o animadores de actividades (entretenidas). Los 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 alumnos. • Entretener a los alumnos con actividades recreativas. • Utilizar al juego como estrategia metodológica. 	
	Psicomotricista	Método psicokinético	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

			<p>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.</p>
		Educación vivenciada	<p>La educación vivenciada trabaja desde las pulsiones de vida y las acciones corporales espontáneas, aquello que la educación tradicional deja de lado. Su propuesta pedagógica se distancia del racionalismo, priorizando que los niños y niñas no se encuentren sometidos a los deseos y juicios del adulto y se ubican más ligados a la psicogenética.</p>
		Desarrollista	<p>La Educación Física se encarga de desarrollar de las cualidades físicas (capacidades condicionales y coordinativas) y las habilidades motoras básicas y específicas.</p>
		Humanística-Socio crítica	<ul style="list-style-type: none"> • 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

			<p>clases de Educación Física.</p> <ul style="list-style-type: none"> • 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.
Estilos de enseñanza	Tradicionales	<ul style="list-style-type: none"> • Control del profesor sobre las decisiones que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje • Planea con antelación las decisiones importantes respecto al Currículum, y toma todas las decisiones sobre la clase • Mayor dedicación al control de la clase • Enseñanza mediante instrucción directa • Asignación de tareas • Centrado principalmente en transmitir los contenidos • No considera al alumnado preparado para ser autónomo en la clase de E.F • Mando directo y modificación del mando directo 	
	Participativos	<ul style="list-style-type: none"> • Tendiente a conseguir que el alumno participe activamente en su propio proceso de aprendizaje, como en el de sus compañeros • Andamiajes (ayudas) que el profesor presta al aprendiz con carácter transitorio • Busca la colaboración entre alumnos y que realicen un feed-back inmediato • Fomentar una mayor asunción de responsabilidad por parte del alumnado • Enseñanza recíproca, en pequeños grupos o microenseñanza • Favorecer con la participación del alumnado la actitud crítica de este y su aprendizaje • Fomentar que a partir de los andamiajes los alumnos puedan brindarse mutuamente un conocimiento de su ejecución motriz • Visión del profesor como un mediador de aprendizajes 	
	Individualizadores	<ul style="list-style-type: none"> • Centrado en el alumno, teniendo en cuenta sus diferentes intereses • Permite enfocarse en los distintos ritmos de aprendizaje o niveles de aptitud del alumnado • Intentan producir mayor motivación mediante la propia evaluación del 	

		<p>alumno y su toma de decisiones</p> <ul style="list-style-type: none"> • Trabajos por grupos, programas individuales y enseñanza modular • Tomar la individualización como una obligación dadas las diferentes características físicas y motrices de los alumnos • Favorecer con la autoevaluación del alumno en conocimiento de este respecto a sus logros • Partir del desarrollo del alumno y buscar desarrollar su potencialidad y adaptarse a su realidad
	Cognoscitivos	<ul style="list-style-type: none"> • Busca estimular un aprendizaje activo y significativo a través de la indagación y la experiencia motriz • Se traslada la toma de decisiones al alumnado, favoreciendo los procesos emancipatorios • Se busca crear ambientes educativos que integren al alumno desde el principio en la realización de la tarea • Proporcionar un nivel de ayuda que se ajuste a las dificultades que encuentre el alumnado, y a los progresos que realiza • Ofrecer ayudas progresivas, situando la influencia educativa en la zona de desarrollo próximo • Estilo apto para tareas abiertas, habilidades básicas y genéricas, y situaciones tácticas • Busca que el alumno experimente, y no que el docente deba dar la solución a los problemas planteados. Descubrimiento guiado • Desarrollo del pensamiento crítico por medio de aprendizajes significativos y la metodología activa e investigadora
	Socializadores	<ul style="list-style-type: none"> • Centra la labor en los contenidos Actitudinales, pasando estos a primer lugar • Utiliza las dinámicas de grupo para los 3 tipos de contenidos (actitudinal, procedimental y cognitivo) • Considerar dicho estilo como complementario a la individualización • Enseñanza basada en el grupo y el desarrollo de la socialización a partir de contenidos recreativos • Respeta las normas emanadas del grupo igual que las propias impuestas como docente • Fomenta la cooperación, la solidaridad y el respeto a los demás • Aprendizaje compartido, socializado y entre iguales, por medio de una dimensión globalizadora e interdisciplinaria • Trabajo colaborativo, interdisciplinar. Juegos de roles y simulaciones.
	Creativos	<ul style="list-style-type: none"> • Carácter imcompleto y abierto en las experiencias • Los alumnos juegan en la exploración un papel activo • Busca fomentar la libertad, ya sea a la libre expresión del individuo, la creación de nuevos movimientos o la innovación tanto de alumnos

		<p>como de docentes</p> <ul style="list-style-type: none"> • Plantea la reconstrucción del conocimiento y el pensamiento divergente por medio de una mayor fluidez de movimiento expresivo o asociativo • Mayor flexibilidad docente manifestada por una mayor capacidad de adaptación y espontaneidad • Mayor originalidad motriz, permitiendo remodelar el movimiento de acuerdo a las analogías sugeridas por el alumno • El papel del profesor se limita a solo estímulo y ayuda hacia el alumno. El alumno es el centro de atención • El docente busca perder el protagonismo y pasar desapercibido • Busca fomentar que el alumno pueda crear nuevas formas de movimiento y no realizar siempre ejercicios estereotipados
	Experto	<ul style="list-style-type: none"> • Tiene el conocimiento y la experiencia que el alumno requiere • Mantiene su status y domina los detalles de la disciplina que imparte • Reta a los alumnos por medio de la competencia • Parte del supuesto de que los alumnos necesitan ser preparados por alguien como él
	Autoridad formal	<ul style="list-style-type: none"> • Mantiene su status por su conocimiento y su puesto dentro de la escuela • Ofrece retroalimentación eficaz a los alumnos basado en sus objetivos y expectativas • Cuida la normatividad correcta y aceptada dentro de la escuela • Brinda un conocimiento estructurado
	Modelo personal	<ul style="list-style-type: none"> • Cree ser el ejemplo para sus alumnos • Por medio de su desempeño muestra las formas adecuadas de pensar y comportarse • Meticuloso y ordenado • Por medio de su propia persona, motiva a ser emulado por los alumnos
	Facilitador	<ul style="list-style-type: none"> • Motiva a los alumnos a un aprendizaje mediante cuestionamientos, alternativas y toma de decisiones • Destaca el desarrollo de los alumnos hacia la independencia, la iniciativa y la responsabilidad • Trabaja por medio de problemas que permitan a los alumnos aprender por su propia cuenta • La función del profesor es solo la de asesorar
	Delegador	<ul style="list-style-type: none"> • Le da al alumno la libertad de ser lo más autónomo posible • Motiva a los alumnos a trabajar en proyectos de manera independiente o en pequeños grupos o equipos

- | | | |
|--|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| | | <ul style="list-style-type: none">• El profesor actúa solamente como consultor del proyecto |
|--|--|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------|

El dato se constituye también por el procedimiento. Preguntar y observar.

Observar remite a la variable realización del estilo de enseñanza, en tanto que preguntar remite a la variable elección del estilo de enseñanza.

3.3.3 Instrumentos para la producción de datos

Continuando con el desarrollo vinculado a las elecciones metodológicas, mencionaremos aquellas referidas a las técnicas de recolección de la información, y los instrumentos para la producción de datos mencionando primeramente que, por el tipo de investigación planteada, hemos decidido tomar aspectos y estrategias provenientes de la metodología comunicativa crítica de Gómez, Latorre, Sánchez y Flecha (2006). A modo de justificación de su elección desarrollaremos los aspectos más trascendentales que le den sustento a esta teoría, y a posteriori mencionaremos las técnicas cualitativas de orientación comunicativa que se han usado en la investigación.

Si bien mayoritariamente nos centraremos en técnicas cualitativas, la teoría señala que no es tan determinante si la teoría es cuantitativa o cualitativa, pero sí que la misma debe aplicarse bajo la orientación comunicativa. Allí señalan que se recoge el mundo de las acciones, interpretaciones, significados, diálogos y relatos entre las personas investigadas y el equipo investigador.

Es por ello que el propósito de la investigación debe ser el que determine las técnicas que se van a utilizar, y que éstas estén en consonancia con la orientación comunicativa en este caso puntualmente, y no de un modo instrumental.

Para ello debemos buscar reducir la realidad que se pretende estudiar a un sistema de representación que nos resulte más fácil tratar y analizar, con criterios de clasificación como la reactividad del instrumento, el tipo de relación o la forma de obtención de la información.

Las técnicas no son ni deben ser ajenas a la naturaleza de la investigación, deben satisfacer las necesidades que el tema de estudio plantea y ser pertinentes para cubrir los objetivos y/o hipótesis formuladas. Es así como cobrará gran importancia el determinar que ya sea que se utilicen técnicas cuantitativas o cualitativas, lo importante es que las mismas respeten la lógica comunicativa y no sean un mero instrumento, lo cual implica que las personas objeto de estudio de la investigación participen en el diseño de dichas técnicas.

Es por esto que mencionamos las técnicas que utilizamos en la investigación que fueron el relato comunicativo, los grupos de discusión comunicativos, las entrevistas directas, y la observación directa. El modo de registro de tal observación se dio a partir de la grabación de las clases mediante un dispositivo de voz.

A continuación, mencionaremos la relación de cada uno de estos instrumentos con los objetivos de la investigación

Se tomó la decisión de utilizar las observaciones de manera participante y sobre el contexto natural (Ynoub, 2015), compartiendo la vida cotidiana con los sujetos investigados, donde se efectuaba el proceso del fenómeno estudiado.

Para dicho registro de observación se utilizaron dos técnicas o recursos que permitieron brindar los criterios de confiabilidad y validez a los datos, siendo estos las notas de campo realizadas por el investigador, y el uso de un dispositivo de grabación de voz, el cual permitió grabar la totalidad de las clases de los estudiantes, y recabar de ese modo todo lo dicho por ellos a lo largo de la clase, la forma de dirigirse a los alumnos, etc. Y de ese modo analizar ello a efectos de poder reconocer qué estilos de enseñanza realizaban y llevaban adelante a lo largo de sus clases. Aquí se destaca que, del total de clases dadas, cuando se expongan los datos recabados, se detallará cuántas pudieron ser registradas de cada estudiante a efectos de realizar el análisis correspondiente.

De ese modo se generó un protocolo de recolección de datos, el cual permitió realizar una síntesis de la información producida, expuesta en los registros observacionales. Por tanto, esta modalidad de producción de datos estuvo integrada por la grabación de las interacciones verbales, y las notas de campo que completaban los registros.

A su vez se realizó previo al comienzo de las prácticas docentes, en el primer taller grupal, un grupo de discusión con los cuatro estudiantes participantes de la investigación, en donde se indagó respecto a su primer acercamiento a una práctica pedagógica, su visión y función social sobre la educación física y el conocimiento existente respecto a estilos de enseñanza. Encuentro el cual se

repitió al finalizar las prácticas pedagógicas, como cierre al proceso, realizándose un nuevo grupo de discusión.

Por otra parte, promediando las prácticas, es decir alrededor de la mitad de sus prácticas, clase 7 u 8, se realizaron entrevistas individuales a cada estudiante que compuso la investigación, a fines de indagar respecto a sus prácticas, su visión y función social de la educación física, y poder preguntar respecto a su elección y realización en lo que respecta a estilos de enseñanza, y poder con ello producir las categorías conceptuales necesarias.

Cabe destacar que todo esto también fue grabado por un dispositivo de voz para su posterior análisis, pudiendo a partir de la entrevista semi dirigida, no solo analizar individualmente uno u otro interrogante, sino también el poder vincularlos y encontrar la relación (o no) existente entre la visión y función social que le otorgaron a la Educación Física los estudiantes, y los estilos de enseñanza que elegían y realizaban en sus prácticas docentes.

El tipo de entrevista individual que se realizó al ser semi dirigida, se rigió solamente por algunas preguntas disparadoras, pero siendo estas totalmente abiertas, y no necesariamente realizables. Sobre este instrumento Íñiguez (1999) señala que puede haber de diferentes tipos, pero que en todos lo que se busca por medio de la entrevista es la interacción entre el analista y las personas investigadas por medio de un contexto formal. Con el fin de obtener información sobre el punto de vista y la experiencia de las personas y los grupos que se analizan.

El autor sostiene que existe modalidad de entrevistas, tanto por la cantidad de participantes (individual o grupal), por su nivel de estructuración (abierta, estructurada o semi estructurada) y por el grado de implicancia del entrevistador. De todas formas, asevera que, en cualquiera de sus modalidades, en cuanto a cantidad de participantes y nivel de estructura, siempre en la investigación cualitativa hay una preferencia por la implicancia de quien realiza la entrevista, por sobre el mantenimiento de una posición neutral. Por lo cual cada vez se estimula más que el entrevistador, en este tipo de instrumentos, se comporte como un participante más.

A su vez tanto a lo largo de las prácticas como en las entrevistas, grupos de discusión, etc., se compaginó la transcripción textual de lo grabado por el dispositivo de voz, con las anotaciones personales llamadas notas de campo. Conformando así ambas el instrumento observación.

Al respecto se señala que en palabras de Gomez, Latorre, Sánchez y Flecha (2006) tanto en los cuestionarios como en las entrevistas, dentro de la mirada comunicativa crítica, debe ser el propio colectivo objeto de estudio (los investigados) quien participe en la elaboración de las mismas.

Por otro lado, estos autores dan cuenta y caracterizan diferentes instrumentos utilizados como lo son el grupo de discusión comunicativo, y la observación comunicativa. Entendiendo al grupo de discusión como una estrategia que surge para confrontar la subjetividad individual con la grupal, y poner así en contacto diferentes perspectivas, experiencias, puntos de vista, etc. Por ello se busca llevar adelante una conversación planteada cuidadosamente, y diseñada de modo tal de poder obtener información sobre un tema determinado, y en un ambiente permisivo no directivo.

Señalan que el grupo de discusión es propicio cuando el estudio pretende describir y comprender las percepciones sobre una determinada situación, o acontecimiento. Suponiendo de ese modo un diálogo igualitario entre varias personas.

Por otra parte, la observación comunicativa permite presenciar y observar un fenómeno de estudio, de forma de poder contar con su versión.

Lo que específica y caracteriza este tipo de observación es su naturaleza participativa, posibilitando a la persona que investiga acercarse de una manera más intensa a las personas y grupos estudiados, y a los problemas que les preocupan, y permite conocer la realidad social que difícilmente se podría alcanzar mediante otras técnicas. Para registrar las observaciones, quien observa utiliza notas de campo, registros en vivo con descripciones y reflexiones percibidas en el contexto natural. El objetivo de

esta técnica es disponer de registros narrativos de la forma más exacta y completa posible. (Gomez, Latorre, Sánchez y Flecha; 2006, p. 85).

3.3.4 Fuentes de datos

Este apartado hace referencia a la proveniencia de los datos que compusieron la investigación. Las fuentes, fueron primarias porque extrajimos la información por medio de los instrumentos de recolección a la muestra, no es que ya existía dicha información. Y a su vez dichos datos fueron extraídos desde el propio campo, ya que se fue a buscar a la muestra, y a la misma se le aplicó los instrumentos de recolección de datos.

Tanto para la observación directa, como para las entrevistas semi estructuradas la fuente de datos fue primaria, y a partir de la posibilidad de hacerlo y la riqueza de ello, las entrevistas se realizaron de modo individual al igual que las observaciones directas, ya que cada investigado fue observado de forma personal en su práctica pedagógica docente. También se utilizaron como fuente de datos proyectos realizados por los alumnos para la realización de sus prácticas pedagógicas, como también sus planificaciones de clase, las mismas se tomaron para sacar información respecto a lo previsto, es decir al estilo de enseñanza elegido desde lo previo, y luego la observación directa, y la transcripción del registro de voz fue para los estilos realizados. Dicha elección respetó en palabras de Ynoub, las tres condiciones que debe cumplir una fuente en cuanto a viabilidad, accesibilidad y factibilidad. En torno a ello consideramos que las fuentes de datos elegidas cumplían con la condición de viabilidad en cuanto a que permitían y tornaban viable el poder recabar la información necesaria según la fuente escogida para cada momento de la investigación. Por ejemplo sus proyectos y planificaciones para recabar la información previa en cuanto a estilos de enseñanza, y las notas de campo y la grabación por dispositivo de voz para lo llevado a cabo en sus prácticas pedagógicas. Esto fue viable gracias a escoger dichas fuentes de datos y no otras.

Por otro lado en lo que respecta a accesibilidad y factibilidad creemos que fueron coherentes también las fuentes de datos elegidas, dado que el haber escogido estas nos permitía tener real acceso a la información que necesitábamos recabar, y que esto sea factible de realización. Claramente se podrían haber escogido otras fuentes de datos o instrumentos, que aportaran quizá mayor riqueza a la información recabada, pero para nuestro momento de la investigación y nuestras posibilidades ello no hubiese sido factible, ni hubiésemos tenido accesibilidad a ello.

En otro orden de cosas también se cumplió con los cinco criterios de calidad, economía, riqueza, cantidad y oportunidad. Respecto a estos criterios, enmarcados en el estudio concreto realizado, los mismos permitieron garantizar la calidad de los datos extraídos, al igual que la economía de los mismos, ya que se escogieron para la muestra estudiantes a los que ya se los conocía y tenían conocimiento de la investigación a la que se estaban exponiendo. En cuanto a los criterios de riqueza, cantidad y oportunidad, los mismos también estuvieron presentes ya que los datos recabados alcanzaron la riqueza necesaria para el estudio de campo realizado, al igual que la cantidad de sujetos y de datos que se extrajeron de cada uno de ellos. Por último, todos los estudiantes que cumplían los requisitos mínimos tuvieron la oportunidad de formar parte de la investigación.

Intentando realizar un cierre a lo que respecta a los criterios, y validar con ello nuestra fuente de datos, creemos necesario mencionar algunos aspectos, que dan contexto real a la investigación. A lo mencionado anteriormente se puede detallar y agregar que sin duda podría haberse utilizado otras fuentes de datos, otros instrumentos, mayor cantidad de personas que compongan la investigación, etc. Pero ello nos hubiese significado no poder garantizar el cumplir con los tan mencionados criterios. Por ello escogimos minuciosamente cada detalle que estaba a nuestro alcance, como también señalar y reconocer aquellas cuestiones que se escapaban de nuestras posibilidades.

Dicho esto, creemos que la validez de nuestros datos está lograda, a partir de sostener la calidad requerida de los datos extraídos, pero con una economía necesaria que nos permitiese tener acceso a ellos, y no buscar lograr algo

desmedido que no pudiésemos cumplimentar. La cantidad de fuentes de datos tenían la riqueza necesaria para nuestra investigación, como también la oportunidad requerida.

Por otra parte, la elección de realizar entrevistas y observaciones individuales permitió que sean más enriquecedores dichos procesos, y que sea elevada la calidad de los mismos debido a su realización de modo individual.

En tanto que, en la discusión grupal comunicativa, la misma claramente fue llevada a cabo de modo grupal donde se favoreció y extrajo información del diálogo e interacción entre los distintos investigados. Esta también cumplió con las condiciones y criterios establecidos, con la diferencia de que al ser grupales las discusiones, teniendo ello un fin puntual, que es que las mismas se den intragrupo para poner en común dificultades o situaciones que fueron surgiendo de la práctica pedagógica. Esto ocasionó que lo que se recabó con esta fuente de datos no fue tan profundo desde lo individual de cada sujeto, pero es algo que se observó y analizó previo a la decisión, y se priorizó lo significativo que aportó, al menos en esta situación armar un grupo de discusión.

Sin duda también podemos especificar ciertas desventajas posibles producto de las fuentes de datos escogidas, y como se menciona más arriba el haber podido escoger otras fuentes de datos o instrumentos, pero los mismos no hubiesen estado a nuestro alcance. Lo mismo si hubiésemos buscado que la investigación la compongan mayor cantidad de personas investigadas. Generando con ello, por una búsqueda desmedida y ambiciosa, el no cumplimentar los criterios necesarios. Con esto buscamos dejar expuesto el contexto real de realización de nuestra investigación.

3.3.5 Población y muestra

En relación a este apartado, para la unidad de análisis planteada como la Facultad de Actividad Física y Deporte de la Universidad de Flores subsede

Comahue, los 4 estudiantes fueron la muestra de la población de estudiantes de la Facultad de A.F y D.

Seleccionamos una muestra de la población de estudiantes (futuros docentes) los cuales fueron elegidos “deliberadamente según ciertas características relevantes para los fines de la investigación” (Samaja 1994). El diseño de la muestra fue no probabilístico ya que la misma se seleccionó de modo intencional a efectos de la conveniencia para la investigación. Dicha conveniencia radicaba primeramente en el conocimiento que tuvieron los estudiantes de que formarían parte de una investigación, en el marco de sus prácticas docentes, y el consentimiento de ellos al respecto.

Por otra parte la importancia de poder ellos asistir a la institución escogida, en los días y horarios estipulados, ya que ello permitió un aspecto central en la investigación, que justamente el docente de la escuela, era el mismo que llevaba adelante la investigación, y a su vez el docente de prácticas de ellos por parte de la Universidad, lo cual garantizó que no hubiera intromisiones ni condicionantes al momento de desarrollar los estudiantes su práctica docente, más que las propias de cada uno de ellos.

La muestra fue compuesta por 4 estudiantes, 3 mujeres y 1 varón. Los mismos fueron observados todas las clases que compusieron su práctica pedagógica.

Aquí nos parece oportuno destacar que, debido al tipo de investigación llevada adelante, escogimos realizarla por medio de estudios de casos múltiples, los cuales nos permitían describir en profundidad cada uno de los casos estudiados, de una manera profunda, centrándonos en cada caso de forma cualitativa, y no buscando alcanzar generalidades más del tipo cuantitativas.

Como argumento a la selección de estudio de casos, y el porqué de la utilización de los términos población y muestra, hacemos referencia a la siguiente cita.

Como se mencionó anteriormente, en el estudio de caso no se selecciona una muestra representativa de una población sino una muestra teórica. Así, “el objetivo de la muestra teórica es elegir casos que

probablemente pueden replicar o extender la teoría emergente.” (Martínez Carazo, 2006, p. 183)

Tercera Parte.

Capítulo 4. Tratamiento y análisis de los resultados.

El plan de tratamiento y análisis de los datos se especificó en principio en términos de la lógica de la estructura del dato, la cual por el tipo de investigación se centró en la unidad de análisis, ya que se trató de producir información sobre los perfiles de los casos estudiados. En tanto que, en relación a la técnica que se utilizó, la misma se vinculó con el análisis del discurso y el análisis de contenido, lo cual guarda coherencia con el diseño, los instrumentos y el diseño muestral.

En relación a ello consideramos determinante posicionarnos con sustento teórico, apelando al autor López Aranguren (2000), respecto a lo que refiere al análisis de discurso y contenido, entendiendo este como el cuarto paso elemental de una investigación. Reconociendo como los tres anteriores el formular y determinar el problema a investigar; elaborar un diseño que identifique y justifique con exactitud cómo se va a realizar; y recogida de los datos que se consideren necesarios y suficientes para responder al problema planteado.

La investigación y la observación pueden hacerse a partir de dos métodos, por un lado, la observación directa de la realidad social a través de entrevistas, encuestas, cuestionarios y observación participante. Por otro lado, el segundo método refiere a la observación y el análisis de diversos documentos (escritos y materiales audiovisuales).

Ahora bien, a raíz de ello, debemos de reconocer que el análisis de contenido es una técnica de investigación que consiste en el análisis de la realidad social a través de la observación y del análisis de los documentos que se crean o producen en el seno de una o varias sociedades. Lo característico de dicho análisis de contenido es que combina, y de allí su complejidad, la observación y el análisis documental.

Parafraseando al autor, define a tal análisis de contenido como una técnica para la descripción objetiva, sistemática y cuantitativa del contenido manifiesto en la comunicación. Con el correr de los años dicha definición mutó o se modificó a considerar el análisis de contenido como cualquier técnica de investigación que sirva para hacer inferencias mediante la identificación sistemática y objetiva de

características específicas de un texto. Con lo cual ya no solo se incluye el análisis cuantitativo, sino también el cualitativo. Y subraya que su propósito primordial es justamente el hacer inferencias reproducibles y válidas de los datos al contexto de los mismos.

Es por ello que según el autor en la actualidad se reconoce que el análisis de contenido puede tener tanto un fin descriptivo como un fin inferencial, y puede utilizar tanto técnicas de análisis cuantitativo como técnicas de análisis cualitativo.

Por otra parte, y para dar cierre al posicionamiento respecto al análisis del discurso y el contenido, López Aranguren (2000) señala que otro aspecto determinante del mismo es lo que se ha llamado estructura conceptual. Aludiendo al conjunto de conceptos interrelacionados que sirven para delinear el papel del investigador en el análisis del contenido mencionado, y guiar la realización de este.

Una vez identificada la sección de la realidad social que será estudiada, la cual será el objeto de la investigación, se procede al primer elemento de la estructura conceptual, el cual está formado por los datos que constituyen la materia prima del análisis del contenido.

En tanto que el contexto de los datos es el segundo elemento de la estructura conceptual del análisis de contenido. Para poder llegar a hacer inferencias válidas en relación con el fenómeno en que el investigador está interesado, éste debe tener algún conocimiento acerca del contexto de los datos. Dicho contexto de los datos es construido por el investigador, y esta construcción está determinada por sus intereses y sus conocimientos.

El siguiente elemento de la estructura conceptual lo compone el objetivo del análisis del contenido, es decir, lo que el investigador quiere averiguar, tendrá que estar expuesto con claridad para que sea posible juzgar si el análisis de contenido ha llegado o no a su término y para que sea posible especificar el tipo de prueba que se necesita para determinar la validez de los resultados.

Como cierre a tal apartado que fundamenta la elección respecto al análisis del discurso y contenido, López Aranguren señala que:

el quehacer intelectual fundamental del análisis de contenido, y elemento central de su estructura conceptual, es la inferencia. Se ha dicho que en todo análisis de contenido, incluso en el más estrictamente descriptivo, se realiza alguna inferencia, por rudimentaria que ésta sea. En los casos de análisis de contenido con fines más puramente inferenciales, el investigador tiene que utilizar una construcción teórica de las relaciones entre datos y su contexto para poder realizar y justificar esas inferencias” (López Aranguren, 2000, p. 4).

Es por ello que a continuación se exponen tanto el análisis de los resultados, como la exposición de los mismos. De las tres variables que componen la investigación (estilos de enseñanza elegidos- estilos de enseñanza realizados- visión y función social de la educación física- relación entre la visión de la educación física y los estilos de enseñanza elegidos y realizados) las mismas fueron agrupadas de a pares, y no variable por variable, con el fin de clarificar la exposición de los datos. Es decir, por un lado, se analizan las variables estilos de enseñanza elegidos y estilos de enseñanza realizados. Y por otra parte la visión y función social de la Educación Física como tercera variable, articulada con la relación existente entre las tres variables.

Es por ello que por un lado estarán las variables estilos de enseñanza elegidos, y estilos de enseñanza realizados. En tanto que por otra parte se encontrarán las visiones y funciones sociales de la educación física, y la relación entre dicha visión y función social y los estilos de enseñanza elegidos y realizados. A su vez la mencionada exposición fue realizada caso por caso.

Cabe destacar que al mismo tiempo que se expusieron los resultados, tanto en la agrupación de variables, como caso por caso, se fue realizando la interpretación de los mismos a efectos de que ello aporte claridad y haga más amena la lectura y abordaje.

4.1 Variables estilos de enseñanza elegidos y estilos de enseñanza realizados.

Sobre dichas variables, se analizó primeramente cuáles fueron los estilos de enseñanza elegidos por los estudiantes desde lo discursivo, para luego de ello analizar si los estilos elegidos en cada caso desde lo discursivo, eran observados y realizados en la práctica o no. A su vez se menciona qué estilos fueron observados en la práctica para cada caso.

Tales variables fueron analizadas a partir de las dos clasificaciones que forman parte de la matriz de datos. El análisis de cada caso, está acompañado por extractos del proyecto armado por cada investigado, fragmentos o información de las entrevistas realizadas a ellos, como también extractos de las clases llevadas a cabo en el marco de la investigación, y de ese modo sustentan y fundamentan los estilos que se mencionan como “realizados en la práctica”.

Caso 1: Florencia.

Estilos de enseñanza elegidos.

En cuanto a los estilos de enseñanza elegidos, la estudiante mencionó el estilo de enseñanza participativo, basado en la enseñanza recíproca y el estilo de enseñanza cognoscitivo a partir del descubrimiento guiado. También consideró algo del estilo creativo.

Por otra parte, en cuanto a las propuestas y técnicas de enseñanza, señaló las tareas motrices semi definidas, y los cuentos motores.

Estos son desde lo discursivo, los estilos de enseñanza con los que adhiere y los cuales elige como también las propuestas y técnicas de enseñanza.

En el marco de la entrevista se le preguntó respecto a los estilos de enseñanza.

¿Qué tipos o estilos elegís al momento de pensar tus prácticas pedagógicas y por qué? A lo que la respuesta fue que:

“yo creo que más con el participativo, más que nada con ese... y también con el cognoscitivo y el creativo” (C1, 236-237).

También se indagó en cuanto a si consideró que los realizó, y si cree que realizó esos tres. A lo que respondió que sí.

Otra pregunta de la entrevista se centró en las propuestas de enseñanza y las técnicas ¿Con cuáles se sintió más cómoda y por qué?

A lo que respondió:

“la propuesta de enseñanza... yo creo que usé más tareas motrices, juegos, pero eran motrices también... como una forma de organizarme mejor, me salía mejor hacerle estaciones y que cada uno cree en el circuito. Ordenado, no me salía” (C1, 208-210).

Por otra parte, se indagó sobre las tareas motrices de qué tipo pensó que fueron o cómo las pensó.

“Manifestando que principalmente realizó tareas semi definidas, o sea, les decía qué hacer pero no cómo hacerlo. O sea, creo que era así o intentaba que sea así, salvo en una clase, re dirigida, y no me salió, o sea, la que tenían que rotar como yo pensaba no me salió” (C1, 214-216).

A continuación, se expone un fragmento del proyecto realizado por la estudiante, en donde se deja ver su posicionamiento al respecto. Se destaca que dicho proyecto fue realizado previo a la entrevista, si bien luego de la misma tuvieron la posibilidad de modificarlo si, así lo consideraban necesario.

Extracto de proyecto.

Los estilos de enseñanza que se realizarán a lo largo de todas las actividades son mixtos, es decir que se realizarán estilos participativos en los que se busca la enseñanza recíproca entre el docente y el alumno, además busca el compañerismo y la participación del alumnado. El docente en este caso es un mediador de los aprendizajes. Además, adhiero con el estilo cognoscitivo mediante el cual tengan un descubrimiento guiado y busquen la resolución de problemas desarrollando el pensamiento crítico y el aprendizaje de forma significativa, combinándolo con un estilo de enseñanza más creativo en el que el alumno sea el centro de atención y desarrolle el pensamiento creativo. (C1, 1045-1052).

Estilos de enseñanza realizados.

Para este apartado y su exposición de datos, vincularemos la interpretación personal presentada a continuación, con extractos de las clases grabadas, las notas de campo, como así también con el dato empírico concreto que lo sustente. Todo ello a partir de un cuadro de doble entrada. Colocando de ese modo en una columna el extracto de clase, y en la siguiente la interpretación del dato acompañada del sustento teórico.

Centrándonos ahora en los estilos de enseñanza realizados, el estilo participativo solo se evidenció en algunos momentos, sin notarse de todos modos el feed back que se señala en dicho estilo. Por otra parte, se percibió presencia del estilo tradicional a partir del mando directo y la asignación de tareas. A su vez en algunos momentos del proceso de clases surgieron algunos indicios del estilo individualizador, sobre todo a partir de las dinámicas por grupos y la enseñanza programada.

Respecto a la otra clasificación que forma parte de la matriz de datos, dicho caso se vincula más con el estilo de autoridad formal, a partir del ofrecimiento de una retroalimentación eficaz a los alumnos, basada en sus objetivos y expectativas.

Dentro del siguiente cuadro, el mismo será dividido por estilo, exponiendo los extractos y la interpretación del dato realizada, de cada uno de los estilos observados para el caso, para de ese modo aportar mayor claridad y poder distinguir cuando queremos referirnos a un estilo u otro

El siguiente cuadro sigue el caso 1 Florencia.

Caso Florencia	Estilos de enseñanza utilizados
Extracto de clase	Análisis de la información
<p>CLASE 1. F: Vengan! ¿Quieren armar dos trencitos? Dejo los conos ahí! Hacemos una ronda... vení -----</p> <p>CLASE 1 F: A ver, quien me cuenta qué hicimos en la clase hoy?</p> <p>E: Señó, tengo algo para contar.. Nota de campo: (no dejó que cuente el alumno)</p> <p>F: hacemos dos trencitos, despacito, acá atrás, vení Ale, Lucas, vení al trencito... "Amigo" le dice... dios santo, no salió ni un poquito lo que esperaba creo... -----</p> <p>CLASE 2 E: Me estoy aburriendo...</p> <p>F: ¿Te estás aburriendo? ¿Y qué podemos hacer para que no te aburras?</p> <p>E: Jugar con más cosas...</p> <p>F: Bueno, dale, dale... Bien, escuchen, acérquense rápido, rápido, vengan!</p> <p>E: Tiro las pelotitas mirá... -----</p> <p>CLASE 7 F: ¿Cómo hacemos con las botellas?</p>	<p><i>El estilo participativo solo se evidenció en algunos momentos, sin notarse de todos modos el feed back que se señala en dicho estilo.</i></p> <p>Por momentos intenta como docente darle participación a los alumnos en el proceso de construcción de la clase, pero ello ocurre pocas veces y se genera de forma parcial, ya que tampoco existe verdaderamente el feed back con los alumnos. En donde ellos sean verdaderos partícipes del proceso de clase.</p> <p>Parafraseando a Delgado 1998, este estilo es tendiente a conseguir que el alumnado participe activamente en su propio proceso de aprendizaje, como así también en el de los compañeros.</p> <p>Incluso al finalizar las clases en los momentos de cierre, propone instancias al menos desde lo verbal en donde pregunta al alumnado qué es lo que se realizó. Pero en vez de generar que esa instancia sea significativo y revalorizarla, la pasa por alto (muchas veces de forma inconsciente o por cuestiones de tiempo), y allí es donde incluso aunque surgió de ella como docente, cuando algún niño intenta contar a su modo que fue lo que realizaron lo interrumpe.</p> <p>En los pequeños intentos de que prime el estilo participativo tiene un pequeño indicio en intercambios verbales con los niños, como ser cuando dialoga, le manifiestan estar aburridos, le pregunta que pueden hacer, pero ello queda solo allí. Acto seguido continúa con lo previsto anteriormente para la clase, sin tener en cuenta los emergentes que surgen.</p> <p>Desde el sustento teórico, dicho estilo establece al docente como mediador facilitando así andamiajes (ayudas) al aprendiz, y que las mismas sean de carácter transitorio.</p> <p>A su vez el estilo pregona la colaboración entre alumnos, y que realicen de ese modo un feed back inmediato. Fomentando de ese modo que a partir de los andamiajes, puedan brindarse mutuamente un conocimiento</p>

<p>E: Hay que tirar las pelotas así se caen las botellas, como bolos...</p> <p>F: ¡Muy bien! Como bolos... muy bien ¿y ven ese tubito que está ahí parado? ¿y los discos que hay en el piso?</p> <p>-----</p> <p>CLASE 9</p> <p>F: Bien, escuchen ¿saben qué vamos a hacer hoy? Adivinen... ¿qué podemos hacer?</p> <p>E: con aros podemos...</p> <p>F: sin elementos, solamente usando la voz... ¿ustedes saben cantar? ¿Les gusta cantar? ¿A vos Luli te gusta cantar?</p> <p>E: a mi si, Frozen y Soy Luna...</p> <p>-----</p>	<p>de su ejecución motriz realizada.</p> <p>En otro fragmento de clase que se vincule con el estilo participativo, pregunta a los niños en la clase 7 qué pueden realizar con las botellas, (si bien la disposición del material ya determina claramente su propuesta docente para dicha clase) toma el emergente de los niños, y lo tematiza con el grupo.</p> <p>Vinculado a esto, desde la teoría de dicho modelo, se sostiene al docente como un mediador de aprendizajes, el cual busca fomentar una mayor asunción de responsabilidades por parte del alumnado, a partir de la enseñanza recíproca, en pequeños grupos o microenseñanza.</p> <p>Por último, en la clase 9 se evidencia como comienza intentando hacer partícipes a los niños de la misma, indagando sobre sus intereses respecto a las canciones y demás, pero solo de modo verbal sin hacerlo significativo. Allí una niña le cuenta que canciones sabe, y automáticamente la interrumpe para pasar a decirles “la canción” que debían cantar.</p> <p>Cerrando este análisis, a partir del sustento teórico cabe destacar la clara intención del concepto “andamiaje”. La metáfora “andamiaje” introducida por el autor sirve de fundamento a estos estilos, ya que con ella se quiere significar el carácter de las ayudas (andamios) que el maestro, o en su caso los compañeros, prestan al aprendiz y su carácter transitorio, ya que los andamios se retiran progresivamente a medida que el aprendiz va asumiendo mayores cotas de autonomía y control del aprendizaje.</p>
<p>CLASE 2</p> <p>E: Tiro las pelotitas mirá...</p> <p>F: pero las pelotitas no estaban en nuestra clase, dejo la pelotita acá...</p> <p>A ver Lucas, mostrale a las nenas cómo saltabas... miren lo que hacía Lucas, de ahí nomás Lucas! Miren... ¿te animás a hacerlo? A ver, dale...</p> <p>-----</p>	<p><i>Se percibió presencia del estilo tradicional a partir del mando directo y la asignación de tareas.</i></p> <p>(Comenzando y de modo genérico, se nota de una clase a otra, como según la sensación que le da la clase es la forma de dirigirse a los nenes, y como se apela a mandos tradicionales cuando no está pasando lo que se esperaba)</p> <p>Una de estas primeras muestras del estilo tradicional a partir del mando directo o la asignación de tareas es cuando un niño le muestra lo que</p>

<p>CLASE 4</p> <p>F: Pero para ir al zoológico tenemos que armar un tren bien derecho, todos ordenaditos, a ver, armamos el tren, atrás de Mauro, acá atrás el tren, para el otro lado Mauro, al tren, sin empujar, sin empujar, a ver ese tren...</p> <p>¿Ven esa línea blanca? ¿Todos la ven? ¿Saben lo que significa eso? Los monos los van a comer a ustedes porque tienen tanta hambre que los van a comer! Vení Kiara! Miren, ven estas pelotas que tengo acá? Vamos a dárselas de comer a los monos,</p> <p>si ustedes vuelven a pasar por esa línea nos vamos al aula y no visitamos nada el zoológico...</p> <p>-----</p> <p>CLASE 4</p> <p>F: Saúl, basta! Acérquense acá, rápido, rápido, vengan... no, no me abracen... ¿Saben lo que hay que hacer acá?</p> <p>Vení Lucas, vení, escuchame, si vos no hacés lo mismo que tus compañeros vas a quedarte sentado ahí con el profe, si?</p> <p>¿Juampi? Yo dije que había que jugar con un aro?</p> <p>-----</p> <p>CLASE 7</p> <p>Los que yo nombro se vienen conmigo, el resto se queda con la cola apoyada en el piso ¿está bien? Vení Martin, Luli, Zoe, vení Male... Vamos a hacer una fila acá atrás ¿ven esa línea? Una fila atrás de Martin, vení Lihue, vení Rami...</p> <p>¿ven estos discos? Vamos a tratar de embocarlos acá ¿quieren? ¿Se animan? Tomen, uno cada una...</p>	<p>está haciendo, y le menciona que “las pelotitas no estaban en la clase” y acto seguido indica a otro niño que “muestre correctamente lo que si hay que hacer”</p> <p>Apoyados en la teoría referida a dicho estilo, y parafraseando a los autores, es el profesor quien tiene el control sobre las decisiones que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje. A su vez planea con antelación las decisiones importantes respecto al curriculum y la toma de decisiones sobre la clase.</p> <p>En otra clase señala claramente no solo las consignas a realizar, sino también las “normas que hay que respetar para poder participar de la clase” y lo que ocurrirá a aquellos que “no cumplan con lo asignado”</p> <p>En otro extracto menciona a un niño que no se le acerque como muestra de su enojo por el transcurrir de la clase (cuestión notoria porque siempre tuvo a lo largo de las clases mucho afecto con los niños, pero esto respalda lo señalado al comenzar, en donde mencionamos que cuando las clases no se dan “en los términos esperados”, suele recurrir a planteos, o verbalizaciones más cercanas a los mandos y estilos tradicionales). En dicha clase pregunta si saben lo que hay que hacer, pero de modo retórico para evidenciar que nadie sabía lo propuesto por ella para dicha clase, y acto seguido señala a un niño que de no hacer lo indicado se irá a sentar.</p> <p>En tanto que en la clase 7, propone una clase dirigida a partir de consignas directas, en donde no solo lo que hay que hacer está pre establecido, sino también la ubicación de los niños, quien con quien, y vuelve a preguntar si ven los materiales, indicando explícitamente que espera que suceda con ellos.</p> <p>Como características específicas que sustentan este estilo, dentro de las mismas los autores destacan, la mayor dedicación al control de la clase que a otros aspectos; la enseñanza mediante la instrucción directa y la asignación de tareas; el estar centrado principalmente en transmitir los contenidos y en no considerar al alumnado preparado para ser autónomo en sus clases.</p>
<p>CLASE 2</p>	<p><i>En algunos momentos del proceso de clases surgieron algunos</i></p>

<p>F: ¿ven los materiales que están alrededor? ¿Alguien me puede decir qué son?</p> <p>F: A ver, qué podemos hacer... pasar por abajo, hacer así, también... Bueno, a ver, escuche una cosa... nos vamos a dividir en cuatro grupos y vamos a ir rotado después ¿quieren hacen eso?</p> <p>Male? Vení con los compañeros... ¿Qué podemos hacer?</p> <p>-----</p>	<p><i>indicios del estilo individualizador, sobre todo a partir de las dinámicas por grupos y la enseñanza programada.</i></p> <p>Un recurso utilizado por la investigada fue la realización de las clases por medio de dinámicas de grupo en las cuales la enseñanza intentaba ser programada. Si bien lo mismo se vio solo en algunos intentos o momentos, señalaba la ubicación por grupos, intentado intercambiar con los niños respecto a lo que sucedería en esa clase, a partir de manifestar lo programado.</p> <p>Desde el sustento teórico, este estilo establece como características principales, centrarse en el alumnado, a partir de tener en cuenta sus diferentes intereses. Por otra parte, parafraseando a los autores, señalan que desde este estilo se permite el docente enfocarse en los distintos ritmos de aprendizaje de los alumnos, y por ende el proponer trabajos en grupos, programas individuales y enseñanza modular.</p> <p>Se sostiene desde este estilo el tomar la mencionada individualización como una obligación por parte del docente a partir de tener en consideración las diferentes características físicas y motrices de sus alumnos, permitiendo a su vez a través de la autoevaluación, que los alumnos tengan conocimiento respecto a sus propios logros.</p>
<p>CLASE 1</p> <p>F: ¿Y qué otra forma se les ocurre de pasar por arriba de la colchoneta?</p> <p>F: ¿Quieren ir allá? Pero allá hay mucha gente... (explicando el por qué no)</p> <p>Otra vez... me parece que hay compañeros que no pasaron... ¿Hay que tener cuidados con esos? ¿por qué?</p> <p>-----</p>	<p><i>Se vincula más con el estilo de autoridad formal, a partir del ofrecimiento de una retroalimentación eficaz a los alumnos, basada en sus objetivos y expectativas.</i></p> <p>En cuanto a la vinculación de los extractos de clase con el estilo señalado como de autoridad formal, por momentos se evidenció (y para no cargar de información similar el cuadro, solo se colocan algunas verbalizaciones textuales) expresiones referidas a ello, en las cuales intenta más allá de la vinculación a uno u otro estilo, generar una retroalimentación con los alumnos a partir de explicar el objetivo de la actividad o clase, y su expectativa al respecto como docente.</p> <p>Por supuesto que ello se generó en función del lenguaje que los niños puedan entender, y se expone en los fragmentos señalados.</p> <p>Esto ocurrió al momento de señalar el por qué si o por qué no de algo, en términos de actividad como de seguridad también.</p> <p>A su vez se evidenció cuando intentaba explicar el por qué ocupar o no</p>

	<p>un espacio, argumentando la presencia ya de muchos compañeros.</p> <p>Desde la argumentación teórica, este estilo destaca como características sobresalientes, mantener como docente su status en relación a su conocimiento y el lugar o rol que ocupa. Por otra parte establece cuidar la normatividad correcta y aceptada dentro de la escuela, como así también brindar un conocimiento estructurado.</p>
--	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

Lo hasta aquí expuesto, nos lleva a considerar, en la particularidad de este caso, la falta de relación o consecución entre los estilos de enseñanza elegidos por la investigada previo al comienzo de sus prácticas desde lo discursivo, con los que realmente fueron observados luego en el devenir de las clases.

Tal es así que, durante las clases, promediando las mismas, cuando se realizó la entrevista individual y se volvió sobre el tema, seguía sosteniendo la adhesión discursiva a los mismos estilos de enseñanza, denotando con ello que no lograba siquiera identificar que lo que iba sucediendo en las clases no se condecía con lo que argumentaba desde lo discursivo.

Caso 2: Santiago

Estilos de enseñanza elegidos.

Dentro de los estilos de enseñanza elegidos, seleccionó el estilo cognoscitivo a partir del aprendizaje activo y significativo. A su vez también eligió el estilo creativo, basado en la reconstrucción de lo aprendido, y la oportunidad de crear.

En cuanto a las propuestas y técnicas de enseñanza, escogió las tareas motrices -tanto las definidas, las semi definidas, como las no definidas- y los cuentos motores. Todo ello, es lo manifestado desde la elección y lo discursivo.

En el marco de la entrevista se le preguntó en cuanto a los estilos de enseñanza, con cuáles se quedaba al momento de pensar su práctica pedagógica. A lo que en su respuesta señaló que:

“adhiero con la enseñanza cognitiva y también motriz, más que nada porque los chicos tienen una combinación a la hora de hacer actividad física... del aprendizaje significativo... dándole con eso, como veníamos diciendo antes, la posibilidad de que ellos puedan aprender, y a partir de eso, con aprendizaje significativo, puedan tener un aprendizaje... o como

dicen los autores, innovar de forma autónoma, que se sientan libres de crear” (C2, 447-452).

A partir de lo observado durante las clases, ya que la entrevista fue realizada ya promediando las prácticas, se indagó respecto a si seguía eligiendo el estilo creativo.

Respecto a ello el estudiante señaló que:

“lo seguía eligiendo ya que, desde mi parecer al principio, o las primeras clases, hay que darles un bagaje motriz, para que ellos después tengan herramientas y a partir de ello puedan crear, puedan ser creativos” (C2, 454-456).

Por otra parte, se preguntó respecto a las propuestas de enseñanza y las técnicas, con cuales se había sentido más cómodo.

A lo cual su respuesta fue

“por lo que hemos hecho he adherido mucho con las tareas no definidas, definidas y semi definidas, por ahí alternando como para yo también poder probar, pero fueron las que más me sentí bien, para también darle la posibilidad al chico, o que ellos creen o que sepan que hay algunas partes que van a tener que hacer lo que el profesor diga, pero también dándole momentos donde no decirles qué hacer, o en realidad cómo hacerlo, sino que ellos puedan probarlo. Por ahí también, con juegos o actividades secuencias no me disgustó, me gusto, que también la usaría, siempre con un propósito, no jugar por jugar, así que con esas dos más que nada adhiero más” (C2, 424-431).

Por último, se preguntó si cree que esas propuestas son las que llevó a cabo.

A lo cual el investigado señaló que:

si porque la mayoría de las clases ha trabajado con eso, y con el tema de los rincones también, y que le gusta también los pequeños grupos para que puedan tener mayor cantidad de vivencias. (C2, 433-434).

A continuación, se expone un fragmento del proyecto realizado, el cual permite, como cierre al posicionamiento ideológico y discursivo mostrar su posición en la elección sobre estilos de enseñanza. Dicho proyecto fue realizado previo a la entrevista, pero existiendo luego de la misma y previa a la presentación de este, la posibilidad de modificación del mismo en caso de creerlo pertinente por parte del investigado.

Extracto de proyecto

Se adhiere con un estilo de enseñanza cognitivo donde el alumno debería tener un aprendizaje significativo que pueda investigar y tener una experimentación motriz, es decir que el docente les brinde herramientas para su aprendizaje, en el cual el docente es visualizado como un andamio, ya que le brinda una ayuda al niño, pero a la vez se la va retirando progresivamente. También se va a promover una enseñanza creativa, que gracias al aprendizaje significativo donde el niño puede hacer una reconstrucción de lo aprendido y sea libre en su expresión y tenga la oportunidad de crear e innovar de forma autónoma. (C2, 1488-1494).

Estilos de enseñanza realizados.

Para este apartado y su exposición de datos, vincularemos la interpretación personal presentada a continuación, con extractos de las clases grabadas, las notas de campo, como así también con el dato teórico concreto que lo sustente.

Todo ello a partir de un cuadro de doble entrada. Colocando de ese modo en una columna el extracto de clase, y en la siguiente la interpretación del dato acompañada del sustento teórico.

Ahora bien, centrados en los estilos de enseñanza realizados, no fueron percibidos en la práctica concreta, los estilos de enseñanza elegidos desde lo discursivo, ni el cognitivo ni el creativo. Por pequeños momentos se evidenció el estilo individualizador, sobre todo desde la obligatoriedad que genera dicha individualización a partir de las diferentes capacidades físicas y motrices que presentan los alumnos.

El estilo que principalmente se evidenció a lo largo del proceso de clases, es el estilo tradicional, apoyado y basado en el mando directo y las tareas motrices definidas.

En relación a la otra clasificación, se vinculó más con el estilo de autoridad formal y el de modelo personal, a partir de cuidar la normatividad correcta y aceptada dentro de la escuela, como también el hecho de que por medio de su desempeño muestra las formas adecuadas de pensar y comportarse.

Dentro del siguiente cuadro, el mismo será dividido por estilo, exponiendo los extractos y la interpretación del dato realizada, de cada uno de los estilos observados para el caso, para de ese modo aportar mayor claridad y poder distinguir cuando queremos referirnos a un estilo u otro

El siguiente cuadro sigue el caso 2 Santiago.

Caso Santiago Extracto de clase	Estilos de enseñanza utilizados Análisis de la información
<p>CLASE 1 S: ¿cómo andan? ¿con ganas de hacer educación física? Hoy vamos a trabajar por rincones, vamos a hacer grupitos entre ustedes, la idea es trabajar con diferentes materiales, vamos a trabajar un poquito con pelotas, con aros, la idea es que ustedes me ayuden a mí a ver qué podemos hacer con los aros y las pelotas</p> <p>-----</p> <p>CLASE 1 S: A ver, escuchemos a Ale ¿tenés una idea? Tirlarla? Bueno, vamos a trabajar eso... ... vamos a poner los conitos allá? Uno al lado del otro. Tomá, llévate tres aros y ponelos allá, como más te gusten ponelos, vamos a dejar estos aros acá... los aros no, listo, yo reparto las pelotas.</p> <p>-----</p> <p>CLASE 1 ¿Y vos qué hiciste? Escuchen ¿qué se les ocurre hacer la clase que viene? Escuchemos... Nota de campo: (NO DEJA QUE RESPONDAN LOS ALUMNOS) Bueno, ahora me van a ayudar a juntar los materiales, después, en aquel rincón, vamos a hacer un trencito y vamos a ir a la salita ¿sí?</p> <p>-----</p> <p>CLASE 5 S: ¿más difícil quieren la próxima? ¿Y qué podemos hacer difícil? Ahora vamos a ir a tomar agua... (((NO DEJA QUE LE RESPONDAN))) S: Todos, al baño, hacemos un trencito ahí en la puerta, nadie se va adentro... nadie adentro dije, todos en la puerta... en la puerta Martín... ¿Quedó alguien? Todos formaditos, sin correr y sin empujar.</p> <p>-----</p>	<p><i>Por pequeños momentos se evidenció el estilo individualizador, sobre todo desde la obligatoriedad que genera dicha individualización a partir de las diferentes capacidad físicas y motrices que presentan los alumnos.</i></p> <p>Acá notamos en el primer extracto, el lugar que le da a la clase a partir de los términos escogidos. El verbo trabajar para describir qué harán y que no, se encuentra muy vinculado al estilo individualizar a partir de las posibilidades motrices que presente cada niño.</p> <p>Como apoyatura teórica, y parafraseando a los autores, dicho estilo establece como características la realización por grupos de las clases o programas individuales, como también la importancia asignada a la planificación docente; señalar que se busca partir del desarrollo del alumno, desarrollar su potencialidad, y adaptarse a su realidad. Esto claramente se evidencio en algunos momentos aislados, por lo cual nos permite interpretar la poca presencia de dicho estilo.</p> <p>A su vez por otra parte, y en relación a dicho estilo individualizador, propone un momento de reconocer y escuchar las sensaciones de cada uno, que hicieron, etc. Pero ello solo queda desde la intención ya que cuando los niños quieren hablar y contar, no deja prácticamente que estos respondan. Y de ese modo no le da significatividad a dicho momento.</p>

<p>CLASE 6</p> <p>¿se animan si ponemos una hoja de diario y ponemos todos los aros contra la pared y tienen que ir llevando la hoja de diario con una mano, con la cabeza?</p> <p>E: naaa...</p> <p>S: Dale! Haciendo equilibrio, probando... probamos con la mano, si se hace fácil probamos con la cabeza, jugamos los dos, para mí también es difícil ¿dale?</p> <p>-----</p> <p>CLASE 9</p> <p>S: Bueno, cuénteme ¿cómo la pasaron? Somos poquitos hoy... ¿la pasaron bien?</p> <p>E: saltamos al trampolín!</p> <p>S: Muy bien... hoy trabajamos saltos, hicimos vueltas carneros... los aros, las vallas allá. Vamos a volver a la salita y vamos a tomar agua</p>	<p>Continuando con la vinculación teórica, los estilos que tienden a la individualización son aquellos que giran fundamentalmente alrededor del alumno, teniendo en cuenta sus diferentes intereses, el distinto ritmo de aprendizaje, o sus niveles de aptitud. Cuestiones que claramente a partir de los extractos expuestos y la interpretación realizada, cuesta verse reflejado en este caso.</p> <p>En el siguiente extracto de la clase 6, se dirige de forma directa a un niño, preguntándole sobre la actividad que están por realizar, sus posibilidades, y le indica que a él también le costará. Que lo hagan juntos, allí en este momento particular, atiende claramente a la individualidad de ese sujeto.</p> <p>Respecto a la presencia del estilo individualizador, pero solo en algunos momentos, en el extracto de la clase 9, se expone como intenta atender a la individualidad de cada sujeto, sus sensaciones en la clase, y demás, pero queda solo en un intento, y no le da real significancia a ello. (pregunta pero deja poco tiempo a la respuesta o repregunta)</p> <p>Desde la teoría los autores sostienen que a través del trabajo individualizado se intenta producir en el alumno una mayor motivación mediante la propia evaluación y toma de decisiones. Aspecto que en general costó observarse, salvo en algunos momentos aislados.</p>
<p>CLASE 6</p> <p>Hoy vamos a jugar con aros ¿sí? Pero escuchen... allá las compañeras escuchen así sabemos qué hacer después...</p>	<p><i>El estilo que principalmente se evidenció a lo largo del proceso de clases, es el estilo tradicional, apoyado y basado en el mando</i></p>

Les voy a repartir un aro a cada uno, ustedes van a tener que correr por todo el espacio sin tocar esos aros, y yo cuando aplauda ustedes van a tener que ir cada uno a su aro y meterse adentro, y después nos vamos a ir metiendo de diferentes formas. ¿Se acuerdan que ayer hicimos equilibrio?

CLASE 7

Vamos a tratar de hacer equilibrio pasando por todos los lugares que ustedes quieran... dale... Con eso tenés que jugar ¡ey! Tienen que pasar por acá eh... ¿y tú hoja? ((CONTRADICCIÓN))

E: No me gusta...

S: Cómo no te gusta? Si está re bueno el juego!

CLASE 8

Saúl, vení que te cuento qué vamos a hacer. Cada uno se va a poner en un aro, pero sin tocarlo y sin levantarlo del piso, se van a parar adentro, pero sin tocarlo, nos quedamos ahí quietitos... ahora ustedes me van a tener que imitar a mí los movimientos que yo haga ¿se animan? Vamos a arrancar...

directo y las tareas motrices definidas.

Acá se evidencia tanto en este extracto, como en muchos otros a lo largo de las desgrabaciones, que mayoritariamente se rige por medio de un estilo tradicional, en el cual se apoya al momento de plantear las situaciones de las clases en las tareas motrices definidas y en el mando directo al momento de plantear las situaciones motrices.

Parafraseando a los autores este estilo señala como características principales estar centrado en que sea el profesor quien tenga el control sobre las decisiones que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, sobre lo que va a ser enseñado y desde que criterio ha de ser evaluado. En general, son los estilos recomendados para la enseñanza de destrezas físicas específicas, así como para profesores noveles, ya que al tener planeadas con antelación todas las decisiones importantes respecto al curriculum y la enseñanza permite al profesor novato una mayor dedicación al control de la clase, que realmente es lo que produce una mayor ansiedad.

Es él quien planea con antelación las decisiones que considera importantes respecto a lo que sucederá en la clase, y tiene una mayor dedicación al control de la misma que a otros aspectos o componentes de la clase.

Por otra parte, en el extracto de la clase 7, se vuelve a evidenciar claramente la presencia en el momento de la clase del estilo tradicional.

	<p>No solo por el recurrir a consignas dirigidas o de mando directo, sino también por la fuerte impronta de dicho estilo, mostrada claramente en la situación de proponer que ellos pasen “por donde quieran” y acto seguido en la misma frase decirles que “por ahí no podían pasar, que él no lo había dicho”.</p> <p>Retomando la teoría y justificando así la interpretación realizada, este estilo expone claramente premisas vinculadas al control de la clase, la enseñanza mediante la instrucción directa, la asignación de tareas, y el estar permanentemente centrado no en el alumnado, si no en la transmisión de contenidos, sin considerar al alumnado capaz de estar preparado para desenvolverse de un modo autónomo en las clases.</p> <p>El siguiente extracto de la clase 8, es otra muestra de la prevalencia del estilo tradicional a partir de una consigna clara y dirigida respecto a la instancia motriz a cumplimentar.</p>
<p>CLASE 4</p> <p>S: Cómo andan? Vamos a hacer un trencito, así salimos todos juntos... cada vez más lindo el trencito que hacemos. Sin tocar los materiales, vamos a sentarnos a la colchoneta... No, no, no! Yo no dije que podíamos tocar esto...</p> <p>S: ¿qué vamos a hacer en el trampolín?</p> <p>E: ¡saltar!</p> <p>S: Muy bien, vamos a saltar en todos lados donde podamos... vamos a ir formaditos, vamos a hacer una fila atrás de los aros, una fila eh, uno atrás del otro...</p>	<p><i>En relación a la otra clasificación, se vinculó más con el estilo de autoridad formal y el de modelo personal, a partir de cuidar la normatividad correcta y aceptada dentro de la escuela, como también el hecho de que por medio de su desempeño muestra las formas adecuadas de pensar y comportarse.</i></p> <p>En el extracto de la clase 4 se muestra como el investigado se centra en sostener antes que nada el orden y la normativa correcta aceptada e impuesta dentro de la escuela. Señalando las formas correctas de que</p>

<p>E: ¿Para qué?</p> <p>S: Yo les voy a contar para qué... vamos uno atrás de otro, pero quietitos ahí. Nadie dijo que podía saltar, Mauro abajo... allá, una fila, acá no salta nadie, hasta que no estén formados no salta nadie.</p> <p>-----</p> <p>CLASE 8</p> <p>Saúl, vení que te cuento qué vamos a hacer. Cada uno se va a poner en un aro, pero sin tocarlo y sin levantarlo del piso, se van a parar adentro, pero sin tocarlo, nos quedamos ahí quietitos... ahora ustedes me van a tener que imitar a mí los movimientos que yo haga ¿se animan? Vamos a arrancar...</p> <p>-----</p> <p>CLASE 12</p> <p>S: Dale Ale, dale viejo, andá con Juli... más cerquita de la forma del cuerpo... bien la forma del cuerpo...</p> <p>S: Miren, vengan, párense los dos, conmigo... ¿tiene forma de cuerpo esto? Vení Maxi ¿tiene forma de cuerpo? Tienen que dibujarlo bien cerca...</p>	<p>hacer, y las incorrectas de que no hacer.</p> <p>Como características empíricas de dichos modelos, los autores señalan que están vinculados a que el docente mantenga su status dentro de la institución a partir de su propio conocimiento y el puesto que ocupa dentro de la escuela.</p> <p>En este extracto de la clase 8, se evidencia como recurre a la imitación de él como docente por parte de los niños para cumplimentar la actividad. A su vez al iniciar la frase expone claramente la normatividad correcta, y esperada por su parte para con los niños.</p> <p>Vinculando estas interpretaciones con la teoría, y parafraseando a los autores, lo que busca el docente posicionado desde estos estilos es ofrecer al alumnado una retroalimentación eficaz, basada en sus propias expectativas y objetivos como docente. Como así también cuidar la normatividad correcta y aceptada. Es él quien brinda un conocimiento estructurado respecto a lo que espera que suceda.</p> <p>En el extracto de la clase 12, también se evidencia una vez más, el intentar exponer y sostener la normativa correcta esperada, el accionar esperado por parte de los niños a partir de lo previsto como docente, y esperar un determinado accionar en cada acción o actividad.</p> <p>Ahora bien, si vinculamos estas interpretaciones con la teoría propia del estilo “modelo personal”, él mismo establece parafraseando a los autores,</p>
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>que es aquel en donde el profesor cree ser “el ejemplo para sus estudiantes” y de ese modo por medio de su propio desempeño muestra a sus alumnos las formas adecuadas para pensar y comportarse. Motivando de ese modo el ser emulado por sus alumnos.</p>
<p>CLASE 2 S: Hoy vamos a usar pelotas como ayer, pero vamos a usar cajas también, y vamos a ver qué podemos hacer con las cajas y las pelotas ¿tienen alguna idea?</p> <p>E: meter las pelotas en la caja...</p> <p>S: ¡Muy bien! ¿Y qué más?</p> <p>E: ¿Qué hacemos con las cajas?</p> <p>S : ¿Qué pueden hacer? Prueben... una para vos, otra para vos... tomen... otra caja para vos, una caja para ustedes dos, dos pelotitas, tomá Maxi... tomen esta... jueguen de a dos eh... Un compañero la tiene que ir moviendo y ustedes la tienen que tirar, mirá ¿entendés? -----</p>	<p><i>Por algunos momentos aislados se observan intervenciones tuyas en las que su “intervención” busca proponer una instancia creativa para los alumnos.</i></p> <p>En este extracto se evidencia como por algunos momentos, hay algunos pequeños embates por intentar proponer un estilo creativo donde sea los niños quienes creen las instancias de juego. Pero dentro de la misma propuesta es tal la impronta y la presencia de otros estilos a los que están acostumbrados, que en la misma propuesta de “¿qué pueden hacer?, prueben”, les señala lo que tienen que hacer, y les indica que “lo miren”</p> <p>A continuación si bien queda expuesto claramente que los momentos en los que se vincula con este estilo creativo son mínimos, expondremos argumentación teórica que sustente el considerar la presencia de este estilo, por más mínima que sea.</p> <p>Parafraseando a los autores, estos estilos creativos poseen algunas características como ser, el carácter incompleto y abierto de la propuesta; el papel activo que juegan los alumnos; fomentar la libertad del alumnado, ya sea en su libre expresión o en la creación de nuevos movimientos.</p>

Profundizando lo que se señala anteriormente, y sumando a ello todo lo extraído y procesado a partir de las desgrabaciones de las clases, llegamos al análisis para este caso concreto, en que no existió relación entre los estilos de enseñanza elegidos y los realmente observados en la práctica.

Ya que mayoritariamente se observó una gran predominancia del estilo tradicional, como también el de autoridad formal. Y por momentos pequeños embates del estilo individualizador, no siendo estos estilos los que él decía elegir desde lo discursivo.

Caso 3: Victoria

Estilos de enseñanza elegidos.

Respecto a los estilos de enseñanza elegidos señaló, el estilo socializador, a partir del proceso de socialización que implica y en donde el sujeto transmite y aprende valores. Dicho estilo centra la labor en los contenidos actitudinales, y se utiliza tanto la indagación como la instrucción directa.

También señaló el estilo participativo, en donde el alumno toma protagonismo en el proceso de aprendizaje.

Por último, eligió el estilo creativo, en donde se impulsa la creatividad de nuevos movimientos. En relación a las propuestas y técnicas de enseñanza señaló las secuencias lúdicas y las tareas motrices semi dirigidas.

En el marco de la entrevista se le pregunto en cuanto a los estilos de enseñanza, con cuales se quedaba al momento de pensar su práctica pedagógica. Primeramente, se le pregunto si hablando de estilos de enseñanza, a partir de sus conocimientos, qué tipo o estilos eligió al momento de pensar sus prácticas, tratando de abstraerse de lo que hizo, sino volviendo al momento en que lo pensó.

A lo que la investigada manifestó elegir el estilo socializador, participativo y creativo. Ya que, en el socializador, más allá de tener en cuenta el proceso de socialización, todo, lo que más le gusto que leyó, fue que

“tomaba esto de que los chicos busquen o ellos mismos sean los que... no me sale la palabra, los que explorar o hacen emergentes, pero también es que hay tareas dirigidas de parte del docente, eso me gustó, como que hay un equilibrio entre las dos cosas” (C3, 798-801).

En relación a esto mismo luego manifestó escoger el estilo participativo y el creativo, aunque manifiesta creer que a los tres, al igual que menciona respecto al psicomotricista, les falta algo como más dirigido. Pero ello desde el momento en que pensó las practicas.

Luego promediando las prácticas, ya que la entrevista fue realizada allí se indago respecto a si seguía teniendo el posicionamiento mencionado a lo cual señala que

“ahora, cómo las llevo a cabo, no sé, como estoy media perdida todavía como te dije, tal vez... participativo y creativo sí porque... a veces cuando les he dado los materiales o les digo que hay qué hacer ellos mismos buscan la forma de intentar hacerlo, más allá de que les doy ideas... pero el socializador no...” (C3, 803-806).

Por otra parte se indagó respecto a cuáles son las técnicas de enseñanza y las propuestas que mayormente usó...

Señala que los cuentos motores le parecen re útiles, geniales, al igual que secuencias de actividades lúdicas (C3, 735-736).

Se le señala que hay una que hizo un montón, y que los docentes o los profes las tienen súper arraigada... Las tareas motrices en sí...

Y ella responde preguntando ¿cuándo?

Se le señala que todo el tiempo fue realizando tareas motrices. Y se le pregunta si cree que las que menciona son las que va llevando a cabo en las clases, a lo que responde

“...entonces tareas motrices... y la secuencia, es verdad, secuencia lúdica no he hecho, pero... o sea, si yo planteo un juego y hacerlo evolucionar hasta cierto punto? ¿Eso? Entonces esas dos, tareas motrices y secuencias...” (C3, 778-786).

Luego se le pregunta ¿Y los cuentos...?

Y señala “no, ni ahí, ni loca. Igual una vez intenté en jardín y nadie se prendió, fue re triste!” (C3, 788).

A continuación, se expone un fragmento del proyecto realizado, él mismo fue realizado previo a la entrevista, pero pudiendo modificarse luego del proceso de prácticas por parte de la investigada. Dicho fragmento permite, como cierre al posicionamiento ideológico y discursivo mostrar su posición en la elección sobre estilos de enseñanza.

Extracto de proyecto

Para llevar a cabo la presente unidad se seleccionaron los siguientes estilos de enseñanza, primero nos encontramos con el estilo socializador el cual se considera importante ya que se basa en el proceso de socialización, proceso dentro del cual el sujeto transmite y aprende valores junto a sus pares. Este tipo de enseñanza fue seleccionado porque justamente utiliza tanto la indagación como la instrucción directa.

Por otro lado, también el estilo de enseñanza participativo será seleccionado, ya que el alumno participa en el proceso de aprendizaje tomando cierto protagonismo, y además en este estilo el alumno tiene y usa al compañero como ayuda en el propio aprendizaje. También se seleccionará el estilo creativo para impulsar la creatividad de nuevos movimientos. Por último, se verán algunos aspectos del estilo tradicional. (C3, 1619-1628).

Estilos de enseñanza realizados.

Para este apartado y su exposición de datos, vincularemos la interpretación personal presentada a continuación, con extractos de las clases grabadas, las notas de campo, como así también con el dato teórico concreto que lo sustente. Todo ello a partir de un cuadro de doble entrada. Colocando de ese modo en una columna el extracto de clase, y en la siguiente la interpretación del dato acompañada del sustento teórico.

Centrados ahora en los estilos concretamente realizados no se percibió en las clases la realización del estilo socializador, ya que en ningún momento las mismas fueron centradas, entre otras cosas, en lo actitudinal. A su vez el estilo participativo se evidenció en algunos momentos, al buscar que el alumno tome cierto protagonismo, e intentar trabajar con el respectivo feed back, pero esto solo ocurrió en algunos momentos.

En cuanto al estilo creativo, no se lo observó realizado, solo buscó con la consigna de que los alumnos inventen actividades a partir de los materiales. Ello se vio en el carácter incompleto y abierto, pero solo por momentos ya que a su vez cuando ello sucedió lo interrumpía.

El estilo que prevaleció en dicho caso, incluso dependiendo el tipo de propuesta de clase, es el estilo tradicional, a partir de las instrucciones directas, las tareas dirigidas y mayormente actividades de tipo cerradas.

En relación a la otra clasificación en dicho caso se notó una fluctuación entre el estilo llamado modelo personal, a partir de la muestra de las formas adecuadas de realización y el pedido de emulación, y el estilo delegador, sobre todo a partir de propuestas de tipo abiertas, si bien esto se notó en muy pocos momentos.

Dentro del siguiente cuadro, el mismo será dividido por estilo, exponiendo los extractos y la interpretación del dato realizada, de cada uno de los estilos observados para el caso, para de ese modo aportar mayor claridad y poder distinguir cuando queremos referirnos a un estilo u otro

El siguiente cuadro sigue el caso 3 Victoria.

Caso Victoria	Estilos de enseñanza utilizados
Extracto de clase	Análisis de la información
<p>CLASE 1</p> <p>V: ¿Y chicos, qué se les ocurrió? Enseñenme primero el juego, cómo es?</p> <p>E: hay que correr hasta el otro arco y agarrar ese aro y el primero que emboca gana...</p> <p>V: ¿Emboca dónde?</p> <p>E: el primero que emboca tres gana...</p> <p>V: agarro este aro ¿y qué hago después?</p> <p>E: y hay que embocarlo así...</p> <p>V: Chicos ¿se animan a que hagamos un juego entre todos? Vengan chicos, vengan todos para acá, vengan! Vengan chicas... Ahora vamos a jugar al juego que estaban haciendo los chicos que está re bueno, vengan. ¿Me dan todos los aros?</p> <p>-----</p> <p>CLASE 3</p> <p>E: ¿Y si hacemos una ronda así de ruedas y tenemos que ir saltando sin tocar el medio?</p> <p>V: ah! Está buena esa... ¿la escucharon?</p> <p>-----</p>	<p><i>El estilo participativo se evidenció en algunos momentos, al buscar que el alumno tome cierto protagonismo, e intentar trabajar con el respectivo feed back, pero esto solo ocurrió en algunos momentos.</i></p> <p>En el primer extracto expuesto, se evidencia la intención de generar la participación por parte de los chicos respecto a las decisiones referidas a las actividades a realizar. Si bien determina concretamente el “que hacer” intenta generar un espacio donde sean ellos quienes decidan “el cómo” y buscar así una orientación al estilo participativo.</p> <p>Vinculando ello con la teoría, Delgado señala que estos estilos participativos son tiendientes a conseguir que el alumno participe activamente en su propio proceso de aprendizaje, como en el de sus compañeros. Surge también el concepto andamiaje, como ayudas que el docente da al alumnado, siendo las mismas de carácter transitorio.</p> <p>Buscando fomentar que a partir de los andamiajes los alumnos puedan brindarse mutuamente un conocimiento de su ejecución motriz. No obstante cabe destacar todas estas como características teóricas de un estilo, que solo se evidenció en algunos pequeños momentos del proceso.</p> <p>En el extracto siguiente, la evidencia de la presencia por momentos de este estilo participativo, se da de forma inversa. Surge por parte de la propuesta de una forma de ejecución para la consigna de esa clase, y ella</p>

	<p>toma la misma dándoles participación y dejando que la realicen.</p> <p>Vinculado a este último extracto, la teoría señala que la visión del profesor debiese ser la de un mediador de aprendizajes, siendo quien facilite y fomente una mayor asunción de responsabilidades por parte del alumnado.</p>
<p>CLASE 1</p> <p>V: Tomen chicos... ¿ustedes tienen pareja? Pónganse acá, adentro del aro... el aro lo dejamos en el suelo... Miren lo que vamos a hacer chicos... chicos, lo van a romper, lo dejo en el suelo... Vamos a hacer esto, cuando yo toque el silbato vamos a correr por toda la cancha, cuando yo vuelva a tocar el silbato tienen que intentar llegar a ver qué pareja llega más rápido a su aro ¿listo? ¿Entendieron?</p> <p>-----</p> <p>CLASE 2</p> <p>V: Miren chicas ahora lo que les voy a agregar, van a tener una pelotita que tiene algo diferente, tiene esto, entonces cuando lo lanzan cae con esto, entonces quiero lanzamientos con el aro y con esto, como ustedes quieran, mirá el aro...</p> <p>-----</p> <p>CLASE 5</p> <p>V: ¿Quiénes tienen el aro en el suelo? Listo, ya está, dejen el aro, vengán todos acá chicos. Franco es la última vez que lo estoy diciendo, no puede ser que las chicas que tienen el aro están hace 5 minutos esperando para empezar la actividad y ustedes</p>	<p><i>El estilo que prevaleció en dicho caso, incluso dependiendo el tipo de propuesta de clase, es el estilo tradicional, a partir de las instrucciones directas, las tareas dirigidas y mayormente actividades de tipo cerradas.</i></p> <p>En el extracto de la clase 1 comienza señalando claramente cuál era la consigna de la actividad, y el qué y cómo hacerlo, dejando en claro de forma explícita las acciones a realizar.</p> <p>Este extracto claramente puede ser vinculado con el componente teórico para dicho modelo que señala en el mismo como eje central el control del profesor sobre las decisiones que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje, como así también la enseñanza mediante la instrucción directa.</p> <p>A continuación en la clase 2 les muestra el elemento a utilizar, y no solo asigna la tarea a realizar, si no también manifiesta de modo inconsciente que tipo de lanzamientos “quiere”, y acto seguido señala que “como quieran pueden hacerlo”.</p> <p>Acá queda expuesta la característica propia del estilo, la cual parafraseando a los autores establece que es el docente quien planea con antelación todas las decisiones importantes respecto al currículo y</p>

<p>están dele hablar, les dije, el aro en el suelo y en parejas y listo, y se corta.</p> <p>E: seño, a nadie le gusta esta actividad...</p> <p>V: bueno, no importa, vamos a ver... chicos, a ver, cuando yo toque el silbato ¿con qué parte dijimos que íbamos a lleva la pelota? Pases cortitos, yo toco el silbato y tienen que volver lo más rápido posible...</p> <p>A ver chicos, es la última vez que se lo voy a decir y ya después directamente nos sentamos, estoy explicando una actividad, si Franco no quiere hacer que vaya y se siente con el profesor, si se va a enojar o cualquiera que no quiera hacer lo vamos a hacer así y listo.</p> <p>-----</p> <p>CLASE 8</p> <p>V: Ahora lo que vamos a hacer... vamos a hacer parejas, de a dos, vengan chicos. ¿Vieron que yo les dije que había varias maneras de manejar la pelota? Una puede ser la mano, vamos a hacer, entre la pareja, se van a hacer pases con la mano... nada de pie, con la mano... y a ver otra idea, pasar por debajo un pie y.. Ahora les voy a poner un aro en el medio de ustedes dos y la pelota tiene que picar ahí...</p> <p>E: Seño, queremos un aro!</p> <p>V: Si, ahí le voy a poner, la pelota tiene que picar acá, si o si</p>	<p>toma todas las decisiones respecto a las clases.</p> <p>En el extracto de la clase 5, se evidencia como ante la manifestación de los chicos de no gustarles la actividad (durante la explicación de la misma), les señala que deberán hacerlo de todos modos. Aquí la intención es mostrar como la mayoría de las veces se encuentran tan atravesados y acostumbrados a consignas y planteamientos de tipo tradicionales, que les cuesta salirse y romper con ellos.</p> <p>Señala que está explicando una actividad, y que por más que no les guste la realizarán de ese modo, y que el que no le gusta se sentará.</p> <p>Acá se puede ver reflejada la característica del estilo que señala que se centra como docente en transmitir los contenidos, y que considera que el alumno no está preparado para ser autónomo en la clase de educación física.</p> <p>En la clase 8 se evidencia claramente como la consigna es totalmente cerrada y dirigida, en donde señala lo que hay que hacer, el cómo hacerlo, y lo que espera que suceda de dichas ejecuciones.</p> <p>Basada claramente en el mando directo y la asignación de tareas.</p> <p>Como cierre al apoyo teórico que sustente la interpretación, estos estilos tradicionales, son aquellos caracterizados por un mayor control del profesor sobre las decisiones que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, sobre lo que va a ser enseñado y desde que criterio</p>
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

<p>adentro... sí o sí si yo se la quiero pasar a él la pelota tiene que picar en el aro, para los dos lados, dale, bien... a ver chicos, la pelota sí o sí tiene que picar acá, pero de más distancia...¿les salió? Quiero que les salga, a ver..</p>	<p>ha de ser evaluado.</p> <p>En general, son los estilos recomendados para la enseñanza de destrezas físicas específicas, así como para profesores noveles, ya que al tener planeadas con antelación todas las decisiones importantes respecto al curriculum y la enseñanza permite al profesor novato una mayor dedicación al control de la clase, que realmente es lo que produce una mayor ansiedad.</p>
<p>CLASE 1 E: Señor!</p> <p>V: ¿Qué pasó?</p> <p>E: lo tira así...</p> <p>V: lo tira fuerte... así, para atrás... a ver entre los dos decidan algo para tirarlo entre los dos y que ninguno lastime a alguien, piensen algún juego, alguna actividad... A ver chicos, Alexis, vengan por acá... a ver chicos, ustedes dos, ustedes cuatro... va a tener dos aros, pueden pensar cualquier juego ¿listo?</p> <p>-----</p> <p>CLASE 3 V: Ahora vamos a hacer esto, a cada grupito yo les voy a dar material y tenemos que hacer desplazamiento ¿se les ocurre algo?</p>	<p><i>En cuanto al estilo creativo, no se lo observó realizado, solo buscó con la consigna de que los alumnos inventen actividades a partir de los materiales. Ello se vio en el carácter incompleto y abierto, pero solo por momentos ya que a su vez cuando ello sucedió lo interrumpía.</i></p> <p>En este primer extracto, se evidencia la intención por parte de la investigada de darle incidencia y participación a los niños en la creación de instancias de juego o actividades, pero ello queda solo en el intento. Al no dar tiempo y espacio para que eso surja, y cambiando automáticamente a otra tarea motriz pensada por ella, no logra que se ponga de manifiesto la instancia creativa.</p> <p>En el extracto de la clase 3, se observa como por momentos da consignas de tipo abiertas, preguntando que se les ocurre a ellos realizar a partir de los materiales determinados, pero acto seguido cuando surge alguna propuesta por parte de ellos les cambia el material o les indica ir a</p>

<p>E: Nosotros vamos a agarrar la pelota...</p> <p>V: no, no, ustedes este material... ahora yo les voy a dar, tomen chicos, toma Joaquín, esta es la de ustedes, larga... Vamos a hacer esto ¿vos qué querías? Las ruedas? ¡ay la colchoneta! La vamos a buscar?</p> <p>-----</p> <p>CLASE 9</p> <p>V: ... chicos, ahora ustedes cuatro tienen que hacer cualquier actividad con esas dos pelotas, ese aro y esta pelota, con la mano, no quiero ver pateándola ¿listo? Antonio y Marcelo, súmense con su material a los chicos, pueden hacer cualquiera...</p> <p>E: Señor, íbamos a jugar al fútbol!</p> <p>V: Yo no les dije que podíamos jugar al fútbol... Vengan chicos, dejen una pelota... No es que podés jugar a lo que vos quieras Fede, vos Santi andá allá, andá a tu grupo...</p> <p>E: ¿Qué hay que hacer?</p> <p>V: Lo que vos quieras, podés intentar meterlo...</p>	<p>otro sector.</p> <p>En la clase 9 sucede algo similar al caso anterior, comienza la indicación señalando que pueden con los materiales realizar la acción que deseen (pero les dicen lo que no quiere que hagan), y ante la negativa e insistencia de los niños, en vez de explicarles en todo caso el por qué no, les menciona que ella no les dijo que podían jugar al fútbol. Y que no podía hacer lo que él quisiera.</p> <p>Aquí es donde como observadores creemos que se intenta por pequeños momentos tener propuestas de tipo más abiertas, pero solo queda en el intento producto de tener tan arraigado y presente accionares de tipo tradicionales.</p> <p>Como argumento a esta interpretación, señalamos las características del estilo que permiten vincular este tipo de intervenciones de la practicante, con el estilo en cuestión. Si estas características estuviesen presente a lo largo del proceso podrían significarse una mayor presencia de tal estilo.</p> <p>Parfraseando a los autores, para el estilo creativo señalan que es aquel tendiente al carácter incompleto y abierto de la propuesta, como así también que destaca el papel activo que juegan los alumnos en dicho proceso exploratorio.</p> <p>El objetivo del estilo es fomentar la libertad tanto a la libre expresión como</p>
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

	<p>así también a la creación de nuevos movimientos, formas, o a la simple innovación tanto para alumnos como para docentes.</p> <p>Como cierre al análisis, esto expuesto desde la teoría, argumenta la interpretación establecida, respecto a que, si bien se observaron algunas intenciones de vinculación con este estilo, el mismo no llega a estar presente para este caso.</p>
<p>CLASE 1 V: a ver...bien! Y a ver si tienen dos y se intercambian los aros... mirá, yo te lo paso... a ver las tres, yo te lo paso a vos y vos a ella ¿listo? V: A la cuenta de tres me lo pasás, dale... uno, dos, tres! Uno, dos, tres! Vamos para allá y se los muestro... -----</p> <p>CLASE 4 V: Ahora, yo con la ayuda de Santino, si me puede ayudar cinco minutitos. Yo voy a hacer cuatro estaciones, les voy a dejar material para que ustedes hagan lanzamiento, vieron que traje pelotitas, raquetas, aros, traje muchísimas cosas para que ustedes puedan hacer lanzamiento, pero mientras nosotros organizamos las estaciones con Santino ¿qué juego proponen? ¿Alguna mancha? E: mancha pelota... V: no tengo pelota... ¿mancha congelada? Gonza mancha y una de las chicas que quiera ser la que descongele...</p>	<p>Se nota una fluctuación entre el estilo llamado modelo personal a partir de la muestra de las formas adecuadas de realización y el pedido de emulación. Y por otra parte el estilo delegador sobre todo a partir de propuestas de tipo abiertas, si bien esto se evidencio en muy pocos momentos.</p> <p>En el extracto de la clase 1 se evidencio como pese a intentar dar participación a los alumnos en el cómo de la tarea motriz a realizar, finaliza señalando que la emulen (vamos para allá y se los muestro).</p> <p>Este extracto refleja lo que desde la teoría se señala para el estilo “modelo personal” a partir de características como ser que, es el docente quien cree ser el ejemplo para sus estudiantes, y por medio de su desempeño muestra a sus alumnos las formas adecuadas para pensar y comportarse. Es meticuloso y ordenado.</p> <p>Por otra parte, en la clase 4 se nota como se genera un espacio en donde delega al grupo la elección de aspectos vinculados con la clase, pero en vez de que dicho momento sea significativo, terminan realizando una mancha, en la cual a su vez ella incide como docente en el tipo de mancha.</p>

CLASE 7

... Ezequiel, si te pido algo es para que lo hagas bien...

Joaquín les va a mostrar, tienen que ir picando la pelota hasta ese conito y vuelvo, también picando ¿lo querés mostrar Joaquín?

Dale, va... voy picando, bien... vuelvo, perfecto... ¿Listo? No es una competencia, así que cada uno lo va a hacer despacito

Ahora paro, esperen acá, paro acá, Eze a tu fila... vengan chicos, vamos todos a la fila... ¿Alguna otra manera se les ocurre?

En el extracto de la clase 7 se observa la emulación, ya no a ella como docente, si no a un alumno, señalando incluso a otro de ellos que si le pide que realice alguna acción es para “que la haga bien”.

Los siguientes dos extractos, vinculados con la teoría, argumentan la interpretación de que por algunos momentos la practicante intenta posicionarse desde el estilo delegador, el cual establece o tiene características como que el profesor es quien da libertad al alumnado para ser lo más autónomo posible. Por otra parte, estimula a los estudiantes a trabajar de manera independiente o en pequeños grupos o equipos.

Como se dejó entrever con anterioridad, este estilo se vio reflejado en muy pocos momentos, no obstante es significativo destacarlo, sobre todo desde la contradicción interna que tiene con otros estilos presentes para este caso.

Como cierre al análisis puntual de este caso, se evidenció una gran duda en la estudiante investigada, respecto a los estilos de enseñanza elegidos y los que fueron observados. Puntualmente en dicho caso, es la primera de las personas investigadas, que durante el devenir de sus clases y al momento de la entrevista, ya reconoce cambiar de parecer y no adherir ni realizar el estilo de enseñanza socializador.

Por otra parte, en algunos momentos se evidenciaron indicios de llevar adelante el estilo participativo y el creativo, pero solo por pequeños momentos, o con algunas propuestas puntuales. En tanto que, en el resto, y la mayoría de las clases, se denotaba un estilo de enseñanza más bien tradicional, atentando ello con los inconstantes intentos de proponer en la práctica concreto estilos de enseñanza innovadores o menos conservadores.

Caso 4: Lucila

Estilos de enseñanza elegidos.

Desde la elección, señaló los estilos de enseñanza cognitivo –desarrollando un pensamiento crítico, y que el aprendizaje sea significativo-. A su vez seleccionó el estilo participativo, basada en tomar al docente como mediador, dando participación al alumno. Por último, eligió el estilo creativo, fomentando que los alumnos creen su propio aprendizaje.

En el contexto de la entrevista, se interrogó acerca de los estilos de enseñanza con los que adhería desde lo discursivo. Se preguntó si a partir de lo que fuimos leyendo sobre estilos de enseñanza, cuál elegía al momento de pensar sus prácticas, tratando de abstraerse de lo que cree que hace en la práctica, ya que la entrevista fue realizada durante el transcurrir de las clases.

A lo que la investigada manifiesta que lo piensa, pero no sabe si lo hacía, pero sí que era lo que quería...

“elijo el estilo cognoscitivo porque desarrolla un pensamiento crítico en el alumno, quiero que aprenda, eh, digamos, que haga un aprendizaje significativo y lo pueda transferir, pero no sé si lo hago. Después también pienso en el estilo participativo, donde el docente es mediador, que siempre da participación al alumno, y el otro que había puesto era el creativo, dejando que el alumno cree su propio aprendizaje”. (C4, 1099-1104).

Por otra parte se indagó sobre las propuestas de enseñanzas y las técnicas que mayormente usó. Qué tipo de propuesta, si es una tarea motriz, una secuencia de actividad lúdica, un cuento motor...

“eh... no sé... bah, en las actividades, en las tareas motrices... a mí me gustan mucho los juegos también” (C4, 1069-1070).

Dice haber realizado muchas clases con circuito, lo cual le gusta, pero también, con dicho grupo señala que era como que no tenían el hábito de respetar al compañero, todo el tiempo salían todos juntos y manifestaba tener miedo que se golpeen.

Por otra parte indica que trató de hacer algunas tareas motrices semidirigidas, que ellos también creen su propio aprendizaje, pero siempre apuntando a los objetivos que quería de esa clase, por ejemplo salto, las actividades motrices, y que ellos creen el aprendizaje. A su vez también reconoce que tuvo otras clases dirigidas, desde su óptica, en donde ella les decía lo que tenían que hacer.

A continuación, se expone un fragmento del proyecto realizado, el cual permite, como cierre al posicionamiento ideológico y discursivo mostrar su posición en la elección sobre estilos de enseñanza. Dicho proyecto fue realizado previo a la entrevista, pero el mismo se permitió modificar por parte de la investigada finalizando el proceso de prácticas.

Extracto de proyecto

Los estilos de enseñanza seleccionados para este proyecto son: el estilo Cognoscitivo que permite el desarrollo del pensamiento crítico, aprendizajes significativos y metodología activa e investigadora; El estilo participativo en donde el docente es el mediador del aprendizaje teniendo en cuenta la participación del niño; y el estilo creativo dejando que el alumno construya por si solo su propio aprendizaje. Se trata de un descubrimiento guiado y resolución de problemas para los alumnos. Y como método de enseñanza las tareas conducidas y semiconducidas para que el alumno pueda lograr un mejor aprendizaje. (C4, 1746-1752).

Estilos de enseñanza realizados.

Para este apartado y su exposición de datos, vincularemos la interpretación personal presentada a continuación, con extractos de las clases grabadas, las notas de campo, como así también con el dato teórico concreto que lo sustente. Todo ello a partir de un cuadro de doble entrada. Colocando de ese modo en una columna el extracto de clase, y en la siguiente la interpretación del dato acompañada del sustento teórico.

Ahora centrándonos en los estilos de enseñanza que realmente llevó adelante en la práctica, a partir de lo investigado, no se percibió el estilo cognitivo ya que no se persiguió el desarrollo del pensamiento crítico en el alumno, como así tampoco

el hecho de que el aprendizaje sea significativo. No desarrolló los procesos emancipatorios.

En cuanto a los estilos participativos y creativos, los mismos tampoco se percibieron a lo largo del proceso de clases, salvo algunos momentos puntuales donde planteaba consignas del tipo abiertas, dejando espacio a la creación de los chicos. No obstante, no utilizó los andamiajes propuestos y mencionados en el estilo participativo, como así tampoco se vio fomentada la libertad de expresión del alumno.

Mayoritariamente se realizó un estilo tradicional con consignas cerradas, tareas definidas, muchos juegos estructurados, instrucción directa, mayor dedicación al control de la clase y asignación de tareas.

En relación a la otra clasificación, se centró más en un modelo de autoridad formal y/o modelo personal, alejada de los modelos facilitador y delegador, los cuales hubiesen tenido mayor relación con los estilos elegidos por ella.

Dentro del siguiente cuadro, el mismo será dividido por estilo, exponiendo los extractos y la interpretación del dato realizada, de cada uno de los estilos observados para el caso, para de ese modo aportar mayor claridad y poder distinguir cuando queremos referirnos a un estilo u otro

El siguiente cuadro sigue el caso 4 Lucila.

Caso Lucila	Estilos de enseñanza utilizados
Extracto de clase	Análisis de la información
<p>CLASE 4</p> <p>L: me dejás los conos ahí? Vengan todos... ¿me traés el cono? Chicos ¿vienen?</p> <p>E: no...</p> <p>E: Señor ¿puedo inventar un juego?</p> <p>L: ¿A ver, cómo?</p> <p>E: ...</p> <p>L: ¿Vas a tratar de tirarla al cono?</p> <p>E: tenemos que tirar la pelotita para que toque eso... una forma...</p> <p>L: ¿y por qué no ponen así? Así embocan acá... vayan rotando el que tiene el cono y el que tira... Vos podés tirarla como quieras, ves, embocaste...</p> <p>-----</p> <p>CLASE 7</p> <p>L: ¿Saben lo que vamos a hacer hoy chicos? Les traje diferentes materiales para saltar, alguno me dice cuántos tipos de salto conocen?</p> <p>E: Muchos...</p> <p>L: Puede ser para delante, para atrás, en un pie... muy bien, para arriba en el mismo lugar... muy bien...</p> <p>L: ¿Me ayudan a buscar ruedas? No no, ustedes se quedan ahí, chicos no se crucen... acá nomás...</p> <p>-----</p>	<p><i>En cuanto a los estilos participativos y creativos, los mismos tampoco se percibieron a lo largo del proceso de clases, salvo algunos momentos puntuales donde planteaba consignas del tipo abiertas, dejando espacio a la creación de los chicos. No obstante no utilizó los andamiajes propuestos y mencionados en el estilo participativo, como así tampoco se vio fomentada la libertad de expresión del alumno.</i></p> <p>En el extracto de la clase 4, por primera vez a lo largo de las prácticas toma el emergente de uno de los niños, quien propone inventar un juego. Si bien lo escucha y toma lo propuesto por él, termina intentando inferir en el diseño de dicha instancia de juego, siendo ella quien determine la misma. Por lo cual justamente se observa como un pequeño embate del estilo participativo o creativo, pero sin llegar a ser tal.</p> <p>En el siguiente extracto de la clase 7, comienza la clase comentando que realizarán y preguntando qué tipo de saltos conocen, intentado dar participación a los alumnos, y generando un intercambio con ellos. No obstante ello no se torna significativo, ya que en vez de profundizar en el indagar sobre sus conocimientos, termina diciéndoles ella que tipos de saltos harán.</p> <p>En la clase 8, toma un emergente de un niño, en cuanto a una propuesta de realización, evidenciando así la intención de posicionarse desde el estilo participativo dando incidencia a los niños en las acciones de la</p>

<p>CLASE 8</p> <p>L: Oscar ¿me escuchás? ¿De qué otra manera podemos pasar por acá?</p> <p>E: así...</p> <p>L: a ver... muy bien! ¿Así Marce? ¿Era la idea o cómo era? A ver, mostralo ¿es muy difícil? Se meten adentro, a ver... pará, pará... a ver... Esperá, así no es, es tirando desde el cono... más lejos!</p>	<p>clase. E intentando que creen situaciones e instancias de juego.</p> <p>Vinculando la interpretación con el contenido del marco teórico, señalaremos características de los estilos en cuestión, a modo de argumento para sostener que si bien tiene algunas intervenciones puntuales, las mismas no llegan a vincular su estilo docente con los estilos participativos y creativos.</p> <p>Por un lado el estilo participativo parafraseando a los autores destaca dentro de sus formas, que el alumnado participe de forma activa en su propio proceso de aprendizaje como en el de sus compañeros; la presencia de andamiajes por parte del docente hacía los alumnos; y la búsqueda de la colaboración entre alumnos y la realización de un feed back inmediato.</p> <p>En tanto que el estilo creativo tiene como premisas el carácter incompleto y abierto de la propuesta; el papel activo que el docente busca que jueguen los alumnos; el fomentar la libertad de expresión, la innovación y autonomía.</p> <p>Claramente estas características no llegan a verse reflejadas en este caso en particular.</p>
<p>CLASE 1</p> <p>L: ... chicos ¿me escuchan? ¿Me dejan explicar las actividades? Porque si no no van a saber qué hacer...</p>	<p>Mayoritariamente se realizó un estilo tradicional con consignas cerradas, tareas definidas, muchos juegos estructurados, instrucción directa, mayor dedicación al control de la clase y asignación de tareas.</p>

L: En la primera estación lo que vamos a hacer es lanzar desde diferentes puntos, en la segunda estación vamos a jugar con un dado y cada número del dado es de diferente manera que vamos a desplazarnos... y la tercera estación, es llevar unas pelotitas.

CLASE 4

L: ...vamos a jugar un juego ¿me escuchan? Vamos a dividir el grupo en dos equipos, un equipo va a tener la casa allá, en el otro extremo de la cancha y otro equipo va a tener una casa acá. ¿Vamos a hacer las casas con conos? Esperen... espera que yo digo quienes...

L: Chicos, dejen las pelotitas en la casa... Marce vení... Chicos empezamos, las dejamos ahí a las pelotas... y tienen que ir a buscar de a una ¿sí? Ustedes por acá, dale... dale, chicos, salgan...

CLASE 7

L: A ver chicas, ¿quieren hacer esto? Mirá, atá un aro y que una haga como el reloj, mirá... una se pone en el medio y las otras tratan de saltarlo, ahí ¿quieren hacerlo?

L: Está bien... no se apuren porque se pueden caer y lastimar, no se colen chicos, si se apuran... No es muy alto eso?

CLASE 9

L: Un compañero agarre la rueda y... vení, agarrá de acá, lleva a

En este primer extracto expuesto se evidencia como recurre a la instrucción directa para determinar y poner de manifiesta lo que espera que suceda respecto a la tarea motriz. Siendo la misma de tipo definida. Indica puntualmente que deben (y espera) que hagan en cada estación.

En la cita expuesta de la clase 4, se observa cómo lleva diseñado ya un juego para realizar en el cual cada niño tiene asignado un rol determinado, y centra el acto docente en explicar el juego, asignar las tareas o roles correspondientes, sin dejar siquiera un espacio al intercambio con los niños respecto a las reglas o formas del juego.

En el siguiente extracto de la clase 7, durante una rotación de actividades, vuelve a recurrir al estilo tradicional a partir de la asignación de tareas a un grupo de niñas, indicándoles que tipo de juego pueden realizar, y en que consiste él mismo.

En el extracto de la clase 9 se refleja la vinculación con el estilo tradicional. No solo por la asignación de tareas, y que las mismas son claramente definidas (indicando el qué, el cómo y con qué materiales), sino que también indica y muestra para que la emulen lo que espera que suceda en dicha actividad.

En el último extracto expuesto de la clase 10, se evidencia una vez más la gran vinculación con el estilo tradicional a partir de la asignación de

<p>la compañera transportándola, así...</p> <p>L: ¿Vos sí? A ver, agarrá la rueda, una sola, vos vendrías a ser la que la lleva, así, y yo te tiro...</p> <p>E: Señó, una idea, que alguien se ponga acá y se van rodando...</p> <p>L: No, se van a lastimar así...</p> <p>-----</p> <p>CLASE 10</p> <p>L: ¿Saben lo que vamos a hacer hoy? Les traje estos materiales para hacer unas actividades... Nos vamos a poner de a dos y yo les voy a dar una pelota cada dos ¿se ponen de a dos? Después podemos cambiar... Esperen, esperen... yo les doy el material pero ustedes se quedan al lado mío hasta que yo explique, sí?</p> <p>L: Me voy a poner enfrentado a mi compañero y le voy a hacer pase con la mano ¿sí? Enfrentados así, se ponen como estoy yo con mi compañero, con Tizi...</p> <p>L: Así como está haciendo Tizi... se separan un poco más... Gianela... yo no dije eso, dije pases con las manos...</p> <p>L: ¡Muy bien Aaron! Con el pie no Oscar, con la mano...</p>	<p>tareas, la emulación sobre el qué realizar y cómo. Y señalando claramente lo que no espera o no indicó que podían realizar.</p> <p>Al vincular la interpretación respecto a este estilo con el marco teórico, claramente encontramos mayor vinculación entre lo reflejado en las clases, y las características que los autores señalan respecto a los estilos tradicionales.</p> <p>En los mismos predomina el control del profesor sobre lo que sucede en el proceso de enseñanza- aprendizaje y están caracterizados por un mayor control del profesor sobre las decisiones que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, sobre lo que ve ser enseñado y desde que criterio ha de ser evaluado. En general, son los estilos recomendados para la enseñanza de destrezas físicas específicas, así como para profesores noveles, ya que al tener planeadas con antelación todas las decisiones importantes respecto al curriculum y la enseñanza permite al profesor novato una mayor dedicación al control de la clase, que realmente es lo que produce una mayor ansiedad.</p> <p>Por otra parte en estos estilos los autores señalan características como la instrucción directa y la asignación de tareas; el docente como transmisor del conocimiento, sin reconocer en el alumno la capacidad para desenvolverse de un modo autónomo. Como así también encontrarse centrado en el control de la clase, y en todo lo que sucederá en la misma.</p>
<p>CLASE 2</p>	<p><i>Se centró más en un modelo de autoridad formal y/o modelo</i></p>

L: ¿Qué pasa acá? Jueguen pero no me toquen los materiales, vayan para allá y les digo qué hay que hacer...

L: Esperen, todavía no empezamos! Esperen chicos, ahí les explico lo que vamos a hacer... Chicos, vengan vengan, no me saquen los... ¿Me ayudan acá? A ver hermoso... gracias... Chicos, vienen todos acá.. vienen todos... esperen, esperen, vengan todos, el ultimo que llega acá es cola de chanco!

CLASE 8

L: Yo ahora digo quién es mancha...

E: ¿Podemos jugar mancha estatua?

L: Él es mancha! Mancha congelada y el descongela! Mancha es él... Chicos, de la mitad de la cancha para acá es... sigue siendo él mancha, de acá para allá es, andá para allá, dale... De la mitad para allá chicos, no chicos, de la mitad para allá dije... Chicos, para allá, es allá... andá allá, es del otro lado, de acá para allá chicos...

L: Chicos me escuchan todos? Vamos a salir desde acá, vamos a salir haciendo... así hasta donde está el aro, en el aro van a girar, giran y van a buscar una pelota, buscan la pelota, van por los conos...

personal

En este primer extracto expuesto se observa como centra sus intervenciones en aspectos de formalidad, en donde busca sostener su status sobre el grupo y la normatividad correcta.

En el fragmento expuesto de la clase 8, durante la explicación y realización de una mancha, se observa como su preocupación se centra más en respetar el espacio designado para la clase y para el juego en cuestión, que sobre lo que sucede durante la práctica y/o sus posibles intervenciones. Mostrando con ello su preocupación más vinculada con la normatividad expuesta y prevista por ella que con lo que sucede durante el acto pedagógico.

Ambos extractos denotan, lo que desde el componente teórico los autores señalan como estilo de “autoridad formal” y “modelo personal”. A partir de la emulación al docente, que es quien ofrece la retroalimentación eficaz en el alumnado respecto a los objetivos del curso o de la clase. Por otra parte dentro de estos estilos el docente busca sostener su status entre sus estudiantes a partir de lo que establece la institución.

Por otra parte como característica del modelo personal los autores señalan que en él mismo, los docentes buscan y creen ser “el ejemplo a emular por parte de sus estudiantes” y de ese modo por medio de su propio desempeño mostrar las formas correctas de actuar y comportarse.

Para este caso en particularidad, y sumando a lo manifestado con anterioridad, podemos confirmar desde nuestra perspectiva la falta de relación o coincidencia real entre los estilos de enseñanza que la investigada dice elegir, y los que son llevados adelante en las clases.

Como se señala anteriormente, en mayor medida se observó un estilo de enseñanza más bien tradicional, pese a los aislados intentos por llevar a cabo diferentes estilos de enseñanza, o intentar realizar propuestas más abiertas y menos conservadoras.

Ahora bien, como cierre general al análisis realizado respecto a esta integración de variables como lo son los estilos de enseñanza elegidos, y los estilos de enseñanza realizados, y ya no desde la particularidad de cada caso, sino más bien desde una mirada integral, podemos mencionar que en ninguno de los casos hubo vinculación alguna entre los estilos de enseñanza elegidos, y los realizados.

Si bien en alguno de los casos, mínimamente se evidenció una leve relación, la misma no logró ser lo suficientemente perdurable, sino por el contrario mínimos intentos de cambiar aquello que se trae tan internalizado. Concretamente creemos que los investigados desde su rol de estudiantes, y a partir de lo leído tanto para formar parte de la investigación, como para su formación profesional a lo largo de los años, eligen desde lo discursivo aquellos estilos de enseñanza más novedosos, innovadores, y que forman parte de los nuevos debates educativos.

No obstante, al momento real de la práctica, los mismos les son muy difíciles de ser llevados a cabo, primeramente, y desde nuestra óptica, porque más allá de dichos estilos verlos desde la teoría, pocas veces (o ninguna) fueron formados desde la práctica concreta en función de esos modelos. Y esto, sumado a la inconmensurable cantidad de factores que los condicionan inconscientemente al momento de sus prácticas, genera que tienden a llevar a cabo, aquellos estilos de enseñanza que tiene mayormente arraigados, (lamentablemente) producto del devenir no solo de su formación profesional, sino también de todos los años en los que estuvieron escolarizados, realizando educación física, prácticamente desde una única mirada docente.

Es por lo hasta acá señalado que creemos que, en todos los casos, en mayor o menor medida, los estudiantes terminaron por llevar adelante estilos de enseñanza tradicionales, sin haber en ningún caso, escogido estos desde lo discursivo. Esto que se señala aquí, (lamentablemente) se formuló en modo de preguntas orientadoras, suponiendo que sucedería producto de todo lo señalado en este análisis.

A continuación, continuaremos con la exposición y el análisis de datos, generando una relación entre las próximas dos variables que forman parte de la investigación, como lo son la “visión social de la educación física” y la relación entre dicha visión de la educación física y los estilos de enseñanza elegidos y realizados.

Para ello, realizaremos la exposición y el análisis caso por caso, y luego un análisis más integral entre todos los casos. Esto será al igual que en las variables anteriores, a partir de toda la información extraída por medio de los instrumentos de recolección de datos.

4.2 Variable Visión y función social de la Educación Física y relación entre la visión y función social de la Educación Física y los Estilos de Enseñanza elegidos y realizados

Comenzando caso por caso, primero expondremos respecto a la variable “la visión social de la Educación Física” que tengan los investigados según lo recabado en charlas, entrevistas, grupos de discusión y proyectos respecto a la educación Física. Basados para ello, en las funciones sociales que se le otorgaron a la Educación Física en el marco teórico y en la matriz de datos. En segundo término buscaremos vincular y relacionar (o no) dichas visiones con los estilos de enseñanza que ellos eligieron y realizaron.

Por ello primeramente expondremos la relación que ellos consideraron que existió (o no) entre su visión social de la Educación Física y los estilos de enseñanza elegidos. A su vez también se menciona, en caso de existir, la relación entre dicha visión social y los estilos de enseñanza realizados efectivamente (no

los elegidos desde lo discursivo) en cada caso, o si no estuviese presente dicha relación, plasmar el por qué.

Caso 1: Florencia

Según su perspectiva, la visión social que le otorgó a la Educación Física, se vinculó con una visión deportivista. Por otra parte, también manifestó atribuirle en cierto punto una visión higienista, recreacionista y psicomotricista a lo largo del armado de su proyecto.

A continuación expondremos fragmentos y transcripciones de la entrevista realizada, como sustento a nuestra interpretación.

Extracto de entrevista

Se preguntó ¿cuál es la función social de la educación física. ¿Cuál creía que era? O cuál pensó que era cuando armó su proyecto y luego durante el transcurso de las practicas...a lo cual manifestó:

“creo que puse deportivista, recreacionista e higienista... igual, no termina de ser higienista, es como que tiene algo pero no, porque cualquier nene que haga educación física como corresponde se supone que no debería tener... y que ayuda a la salud y todo eso, y no es así, porque hay varios nenes chiquititos que tienen varios problemas de esos. Deportivista, por lo que estaba diciendo antes (menciona la frase por lo que decía antes, en alusión a su intento de explicación de la función que posee para ella la Educación Física), Recreacionista, bueno, creo que... que el docente sea el que manda, sino que... psicomotricista para trabajar lo psicomotriz (...)” (C1, 62-69).

Por otra parte se preguntó si cree después del proceso de prácticas que estaba terminando, y que tuvo, si mantuvo esas miradas, o si en realidad eso lo pensó antes y después no lo abordó.

Señalando que:

“Si, creo que el higienista se da solo, el cuerpo se mueve, estás haciendo actividad física y es con el cuerpo, pero después sí, no enfoqué tanto en los deportes, no hicimos ningún deporte, pero las habilidades motrices intentaba planificarlas a través del juego, que hicieran ejercicio; es más, no me salía... soy malísima, hacen lo que quieren...” (C1, 76-79).

En función de esto se le repregunta al respecto.

A raíz de ello señala que

“por eso es que no termino de cerrar con eso por ese sentido (...)” (C1, 93).

“También es depende, yo creo que por ahí, si la secundaria está bien enfocada o la primaria, el segundo ciclo, solo en deporte, mejoraría mucho el deporte nacional, ponle en Estados Unidos son todos buenos y los gimnastas salen todos de la escuela, tienen una mirada súper deportiva y son todos buenos en todo”. (C1, 44-47).

Continuando con la entrevista se pregunta:

¿Por qué deberíamos únicamente enseñar deporte en una escuela?

Y la investigada manifiesta que:

“va de la mano de la pregunta si teníamos libertad o no, por ahí si el curriculum que te dan está basado solo en deportes, no te queda otra, pero si tiene más contenidos para dar por ahí puedes buscarle otra vuelta (...)” (C1, 56-58).

Ahora bien, avanzando en el análisis, continuaremos exponiendo en función de este caso en particular, si dicha visión que manifestó, tiene o no relación con los estilos de enseñanza elegidos y realizados.

La relación que manifestó encontrar, se basó en la importancia de lo motriz a partir de su visión social de la Educación Física, para un futuro desarrollo en el deporte. Surgió a partir de los diferentes instrumentos para recabar información, e incluso de las charlas, que no terminaba de quedar clara para ella, y de entender la relación.

Desde nuestra óptica dicha relación fue un tanto forzosa, al menos entre su visión y los estilos elegidos, no tanto así con los que realmente realizó. Ya que por momentos los estilos realizados en la práctica, si llegaban en ciertos aspectos a estar relacionados con la visión y función social que le atribuye a la Educación Física.

Para dar sustento a dichas conjeturas o análisis se exponen fragmentos de la entrevista y los grupos de discusión realizados.

Se comenzó preguntando:

¿Qué relación pensas que tiene la visión social que tenés de la educación física, que decís que es higienista, recreacionista...

Si, porque trabajé más que nada con eso...

A raíz de ello se insistió y continuó indagando

¿Qué relación piensas que tienen esas visiones que vos manifestas a la educación física?

No sé, considerando la etapa, que es jardín, alguno tiene que aprender la mayor cantidad de cosas motrices para después poder mejorarlas, o no, creo que por eso también, para que en el futuro puedan desarrollarse en cualquier deporte si así lo quiere o (...)" (C1, 261-263).

¿Pero piensas que tiene relación esa visión que elegiste y los estilos que abordaste?

Y yo creo que sí, depende mucho de los estilos con los que te planteas vos, si vos planteas que es todo deporte después en tu estilo vas a enseñar solo deporte, y va a tener relación (...)" (C1, 267-269).

En la particularidad de este caso, se evidenció una gran confusión respecto a la relación existente entre su visión de la educación física y los estilos de enseñanza elegidos y realizados. Como se mencionó anteriormente, en primera medida consideramos, a partir de lo indagado y charlado, que su visión social es cambiante entre lo que escribió en su proyecto y lo que manifestó y construyó verbalmente.

A su vez, en cuanto a la relación de dicha visión y los estilos, no se halló relación alguna entre los estilos elegidos y la visión, en tanto que, se encontró mayor vinculación entre su visión de la educación física más bien deportivista o psicomotricista, con los estilos de enseñanza mayormente realizados.

En función de lo expuesto, según nuestra interpretación y observación y sustentado esto en el marco teórico, su visión social de la Educación Física se condice más con la visión deportivista, y en algunos aspectos con la psicomotricista.

Caso 2: Santiago

En palabras del investigado, su visión social de la Educación Física se centró en las visiones psicomotricista y desarrollista.

Como sustento a lo que se señala se exponen extractos de las entrevistas, grupos de discusión, y del proyecto armado por el investigado.

Se comenzó preguntando ¿cuál es para vos la función y la visión social de la educación física?

“La función social para mí, la que adhiero, por lo que dice la fotocopia¹, si me equivoco decime, es la psicomotricista y desarrollista, adhiero con esas, más que nada por el tema de... bueno, como decía, por ahí psicomotricista y desarrollista por el mismo motivo de poder trabajar el cuerpo y poder... elaborar... hablando de estas prácticas, del inicio, que arranca el niño, ya sea de las habilidades motrices, básicas, primero que nada; después las específicas, poder brindarles también la experiencia de capacidades coordinativas, me parece que es así, laburar eso... por ahí con el tema de la psicomotricidad, el poder también trabajar en conjunto con lo motriz y también con lo emocional y lo psicológico del chico”. (C2, 350-360).

Por otra parte, se le pregunta si cree que al momento de la práctica llevó adelante esas visiones o esa función social, y/o alguna más de las otras.

A lo que él señala que:

¹ Se destaca que los investigados tuvieron acceso a materiales bibliográficos de apoyo, conformados con extractos seleccionados específicamente de todo lo que compone el marco teórico de la investigación. A fines de que tengan información y herramientas sobre la temática en cuestión.

“no es que no adhiero con las otras, me pasa por ahí de mezclar, a mí me gusta mucho el deporte y en alguna ocasión la utilizaría, más que nada esa, la deportivista. (C2, 364-366).

Continuando con la exposición y el análisis de resultados, a continuación, expondremos la relación (o no) entre la visión señalada por el investigado y los estilos de enseñanza.

El consideró que existe relación entre su visión y los estilos de enseñanza elegidos oportunamente. Desde nuestra óptica dicha relación no existió entre su visión y los estilos elegidos. Quizá sí entre su visión y los estilos realmente realizados y llevados adelante mayormente en sus prácticas.

Si bien planteó desarrollar sus clases a partir de la visión desarrollista y psicomotriz, ello no encontró relación con los estilos elegidos que son el cognitivo y creativo, y sí se lo podría relacionar con otros estilos realizados en la práctica como ser el tradicional.

Argumentando ello, se mostrarán algunas afirmaciones de él, en el marco de la entrevista.

Se le preguntó qué relación creyó que tenían esos estilos de enseñanza que dijo que realizaría y adheriría desde lo discursivo, con la visión de la educación física o la función social que él le atribuye a la educación física

Se le pregunta: ¿Crees que tiene una relación? Y si crees que tiene una relación ¿cuál? Tu visión de la educación física con los estilos de enseñanza...

“Si, yo creo que sí, están relacionados, la visión social, más allá de que estemos atravesados la mayoría, pero si vos adherís con uno, o con el otro que no es tan común, como por ejemplo el constructivismo, que estamos muy atravesados por lo tradicional, si vos adherís y crees que se puede llevar adelante, está marcado porque vos vas a hacer tus clases, tu estilo de enseñanza va a estar ligado a eso, por eso hay diferentes estilos, si vos

adherís con el constructivista vas a buscar, como te decía, estilos de enseñanza, propuestas, que lleven a que el chico pueda... no sé... nosotros, los educadores, brindarles herramientas para que ellos puedan participar del proceso de enseñanza y aprendizaje". (C2, 487-494).

Profundizando en ello, se le manifiesta si en esto del desarrollismo y psicomotricismo que planteó ¿cree que tiene relación esas dos visiones que plantea con estos estilos cognitivos y creativos que elige?

"Creo que sí, creo que son los que por ahí más se pueden trabajar con constructivismo, más que nada porque son más abiertos y vos podés brindarle esa misma enseñanza de desarrollismo de diferentes formas ya sea de forma constructivista o tradicional, pero brindarles todos esos contenidos de forma más autónoma, brindarles esos conocimientos y que ellos puedan participar; porque para mí lo que es el deportivismo ya está muy atravesado por lo tradicional (...) (C2, 497-502).

Como cierre al caso y a interpretación nuestra, condice lo mencionado por el investigado (respecto a la función social que este le otorga a la educación física), con lo observado, ya que ellas parecen ser claramente las funciones sociales que le otorga a la Educación Física.

No obstante, y por otra parte, a partir de lo manifestado por él podemos señalar que, como se expuso con anterioridad, pese a él investigado considerar que existe relación alguna entre los estilos elegidos y su visión de la educación física, ello no es tal, y queda expuesto en los fragmentos mostrados.

Por el contrario, si creemos que existe relación entre su visión de la educación física y los estilos realmente realizados en la práctica, lo cual da todo un indicio de su posicionamiento real, más allá de que desde lo discursivo manifiesta elegir y

coincidir con otros tipos de estilos de enseñanza. Dicho posicionamiento real denota un gran acercamiento al tipo de prácticas más tradicionales, las cuales se centran en una mirada higienista o desarrollista, sosteniendo la dualidad de la persona.

Por el contrario, existiese solamente relación alguna con su elección desde lo discursivo, si se posicionase desde visiones humanísticas socio críticas, pero no sucediendo estas relaciones.

Caso 3: Victoria

En este caso en particular al comenzar el proceso de clases y todo lo vinculado a la investigación, la estudiante se paraba e interpretaba a la Educación Física más desde una visión deportivista e higienista, luego con el correr de las clases y al volver a charlar al respecto, manifestó vincular más la Educación Física con las visiones psicomotricista y recreacionista.

A continuación, exponemos fragmentos de la entrevista que afirman lo señalado.

Se muestra una afirmación aislada la cual da paso a la exposición respecto a las visiones sociales. Ella menciona lo siguiente:

“Si... eh... eso ves, como que el elemento de estudio es el cuerpo humano y sus movimientos, es como más corto, o sea, está bien, estudia eso la anatomía y todo, pero no solamente se basa en eso, pero puede ser que... eso sí lo veía así” (C3, 613-615).

A ello se le señala que eso le da mucho pie a lo otro, a la parte de la visión social de la educación física... la parte anatómica o biológica es una mirada bien higienista digamos...

Y ella afirma que

“sí, pero eso a lo largo de las prácticas me fui dando cuenta, por el material y por lo que me has dicho vos, y por lo que me sentí más cómoda principalmente, que eso sí lo cambie, lo higienista lo saqué, lo deportivista también, y solamente con las visiones que me quedé serían la recreacionista y la psicomotriz. Lo único que sí siento es que de esas dos, o sea, me gusta... o sea, la recreacionista no estoy tan a favor, o sea sí me gusta el tema de la metodología del juego, pero no eso de que el profesor solamente tiene que entretenerlos, y después lo psicomotricista sí... lo único que a las dos siento que les falta algo dirigido, para mí (...)” (C3, 618-625).

Ahora bien, en función de la relación existente (o no) entre estas visiones y los estilos de enseñanza, desde su consideración manifestó que la relación existente entre su visión de la Educación Física y los estilos elegidos, se dio a partir de asignar desde lo discursivo una visión psicomotriz y recreacionista, y que las mismas se vinculan directamente con el estilo participativo y socializador.

Desde nuestra óptica esto puede ser tal, desde la elección de ella, no así en la práctica concreta, ya que en general llevó adelante otro tipo de estilos de enseñanza, los cuales no se condicen ni se vinculan con la visión social otorgada a la Educación Física. Si hubiese existido tal relación, si la práctica concreta hubiese sido abordada a partir de los estilos que mencionaba desde lo discursivo.

Como argumento a esto señalado se muestran fragmentos de la entrevista que se relacionan con dicho tema.

Se le pregunta: ¿Y qué relación crees que tiene tu visión social de la educación física con los estilos de enseñanza que vos elegís y que realizas?

A lo que ella responde

“(...) lo que yo escribí, por ejemplo...yo había escrito que uno era el socializador, y por otro lado puse que el

tema de la visión o la función psicomotricista... no, no sé cómo hacer la relación, creo que ninguno estoy cumpliendo (...)" (C3, 844-846).

Profundizando en ello se pregunta si ¿los estilos o la visión? Y se re-pregunta respecto a la relación visión-estilos de enseñanza
Luego de ello, manifestó:

"ah, sí, yo creo que sí se relacionan los estilos que elegí a la visión que elegí, eh... más que nada el creativo y el participativo, al hecho de que la... visión recreacionista, y lo socializador lo relacioné más a lo psicomotriz. Desde lo discursivo puedo dar la relación, ahora las prácticas no sé... igual lo que te dije, lo participativo y creativo sí, lo socializador no sé (...)" (C3, 850-858).

En el análisis puntual de este caso, y como se señala con anterioridad, si existiría relación alguna entre su visión social y los estilos elegidos desde lo discursivo, no así con los que ha llevado a cabo en la práctica. Esto denota un posicionamiento ideológico sobre la educación física más bien progresista e innovador al igual que sucede respecto a los estilos de enseñanza elegidos.

La no relación con la práctica concreta, nos permite señalar la particularidad de encontrarse atravesada por muchos factores que la lleven, pese a adherir con otros estilos de enseñanza, y con una visión de la educación física coherente con ello, a reproducir y abordar las clases a través de estilos más conservadores y tradicionales, producto ello de la formación e información que recibe y recibió a lo largo de su formación profesional, y las miradas tan conservadoras en el campo de la educación física.

Si bien esto no altera la interpretación final respecto al caso, cabe destacar que es la única investigada que logra por un lado reconocer diferencias propias respecto a las visiones de la Educación Física entre un momento y otro del proyecto. A su vez logra reconocer que su visión de la Educación Física coincide

con los estilos de enseñanza elegidos desde lo discursivo, pero que ello no es tal con aquellos estilos llevados a la práctica.

Lo cual nos permite distinguir en dicho suceso, que es alguien que logra reconocer con claridad la diferencia conceptual entre las temáticas de la investigación, y que entiende que su principal limitación sucede al llevar a la práctica aquellos estilos que escoge desde lo discursivo, y los cuales incluso coinciden con su visión de la Educación Física.

Caso 4: Lucila

Para el presente caso, la investigada aseguró vincular la Educación Física, desde su óptica, a las visiones desarrollista, psicomotricista y recreacionista, tanto por el desarrollo de la cualidad física, la intención de que el niño protagonice las acciones y con ello construya su personalidad, y también por el uso estratégico del juego respectivamente.

Esto surgió principalmente de la entrevista realizada, luego en la presentación final de su proyecto ponderó entre las tres, la visión psicomotricista.

A continuación, exponemos fragmentos de la entrevista que muestran ello.

Se le pregunta si ¿Únicamente vio desde la motricidad la educación física?

A lo cual señala que:

“Ehm, si, en ese sentido sí. Después la función social que tiene, también es esa, pero también abarca otras cosas, como los valores, los hábitos que genera”. (C4, 930-931).

Y en esto de la función social ¿con cuáles de esas respecto a lo que viene siendo el proceso?

Menciona

“(…) yo puse tres, pero la que más pienso es la psicomotricista, brindar siempre experiencias al alumno

para que después ellos puedan transferirlo a su vida diaria digamos”. (C4, 937-939).

“Yo había puesto la recreacionista y desarrollista creo... O sea la desarrollista también creo que... pero siempre a través del juego, que el profesor usa como herramienta el juego para transmitir o desarrollar alguna habilidad o conocimiento”. (C4, 941-943).

“Si, también la función social que yo veo es que hay, en la educación física usar todo el cuerpo, no es como otras materias adentro del aula, como que te da otros valores, respetando también al compañero, están todo el tiempo en interacción con el otro”. (C4, 949-951).

En su proyecto señaló lo siguiente de modo textual

“Es por ello que acuerdo con las perspectivas pedagógicas planteadas por el Desarrollismo, la Psicomotricidad y la perspectiva recreacionista.

Según la visión desarrollista la Educación Física en el nivel primario desarrolla las cualidades físicas (condicionales y coordinativas) junto a las habilidades motoras básicas.

La educación psicomotriz es una corriente participativa en la que el niño protagoniza cualquier tipo de acción, por lo tanto, la experiencia vivida por el niño tiene un vínculo muy estrecho con la conformidad de la propia personalidad. El desarrollo psicológico está ligado con lo intelectual, lo emocional y su relación directa con la actividad motriz.

Según la visión recreacionista hace referencia al uso estratégico del “juego” como una actividad entretenida, enmascarada como la antesala del concepto juego para cada contenido curricular que se pretende enseñar. Es así, que desde esta visión aparecen gran cantidad de dinámicas y clasificaciones de actividades que pretenden posicionarse como juegos”. (C4, 1655-1668).

Continuando con el caso, y centrándonos en la relación existente entre la visión y los estilos, en sus palabras manifestó encontrar dificultad al momento de reconocer la relación o no existente entre la visión social que le otorgó a la Educación Física y los estilos de enseñanza elegidos. Por un lado señaló al profesor como mediador, guía del alumno, pero ello no se condice con las visiones sociales que le atribuyo a la Educación Física.

Si bien el estilo o los estilos de enseñanza elegidos por ella tampoco se evidenciaron claramente en la práctica concreta, si ello hubiese ocurrido tampoco se condecía con las visiones elegidas mayoritariamente.

Contrariamente a ello si hubiese señalado una visión social más cercana a la crítica humanística se relacionaría más con el estilo de enseñanza escogido desde lo discursivo.

Tal disparidad queda expuesta en los siguientes extractos de la entrevista.

Se le preguntó ¿qué relación crees que tiene tu visión social de la educación física con los estilos de enseñanza que elegís?

“No es más que lo que dije antes, el estilo de enseñanza que elijo, que el profesor es como el mediador, el guía del alumno, que pueda brindar las experiencias para que él mismo cree y lo pueda transferir a la vida diaria, a esa función social la veo”. (C4, 1120-1122).

¿Crees que tienen alguna relación? Las otras visiones que elegiste con los estilos de enseñanza que también elegís, y que llevas adelante...

Ella señala que:

“si, tiene que ver las tres, pero... mmm... no sé cómo relacionarlo más a lo social, a la función social que tienen, porque la recreacionista es más parecida a los juegos, cuando están en interacción con el otro, con todo el grupo... el desarrollista también tiene que ver, porque siempre vas a estar desarrollando las condiciones (...)” (C4, 1128-1131).

En lo que respecta a este caso en particular, queda expuesta una gran dificultad para relacionar su visión social de la educación física con los estilos de enseñanza elegidos y realizados. Por un lado, comenzó mencionando más de una visión social, pero luego quedándose principalmente con la visión psicomotricista.

Si en ello intentamos encontrar relación alguna (o no) con los estilos de enseñanza elegidos y realizados, nos encontramos claramente con que ello no sucedió.

Desde nuestra óptica, es más, señalamos que dicha visión social atribuida a la educación física, se ponía muy de manifiesto en las prácticas, y a lo largo de las clases. Vinculado esto con tareas motrices dirigidas generalmente, aspecto ya expuesto en el anterior apartado sobre los resultados arrojados en la investigación.

Donde cuesta encontrar relación alguna es entre la mencionada visión y los estilos de enseñanza escogidos desde lo discursivo. Lo cual nos lleva a pensar que ya desde el origen del proceso, sus prácticas se hallaban vinculadas a prácticas pedagógicas más bien conservadoras, y lo cual quedaba expuesto en su visión social de la Educación Física.

Interpretación general de los resultados.

Para finalizar la interpretación y el análisis de los resultados, iremos a las generalidades de la integración de variables visión social de la educación física, y

relación de dicha visión social de la educación física con los estilos de enseñanza elegidos y realizados.

Si hablamos justamente de generalidades, podemos afirmar en mayor o menor medida que cuesta en el total de los investigados encontrar claridad al momento de fundamentar la visión social que le otorgan a la educación física. Si nos remitimos al apartado del marco teórico que aborda las diferentes visiones sociales (a tal escrito ellos tuvieron acceso completo), estas no logran ser del todo procesadas por los investigados, para fundamentar su posicionamiento ideológico.

En un extracto del marco teórico se las menciona:

Abordando la mencionada temática según diferentes autores, nos adentraremos en las diferentes funciones que ha tenido la Educación Física a lo largo de la historia, pasando desde la Educación Física militarista, higienista, gimnástica, deportivista, psicomotricista, desarrollista y humanista-socio crítica.

Y a continuación de ello se las aborda una por una. Dando cuenta así de aquellos aspectos esenciales de estas, que permitían a los investigados posicionarse a partir de la identificación con una o más de ellas.

Parafraseando a Bracht (1996) resultó preciso identificar a qué hacemos referencia al hablar de visiones de la EF, y respecto a ello el autor sostiene que las mismas, son visiones heterónomas, externas, es decir que estas no nacieron en el seno de la educación física. Si no que esta última toma elementos pertenecientes a otras disciplinas.

Unas de las visiones mayormente expuestas por los investigados fue la visión psicomotricista y la deportivista, en relación a ello, y como sostiene Mansi (2018) cada visión es entendida como una perspectiva pedagógica, otorgándole funciones a la educación física escolar.

Respecto a la visión psicomotricista Gómez Smyth (2017) sostiene que lo interesante de esta visión radica en la integración de lo psicológico ligado con lo intelectual, pero que no obstante ello, dicha visión continúa intentando apropiarse de la educación física. Quedando esta una vez más al servicio de las diferentes corrientes, en este caso la psicomotricista.

Parafraseando a Mansi (2018) la autora señala que dicha visión es creada a partir de la institución médica, lo cual genera un alto impacto en lo referido a la educación de los cuerpos, siendo así una herramienta pedagógica que legitima el accionar de los docentes que forman el colectivo de la Educación Física.

Por otra parte, argumenta que la Educación Física poco a poco se encontró subsidiaria a la idea y los planteos de la psicomotricidad, dando paso con ello a la construcción del enfoque desarrollista el cual está íntimamente vinculado con esta visión.

Otro de los investigados (caso Santiago) sostiene adherir por momentos con la visión desarrollista, la misma parafraseando a Mansi (2018) se encuentra íntimamente vinculada con la psicomotricista, señalando que las mismas son contemporáneas.

El mencionado desarrollismo se encuentra fundamentado bajo la enseñanza de las habilidades motrices, y en palabras de Gómez Smyth (2017) él señala que esta visión se da como un continuo entre las edades infantiles y juveniles. Encubriendo la enseñanza de las habilidades motrices a partir de juegos en las edades infantiles, donde en realidad lo que importaba era cumplir el objetivo. En tanto que en las edades juveniles se centran en la enseñanza de las habilidades motrices específicas, las cuales están al servicio del deporte.

Ahora bien, como cierre a lo que respecta al análisis de las visiones otorgadas por los estudiantes a la educación física, otras de las visiones con las que ellos adherían era la recreacionista. Desde nuestra óptica, sin tener ellos claridad concreta de los fundamentos de la misma, y sosteniéndose más en función de lo que expone Mansi (2018) de que algunos profesores le han otorgado y otorgan a la Educación Física una función netamente de divertimento, fundada en el recetario de juegos que ellos mismos proponen, o bien a partir de transmitir juegos populares o tradicionales. Esta concepción del juego que se describe persigue siempre una funcionalidad físico motora en el juego, a punto tal de utilizar al mismo como un mecanismo de control y regulación del comportamiento de los niños.

Quedando con ello, claramente alejados de la génesis de la visión recreacionista, y argumentándose en ella pero más como forma de reproducir el tan mencionado control del comportamiento de los niños.

No se torna casual la no presencia en los discursos de la visión humanista-sociocrítica. Como señala Mansi (2018) esta visión se encuentra en desarrollo en nuestro país previo a la llegada de la psicomotricidad, y viene a realizar una profunda crítica a las visiones hasta el momento presentes y reproducidas en nuestro país.

Esta nueva perspectiva tal como expresa Mansi (2018) tiene una mirada reflexiva y superadora, ya que no se detiene en la simple crítica a las propuestas pedagógicas existentes, sino que, busca ofrecer y generar un nuevo significado a la función social de Educación Física escolar.

Parafraseando a Gómez Smyth (2017) él menciona que una práctica pedagógica crítica debe ofrecer en primer término la opcionalidad, entendida como la capacidad de que sea el sujeto quien tome decisiones y se responsabilice construyendo sus subjetividades, con la real posibilidad de experimentar su autonomía, y hacer emerger así su capacidad de criticidad.

Esto último expuesto por el autor, sin duda alguna cuesta verse reflejado producto de las visiones escogidas por los estudiantes.

Por otra parte, una vez otorgada a la educación física una determinada visión social, cuesta encontrarle vinculación con los estilos de enseñanza, al menos aquellos estilos que han elegido desde lo discursivo.

Esto sin duda ocurre desde nuestro parecer ya que, respecto a la visión otorgada a la educación física, mencionan aquella con la que creen sentirse identificados y adherir, en tanto que desde lo discursivo, y en lo que respecta a estilos de enseñanza, intentan justificar o mencionar aquellos estilos de enseñanza más vinculados a una visión constructivista, sabiendo que muchas veces es por donde pasa la discusión puertas adentro en el campo de la educación física, pero no estando estos relacionados con la visión expuesta, como así tampoco con los estilos de enseñanza observados luego en su práctica docente.

Tal es así la falta de vinculación, que ninguno a lo largo del proceso se siente identificado con una visión humanística socio crítica, pero a lo largo de los intercambios verbales durante la investigación, se tratan de argumentar a partir de las prácticas constructivistas.

Los estilos presentes y elegidos por ellos desde lo discursivo fueron el participativo, cognoscitivo y creativo. Según Delgado (1998) estos estilos tienen particulares características, las cuales mencionaremos en función de poder contraponerlas, por un lado con la visión de la educación física expuesta, y por otro a continuación, con los estilos de enseñanza observados en la práctica docente de los investigados.

El estilo participativo y parafraseando a Delgado (1998) tiene ciertas características propias como ser que el alumno participe activamente en su propio proceso de aprendizaje como en el de sus compañeros; la presencia de “andamios” en clara alusión a ayudas que el propio profesor o entre alumnos generan, teniendo las mismas carácter transitorio. Este estilo busca también la colaboración entre ellos, la enseñanza recíproca o en pequeños grupos persiguiendo con dicha participación la actitud crítica del alumno en lo que respecta a su aprendizaje.

Por otra parte el estilo cognoscitivo tiene características específicas como ser un aprendizaje activo y significativo a partir de la indagación y la experiencia motriz del alumnado. Se traslada la toma de decisiones al alumnado, favoreciendo con ello los procesos emancipatorios. A su vez se buscan crear ambientes educativos que integren al alumno desde el principio en la realización de una tarea.

Por último, en función de los estilos escogidos por los investigados, surge el creativo. Este tiene ciertas características particulares que lo componen como de carácter incompleto y abierto en las experiencias, los alumnos juegan un papel activo en la exploración y se busca fomentar la libertad de los individuos.

A su vez plantea una reconstrucción del conocimiento, un pensamiento divergente y una mayor flexibilidad docente manifestada por una mayor capacidad de adaptación y espontaneidad.

Estas son parafraseando al autor Delgado (1998) las características principales de cada uno de estos estilos escogidos desde lo discursivo por los investigados. Desde nuestro análisis, estos estilos no terminan de estar vinculados con la visión que ellos le atribuyen a la educación física, como así tampoco, como veremos a continuación, con los estilos que realmente se vieron mayormente llevados a cabo por ellos en sus prácticas docentes.

Por el contrario, en general en todos los casos, sí había mayor relación entre la visión que le otorgaban a la educación física, y los estilos de enseñanza realmente llevados a la práctica, si bien esto no logra ser reconocido por ellos al momento de la indagación en entrevistas, etc.

Lo que nos demuestra y confirma, el supuesto de trabajo respecto a que por un lado se encuentran los estilos de enseñanza que eligen desde lo discursivo, por otro lado aquellos que realmente son llevados a cabo en las prácticas y fluctuando entre medio de estos la visión social que le atribuyen a la educación física.

Mayormente le atribuyeron a la educación física visiones como la desarrollista, recreacionista, psicomotricista y deportivista. Estas se encuentran quizá en un punto intermedio entre la mirada netamente higienista e instrumental de la educación física, y una mirada más humanística-crítica.

Ahora bien, al intentar vincular ello con los estilos de enseñanza elegidos y realizados, la incongruencia se torna mayor. Por lo general se escogieron desde lo discursivo estilos de enseñanza más vinculados a prácticas innovadoras y creativas, pero ello no se relaciona con la visión social otorgada a la educación física

Por el contrario, los estilos de enseñanza realmente realizados en la práctica, se vinculaban más con los estilos tradicionales, y ello si bien encontró mayor relación, tampoco se veía reflejado en su totalidad con la función social de la educación física. A continuación, y parafraseando a Delgado (1998) mencionaremos aspectos centrales del marco teórico que justifiquen este análisis.

Como mencionamos, en mayor medida los estilos de enseñanza reflejados en la práctica (salvo algunos pequeños momentos o embates) fueron los estilos tradicionales y algunos aspectos del estilo individualizador.

Respecto al estilo tradicional Delgado (1998) menciona características centrales como el control del profesor sobre las decisiones que afectan el proceso de enseñanza-aprendizaje. Que es este quien planea con anticipación todo lo que sucederá, como así también las decisiones importantes respecto al currículum, y que es él quien toma todas las decisiones sobre la clase.

Centra su comportamiento, un docente posicionado desde este estilo, al control de la clase, la enseñanza mediante la instrucción directa, la asignación de tareas, y la transmisión de contenidos. A su vez no considera al alumnado preparado para ser autónomo en la clase de Educación Física.

En cuanto a la observación de cuestiones propias del estilo individualizador durante las prácticas, podemos mencionar características puntuales como el trabajo por grupos, programas individuales, tomando la individualización como una obligación a partir de las diferentes capacidades físicas y motrices de los alumnos.

A su vez este estilo parte del desarrollo del alumno buscando desarrollar su potencialidad y que se adapten a su realidad.

Solo en uno de los casos investigados, se pudo evidenciar una pequeña relación mayor que en los demás, respecto a la visión social otorgada a la educación física y los estilos de enseñanza escogidos y luego realizados. Por ello creemos preciso exponerlo y mencionarlo.

En dicho caso si bien la visión se comparte con las adheridas por los demás estudiantes, a lo largo del proceso de prácticas la estudiante que conforma el caso 3 (Victoria), tuvo un cambio de perspectiva respecto a la visión otorgada a la educación física. Paso de una cercanía a la visión deportivista e higienista, a posicionarse y escoger una visión psicomotriz y recreacionista, las cuales se encontraban mayormente vinculadas con los estilos de enseñanza escogidos desde lo discursivo (socializador, participativo, creativo).

Sumado a ello, y siendo lo más significativo, que fue el caso en el que más allá de una alta presencia de los estilos tradicionales en la práctica concreta, se pudieron evidenciar algunos momentos donde estaban presentes aspectos o características más propias de estilos de enseñanza más innovadores.

Como ser la presencia de aspectos propios del estilo socializador a partir de centrar muchas veces la labor en los contenidos actitudinales y utilizar dinámicas de grupos basándose en la socialización. A su vez considerando trascendental respetar las normas emanadas del grupo de igual forma que las propias generadas como docente.

Otra característica propia de este estilo y observada en la estudiante es el fomentar la cooperación, la solidaridad y el respeto a los demás, como así también el aprendizaje compartido.

A su vez también se evidenció en algunos momentos presencia de aspectos propios del estilo participativo como ser la búsqueda de la colaboración del alumnado, el feed-back inmediato entre ellos, y el permitirles una mayor asunción de responsabilidades.

Si bien la relación era mayor en este caso de los estilos de enseñanza llevados a la práctica, con la visión otorgada a la educación física, la misma no lograba ser total y coherente, lo cual nos lleva a ratificar esta gran confusión generada en torno a los estilos de enseñanza y la función social de la educación física. Y, a señalar que, la mayoría de las veces los estudiantes se encuentran atravesados por muchísimos factores a lo largo de su formación, lo cual los lleva a tener una confusa concepción social de la educación física, y como vincular la misma con los estilos de enseñanza docentes.

Dando un cierre a la interpretación y análisis de los resultados, y hablando no ya desde cada variable de modo aislado, sino desde la generalidad de todas las variables propuestas, y el análisis de ellas, podemos llegar a las diversas afirmaciones.

Por un lado, no dejar de mencionar la profunda relación existente entre las variables, y que ello no es azaroso, muy por el contrario, tuvieron origen de modo integral desde la génesis de la investigación, en el planteo de objetivos generales y específicos.

A raíz de la mencionada relación, es que nos encontramos con que a lo largo de todo el análisis se evidenciaba una confusión o incongruencia, y en cierta medida creemos que esto se debió a estar fuertemente atravesados por diversos

mandatos y reproducciones culturales, y propias del campo. Como así también a la incongruencia interna generada a partir de la formación que están recibiendo en la casa de estudio.

Esto se reflejaba muchas veces en las afirmaciones y contradicciones de los estudiantes investigados, ya que ven a la educación física desde una determinada óptica (su visión de la educación física), pero tratan de justificarla (y justificarse) desde otras ópticas o enfoques, porque saben e intuyen que la discusión teórica del campo pasa por otros estamentos.

Y esto si bien se presuponía que podía pasar en la investigación, y por tanto se intentó evitar, dejando en claro con los alumnos investigados que, tanto para la investigación como para su proceso de prácticas docentes, no debían coincidir con alguna visión o estilo de enseñanza determinado. Si no todo lo contrario, que la intención para que la investigación arroje los resultados reales, era que ellos puedan expresarse de una forma auténtica y no intentando reproducir o coincidir con ninguna corriente determinada.

Pese a estos intentos, y como se nota en algunos fragmentos expuestos, es tal el acostumbramiento inconsciente por intentar llevar su discurso a lo que creen que el resto pretende que digan, que muchas veces esto generaba tales contradicciones de fondo y sustanciales.

A su vez, y vinculado a esto, también se reconoce una fuerte intención por poder empezar a posicionarse desde diversas corrientes de las nuevas agendas de Educación Física, y desde otras visiones alejadas de las tradicionales y reproducidas por años. Pero allí es donde se percibe, lamentablemente, una gran falta de herramientas al respecto (las cuales deberían ser provistas por quienes formamos parte de su formación), prácticas concretas que se vinculen con dichas corrientes, y por sobretodo la posibilidad y el tiempo de procesar dichas corrientes y llevar adelante las mismas. Desglosarlas en su interior, y poder concretamente tomar de cada una de ellas lo que consideren importante y determinante desde su visión como futuros profesores/as de educación física.

Capítulo 5. Conclusiones. Limitaciones y posible línea de investigación

A continuación, realizaremos en primera instancia las conclusiones del trabajo de investigación respecto a los objetivos específicos y generales del mismo, generando con ello respuesta a nuestro problema de investigación

Luego de ello pasaremos a detallar aquellas limitaciones del estudio con las que nos encontramos a lo largo de todo el proceso que implicó el trabajo de investigación, siendo este un apartado metodológico que intente explicar que sucedió, por qué, y las decisiones que se fueron tomando en torno a ello.

Por último, se intentará dejar expuesta aquella posible línea de investigación vinculada con la temática en cuestión.

5.1 Conclusiones en relación a los objetivos de la investigación

En primer lugar creemos preciso analizar los tres primeros objetivos específicos **Describir la elección respecto a estilos de enseñanza por parte de los estudiantes (futuros docentes); Describir la realización respecto a estilos de enseñanza por parte de los estudiantes (futuros docentes); e Identificar la visión social respecto a la educación física de los alumnos (futuros docentes)** al momento de su conclusión, para luego de ello dar paso a las conclusiones del objetivo específico que los integra.

Por un lado, como ya fue abordado en el tratamiento de la información, quedó expuesta la elección por parte de los investigados en lo que respecta a los estilos de enseñanza desde lo discursivo. Allí su elección se volcó hacía aquellos estilos de enseñanza participativos, cognoscitivos, creativos y socializadores.

Por otra parte, y en torno a visión social que tienen respecto a la educación física, la misma se inclinó a partir de sus discursos hacía las visiones psicomotricista, deportivista, desarrollista y recreacionista.

De este modo se llegó a la identificación y descripción de sus elecciones discursivas en lo que respecta a estilos de enseñanza como así también a la función social que le otorgan a la Educación Física. Dando paso así a la respuesta a modo de conclusión del último objetivo específico el cual tenía por intención identificar la relación existente entre la visión social que le otorgan a la educación física, con los estilos de enseñanza elegidos y realizados.

Así surge a nuestro parecer la primera gran dicotomía en los resultados de la investigación. A modo de conclusión podemos mencionar a nuestro entender que por un lado se encuentran aquellos estilos de enseñanza elegidos por ellos desde lo discursivo, y en el otro extremo aquellos estilos observados en la práctica concreta a lo largo de toda la investigación. Esto a nuestro parecer e interpretación nos lleva a considerar que parecería que dicha dicotomía es producto, ni más ni menos, que de intentar por un lado adherir con ciertos estilos de enseñanza progresistas, innovadores, que son aquellos que en gran medida saben que comienzan a estar en la discusión de nuestro campo, pero sin poder, o sin tener las herramientas necesarias para volcar dichos estilos a sus clases prácticas concretas.

Generando esto último, esta discrepancia encontrada como conclusión a la investigación. En donde dicen adherir con unos determinados estilos, pero en la práctica concreta, salvo pequeños embates, continúan posicionándose, argumentándose y reproduciendo aquellos estilos de enseñanza tan internalizados en la Educación Física como lo son los estilos del tipo tradicionales.

Creando desde nuestro lugar que ello sucede en primer término porque durante su formación no logran tener toda la apertura necesaria que les permita no solo conocer si no también empezar a poner en práctica dichos estilos más constructivistas y democratizadores.

Por otra parte, consideramos que es trascendental como los atraviesa la presencia de dichos estilos tradicionales, los cuales producto de tantos años de vivencia de estos, los lleva a reproducirlos, como una especie de carcaza protectora, que les brinda seguridad al momento de hacer sus primeras intervenciones formales con un grupo de sujetos.

A punto tal que en los momentos que se conversó al respecto, continuaban creyendo previo al intercambio verbal, que no era tal la presencia de dichos estilos tradicionales. Y una vez adentrada la conversación, eran ellos mismos quienes reconocían en sus respuestas e intervenciones una alta presencia de este tipo de estilos, (y por sobre todo las características de estos) y la dificultad que encontraban al momento de intentar posicionarse desde otro tipo de estilos.

Ahora bien, pasando al último objetivo específico, **relacionar la visión social de la Educación física de los estudiantes de la Universidad de Flores Subsede Comahue con los estilos de enseñanza elegidos y realizados en su práctica pedagógica**, la conclusión es aún más tajante.

Dicha relación costó enormemente que se vea reflejada, es más en dicha triangulación no surgió prácticamente a nuestro entender relación alguna entre la función social que le atribuían a la Educación Física y los estilos escogidos, como así tampoco entre la visión social y los estilos llevados a cabo en la práctica, salvo alguna excepción como lo fue el Caso 3 Victoria, que a lo largo del mismo se argumenta y explícita tal excepción.

Como argumento a tal conclusión, se encuentra que están muy alejados los estilos que eligen desde lo discursivo, de la visión social que le otorgan a la educación física, y eso desde nuestro parecer ocurre producto de elegir desde lo discursivo aquellos estilos más abiertos y los que saben que empiezan a estar en agenda, pero atribuyéndole a la educación física aquellas visiones que tienen tan internalizadas como las únicas que justifican nuestro campo. Sin llegar siquiera a reconocer que las mismas provienen todas de diferentes disciplinas, y que ninguna de ellas surge desde el propio seno de la Educación Física.

Es así como se da tal discrepancia, y argumentan y sostienen a la Educación Física con visiones sociales netamente restrictivas, conservadoras o utilitarias, como lo son las visiones deportivista, desarrollista, higienista o recreacionista.

Ahora bien, como cierre al cumplimiento de dicho objetivo, se intenta establecer la relación (o no) entre la visión y aquellos estilos que realmente llevaron a la práctica. Aquí si bien esta relación no logra ser del todo clara y presente, es al

menos mayor que en la relación establecida con los estilos elegidos desde lo discursivo.

Como ya se señaló con anterioridad, salvo algunos pequeños embates, sobre todo en uno de los casos investigados (caso Victoria), el resto en sus prácticas llevó adelante sus prácticas por medio de aquellos estilos de enseñanza más bien tradicionales, centrados en la asignación de tareas, las reglas impuestas como docente al grupo, el respeto de normas, y el cumplimiento de los objetivos propuestos por el/la practicante. Esto en gran medida creemos que, si bien no da una relación permanente, se encuentran más cercanos a las funciones atribuidas a la Educación Física, sobre toda a aquellas elecciones como lo fueron la visión deportivista, desarrollista y recreacionista.

Por tanto, creemos que, como cumplimiento a tales objetivos específicos, y a modo de conclusión, es mayor la relación existente entre la visión social que le atribuyen a la educación física y los estilos llevados a cabo en la práctica, que entre dicha visión y aquellos estilos elegidos desde lo discursivo.

No obstante, y a nuestro parecer, esta relación no llega a ser total en ninguno de los casos, y eso creemos que denota claramente la gran confusión respecto a la temática que hubo y hay en nuestro campo profesional.

Por otro lado, y dando respuesta al objetivo general, el cual buscaba **Describir la elección y realización respecto a estilos de enseñanza de los estudiantes (futuros docentes) de la Universidad de Flores subsede Comahue, al momento de su práctica pedagógica en Educación Física en el sistema educativo**, si bien el mismo fue cumplimentado indirectamente en los objetivos específicos, se logró describir de modo separado la elección respecto a los estilos de enseñanza por parte de los estudiantes, y aquellos estilos de enseñanza verdaderamente realizados a lo largo de sus prácticas profesionales. Si bien puede sonar básico, el objetivo central de la investigación se radicó en poder distinguir de modo claro aquellos estilos que los estudiantes eligen desde lo discursivo, sin adentrarse aún en sus prácticas profesionales, y cotejarlos (en coincidencia o no) con aquellos estilos de enseñanza realmente realizados y puestos en práctica por ellos a lo largo de todo su proceso de prácticas.

Es por ello que como cierre de la pesquisa podemos señalar que todos los practicantes investigados escogieron desde lo discursivo estilos de enseñanza vinculados con una mirada más progresista y constructivista como ser los estilos participativos, cognoscitivos, creativos y socializadores. Pero que al momento de la práctica concreta, y a lo largo de todo el proceso que constituyó la investigación, llevaron adelante sus prácticas a partir de estilos de enseñanza tradicionales, vinculados con prácticas y teorías conservadoras y tradicionales.

5.2 Limitaciones del estudio.

Se ha intentado administrar la investigación de modo tal de encontrarnos con las menores limitaciones posibles, e intentando justificar cada decisión tomada que tenga impacto en la misma.

Por ello y de modo narrativo, comentaremos aquellas situaciones principales que pueden ser parte de las propias limitaciones del estudio, o bien aquellas decisiones que se tomaron en pos de que no se conviertan en una limitación insalvable que atente contra la investigación.

En primera medida se escogió de forma personal y deliberada aquellos alumnos que compondrían la muestra. Tanto por posibilidad de acceder al colegio donde se llevó a cabo la investigación, como así también por el conocimiento y aceptación de ellos respecto a la investigación y en qué consistía la misma. Resaltando que el hecho de no hacerlo así, y que fuese más general la posibilidad de participar de la investigación hubiese sido un limitante de estudio, debido a la lejanía de la Escuela, y diversas cuestiones vinculadas.

Una vez aclarado esto se menciona que se optó por un número pequeño de investigados, dado que la intención era centrarnos en cada caso de forma individual, y no buscar una generalidad como respuesta. Producto de ello se decidió grabar en formato audio todas las clases de los alumnos (con su consentimiento) a través de un dispositivo de voz, dado que, en el devenir de todas las clases, tal material nos permitiría luego de ser transcripto, un menor

margen de error al momento de interpretar sus intervenciones, y poder reconocer así los estilos de enseñanza realizados por ellos.

Otra decisión trascendental que consideramos pertinente aclarar, es que una de las mayores preocupaciones en función de las posibles limitaciones, era que la investigación no se ensucie o altere producto de la intervención de diferentes docentes (y miradas de estos) como ser los docentes de la escuela, directivos, maestras, el docente de prácticas de los alumnos por parte de la institución, el investigador, etc. Y que ello atente contra el resultado real.

A partir de esto se decidió que la investigación sea llevada a cabo en una escuela en donde el docente a cargo de los grupos en cuestión, era a su vez el docente de prácticas de los alumnos por parte de la universidad, y también era el propio autor de la investigación en cuestión. Intentando con ello garantizar, o al menos buscar que los alumnos investigados se sientan con la mayor libertad posible al momento de llevar adelante sus prácticas, realizar ciertas intervenciones, como así también el responder entrevistas, o participar en grupos de discusión.

Estando convencidos que esta decisión permitió centrar todas las miradas en el solo accionar de los alumnos a lo largo de sus prácticas, y no tener que desviar la atención en otros participantes que interviniesen de modo directo o indirecto.

Por otra parte, creemos que un posible limitante fue que dicha investigación, se realizó solo a través de la grabación por voz, y que se podría haber utilizado también un instrumento fílmico, que permita observar las intervenciones corporales de los docentes, y de los niños para con ellos.

Como cierre otra limitación encontrada al momento de finalizar el estudio de campo, fue la gran cantidad de información con la cual nos encontramos, y la dificultad generada al momento de sistematizar tal cantidad de información.

5.3 Futuras líneas de investigación.

Como cierre al capítulo, y en lo que respecta a las futuras líneas de investigación, vinculadas con la presente temática, creemos que de la misma se

pueden desprender diversas sugerencias para posibles líneas futuras relacionadas de forma directa o indirecta.

Por un lado, creemos que el sentar precedente respecto a este tipo de investigación permite en cierto modo que al momento que la misma pueda ser retomada, tenga un punto de partida desde donde comenzar, como así también cierto marco teórico ya definido sobre la temática. Es por esto justamente que nuestra investigación requirió primeramente una definición total y exhaustiva del marco teórico que la compuso, como así también el poder realizar la misma con alumnos que ya conocíamos de la Universidad de Flores.

Una sugerencia como posible futura investigación, sería retomar/continuar la presente, puede ser repetir dichos objetivos de la investigación con estudiantes de otra institución de formación profesional.

Capítulo 6.

6.1 Referencias bibliográficas

- Aguilera, S. L. (2013). "Un cuestionario de estilos de enseñanza para el docente de Educación Superior". . *Revista Lasallista de Investigación*, vol. 10, núm. 2, 62-68.
- Araujo, M., & Campos, M. (2006). *La praxis pedagógica en la educación física y los estilos de enseñanza predominantes en los docentes de educación básica*. Upel- IPB.
- Colectivo de autores (1992). *Metodologia do ensino da Educação Física*. . São Paulo: Cortez.
- Blández Ángel, J. (2000). *Programación de unidades didácticas según ambientes de aprendizaje*. Barcelona: Inde.
- Blázquez Sánchez, D. (1982). Elección de un método en educación física: las situaciones - problema. *Apunts d'educació física i medicina esportiva*, Vol XIX Nº 74, 91-99.
- Bolivar Bonilla, C. (1985). *Educación Física y Deporte*, v. 8, 47-50.
- Bolivar Bonilla, C. (1986). El sentido común, el deporte y la pedagogía liberadora. . *Educación Física y Deporte*, v. 8 , 123-127.
- Bores, N. y. (2000). El plan de sesión como referente de cambio en Educación Física. . *En Revista Española de Educación Física y Deportes*, vol. VII., Ed. COPLEF. Madrid., n&176;3 (20-30).
- Bracht, V. (1996). *Educación Física y Aprendizaje Social*. Córdoba: Velez Sarfield.
- Carazo, M. (2006). El método de estudio de caso. *Pensamiento y gestión*. 20. *Universidad del Norte*, 165-193.
- Castañer, M. y. (1991). "La Educación Física en la Enseñanza Primaria. Una propuesta curricular para la Reforma". . Barcelona.: Inde.
- Corrales, N. F. (2010). *La Formación Docente en Educación Física. Perspectivas y prospectiva*. Buenos Aires: Noveduc.
- Cortés, N. y. (1999). La "Educación Física Alternativa" en la Escuela Rural en la zona de Benavente. *La Educación Física en la Escuela Rural.*, (pp. 39-87).

- Delgado, M. (1991). *Los estilos de enseñanza en E.F. Propuesta para una reforma de la enseñanza.* . Granada: ICE. Universidad de Granada.
- Delgado, M. (1998). Comparación de la valoración de los Estilos de Enseñanza por los Futuros Profesores de Educación Física durante la Formación Inicial y Profesores de Educación Física en Formación permanente. *Educación Física y Deportes,*, 1- 12.
- Denzin, N. y. (2011). *El campo de la investigación cualitativa.* . Barcelona: Gedisa.
- Denzin, N. y. (2013). *Estrategias de investigación cualitativa. Manual de investigación cualitativa. Vol. III.* . Barcelona: Gedisa.
- DGCyE. *Marco General del Diseño Curricular para el nivel inicial y la EGB de la Pcia. De Buenos Aires.* (1999). Buenos Aires.
- DGCyE. *Diseño Curricular para la Educación Inicial. La Plata, Buenos Aires, Argentina.* (2008). La Plata.
- Gomez J, L. A. (2006). *Metodología comunicativa crítica.* Ed. El Roure. .
- Gomez Smyth, L. (2015). *Educación Física. Algunas reflexiones para compartir sobre el juego y el jugar.* Buenos Aires: Uflo.
- Gómez Smyth, L. (2015). *Las intervenciones docentes y la construcción de situaciones lúdicas en la Educación Física Infantil. (tesis inédita de doctorado).* Barcelona: Universitat de Barcelona.
- Gomez Smyth, L. (2016). *Hacia la construcción de estilos docentes críticos.* . Manuscrito no publicado.
- Gomez Smyth, L. (2017). *La Educación Física Infantil desde un enfoque sociocrítico.* Buenos Aires: Uflo.
- Gómez Smyth, L., y Capllonch Bujosa, M. (2015). Intervenciones docentes para la construcción de situaciones lúdicas en clases de Educación Física Infantil. *EFEI*, 4(4), 37-46.
- Gomez, J. (2002). *La Educación Física en el patio. Una nueva mirada.* . Buenos Aires.: Stadium.
- Gomez, M., & Polania, N. (2008). *Estilos de enseñanza y modelos pedagógicos. Un estudio con profesores del Programa de Ingeniería Financiera de la*

- Universidad Piloto de Colombia*. . Bogotá: Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad de La Salle.
- Iñiguez, R. (1999). Investigación y evaluación cualitativa: Bases teóricas y conceptuales. . *Atención Primaria*. Vol 23. N° 8, 496-502.
- Kirk, D. (2006). *The idea of physical education and its discontents*. Leeds: Metropolitan University.
- Kirk, D. (2010). Los futuros de la educación física: la importancia de la cultura física y de la “idea de la idea” de educación física*. *In& EF Innovación en Educació Física*, 1, 1-13.
- Le Boulch, J. (1978). *Hacia una ciencia del movimiento humano. Introducción a la psikokinética*. Buenos Aires: Paidós.
- Lopez Pastor, V. (. (2001). La sesión en Educación Física: los diferentes modelos y los planteamientos educativos que subyacen. . *Revista digital efdeporte.com*, 7(43).
- Lopez Pastor, V. (2004). Una mirada crítica sobre las prácticas pedagógicas en educación física. . *Novedades Educativas*, 157, 4-5.
- López-Aranguren, E. (2000). *El análisis de contenido*. En Manuel García Ferrando, Jesus Ibañez, Francisco Alvira (comp). *El análisis de la realidad social. Métodos y técnicas de investigación*. . Madrid : Alianza.
- Mansi, D. (2017). *Primeras revisiones históricas de la Educación Física Infantil en Argentina. Período 1960 – 2016*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Universidad de Flores.
- Mansi, D. (2017). Revisiones históricas de la Educación Física Argentina en el nivel Inicial. . (págs. 1-15.). Ciudad Autónoma de Buenos Aires.: 12° Congreso Argentino y 7° Latinoamericano de Educación Física y Ciencias,.
- Mansi, D. (2018). *Construcción Histórica de la Educación Física Argentina del Nivel Inicial. (Tesis de Maestría no publicada)*. Facultad de Actividad Física y Deporte. . Buenos Aires.: Universidad de Flores.
- Marquez, C. (2013). “Uso De los estilos de enseñanza en educación física. Un estudio exploratorio en alumnos de sexto, séptimo y octavo semestre de la EEFYD en la UJED”. . *Praxis investigativa ReDIE*. Vol. 5. (9)., 43-51.

- Mendiara, J. (1999). La Educación Física en Educación Infantil. En López, V.M. (coord.) Características y presentación de experiencias prácticas. *La Educación Física en la Escuela Rural.*, (pp. 157-172).
- Mendiara, J. (1999). La Educación Física en Educación Infantil. López, V.M. (coord.) *La Educación Física en la Escuela Rural. Características y presentación de experiencias prácticas.* . (pp. 157-172).
- Montálvez Marín, M. (1997). Metodología expresiva. . *Actas XV CN.EF.EUM. Melilla*, 28: 67-92).
- Moren, E. (2015). *“Propuestas de organización y de enseñanza en Educación Física”*. Buenos Aires: Universidad de Flores. .
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1993). *“La enseñanza de la educación física”. La reforma de los estilos de enseñanza.* . Barcelona España.: Hispano Europea S.A.
- Navarro, V. (2009). Homenaje de la Educación Física a Pedro Pablo Berruezo. 34(104-107). *Revista Iberoamericana de psicomotricidad y técnicas corporales.*, 34(104-107).
- Renzi, G. ((S/D).). *Debates contemporáneos en didácticas de las actividades físicas y deportivas. Modelos didácticos.* Buenos Aires.
- Renzi, G. (2001). *“Concepciones de enseñanza”*. Buenos Aires.
- Rozengardt, R. (2008). ¿Piedra, papel o tijera? Los avatares de la constitución de la identidad del campo profesional en Educación Física. . *Educación Física y Deportes*,, 117.
- Saéiz-López Buñuel, P. (1997). *La Educación Física y su Didáctica. Manual para el profesor.* . Sevilla: Wanceulen.
- Samaja. (1994). *Epistemología y Metodología. Elementos para una teoría de la investigación.* Buenos Aires: Eudeba.
- Sampieri R, C. C. (2010). *Metodología de la investigación 5ª Ed-* . México DF.: McGraw Hill- Interamericana editores.
- Scharadrosky, P. (2015). El Sistema Argentino de Educación Física. Entre el cientificismo, la higienización, el eclecticismo y la argentinidad. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, vol. 37, núm. 2,, 158-164.

- Silva Machado da, T. B. (2010). Las prácticas de desinversión pedagógica en la Educación Física escolar. *Movimento*, 129-147.
- Vaca Escribano, M. (1996). "La Educación Física en la Práctica de la Educación Primaria". Palencia: A.C. "Cuerpo, Educación y Movimiento".
- Valera Tomas, S., Ureña Ortin, N., & Ruiz Lara, E. y. (2010). La enseñanza de los deportes colectivos en Educación Física en la E.S.O. . *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte vol. 10 (40)*, 502-520.
- Vicente Pedraz, M. (2007). El cuerpo sin escuela: proyecto de supresión de la educación física escolar y qué hacer con su detritus. . *Ágora para la Educación Física y el Deporte*, 4-5, 57-90.
- Vicente Pedraz, M. (2013). Crítica de la educación física y Educación Física Crítica en España. Estado (crítico) de la cuestión. . *Movimento*, 19, 309-329.
- Ynoub, R. (2015). *Cuestión de método. Aportes para una metodología crítica. Tomo I*. . México D.F: CENGAGE Learning.

6.2 Anexos

1 ENTREVISTAS

2

3 Entrevista Florencia

4 Caso 1

5

6 N: ¿Empezamos? La primer pregunta ¿cuál crees que es el motivo por el que un profesor
7 va a la escuela y por qué?

8 F: Eh, porque es alguien que estudió para enseñar...

9 N: ¿Y qué más? Por qué vas a ir el día de mañana cuando termines y trabajes en una
10 escuela?

11 F: Es un profesional que le gusta enseñar, impartir sus conocimientos, qué se yo...

12 N: ¿Únicamente?

13 F: Para mí sí, es trabajo, qué se yo, yo lo veo así, te puede gustar o no, pero es trabajo...

14 N: Si, pero "impartir" conocimiento... lo que yo he visto en las practicas, no es que sos
15 una persona que considere que va a ir solamente a impartir conocimiento como que estás
16 es un escalafón más alto y vas a enseñar porque sos vos la persona que tiene que ir a
17 enseñarle a los nenes...

18 F: Si, yo creo que el que lo hace es porque le gusta, también estudias para eso, porque te
19 gusta, no sé...

20 N: Bueno, incluso viste que son preguntas que las fuimos haciendo, son parte del
21 proyecto, incluso la intención de la entrevista al final es que, pueda o no, haber cambiado
22 algo en vos, cómo definirías la educación física al principio, o ahora después de las
23 prácticas o los estilos de enseñanza. Y bueno, cómo definirías la educación física ¿te
24 acordás qué habías puesto en su momento?

25 F: Ciencia que relaciona el cuerpo, la mente con el medio ambiente, es una totalidad.

26 N: ¿Es una ciencia la educación física?

27 F: No sé...

28 N: No llega a ser una ciencia, y ese es uno de los principales problemas, porque tratamos
29 siempre de legitimar desde otras ciencias, y quiere legitimar la educación física desde las
30 ciencias médicas, que desde la educación física lo único que se puede hacer es una

31 mirada... una parte más de salud, de entrenamiento o el que lo ve más de una mirada
32 deportivista, o antes...

33 F: [Audio bajo 02:50] en Matemática mucho el cuerpo no lo usas, solo la mente, esa es la
34 diferencia que veo...

35 N: Si, eso es, es así, siempre nos terminamos legitimando desde otras prácticas
36 justamente porque... [03:13] a lo largo de las practicas o los talleres, vos sabes, al
37 principio lo legitimábamos desde la gimnasia, después dejamos de legitimarnos desde la
38 gimnasia y pasamos al deporte, y ahí seguimos medios inmersos en legitimarnos desde el
39 deporte, encima desde el deporte de afuera, ni siquiera un deporte propio de la escuela...
40 la escuela toma la cultura del deporte pero toma un deporte de la escuela, no el deporte
41 de afuera, y bueno, por ahí es lo que va pasando. Ustedes en jardín no lo vieron tanto,
42 pero depende donde hagan las practicas con primaria, y después con secundaria ni
43 hablar, esto de que estamos re atravesados por el deporte y parece que lo único que se
44 puede hacer es deporte.

45 F: También es depende, yo creo que por ahí, si la secundaria está bien enfocada o la
46 primaria, el segundo ciclo, solo en deporte, mejoraría mucho el deporte nacional, ponele
47 en Estados Unidos son todos buenos y los gimnastas salen todos de la escuela, tienen
48 una mirada súper deportiva y son todos buenos en todo.

49 N: Si, sin duda que acá pasaría lo mismo, y en cualquier lugar... incluso de tiempo,
50 porque si lo único que enseñaríamos en educación física seria deporte, y estamos
51 capacitados para enseñar deporte, sin duda que mejoraría un montón, pero ahí... Bueno,
52 primero ¿por qué deberíamos únicamente enseñar deporte en una escuela? Podemos
53 enseñar un montón de cosas más; y otra, si vamos a enseñar únicamente deporte en la
54 escuela, que no lo den los que estudian cuatro años como nosotros, cinco, seis, que lo de
55 alguien que es técnico deportivo, entonces ahí en la discusión bien de fondo, de decir,
56 bueno, cuál es la función de la escuela.

57 F: Va de la mano de la pregunta si teníamos libertad o no, por ahí si el curriculum que te
58 dan está basado solo en deportes, no te queda otra, pero si tiene más contenidos para
59 dar por ahí podes buscarle otra vuelta...

60 N: Claro, y se vincula con esto de la pregunta tres de cuál es la función social de la
61 educación física. ¿Cuál crees que es? O cuál pensaste que era cuando armaste la
62 fundamentación y ahora después de transcurso en las practicas...

63 F: Puse... eh... creo que puse deportivista, recreacionista e higienista...

64 N ¿Y por qué crees que esas tres?

65 F: primero porque se supone que... igual, no termina de ser higienista, es como que tiene
66 algo pero no, porque cualquier nene que haga educación física como corresponde se
67 supone que no debería tener... y que ayuda a la salud y todo eso, y no es así, porque hay
68 varios enes chiquititos que tienen varios problemas de esos. Deportivista, por lo que
69 estaba diciendo antes. Recreacionista, bueno, creo que... que el docente sea el que
70 manda, sino que... psicomotricista para trabajar la psicomotriz...

71 N: ¿Y vos compartís con esas tres funciones sociales de la educación física?

72 F: Si, es lo que intenté... lo deportivo no sé si tanto, es más importante la [pronunciación
73 poco clara 07:33]

74 N: Y crees después del proceso de prácticas que estás terminando que tuviste en las
75 prácticas, que mantuviste esas miradas, o que en realidad eso lo pensaste más antes y
76 después no lo abordaste? O porque no se dio o porque no te parecía tan importante...

77 F: Si, creo que el higienista se da solo, el cuerpo se mueve, estás haciendo actividad
78 física y es con el cuerpo, pero después sí, no enfoqué tanto en los deportes, no hicimos
79 ningún deporte, pero las habilidades motrices intentaba planificarlas a través del juego,
80 que hicieran ejercicio; es más, no me salía... soy malísima, hacen lo que quieren...

81 N: Y la recreacionista también, es como que tuvo momentos... por ahí lo de la mirada
82 higienista es como decir, es o no es, habría que ver después en qué términos...

83 F: Claro, por eso, no es completo porque no solo considero que sea por eso, sí creo que
84 ayuda mucho a la salud...

85 N: Habría que ver cuán importante sería para esa edad desarrollarlo como tal, no es que
86 en la teoría uno lo plantea de modo bien estanco, separados, para poder clasificarlos,
87 digamos que, bueno, tengo la mirada higienista, sí o sí hago esto y no esto, o tengo la
88 otra... puede ser un entremezclo ahí. Sin dudas puedes adherir pero bueno, vos con jardín
89 cuesta mucho meter esa mirada, sino tenés que ser medio bestia y decir "los pongo a los
90 pibes de hacer una entrada en calor, de correr cinco minutos todos", hacer algún jueguito
91 en el medio y terminar elongando, que se hace eh, y eso es una mirada netamente
92 higienista, por ahí la tuya es más... si yo la tendría que clasificar diría, bueno, te das
93 cuenta de la importancia de eso pero de hecho en tus practicas no tuviste un abordaje...

94 F: claro, por eso es que no termino de cerrar con eso por ese sentido...

95 N: Bueno, pero una de las intenciones era esa, generar un disparador que a ustedes les
96 diga "bueno...", me doy cuenta que hay un montón de cosas más dando vueltas y
97 circulando, y si de ultima el día de mañana con la que elijas o te quedes no va a ser
98 porque es lo único que aprendiste o te mostraron que había, sino que justamente en un

99 proceso crítico viste que había un montón de cosas y te inclinaste por una, ya sea el
100 deporte, sea una mirada más constructivista o una mirada netamente tradicional, no
101 tendría nada de malo...

102 F: No creo que me salga...

103 N: Bueno... pero incluso lo hablaba con las chicas en la entrevista, y decía, el día de
104 mañana vos tenés una mirada tradicional, bienvenida sea pero por lo menos fue producto
105 de que viste que había un montón de cosas más, y decir ahora tengo más dudas que
106 certezas, bueno, una de las ideas es esa. Sería muy simplista y hablaría mal... como el
107 que dice "ah me recibí y no estudié nunca más", o el medico que dice "me recibí y nunca
108 más leí un libro" y se jactan de eso, sería al revés, pero bueno, en términos de lo de la
109 visión. Y con tus palabras ¿cuál crees que es el sentido de planificar?

110 F: Poder tener una clase más organizada, o prever algunas acciones que pensáis que...
111 nosotros planificamos el objetivo, por lo menos yo intentaba que se cumpla el objetivo, no
112 que salten todos con un pie... ponele, si están saltando estoy cumpliendo el objetivo, no
113 me importa si es con el derecho, el izquierdo o con los dos, están saltando, para eso más
114 que nada.

115 N: Está bueno eso en la parte micro, y la parte macro, como un proceso... nosotros lo
116 tratamos de abordar así en la práctica, que no planifiques clases aisladas, sino poder
117 pensarlo como un proceso la planificación integra...

118 F: si, que vaya de lo más simple a lo más complejo para que pueda crecer en el desarrollo
119 del alumno, que vean los avances... que por ahí nosotros en este tiempo no lo podemos
120 ver, porque son doce clases, más que el orden de la clase, entrar y salir de la salita, más
121 que eso...

122 N: Si, pero incluso, esto, armo doce clases, la propuesta nuestra cuesta un montón pero
123 la propuesta desde el taller que teníamos era, bueno, armemos un proyecto pero para
124 pensarlo como una totalidad, no clases aisladas, que incluso después se notaba cuando
125 eran clases aisladas que proponían, entonces en la parte macro... ustedes ya saben que
126 ahora a mediados de agosto van a empezar las prácticas en primaria, aunque no se lo
127 exijan así, si te das cuenta que está bueno, decir, bueno, pienso que voy a tener un
128 proceso de doce, quince clases, para chicos de diez años, un día o dos, necesito
129 planificarlo, pero todo como una consecución, no bueno, hoy planifico para hoy y después
130 no sé qué dar mañana, entonces en esa parte macro el sentido de planificar está bueno...
131 que te acomoda, que sea consecuente un objetivo con el otro, un contenido con el otro,
132 una propuesta estratégica con otra, y eso en tu caso se veía un montón. Pero te

133 escuchaba recién, mira que atravesados estamos para otras cosas, que... más que me
134 sirve para tener organizada la clase...

135 F: Es que en realidad, cuando decías, apenas arrancamos las clases... si quieren no
136 planifiquen, yo decía “cómo no voy a planificar?”, o sea, yo llegaba al jardín sin una
137 planificación.... No sé, me ponía con los nenes a charlar, no puedo... en la escuelita me
138 pasa lo mismo, la otra profe no planifica y le salen ejercicios... no sé... yo si no lo llevo...
139 no puedo... pero porque soy así...

140 N: Seguro, y a parte al principio también, incluso el no planificar no es una cuestión de
141 decir “no planifico y voy a ver qué pasa”, son procesos inversos, la planificación la tenés
142 en tu cabeza, lo que muchas veces después no necesitas es tenerla todo el tiempo
143 volcada en un papel, pero porque en el papel tenés un proyecto más macro y si vos en
144 ese proyecto más macro sabes qué es lo que querés hacer y lo tenés fundamentado,
145 después por ahí no hace falta que hagas clase por clase en un papel, porque sí, la
146 experiencia te va a decir “venimos trabajando por este lado, con este objetivo en el
147 proyecto macro” después queda llenar con actividades; actividades tenés un montón...
148 pero como estamos atravesados por un montón de cosas, vos decís “para tener la clase
149 organizada” y ustedes la mayoría de las clases no estaban organizados los chicos, y ese
150 era el objetivo de la clase, para bien...

151 F: pero organizada en ese sentido de saber qué voy a hacer... de decir, tengo este
152 objetivo tengo que tratar de ver con esta actividad si me sale y sino tomar alguna pero que
153 cumpla con lo que yo quiero que hagan...

154 N: O esto mismo del orden, lo máximo que podía hacer era orden al entrar y salir de la
155 salita, y ustedes en ninguna de las doce clases los pibes ni entraron ordenados ni salieron
156 ordenados...

157 F: No, pero por lo menos llegaban y no tocaban los materiales...

158 N: Eso... de qué me sirven que salgan en trencito... o tomando distancia...

159 F: o que no abran la puerta... la primera clase, cada uno hizo lo que quiso...

160 N: Y eso es parte de hacer que el pibe entienda... yo me acuerdo de las primeras clases,
161 en los talleres que hice, bueno, vos vas a evaluar que yo tenga control del grupo, no, ¿en
162 qué términos? Pero para mí, salvo Lu, que le cuesta más tener otra predisposición
163 corporal como docente, ustedes cada uno a su manera controlan el grupo, pero no en
164 términos de, bueno, no, todos callados... todos sentados... es más en términos
165 abarcativos, control del grupo, lograr que el grupo responda a vos como docente, que

166 como docente te reconozca, que vos puedas proponer cosas y que salgan... en una
167 visión mucho más constructivista...

168 F: Si obvio, yo creo que por lo menos ni Santi ni yo somos tradicional pero porque no nos
169 sale, no lo veo a Santi diciendo "bueno, ahora se callan...", yo no le puedo pedir ni a mi
170 perro que se siente...

171 N: pero bueno, va siendo la formación de cada uno y no es que están de un lado o del
172 otro, es como yo les decía, vos podes tener una mirada mucho más abierta, no
173 tradicional, pero llega un momento que si los tenés que cagar a pedos los cagás a pedos,
174 y si los tengo que llamar a todos y que se sienten y se junten...

175 E: Eso decíamos con Santi, yo con Benja no sabía qué hacer, los tenía a todos sentados,
176 y si yo me paraba, todos los que estaban ahí se iban a parar conmigo, y no sabía qué
177 hacer porque estaba en la otra punta encima, solo contra la pared, y le digo a Santi "no sé
178 qué hacer", y a mí me pasa lo mismo, y no sé cómo resolver eso...

179 N: Bueno, son estrategias, uno va viendo con cuál se siente cómodo, como actuar. El
180 tema es esto que siempre decimos, entrar y salir de la clase para tomarlo como una
181 globalidad...

182 F: Lo llamé y todo y no, se quedó ahí...

183 N: Y en cuanto a la modalidad de organización de la clase con cuál es la que más cómoda
184 te sentiste y compartís...

185 F: Nosotros hicimos proyectos... ¿eso es?

186 N: no, en la otra parte... si más tradicional o más constructivista, y los tipos por
187 momentos...

188 F: más constructivista, y yo primero pensaba más en un inicio, un centro y un cierre y
189 después me di cuenta que no, o sea, que ponele yo pensaba empezar, la primera clase,
190 con una mancha, como para distender, y después me di cuenta que no, que si no sentas y
191 charlas lo que vamos a hacer, vamos a trabajar, lo entienden... te cuentan algo, trabajas y
192 cerras, a ver qué hicimos hoy, ya la última clase "jugamos a la mancha", entonces ya
193 entendían el objetivo de su clase también, para mí estuvo bueno eso, eso lo aprendí ahí,
194 porque no lo tenía...

195 N: Bueno, viste, es como que vas en el mismo transcurso del proyecto mutando más allá
196 de que hay una cuestión de terminología, que vos podes decir "adhiero a inicio, desarrollo
197 y cierre" pero capaz que es el nombre y después lo llenas de otra cosa, Vicky le pasó,
198 pero eran más así estos momentos, inicial, final, de actividad motriz, y está bueno porque
199 lo haces parte al chico, otra visión, no es como que el inicio, y eso te lo relaciono mucho

200 con la visión digamos y es donde yo les decía hay que ser coherente y consecuente con
201 uno mismo, eh, no puedo decir “porque sé que está de moda, bueno, momento inicial, de
202 actividad motriz...”, o una mancha para que entren en calor y en el cierre no hacer nada o
203 ponerlo a elongar para que vuelvan a la calma, entonces ahí más allá de la terminología
204 es cómo llenas esos momentos y está bueno...

205 F: sí, porque ellos ya sabían que si juntábamos los materiales nos sentábamos, íbamos a
206 charlar y después al aula.

207 N: Incluso después está bueno probar otras formas que había en las propuestas que yo
208 les pasé, momentos intermedios, que eran más de tres momentos, eran como seis, un
209 momento inicial, un momento ara reflexión de ellos, que después vas optimizando los
210 tiempos para que la parte motriz también tenga mucha incidencia, que no deje de ser
211 educación física pero tampoco es cuestión de que porque estén moviéndose hagan
212 cualquier cosa o algo que no tenga que ver con nada. Y en las propuestas de enseñanza
213 y las técnicas ¿con cuáles te sentiste más cómoda y por qué?

214 F: Cómo... la propuesta de enseñanza... yo creo que usé más tareas motrices, juegos,
215 pero eran motrices también... una forma de organizarme mejor, me salía mejor hacerle
216 estaciones y que cada uno cree que el circuito ordenado, no me salía.

217 N: Y dentro de esas tareas motrices, que por lo general abordaste, o alguna parte de las
218 secuencias lúdicas de juego, las tareas motrices de qué tipo pensás que fueron o cómo
219 las pensaste...

220 F: semi definidas, o sea, les decía qué hacer pero no cómo hacerlo, o sea, creo que era
221 así o intentaba que sea así, salvo en una clase, re dirigida, y no me salió, o sea, la que
222 tenían que rotar como yo pensaba no me salió...

223 N: pero está bueno, es ir probando, y volvés a lo mismo que hablábamos al principio,
224 bueno, a ver, a qué voy a la escuela ¿únicamente a impartir un conocimiento porque yo
225 soy el que sé? Bueno acá podría pasar lo mismo, yo voy a impartirte conocimiento a vos
226 porque yo soy el que sé, no... es un proceso de enseñanza y aprendizaje para los dos, yo
227 aprendo de ustedes, los chicos de ustedes, ustedes de los chicos. Tomarlo como un
228 proyecto es como que se relaciona todo con todo, y a parte te permite ver si hay alguna
229 falencia o no en esto de decir, bueno, me parece que me está chamuyando desde lo
230 discursivo porque sabe que está de moda, pero en realidad no, es coherente... y para el
231 lado que sea es coherente, porque si alguno de ustedes cuatro me hubiese dicho “no, yo
232 tengo una mirada re tradicional, re deportivista, re dirigida”, mientras sea coherente y
233 consecuente todo ese proceso es súper valorable; la idea era mostrarles que había otras

234 cosas pero mientras que sean consecuentes en ese sentido es súper valorable... ¿Y
235 respecto a los estilos de enseñanza? Qué tipos o estilos elegís al momento de pensar tus
236 prácticas pedagógicas y por qué... antes de dar las clases cuando leímos los estilos, o
237 cuando estábamos empezando, desde lo discursivo, sin pensar después cuáles
238 realizaste, desde lo discursivo con cuáles compartís o elegís...

239 F: No me acuerdo cuáles eran... es un texto que nos diste después...

240 N: había muchas clasificaciones, algunos sean abiertos, cerrados y demás... tenés los
241 estilos, el tradicional, el cognoscitivo, el participativo, el socializador, el creativo...

242 F: yo creo que más con el participativo, más que nada con ese... cognoscitivo porque
243 tenés que tener...

244 N: un estilo de enseñanza más creativo en que el alumno sea el centro de atención y
245 desarrolle el pensamiento creativo. ¿Y en la práctica?

246 F: sí, también...

247 N: ¿los realizaste? ¿Crees que realizaste esos tres?

248 F: sí, me parece, más que nada... me ponías en las planificaciones “vas a hacer solo esta
249 actividad ovas a...” y después me daba cuenta que terminaba haciendo, no sé, dos más
250 y dos de ellos, porque les sale y la tomás, está bueno, se prenden todos, a parte es algo
251 que les gusta a ellos, me parece que sí, es más así. Por eso que a mí no me sale, no me
252 sale decir “esto, esto y esto”...

253 N: Igual está bueno que pienses en esto de siempre tener un fundamento y decir “no solo
254 no me sale” y por ahí es muy simplista, no, estás tomando posición, una formación, ya
255 estás terminando tercer año, es como que si no te sale no es porque no te sale hablar
256 porque sos tímida o dar órdenes, hace a tu formación docente y a tu visión digamos. ¿Y
257 cuál crees que... O cuál es tu visión social de la educación física con los estilos de
258 enseñanza que elegís y decís realizar?

259 F: Como es la pregunta?

260 N: Qué relación crees que tiene la visión social que vos tenés de la educación física, que
261 decís que es higienista, recreacionista... más que deportivista yo diría que la tuya es
262 psicomotricista...

263 F: si, porque trabajé más que nada con eso...

264 N: incluso en terminología por ahí lo pensaste como deportivista y por ahí después, al
265 releer y demás, más que deportivista era psicomotricista... ¿qué relación crees que tienen
266 esas visiones que vos crees que tiene la educación física con esto?

267 F: No sé, considerando la etapa, que es jardín, alguno tiene que aprender la mayor
268 cantidad de cosas motrices para después poder mejorarlas, o no, creo que por eso
269 también, para que en el futuro puedan desarrollarse en cualquier deporte si así lo quiere
270 o...

271 N: pero crees que tiene relación esa visión que elegiste y los estilos que abordaste? Por
272 ejemplo la visión higienista que vos la planteaste, hay que ver después en qué términos o
273 cuanto se dio en las prácticas pero crees que tiene relación con los estilos que...

274 F: y yo creo que sí, depende mucho de los estilos con los que te planteas vos, si vos
275 planteas que es todo deporte después en tu estilo vas a enseñar solo deporte, y va a
276 tener relación...

277 N: Bueno, pero si crees que esas visiones que vos elegiste se relacionan con esos
278 estilos? O tradicionales para una visión higienista o...

279 F: creería que sí, se relacionan, pero no sé cómo... no sabría cómo responder...

280 N: esa sería la idea final, no solo en mi investigación sino el objetivo digamos, soy
281 consecuente y tiene una relación mi visión o mi mirada o mi definición de la educación
282 física y demás, con lo que llevo adelante como docente? Que sin dudas es tu estilo de
283 enseñanza a parte de la planificación y otras cosas... Es decir, es como que dijera bueno,
284 tengo una mirada súper deportivizada, higienista y después digo coincidir con un estilo
285 más participativo o socializador porque sé que está de moda, y ahí bueno, cuesta
286 encontrar una relación, porque si para mí la educación física es que el cuerpo es una
287 máquina que tiene que estar sana y que tiene que realizar deporte, no va a tener mucha
288 relación el estilo de enseñanza, me relacionaría más con un estilo tradicional; ahora si en
289 estos términos mi visión de la educación física es más integral, no solo del cuerpo sino de
290 la parte más socio afectiva, de que tengan una visión también más recreacionista,
291 psicomotricista, por ahí si encuentro una relación con el estilo participativo, cognoscitivo
292 como planteaste vos ¿me explico?

293 F: Si... yo creo que tienen una relación pero no sabría explicártela...

294 N: ¿Y en la última pregunta? Si consideraba esto más que para una investigación para un
295 cierre, la idea de lo que vamos a laburar en el coloquio final de decir, bueno, qué cierre le
296 damos a todo este proceso y ustedes con su primera incursión en el ámbito formal en una
297 escuela ¿crees que tuviste o que tenés libertad, en decir que el sistema educativo te da
298 libertad al momento de abordar y llevar adelante una práctica pedagógica? Tanto desde la
299 planificación, plantear objetivos, contenidos...

300 F: No sé si te da tanta libertad, los contenidos que vos das están escritos que los tenés
301 que dar en ese momento en esa edad, capaz que no te da el cómo darlos y ahí tenés un
302 poco más de libertad, pero bueno, nosotros acá sí tuvimos libertad de hacer lo que
303 queríamos, pero a otros compañeros les dicen “tenés que trabajarlo todo en circuito” y no
304 tienen libertad de probar otras cosas, tienen que hacer circuito en todas las clases, es
305 depende el profesor creo yo. El Estado te da los contenidos pero vos podés ver cómo los
306 trabajas o de qué manera...

307 N: Si, igual de todos modos te limita mucho y hay que ver en qué términos la libertad, está
308 bueno que alguien te organice porque si no sería libre albedrío si cada uno podría hacer lo
309 que quiere. Es más, el problema no está en que te den un contenido o una curricula sino
310 en que eso está totalmente desactualizado, entonces vos hoy, 2017, lees una curricula de
311 Rio Negro, de Neuquén, los objetivos y está orientado únicamente al deporte y a la
312 gimnasia, se sigue vivenciado eso, una mirada higienista y deportivista en toda la
313 curricula, y apenas nombran un poquito el juego, y después en la práctica se sigue
314 sosteniendo el discurso...

315 F: Bueno, ahí no te dejan ser coherente entre lo que escribís y lo que haces, porque vos
316 podés escribir algo para que te lo aprueben y trabajarlo como vos crees que se tendría
317 que trabajar, no serías coherente con lo que estás escribiendo pero vos sabes que en el
318 fondo tenés tu fundamento, porque no tenés nadie que vaya y te diga “tenés que hacer
319 así...”.

320 N: No, porque tampoco no está actualizado ni legislado ni nada, porque justamente el
321 directivo de la escuela tendría que ir con tu planificación y decir “bueno, en qué momento
322 de la planificación estás”, si se está cumpliendo o no, pero bueno, ese sería el ideal...
323 incluso en buena hora, porque tan desactualizado como está ahora imagínate nosotros
324 con estas miradas más abiertas, tenés que sí o sí planificar por contenido, con una
325 evaluación y todo y después te va el directivo y te dice “pará, vos me pusiste que ibas a
326 evaluar e ibas a dar el contenido de fuerza”, porque la curricula te obliga, y a mí no me
327 interesa la fuerza, entonces no te evalúan ni te siguen. Pero bueno... bueno Flor...

328 F: ¿Ya está? ¿Ya terminé?

329 N: Terminaste la entrevista, gracias...

330 F: ¿Cuándo tenemos que entregarte la clase y todo eso?

331 N: La idea es que... ahí le decía a Santi y las chicas, si quieren el viernes que viene sino
332 en la fecha de finales hagamos el coloquio final, no sé lo que quieren, el lunes en el taller
333 lo definimos entre los cinco.

334 F: ¿El lunes tenemos taller?

335 N: La idea es tener el ultimo taller así ya nos ponemos de acuerdo en...

336 F: qué ganas de hacernos venir! No vengamos por media hora! Tenemos más hora de
337 viaje que las que estamos acá!

338

339 **Entrevista Santiago**

340 **Caso 2 Santiago**

341 N: Bueno Santi ¿cuál crees que es el motivo por el que un profesor va a la escuela y por
342 qué?

343 S: Ehm, bueno, motivo por el cual va a la escuela, para mí, primero es poder brindarle al
344 chico, mediante un proceso de enseñanza, varios conocimientos o poder enseñarle al
345 chico para que él pueda, qué se yo... eh... poder aprender pero a la vez poder descubrir y
346 poder tener un aprendizaje... nosotros darles las herramientas y que ellos puedan armar
347 su aprendizaje. Para mi es el primer objetivo por el que va a la escuela.

348 N: ¿Y cómo definirías a la educación física? ¿Te acordás cómo la habías definido al
349 principio de todo el proceso?

350 S: Ahora por ahí más amplio... o sea, por ahí con algunos conocimientos más, o algunas
351 lecturas, por ahí, educación física es amplio, pero por ahí llevado a la escuela también, es
352 una enseñanza que se brinda primero motrizmente, o sea con el cuerpo, es un
353 aprendizaje corporal para mí, más allá de que a través de la educación física se pueda
354 brindar otros conocimientos, valores, enseñanzas extras además de poder brindarle
355 conocimiento motrices a los chicos. La función de la educación física es eso, primero
356 porque es educación, tratamos de educar a los chicos, nosotros laburamos con el cuerpo,
357 para mí es eso.

358 N: Y en esto de la visión de la educación física ¿con cuál adherís o cuál es para vos la
359 función y la visión social de la educación física?

360 S: La función social para mí, la que adhiero, por lo que dice la fotocopia, si me equivoco
361 decime, es la psicomotricista y desarrollista, adhiero con esas, más que nada por el tema
362 de...

363 **[Interrupción]**

364 S: bueno, como decía, por ahí psicomotricista y desarrollista por el mismo motivo de
365 poder trabajar el cuerpo y poder... elaborar... hablando de estas prácticas, del inicio, que
366 arranca el niño, ya sea de las habilidades motrices, básicas, primero que nada; después
367 las específicas, poder brindarles también la experiencia de capacidades coordinativas, me

368 parece que es así, laburar eso. Después más que nada, viendo otros tipos de
369 organización de clase y esas cosas, por ahí con el tema de la psicomotricidad, el poder
370 también trabajar en conjunto con lo motriz y también con lo emocional y lo psicológico del
371 chico.

372 N: Y crees que al momento de la práctica te manejaste o llevaste adelante esas visiones o
373 esa función social? ¿Alguna más de las otras?

374 S: Eh, creo que traté de mantenerme en esas, más que nada en a desarrollista, de poder
375 trabajar todo el tiempo alguna habilidad, para que ellos puedan absorberla, y por ahí... no
376 es que no adhiero con las otras, me pasa por ahí de mezclar, a mí me gusta mucho el
377 deporte y en alguna ocasión la utilizaría, más que nada esa, la deportivista.

378 N: De hecho, uno lo clasifica así porque al momento de hacer una clasificación tenés que
379 hacerlo con compartimento estanco para poder ponerlo en una o en otra, pero al
380 momento de la práctica muchas veces es una mixtura de uno y otro... y decís esta no
381 pero las otras sí...

382 S: si, adhiero más que nada a eso, por como laburo yo, pero por ahí en algunos de los
383 casos que tenga que mezclar o utilizar alguna otra por, ya sea, otro trabajo o nivel.

384 N: Bien, y siguiendo ¿cuál es el sentido de planificar para vos? En lo micro y en lo
385 macro...

386 S: Eh, el objetivo por ahí, para planificar, primero es el orden, una organización para el
387 profesor, ya sea a corto o largo plazo, poder tener un objetivo general y poder organizar
388 todos los contenidos para llegar a algún objetivo general, y para también no dar una clase
389 por dar sino, como te decía, un objetivo general y brindarle al niño la mayor cantidad de
390 contenidos, ya sea con una metodología que sea... eh, que vaya... progresiva... más que
391 nada por eso. Por ahí también por la institución, por ahí sirve, porque a veces es
392 obligatorio.

393 N: Si, está bueno eso de tomarlo como un proceso y de hecho era la intención con el
394 formato de prácticas que hicimos, de decir, bueno, no planifico solo en lo micro, en la
395 clase que me toca dar hoy par sacármela de encima, sino decir, bueno, lo tomo como un
396 proceso, y si les interesa esa forma, ya sabes que el cuatrimestre que viene vas a tener
397 que planificar, no hace falta que me digan "en dos días tenés que entregar la
398 planificación", ,es decir ya... podes hacer un bosquejo de algo más procesual,
399 acumulativo, decir "empiezo acá y quiero terminar acá", se vinculan entre sí, los
400 contenidos y después te queda lo más fácil, que es llenar con actividades, pero por ahí
401 surge el emergente que una actividad que propone el pibe es mejor que la tuya, y

402 bienvenida sea, depende de dónde te posiciones. ¿Y en la organización de clase con cuál
403 te sentiste más cómodo? En lo micro y macro...

404 S: Bueno, lo que yo adhiero es por ahí clases más constructivistas, por el hecho de que
405 no me gusta... a mí no me gusta una clase autoritaria, donde los chicos hagan lo que yo
406 diga, sino también poder aprender de ellos y brindarles la posibilidad de que ellos puedan
407 también participar de una clase y que puedan aprender dándole yo la oportunidad de
408 crear y descubrir ellos mismos, darles un espacio me parece importante.

409 N: Y en la parte más micro con qué modalidad, organización de clase te sentiste más
410 cómodo...

411 S: Eh, sí... o sea, la forma de dar la clase...

412 N: en los momentos... inicio, desarrollo, cierre... actividad motriz...

413 S: yo adherí con tres momentos de las clases, eh, que era una... yo lo definía como
414 inicial, donde doy la posibilidad al chico de explicarle cómo se va a dar la clase, los
415 objetivos, y también darle un espacio donde puedan charlar sobre eso y qué piensan, por
416 ahí para que ellos vayan mentalizando lo que se va a trabajar, a realizar en la clase. En la
417 escuela la parte actividad... se va a realizar el contenido que se eligió... también, por ahí
418 con diferentes propuestas pero siempre darles la oportunidad a ellos que puedan...

419 N: Si, incluso muchas veces depende de cómo llenas... que desde lo discursivo decís "es
420 un momento inicial" y por ahí termina siendo re tradicional, y lo pones un nombre más
421 fachero, o al revés, en el caso tuyo, la rutina inicial es más tradicional, de hecho en los
422 cuadritos estaba como más tradicional y con lo que vos llenaste de cada uno de esos
423 momentos era realmente más constructivista. Viste que otro de los textos que trabajamos
424 en la teoría y eso, cuando avanzamos en el taller, planteaban más variantes de estas o
425 con otros nombres, por ahí en el quehacer docente, en el transcurso de los años y demás,
426 es poder ir formando el tuyo más allá de los términos que elijas, decir, si son tres
427 momentos, bueno, la primera le pongas rutina inicial o inicio ver si es consecuente con tu
428 visión de la educación física, en esto de la visión y la función, sería incoherente que le
429 pongamos "le pongo momento inicial" re constructivista, mi visión es desarrollista, y
430 después en ese momento inicial en vez de ser un momento de encuentro, de dialogo y
431 demás, le haces que corran cinco minutos la cancha, en una clase de veinte minutos o
432 una hora de jardín sería contradictorio, entonces por ahí en esos términos la modalidad y
433 organización para que uno... también para uno con el tema de las clasificaciones no estar
434 cerrados en uno u otro, se arman esas clasificaciones los autores pero vos después
435 puedes tener tu impronta docente y más allá del nombre que le pongas con qué llenas

436 cada momento. ¿Y en las propuestas de enseñanza, las técnicas con cuál te sentiste
437 cómodo?

438 S: Eh bueno, eh... por lo que hemos hecho he adherido mucho con las tareas no
439 definidas, definidas y semi definidas, por ahí alternando como para yo también poder
440 probar, pero fueron las que más me sentí bien, para también darle la posibilidad al chico,
441 o que ellos creen o que sepan que hay algunas partes que van a tener que hacer lo que el
442 profesor diga, pero también dándole momentos donde no decirles qué hacer, o en
443 realidad cómo hacerlo, sino que ellos puedan probarlo. Por ahí también, con juegos o
444 actividades secuencias no me disgustó, me gusto, que también la usaría, por ahí como
445 decías vos, siempre con un propósito, no jugar por jugar, así que con esas dos más que
446 nada adhiero más.

447 N: ¿Y crees que esas son las que llevaste a cabo?

448 S: Si, si porque la mayoría de las clases he trabajado con eso, y con el tema de los
449 rincones también, me gusta pequeños grupos para que puedan tener mayor cantidad de
450 vivencias, me parece que en esa edad por lo menos en jardín es bueno que tengan
451 muchos tipos de...

452 N: ¿Y en cuanto a los estilos de enseñanza? Tus conocimientos y lo que leemos y demás
453 ¿Qué estilo o con cuales te quedas al momento de pensar tu practica pedagógica? No
454 pensando en cuales realizaste, sino en el momento previo, las primeras clases que
455 empezamos a ver estos temas... si tuviera que volver a elegir desde lo discursivo, elijo
456 este estilo de enseñanza o este... antes de pasar a después cuáles en la práctica
457 realmente realizaste o no...

458 S: Me perdí con esa pregunta... eh...

459 N: Te acordás lo de... a ver el proyecto...

460 [Silencio]

461 N: Enseñanzas que les pasé, que mencionaban estilos tradicionales, cognoscitivos,
462 participativos, creativos...

463 S: ah... adhiero con la enseñanza cognitiva y también motriz, más que nada por... yo creo
464 que los chicos tienen una combinación a la hora de hacer actividad física... lo del
465 aprendizaje significativo, eh... dándole eso, como veníamos diciendo antes, la posibilidad
466 de que ellos puedan aprender, y a partir de eso, con aprendizaje significativo, puedan
467 tener un aprendizaje... o como dice ahí, innovar de forma autónoma, que se sientan libres
468 de por ahí... de crear o que puedan aprender a partir de lo que les doy.

469 N: Y ese estilo creativo también lo seguís eligiendo?

470 S: Lo sigo eligiendo porque a mí me parece que al principio, o las primeras clases, hay
471 que darles un bagaje motriz, para que ellos después tengan herramientas para que
472 después puedan crear, puedan ser creativos. Dándole la posibilidad y el espacio creo que
473 tienen mucha posibilidad.

474 N: Y en la práctica después ¿crees que esos estilos los llevaste adelante? Por qué... o
475 crees que después llevaste otro... desde lo discursivo pensaste que no y después te diste
476 cuenta que si...

477 S: Eh, el aprendizaje cognitivo creo que sí lo llevé a cabo, el creativo no sé si fue tan en
478 todas las clases, tan marcado, porque por ahí bueno, yo mezclé... pensaba qué hago yo
479 si les doy el espacio y no pasa nada, pero me di cuenta que sí, que si les das el espacio
480 ellos crean y siempre salen emergentes, y buscar también la forma para que ellos puedan
481 darte el emergente, por ahí no, pero si vos le das la posibilidad...

482 N: Claro, muchas veces pasa por buscarle la vuelta o administrar la situación para que
483 pase el emergente y sea una instancia creativa, pero bueno, muchas veces cuesta esto
484 de decir, desde lo discursivo elijo un estilo pero después hay que ver si lo puedo llevar a
485 la práctica. En este caso a vos se te dificulta, o muchas veces lo que les decía en los
486 talleres, desde lo discursivo sé que el estilo tradicional está mal visto últimamente y que
487 hay otros estilos más de moda, entonces me hago el progre adhiriendo a esos estilos pero
488 después al momento de observarte en la práctica no lo registras, seguís siendo re
489 tradicional...

490 S: si, por ahí a veces al no saber actuar mezclas...

491 N: si, o por ahí estas tan atravesado por esta cuestión de la formación que tuve yo, que se
492 tenía antes, que incluso siguen teniendo ustedes, que muchas veces... y esa es la
493 intención con la investigación, poder decir, bueno, siguen atravesados por esa mirada
494 tradicional o no, desde cómo te dirigís al chico, o por la sola intención de poder grabarlos,
495 yo después poder escucharlo tranquilo para extraer esa cosa y que el objetivo en sí de la
496 investigación se vincula con esta cosa de decir, qué estilo de enseñanza elegís, qué estilo
497 realizas en la práctica, para ver si se condicen o no.. Que yo te escuche y diga "Santi
498 elegía el estilo creativo y cognoscitivo pero pará, tuvo este comentario que es re
499 tradicional...", o no, o sí, o lo mantiene y respeta. Y finalmente, y el más importante de los
500 objetivos es decir, qué relación tienen esos estilos d enseñanza que vos decís realizar con
501 la visión de la educación física o la función social que vos crees que tiene la educación
502 física que es la anteúltima pregunta. ¿Crees que tiene una relación? Y si crees que tiene
503 una relación ¿cuál? Tu visión de la educación física con los estilos de enseñanza...

504 S: Sí, yo creo que sí, están relacionados, la visión social, más allá de que estemos
505 atravesados la mayoría, pero si vos adherís con uno, o con el otro que no es tan común,
506 como por ejemplo el constructivismo, que estamos muy atravesados por lo tradicional, si
507 vos adherís y crees que se puede llevar adelante, está marcado porque vos vas a hacer
508 tus clases, tu estilo de enseñanza va a estar ligado a eso, por eso hay diferentes estilos,
509 si vos adherís con el constructivista vas a buscar, como te decía, estilos de enseñanza,
510 propuestas, que lleven a que el chico pueda... no sé... nosotros, los educadores,
511 brindarles herramientas para que ellos puedan participar del proceso de enseñanza y
512 aprendizaje.

513 N: En esto del desarrollismo y psicomotricismo que planteaste ¿crees que tiene relación
514 esas dos visiones que vos planteaste con estos estilos cognitivos y creativos?

515 S: Creo que sí, creo que son los que por ahí más se pueden trabajar con constructivismo,
516 más que nada porque son más abiertos y vos puedes brindarle esa misma enseñanza de
517 desarrollismo de diferentes formas ya sea de forma constructivista o tradicional, pero
518 brindarles todos esos contenidos de forma más autónoma, brindarles esos conocimientos
519 y que ellos puedan participar; porque para mí lo que es el deportivismo ya está muy
520 atravesado por lo tradicional...

521 N: Si, lo legitimamos muchas veces de otro tipo de práctica... salió el tema también con
522 Flor, y decir, bueno, lo legitimamos de otro tipo de práctica, la educación física cuando la
523 tenía que definir es una ciencia, y bueno, nos pusimos a charlar y en realidad no somos
524 todavía una ciencia y la mayor parte de todo lo que desencadena es eso, que creemos
525 que somos ciencia y no somos, y al no serlo empezamos a legitimar de otras que sí son,
526 entonces en una época nos legitimamos de la ciencia médica y la visión era súper
527 higienista, y pareciera que lo único que hacia la educación física era educar a los cuerpos
528 y que sean sanos. Después nos legitimamos a partir de la ciencia del deporte y creímos
529 que lo único importante, o de hecho sigue esa mirada muy metida, encima el deporte en
530 la escuela...

531 S: si... trabajar el cuerpo... en lo macro, como se hacía antes, estamos muy atravesados.

532 N: eso era lo más importante para la investigación, y de todos modos como cierre a las
533 prácticas, por ah esa pregunta de saber si crees que en el sistema educativo existe
534 libertad o en términos de planificación, de plantear objetivos, contenidos, o si crees que
535 hay... algún condicionamiento al respecto.

536 S: Yo creo que no hay total libertad, sin tener experiencia, por ahí por las lecturas y todo
537 eso, primero que el profesor está atravesado por un curriculum, eh, y después por el

538 propio curriculum institucional que si plantea algo a veces es complicado o muy difícil
539 cambiar esos objetivos o tu planificación. Yo siempre pongo el ejemplo de mi secundaria,
540 en la cual yo tenía que trabajar primero y segundo hándbol y vóley, y a partir de tercero el
541 alumno tenía que elegir, o hándbol o vóley, y el profesor tenía que enseñar los
542 fundamentos de hándbol o vóley, no tenía la libertad de poder trabajar u otros deportes u
543 otros contenidos, porque también estaba atravesado, la institución porque quería jugar
544 intercolegiales o representar a la escuela de la mejor forma, o porque no se lo permitían.
545 Para mi está atravesado y es muy complicado. Igual lo que charlábamos la otra vez, el
546 tema de los proyectos, las salidas y eso, que si el director no está en esa movida o... no
547 sé cómo decirlo, si no quiere no te lo va a permitir y por ahí si le gusta el tema, si se copa,
548 lo va a permitir, entonces dependemos mucho de eso.

549 N: Si, es como que estamos muy atravesados, el sistema educativo, primero que más alá
550 del grado de libertad que hay que ver en cierto termino está bueno que no sea un
551 libertinaje, que cada uno hace lo que quiere, el problema más que la ccurricula que te
552 limita o t plantea algún objetivo determinado, más que eso el problema sería que eso está
553 muy desactualizado, y vos agarras una curricula hoy y sigue planteando únicamente una
554 visión higienista o deportivista, cuanto mucho algo de juego, recreacionista y nada más. Y
555 sumado a eso, el mismo docente es el que se limita en ese sentido, porque por ejemplo
556 en tu escuela la limitante no era ni siquiera la curricula o el Estado únicamente, sino el
557 directivo y el propio docente, que como le gustaba vóley y hándbol daba eso primero y
558 segundo año, después elegían y cuarto y quinto seguían... y ellos mismos se limitaban, y
559 por ahí si vos vas como suplente a reemplazarlo te sentís 100% limitado porque n te
560 dejan hacer otra cosa.

561 S: Si, ahí también, no es el miedo sino...

562 N. y no podes tampoco de la noche a la mañana las primeras veces que vas a una
563 escuela, es dificultoso en ese sentido. Entonces muchas veces están muy
564 desactualizadas las curriculas, los mismos docentes estamos desactualizados, entonces
565 tomarlo todo como un proceso, de hecho esa fue la intención de que ustedes armen un
566 proyecto, decir bueno, ver que existen otras cosas, al momento de armar una
567 fundamentación, de tener una visión de la educación física, de quedarte con una
568 determinada visión, con una organización de clase, con un estilo de enseñanza, luego de
569 ver que hay un montón de cosas vos seguís adhiriendo con una mirada higienista o
570 deportivista y un estilo tradicional y una organización de clase entrada en calor, desarrollo
571 y vuelta a la calma y demás, pero fue posterior a ver que hay un montón de cosas, bueno,

572 es totalmente respetable y lo importante es que seas consecuente con vos mismo, que no
573 lo platees en términos de modernidad o más progresista porque sabes que está de moda
574 y después con el pibe que n te puede cuestionar nada, reproduzcas un modelo tradicional,
575 sos tradicional y compartís eso mantenerlo. Y sino lee otras cosas, ve que hay otras coas
576 y quedate... de hecho yo, cuando estudié acá, y tampoco ejercí 30 años, salías con la
577 idea de que lo único que existía era una mirada tradicional, esto de ir a la escuela a
578 impartir conocimiento, porque yo soy el que sabe y te voy a enseñar a vos, y acá adentro
579 podría pasar lo mismo. Y es un proceso de ida y vuelta, yo te puedo enseñar lo que sea
580 pero también voy a aprender de vos como alumno, acá en la facultad y en la escuela
581 también... aunque sea generar ese disparador y que te genere esa duda y me da vuelta la
582 cabeza en ese sentido, por lo menos con que eso les pase a los cuatro es un objetivo
583 cumplido, decir bueno, se fueron sabiendo que hay un montón de cosas más, formas de
584 ejercer la docencia, y que cada uno tendrá que elegir la suya o ir formando la propia.

585 S: si, la verdad que estuvo muy bueno por eso mismo, la verdad que este cuadrito... a mí
586 me sirvió muchísimo... es bastante sencillo, pero te tira todas las funciones sociales... por
587 ahí uno si no investiga y no busca no las encuentra y no se actualiza, y no conoce,
588 tenemos muchísimas formas, que por ahí antes no...

589 N: Bueno Santi....

590

591 **Entrevista Victoria**

592 **Caso 3 Victoria**

593 N: ¿Pudiste leer las preguntas? ¿Cuál crees que es el motivo por el que un profesor va a
594 la escuela y por qué?

595 V: La respuesta básica que había puesto al principio, avancé muy poquito en eso, sí creo
596 que va como para ayudar a los chicos... no avancé en el concepto, sí le agregue el tema
597 de lo socio afectivo, que atraviesa todas las clases.

598 N: Bueno, pero ya es un gran avance, más allá de que después cuesta llevarlo a la
599 práctica, vieron que los 4... pero ya reconocer que no es únicamente ir a hacer educación
600 física, la parte motriz que es una parte importante...

601 V: Ah, lo tengo igual... va a un jardín con la intención de ayudar y brindarle a los alumnos
602 momentos de aprendizaje, eso es lo que había puesto.

603 N: Hiciste un cambio, después cuesta mucho con el tema de los tiempos y demás... por
604 un lado decir bueno, tener la inquietud de ponerte a leer algo diferente, tener el tiempo

605 para hacerlo y una vez que lo hacés, lo procesas y adherís con una cosa y otra no, ver
606 cómo meterlo en la práctica cuesta un montón.

607 V: Eso, yo estoy de acuerdo con el tema de lo socio afectivo y todo, pero para mí va ser
608 re complicado. Las de secundario nos pidieron como un cierre relacionado a lo socio
609 afectivo con los chicos, y yo no lo pude hacer, porque no sé cómo...

610 N: ¿Con los chicos o en el taller?

611 V: Con los chicos, alumnos, así que planteé otra clase que nada que ver, pero bueno...

612 N: Bueno, sí, ahí es más que nada poder verlo... no sé, preconceitos, lo que hablábamos
613 el otro día, que uno se siente como observado, juzgado, o que lo único que te lo da a eso
614 es la práctica y la experiencia, lo raro sería que los primeros momentos, de cualquier nivel
615 donde te desenvuelvas te sientas con total confianza, lo hagas re desinhibida y demás,
616 eso sería raro digamos, más con esto de que hablamos siempre que estás observado por
617 el profe, por los chicos, cuando son grandes cuando están en la secundaria... El tema es
618 tener confianza en lo que hace uno, para... más allá de los temores propios de las
619 primeras veces, que das clases y demás, tener confianza en lo que hace uno, decir "acá
620 estoy yo y estoy yo", no dejarlo librado al azar, que por ahí muchas veces lo que se ve en
621 la práctica es eso. Volviendo a lo que hablábamos que vos me decías qué es control de
622 grupo... digamos es más en esos términos, control de grupo en términos del grupo me
623 responde en cuanto a lo que yo quiero que pase, no es que controlar al grupo es que
624 estén todos en silencio, re conductista. Son puntos de vista de la formación de cada uno y
625 cómo vos te pensás como docente... La otra ¿cómo definirías la educación física? Si la
626 puedes vincular con la teoría....Cuál es para vos la función social de la educación física...

627 V: Yo me baso en lo que te mandé en el proyecto, que había puesto que la educación
628 física es una práctica pedagógica que se basa en parte... de todo el proceso de
629 enseñanza y aprendizaje, en la que obviamente el chico tiene un rol fundamental, no solo
630 que aprende o repite ciertos gestos... eh... pero que siempre está atravesado por lo
631 afectivo.

632 N: Está bien... ¿te acordás qué habías puesto antes?

633 V: Si... eh... eso ves, como que el elemento de estudio es el cuerpo humano y sus
634 movimientos, es como más corto, o sea, está bien, estudia eso la anatomía y todo, pero
635 no solamente se basa en eso, pero puede ser que... eso sí lo veía así...

636 N: eso te da mucho pie a lo otro, a la parte de la visión social de la educación física... la
637 parte anatómica o biológica es una mirada bien higienista digamos...

638 V: si, pero eso a lo largo de las prácticas me fui dando cuenta, por el material y por lo que
639 me has dicho vos, y por lo que me sentí más cómoda principalmente, que eso sí lo
640 cambie, lo higienista lo saqué, lo deportivista también, y solamente con las visiones que
641 me quedé serian la recreacionista y la psicomotriz. Lo único que sí siento es que de esas
642 dos, o sea, me gusta... o sea, la recreacionista no estoy tan a favor, o sea sí me gusta el
643 tema de la metodología del juego, pero no eso de que el profesor solamente tiene que
644 entretenerlos, y después lo psicomotricista si... lo único que a las dos siento que les falta
645 algo dirigido, para mí...

646 N: Bueno, pero sobre esa misma base del sentido social que tenga la educación física
647 para vos, vos lo podés abordar de distintas formas. Como yo te decía, la clase déjala
648 igual, lo que estás cambiando vos es la forma de abordarla, de llevarla adelante, y que
649 está bueno tener esa permeabilidad de decir, bueno, con un determinado grupo, en un
650 determinado contexto, voy a ser de una forma y con otro grupo voy a ser de otra; sin
651 dudas que por lo general vas a estar más atravesada con lo que te formaste y con qué
652 coincidís más, pero no le quita que el que tenga una mirada más crítica, más así, no tan
653 dirigida no tan tradicional, que en algún momento se dé cuenta que requiere eso, o en
654 algún ámbito laboral lo implemente, tampoco es que... o lo mismo al revés, pasa que
655 muchas veces pasa al revés únicamente... es como que pasa en un solo sentido
656 digamos, el que tiene una formación re tradicional, deportivista, que para un contexto está
657 bueno, lo traslada a la escuela y no pasa nada, ahora sería imposible de pensar que una
658 visión más constructivista, más crítica, propia de la educación física en la escuela, vos la
659 trasladés a un ámbito que no es para eso, un club de alta competencia... entonces ahí es
660 paradójico decir, bueno, al final se legitima más la educación física de las otras prácticas
661 que al revés. Está bueno eso de las visiones, viste que en el proceso de las clases vos
662 misma decís son pocas pero es como que vas evolucionando y cambiando...

663 V: Además, en parte está bueno que haya tenido dos grupos diferentes, porque también
664 como que me dio pie a entender eso, que dependiendo el grupo...

665 N: Si, con cada grupo vas a tener una realidad distinta, incluso... uno al momento de
666 armar teoría tenés que hacer compartimento estanco y clasificar, pero no es que es tan
667 así, tan estanco, me paro desde esta visión o desde esta otra o desde esta no... en
668 secundaria mal que mal, en algún momento, siempre vas a estar abordándolo desde esa
669 visión cuando uno hace una entrada en calor tradicional, cuando hacés el desarrollo...

670 V: eso me pasó en la pregunta... eh, en la organización de la clase, que yo había
671 elegido... la de fase de animación, central y de cierre, y estaba de acuerdo lo único que

672 en primaria no pude hacer la fase de inicio por dos cosas, porque estaba más relacionada
673 a lo fisiológico, una por cuestiones de tiempo, porque si empezaba iba a tardar la mitad de
674 la clase y los contenidos no los iba a poder trabajar bien y no iba a poder llegar a los
675 objetivos, y segundo porque vos mismo lo explicaste, que no era necesario una entrada
676 en calor convencional a esa edad, sin embargo estoy de acuerdo con eso.

677 N: Si, ni siquiera pasa por una cuestión de la edad, sino de la practica en sí que vas a
678 hacer, una entrada en calor convencional, a esa edad o a cualquier otra, para hacer
679 después algún drill si sos más tradicional o algún juego o algo más libre que ellos creen,
680 ninguna de las tres formas necesitaría una entrada en calor compleja a la que sí le
681 podrías dar a alguien que va a hacer una clase de velocidad ponele; y ahí sí por más que
682 tengas una visión más crítica o la que sea, vas a tener un componente higienista, vamos a
683 hacer una clase de velocidad dirigida o con juegos de velocidad pero tengo que lograr que
684 el chico de a poco se prepare de a poco para... no es que por tener una visión de esta no
685 hago una entrada en calor. Nosotros en introducción a los chicos le damos entrada en
686 calor porque después vas a hacer cosas y corren el riesgo de lesionarse. Tampoco es tan
687 estando, uno sí y el otro no, tenés... ¿Y en esa con qué organización de la clase te
688 quedás entonces? Si tenés que elegir una o más de una...

689 V: Con esa, introducción, fase central y fase... si, tal vez nunca llevé a cabo la fase final
690 que habla sobre el tema de trabajos de respiración y tareas como de calma, no sé si algún
691 día las voy a hacer, uno nunca sabe, pero sí estoy de acuerdo con eso.

692 N: Bárbaro, y en la parte más macro ¿tradicional o constructivista? ¿Dónde la colocarías?

693 V: Ah... esa clasificación, en la tradicional...

694 N: Si, o vos misma... dónde...

695 V: Honestamente estoy como en una laguna, como intentando buscar todavía, me siento
696 más cómoda, si yo lo planteo desde un lado constructivista, pero también... vos viste las
697 planificaciones, también lo busqué en la parte tradicional, así que estoy así como... más
698 del lado constructivista.

699 N: Bueno, es de esperar que en un camino así estés en un intermedio, salvo que tengas
700 muy definido vos, desde tu formación, una de las dos cosas, que por lo general tiende a
701 ser lo tradicional, si no es como que te encontrás en un camino...

702 V: es que a mí me pasó igual, al principio yo te dije que iba por lo tradicional...

703 N: sí, sí, pero está bueno, como disparador, aunque después el día de mañana digas,
704 mira "definitivamente me quedo con lo tradicional", pero por lo menos vas a saber que
705 existía otra cosa y probaste y o te gustó, no es que es lo único que viste en 4 años de

706 formación fue lo tradicional. Después, cuando yo les contaba lo de la investigación, pasa
707 por ahí, por lograr decir, bueno, desde lo discursivo voy a adherir con un montón de
708 cosas, ahora después de la práctica a ver qué pasa, y es parte de eso mismo. Bueno, la
709 cuatro... con tus palabras cuál me dirías que es el sentido de planificar y por qué...

710 V: Esta me costó, porque planificar va a ser si vos tenés objetivos a corto o largo plazo te
711 va a ayudar a justamente ir con un orden determinado a ir con esos objetivos, pero
712 también en la clase, a corto plazo, en una clase, te ayuda aunque sea a mí para estar
713 más segura, para saber qué actividades voy a dar. Si bien puedo tomar otros emergentes
714 y variantes, durante la clase, por los chicos o por el material, pero sí me da seguridad
715 para trabajar esa clase. Y nada, lo más importante es eso.

716 N: ¿Y en la parte más macro digamos? No tanto en la planificación diaria, que te da
717 seguridad... empezaste... bueno, en el proceso, nosotros con el proyecto, o más allá de
718 que ustedes no se sentaron y planificaron las 10 o 12 clases juntas, aunque después
719 vayan cambiando sobre esa... como que hasta pensado en el próximo nivel de prácticas
720 que le toque, el que sea... es como que vos ya sabes que a mediados de agosto vas a
721 empezar... tranquilamente previo a eso, aunque el profe que vayas a tener no te lo pide,
722 es como que decís, bueno, me empiezo a organizar, no tan finito como un proyecto como
723 el que yo les pedí, pero decir bueno, a ver, cómo fundamentaría una práctica de inicial en
724 el caso de ustedes, de donde te pararía, y aunque sea a grandes rasgos pensar las 12,
725 14, 16 clases, todas juntas, que te permita como un continuo en el sentido de planificar
726 así, que tenga consecución un objetivo con el otro, sino pasa que vas panificando por
727 semana o clase individual, es como que perdés la línea, que trabajé acá, por qué, para
728 qué...

729 V: las trabajas como a la par... para llegar a determinado a objetivo, por ejemplo a
730 mediado de año o fin de año, ahí sí sirven, pero eso me ha pasado, lo de planificar para
731 una o dos clases, sí me ha pasado en las clases de hockey, después me di cuenta y
732 empecé a cambiar.

733 N: Bueno, ahí mismo, vos con las enanas podés planificar el año entero, que no es que
734 vas a planificar las 200 clases que tengas en el año, pero sí con objetivo de qué querés
735 que pase en el medio, cuál sería tu objetivo final, entonces cuando te sentís perdida es
736 como que decís bueno, tengo un proyecto realmente tomado como proyecto, voy, miro
737 qué había pensado como algo integrado y qué es lo que pensé para este momento del
738 año. Con el entrenamiento ni hablar, de hecho tenés que hacerlo así cuando lo querés
739 hacer a un nivel de... es importante planificar, decir, bueno, empieza el año, la

740 pretemporada va a terminar acá, lo tenés que empezar a armar de atrás para adelante,
741 decir bueno, a ver ¿es un grupo que va a competir? ¿Cuándo va a competir? Acá en
742 septiembre y en abril es la competencia que importa, bueno, tengo que ver cómo llego a
743 los dos momentos de competencia bien física, técnica... en cualquier ámbito de eso,
744 justamente la mirada más tradicional está en el deporte porque es bien conservadora en
745 ese sentido y bien planificado y no dejás nada librado al azar o no deberías dejar nada...
746 en un nivel más de competencia... ¿qué edad tienen las nenas?
747 V: Tienen 10 años...
748 N: Es un nivel más formativo, pero bueno, así y todo tenés lugares donde ya los meten de
749 lleno en el entrenamiento. Buenísimo.
750 V: La 6 es la que no entendí...
751 N: Cuáles son las técnicas de enseñanza y las propuestas que mayormente usás...
752 V: ¿por circuito y esas cosas?
753 N: sí, te acordás cuáles eran las propuestas de enseñanza que habían? Era la
754 organización, que era por parejas, pequeños grupos... y entre los ejes estaban las
755 propuestas, que podían ser por tareas motrices, o secuencia de actividades lúdicas o
756 cuentos motores, o permitir la instancia de juegos...
757 V: Eh, los cuentos motores me parecen re útiles, geniales, para jardín obviamente, eh...
758 secuencias de actividades lúdicas no necesariamente son las [pronunciación poco clara
759 17:39] no?... eh...
760 N: no, no, el origen más macro sí pero vos podés tener otra secuencia, no es que es la
761 única secuencia de actividad lúdica es esa, o con el formato de la [ídem anterior 17:55],
762 que han visto ponerle...
763 V: Yo diría... eso no lo leí, sí lo de las secuencias lúdicas... es que es muy básico solo lo
764 de las secuencias lúdicas y los juegos...
765 N: hay una que vos hiciste un montón, que los docentes o los profes las tienen súper
766 arraigada...
767 V: ¿lo de las carreras?
768 N: no, no, mas macro, as tareas motrices en sí...
769 V: ¿cuándo?
770 N: todo el tiempo fuiste realizando tareas motrices ¿o no?
771 V: ¿Podés definir tareas motrices?
772 N: ¿Cuáles son las tareas motrices?
773 V: no sé...

774 N: una tarea que implica la motricidad, como llevar a cabo alguna tarea implica la
775 motricidad...

776 V: entonces es todo...

777 N: está bien, pero si vos lo hicieras más como cuento motor no, porque ya no sería una
778 tarea motriz, o una secuencia de actividad lúdica sería una secuencia bien en el llano de
779 juego, digamos, pero que tenga una consecución. Ponele Santi para hoy había planificado
780 una secuencia de actividades lúdicas, y cuando lo desarrollaba le había puesto e nombre
781 pero no lo desarrollaba porque no era una secuencia relacionada con el objetivo, es como
782 que era una mezcla de juego porque si, en esto de secuencia debería ser una secuencia
783 que empieces acá y termines acá con actividades lúdicas o juego que te permitan ir
784 cumpliendo el objetivo que pensás. La tarea motriz desde el llano se define como tarea
785 porque es una tare que vos le das a la persona, no es en el espacio de la libertad, ponele
786 como cuando ustedes no observaban que yo lo planteaba al revés al disparador ponele,
787 una de las clases para que vean la diferencia, le damos los materiales, mencionamos algo
788 chiquitito como contenido que ni siquiera es... y el proceso es al revés, el chico va
789 creando y vos vas interviniendo, eso sería con más libertad, un proceso inverso... este
790 grupo hace esto, este hace esto, por estaciones, por circuito... la tarea motriz sería el
791 circuito de la estación, que va a ser más o menos dirigida, según como lo plantes vos, va
792 a ser súper dirigida si vos le decís lo que hay que hacer, cuál es el objetivo y cómo
793 hacerlo; va a ser semi dirigido si vos le decís la tarea motriz, le decís lo que hay que hacer
794 pero no el objetivo final, o al revés, le decís lo que querés que hagan finalmente pero no el
795 cómo. Entonces vos los tenés en el aro y les decís tenés que tirar al aro, embocar y hacer
796 los dos pases para entrar en bandeja... o vamos a tirar al aro pero no le decís el cómo o
797 al revés, vamos a hacer esto y no le decís... Esos son, te acordás, los tres tipos definidos,
798 semi definido, tipo 1 o 2, o no definido, le planteás la libertad y le decís la tarea motriz,
799 para dónde querés que vaya el contenido y nada más.

800 V: Ahora sí entendí, entonces tareas motrices... y la secuencia, es verdad, secuencia
801 lúdica no he hecho, pero... o sea, si yo planteo un juego y hacerlo evolucionar hasta cierto
802 punto? ¿Eso?

803 N: si, si, un formato de secuencia, o esto mismo de que no sea tan estanco, en las
804 clasificaciones lo es pero vos desde la práctica podés estar desarrollando una tarea
805 motriz, y en un determinado momento, que lo has hecho en las clases, cortar y empezar a
806 hacer una forma jugada para retomar y venís con la tarea motriz, y ya ir generando una

807 variante en la actividad lúdica que vos propones es una secuencia dentro de esa
808 actividad...

809 V: Entonces esas dos, tareas motrices y secuencias...

810 N: ¿Y los cuentos...?

811 V: No, ni ahí, ni loca! Igual una vez intenté en jardín y nadie se prendió, fue re triste!

812 N: ¿pero hicieron jardín ya?

813 V: yo, pero lo dejé, uno...

814 N: ahora los tenés que hacer, y un espectáculo... Bueno, y si hablamos de estilos de
815 enseñanza, a partir de tus conocimientos, qué tipo o estilos elegís al momento de pensar
816 tus prácticas, tratá de abstraerte de lo que hiciste, sino al momento que las pensaste, al
817 principio, o pensaste estas últimas desde el estilo de enseñanza, con cuál...

818 V: al principio en el proyecto las había puesto todas mal, pero por falta de lectura, y
819 después cuando las corregí puse 3, la socializador, participativo y creativo. En el
820 socializador, más allá de tener en cuenta en proceso de socialización, todo, lo que más
821 me gusto que leí, fue que tomaba esto de que los chicos busquen o ellos mismos sean los
822 que... no me sale la palabra, los que explorar o hacen emergentes, pero también es que
823 hay tareas dirigidas de parte del docente, eso me gustó, como que hay un equilibrio entre
824 las dos cosas. Después el participativo y el creativo, aunque creo que a los tres... lo
825 mismo que te dije con lo psicomotricista, que le falta algo como más dirigido, pero...
826 desde que pensé las practicas, ahora, cómo las llevo a cabo, no sé, como estoy media
827 perdida todavía como te dije, tal vez... participativo y creativo sí porque... a veces cuando
828 les he dado los materiales o les digo que hay qué hacer ellos mismos buscan la forma de
829 intentar hacerlo, más allá de que les doy ideas... pero el socializador no...

830 N: no lo lograste... bueno, pero es como decíamos al principio, es todo un avance que ya
831 te puedas pensar desde dos lugares, desde lo discursivo elijo esto y después hay que ver
832 cómo lo logras llevar a la práctica, y de hecho uno muchas veces con un simple
833 comentario es como que hechás por tierra lo que venís planteando. Yo el objetivo de
834 grabarlos en las clases es ni más ni menos que eso, el día que yo me pongo a
835 escucharlos, tranquilo, detenidamente la clase de cada uno, decir "para esta case pensó
836 esto" y mirando su proyecto al estilo que adhiere es este, en el caso tuyo el cognitivo,
837 participativo, socializador... decir, bueno, desde lo discursivo elegía estos estilos, en la
838 planificación por ahí no se observa mucho el estilo pero uno al ir viendo ya sabe más o
839 menos, y después constatar o no qué pasa en la práctica con lo que vos decís, que a uno
840 mismo le pasa, yo puedo tener un discurso súper progresista o como yo les decía, decir

841 que ese es mi discurso porque está de moda, pero después en el patio, solo con el chico,
842 me lo paso por dónde... y con un simple comentario... sos tradicional, que no está ni bien
843 ni mal, es lo que les decía a ustedes, mi objetivo no es cuestionarlo si está bien o mal el
844 estilo, si haber generado la duda por lo menos de que lean, de que sepan que hay otra
845 cosa y ojalá que adhiera con otro tipo de estilo no solo con el tradicional, pero el objetivo
846 de grabarlo es escuchar las clases detenidamente para decir, ah bueno, en esta clase
847 sostiene lo que dice, es consecuente o no, porque el objetivo final de mi tesis es investigar
848 y decir “este es el estilo de mi tesis, este es el estilo que en realidad lleva adelante en su
849 práctica pedagógica”, y ver qué relación tiene el estilo que llevás adelante con tu visión de
850 la educación física digamos, vos al tener estas visiones de la educación física, se
851 presupone de... esto de ser consecuente como yo les digo siempre, deberías llevar
852 adelante determinados estilos. En el caso de ustedes es una etapa que recién comienza y
853 es una formación, me pasa a mí que tengo algunos años trabajando, y al que es una
854 persona crítica le pasa a gente de 20 años dando clases, entonces ese es el sentido, pero
855 sin duda que... lo raro sería que ya lo tengas súper definido, que a una edad tan joven
856 dice eso, es que te casas con algo primero para no decir... eso es como el que dice “yo
857 me recibí y no estudié nunca más”, se jactan de eso, en la profesión que sea estás
858 equivocado, porque vos te recibís con un océano pero así de profundo de conocimiento...
859 pero bueno, la idea justamente o lo que esperaba que pase es eso, está bueno que
860 puedas discriminar “elijo este estilo pero no sé si lo llevo adelante en la práctica”.

861 V: Igual lo lograste, como que me tiene confundida y no me gusta...

862 N: bueno, esa es la idea. ¿Y qué relación crees que tiene tu visión social de la educación
863 física con los estilos de enseñanza que elegís y vos que realizas?

864 V: no la entiendo muy bien... no, sí, qué relación tiene... igual no lo hice...

865 N: tendrías que poder pensar... primero ¿tiene relación? La visión que vos elegís con el
866 estilo que elegís desde lo discursivo y con el que llevás a la práctica... y si tiene relación
867 cuál crees que sería...

868 V: lo que yo escribí, por ejemplo... [silencio] yo había escrito que uno era el socializador, y
869 por otro lado puse que el tema de la visión o la función psicomotricista... no, no sé cómo
870 hacer la relación, creo que ninguno estoy cumpliendo...

871 N: ¿los estilos o la visión? La visión es más abstracto digamos, porque no es que la
872 cumplís o no... es como, adhiero con esta visión pero... es más ver si se vincula el estilo
873 que decís tener con tu visión de la educación física...

874 V: ah, sí, yo creo que sí se relacionan los estilos que elegí a la visión que elegí, eh... más
875 que nada el creativo y el participativo, al hecho de que la... visión recreacionista, y lo
876 socializador lo relacioné más a lo psicomotriz.

877 N: Está bien, eso es como decir, bueno, en esto de tomarlo como un proceso, debería
878 buscar que tenga una relación porque de hecho, lo más importante es qué visión tenés
879 vos de la educación física y que la puedas llevar adelante con los chicos en la práctica, no
880 importa el estilo que tengas.

881 V: Desde lo discursivo o puedo dar la relación, ahora las practicas no sé... igual lo que te
882 dije, lo participativo y creativo sí, lo socializador no sé...

883 N: o sea, es importante la relación, de hecho lo pongo como pregunta y el objetivo central
884 de la investigación es saber qué estilo de enseñanza elegís, cuál realizas, pero si me
885 quedara con eso solo no me sirve para nada, de qué me serviría saber qué estilo elegís y
886 cuál llevás adelante, si en todo caso lo importante de la educación física sería a quién va
887 dirigida o el sujeto con el que la llevamos adelante, no tanto el egocentrismo mío como
888 docente, mío, tuyo, del que fuera... lo más rico es con esos estilos de enseñanza que
889 elegís, ver qué visión tiene o qué relación tienen eso estilos con tu visión... me paro
890 desde esta visión y por ende trato de desarrollar este estilo... o no... yo plateo que es una
891 hipótesis de mi investigación... decir, ustedes y un montón de docentes, me voy a parar
892 desde una visión social, voy a elegir un determinado estilo porque sé que es lo que está
893 en boga y demás, eh... pero después a la hora de la práctica hacer otra cosa, entonces
894 ahí buscar qué relación tiene y armar yo una clasificación, el alumno X se condice y tiene
895 relación su visión social de la educación física con el estilo de enseñanza que elige pero
896 no con el que lleva a la práctica, o si con los dos... Y la última, que esta es más... no tanto
897 para la investigación pero me parece que está bueno charlarlo con ustedes, por el
898 proceso de la práctica, decir bueno, si considerás que en el sistema educativo existe
899 libertad en el momento de abordar y llevar adelante una clase o una práctica de
900 educación física... desde la planificación, objetivos, saberes...

901 V: eh, como cuando leí esa pregunta como que sí y no, mi respuesta no va a ser ni sí ni
902 absolutamente no, creo que sí trae limites en el tema de los contenidos, porque
903 justamente e baja el curriculum y todo, pero en el plateo de los objetivos también... pero
904 en la clase y en la práctica no hay límites...

905 N: sí, no tanto pensado en términos de limites sino de libertad, al revés, no pensar qué
906 limites me ponen sino que grado de libertad...

907 V: entonces todo lo contrario, sí tengo libertad en el momento de dar mi clase, en el
908 momento de organizar mi clase, como la quiero dar, pero tal vez... ay no quiero hablar de
909 límites...

910 N: la pregunta es cómo disparadora...

911 V: lo único que creo que no hay tanta libertad en el momento de planificar, presentar,
912 bajar contenido del curriculum...

913 N: está bueno como visión, hay que ver si la sostenes en el tiempo o... cuando te metés
914 en el sistema...

915 V: solo decir que no tengo libertad...

916 N: igual, ojo, hay que ver en qué términos de libertad, esto que decís de la curricula y
917 demás, bueno, en cierto modo está bueno, el problema no pasa en que quizás no tengas
918 libertad a qué dar y cómo, en términos de contenidos y objetivos, porque de hecho está
919 bueno que algo te regule, el problema es que está desactualizadísimo, y reconoce una
920 social visión de la educación física, de hace 50 años y un solo estilo de enseñanza, que
921 es el tradicional, entonces el problema no es que te regulen desde ahí sino que está
922 desactualizado, por ahí parado desde el lugar de ustedes hay que ver qué libertad en la
923 práctica, lo que charlábamos al principio, tenés el profe de acá, el de la escuela, que el
924 profe en la escuela capaz que lo obligó la directora a que te acepte a vos como
925 practicante, no es que tiene empatía y dice "bueno, yo también fui practicante", acá en la
926 dirección nos pasa de decir bueno, hay profes que no quieren que vayan practicantes
927 entonces "pará, ¿vos no fuiste practicante?" y obligados a regañadientes acepten pero
928 después no quieren que el pibe innove en nada, quieren que controlen el grupo porque
929 después se van... si a vos como futura profe te genera esto, no saber con qué quedarte,
930 imagináte el pibe, le das vuelta la cabeza en el buen sentido porque venía acostumbrado
931 a una única cosa y vos le demostrás que en la clase de educación física se puede hacer
932 otra cosa que estar en fila uno atrás de otro, y bueno, después el que piensa así desde
933 dónde lo argumenta o fundamente con el pibe para volver a eso, no está mal pero para un
934 determinado momento. Bueno Vicky, una genia...

935

936 **Entrevista Lucila**

937 **Caso 4 Lucila**

938 N: La primera, así como disparador ¿cuál pensás que es el motivo por el que un profesor
939 va a una escuela y por qué?

940 L: Esto es lo que yo pienso, no sé si está mal o bien. Yo puse que el profesor va a una
941 clase por el motivo de querer transmitir un conocimiento o un saber o un aprendizaje, pero
942 tratando siempre de brindar herramientas necesarias para que el alumno pueda construir
943 su propio aprendizaje, que sea significativo.

944 N: La idea es que justamente salgan las respuestas, o en la charla, lo que vos pensás o
945 considerás de la educación física en los distintos escenarios posibles, cómo planificar,
946 cómo abordar un estilo de enseñanza, tratando de profundizar con las lecturas que hemos
947 hecho y con tu formación a lo largo de cuatro años. ¿Y cómo definirías a la educación
948 física a partir de eso?

949 L: También, medio cortito, yo pienso que la educación física es una disciplina que se va a
950 encargar del desarrollo de los procesos de enseñanza, o sea lo que permite al alumno,
951 eh, conocer y descubrir su propia motricidad, que la desarrolle con su propia autonomía
952 digamos, eso pienso yo.

953 N: ¿Únicamente vista desde la motricidad la educación física?

954 L: Ehm, si, en ese sentido sí. Después la función social que tiene, también es esa, pero
955 también abarca otras cosas, como los valores, los hábitos que genera.

956 N: Y en esto de la función social te acordás que había como una clasificación que
957 habíamos visto nosotros, incluso en el proyecto... ¿con cuáles de esas, ahora después de
958 lo que fue el comienzo de armar el proyecto, todo el proceso de prácticas que
959 llevamos...? Vicky me decía, "había puesto estas en el proyecto y ahora me doy cuenta
960 que esta y esta no las usé..."...

961 L: Claro, me pasó lo mismo, yo puse tres, pero la que más pienso es la psicomotricista,
962 brindar siempre experiencias al alumno para que después ellos puedan transferirlo a su
963 vida diaria digamos.

964 N: ¿Y qué más habías puesto?

965 L: Yo había puesto la recreacionista y socialista creo... O sea la relacionista también creo
966 que... pero siempre a través del juego, que el profesor usa como herramienta el juego
967 para transmitir o desarrollar alguna habilidad o conocimiento en el taller como que... no sé
968 si se van a desarrollar, eh... bien un conocimiento, sino que... el juego está bueno...

969 N: Bien, habías puesto vos la desarrollista, la psicomotricista y la recreacionista. Es como
970 que eso te va dando lugar y en ese armar una historia, decir bueno, para qué va un profe
971 a la escuela debería empezar a tener relación con tu definición de educación física y con
972 las visiones que adherís.

973 L: Si, también la función social que yo veo es que hay, en la educación física usar todo el
974 cuerpo, no es como otras materias adentro del aula, como que te da otros valores,
975 respetando también al compañero, están todo el tiempo en interacción con el otro, bah,
976 pienso eso yo.

977 N: Si, y es atravesado por un montón de cosas más que únicamente la motricidad
978 digamos, es como que... esta bueno que te sirva a vos como disparador todo esto que
979 vamos viendo, que hay un montón de cosas más en la educación física, porque a mí me
980 da la sensación de que te encasillás con una visión, un tipo de clase, y después en la
981 charla, en el dialogo no es que sos tan impermeable, sos bastante abierta en ese sentido,
982 es como que incluso desde lo discursivo das espacios a otras cosas, es como poder
983 profundizar un poco más en el conocimiento más teórico para el día de mañana poder
984 bajarlo a tus clases, sino es como que uno se termina quedando con lo que más vio y
985 terminás haciendo, bueno, o una visión deportivista o un estilo de enseñanza más
986 tradicional, cuando por ahí hay un montón de cosas más. Y en el caso tuyo, ponele, se
987 nota que sos abierta o permeable a esas cosas, no es que tenés súper definido tu estilo,
988 tu visión...

989 L: Claro, yo creo que cuando vas atravesando las diferentes prácticas, o cuando vas a
990 trabajar, uno cambia esa visión, no creo que sea así siempre, bah, no sé...

991 N: Sin dudas, además esto es una posible clasificación o una matriz de datos que yo armé
992 sobre esto, pero puede haber un montón de cosas más, en tu formación "mirá, esto me
993 cierra más porque vincula esto con esto, me quedo con esto..." o "adhiero con esta visión
994 o esta función social pero le sacaría esto y esto...", en ese sentido está bueno. Y con tus
995 palabras ¿cuál me dirías que es el sentido de planificar y por qué?

996 L: Yo planifico para mí en el sentido que organizo y me orienta a lo que yo quiera dar en
997 una clase. También para reflexionar, para ver todas las planificaciones que vos diste y lo
998 que vos planteas. También puede servir, a mi hasta ahora no me pasó, que sea algo
999 formativo digamos, que vos tenés que presentar...

1000 N: ah, que lo tengas que planificar para presentar sí o sí...

1001 L: Claro...

1002 N: Bueno, desde el proyecto era... ustedes, en términos de la materia, es como que tenés
1003 la obligación de... no es que planificaste porque querías... el proyecto de hecho era la
1004 planificación macro y después cada planificación diaria...

1005 L: También es una ayuda memoria, siempre antes de la clase lo repaso y veo lo que voy a
1006 dar.

1007 N: ¿Y en el aspecto más macro lo pensaste? Para qué me sirve o me sirvió planifica como
1008 un proyecto...

1009 L: si, me orienta bastante, en el sentido de volver y ver lo que pusiste en el proyecto para
1010 volver y ver lo que hiciste en la clase, yo nunca lo había hecho.

1011 N: Es como que retomás el objetivo general que planteas para dar la clase en sí, o desde
1012 qué visión te parás para ver cómo desarrollás la clase, y lo que charlábamos ayer,
1013 pasado, que no pase esto y planificas así por día y vas viendo qué se te ocurre y por ahí
1014 no tiene tanta consecución con el objetivo. Ustedes ya sabiendo que a mediados de
1015 agosto van a empezar con las prácticas de jardín, aunque no te pidan un proyecto, si te
1016 gustó la idea de armar un proyecto porque sentís que te ayuda, por ahí no tan puntilloso
1017 pero te armás tu proyectito para jardín, tus objetivos generales, específicos, los ejes, todo,
1018 y es como que... está bien, no vas a armar las 12, 14 clases, todas ,pero sí qué querés
1019 que vaya pasando en cada una, de la primera a la última, entonces el día que tenés que
1020 planificar la llenas con actividad nomás... Y sí, capaz vas a estar tres o cuatro días
1021 trabajando en eso a full pero ya te olvidaste después para el resto de las prácticas de
1022 planificar, es llenar con alguna actividad, cambiar alguna actividad, algún objetivo, pero ya
1023 tenés armado...

1024 L: si, aparte para que tenga alguna continuidad, eso o que vos me decías que por ahí me
1025 cuesta...

1026 N: eso es una de las cosas más importantes. ¿Y en la modalidad de organización de la
1027 clase? ¿Con cuál te sentís más cómoda y compartís?

1028 L: Yo había arrancado con inicio, desarrollo y cierra, pero después lo cambié, porque... o
1029 sea, era el enunciado nomás, porque me sentí más cómoda con el momento inicial,
1030 momento de actividad motriz y de actividad final, porque como que le das un espacio de
1031 interacción al alumno, que él cuente lo que trae o cómo se sintió, si hubo dificultades o le
1032 pareció fácil(((ESTO NO PASO NUNCA))). Me sentí más cómoda con eso...

1033 N: Eso por ahí lo que falta, y es normal que pase, raro sería que no, en ocho o diez
1034 clases, ya lo tengas súper controlado, esto de decir bueno, lo planteo así por momentos
1035 para darle participación incidencia, que se parte de la clase, tanto del armado de la misma
1036 como del cierre, es laburarlo para ver qué quiero que pase en ese momento, que no sean
1037 todos los momentos iguales, porque si en una clase mi objetivo es más apuntado a una
1038 cosa, el momento inicial y el final lo debería plantear desde un lugar y si la clase y el
1039 objetivo es otro, ese momento inicial y final lo debería plantear desde otro lugar, por ahí

1040 cuesta más en la escritura de la planificación y no tanto en la práctica, o al revés. Viste
1041 que yo por ahí en las planificaciones te lo marcaba...

1042 L: si... no sé de qué manera abordarlo...

1043 N: pero a los cuatro les pasa lo mismo, desde la escritura, que los momentos los terminan
1044 poniendo siempre igual, entonces como que pierde importancia, si quiero planificar porque
1045 siento que tiene importancia el momento inicial y el momento final, yo mismo le quito
1046 validez si yo mismo "bueno, me junto charlo y me voy".

1047 L: Si, a mí lo que me pasa es que por ahí yo quiero hacer un cierre de una manera y
1048 cuando estoy dando la práctica no puedo, porque el tiempo no me da y tengo que...

1049 N: Si, si, bueno, en tu caso ponele... las practicas del cuatrimestre que viene, las hagas
1050 con Vicky, tratá de que no te toque la última hora como ahora...

1051 L: Siempre elegí la última, no sé por qué, se dio así...

1052 N: o con quien as hagas organizate para que te cambie, o le toque a él si no le tocó otra
1053 escuela, y que a vos no te toque la última hora para que tengas tiempo de hacer el
1054 proceso, porque por más que quiera viste que siempre...

1055 L: Si, la última clase pude hacer eso nomás...

1056 N: y estas cuatro o cinco clases que nos queden, tomate tiempo, o los buscas antes vos
1057 sola, que ya te manejas...

1058 L: si, como que me falta eso de parar la actividad tiempo antes...

1059 N: entonces mientras Vicky está llevando a los suyos al baño, al aula, que vos puedas ir
1060 allá a buscarlos antes y entonces cuando toca el timbre ya estás afuera y aprovechamos
1061 bien, y si hay que entrar cuando ya tocó el timbre y que se pongan el guardapolvo
1062 mientras cantan no importa, pero estas cuatro o cinco clases, que puedas tomarte el
1063 tiempo para los tres momentos bien y abordarlos como vos lo pensaste pero abordarlos. Y
1064 de ultima sí, achicás un poquito el espacio de la actividad motriz para que te del cierre...

1065 L: si, porque también lo que hacía, dentro del aula... mientras se ponían el guardapolvo...

1066 N: ¿Y desde la visión más macro? ¿Con qué modalidad de organización compartís?
1067 Constructivista, tradicional...

1068 L: Creo que había elegido el constructivista, no me acuerdo bien, sí, basada en la
1069 constructivista. Siempre teniendo en cuenta al alumno, que pueda construir esos
1070 aprendizajes significativos... que eso me habías corregido, que era medio contradictorio a
1071 macro constructivista y a micro tradicional...

1072 N: bueno, pero viste, eso te demuestra que estamos muchas veces arraigados de cosas,
1073 y como yo le decía a Vicky recién, vos me das la misma sensación, desde lo discursivo

1074 sos bastante permeable, abierta a recibir informaciones nuevas, a ver qué hacés con eso,
1075 no es que decís “yo soy tradicional porque sí”, eso es como el que se jacta de que se
1076 recibió y nunca más estudió.

1077 L: sí... pero es como que no...

1078 N: bueno... es un gran avance darte cuenta de eso, y aunque en este momento te
1079 genere esa confusión que no sabes para donde disparar, está bueno que se genere esa
1080 confusión en el buen sentido, lo que te demanda es el compromiso, seguir formándose,
1081 leer, saber que hay otra cosa, entonces el día de mañana decir “bueno, yo me paro desde
1082 el tradicionalismo pero no porque no sé qué hay otra cosa, porque leí... pero no comparto,
1083 me quedo con la tradicional”...

1084 L: o agarro un poco de cada una...

1085 N: el tema es no quedarse con algo porque es lo único que habría. ¿Y las propuestas de
1086 enseñanzas y las técnicas que mayormente usás?

1087 L: Como que no sabía qué poner, porque en estas prácticas no sé con cuál me sentí más
1088 cómoda, puse estaciones porque yo lo vi que al separarlo por grupos se motivaban mucho
1089 más con el material que le proponías... cuando estaba en el grupo general era como si...
1090 no me escuchaban....

1091 N: eso bien en lo micro ¿y más en lo macro?

1092 L: Eh...

1093 N: qué tipo de propuesta, si es una tarea motriz, una secuencia de actividad lúdica, un
1094 cuento motor...

1095 L: eh... no sé... bah, en las actividades, en las tareas motrices... a mí me gustan mucho
1096 los juegos también, pero no sé si con este grupo, capaz que ellos se re prenden pero
1097 como que al no escucharlos siento que no sale lo que les propongo, es algo mío...

1098 N: es parte de un proceso, y después el día de mañana te das cuenta que de un momento
1099 a otro, a mí me pasa, tengo nenes en distintos grados que no los tuve el año pasado y
1100 otros grados que sí, y notas el cambio, y el pibe, con todo lo bueno y lo malo que trae uno
1101 como docente, se acostumbra a vos entonces laburas de otra forma. Con los que no
1102 laburé nunca me pasa que salís y te agarran los materiales, te hacen un desastre como a
1103 ustedes, y con los que ya los tengo ya salen solos, saben que salimos nos juntamos,
1104 charlamos, saben que van a buscar el material conmigo. Entonces cuando empezás a
1105 tener esas cosas definidas te das lugar a armar otras cosas, en esto de los juegos sería
1106 bueno, armo una secuencia de actividades lúdicas que tenga un por qué, que no sea
1107 jugar por jugar...

1108 L: está bien, por ejemplo yo hice muchas clases con circuito, me gusta, pero también, con
1109 este grupo es como que no tienen el hábito de respetar al compañero, todo el tiempo
1110 salen todos juntos y tengo miedo que se golpeen.

1111 N: Si, eso te planteás o parás bien desde la tarea motriz, y dentro de la tarea motriz ¿qué
1112 tipo crees que laburaste o desarrollaste? Y desde el discurso con cuál compartís... más
1113 dirigidas, semi dirigidas...

1114 L: Traté de hacer algunas semidirigidas, que ellos también creen su propio aprendizaje,
1115 pero siempre apuntando a los objetivos que quería de esa clase, por ejemplo salto, las
1116 actividades motrices, y que ellos creen el aprendizaje. Pero también tuve otras clases
1117 dirigidas, para mí, que yo les decía lo que tenían que hacer.

1118 N: Son formas, y está bueno ir probando diferente para que el día de mañana digas “me
1119 quedo con esta pero porque pasé por las otras y no me cerraron tanto...”, o si...

1120 L: Si, igual, este grupo que es tan chiquito, le das algo y...

1121 N: si, si, depende un montón de cosas del grupo, de la escuela, los materiales. Y si
1122 hablamos de estilos de enseñanza? A partir de lo que fuimos leyendo... cuál elegís al
1123 momento de pensar tu prácticas, tratá de abstraerte lo que crees que hacés, si decís
1124 bueno, la pienso sin saber que lo voy a hacer, bueno cómo lo pensarías en cuanto estilos
1125 de enseñanza, cómo lo pensaste al principio del proyecto y si cambió algo...

1126 L: Yo lo pienso pero no sé si lo hago, lo que quiero... elijo el estilo cognoscitivo porque
1127 desarrolla un pensamiento crítico en el alumno, quiero que aprenda, eh, digamos, que
1128 haga un aprendizaje significativo y lo pueda transferir, pero no sé si lo hago. Después
1129 también puse el estilo participativo, donde el docente es mediador, que siempre da
1130 participación al alumno, y el otro que había puesto era el creativo, dejando que el alumno
1131 cree su propio aprendizaje. Y después la otra pregunta que decía cuál yo abordé, no sé si
1132 esos tres, para mí, me enfoqué más en el participativo, y en el estilo creativo, creo que
1133 fueron dos, en el semi dirigido, que le di material para que creen su propio... pero no sé,
1134 para mí el cognoscitivo no lo vi...

1135 N: Bueno, pero es un buen disparador ya, pensarte desde donde te posicionás y por qué,
1136 y después decir bueno, si en la práctica pasó esto o no, como yo les decía al principio,,
1137 que es el motivo de mi investigación, decir bueno, a ver, constatar o no si el estilo de
1138 enseñanza que ustedes eligen desde lo discursivo lo llevan adelante en la práctica o no,
1139 porque en el caso de ustedes puede ser producto de que se están formando, pero hay
1140 docentes firmados desde hace años que por ahí vos le preguntás esto o con qué visión de
1141 la educación física adhieren y te dicen la que saben que está de moda, en boga, la que

1142 querían tener, pero al momento de observar la clase tienen otra visión y otro estilo
1143 totalmente diferente, entonces ahí no sos consecuente y es donde terminás siendo más
1144 hipócrita que otra cosa, porque de última si adherís con eso bancalo pero tratá de dar tu
1145 fundamento, pero no digas una cosa y hagas otra. Y vinculado a eso, con la 9, ¿qué
1146 relación crees que tiene tu visión social de la educación física con los estilos de
1147 enseñanza que elegís?

1148 L: No es más que lo que dije antes, el estilo de enseñanza que elijo, que el profesor es
1149 como el mediador, el guía del alumno, que pueda brindar las experiencias para que él
1150 mismo cree y lo pueda transferir a la vida diaria, a esa función social la veo.

1151 N: A la función social dentro de la que elegiste con cuál crees que...

1152 L: la psicomotriz...

1153 N: ¿Y las otras? ¿Crees que tienen alguna relación? Las otras visiones que elegiste con
1154 los estilos de enseñanza que también elegís, que llevás adelante... más que nada con lo
1155 que elegís, porque por ahí ahora cuesta darse cuenta si llevás adelante ese estilo o no...

1156 L: sí, tiene que ver las tres, pero... mmm... no sé cómo relacionarlo más a lo social, a la
1157 función social que tienen, porque la recreacionista es más parecida a los juegos ,
1158 cuando están en interacción con el otro, con todo el grupo... el desarrollista también tiene
1159 que ver, porque siempre vas a estar desarrollando las condiciones... y en las clases las
1160 pongo, siempre, pero no sé cuál sería la función social... bah, las experiencias que les
1161 das...

1162 N: está bien, de hecho la idea sería esa más allá de la visión social que elijas y el estilo,
1163 es esto de, bueno, que sea consecuente una cosa con la otra, porque de hecho el fin
1164 último, lo importante sería, ¿qué hago, a las personas que va dirigida la educación física o
1165 la práctica, no a mí como docente si me pongo en el centro, el egocentrismo sino más
1166 pensado a qué hago con las personas a las que va dirigida... no me serviría de nada
1167 saber qué estilo de enseñanza elijo y llevo adelante, si no lo vínculo con la función social
1168 que tengo de la educación física, muchas veces el fin último de la investigación, el fin es
1169 ese, saber qué estilo de enseñanza tienen ustedes, cuál llevan adelante y si tiene relación
1170 ese estilo con la función social que ustedes plantean de la educación física, así que está
1171 buenísimo. Y la última, que no es tanto para la investigación pero me pareció buena para
1172 charlarla con ustedes metiéndonos en el cierre de la práctica, si crees que hay libertad en
1173 el sistema educativo al momento de abordar y llevar adelante la práctica pedagógica...

1174 L: Para mí no hay libertad en el sentido que el sistema educativo está regido por el
1175 currículum, ahí te plantean todos los conocimientos mínimos que tenés que desarrollar

1176 digamos, vos tenés que... eh, como la planificación, la tenés que presentar digamos, para
1177 mí no hay una libertad en lo que vos querés dar, igual nunca trabajé en una escuela,
1178 tampoco sé... el programa de cada escuela...

1179 N: ahora con las prácticas te metés en la escuela desde otro rol pero lo vas viendo...
1180 Vicky sobre la misma pregunta, reconocía lo mismo de la curricula y demás, pero creía
1181 que sí tenía libertad...

1182 L: No, para mí no hay libertad, capaz vos en tu clase la podés dibujar...

1183 N: claro, ella decía me dicen lo que tengo que hacer y cómo pero con la curricula,
1184 después en la clase tengo libertad...

1185 L: claro, en la clase sí, pero si alguien te va a observar, vos tenés que...

1186 N: Si, de hecho el directivo te puede ir a observar y decir "para, planificaste que ibas a
1187 hacer esto y no lo estás haciendo"... hay que ver también desde donde uno toma o
1188 pretende la libertad. Yo no veo mal la libertad en términos de decir, bueno, está bien que
1189 alguien nos regule qué podemos dar, qué no, porque de hecho así se ha desvirtuado la
1190 educación física, de que está re metido el deporte en las escuelas y prácticas que hay que
1191 ver si son propias de la educación física...

1192 L: por ejemplo los deportes no convencionales no están...

1193 N: claro, o vida en la naturaleza está en la curricula pero no se hace, practicas acuáticas
1194 tampoco... entonces como que está bien que alguien te regule qué podés dar y qué no,
1195 para que no sea un libertinaje, por ahí el mayor problema es que eso está súper
1196 desactualizado, no tanto que esté bien o mal que te regulen, está re desactualizado en la
1197 curricula, con los contenidos que te propone, los objetivos que dice que tenés que
1198 desarrollar...

1199 L: Igual después en cada escuela hacen un programa...

1200 N: En cada escuela tenés el PEI institucional, pero digamos, cada materia o cada área,
1201 deberías regirte por la curricula que hay para educación física, que sigue planteando la
1202 forma (gimnica) en el desarrollo de la educación, entonces no te deja casi salirte de una
1203 visión higienista, entonces si vos tenés una visión más desarrollista o más crítica, es
1204 contradictorio, porque o no estás respetando la curricula, que poder tener fundamentos
1205 desde donde posicionarte. Y lo que pasa que están muy desactualizadas las curriculas,
1206 en todos lados pasa, porque en su momento cuando se armaron... la arma gente que no
1207 está en el patio, gente que tiene una visión deportivista y no desde la formación de la
1208 educación física, y termina pasando eso. Bueno Lu, buenísimo, una genia.

1209

1210

1211

1212

1213 **Proyectos de Educación Física para prácticas docentes**

1214 **Caso 1 Florencia**

1215 **FUNDAMENTACION:**

1216 La educación física es una práctica pedagógica que tematiza sobre las prácticas
1217 corporales, centradas en diferentes movimientos para perfeccionar, controlar, y formar el
1218 bagaje motriz del alumno a través de procesos de enseñanza aprendizaje que los lleven a
1219 descubrir sus propia motricidad de forma autónoma y singular. Es una práctica social,
1220 cuya finalidad es permitir a los sujetos integrarse reflexivamente en el campo de la cultura
1221 física, tanto en el plano subjetivo como en desarrollo de competencias corporales y
1222 motrices significativas.

1223 La educación física se puede ver como una actividad terapéutica, educativa,
1224 recreativa o competitiva que inculca diferentes valores en los alumnos, ya que la misma
1225 procura la apropiación de diferentes valores, como la convivencia, el disfrute, el respeto
1226 por el otro y la amistad entre los participantes que conforman la actividad.

1227 Se debe destacar que esta disciplina es imprescindible para el bien estar del cuerpo
1228 (salud) ya que ayuda a prevenir y reducir problemas de salud como por ejemplo:
1229 problemas cardiacos, obesidad, problemas musculares, posición, dominio y control de la
1230 motricidad, etcétera, logrando de esta manera, el bienestar del estudiante.

1231 Además, es la encargada de poder brindarles herramientas motrices a los alumnos
1232 para que estos en un futuro puedan resolver cualquier tipo de problema motriz que se le
1233 presente en la vida diaria, ya sea saltar un charco o hacer equilibrio arriba de un árbol, por
1234 ejemplo.

1235 Es necesario destacar que la educación física debe ser abordada de forma integral,
1236 utilizando el juego como una de las metodologías de la clase. Principalmente, desde mi
1237 poca experiencia práctica, no solo entiendo a la educación física como “el juego”, sino que
1238 también como la auto exploración y el descubrimiento de uno mismo, en el que el docente
1239 no debe direccionar la clase de forma tradicional, sino más bien debe brindarle
1240 herramientas para que ellos sean partícipes y puedan crear utilizando su imaginación.
1241 Esto hace, que el alumno sea participe activo de la clase y que además realice acciones
1242 que le produzcan disfrute y diversión debido a que realizan cosas de su agrado. Sin

1243 embargo opino que, no debe dejarse de lado el trabajo sobre el deporte y las habilidades
1244 motrices básicas que el niño debe aprender en dicha edad.

1245 A esto se le debe sumar, que desde mi postura docente no adhiero con la postura
1246 tradicional en la que el docente manda y los alumnos obedecen, sino que como se
1247 nombró anteriormente, el alumno debe ser participe activo y el docente debe ser capaz de
1248 tener planificaciones flexibles que le permitan tomar los emergentes que surgen de los
1249 alumnos en la práctica pero no perder de vista el objetivo por el cual se están realizando
1250 las actividades. Además, las clases no deben ser dirigidas en su totalidad, debido a que
1251 esa postura, desde mi punto de vista limita a la imaginación del alumnos, no dejándolos
1252 participar de forma activa en las clases, ya que cada docente marca que se debe hacer y
1253 cómo deben hacerlo sin dejar opción a la participación.

1254 En estas edades, generalmente los niños desarrollan aspectos, de las distintas
1255 habilidades motrices, de forma natural. También adquieren las primeras combinaciones
1256 de movimientos y el aumento del nivel de las capacidades coordinativas.

1257 En cuanto a las habilidades motrices básicas, se puede decir que a partir de los 5
1258 años de edad ya se las realiza con menor dificultad que en las edades anteriores.
1259 Además, el niño ya es capaz de realizarlas de forma combinada y con diferentes variables
1260 como puede ser la velocidad de la carrera, cambiar la dirección de la misma, realizar el
1261 salto con uno o con ambos pies, realiza la trepa sin dificultades y es capaz de realizar
1262 descensos (De una soga por ejemplo) sin presentar grandes dificultades. Puede combinar
1263 la carrera con un salto o correr y lanzar.

1264 Son capaces de organizar y planificar su propia actividad, además de valorar el
1265 resultado de las acciones que ejecutan en la misma. Seleccionan y distribuyen los
1266 materiales a utilizar, descubriendo por si mismos diferentes formas de manejarlos y hasta
1267 de combinarlos. Tienen la capacidad de crear un espacio de juego, que les satisfaga sus
1268 intereses. Estas características muestran un mayor nivel de independencia y que se crean
1269 bases sólidas para que el niño adquiera los conocimientos, partiendo de sus propias
1270 vivencias, lo que constituye la base para la creatividad. En estas edades, los niños sienten
1271 gran preferencia por la carrera, ejecutando la misma con mayor aumento en la fase de
1272 vuelo, mejor ritmo y coordinación.

1273 En este grupo de edad los niños conocen los objetos y son capaces de compararlos
1274 y diferenciarlos por su forma, color y tamaño, e incluso, pueden señalan el lugar que
1275 ocupan en el espacio (arriba - abajo - cerca -lejos). Como muestra de la gran imaginación

1276 que presentan en dicha edad, son capaces de narrar cuentos o historias que ellos mismo
1277 inventan.

1278 Utilizan y se orientan bien en el espacio, ejecutando todos los desplazamientos,
1279 tanto por o desde el piso, en diferentes direcciones y por arriba de obstáculos. También,
1280 realizan desplazamientos hacia atrás, por tablas colocadas en el piso, mostrando así una
1281 mayor orientación espacial.

1282 Realizan la reptación por el piso, por bancos, tablas inclinadas y las ejecutan
1283 llevando el brazo al frente y la pierna correspondiente, de forma alternada pero sin
1284 suficiente coordinación ya que el movimiento se realiza con pausas.

1285 No se observan dificultades con la cuadrúpeda, es decir que tienen los 4 apoyos,
1286 las 2 manos y los 2 pies.

1287 Lanzan y atrapan objetos combinadamente, pero para la captura precisan de la
1288 ayuda de todo el cuerpo, cuando le lanzan la pelota del aire.

1289 Las habilidades motrices no solo aparecen por efectos madurativos, sino que deben
1290 ser aprendidas y por lo tanto practicadas.

1291 Sin embargo hay que tener presente que se trata de sujeto que no aprenden todos a
1292 la misma vez ni tampoco son todos iguales. Por lo tanto esta caracterización, hace
1293 mención en general, ya que cada uno aprende de diversas formas y en distintos tiempos,
1294 por esta razón surge la necesidad de variar las estrategias metodológicas para poder
1295 llevar a cabo el proceso de enseñanza y aprendizaje.

1296

1297 **OBJETIVOS:**

1298 • Que los niños vivencien y perfeccionen por medio de su propio cuerpo las múltiples
1299 posibilidades de movimiento.

1300 • Lograr que los alumnos toleren y respeten las posibilidades y tiempos de aprendizaje
1301 de cada uno de ellos.

1302 • Que los alumnos experimenten y desarrollen las diferentes habilidades motrices
1303 vivenciadas durante la clase.

1304 • Que los alumnos, realicen diferentes actividades mediante las cuales puedan explorar
1305 los diferentes movimientos que pueden realizar con su cuerpo.

1306

1307 **SABERES PREVISTOS:**

1308 Se prevé que los alumnos, desarrollen los diferentes tipos de habilidades motrices
1309 básicas, realizándolas de forma integrada con la coordinación general de los alumnos y el
1310 esquema corporal de cada uno de ellos, para brindarles a estos la posibilidad de que
1311 puedan sentir diferentes tipos de percepciones sobre el mismo contenido. Además se
1312 buscará el desarrollo de los juegos cooperativos, de las destrezas motoras y la realización
1313 de actividades socio afectivas en las que se buscará brindarle un espacio de expresión a
1314 los alumnos.

1315

1316 **PROPOSITOS:**

- 1317 • Generar situaciones de aprendizajes en las que los alumnos y alumnas, utilizando
1318 herramientas propias y otras propiciadas por el docente, busquen la resolución de
1319 problemas motrices de diferentes grados de complejidad.
- 1320 • Propiciar espacios de expresión del cuerpo en movimiento, en los cuales los
1321 niños/as participen creativamente en diferentes actividades que los lleven a
1322 descubrir formas personales de expresión y comunicación.
- 1323 • Proponer espacios en el que el alumno pueda potenciar sus individualidades e
1324 integrarse con el grupo, buscando el desarrollo socio - afectivo.
- 1325 • Generar variedad de actividades en el que el alumno pueda sentirse partícipe de
1326 la actividad utilizando su imaginación, su experimentación de las diferentes
1327 situaciones motrices realizadas en circuitos, estaciones o rincones, de manera
1328 individual, en parejas, en pequeños grupos y en grandes grupos.
- 1329 • Generar espacios de reflexión sobre los contenidos abordados durante las clases.

1330

1331 **EXPETATIVAS DE LOGRO:**

1332 Se pretende lograr que los alumnos puedan disfrutar la clase de educación física,
1333 cumpliendo con los objetivos propuestos para cada clase, aprendiendo a través de
1334 diversas experiencias, las habilidades motrices.

1335

1336 **MODALIDAD DE ORGANIZACION / PROPUESTA DE ORGANIZACION DE CLASE:**

1337 La clase, tendrá una propuesta a nivel macro constructivista. Presentará una
1338 modalidad que divide a la clase en 3 momentos:

1339 El principio es un momento inicial en que se busca que los alumnos realicen una
1340 ronda en la cual se les presentarán las actividades que se van a realizar durante toda la
1341 clase. Además se les preguntara si están de acuerdo y si quieren realizar la actividad
1342 propuesta.

1343 El segundo momento, es más direccionado hacia los contenido propios que se van a
1344 desarrollar, es decir, las actividades propiamente dichas que se realizarán a lo largo de
1345 toda la clase, desplegando variadas situaciones y posibilidades para el alumno.

1346 El último momento invita a los alumnos a reflexionar sobre las actividades realizadas
1347 durante toda las clases, realizando así (en conjunto entre docente - alumnos) una
1348 evaluación de la clase.

1349

1350 **EJES:**

- 1351 - Búsqueda del desarrollo autónoma de la disponibilidad corporal y motriz.
- 1352 - Juego y jugar
- 1353 - Prácticas corporales en relación con el medio ambiente.

1354

1355 **PROPUESTA DE ENSEÑANZA:**

1356 Las propuestas de enseñanza que se realizarán durante la clase son variadas,
1357 debido a que se utilizarán tareas motrices semidefinidas en las que el objetivo final está
1358 identificado pero no se marca el camino de cómo llegar hasta allí. El docente planea una
1359 actuación semi - directiva en la que se puedan tomar los emergentes que de ellos mismos
1360 surgen durante la práctica.

1361 También se utilizarán los cuentos motores, que permiten que el docente cree
1362 situaciones imaginarias para que el alumno desarrolle diferentes tareas motrices.

1363 Otra de las variantes es permitir la creación de instancias de juego por parte de los
1364 alumnos, aprovechando los diferentes emergentes que pueden resultar de ellos mismos a
1365 la hora de realizar la práctica por último la utilización de secuencias lúdicas.

1366

1367 **ORGANIZACION DE CLASE:**

1368 Las actividades que se realizaran serán variadas, debido a que se trabajan
1369 cuestiones individuales en las que el alumno tenga que resolver los problemas motrices
1370 que se le presenten por sí mismos, y otras actividades en pequeños grupos para fomentar
1371 la integración y que cada uno se pueda dar cuenta de sus capacidades de resolución
1372 dentro del grupo. Además se realizaran diversos circuitos, trabajos por estaciones y por
1373 rincones.

1374

1375 **ESTILOS DE ENSEÑANZA:**

1376 Los estilos de enseñanza que se realizarán a lo largo de todas las actividades son
1377 mixtos, es decir que se realizarán estilos participativos en los que se busca la enseñanza
1378 recíproca entre el docente y el alumno, además busca el compañerismo y la participación
1379 del alumnado. El docente en este caso es un mediador de los aprendizajes. Además
1380 adhiero con el estilo cognoscitivos mediante el cual tengan un descubrimiento guiado y
1381 busquen la resolución de problemas desarrollando el pensamiento crítico y el aprendizaje
1382 de forma significativa, combinándolo con un estilo de enseñanza más creativo en el que el
1383 alumno sea el centro de atención y desarrolle el pensamiento creativo.

1384

1385 **TEMPORALIZACIÓN:**

1386 La temporalización del proyecto se basará en la realización de 12 clases en las que
1387 se buscara el desarrollo de los ejes a trabajar.

1388

1389 **PERPECTIVA EVALUATIVA:**

1390 La evaluación de dichas actividades se realizará de forma permanente, mediante el
1391 proceso de observación, además se evaluará si el alumno ha tenido evolución en cuanto
1392 al proceso de adquisición de los contenidos planteados en dichas clases, y también se
1393 tendrá en cuenta el entendimiento de las actividades realizadas, la participación y la
1394 creatividad de cada uno de los alumnos.

1395 **RECURSOS DIDACTICOS Y MATERIALES:**

1396 Se realizarán acuerdos con los alumnos en los que ellos propongan actividades y
1397 variantes para las dichas propuestas por el docente. (Conos, aros, pelotas, colchonetas,
1398 sogas, gomas de auto, etc.).

1399

1400 **Caso 2 Santiago**

1401 **Fundamentación**

1402 La educación física es aquella práctica corpórea, que se hace responsable de
1403 desarrollar procesos de enseñanza aprendizaje, que permite explorar, descubrir y
1404 construir la motricidad propia del chico, impulsando movimientos creativos e intencionales.
1405 Se brinda instrumentos o herramientas para que el individuo entienda y pueda
1406 posicionarse críticamente a una cultura corporal y de movimientos. De la misma manera,
1407 ofrece una socialización formada por valores que permita la convivencia, el respeto, la
1408 amistad y el disfrute.

1409 Además de esto la práctica de la educación física ofrece a los niños contribuir al cuidado y
1410 preservación de la salud, al fomento de la tolerancia, el respeto de los derechos humanos,
1411 la ocupación del tiempo libre, impulsa una vida activa en contra del sedentarismo, etc. Ya
1412 que es una práctica social, cuyo propósito es permitir a las personas integrarse en el
1413 campo de la cultura física, teniendo en cuenta que estamos en una sociedad cambiante e
1414 inestable, con importantes diferencias de clase.

1415 Con lo dicho anteriormente, y teniendo en cuenta que trabajamos con chicos de 4 o 5
1416 años, donde en esta edad se van dando aspectos, como el perfeccionamiento de las
1417 distintas habilidades motrices, la adquisición de las primeras combinaciones de

1418 movimientos y el aumento del nivel de las capacidades coordinativas. En estas edades el
1419 aprendizaje que los niños van asimilando va adquiriendo cierto significado para ellos y
1420 esto lo logran porque la ejecución de las tareas motrices se realiza con una participación
1421 mucho más activa del pensamiento. Comienzan a establecer una relación entre lo que
1422 aprenden y su vida, sus necesidades, intereses, y esto ocurre dentro de otros factores,
1423 por el aumento cada vez más progresivo del interés, el que estará presente siempre que
1424 las actividades que los niños/as realicen sean de gran motivación para ellos.

1425 Los niños y las niñas en las edades de 4 y 5 años nos sorprenden con su gran riqueza de
1426 movimiento y su alto nivel de independencia. En este grupo de edad son capaces de
1427 organizar y planificar su propia actividad, en la organización de la actividad motriz,
1428 seleccionan y distribuyen los materiales, como utilizar estos mismos, descubriendo por si
1429 mismas diferentes formas de manejarlos y hasta combinarlos. (Catalina González
1430 Rodríguez, 2002).

1431 Mediante este proceso, se le brindará al niño un aprendizaje, donde vivencie, descubra,
1432 construya y resuelva problemas de una forma autónoma buscando como objetivo la
1433 exploración del cuerpo y la motricidad. Desarrollando esto con una visión constructiva,
1434 donde la relacionaremos con una educación psicomotriz y desarrollista en la cual esté
1435 relacionado lo psicológico con lo intelectual, lo emocional y su relación directa con la
1436 actividad motriz, como decíamos anteriormente, dándole la posibilidad a los niños de que
1437 se relacionen con saberes vinculados, desarrollando las cualidades físicas desde una
1438 mirada global, pero a la vez utilizando el medio que los rodea. Todo esto se dará con
1439 tareas definidas, semidefinidas y no definidas, donde la actividad puede ser directiva,
1440 donde está determinada la acción, o especificando solo el objetivo o por último donde no
1441 se especifica el objetivo ni la acción a realizar. Otra forma de llevar a cabo la clase es
1442 utilizando cuentos motores, que son de gran interés para los chicos, pero a la vez se
1443 tienen que sentir motivados.

1444 **Objetivos**

- 1445 • Que los chicos vivencien con sus propios cuerpos la mayor cantidad de
1446 movimientos.
- 1447 1. Habilidades motrices básicas.
- 1448 2. Reconocimiento del cuerpo en el espacio y tiempo.
- 1449 • Que los niños reconozcan sus propios cuerpos y esquema corporal.
- 1450 • Que construyan de su propia identidad.
- 1451 • Que los alumnos tengan un aprendizaje autónomo.

1452 **Saberes previstos**

- 1453 • Desarrollo de las habilidades motrices básicas.
- 1454 • Reconocimiento del esquema e imagen corporal.
- 1455 • Reconstrucción y resolución de problemas.
- 1456 • Desarrollo de su identidad.
- 1457 • Favorecer el desarrollo físico autónomo.
- 1458 • Brindar una educación sociomotriz y psicomotriz.
- 1459 • Preservar el cuidado de la salud.

1460 **Propósitos**

- 1461 • Favorecer, a través de situaciones variadas, a que los alumnos y alumnas
1462 descubran, comprendan, desarrollen y coordinen las diferentes habilidades y
1463 destrezas motrices básicas para utilizarlas en diferentes experiencias de relación
1464 con el espacio, el tiempo, los objetos y los otros.
- 1465 • Propiciar espacios de expresión del cuerpo en movimiento, en los cuales los
1466 niños/as participen creativamente en diferentes actividades que los lleven a
1467 descubrir formas personales de expresión y comunicación.
- 1468 • Generar actividades en el que el alumno pueda sentirse partícipe de la actividad
1469 utilizando su imaginación.
- 1470 • Generar espacios donde el niño pueda experimentar y vivenciar diferentes
1471 situaciones motrices trabajando en circuitos, estaciones o rincones, de manera
1472 individual, en parejas, en pequeños grupos y en grandes grupos.

1473

1474 **Expectativas de logro**

1475 Teniendo en cuenta los objetivos y los saberes previstos, las expectativas como docentes
1476 son(es) que los alumnos tengan un proceso donde vivencien y experimenten la mayor
1477 cantidad de movimientos, es decir brindarle herramientas como son las habilidades
1478 motrices para luego comenzar con las habilidades específicas y así poder tener un bagaje
1479 motriz completo para poder ingresar a la primaria, tanto esto, como la autonomía en la
1480 vida social y la creatividad para crear movimientos.

1481

1482 **Propuesta de organización de clase**

1483

1484 Durante el tiempo de este proceso las clases se organizarán de forma en que tendrá tres
1485 momentos, donde comenzará con una rutina inicial, donde se charla con los chicos sobre
1486 la clase anterior y darle un panorama de lo que realizará en la clase.

1487 El segundo momento se le llama la práctica activa, donde se invita al niño a realizar una
1488 actividad motriz.

1489 Y por último en el momento final, volvemos a charlar con los chicos, donde se les
1490 pregunta como estuvo la clase y como la pasaron, se contará lo que se hará la próxima
1491 clase y que se les ocurre a ellos realizar.

1492 Teniendo en cuenta que es una clase constructiva, se interactúa con el grupo, se los
1493 escucha, se les permite que creen, que participen ya que estas son iniciadas por el
1494 docente, pero también pueden ser emergentes generados por los niños porque se les
1495 dará la oportunidad de hacerlo.

1496

1497 **Eje temático**

1498

1499 *“actividades físicas sostenibles, donde se busca el desarrollo autónomo de la*
1500 *disponibilidad corporal y motriz”.*

1501

1502 **Propuestas de enseñanza**

- 1503 • Tareas motrices.
- 1504 • Definidas.
- 1505 • Semidefinidas.
- 1506 • No definidas.

- 1507 • Cuentos motores.
1508 • Permitir la creación de instancias de juego.

1509

1510 **Organización de clase**

1511

- 1512 • Utilización de rincones.
1513 • Circuitos.
1514 • Estaciones.
1515 • Trabajos en grandes y pequeños grupos.

1516

1517 **Estilos de enseñanza**

1518

1519 Se adhiere con un estilo de enseñanza cognitivo donde el alumno debería tener un
1520 aprendizaje significativo que pueda investigar y tener una experimentación motriz, es decir
1521 que el docente les brinde herramientas para su aprendizaje, en el cual el docente es
1522 visualizado como un andamio, ya que le brinda una ayuda al niño, pero a la vez se la va
1523 retirando progresivamente. También se va a promover una enseñanza creativa, que
1524 gracias al aprendizaje significativo donde el niño puede hacer una reconstrucción de lo
1525 aprendido y sea libre en su expresión y tenga la oportunidad de crear e innovar de forma
1526 autónoma.

1527

1528 **Temporalización**

1529

1530 Se destinarán 12 clases donde se desarrollará el eje elegido y teniendo en cuenta con los
1531 saberes previstos.

1532

1533 **Evaluación**

1534

1535 La evaluación se llevará a cabo, con un diagnóstico al principio que consta de tres clases
1536 de observación y luego se hará una evaluación de proceso a medida que se vayan
1537 brindando los diferentes contenidos. Al final de las doce clases se registrará mediante una
1538 autoevaluación los resultados del docente y también las resoluciones del grupo durante
1539 este proceso.

1540

1541 **Recursos didácticos**

- 1542 • Pelotas.
- 1543 • Aros.
- 1544 • Sogas.
- 1545 • Conos.
- 1546 • Túneles.
- 1547 • Colchonetas.
- 1548 • Vallas.

1549

1550 **Caso 3 Victoria**

1551 **Fundamentación**

1552 La educación física es una práctica pedagógica, dentro de la cual se desarrollan procesos
1553 de enseñanza y aprendizaje que les permiten a las personas poder ser capaces de
1554 explorar y descubrir su motricidad, para el desarrollo de su corporeidad. El objeto de
1555 estudio de la Educación física es el cuerpo humano, sus prácticas corporales y
1556 movimientos, y por otro lado, tenemos distintos puntos de vista sobre las funciones
1557 sociales de la educación física. Para analizar lo anteriormente mencionado debemos
1558 recordar los distintos visiones que existen dentro de este campo, como lo son la visión
1559 militarista, higienista, deportivista, recreacionista, psicomotricista y desarrollistas, sin

1560 embargo para el desarrollo y realización del presente proyecto será fundamental destacar
1561 dos de ellas, con las que nos basaremos y fundamentaremos todas nuestras decisiones y
1562 propuestas de clases, las cuales son las visiones recreacionistas y psicomotricista.

1563 Dentro de la visión recreacionista el docente es el encargado de brindarles a los alumnos
1564 un abanico amplio de actividades y ejercicios con un orden y metodología adecuada para
1565 permitirles a sus alumnos desarrollar distintos aspectos del movimiento o de su
1566 motricidad. Una de las características más importantes para recordar es la utilización del
1567 juego como estrategia metodológica dentro de esta visión recreacionista.

1568 Por otro lado, la psicomotricista, se ocupa de la relación que se establece entre el
1569 conocimiento, la emoción y el movimiento, para el desarrollo de la persona, de su
1570 corporeidad, su capacidad para expresarse y relacionarse con todo lo que lo rodea.

1571

1572 Teniendo en cuenta la postura en donde se enmarca el proyecto se pretenderá desarrollar
1573 el concepto de habilidades motrices básicas, contenido que será estimulado por los
1574 alumnos a lo largo del mes de Mayo.

1575 El concepto de habilidades motrices básicas en Educación física engloba una serie de
1576 acciones psicomotrices presentes en nuestra vida cotidiana, sobre todo en el niño en el
1577 periodo de entre 6 y 12 años, tales como la marcha, la carrera, los giros, los saltos control
1578 y manipulación de objetos. Estas habilidades también encuentran un soporte para su
1579 desarrollo en las denominadas habilidades perceptivas. Estas están presentes desde el
1580 nacimiento y van evolucionando según vamos creciendo y desarrollándonos.

1581 Estamos ante un proyecto acorde a lo que se debe trabajar en el área de Educación
1582 Física, puesto que los alumnos/as deben desarrollar las habilidades motrices básicas en
1583 la Educación Primaria, ya que sus experiencias motrices serán válidas para posteriores
1584 aprendizajes mayores, como pueden ser las habilidades específicas. Por lo tanto, en este
1585 proyecto intentaremos trabajar las habilidades motrices básicas de los alumnos queriendo
1586 desarrollarlas de un modo lúdico a la vez que pretendemos que se den momentos de
1587 disfrute mediante distintas propuestas de enseñanza como tareas motrices definidas y
1588 semidefinidas, actividades lúdicas y también a través de instancias de juegos creados por
1589 los propios alumnos, disfrutando del juego individual y cooperativo.

1590

1591 **Objetivos:**

- 1592 ○ Vivenciar las variadas posibilidades de movimiento de su propio cuerpo.
- 1593 ○ Estimular y explorar las distintas habilidades motrices básicas.

1594 ○ Desarrollar las habilidades básicas mediante el juego, como metodología

1595

1596 **Saberes previstos:**

1597 ○ Exploración y aceptación de las diferentes posibilidades de movimientos y
1598 ejecuciones.

1599 ○ Aceptación de las distintas posibles resoluciones de actividades

1600 ○ Exploración y estimulación de las Habilidades motrices básicas y específicas:
1601 desplazamientos, saltos, giros, control y manejo de objetos.

1602 ○ Toma de conciencia del cuidado del cuerpo.

1603 ○ Juegos cooperativos y en conjunto.

1604 **Propósitos:**

1605 ○ Proponer espacios lúdicos para la estimulación de las habilidades motrices
1606 básicas.

1607 ○ Brindar a los alumnos tareas motrices y juegos cooperativos para desarrollar el
1608 trabajo en conjunto y el respeto hacia el otro.

1609 ○ Propiciar un espacio para la vivenciación de las posibilidades de movimiento que
1610 posee su propio cuerpo y sus limitaciones

1611

1612 **Expectativa de logro:**

1613 ○ Que los alumnos puedan ejecutar las habilidades motrices básicas a desarrollar de
1614 forma autónoma, para aplicarlas a su vida diaria.

1615 ○ Que los alumnos logren gozar de un espacio de aprendizaje mediante actividades
1616 recreativas, que además de enseñarle determinado contenido también puedan
1617 disfrutar desde lo recreativo

1618 ○ Que el alumno sea parte de un proceso de socialización y que pueda desarrollar
1619 relaciones con sus pares/compañeros.

1620 **Propuesta de organización de clase:**

1621 La propuesta de organización de las clases se basará desde la modalidad constructiva, en
1622 donde las clases se organizan a partir de propuestas de enseñanza iniciadas por el
1623 docente y por emergentes que surgen en el transcurso de las clases.

1624 En la organización de las clases en sí, se verán 3 momentos: una fase de animación, una
1625 fase central y por último una fase de cierre. En la fase de animación, es el inicio de la
1626 clase donde se interactúa con el grupo de alumnos, y escuchando sus propuestas. A
1627 continuación se realizará el momento de la fase central, en donde los alumnos
1628 participaran en distintos juegos y actividades, creando y jugando en conjunto. Y por
1629 último en la fase de cierre, habrá un momento para dialogar sobre la clase, como se
1630 sintieron y lo que sucedió.

1631 Las clases se organizan a partir de propuestas de enseñanza iniciadas por el/la
1632 docente o, bien a partir de emergentes (acciones corporales espontáneas) y/o temas
1633 generadores expuestos por los/as educandos/as.

1634

1635 **Ejes temáticos:**

1636 ○ Habilidades motrices básicas

1637 ○ Juegos cooperativos

1638

1639 **Propuestas de enseñanza previstas para el proceso**

1640 La propuesta de enseñanza para el proceso educativo estará basada en secuencias
1641 lúdicas, tareas motrices semiconducidas, juegos, circuitos y estaciones.

1642

1643 **Organización de las clases:**

1644 Las clases se organizarán teniendo en cuenta los objetivos y los contenidos a trabajar,
1645 una vez analizado que se trabajara se organizaran las clases en actividades de forma
1646 individual para que el alumno tenga la posibilidad de tomar contacto con el material de
1647 formar personal y vivenciar distintas habilidades o cualidades individualmente. También
1648 se trabajará con parejas y en grupos para que los alumnos además de estar estimulando
1649 determinada habilidad estén en relación y contacto con sus pares, asimismo se trabajará
1650 en circuitos y estaciones.

1651

1652 **Estilos de enseñanza seleccionados:**

1653 Para llevar a cabo la presente unidad se seleccionaron los siguientes estilos de
1654 enseñanza, primero nos encontramos con el estilo socializador el cual se considera
1655 importante ya que se basa en el proceso de socialización, proceso dentro del cual el
1656 sujeto transmite y aprende valores junto a sus pares. Este tipo de enseñanza fue
1657 seleccionado porque justamente utiliza tanto la indagación como la instrucción directa.
1658 Por otro lado, también el estilo de enseñanza participativo será seleccionado, ya que el
1659 alumno participa en el proceso de aprendizaje tomando cierto protagonismo, y además en
1660 este estilo el alumno tiene y usa al compañero como ayuda en el propio aprendizaje.
1661 También se seleccionara el estilo creativo para impulsar la creatividad de nuevos
1662 movimientos. Por último, se verán algunos aspectos del estilo tradicional.

1663

1664 **Temporalización:**

1665 Se propondrán 16 clases para el desarrollo de la unidad

1666

1667 **Perspectiva evaluativa:**

1668 La evaluación en el transcurso de esta Unidad Didáctica se basará en la observación del
1669 grupo, como responden cada alumno ante las consignas, como y de qué manera cada
1670 uno logra desenvolverse para resolverlas.

1671 Se observará su avance en cuanto a la exploración de las habilidades básicas, y de qué
1672 manera las realizan.

1673

1674 **Recursos Didácticos y materiales:**

1675 ○ Pelotas

1676 ○ Aros

1677 ○ Colchonetas

1678 ○ Conos

1679 ○ Sogas

1680

1681 **Caso 4 Lucila**

1682 **FUNDAMENTACIÓN**

1683 La Educación Física se encarga de desarrollar procesos de enseñanza y aprendizaje que
1684 permitan a los sujetos explorar, descubrir su propia motricidad con autonomía,
1685 singularidad y creatividad siempre en interacción con otros.

1686 El primer ciclo de la escuela primaria tiene como objetivo favorecer el proceso de
1687 maduración del niño/niña en lo sensorio motor, la manifestación lúdica y estética, la
1688 iniciación deportiva y artística, el crecimiento socio-afectivo y los valores éticos según la
1689 Ley nacional de educación (2006). Es por ello que acuerdo con las perspectivas
1690 pedagógicas planteadas por el Desarrollismo, la Psicomotricidad y la perspectiva
1691 recreacionista.

1692 Según la visión *desarrollista* la Educación Física en el nivel primario desarrolla las
1693 cualidades físicas (condicionales y coordinativas) junto a las habilidades motoras básicas.
1694 La educación *psicomotriz* es una corriente participativa en la que el niño protagoniza
1695 cualquier tipo de acción, por lo tanto, la experiencia vivida por el niño tiene un vínculo muy
1696 estrecho con la conformidad de la propia personalidad. El desarrollo psicológico está
1697 ligado con lo intelectual, lo emocional y su relación directa con la actividad motriz.

1698 Según la visión *recreacionista* hace referencia al uso estratégico del “juego” como una
1699 actividad entretenida, enmascarada como la antesala del concepto juego para cada
1700 contenido curricular que se pretende enseñar. Es así, que desde esta visión aparecen
1701 gran cantidad de dinámicas y clasificaciones de actividades que pretenden posicionarse
1702 como juegos.

1703 Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente, en este proyecto desarrollará una
1704 unidad didáctica tomando como eje principal las habilidades motrices básicas, para las
1705 correspondientes edades del primer ciclo de primaria en la escuela N°109 de la localidad
1706 de Centenario.

1707 El objetivo del mismo es que los niños vivencien en el marco de 12 clases las Habilidades
1708 motrices básicas, que compartan juegos en equipos y se conecten con el medio que los
1709 rodea. Ya que para el niño las habilidades motrices básicas son de vital importancia para
1710 la vida cotidiana y fundamentalmente para su integración en los juegos.

1711 Por habilidades motrices básicas entendemos aquellos actos motores que se, llevan a
1712 cabo de forma natural y que constituyen la estructura sensomotora básica, soporte del
1713 resto de las acciones motrices que el ser humano desarrolle.

1714 La habilidad motriz es definida como “la capacidad, adquirida por aprendizaje, de producir
1715 resultados previstos con el máximo de certeza y, frecuentemente, con el mínimo
1716 dispendio de tiempo, de energía o de ambas”

1717 El desarrollo de la habilidad motriz es entendido como producto de un proceso de
1718 aprendizaje motor. Estas habilidades básicas, base en el aprendizaje de posteriores
1719 acciones motrices más complejas, son los desplazamientos (marchar, correr) girar, saltar,
1720 manejo y control de objetos.

1721 Es fundamental el desarrollo de las habilidades y las destrezas motrices básicas en lo que
1722 corresponde el ciclo inicial y medio de la educación primaria (entre las edades de siete a
1723 nueve años). Los niños y niñas inician la escuela primaria con unos esquemas de
1724 movimiento relativamente estructurados y consolidados, lo que les permite un cierto grado
1725 de autonomía motriz y unas posibilidades relativas de interacción con su entorno. Esta
1726 etapa se caracteriza por la estabilización, la fijación y refinamiento de los esquemas
1727 motores y por el desarrollo de habilidades y destrezas motrices básicas.

1728

1729 **OBJETIVOS PREVISTOS**

- 1730 • Explorar el cuerpo y la motricidad.
- 1731 • Vivenciar las habilidades motrices básicas.
- 1732 • Relación y reconocimiento corporal del otro a través de juegos recreativos.

1733

1734 **SABERES PREVISTOS**

- 1735 • Aprendizaje de las habilidades motrices básicas.
- 1736 • Reconocer el esquema motor.
- 1737 • Toma de conciencia del cuidado del cuerpo.
- 1738 • Aprendizajes de las cualidades físicas (condicionales y coordinativas).
- 1739 • Juegos en grupos.

1740

1741 **PROPÓSITOS**

1742 Brindar al alumnado las herramientas básicas para la exploración y reconocimiento de su
1743 esquema motor. Favorecer el intercambio de experiencias motrices adquiriendo
1744 conciencia y compromisos con el otro. Ofrecer un espacio para el disfrute de juegos
1745 cooperativos con el fin de mejorar las relaciones interpersonales.

1746

1747 **EXPECTATIVAS DE LOGRO**

1748 Lograr los conocimientos propuestos, respetando el proceso y tiempos de los alumnos.

1749

1750 **MODALIDAD DE ORGANIZACIÓN/ PROPUESTA DE ORGANIZACIÓN DE CLASE**

1751 La modalidad elegida para el desarrollo de las clases a nivel macro está basada en la
1752 teoría constructivista dado que se respeta el proceso de aprendizaje de cada uno,
1753 teniendo en cuenta los objetivos generales a cumplir. A nivel micro se tratará de usar la
1754 modalidad de momento inicial, momento de actividad motriz, momento final. En el
1755 momento inicial de la clase se va a interactuar con el grupo en general, escuchando lo
1756 que el grupo trae, etc. El momento de actividad motriz se despliegan variadas situaciones
1757 y posibilidades, participando, creando, jugando junto al grupo, y en el momento final como
1758 un tiempo necesario para conversar sobre el encuentro e intercambiar apreciaciones
1759 acerca de los acontecimientos vividos y los logros alcanzados.

1760

1761 **EJES TEMÁTICOS A DESARROLLAR**

- 1762 • Habilidad motoras básicas.
- 1763 • Cualidades físicas (condicionales y coordinativas).
- 1764 • Juegos cooperativos.

1765 **PROPUESTAS DE ENSEÑANZA PREVISTAS PARA EL PROCESO**

1766 La propuesta de enseñanza está basada en el desarrollo de: tareas motrices, actividades,
1767 juegos, circuitos y estaciones.

1768

1769 **ORGANIZACIÓN DE CLASE (PROPUESTAS)**

1770 En el proyecto se implementarán diferentes actividades, tanto individuales, en pares y de
1771 interacción de grupos, manteniendo y prevaleciendo los objetivos generales.

- 1772 • Individuales: interacción con elementos desarrollando su propia motricidad.
- 1773 • En pares: experimentar y vivenciar las diferencias con el otro.
- 1774 • En grupos: intercambiar diferentes movimientos motrices.

1775 La relación de estas actividades ayuda a comprender al niño las habilidades motrices
1776 básicas pudiendo implementarlas en su vida cotidiana.

1777

1778 **ESTILOS DE ENSEÑANZA SELECCIONADOS**

1779 Los estilos de enseñanza seleccionados para este proyecto son: el estilo Cognoscitivo
1780 que permite el desarrollo del pensamiento crítico, aprendizajes significativos y
1781 metodología activa e investigadora; El estilo participativo en donde el docente es el
1782 mediador del aprendizaje teniendo en cuenta la participación del niño; y el estilo creativo
1783 dejando que el alumno construya por si solo su propio aprendizaje. Se trata de un
1784 descubrimiento guiado y resolución de problemas para los alumnos. Y como método de
1785 enseñanza las tareas conducidas y semiconducidas para que el alumno pueda lograr un
1786 mejor aprendizaje.

1787

1788 **TEMPORALIZACIÓN**

1789 Se destinará 12 clases para desarrollar esta unidad didáctica, alternando los diferentes
1790 ejes entre clases.

1791

1792 **PERSPECTIVA EVALUATIVA**

1793 Se evaluará a través de una observación directa a los alumnos haciendo un seguimiento
1794 en las distintas clases sobre los logros de cada uno y el grupo en general.

1795

1796 **RECURSOS DIDÁCTICOS Y MATERIALES**

1797 Los recursos didácticos que se utilizarán para el desarrollo de las clases serán: aros,
1798 conos, vayas, ruedas, pelotas de diferentes tamaños, sogas, colchonetas, etc.

