

La Enseñanza de Educación Física como una Práctica Reflexiva

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN

MINISTERIO DE LA PROVINCIA DE Jujuy

INSTITUTO DE FORMACIÓN DOCENTE N 4

DEPARTAMENTO DE PROMOCION,, INVESTIGACIÓN Y DESARROLLO DE LA
EDUCACIÓN.

AUTORIDADES:

JUAN CARLOS TEDESCO

MINISTRO DE EDUCACIÓN DE LA NACIÓN

MARIA INES VOLLMER

DIRECTORA DEL INSTTUTO NACIONAL DE FORMACIÓN DOCENTE

MARIA EUGENIA BERNAL

MINISTRA DE EDUCACIÓN DE LA PROVINCIA DE JUJUY

SUSANA CASASOLA

DIRECTORA DE NIVEL SUPERIOR DE LA PROVINCIA DE JUJUY

ANDREA MUÑIZ

RECTORA ISFD N 4

GLADIS CABALLERO

RECTORA COLEGIO NACIONAL N 2 “ARMADA ARGENTINA”

AUTORES:

Dina Lavanchy

María Teresa Díaz

Oscar Tirado

Raquel Cabrera

Diego Rivera

Erica Patagua

Patricia Paredes

INDICE

Los autores.....	3
Agradecimientos.....	4
Presentación.....	5
Introducción.....	8
Capitulo I.....	15
Capitulo II.....	25
Capitulo III.....	35
Capitulo IV.....	45
Conclusiones.....	55

PRESENTACIÓN:

Este Trabajo de Investigación, como es común, tiene una historia y una trayectoria.

Se inicia en el Dpto. de Investigación del ISFD N 4, con una investigación interpretativa, que intentaba conocer las características del desgranamiento en el Profesorado de Educación Física¹.

Partiendo de los insumos de aquella investigación, se profundiza en temáticas didácticas en el presente trabajo, a través de la metodología de la Investigación- Acción.

Se presento en concurso en la Convocatoria emanada de Ministerio de Educación de la Nación, resultando ser uno de los ganadores.

Participaron tres profesores del ISFD N 4, dos del Colegio Nacional N 2, “Armada Argentina” y dos estudiantes de la Carrera de Educación Física, y los grupos – clase de ambas instituciones. Los Dispositivos se aplicaron en el Profesorado y en el Colegio Secundario.

¹ Lavanchy y Díaz: “ El desgranamiento en la carrera de Educación Fisisca del ISFDN 4: El impacto de las Políticas Educativas en un Profesorado de la Provincia de Jujuy” (2000-2004)

INTRODUCCION

Este proyecto se desarrolla en el marco de las políticas nacionales del INSTITUTO NACIONAL DE FORMACION DOCENTE, del Área de Investigación Educativa, el Programa correspondiente al año 2007 - *Conocer para incidir sobre las prácticas pedagógicas*

Se inicia en el Departamento de Investigación del IFDC N 4. de San Salvador de Jujuy, en el Profesorado de Educación Física..

El escenario de la investigación es el Profesorado de Educación Física que funcionó durante aproximadamente 20 años en San Salvador de Jujuy, y fue reubicado en la Ciudad de Palpalá porque funcionaba en una escuela (primaria) que contaba con suficiente espacio físico.

La Ciudad de Palpalá era conocida como la “Ciudad Siderúrgica” en alusión a los Altos Hornos de Fundición. Los procesos socio económicos de la década Menem trocó la antigua “Ciudad Siderúrgica” en la actual “Ciudad Fantasma” con uno de los índices mas altos de desempleo del país.

El profesorado, hasta hoy, nunca tuvo espacio físico propio. Tiene mas de seiscientos alumnos, muy pocos materiales y elementos, (los estudiantes deben turnarse en el uso). Algunos profesores escriben actas aduciendo que, la baja calidad de los pocos elementos de trabajo pone en riesgo la salud de los estudiantes, y de los propios docentes. Los alumnos pertenecen, a la clase trabajadora. Hijos de empleados, en su mayoría del Estado Provincial. Algunos son ellos mismos trabajadores emancipados y algunos formaron su propia familia.

En el Departamento de Investigación del ISFD N 4, se conformaron grupos de investigación con los profesores del Instituto. Estas actividades dan origen al presente trabajo.

En una primera instancia, investigamos cuales eran las *Representaciones* de los actores institucionales acerca del *Desgranamiento* existente en la institución. Realizamos entrevistas abiertas a los alumnos de primero a cuarto año, individuales y colectivas.

En la segunda parte de la investigación, se trabajó en el Profesorado y en un Colegio Secundario.

El colegio elegido es un colegio de nivel medio, ubicado en el casco céntrico de la ciudad.

En relación a las Instituciones, según investigaciones realizadas últimamente, las características serían las siguientes.

En el caso de las Instituciones que forman docentes, las investigaciones de Davini señalan que persisten en ellas las tradiciones normalistas, eficientistas y el voluntarismo tecno burocrático. Y resistentes a cualquier intento de reformas de actualización.

En el caso de las instituciones de nivel medio, los aportes de Tedesco, Filmus, Duschtsky, Birgin, Frigerio, y otros, nos muestran que las políticas neoliberales, la pauperización y las características post modernas de la sociedad impactaron en la escuela media de Argentina con resultados devastadores, cayendo, entre otras cosas, la jerarquía de la educación y el aprendizaje. La enseñanza de la Educación Física en ese contexto, no se exime de la problemática.

Que es desgranamiento? *“el residuo constituido por todos los que no hicieron la carrera en el tiempo ideal”* (Braslavsky 1987). En este aporte de Braslavsky carrera es sinónimo de cursado, término que usaremos de ahora en más.

Dejamos de lado la expresión “lentificación” usada últimamente por algunos autores, y preferimos redefinir el término según nuestra propia elaboración de acuerdo a lo que necesitamos expresar por extensión de tiempo en el cursado

Decimos entonces:

Desgranamiento: Exceso de tiempo empleado por los alumnos en el cursado de una cohorte en una carrera, ciclo o nivel y que arroja una diferencia medible de tiempo entre la duración que propone el plan de estudios y la duración real del cursado de los estudiantes para la terminalidad de la misma carrera, ciclo o nivel.

En relación a las Representaciones Dennise Jodelet afirma que la elaboración por parte de una colectividad bajo inducción social, de una concepción de la tarea que no toma en consideración la realidad de su estructura funcional, es una representación. Esta representación incide directamente sobre el comportamiento social y la organización del grupo y llega a modificar el propio funcionamiento cognitivo. El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber de sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados. En sentido mas amplio, designa una forma de pensamiento social. Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento practico orientados hacia la comunicación, la comprensión, y el dominio del entorno social, material, e ideal. En tanto que tales, presentan características especificas a nivel de los contenidos, las operaciones mentales y la lógica. La caracterización de los contenidos o de los procesos de representación ha de referirse a las condiciones y a los contextos en los que surgen las representaciones, a las comunicaciones mediante las que circulan, y las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y con los demás.

Para investigar las representaciones acerca del desgranamiento, se realizaron entrevistas abiertas a los alumnos y se evidenciaron en ellas, recurrentemente, que las cuestiones mas mencionadas por los alumnos refieren a la pobreza. Pobreza individual, de la institución y su contexto, y, con

menor frecuencia, pero siempre presente, se mencionaba la didáctica de los profesores. Es decir que por las dificultades económicas de la población estudiantil para invertir en su formación, la pauperización de recursos materiales en la institución, la situación social, familiar de los alumnos y el estilo de enseñanza de los profesores son factores determinantes que evidencian debilidades en el sistema para el desarrollo de la cursada de una carrera, y que dan origen al desgranamiento. El análisis que realizan los actores sociales de la carrera de Educación Física, especialmente los alumnos, es macro, mezo y micro de los factores que obstaculizan un cursado ideal.

Recurrentemente, insistimos, los estudiantes señalaron que las carencias materiales del Profesorado, lentifica el cursado al igual que las dificultades existentes en el medio para acceder a esos recursos, sumándose a las dificultades personales para realizar el cursado en tiempo y forma, para añadir, finalmente que los *métodos o estilos didácticos* de la disciplina constituyen otro importante factor de desgranamiento.

Decidimos incursionar en este aspecto, es decir, la cuestión metodológico – didáctica. y para ello diseñamos un proyecto que se sustenta en una propuesta de investigación-acción, que seguidamente iniciamos, y cuyo principal objetivo esta dado por el interés de mejoramiento de la práctica educativa en los contextos de formación docente y a la vez intenta promover la construcción de saberes acerca de la enseñanza desde la práctica misma.

El Objeto a Investigar se instauró en las implicaciones/ conflictos de los Estilos de Enseñanza del gesto motor en la Didáctica de la Educación Física en el proceso de aprendizaje de los estudiantes de la carrera de Educación Física y en alumnos de Nivel Medio.

Las prácticas de la enseñanza han producido distintas reflexiones y teorías. La Didáctica General y las Didácticas Específicas han manifestado puntos de encuentro y de desencuentro. Davini² señala que debiera considerarse a la didáctica general y a las didácticas especiales como campos cooperativos que se alimenten mutuamente y construyan alternativas para la acción de los docentes.

La Enseñanza de la Educación Física tanto en la línea temporal como en la epistemológica se manifestó en diferentes corrientes.

Según el Manual “Aprendizaje y Enseñanza en Educación Física” existen paradigmas en la disciplina que serían:

Concepción Higienista: es una corriente médica, bióloga y positivista en virtud de la cual la Educación Física contribuye al logro de un cuerpo sano y a disciplinar a la persona promoviendo la asepsia social. El conocimiento se remite mas a la norma que a los fundamentos.

² Davini, Maria Cristina : Conflictos en la Evolución de la Didáctica. Magisterio 1996. Bs. As.

Concepción militarista: este paradigma tiene como objetivo formar jóvenes fuertes y disciplinados capaces de soportar el rigor del combate. Sustenta un proceso de selección por el cual los más débiles quedarían descartados. Esta visión es biológica, jerárquica, funcionalista y conductista.

Concepción pedagógica: entiende que se debe educar el movimiento como formas de moverse sistematizadas culturalmente y que coadyuvan a la educación integral. La educación física es encarada como algo socialmente útil y posibilita transmitir cultura.

Concepción competitivista: ligada a los modelos jerárquicos y elitistas. A través de la competición se resaltan los valores deseados por la sociedad moderna. Tecnicismo, masificación, productividad, mercantilismo, hedonismo. Por ello, la educación física en este paradigma se limita a la formación de deportistas de competición. Propicia la alineación y la sujeción del hombre promoviendo la preservación del sistema social.

Concepción popular o crítica: esta concepción valora al hombre en sus instancias lúdicas y de cooperación. Posibilita el ejercicio de roles, la superación de problemas comunitarios, el asumir responsabilidades, en el marco de una aceptada lucha y enfrentamiento de clases.

Concepción psicomotricista: aporta una concepción del movimiento como un acto inteligente y complejo. La unificación personal de la conducta motriz, alcanzando justamente, la inteligencia motriz.

La didáctica de la Educación Física, señala las concepciones que sostienen estilos de enseñanza de la misma. Las concepciones debemos reverlas en relación a la visión que tenemos y la coherencia de las actividades que hacemos.

Encontramos que Maurice Pieron caracteriza dos paradigmas de enseñanza en la Educación Física:

1. El paradigma Proceso - Producto

Se caracterizan por:

- Un objetivo de aprendizaje establecido por los profesores.
- Una medida del aprendizaje del alumno desarrollada específicamente para evaluar el contenido educativo enseñado en la Unidad Experimental de enseñanza, que se aplica antes y después de dar estas clases (pre-test y post-test).
- Un periodo de aprendizaje.
- Una observación sistemática de comportamientos escogidos del profesor y del alumno realizada durante las lecciones de la Unidad Experimental de enseñanza.

En la aprendizaje de la Educación Física, cuatro variables representan un papel determinante en la consecución de los objetivos educativos:

tiempo que el alumno dedica a las actividades motrices, Es decir, el tiempo funcional y el tiempo empleado en la práctica de las actividades físicas.

clima de la clase La mayoría de los estudios confirman la importancia de la tarea, en relación estrecha con el criterio de aprendizaje o el número de ensayos de la práctica. Los alumnos que aprendieron más, tenían maestros que les proporcionaron más tiempo para practicar la habilidad-criterio.

feedback En la retroacción y la presentación de la tarea. Se obtuvieron resultados divergentes acerca de las relaciones entre la retroacción emitida por el maestro y los resultados de aprendizaje

control de la clase: El tiempo de compromiso motor y el tiempo de aprendizaje académico (ALT) (aunque utiliza también una medida de dificultad de la tarea), son una medida del desempeño real del alumno durante el tiempo disponible y es por eso, una de las medidas más precisas para valorar lo que los alumnos realmente hacen durante una sesión

2.- El paradigma de los Procesos Mediadores.

Se refiere a los procesos que se sitúan entre la acción del profesor y los progresos y adquisiciones de los alumnos. Se trata de los "*procesos humanos implícitos que se interponen entre los estímulos pedagógicos y los resultados del aprendizaje* " El punto de partida del paradigma se sitúa lejos de la enseñanza de las actividades físicas y deportivas ya que encuentra su origen en el aprendizaje de la lectura. Sin embargo, el concepto es interesante. En una relación pedagógica, se emiten los estímulos que tienen por objeto provocar una respuesta motriz o verbal. Los procesos mediadores se refieren a lo que acontece entre el estímulo y la respuesta, y más tarde, los aprendizajes de los alumnos

En el marco motriz, los mediadores son, por una parte, las actividades motrices específicas para el objetivo a alcanzar y, por otra parte, la actividad cognitiva y motivacional relativa a la tarea a efectuar.

El paradigma de los procesos mediadores constituye una apertura de la investigación particularmente interesante. ¿Qué piensa el profesor de su función? ¿Cuáles son las percepciones pedagógicas: presentación de las actividades y de las consignas, feedback, control de la actividad y de los comportamientos de los alumnos? ¿Cuál es la reflexión y cuáles son las decisiones de una

misma persona en la clase? ¿Cómo prepara el profesor sus planes de enseñanza a corto y a largo plazo?

Para el paradigma de los procesos mediadores, la acción del maestro no produce directamente cambios en el alumno. Su acción pasa por unos filtros que es el compromiso motriz del alumno, su implicación cognitiva cuando la tarea necesita un aprendizaje, de tipo motriz o cognitivo, y también aspectos motivacionales muy importantes que condicionan sus disposiciones hacia los objetivos y las tareas. La interpretación por el alumno de las intervenciones del maestro depende también de estos procesos. Tiene en cuenta:

- ámbito motor, haciendo referencia a las características biométricas y su potencial físico y técnico;
- ámbito cognitivo, teniendo en cuenta las capacidades intelectuales y de tratamiento de la información;
- ámbito afectivo, donde se consideran los aspectos de interés y de sensibilidad, dentro de las disposiciones afectivas hacia la especialidad deportiva enseñada.

Lo que señala el autor, demuestra que existen concepciones y formas de enseñar diferentes, y, analizar cuales son las que producen mejores experiencias de aprendizaje a los estudiantes resultaría un aporte para la formación y la enseñanza de la disciplina.

Antonio García en esta clasificación presenta variadas concepciones, pero la estrategia didáctica de los docentes de Educación Física, en las entrevistas realizadas, presenta dos estilos como los que se trabajan en el profesorado, y de uno de ellos, el comando directo, del que observáramos que realizan apreciaciones.

Los estilos de enseñanza:

Dentro de los tradicionales: el Comando directo o instrucción directa: Este estilo se caracteriza por el mayor control del profesor sobre las decisiones que afectan al proceso enseñanza-aprendizaje, el docente en primer lugar da una explicación de lo que se tiene que aprender, hace una demostración (o la realiza un alumno) de lo explicado o de una etapa del movimiento total y en tercer lugar una practica organizada para toda la clase hasta completar el gesto total que debe producirse.

Dentro de los estilos participativos:

La Enseñanza recíproca y la enseñanza en pequeños grupos: Estos estilos se caracterizan por que consiguen que el alumno participe activamente tanto en su propio proceso de aprendizaje como en el de su compañero ya que al cumplir la función de observador y corrector de la ejecución de la tarea de su compañero, fomenta la atención selectiva y la capacidad de análisis. Aquí el docente da la explicación de lo que se tiene que aprender, luego hace una demostración de lo explicado y por último los alumnos organizados en parejas (enseñanza recíproca) o en tríos realizan la tarea encomendada por el docente pasando por funciones como ejecutor del gesto, observador y, corrector. El docente se relaciona siempre con el alumno que está en la función de **alumno núcleo**. Otro estilo usado fue la Micro enseñanza: La característica de este estilo es usar aquellos alumnos que cuentan con saberes previos de lo que se va a enseñar, a los cuales el docente transmite la información objeto de aprendizaje, así como otros elementos organizativos, estos **alumnos núcleos** participan en la preparación de la clase introducen variante, y actúan activamente en el proceso de evaluación. Posteriormente estos actúan de la misma forma con sus compañeros. El docente se relaciona siempre con los **alumnos núcleo**.

Dentro de los estilos de enseñanza cognitivos:

Resolución de problemas: La característica de este estilo es que el alumno encuentre por sí mismo la respuesta con total independencia del profesor. En este estilo los alumnos realizaron: en un grupo Lectura y en otro observaron un video del fundamento a aprender.

Después de considerar las diferentes concepciones de aprendizaje, consideramos también los Estilos de enseñanza de Educación Física.

En el caso del estilo presentado como *Resolución de problema*, que el alumno debe encontrar por sí mismo la respuesta con independencia del profesor, (en este estilo los alumnos realizaron en un grupo Lectura y en otro observaron un video del fundamento del deporte a aprender), como lo señala Piaget en relación al aprendizaje y descubrimiento; quien afirma que el aprendizaje de conceptos solo puede explicarse desde posiciones que establezcan una interacción efectiva entre asociación y reestructuración.

"Cada vez que se le enseña prematuramente a alguien algo que podría descubrir por sí solo, se le impide inventarlo y en consecuencia, entenderlo completamente" (Piaget)

Piaget equipara descubrimiento con reestructuración, pero si bien esta equiparación pueda tal vez sostenerse a propósito de los aprendizajes naturales, la mayor parte de los conceptos relevantes difícilmente puedan ser "descubiertos" por el niño sin intervención, puesto que no son adquisiciones estrictamente necesarias.

En cuanto a los estilos de enseñanza llamados Enseñanza recíproca y la enseñanza en pequeños grupos: *(el alumno participe activamente tanto en su propio proceso de aprendizaje como en el de su compañero ya que al cumplir la función de observador y corrector de la ejecución de la tarea de su compañero, fomenta la atención selectiva y la capacidad de análisis. Acá el docente da la explicación de lo que se tiene que aprender, luego hace una demostración de lo explicado y por último los alumnos organizados en parejas (enseñanza recíproca) o en tríos realizan la tarea encomendada por el docente pasando por funciones como ejecutor del gesto, observador y, corrector. El docente acá se relaciona siempre con el alumno que esta en la función de corrector).*

Tanto como el estilo de Micro enseñanza: *(La característica de este estilo es usar aquellos alumnos que cuentan con saberes previos de lo que se va a enseñar, a los cuales el docente transmite la información objeto de aprendizaje, así como otros elementos organizativos, estos alumnos núcleos participan en la preparación de la clase introducen variante, y actúan activamente en el proceso de evaluación. Posteriormente estos actúan de la misma forma con sus compañeros. El docente se relaciona siempre con los alumnos núcleo).* Nos remiten a la teoría socio dialéctica de Enrique Pichón Rivièrre, que la presenta como el sujeto de la necesidad, que se constituye en una relación dialéctica que se da entre la estructura social cotidiana y su fantasía inconsciente o necesidades. Concibe que el aprendizaje se da siempre en situaciones grupales. Otras concepciones en relación a esta teoría, y a los estilos señalados son que enseñar y aprender son una experiencia continua y una unidad (aprendizaje en espiral), en donde sus integrantes, a partir de la interacción, se descubren, aprenden y se enseñan. Implica una praxis con retroalimentación continua a partir de la experiencia dentro de un proceso de "aprender a aprender a pensar" que concluye con la aprehensión del objeto de conocimiento, con lo cual el sujeto modifica al objeto y se modifica a sí mismo. Entre los individuos y los objetos de conocimiento se

da una interacción dialéctica que posibilita el aprendizaje. Aprender es realizar una lectura crítica de la realidad, evaluándola, transformándola y adaptándose a las sucesivas transformaciones.

Para entender la *Enseñanza*, analizamos distintas teorías de *Aprendizaje*, ya que estas subyacen en las metodologías empleadas.

Para las *Teorías del Aprendizaje por Imitación*, el aprendiz exige la presencia de un “monitor” que efectúe los gestos y que el alumno los observe primero, y, que, pasado un periodo de tiempo reproducirá directamente la secuencia completa. Las especies animales también aprenden por imitación directa. Pero existen secuencias diferentes de gestos o conductas que exigirán que para que pueda representarse las etapas motrices del comportamiento por adquirir, solo logren hacerlo las especies que tengan un potencial psíquico importante.

En el caso de la complejidad de los gestos motores de la Educación Física, que son sofisticados, no naturales, puesto que están creados artificialmente en función de los juegos, los deportes y las gimnasias atléticas, la exigencia del potencial psíquico nombrada tiene que ver con el desarrollo psicomotor que corresponde al género humano.

¿Cuál es entonces la concepción de Aprendizaje? Si nos remitimos a las teorías de condicionamiento, sería:

*El aprendizaje es un mecanismo gracias al cual un ser vivo adquiere una nueva secuencia de comportamiento (cuyos efectos le resultan favorables) o, por el contrario, renuncia a una reacción (porque le es sistemáticamente desfavorable). Clásicamente, la noción de aprendizaje sobreentiende las de castigo y recompensa; en todo caso, el aprendizaje puede ser más útil y no depender completamente de la presencia de esas dos intervenciones externas. De la misma manera que existen varias escuelas de *psicofisiología, también existen varios tipos de aprendizaje. El término condicionamiento se ha utilizado a propósito de las dos formas más simples de aprendizaje, pero cada vez se emplea menos por la connotación peyorativa que tiene.*

Paradigma de corte empirista, parte del postulado de que los mecanismos que conducen al individuo al aprendizaje son racionales y propone el estudio descriptivo de la conducta observable. El comportamiento autónomo del individuo es determinado por el conjunto de estímulos generados por el medio, los cuales conducen al individuo a una respuesta. Es la naturaleza de estos estímulos

que irá determinar el comportamiento del individuo; toda acción, toda conducta humana, quedará así definida como una reacción a los estímulos externos. El estudio de la fórmula $\text{Estímulo} + \text{Organismo} = \text{Reacción o Respuesta}$ permite explicar el proceso de aprendizaje de nuevos modelos de comportamiento, los cuales van moldear la conducta. El paradigma conductista postula que la conducta del individuo es moldeable de acuerdo a los estímulos que actúan sobre él; así, es posible prever los comportamientos, manipulando los estímulos del medio en una determinada dirección pre-determinada. El aprendizaje es considerado como un cambio estable en la conducta de acuerdo a los modelos presentados por el docente en un contexto estimulante, en el cual los alumnos desarrollan predicciones y crean expectativas que les servirán para resolver situaciones futuras. La teoría de A. Bandura (Neoskiniano) defiende la postura de que la conducta humana es aprendida y controlada por las influencias ambientales. Como seguidor de Skinner, considera las leyes formuladas como parámetros de desempeño en el aprendizaje, cuyo contenido es cognitivo. Se identifica con la tradición conductista y las aplicaciones de la teoría se identifican con el movimiento de modificación de la conducta. La observación es, para A. Bandura, el método más eficiente de aprender, aun reconociendo que los seres humanos también aprenden mediante procedimientos directos de refuerzo y moldeamiento. El aprendizaje por observación es la base de la mayoría de las cosas aprendidas de otros seres humanos (aprendizaje social), como el lenguaje, las normas y los roles sociales. El aprendizaje se da, fundamentalmente, por dos vías: por modelación y por imitación. Los procesos de atención, de retención, de reproducción motora y de incentivo/motivación son habituales en el aprendizaje por imitación. A su vez, el aprendizaje por modelación o aprendizaje vicario, también presenta sus variables: progresiva, simbólica, participante y, la más importante, la auto-modelación que consiste en utilizar la técnica de grabación en video de determinadas conductas del individuo. La grabación efectuada es puesta a la consideración del protagonista, dándole la posibilidad de corregir lo que considere necesario. Entonces, según la teoría de A. Bandura, el individuo aprende por imitación de los modelos sociales, a través de los cuales modela su conducta; estos modelos sociales, transformados en contenidos didácticos, deben ser presentados, en el proceso de enseñanza-aprendizaje, en forma clara, sencilla y precisa, evitando ambigüedades, para que puedan ser internalizados e imitados en forma positiva. De los modelos sociales tomados por el niño, depende la estructura de la personalidad individuo adulto.

Para Bandura, los humanos adquirimos destrezas y conductas de modo operante e instrumental.

Los enfoques de enseñanza teniendo en cuenta las concepciones de aprendizaje de las *Teorías Cognitivas*, (escuelas como las de Vigotsky y Piaget) tendrían en cuenta los aspectos perceptibles de las situaciones y los materiales de aprendizaje, en función de los sujetos del aprendizaje. Es decir, el enseñante tendría en su plan de trabajo la consideración de todos los elementos necesarios para que los estudiantes investiguen acerca del objeto de conocimiento y se apropien de él. La estructuración y presentación de ese objeto serían problematizados para que, producida una desestructuración en el conocimiento, se intente estructurar nuevamente el pensamiento, ya habiendo analizado el objeto. Por ello, se organiza desde lo simple a lo complejo. En esta concepción, a diferencia de la anterior, no es el docente el que se la fracciona parte por parte, para que el alumno las vaya ejecutando, sino que se presenta el objeto desde sus fases más simples hacia las más complejas. El paradigma psicogenético constructivista considera la acción del educando como eje central de adquisición del conocimiento, designando al aprendizaje como “aprendizaje por descubrimiento” o “aprendizaje activo”; su postura epistemológica puede ser descripta como biologista, constructivista, interaccionista y relativista, suponiendo un tipo de realismo crítico.

En la postura científica de este paradigma se realiza la actitud activa del sujeto y la aplicación de los mecanismos estructurantes y estructuradores de los educandos a los contenidos escolares; estos contenidos deben estar centrados en las necesidades e intereses del alumno y el contexto didáctico debe ser estimulante al aprendizaje, facilitándola. El alumno es visto como un sujeto que posee un determinado nivel de desarrollo cognitivo y que elabora una serie de interpretaciones y construcciones sobre ciertos contenidos escolares, como un aprendiz que posee un cuerpo de conocimientos e instrumentos intelectuales (estructuras y esquemas), los cuales determinan, en gran medida, su actitud en el aula. Haciendo uso de su autonomía, el alumno será capaz de pensar críticamente a sí mismo, en un contexto intelectual. El docente deberá prestar toda la información necesaria, siempre y cuando la misma sirva al progreso de la actividad constructiva de los alumnos y se encuadre en sus intereses y en sus necesidades personales. Además, debe ayudar al educando a adquirir confianza en sus propias construcciones, en sus ideas y permitir que los mismos se desarrollen y expresen en un contexto de respeto y reciprocidad, aprendiendo a tomar sus propias decisiones.

Si los ejercicios son comprendidos por el aprendiz, este aprendizaje es permanente. Si sólo es una repetición que memoriza y recuerda puede ser olvidado. Por ello el enseñante dialoga, analiza el discurso del aprendiz, establece un feedback cognitivo para confirmar tanto la comprensión del objeto en cuestión como para verificar si la no se está construyendo de manera confusa.

Las teorías cognitivas admiten diferencias sustanciales entre las personas que están presentes en sus motivaciones, metas o propósitos, y que estos determinan la fijación de sus objetivos de futuro y decisiones de resolver sus aprendizajes. Por lo tanto, no se limita con una sola forma de enseñar, ni pueden estas quedar fijas en el transcurrir del tiempo.

De acuerdo al paradigma sociocultural desarrollado por Vigotsky, la escuela es el espacio cultural específicamente pensado y diseñado como lugar destinado a la interacción de pares y profesores, en el cual, a partir de los conceptos espontáneos (producto de la experiencia cotidiana) que son empleados como signos mediadores, se forman los conceptos científicos, como sistemas coherentes, sistematizados y lógicamente organizados.

Esto es incumbencia de los procesos educativos que no serían posibles sin el apoyo de personas más capacitadas en cada área, cuya ayuda y participación es imprescindible atendiendo que, sin ellas, sería difícil a los educandos apropiarse de los instrumentos y saberes que el medio sociocultural ofrece.

Según Vigotsky, el proceso de aprendizaje consiste en que el alumno vaya reconstruyendo los saberes, pero no lo hace solo, atendiendo a que pueden ocurrir procesos complejos en los cuales se inter-mezclan procesos de construcción personal y procesos auténticos de co-construcción, producto de la interacción con los demás, en la misma situación de aprendizaje. Los saberes pertenecientes a diferentes áreas que inicialmente fueron transmitidos, compartidos y regulados externamente, gracias a los procesos de internalización, terminan siendo propiedad de los educandos, transformándolos en personas capaces de hacer uso activo de ellos de manera consciente y voluntaria (autónoma y autorregulada).

En la perspectiva vigotskyana, también se considera de muy alto valor los procesos de aprendizaje, que son producto de la interacción entre alumnos/pares. Señala que no solo los adultos pueden generar zonas de desarrollo próximo (ZDP), sino también los iguales o pares más capacitados en un determinado dominio de aprendizaje.

Las tareas grupales de co-construcción o actividad conjunta cooperativa entre participantes con similares competencia cognitivas, son enriquecidas por los aportes activos de cada uno de los integrantes. De esta interacción participativa, puede nacer una situación de tutoría establecida entre los integrantes más capacitados y los que presentan dificultades de aprendizaje en esa área específica del saber. La actuación de estos pares-tutores suele producir avances cognitivos significativos en los integrantes menos capacitados, o con menor experiencias anteriores.

En las interacciones entre iguales, los procesos de comunicación son más simétricos, la relación es horizontal y el lenguaje permite regular la ejecución de la tarea; se recrean zonas de construcción

relativas a la comprensión y solución de una determinada tarea, las cuáles amplían las posibilidades individuales de los integrantes en la búsqueda de soluciones que, en forma individual, probablemente no serían encontradas.

Por consiguiente, el papel de la interacción social con los demás (expertos, padres, docentes, compañeros más esclarecidos y pares) tiene importancia fundamental en el desarrollo psicológico (cognitivo, afectivo, etc.) del individuo-alumno.

El educando descubre el conocimiento, de acuerdo a sus necesidades, sus potencialidades e intereses, bajo la orientación empática del docente; el aprendizaje puede ser considerado significativo cuando involucra a la persona en su totalidad (procesos afectivos y cognitivos) y se desarrolla en forma vivencial y de experiencia. La motivación y la auto-evaluación aparecen como ejes centrales en este paradigma.

La teoría de Jean Piaget otorga al sujeto cognoscente un papel activo en el proceso de construcción de su conocimiento; existe una interacción recíproca entre el sujeto y los objetos a ser conocidos. Ambos se encuentran entrelazados: en tanto que el sujeto, al actuar sobre el objeto, lo transforma, a la vez se estructura a sí mismo, construyendo sus propias marcas y estructuras interpretativas de la realidad dada. En esta interacción, el sujeto aplica al objeto un conjunto o serie de actividades tendentes a desarrollar su conocimiento a cerca de él. Este conocimiento se construye por etapas o estadios, de acuerdo a la edad cronológica del individuo.

A partir de los distintos contenidos escolares, deberá plantearse, en el proceso de aprendizaje, situaciones problemáticas que demanden y favorezcan en los alumnos el trabajo constructivo de los citados contenidos, movilizandolos las competencias cognitivas (esquemas, hipótesis, actividad autoestructurante, etc.) de los alumnos, para promover interpretaciones cada vez más ricas en amplitud y en profundidad, de los contenidos escolares abordados, y posibilitar la extrapolación del conocimiento adquirido a nuevas situaciones.

Si el conocimiento del alumno es construido por él mismo, se logra entonces un aprendizaje con comprensión; estos aprendizajes pueden ser generalizados a otras situaciones y los alumnos se sienten capaces de producir conocimientos valiosos, producto de un proceso autónomo de construcción y elaboración del conocimiento.

Así, el alumno es el constructor activo de su conocimiento y el re-constructor de los diferentes contenidos escolares a los cuales se enfrenta. Se transforma en un pequeño científico, que va construyendo sus conocimientos en forma subjetiva y objetiva; los contenidos propuestos por la educación deben contribuir a favorecer y a potenciar el desarrollo general del alumno, a fin de que este pueda adquirir condiciones personales que favorezcan su mayor y mejor adaptación al medio. Por el grado o nivel de adaptación al medio se evalúa la capacidad intelectual del individuo.

Howard Gardner, quien trabaja las inteligencias múltiples define la inteligencia como la capacidad de resolver problemas o elaborar productos que sean valiosos en una o mas culturas.

Gardner (1999) en la Teoría de las Inteligencias Múltiples y sus Fundamentos Neurofisiológicos y Psicofisiológicos. examina cada posible inteligencia con un conjunto de criterios provenientes de las ciencias biológicas, el análisis lógico, la investigación psicológica y la psicología del desarrollo. De este modo, solo 8 habilidades merecen el nombre de "inteligencia" debido a que satisfacen la mayoría de estos criterios. A continuación, se describe brevemente cada inteligencia y se comentan algunos de los descubrimientos más recientes en relación a su fundamentos neurofisiológicos y psicofisiológicos.

Gardner define la inteligencia como una capacidad. Hasta hace muy poco tiempo la inteligencia se consideraba algo innato e inamovible. Se nacía inteligente o no, y la educación no podía cambiar ese hecho. Tanto es así que en épocas muy cercanas a los deficientes psíquicos no se les educaba, porque se consideraba que era un esfuerzo inútil.

Al definir la inteligencia como una capacidad Gardner la convierte en una destreza que se puede desarrollar. Gardner no niega el componente genético.

Todos nacemos con unas potencialidades marcadas por la genética. Pero esas potencialidades se van a desarrollar de una manera o de otra dependiendo del medio ambiente, nuestras experiencias, la educación recibida, etc.

Ningún deportista de elite llega a la cima sin entrenar, por buenas que sean sus cualidades naturales. Lo mismo se puede decir de los matemáticos, los poetas, o de la gente emocionalmente inteligente.

Howard Gardner añade que igual que hay muchos tipos de problemas que resolver, también hay muchos tipos de inteligencia. Hasta la fecha Howard Gardner y su equipo de la universidad de Harvard han identificado, como señalamos, ocho tipos distintos:

Area Lingüístico-Verbal; Lógica – Matemática; Espacial; Corporal – Kinestésica; Musical; Interpersonal; Intrapersonal; **Naturalista**

Nos interesamos por la inteligencia **Cinéstésico-Corporal**. Se relaciona con destrezas para usar el propio cuerpo o partes del mismo en la resolución de problemas o la creación de productos. La mayoría

de las partes del cuerpo participan de una u otra manera en la ejecución de acciones motoras. Dentro del sistema nervioso, grandes porciones de la corteza, junto al tálamo, los ganglios basales y el cerebelo proporcionan información a la médula, estación intermedia en la ejecución de la acción (Ver Apéndice, Figura 1). La operación del sistema motor es extremadamente compleja y requiere la coordinación de una enorme variedad de componentes neurales y musculares en una forma diferenciada e integrada. La tendencia al predominio del hemisferio izquierdo en la actividad motora parece ser una predisposición de los seres humanos, al menos parcialmente bajo control genético (Gardner, 1994; Kandel, 1997). Las mitades izquierdas del cerebro son dominantes para la actividad motora. Las lesiones en las zonas del hemisferio izquierdo que dominan estas habilidades pueden producir impedimentos selectivos (Roy, 1982). Los neurólogos hablan de apraxias, conjunto de enfermedades relacionadas, en las que los individuos que en lo físico son capaces de realizar secuencias motoras y que pueden comprender un pedido de hacerlo, no pueden realizarlas en el orden o la forma apropiada. Si bien a menudo estas apraxias se presentan en combinación con afasias, existen muchas evidencias de que la apraxia no es sólo un desorden lingüístico o simbólico. Personas con graves problemas de comprensión de mensajes verbales muestran sorprendente conservación de la habilidad para ejecutar determinadas clases de órdenes (movimiento del torso, por ejemplo); algunos estudios evidencian que el grado de deterioro para comprender diversos símbolos no está muy correlacionado con la habilidad para realizar acciones motoras voluntarias (Gardner, 1994). Otros investigadores han demostrado que los individuos que han perdido por completo su memoria verbal conservan, empero, la capacidad para aprender y recordar secuencias motoras y patrones de comportamiento complejos. También se han documentado casos de pacientes, normales en otros aspectos, que no pueden realizar ninguna acción motora voluntaria; son los apráxicos aislados, que muestran en forma esencialmente pura, la ausencia de inteligencia Cinestésico-Corporal (Gardner, 1994).

La primera parte de esta investigación se realizó en el Profesorado, en las Cátedras de Hockey y de Atletismo. En ambas, los contenidos a trabajar, en su mayoría, los estudiantes no tienen conocimientos previos. Por lo tanto, los logros que alcanzan, se debe a la enseñanza recibida en la institución. En la segunda parte, nos abocamos a realizar la misma tarea en un colegio secundario.

Una vez analizadas las teorías de *Enseñanza* y de *Aprendizaje* que podríamos encontrar subyacentes en las clases de Educación Física tanto en el Profesorado como en un Colegio destino de las Prácticas Docentes, iniciamos la construcción del Diseño de Investigación, que fuera presentado al INFD.

En este sentido, el Objetivo General, consistía en indagar cuales y como son los procedimientos de enseñanza y aprendizaje motor y corporal y, en relación a ellos, cuales son los resultados que producen en espacios curriculares en la carrera de Educación Física, pensamos en acciones que

nos permitieran aplicar, observar y registrar diversas opciones didácticas y metodológicas, establecer comparaciones entre las distintas aplicaciones didáctico – metodológicas y los resultados obtenidos. Por ello, la metodología elegida fue la investigación Acción.

Los discursos de los sujetos involucrados contienen en sí mismo la “verdad” según su propia experiencia, comprensión y explicación del tema. Las representaciones particulares de los sujetos, de acuerdo a las situaciones vividas (sufridas, sentidas, apreciadas) tienen significaciones atribuidas tanto particular como socialmente. Develarlas puede poner en relieve los temas que hoy observamos como vedados, ocultos. Esta forma de recavar información a través de los discursos es parte de una metodología cualitativa la cual “...produce datos descriptivos: son las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y desde la conducta observable... Es un modo de encarar el mundo empírico.”³ La perspectiva cualitativa busca “...entender los objetos de estudio como acción o actividad del investigador...que trata de hacer sentido a partir de los elementos que está explorando...”⁴ Nos propusimos hacer una investigación que evidencie el pensamiento de las personas acerca del tema en cuestión y para ello necesitamos registrar hechos relacionados con los discursos, con los aspectos observables, con los documentos existentes, etc. y de este modo interpretar el fenómeno que se aborda.

Teniendo en cuenta la particularidad de las investigaciones cualitativas, que se enmarcan en un “ir y venir” del trabajo de campo a la orientación metodológica, de manera que ésta resulte flexible a los elementos que van apareciendo, evitando la rigidez de los diseños preestablecidos e inflexibles, empleamos esas entrevistas como insumos para la adecuación del diseño de acuerdo a lo que los informantes aducen. Se toma el discurso y el lenguaje de los sujetos como puntos clave en la búsqueda de la información válida para el trabajo. María Antonia Gallard, afirma que la investigación no surge de una tabula rasa, es a partir del propio trabajo que se generan los conceptos. El investigador se aproxima al problema con un caudal de conocimientos de otras investigaciones y un acervo conceptual de teorías. Esto permite generar hipótesis de trabajo que NO son una relación entre las variables operacionalizadas sino una interrelación entre conceptos amplios a redefinir en el propio trabajo cualitativo. Los antecedentes, el conocimiento personal y la creatividad del investigador permiten imaginar el escenario de contexto y de sujetos que facilitan el análisis comparativo.

³ TAYLOR – BODGAN: Introducción a los métodos cualitativos de investigación. PIDOS.1992.Pág. 20

⁴ OROZCO GOMEZ, G. La investigación en comunicación...UNLP.1996. Pág. 70

En alusión a los aportes de Sagastizabal y Perlo ⁵ quienes señalan que debemos reconocer que la formulación de hipótesis corresponde al paradigma cuantitativo, de las investigaciones hipotético - deductivas. Sin embargo, desde el paradigma cualitativo es posible anticipar, no para verificar si lo que se hipotetiza es verdadero, sino para anticipar conocimientos establecidos *a priori* y que intentamos profundizar. Esto sería la anticipación de sentidos.

Antonia Gallard afirma que no existe en el análisis cualitativo la identificación entre unidad de análisis y unidad de recolección que existe en la matriz cuantitativa. Puede realizarse de diferentes formas. A partir de informantes claves o de una triangulación prioritaria de diversas fuentes, en el registro del lenguaje de los actores, en la entrevista o en documentos, etc. El investigador a partir del problema, la aproximación conceptual y el escenario con los sujetos, desarrollará estrategias de investigación.

Dentro de la variedad de enfoques cualitativos existe un común denominador que podríamos situar en el concepto de patrón cultural (Colby, 1996), que parte de la premisa de que toda cultura o sistema social tiene un modo único para entender cosas y eventos. Esta cosmovisión o manera de ver el mundo, afecta la conducta humana

Entendiendo que en el devenir histórico encontramos distintos momentos y espacios de la I-A, en un primer momento, en la década del 40” Carl Lewis trabaja en EEUU esta metodología, desde la Psicología Social, observando que los grupos de discusión generan la producción de cambios en las conductas de las personas. Su trabajo se orientaba, no a producir teoría, sino cambios para mejorar situaciones específicas. En los años 60” L. Stenhouse realiza un macro proyecto de Investigación Acción en Inglaterra, en el marco de un proyecto de análisis de una política nacional de cambio curricular basada en la resolución de problemas. Stenhouse al respecto marcó que la viabilidad de toda transformación en educación, de mejora y realización del curriculum tal como se lo propone (idealmente), solo es posible en la acción y reflexión permanente de los profesores en el aula. La línea de investigación, interpretativa, es solidaria de su teoría curricular. Esta teoría, aporta a los docentes un nuevo status profesional. Permite intervenir en la practica no como ejecutores de teorías establecidas, sino como un experto, intelectual investigador con autonomía profesional, capaz de generar conocimientos nuevos.

En los años 80”, los australianos Carr y Kemis profundizan la Investigación Acción como herramienta de transformaciones políticas y sociales. Se trata de una línea crítica y emancipadora.

⁵ Sagastizabal y Perlo: La Investigación Acción como estrategia de cambio en las Organizaciones” la crujía, Bs. As 2002.

En América Latina se realiza la investigación acción en diferentes áreas. Propuestas en ejes como el epistemológico-científico y el estratégico-práctico que proponen la *educación popular y la investigación acción participativa* (FREIRE: 1972, entre muchos otros). Se trata pues de analizar estos aportes que construyan y hagan factible un proceso de desarrollo generado desde los mismos sectores populares quienes son los que deben (o debieran) recibir (entre otros) los resultados de ese desarrollo.

En nuestro medio, en el año 1997 Susana Arguello presenta su tesis de licenciatura en la Facultad de Humanidades Y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy, “*La Evaluación de Proyectos Educativos desde la Investigación – Acción*” realizado en el IFDC N 4, A partir de esta propuesta se produjeron cambios sustanciales en la capacitación de los docentes intervinientes, en la participación real, en el compromiso, en los valores compartidos, en la cultura evaluadora y colaborativa, analizan aportes significativos de la Investigación Acción en el campo de la Educación.

En el año 2003, Laura Bellido presenta tesis de licenciatura en la Facultad de Humanidades Y Ciencias Sociales de la Universidad Nacional de Jujuy, “ *La practica docente en la transformación educativa*” con una propuesta de Investigación Acción. Se realizaron talleres con la participación de docentes deL IFDC N 7. Concluyen que la participación aporta crecimiento, cambio, mejora en la propia práctica y produce conocimientos de cuestiones propias, de los pares y compartidas que de otra forma no hubiese sido posible conocer.

La propuesta de la línea interpretativa (Stenhouse, Elliot) orienta la tarea del docente desde sus responsabilidades profesionales y éticas, en el desarrollo del curriculum en el aula. En esta línea y espacio es donde intentamos trabajar el presente proyecto.

CAPITULO I

El Dispositivo

Llamamos Dispositivo al conjunto de estrategias y acciones planificadas para el desarrollo y realización de actividades de enseñanza y aprendizaje de los diferentes gestos motores enmarcados en contenidos del aprendizaje motor, en las clases de Educación Física.

Diseño del Dispositivo

En la primera etapa fue necesario realizar reuniones reiteradamente hasta lograr que el grupo acuerde las miradas y las propuestas de trabajo de campo.

El punto de partida fue mirar (observar) las clases de las especialidades detalladas (Hockey y Atletismo) y a partir de allí, diseñar el dispositivo.

De las observaciones de clases surge que se desarrollan las siguientes estructuras en cada encuentro o clase.

Se inicia con el saludo del docente al grupo – clase, minutos antes de horario de inicio. Se toma asistencia. Se realiza la actividad física necesaria para la entrada en calor que permitirá realizar la actividad programada para el día. Inicio de la clase: el profesor explica el contenido de la materia (deporte o disciplina) que se desarrollará. La explicación se refiere a cómo, donde, en que momento y para que se realiza el fundamento o gesto motor en cuestión.

A la vez se ejemplifica y se muestra, indica paso a paso las formas de realización del movimiento. Así por ejemplo, si se trata de enseñar Carrera en Atletismo, se define que Carrera es (género, distancia, etc.) se indica primero como es la “salida” de que modo se ubica cada parte del cuerpo, como se acomodan las piernas, los pies, los brazos. Seguidamente se muestra como se debe realizar el impulso al salir. En la mayoría de las clases se presenta el gesto final, concluido. De esta manera, el estudiante tiene una idea del modo, modelo, forma a seguir. Para ello, se explica como se debe acomodar cada miembro, segmento, músculo. Si el ejercicio es con elementos, se muestra primero como se debe tomar el elemento (disco, jabalina, bala) y luego se dividen secuencialmente los movimientos desde la primera posición hasta el impulso del movimiento, al arrojarlo, y la caída de ambos, del elemento y del ejecutante, en caso de que así lo exija el ejercicio. Aquí se observa

que existe un gran desgaste por parte de los docentes al explicar primero al grupo en pleno y luego alumno por alumno que lo va realizando. También la espera excesiva de los estudiantes por el turno que les corresponde para estar en contacto directo con el docente y hacer preguntas, reformular sus intentos y ser supervisados por el “experto”, en este caso, el profesor de la cátedra.

Por sus características de fragmentación de las partes que conforman cada gesto motor, presentadas a los estudiantes en ciclos repetitivos, no permite un análisis holístico de los gestos que componen los fundamentos de cada gesto motor que debe reproducirse en el aprendizaje de las formas y características de los movimientos corporales.

Después de analizada la observación, el estilo de enseñanza, el contenido y el desarrollo, se piensa la propuesta de intervención en el desarrollo de las clases.

En referencia a los modelos didácticos corresponde al modelo de enseñanza que responde a su vez a la enseñanza tradicional. El Estilo es el Comando Directo.

Existe abundante producción teórica desde la didáctica específica, con alternativas superadoras del modelo de enseñanza tradicional. Por ello, llama la atención la prevalencia del Estilo Comando Directo. Como señalamos en la Introducción, de acuerdo a lo observado, y a las entrevistas, en el aprendizaje motor existen alternativas. La aplicación práctica de cada una nos permitirá cotejar cuáles son los que generan una mejor apropiación de los contenidos.

Entendemos que el presente trabajo se aproxima a la propuesta de la concepción crítica ya que se tendrán en cuenta las poblaciones particulares con las que se desarrolla cotidianamente la tarea de enseñar y aprender en dos instituciones del medio, una de nivel superior y otra de nivel medio. En este caso particular, se inicia la aplicación del dispositivo en la Institución de Nivel Superior.

La investigación-acción como estrategia que permite indagar, comprender y a la vez, tomar decisiones acerca de los procesos que se ponen en marcha durante el desarrollo curricular propiamente dicho, permite que quienes intervienen (todos, profesores y alumnos) tengan un lugar protagónico en la búsqueda de elementos, datos, indicios que nos permitan construir nuevas visiones con la participación de los sujetos que intervienen, los enseñantes y los que aprenden. Aportando no solo a la democratización del saber, sino a la producción compartida de alternativas de enseñanza. La enseñanza como una práctica educativa compartida y reflexionada permanentemente.

Se realizaron, en primer termino, reuniones para consensuar los lugares y estilos a trabajar, se eligen las cátedras, los grupos, los momentos, las comisiones, etc., la forma de trabajo y los estilos de enseñanza de Educación Física. En ellos, primero una secuenciación de los mismos, para pasar

en segundas oportunidades a la combinación de los mismos. Tanto la secuenciación acordadas para los sub- grupos clase como la combinación también para los mismos grupos, sería registrada minuciosamente por los alumnos que acompañan el proyecto. Es decir, se planificó un dispositivo para aplicar una propuesta alternativa a lo observado.

Posteriormente se realizó la planificación de la actividad, la clase de manera global, su aplicación, observación, registro, nueva reunión de reflexión, clasificación y análisis de los datos. Se vuelve a planificar propuesta superadora con la participación de docentes y alumnos de las cátedras mencionadas.

La manifestación de esa práctica nos permite hoy traer estos puntos observados y discutidos en referencia a los estilos de enseñanza de la Educación Física. Pudimos observar aspectos que no están referidos ya a resultados, cantidades o cifras, sino a cualidades necesarias para el desarrollo curricular.

Para ambas cátedras, Hockey y Atletismo, se prepararon propuestas didácticas para presentar gestos motores respectivos del juego. Para ello se diseñó el plan de trabajo con tres estilos distintos, y se los desarrolla sucesivamente, alternando el orden, a grupos de estudiantes de la cátedra. Se planifica observar y registrar el proceso de la actividad, cómo se produce el aprendizaje, cuál de los estilos favorece y qué combinación es la que genera mayor comprensión y reproducción por parte de los estudiantes.

Simultáneamente se realiza el registro de cada clase, de acuerdo a las variaciones de las propuestas dadas.

Se forman grupos de discusión al interior de la cátedra y luego se amplían con el resto de los sujetos involucrados.

Los ciclos se repiten, como lo señala la Investigación Acción. Y de acuerdo a los datos que se vayan obteniendo se reiniciarán o se buscarán otros. También las técnicas de recolección se ajustarán a las necesidades que se evidencien en el análisis.

APLICACIÓN DEL PRIMER DISPOSITIVO:

En la clase de Hockey, la experiencia fue comunicada a los estudiantes por el profesor titular de la cátedra, y se sumaron a la propuesta con entusiasmo. Consistió en separarlos en subgrupos y a cada grupo proponerle la enseñanza de un fundamento de Hockey pero con diferente estilo de enseñanza a cada grupo. Luego se les pidió que hicieran el mismo ejercicio con un estilo diferente

al inicial. Finalmente, en el grupo clase total, cada grupo mostraba el contenido aprendido, luego de haberlo ensayado desde dos estilos diferentes.

Los estilos se combinaron de la siguiente manera:

Grupo 1:

Primera instancia: Descubrimiento Guiado

Segunda instancia: Comando Directo

Grupo 2:

Primera instancia: Resolución de Problemas

Segunda instancia: Comando Directo

Grupo 3:

Primera instancia: Microenseñanza.

Segunda instancia: Comando Directo

Grupo 4:

Primera instancia: Comando Directo

Segunda instancia: Microenseñanza

Grupo 5:

Primera instancia: Descubrimiento Guiado

Segunda instancia: Microenseñanza

Grupo 6:

Primera instancia: Resolución de Problemas

Segunda instancia: Microenseñanza

Grupo 7:

Primera instancia: Resolución de Problemas

Segunda instancia: Descubrimiento Guiado

Se observó, luego en el grupo total lo aprendido en los subgrupos, analizando, cotejando, comparando cada aprendizaje convertido en movimiento.

Lo realizado en forma compartida entre los profesores y los estudiantes de la cátedra de Hockey y se registro la opinión de los estudiantes. Aparecen, en los registros ponderaciones y jerarquizaciones de las propuestas dadas a través de los diferentes Estilos. Se percibe que los estudiantes se sintieron mas atraídos por el Estilos que fue desarrollado por su grupo, lo que nos hace reflexionar en al necesidad de volver a realizar una actividad semejante con los mismos estudiantes, pero rotando los Estilos. Ello nos lleva a ver que, si la propuesta es presentada con

esmero, y cuidando que el Estilo sea comprendido por los alumnos, todos ellos resultan efectivos si se combinan con otros.

Recurrentemente destacaron como muy positivo compartir una experiencia de investigación y esta en Didáctica de la Educación Física, que conforma la expectativa mayor de los estudiantes por la significación que posee en relación a su futuro laboral.

Los estudiantes, en todos los casos aseguraron que no habían participado anteriormente en cátedras donde se ponga a consideración del alumnado la metodología a emplear y evaluarla una vez empleada. Esta participación en la metodología, lo que significó socializar desde la cátedra el proyecto, ponerlo a consideración y análisis del estudiantado, generó un protagonismo gratificante para ellos. Poder expresar sus opiniones, reflexiones, y sus formas de sentir en el trabajo áulico y didáctico hace que valoren la actividad, participen activa y comprometidamente, se involucren en el proyecto y sientan que se les abre la posibilidad de manifestar cosas que no lograron manifestar en encuentros tradicionales.

Esta forma de trabajo compartido con el estudiantado nos permitió recoger datos importantes que tienen que ver tanto con el sujeto que aprende como y con el que enseña.

Los estudiantes aducen que este espacio les permitió expresarse, es decir “*entender*” las actividades desarrolladas sin pensar que pueden resultar ridículos en el proceso de construcción de los gestos, cuando no pueden hacerlo como “*debe ser*”, los ensayos se perciben como dentro de un marco que los contiene positivamente y los orienta hacia el bien hacer, de manera confiada. El análisis que se realizaba de las propuestas de intervención didáctica, resultó tanto para los estudiantes como para los profesores una reflexión socializada que, a partir de las vivencias y expresiones de cada uno se pudo tener una visión compartida de la cuestión de la didáctica de la Educación Física, como un objeto que merece continuar siendo tratado por el grupo de trabajo iniciado.

La propuesta se pone en escena como una revisión/ construcción de la práctica y de concepciones de enseñanza, concepciones de aprendizaje, concepciones de estudiante, concepciones de rol docente.

Esto repercutió en expresiones del estudiantado, que casi todos agradecieron el haber participado de la propuesta. Algunos de ellos felicitaban esta iniciativa.

Los estudiantes hacen diferentes señalamientos en cuanto al orden de los estilos, tanto como los docentes. Manifiestan, sin embargo que todos son útiles y necesarios para el aprendizaje, y destacan elementos positivos y negativos de todos ellos. Hay diferentes grados de adherencia al Comando Directo, que fuera antes muy cuestionado y ahora se justifica su empleo. Las sugerencias que se dan son acerca de la jerarquización de los estilos. Unos señalan en primer lugar, se debe

enseñar con el Comando Directo, luego lectura y por ultimo pequeños grupos. Otros aducen que en primer lugar se debe presentar lectura y videos, luego comando directo y por ultimo los pequeños grupos.

De esta manera estamos en presencia de que la utilización de los métodos ya establecidos por la Didáctica de la Educación Física, presentados “solos” o “puros” resultan insuficientes para enseñar. Aquí nos encontramos con un nuevo dilema. Tenemos que investigar si los docentes de Educación Física que forman profesores, adhiere a un único estilo.

En el caso del estilo tradicional, Comando Directo, los alumnos dicen que, luego de leer, de “entender” el Comando Directo es necesario para esclarecer lo visto, contando con la guía del docente, del experto, y su asesoramiento permanente. Sin embargo, el alumno es pasivo y la asimetría de la relación lo hace dependiente del docente en cada uno de los movimientos. El profesor siente que, al indicar paso por paso, fracción por fracción, no permite al estudiante que se mueva libremente en la búsqueda del gesto motor.

En relación a los estilos de enseñanza cognitivos, la Resolución de Problemas, puesto en practica a través de lecturas con guías, y análisis de cintas de videos, se observa que los estudiantes logran realizar explicaciones y muestran conocimientos nuevos a través de los análisis señalados anteriormente, sin embargo es mayor la posibilidad de expresión – explicación que la ejecución correcta de los gestos, que, aunque se imitan con gran aproximación, no guarda relación entre la construcción- proceso y el empleo del tiempo sincrónico y diacrónico del gesto.

Y, los estilos participativos, Descubrimiento Guiado, realizando Enseñanza en Pequeños Grupos, Micro enseñanza y Enseñanza Reciproca, se observó que permite al estudiantado un movimiento con libertad y seguridad. En cuanto a la conformación de los subgrupos, otorga al par, al compañero otra visión de su valor como el “otro”. Cobra importancia la voz del estudiante que lo acompaña en la construcción del aprendizaje motor como una valiosa apoyatura, una mirada que corrige pero apoyando el logro del objetivo.

No existe un único criterio para jerarquizar el orden en que se desarrollarían los estilos en una clase, ni entre los docentes ni entre los alumnos. Cada alumno, propone una combinación diferente de estilos. Pero, insistimos, nunca un único estilo de enseñanza.

En todos los casos el estudiantado señaló la presencia del profesor como irremplazable, necesaria para que se realice realmente la construcción del gesto, y ayuda tanto a verificar la certeza del movimiento como la síntesis de la teoría y la practica. Aunque se analice y busque soledad reproducir los gestos motores, observamos que el aprendizaje motriz difícilmente se construye de manera unipersonal y autónoma. El gesto tiene que ser visto, imitado, corregido.

El “otro” que observa y opina en el proceso, un par, interactúa como espejo y maestro. De este modo ambos construyen el aprendizaje convertido en movimiento y acción. Pero al momento de “cerrar” el gesto es necesario la mirada verificadora del experto. Representa para los alumnos una seguridad poder contar con el visto bueno de su profesor, y muchos temen “fijar” de manera incorrecta los movimientos que luego retrasan la adquisición de las habilidades que requiere cada especialidad deportiva y gimnástica. No puede “ocurrir” un aprendizaje motor sin la presencia del “experto” en ello.

Necesariamente la presencia de un docente de la disciplina otorga a la clase y al estudiante, la certeza de realizar como debe ser, en el camino correcto, un aprendizaje que necesita ser comprendido, guiado y practicado, y que, por ello, necesita también de tiempos particulares. Es decir, la presencia del profesor con cada uno de sus alumnos debe ser tomada en cuenta y nunca reemplazada. De ello deriva un análisis de la cantidad de alumnos por clase o comisión.

La cantidad de estudiantes por comisión habitualmente con un docente a cargo, hizo que la presencia de más profesores en la clase resulte un privilegio que sistemáticamente nos negó el sistema de la Provincia.

Además de novedoso resulta útil al estudiantado poder contar con más docentes en la clase. Es más frecuente ver grupos muy numerosos, y, esta experiencia les permitió tener tres profesores que estaban preocupados por la adquisición de un nuevo aprendizaje. Debido a la diversidad de situaciones planteadas en los diferentes subgrupos, los profesores rotaron en los mismos, para observar los procesos.

Si bien se lo hacía con cautela para no interrumpir a los estudiantes en su actividad, las que se propusieron se desarrollen autónomamente, señalaron sentirse más acompañados, más apoyados, más ayudados por sus docentes.

A la vez, estos “grandes” grupos que conforman las comisiones del Profesorado de Educación Física al verse descomprimidas en pequeños subgrupos y con los profesores itinerando por ellos, resultó favorable para la actividad.

La posibilidad de participar en la experiencia aporta según el estudiantado a su formación como profesional docente, y no solo como un deportista.

Advierten que en muchas ocasiones el trabajo en la disciplina les aporta los contenidos específicos de cada una de las asignaturas (cada uno de los deportes, gimnasia, atletismo, etc.) pero en muchos de esos casos reciben ese contenido y no como se enseña. Esto expresa el estudiantado. Aquí nos encontramos con un dilema. Hacer y enseñar. Mostrar y enseñar. El modelo, que es el mismo docente, que debe observar y orientar, corregir al que aprende.

Esta experiencia aportó conocimiento específico: se aprendió el fundamento del deporte elegido. Pero no solo eso. Sino, además una variedad de formas de enseñarlo.

La experiencia realizada, resume contenidos de las asignaturas de Hockey, de Enseñanza y de Didáctica de la Educación Física. La experiencia une la teoría y la práctica de la Enseñanza de la Educación Física en el fundamento del deporte desarrollado en la clase.

En la segunda etapa de la aplicación en el Profesorado, después de revisadas las problemáticas de aprendizaje y aprendizaje motor, llevamos la experiencia a la cátedra de Atletismo. Por ello hablamos de recurrencia. Los estudiantes afirman las mismas apreciaciones que en la aplicación del dispositivo anterior.

Las propuestas didácticas fueron presentadas a los estudiantes a partir de distintas formas de análisis de los gestos motores. Una de ellas fue el análisis de videos con cintas específicas de las actividades motoras, la lectura de textos de los mismos gestos motores y por último la intervención del docente a través del Comando Directo. Esta vez, en el desarrollo de la clase solo estuvo el docente titular de la misma. Pero, la propuesta fue también combinación de estilos. Cabe destacar que, al tratarse de futuros Profesores de Educación Física, ya tienen un posicionamiento en relación a la enseñanza de su disciplina.

Como lo señalaran en la primera experiencia, los estudiantes estaban gustosos por participar, y dar opiniones o “pistas” de cual es la mejor forma de aprender el gesto motor, como por sentir que la tarea es realizada con mayor horizontalidad en la relación con los docentes, orientados todos a una búsqueda compartida de mejorar la práctica docente y el aprendizaje. Al igual que la vez anterior, los estudiantes no rechazan totalmente los estilos de enseñanza y, si los ponderan unos mejores que otros, pero no es un criterio uniforme. Señalan diferencias al afirmar cuales son los estilos que conducen a una mejor y más rápida forma de aprender el gesto motor. Algunos alumnos dicen que se aprende mejor con el estilo del Comando Directo, ya que esta presente la experiencia y expertez docente, que permite ahorrar tiempo. Pero también que la combinación de estilos da lugar a la reflexión, y a la mejor comprensión o a la comprensión total del gesto. Nuevamente, especifican que presentar el contenido con un solo estilo de enseñanza de la Educación Física hace que no se pueda aprender de forma completa y a la vez reflexiva un gesto motor. Aceptan el desafío de autonomía en la búsqueda de este aprendizaje, reiterando que la presencia del docente es absolutamente necesaria para verificar si estos gestos están siendo correctamente reproducidos por los alumnos. También es recurrente la manifestación del deseo de que la variedad de métodos didácticos se trabaje también en otras cátedras.

CAPITULO II

Relectura de lo que dicen los alumnos que participaron:

Lo realizado en forma compartida entre los profesores y los estudiantes de las cátedras del Profesorado, fue señalada sobre todo por estos últimos, como muy buena, muy productiva, exitosa, precursora de mayor claridad acerca de la didáctica de la disciplina, etc. Ningún estudiante señala desfavorablemente la experiencia. Tampoco los docentes, que reflexionamos acerca de lo novedoso de trabajar en forma conjunta y articulada

.El aprendizaje es culturalmente relativo, de modo que tanto la cultura mas amplia como la subcultura a la que el aprendiz pertenece pueden afectar sus aprendizajes; por ello, al seleccionar una cátedra para observar, se seleccionó un deporte que tiene poca tradición popular, que es muy conocido y practicado por el alumnado. Hay deportes, como el fútbol, que no es necesario un aprendizaje pormenorizado de los gestos motores porque lo practican, en el caso de los varones, desde la niñez. Por lo tanto se convierte en un aprendizaje adquirido previamente, pues la cultura lo ha valorado así. No sucede igual con Hockey. . Es importante la atmósfera grupal del aprendizaje (competencia o cooperación, autoritarismo o democracia, aislamiento individual o identificación con el grupo del que forma parte, etc.) afecta la satisfacción con el aprendizaje y sus productos.

Es bueno poder compartir una experiencia de investigación

Los estudiantes, en todos los casos ponderaron positivamente la experiencia, para ellos novedosa, ya que no habían participado anteriormente en cátedras donde se ponga a consideración del alumnado la metodología a emplear y empleada. Esta participación en la metodología, lo que significó socializar desde la cátedra el proyecto, ponerlo a consideración y análisis del estudiantado, generó un protagonismo grato y gratificante para ellos. Poder expresar sus opiniones, reflexiones, y sus formas de sentir en el trabajo áulico y didáctico hace que valoren la actividad, participen activa y comprometidamente, se involucren en el proyecto y sientan que se les abre la posibilidad de manifestar cosas que no lograron manifestar en encuentros tradicionales.

Esta forma de trabajo compartido con el estudiantado nos permitió recoger datos importantes que tienen que ver tanto con el sujeto que aprende como con el que enseña.

Estos datos aportan al profesor “pistas” para la búsqueda permanente de mejoras para su propuesta de enseñanza y de aprendizaje. Al alumno le da la oportunidad de ser no solo un mero receptor de

lo que un docente planifica, sino el protagonista de su propio aprendizaje, y no se trata de quedarnos con una frase muchas veces escuchada, sino que cuando decimos protagonista de su aprendizaje es porque, en este caso puntual del aprendizaje motor, deberá analizar las posibilidades de su cuerpo en tiempo, formas y modos, para conocer sus propios ritmos y posibilidades de incorporar el gesto y movimiento en cuestión.

Los estudiantes aducen que el espacio compartido de aplicación del dispositivo les permitió expresar sus propios razonamientos en el proceso de aprender. Su “entender” (como ellos expresan) de las actividades desarrolladas sin pensar que pueden resultar ridículos en el proceso de construcción de los gestos, cuando no pueden hacerlo como debe ser, los ensayos se perciben como dentro de un marco que los contiene positivamente y los orienta hacia el bien hacer, de manera confiada. El análisis que se realizaba de las propuestas de intervención didáctica, resultó tanto para los estudiantes como para los profesores una reflexión compartida que, a partir de las vivencias y expresiones de cada uno se pudo tener una visión compartida de la cuestión de la didáctica de la Educación Física, como un objeto que merece continuar siendo tratado por el grupo de trabajo iniciado.

La propuesta se pone en escena como una revisión/ construcción de la practica y de concepciones de enseñanza, concepciones de aprendizaje, concepciones de estudiante, concepciones de rol docente.....

Esto repercutió en expresiones del estudiantado, que evaluaba el trabajo como muy gratificante y esclarecedor tanto de los aspectos didácticos, como técnicos, físicos intelectuales, etc. Es decir el aprendizaje en y desde varios vértices.

Los estilos desarrollados son todos necesarios y a la vez todos insuficientes para enseñar los gestos. Se deben enseñar con por lo menos dos estilos.

Los estudiantes hacen diferentes señalamientos en cuanto al orden de los estilos, tanto como los docentes. Manifiestan, sin embargo que todos son útiles y necesarios para el aprendizaje, y destacan elementos positivos y negativos de todos ellos. Hay diferentes grados de adherencia al Comando Directo, que fuera antes muy cuestionado y ahora se justifica su empleo. Las sugerencias que se dan son acerca de la jerarquización de los estilos. Unos señalan en primer lugar, se debe enseñar con el Comando Directo, luego lectura y por ultimo pequeños grupos. Otros aducen que en primer lugar se debe presentar lectura y videos, luego comando directo y por ultimo los pequeños grupos.

De esta manera estamos en presencia de que la utilización de los métodos ya establecidos por la Didáctica de la Educación Física, resultan insuficientes para enseñar. Aquí nos encontramos con un nuevo dilema. Se plantea una nueva interrogante. Necesitamos investigar si los docentes de Educación Física, los que enseñan en los diferentes niveles y los que forman profesores, adhieren a un único estilo cuando desarrollan sus clases.

Es necesario realizar un análisis de los diferentes estilos.

En el caso del estilo tradicional, Comando Directo, los alumnos dicen que, es irremplazable ya que se cuenta con la guía del docente y su asesoramiento permanente. Sin embargo, el alumno es pasivo y la asimetría de la relación lo hace dependiente del docente en cada uno de los movimientos. El profesor siente que, al indicar paso por paso, fracción por fracción, no permite al estudiante que se mueva libremente en la búsqueda del gesto motor.

En relación a los estilos de enseñanza cognitivos, la Resolución de Problemas, , puesto en práctica a través de lecturas con guías, y análisis de cintas de videos, se observa que los estudiantes logran realizar explicaciones y muestran conocimientos nuevos a través de los análisis señalados anteriormente, sin embargo es mayor la posibilidad de expresión – explicación que la ejecución correcta de los gestos, que, aunque se imitan con gran aproximación, no guarda relación entre la construcción- proceso y el empleo del tiempo sincrónico y diacrónico del gesto.

Y, los estilos participativos, Descubrimiento Guiado,, realizando Enseñanza en Pequeños Grupos, Micro enseñanza y Enseñanza Reciproca, se observa como uno de los que permite el movimiento con libertad y seguridad. En cuanto a la conformación de los subgrupos, otorga al par, al compañero otra visión de su valor como el “otro”. Cobra importancia la opinión del estudiante que lo acompaña en la construcción del aprendizaje motor como una valiosa apoyatura, ya que consiste en una mirada que corrige pero apoyando y orientando hacia el logro del objetivo.

No existe un único criterio para jerarquizar el orden en que se desarrollarían los estilos en una clase, ni entre los docentes ni entre los alumnos. Todos proponen una combinación diferente de estilos. Pero, lo que hasta aquí aportan los estudiantes, nunca un único estilo de enseñanza.

En el aprendizaje motor, la presencia del profesor es irremplazable con otros soportes.

En todos los casos el estudiantado señaló la presencia del profesor como irremplazable, necesaria para que se realice realmente la construcción del gesto, y ayuda tanto a verificar la certeza del

movimiento como la síntesis de la teoría y la práctica. Sin embargo, tomado literalmente, limita el aprendizaje autónomo del gesto motor.

Entendemos que el aprendizaje motor difícilmente se construye de manera unipersonal y autónoma. El gesto tiene que ser visto, imitado, corregido.

El “otro” que observa y opina en el proceso, un par, interactúa como espejo y maestro. De este modo ambos construyen el aprendizaje convertido en movimiento y acción. Pero al momento de “cerrar” el gesto es necesario la mirada verificadora del experto. Representa para los alumnos una seguridad poder contar con el visto bueno de su profesor, y muchos temen “fijar” de manera incorrecta los movimientos que luego retrasan la adquisición de las habilidades que requiere cada especialidad deportiva y gimnástica. No puede “ocurrir” un aprendizaje motor sin la presencia del “experto” en ello.

Necesariamente la presencia de un docente de la disciplina debe ser tenida en cuenta y nunca reemplazada.

Tener tres docentes los hace sentir mejor, mas atendidos, perciben que se le da importancia a la enseñanza y al alumno

La cantidad de estudiantes por comisión habitualmente con un docente a cargo, hizo que la presencia de más profesores en la clase resulte un privilegio que sistemáticamente nos negó el sistema de la Provincia.

Además de novedoso resulta útil al estudiantado poder contar con más personas en la clase. Es frecuente en este Profesorado los grupos numerosos, y, esta experiencia les permitió tener tres profesores que estaban preocupados por la adquisición de un nuevo aprendizaje. Debido a la diversidad de situaciones planteadas en los diferentes subgrupos, los profesores rotábamos en ellos, para observar los procesos.

Si bien lo hacíamos con cautela para no interrumpir a los estudiantes en su actividad, señalaron sentirse más acompañados, más apoyados, más ayudados por sus docentes.

A la vez, estos “grandes” grupos que conforman las comisiones del Profesorado de Educación Física al verse descomprimidas en pequeños subgrupos y con los profesores itinerando por ellos, resultó favorable para la actividad.

De acuerdo a lo antes señalado, no favorece a la formación de docentes de Educación Física la masificación de las clases. Si la matrícula es alta, es necesaria la generación de equipos de cátedra.

Que la experiencia les aporta conocimientos para su futuro laboral docente.

La posibilidad de participar en la experiencia aporta según el estudiantado a su formación como profesional docente, y no solo como un deportista.

Advierten que en muchas ocasiones el trabajo en la disciplina les aporta los contenidos específicos de cada una de las asignaturas (cada uno de los deportes, gimnasia, atletismo, etc) pero en cada uno de esos casos reciben ese contenido y no como se enseña. Esto justifica la expresión del estudiantado.

Esta experiencia aportó conocimiento específico: se aprendió el fundamento del deporte elegido. Pero no solo eso. Sino, además una variedad de formas de enseñarlo.

La experiencia realizada, resume contenidos de las asignaturas de Hockey, de Enseñanza y de Didáctica de la Educación Física. La experiencia une la teoría y la práctica de la Enseñanza de la Educación Física en el fundamento del deporte desarrollado en la clase.

Notamos la diferencia, como se observará en los capítulos siguientes, que la motivación de los estudiantes del profesorado son diferentes a los alumnos de nivel medio, ya que los primeros están en la exploración de maneras de enseñar, y los estudiantes de nivel medio su motivación preponderante es el juego, el deporte.

La aplicación del Dispositivo en el Profesorado, que generó adherencias explícitas por el alumnado, y con alto éxito en el resultado de las propuestas trabajadas, nos hizo pensar en los destinatarios del trabajo de los futuros docentes que ahora se están formando y luego aplicarían lo aprendido en estudiantes de otros niveles educativos. Por ello ingresamos a un colegio de nivel medio, readecuando los Dispositivos planificados para el nivel superior, esta vez para ser aplicado en los estudiantes de nivel secundario.

Diseño del Segundo Dispositivo en el Colegio de Nivel Medio

En primer lugar se observó el modo de trabajar de los docentes de Educación Física de Nivel Medio.

Observación de una clase tipo

En el Nivel Medio, lo habitual es al inicio, el saludo, la asistencia, y proceder a realizar el calentamiento, que puede ser, por ejemplo, tres vueltas alrededor de la cancha. Luego se concentran los alumnos en un círculo, se realiza una charla informal en la que se explica que gesto motor se aprendería. Se hace una entrada en calor específica para el movimiento que realizarán (pases, tiros, distancias, técnicas). Si se trata de un fundamento con elementos (pelota, aros, jabalina, etc.) se trabajan primero las formas de relación, contacto, con el elemento. Se indica que hacer y se dan ejemplos para que resulte mas claro, y se les hace repetir el gesto hasta que salga bien. Se mecaniza el gesto. Se procede luego a “jugar” aplicando lo aprendido, y esto es el cierre de la clase del día.

1) APLICACIÓN DEL SEGUNDO DISPOSITIVO:

Las propuestas más viables se compartirán en clases dadas por alumnos Residentes en el Nivel Medio, contando con el análisis, la observación y los aportes de todos los actores que intervienen, en este caso, docentes del nivel nombrado

Es posible que la acción seguida de la reflexión nos permita una nueva definición o redefinición del rol docente en la enseñanza del aprendizaje motor. Es posible que la búsqueda de diferentes estrategias produzca formas más exitosas de enseñar y aprender este objeto.

Teniendo en cuenta que existen a nivel institucional encuentros de socialización de producciones de docentes y alumnos, se prevé poner a consideración de los actores institucionales los resultados parciales y finales

Deporte: Handball. Nivel: intermedio

Grupo / clase de nivel medio. Alumnas de 4 y 5 año,

Contenido: fundamento de tiro al arco o lanzamiento al arco y caída. Salto frontal. Salto vertical sin caída.

Dispositivo:

A cargo de un Profesor de Nivel Medio

Intervienen:

Dos Docentes Residentes con un sub grupo cada una.

Tres Docente registrando y grabando.

División en sub. grupos. Distribución de consignas.

Grupo A: el estilo fue empleado *comando directo*. Asesoramiento por parte de un miembro del equipo, docente residente, de este estilo más conocido y habitualmente empleado.

Presentación de la actividad el profesor determina toda la actividad. También el tiempo de descanso o pausa y tiempo de repeticiones y prácticas.

Practica masiva o practica distributiva.

Relación alumno profesor mecánica.

Manifiesta una actitud de dependencia del docente que las guía. Toda su tarea se desarrolla a partir de las indicaciones recibidas y no manifiestan búsqueda de información.

Grupo B: el estilo fue *asignación de tarea y enseñanza reciproca*; es decir, trabajo autónomo de investigación del contenido a aprender.

Presentación de la actividad En este grupo, de una forma intermedia existe búsqueda de información y de develacion del movimiento.

Ritmo de ejecución marcados por el profesor.

Práctica masiva o por grupos

Mayor relación/ vinculación con el alumno.

Actividad organizada por el profesor, desarrollada por los alumnos.

Grupo C: el estilo fue *descubrimiento guiado*. Lectura autónoma, análisis y observación. Guía de comparación dada por la profesora de la cátedra.

Presentación de la actividad Es el grupo más autónomo. Con un manifiesto interés por lograr el contenidos esperado. Sorprende a todos la rapidez de la interpretación y las diferentes estrategias de búsqueda.

Lectura, análisis y observación / comparación. Con ayuda del profesor

Registros: filmación (imagen y audio) Registro escrito. Entrevista breve para tomar la opinión y vivencia al término de la experiencia a las alumnas de nivel medio y a los miembros del equipo.

CAPITULO IV en el colegio

Registro y lectura de la aplicación del Dispositivo en Nivel Medio:

La tarea fue recibida con interés y dedicación por parte de los miembros del equipo de investigación.

La Prof. distribuye las tareas del Dispositivo.

Al grupo total se le presenta la forma de trabajo a partir del Dispositivo diseñado.

La propuesta es aceptada también por las estudiantes.

Se dividen los grupos y se inicia la presentación del fundamento (contenido) a través de diferentes estilos a los tres sub. grupos.

Síntesis del registro de las observaciones realizadas por estudiantes participantes en el Proyecto:

Grupo A

Profesora explica demuestra, les dice a las niñas que hacer tienen tres elementos y están prestando atención.

Realizan una por una al error se detiene la clase y explica que deben comenzar por la izquierda.

Cuando se dice que harán con caída dicen que no les gusta

La Prof. Dice que deben hacer, comienzan a hacer, se quejan, por la rodilla, pero continúan.

Grupo B

Las niñas leen e interpretan todas están atentas, se reparten las hojas, realizan el gesto desde donde están, luego se levantan y se acercan al arco, comenzando a lanzar, llevan una colchoneta, algunas ejecutan otras ponen la colchoneta. Se nota un poco de incertidumbre a como ejecutar o como colocar los elementos, pero están atentas. Algunas miran como hacen los del grupo 1 y vuelven con su compañera.

Las niñas se las ve en conflicto están paradas no saben como guiarse dicen que miren al grupo 1 para saber que hacer.

La profesora interviene releen sus apuntes

Les surge la dificultad con el lanzamiento con caída. Releen y vuelven a alcanzar cada red con 3 sin caída,

Colocan un ret estático y realizan otro lanzamiento sin problemas y se corrigen entre ellas.

Se acercan y releen ahora una niña del 3 grupo se acerca a leer con ellas y lo realiza como lo interpreto con la ayuda de la niña del grupo 3 llegan a una buena conclusión.

Colocan ahora un def estático para realizar otro lanzamiento con este parece no tener dificultad lo realizan y se corrigen entre ellas.

Colocan ahora otro def. estático para realizar otro lanzamiento. No tienen dificultades ahora.

Se reúnen nuevamente al costado de la cancha para leer. Y se siguen corrigiendo entre ellas.

Grupo C

Una alumna lee y explica al resto lo que va entendiendo. Miran las guías todas menos una que analiza lo que van haciendo los otros grupos. El resto analiza atento, interesado.

Una les pregunta una por una como entienden y las demás explican

Las niñas se levantan y observan al grupo 1 y 2, una anota con lápiz y papel. Sacan conclusiones y corrigen las tareas que no se ajustan a lo concluido.

Apreciaciones de Alumnos de Nivel Medio.

Si entendíamos, pero al ira a la practica

Las alumnas de Nivel Medio aducen que es posible entender la propuesta de trabajo a través del análisis del material distribuido en relación a los gestos que debían aprenderse. Pero señalan que se hacen “comprensibles o entendibles” cuando llevan a la practica, es decir, al intentar realizar los gestos como los proponen o recomiendan los textos escritos y las cintas grabadas con imágenes. Al intentar imitar el gesto, es cuando se va haciendo comprensible.

Solo sirve para los errores

Esta expresión de las alumnas hace referencia a que cada vez que sentían dudas en sus avances, volvían al texto o a la imagen para cerciorarse que estaban realizando bien la actividad.

Entre todos pudimos ayudarnos

En el caso de todos los grupos, el análisis y discusión grupal fue altamente aceptado y avalado por sus miembros. Se observa una acción colaborativa en la búsqueda del objetivo común para resolver el problema planteado.

Mando directo todos entendieron porque les mostraban como se hacia, pero después de olvidas, hay que preguntar de nuevo

El Comando Directo es aceptado y esperado por los alumnos. Pero la inmediata y “externa” resolución de objeto desconocido o incógnita, satisface la necesidad de “saber” pero no asegura la apropiación del gesto, la traducción de esa información en un gesto acabado del contenido que se trabaja.

Explican que primero tiraban con miedo y poca velocidad

Cuando las alumnas se expresan en tiempo verbal pasado (tiraban) se refieren a las instancias anteriores al momento de apropiarse realmente con los

Al caer tenían miedo

Al igual que en el caso anterior (tiro) sentían miedo al iniciar, pero lo van resolviendo a partir de analizar pormenorizadamente el gesto con la documentación que se les había brindado

Les falta trabajo para las caídas. Por el miedo

Otra deducción que realizan autónomamente, que el hecho de “sentir” miedo es por la falta de “trabajo” (esto porque que ya incorporan además el lenguaje de los docentes) Se entiende en

este paralelismo que si hay practica comprendida quien practica el gesto, no puede sentir miedo. Es un logro que da cuenta de la comprensión de un sujeto activo y comprometido con la tarea

Por aprender se lo hace primero despacio

La premisa seleccionada de las observaciones de las alumnas rescata lo que señalan de su propio proceso de aprendizaje, señalando los tiempos que necesitan para poder apropiarse de los mismos.

El ritmo depende....

Es interesante que las mismas aprendices observen que los ritmos no son iguales para todos los casos.

Quieren que el profes les demuestre, Si necesitan de la Prof. para realizar

Las mismas alumnas hacen hincapié en la demanda de algunas de las participantes en la tarea que, piden que los profesores finalmente den su veredicto.

Una cosa es aprender y otra los partidos

Otra apropiación de un nivel de análisis de las participantes, que las equipara a los docentes, a través de su involucramiento con la tarea.

Los profesores de las dos cátedras de la disciplina Educación Física que participan diseñaron sus estrategias en ocasiones de igual manera y en otras con algunas diferencias. En todos los casos combinaron estilos y observaron en sus respectivos grupos los resultados a través de la observación, las entrevistas a los estudiantes y también a través de las evaluaciones formales. Los docentes coinciden que las acciones realizadas son gratificantes para la tarea docente. Encuentran que los estudiantes participan “mas” en las clases. Es notable la diferencia entre las clases en que se presentaba el contenido con el estilo comando directo, ya que siempre se notaban dispersiones en los grupos de alumnos. La combinación de estilos los muestra mas interesados, atentos, participativos. Se observa mayor compromiso con la tarea, y las clases resultan amenas. El clima de la clase es dinámico. Los docentes notan que además se favorece la exposición tanto de deducciones en relación al contenido como la propia opinión de lo vivenciado en clase. Los estudiantes toman posición acerca de la Didáctica de la Educación Física. La forma de manifestarlo revela en el estudiante un posicionamiento claro. Y, además se nota un mejoramiento de la expresión oral y la fluidez del lenguaje en el área específica.

Una de las inquietudes para trabajar y rever en la experiencia tiene que ver en como vive sus propias clases el docente. Hasta el presente, no se han relevado situaciones negativas. Se prevé trabajar en una tercera etapa más profundamente la mirada y situación del profesor.

Definitivamente, existen diferencias entre el aprendizaje motor y el aprendizaje donde no interviene el cuerpo y el movimiento.

Encontramos también una diferencia cuando solo interviene el movimiento de la mano.

El movimiento y el cuerpo tienen diferentes procesos de aprendizaje.

La información la recibe el pensamiento, sin embargo, para que se incorpore el aprendizaje del movimiento con una sola forma de recibirla es insuficiente. La información que debe recibir el sujeto para lograr un aprendizaje motor debe permitirle la realización del proceso en dos etapas.

CAPITULO IV

Las preocupaciones comunes a ambos niveles educativos

La preocupación más recurrente para presentar o enseñar un gesto motor con más de un estilo de enseñanza de la Educación Física es el empleo y rendimiento del tiempo.

A esta preocupación, se agrega, además la forma de planificarlo, y la forma de desarrollarlo.

Para analizar esta problemática hicimos este cuadro de doble entrada, observando el desarrollo de las clases.

A partir de la aplicación de los dispositivos se observa que:

PLANIFICACION

POSITIVO	NEGATIVO
----------	----------

Precisar los estilos a desarrollar ayuda a comunicar mejor el aprendizaje de los alumnos	
El tiempo empleado en el aprendizaje personalizado es mayor.	
La inversión de tiempo (que es mayor redonda en beneficio para un aprendizaje efectivo por parte de los estudiantes)	
Es posible planificar de manera democrática y en equipo integrando tanto docentes como estudiantes.	

ALFABETIZACION DEL GESTO MOTOR

POSITIVO	NEGATIVO
Entendiendo que la Alfabetización Académica ayuda a la interpretación del conocimiento del tema / caso / contenido o recorte de la cultura de cada disciplina académica, es indispensable para gerenciar los estudios, planteos teóricos y prácticos, de los temas en cuestión, la presentación de los contenidos a partir de dos estilos de enseñanza.	
La enseñanza desarrollada con mas de un	

estilo o con la combinación de estilos de enseñanza de la Educación Física redundante de manera muy útil para la alfabetización ⁶ de cada gesto motor y cada fundamento de deportes, gimnasia, ejercicios, etc.	
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--

DESARROLLO DE LA CLASE

POSITIVO	NEGATIVO
El estudiante se ve instado a participar activamente y estar atento en cada cambio del aprendizaje motor.	
Autónomamente los estudiantes desarrollan: <ul style="list-style-type: none"> • La previsión de las partes de cada gesto. • El análisis del error • La exploración de mejores posibilidades en su propio cuerpo • La fijación es decir el aprendizaje y la automatización del gesto. 	

⁶ Alfabetización Académica:

La alfabetización académica, alfabetización superior o alfabetización terciaria comprende las estructuras características de producción (oral o escrita) e interpretación del conocimiento de la cultura discursiva de cada disciplina académica. Es la forma particular de expresarse y comunicarse que tienen los integrantes de la comunidad académica en cuestión, para hacer conocer sus estudios, planteos teóricos y prácticos, sus proyectos y difundir sus saberes, acrecentado así el saber de la disciplina en la que se desarrollan e investigan.

CARLINO, P. (2003a), *Alfabetización académica: Un cambio necesario, algunas alternativas posibles*.

(http://www.saber.ula.ve/cgi-win/be_alex.exe)

--	--

CLASES SUCESIVAS

POSITIVO	NEGATIVO
Los estudiantes investigan por si mismos las características, formas, particularidades de cada gesto a aprender.	
Los estudiantes hacen apreciaciones de cómo se pueden “ejercitar” para aprender mejor el gesto en cuestión.	

El “llenado” de los cuadros no nos dejó señalamientos negativos de la aplicación de los tiempos para la enseñanza con el empleo de más de un Estilo.

CONCLUSION

El aprendizaje del gesto motor refiere a capacidades complejas, que poseen distintos grados de integración y que se ponen de manifiesto en una gran variedad de situaciones correspondientes a la realización de ejercicios corporales de acuerdo al movimiento necesario para ejecutar en referencia a una actividad física, sea gimnasia, deporte etc.

Son expresiones corporales establecidas en cada deporte o disciplina atlética y gimnástica.

Todo gesto motor aprendido es una síntesis de las experiencias que el sujeto ha logrado construir en el marco de la ejercitación motora en la que su cuerpo demuestra esta adquisición. Esta síntesis esta dada por la incorporación de los gestos vistos, analizados e imitados.

La diferencia del aprendizaje de los gestos motores realizados a través de un único estilo, como la imitación, por ejemplo, no permite la comprensión y memorización del mismo, es decir la “intelectualización” de lo que el cuerpo hace. Tampoco la verbalización, la explicitación del gesto con las apreciaciones técnicas correspondientes.

Las capacidades intelectuales refieren a procesos cognitivos necesarios para operar con símbolos, representaciones, ideas, imágenes, conceptos y otras abstracciones y constituyen la base para la construcción de las demás. Incluyen habilidades analíticas, creativas y metacognitivas. La mera imitación de los gestos no permite la metacognición. En las experiencias realizadas el alumno participaba de la búsqueda de su propio aprendizaje.

Las capacidades prácticas demuestran un saber hacer, una puesta en acto. Si bien suponen e implican saberes intelectivos y valorativos, se manifiestan en una dimensión pragmática. Sin embargo, incluyen habilidades comunicativas, técnicas y organizativas.

Las capacidades sociales refieren a la participación de la persona, como miembro de un grupo, y la propuesta de autonomía en los mismos fortaleció la relación entre los estudiantes que buscaban la construcción de los gestos necesarios.

Los aprendizajes que los alumnos deben adquirir en las clases de Educación Física están, en esta experiencia, articulados con conocimientos que refieren a la formación integral de los estudiantes.

El aprendizaje de la motricidad confiere a los contenidos motores la necesidad de un "saber enseñar" de alta especificidad. No se puede enseñar como mera transmisión e imitación, para que

el aprendiz logre este saber, lo explore, y desarrolle toda la complejidad y la amplitud de la formación de competencias motrices.

Por ello decimos que:

- El cuerpo es un todo orgánico y funcional. El movimiento no debe privilegiar la descomposición de los gestos motores en elementos supuestamente más simples; ni limitarse a la demostración, la repetición y el análisis del movimiento como fundamentos de la enseñanza; y la copia, la sensación y la asociación como fundamentos del aprendizaje.
- El alumno es una unidad psicósomática. Es necesario aprender el movimiento a través de una estructuración intelectual, grupal, corporal y afectiva
- La reflexión no puede excluirse en este aprendizaje, debe ser grupal y solidario.

Esta propuesta pretende:

- No limitar el aprendizaje motor a la mera imitación.
- Contribuir a la metacognición, propiciando que los alumnos puedan investigar y formular la manera de aprender mejor.
- Desarrollan una pedagogía tendiente a la autonomía de los alumnos, permitiéndoles formar relaciones entre la situación presente y las situaciones futuras.

La Enseñanza de la Educación Física a través de la combinación de dos ó más estilos asegura el aprendizaje desde la comprensión, por lo tanto, aprendizaje real del gesto motor. Es decir no solo por imitación, sino que permite:

- Verbalización técnica.
- La reflexión, y el análisis
- La construcción del conocimiento
- La búsqueda autónoma del aprendizaje.

Asegura, de esta manera la permanencia del aprendizaje propuesto.

Por ello, afirmamos que el aprendizaje motor debe proponerse DESDE LA REFLEXIÓN, LA COMPRENSION, HACIA LA APLICACIÓN EN EL CUERPO Y NO A LA INVERSA.

Bibliografía

- YUNI, José, Urbano, Claudio (2005): Investigación Etnográfica. Investigación Acción. Editorial Brujas. Córdoba. Argentina.
- BRIONES, Guillermo (2000) La investigación social y educativa. Colombia, Editorial Convenio- Andrés Bello. Unidad I Capitulo I.
- SAGASTIZABAL, Maria y PERLO, Claudia. . (2004)“la investigación acción como estrategia de cambio en las organizaciones” editorial Stella. Bs. As.-
- BRIONES, Guillermo(1998) El proceso de la investigación cualitativa.
- BRIONES, Guillermo (1980) Evaluación de Programas Sociales. México Trillas.
- MARIÑO, G.(1991) La investigación etnográfica aplicada a la educación. Bogotá. Dimensión Educación.
- ARNAL, justo y otros.(1992) Investigación Educativa fundamentos y metodología. Barcelona- Editorial Labor.
- ASTORGA, Alfredo y VAN DER BILL Bart. (1991)Manual de Diagnóstico Participativo Bs. As. Humanistas Cedepo.
- WEINERMAN Catalina y otros. (1998) PrietoGorri pilares de la investigación. Formulación- evaluación-Comunicación Editorial Universal de cuyo.
- WEINERMAN Catalina - SANTU Ruth (1998) La trastienda de la Investigación. Cáp. I - Introducción acerca de la Formación de Investigadores en Ciencias Sociales-Editorial de Barcelona.
- ELICHIERY Nora (2000) “La escuela por dentro y el aprendizaje escolar” Editorial Homosapiens.
- BAQUERO Ricardo-“ La escuela por dentro y el aprendizaje escolar”Rosario argentina-
- BOGGINO,Roberto. (2000) “La Escuela por dentro y el aprendizaje escolar”-Rosario. Argentina –2000.
- FOLLARI, Roberto: (1996)”Ocaso de la Escuela” Editorial magisterio- Bs. As.
- ORTEGA, F. (1996). “ Los desertores del futuro” Editorial del C.E.A. serie investigación. U.N.C..
- OYOLA, C., y otros: (2000) “El éxito prohibido” Editorial Aique. Bs.As.
- SANTOS GUERRA, Miguel: (1998) “La luz del Prisma” Editorial Aljibe. Bs. As..
- DAVINI, Maria Cristina : (1996). Conflictos en la Evolución de la Didáctica. Magisterio Bs. As. García, Antonio.
- FAMOSE, Jean. (1992). *Aprendizaje motor y dificultad de la tarea*. Editorial Paidotribo. Barcelona.
- PIERON, Maurice: (2001) “Investigación Sobre La Enseñanza De La Educación Física. Implicaciones Para Los Profesores!”. Bélgica.