



Universidad Abierta Interamericana

Facultad de Investigación y Desarrollo Educativos

Tesis de Licenciatura en Gestión de Instituciones Educativas

Las prácticas pedagógicas de los profesores de Educación
Física en relación al alumno del Nivel Secundario

Soccorso Agustín
Sede Centro
Agosto de 2011

Resumen:

El presente trabajo se centra en las prácticas pedagógicas de los profesores de Educación Física del nivel secundario y en los alumnos que las integran, posee la finalidad de observar la relación existente entre las prácticas pedagógicas de los profesores de Educación Física y el adolescente que asiste a la escuela secundaria, conocer las características propias del alumno que asiste a las clases y las percepciones que los docentes tienen en relación a ellos; al mismo tiempo que identificar estrategias de trabajo y estilos de enseñanza acordes para el desarrollo de sus prácticas pedagógicas ligadas a las características propias del alumno actual

Se aborda un seguimiento sobre las distintas tendencias pedagógicas utilizadas por los profesores en la educación, los estilos de enseñanza utilizados por los Profesores de Educación Física y las variables de su trabajo así como las características principales que poseen los alumnos que asisten al nivel secundario influenciado por un contexto político, social y económico determinado.

Con base en la teoría y el análisis de entrevistas semi- estructuradas realizadas a todos los docentes de las instituciones educativas secundarias tanto privadas como públicas de la localidad de Turdera, Partido de Lomas de Zamora el trabajo sostiene que los cambios sociales, económicos y las demandas de un nuevo contexto han modificado las características del alumno que asiste al nivel secundario presentando nuevos desafíos a los docentes del área en cuestión e incidiendo en su trabajo cotidiano hasta el punto de influirlo y modificarlo.

Palabras claves: Prácticas pedagógicas- Nivel secundario- Profesor- Educación Física- Alumno de escuela media.

Índice

Introducción	1
1- Prácticas pedagógicas.....	10
1.1 - Tendencias pedagógicas.....	13
1.2 - Modelos explicativos de la práctica docente.....	22
2 - Prácticas pedagógicas de Educación Física.....	26
2.1 - Diseño curricular de Educación Física en el nivel secundario.....	29
2.2 - Planificación docente	31
2.3 - Estilos de enseñanza en Educación Física	33
2.4 - Evaluación	43
3 - El alumno que transita el Nivel Secundario	45
3.1 - Influencia del escenario social sobre el adolescente	49
3.2 - Cambios en la composición y dinámicas de las familias	51
3.3 - Nuevos alumnos en el nivel secundario, masificación y obligatoriedad.....	52
4 - Diseño de investigación	55
5 - Análisis	56
6 - Conclusiones	58
7 - Bibliografía	62
7.1 - Bibliografía citada	62
7.2 - Bibliografía consultada	64
8 - Anexos.....	65

Introducción

En la actualidad los cambios sociales y económicos, las demandas del entorno, los factores que atraviesan y afectan al país han modificado las formas de vida, como afirma Juan Carlos Tedesco (2002) los cambios en la economía y el mercado de trabajo que viven la sociedad Argentina y las sociedades latinoamericanas presentan nuevos desafíos a los viejos sistemas escolares.

En la mayoría de nuestras sociedades se registran procesos de desarrollo y cambio económico, social, político y cultural. Por un lado se desarrollan sectores de la vida económica que incorporan dosis crecientes de conocimiento científico y tecnológico y adquieren una conformación organizacional novedosa (desburocratización, desarrollo de organizaciones inteligentes, etc.). Pero por otro lado, vastos sectores productivos siguen ajenos a estas transformaciones. La mayoría de la fuerza de trabajo está inserta en los sectores más atrasados y de menor productividad, cuando no están completamente excluidos del trabajo productivo.

La expansión del fenómeno de la pobreza, la vulnerabilidad y de la exclusión de grandes grupos de familias, niños y adolescentes del sistema productivo y del consumo (y sus fenómenos asociados de violencia social, desintegración familiar y social, etc.) tiene efectos directos sobre el trabajo e identidad profesional de los docentes de educación secundaria. Estos pueden analizarse en dos ejes fundamentales. Por una parte las dimensiones más dolorosas de la exclusión afectan la misma "educabilidad" de las nuevas generaciones. Por otro lado las dificultades propias de la vida en condiciones de pobreza extrema (desnutrición, enfermedad, violencia, abandono, etc.) se manifiestan en la vida cotidiana de la escuela e inciden sobre el contenido del trabajo de los docentes.

En muchos casos los docentes están obligados a desempeñar tareas asistenciales socialmente consideradas como urgentes (alimentación, contención afectiva, moralización, etc.) que por deber ser trabajadas en primer lugar por su condición de necesarias obstaculizan y posponen a un segundo plano los logros que persigue la escuela, como es el desarrollo de los aprendizajes. Estos fenómenos ponen en crisis determinadas identidades profesionales y requieren una discusión.

El presente trabajo posee la finalidad de observar la relación existente entre las prácticas pedagógicas de los profesores de Educación Física y el perfil de alumno que asiste a la escuela secundaria, conocer las características propias del alumno que asiste a las clases y las percepciones de los docentes en relación a ellos; al mismo tiempo que identificar estrategias de trabajo y estilos de enseñanza acordes para el desarrollo de las prácticas pedagógicas de los docentes de Educación Física ligadas a las características propias del alumno actual.

Se entiende por prácticas pedagógicas tomando como fuente teórica a Mario Díaz (1990) a los procedimientos, estrategias y prácticas que regulan la interacción, la comunicación, el pensamiento y el habla de los diferentes sujetos escolares para la transmisión y apropiación de la cultura; hace una reseña de las grandes tendencias pedagógicas, y modelos que orientan investigaciones sobre distintas maneras de entender las prácticas docentes. Gira en torno específicamente a las prácticas pedagógicas de los profesores de Educación Física del Nivel Medio, e intenta describir las incidencias que ejerce sobre ellas uno de sus actores principales, el alumno que las protagoniza; teniendo presente como asevera Emilio Tenti Fanfani (2000) los grandes cambios actuales que han caracterizado al desarrollo de la educación media, como pueden ser la masificación de la misma y un cambio profundo en la morfología social de sus alumnos.

No sólo los adolescentes y jóvenes que asisten a ella son más, sino que son diferentes, han ingresado los tradicionalmente excluidos y con ellos su clase y su cultura. De igual manera los adolescentes y jóvenes son distintos de los primeros "usuarios" de la educación media. Los grandes cambios en los medios de producción, en la estructura socio - económica y familiar junto con las transformaciones en la morfología, en los equilibrios de poder entre ellos y los adultos y la cultura de las nuevas generaciones son algunos de los cambios producidos en el adolescente que hoy transita la escuela secundaria.

Se analizará la temática de manera teórica y empírica, en relación con la segunda se aplicarán entrevistas semi- estructuradas. Para su desarrollo se tomará como unidad de análisis a los profesores de educación física del nivel secundario; como universo o población, específicamente a los que se desempeñen en el nivel secundario que trabajan con este alumno en la provincia de Buenos Aires; y como

muestra profesores de las 4 escuelas secundarias de la localidad de Turdera, partido de Lomas de Zamora.

En tanto a investigaciones realizadas con anterioridad y en pertinencia con el tema en cuestión existen variadas publicaciones en Argentina, países de América Latina y España que intentan explicar diversos aspectos, entre los cuales se identifican, los aspectos determinantes de las prácticas pedagógicas y cómo sus estilos pueden influir en el comportamiento y en las actitudes del alumnado; la estrecha relación existente entre las distintas concepciones de enseñanza que poseen los docentes y sus prácticas; cuales son las nuevas funciones de la escuela secundaria en relación a la construcción de las nuevas identidades juveniles y los contextos multiculturales; los significados que los alumnos le atribuyen a las clases de Educación Física y a sus profesores; las percepciones docentes sobre las características de los alumnos que asisten a la escuela secundaria y dificultan su labor docente; entre otras.

En el trabajo de M. Blandón, V. A. Molina, E. Vergara, realizado en Colombia durante el año 2005, se examinó alumnos y docentes de Educación Física de la Institución Educativa José Félix de Restrepo Vélez, del municipio de Sabaneta, Antioquia. Se tomó a la escuela como escenario para el fortalecimiento de las potencialidades de niños y niñas, y para el aprendizaje de nuevas formas de ser, de pensar, de sentir, de actuar, de proyectar, y de tener frente a la vida y a la salud –desde una Educación Física que trascienda los fines y los objetivos de aprendizaje centrados en el desarrollo de habilidades y de capacidades motrices–, la formación del ser humano desde concepciones amplias y complejas del mundo, de la vida y de la no violencia.

Como conclusión se encontró que los estilos de enseñanza directivos son los que predominan en las prácticas de la Educación Física escolar, y que ellos han reproducido todo un entramado de relaciones de poder entre el profesorado y el estudiantado, caracterizadas por el disciplinamiento, la normalización, la competencia y la homogenización, lo que ha privilegiado una lógica asimétrica en las relaciones escolares generando marcos de violencia y que han reproducido la lógica de los conflictos que padece la sociedad en su conjunto. La escuela, aunque en teoría procura generar una cultura del bienestar, presenta prácticas

académicas y de comportamiento que niegan dicho propósito, y que reproducen, por el contrario, conductas generadoras de violencia. Los resultados demostraron que la utilización de estilos de enseñanza directivos o tradicionales (reproductores de violencia), inhiben la participación de los alumnos, su libre iniciativa, la pregunta, el diálogo, la camaradería entre compañeros, el goce y la creatividad. Con la utilización de estilos de enseñanza participativos, basados en el trabajo en grupos y en la solución de problemas, se potencian la integración, la cooperación, la pregunta, el desarrollo de ideas, el goce, la alegría, la solidaridad, el entusiasmo y la autonomía. Los maestros que participaron en la investigación transformaron conscientemente sus prácticas: pasaron del uso predominante de estilos de enseñanza tradicionales o directivos, a la práctica de estilos participativos, lo que propició el cambio de roles entre estudiantes y maestros; se transformó una relación vertical en la cual el maestro ordena, manda, explica, observa, corrige y decide, por otra más horizontal, en la cual se comparte la responsabilidad de la clase, y en la que maestros y estudiantes participan, dialogan, conversan, piensan, preguntan, toman iniciativas, deciden, proponen, organizan y desarrollan las prácticas.

El trabajo de De Vicenzi, Ariana del año 2009, Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes, se centra en el análisis de dos dimensiones esenciales para el estudio de la enseñanza universitaria: las actuaciones docentes en el aula y el pensamiento de los profesores sobre la enseñanza. Los modelos conceptuales que subyacen a los diferentes enfoques que analizan la complejidad de la vida en el aula han evolucionado en mayores niveles de profundidad y extensión: desde la mirada de la racionalidad técnica, que pretende explicar las prácticas docentes mediante la verificación de patrones de conducta esperables ante situaciones regulares en el aula, hasta una mirada constructivista, que admite la singularidad y complejidad de la clase. La investigación se desarrolla entre los años 2006 y 2007, en una universidad privada de Argentina, y su objetivo es estudiar las prácticas y concepciones sobre la enseñanza que poseen 25 profesores universitarios de la carrera de medicina. Para la recolección de la información se empleó una ficha de observación de clases semi-estructurada y un inventario atribucional de teorías implícitas del profesorado sobre la enseñanza,

elaborado por Rodrigo, Rodríguez y Marrero. Finalmente, se estudió la relación entre las prácticas docentes observadas y las concepciones de enseñanza seleccionadas.

Como conclusiones más relevantes señala que el docente configura intencionalmente su práctica como mediador entre los conocimientos que adquirirán los estudiantes y las capacidades de apropiación de los mismos, que el contexto psicosocial que se configura en los diferentes ámbitos de enseñanza condiciona la actuación del docente en el aula; que la planificación constituye parte de la tarea que desarrollan los profesores universitarios; así como se evidenció, tanto en la observación de las prácticas docentes como en el relevamiento de las concepciones de enseñanza, una intención explícita del docente por definir las expectativas de trabajo de cada clase; a su vez se puede advertir que aquellos profesores que configuran su intervención docente conforme al modelo de “la práctica docente como comprensión de significados” presentan una relación directa con las representaciones mentales que tienen

sobre la enseñanza; y que los docentes que presentan, ya sea en su concepción de la enseñanza o en su práctica docente, claras evidencias de una mirada técnica no establecen relación de continuidad entre su actuación y su percepción.

En el año 2005, Díaz Martínez Ximena, en su investigación, Impacto de la reforma educativa chilena en las prácticas pedagógicas de Educación Física, nivel básico, plantea que la Reforma Educacional Chilena de los últimos años propone cambios en la manera de enseñar y aprender, por esto es fundamental investigar las prácticas educativas como una forma de conocer y comprender qué estamos haciendo hoy, y cómo lo podemos mejorar.

Sus objetivos principales fueron conocer cómo se están realizando las clases de Educación Física en el Nivel Básico, en relación a aspectos puntuales curriculares que propicia la reforma; y conocer quiénes realizan las clases de Educación Física en Educación Básica (tipo de profesor).

La investigación tiene características descriptivas y su diseño contempla una muestra intencionada de treinta profesores de la provincia de Ñuble, 16 damas y 14 varones, que participaron en el Programa de Perfeccionamiento Fundamental, sector Educación Física, en Enero del 2002.

Se utilizaron dos formas de recolección de datos, un cuestionario estructurado, y un calendario de visitas a los establecimientos educacionales, con el fin de observar sus prácticas cotidianas de Educación Física, mediante una pauta de observación elaborada y gentilmente facilitada por el Ministerio de Educación, Unidad de Deportes y Tiempo Libre Escolar.

A través de los resultados recogidos mediante la encuesta y autoevaluación aplicada a los profesores se obtuvieron como conclusiones principales resultados que no coinciden con las observaciones de clases registradas en la pauta de observación facilitada por el Ministerio de Educación. Puede destacarse que los profesores están conscientes que deben producir un cambio en sus prácticas, pero este deseo está sujeto a diferentes aspectos, en su mayoría considerados externos a ellos como por ejemplo, menor cantidad de alumnos por curso, Necesidad de una administración que facilite y proteja las salidas a terreno, no separar los cursos por sexos y finalmente, que es necesario otorgar más horas de Educación Física en el Plan de Estudio de todos los Niveles del Sistema Educativo. Fue posible además es concluir que estos profesores trabajan principalmente con Concepciones Curriculares de tipo Conductistas mezclado en forma natural, con una concepción humanista donde se privilegia el ser social, la comunicación y la expresión.

Como conclusión final afirma que el impacto de la Reforma Educacional Chilena en las clases de Educación Física es muy bajo.

En su investigación, La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles del año 2009 Reyes Juárez, presenta los principales resultados de una investigación que tiene como centro de interés a los estudiantes de educación secundaria desde su condición de adolescentes y los procesos de construcción identitaria en los que se ven envueltos, considerando, además, el papel que tienen las escuelas en estos procesos. Comienza definiendo a las secundarias como espacios de vida adolescente en los cuales la experiencia escolar permite a los estudiantes mostrarse y construirse como jóvenes; asimismo identifica algunos de los sentidos que adquiere la escuela para ellos y realiza un análisis de los procesos de redefinición y resignificación que los adolescentes viven en el momento en que cursan la educación secundaria.

La investigación parte de una perspectiva cualitativa e interpretativa, utilizó un muestreo teórico e intencional dónde se seleccionó tres escuelas secundarias de la ciudad de México, ubicadas en contextos socioeconómicos distintos. El trabajo de campo se realizó de septiembre del 2005 a Marzo del 2006, se entrevistaron a 36 alumnos, 12 por escuela, 4 por grado y dentro de cada grado a 2 mujeres y 2 hombres. La edad de los estudiantes entrevistados osciló entre los 11 y 17 años; también se entrevistaron 16 profesores tomando en cuenta diferencias en cuanto a edad, tiempo en la docencia, formación profesional, funciones y sexo.

Como conclusión más relevantes se destaca la incapacidad institucional para dar respuesta a las tensiones problemas y necesidades educativas y sociales de las adolescencias contemporáneas; adolescentes heterogéneos y complejos que exigen de ella nuevos dispositivos curriculares, institucionales y nuevas relaciones pedagógicas.

Afirma que para la constitución de una escuela secundaria para estos jóvenes resulta indispensable aprender de ellos, conocer y comprender su mundo y las distintas dimensiones que lo conforman, tender puentes que salven abismos, construir caminos que acorten distancias entre generaciones, para poder guiar y coordinar sus procesos de aprendizaje, dejar de mirar atrás a la escuela que ya no existe y pensar en la escuela que haga frente a las nuevas exigencias y necesidades educativas.

El trabajo de Gutiérrez Sanmartín, MelchorPilsa Doménech, Cristina; Torres Benet, Elisa del año 2007 en Valencia, España plantea como objetivo principal conocer el pensamiento de los alumnos sobre la Educación Física y sus profesores. Para ello utilizó como tipo de población a 788 estudiantes de Educación Secundaria Obligatoria (337 alumnos y 451 alumnas) que respondieron a un cuestionario abierto en el que se les preguntaba qué es lo que más y lo que menos les gusta de las clases de Educación Física, cómo se imaginan a su profesor/a ideal, y las tres características más importantes que debería tener su profesor o profesora.

Tras un análisis de contenido de las respuestas de los alumnos concluye afirmando que las prácticas de deportes de equipo, los juegos y actividades variadas son los aspectos que más les atraen de las clases de Educación Física;

mientras que los ejercicios de calentamiento, las clases teóricas y los exámenes no son realizados por ellos con mucho entusiasmo. Según los alumnos, las características principales de sus profesores deberían ser la simpatía y el carácter agradable, la competencia profesional, y la capacidad de comprender y ayudar a los alumnos, una buena condición física, la capacidad de hacer las clases interesantes y divertidas, la tolerancia y flexibilidad en la programación y la creatividad e innovación, remarcando, además, que los profesores deberían participar en las demostraciones de las actividades y ejercicios que proponen a los alumnos.

En el estudio nacional sobre las opiniones de jóvenes y docentes sobre la escuela media argentina, realizado en el año 2008 con el apoyo de la Fundación Santillana y bajo la dirección de Inés Dussel se buscó entre otras cosas identificar las lecturas de los profesores sobre la escuela secundaria argentina y los adolescentes y jóvenes que están escolarizados en este nivel, los puntos claves que le atribuyen al éxito o al fracaso escolar, el vínculo con el conocimiento escolar y las nuevas escenas escolares. Se trata de cuestiones que, desde la perspectiva de la docencia, son complementarias a la hora de explicar las dificultades que condicionan el éxito de la tarea educativa. El estudio incluyó encuestas a 384 docentes y 768 estudiantes que fueron administradas en dieciséis localidades del país y entrevistas grupales (en dieciocho grupos focales) organizadas en tres jurisdicciones (región metropolitana de Buenos Aires, ciudad de Corrientes y ciudad de Mendoza).

Como conclusiones significativas para esta investigación los docentes señalan que la escena del aula tradicionalmente entendida hoy es difícil de sostener. La innegable presencia de sujetos que se escapan de la impronta homogénea de la escuela y que no responden a sus ansias de equiparación de niveles y rendimientos escolares marca puntos de vulnerabilidad en la apariencia escolar. Los jóvenes que hoy asisten a la escuela secundaria no parecen fácilmente contenibles en una propuesta que, sostenida en la certeza de los profesores, eluda el reconocimiento de las innegables diferencias y desigualdades; señalando como características principales de los alumnos y principales problemáticas en su labor docente a los distintos niveles de conocimiento y el nivel socioeconómico

bajo que poseen muchos alumnos en primera línea y en un segundo escalafón los problemas familiares, la necesidad de trabajo, los problemas en el aprendizaje, la pobreza, la falta de motivación, la multiculturalidad y el embarazo.

Las investigaciones citadas servirán de antecedentes para guiar este trabajo y ayudar al logro del objetivo previsto, sus temas de análisis y conclusiones más relevantes como las características que los docentes le atribuyen a los alumnos que asisten al nivel secundario; los pensamientos de los alumnos sobre un buen docente y apreciaciones personales sobre las clases de Educación Física, las potencialidades que las clases de Educación Física despiertan en sus alumnos; y las identidades que construye la escuela serán utilizados para la realización y confección de los instrumentos de recolección de datos y base para las conclusiones finales de esta investigación.

1- Prácticas pedagógicas

Se entiende a la pedagogía como el arte de enseñar, una ciencia social, o del hombre con principios y reglas específicas, con objetivos y métodos propios cuyo objeto es el descubrimiento, la apropiación cognoscitiva y aplicación adecuada y correcta de las leyes y regularidades que rigen y condicionan los procesos de aprendizaje, conocimiento, educación y capacitación. Su esencia es el ordenamiento en tiempo y espacio de las acciones imprescindibles y necesarias para que educando y educador lleven a cabo tales procesos de forma eficaz; es una ciencia autónoma pero posee una relación dialéctica con otras ciencias contemporáneas como la psicología, la filosofía y la sociología.

La pedagogía toma en consideración las direcciones que se han de seguir para que en el proceso de enseñanza se logre el mayor grado de aprendizaje posible.

En su devenir evolutivo e histórico la pedagogía ha estado influida por múltiples factores, ya sean económicos, políticos, culturales y sociales, que la han modificado y han intervenido en el surgimiento y aplicación de diferentes procedimientos dirigidos a favorecer la apropiación del hombre de la información requerida para enfrentar situaciones de su entorno material y social correspondiendo a sus intereses y al de los demás. (Buchon Consuelo, 1971)

De este devenir evolutivo surgen diversas tendencias pedagógicas, sustentadas en diferentes concepciones sobre el sujeto que aprende, plantean en su génesis bases filosóficas y psicológicas, normalizan formas de trabajo que han de desarrollar en el proceso de enseñanza y transmisión de un aprendizaje eficiente, el papel que le asignan al educando y al educador. Resaltan de manera diferenciada el carácter activo del sujeto en la apropiación del conocimiento acerca de la realidad objetiva del entorno en el cual se mueve; la importancia de la práctica de la individualización y del grupo en la educación; empleo, cantidad y calidad de los medios de enseñanza; el papel del proceso de la autogestión y la importancia del propio sujeto en el proceso de aprendizaje.

En el transcurso del siglo XX y a partir de una nueva concepción del hombre, de nuevas propuestas de educación, de cambios significativos en los procesos de enseñanza y aprendizaje, finalidades y modos de realización; bajo la influencia de

una serie de factores socio históricos y el desarrollo de la técnica y las ciencias en relación al campo educativo; aparecen no de manera acabada, cerrada, sino configurándose y modificándose con el tiempo, ni puras ni clásicas, ni excluyéndose unas a otras, un conjunto de ideas relativamente sistematizadas que han tenido una influencia significativa en el terreno educativo, las consideradas "Tendencias Pedagógicas Contemporáneas". Estas son consideradas por Contreras y Cols, (1996) como: "Los campos, corrientes o discursos que expresan líneas de fuerza en el pensamiento y/o en la práctica educativa" (p. 10) (Cerezo, Héctor, 2007, 3).

Es decir las corrientes pedagógicas contemporáneas se refieren a los movimientos y/o teorías que se caracterizan por tener una línea del pensamiento e investigación definida sobre la cual se realizan aportes permanentemente, y que les dan coherencia, solidez y presencia en el tiempo a los discursos que la constituyen. Estas corrientes describen, explican, conducen y permiten la comprensión de lo pedagógico ante las exigencias del contexto y pasan a ser referentes que modifican los contextos sociales y pedagógicos de la escuela y las líneas de discurso o de la práctica en que se definen diversas pedagogías. Las corrientes pedagógicas contemporáneas responden al reclamo social de una formación que les permita a los sujetos resolver problemas de diferente índole de forma autónoma, esto significa, poder enfrentar la búsqueda de soluciones, encontrar una respuesta y tener algún control sobre ésta, dado que en la mayoría de los casos, los problemas que se presentan implican encontrar respuestas nuevas a preguntas también nuevas. (Cerezo, Héctor, 2007)

"Con el término prácticas pedagógicas se refiere al conjunto de procedimientos, estrategias y prácticas que regulan la interacción, la comunicación, el ejercicio del pensamiento, del habla, de la visión, de las posiciones, oposiciones y disposiciones de los sujetos en la escuela; un tipo de práctica de transmisión cultural (apropiación reapropiación cultural) estructuradas y reguladas en el entorno escolar" (Díaz Mario, 1990, p. 2)

Las prácticas pedagógicas trabajan sobre los significados en el proceso de su transmisión, sobre la comunicación en el sentido que establece canales, circulación de mensajes, jerarquías en cuanto a intercambios pedagógicos, una

secuencia, un ritmo y criterios de evaluación.

Pero a su vez se entiende a las prácticas pedagógicas no solo en su limitada circunscripción al ámbito institucional de la escuela sino que se definen como una de las estrategias privilegiadas de las cuales, la sociedad se vale para la transmisión del corpus de saberes y conocimientos culturalmente válidos a las jóvenes generaciones.

Las prácticas pedagógicas poseen un tiempo y un espacio específico, proporcionan los medios legítimos para la constitución de sujetos colectivos en las relaciones sociales y prácticas de interacción. Se encuentran inmersas en aspectos ideológicos que interpelan el rol social de la escuela, y por ende, configuran el espacio simbólico de la profesión docente.

Toda práctica educativa es en sí productor de sujetos a partir de otros sujetos, a través de una mediación y la construcción de un sujeto mediador, denominado sujeto pedagógico. El sujeto pedagógico es quien define a la relación entre educador y educando y a la resultante de la vinculación entre ambos.

En este sentido, se considera como pertinente, el concepto de sujeto pedagógico que plantea Adriana Puigros (1990); el concepto define que todo sujeto se constituye en una relación, en la que participan el educador, el educando, el habitus y los conocimientos que se transmiten, ubicados en un momento y un tiempo histórico determinado. (Zaccagnini, Mario p 2)

El sujeto pedagógico histórico definido por la institución escolar es un sujeto pedagógico universal, ya que el dispositivo pedagógico-didáctico estandariza las previsiones acerca de qué, cómo y cuando debe aprender el conjunto de niños agrupados en niveles. Se ignoran así las diferencias de capital cultural, las trayectorias de vida relacionadas con el lugar que se ocupa en la estructura social, historias vitales particulares, motivaciones, intereses, etc. Pero hoy resulta difícil hablar de un sujeto pedagógico universal, hoy hay que hablar de un sujeto pedagógico disperso, con nuevas configuraciones, signadas por diversas significaciones pedagógicas de las instituciones que lo interpelan (familia, escuela, universo mediático, etc.).

La docencia es una actividad práctica que se enfrenta a problemas distintos, que se solucionan haciendo; con expectativas de que haciendo esto se solucionará el

problema al que nos enfrentamos. Esto partirá de los supuestos, teorías, informaciones y concepciones de los profesores, así como sus formas de organizar las relaciones áulicas, seleccionar, secuenciar contenidos.

Como afirman Carr y Kemmis (1988), “la práctica de la enseñanza, en algún sentido, es la derivación de una determinada manera de entender la actividad docente de seguir una teoría que les sirva para explicar u orientar su conducta.

Las discrepancias y las diferencias implican distintas maneras de entender la realidad del aula, diferentes formas de comprender la enseñanza, y consecuentemente la práctica de la misma”. (p. 124) (Sanjurjo y Rodríguez, 2003, p. 143).

1.1- Tendencias pedagógicas

En el siguiente apartado se puede observar una reseña histórica, una reflexión sobre algunas de las diferente tendencias pedagógicas utilizadas en la realidad educativa como han sido el modelo tradicional y el conductismo y en las prácticas pedagógicas actuales modelos como el de la escuela nueva, el cognitivismo, el histórico - cultural y el constructivismo, (Cerezo, Héctor, 2007) aquellas cuya presencia e influencia en dicho contexto resulta insoslayable, a la vez que necesaria su referencia y desarrollo.

a) Modelo Tradicional

El pensamiento pedagógico es una consecuencia del devenir histórico de la humanidad, en el proceso de transformación de la comunidad primitiva en sociedad dividida en clases surge el esclavismo, y con éste la necesidad de separar la formación intelectual de la preparación física; comienzan a manifestarse las ideas pedagógicas, estas se llevan a la práctica en un inicio en los países del oriente antiguo y se establecen instituciones para el aprendizaje de los conocimientos que será un privilegio de las clases selectas.

Más adelante este pensamiento pedagógico se desarrolla en Grecia y Roma aparecen figuras como Sócrates, Platón, Aristóteles. Surge el término academia

donde los alumnos se reúnen y escuchan al maestro que transmite sus saberes de forma oral.

El pensamiento pedagógico, alcanza cuerpo teórico en el periodo renacentista, con los avances científicos y tecnológicos de dicha época; la burguesía necesita preparar a las masas por medio de un sistema teórico de enseñanza bajo la ideología conveniente a sus intereses, la pedagogía adquiere carácter de ciencia independiente y se establecen sus fundamentos generales.

La pedagogía tradicional comienza a gestarse en el siglo XVII con el surgimiento de las escuelas públicas en Europa y América Latina, con el resultado de las revoluciones republicanas de los siglos XVIII y XIX, basadas en la doctrina política y social del liberalismo.

En el siglo XIX este modelo pedagógico concede a la escuela el valor de ser la institución social encargada de la educación de todas las capas sociales, el medio adecuado para la constitución de la nación que se buscaba.

Una cualidad básica de esta tendencia es considerar que los conocimientos se adquieren en la escuela, esta es el medio de transformación ideológica y cultural formador de jóvenes, les enseña valores, ética y los educa en conductas de comunidad.

El modelo pedagógico de la escuela tradicional no sistematiza principios y tiene el mérito de considerar la asistencia a la escuela como masiva.

El maestro es el centro del proceso de enseñanza, jugando el rol de transmisor de información con poco margen para que el alumno elabore y trabaje mentalmente, exigiéndole la memorización de la información.

El contenido tiene un carácter secuencial, sin interacción entre temas y segmentados de la realidad; forman parte de los mismos un conjunto de conocimientos y valores sociales acumulados por generaciones adultas transmitidos como verdades acabadas, por lo que se la considera enciclopedista e intelectualista; los objetivos se elaboran de forma descriptiva, y dirigidos más a la tarea del profesor que a las acciones del alumno.

La enseñanza se modela a través del empirismo, en donde el alumno clasifica, se orienta por las cualidades externas del objeto y por propiedades aisladas. Se le brinda gran cantidad de información en forma discursiva y no se desarrollan

procedimientos de trabajo particulares.

La evaluación del aprendizaje se dirige al resultado, por medio de ejercicios reproductivos; sus métodos de enseñanza son expositivos y la relación alumno profesor se basa en el predominio de la autoridad del profesor exigiendo una actitud receptiva y pasiva en el alumno.

El curriculum enfatiza las disciplinas clásicas, estableciendo la enseñanza con un carácter declarativo, acabado. Plantea como objetivo fundamental capacitar al hombre para poseer las herramientas para participar en la tradición cultural de la sociedad.

Esta tendencia ha incorporado en el transcurso de su desarrollo, precisamente en el siglo XX algunos postulados del modelo psicológico del conductismo, que en sus presupuestos de aprendizaje, receptivo y mecánico, apoya la repetición de ejercicios sistemáticos y la recapitulación, elementos característicos de la enseñanza tradicional. (Verónica Canfux, 2000).

b) Modelo de Escuela Nueva

Iniciado a finales del siglo XIX y alcanzado su desarrollo en los inicios del siglo XX, la escuela nueva surge desde la crítica a la escuela tradicional. Esta tendencia pedagógica se desarrollo simultáneamente en diferentes países capitalistas (EE.UU, Inglaterra, Francia, Suiza entre otros), resaltó el papel activo del estudiante, transformó las funciones del profesor y mostró las necesidades de cambios en el proceso educativo.

Las bases ideológicas y filosóficas que sustentaron esta tendencia surgen del reflejo de los cambios socio-económicos, filosóficos y psicológicos de este período, junto con una visión más “humanista” del Hombre se aspiraba a lograr por medio de la educación, mayor participación del ciudadano con el sistema imperante y se pensaba que la satisfacción individual traería aparejado el equilibrio social.

Los progresos que tuvieron la teoría de Gestalt y el psicoanálisis ayudaron a su surgimiento, John Dewey (1859-1952) es considerado el principal progenitor de este movimiento.

Según este modelo el interés principal de la educación debe ser el niño, que deja de ser un ser pasivo para ser considerado un sujeto activo, una personalidad distinta a la del adulto prestando atención al proceso evolutivo, el punto de partida deben ser sus propios intereses, considera a la educación un proceso social a través de la cual la sociedad transmite ideales, poderes y capacidades para asegurar su propia existencia y desarrollo. Acentúa el papel social que posee la escuela, que debe formar al joven para vivir en la sociedad, le atribuye un sentido democrático, propiciando la colaboración y la ayuda mutua. Propugna la importancia de la educación laboral y promueve el uso de herramientas y actividades recreativas, con el fin de poner a los alumnos ante una situación que los haga pensar y actuar dando énfasis al problema.

La tarea del maestro debe ser propiciar el medio, dirigir el aprendizaje para que el alumno de respuesta, posee la tarea de movilizar y facilitar la actividad natural del niño tanto física como intelectualmente fomentando la cooperación. Sus modelos curriculares tienden a la globalización.

Este modelo pedagógico constituyó sin lugar a dudas un progreso en relación a las concepciones y prácticas educativas de fines de siglo XIX, defendió la visión del alumno como sujeto del proceso enseñanza y aprendizaje y consideró la individualidad y particularidades psicológicas del niño.

Muchas de sus ideas tuvieron repercusión en diversos movimientos pedagógicos posteriores y aún algunas mantienen su vigencia en todo el sistema educativo actual. (Rodríguez Ada, 2000)

c) Conductismo

El conductismo nace entroncado con una tradición pragmática y empirista su principal exponente fue Watson que en el año 1913 y con su “manifiesto conductista” logra que la revolución conductista triunfe en los Estados Unidos.

Watson propone hacer una psicología objetiva y ambientalista, cuyo objeto sea la conducta observable controlada por el ambiente.

Tomaron también gran relevancia para el conductismo los trabajos de Pavlov, sobre los reflejos condicionados, estableciendo así el condicionamiento como

paradigma experimental del mismo.

El conductismo al carecer de un núcleo conceptual produjo que surgieran diez clases de conductismo y diecisiete subclases teniendo en común una misma concepción de ciencia y una misma metodología.

Según afirma Pozo (1989) “el núcleo central del conductismo esta constituido por su concepción asociacionista del conocimiento y del aprendizaje” (p.25).

El conductismo comparte la teoría del conocimiento del empirismo inglés, cuyo exponente principal es Hume. Según él, el conocimiento humano esta constituido exclusivamente de impresiones e ideas, es decir su origen serían las sensaciones percibidas previamente por los sentidos.

El conocimiento se alcanza mediante la asociación de ideas según los principios de semejanza, contigüidad espacial y temporalidad y causalidad. Estos son los principios básicos del pensamiento y el aprendizaje en el empirismo.

El conductismo toma estas ideas como base de su experimentación y teorización. Para estudiar como se establecen esas asociaciones, se eligió un organismo simple en una situación simple: la rata o la paloma en una caja trucada o en un laberinto.

El conductismo considera al ser humano una tábula rasa y explica que todo lo adquirimos del medio por mecanismos asociativos.

Uno de los rasgos que con más frecuencia suelen considerarse como constitutivos del conductismo es el reduccionismo ambientalista, la negación de los estados y procesos mentales.

Rechaza la introspección y da el principio de correspondencia donde marca que si la mente existe, es necesariamente una copia de la realidad, un reflejo de esta y no al revés.

Otro rasgo fundamental de esta teoría es el de ser una teoría estímulo-respuesta con un carácter netamente atomista y elementista derivado del asociacionismo. Sitúa el principio motor de la conducta fuera del organismo, por su rasgo de ambientalismo considera que el aprendizaje siempre es iniciado y controlado por el ambiente.

El conductismo posee características propias al utilizarse en educación, ubica al docente en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, considera al alumno

como una tabla rasa al que hay que llenarlo de conocimientos, se le desconocen a éste los procesos mentales y su grado de avance se mide a través de los resultados observables de su conducta, la evaluación se centra netamente en el producto, dejando completamente de lado o considerando inexistente el proceso.

d) Constructivismo

Se considera al constructivismo una epistemología que concibe al conocimiento como una construcción personal que realiza el hombre en interacción con el mundo circundante.

Influenciado por múltiples bases, como la filosofía, el pragmatismo, el positivismo; múltiples trabajos como los de Piaget, Vygotsky y Brunner, el constructivismo formula en la década de los 80, su tesis fundamental: “el hombre es un productor de conglomerados simbólicos, de sistemas de símbolos que se integran en estructuras y redes, de constructos mentales”. (Lucio, A, R 1994) (Kraftchenko Oksana, Hernández, Herminia, 2000, p. 88).

Sus ideas fundamentales son que los conocimientos no son verdaderos ni falsos, sino viables; producto de la construcción humana, considera a éste un ser activo capaz de construir dichos conocimientos a partir de estructuras previas.

El constructivismo puede analizarse desde tres dimensiones: la epistemológica, la psicológica y derivada de ambas la pedagógica. Se desarrollará aquí sólo la pedagógica, la cual compete a dicha indagación.

Dentro de esta perspectiva el papel del profesor deviene más en un investigador, tratando de comprender cómo sus estudiantes construyen su conocimiento, y colaborando para que estos desarrollen y modifiquen estas construcciones en un mañana de ser necesario; nunca olvidando que su papel principal es el de ser dirigente del proceso enseñanza-aprendizaje y nunca considerando el conocimiento como absoluto e inmutable, deben poseer un punto de vista adaptativo y en movimiento constante

La escuela rompe con la práctica de una sola alternativa, de una sola verdad y da posibilidades de elección a los alumnos, la enseñanza es un proceso contextualizado, se realiza en función de la experiencia, creencias y valores de los

estudiantes.

Se declara a favor de la diversidad y la tolerancia, de la generación de realidades comunes compartidas y la convivencia, favoreciendo individuos creativos, el trabajo cooperativo y el pensamiento sistémico global.

Redimensiona el papel de la comunicación al fundamentar al aprendizaje como un proceso de dialogo constructivo, y en el área evaluativa realiza grandes aportes desde el punto de vista de métodos y estrategias, desarrollando técnicas tales como mapas conceptuales, portafolios, pruebas abiertas, etc.

Esta tendencia pedagógica resta relevancia a los objetivos y contenidos centrando su interés en el método de enseñanza, en detrimento de los demás componentes del proceso; su diseño curricular se basa fundamentalmente en los intereses y posibilidades de los estudiantes

Posee varias limitaciones entre las que se pueden señalar su subjetivismo, su agnosticismo, su espontaneismo y su relativismo moral. (Kraftchenko Oksana, Hernández, Herminia, 2000).

e) Cognitivismo

Surge durante la década del 50, en los EE.UU. como un cambio en la esfera de intereses y las aproximaciones teóricas dominantes. Las razones de este cambio se asocian al impacto de la revolución cibernética sobre las ciencias humanas y en la maduración de la crisis conductista en la psicología. No era simplemente un rechazo hacia el conductismo sino una integración de este en un nuevo esquema teórico de referencia. El cognitivismo poseía un estatus científico y un aspecto experimental.

Sus principales exponentes fueron Brunner y Piaget cuyas ideas iniciales favorecieron el desarrollo de un modelo general de los procesos cognitivos, la evolución ontogénica, el aprendizaje y la enseñanza.

Esta perspectiva se basa en el análisis psicológico de los procesos de conocimiento del hombre; su fuente filosófica se vincula con la teoría del conocimiento, aunque trascienden esta posición en búsqueda de una comprensión psicológica de dicho proceso.

Considera que todo conocimiento es resultado de la búsqueda y acción real del sujeto sobre su entorno, una relación de sujeto activo sobre el objeto por medio de estructuras o esquemas previos.

Su comprensión del aprendizaje es racionalista: todo conocimiento humano es una construcción personal del sujeto, partiendo de datos sensoriales, trascendiendo la asociación o relación de esos datos; para anticipar la realidad, transformarla y no sólo adaptarse a ella.

Reconoce al hombre como un sistema que procesa información del medio, y formula en sus inicios una analogía entre este y la computadora a partir de la idea que ambos resuelven tareas intelectuales por lo que debe existir alguna semejanza en la manera de resolverlas y los recursos internos que ponen en juego; luego supera esto afirmando que es el hombre un procesador, productor y utilizador de símbolos referidos a objetos y fenómenos aportados por la realidad.

Es aquí donde se produce su vínculo con la educación y el proceso de enseñanza-aprendizaje, considerando al aprendizaje como modificaciones de las estructuras cognitivas por causa de la conducta del hombre.

Las implicaciones educativas del cognitivismo son impactantes, particularmente en cuanto a sus aplicaciones inmediatas en el aula escolar, en la solución de problemas, en los procesos de metacognición, en el pensamiento creativo, en cuanto a los estilos y dimensiones de aprendizaje, en los diseños instruccionales, en el planteamiento de “escuelas inteligentes”, en la aparición de los nuevos enfoques para enseñar a pensar y el en el desarrollo de habilidades de pensamiento entre otros muchos aportes, lo cual deja claro que la corriente cognitiva está lejos de ser un cuerpo de conocimientos terminado y completo. Por ser una área de conocimiento relativamente nueva, día con día se siguen generando avances sobre el pensamiento humano a través del uso del método experimental. (Corral Roberto, 2000).

f) Enfoque Histórico-Cultural

Representada por Vygotsky muchas de las ideas de esta tendencia pedagógica afirmada a partir de la década de los años 80 responden a muchos de los

problemas de la escuela actual y a la búsqueda de soluciones a problemas que ésta nos plantea.

Desarrollada en el campo de la psicología, a partir de la psicología marxista se formulan un conjunto de tesis sobre el desarrollo ontogenético histórico-cultural del hombre; considera a la psique como una propiedad del hombre como ser material, y producto social, por lo tanto debe ser explicada no desde las leyes de la evolución biológica, sino en las leyes del desarrollo histórico-social.

Los procesos psíquicos en un inicio tienen carácter interpsicológico, se dan en el plano del sistema de relaciones sociales, de comunicación que el niño establece con otras personas en la realización de una actividad conjunta y posteriormente estas funciones psíquicas se interiorizan, adquieren un carácter intrapsíquico y forman parte de la actividad individual del hombre.

La enseñanza y la educación constituyen formas universales y necesarias del proceso de desarrollo psíquico humano y fundamentalmente el hombre se apropia a través de ella de la cultura, de la experiencia histórico-social de la humanidad; en un contexto variable determinado históricamente.

Esta tendencia considera que el papel rector en el desarrollo psíquico del niño corresponde a la enseñanza, que ésta es su fuente, que lo precede y conduce y que la enseñanza es desarrolladora sólo cuando tiene en cuenta dicho desarrollo.

La enseñanza no necesita esperar que el estudiante alcance determinado nivel de desarrollo para poder aprender algo, lo importante es precisar si existen en el sujeto las posibilidades para este aprendizaje.

De indudable valor metodológico resulta para la enseñanza el concepto de zona de desarrollo próximo definido por Vygotsky 1978 como "... la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema y el nivel de desarrollo potencial, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con otro compañero más capaz". (p 124).

La enseñanza debe dirigirse a las funciones que están en el proceso de maduración para lograr un buen aprendizaje, una enseñanza desarrolladora.

Concibe el aprendizaje no solo como un proceso de realización individual, sino también como una actividad social, como un proceso de construcción y

reconstrucción por parte del sujeto, que se apropia de conocimientos, habilidades, actitudes, afectos, valores y sus formas de expresión; producido en condiciones de interacción social en un medio socio-histórico concreto.

Organiza el proceso de enseñanza-aprendizaje teniendo en cuenta varios aspectos, formulación de objetivos a lograr a partir de acciones que debe desarrollar el estudiante en cada materia y de las funciones que éstas desempeñan en el perfil del egresado de un nivel de enseñanza determinado; selección de contenidos que garanticen conocimientos y características de la personalidad necesarias para realizar diferentes actividades; estableciendo que la función principal del profesor es guiar y orientar el proceso de aprendizaje del estudiante, teniendo en cuenta sus intereses y potenciando su desarrollo.

El estudiante es considerado como objeto y sujeto de su propio aprendizaje, con una participación activa y responsable de su propio proceso de formación.

Es a través de la actividad conjunta entre pares y alumnos- profesor, del desarrollo de una adecuada comunicación pedagógica y clima afectivo que se propicia trabajar en la zona de desarrollo próximo de manera de formar en los alumnos los conocimientos, habilidades, intereses, cualidades de la personalidad, afectos y formas de comportamientos deseados. (Sanz Cabrera, Teresa; Rodríguez Pérez María Emilia, 2000)

1.2 Modelos explicativos de la práctica docente

Siguiendo la línea de Pérez Gómez (1893,1992) y Carr y Kemmis (1988) las próximas páginas pretenden describir algunos modelos que orientaron y orientan diferentes investigaciones sobre la enseñanza y distintas maneras de entender la práctica docente como son el modelo de proceso-producto; el modelo mediacional y el modelo ecológico.

a) Modelo proceso-producto

Esta forma de concebir la enseñanza se fundamenta en la concepción positivista de la ciencia que entiende que la educación es una ciencia aplicada, desde este

modelo los procesos de enseñanza y aprendizaje son fácilmente inteligibles, pudiendo ser estudiados a través de las relaciones entre lo que el profesor hace y lo que los alumnos aprenden. Los aprendizajes realizados por los alumnos dependen del comportamiento que tenga el profesor o lo que haga o deje de hacer (Pérez Gómez, 1983) (Sanjurjo y Rodríguez, 2003, p.144).

La práctica de la enseñanza significa obtener los mejores resultados al menor costo posible, la enseñanza sería la aplicación en la práctica de las derivaciones, de las consecuencias, de las conclusiones del conocimiento científico, concluyendo en que unas determinadas intervenciones docentes producen unos resultados concretos.

El conocimiento científico se transforma en regulador de la práctica docente, ya que al pretender la consecución de determinados resultados sólo se necesita saber que intervenciones debemos realizar sobre la variable que controlamos.

Desde esta perspectiva la práctica docente se reduce a actuar sobre las variables que causan los aprendizajes en los alumnos, la práctica consiste en activar los medios necesarios para conseguir los resultados pretendidos en cada situación particular.

Los conocimientos en estrategias, recursos y técnicas a emplear son parte indispensable del conocimiento que debe disponer el docente para producir los resultados, siendo estos sólo de carácter instrumental. Los conocimientos científicos que justifican tales técnicas corresponden a los teóricos.

Las investigaciones realizadas desde este modelo permiten identificar que el flujo de la información es unidireccional desde el profesor al alumnado y que sólo han de analizarse los comportamientos observables.

b) Modelo mediacional

Las inconsistencias y deficiencias del modelo proceso-producto y las carencias del positivismo, junto con los aportes de la corriente cognitiva a la psicología del aprendizaje y los estudios sobre la sociología del conocimiento provocan un cambio importante en la manera de entender la educación y la enseñanza.

Desde este modelo el profesor actúa en los procesos de enseñanza y aprendizaje

en función de cómo interpreta la información de la que dispone en cada momento. Esta procederá entre otras cosas de la información disponible sobre los alumnos, las creencias o teorías en que se sustenta, de su formación, de los contenidos, de los recursos y técnicas disponibles, etc.

Los resultados obtenidos por los alumnos son interpretados como una consecuencia de sus elaboraciones personales, de su reelaboración.

El alumno juega un papel enormemente activo en el procesamiento de información, el aprendizaje es considerado una reconstrucción del conocimiento por parte del alumno en donde influyen sus experiencias previas.

Desde el modelo mediacional lo relevante consiste en comprender el sentido y el significado que tienen los comportamientos del profesor como del alumno; entender los procesos por los que se hace presente una determinada realidad.

En la realidad concreta, tanto en el momento de la planificación de la enseñanza como en el de su realización, los profesores utilizan información en las que se apoyan las decisiones que adoptan.

La enseñanza deja de tener un carácter puramente instrumental y pasa a considerarse un proceso complejo que se produce en un contexto multivariable donde el profesor interpreta la realidad para buscar y optar por decisiones apropiadas a cada situación. La eficacia ya no depende del comportamiento del profesor sino de cómo se interpreta la situación y de cómo se responde ante la misma.

Los aprendizajes tendrán virtualidad si posibilitan transformar el sentido que el alumno les da a las cosas transformando los esquemas desde los que son interpretadas.

c) Modelo ecológico

Este modelo de análisis de la vida del aula tiene orientación básicamente social, Pérez Gómez afirma que “el docente y el alumno son procesadores activos de información y comportamientos; pero no sólo como individuos, sino como miembros de una institución que tiene una intencionalidad y una organización, que crea un clima de intercambio, genera roles y patrones de conducta individual y

grupales, desarrollando una cultura peculiar” (1992) (Sanjurjo y Rodríguez, 2003, p.153).

El modelo ecológico supone que además de los procesos cognitivos que se dan en el aula, se establecen en ella una serie de relaciones interpersonales, de intercambio entre los participantes; entendiendo que el aula constituye toda una organización social, en donde sus componentes funcionan en íntima interrelación, de modo que cada uno de ellos no puede entenderse si no es en relación con la totalidad.

Los componentes de este sistema son, siguiendo a Tikunof (1979):

- Variable de situación: hacen referencia al espacio físico y al ambiente social donde se producen los intercambios entre los participantes. Deben considerarse los objetivos del profesor y del alumnado y los roles en el espacio durante particulares períodos de tiempo.
- Variables de experiencia: hacen referencia a las experiencias de los participantes y al sentido que ellos les atribuyen. Las concepciones, supuestos y teorías condicionan la manera de interpretar y de actuar.
- Variables de comunicación: hacen referencia a los mensajes, estos son interpretados según las estrategias personales de procesamiento de información que el individuo utiliza en función de los esquemas previos. Tales mensajes pueden ser explícitos, por ejemplo, los contenidos del currículum oficial, las exigencias académicas; y otros pueden ser implícitos, normas de funcionamiento del aula, las relaciones de autoridad.

Según Doyle (1979) el aula es un espacio en el que existen múltiples variables que interactúan y en el que se producen muchas interacciones entre los miembros del grupo, el aprendizaje se realiza a lo largo de un período temporal durante el que los alumnos conforman un grupo social

(Sanjurjo, 2003, p. 155).

En la práctica, muchos de los contenidos objeto de las tareas de enseñanza y aprendizaje carecen de sentido para los alumnos, no son significativos; y son presentados desligados del contexto y de la cultura extraescolar, por lo que el reto principal de este modelo según Pérez Gómez (1992), es el de cómo hacer significativa la cultura pública organizada en disciplinas, una cultura abstracta y

desvinculada del contexto inmediato; cómo hacer que sea relevante para el alumno (Sanjurjo, 2003, p. 156).

Para encontrar y provocar la conexión entre la cultura experiencial del alumno y la cultura pública, este modelo propone analizar los modelos a través de los que el alumno construye su experiencia vital, sus aprendizajes espontáneos para orientar el aprendizaje de la cultura pública.

Desde esta perspectiva, el análisis de la realidad de la práctica educativa exige, entender y valorar el sistema de intercomunicación entre la estructura de las tareas académicas, entendiendo por estas según Sanjurjo al conjunto de actividades y tareas que se exigen al alumnado y a través de las que se desenvuelve el currículum (p155) y la estructura de participación que se establezca, en referencia al conjunto de normas y comportamientos explícitos o implícitos que rigen los intercambios en el aula, así como a las relaciones sociales entre los participantes. (Sanjurjo, p. 157)

Esta perspectiva exige analizar los intercambios entre los contenidos, las tareas y las relaciones o interacciones entre los participantes. Al mismo tiempo que se realizan aprendizajes de contenidos directamente relacionados con las tareas académicas, se aprenden también comportamientos, maneras de relacionarse con esos contenidos y con los compañeros y profesores. Considera también que es la influencia del contexto social un aspecto determinante en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

2- Prácticas pedagógicas de Educación Física

Las clases de Educación Física se caracterizan por su carácter complejo, lo que resulta de la multiplicidad de variables que en ellas intervienen: espacios, recursos, duración, la corporeidad de los alumnos/as, los grupos que conforman y el propio accionar docente.

Si bien se trata de una clase en la que predomina el hacer motor, cuando los alumnos/as intentan apropiarse de los contenidos se implican desde el pensamiento, la cognición, la emoción, los vínculos, la puesta en juego de valores,

la resolución de problemas motores y la expresión, aspectos que deben ser tenidos en cuenta.

La enseñanza en Educación Física requiere de un abordaje comprensivo y multirreferencial, donde se conjuguen los aportes procedentes de diferentes corrientes teóricas. La enseñanza, en tanto fenómeno que se pone en acto en la clase, se encuentra atravesada por variables contextuales, ideológicas y políticas, por posicionamientos disciplinares y didácticos y por los recursos disponibles, entre otros aspectos.

Al pensar en la enseñanza, es fundamental que el docente tome en cuenta las prácticas culturales de sus alumnos/as que se manifiestan en cada clase, también las ideas previas acerca de la Educación Física y para qué piensan que les sirve, sus intereses y expectativas, los saberes motrices disponibles, las experiencias gimnásticas y deportivas vividas con su carga de valoración y emocionalidad, entre otros aspectos.

Conocer acerca de sus alumnos/as le permitirá al profesor realizar intervenciones pertinentes para facilitar el aprendizaje de los contenidos propuestos, teniendo en cuenta las condiciones corporales y motrices de sus alumnos, su posibilidad de comprensión y el contexto en el cual llevarán a cabo su aprendizaje.

Las formas en que aparecen las prácticas corporales y ludomotrices en los contextos socioculturales influyen en los procesos de aprendizaje.

El planteo de estrategias de enseñanza que tengan en cuenta esta información y la biografía corporal y motriz de los alumnos/as, facilita la apropiación de elementos comunes y significativos del campo cultural del hacer motor, para recrearlos o construirlos partiendo de su propio capital.

El cuerpo constituye una dimensión significativa de la condición humana. No hay vida posible si no es a través del cuerpo, los sujetos manifiestan su intencionalidad y su proyección hacia el mundo a través de su corporeidad y su motricidad.

Las situaciones didácticas que se diseñan en Educación Física favorecen el logro de la autonomía personal, la sensibilidad corporal propia y de los otros, promueven la solidaridad, la cooperación, el esfuerzo compartido y el placer lúdico de compartir y participar.

Las tareas motrices que se proponen propician la participación e inclusión de

todos los alumnos según sus posibilidades y diferencias, promueven la asunción de roles con responsabilidad, la construcción, aceptación y respeto por las reglas, conocer y aprender las estructuras comunes de los juegos deportivos de conjunto; y comprender cual es el sentido de aprender una habilidad y no sólo de que ésta sea ejecutada.

Al intervenir pedagógicamente sobre la corporeidad y la motricidad, la Educación Física podrá contribuir en la formación integral de los sujetos si tiene en cuenta, además de sus manifestaciones motrices visibles, la conciencia, la inteligencia, la percepción, la afectividad y la comunicación, ya que estos aspectos hacen posible que aquellas acciones sean realizadas por los alumnos con sentido y significado para ellos.

Las situaciones didácticas que se diseñan en Educación Física deben favorecer el logro de la autonomía personal, de la sensibilidad corporal propia y de los otros, de la disposición hábil de una motricidad vinculante, creadora y productora de un conocimiento de sí mismo, ligada a los contextos culturales y sociales de pertenencia.

Por todo lo expuesto con anterioridad y debido a la singularidad, especificidad y diferenciación de sus contenidos la Educación Física supone la necesidad de unos planteamientos de enseñanza diferenciados, una didáctica específica, Sánchez Bañuelos (1997, p. 7) lo explica de este modo: "La didáctica específica de la educación física y el deporte tiene que estar adaptada al desarrollo de una actividad de enseñanza en la que el movimiento corporal y el esfuerzo físico constituyen los contenidos. Pero en el caso del ámbito de la enseñanza de la educación física y el deporte las diferencias de los planteamientos didácticos van más allá de la peculiaridad de esta materia, extendiéndose a aspectos de fondo. Las características y requisitos de la enseñanza en el aula y las de nuestro ámbito son tan distintas que ésta plantea la necesidad de una didáctica específica perfectamente diferenciada."

Para ilustrar mejor esta afirmación Sanchez (p. 8) presenta un análisis y expone supuestos básicos en la enseñanza de la Educación Física:

- Posee un carácter lúdico y vivencial.
- Demanda continua de trabajar en clase.

- La progresión o no es un hecho manifiesto.
- El temor a manifestarse en público no puede ser escondido.
- Resulta difícil simular la participación.
- El resultado de las acciones es observado y valorado fácilmente.
- Posibilidad inmediata de comparar resultados.
- Si el profesor muestra la tarea, su competencia sobre la misma queda manifiesta.
- Los valores exaltados en clase se corresponden con los valores de la vida.
- La integración de los elementos se da en forma global.
- El profesor debe dar instrucciones verbales constantemente.
- La situación de clase es más parecida a la vida.
- El desarrollo de las actividades implica problemas de organización.
- Implica la organización de actividades extraescolares.

A partir de este planteo y diferenciando la enseñanza de la Educación Física y la enseñanza en el aula y agrega (p. 11): "Estos supuestos parecen llevarnos a la conclusión de que las clases de Educación Física tienen un efecto más directo e inmediato sobre el concepto que de sí mismo tienen los alumnos y también del profesor. La situación de clase, cuando los contenidos son relativos a la actividad física es más abierta y rica en posibilidades de relación interpersonal, con un posible efecto sobre el individuo de tipo más integral. Por esto mismo, los planteamientos didácticos se hacen más complejos, cuando las metas educativas y de enseñanza son progresistas y ambiciosas, la formación específica del docente de esta materia en cuanto a didáctica, tiene que ser más exigente que para el profesor de aula."

2.1- Diseño curricular de Educación Física para el Nivel Secundario

El Ministerio de Educación de la Nación Argentina extiende para una y cada una de las disciplinas que integran la Secundaria Básica y Superior los Contenidos Básicos Comunes organizados en niveles, ciclos, áreas, bloques, contenidos y expectativas de logro; cada provincia a su vez formula a partir de ellos el Diseño

Curricular Provincial. Éstos son el punto de partida que poseen las Instituciones para diseñar sus P.C.I. y guiar sus prácticas pedagógicas, Educación Física no es la excepción, será a partir de lo anteriormente citado que el profesor deberá armar su planificación anual teniendo en cuenta la situación específica de sus alumnos, en relación a su realidad educativa y contexto circundante.

El Diseño Curricular de Educación Física de la Provincia de Buenos Aires posee características prescriptivas y está constituido por varios aspectos que muestran su concepción humanista y constructivista, brindando a las instituciones y a los profesores compromisos de acción para las instancias de desarrollo y construcción curricular institucional y áulica.

Considera a la Educación Física una materia que incide en la constitución de los adolescentes impactando en su corporeidad y contribuyendo a su formación integral.

La propuesta está basada en la Concepción Constructivista, que nos lleva en éste caso a la primacía de la táctica y la estrategia por sobre la técnica aislada, teniendo en cuenta las formas de cooperación y oposición y los códigos de comunicación y contra comunicación.

La Educación Física en este ciclo brinda las condiciones necesarias para que los jóvenes aprendan a resolver tácticamente situaciones motrices, aporta estrategias que comprometen lo perceptivo y la transferencia; y el desarrollo de las capacidades condicionales y coordinativas.

Estas condiciones le permiten al estudiante tomar conciencia del propio cuerpo, de la funcionalidad y potencialidades motrices del mismo.

En esta propuesta curricular humanista, se espera contribuir al proceso de formación de los jóvenes y adolescentes, favorecer su disponibilidad corporal y motriz; su constitución como ciudadanos, el desarrollo de valores éticos y morales y propiciar un estilo de vida activo y solidario.

2.2- Planificación docente

Las prácticas docentes se despliegan en contextos cada vez más diversos e impredecibles, sin embargo la tarea docente debe estar guiada por una planificación, Feldman (2001), nos señala tres razones para esto: la enseñanza es una actividad intencional; la enseñanza se desarrolla en situaciones de restricción de tiempos y recursos; la enseñanza implica considerar una multiplicidad de variantes.

Es necesario planificar desde un currículum más allá de su grado de prescripción, es necesario prever la enseñanza y no dejarla sujeta a la contingencia.

Planificar es un deber, pues el docente tiene la obligación de comunicar a la institución las decisiones previas que ha tomado para organizar los aprendizajes motores de sus alumnos/as, pero, al mismo tiempo, es una oportunidad que encuentra para avanzar en su formación como profesional reflexivo, dado que una vez que ha planificado y puesto en marcha lo previsto puede volver sobre sus planificaciones y experiencias de clase, revisarlas, reafirmar las decisiones tomadas o elegir otras estrategias para futuras situaciones.

Planificar las clases de Educación Física desde el enfoque adoptado en el Diseño Curricular implica a los docentes considerar que la planificación:

- Constituye una herramienta útil para el docente, es decir, que le sirve de guía para su tarea.
- Surge de acuerdos realizados con sus colegas a nivel de la institución y/o del distrito.
- Se organiza en formatos con unidad de sentido, con modalidades diversas de duración variables.

Estas modalidades pueden ser unidades didácticas, unidades temáticas y proyectos, que en todos los casos, deben estar al servicio de la enseñanza de los contenidos de la Educación Física y del alcance del conjunto de expectativas de logro previstas en el Diseño Curricular para esta materia.

La unidad de sentido en estas propuestas de enseñanza se sostiene por la coherencia interna de los diferentes componentes: expectativas de logro, ejes y contenidos, estrategias de enseñanza, consignas de actividades, evaluación -de

los aprendizajes y de la enseñanza- y recursos, entre otros.

Las propuestas deben involucrar a los alumnos/as de modo integral, incluyendo variadas habilidades motrices, sus sensaciones, emociones, cogniciones, sentimientos y expresiones.

La corporeidad, pensada como expresión del modo de ser propio de cada sujeto confiere a las planificaciones de los profesores de Educación Física un carácter complejo, al que contribuye, también, la multiplicidad de variables que en sus clases intervienen.

El docente debe tener en cuenta para plantear los objetivos, las expectativas de logro anuales, la selección de los contenidos específicos a trabajar y estrategias de enseñanza a emplear, distintas variables como por ejemplo:

- las peculiaridades de la institución y el lugar que ocupa la Educación Física en ella;
- las características del espacio, la infraestructura y los materiales disponibles;
- las experiencias corporales y motrices del grupo de clase;
- las formas de intervención que se han anticipado en la planificación de la materia;
- las relaciones de vinculación y comunicación con los alumnos/as y de estos entre sí.

Cuando un docente de Educación Física está redactando su planificación, pensada como el producto escrito de un proceso más complejo llamado planeamiento, es posible que esta acción tenga para él uno o varios sentidos, entre ellos:

- construir un instrumento, una hipótesis de trabajo que le permita orientar, analizar y/o reajustar sus prácticas;
- socializar sus experiencias;
- escribir sobre lo que se intenta hacer, una actividad muy valiosa porque un documento escrito permite tomar distancia y facilita el análisis de un aspecto de las prácticas: su previsión;
- aportar a construir la memoria didáctica de la institución;
- dar a conocer formalmente una propuesta de trabajo;
- dejar una orientación en caso de necesidad de reemplazo del docente;
- cumplir un requerimiento administrativo .

2.3- Estilos de enseñanza en la Educación Física

Muska Mosston (1988) plantea que muchos trabajos de educación y psicología elaborados en la década del 60 han acercado el campo de la educación física a las otras áreas de educación, pero la característica común de estos trabajos es su focalización sobre la estructura del aprendizaje y la estructura de las materias, dejando de lado la estructura de la enseñanza, importante en igual grado. (p.19, 20).

La estructura de aprendizaje se refiere al núcleo de los esquemas teóricos, psicológicos y fisiológicos, que ofrecen explicación sobre el comportamiento durante el aprendizaje.

La estructura de las materias relaciona los componentes de conocimiento de manera lógica y significativa.

Quien imparte la enseñanza pone en juego su personalidad, su trasfondo cultural, sus prejuicios y limitaciones personales, la necesidad de ejercer sus derechos y el valor que se adjudica, dicta su comportamiento y la conducción de su enseñanza. La cadena de decisiones que adopta acerca del estudiante y del manejo de la materia es una proyección de todas sus condiciones, realizada por una creencia personal respecto de lo que debe ser el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Mosston (1988) describe en su libro ocho estilos de enseñanza que según él "...ya están implícitos en la labor de las experiencias de los profesores, pero en lugar de describirlos al azar, propongo mostrar cómo se los puede usar, deliberadamente, para desarrollar la interacción maestro-alumno en el proceso de toma de decisiones y para definir el rol de cada uno en ese proceso" (p.21)

La descripción de cada estilo de enseñanza permite establecer pasos operativos, e interrelacionar éstos unos con otros de tal manera que reflejan un proceso evolutivo de toma de decisiones concerniente a respuestas físicas, interacción social, crecimiento emocional e implicaciones intelectuales. Estas cuatro áreas son denominados por Mosston como "canales básicos del desarrollo" (p.22) por medio de los cuales progresan los estudiantes, y los cuales les representan un proceso.

Canal físico: el estudiante, procura explorar e identificar sus posibilidades y limitaciones físicas. Busca sus preferencias motrices en diversas situaciones;

intenta las experiencias que sugieren un auxilio para acceder a niveles más elevados de seguridad física, expresión física y alegría.

Se libera de aisladas formas físicas predeterminadas, y del control de otros.

Canal social: implica utilizar métodos que atiendan a la libertad de asociación dentro y fuera de la escuela. Supone un proceso reexaminador de las relaciones interpersonales e intergrupales, tanto en la escuela, como en la comunidad.

Canal emocional: entraña el autoconcepto físico del niño, su capacidad de aceptarse a sí mismo en la búsqueda de excelencia y en el encuentro con una limitación física disuasiva. El profesor puede proveer al desarrollo emocional del alumno si lo ayuda a estructurar su propia imagen física en lugar de forzarlo a alcanzar una imagen desarrollada de él mismo.

Canal intelectual: implica atender a desarrollar corrientes intelectuales que fluyen en cada persona tales como el pensamiento, reunir datos, evaluar, juzgar, y organizar la información, de recordar, de proyectar, de llegar a conclusiones, de imaginar, de soñar, de inventar.

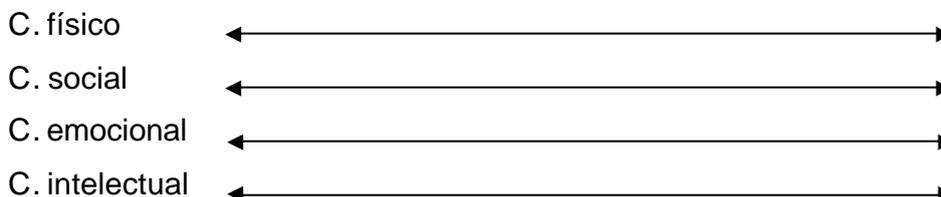
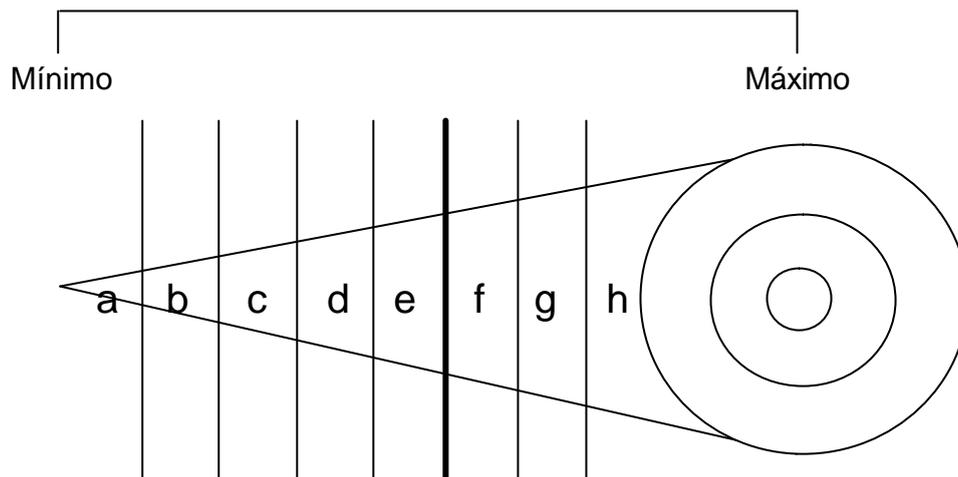
Siguiendo la idea de que el concepto de desarrollo representa un proceso, Mosston explica la necesidad de identificar la dirección de este, puesto que todo proceso significa moverse de una condición a otra, uno puede desplazarse desde lo mínimo hacia lo máximo, o estacionarse en cualquiera de los canales de desarrollo.

A su vez asevera que "...los profesores pueden aprender a conducirse con estilos alternativos, induciendo así el cambio en los estilos de aprendizaje y, de modo gradual, impulsando al estudiante a manifestar mayor individualidad en la respuesta física, conciencia social, dominio emocional y productividad individual." (p.24)

Mosston trae a referencia y con respecto a los estilos de enseñanza y canales de desarrollo el concepto de "espectro de estilos", propone una elaboración teórica y un diseño operativo de estilos alternativos de enseñanza que de manera gradual movilizan a maestro y alumno por los cuatro canales de desarrollo. El paso de un estilo a otro implica mantener constantes todas las variables excepto una, así emerge un nuevo estilo que es similar a su predecesor aunque diferente en cuanto a su contribución a un libre proceso de desarrollo.

Se identifica al punto máximo teórico de todos los canales con un blanco denominado toma de decisión independiente, el punto mínimo teórico es el más alejado del blanco. De este modo evolucionan los límites teóricos de los canales de desarrollo.

Límites teóricos



Cada estilo dentro del espectro tiene su propia estructura operativa que define y caracteriza el rol de la conducta del profesor y su influencia sobre el alumno; cada estilo esta compuesto de todas las decisiones que se toman durante el proceso de enseñanza y aprendizaje a fin de inducir un estilo particular de aprendizaje.

Anatomía de un estilo de enseñanza

El conocimiento de la anatomía de un estilo de enseñanza ayudará al profesor a tomar las decisiones que más se adecuen a sus convicciones referentes a la educación. Las decisiones para actuar de un modo determinado dependerán

también de su ambiente cultural, de su experiencia práctica, de su concepto de sí y de su capacidad para adaptarse a nuevas dimensiones de la conducta y estilos de enseñanza. La anatomía de un estilo es el marco de relaciones que permite definir y describir el rol del estudiante. Esta relacionada intrincada y específicamente con el comportamiento del profesor y da lugar a un especial proceso de comunicación. (Muska, Mosston, 1988)

Mosston identifica tres variables contenidas dentro de la anatomía de un estilo de enseñanza y las denomina, decisiones previas a la clase, ejecución, evaluación. (p.26, 27)

En la primera variable, decisiones previas a la clase, tomadas a partir del momento en que el profesor establece contacto con sus alumnos, afirma que todo profesor hace algo antes del comienzo de la clase. Algunos se muestran mas comprometidos con el medio; otros menos. Pero todos toman decisiones referentes a la siguiente fase de su conducta educativa.

La variable de decisiones previas esta integrada por diversos componentes, cada uno representando un área de decisión diferente:

- Decisiones concernientes a la selección de la materia
- Decisiones concernientes a la cantidad de una actividad
- Decisiones concernientes a la cantidad del rendimiento
- Decisiones concernientes al grado de participación del maestro
- Decisiones concernientes al grado de participación de los alumnos

Tras el momento de contacto entre el profesor y el alumno, comienza la segunda variable, ejecución, se busca integrar componentes del comportamiento del alumno que reflejen la actividad de decisiones tomadas por el profesor durante la clase, posee cinco componentes:

- Decisiones de organización
- Decisiones de tiempo
- Decisiones acerca de la duración de una actividad
- Decisiones referentes al ritmo del movimiento
- Decisiones referentes al momento de cesar la actividad

La siguiente variable de comportamiento común a toda la enseñanza según Mosston, tercera y última, es la evaluación. En todos los diversos modos de evaluar que puedan usarse ha de adoptarse una decisión sobre qué hacer y cómo encarar la evaluación.

Esta variable posee los siguientes componentes:

- Evaluación sobre la marcha
- Evaluación por medio de una prueba
- Evaluación de acuerdo con normas ajustadas al grupo específico
- Evaluación de acuerdo al propio crecimiento y progreso individual
- Evaluación en comparación con otros grupos, clases, normas, etc.

VARIABLE DE ENSEÑANZA	ROL DE QUIEN ENSEÑA	ROL DE QUIEN APRENDE
DECISIONES PREVIAS A LA CLASE	Selección del tema Cantidad de una actividad Cantidad del rendimiento Grado de participación del maestro Grado de participación de los alumnos	¿Participa? ¿No participa? ¿Hasta que grado?
EJECUCIÓN	Decisiones de organización Decisiones de tiempo Decisiones acerca de la duración de una actividad Decisiones referentes al ritmo del movimiento Decisiones referentes al momento de cesar la actividad	¿Participa? ¿No participa? ¿Hasta que grado?
EVALUACIÓN	Evaluación sobre la marcha Evaluación por medio de una prueba Evaluación de acuerdo con normas ajustadas al grupo específico Evaluación de acuerdo al propio crecimiento y progreso ind. Evaluación en comparación con otros grupos, clases, normas.	¿Participa? ¿No participa? ¿Hasta que grado?

Los ocho estilos de enseñanza considerados por Mosston son:

a- Enseñanza basada en el comando

Objetivo: buscar una respuesta de una o más personas respecto a un tema de terminado.

Base: estímulo-respuesta determinado causa-efecto.

Rol de quien enseña: tomar todas las decisiones.

Rol de quien aprende: responde a estímulos preestablecidos.

Evaluación: Cuanto más se acerca la respuesta del sujeto al modelo del docente mejor será el resultado.

Es el primer estilo del espectro, usada con gran frecuencia cuando el grupo de alumnos de una clase es muy grande.

Su propósito es provocar una respuesta, o varias, de una o más personas respecto de un tema determinado. El estilo de comando se basa, en el supuesto de que determinados estímulos producen la respuesta deseada.

El profesor debe decidir cuales serán los estímulos al que los alumnos deberán responder. Esto se apoya en la estructura tradicional de la relación maestro-alumno, puesto que el primero posee el conocimiento y la experiencia y debe comunicarla y el segundo sólo debe escuchar, comprender y cumplir.

b- Enseñanza basada en la tarea

Variable: ejecución.

Objetivo: progresión hacia el individuo independiente .

Base: estímulo-respuesta (con cierta independencia).

Rol de quien enseña: -**preparación:** toma decisiones.

-**ejecución:** toma decisiones de cómo debería hacerse.

-**evaluación:** toma decisión, diferencia entre individuos.

Rol de quien aprende: - **preparación:** no participa.

-**ejecución:** decide cuando iniciar y terminar el movimiento.

-**evaluación:** comienza la autoevaluación, selecciona tareas.

Para liberar a sus alumnos de manera gradual, el profesor debe decidir qué elemento del estilo de comando correspondiente al rol del maestro puede convertir en rol del alumno.

Organizada la clase conforme al modelo deseado, el siguiente acto es la tarea, realizada por medio de la demostración o la explicación, llegado el momento de hacer, de realizar la actividad, el profesor enseñará a los alumnos a actuar de acuerdo a su propia voluntad.

Explicada y demostrada la tarea física, los alumnos son lo bastante independientes como para iniciar su movimiento, realizarlo tantas veces quiera y cesar también a voluntad.

c- Enseñanza recíproca: uso del compañero

Variable: evaluación a cargo del compañero.

Objetivo: progresión hacia el individuo independiente.

Base: corrección de errores por parte de los alumnos.

Rol de quien enseña: -preparación: toma de decisiones.

-ejecución: delega al estudiante la corrección de la tarea.

-evaluación: observa el desempeño; corrige a los observadores.

Rol de quien aprende: -preparación: semi-activo. Puede aportar, ejemplos, materiales.

-ejecución: comprende el movimiento para corregir.

-evaluación: activo. Es protagonista del proceso de enseñanza.

La función propuesta aquí implica confiar a un alumno la observación de la ejecución de una tarea determinada; se le brinda la suficiente información sobre aciertos y errores en la actividad para que se encuentren en condiciones de actuar exitosamente en carácter de observadores y correctores.

El concepto de evaluación por parte del docente se limitará a la simple corrección de errores, ayudando al estudiante a seguir y ejecutar una serie de tareas y ofreciéndole una serie de frecuentes estímulos tras el cumplimiento adecuado de ellas.

d- Constitución de pequeños grupos

Variable: interacción y comunicación entre los miembros.

Objetivo: progresión hacia el individuo independiente.

Base: participación, observación, corrección y refuerzo.

Rol de quien enseña: -preparación: toma de decisiones.

-ejecución: delega además de la corrección, la toma de decisión.

-evaluación: observa, corrige al observador y escribiente.

Rol de quien aprende: -preparación: semi-activo, responsable.

-ejecución: se observan detalles, se examinan y comunican.

-evaluación: activo.

Requiere que más de dos alumnos se asocien para llevar a cabo este estilo de enseñanza, un grupo reducido de tres o cuatro alumnos. Se busca el desarrollo del proceso de interacción y comunicación entre los integrantes del grupo, como así también la participación, observación, corrección y refuerzo.

Este estilo requiere que se asigne a cada miembro una función determinada dentro del grupo. Si lo constituyen tres alumnos, uno será el ejecutante, otro el observador y otro el escribiente; en caso de ser cuatro alumnos en el grupo existirán dos observadores. Terminado un período determinado los miembros cambian sus funciones.

Se desarrolla el sentido de responsabilidad o se pone de manifiesto su ausencia y se amplía la relación entre pares. Este estilo resulta un instrumento de diagnóstico sobresaliente para identificar el clima grupal, las relaciones individuales dentro del grupo y la capacidad potencial de ejercer el liderazgo.

Este estilo de enseñanza es muy beneficioso para clases numerosas que cuentan con instalaciones limitadas.

El ejecutante es el encargado de ejecutar las tareas presentadas por el profesor.

El observador concentrará su atención sobre los detalles que han de ser examinados y comunicados luego al ejecutante siempre con el fin de beneficiarlo y que sirva para mejorar su desempeño.

El escribiente se encarga del trabajo burocrático. Registra las actividades

realizadas y redacta todo comentario o corrección realizada por los observadores.

e- Programa individual

Variable: ejecución y evaluación a cargo de sí mismo.

Objetivo: progresión hacia el individuo independiente.

Base: autocorrección y decisión sobre la ejecución.

Rol de quien enseña: -preparación: toma decisiones.

-ejecución: observa y orienta.

-evaluación: ayuda si es necesario.

Rol de quien aprende: -preparación: receptor del plan.

-ejecución: independiente en cuanto a todos los componentes.

-evaluación: a su cargo.

El presente estilo de enseñanza opera en forma adecuada para proporcionar al alumno amplia oportunidad para su automotivado aprendizaje, evaluar su desempeño y para tomar decisiones durante un tiempo relativamente prolongado. Implica completa libertad geográfica, de movilidad, de tiempo y de utilización de materiales; el profesor se desprende de la responsabilidad de dar estímulos e incluso cede un poco de su control sobre la clase.

f- Descubrimiento guiado

Variable: ejecución y evaluación compartida.

Objetivo: progresión hacia el individuo independiente, cruzar la barrera cognitiva.

Base: mediante indicios propuestos por el docente alcanzar el descubrimiento final.

Rol de quien enseña: -preparación: fija el tema y la secuencia de las etapas.

-ejecución: brinda indicios en función de las respuestas del alumno, siendo consciente de las variaciones hacia el descubrimiento final.

-evaluación: orienta.

Rol de quien aprende: -preparación: no participa.

-ejecución: elabora respuestas. Piensa y descubre.

-evaluación: crecer desde el error.

En este estilo de enseñanza el alumno cruzará la barrera cognitiva del espectro de estilos, Festinger, en su obra Theory of cognitive Dissonance (1956) (Mosston, 1988, p. 155) propone que una perturbación que irrite la función cognitiva crea la necesidad de procurar una solución y que sólo el acto de buscar esta solución eliminará la perturbación (disonancia).

El estado de consentimiento cognitivo deja de existir cuando se produce la disonancia, naciendo nuevas dimensiones del proceso pensante. La disonancia produce en el alumno el proceso de investigación, que refleja la necesidad de buscar una respuesta y una solución. Investigar lleva a su vez al descubrimiento.

La evaluación de este estilo se ajusta a cada paso del proceso, permitiendo evaluar verazmente el grado de aprendizaje y rendimiento.

g- Resolución de problemas

Variable: ejecución y evaluación compartida.

Objetivo: progresión hacia el individuo independiente, cruzar la barrera cognitiva.

Base: quien aprende deberá encontrar por sí mismo la o las respuestas de acuerdo a su total capacidad.

Rol de quien enseña: -preparación: toma decisiones y anticipa soluciones posibles.

-ejecución: plantea el problema, anima, orienta, facilita, observa, aprende.

-evaluación: compartida, atiende a diferentes respuestas posibles.

Rol de quien aprende: -preparación: no participa.

-ejecución: recibe el problema y busca soluciones, primero a nivel cognitivo y luego físico.

-evaluación: compartida desde la creación de soluciones.

En este estilo de enseñanza se espera que el alumno encuentre por sí mismo la las respuestas, de acuerdo con su total arbitrio. Un problema simple puede derivar

en varias soluciones; este cambio en la estructura provoca un mayor número de oraciones cognitivas y alienta la realización experimental de más respuestas físicas. El grado de libertad y participación individual, independiente del control del maestro, es casi completo.

Este tipo de proceso coloca al alumno frente a sí mismo y le exige que aprenda a considerar el problema a título individual, aprende que sus respuestas y alternativas son aceptables y válidas.

h- Creatividad

En este estilo de enseñanza la interacción entre alumno y profesor cambia, la dependencia se vuelve independencia y la autoría de las decisiones cambia constantemente. En este nivel de la creatividad se amplían todos los límites, el individuo percibe lo que otros no ven, oye lo que otros no oyen, siente lo que otros no sienten, piensa lo que otros no piensan y hace lo que otros no hacen.

Cuando el comportamiento se mueve en el campo creador las inhibiciones se desvanecen, las ideas se expresan y las preguntas se formulan. Lo nuevo surge de manera inevitable, impulsado por lo desconocido, lo no convencional.

En este estilo de enseñanza el alumno se encontrará libre e independiente, aprenderá a incrementar su capacidad de preguntar, de examinar y de innovar, aprenderá a aprender de modos nuevos y diferentes.

2.4. – Evaluación

La evaluación en Educación Física debe partir de considerar el conjunto de los conceptos expresados en el Diseño Curricular y poseer una coherencia con el enfoque explicitado en él.

La evaluación de los aprendizajes motores no finaliza en la búsqueda de información, sino que se trata de un proceso complejo, continuo y sistemático, integrado al proceso de enseñanza, que permite obtener información válida y confiable acerca del desempeño motor de los alumnos/ as, a partir de la cual emitir juicios de valor y tomar decisiones pedagógicas adecuadas. Se requiere evitar, por

lo tanto, traducir la evaluación a la calificación que se efectúa al concluir el trimestre.

Una enseñanza de la Educación Física que busque propiciar la autonomía, el pensamiento creativo, crítico y reflexivo en los alumnos/as, debe incluir prácticas que, en conjunto con otras formas de evaluación, den lugar a la participación activa de los alumnos/as en acciones de autoevaluación y coevaluación.

La evaluación adquiere diferentes funciones según el momento del proceso de enseñanza en que se realice.

Al inicio del año o de una secuencia didáctica determinada, su función será diagnosticar los aprendizajes anteriores como punto de partida para el diseño de la secuencia motriz a desarrollar.

Durante el proceso de aprendizaje se debe realizar una evaluación que recopila datos acerca del desempeño referido a las prácticas corporales y motrices de los alumnos/as, analizar el proceso en forma conjunta con ellos y verificar resultados.

Por último, debe realizarse la evaluación final que surge de contrastar los aprendizajes motores alcanzados al término de una etapa con las intenciones educativas formuladas en las expectativas de logro, teniendo en cuenta las diversas condiciones motrices que los alumnos/as disponían al inicio. Las conclusiones de la evaluación final sirven como aporte para la toma de decisiones de acreditación y promoción.

Al evaluar, el docente debe considerar en la actuación motriz de cada alumno/a su desempeño global que significa tomar en cuenta la ejecución motriz realizada, cómo piensa el alumno/a esa ejecución, qué opina sobre su desempeño y cómo se vincula con otros en la tarea realizada. Esta información debe cotejarse con las expectativas de logro previstas y las condiciones de inicio del alumno/a.

Cabe señalar la importancia de tomar en cuenta tanto el proceso como los resultados del aprendizaje y las diferentes dimensiones implicadas en los mismos.

Se hace necesario superar el reduccionismo frecuente según el cual la evaluación en la materia Educación Física se limita a la medición del rendimiento motor, en particular utilizando una batería de test estandarizados que miden capacidades condicionales y ejecuciones de modelos técnicos-deportivos. Las evaluaciones sobre el desarrollo de las capacidades condicionales (resistencia, fuerza,

velocidad y flexibilidad) de tipo cuantitativo, no deben ser utilizadas como información determinante para la acreditación, calificación y promoción de los alumnos/as, sino que serán empleadas como datos que les permitan reconocer y mejorar su propia constitución y condición corporal.

Las técnicas de evaluación para utilizar en Educación Física son la observación y la interrogación. La observación puede ser espontánea o sistemática. Para que la observación sea sistemática, debe ser intencionada, planificada y acompañada por un instrumento de registro confeccionado por el docente de acuerdo con la situación de evaluación seleccionada.

La observación debe complementarse con la técnica de interrogación que puede llevarse a cabo por medio de pruebas de ejecución, cuestionarios u otros instrumentos.

En la construcción del instrumento se deberán contemplar los aspectos y los indicadores que le permitirán al docente recolectar y registrar las acciones de los alumnos/as, comparándolas con los indicadores y asignándoles un valor. Esta comprobación le permitirá inferir el grado de apropiación de los contenidos por parte de cada alumno/a.

En la construcción de los instrumentos deben incluirse indicadores.

El docente tendrá en cuenta, en el momento de observar y evaluar sistemáticamente, los criterios acordados, los indicadores y registros previamente diseñados y comunicados.

3- El alumno que transita el Nivel Secundario

Los adolescentes ocupan hoy un gran espacio en nuestra sociedad, los medios de comunicación lo consideran un público importante, las empresas saben que es un mercado de peso, los problemas centrales de la sociedad actual, la violencia, las drogas y el sida, los encuentran entre sus víctimas principales y la escuela secundaria los ve pasar sin tener en cuenta que hacer con ellos. (Obiols, 2006 p. 79).

El término *adolescere* es un término que proviene del latín y significaba para los romanos ir creciendo, convertirse en adulto, Obiols (p.82) afirma "...sigue siendo

útil mantener el concepto de adolescencia en tanto etapa de la vida entre la pubertad y la asunción de plenas responsabilidades y madurez psíquica.

Esto no quiere decir que hoy en día no se puede mantener el modelo clásico de adolescente descrito en los viejos libros de psicología y en las novelas. Tampoco parece demasiado fácil averiguar si en lo intrapsíquico el adolescente actual sigue manteniendo las características que se le adjudicaban.

La adolescencia hoy dura mucho más tiempo, la sociedad no permite que económicamente se salga de ella, en los países subdesarrollados los trabajos existentes para esta franja social no les facilitan la interdependencia, en otros los jóvenes ven prolongados el período en que viven con sus padres.

Hablar de la duración de la adolescencia implica diferenciar entre dos términos: adolescencia y juventud. Un adolescente es un ser humano que pasó la pubertad y que todavía se encuentra en etapa de formación ya sea en lo referente a su capacitación profesional, a la estructuración de su personalidad o a la identidad sexual. En cuanto joven, designa alguien que ya ha adquirido responsabilidades y cierta cuota de poder, que ha madurado su personalidad y tiene establecida su identidad sexual, se hablaría entonces de un adulto joven. (Obiols, 2006 p.82).

Revisando la extensa bibliografía existente la brecha de desarrollo de la adolescencia parece ser ambigua: probablemente la integre un grupo que va desde los 12, 13 o 14 años hasta un punto impreciso que puede llegar hasta los 18 a 23 y más, momento en el cual consiguen formar parte de la sociedad adulta a través del trabajo, de la propia madurez y del reconocimiento por parte de los mayores. (Obiols, 2006 p.86).

Los duelos de un adolescente actual

La bibliografía determina la existencia de duelos en la adolescencia, se considerarán cada uno de estos procesos inherentes al pasaje por la adolescencia postulados en sus momentos particulares:

a- El duelo por el cuerpo perdido

El adolescente de la modernidad se encontraba perdiendo el idealizado y mimado cuerpo de la infancia, teniendo en perspectiva un período glorioso de juventud y lejos aún de lograr un cuerpo con características claramente adultas.

El adulto joven constituía el ideal estético por excelencia y el adolescente lucía un aspecto desgraciado.

Hoy en día el cuerpo adolescente ha pasado a idealizarse ya que constituye el momento en el cual logra cierta perfección que habrá que mantener todo el tiempo posible.

El adolescente deja el cuerpo de la niñez pero para ingresar de por sí en un estado socialmente declarado ideal. Por lo tanto no habrá una idea neta de duelo, de sufrir intensamente la pérdida del cuerpo de la infancia.

b- El duelo por los padres de la infancia

Los padres de la infancia son los únicos adultos en estado puro que se encuentran a lo largo de la vida. Ir creciendo significa descubrir que detrás de cada adulto, subsisten errores, aspectos inmaduros. La imagen de los niños de sus padres es una imagen idealizada, que será des-idealizada mientras vaya creciendo.

Los padres de hoy buscan ser jóvenes el mayor tiempo posible, desdibujan ante sus hijos el modelo de adulto que años atrás pretendía mostrarse, llevando a los niños a no incorporar una imagen de adulto claramente diferenciada y cuando llegan a adolescente encuentran en sus padres una persona que tiene sus mismas dudas, no mantiene valores claros, comparte sus mismos conflictos. Este adolescente actual no tiene que elaborar la pérdida de la figura de los padres de la infancia, se encuentra más cerca que nunca de ellos, incluso puede idealizarlos más aún.

c- El duelo por el rol y las identidades infantiles

Ser niño significa ser dependiente, refugiarse en la fantasía sin enfrentar la realidad, satisfacer rápidamente necesidades primitivas, jugar en vez que hacer esfuerzo. Ante una imagen de sí mismo real poco satisfactoria, el niño pequeño desarrolla una imagen ideal, un yo ideal en el cual se refugia. Esta estructura se organiza sobre la imagen omnipotente de los padres, que ante un error le permite movilizar esa imagen todopoderosa a sí mismo. En los desarrollos normales ese yo ideal se va acotando a medida que la realidad muestra sus límites. Los padres primero y los docentes después tienen la difícil tarea de lograr la introyección de otra estructura, el ideal del yo, eso que se debe ser, con valores como el esfuerzo, reconocimiento, consideración hacia el otro.

La adolescencia es la etapa donde se termina de consolidar el ideal del yo, para ello confluyen los padres, los docentes y la sociedad en su conjunto; hoy los medios de comunicación y gran parte de la sociedad nos muestran como modelo valores del yo ideal, que en otras épocas quedaban en la fantasía y no eran consagrados socialmente. Si se acepta este planteo, los valores primitivos de la infancia no sólo no se abandonan sino que se sostienen socialmente.

Obiols (p.118-119) afirma "...se sostenía que la identidad infantil perdida daba paso a la definitiva en un largo proceso de rebeldía, enfrentamiento y recomposición durante la adolescencia; hoy esta idea se ha modificado. La identidad se establecería sin mayor violencia, sin cambios radicales. La nueva identidad se estructuraría sin que apareciera la idea neta de un duelo, en tanto no habría pérdida que lo provocara.

Los nuevos adolescentes de hoy se colocan en un contexto valorativo, lejano del viejo sueño, cuando el progreso como proceso intergeneracional, ascendente, fundado en el sacrificio viable, el ahorro y la acumulación, para un proceso de despegue familiar en el largo plazo, era posible. Ese modelo fuertemente reglado es sustituido ahora por una cultura de *zafar*, cuya característica fundamentales la ausencia de reglas y la construcción de su legitimidad a partir del éxito alcanzado por los resultados obtenidos y no por los procedimientos. (Feijoó, p. 57).

3.1. – Influencia del escenario social sobre el adolescente

El proceso de globalización que se viene consolidando en América Latina desde hace ya más de tres décadas trajo aparejada una profunda reestructuración de los esquemas normativos al interior de cada una de las naciones, y cambios en las reglas de juego de funcionamiento de sus mercados.

Comparada con dos o tres décadas atrás América Latina es otra, vivimos en un escenario social nuevo. Hay por lo menos y a la forma de verlo de López 2002 (p.20) tres fenómenos que dan pie a esta afirmación: la retirada del Estado de su rol de orientador y garante de procesos sociales de integración, la mercantilización del mundo laboral y de los servicios sociales, y la profundización de los problemas de desigualdad y exclusión.

Según Tedesco (2000) (López, 2002, p 22) “el cambio en las condiciones de vida de la población esta poniendo en riesgo las condiciones de educabilidad” entendido a esta como una construcción social que trasciende al sujeto y su familia, y que da cuenta del desarrollo cognitivo básico que se produce en los primeros años de vida - vinculado a una adecuada estimulación afectiva, buena alimentación y salud - y la socialización primaria mediante la cual los niños adquieren los rudimentos de un marco básico que les permite incorporarse a una situación especializada distinta de la familia, como lo es la escuela. La idea central es que todo niño nace potencialmente educable, pero el contexto social opera, en muchos casos, como obstáculo que impide el desarrollo de esta potencialidad. (López y Tedesco, 2002, p. 9)

Los nuevos escenarios sociales, la emergencia de nuevas culturas, la desigualdad en la distribución de la riqueza, la consolidación de la pobreza en sectores históricamente considerado clases medias urbanas, la creciente exclusión de los sectores más marginales, los cambios en las condiciones de vida a partir de la década de los años 90 han significado un quiebre en la relación entre escuela y comunidad, y el comienzo de un proceso de alejamiento mutuo que pone en riesgo las posibilidades de educar.

Los nuevos procesos de socialización que se vienen suscitando, convergen en la conformación de un nuevo adolescente, generan nuevos alumnos. (López, 2002, p.23)

La pobreza ocupa un lugar central, el aumento de la misma es el resultado de períodos signados por crisis económicas, llevando a que casi todos los problemas de índole social que aquejan a las familias deriven de ella. (López, 2002, p.38).

El crecimiento económico no se tradujo en desarrollo social; por el contrario, profundizó las diferencias entre ricos y pobres, y alimentó los procesos de exclusión social; conformando dos espacios extremos en el mercado de trabajo, el de los incluidos, reservado a los sectores mejor posicionados de la sociedad, y el de los excluidos por la desocupación crónica, que afecta a quienes provienen de los sectores más pobres y marginados.

En situaciones de exclusión social es habitual observar trabajo adolescente, expulsión de estos de sus hogares, crisis familiares y la consecuente proliferación de niños en las calles, los cuales obstaculizan las posibilidades de una escolaridad plena.

Con respecto a los sectores medios, la inestabilidad en la articulación de las familias con el mercado del trabajo hace que todos los miembros del hogar aparezcan como reserva de recursos a ser movilizados en cualquier oportunidad laboral que surja; lo cual en muchos casos significa tener que suspender o abandonar los estudios. (López, 2002, p.49).

Casi la totalidad del empleo adolescente es precario y está dentro del sector informal de la economía; pero el problema más grande que plantea es que los adolescentes no asistan a la escuela, reduciendo así sus posibilidades futuras de acceder a mejores puestos de trabajo.

A su vez la incidencia de casos en mujeres adolescentes embarazadas es un problema fundamental de la institución escolar, ésta muestra grados muy bajos de receptividad para tratar con estos casos, ya que, si bien ha terminado aceptando que las embarazadas concurren a las escuelas, no ha sido igualmente eficaz en lograr que las cuestiones de derechos reproductivos entre el currículum escolar y al diseño de políticas para garantizar a las jóvenes los conocimientos necesarios para el ejercicio de una sexualidad que no esté dominada por el fatalismo

biológico. Sin embargo parece ser que en el embarazo adolescente existe una multicasualidad de orden socio-económico, cultural y psicológico, ya que algunos estudios han mostrado la búsqueda intencional del embarazo así como la formación temprana de parejas para huir de hogares en los que hay alcoholismo paterno, violencia familiar, condiciones de vida que favorecen la búsqueda de lazos afectivos y de pareja como manera de modificar una realidad que les resulta hostil. (Feijoó, p.48)

Parece ser también como afirma López 2002 (p.50) "...la crisis trae aparejada un conjunto de cambios en términos de valores y expectativas, que inevitablemente impactan en la cotidianeidad de la escuela. La valoración que las familias hacen de la educación implican un nuevo desafío para los educadores en su trabajo diario".

3.2 - Cambios en la composición y la dinámica de las familias

Producidos en las últimas décadas los cambios en la composición y la dinámica de las familias, implican en todos los casos la necesidad de redefinir los roles de sus miembros, las prácticas cotidianas y las estrategias a llevar adelante para garantizar un adecuado desarrollo de niños y jóvenes.

Se trata de cambios producidos en la conformación de las familias, pero también, y especialmente, en la dinámica interna y en la asignación de roles entre sus miembros. Existe una gran transformación de la composición familiar, y de su dinámica en el tiempo. El número de configuraciones familiares por las que un sujeto transita en el transcurso de su vida es cada vez mayor. Hoy conviven "matrimonios que terminan en separaciones y divorcios, hogares encabezados por jefas mujeres, hogares monoparentales de mujeres con hijos que alguna vez tuvieron un cónyuge que hoy no lo tienen por separación o divorcio, o de mujeres con hijos voluntaria o involuntariamente concebidos y nunca casadas o unidas; hogares "ensamblados" o "reconstituidos" en los que conviven los hijos de los unos, de las otras y de ambos; parejas que eligieron no tener hijos; mujeres solteras que, en cambio, decidieron tenerlos y criarlos ellas solas; hogares formados por parejas homosexuales o por parejas

heterosexuales que adoptaron uno o dos hijos, (...) todas formas de vivir en familia que se han acrecentado en el mundo en las últimas décadas" (Wainerman, 1994 López 131).

López 2002 (p. 132) afirma "...Estas transformaciones en la dinámica familiar adquieren sus particularidades en los diferentes estratos sociales; en los más bajos se percibe una tendencia de los jóvenes a acelerar el proceso de emancipación respecto al núcleo familiar de origen, lo cual en las mujeres se da de un modo significativo a través del embarazo, cada vez a edades más tempranas. En los sectores medios y altos, en cambio, se percibe una postergación a dichos procesos. La decisión de extender el tiempo de inmersión en experiencias que hacen a la formación personal, tales como estudiar, viajar, etc., se traduce, entre otras cosas, en una postergación de la decisión de tener el primer hijo, o de conformar una nueva familia".

3.3– Nuevos alumnos en el nivel secundario, masificación y obligatoriedad.

En el año 2006, en la República Argentina se promulga la Ley de Educación Nacional (Ley 26.206), que regula el ejercicio del derecho de enseñar y aprender consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella; como uno de sus principios más novedoso e importante se declara que la Educación Secundaria en toda la Nación es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de Educación Primaria (Artículo 29); define para todas las modalidades y orientaciones, la finalidad de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de los estudios (Artículo 30); divide a la educación secundaria en dos (2) ciclos: un (1) Ciclo Básico, de carácter común a todas las orientaciones y un (1) Ciclo Orientado, de carácter diversificado según distintas áreas del conocimiento, del mundo social y del trabajo (Artículo 31).

Producto de dicha Ley Nacional se produce en el país la masificación de la educación secundaria y el advenimiento de nuevos alumnos al sistema educativo, esta masificación del sistema produce una serie de transformaciones en las

instituciones escolares. La vieja escuela media reservada a las elites hoy debe responder a la demanda de nuevos contingentes de ingresantes.

Pero la masificación está acompañada por un cambio muy significativo en la morfología social de los alumnos. No sólo los adolescentes y jóvenes que se escolarizan son más, sino que son diferentes. Por una parte ingresan los que tradicionalmente estaban excluidos, jóvenes de los grupos sociales subordinados de las áreas urbanas primero y de las rurales después. Estos recién llegados al nivel medio traen consigo todo lo que ellos son como clase y como cultura. Pero también los jóvenes y los adolescentes de hoy son distintos de los primeros “usuarios” de la educación media. Los grandes cambios en los modos de producción y en la estructura social y familiar, las transformaciones en el plano de las instancias de producción y difusión de significados (la cultura) afectan profundamente los procesos de construcción de las subjetividades. (Tenti, p. 1)

Esta masificación del sistema a manera de entender de López, (p. 164) “...modificó la relación de los jóvenes y las familias con el sistema educativo. La irrupción de extraños en las aulas, niños que nunca habían ingresado a ellas, que ya no adoptan las actitudes escolares esperadas y las motivaciones previstas; llevaron a perder la imagen del alumno esperado, aquel para el cual fue pensada la escuela, y se impone un nuevo joven en el cual las instituciones nunca pensaron”.

Los alumnos que hoy entran a nuestras escuelas poco tienen que ver con aquel alumno para lo cual los docentes fueron entrenados, para aquel ante el cual sí sabrían qué hacer. (López, 2002, p. 82).

Hoy los alumnos son otros alumnos, expresión de la nueva realidad social, con otras expectativas, y con otra valorización de la escuela. (López, 2002, p. 147) Los cambios y transformaciones culturales desencadenan conflictos en las instituciones escolares debido a los cambios generacionales; configurados en las últimas décadas, se pierden los límites de edades, las construcciones sociales que se establecen convencionalmente, por cual los sistemas de reglas y recursos que estructuran las prácticas sociales y educativas acompañan a los nuevos modos de producción de estructuras sociales y familiares. Al tener que incluir a todos los adolescentes en el sistema se explicitan tres ejes problemáticos que describe

Tenti Fanfani (2000, p. 2), la identidad y cultura de los adolescentes, el déficit de interés y la crisis de autoridad pedagógica, todas estas problemáticas unidas por el hilo conductor de la relación entre condiciones de vida y cultura del alumnado y la cultura propia de las instituciones escolares.

La masificación y la obligatoriedad plantean un desafío inédito al sentido actual de la enseñanza media, tanto para la sociedad, como para sus protagonistas: los alumnos, sus familias y los docentes. La expansión de la escolarización de los adolescentes pone en crisis no sólo el sentido de ciertas prácticas institucionales clásicas, sino la propia racionalidad del nivel.

4- Diseño de investigación

Problema: Según diferentes estudios, el perfil del alumno que transita el nivel medio en la actualidad se ha modificado. Esta situación ¿influye en las prácticas pedagógicas de los docentes de Educación Física?

Objetivo general:

- Observar la relación existente entre el perfil de alumno que asiste a la escuela secundaria y las prácticas pedagógicas de los profesores de Educación Física.

Objetivos específicos:

- Conocer las características propias del alumno que asiste al nivel secundario.
- Conocer las percepciones de los docentes en relación a los alumnos que asisten a sus clases.
- Identificar estrategias de trabajo y estilos de enseñanza acordes para el desarrollo de las prácticas pedagógicas de los docentes de Educación Física ligadas a las características propias del alumno actual.

Tipo de investigación: Cualitativo, exploratorio.

Tipo de diseño: No experimental, transeccional.

Unidad de análisis: Profesores de Educación Física del nivel secundario.

Población: Profesores de Educación Física del nivel secundario de la provincia de Buenos Aires.

Tipo de muestra: Se tomó como muestra a todos los profesores de Educación Física de las cuatro escuelas del nivel secundario de la Localidad de Turdera, partido de Lomas de Zamora, de las cuales dos escuelas son de gestión privada y

dos escuelas son de gestión estatal.

Modo de selección: No probabilística.

Instrumentos de recolección de datos: Entrevistas semi- estructuradas.

5- Análisis

Para el trabajo de campo se eligió la entrevista semi- estructurada ya que permite recabar datos del campo de manera tal que propicia la profundización respecto de las diferentes dimensiones de análisis seleccionadas.

La presentación y el análisis de los datos se organizan a partir de diferentes aspectos considerados relevantes para realizar la profundización respecto de las incidencias del alumnado en las prácticas pedagógicas de los profesores de Educación Física del nivel secundario; se tuvieron en cuenta la percepción que los docentes poseen sobre el alumno, cuales consideran que son sus principales problemáticas, como creen que estos inciden en sus prácticas pedagógicas, las relaciones entre los contenidos que se enseñan y los prescriptos por el diseño curricular vigente, las características de su metodología de trabajo en función de estos alumnos como así también temas relacionados a carencias o faltas en su formación para trabajar en el presente.

Estas dimensiones fueron destinadas con sus respectivas preguntas, para intentar responder a todos los objetivos específicos planteados en este trabajo.

Se realizaron 7 entrevistas a los docentes de Educación Física de las 4 escuelas del nivel secundario del sector público y privado de la localidad de Turdera, de los cuales dos de ellos poseen más de 20 años de antigüedad en la docencia y además obtuvieron su título de Licenciados en Educación Física en los últimos años, tres poseen entre 10 y 19 años de antigüedad y los restantes dos se encuentran entre los 5 y los 9 años de antigüedad en sus cargos.

Luego de haber realizado el trabajo de campo, los resultados arrojados fueron los siguientes:

En tanto a la percepción que poseen los docentes sobre el alumno en la actualidad, los siete docentes concuerdan en que ha sufrido variaciones en los últimos años producto de los cambios sociales, caracterizándose por una gran falta de valores y por la pérdida del respeto al rol docente cambiando su visión hacia el mismo, consideran como principales atributos del alumno el desinterés, la desmotivación y un carácter desafiador.

Al respecto de las problemáticas que observan en sus alumnos, cinco docentes consideran que el mayor problema que poseen los alumnos e influyen en su carácter y comportamiento son los derivados de su propio seno familiar, abandono, separaciones y desgranamiento de las familias encabezan sus opiniones; los problemas de conducta y violencia le siguen en la escala de valoración, apareciendo luego los problemas económicos.

Tomando la incidencia del alumno en sus prácticas pedagógicas los siete docentes entrevistados manifiestan que sus clases se ven afectadas e incluso debieron modificarlas para adaptarse a los alumnos que las integran, ejemplos de ello son los mencionados por un docente que dice haber tenido que modificar su planificación en torno al grupo que le correspondía y otro que afirma no poder trabajar ciertos contenidos deportivos porque los mismos podrían llevar a problemas de agresión entre los alumnos.

En cuanto a la categoría de análisis que refiere a la relación entre los contenidos que se enseñan y los prescritos cinco docentes dicen no poder cumplir con los lineamientos del diseño curricular, cuatro de ellos afirman poner mayor énfasis en el desarrollo de sus clases en los valores éticos y morales más que en el resto de los contenidos que inclusive no consiguen trabajar y un docente afirma que trabajando duro se pueden trabajar todos los contenidos que marca el diseño.

En relación a las características de la metodología empleada en función del alumnado las respuestas fueron diversas, se ha mencionado en dos casos el trabajo con pequeños grupos y poco material didáctico, un docente dice no poder trabajar de otra forma que no sea individualmente y a su vez aparecen términos como negociación, socialización, progresión, descubrimiento guiado que dan una orientación a la diversidad de metodologías y formas de enfrentar las clases que

manejan o implementan los docentes de esta área en relación a un alumno que todos consideraron distinto al de épocas anteriores.

La última categoría de análisis gira en torno a temas relacionados a carencias o faltas en su formación para trabajar hoy en día, seis docentes dicen estar capacitados para enfrentar las situaciones que les presentan los alumnos y uno dice no considerarse lo suficientemente capacitado para esto, cuatro concuerdan en que la capacitación es fundamental, uno afirma que el profesorado no los prepara para enfrentar estos casos, otro docente asevera que el trabajo diario es la mejor forma de capacitarse y adaptarse y otro docente afirma que deberían acentuar su formación en aspectos psicopedagógicos.

Llevando estas categorías de análisis a la división entre docentes que desempeñan su rol en escuela estatal o escuela privada, se puede percibir que los entrevistados de los dos sectores perciben cambios notorios en el alumnado, difiriendo las mayores y más importantes problemáticas señaladas, los docentes del sector estatal manifiestan que los problemas más importantes de los alumnos son los provenientes del sector económico, de ellos derivan otros como trabajo adolescente, violencia, adicciones y ausentismo; en tanto los docentes del sector privado manifiestan que es del propio seno familiar de dónde surgen la mayor parte de los problemas del alumno actual.

En tanto a la influencia del alumnado en sus clases y su capacitación para desempeñarse en el rol docente se encuentran semejanzas de opinión; por último se puede señalar que existe una mayor inclinación por parte de los docentes del Estado ha expresar que les es muy complicado cumplir con todos o la mayoría de los contenidos del diseño curricular, en tanto los profesores del sector privado dicen poder lograr estos objetivos con esmero y trabajo duro.

6- Conclusiones

Los cambios políticos, sociales y económicos que ha sufrido la Argentina han afectado al conjunto de personas que integran la sociedad, los estilos de vida han cambiado y el adolescente influenciado por todos estos factores no se ha mantenido al margen de dicha situación.

La expansión del fenómeno de la pobreza, la vulnerabilidad, la nueva composición y dinámicas familiares; la exclusión de grandes grupos de familias, niños y adolescentes del sistema productivo y del consumo afectan directamente al alumno que hoy asiste al nivel secundario afectándolo y diferenciándolo de aquel alumno que asistía al nivel secundario décadas atrás; por lo recolectado en las entrevistas se puede decir que esta situación es percibida por los docentes del área de Educación Física del nivel secundario que manifiestan que los mayores problemas que poseen los alumnos actualmente son aquellos derivados de su propio seno familiar ya sea por abandono, separaciones, o nuevas composiciones que disciernen de la familia tipo; mencionando luego los aspectos económicos y las consecuencias que estos acarrearán en las conductas y comportamientos de los jóvenes.

Los docentes del área refieren que los cambios sociales y económicos mencionados han repercutido en los alumnos de tal manera que les permiten identificar en ellos nuevas características que los determinan e identifican como pueden ser el desinterés, la desmotivación, su carácter desafiador, la falta de valores y la pérdida del respeto al rol docente; produciendo estas situaciones una alteración directa sobre sus prácticas pedagógicas, su trabajo y su identidad profesional llegando inclusive al nivel de modificar su rol de educador.

Se puede percibir a través de lo expuesto y considerando lo manifestado por los docentes entrevistados que las características del alumno actual han influenciado, alterado y modificado las prácticas docentes del nivel secundario de los profesores de Educación Física, sus planificaciones, su metodología de enseñanza y sus estilos de abordaje empleados tradicionalmente ya no son adaptables a la complejidad que les plantea la situación actual.

La educación es una de los factores fundamentales para el desarrollo de una sociedad, una de sus finalidades es la formación del individuo para que asuma las transformaciones que demanda la sociedad, interactúe con el medio de forma crítica y productiva, y logre la participación política consolidando los valores democráticos necesarios para avanzar en los procesos de cambio.

Dentro de su estructura organizativa la sociedad incluye al docente, quien tiene en sus manos elementos indispensables para realizar las transformaciones

necesarias: el grupo de alumnos que se le ha confiado, el liderazgo que la profesión docente en si misma incluye, un espacio físico constituido por la institución educativa como expresión concreta y tangible de la política educativa de un país.

El aula tradicionalmente entendida es hoy muy difícil de sostener; la innegable presencia de sujetos que se escapan de la impronta homogénea de la escuela y que no responden a sus ansias de equiparación de niveles y rendimientos escolares marca puntos de vulnerabilidad en la apariencia escolar. Los jóvenes que hoy asisten a la escuela secundaria no son iguales a los que lo hacían tiempo atrás, inclusive a partir de la masificación del sistema y la obligatoriedad del nivel aparecen en ella grupos de jóvenes que nunca habían participado de sus clases llevando a los docentes al reconocimiento de las innegables diferencias y desigualdades existentes.

Las prácticas pedagógicas de antaño ya no pueden responder a las necesidades de un nuevo alumno, cambiante y afectado por múltiples variables, hoy es indispensable un docente capacitado con fuerte responsabilidad en el trabajo diario y con gran temple que le permita enfrentar la dura situación planteada desde un grupo de alumnos desmotivados, desinteresados, violentos, con problemas de desnutrición y adicciones, entre otros mencionados por los docentes entrevistados. Dicha situación se ve reflejada en lo expuesto por los docentes entrevistados, que manifiestan en su mayoría sentirse capacitados para enfrentarlo pero con algunas carencias provenientes de su formación en torno a la contención de los alumnos y abordaje de sus problemáticas, dicen haber tenido que modificar sus estrategias de trabajo, sus estilos de enseñanza e inclusive sus planificaciones didácticas en pos de buscar el mejor desarrollo de sus clases; afirman a su vez que los diseños curriculares actuales, determinados por la búsqueda de resolución de cuestiones motrices por medio de aspectos deportivos ya sean estratégicos, tácticos o técnicos, la toma de conciencia del propio cuerpo, de la funcionalidad y potencialidades motrices del mismo y el desarrollo de las capacidades condicionales y coordinativas son muy difíciles de cumplir con este perfil de alumno al cual se enfrentan y que sus prácticas pedagógicas particulares apuntan como primer punto a trabajar mediante el juego o los deportes aspectos

sociales, éticos y morales mas que los anteriormente señalados.

Las clases de Educación Física se caracterizan por su carácter complejo, lo que resulta de la multiplicidad de variables que en ellas intervienen; para desenvolverse en el mundo que hoy se presenta, con este alumno anteriormente descrito, los docentes deben, para poder desarrollar sus prácticas pedagógicas en forma correcta además de conocer cuales son las nuevas características de sus alumnos, tomar en cuenta sus propias prácticas culturales, las ideas previas que ellos poseen y para qué piensan que les van a servir las herramientas que les brindan los docentes, sus intereses y expectativas, los saberes motrices disponibles, tanto como las experiencias gimnásticas y deportivas vividas con su carga de valoración y emocionalidad.

De lo recogido de las investigaciones citadas en conjunto con lo expresado por los docentes entrevistados se puede afirmar también que los estilos de enseñanza directivos utilizados tradicionalmente en las prácticas de la Educación Física escolar han producido y producen un entramado de relaciones de poder entre el profesorado y el estudiantado, caracterizadas por el disciplinamiento, la normalización, la competencia y la homogenización, lo que lleva hoy en día a favorecer los aspectos negativos del alumnado, si bien el docente es la autoridad y esta hoy se encuentra cuestionada es por medio de los estilos directivos que los docentes de Educación Física promueven en sus clases la inhibición de la participación de los alumnos, su libre iniciativa, el diálogo, el placer por el juego y el deporte e inclusive llegan generar indirectamente agresión y violencia; es en los tiempos actuales que se debe favorecer la utilización de estilos de enseñanza participativos, basados en el trabajo en grupos y en la solución de problemas, estos potencian la integración, la cooperación, la pregunta, el desarrollo de ideas, el goce, la alegría, la solidaridad, el entusiasmo y la autonomía, propician el cambio de roles entre estudiantes y docentes transformando las relaciones verticales en relaciones de participación y responsabilidad.

7- Bibliografía

Bibliografía citada:

- Tedesco, Juan Carlos, 2002, Nuevos tiempos y nuevos docentes, Unesco
- Díaz Mario, 1990, De la práctica pedagógica al texto pedagógico. En Pedagogía y Saberes N° 1, P. 14,27. Universidad Pedagógica Nacional
- Tenti Fanfani, E, 2000, Una escuela para los adolescentes. Reflexiones y propuestas. Editorial Losada, Buenos Aires
- M. Blandón, V. A. Molina, E. Vergara, La pedagogía de la motricidad como estrategia de la promoción de la salud, 2003, revista Iberoamericana de educación. N° 38 (2005), pp. 87-103 en la institución educativa José Félix de Restrepo Vélez, del municipio de Sabaneta, Antioquia, Colombia.
- De Vincenzi, Ariana. 2009. Concepciones de enseñanza y su relación con las prácticas docentes: un estudio con profesores universitarios. Educación y Educadores, Agosto, 87-101.
- Díaz Martínez Ximena, 2005 Impacto de la reforma educativa chilena en las prácticas pedagógicas de educación física, nivel básico, Praxis educativa, 27-33.
- Reyes, Alejandro. 2009. La escuela secundaria como espacio de construcción de identidades juveniles. Revista Mexicana de Investigación Educativa, enero-marzo, 147-174.
- Gutiérrez Sanmartín, Melchor Pilsa Doménech, Cristina; Torres Benet, Elisa. 2007; Perfil de la educación física y sus profesores desde el punto de vista de los alumnos. RICYDE. Revista Internacional de Ciencias del Deporte, julio, 39-52.
- Dussel Inés, 2008. Estudio nacional sobre las opiniones de jóvenes y docentes sobre la escuela media Argentina, Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación, ISSN 1134-0312, Vol. 16, N° 6, 2008, págs. 30-41
- Consuelo Buchón, Carmen Valdivia, Pedagogía, 1971, Narcea, S.A. 30 edición, 2° reimpresión.

- Cerezo, Héctor, 2007, Corrientes pedagógicas contemporáneas. Odiseo, revista electrónica de pedagogía, 4, (7). Recuperado el día 01 de Septiembre de 2010 de: <http://www.odiseo.com.mx/2006/07/cerezo-corrientes.html>.
- Zaccagnini Mario, 2000, Impacto de los paradigmas pedagógicos históricos en las prácticas educativas contemporáneas. Investigador del grupo G.I.S.E.A. (U.D.M.D.P.) Revista Iberoamericana de educación
- Sanjurjo y Rodríguez, 2003, Volver a pensar la clase, Rosario, Homo Sapiens.
- Colectivo de autores, 2000, Tendencias pedagógicas en la realidad educativa actual. Tarija – Bolivia, Cepes, Universidad de La Habana; editorial Universitaria “Juan Manuel Saracho”
- Pozo, Juan Ignacio, 1989 Teorías cognitivas del aprendizaje, Universidad Autónoma de Madrid.
- Sánchez Bañuelos, Fernando (1997) Didáctica de la Educación Física y el Deporte, Madrid, Gymnos.
- Mosston Muska, 1988, La enseñanza de la educación física, Barcelona, Paidós.
- López Néstor, Equidad educativa y desigualdad social: desafíos a la educación en el nuevo escenario Latinoamericano, 2002, Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, UNESCO.
- Feijóo María del Carmen, Equidad social y educación en los años ´90, 2002, Buenos Aires, Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, UNESCO.
- Néstor López , Juan Carlos Tedesco, 2002 Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación, Buenos Aires
- Guillermo Obiols, Silvia Di Segni Obiols, 2006, Adolescencia, posmodernidad y escuela: la crisis de la enseñanza media, Bs As, Noveduc.

7.2 - Bibliografía consultada:

- Lorenzo Luzuriaga, Diccionario de pedagogía, 1960, Buenos Aires, Editorial Losada S.A.
- Ley de Educación Nacional 26.206, 2006
- Tenti Fanfani Emilio, Educación media para todos, los desafíos de la democratización, 2003, Argentina, Osde-Altamira.
- La planificación desde un currículum prescriptivo, 2009, Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.
- Aportes para la construcción curricular del área de Educación Física, Tomo I y II, 2003, Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.
- La planificación, una hipótesis para orientar la enseñanza en Educación Física, documento N° 1 2008, Dirección de Educación Física, Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.
- Diseño Curricular de Educación Física para la Educación Secundaria, 2007 Dirección General de Cultura y Educación, Gobierno de la Provincia de Buenos Aires.

8- Anexos

INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Modelo de entrevista semi- estructurada realizada:

Presentación:

Mi nombre es Soccorso Agustín, soy Profesor de Educación Física, y estoy cursando la Licenciatura en Gestión de Instituciones Educativas en la Universidad Abierta Interamericana. Estoy realizando una entrevista con el propósito de obtener la información necesaria para indagar acerca de las incidencias de los alumnos en las prácticas pedagógicas de Educación Física en el nivel secundario, basando mi trabajo de campo en la localidad de Turdera.

La entrevista tendrá una duración de aproximadamente una hora por entrevistado, será grabada para su mejor recopilación, siempre que se cuente con la autorización del entrevistado.

Fecha y hora:

Datos del entrevistador:

Nombre:

Datos de l entrevistado:

Nombre:

Profesión:

Antigüedad en la profesión:

Antigüedad en la institución:

Preguntas de partida en base a cada categoría de análisis

a- Percepción sobre el alumno en la actualidad

¿Considera que el alumno ha cambiado en las últimas décadas?

¿Cuál podría ser a su entender el cambio mas relevante sufrido por ellos?

¿A qué factores podría atribuir esta situación?

b- Problemáticas del alumnado

- ¿Qué problemas encuentra entre su alumnado?
- ¿Cuáles considera los más relevantes?

c- Incidencia del alumno en sus prácticas pedagógicas

- ¿Inciden estos cambios en los alumnos en el desarrollo de sus clases?
- ¿Y a la hora de realizar su planificación?
- ¿Cuál es el estilo de enseñanza que más utiliza en sus clases?

d- Relación entre los contenidos que se enseñan y los prescriptos

- ¿Logra trabajar en sus clases los contenidos del Diseño Curricular?

e- Características de la metodología en función del alumnado

- ¿Cuál es su metodología de trabajo?
- ¿Qué aspectos tiene en cuenta a la hora de plantear sus clases?
- ¿Debió modificar su metodología de trabajo o estrategias de enseñanza para adaptarse a las necesidades o requerimientos del alumnado?
- ¿Ha visto modificado su rol docente?

f- Temas relacionados a carencias o faltas en su formación para trabajar hoy en día

- ¿Se considera capacitado para enfrentar al alumno que asiste a sus clases?
- ¿Qué aspectos debería reforzar para poder superar esta situación?

Análisis de los datos

ENTREVISTA N°	CATEGORÍA DE ANÁLISIS a	CATEGORÍA DE ANÁLISIS b	CATEGORÍA DE ANÁLISIS c	CATEGORÍA DE ANÁLISIS d	CATEGORÍA DE ANÁLISIS e	CATEGORÍA DE ANÁLISIS f
1 Docente del sector estatal de 47 años de edad y 21 años de antigüedad en la docencia	“ El alumno ha cambiado, se encuentra influenciado por profundos cambios sociales, cambió la visión hacia el docente”	“ La conducta es el peor de los problemas, ya no existe el respeto inclusive ni entre pares”	“ El comportamiento del alumno incide totalmente en mi manera de trabajar”	“ Casi nunca puedo trabajar los contenidos planteados por el diseño curricular”	“ Trabajo en relación al contexto, en forma individual, no me gusta trabajar en grupos en este nivel”	“ Me encuentro capacitado para trabajar con este alumno, la capacitación es fundamental”
2 Docente del sector estatal de 33 años de edad y 7 años de antigüedad en la docencia	“ Existen grandes cambios en el alumno, considero la falta de valores y el desinterés por la educación como los principales”	“ La mayor problemática se da por problemas económicos y por el desgranamiento familiar y los problemas sociales que esto acarrea, abandono, adicciones”	“ Sigo con un trabajo constructivo pero debo adaptar mi manera de trabajar a las características de cada grupo”	“ Intento trabajar los contenidos sociales de la materia, los deportivos no creo que puedan ser trabajados en la manera que están planteados”	“ Trabajo de la fácil a lo difícil, buscando que los alumnos se diviertan para que puedan aprender”	“ No me siento capacitado completamente para enfrentar este nuevo alumno, día a día descubro cosas nuevas; la escuela debería brindarnos más apoyo y capacitación”
3 Docente del sector privado de 50 años de edad y 22 años de antigüedad en la docencia	“ El alumno ya no es el de antes, se han perdido las escalas de valores, la esencia del juego y el valor de la felicidad”	“ La violencia cotidiana es terrible, la familia se ha destruido, los jóvenes de hoy no encuentran contención alguna”	“ Mis clases están completamente determinadas por el alumno que las componen, me gusta trabajar sobre el propio aprendizaje, el descubrimiento y la enseñanza entre pares pero debo adaptarme a los alumnos”	“ Con esmero y dedicación logro trabajar los contenidos que marca el diseño”	“ Trabajo con juegos de socialización con contenidos actitudinales y deportivos”	“ Me considero capacitado para enfrentar este nuevo adolescente, por supuesto uno debe capacitarse constantemente”

<p>4</p> <p>Docente del sector privado de 30 años de edad y 6 años de antigüedad en la docencia</p>	<p>“ No hace tanto que trabajo pero noto que el alumno cambia inclusive año a año esta completamente desinteresado y desmotivado”</p>	<p>“ La edad es un problema crítico, pero lo económico, lo familiar, la falta de respeto y principalmente la violencia encabezan la lista de situaciones dominantes”</p>	<p>“ Claramente que este alumno incide en mis clases, no hay jornada dónde no deba enfrentar situaciones como las mencionadas, inclusive mi planificación gira en torno a esto”</p>	<p>“ Se adecúa, intento poner mucho énfasis en los contenidos referidos al respeto y los valores”</p>	<p>“ Mi metodología de trabajo es la negociación, si no arreglo con los chicos no existe metodología de trabajo que funcione”</p>	<p>“ Hasta el momento me encuentro capacitado, pero creo que día a día debo reforzar muchos aspectos de mi trabajo”</p>
<p>5</p> <p>Docente del sector estatal de 42 años de edad y 15 años de antigüedad en la docencia</p>	<p>“ El alumno ya no es el de antes, ahora te desafían, te quieren superar y no respetan el trabajo del profesor”</p>	<p>“ Vivimos en un mundo muy complejo, los problemas sociales, económicos y familiares son los principales problemas que tienen los chicos”</p>	<p>“ Yo me adapto a los alumnos no ellos a mí, mis clases son armadas en torno a las características de los chicos”</p>	<p>“ Es imposible trabajar todos los contenidos del diseño, por medio del juego intento darle preponderancia a las buenas actitudes y el respeto al prójimo”</p>	<p>“ Debo trabajar en pequeños grupos y con poco material didáctico para poder mantener el control de la clase, el descubrimiento guiado es mi favorito pero pocas veces puedo implementarlo”</p>	<p>“ Me capacito constantemente e sino el sistema y los chicos te aplastan, el profesorado no te prepara para enfrentar esta situación”</p>
<p>6</p> <p>Docente del sector estatal de 40 años de edad y 12 años de antigüedad en la docencia</p>	<p>“ En todos mis años de trabajo me he enfrentado a diferentes estándares de alumnos, el que viene hoy a la escuela es muy particular, muy distinto a los de otras épocas”</p>	<p>“ Considero que las mayores problemáticas provienen del nivel económico y esa es su raíz, pobreza, violencia, adicciones son sus consecuencias y las tenemos presentes a diario en las clases”</p>	<p>“ Si, por completo; elegí en el nivel secundario y con varones ya no dar deportes de exigencia o contacto, algunos pibes vienen sin comer y estoy cansado de que se quieran agarrar a las piñas siempre”</p>	<p>“ Eso es una utopía, los que los diseñaron hace años que no pisan una clase de Educación Física, son absurdos”</p>	<p>“ Mi manera de trabajar ya no es la que usaba antes, esta no me gusta pero es a lo que debo enfrentarme sino tendría que dedicarme a otra cosa, lo tomo como un reto pero hay muchas adversidades”</p>	<p>“ Hace mucho que no me capacito en torno a problemáticas del alumnado pero los años de trabajo hacen que uno pueda enfrentar esta situación, uno se adapta y reacciona de maneras hábiles”</p>

<p>7</p> <p>Docente del sector privado de 34 años de edad y 10 años de antigüedad en la docencia</p>	<p>“Considero que el alumno ha cambiado en estos últimos años de forma relevante, no se compromete con nada, ha perdido el sentido de responsabilidad y el respeto a todo”</p>	<p>“ La mayor problemática actual parte de la propia casa, los padres ya no se comprometen en la educación de sus hijos, estos están solos mucho tiempo y los roles que hoy posee no son los de su edad”</p>	<p>“ En muchas ocasiones mis clases están determinadas por el grupo, aún hoy puedo ser yo quien organice mis prácticas”</p>	<p>“Generalmente logro trabajar los contenidos del diseño, aunque no todos con la misma intensidad, predominando los sociales”</p>	<p>“ Mi forma de plantear el trabajo han tenido que variar, pero esto depende más que de los alumnos del espacio y el material del cual dispongo en relación al gran tamaño de los grupos”</p>	<p>“ Me considero capacitado, pero creo que necesitamos los docentes un poco más de conocimiento en aspectos psicopedagógicos para atender a las características actuales del alumno actual”</p>
--	--	--	---	--	--	--