



Maestría en Didáctica Superior
Universidad Claeh-Montevideo-Uruguay

**La práctica reflexiva como forma de
enseñanza de la Educación Física en las
Escuelas de Primara**

**Propuesta metodológica para la transformación de las prácticas de enseñanza
de la Educación Física en Educación Primaria en Maldonado**

Sebastián de los Santos
Tutora Magister Marcela Oroño
Grado 3 I.S.E.F. Universidad de la República

Montevideo – Uruguay - 2020

Sebastián de los Santos
Maestría en Didáctica Superior



A Fernanda, compañera, amiga y maestra.
A Paulina y Felipe por estar a mi lado y ser mi sostén.

Agradecimientos

Esta tesis es consecuencia de un trabajo en el cual ha estado influido por muchas personas.

En primer lugar, a mi tutora, Marcela, una gran amiga y compañera de la cual me ha enseñado a ser un mejor docente, pero sin dudas a ser una mejor persona. Los argumentos que se fundan para agradecerte son todo lo que has hecho por mí, en especial por aceptar, por ser parte e inspirarme en esta investigación. Has sido y seguirás siendo una persona importante en mi formación, tanto como docente como persona. Espero estar a tu altura para seguir trabajando juntos.

También quiero agradecer a Guillermo, por todos los momentos que compartimos, de dialogo permanente, por abrirme la posibilidad de trabajar juntos un tramo, muy importante, de la investigación; lo que permitió refirmar la idea que en colectivo y con prácticas de enseñanza críticas es posible un mundo más justo.

Este trabajo, entre docentes -con todas las letras- me recuerdan por qué somos profesores, por qué nos dedicamos a esta tarea y por qué lo seguiremos haciendo.

No quiero olvidarme de las personas que conocí en el trayecto de la maestría, a todos los compañeros que fueron y son parte del aprendizaje constante dentro del Claeh, no pretendo nombrarlos uno por uno por miedo a olvidarme de alguno de ellos, pero sin dudas son partícipes intelectuales de la tesis.

A los docentes, agradezco a cada uno de ellos, fundamentalmente a Julia por ser parte del impulso para continuar trabajando e investigando, a Renée, Ada, María, Walter, Ricardo, Mónica, Federico y Lilian. Espero no olvidarme de ninguno. Gracias a todos.

A mi hermosa familia, a Fernanda, por impulsarme y sostenerme en todo el proceso de estudio, por tu tiempo de escucha y de opiniones acertadas, por tu paciencia y principalmente por ayudarme a ser una mejor persona; a Paulina y Felipe por el tiempo que les quite de jugar, pero sin dudas que lo voy a recuperar pronto.

Con la entrega de la tesis culmina un ciclo que comenzó en el 2017, con sus idas y venidas, de estudio y de debates entre docentes y compañeros con la intención implícita en cada uno de nosotros de un mundo más justo y mejor para las futuras generaciones. Sin dudar, estamos en la profesión más hermosa y gratificante de todas, la docencia.

Gracias a todos.

Índice

Introducción	1
Capítulo 1.....	3
Justificación	3
1.1. Las prácticas de enseñanza como acción social	3
1.2. Síntesis histórica y jurídica de la Educación Física.....	5
Capítulo 2.....	8
Teoría crítica	8
2.1. Orígenes- Escuela de Frankfurt	8
Capítulo 3.....	13
Objetivos de la investigación.....	13
3.1. Objetivo General:.....	13
3.2. Objetivos Específicos:	13
Capítulo 4.....	14
Conexión teórica	14
4.1. Educación.....	14
4.2. Cultura	18
4.3. Enseñanza	23
4.4. Práctica y teoría	27
4.5. Prácticas Dominantes.....	30
4.5. Prácticas Reflexivas	35
4.6. Objeto de estudio de la Educación Física	38
4.7. Carácter pedagógico de la Educación Física	41
4.8. Prácticas de Enseñanza de la Educación Física	43
4.9. Concepto de metodología	50

Capítulo 5.....	56
Modelo de investigación.....	56
5.1. Fundamentación crítica hacia la investigación tradicional.....	56
5.2. Investigación-Acción.....	57
Capítulo 6.....	64
Marco metodológico.....	64
6.1. Diseño y aspectos metodológicos.....	64
6.1.1. Recogida de información.....	64
6.1.2. Selección de la muestra.....	65
6.1.3. Metodología y puesta en práctica.....	68
6.2.1. Instrumentos de observación.....	70
6.2.2. Observación de clases.....	70
6.2.3. Categorías de análisis.....	71
6.2.4. Construcción de dispositivo de observación de las clases.....	74
6.2.5. Diario de observación.....	76
6.2.6. Acceso al campo.....	77
Capítulo 7.....	78
Plan de trabajo y cronograma.....	78
7.1. Puesta en práctica.....	78
7.2. Etapas y puesta en práctica.....	79
7.3. Resultados previstos.....	80
7.4. Referencia sobre de las prácticas dominantes en los docentes que participan en la investigación.....	81
7.5. Modificación en el proceso de investigación.....	82
Capítulo 8.....	83
Propuesta de cambio en las prácticas de enseñanza.....	83

8.1. Carácter crítico de las prácticas de enseñanza de la Educación Física.....	83
8.2. Presentación de resultados obtenidos	90
8.3. Recogida y tratamiento de datos	92
8.3.1. Entrevista final.....	92
8.3.2. Análisis de la entrevista	94
Conclusiones.....	96
Limitaciones.....	99
Sugerencias	100
Bibliografía	101
Anexo 1.....	108
Entrevista al docente.....	108
Anexo 2.....	112
Anexo 3.....	114

Introducción

“Al fin y al cabo, somos lo que hacemos para cambiar lo que somos. La identidad no es una pieza de museo, quietecita en la vitrina, sino la siempre asombrosa síntesis de las contradicciones nuestras de cada día”. (Galeano, 1996)

El proyecto se basa en un trabajo conjunto con un grupo de docentes de educación física de Primaria del Departamento de Maldonado centrado en el repensar sus prácticas por medio de una investigación- acción. Tomando como punto de partida una investigación realizada en los años 2012 y 2013, por la línea de Investigación de Deporte y educación física inscripta en la Comisión Sectorial de Investigación Científica (C.S.I.C.) de la UDELAR que reafirma antecedentes que son importantes para el curso del proyecto. La Tesis de Maestría fue realizada por la Profesora de Educación Física Ana Peri Hada (2018), el trabajo se hizo en coordinación con el ISEF (Instituto Superior de Educación física) y con el CEIP (Consejo de Educación Inicial y Primaria). El estudio arrojó datos en referencia a los modelos didácticos de enseñanza que se encontraban los docentes de Educación física entrevistados. La autora estableció cuatro modelos didácticos: el técnico, el tecnocrático, el psicologizado y el crítico. De los datos desprendidos surge que las prácticas de enseñanza de la mayoría de los docentes se encontraban posicionadas en los modelos didácticos tradicionales y tecnocráticos y, los casos que se encontraban en un modelo didáctico crítico eran una ínfima minoría (Peri Hada, 2013). Sin dudas un punto interesante para un análisis y reflexión.

La intención de esta tesis es dar respuesta a la siguiente pregunta. ¿Qué características deberán tener las prácticas de enseñanza de la educación física para generar una transformación de las prácticas dominantes inscriptas en el paradigma tradicional? Es trabajar con y para que los docentes encuentren una alternativa a sus prácticas, generando una transformación y que den cuenta de una intencionalidad como un hecho político y cultural. Tomando palabras de Heráclito, la única certeza que tenemos es el cambio. En la intencionalidad del cambio deberá preponderar la determinación del docente como sujeto crítico, dispuesto a reconstruir su acción práctica y que esta tendrá una implicancia

social, política y cultural directa sobre los estudiantes. En el trabajo con los docentes se pretende darle un sentido diferente a la enseñanza, entendiéndola no como un hecho social neutro, sino como suceso político¹ que da cuenta, al momento de la práctica, del posicionamiento del docente frente a sus consignas personales histórico- culturales.

Una ciencia educativa crítica, en cambio, atribuye a la reforma educacional los predicados de participativa y colaborativa; plantea una forma de investigación educativa concebida como análisis crítico que se encamina a la *transformación* de las prácticas educativas, de los entendimientos educativos y de los valores educativos de las personas que intervienen en el proceso, así como de las estructuras sociales e institucionales que definen el marco de actuación de dichas personas. (Carr y Kemmis, 1988)

La propuesta es una investigación-acción tiene la finalidad no solo conceptualizar cómo los agentes transforman sus maneras de pensar con respecto a las prácticas de enseñanza, sino, colaborar con la transformación de la educación (Carr y Kemiss,1988). En este proceso de todos los agentes participantes deberán estar inclinados a que se produzca el proceso de transformación. Es comprender la intencionalidad subyacente a las prácticas, y que, estas deberán dejar una huella social, política y cultural en los agentes involucrados en la marcha de los acontecimientos educacionales. La investigación-acción tiene como característica principal que no interviene sobre o acerca de los procesos, sino en función de la educación (Carr y Kemmis, 1988). Se parte de un tetra investigación-formación-transformación-enseñanza, constructos indisociables a lo largo del proyecto, permiten ser una guía procesual constante y en consonancia con las variables que surgen.

Con respecto a la delimitación problemática del estudio, se basa en un intento de mejora de las prácticas de enseñanza de la educación física, para ello es preciso que los docentes se sitúen en el lugar de sujetos críticos y que sus propuestas estén alineadas a un proyecto político-cultural que sostenga sus discursos personales. Tomando en cuenta los antecedentes antes mencionados, se desprende que los profesores de educación física, en su gran mayoría, se posicionan en un paradigma de corte tradicional siendo,

¹ La política es visualizada como un contenido social que tiene la intencionalidad de emancipar a los agentes sociales.

frecuentemente, reproductores de las sus propias prácticas de trayectoria y formación.

Capítulo 1

Justificación

1.1. Las prácticas de enseñanza como acción social

La praxis de enseñanza es la actuación de todo enseñante, es la puesta en juego su experiencia, conocimiento y conciencia en una acción práctica, que tiene como fin último provocar al otro. El sentido de ésta provocación es dado por los supuestos personales del agente enseñante, por su habitus² incorporado y por su historia-socio-cultural. Es la carga social y cultural que cada docente posee consigo que está relacionada directamente con su historia y por consecuencia le genera tensiones con la realidad en la que se encuentra. Por otra parte, el conocimiento que han construido a lo largo de sus prácticas sociales y de su formación académica adquieren una importancia relevante, ya que, éste deberá ser revisado en su forma de presentación práctica; dejará de ser un conocimiento acabado e inmutable y pasará a ser un conocimiento que ingrese como práctica ontológicamente social, en tensión permanente entre los que somos y lo que queremos ser. Adquiriendo el carácter de social, por tanto, es práctica política, social y cultural. Entendiendo que no existe educación crítica sin una práctica crítica. Por consiguiente, las acciones praxiológicas (Parlebas, 2001) son las impulsoras del conocimiento. El hombre en la práctica se hace agente social por medios de su interacción práctica con otros, se forma como ser político, cultural e histórico en la acción práctica. En este sentido se considerará la práctica cultural-social como una actividad meramente humana y portadora de conocimiento, “el hombre conoce las cosas del mundo real porque influye sobre ellas en el proceso de actividad práctica” (Kopnin, 1966, pág. 131). En pocas palabras, se hace sujeto, solo, en relación práctica con otros y en mediación con el mundo objetivo.

² Habitus “El habitus alude a un conjunto de relaciones históricas "depositadas" en los cuerpos individuales bajo la forma de esquemas mentales y corporales de percepción, apreciación y acción” (Bourdieu P., 1995, pág. 23)

Entender las prácticas como acción social, es desentrañar las concepciones filosóficas que coexisten como trasfondo, en su actividad práctica los docentes pueden llegar a posicionarse de manera inconscientemente -no carentes- de ellas.

Desde los comienzos de la filosofía como ciencia, ha construido dos cosmovisiones filosóficas antagónicas entre sí, la idealista³ y la materialista⁴. Si se concibe la enseñanza como práctica social humana en clave pedagógico-didáctica, en pleno conocimiento de las relaciones sociales y construidas histórica y políticamente. Desde una perspectiva idealista, se interpreta, que los docentes son los únicos encargados y responsables directos de sus prácticas, dando por sentado que existe una intencionalidad consciente per se. Separando la conciencia, la idea, del mundo material, por ende, se disocia el mundo de las ideas de la propia praxis, del propio acto de enseñanza. Denotándose una separación entre la teoría y la práctica, disociándolas como dos entes independientes y disgregados unos de la otros. La relación de la práctica con el conocimiento situando la actividad material humana (Marx, 1978) antes que toda conciencia.

La perspectiva materialista dialéctica concibe la práctica como una forma de actuar en y sobre el mundo, los docentes son parte dentro de una estructura que los estructura y los condiciona, por consiguiente, son partícipes de reglas y disposiciones que los hacen jugar un juego reglado que los supedita.

Los supuestos personales, las concepciones e ideas que cada docente tiene no deberían pensarse disociadas del mundo exterior, en consecuencia, no pueden ser separadas las prácticas, sino que, deberán ser consecuencia de ellas. Los docentes deberán ser capaces de observar y comprender la sociedad que los rodea, de interpretarla desde la abstracción de las ideas y transformar sus prácticas para transformar la sociedad, en síntesis, actuar en lo concreto. Es la concepción que reinara en este proyecto.

Para que exista una práctica transformadora, necesariamente, debe estar sustentada por una teoría transformadora. En esa actividad transformadora de la realidad objetiva,

³ Idealismo o inmaterialismo. La corriente filosófica idealista tiene la particularidad de afirmar que las ideas priman sobre el mundo material, inclusive pueden llegar a ser independientes de éste. El mundo exterior no es independiente de la mente de los seres humanos. Como principales pensadores se encuentran: Hegel, Descartes, Leibniz y Kant, entre otros.

⁴ Materialismo. Establece que la materia prima sobre la conciencia y que esta es dependiente exclusivamente de la materia, si ella no podría ser su existencia. El mundo es material y objetivo a la vez. La conciencia, el espíritu, las ideas se desarrollan partiendo de un nivel superior de organización de la materia (cerebro humano). Como principales pensadores se encuentran: Feuerbach, Marx, Engels y Lenin.

del mundo objetivado, nace y se arraiga el género humano (Suchodolski, 1961). Es el ser humano actuando sobre el entorno y éste actuando sobre él. Por lo tanto, se puede afirmar que en el pasaje del pensamiento abstracto al pensamiento concreto es donde se llega a la veracidad del conocimiento, “la práctica está presente en todo proceso de conocimiento, desde el principio hasta el fin... lo teórico halla en lo práctico su encarnación material.” (Kopnin, 1966, pág. 173). A su vez, el pensamiento abstracto debe ser el recurso para dignificar nuestra mirada con el mundo.

En este intento de reconstrucción de las prácticas de enseñanza se trabajará, junto con los docentes, en un proyecto de investigación-acción, el cual tiene como finalidad la toma de conciencia de nuestro rol social como profesores y el impacto de nuestras prácticas en los enseñantes. Tomando al docente como un sujeto pensante, contextualizado, sensible al entorno, consciente de su acción política y cultural, que tienen como fin último la transformación de sus prácticas, que estas tengan relevancia social y cultural. Entendiendo a la práctica como un conjunto de acciones con un sentido y una orientación y donde los sujetos tienen un rol importante como agentes en una estructura social (Gimeno Sacristan, 1998). Que actué no solo como docente sino como ser político, como sujeto interesado en la transformación y reconstrucción de sus prácticas de enseñanza, que tenga el afán de justicia social, que esto se vea reflejado en sus acciones y discursos diarios.

1.2. Síntesis histórica y jurídica de la Educación Física.

A lo largo de la historia del sistema educativo uruguayo la educación física ha estado inmersa en vaivenes constantes, tanto en su relación con el campo de conocimiento - conflicto de identidad- como en su función como ciencia social. En este sentido y estableciendo una relación directa de la educación física con el sistema educativo de la Educación Primaria, a fines del siglo XIX un joven, José Pedro Varela, promulga, en su Memoria Anual (1876) la necesidad de incorporar la gimnasia de salón al ámbito de la escuela. Concurriendo a ser considerada una asignatura más en la currícula académica, ya que, según el propio autor sus prácticas incidían directamente en la mejora del aprendizaje, la salud y el crecimiento de los infantes. Entendiendo que los niños pasaban demasiadas horas sentados y quietos en los salones de clases, por siguiente, la inclusión

de la gimnasia de salón colaboraría con la activación de la fuerza y con la vitalidad de los órganos (Varela, 1910).

Queda instituida la realización de ejercicios pre-establecidos, dando comienzo a la gimnasia escolar. Sin embargo, Uruguay no contaba aún con profesores de educación física –menos aún las escuelas-, por tanto, los maestros serían los encargados de dictar las clases de gimnasia. Lo interesante de ello es que se establecieron las bases jurídicas para que en el futuro se estableciera un instituto de formación de profesores de educación física.

A principios del siglo XX y bajo la presidencia de José Batlle y Ordoñez, el día 7 de julio 1911, se proclama la Ley N° 3.789 que establece la creación de la Comisión Nacional de Educación Física (C.N.E.F.), pasando a ser el órgano rector de la Educación Física a nivel nacional. Con escasos recursos y la falta de personal del Consejo de Primaria, no colaboraron con la iniciativa de la propuesta de la obligatoriedad de la Educación Física escolar (Ley N° 3.789 Juegos Atleticos Anuales- Comisión Nacional de Educación Física, 1911). Retrasada en el tiempo, pero no en su objetivo de puesta en marcha, asumiendo la responsabilidad de la formación y capacitación de los docentes, la C.N.E.F. se hace cargo y en abril de 1924 emplaza en las escuelas de Montevideo a los pocos docentes con los que el organismo contaba. El alcance de la educación física obligatoria para todos los niños del país se encontraba muy lejana.

Transcurrido un tiempo y con la intencionalidad de brindar los niños escolares educación física gratuita, se promulga la Ley N° 8.365 del día 23 de octubre de 1928 diciendo lo siguiente:

Declárese obligatoria la enseñanza de la educación física para todos los niños y niñas hasta la edad de 15 años que habiten en las localidades en que la Comisión Nacional de Educación física tenga establecidos sus servicios, sin más excepciones que las de carácter médico. (art. 7)

Con esta ley se comienza a forjar el camino de legalizar la educación física en la escuela, muy destino es el camino de su legitimación. Por la sola presencia en las escuelas no garantiza que sea vista como una asignatura con contenidos y saberes propios, y más aún, que estos pueden ser enseñados.

Mucho tiempo después, en uno de los períodos más negros y oscuros de nuestra historia como sociedad -la dictadura cívico-militar comprendida en el período de los años 1973 al 1985)- se promulgar una nueva la ley que afirma los siguiente “el Consejo Nacional de Educación sustentará una política educacional coherente orientada a los siguientes fines: (...) Hacer obligatoria la cultura física e incentivar el deporte y actividades recreativas” (Ley N° 14.101 Ministerio de Educación y Cultura, s/f, art. 10). Igualmente, se mantuvo un muy bajo porcentaje de atención a los niños escolares, principalmente gozaban de los servicios de C.N.E.F. la población cercana a las zonas urbanas. Quedando eximidas de la educación física los escolares de las zonas periféricas y de las ciudades pequeñas del interior del país.

En la década del 1990 se crea el Ministerio de Deportes y Juventud, modificando la C.N.E.F. por la Dirección Nacional de Deportes quien asume la tarea de dirigir a los docentes y las escuelas a su cargo. A su vez, se crea el programa Infamilia, dependiente del Ministerio de Desarrollo Social, quien pasa a contratar a docentes, de carácter zafral y en condiciones laborales inferiores al resto de los profesores, para desempeñarse en las escuelas de primaria. Fundamentalmente la atención es hacia las escuelas de mayor vulnerabilidad. En este escenario cambiante la educación física construye sus trayectorias y su campo de estudio.

En el año 2007, se promulga la Ley N° 18.213 que dicta los siguiente “declárase obligatoria la enseñanza de la educación física en las escuelas de enseñanza primaria de todo el país, la que regirá a partir del año 2009” (art. único), extendiendo la obligatoriedad de la educación física en todo el territorio nacional. Esto generó un hito histórico porque todos los docentes involucrados en la enseñanza primaria estarían bajo la órbita del Consejo de Educación Inicial y Primaria, con un currículo único, preestablecido y con las garantías jurídico-administrativas necesarias para el cometido de la docencia. Esto permitiría centrar el campo de estudios de la educación física escolar, abriría las puertas a la investigación y a producción de tensiones propias de su campo de estudio. La apertura hacia la sociedad que se logró con dicha promulgación y el rol que pasaron a desempeñar los profesores, muchas veces, no estaba acompañada con las tensiones político-culturales que la sociedad demanda, a su vez, en un contexto histórico con más de 130 años de existencia, que sin lugar a dudas generó tensiones con los propios docentes de magisterio.

Los acuerdos y desacuerdos de la legalización de la educación física en la escuela no estaban, por contradicciones propias y ajenas, legitimadas en la educación primaria.

Lo más importante en lo que respecta a la construcción del campo de estudio es la inclusión dentro del currículo de Inicial y Primaria como un área de conocimiento, más precisamente el área de Conocimiento Corporal. El programa escolar, vigente hasta nuestros días, es aprobado por el Consejo Directivo Nacional de la Administración Nacional de Educación Pública. Pasando a considerar la importancia de la educación física como un área de saber y fundamentalmente de práctica de enseñanza, reparar que tiene saberes propios y en consecuencia que pueden ser enseñados a otros. Generando desde los conocimientos propios contradicciones -externas- en la propia estructura del C.E.I.P., en la dinámica escolar y en los propios maestros contradicciones -internas- que hacen un salto cualitativo a la educación uruguaya.

Es interesante aclarar que la educación ha sido concebida, por años, como una *cerebrum educatione*, donde se les da mayor importancia a los actos teóricos que a la propia práctica objetiva, dicotomizando al sujeto como una sumatoria entre el pensamiento y el ser -hombre abstracto- y no como un ser perteneciente al mundo objetivo capaz de adaptarse y modificarlo por medio de la tarea práctica. Cuando el ser humano entiende que sus fuerzas son fuerzas sociales y políticas en su conjunto, no como entes separados, es posible la emancipación humana (Marx citado en Suchodolski, 1961).

Capítulo 2

Teoría crítica

2.1. Orígenes- Escuela de Frankfurt

Si se precia de elaborar una tesis que conciba la crítica de la educación, es inevitable no hacer referencia a la Escuela de Frankfurt, donde sus diversos miembros tuvieron la intencionalidad de reconstruir el significado de emancipación de los seres humanos (Giroux, 1992). La Escuela de Frankfurt surge antes de la Segunda Guerra Mundial en Alemania, en el Instituto para la Investigación Social, en el apogeo de la guerra varios de sus miembros fueron perseguidos por el Nationalsozialismus (Nacionalsocialismo o

Partido Nazis) por ser judíos. En consecuencia, debieron exiliarse debido a que su vida se encontraba en riesgo, encontrando refugio en la ciudad de los Ángeles, Estados Unidos.

En sus labores y escritos fundan el concepto de teoría crítica y haciendo referencia a “la crítica autoconsciente y a la necesidad de desarrollar un discurso de transformación y emancipación social que no se aferró dogmáticamente a sus propias suposiciones doctrinales” (Giroux, 1992, pág. 26). Se fundamentaron en concepciones marxistas, estableciendo un distanciamiento con las doctrinas marxistas ortodoxas, que vislumbraban la emancipación de los seres humanos solo como producto de la lucha de los medios de producción y de sus relaciones económicas. Dentro de la escuela se encuentran grandes pensadores y fundadores de la teoría crítica como Theodor Adorno, Max Horkheimer, Erich Fromm, Herbert Marcuse y Walter Benjamín y Leo Lowenthal, estableciendo las bases de futuros pensadores como Peter McLaren, Henry Giroux, Paulo Freire, Michael Apple y Jürgen Habermas entre otros. La Escuela de Frankfurt se fundamentó en la teoría crítica, en la emancipación, en la subjetividad y en el cambio social. Sus integrantes argumentaron que en las contradicciones de la sociedad era donde se debía comenzar a desarrollar formas de cuestionamiento social (Giroux, 1992). Concibieron un marco dialéctico con la finalidad de comprender las mediaciones entre la sociedad y las instituciones, siendo un aporte importante en el proyecto, ya que, instituyen las bases del pensamiento crítico. Desde tiempos inmemoriales los seres humanos han establecido relaciones dialécticas entre los objetos y los fenómenos, como, por ejemplo; Heráclito de Éfeso (500- 425 A.C.) con su interpretación de la dialéctica como dinámica “todo está en movimiento”, “lo uno se convierte en lo otro”; continuado por Zenón de Elea (490-430 A.C.) con su dialéctica formalizada en paradojas “De la flecha” y “Aquiles y la tortuga”, donde define la temporalidad de la lógica dialéctica. Posteriormente en el tiempo, más precisamente a principios del siglo XIX, Hegel -filósofo alemán- instaura las leyes fundamentales de la dialéctica idealista. En su libro la “Ciencia lógica”, constituye la doctrina del ser, la doctrina de la esencia y la doctrina del concepto o de la noción, fundando el trinomio de la tesis, antítesis y síntesis; superando las distancias existentes, hasta ese momento, entre las leyes del pensamiento y las leyes del mundo objetivo. Concibe al mundo material inmóvil, donde no es posible su desarrollo y transformación, como consecuencia, su teoría se debe fundamentar en un “ente” abstracto creador, por

tanto, profesa el concepto de la Idea Absoluta -mística- que tiene como argumento para su desarrollo la intuición abstracta de pasado y no del presente.

Para Hegel la idea se desarrolla gracias a las contradicciones dialécticas, este desarrollo se da en el tránsito de los cambios cualitativos en cuantitativos, la verdad es concreta y la sociedad se desarrolla de acuerdo a leyes y no por la arbitrariedad (Rosental & Iudin, 1946). Hegel establece las bases para que posteriormente Marx y Engels concebirían su doctrina filosófica, el materialismo histórico, como filosofía transformadora del mundo, al contrario de la filosofía hegeliana conciben el mundo material anterior e independiente al concepto de idea. Toman como eje la dialéctica materialista y descartan la corriente idealista-subjetivista. Definen al materialismo histórico como la ciencia de la sociedad humana, del pensamiento y de las leyes generales de la naturaleza, donde admite al mundo como algo real con orígenes y límites de desarrollo. Su objetivo es explicar científicamente la realidad objetiva, desentrañando las leyes que hacen posible su desarrollo (Kopnin, 1966).

La dialéctica materialista se funda en la relación antagónica entre pares dialécticamente contrarios, siendo producto de la actividad práctico objetual en acción transformadora de la realidad objetiva. En ese cambio, en esa reconstrucción, se forja el devenir del movimiento, el paso a un nuevo estado, de la tensión del no-conocimiento al conocimiento. Del conocimiento no absoluto, como afirman las corrientes idealista-positivistas, sino que, el conocimiento en su transcurso es cambiante y móvil. La dialéctica está íntimamente relacionada con el contenido del pensamiento, descubre las leyes del mundo objetivo, de la realidad objetiva, esto se debe a que las leyes del pensamiento son reflejo de ellas (Kopnin, 1966). Por tanto, se puede afirmar que el pensamiento es la materia en movimiento (Andreiev, 1964), igualmente el pensamiento no puede ser descendido a solo materia, por consiguiente, es reflejo de la realidad y toma de conciencia de ella.

Al establecer que el mundo objetual es independiente y en relación con la conciencia humana, al estudiar las leyes que rigen al propio pensamiento, entabla una relación directa con la comprensión del conocimiento. El conocimiento surge de la contradicción externa en relación con el mundo objetivo, provocando la contradicción interna del sujeto, llevándola de la observación del mundo a la investigación en él. En el caso de la educación física las contradicciones externas son provocadas por las prácticas de enseñanza,

estableciendo diferencias entre el fenómeno y la esencia de la propia educación física. Las contradicciones internas se dan en el proceso de aprendizaje y son reflejo de su propia esencia. Estas últimas cumplen el papel esencial en el desarrollo, porque son la fuente del movimiento de la sociedad y la naturaleza, entre lo heredado y las nuevas condiciones. A contrario de las contradicciones externas no determinan la dirección del desarrollo, sino que se subordinan su función a las primeras (Andreiev, 1964). Igualmente, una contradicción puede ser externa e interna en diferentes momentos, o sea, se puede enseñar al mismo tiempo que se está aprendiendo y se puede estar aprendiendo y a la vez ser enseñante. En consecuencia, las contradicciones asumen el carácter de social y son esenciales en las relaciones humanas. El carácter de contradictorias en determinados momentos es fundamental para su desarrollo y en otras ocasiones tiene la característica de ser principal. En el primer caso se está hablando del sistema educativo formal y sus funciones en la sociedad y en el segundo caso se habla del propio acto didáctico que tiene origen en el aula.

Para que se dé un proceso de constitución de una contradicción interna anteriormente se constituyó una contradicción externa, por tanto, para que exista una interiorización, antes, debió de preexistir una exteriorización devenida de una interiorización. Una contradicción externa que provoque una contradicción interna. En el caso particular de la educación física, en las escuelas uruguayas, el docente planifica, en esa acción se dan las contradicciones internas -tensión entre lo nuevo y lo viejo- entre los contenidos programáticos y su contextualización; exteriorizándolas en sus prácticas de enseñanza -metodología y evaluación-; los estudiantes detentan dicha exteriorización -mediante sus propias prácticas- interiorizándolas -tensionando lo nuevo y lo viejo- que puede concluir con la construcción de nuevos conceptos. En este círculo interminable entre las contradicciones externas y las internas, móviles, dinámicas, socialmente relacionales, históricamente construidas es donde se da el aprendizaje. Entendiendo que la realidad es relacional, entre sujetos sociales y no entre sujetos en abstracto. La construcción del sujeto -de la individualidad- es consecuencia de las relaciones sociales -de los seres humanos sociales- contrario a los postulados de las teorías que se fundan en el psicologismo.

Las contradicciones se entrecruzan como hechos sociales y en ese transcurso se generan nuevos conocimientos que deberán estar relacionados con la teoría crítica si pretendemos un cambio en la realidad social.

En este sentido la dialéctica crítica, argumenta que hay una interrelación entre el conocimiento, el poder y la dominación, estableciendo que existe conocimiento que ha sido falseado, y que la propia crítica deberá ser fundada por un pensamiento crítico que se interese por el cambio social (Giroux, 1992). Este pensamiento solo es legítimo cuando se corresponde con la transformación de realidad objetiva. Es la intencionalidad de toda investigación-acción, la transformación de las prácticas fundadas en una teoría crítica. Para Bourdieu (1990) las relaciones de dominación entre los agentes se producen por una “adecuación relativa” de las estructuras metales -simbólicas- y las estructuras sociales objetivas, o sea, entre los agentes y las cosas que conforman la realidad.

La dialéctica se piensa, como la forma superar las contradicciones del mundo objetivo por la necesidad de superarlo, de formular la contradicción entre lo viejo y lo nuevo. Cada cosa es lo que es solo en su exterioridad, en relación y dependencia con las otras cosas, el mundo, la naturaleza y la realidad están en constante contradicción dialéctica, en constante movimiento y transformación. El pensamiento dialéctico se refiere a la crítica y a la reconstrucción teórica (Giroux, 1981), o sea, no solo queda en el acto de criticidad, sino también en la reelaboración teórico conceptual.

Por tanto, se podría definir la dialéctica como:

La doctrina que sostiene la identidad de los términos antagónicos preservando la plena realidad de sus antagonismos, la lógica del movimiento, que, a diferencia de la lógica corriente, superficial, adherida a la apariencia, no enseña la ininteligibilidad del movimiento y la mutua exclusión de los contrarios, sino el paso de uno al otro y su mutua transformación en el movimiento del devenir. (Troeltsch, 2016, pág. 153)

En cuanto a la investigación, queda claro cuál es la postura con respecto al proceso investigativo, pararse en una dialéctica crítica, concibiendo la indisociabilidad de la práctica con la teoría, ya que, son dialécticamente contrarias. La investigación-acción en todo su recorrido, fundamenta toda su teoría y su práctica en la dialéctica materialista porque tiene la intención de transformar las prácticas de enseñanza. En este sentido, las prácticas en la vida de los seres humanos no giran alrededor de las ideas, sino que son las ideas las que giran en torno a las prácticas, por consiguiente los actos de enseñanza se

deben concebir en la vida -la práctica- y no en la idea (Suchodolski, 1961). Esto les da sentido a las relaciones sociales entre los agentes, al modo de interacción y de acción en relación con otros para no caer en el idealismo-subjetivista que se sostiene en base a una concepción metafísico-idealista de enseñanza. La enseñanza es producto y productora conocimiento y principalmente de relaciones sociales.

Capítulo 3

Objetivos de la investigación

3.1. Objetivo General:

- Construir una propuesta alternativa a las prácticas de enseñanza de la educación física con la intención de una transformación y reconstrucción de dichas prácticas de enseñanza.

3.2. Objetivos Específicos:

- Identificar las prácticas dominantes en la enseñanza de la educación física para su transformación metodológica.
- Analizar las prácticas de enseñanza de los Profesores de educación física.
- Generar, en conjunto con los docentes, propuestas de cambio de sus prácticas para que tengan un carácter crítico.

Capítulo 4

Conexión teórica

4.1. Educación

La educación es más que un proceso de socialización de los agentes insertos en ella, es esencialmente uno de los pilares donde descansa y se produce cultura, viéndose reflejados los años de historia de la sociedad, sus ethos y sus hábitos. Por consiguiente, la educación formal, como sistema, es uno de los espacios donde se (re)construye la cultura y tiene como propósito intencional su reproducción/producción. El proceso de educación en las instituciones de enseñanza primaria no solo abarca los conocimientos, sino que se inculcan valores, normas, costumbres y tradiciones a las generaciones más jóvenes.

Entendiendo que “en una palabra, la educación es ante todo transmisión de algo y sólo se transmite aquello que quien ha de transmitirlo considera digno de ser conservado” (Savater, 2004, pág. 148), para poder constituirnos como agentes insertos en la trama social-histórica y temporalmente constituida es imprescindible la transmisión de cultura.

La cultura comienza a gestarse en la propia familia y siendo imperceptible ya que se permea estableciendo códigos de vida socializante, que nos permite interactuar con nuestro sistema de pares, estableciendo un sistema cultural con códigos, valores, hábitos y costumbres particulares y dependientes de este sistema objetivado. Nos encontramos sumidos en "caldo" cultural -socializante- al cual no es posible desprenderse por nuestra propia condición de seres humanos, que estructura de cierta manera la forma de ver el mundo, de hacer y de pensar.

La educación tiene en si un carácter dual -dialéctico- pretende conservar los rasgos culturales, reproducirlos, conservarlos, manteniendo el *statu quo* y, a su vez, el carácter de transformadora, revolucionaria, generadora de cambios y movilizadora. La “educación” es más que el entrenamiento para el *statu quo*, no es solo facultar a los hombres de conocer y comprender la realidad, sino también para comprender y conocer los componentes que establecen los hechos para que él pueda ser capaz de reconstruir y transformar la realidad humana (Marcuse, citado en Giroux, 1997).

Por ende, la educación no es neutra se encuentra cargada de ideología (Freire, 1993), de creencias que se ponen en juego mediante la interacción entre los agentes participantes. En este sentido Bourdieu (1990) instituye que la dimensión del capital cultural, producida dentro del sistema de enseñanza, perpetúa las desigualdades de los agentes participantes al momento de instaurar las desigualdades sociales como lo son el “talento”, “el genio”, “el mérito”, como algo natural y en consecuencia naturalizado socialmente. Esto categoriza y normaliza a los sujetos, propio de la lógica fabril y empresarial.

Las escuelas como entidades educativas, culturales y políticas no escapan a esto, son el espacio formal destinado a la educación y socialización de las nuevas generaciones, por ende, a la transmisión y adquisición del recorte de la cultura que ingresa a ella, a los efectos de ser conocida, aprendida y, eventualmente, transformada por los aprendices.

Como institución y sistema se encuentra entrelazada por la dimensión política a la cual responde al propio sistema educativo, en otras palabras, agentes externos a ella le depositan la misión de reproducir las estructuras sociales o eventualmente transformarlas. En este sentido se puede decir que la reproducción se puede gestar en prácticas sociales o materiales (textos), cuyos mensajes son inscriptos, en contextos específicos, tiene la intencionalidad de perpetuar el orden social dominante (Giroux, 1997). Es el intento permanente de legitimar las tradiciones, la educación está sumida en la sociedad, está situada en ella y es imposible su evasión.

De igual modo en los espacios educativos, los contenidos⁵ curriculares deberán ser considerados contenidos culturales, que tienen como objetivo asegurar la transmisión de una “carga” cultural a las generaciones más jóvenes. Es importante concebir que sobre los textos siempre actúa la mediación de seres humanos, los significados son productos de los sujetos cuando confrontan y emplean formas culturales como los textos curriculares (Giroux, 1997). La adquisición y construcción de los saberes por parte de estas generaciones es considerada parte del aprendizaje, un aprendizaje cargado de una política e ideología que no escapa a la historia-cultural contextualizada. Para que esto suceda intencionalmente, se ha de tener en cuenta dos aspectos: la existencia de un proceso de enseñanza vinculado a los docentes y un proceso de aprendizaje relacionado a los estudiantes.

⁵ Entendiendo que “el contenido a enseñar es aquello que las autoridades reconocidas como legítimas determinan que debe ser presentado a los alumnos en las escuelas” Gvirtz & Palamidessi (2004, pág. 19).

Se debe agregar que la educación física es objeto de transmisión cultural, pero fundamentalmente debe ser objeto de construcción y transformación cultural; teniendo responsabilidad directa los docentes involucrados en el sistema educativo, forjando un compromiso consciente para un cambio necesario basado en una educación crítico-emancipatoria, que repercuta directamente en la transformación social.

Intentando conocer las raíces históricas del sistema educativo de nuestro país, es necesario remontarse a la creación del Estado uruguayo a principios del siglo XIX, y su consolidación, en el último cuarto de siglo, en la dictadura de Lorenzo Latorre (1876-1879). En dicho período se crearon y afianzaron las estructuras estatales, como explica Barran (2008) “se acompasó su evolución demográfica, tecnológica, económica, política, social y cultural a la Europa capitalista, entrando a formar parte de su círculo de influencia directa” (pág. 218). Este reordenamiento del Estado conformo un nuevo orden social y un afianzamiento de la identidad cultural de un nuevo país que se comienza a formar. Continuando con la línea de pensamiento de las elites que conformaban los órganos de poder de decisión del gobierno, estas concebían que “un acto político que constituye el acuerdo de las élites de poder” para poder alcanzar un “sistema integrador de construcción de identidad cultural y política del país” (Mallo, 2014, pág. 28). Entendían que para poder funcionar como Estado era necesario conformar un sistema educativo que potenciara a sus habitantes y que esto redundaría en obreros con un nivel cultural que los ayudara a desempeñarse, de mejor manera, en las fábricas de la época.

José Pedro Varela contó con la aprobación del dictador el general Latorre y con la ayuda y el aval de la élite social de la época, hito esencial para su puesta en práctica. Este acto, en años posteriores, se denominó Reforma Escolar vareliana, aprobándose por decreto-ley N° 1.350, que sostiene “por un lado la inclusión, que está expresada en la masificación (escuela, laica, gratuita y obligatoria), y la homogeneidad expresada en la transmisión de un patrón cultural único (currículum nacional)” (Mallo, 2014, pág. 28). La escuela “tuvo una función conservadora de transmisión de conocimientos y además productora de valores de los sectores sociales hegemónicos, validándolos para la sociedad en general” (ANEP-CEIP, 2007, pág. 3). Se entiende que todo proceso educativo no es neutro, si no todo el contrario, es un curso de corte ideológico y político. Varela promulgo la teoría positivista impulsado por el filósofo inglés Herbert Spencer, bajo dos ideas sustanciales: la observación empírica y la idea de evolución. En el año 1874 escribe su

libro “La Educación del Pueblo”, su máxima obra literaria, reafirma la relación existente entre el Estado, la educación y ciudadanía, para Varela (1910) es necesario que “para establecer la república, lo primero es formar los republicanos. La Escuela es la base de la república; la educación, la condición indispensable de la ciudadanía” (pág. 56). Fundamentándose en el ideario burgués de libertad y republicanismo, instruyendo a los sujetos a conservar su clase dentro de los cánones de “ciudadano” moralmente correcto. Utilizan la educación pública como un miembro útil de suministro de sujetos socialmente aptos para una colectividad que los necesita, poniendo en juego sus saberes esencialmente prácticos. La contradicción detrás, tener obreros que rápidamente puedan ser empleados en las fábricas que se encuentran en auge en todo el territorio nacional. En consecuencia, se genera una carga político-cultural que se encuentra detrás de los postulados idealistas, propios de una época de sujetos ilustrados.

Desde esta concepción inicial de educación y de estructuración de un Estado, encargado de la enseñanza de determinados contenidos culturales, que consideraron necesarios para la educación de sus ciudadanos. Se fundó en ideales de laicidad, gratuidad y obligatoriedad, la concepción surgió tan fuerte que se encuentra presente en nuestros tiempos.

En pleno siglo XXI, la educación sigue siendo tema de debate constante, principalmente en cuál es su finalidad y su cometido social. En una sociedad cambiante, donde la información irrumpe constantemente.

Como se expresa “el neoliberalismo vigente parece que definitivamente nos ha conducido a un mundo donde la competencia y el mercado se han transformado en productores de nuevos significados y en constructores de nuevas subjetividades” (Rebelatto, 1999, pág. 21). Con esta idea de sociedad y de sus cometidos se encuentra inmersa la educación uruguaya, que se distancia, solamente en el tiempo, con la idea varelana de una educación al servicio de las fábricas y del mercado.

La educación debe ser garantía de la mejora de los seres humanos, de la mejora del mundo y de las relaciones sociales existente entre los seres humanos, siendo estas últimas la garantía de ese avance y no los propios hombres. Por consiguiente, la educación debe fundamentarse en la mejora de las relaciones sociales, en la propia práctica de esas relaciones y no instituirse el intento ideo-subjetivista de florecimiento del ser humano filantrópico carente de toda analogía entre la actuación como agentes y su proceso

histórico. Con este sentido, la educación muda en proceso de ayuda y contención de los sujetos en base de acción política conjunta, dejando de ser un asunto exclusivamente privado para ser legítima para todos (Suchodolski, 1961). La educación instituida en nuevas relaciones sociales.

Para entender un poco mejor la lógica de los sistemas educativos y en consecuencia el sistema educativo de la Educación Primaria, se identifica tres contextos: el contexto de producción discursiva (el campo intelectual que elabora el currículo); el contexto de reproducción del discurso educativo (los diferentes niveles de sistema educativo) y el contexto recontextualizador, de transformación del discurso (entendiéndose las escuelas y las aulas) (Bernstein citado en Aisenstein, 2006). Se logran visualizar tres momentos claros en la puesta en juego de los contenidos educativos escolares, siempre pensando en un ideario de sujeto social y culturalmente contextualizado. En cualquiera de los tres niveles se puede observar la poca o nula participación de los actores locales, propio de la lógica ilustrada, la participación se da en los niveles inferiores y es casi imposible invertir el orden. Los sujetos deben responder a determinados intereses preconcebidos en función al tipo de ciudadano que el proyecto social necesita, sin dudas esto se logra solo mediante la educación. Se perpetúa el estado de derecho de quienes ejercen el poder y dicho poder no puede ser controlado ni cambiado. La educación debería trabajar en el ejercicio de poder y en el control de quienes ejercen el poder, si se quiere legitimar como crítica y emancipatoria, educar en la responsabilidad y en la autonomía de los individuos así de esa manera lograra ser creativa y productora de sujetos libres.

4.2. Cultura

El término "cultura" deriva, etimológicamente, del latín "colere" que significa "cultivar" y desde su adjetivo latino "cultus" que significa estar cultivado, haciendo referencia a la agricultura, más precisamente a un "campo" cultivado por medio de la educación. Desde una concepción antropológica, los seres humanos, por esencia somos agentes culturales y diversos, prevaleciendo la actividad práctica por sobre de toda concepción teórica, entendiendo que el hombre conoce en interacción con la práctica y a raíz de esta interacción genera una concepción abstracta y teórica. No es un ser abstracto que se encuentra fuera del mundo, el hombre es el mundo de los hombres, es la sociedad

(Marx, 2010). El hombre se supera en su práctica emancipadora, es generador, y a su vez, es parte de la cultura en la cual se encuentra subsumido. La cultura es perteneciente a todas las acciones humanas, desde el trabajo de un tallador de madera hasta la escritura de la legendaria Odisea de Homero, es aplicada y transmitida entre los seres humanos y es emanada por el hombre en el proceso de relaciones prácticas histórico-sociales.

La cultura... es aquel todo complejo que comprende conocimientos, creencias, arte, moral, derecho, costumbres y cualesquiera otros hábitos y capacidades adquiridos por el hombre. La situación de la cultura en las diversas sociedades de la especie humana, en la medida en que pueda ser investigada según principios generales, es un objeto apto para el estudio de las leyes del pensamiento y la acción del hombre. (Tylor, 1981, pág. 19)

Tylor asciende a la cultura al carácter de ciencia, por lo tanto, la cultura puede ser investigada por las leyes de la acción y del pensamiento del hombre. Esto es un cambio sustancial en la comprensión de la cultura como concepto, debido a que dentro de ella se puede incluir los hábitos, capacidades, vínculos y relaciones adquiridas en una sociedad en que están insertos los sujetos. Parafraseando a Bourdieu (1979) que todo habitus es consecuencia de la interiorización de la arbitrariedad cultural, que todo agente es resultado de la interacción, de la concomitancia y de la fusión social-histórico-cultural.

Encontrando sus significados en los códigos compartidos entre las diferentes personas que componen la cultura. Estos códigos son intervenidos entre todos y no tienen el carácter de individual como lo sustentan las teorías cognitivistas. Los sistemas simbólicos objetivos sirven para configurar, reconfigurar y sistematizar una sociedad o grupo social compartiendo acciones, experiencias y creencias mediante la comunicación y el lenguaje. Por lo tanto, la sociedad es la estructura en la cual se provocan, comunican y recogen los fenómenos culturales, pero conceptualmente como práctica social histórico-universal.

La escuela cultiva creencias, habilidades y valores que permiten transmitir una manera de interpretar el mundo social que la cultura le proporciona.

La propia cultura está hecha por el hombre, a la vez conforma y hace posible el funcionamiento de una mente distintivamente humana. En esta perspectiva, el aprendizaje y el pensamiento siempre están; situados en un contexto cultural y siempre

dependen de la utilización de los recursos culturales. (Bruner, 1999, pág. 11)

Dentro del ámbito educativo formal, más precisamente en la educación escolar, “la escuela en su dimensión socializadora es un lugar intencionalmente instalado como reproductor/ productor de cultura” (Sarni, P., Pastorino I., 2010, pág. 46). Al ser la escuela una productora y reproductora de cultura, la educación física escolar y su enseñanza, lógicamente, están inmersas en el sistema (re)productivista. El profesor de educación física es quien orienta y dirige la práctica educativa, es quien construye y reconstruye la cultura predominante en la sociedad en la cual habita. La tarea de reconstrucción no es solo analizar el conocimiento y las relaciones sociales entre los sujetos, sino en apropiarse de sus elementos materiales, aptitudes y conocimiento crítico con la finalidad de transformarlos y que pasen a parte de la producción de nuevas ideologías y experiencias colectivas (Giroux, 1997). El conocimiento debe surgir de las prácticas de enseñanza transformadoras que tienen sentido dentro y fuera de la escuela. Que no queden intramuros, como prácticas socializantes entre sujetos, sino como prácticas sujetas, conscientemente, dentro de un marco social inconstante.

La reproducción-producción cultural es en efecto firme, cuasi connatural a los seres humanos, por ende, la propia educación física tiene su propio legado social, histórico-cultural, tiende a mandar-conservar su propia esencia, “el trabajo pedagógico tiende a reproducir las condiciones sociales de producción de esta arbitrariedad cultural, o sea, las estructuras objetivas de las que es producto, por mediación del habitus como principio generador de prácticas reproductoras de las estructuras objetivas” (Bourdieu & Passeron, La Reproducción, 1979, pág. 73). Dentro de las organizaciones del Estado, la escuela y sus agentes no son esquivos a esta realidad, son los realmente quienes tiene en sus filas la tarea de mandar la cultura social e históricamente construida por los agentes cargados de habitus como dice Bourdieu (1979). El Estado les encomienda a los educadores la tarea de transferir, mediante sus prácticas pedagógicas, principios que nunca llega a dominar de manera conscientemente, más bien encarna en sus investiduras la tarea reproductora de contenidos supuestamente legítimos, a un agente destinatario que los asume como válidos sin objetar y de manera inconsciente.

La normalización y la codificación que proponen los intelectuales del sistema educativo -pertenecientes al Estado-, en tal sentido Bourdieu (1990) argumenta:

Todas las estrategias simbólicas mediante las cuales los agentes intentan imponer su visión de las divisiones del mundo social y de su posición en ese mundo pueden situarse así entre dos extremos: el insulto, *idios logos* por el cual un simple particular trata de imponer su punto de vista asumiendo el riesgo de reciprocidad, y la nominación oficial, acto de imposición simbólica que cuenta con toda la fuerza de lo colectivo, del consenso, del sentido común, porque es operada por un mandatario del Estado, detentador del monopolio de la violencia simbólica legítima. (pág. 296)

Toda cultura en la cual se encuentran los agentes pertenecientes a un determinado campo -escuela- tiene el carácter de arbitraria, predispone a todos los participantes de ella a un legado que muchas veces son (in)conscientes de ello, “no existe una cultura legítima: toda cultura es arbitraria. La definición de cultura es, pues, siempre, una definición social” (Bourdieu & Passeron, *La Reproducción*, 1979, pág. 18). La tarea de todo docente que se detente de crítico será la de comprender la arbitrariedad cultural -contextual- en la que se encuentra y ser agente activo de su apropiación y transformación de los sujetos libres, que se apropien de su contexto, de los contenidos educativos, de esta manera ser agentes político -históricos- socialmente erigidos y situados.

Como agentes activos del campo educativo es acuciante gestar una (sub)cultura, en los centros educativos, utilizando todo lo valioso de las generaciones anteriores, reelaborándolo críticamente y generando prácticas transformadoras sociales, teniendo en cuenta el marco histórico-universal en las cuales se encuentran subsumidas. Donde se encuentran subordinadas por una cultura dominante, manipuladora e imperativa (Fernández Sánchez, 2002). Existiendo un balance histórico entre la cultura antecesora, o sea, la acumulación cultural objetiva de la sociedad donde se encuentra situada, sin embargo, para transformar el acto educativo será vital diferir de esta acumulación, podrá ser tomada en cuenta, igualmente deberá mudar hacia una nueva cultura educativa.

Desde una concepción crítica desarrollada desde la Escuela de Frankfurt, quienes rechazan la concepción de la cultura existe de manera autónoma y sin relación con los procesos económicos y políticos de la sociedad (Giroux, 1992). Rehúsan la inmovilidad de proceso cultural, niegan la naturalización de la función de los socio-político

fundamentada en la racionalidad positivista y abstraída de todo contexto histórico-social y convertida en objeto. En la orden en que la cultura llega a ser asimilada en las relaciones inmutables de los seres humanos, los seres humanos son cada vez más degradados (Adorno, 1975). Sin el proceso de crítica hacia la cultura imperante los agentes culturales se verán bajo el control de la racionalidad de la naturaleza y a la sociedad reinante. Por tanto, los procesos de adquisición, reconstrucción y de transformación de la cultura son móviles, contextualizados con la realidad y poseedores de sentido e historia, por consiguiente, no están ajenos a lo que sucede a su alrededor y no pueden ser replicados en otras situaciones. La cultura no habita en la esencia sin no es en relación material con el mundo objetivo.

En este sentido y oponiéndose al idealismo-positivista surge la dialéctica, estableciendo como dimensión la historia y en relación social de con los agentes pertenecientes al campo de investigación, funda su estructura en la materialidad social, en la reciprocidad con los grupos sociales dominantes y dominados y las prácticas culturales relacionantes. El proceso de la cultura como una entidad política en la obra de la Escuela de Frankfurt, “apunta a un análisis en el cual los educadores pueden elaborar teorías de la educación social que atribuyan un papel central a la historia o el capital cultural que alumnos de diferentes grupos llevan consigo a la escuela” (Giroux, 1997). No solo es trabajar en el desarrollo de la conciencia de los estudiantes, sino, en el impulso de las relaciones sociales que den sostén y significado a la conciencia concreta, que se despliega en la interacción con el no-yo -con otro- solo en el devenir de las relaciones objetivas. Las relaciones entre los agentes son fundantes en la teoría crítica, sin ellas no es posible una concepción de esta condición, los sujetos forjan su identidad y la identidad de su colectivo en relación social. Para los docentes esto significa un desafío en el cual deberán recomponer las historias personales propias y ajenas, entendiendo el capital cultural y confirmando las experiencias que cada sujeto trae consigo. Se puede afirmar que toda la historia transcurre entre los límites del hombre por transformar la naturaleza y transformarse a sí mismo (Suchodolski, 1961). Es establecer dialécticamente la lucha antagónica entre la esencia del ser humano y su propia existencia. Desde una perspectiva crítica los docentes tendrán que llevar a cabo la misión de cambiar y transformar las subjetividades de los agentes, con la intención de comprenderse como sujetos políticos. Sus acciones tienen sentido y significado, sus historias personales y colectivas son

relevantes en el tejido escolar. En esta transformación de las relaciones humanas es donde cobra sentido y se adquiere el carácter de “humano”, es en estas relaciones donde los seres humanos creamos, transformamos y reconstruimos el mundo. Citando palabras de Engels y Marx (2006) en el libro “Ludgin Feuerbach y el fin la filosofía clásica alemana”, en capítulo la Tesis de Feuerbach “la esencia humana no es ninguna abstracción inherente al individuo aislado. En realidad, es el conjunto de las relaciones sociales” (pág. 58). Por consiguiente, mediante las acciones y relaciones prácticas nos hacemos humanos, solo en relación con otros se adquiere el sentido de sujeto y de identidad.

La cultura jamás debe desprenderse de su carga contextual, de su espacio y tiempo históricamente construido, si lo hiciera debería ser considerada una cultura alienante y cosificada. Las culturas contextualizadas, locales, deberán ser respetadas con la intencionalidad *per se* de ser transformadas. En el sentido específico de la cultura local -escolar- Viñao Frago (1995, 2002) establece una diferencia en la pluralidad y en este sentido habla de “culturas escolares”, entendiendo que los sujetos del hacer cotidiano (docentes, estudiantes, inspectores, padres, etcétera) son portadores de saberes y que las transformaciones que se pretenda hacer en el ámbito de la cultura escolar no desarrollarse si no se reconoce su acción y sus saberes históricamente producidos por ellos (citado en Pich, 2000). El respeto por quienes son productores de culturas en el ámbito escolar es condición cardinal en la teoría crítica.

4.3. Enseñanza

Conceptualmente hablando, la enseñanza tiene por característica la necesaria presencia de por lo menos dos agentes en el proceso, un enseñante y al menos un aprendiz que se interrelacionan con un fin común. Concorre una relación dialéctica necesaria en esta correspondencia que uno posea un conocimiento -interiorizado-, con la intención de compartirlo -exteriorizarlo-, y otro agente -aprendiz- que es carente de él total o parcialmente. Entonces ¿qué condiciones deben existir para que exista enseñanza? Por lo menos deben coexistir dos personas, una de ellas tiene cierto conocimiento, habilidad o contenido y la otra es carente de él; el poseedor intenta transmitir el contenido, estableciendo una relación con ese propósito (Fenstermacher & Soltis, 1998). En este sentido, en la actividad práctica de los seres humanos no todas las relaciones tienen un

sentido unívoco, por ende, existen relaciones sociales esenciales y no esenciales (Andreiev, 1964). La enseñanza y el aprendizaje vacilan entre unas y otras. Ambas son esenciales en lo que respecta a la transmisión cultural, dadas de generación en generación para mantener sus rasgos propios. Igualmente, no existe fenómeno que no sea modificado y que no se mueva, que no pase de un estado cualitativo a otro estado cualitativo, determinadas prácticas quedan caducas y son sustituidas por otras, por consiguiente, las relaciones son transformadas y reconstruidas constantemente.

Desde una perspectiva crítica la enseñanza deberá partir desde un enfoque político, en el sentido más amplio, es la puesta en práctica de una manera de pensar que se alinee con un modelo de sociedad más justa, equitativa donde se proclame el ejercicio del poder. No es posible abrir espacios alternativos, sin fortalecer micro alternativas y micro procesos que se encauzan hacia un nuevo modelo político y económico, tanto a nivel nacional, como mundial. (Rebellato, 1998). La construcción de prácticas de enseñanza alternativas permite erigir un sujeto libre que integra sus subjetividades de forma colectiva. Desafiando la lógica positivista-individualista, de pensamiento único y lineal, que solamente fortalece a los sujetos con su identidad individual desprendida de toda relación colectiva, se hace necesario un cambio hacia una sociedad más justa; donde los emprendimientos colectivos estén posicionados por encima de los individuales. De esta manera, el sujeto se ve beneficiado en su maduración individual por que el colectivo le da identidad y pertenencia histórica, social y cultural. Es abandonar de las ideas previas en pro de la construcción de ideas nuevas, en contradicción dialéctica continua, en tensión permanente entre lo individual y lo colectivo. El proyecto tiene la intención de trabajar por la transformación de las prácticas de educación física tradicionales en prácticas críticas, que tengan incidencia sobre lo colectivo-individual, no alejadas de un modelo de sociedad justa y solidaria con sus miembros. Las didácticas críticas deben tener un impacto social, sino, no pueden presumir de serlo.

La enseñanza de matriz tradicional es concebida como neutra, ahistórica, descontextualizada, aséptica, apolítica y carente de poder, para lograr transformarla serán necesario darle preeminencia como hecho cultural, político, social y económico. La pedagogía de corte crítico se sustenta en que los propios estudiantes construyan las categorías de sus significados y de qué manera producen el conocimiento en el aula (McKernan, 1999). Sin dudas que se da una importancia significativa a los estudiantes en

el proceso de producción del conocimiento, como agentes críticos creadores de sus propias concepciones y cambios. Los teóricos críticos comprenden la enseñanza como una forma de política cultural. Por ende, la enseñanza representa siempre unas formas de vida social, estando íntimamente relacionada con el poder y de prácticas sociales, privilegiando las formas de conocimiento que proporcionan una visión específica y contextual del pasado, del presente y del futuro (McLaren, 1997).

Desde la propia enseñanza se llama a “hacer lo pedagógico más político y lo político más pedagógico” (McLaren & Giroux, 1989, pág. 226), es introducir directamente la enseñanza en la política, sin más preámbulos y traer la política hacia el terreno de lo pedagógico-didáctico desde una perspectiva crítica-denunciatoria. La enseñanza como concepto abstracto está imputada de sensaciones y pensamientos de cada docente, procurándole el carácter de singular y particular en cada lugar donde es puesta su práctica.

Por consiguiente, la enseñanza no debe concebirse para el adiestramiento en el manejo de la máquina, sino como un instrumento para el conocimiento y la transformación del mundo (Marx & Engels citado en Suchodoloski, 1961). Debe fundamentarse en la comprensión plena del proceso histórico, de las relaciones sociales que se dan y se han dado en el transcurso de la historia, transformándose en contenido del propio proceso de enseñanza. No somos sujetos carentes de historia, la propia práctica es conformadora de historia, a su vez, el propio conocimiento es producto de la lógica y de la historia. Para que la enseñanza suscite un aprendizaje debe provocar conflictos internos en quien aprende, para que se produzca una transformación, a su vez, esa transformación es bidireccional ya que quien enseña también termina aprendiendo. Esta concatenación lógica, dista de concepciones idealistas que promueven el aprendizaje disociado de la enseñanza tanto en su condición de sujeto y como objeto de enseñanza.

Está en continua tensión dialéctica con el aprendizaje, provocando la contradicción externa previa a la contradicción interna del sujeto que aprende, percibiendo la enseñanza como proceso provocador, tanto sujeto como objeto de enseñanza y como síntesis previa al aprendizaje. Tiene en su seno la intencionalidad político-histórica fundada en las relaciones entre los seres humanos, en el proyecto social de ser humano y mundo. Solo es posible generar la contradicción interna si existe una intencionalidad externa dirigida a provócala, tanto sujeto como objeto de provocación.

Las contradicciones dialécticas son dinámicas por su esencia y la agudización de los pares opuestos (Ortiz & Mariño, 2012), superando su nivel cualitativo en constante desarrollo y no en su única solución, esto le da el carácter de móvil, en constante cambio y transformación cualitativa. Para entender mejor las contradicciones externas definen la situación social en desarrollo y las relaciones sociales establecidas por la confrontación que aparece entre las exigencias sociales y las posibilidades individuales de educadores y los estudiantes de satisfacerlas (Ortiz & Mariño, 2012). Están en constante movilidad y son transformadas por los agentes en juego, siendo de diversa índole donde se pueden destacar alguna de ellas: pocas posibilidades de realizar adecuaciones curriculares, calendario de calificaciones que limitan el tiempo de enseñanza, expectativas de docente en relación con los estudiantes, entre otras. Las contradicciones internas son más difíciles de identificar ya que se dan a nivel intrapsicológico, a nivel del pensamiento, dándose muchas veces de manera inconsciente (Ortiz & Mariño, 2012). Encontramos en las contradicciones internas, se pueden dar en los profesores y en los alumnos indistintamente, poniendo algunos ejemplos a modo de entendimiento, conflictos personales a nivel interno, inquietud por el aprendizaje ligado a las motivaciones por aprender y enseñar, nivel de exigencia de los docentes con respecto a las expectativas esperadas por los estudiantes, entre otras tantas. En una constante relación dialéctica entre ambas se puede establecer que las contradicciones internas -aprendizaje- favorecen el desarrollo del conocimiento mientras que las contradicciones externas -enseñanza- propician su aparición. Esta relación entre ambas se da en mediación con el mundo objetivo, siendo imposible su disociación, ya que, quien enseña se convierte en aprendiz y el que aprende se convertirá en enseñante. Es una correspondencia histórica insoslayable, los seres humanos sobrevivimos como especie gracias a la transmisión de nuestros conocimientos a las generaciones más jóvenes, estos fueron quienes los interiorizaron y los transformaron para, nuevamente, ser transmisores de ellos. Entendiendo la enseñanza como imprescindible en las relaciones socializadoras, el papel que desempeñan los docentes es esencial en la concordancia dada entre la enseñanza y el aprendizaje, en términos dialécticos, a través de la enseñanza provocamos el tránsito de lo interno a lo externo para que sea interiorizado por parte de los estudiantes. En términos vigotskianos es un proceso interpsicológico que pasa a ser intrapsicológico. A decir de Ortiz & Mariño (2012) “el fenómeno de la interiorización el que explica este tránsito de

forma dinámica y contradictoria” (pág. 56). Solo en constante movimiento y cambio es posible el acto didáctico dado en el aula de las instituciones educativas, cargadas de contradicciones históricas y lógicas, prácticas y teóricas, abstractas y concretas, entre otras. Desde esta perspectiva dialéctica se entiende a la enseñanza y al aprendizaje, como pares dialécticos, indisociables el uno del otro y en oposición con las concepciones idealistas que profesan lo contrario.

4.4. Práctica y teoría

En la actualidad se hace casi imposible pensar una teoría disgregada de la práctica y viceversa, entre ambas existe una comunión dialéctica indisociable. De su conjunción se desprende la veracidad del conocimiento nuevo, alejándolas de las conjeturas que se encuentran fijas e inmóviles en el pensamiento. Para ello, se deberá romper con las estructuras gnoseológicas y epistemológicas construidas a lo largo de la historia cultural, propias de ideologías conservadoras-tradicionales que alejan la teoría de la práctica, del trabajo intelectual del trabajo manual, de la conciencia de la praxis, instaurando una distancia en el proceso de formación del conocimiento como fenómeno aislado y no como causa social. Los filósofos y teóricos idealista-tradicionales definen que la práctica es producto de la formación de la teoría, la relación es inversa, la teoría se gesta desde la práctica, se forma en relación con la exterioridad -el mundo objetivo- y en interacción práctica con él, donde los seres humanos lo interpretan, lo conocen, elaboran el conocimiento y por consiguiente la teoría. El ser humano es un ser que vive, concreto y su avance se llevan a cabo en relación socio-material histórico y no únicamente en su conciencia (Suchodolski, 1961). El mundo es objetivo y las relaciones sociales que en él se desarrollan tienen el carácter de objetivas porque están mediadas por el decurso histórico y la lógica de su desarrollo. Por lo tanto, la práctica es la actividad social humana en relación subjetiva-objetiva sensible (Marx, 1978). La conciencia, objetivada por la práctica social, es producto y productora de las relaciones sociales y de la actividad de los seres humanos, representando la expresión de toda transformación de mundo y no solo como producto de la actividad psico-subjetiva-individual.

En consecuencia, la teoría transformadora no puedes estar alejada de la praxis transformadora, se puede afirmar que es una contradicción en sí misma “desde un sentido

dialéctico, logra transformar la propia teoría desde la práctica, a la vez que la experiencia concreta se revitaliza en diálogo con los conceptos y nociones teóricas” (Brenes, Burgueño, Casas & Pérez, 2009). Las concepciones tradicionalmente positivistas encuentran su ruptura *per se* entre la práctica y la teoría -idealista subjetiva- establece una no-conexión entre ambas, distanciándolas una de otra. Subordinando la práctica a la teoría, la clara afirmación es el axioma de Descartes (1637) “cogito ergo sum” su significancia sería “pienso luego existo”; se comprende el “pienso” como el estado mental de la conciencia (espíritu), que debe ser guiada para entender la cosa en sí (el objeto), o sea, para que la cosa en sí exista debe existir la idea de la cosa en sí. Concepción idealista-subjetivista de concebir el pensamiento y la realidad.

Por consiguiente, se hace necesario superar esa ruptura, mediante la concepción dialéctica de ambas, lograr que coincidan el autoconocimiento de los sujetos y el conocimiento de la totalidad, de la subjetividad y la objetividad, de los supuestos personales y las construcciones colectiva (Brenes, Burgueño, Casas & Pérez, 2009).

Como se expresa “llamamos práctica a una interacción del sujeto y el objeto durante la cual se modifican tanto el objeto como el sujeto. El hombre conoce las cosas del mundo real porque influye sobre ellas en el proceso de su actividad práctica” (Kopnin, 1966, pág. 131). En este proceso de interacción real con la naturaleza, con su entorno, con la sociedad, con las instituciones, con las aulas de educación física los agentes interactúan con el conocimiento objetivo mediante la mediación de su actividad práctica social. Entendiendo que el sujeto es quien transforma el mundo en el cual está inmerso, lo hace solo por medio de la actividad práctica, intenta modificarlo y aprender en ese proceso creando nuevos conocimientos y reestructurando los viejos conceptos. La práctica tiene carácter dialéctico, primero porque es absoluta ya que confirma la verdad y es relativa ya que no puede confirmar u objetar completamente una representación humana (Kopnin, 1966). Dicha representación en el pensamiento humano, relación teórica, que enlaza al objeto y al sujeto en acción práctica propia de los seres humanos sobre el mundo, a nivel de su conciencia. El hombre interactúa con la naturaleza, la conoce, se apropia y la modifica mediante su práctica, fundando contradicciones a nivel de su pensamiento. Las contradicciones generan un acervo teórico de conocimiento nuevo, en contradicción con lo viejo, este proceso se refleja nuevamente en sus acciones prácticas modificando el objeto o al sujeto de prácticas. En estas contracciones internas, provocadas por las

contradicciones externas, en este caso los docentes de educación física encargados de forjar las prácticas de enseñanza, crean y fundan cultura -históricamente- situada como formas sociales de praxis. Esto instituye una concepción diferente al concepto de “cogito ergo sum” de René Descartes (1637) que se reviste de metafísica, se funda en el concepto contrario, el pensamiento es producto de la relación con el mundo objetivo. La naturaleza “entra” en la conciencia por medio de los órganos de los sentidos, se ve reflejado en el pensamiento, en la conciencia de los seres humanos. De donde resultan los conceptos, posteriormente juicios, que interactúan nuevamente en la acción práctica, constituyendo la relación práctica-teoría-práctica que tiene el carácter de concreta, universal y en movimiento. En consecuencia, el hombre es producto y productor de su pensamiento, situado y erigido históricamente en una realidad extrahumana objetiva, condicionado ideológicamente por la sociedad donde habita. En definitiva, es fruto de sus prácticas sociales humanas.

En el mismo sentido se puede aseverar que “la práctica es producto de un habitus que es, en sí mismo, resultado de la incorporación de las regularidades y tendencias immanentes del mundo, contiene en sí una anticipación de estas tendencias y regularidades” (Bourdieu & Wacquant, 1995, pág. 95), los autores definen que el habitus es producto y construcción del accionar práctico con el mundo objetivo y, a su vez, la práctica es construida y reconstruida por el habitus incorporado, lo social hecho cuerpo (Bourdieu & Wacquant, 1995). En consecuencia, el ser humano conoce y se reconoce a sí mismo por su práctica como sujeto y objeto de sus prácticas sociales. Contradiendo posiciones metafísicas donde afirman lo contrario, donde la idea es previa a la acción, ignorando la materialidad de mundo. Posicionarse desde este punto de vista, es tomar partido por una posición dialéctico materialista de concepción de ser humano, de relaciones sociales y de mundo.

Entender la práctica como práctica social humana “supone comprender las condiciones de producción de esa práctica, y más aún la historia de su producción”. (Rebellato, 1983, pág. 59). Concepción materialista histórica de la práctica subsumida y contextualizada a una historia particular y tensionada por la realidad social. Entre la práctica social y la política surgen tensiones que fundamentan las relaciones de poder, control e ideología, en contexto socio-históricos determinados (Devis- Devis J., 2012). Las relaciones sociales que se dan dentro del ámbito escolar no escapan a estas contradicciones, los

agentes productores de conocimiento tensionan consciente o inconscientemente la analogía didáctica existente en ambos.

Continuando con el concepto, la práctica es una relación sensorial-concreta, por consiguiente, material, desencadenado una reacción concreta, cuando se modifica el objeto se modifica el sujeto. La práctica como *praxis*, acción exclusivamente humana que deriva de la interacción de los seres humanos-sociales con la realidad objetiva. Por último, la importancia de la práctica en el pensamiento, ya que, constituye la base del pensamiento, determina su objetivo y es el criterio de la verdad (Kopnin, 1966). Es un concepto que en el proyecto está implícitamente desarrollado, la intención es brindar una coherencia metodológica e ideológica en todo el recorrido de la tesis. Partiendo de la base que la práctica social humana es quien condiciona nuestro pensamiento, le da estructura y lo condiciona objetivamente en función de las relaciones sociales. En consecuencia, y continuando con el pensamiento de Marx (2006), las prácticas de los seres humanos son prácticas sociales.

Como consideración, se puede afirmar la existencia de un sentido subjetivo y un sentido objetivo, donde ambos son productos de las estructuras circundantes, de las relaciones objetivas y de las experiencias y los significados de los agentes en juego (Gutierrez, 2005). Cobra sentido, el hecho de que las estructuras (instituciones, aulas) estructuran nuestras formas de pensar y de poner en juego las prácticas, muchas veces de manera inconsciente. Las relaciones que se establecen con las instituciones condicionan objetivamente el pensamiento y nuestra experiencia como agentes. Estructuran nuestra forma de actuar y de pensar en función de un pensamiento hegemónico, carente de sentido histórico, político y en contradicción con una postura crítica que tiene la finalidad de la emancipación de los sujetos.

Las prácticas sociales humanas son productoras de conocimiento, pero también son reproductoras de prácticas hegemónicas y dominantes.

4.5. Prácticas Dominantes

La escuela por tradición intenta conservar rasgos característicos que le dan forma y fondo a su existencia como el ámbito jurídico-normativo, su estructura jerárquica, sus mecanismos de control y evaluación, los currículos preestablecidos por las autoridades, la

perpetuación de prácticas de enseñanza que le dan seguridad de acción a los docentes entre otras tantas. La enseñanza estaba dirigida hacia la planificación técnica del currículum de educación física y la formación efectiva del profesorado (Devis- Devis, 2012). Por consiguiente, los contenidos del currículo son la pretensión para el avance en todas las dimensiones del ser humano en el más amplio de los sentidos, es la ontología del ser, preconcebida, en función de una cultura muchas veces alejada de su historicidad, con una idea de ser disciplinado y afín a las prácticas hegemónicas, carente de palabra y de respuesta crítica.

En el intento de transformar la finalidad de la educación física Peter Arnold (1991), en su libro “Educación física, movimiento y currículum” destaca tres dimensiones educativas de la educación física: la educación “a través” del movimiento, la educación “sobre” el movimiento y la educación “en” movimiento. Esta postura presenta inconvenientes respecto a neutralidad de los contenidos que podrían reproducir el *statu quo* (citado en Devis, Devis, 2018). Se denota una intencionalidad de la transformación del concepto de educación física, con el error que deja libre el campo hacia la perpetuación de prácticas hegemónicas. Por años la educación física estuvo,

centradas en las “prácticas”, en el hacer, en la concepción de que el buen profesor es aquel capaz de demostrar con competencia las técnicas corporales que enseña, con una fuerte impronta de las ciencias biológicas y pautada por una lógica dicotómica entre teoría y práctica. (Pich, 2004, pág. 16)

Entendiendo que uno es poseedor del saber práctico, demostrable, transferible solo desde la observación y la “buena” ejecución, con un rastro positivista capaz de ser transferido solo por medio de la repetición de las técnicas, tomando a los estudiantes como receptáculos carentes.

En este sentido el conocimiento es transmitido y consumido de una generación más antigua -docentes- a una generación más nueva -los estudiantes-, donde estos últimos carecen de poder y de decisión en el proceso de intervención con el conocimiento. Las escuelas son escenarios pensados para dar continuidad y persistencia a la cultura “común” que permiten que los estudiantes operen de manera efectiva (Mc Laren & Giroux, 1998). Al mejor estilo empresarial, se potencian los rápidos resultados con el mínimo de recursos y preparan, como sujetos pragmáticos, a los estudiantes para insertarlos en el mercado

laboral. Por ende, los contenidos deben tener un fin práctico-utilitario y para poder ser utilizados en el mercado laboral. La gran mayoría de las veces los docentes son sujetos inconscientes de esta actuación, se dejan “llevar” por el devenir de los acontecimientos y acciones naturalizadas.

Si se habla del poder político que los docentes le dan a sus actos y a los actores-estudiantes- con los que conviven a diario, se observa una distancia lógica entre los discursos tradicionales y los que se fundan en la acción crítica. El docente con sus decisiones alejadas de las relaciones sociales históricas y materiales perpetúan el *statu quo* social, mantienen el orden reinante sin cuestionar las relaciones de poder-ideológico, social y político. Por tradición la sociedad uruguaya tiene la característica de ser una sociedad conservadora, por consiguiente, su sistema educativo y sus actores principales -docentes- no escapan a esta realidad. La cultura es reducida a los valores de la clase hegemónica, que elaboran los programas, que se encarga de que lo importante sea recordar fechas, nombres y eventos relevantes para que sean almacenados y grabados en la memoria para un futuro examen (Mc Laren & Giroux, 1998). En pocas palabras, los estudiantes son solo producto del proceso de transmisión de la cultura prediseñada y no de su construcción y producción, para que sean creadores deberán estar presentes en los procesos de decisión.

Las escuelas son instituciones que legitiman y reafirman los sistemas de comportamiento y de acciones basadas en prácticas y discursos que reproducen la sociedad dominante (Bourdieu citado en Giroux, 1992). De esta manera perpetúan el orden, confiriéndole seguridad jurídica y administrativa de quienes se encuentran en las esferas de poder, dándole a los docentes solo las posibilidades de ser sujetos reproductores y no sujetos críticos-políticos. ¿Esto es necesario para que se perpetúe el sistema educativo? ¿Qué tipo de sociedad y de sujetos se agencian luego de transitar por el sistema educativo tradicional? Sin dudas que las respuestas se encuentran en el seno de la propia sociedad y no del sistema educacional, es la sociedad la que tensiona y genera las contradicciones en la escuela y no a la inversa. La educación y su sistema conservan los ideales de la sociedad, ponen en ella su carga cultural, política e histórica, en un intento de preservación y cohesión dentro del marco de un currículo oculto tradicional acrítico. Se ve claramente cuando se pone en juego el currículo y los textos unificados, permitiendo un sistema nacional simultaneo y a nivel de las escuelas -aula- permite la instrucción

simultanea de los saberes (Nadorowski citado en Aisenstein, 2006). Las prácticas sin lugar a dudas resguardan en su seno las tradiciones de una sociedad conservadora, tradicional y reaccionaria que se opone a los retos de docentes libre-pensantes. La profesión de la educación física podría definirse en bancarrota moral por desconocer, consciente o inconscientemente, dichos problemas (Tinning citado en Devis- Devis, 2012). Por consiguiente, los sujetos alienados y deshumanizados del mundo social, la superación de la alineación es un proceso de lucha por la transformación del mundo deshumanizado que tenga como fin el desdoble desde la humanidad (Suchodolski, 1961). En este sentido los profesionales de la educación física no pueden desconocer las tradiciones conservadoras y la perpetuación de un *statu quo* hegemónico, que limita e imposibilita la emancipación de los sujetos. Como dicen Marx y Engels “si el hombre es formado por las circunstancias, será necesario formar las circunstancias humanamente” (pág. 197). Es aquí donde se engarza la teoría y la práctica crítica, en las formas de poner en juegos la planificación, la evaluación y fundamentalmente la metodología, en cómo los docentes presentan sus propuestas y las desarrollan, si son producto y productores de conocimiento en las relaciones sociales-educativas.

La educación que se preocupa por el presente le interesa poco el futuro, mientras que la educación que se preocupa por el futuro tiene poco lugar para actuar en el presente (Suchodolski, 1961). Para ello, será necesario una transformación del ambiente escolar, de los lugares comunes, de darle importancia al proceso histórico de los individuos, de hacer visible el currículo oculto que los docentes ponen en juego inconscientemente. Es quitarse el velo de dudas y posicionarse como educadores-transformadores, formar sujetos críticos de la realidad social, más humanos y más justos en su práctica de las relaciones sociales y no simplemente en el idealismo crítico. En lo que respecta a la educación crítica, la investigación socio-crítica deberá ir más allá de la concepción objetivista de las prácticas -positivista- fundada por la cantidad de información que se puede obtener sobre las prácticas educativas y relega a los docentes a meros consumidores de conocimiento capaces de ser reproducirlos en otros (Devis- Devis J. , 2012). Solo en la acción teórico-práctica se hace sujeto crítico, por lo tanto, debe estar libre de todo individualismo y corriente crítica-idealista que separa la conciencia del ser y divide el trabajo en intelectual y práctico.

En este sentido, es necesario repensar las prácticas de enseñanza, con eje en lo político, como pronuncia Peter Arnold (1991), se trata de favorecer el conocimiento práctico “en sentido fuerte” para que los estudiantes sean practicantes inteligentes y no un repetidor mecánico de las actividades físicas (Devis- Devis, 2018). Es pensar las prácticas sociales en clave política y no solo en clave epistemológica, obviarlo sería contraponerse a la crítica y al cambio social. Las prácticas en sentido crítico, deben ser pensadas desde condiciones objetivas tanto de reproducción como de producción, no deberán ser pensadas como una puesta en juego de una simple metodología, una transposición curricular o de una educación física reproductora de técnicas científicas. En este sentido:

La descripción, análisis e interpretación de la complejidad y multidimensionalidad que caracteriza las prácticas docentes y de la enseñanza y los contextos en que las mismas se inscriben; es decir, la orientada a la comprensión de las condiciones objetivas de producción y las que remiten al sujeto de estas prácticas, a la implicación de su subjetividad e identidad al incluirse desde una historia y una trayectoria singular; cuestión que reclama procesos de objetivación mediados desde una posición de reflexividad crítica. (Edelstein, 2015, pág.3)

Como toda acción social la educación física no puede desprenderse de su contexto histórico, que le dio forma y esencia, que la posiciona dentro de la escuela con saberes y conocimientos propios. A su vez, esa acción tiene un fin social y productivo, como hecho político, que es objetiva y que los sujetos consignan en sus prácticas. Por consiguiente, las prácticas de educación física, como prácticas sociales están al servicio de un ideario hegemónico o son transformadoras de la realidad escolar y por consecuencia de la realidad social, en un doble sentido. Los sujetos que desarrollan dichas prácticas están cargados de historia y de subjetividades que deberán ser puestas en juego, los docentes no podemos desconocer las subjetividades y las relaciones intersubjetivas que se dan en la propia escuela y en la sociedad.

A su vez, no se puede segregar a la educación física de su relación con las ciencias humanas, pero sí deberá estar alejada de las ciencias aplicadas y de su subordinación a ellas, se “debe tener su especificidad que es su dimensión pedagógica, la intervención pedagógica que tiene como objeto las prácticas constitutivas de la cultura corporal del movimiento” (Bracht, Betti, Kunz en Pich, 2004, pág. 21). El campo de estudio debe estar

centrado en la problemática de intervención pedagógica de las prácticas de enseñanza y no en el abstracto conceptual de las ideas.

4.5. Prácticas Reflexivas

Los seres humanos sociales tenemos como característica innata la capacidad de reflexión, es una cualidad emanada de la racionalidad y de poseer funciones superiores de pensamiento. Esto permitió desarrollar prácticas reflexivas y en consecuencia teorías del mismo tenor. Igualmente existen diferencias significativas entre la reflexión esporádica, producto de la actividad diaria, con la reflexión profunda, metodológica y sustentada por la didáctica.

El sentido es comprender la racionalidad que se encuentra en las prácticas de los docentes con la intención de interpretarlas y discutir las con la posibilidad latente de transformación hacia un paradigma crítico, con sentido humanista, de equidad y de justicia. Se pueden definir tres instantes en la construcción de las prácticas reflexivas: dejar en claro qué es objeto de reflexión, los dispositivos que se utilizan en los procesos de reflexión sobre las prácticas y las interacciones entre sujetos comprometidos en procesos de reflexión (Edelstein, 2000). Sin dudas que el objetivo primante en la investigación es el cambio metodológico con la intención de que los docentes se posicionen como sujetos críticos, con propósitos políticos, que sean partícipes concientes de su proceso de construcción de conocimiento. En lo que respecta al dispositivo utilizado en la observación de las prácticas de enseñanza será elaborado y presentado a los docentes para su revisión y aceptación. Como es lógico, el propio dispositivo está sujeto a su transformación a medida que se lo va utilizando, haciendo dinámico y cambiante en el proceso de su utilización, existiendo la apertura a su revisión constante. Sumando a lo anteriormente mencionado, la relación entre los agentes debe ser dialógica, horizontal, comprometida con la transformación del proceso, crítica, reflexiva y en constante movimiento. En esta línea es precepto que los docentes desarrollen la capacidad de observarse a sí mismos y de principiar un diálogo crítico con ellos mismos, con todo lo que piensan y hacen; siendo un procedimiento reflexivo interrogando sus pensamientos o acciones (Barnett citado en Domingo, 2013). Por consiguiente, es necesario que se originen cambios en la comprensión del currículo, conocerlo, interpretarlo, descubrir su

trasfondo político para plantear una nueva didáctica pensada en y para los estudiantes como sujetos críticos transformadores de la realidad.

Los docentes deben aceptar su papel de intelectuales críticos y reflexivos, que conciben la práctica como el lugar donde se contextualizan y profesionalizan sus conocimientos. Sujetos políticos en constante movimiento, innovador y tensionado por el contexto; con capacidad de reflexionar, de tomar decisiones acertadas en pro de la acción colectiva, en un ambiente de constante cambio y diferencias. Concebirse como docentes autónomos, que promuevan una continua evolución personal, considerándose como actores creativos a nivel didáctico y no ser ejecutores de currículos preestablecidos (Domingo, 2013).

El proceso reflexivo puede ser pensado como un sistema de fases. La primera fase se puede decir que inicia cuando se produce la contradicción interna del sujeto social, provocada primeramente por una contradicción externa, en el cual el sujeto consciente reflexiona intentando buscarle una solución al problema práctico presentado. En la segunda fase, ese proceso reflexivo es contrapuesto con sistemas y supuestos personales que le permiten al sujeto enfrentar las nuevas ideas con las viejas representaciones mentales, provocando una tensión entre lo subjetivo y lo objetivo.

La interpretación del nuevo concepto -elaboración subjetiva- con las viejas representaciones mentales -conceptos objetivos- tensionan al agente generando conocimiento y por consiguiente aprendizaje. Como tercera y última fase se encuentra la puesta en práctica del acto reflexivo, producto de un convencimiento personal propio de la unión entre lo histórico y lo lógico, entre lo universal y lo particular, entre lo subjetivo y lo objetivo. Todo el proceso tiene un carácter y un tiempo que va acorde al momento histórico que el sujeto objetivado socialmente logra comprender y entender la realidad en base a sus reflexiones personales construidas a lo largo de su historia.

Los docentes que participan de la investigación son parte sustancial del proceso reflexivo, por tanto, deben ser conscientes de dicho proceso como agentes transformadores de su propia realidad.

Serán agentes activos y partícipes de todo el proceso de la investigación-acción. La reflexión y la toma de conciencia en cada momento de la investigación debe ser clave para no perderse en la efectividad del poder inconsciente.

En los diferentes planteamientos sobre las prácticas reflexivas se encuentra los autores Schön (1983), Killion y Todnem (1991) se aprecian y distinguen tres clases de reflexión: la reflexión sobre la práctica, la reflexión en la práctica y la reflexión para la práctica (citados en Domingo, 2013). Las dos primeras tienen la característica de ser reactivas a la propia acción práctica y difieren solo por el momento temporal en el cual se dan, en cambio la reflexión para la práctica es la resultante de la combinación o preparación de las dos anteriores. En este sentido el autor referencia:

Se trata de una opción formativa que parte de la persona y no del saber teórico, que tiene en cuenta la experiencia personal y profesional para la actualización y mejora de la tarea docente. Este modelo formativo, además de profundizar en el conocimiento de la materia, la didáctica y la pedagogía, pretende también que el profesorado sea capaz de auto formarse puesto que convierte la reflexión en y sobre la práctica en un hábito consciente que se integra en la actividad diaria. (Domingo, 2013, pág. 169)

Es partir de la propia acción práctica social por donde se comienza a transformar teóricamente el conocimiento y, es validado desde la experiencia, la teoría y la contextualización; con la finalidad ético-política implícita. Se trata de construir junto con ellos las propuestas, ponerlas en juego, revisarlas, reflexionarlas y nuevamente construir propuestas de manera conjunta que tienen como fin último la mejora de las prácticas de enseñanza de la educación física. Por lo tanto, el trato es entre “iguales”, con conocimientos previos, valiosa experiencia, donde cada decisión es tomada en común acuerdo, con el máximo de respeto entre todos. El investigador jamás cumplirá la función de experto, sino, de guía y de aporte teórico. Esto también hace a la práctica reflexiva, de no ser así, no podría considerarse crítica sería una forma más de dominación encubierta o de “receta” metodológica. En su rol, el investigador está cargado de sesgos y supuestos personales procedentes de su posición como investigador, o sea, derivado de la posición social que ocupa, constituyendo “esa región de producción simbólica” en la cual el investigador se formó como agente (Bourdieu, 1990). En consecuencia, se puede afirmar que el conocimiento deriva de su posición de dominado dentro de la sociedad, ya que, la clase dominante no es productora de conocimiento -solo se apropia de él- es la clase trabajadora quien crea el conocimiento.

La reflexión para la práctica hace que el docente vaticine los problemas o cambios en el ámbito de su intervención educativa (Domingo, 2013). Igualmente, esta acepción tiene el inconveniente de distanciarse de la cultura local, puede -inconsciente o conscientemente- transformarse en una práctica hegemónica, para la preservación del estatismo y la inmovilidad. Por consiguiente, para que sea práctica transformadora no puede considerarse solo desde su ontología, deberá estar sustentada por la historia, por la cultura, la ética y fundamentalmente por la manera de sustentar la política alteradora de la inacción aséptica. Los docentes que se involucran en las prácticas reflexivas, en la investigación-acción deben sumirse en la espiral dialéctica de acción-reflexión-acción, partiendo desde la propia práctica, deliberando lo acontecido con la intención de mejorarlo y de generar conocimiento para luego pasar a la acción, en una espiral infinita cargada de investigación, profesionalismo, orientada a la acción educativa y colmada de compromiso social.

En este sentido la práctica en reflexión con los docentes, se sustenta en el principio vigotskiano de zona de desarrollo proximal, donde la intervención de dos o más personas es requisito generador de conocimiento compartido. El entramado que se establece entre el investigador y los docentes hace de sostén de nuevas situaciones y de nuevos conocimientos generados de la contradicción entre lo nuevo y lo viejo, entre lo interno y lo externo a los sujetos. En el marco de las relaciones sociales con finalidad crítica y emancipadora de los agentes participantes. Por consiguiente, se establece desde lo ontológico, lo gnoseológico y lo lógico dialectico.

4.6. Objeto de estudio de la Educación Física

La palabra objeto deriva del latín “objectum” (lo que está adelante del sujeto e independiente de él, lo contrapuesto al sujeto), entendido como objeto social y no como objeto material.

Por objeto en ciencia, se entiende como una parte delimitada y definida de la realidad objetiva que el investigador pretende estudiar, concurriendo objetos de conocimiento por su cualidad de cognoscibles. Es una parte finita de la realidad objetiva, que se pretende conocer y en consecuencia transformar, es donde reside el problema que se intenta

conocer. Por tanto, el problema se aloja en el propio objeto de estudio. En este sentido Brach (1996) acuerda que el fondo de la educación física es la práctica pedagógica:

Reconocer a la educación física primero como práctica pedagógica, es fundamental para el reconocimiento del tipo de conocimiento, de saber necesario para orientarla y para el reconocimiento del tipo de relación posible/deseable entre la educación física y el “saber científico”, o las disciplinas científicas. (pág. 130)

A su vez, como ciencia se entiende por un sistema de conceptos que relacionan los fenómenos y las leyes del mundo objetivo y la actividad subjetiva del sujeto con la intencionalidad de transformar la realidad en beneficio de la sociedad, en relación directa con la historia (Kedrov y Spirkin, 1968). La ciencia debe estar en consonancia con la transformación de la sociedad, en este sentido la educación física deberá tener cometido, de alternativa alteradora en conjunción histórica de sus prácticas de enseñanza.

Desde este posicionamiento, es justo entenderla como una ciencia social conformadora de un campo delimitado por las aportaciones de las ciencias de la educación, sustentada en la interpretación universal y particular de la realidad objetiva. En esa tensión dialéctica entre su esencia como ciencia social y como fenómeno expresado en sus prácticas de enseñanza. Presenta características generales que la nuclean y le dan el carácter universal, a su vez, es ciencia particular de una realidad particular, de un contexto espacial y temporal único e irrepetible. A lo largo y ancho de este camino la educación física genera conocimientos nuevos que lógicamente sustituyen a los antiguos, por consiguiente, el campo de estudio tensiona permanentemente al nuevo conocimiento, contraponiendo las relaciones sociales con el poder, a definir su campo como hecho político y no solo desde lo epistemológico. Siendo un cuerpo productor de nuevos conocimientos en la búsqueda de la sustitución de las formas más antiguas, en este proceso se genera aprendizaje desde la práctica que conformarán el *corpus* teórico del campo, adquiriendo, de manera simultánea el carácter de verdad absoluta y relativa.

A lo largo de la historia la educación física ha intentado definir su objeto de estudio, desde su validez histórica y desde epistemología como campo de conocimiento. Como ciencia social se funda en la investigación de las relaciones históricas de los seres humanos. Existen más de cien años de que la validan como ciencia -biológica- en sus

comienzos y como ciencia -social- en la actualidad, permitiendo determinar una acumulación cuantitativa y un salto cualitativo en su construcción, al momento de pensarse como ciencia capaz de definir su campo de estudio, de ser capaz de investigar y producir conocimiento. Ser entendida como fenómeno social y que su esencia es netamente política. Por lo tanto, está en relación dialéctica e indisoluble con los sujetos conformando una unidad, como base histórico-política de los seres humanos, solo partiendo de esta realidad es posible conocer el objeto en relación dialéctica con el sujeto.

La construcción de la especificidad del campo de la educación física camina a la par de la construcción de la *illusio* ya que, para hablar de campo es preciso que se establezca un acuerdo tácito entre los agentes y las instituciones, sobre aquello que vale la pena ser disputado, o sea, los consensos producidos tanto la importancia del juego como de las formas legítimas de jugarlo, produciendo la identidad social del grupo. (Ron & López, 2019, pág. 56)

En el sentido, las aceptaciones que se producen a nivel universal, hacen que los agentes en juego -legitimado- produzcan campos de juego particulares que da sentido a la construcción de práctica socialmente validada y aceptada por un colectivo de docentes.

Por consiguiente, educación física en su construcción y reconstrucción de su campo de estudio ha generado tensiones en la academia, fundamentalmente en el estudio y conceptualización de sus prácticas. Las contribuciones de la educación física descansan en el conocimiento práctico y aunque se investigue desde la academia no puede ser convertirla en una asignatura teórica, la deslegitimaría dentro de la escuela (Devis- Devis, 2018). Si no se sustentara en su sentido práctico esta la alejaría de la escuela y la convertiría en algo que no es, una asignatura netamente teórica, dejando de cumplir su rol de práctica social. Caería en un academicismo nulo, aséptico y carente de relevancia social. Es necesario fortalecer el conector entre la práctica y la teoría, en ese orden, partir de concepto de ciencia en y para la práctica en constante reconstrucción y validez teórica.

La educación física en la Educación Primaria, se funda en la construcción de su devenir histórico del currículo como narrativa documental, ya que, es ahí donde se encuentra su validez. Estas narrativas son los testigos fieles de su construcción como antigua ciencia bilógica y en la actualidad como ciencia social. Permitiendo conocer el recorte de los contenidos, su validez cultural y su fundamentación ético-política; transparentándose

entre velos, el tipo de ser humano, de relaciones humanas entre ellos y la concepción de mundo que se desprende de su entendimiento. Desde esta hermenéutica textual es posible la construcción del objeto de estudio que debe ser sustentado en el conocimiento, comprensión y transición del currículo a lo largo de la historia.

Se debe entender la educación física como un acto netamente político, su problemática es política y no solo académica, como ciencia social intenta transformar las relaciones entre los sujetos y convertirse en posibilidad de transformación a través de las prácticas de enseñanza, de la sociedad y de las relaciones de poder existentes. En consecuencia, es el propio acto didáctico quien debe ser cuestionado como primera medida, ya que, es la puesta en práctica de la teoría, de los supuestos personales de los docentes y de las relaciones de poder que se ejercen y se establecen entre los estudiantes por parte del docente. Es conjuntar la vigilancia epistemológica con la vigilancia política.

Los docentes en sus prácticas, son dependientes del objeto de estudio de la educación física, ya que, instituye límites a sus prácticas, sin ello, sería una anarquía carente de sustento. De ahí nace la necesidad de conocer las leyes del objeto de estudio para poder generar conocimiento y poder transformar dicho objeto.

Por ende, el objeto de estudio de la educación física es sustentado por sus prácticas de enseñanza, a lo largo de su devenir histórico y amparado por las narrativas textuales, su campo está delimitado por la enseñanza de los Deportes, las Gimnasias y el Juego. Esto le da el carácter histórico, material y social, construido por la tensión que la sociedad le imprimió y exigió, que a partir de sus saberes prácticos sociales construyera su objeto de estudio. Encontró sus contradicciones en las prácticas sociales humanas, surgió desde las propias prácticas para construir su campo teórico. En perspectiva real la educación física nace desde las prácticas sociales -de los Deportes, las Gimnasias y el Juego-, dándole sentido y construyéndola conceptualmente como campo teórico, germina y crece desde las prácticas sociales humanas y no en relación inversa -como idea-, se conceptualiza luego de ser manifiesta.

4.7. Carácter pedagógico de la Educación Física

Como ciencia social se encuentra en constante expansión y tensión dinámica, negándose como campo estático e invariable. Al encontrarse en relación invariable con

la sociedad por consiguiente ciencia pedagógica y esencialmente como práctica de intervención (Ron, Educación Física, escuela y deportes. Aportes surgidos de la investigación, 2019), en movimiento y en continua relación tensión-distensión como ciencia social. Por consiguiente, la sociedad tensiona a la educación y sus prácticas pedagógicas y las prácticas pedagógicas deberán generar tensión en la sociedad con sentido de transformación.

Por consiguiente, la educación física es considerada un campo de intervención pedagógica en tensión y con respuesta social, en esa doble función -campo de saberes propios y contestación social- donde se construye y reconstruyen los saberes desde las prácticas de enseñanza. La educación física es puesta en juego en la enseñanza primaria por el hecho de poseer un campo de estudios propio -con saberes concernientes- por un rol social que debe cumplir y que ningún otro agente podría ocupar. En este sentido es puesta a ocupar un campo de juego en el que debe jugar como intervención pedagógica de conservación o transformación social. En este sentido, Ron y Fridman (2019) le atribuyen la educación física el cometido social que debería cumplir:

Parte de la misión de la educación física escolar es la de satisfacer la necesidad de nuestra sociedad de que sus ciudadanos logren un cabal gobierno de su cuerpo en una formación que integre tanto aspectos culturales e intelectuales como corporales, ratificando así una identidad escolar también vinculada a otras asignaturas. (pág.12)

Detenta un quehacer social -por poseer conocimientos propios- que debe cumplir como campo disciplinar en la transformación de los sujetos sociales. Está íntimamente ligada con la sociedad por tener en su matriz la práctica pedagógica, en íntima relación con la historia y la cultura. Con sentido ético-político, trasciende la propia clase de educación física y se inserta de pleno en la sociedad como campo de estudio cambiante, dinámico y en transformación constante.

No puede, de ninguna manera, ser separada de su relación social por el hecho de ser práctica social humana, por consiguiente, está vinculada con la movilidad, el dinamismo y el constante cambio, muy al contrario del pensar tradicional, academicista-intelectualista, que se traduce únicamente en el quehacer práctico -reproductivista- no logran llegar más a ya de ejecuciones motrices, en la disciplina y el orden preestablecido.

4.8. Prácticas de Enseñanza de la Educación Física

Desde hace aproximadamente 2500 años, en Grecia, se encuentran registros escritos sobre las primeras prácticas educativas formales. Los niños de las clases gobernantes debían concurrir a la escuela primaria (Dimotiko) desde los 6 años y luego ingresar a partir de los 15 años de edad a la escuela secundaria (Gymnasio). En el oriente la realidad es muy similar, Confucio en la antigua China, instruía a los hijos de los aristócratas para que en el futuro se desempeñaran como administradores públicos. En sus comienzos las prácticas educativas, sin dudas, fueron prácticas solo para un grupo selecto de las clases gobernantes.

En este sentido la educación física ésta en relación con el contexto socio-histórico-cultural, con las particularidades de cada tiempo y espacio histórico, esto determina el modo de entender, de concebir y manifestar la educación física. En el libro de 1809, las “Bases para la formación de un plan general de instrucción pública” de Gaspar Melchor de Jovellanos, establecía la diferencia entre la “Educación Física privada”, que se daba en el propio hogar familiar y una “Educación Física pública” centrada en la enseñanza de ejercicios que intentaban la mejora de las capacidades físicas como la fuerza, la agilidad y la moralidad sentidos de los ciudadanos (Piernavieja citado en Devis- Devis, 2018). Obteniendo por primera vez el carácter de educativa.

La pretensión de historizar la educación física escolar como asignatura que enseña y que produce conocimiento a través del cuerpo y del movimiento y en dicho proceso socializa y produce subjetividades (Aisenstein, 2006). Esta interpretación de la educación física como objeto de enseñanza a través del movimiento, concibiéndola como una ciencia mecanicista y productora de subjetividades y no como producto de la contradicción en la práctica. Surge y se justifica desde el positivismo emanado de la Ilustración, de la razón ilustrada hegemónicamente establecida, se mezcla con el nacimiento del deporte inglés en el siglo XIX, donde su argumentación burguesa asienta en los practicantes el desarrollo moral, la ética y la caballerosidad, hablan de una “moralidad física” para acentuar la conservación de la salud de las personas (Devis- Devis, 2018). Las primeras prácticas quedaban relegada al carácter instrumental y no al educativo, sirviendo como una herramienta para lograr los objetivos de la sociedad burguesa, por consiguiente, no tenía valor epistemológico dentro del currículo escolar.

La educación física es reconstruida como herramienta de educación militarista, los docentes entrenaban a sus alumnos en la rectitud, en la disciplina, las posturas rectilíneas, la perfección de los movimientos, centrada en valores burgueses, de corte estructurado y fundamentada en la eficiencia y eficacia de los movimientos. Por muchos años estuvo concebida bajo el ideario militar, veían en los ejercicios la posibilidad de fortalecer el cuerpo para la formación de buenos soldados, deportistas, gimnastas y esgrimistas mayoritariamente pertenecientes a las clases dominantes de la época (Aisenstein, 2006)

En este recorrido histórico y definiendo las concepciones de educación física esta tuvo su apogeo como ciencia, luego de la Segunda Guerra Mundial, procurando encontrar su objeto de estudio en la Actividad Física, el Deporte y la educación física, pretendiendo encontrar puntos de contacto de carácter científico entre ellas. Intentando encontrar un objeto de estudio que pudiera ser validado científicamente. Procurando la eficiencia y la eficacia de los movimientos, viendo al estudiante como un conjunto ordenado de músculos y huesos y, que cualquier anomalía podría ser modificada si se aplica correctamente el método científico. Centrada en el mantenimiento y control del orden y la reproducción de la sociedad. Crece supeditada y como apéndice de otras áreas.

La educación física se ha justificado por su relación con la salud y la regeneración física, pensando en la salud para crear ciudadanos útiles y productivos para el Estado, para defensa de la nación y como vigorizador de ciudadanos en los países en crisis (Devis-Devis, 2018). Siendo una herramienta totalmente funcional a los intereses de las clases dominantes, cumpliendo una función totalmente cosificada y de servidumbre social. Consume la capacidad de ordenar, organizar y el mantenimiento de la vida de los sujetos, en términos biológicos y culturales, constituye en este período una preocupación para quienes para quienes gobiernan lo saberes (Aisenstein, 2006).

El concepto de educación física tiene origen en la práctica de los seres humanos con un sin número de objetos, por lo tanto, la práctica de la educación física surgió previo al concepto de educación física. Esto es importante en la determinación de su objeto de estudio y en la validación epistemológica como ciencia de estudio, nace de producto de la casualidad para pasar a ser producto de una necesidad. El concepto se va modificando a lo largo de la historia y de las luchas sociales, por ocupar un lugar entre la libertad y el control de los agentes, al ser un fenómeno puramente social es modificada constantemente por que se modifican nuestros conocimientos sobre los fenómenos sociales (Kopnin,

1966). A lo largo de la historia han existido un sin número de intentos de definir la educación física, estos intentos siempre fueron producto de las relación y luchas sociales. Marx demuestra que para definir un concepto no es posible solo por sus rasgos genéricos, sino que es preciso descubrir sus características específicas (Kopnin, 1966). En el caso de la educación física su carácter general es la educación y sus características específicas son las prácticas de enseñanza de los Deportes, de las Gimnasias y del Juego.

En lo referente a la educación física, Kirk (1990) en su libro “Educación Física y currículo”, concibe "los profesores son, y siempre han sido, mediadores y legitimadores de un conjunto de creencias y valores, y asimismo agentes potenciales tanto de la reproducción social imperante como del cambio emancipatorio" (pág. 46). Esto es sin dudas un punto de partida para comprender que la educación física, así como otros campos, tiene que conservar sus saberes epistemológicamente validos que le dan su particularidad y la diferencian de otras. Esto no debe quedar solamente aquí, es imprescindible ser agentes conscientes de una transformación social, un actor crítico en el *cursus* de la enseñanza de la educación física. El proceso de enseñanza no debe caer solo en la transmisión de los conocimientos validados epistemológicamente o simplemente desarrollo de destrezas de corte práctico, sino, se debe nutrir de un concepto de agente social, procesual, histórico, culturalmente situado y ontológicamente social-contradicción entre lo que somos y queremos ser- generador de un propósito de vida, de ser humano y de sociedad.

En esta línea, Bracht (1999) concibe al ser humano en relación -indisociable- con la naturaleza y con su entorno, y de qué manera los agentes interactúan con el entorno, cómo lo modifican y se apropian de él. En su relación particular con la educación física el autor realiza una primera aproximación, la cual es válida como construcción histórica del concepto, la misma es modificada en textos posteriores:

(...) los puntos de referencia para la fundamentación de la educación física son el fenómeno del movimiento, o sea, el hecho antropológico de que los hombres en sus relaciones con el mundo, a través del movimiento se apropian de este, pero también que las relaciones que los hombres desarrollan para con sus cuerpos (en este proceso de apropiación del mundo) acontecen en condiciones histórico-sociales determinadas (educación a través del movimiento). (pág. 16).

En este caso hace referencia a la educación a través del movimiento, siendo esta una vieja concepción de educación física que el propio autor ha mudado, donde en ese giro conceptual le otorga el carácter de educativa.

Kirk (1999) establece que no debe existir una dicotomía entre el cuerpo en la naturaleza y el cuerpo en la cultura, por tanto, plantea que la cultura física consiste en tres conjuntos de prácticas altamente institucionalizadas: el deporte, el ejercicio y la recreación física. La cultura física puede ser pensada como una de las fuentes de producción y reproducción del discurso sobre el cuerpo, “interconectando sistemas de símbolos relativos a la construcción de sentidos relativos al cuerpo humano” Aisenstein (2006, pág. 83). Es entender el proceso de escolarización como un proceso de reconstrucción del cuerpo en un contexto y tiempo determinado. Dicha concepción se centra en el ideario subjetivista, donde el cuerpo es un objeto maleable a través de la toma de conciencia -símbolos- que le permiten reconfigurar los sentidos del cuerpo humano.

Como concepto, la educación física se origina en base a la relación práctica de los agentes con los objetos, por tanto, la práctica antecede al concepto de educación física y no a la inversa, surge por la propia acción práctica de los hombres con los objetos. Por ende, cuando se da una definición de educación física no alcanza con darle el carácter general al concepto, es necesario ser específico cuando se define, ya que, establece cuál es su propiedad sobre el objeto. Constituye la lógica entre lo general y lo particular, el concepto de educación física se desprende de lo específico de sus prácticas de enseñanza, de no ser así no tendrían razón de ser.

Desde este punto de partida es importante definir la educación física desde sus prácticas histórica y lógicamente validadas y desde su trayectoria histórica como ciencia. Desde una perspectiva tradicional la educación física, como toda ciencia, no es ajena a su entorno, sino todo lo contrario es la sociedad la que le da su marco lógico y la posiciona en un momento histórico propio. En sus comienzos se movilizaba mediante eventos deportivos de manera casual, se sustentaban bajo la idea de “*mens sana in corpore sano*” portando prácticas corporales como parte de sus tradiciones culturales de origen (por ejemplo, los esgrimistas italianos, los gimnastas alemanes y los deportistas ingleses)” Aisenstein (2003, pág. 89). La clase dominante de la época los vio como una posibilidad de control y preservación, sobre los agentes, de los valores dominantes y en consecuencia

se convirtió en una necesidad para la sociedad. En América Latina la educación física no estuvo muy alejada de esta realidad, en sus comienzos se utilizó para preservar los mismos valores dominantes, el higienismo médico, el control social de los agentes, la preservación del modelo de -hombre y mujer- europeo. En este sentido Soares (citado en Aisenstein, 2006) reconoce que dentro del proyecto burgués de ciudadanía diseñado en Brasil, los primeros intentos de entender la lógica de la escuela conciben a la educación física como una asignatura promotora de salud, de higiene mental y física, en una concepción biologicista de ser humano y de sociedad.

Educaban buscando un distanciamiento lógico entre clases, estableciendo una brecha entre la clase de dominante y la clase trabajadora. Se dio la casualidad y se generó la necesidad, se establecieron los inmigrantes europeos en América Latina y se constituyó la necesidad de preservar su cultura en tierras lejanas.

Con el transcurso del tiempo, más precisamente en las décadas de los años 1960 y 1970, la educación física fue mudando su campo de estudio hacia una concepción de índole positivista, el intento de comparación de conductas y comportamientos, la búsqueda de resultados del aprendizaje de los sujetos redundando principalmente en el rendimiento conseguido por los estudiantes en habilidades o test físicos (Devís- Devís, 1993). Se basó netamente la comparación de conductas observables, cotejando rendimientos individuales, donde los sujetos son vistos como agentes carentes y el docente debía aplicarle determinadas “cargas” o estímulos para obtener la respuesta deseada o prevista de antemano. Fundamentados en la instrucción y en la reproducción de gestos motorices, el control disciplinario, un sujeto dócil y maleable y que ejecute eficazmente sus acciones, sin reflexión y crítica alguna sobre los procesos. En la actualidad se siguen perpetuando metodologías de corte tradicional, que impiden la comprensión y la apropiación de los contenidos por parte de los estudiantes. La educación física es puesta en juego como asignatura escolar pensada para la educación del cuerpo y por el cuerpo, en movimiento (Aisenstein, 2003), asegurando la transmisión y reproducción de la cultura y del conocimiento. En este sentido se puede afirmar que:

estas prácticas se caracterizan por generar exclusión en la clase de educación física. Son observables en la forma de pensar y actuar de los docentes y estudiantes, de tal forma que las actividades, las estrategias planteadas y las condiciones del

contexto influyen para que ese tipo de situaciones durante el desarrollo de las clases, pues van en favor de la competencia, el rendimiento físico y una evaluación marcada por resultados y no por procesos de aprendizaje, además dejando de lado los intereses de los estudiantes y estar ligadas por estrategias punitivas, para evitar la pérdida de control en la clase. (Betancur, 2013, p. 1436)

Se puede concluir, que docentes como agentes de un campo en continua tensión, han sido siempre “mediadores y legitimadores de un conjunto de creencias y valores, y asimismo agentes potenciales tanto para la reproducción como de cambio emancipatorio” (Kirk D. , 1990). En este devenir histórico es donde se han situado los fines de las prácticas de enseñanza de la educación física.

En la propia crisis de la asignatura, dos autores Peter Arnold (1979) y David Carr (1974, 1983), comenzaron la búsqueda de justificaciones intrínsecas de la educación física en el currículo escolar dominado por el conocimiento teórico, en función de una educación integral y completa para las nuevas generaciones, por consiguiente, no debería estar dissociada del conocimiento práctico (Devis- Devis, 2018), generando una tensión en la forma de ver la educación física priorizando el hacer a través del movimiento. Por consiguiente, “el valor educativo se encuentra en sí misma y no como un medio o instrumento al servicio de valores externos a las actividades que conforman la educación física escolar (Devis- Devis en Devis- Devis y Peiro Velert, 2011).

En la década del 1980, la educación física, comienza lentamente a cambiar su perspectiva con respecto a su accionar social, se comienza a pensar en una educación física socio-histórica y crítica, impulsada por nuevas pedagogías y didácticas humanistas, que situaban al ser humano como agente social dinámico y con saberes propios. En palabras de Hinkelammert (2018) sería definido como un humanismo de la praxis. En el ámbito escolar comienza a desarrollar pedagogías críticas que pasan a ser parte de una agenda investigadora que proporcione el conocimiento para el cambio emancipatorio en la educación física escolar y en la formación de los futuros profesores (Kirk, 2001). Se establece la necesidad de un cambio emancipatorio en los agentes que propiciarán la transformación en los escolares, no se forma al profesor de educación física como un sujeto que en su educación requiere saberes de índole positivista- idealista, sino, como un sujeto situado en un contexto único, móvil, con una cultura y políticas propias. Es

necesaria la comunión dialéctica entre la educación física escolar y la cultura para fortalecer la transformación social que supere los límites de la propia escuela (Kirk, 1998). Esto genera tensiones en su recorrido como ciencia social, su campo de estudio se remitía a ver a los sujetos como objetos portadores, interesada por descubrir y modificar la exterioridad -el fenómeno-, pero no la transformación de las prácticas de enseñanza - la esencia- para una transformación social. Como se mencionó anteriormente, la esencia de la educación física escolar son las prácticas de enseñanza de los Deportes, las Gimnasias y del Juego, en consecuencia, deberían cambiar dichas prácticas.

La educación física queda validada en la escuela cuando el “código disciplinar⁶” queda “integrado a los discursos, a los contenidos y a las prácticas; encierra normas y convenciones socioculturales que designan la legitimidad/ilegitimidad del saber escolar” (Cuesta Fernández citado en Aisenstein, 2003). Cuando adquiere su legitimidad social, su validez moral y cultural en la sociedad, o sea, cuando encuentra su razón de ser en la sociedad donde es puesta en juego, descubre su estructura normativa y su importancia como saber social generando permanencia y continuidad en el tiempo. Por consiguiente, Ron (2019) entiende que,

hablar de una educación física que produce prácticas, saberes y conocimientos que desbordan las conceptualizaciones tradicionales sobre el juego, la gimnasia y el deporte claramente implica hablar de otra educación física. Observaremos qué enseña la educación física escolar en la perspectiva de profesores y alumnos, en la pretensión de recuperar esa forma no unívoca de conceptualizarlos en la relación de sus productos y de los sentidos y significados que los caracterizan. (pág. 198)

En este sentido las prácticas de enseñanza no deben ser considerada desde su propia categorización abstracta sino como práctica concreta en la cual encuentra sus sentidos en el cómo se ponen en juego en significado crítico y fundamentalmente su clave política. La educación física es productora de conocimiento en la propia praxis, contextualizada y recontextualizada en función de las necesidades de quienes la practican.

Pensar la educación física, en constatación de revisión y reformulación de su campo de estudios en lo referente al plano educativo, deberá estar comprometida en crear y promocionar el proceso educativo mediado por la reflexión crítica de los docentes en lo

⁶ Se entiende por “código disciplinar” una tradición social configurada históricamente y compuesta por un conjunto de ideas, valores, suposiciones y rutinas que legitiman la función educativa atribuida a la disciplina. Aisenstein (2003)

que respecta a supuestos, creencias y prácticas (Devís-Devís J., 1990). Por consiguiente, es de suma importancia:

Conocer la lógica de construcción de la educación física como asignatura escolar, los criterios de selección y organización de los saberes, los modos de transmisión, en tanto formas de ejercicio y materialización del micropoder permitirán entender los procesos pedagógicos (y políticos) que pueden suscitar durante la enseñanza. (Aisenstein, 2003)

En este proceso de construcción del campo, es donde se producen las tensiones y las contradicciones de los docentes al momento de tomar sus decisiones y ponerlas en práctica. Desde qué contenido poner en juego, cuál es su nivel de profundidad, cómo llevarlo a su práctica y de qué manera evaluarlo. Sin dudas, el carácter histórico-político de sus pensamientos y acciones quedan al descubierto.

4.9. Concepto de metodología

La puesta en práctica de la tesis se basa en la reformulación de las prácticas, considerando que esa transformación se funda en la puesta en juego de una metodología transformadora y crítica. Donde prime el poder compartido, donde la violencia simbólica (Bourdieu & Passeron, 1979) este disminuida a su mínima expresión, en relaciones igualitarias y que, los agentes participantes sean constructores dialécticos de la enseñanza y del aprendizaje. Entendiendo a la metodología, como práctica política en la que el docente pone en juego en su relación con los otros, su concepción de mundo y el tipo de ser humano que pretende instituir, por consiguiente, se enfoca en cómo -sentido de intencionalidad- llevar a cabo las prácticas. Como definen Marradi, Archenti y Piovani (2007) la “metodología de las ciencias sociales va más allá del simplismo. Incluye de manera combinada aspectos teórico-filosóficos como son los epistemológicos, ontológicos y gnoseológicos, sin descuidar los técnicos, a partir de su puesta en escena desde una reconstrucción socio-histórica” (pág. 233). Los docentes construyen sus prácticas de educación física en función a su historia social que los formó como sujetos sociales, por ende, esa “carga” es quién obra en tensión con los otros; es la unión de la práctica con la teoría, en un constante cambio y movimiento, por ello, no presenta el

carácter de cerrado, inmutable e invariable. La metodología no debe ser tomada desde la generalidad ontológica y abstracta, sino, desde la particularidad de la realidad concreta -análisis del entorno- donde se va a desarrollar, esto quiere decir que no existe una metodología única -válida para todos- sino que va a depender del espacio social donde se pretende desarrollar.

En la educación tradicional, básicamente, priman las clases que se sustentan en el mando directo, la asignación de tareas de orden directivo-instructivo hacia los estudiantes; el docente es un transmisor de un conocimiento preestablecido, disciplinador de prácticas sociales efímeras y pasajeras.

Por consiguiente, la metodología es el hecho político por esencia, es la puesta en práctica de la teoría, en tanto sentido técnico como crítico-transformadora. Parte del reflejo de la realidad en el pensamiento, nace de la observación de las prácticas, se construye y desarrolla a nivel del pensamiento como nuevo conocimiento; relacionando la práctica con la teoría de los sujetos socialmente constituidos incidiendo sobre el mundo objetivo. La metodología surge de las propias prácticas, como es el caso de la educación física y no a la inversa, primero surge el método -concreto- y luego se construye el concepto abstracto de metodología como práctica asociada a la enseñanza.

Por consiguiente, en una didáctica crítica que tiene como finalidad la emancipación de los sujetos implicados en el acto didáctico es de orden la construcción de la metodología fundada sobre el diálogo reflexivo entre los actores participantes, mediados por la pregunta y el intercambio de opiniones, en la libre expresión y el desarrollo de un ser humano y transformar el mundo que lo rodea. A decir de Davini (2008),

el diálogo reflexivo tiene protagonistas (quien enseña y los participantes como sujetos activos) y contenidos (la "materia" u objeto del diálogo); también, un vehículo o "medio" privilegiado, el lenguaje (la palabra, la pregunta reflexiva, el mensaje), y una dirección (construir significados, elaborar conceptos, interpretar y explicar). La pregunta juega un papel fundamental en el diálogo reflexivo guiando el pensamiento. (pág. 103)

La pregunta abierta, reflexiva, fundamentada es la guía para indagar los conocimientos previos de los estudiantes, es despertar la curiosidad y la comprensión le permiten al docente construir y reconstruir el conocimiento de manera continua y móvil.

En el transcurso y puesta en juego de la metodología crítica es ineludible comenzar a implicar niveles de progresividad en las propuestas para ir estableciendo la comprensión de las acciones, su complejidad y la auto-conciencia de los estudiantes. La autora continúa diciendo:

No se trata de promover la asimilación de conocimientos para luego preocuparse por transferirlos a las prácticas. La secuencia metódica se invierte; se parte de problemas y situaciones de las prácticas mismas. El conocimiento sistemático o académico o la ampliación de in-formaciones vendrán después, para iluminar la comprensión de los problemas. (2008, pág. 115)

En un constante dialogo reflexivo -horizontal- y crítico del contenido expuesto, donde el docente, así como los estudiantes construyen una relación dialógica de las prácticas de enseñanza. Para la autora este método, derivado del método de cambio conceptual, constando de cuatro partes que conforman la secuencia metodológica:

Tabla 1

La secuencia general del método de diálogo reflexivo:

Fases	Actividades
Apertura	Presentación de un problema o una cuestión por el profesor. Los alumnos presentan sus ideas o supuestos sobre el tema o problema.
Provocación del conflicto	Presentación de informaciones empíricas que contrastan con las ideas previas (contra-ejemplos). Toma de conciencia de los conflictos empíricos entre los supuestos previos y las nuevas informaciones.
Contrastación	Presentación de enfoques alternativos para analizar la información. Los alumnos discuten los enfoques y la información, y los comparan con sus ideas previas.

Reelaboración	Recuperación de las distintas reflexiones. Elaboración de un significado común, sin dejar al margen las diferencias o discrepancias.
Transferencia	Aplicar el nuevo enfoque a otras situaciones en distintos contextos y ponerlos a prueba

Nota. Fuente: Recuperado de Davini (2008), Métodos de enseñanza (pág. 107)

En este sentido el docente debe proponer la reflexión continua entre los actores procesuales, ser un facilitador del diálogo y de la autonomía, dialogar de manera personalizada, a su vez, promover el diálogo de todos los sujetos, no censurar los puntos de vista disimiles, recuperar los aportes personales y traerlos a colación, construir conceptos y significados de manera compartida y por último poner en juego los acuerdos establecidos de manera conjunta (Davini, 2008). Establece una relación horizontal entre los sujetos, el aprendizaje continuo y la autonomía de los agentes, se genera un ambiente de confianza mutua, donde el conflicto de ideas no es sancionado, sino que es promovido y estimulado. En este sentido, la autora entiende que:

la flexibilidad conceptual y el pensamiento crítico no sólo se desarrollan cuestionando las propias ideas o supuestos, también implican analizar críticamente el conocimiento mismo que se enseña y se estudia, evitando la visión del conocimiento teórico o científico como algo cerrado, estático, neutro o descontextualizado. (pág. 109)

Al visualizar los estilos de enseñanza establecidos por Mosston y Ashworth (1986) en su libro “La enseñanza de la Educación Física”, donde exponen cómo se lleva a cabo la interacción del docente con el estudiante en el proceso de toma de decisiones -con respecto a la enseñanza y el aprendizaje- y el rol que cada uno de ellos asume en ese proceso, yendo desde comando directo hasta el descubrimiento, en una amplia explicación de cada uno de los estilos de enseñanza utilizados por los profesores de educación física. En el caso de esta investigación se hizo hincapié en el descubrimiento

guiado planteado por ambos autores, se describe en el siguiente cuadro las características principales:

- Pretende la participación directa del estudiante en el proceso, propiciando el descubrimiento y el aprendizaje en la búsqueda de la posible solución.
- Se establece una relación entre el docente y el estudiante donde prima las preguntas del primero y por consecuencia la respuesta del segundo.;
- Las preguntas tienen el carácter de abiertas, por lo tanto, las respuestas son abiertas; descubriendo la solución.
- Tiene por intención que los estudiantes descubran en el proceso, indaguen en sus ideas previas, dialoguen y tomen las decisiones que crean convenientes, el docente orienta la enseñanza.

Esta metodología de enseñanza tiene amplias similitudes con el método de cambio conceptual propuesto por Davini (2008) en su libro “Métodos de enseñanza”, teniendo como características principales:

- La búsqueda de la flexibilidad del pensamiento por medio de la provocación de conflictos generados por el docente.
- Es el docente quien busca y promueve la ampliación de la conciencia y la flexibilidad del pensamiento.
- Los estudiantes, analizan, dialogan, proponen enfoques alternativos, discuten y reconstruyen para comprender el problema planteado.

Por consiguiente, la intencionalidad del trabajo fue la de utilizar ambas en el transcurso de las prácticas de enseñanza, como se dijo anteriormente, debido a sus semejanzas. En este sentido, el descubrimiento guiado es el docente que toma las decisiones en el primer acercamiento, diseñando una secuencia de preguntas que tutelan la finalidad de las preguntas planteadas, iniciando a los estudiantes en el proceso particular de descubrimiento de los conceptos (Mosston & Ashworth, 1986). El profesor es quien toma las primeras decisiones de cómo poner en juego el contenido planificado y los alumnos

irán descubriendo las posibles respuestas, a su vez, se generarán nuevas preguntas y nuevas respuestas en relación dialógica entre los agentes participantes. De esta manera se indagan los conocimientos previos -culturalmente construidos- las concepciones políticas de entender y ver el mundo de los alumnos. Es indagar en esas concepciones para cuestionar, para comprender el mundo que los rodea desde una perspectiva transformadora. Es la necesidad de que los estudiantes comprendan y logren cuestionar las diferencias, por ejemplo: entre los espectáculos deportivos y su vida en el barrio, el deporte de la escuela y el deporte en espacios exteriores. Logar establecer las diferencias y similitudes. Por ello, Davini (2008) establece que la educación tiene desafíos pendientes:

se encuentra en la necesidad de reconocer que el mundo ha cambiado mucho y que el acceso, la circulación y la distribución del conocimiento no está hoy restringido al espacio cerrado de un aula o a la palabra de un profesor. (pág. 111)

Por consiguiente, el docente debe aprender a presentar cada pregunta como un desafío a la propia didáctica del docentes, así como de los estudiantes, esperar su respuesta, respetar los tiempos individuales, ofrecer una retroalimentación neutra y de evaluación y recién luego de esto pasar a la siguiente pregunta (Mosston & Ashworth, 1986). De esta manera se establece el modelo procedimental que retoma la pregunta anterior y encadena con la siguiente, relacionando los conceptos y dándole el carácter dialéctico al conocimiento la negación de la negación -lo nuevo con lo viejo- y en relación dialógica para que el propio procedimiento conserve su esencia. Esta dinámica deberá ser utilizada en la presentación de cada clase, por consiguiente, deberán ser elaboradas de manera conjunta con los docentes para no perder el rigor metodológico. El fin último, es sin dudas, generar la independencia de los estudiantes, capaces de decidir su presente y su futuro. En este sentido se puede decir:

Sin duda alguna las finalidades de la educación deben ayudar al alumno a ser cada vez menos dependientes de los demás. El sujeto educado debe ser capaz, en relación con la cultura física (...) ser capaz de organizar su conocimiento de manera autónoma como lo sea posible, para no ser independiente de terceras personas. (González & Lleixá, 2010, pág. 3)

En este rumbo es donde se deberán trabajar las diferentes propuestas de las clases, en formar sujetos independientes, crítico de sí mismos y de su entorno, capaces de tomar los conocimientos aprendidos en la escuela y de ponerlos en juego en la sociedad, en un sentido de justicia, de humanización y equidad entre los seres humanos. La educación crítica tiene la obligación moral y político de trascender los muros de la escuela.

Capítulo 5

Modelo de investigación

5.1. Fundamentación crítica hacia la investigación tradicional

La investigación de corte tradicional, positivista-ilustrada, tiene como característica la observación, la medición y descripción de los fenómenos sin intervenir sobre ellos, sin el más mínimo intento de transformación de la realidad. Se fundamenta en la descripción y en la morfología de los hechos observados, estudiándolos de manera aislada y muchas veces inconexos -política, didáctica, economía, lingüística, pedagogía, etcétera- de la realidad. Cuando logra establecer relaciones entre los fenómenos lo hace de manera de causa-efecto, aplicando el método científico -de las ciencias fácticas- de corte cuantitativo con la intención de recolectar datos, moleculares y aislados que justifica la propia investigación. No se implica en las soluciones, solo se ocupa por sitiar los problemas desconociendo los efectos. La investigación tradicional se encuentra atada al avance de las ciencias formales condicionadas por el progreso de las relaciones sociales.

Asume el sentido que según Bourdieu (1990) que la sociedad está compuesta de dos tipos de estructuraciones, la estructuración objetiva o material, por la distribución desigual de los capitales, así como, en los objetos producidos, en este caso del conocimiento producto de las investigaciones. A su vez, se observa en una estructuración subjetiva y simbólica, de disposiciones, supuestos, construcciones, expectativas e ideario que son parte objetivada de los sujetos. Ambas posiciones originan relaciones de homogenización de la sociedad, de los agentes y de los grupos de agentes. Con la

característica que se perpetúan en el tiempo, heredado estados anteriores, impuestas y naturalizadas por otros grupos u agentes precedentes.

En este sentido, el modelo de investigación-acción rompe con el asilamiento con los fenómenos estudiados se involucra ética y políticamente en las relaciones entre los agentes en pugna por la transformación de la realidad circundante.

5.2. Investigación-Acción

Para contextualizar la investigación, es pertinente determinar la existencia de dos grandes líneas dentro del paradigma crítico o socio crítico en lo que respecta a la investigación educativa: a) el análisis y crítica sociocultural; y b) la investigación participativa o dirigida al empoderamiento (Devis- Devis, 2012). En el caso de la presente tesis la predominante es el segundo tipo de investigación, donde los participantes tienen el protagonismo en la propia investigación, siendo agentes de transformación de la realidad, generadores y productores de política y cultura.

En lo que respecta a la investigación-acción (Elliot, 1991) establece una diferencia sustancial entre la investigación educativa -en educación- con la investigación sobre la educación:

La investigación es educativa si tiene como objetivo la puesta en práctica de los valores educativos...se pueden comparar la investigación educativa con la investigación sobre la educación, que utiliza los procesos educativos como contexto en los que se exploran y desarrollan teorías básicas en el seno de las disciplinas de las ciencias de la conducta y presume la existencia de una división del trabajo entre los profesores y los investigadores. (pág. 96)

Es muy importante destacar que la diferencia entre ambas no es menor en lo que respecta a la relación entre el investigador y los profesores, establece una relación dispar de poder entre ambos. En la investigación-acción estas diferencias de poder quedan saldadas al momento que los docentes son parte activa del proceso de investigación. Considerándolo como un profesional reflexivo, capaz de crear conocimiento nuevo mediante sus prácticas. Los docentes involucrados en la investigación no se encuentran al margen del proceso y el aporte teórico conseguido servirá para enriquecer su quehacer diario. Es un modelo de investigación de corte horizontal y no vertical, por lo cual, todos

quienes participan en ella son agentes importantes del proceso. Permite aprender y reflexionar en la propia acción práctica, en ella se enseña y se aprende en toda su trayectoria.

De este modo, se presenta la investigación-acción como superación del pensamiento "sustancialista"⁷, el cual tiende a ennoblecer las propiedades de las esencias, así como a los agentes o grupos sociales, tiene la finalidad de ser unidades cedidas y perpetuadas. Siendo particularizadas por cada lugar, espacio y tiempo diferenciado por el momento histórico en el cual se desarrollan. Los agentes y grupos de agentes se definen entonces por sus posiciones relativas en ese espacio Bourdieu (1990). Son relativas debido a que solo se puede ocupar una posición en el espacio social al mismo tiempo.

Según Lewin (1946) la investigación-acción debe contemplar tres aspectos: la investigación propiamente dicha, de la acción y de la formación práctica. El siguiente esquema se observa de manera gráfica su pensamiento. Los tres componentes no podrán ser disociados uno de otro.



En este sentido la investigación-acción cumple con una doble finalidad, de acción para cambiar las prácticas y de investigación generadora de conocimiento y comprensión de la realidad objetiva. En consecuencia, se puede decir que no es solo investigación o solo acción sobre las prácticas, sino es una espiral recursiva y dialéctica surgida de la conjunción de ambos.

⁷ Sustancialismo: teoría filosófica según la cual la realidad está constituida por entidades sustanciales, oponiéndose así al fenomenismo.

En la investigación- acción se observa la propia práctica concreta, se reflexiona desde lo abstracto -fase cualitativa- para transformar, en este caso, las prácticas de educación física escolar, en un devenir constante, mutable, dinámico y móvil. Por consiguiente, se deduce cuál es el comienzo de la investigación sin saber vaticinar cuál será su final. Propiedad innegable de la investigación- acción. Según Fals-Borda se trata de “suprimir la separación entre la investigación y la acción mediante la combinación de la educación, la acción socio-política, y la investigación” (citado en Devis- Devis, 2012, pág. 132). Es conjuntar dialécticamente las contradicciones de la investigación y la acción educativa, es unir lo histórico y lo lógico, en el devenir con la realidad objetiva. Es tomar la propia investigación como hecho social, surgido de las contradicciones de la propia investigación, donde los sujetos son producto y productores de sus acciones y de sus ideas. La investigación-acción cumple su rol de doble función primero, como metodología de investigación -abstracto- y segundo, como metodología en la práctica -concreto- siendo su fin último, es el repensar, reflexionar y como consecuencia transformar las prácticas de enseñanza de la educación física. Sin este pensar no es posible trabajar en investigación-acción.

Continuando con Devís- Devís (2006) la investigación-acción en la educación física se centra en tres núcleos: la construcción social de la educación física y la formación del profesorado, la socialización profesional -política- y la práctica en la profesión. Esta investigación se ajusta al último núcleo, entendido en la generación de tensiones políticas y culturales en la transformación de las prácticas de enseñanza. Entendiendo la educación física como procedimiento político y no solo como un problema académico, importante al momento delimitar su objeto de estudio. Si se funda desde la dialéctica jamás podrá desprenderse de su conceptualización histórica, su encuadre cultural y social. Según el autor se pueden considerar que:

Las políticas son guías generales o propuestas para ordenar los asuntos educativos, mientras que las prácticas son acontecimientos reales que dependen de la articulación compleja e incontrolable de las relaciones que se producen dentro y fuera de un sistema educativo. (pág. 137)

En la relación dialéctica entre la política y la práctica provocan, en los docentes, reflexividad y contradicciones que se generan con la puesta en juego de sus discursos y

acciones. La carga ideológica del currículo y de sus propias concepciones y supuestos, generan tensiones que favorecen al nuevo conocimiento, a las relaciones de interés y de poder que se dan en el acto didáctico debiendo estar en consonancia con la pedagogía y la didáctica crítica.

No es solo una mirada crítica hacia el acto de enseñar, sino, es transformar autoconscientemente dichas circunstancias, no quedarse en la mera observación es trascender a ella. Igualmente, la autoconciencia es un aspecto importante, aunque no suficiente en sí mismo, ya que el proceso debe estar asociado a un cambio social Kirk (2001). En pocas palabras lo que el autor sugiere es pensar el bien, no es hacer el bien como afirmaba Platón, el solo hecho de pensar en ser crítico no genera ningún cambio en el contexto ni en la sociedad, que es el fin último.

La investigación- acción busca en sus prácticas una metodológica crítica:

Una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar. (Kemmis & McTaggart, 1988, pág. 9)

En consecuencia, debe afectar los valores de justicia social, contribuir para que la educación física tenga influencia en la vida cotidiana de los estudiantes (Devis- Devis, 2018). Que sepan ser espectadores, practicantes de educación física o de algún deporte, como sujetos críticos de sus prácticas y de las prácticas de otros, con el fin de comprender el deporte espectáculo (fútbol, basquetbol, etcétera), el deporte como mercancía (marketing, venta de indumentaria deportiva, bebidas energéticas “mágicas”, etcétera), con valor de mercado (equipos de fútbol, basquetbol, fútbol americano cotizando en la bolsa de valores). Por lo tanto, para no caer en la simple intencionalidad “no basta con buscar justicia curricular, sino que ésta se convierta, efectivamente, en justicia social” Raewyn Connell (citado en Devis- Devis, 2018, pág. 129). Ser seres humanos capaces de problematizar las relaciones sociales, las relaciones de poder existentes en ellas en pro de construir una nueva conciencia -no cosificada- individual y colectiva como sustento de futuras actuaciones.

Quien investiga debe ser sumamente cuidadoso en no ser reproductor de prácticas y de ideologías dominantes, requerirá de una transformación auto-consciente del proceso

de la investigación. En ese sentido, es “objetivar al sujeto objetivante” Bourdieu (1987, pág. 98) es comprender los condicionamientos sociales que se entrecruzan en el proceso de investigación, sin perder la mirada y las relaciones sociales (entre los agentes, entre la realidad que intenta explicar y como se posiciona como investigador en el espacio de la ciencia) del investigador. (Gutierrez, 2005). Es cómo explica las decisiones prácticas y teóricas que el investigador está poniendo en juego y los mecanismos de como intenta solucionar los problemas que le surgen en el campo de las prácticas. Todo investigador tiene sus propios sesgos serían que surgen de su posición como investigador, es decir, de las condiciones sociales en que se encuentra como sujeto que produce e instituye una producción simbólica surgida como producción cultural, constituida históricamente y que se conforma como historia subjetiva y que tiene como característica que puede ser modificada en función del espacio social que el investigador ocupa.

La claridad Bourdieu (2012) expresa el sesgo intelectualizador del investigador:

Si tantos intelectuales europeos han sido ingenuamente marxistas tanto tiempo, es, entre otras cosas, porque el marxismo les ha permitido ser muy críticos sin verse afectados por su propia crítica. Puesto que no se refirió al capital cultural, el marxismo siguió siendo una teoría revolucionaria con un uso puramente externo, que cuestiona todos los poderes salvo el que ejercen los intelectuales. Introducir el capital cultural, mediante los efectos de consagración, ordenación, etc., es ya complejizar mucho más las cosas, tanto científica como políticamente”. (pág. 447)

La academia y los académicos -investigadores- deben evitar caer en la pedantería pedagógica o en el intelectualismo academicista que los lleva a separarse de su propia clase, pasando a ser un sector social que se preocupa y ocupa por el conocimiento en sí y no por el conocimiento para sí -su propia clase social-, como agente emancipador de los sujetos pertenecientes a la investigación. En este sentido Kemmis establece (citado en Zeichner & Diniz-Pereira) que: “la investigación-acción educativa ha sido capturada y domesticada en investigaciones de aulas individualistas, que no han logrado establecer puentes con fuerzas políticas para las reformas educativas democráticas” (2007, pág. 51). Por consiguiente, la investigación-acción debe entenderse como un proceso colaborativo y discursivo, reflexivo, donde los actores tienen participación directa sobre las decisiones

y sobre la palabra. Continuando con lo planteado por el autor, establece una relación diferente entre los docentes y los estudiantes cuando se trabaja mediante la investigación-acción en función a la transformación de las prácticas:

Los testimonios de primera mano de los maestros y alumnos que están involucrados en esos proyectos revelan que la investigación-acción ha sido con frecuencia la principal y más importante experiencia en su formación profesional y personal y que también esa es una experiencia única en términos de transformación de la práctica. Resumiendo, hay muchas evidencias en la literatura especializada y en los testimonios de las personas que justifica la defensa de la investigación-acción para el mejoramiento de la formación profesional (1988, pág. 331).

A su vez, asiste al docente en su formación académica tanto en el proceso metodológico-investigativo como en el transcurso de la metodología-crítica transformadora de la realidad. Por consiguiente, el transcurso de la investigación es una situación plena de aprendizaje.

Manteniendo esta línea el relacionamiento que se establece entre el investigador y los docentes debe ser de carácter horizontal y dialógico, constituyendo una diada pedagógica y no un proceso unidireccional, con diferencias de campos, el académico y el profesional escolar, fundando una diferencia de división del trabajo, entre teoría y práctica, entre academia y campo, entre conocimiento y no conocimiento. Es este sentido Brach (2000) define:

Esa relación debería estar pautada no por una relación sujeto (investigador) – objeto (actor del campo profesional), sino por la relación entre sujetos que son portadores de saberes diferentes, que precisan ser puestos en un diálogo que considere una tensión crítica entre ambos. Entendemos que las reflexiones elaboradas sobre la cultura escolar pueden ser un promisorio camino para el enfrentamiento de ese problema. (pág. 22)

El investigador dejará de ser un actor aséptico, lejano a la cultura contextual e histórica de los agentes e instituciones involucradas. El proceso de la investigación-acción es claro en este sentido, las categorías de análisis, así como, las variables deberán ser redefinidas en la propia acción de la investigación. No se puede suponer de antemano como un proceso cerrado y controlado, sino al contrario, es transcurrir entre la construcción y

reconstrucción crítica constante con la intencionalidad de reducir la violencia simbólica (Bourdieu & Passeron, 1979) que en todo acto pedagógico existe. La investigación-acción es abierta, cambiante, móvil y dinámica, con un fuerte lazo con la política que proclama y con la metodología que utiliza. Sin dudas la investigación-acción tiene su sostén en la práctica emancipatoria de todos los agentes involucrados y en la teoría político-crítica de quienes participan. La investigación crítica no sólo permite comprender lo furtivo, lo dado por supuesto alrededor de la educación física, sino a intervenir positivamente para el mejor futuro posible (Devis- Devis, 2012). Por consiguiente, realizó una intervención con docentes de educación física, posicionado desde una postura alejada de la legitimación -académica e intelectualista- de la división entre teoría y práctica, de la división del trabajo entre investigador -intelectual- y el docente ejecutor.

Para trascender a la investigación tradicional y superar la división entre la investigación de los educadores –maestros y profesores- y la investigación académica –sociólogos, psicólogos, etc.- inclusive docentes separados de las prácticas de enseñanza. Se propone una ruptura: mediante el compromiso de los docentes de las escuelas en la investigación y en los debates pedagógico-didácticos y las investigaciones desarrolladas por parte de la academia. Desarrollo proyectos de investigación-acción con los profesores en las escuelas donde los modelos jerárquicos están superados -nivel político-; por último, apoyando proyectos de investigación-acción desarrollados por los educadores, que tome en serio el conocimiento producido en el proceso investigativo (Zeichner, 1995).

Continuando y en el mismo sentido, la investigación-acción “pretende alcanzar los objetivos por los que adquiere su sentido y legitimidad (la crítica sociocultural y la transformación social)” Devis- Devis (2012, pág. 140), la educación física en el proceso de definición y construcción de su campo de estudio, debe establecer sus límites políticos y epistemológicos en la crítica social y en su legitimidad como ciencia social capaz de generar una transformación social. Es la búsqueda de nuevas acciones que permitan la construcción de una nueva sociedad, con sentido de justicia y de igualdad, donde la educación física debe estar convocada -como ciencia humana- a asumir el reto que corresponde, opuesta al hacer aséptico y carente de sentido social. Por ello, “los profesores no necesariamente deben dejar el aula para vincular sus investigaciones con la lucha por la igualdad educativa y la justicia social” (Zeichner & Diniz-Pereira, 2007), es todo lo contrario, es validar sus conocimiento desde y para las prácticas de enseñanza,

desde la propia escuela como agentes transformadores de su propio conocimiento, en la búsqueda de la justicia social dentro y fuera de las aulas.

La investigación-acción persigue, desde sus entrañas, la justicia social de los agentes involucrados.

Capítulo 6

Marco metodológico

6.1. Diseño y aspectos metodológicos

6.1.1. Recogida de información.

Es de suma importancia saber qué expresan los docentes desde sus vivencias, opiniones y experiencias, son las formas de enunciado de cada agente (Sampieri, 2004). La investigación-acción es de corte cualitativa, se funda en desplegar el conocimiento emancipatorio de los individuos por medio del autoconocimiento reflexivo provocándolos a ser conscientes de sus raíces ideológicas y sociales (Carr, 1990). Se establece un nivel de comprensión política, cultural y social por parte de los agentes en juego, por consiguiente, el investigador debe convivir y relacionarse con el proceso de la investigación y con los agentes participantes. Por consiguiente, la teoría investigativa crítica se estriba en el análisis de manera autocrítica de la práctica social y cultural que los protagonistas despliegan en su contexto (Bisquerra, 2004). La investigación-acción, se entiende como una forma de indagar colectivamente entre los agentes participantes, con el objetivo de mejorar y comprender las prácticas educativas buscando la ecuanimidad y la racionalidad (Kemmis M. , 1988). Está pensada desde un modelo de investigación que se caracteriza por ser inductivo, flexible, abierto, cíclico y emergente (Bisquerra, 2004). Debe acercarse a la realidad del aula sabiendo donde poner la mirada, de qué manera y cuando actuar, discernir qué información es importante y cual es irrelevante, el investigador genera un compromiso político con los participantes y con él mismo. En concreto se desarrollará una investigación-acción, ya que, este tipo de investigaciones se centran en el aprendizaje de los participantes y en el estudio de las prácticas en contexto.

6.1.2. Selección de la muestra.

En primera instancia se realizó una entrevista con el Director Coordinador de Educación Física del Departamento de Maldonado, tomándolo como informante calificado y como aproximación a la temática e identificación de las variables de investigación, partiendo de entrevistas abiertas ya que permiten una mayor flexibilidad en las preguntas (Sampieri, 2004). De ella se desprende la necesidad de seleccionar la muestra de los docentes. Para ello se utilizó una investigación anteriormente realizada por Oroño (2018), en la cual trabajo con un grupo de docentes.

De esta entrevista se consideró a dos docentes. con los cuales se realizó la investigación, por consiguiente, la muestra tiene el carácter de homogénea, ya que, los profesores tienen características similares en la puesta en juego de sus prácticas. La selección de la muestra se desprendió de la lectura del artículo y entrevista con Oroño (2018), que da cuenta de las consignas discursivas de ambos docentes posicionándose básicamente en el paradigma tradicional y en algunos casos en el práctico. En este sentido se pensó en docentes que estuvieran trabajando en educación primaria y en la misma escuela, para asegurar un nivel de experticia y de contextualización suficiente. Que conozcan tanto a los estudiantes como a las características particulares que emanan de la institución.

Avanzando en la investigación y, seguidamente, se tomó contacto con los profesores seleccionados en la muestra para informarles de la propuesta de la investigación, intentando buscar su total aprobación y colaboración en la investigación. Se los citó a una primera reunión de puesta en acción para coordinar y comenzar a generar intereses teórico-prácticos que permitieran trabajar en el aula. Esta etapa se denominó fase de construcción teórica o de análisis de textos, se presentó el proyecto de investigación a la vez que se hizo un acercamiento de material teórico a trabajar (textos y artículos académicos) dando cuenta de los antecedentes metodológicos asociados a la investigación-acción, como proceso de prácticas críticas. Esta fase se repitió al comienzo de cada etapa -entrega de bibliografía complementaria- transversal a todo el proceso de investigación. A modo de aclaración, la investigación se llevó a cabo en cuatro etapas, las cuales se dividían en planificación, actuación, observación y reflexión; repitiendo los ciclos en cada una de las etapas.

Se establecieron los lineamientos de la primera etapa del plan de acción y la interpelación epistemológica entre el observador-observado. Se disminuirá la violencia simbólica (Bourdieu & Passeron, 1979) con los docentes, dejando en claro que son actores principales, con conocimientos y aportes propios. En esta etapa se hizo hincapié en la metodología, en cómo se pone en juego la enseñanza, es la esencia fundamental de la puesta en práctica en cómo lo docentes despliegan sus actividades.

En un acercamiento al trabajo de campo, es imperioso estar en constante diálogo y reflexión con los docentes que participan en la investigación, siendo los actores esenciales del proceso. Por dicha razón, se tomó en cuenta la propuesta que realiza Edelstein (2011), en la cual establece tres momentos o “soportes didácticos” en el trabajo con los profesores:

1. Núcleos conceptuales.
2. Ejercicios de análisis de situaciones de práctica de la enseñanza.
3. Textos de reconstrucción crítica de la experiencia.

En este sentido se trabajó con los docentes en estos tres soportes didácticos que colaborarán en el diálogo, en la construcción y reconstrucción de las prácticas de enseñanza. Se gestionó desde una lógica recursiva hacer hincapié en las problemáticas, dimensiones y niveles de significación y complejidad con respecto al objeto de estudio (Edelstein, 2011). Entendiendo que los núcleos conceptuales son los que postulan y organizan el orden teórico y metodológico, en relación dialógica entre los docentes, justificando el análisis didáctico en función de la reflexión crítica de las prácticas de enseñanza, “como punto de partida necesario para un abordaje del trabajo de campo” (Edelstein, 2011, pág. 146) es la recuperación, la indagación y los materiales necesarios para la enseñanza. En lo que respecta a los núcleos conceptuales la autora hace referencia a desnaturalizar lo naturalizado, es hacer de lo invisible visible, en relación dialéctica entre práctica y teoría, en este sentido la metodología se sustenta en un encuadre teórico, en relación dialéctica entre contenido y método, con la intención de visualizar las prácticas de enseñanza como objeto a ser estudiado (Edelstein, 2011). Es centrarse en la construcción metodológica que permita tomar el protagonismo que le corresponde dentro

del acto didáctico, entendiendo siempre en la puesta en juego del accionar político y epistemológico, no siendo producto de la casualidad ni de espontaneidad, sino, que es producto de la reflexión profunda y significativa de quienes la accionan didácticamente. Centrándose en la producción de quien enseña y producto de quienes aprenden, en ese cruce de prácticas -exteriorizadas e interiorizadas- donde surge el método como hecho significativo.

En lo que respecta a la investigación-acción propiamente dicha, se debió identificar con un problema que intente mejorar la enseñanza y el aprendizaje (McKernan, 1999), por ende, se debió consensuar con los docentes la temática abordada para la mejora de la enseñanza, realizando un descripción y explicación de las situaciones esperadas, siempre fundadas en la revisión documental.

La segunda fase consta de la acción, la fase significativamente más importante, es poner en práctica los supuestos anteriormente pensados. Por lo tanto, debió ser parte de una acción comprometida -de los docentes- con el conocimiento, interpretación y transformación de la realidad. Se recurrió en el trabajo de campo, a técnicas de entrevistas abiertas, diarios de clase e indagación oral. Se sumó la observación directa de las clases de educación física, tratando de evidenciar la acción directa sobre las prácticas de enseñanza. El rol del investigador, en lo respectivo a la intervención, es de una actitud pasiva tendiente solo a la observación de las clases. En otras palabras, se utilizó la observación participante de carácter moderada, ya que, permitió la interacción con los agentes sin llegar a involucrarse directamente en el campo de estudio.

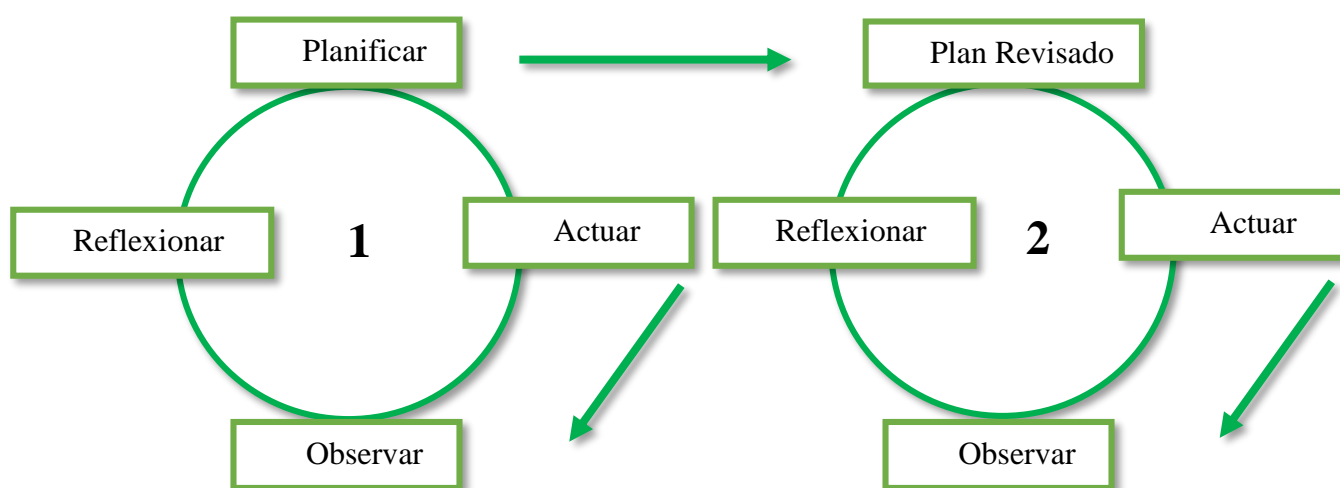
Se registraron los cambios que se dan en la práctica de enseñanza, pasaron a formar parte del diario de observación y del dispositivo de observación de las prácticas de enseñanza.

Con los datos obtenidos se realizaron reformulaciones, en la metodología y en la forma de presentación de los contenidos, para que impacten de manera significativa en la práctica del docente.

6.1.3. Metodología y puesta en práctica.

La investigación-acción es una dinámica metodológica en la cual el conocimiento es tomado y retomado de manera constante, es construido y reelaborado por los agentes participantes (docentes, alumnos, investigador), todos son actores esenciales del proceso. Tiene como característica que es espiralada en su forma de poner en juego los contenidos, brindando la posibilidad de generación de conocimiento nuevo en contraposición con viejas acepciones. Se establecieron canales de flujo y de reflujo donde la enseñanza es continuamente replanteada y resignificada, manteniéndose en movimiento y no como “algo” en abstracto e imposibilitado de ser cambiado.

En lo metodológico la investigación-acción, según Kemmis (1989) consta en su proceso de cuatro ciclos o fases: planificar, actuar, observar y reflexionar. Desde esta perspectiva tendremos que identificar el o los problemas que se generan en las clases, de esta manera realizar una propuesta de intervención en la práctica y elegir los instrumentos de investigación en este caso se elaboran matrices de observación de la prácticas, evaluar lo hecho hasta el momento y volver a repetir el ciclo con nuevos conceptos y prácticas (Elliot, 1991).



Fases de la investigación- acción según Kemmis (1989)

Por otra parte, es necesario preservar principios éticos que hacen a la investigación-acción y a su metodología. Primeramente, los docentes fueron parte activa del proceso de construcción y fueron informados de cualquier cambio, teniendo la posibilidad de modificarlo e influir en su desarrollo, estableciendo una relación de horizontalidad procesual. Todos los principios éticos, como el anonimato, el derecho a réplica y el respeto por la información fueron conocidos y acordados previamente con los docentes. Es necesario establecer una relación de confianza mutua entre todos los actores del proceso, ya que, si se pretende generar un cambio junto con los docentes es necesario que sean conscientes en el análisis de sus prácticas, teniendo la finalidad de transformar las situaciones problemas que se dan a diario. Esto requiere un tiempo, no muy extenso, de asimilación de los conceptos y en las presentaciones de las prácticas de enseñanza.

La secuencia de la espiral de la investigación-acción, sería la siguiente:

- Primeramente, se planificaron las acciones críticas que se van desarrollar para mejorar las prácticas de enseñanza de los docentes de educación física, teniendo la característica de ser flexible, móvil y debe adaptarse a la realidad cambiante de las escuelas.
- Seguidamente, se realizó un plan acción, en conjunto con los docentes para llevar un control del proceso de investigación. Ajustándose al calendario que más adelante se expresa.
- Se recogieron las evidencias, mediante el dispositivo de observación y el diario de campo, en este proceso se observa y se registra la intervención y la propuesta del docente con los estudiantes, controlando las categorías de análisis.
- Por último, se reflexionó sobre las acciones llevadas a cabo por los docentes, discutiendo e interviniendo en la transformación de las prácticas. A su vez, se planificaron reuniones para socializar y re planificar para continuar con el ciclo siguiente. A esto hay que sumarle el material teórico que se le envió a los docentes como complemento de sus prácticas.

6.2.1. Instrumentos de observación

6.2.2. Observación de clases.

Desde los comienzos de la humanidad los seres humanos utilizaron la observación como medio para determinar características, similitudes y diferencias entre los objetos que los rodeaban. En lo respectivo a las ciencias, Augusto Comte (1830) establecía que la observación era uno de los cuatro métodos de investigación, junto a la comparación, el análisis histórico y la experimentación. En el ámbito educativo es Flanders (1970) el primero que utiliza la observación de clases para determinar la interacción de profesores y alumnos en el aula (Fernández Loya, 2002). Utilizando la observación no participante intentando conservar los rasgos de las ciencias positivistas y preservar la objetividad procesual.

En sentido contrario, en la tesis se utilizó la observación -no participante- al momento del análisis de las clases, se registraron los datos obtenidos en el diario de campo y en el dispositivo de observación; seguidamente se estableció el diálogo y reflexión -de lo actuado- con los docentes para intercambiar opiniones y observaciones.

Por ende, la pregunta conformadora de la propia observación tiene que ver con el ¿por qué se observa? Está relacionada con establecer medios y métodos que permiten el estado de situación de las clases y en otros casos en el intento de mejora y transformación de ellas. Fue el caso de esta tesis. La mejora de las prácticas de enseñanza está íntimamente relacionada con la teoría crítica, con las transformaciones sociales y con las interacciones entre los seres humanos. Se observaron las variables que facilitaron el diálogo y la crítica de los temas planificados para la resolución de los temas preconcebidos.

En lo respectivo a la observación de las prácticas de enseñanza de educación física. En un primer acercamiento a los docentes se les hizo entrega del proyecto de tesis -por ser más compacto-, a su vez, un material teórico referente a la educación física crítica y dispositivo de observación de las prácticas basada en la propuesta por Oser y Baeriswyl (2001) y revisada por Baeriswyl (2008) donde el sistema de enseñanza está compuesto por tres subdimensiones a observar (citado en Cid, Zabalaza & Doval, 2012):

1. Métodos de enseñanza

2. Medios de comunicación

3. Formas de interacción social

En este sentido se utilizó la tabla elaborada por Cid, Zabalaza & Doval (2012) en la cual se establece dos dimensiones, una contextual y de estado de situación (escuela, contenido a trabajar, nivel escolar) y una segunda dimensión enfocada a la comunicación didáctica funda en las prácticas de enseñanza.

A su vez, en esta dimensión se subdivide en dos ejes uno vertical -eje temporal-, donde se encuentran las categorías molares, las fases y los episodios; un segundo eje horizontal de categorías moleculares o funcionales, donde se establecen los métodos de enseñanza, los medios de comunicación y las interacciones sociales (Baeriswyl citado en Cid, Zabalaza & Doval, 2012, pág. 91). (Dispositivo 1)

En lo referente a la contextualización o estado de situación se hizo registro del contenido presentado y su transcurso áulico-temporal, reconociendo tres momentos de la clase: comienzo, transcurso y finalización. Siendo identificables por los actos discursivos de los participantes (Cid, Zabalaza & Doval, 2012).

6.2.3. Categorías de análisis.

La categorización permitirá agrupar y simplificar la comprensión de las observaciones registradas en las clases. Estableciendo criterios comunes se presentan coherencia y precisión. Entendiendo que una categoría se define como una abstracción de las características de los fenómenos que asisten a ordenar una parte de la realidad, por consiguiente, en la investigación social deberán establecerse con anterioridad la característica de ser móviles y cambiantes, dependiendo de lo que va sucediendo en el transcurso de las prácticas. En este sentido, la categorización es asignarle nombre a los fenómenos y a los objetos para poder comprenderlos. En sentido de las relaciones humanas las categorías facilitan la comprensión de los fenómenos que se producen entre los agentes como productores de historia, de cultura y de política.

Por ello, se utilizó el libro de Davini (2008) “Los métodos de enseñanza” para formular las categorías y se esgrime el análisis teórico derivado del “método de cambio conceptual” permitiendo tener un sustento de análisis.

Las categorías de análisis se observan en la Tabla 1, la categorización permitió servir de guía de observación, dividiéndose en cinco fases, a su vez, se derivan en diez y ocho subcategorías de análisis. Las categorías y las subcategorías tienen la característica de abiertas, dinámicas y que pueden ser reformuladas en cualquier momento, previa consulta y argumentación con los docentes.

Tabla 1

Categorías y sub categorías utilizadas en la observación de las clases

Categoría	Sub categorías
A. Apertura	A1. Contextualización del contenido A2. Presentación del contenido y referencia a contenidos anteriores A3. Indagación de ideas previas A4. Habilita el debate de ideas
B. Provocación del conflicto	B1. Organiza las respuestas de los alumnos B2. Reformula las respuestas B3. Repregunta B4. Contrastación de las ideas previas con la nueva información B5. Deja tiempo a la reflexión B6. Guía el proceso B7. Presentación de contraejemplos
C. Contrastación	C1. Presentación de enfoques alternativos C2. Recuperación de las distintas reflexiones
D. Reelaboración	C1. Elaboración de un significado común C2. Reorienta C3. Aplicar el nuevo enfoque a nuevas situaciones

E. Transferencia	E1. Pone a prueba lo aprendido E2. Verifica la comprensión E3. Pone a prueba lo aprendido
------------------	---

Como se estableció anteriormente, las categorías fueron repensadas en conjunto con los docentes, si se continuaba con la misma o eran cambiadas, esto favoreció a la metodología participativa, haciéndolas dinámicas y móviles. Por consiguiente, se puede establecer que la categorización, al comienzo es prestablecida y fija; con la característica que luego de comenzar las observaciones pueden ser re-categorizadas o eliminadas dependiendo de sus beneficios para la investigación-acción.

A continuación, se hará una breve descripción de las categorías:

- Primera categoría (Apertura): En esta categoría el docente presenta el contenido a los estudiantes, indagando los conceptos e ideas previas con respecto al contenido desplegado. Es indagar sobre los supuestos culturales y de historia personal que lo alumnos presenta, es poner en tensión la historia y la lógica.
- Segunda categoría (Provocación del conflicto): Este es el punto álgido al momento de desarrollar la propuesta, es el espacio en el cual el docente se pone en juego como sujeto político, cediendo su espacio de único sujeto portador de saberes y de conocimientos. Es el lugar donde pone en juego sus supuestos como agente político brindando el espacio al diálogo entre los sujetos, deja espacio para la reflexión y el debate de ideas entre los estudiantes.
- Tercera categoría (Contrastación): En este espacio el docente abre el debate a la presentación de puntos de vista diferentes, entendiendo que todas las voces deben ser escuchadas y que cada una de ellas está cargada de aportes y saberes personales. En este punto el docente debe ser capaz de traer ideas planteadas con anterioridad con la intención de retomar diálogos que pueden ser importantes y que aportan al debate.
- Cuarta categoría (Reelaboración): se establecerán una puesta en común con los estudiantes en función a los debates que se han dado en el transcurso de la clase,

reordena y reorienta para que lo establecido pueda ser utilizado en situaciones nuevas, generando, de esta manera, conocimiento adquirido desde una práctica reflexiva, crítica y contextualizada.

- Quinta categoría (Transferencia): el docente pone en juego lo aprendido por los estudiantes, indagando si han comprendido lo realizado en la clase, lo realiza en base a preguntas confirmadoras (ejemplo: ¿qué piensan de lo aprendido hoy?, ¿qué utilidad le darían a lo aprendido?, ¿cómo lo utilizarían en otro ámbito?). En esta instancia el docente da cuenta de lo aprendido por los estudiantes, confirmando su comprensión. Es un momento importante, ya que, se habilita el debate de ideas.

6.2.4. Construcción de dispositivo de observación de las clases.

El dispositivo de observación se realizó tomando en cuenta a Davini (2008) y a Mosston y Ashworth (1986), en sus paralelismos metodológicos, la primera en el método del cambio conceptual y en los segundos el descubrimiento guiado, ambos presentan similitudes procedimentales. De esa manera se elaboró un dispositivo que estuviera de acuerdo con ambas posturas (Dispositivo I). A su vez, se elaboró una planilla de observación, con el aporte de la “Guía de observación y análisis de los procesos de aula” de Cid, Zabalaza, Doval (2012, pág. 91), estando estructurada en dos dimensiones:

la primera, hace referencia a los aspectos contextual y situacional en el que ha tener lugar la comunicación didáctica (facultad/escuela, curso) y la segunda, a la comunicación didáctica, está enfocada a los procesos reales del aula, lo que Jackson (1991) denomina fase interactiva de la enseñanza. (Cid, Zabalaza, Doval, 2012, pág. 91)

La tabla consta de un eje vertical en el cual se detallan las fases de la clase: apertura, provocación del conflicto, contrastación, reelaboración y transferencia. En el mismo eje, se detallan las tareas del docente los indicadores de observación y las observaciones pertinentes. El segundo eje vertical hace referencia a la interacción social que se da en la clases observada, diferenciándose en dos tipos de estructura básica:

monologal/unidireccional y dialogal/bidireccional/interactiva Biggs (citado en Cid, Zabalaza, Doval, 2012). En este último eje se establece el nivel de participación del docente y los estudiantes, siendo una de las categorizaciones más importantes, ya que da cuenta del grado de reciprocidad dialógica que el docente establece, en relación dialéctica, con los estudiantes. El dispositivo fue probado previamente con otros docentes para comprobar desde la propia práctica su validación, realizándose las modificaciones pertinentes.

Desde este accionar y previa exposición del dispositivo junto con los docentes, quedo habilitada la observación de la práctica educativa. Como resultante, la observación que se instituye es participante, esto permite tener ciertas ventajas, pues, quien investiga mantiene una relación directa con los participantes y el ambiente (Sampieri, 2004), siendo una técnica ideal para este tipo de investigación, permite la convivencia prolongada con los actores en comprensión directa de su accionar diario. En este sentido, la observación participante debe de ir en conjunción con un diario de campo para registrar los hechos relevantes que permiten tener acceso a información en futuras oportunidades considerándolo parte de la práctica reflexiva. Permitiendo la narrativa de situaciones o acontecimientos que enriquecen el proceso investigativo y aportan al registro sistémico procesual, subsumidos en una concepción crítica y reflexiva.

La práctica desde una concepción crítica es formadora de teoría y por consiguiente de conocimiento. Al estar íntimamente relacionados los docentes con el proceso, con la reelaboración y la reconstrucción de sus propias prácticas, son agentes claves de su propia transformación en devenir sujetos críticos y reflexivos. Este es el sentido, la tesis y su puesta en juego busco la transformación de todos los sujetos implicados en el acto didáctico como generadores de enseñanza y de aprendizajes.

Por consiguiente, el dispositivo deberá ser revisado y si es necesario modificado en común acuerdo con los docentes, tenido la particularidad que en el comienzo de la investigación el dispositivo es el mismo para ambos profesores, no asegurando que al final de la investigación sea el mismo; producto de los cambios sufridos por la propia reflexión. Es una intención propia de la investigación que el dispositivo sea revalorizado y reconsiderado, dándole mérito al proceso de criticidad de la investigación-acción en su doble sentido, en el sentido metodológico investigativo y en sentido de metodología crítica de las prácticas de enseñanza.

6.2.5. Diario de observación.

En la metodología de investigación-acción el diario de observación es un elemento de suma importancia, ya que, cumple la función de registro sistémico, es una herramienta válida y de suma utilidad, permitiendo inscribir los procesos que se llevan a cabo en las prácticas de enseñanza en las escuelas.

El diario de observación o de campo es una herramienta esencial al momento de observar y registrar de manera narrativa en función al objeto de conocimiento -clases de educación física- y las reflexiones finales que se desarrollaron con los docentes. Por consiguiente, en él se inscribieron los aspectos considerados -por parte del investigador- como relevantes. Esto claramente, sesga lo observado, le pone un “filtro” personal al investigador, sus construcciones y concepciones personales, los intereses que pone en juego al momento de analizar las clases. Para la investigación ilustrada, racionalista, esto es un obstáculo que niega las subjetividades, para la investigación-acción es importante las concepciones personales, que los agentes sean conscientes de su construcción histórico-material, que no están separadas de sus prácticas de enseñanza.

El diario de observación genera y se construye en la reflexión, por consiguiente, es mediador entre el docente y quien investiga, es un instrumento valiosísimo por su función pedagógica, sino como, registro de situaciones que se suscitan en las clases. Tiene la función de nexo narrativo y escritural entre los docentes y quien observa. Es perpetuador de diálogos y de acciones de los agentes, por consiguiente, mantiene vivo el lenguaje y las concepciones personales frente a las diferentes situaciones dadas en las clases de educación física. En este sentido Carrillo (2011):

Escribir el diario es un acto de transformación de las percepciones, pensamientos y sentimientos en la letra impresa, proceso que no se limita al registro de notas, de sucesos o hechos anecdóticos, sino que implica la elaboración de ideas a partir de la comprensión de la realidad. (pág. 22)

El autor hace referencia a una interpretación y regeneración de juicios de la realidad a partir de la observación de las prácticas. Esta interpretación y comprensión está cargada de supuestos personales de quien observa. Se funda en la construcción de un marco

referencial propio, consciente o inconsciente que a lo largo de su vida ha generado una construcción histórico-material como sujeto social. Por consiguiente, no es un registro imparcial, aséptico o neutro de la interpretación de la realidad material. Está en relación dialéctica entre lo nuevo y lo viejo en términos de conocimiento y en relación dialógica entre los actores participantes, colabora en la recolección de narrativas que son de importancia, en este caso, en las prácticas de enseñanza.

En el diario de campo he anotado las impresiones que he considerado relevantes al momento de observar las clases, los relatos que he tenidos con los docentes, las reflexiones propias al momento de proponer ideas; en que he vertido críticas y autocríticas que enriquecen el proceso de investigación. En el transcurso de la investigación se incluyeron relatos y apreciaciones escritas, por consiguiente, las citas se harán en cursiva, en tamaño 11, en interlineado sencillo, entre comillas y al final. Para su rápida identificación se anotó la naturaleza de la cita con el siguiente formato: (DC; 15/10/19), donde DC es (diario de campo) y la fecha en la que fue registrada. Esto colaboro con el descubrimiento de nuevas categorías de análisis o la modificación de las actuales, configurando una unidad dialéctica entre la práctica y la teoría.

6.2.6. Acceso al campo.

En esta instancia es de suma importancia que quien investiga conozca los lugares donde llevará su práctica, esto favorece la contextualización, en mi caso en particular pertencí al C.E.I.P. como docente y Director Coordinador de educación física, por consiguiente, esto favoreció en el acceso al campo de trabajo. Igualmente, se hizo una entrevista con ambos docentes para conocer la realidad escolar. En este sentido, se intentó generar confianza con los docentes permitiendo no sentirse invadidos y que perciban que son productores del proceso de construcción de la investigación, característica necesaria para que se desarrolle la investigación-acción. Gestando la idea de confidencialidad de los actores, condición *sine qua non* para la investigación, en constante diálogo y transparencia procesual, circulación constante de la información (entrega semanal de las observaciones de las clases), responsabilidad asumida en la mejora de las prácticas, consenso en el establecimiento de lineamientos, entre otras tantas. Elaboración por parte

del investigador del diario de campo, donde se anotaron los datos relativos y trascendentes para la investigación.

Es, ante todo, un cambio de concepción al investigar, es ceder el poder del investigador como agente externo, cargado de presupuesto y ponerse en el lugar del investigador como guía del proceso de construcción de la investigación, como un agente nuevo al campo de estudio que intenta conocer y ser parte de un proceso que se viene dando años atrás. El investigador pasó a ser un agente, que, intenta construir un nuevo proceso de transformación de las prácticas de enseñanza desde una perspectiva crítica, en constante cambio, en movimiento, de expansión y de contracción.

Capítulo 7

Plan de trabajo y cronograma

7.1. Puesta en práctica

En el primer momento de la investigación-acción se solicitaron los permisos correspondientes a la Inspector/a de Educación Primaria para poder realizar el trabajo de campo en las escuelas de su jurisdicción. De dicha aprobación surge la primera entrevista con el Director Coordinador de educación física -cumpliendo el rol de informante calificado- para establecer los posibles docentes que serán partícipes del proyecto. Se escogen en base a características contextuales similares y por una posible disposición al cambio en sus prácticas. Se tuvieron en cuenta dos docentes, ya que, la investigación-acción es una metodología en constante revisión en la propia práctica, de constante cambio y movilidad de las categorías de análisis, por ende, el intento de llevarla a cabo con un número mayor de docentes redundaría en un proyecto extremadamente trabajoso en función al procesamiento de los datos y principalmente en la observación de las clases.

Se estableció contacto con los docentes preestablecidos citándolos a una primera entrevista de acercamiento y conocimiento del proyecto. Se les presento la propuesta para lograr la adhesión al proceso, esto se debe a que son los actores fundamentales. Se logró la aprobación -de ambos docentes- y se les entrego un material bibliográfico y se coordinó un calendario de reuniones donde se discutieron las observaciones de las vistas a las clases y lo aportado en la lectura de los libros y artículos.

Se realizaron tres ciclos de cuatro semanas, más una semana, entre ciclo y ciclo, de reflexión, coordinación y de re-planificación. Esta semana es de aportes personales, que redundaron en los cambios necesarios tanto de las categorías como de las subcategorías preestablecidas. Esto fortaleció el concepto de la investigación-acción como proceso dinámico, cambiante e incierto en muchos aspectos.

El proceso reflexivo debe ser pensado como un sistema de fases. En la primera se produce la contradicción interna, provocada primeramente por una contradicción externa, en el cual el sujeto consciente reflexiona intentando buscarle una solución al problema práctico presentado. En la segunda fase, ese proceso reflexivo es contrapuesto con sistemas y supuestos personales que le permiten al sujeto enfrentar las nuevas ideas con las viejas representaciones mentales, produciéndose tensión entre lo subjetivo y lo objetivo.

La interpretación del nuevo concepto -elaboración subjetiva- con las viejas representaciones mentales -conceptos objetivos- tensionan al agente generando conocimiento y por consiguiente aprendizaje. Como última fase es la puesta en práctica del acto reflexivo, producto de un convencimiento personal propio de la tensión entre lo histórico y lo lógico, entre lo universal y lo particular, entre lo subjetivo y lo objetivo. Todo el proceso tiene un carácter y un tiempo que va acorde al momento histórico que el sujeto objetivado socialmente logra comprender y entender la realidad en base a sus reflexiones personales construidas a lo largo de su vida.

7.2. Etapas y puesta en práctica

Los docentes que participaron de la investigación fueron parte sustancial del proceso reflexivo, por tanto, deben ser conscientes de dicho proceso como agentes transformadores de su propia realidad, partícipes de todo el proceso de la investigación-acción. La reflexión y la toma de conciencia en cada momento de la investigación debe ser clave para no caer en la efectividad del poder inconsciente.

Se elaboró una tabla que marcó las etapas y la puesta en práctica de la investigación-acción, el proceso se realizó en el período comprendido entre el mes de junio y el mes de diciembre del año 2019. Cada etapa mantiene una lógica interna que permitió mantener una estructura y una sistematicidad metodológica.

Etapas y puesta en práctica			Meses						
			Ju	J	A	S	O	N	D
Etapa I		1. Planificación del trabajo de campo							
		2. Reunión con autoridades de Primaria							
	Planificar	3. Reunión con los docentes							
	Actuar	4. Análisis de textos			C				
	Observar	5. Inicio del trabajo de campo			C				
	Reflexionar	6. Primer informe				C			
Etapa II	Actuar	7. Trabajo de campo				A	C		
	Observar	8. Análisis del dispositivo					C		
	Reflexionar	9. Segundo informe					C		
	Planificar	10. Análisis de textos						A	
Etapa III	Actuar	11. Trabajo de campo						C	
	Observar	12. Análisis del dispositivo						C	
	Reflexionar	13. Tercer informe							A
	Planificar	14. Reunión con los docentes							A
Etapa IV	Actuar	15. Análisis de datos							A
	Reflexionar	16. Conclusiones							A

C. Trabajo de campo y recogida de información.

A. Análisis de la información

7.3. Resultados previstos

En lo que respecta a los esperados en el proceso de la investigación-acción, es la transformación de las prácticas de enseñanza en las clases de educación física. La intención es que los actores del proyecto -los docentes- confirmen cambios en sus clases y en sus propuestas, estando alineadas a un paradigma crítico, que no solo pretenda una transformación de sus actividades, sino que, dicha transformación se vea reflejada en los muros fuera de la propia institución educativa. Que tenga una transformación cultural y política en todos los agentes involucrados representando un cambio real en los sujetos implicados.

7.4. Referencia sobre de las prácticas dominantes en los docentes que participan en la investigación

La educación física como práctica social no puede desprenderse de su contexto histórico, político y cultural, ni de su historicidad como práctica perpetuadora de saberes preestablecidos, por consiguiente, se puede considerar como una práctica dominante presente en el patio de la escuela.

Como prácticas sociales tienen un fin cultural y productivo y político, las prácticas de educación física, están en tensión entre un ideario hegemónico o se encuentran presentes como prácticas transformadoras dentro de la escuela y por consecuencia de la realidad social. Los agentes que se ponen en juego en las prácticas están cargados de subjetividad personal, construida en relación con la realidad circundante, por consecuencia, los docentes no debemos de desconocer las subjetividades y las relaciones intersubjetivas, se estaría en presencia de un conflicto ético-político que se dan, directamente en la propia escuela e indirectamente en la sociedad.

La educación y en relación directa la educación física intenta, consciente o inconscientemente conservan los ideales de un tipo de sociedad, poniendo en ambas la carga cultural, política e histórica, en un intento de conservación y cohesión dentro del cerco curricular oculto, tradicional y acrítico. Por consiguiente, es un necesario cambio de paradigma, más humano, cargado de sentido ético-político, que tenga el carácter de móvil, dinámico y que luche constantemente por la transformación y el cambio de los sujetos involucrados en el acto didáctico, con la intencionalidad implícita de un cambio o transformación de la sociedad. Procurando una sociedad que primen las relaciones entre los seres humanos y no solo los seres humanos como individuos, pasando de las relaciones individualistas a las relaciones colectivistas, indudablemente, sin dejar de lado lo que cada sujeto “trae” consigo en su recorrido histórico y político como ser humano social.

Como proceso de identificación de las prácticas dominantes se recurrió, como material de apoyo y consulta, un artículo de publicación realizado por Oroño (2018) citado anteriormente. Dando cuenta que ambos docentes, en sus discursos y prácticas, mantenían

rasgo ético-políticos que los enmarcaban en un paradigma tradicional⁸, no como concepción pura, pero sí con rasgos notorios. Este posicionamiento se basa en que no acepta otro procedimiento metodológico que el de estímulo-respuesta, la respuesta es cerrada y única, no accede a la historia personal, a las subjetividades de los agentes en juego. Lo importante es la cualificación y la repetición de gestos -buenos- considerados únicamente por quien importa el conocimiento; corrigiendo los gestos -defectuosos- homogéneos e invariables. Se llega al conocimiento por medio de la duplicación de lo estipulado por el docente. Se fundamenta el conocimiento de manera cuantitativa, a mayor cantidad de repeticiones mejor es el aprendizaje. Entendiendo que la teoría es la que sustenta el conocimiento, es universalmente válida y particularmente aplicable -manteniendo su universalidad-, sí aplico el método correcto en cualquier lugar éste debe ser comprobado de manera correcta; de no ser así el error se le debe atribuir al proceso o a los sujetos implicados. Existe notoriamente una disociación entre la teoría y la práctica, se dan como dos procesos aislados e independientes, parten del supuesto idealista de la teoría con sus comprobaciones de validez en la práctica.

Si dudas, esto es producto de la construcción histórica de los propios docentes como estudiantes, como docentes y en su establecimiento de referentes a lo largo de su vida; contrastado dichos supuestos con una teoría que les de soporte.

Para que realmente el trabajo de tesis de cuenta de estas características de los docentes en las primeras clases se hizo foco, mediante el dispositivo de observación, en dar cuenta de dichas características de ambos docentes. Asegurando un mayor rigor metodológico.

7.5. Modificación en el proceso de investigación

Toda investigación como todo proceso práctico-social y más aún en la investigación-acción, existen momentos, en los cuales se deben tomar decisiones que en un principio se pensaban como favorables al propio proceso. En este caso particular de investigación debió sufrir una modificación en el propio proceso, ya que, uno de los docentes por razones de índole personal -curso de grado, campamento escolar, etcétera- esto generó

⁸ Paradigma tradicional: también denominado “paradigma reduccionista”, lo importante es plantearse una hipótesis de como vaticinar lo que puede llegar a suceder y luego comprobarlo mediante consignas de estímulo-respuesta.

inconvenientes en la investigación dificultando su continuidad. Las pocas observaciones, no favorecieron al abordaje profundo de las prácticas de enseñanza como lo requiere la investigación-acción. En este sentido se tomó la decisión de aumentar la cantidad de grupos a observar en el otro docente, colaborando a un mayor número de registros. Esto habilita a las no certezas, característica de la investigación social. Si estuviéramos frente a una investigación tradicional esta acción debería ser considerada como un error, por lo cual se tendría que modificar el procedimiento. En cambio, en la investigación-acción como metodología de investigación y como práctica social debe ser tomado como una instancia generadora de conocimiento, que puede ser utilizado en futuras investigaciones. Desde un comienzo se tenía en claro que tanto las variables como las categorías de análisis podían ser modificadas en el transcurso de proceso, lo que nunca se pensó es en cambiar los agentes participantes de la investigación. Como dije anteriormente esta instancia debe ser tomada como parte de la transformación de la investigación, ya que, tiene la característica de ser dinámica, abierta, flexible y móvil. Sin lugar a dudas quedo evidenciado, en este tipo de metodologías no es posible trabajar con total certeza y control procesual. En su doble función la investigación-acción -como metodología y como método de transformación crítica- de la realidad objetiva; como metodología cumple todas las funciones que se expresan en el proceso de investigación, en cambio como método de transformación de la realidad surgen tensiones que muchas veces modifican el proceso investigativo. En consecuencia, se siguió trabajando con un solo docente aumentando el número de observaciones y así tener un mayor registro de prácticas de enseñanza.

Capítulo 8

Propuesta de cambio en las prácticas de enseñanza

8.1. Carácter crítico de las prácticas de enseñanza de la Educación Física

Se trabajó junto con el docente en la posibilidad de transformación de sus prácticas de enseñanza mediante el diálogo constante, esto favoreció en el de cambio de las prácticas de enseñanza. Por esta razón, se presentó el artículo “La didáctica de la Educación Física crítica” de Fraile Aranda (1999) y del texto “Crítica de la Educación Física y Educación

Física Crítica en España. Estado (crítico) de la cuestión” Vicente Pedraz (2012) para su lectura y revisión por parte de los docentes. El primer texto hacer referencia a convertir la escuela en un espacio de dialogo entre los agentes en un entorno de crítica y emancipación, donde el docente y los estudiantes generen conciencia, dejando de lado la asepsia y la naturalización de los procesos de enseñanza; pasando a ser sujetos con posibilidad de cambio, de emancipación y con ideales de justicia social.

El segundo texto, es un análisis entre las críticas a la educación física escolar y la formulación de una educación física crítica en la sociedad española en la intención de formular un debate sobre la educación física actual y sobre los posibles cambio y transformaciones que se pueden lograr con una mayor incidencia en lo pedagógico y en su significado social.

Los sentidos de ambas lecturas fue incidir en el proceso de reflexión de los docentes como agentes de cambio social, que pensarán, realizarán sus prácticas y tomarán sus decisiones de manera consciente; con la finalidad de influir directamente sobre los estudiantes.

En el transcurso de la investigación surgieron relatos que sirvieron para evidenciar el cambio en las prácticas y en las acciones discursivas, por ejemplo:

“Estoy aplicando la metodología en otros grupos. Me sirve para aumentar la discusión entre los niños” (DC, 14/10/19)

Es de suma importancia que el docente ponga en juego la metodología utilizada en la investigación- acción, no solo en el grupo testigo sino en otros grupos. Esto sin duda es una evidencia sustancial en el convencimiento y la toma de conciencia por parte del docente al momento de pensar sus prácticas de enseñanza.

El pensamiento crítico y el intento de transformación de la realidad escolar no es eventual, sino que, es una construcción constante, cambiante, fluida y móvil; en el transcurso de la formación del pensamiento crítico y el intento de transformación de la realidad. Esto no se da de manera aislada, es una construcción que parte del convencimiento pleno por parte del o los docentes en la transformación de sus prácticas.

Si los profesores logran continuar y aplicar esta u otras metodologías críticas en sus clases, es evidencia suficiente para pensar en la transformación de las prácticas de educación física en los docentes; sintiéndose en la responsabilidad de pensar una sociedad

más justa e igualitaria. Se sientan sujetos políticos plenos donde comprendan que sus prácticas no son asépticas, sino que tienen una connotación politológica, histórica y cultural, y, en consecuencia, tienen una repercusión directa sobre la sociedad.

Otra evidencia del convencimiento del docente en el transcurso de la investigación se da en una clase de voleibol, donde los estudiantes debían pensar que táctica utilizarán para defender y atacar al otro equipo. Los alumnos tenían la responsabilidad de ponerse de acuerdo entre ellos mediante el diálogo y la discusión fundamentada qué tipo de táctica utilizarán, luego llegar a un consenso y utilizarla al momento de jugar.

Al finalizar la clase el docente pidió a cada uno de los equipos que expusieran las razones por las cuales utilizaron dicha táctica. Estableciéndose un diálogo entre los estudiantes, donde cada uno presenta su visión y su fundamentación del porqué utilizó tal o cual táctica. Entre los niños se dio diálogo y discusión, donde cada uno reafirmaba su pensamiento, sus creencias y supuestos. La tarea del docente, en este caso, pasó a ser la de mediador entre los estudiantes, donde la pregunta y repregunta generaba la duda, la reformulación de sus pensamientos y acciones por parte de los niños. El docente cede su rol de protagonista, paso a tener el rol de mediador de la discusión. Esto es sin duda un cambio de paradigma y de posicionamiento frente al grupo, dejando en claro que el docente no es el único que puede aportar al conocimiento y al proceso de enseñanza. Esto legitima que los saberes de los estudiantes son válidos, siempre y cuando fundamenten sus razones. Es ceder el poder de uno al poder entre todos, es pensar el poder para la acción y no el poder sobre el otro.

Los diálogos que se exhibieron por parte del profesor fueron los siguientes:

“¿Por qué utilizaron esa táctica? ... Escuchen lo que está diciendo Clara... ¿Están de acuerdo?... ¿Por qué?” (DC, 28/10/19)

Sin dudas que se puede afirmar que esta clase fue la que realmente se notó el cambio en la forma de exponer las prácticas de enseñanza por parte del docente.

Continuando con el proceso investigativo, el docente como guía el proceso de enseñanza estableció algunas particularidades; en determinado momento propuso una actividad donde dos estudiantes, un tercer compañero corrige y realizaba aportes para la mejora. Una de las estudiantes corrigió a su compañero, el profesor intervino preguntando las razones por las cuáles deberían prestar atención a lo propuesto por su compañera. Los

niños fundamentaron sus razones y reanudaron la actividad corrigiendo y aportando al proceso colectivo.

Al finalizar la clase el profesor pregunta a los alumnos:

¿qué hicimos de diferente a lo que hacían con los practicantes? (práctica docente del Instituto Superior de Educación Física), la respuesta fue “al hacerlo como juego le subió la dificultad de la tarea”. (DC, 4/11/19)

El docente propuso a consideración del resto si dicha respuesta tiene su fundamento. La cual fue de carácter afirmativo, ya que, todos entendían que al no ser planteada en una situación de juego real la dificultad era menor.

En el establecimiento permanente del debate y en la contraposición de ideas se iba generando un ambiente de disensos y consensos que permitieron el diálogo, la exposición de juicios y su posterior defensa de las ideas de cada uno de los estudiantes; creándose un ambiente donde todos tienen acceso a la palabra, un espacio donde se notó la disposición por la propuesta por parte del docente y su manera de exponerla ante los estudiantes.

En el transcurso de las clases el docente propuso realizar un trabajo de evaluación construido entre los agentes participantes, el docente y los estudiantes. Notándose nuevamente una disposición en el cambio de sus prácticas de enseñanza. Reunió a todos los niños y le formula las siguientes preguntas ¿para qué evaluar? y ¿qué es evaluar? (DC, 25/11/19). Entablándose un diálogo y una discusión entre los estudiantes y el docente donde llegan a una respuesta común a todos, la respuesta fue “hacer y saber lo que sabemos”. Interesante respuesta de los niños, no es motivo de la investigación -la interacción con los alumnos- pero sin dudas no se puede dejar de destacar.

En un ambiente donde se generó la permanente justificación y debate de ideas el profesor realizó las siguientes preguntas:

¿cómo evaluar? y ¿qué entienden por referente? Por último, pregunta ¿qué atributos deberían tener para poder jugar al vóley? (DC, 25/11/19)

Las respuestas se dieron en un constante diálogo, relación de respeto y tolerancia hacia las opiniones disímiles. La maestra aportó diciendo que es un grupo al cual le ha sido beneficioso el pensamiento crítico y la discusión, por lo cual, ha tenido que buscar diferentes estrategias para estimular sus acciones.

El profesor permanentemente dialoga y aporta a la discusión, a su vez, es quien interviene para que los estudiantes fundamenten sus respuestas, fortaleciendo y formando el pensamiento crítico.

En la siguiente clase se puso a consideración la realización, en la práctica, del dispositivo de evaluación que anteriormente comenzaron. Colocó un pizarrón en el cual van a ir construyendo, de manera conjunta, los referidos⁹ que luego utilizarán al momento de evaluar. El docente permanentemente está “provocando” a los estudiantes a fundamentar sus respuestas y ponerlas al consenso del grupo. Se generó una suerte de clase dinámica, móvil, activa, en donde todos tienen oportunidad de opinar, el profesor en todo momento utiliza la repregunta para que sigan fundamentando sus decisiones. A su vez, los hizo responsables de sus argumentos.

“Cómo se juega tácticamente?... Yo pongo sus palabras...
Son palabras de ustedes” (DC, 2/12/19)

Desde el comienzo se nota la formulación de preguntas y su disposición hacia las opiniones y saberes propios de los alumnos. En su discurso se notó, constantemente, la habilitación hacia la palabra de los estudiantes, cediendo terreno en posición como docente, netamente esto es un cambio ético-político muy importante.; su postura es de subordinación o de igualdad hacia los juicios y fundamentaciones que propusieron los alumnos.

En este sentido, el docente se posiciona en un discurso del poder para la acción, en sentido de un poder proactivo para el desarrollo de las capacidades individuales y colectivas de los escolares. Visualizándose un cambio y una transformación de las prácticas de enseñanza notoriamente conjugadas desde un paradigma crítico, con sentido político y cultural, situado en un análisis de la realidad concreta en situaciones particularmente concretas.

“Acá les parece dejar lo mismo?... hay algo para cambiar?...
¿Qué podemos cambiar?” (DC, 2/12/19)

⁹ Referido. Es un recorte del objeto que se pretende evaluar y que se juzga representando de éste...es una suerte de deber ser, ese ideal, también lo construye el evaluador, aun cuando no sea consiente de esa construcción. Sarni (2004, pág. 1)

Continuando con el proceso de evaluación, cuatro de los estudiantes debieron evaluar a cuatro participantes de un partido de vóley, utilizando la rúbrica anteriormente elaborada -consensuada por el colectivo-. El docente corrige a quienes están participando del juego, a su vez, dialoga con los estudiantes que realizan la evaluación consultándolos por el proceso y las dificultades que surgen.

Al finalizar la clase realizó una puesta en común donde cada evaluador le presenta lo evaluado al colectivo de los niños. Se destaca la disposición hacia la autocrítica y hacia el proceso de evaluación, poniendo la centralidad en el proceso y no en el producto de la evaluación. A su vez, el docente consultó a los niños que fueron evaluados de cómo se sintieron cuando fueron evaluados. Para el asombro del docente una de las respuestas fue:

“está bueno ser evaluado porque puede sentir críticas por qué no me voy a criticar a mí mismo, es difícil la autocrítica” (DC, 2/12/19)

Otra respuesta que se destaca por su originalidad:

“cuando alguien te critica sabe que no sos perfecto, esto te va construyendo como persona en el sentido social” (DC, 2/12/19)

Para concluir la clase el docente les preguntó a los estudiantes para qué les puede servir el voleibol. Respuesta de importancia debido a que da cuenta de la correlación de lo aprendido con la posibilidad de aplicarlo a la sociedad, interpretando que los contenidos tienen una relación directa en lo cultural-social. Esto se devela en los diferentes diálogos de los estudiantes:

“En un encuentro de voleibol vas a saber las reglas y conoces el deporte” (DC, 2/12/19)

“Para seguir aprendiendo de otra manera” (DC, 2/12/19)

“Para aprender a trabajar en equipo y cuando estemos en situaciones particulares sabemos dialogar y cómo resolver los problemas” (DC, 2/12/19)

“Si aprendo a dialogar lo puedo hacer con personas que no conozco” (DC, 2/12/19)

“Para poder enseñarle a otros” (DC, 2/12/19)

Sin dudas en el proceso del docente en su trayectoria escolar les ha aportado de manera significativa a los estudiantes, ya que, un uno de los diálogos uno de los alumnos lo

destacó. Esto es de importancia para el docente como sujeto social, la incidencia que ha tenido en los alumnos en el paso del tiempo.

El cierre de la clase fue una muestra de cómo el docente fue procesando la construcción de un nuevo paradigma al momento de plantear sus prácticas de enseñanza.

“no somos los mismos del año pasado, con el profesor y la maestra aprendimos a ponernos en el lugar del otro y no solo desde la visión del deporte “(DC, 2/12/19)

Este cambio se notó de manera trascendente, fundado en la teoría y en la construcción colectiva en relación dialéctica –práctica-teoría- entre el profesor, los alumnos y quien investiga.

Donde los actores del proceso tienen conocimientos previos sustentados por la construcción personal, cultural y social y ampliados con una teoría crítica que les da sentido a sus prácticas. Sin duda es una evidencia sustancial es el convencimiento y la toma de conciencia por parte del o los docentes al momento de pensar sus prácticas de enseñanza de educación física.

Se puede afirmar que el docente, sin duda, ha transformado su manera de ver y comprender como se presenta frente al grupo, se notó expuso sus ideas y como dejó exponer las ideas de los estudiantes, para que así, sean sujetos que aporten a la discusión dentro de la propia clase, pero sin duda, aporten a la discusión fuera de los muros escolares. En el proceso de transformación el docente transforma a su grupo y se transforma a él como sujeto crítico y político, generando en el proceso sujetos críticos.

La investigación-acción tiene la particularidad, como se ha dicho anteriormente, de ser un método de transformación crítica de la propia investigación y de la sociedad.

El pensamiento crítico y el intento de transformación de la realidad no es esporádico, sino que, es una construcción constante cambiante fluida y móvil en el transcurso de las relaciones humanas sociales; el pensamiento crítico y el intento de transformación de la realidad no es eventual, sino que, es a partir del convencimiento pleno por parte del o los docentes podrá tener la consecuencia de la transformación de sus prácticas.

Si los profesores logran continuar y aplicar esta u otras metodologías críticas en sus clases es evidencia suficiente para pensar en la transformación de las prácticas de educación física. Sintiendo sujetos sociales con incidencia política, donde sus prácticas

no son asépticas, sino que tienen una connotación politológica-histórica y cultural que, sin duda, tiene una repercusión directa sobre la sociedad.

8.2. Presentación de resultados obtenidos

A continuación, se presentarán los resultados alcanzados en de trabajo de campo que se desarrolló en la investigación, en el cual se detallan las participaciones de los estudiantes -como evidencia de trabajo del docente- pero fundamentalmente la demostración del docente de su transformación metodológica.

Por ende, en primer orden es destacar la intervención de los alumnos de manera igualitaria o de manera preponderante, en función a su nivel de participación. Indicadores de nivel de participación van de P (Profesor) -menor nivel de participación- hasta llegar a A (Alumno) -mayor nivel de participación por parte de los estudiantes-. Los datos que se obtuvieron al comienzo de la investigación-acción dieron cuenta que es el docente es quien monopoliza el acto didáctico, por tanto, si se relaciona directamente al poder de acción sobre los otros, queda en evidencia que es el docente quien acapara el poder y establece la centralidad en sus propios saberes.

Quedo demostrado que esto fue así por, el diálogo monologar, unidireccional, con poca o nula participación de los estudiantes, donde solo se realizaban preguntas cerradas y en consecuencia respuestas cerradas. El docente no permitió la interacción entre los sujetos participantes. Ejerciendo un acto de poder sobre los estudiantes de manera inconsciente, propio de sus supuestos, su formación y sus trayectorias como sujeto social políticamente situado. Indudablemente surge la necesidad de transformar dichas prácticas, disminuyendo la violencia simbólica (Bourdieu & Passeron, 1979) a su mínima expresión, esto redistribuye y conforma un tipo de poder diferente entre los agentes participantes.

En este sentido, los docentes que comprenden que la enseñanza es para la transformación social, para una sociedad más justa, es “necesario desempeñar un papel políticamente consciente en cualquier esfera donde se quiera trabajar, que examinemos las implicaciones sociales y políticas de nuestras acciones, y, finalmente, que actuemos de modo que promovamos los valores democráticos” (Zeichner & Diniz-Pereira, 2007, pág. 79). Solo mediante el compromiso consciente, laborioso y rupturista de las

pedagogías tradicionales es posible entender un cambio radical en los docentes, que tendrá en consecuencia la transformación de sus prácticas de enseñanza.

El siguiente cuadro hace referencia al nivel de participación que el docente da a los estudiantes, como se dijo anteriormente, va desde la nula participación hasta el mayor involucramiento de los alumnos:

Cuadro 1

Nivel de participación del docente y los estudiantes

- Lo hace el profesor (P)
- Lo hace el profesor con ayuda del alumno (Pa)
- Lo hacen juntos (pa)
- Lo hace el alumno con la ayuda del profesor (Ap)
- Lo hace el alumno (A)

Para poder establecer un principio común, se dialogó con el docente y se estableció que el criterio mínimo -de evidencia de transformación en las prácticas de enseñanza- sería “lo hace con ayuda del profesor”, este sería el indicador -básico- que diera cuenta proceso de transformación de las prácticas y del conocimiento. Esto se pensó, ya que, el profesor colabora en la construcción del pensamiento crítico, favorece en la creación de las estructuras de comprensión y discusión de los problemas.

8.3. Recogida y tratamiento de datos

8.3.1. Entrevista final

Se entiende por entrevista a una técnica que permite obtener información mediante una conversación que tiene el carácter de profesional entre una o varias personas, se ejercita el arte de formular preguntas y escuchar respuestas (Elder & Paul, 2002). Las preguntas tienen la finalidad de precisar el horizonte hacia donde se dirige la investigación, quien indaga previamente se toma el tiempo necesario para madurar la intención de las preguntas que se formularán, condicionado por la concreción de la práctica observada y no desde la abstracción de las ideas. Surgen de la observación diligente, sagaz y perpicaz que quien investiga, quien responde debe tener un tiempo suficiente para pensar y discernir la posible respuesta, en contrastación con sus supuestos y prácticas de enseñanza vividas. A decir de Elder & Paul (2002) “cada campo se mantiene vivo solamente hasta el punto que se generan preguntas nuevas y éstas se toman en serio como la fuerza que impulsa el pensamiento” (pág. 5), en este sentido, la educación física mediante sus prácticas de enseñanza tiene un campo fértil de estudio y de desarrollo que inspira a los docentes a trabajarlos. Desde la formulación de preguntas -surgidas de la práctica- que intentan dar respuesta a situaciones observadas o vivenciadas, deberán tener por intención implícita la tensión de la realidad objetiva con la finalidad de su transformación. De no ser así, seguiremos siendo espectadores del teatro de las prácticas de enseñanza, sin posibilidad de incidir en ningún tipo de cambio.

En este sentido, la entrevista se funda en la interacción entre dos personas en la cual el entrevistador realiza una serie de preguntas ordenadas con la finalidad de obtener información de una problemática determinada. Tiene el carácter de intencional y predeterminada. Entre los diferentes tipos de entrevistas existen las de corte cerrado, en las cuales no existe la posibilidad de repregunta al entrevistador y las entrevistas de corte abierto en las cuales se permite reorientar las preguntas hacia centros de interés del entrevistador.

En la investigación se utilizó la entrevista no estructurada, el entrevistador tiene una lista de preguntas de carácter abierto intentando servir de orientación procesual (Rodríguez, Gil & García, 1996).

La entrevista efectuada al docente, constó de ocho preguntas, se realizaron en un lugar donde el docente se encontrará cómodo y sin interferencias en la conversación, creando un ambiente acorde a la instancia. El lugar y la hora fueron convenidos entre ambas partes. La entrevista fue grabada de manera digital para poder tener registro y un futuro análisis más exhaustivo de la conversación. La utilización de un medio de grabación favorece a mantener una conversación más fluida, aumenta la confianza entre ambos actores. Previamente se comunicó al docente la pretensión de grabar la entrevista, el profesor aceptó que fuera grabado y utilizado en futuras acciones manteniendo el anonimato y evitando el conflicto ético moral. El utilizar un medio digital también ligada a la investigación un mayor rigor y credibilidad al proceso investigativo.

La entrevista tiene como finalidad la conclusión y el cierre de la investigación-acción se focaliza básicamente en el proceso vivido por el docente durante el transcurso de la observación y transformación de sus prácticas. Cuando en un campo de estudio no surgen preguntas o dudas de ese campo se puede decir que es un campo muerto e infértil; para que ello no sea así la investigación y los investigadores deben estar presentes tensionando la realidad, desnaturalizando las prácticas y generando la contradicción interna en los agentes que juegan y ponen en juegos dichas prácticas.

Se formularon las preguntas que se formularon en la entrevista, siendo las siguientes:

1. Con respecto a sus prácticas. ¿Evidencio un cambio en ellas?
2. Desde su punto de vista ¿Qué podría decir con respecto a la metodología utilizada?
3. ¿Lo planteado fue utilizado en otras clases? Describa un ejemplo.
4. ¿Contribuyó al pensamiento crítico?
5. Me podría explicar si en este tipo de metodología ¿El docente pierde autoridad y poder de decisión? ¿Por qué?

6. Con respecto al intercambio de conocimiento entre usted y los estudiantes ¿Este tipo de metodologías favorece el intercambio de ideas? Explique ¿Por qué?
7. Analizando el año curricular y en los diferentes niveles educativos de Primaria. ¿Hasta qué punto en Primaria se puede utilizar este tipo de metodologías?
8. ¿Cómo te sentiste en el proceso de la investigación?

La intención es evidenciar el proceso transformación de las prácticas de enseñanza y de su accionar como sujeto político que el docente realizó en el proceso de la investigación- acción.

8.3.2. Análisis de la entrevista

La entrevista es sin dudas una herramienta que permite evidenciar y a su vez justificar por parte de quien es entrevistado sus diálogos y formas de comprender la realidad. En este caso particular, el docente da cuenta que el proceso de la investigación-acción le ha servido para sus clases, no solo las que fueron observadas, sino, en el resto. Esto es un cambio importante porque se ve una disposición y un convencimiento de su parte. Fundamentó que es una metodología donde el estudiante tiene un rol más activo y participativo, que favoreció los vínculos y su posicionamiento como sujeto social -en comunidad-. Los alumnos tienen un rol mucho más activo que con otro tipo de metodologías, estableció que es necesario requerir del otro para llegar a una respuesta certera y fundamentada, generando discusiones y posicionamientos disimiles, haciendo necesaria la fundamentación de sus argumentos.

El docente destacó que comenzó a utilizar esta metodología en otras clases lo cual notó un cambio en sus propuestas y en la forma que los estudiantes las desarrollaban.

En el tiempo que duró la investigación el sentido de darle la importancia a la transformación de las prácticas y cómo estas fueron puestas juego, el profesor notó como los alumnos logaron desarrollar el pensamiento crítico, evidenciado en las discusiones - argumentando su postura-, al momento de plantear sus ideas y como las defendían o se sumaban a las posturas de sus compañeros. Esto, es sin dudas, un posicionamiento distinto

frente a la educación tradicional. Se hizo más evidente cuando la propia maestra lo destacó como favorable. A su vez, el profesor afirma que el pensamiento crítico debe trascender las puertas de la escuela, fin último de educación, sino se estaría cometiendo un error.

El docente hizo referencia a que con este tipo de metodologías el poder de decisión es compartido con los estudiantes, caso contrario a las metodologías tradicionales donde los dictámenes recaen únicamente en el profesor, destacó que la “autoridad pedagógica” es compartida, ya que, al momento de la enseñanza el “otro” debe estar dispuesto a aprender. Las palabras del docente destacan el transcurso del tiempo y la incidencia del cambio paradigmático, sus concepciones fueron cambiando, se fue convenciendo y aportando nuevas propuestas en su transformación práctica y teórica, en consecuencia, produjo un cambio en los estudiantes -no es el motivo de esta investigación- pero igualmente se vieron aportes interesantes.

En la entrevista el profesor distinguió que es posible aplicar este tipo de metodologías en cualquier nivel educativo de Primaria, dependiendo siempre de la disposición del docente para convencerse y generar cambios sustanciales en sus propuestas. Es preciso entablar relaciones directas que originen transformaciones en las prácticas de educación física con la finalidad de cambiar la realidad, que estas tengan incidencia directa en la sociedad donde se ponen en juego.

El docente insistió que en educación Primaria los espacios para este tipo de propuestas existen, depende cada uno ponerlas en acción, fundamentalmente en las escuelas donde existen proyectos institucionales sólidos, en su caso particular, él lo dice es “una escuela muy abierta a todo”, esto es importante que la institución y sus actores acompañen y se sumen a trabajar en conjunto, tanto en investigación-acción como en metodologías que den una mayor participación de los estudiantes. Igualmente, no puede caer en la voluntad de alguno o de algunos la transformación paradigmática, es necesario generar los ámbitos de discusión en el C.E.I.P. para que los docentes -de manera colectiva- comiencen a apropiarse y poner en juego una verdadera transformación.

Conclusiones

Al momento de incluir la educación física en el sistema educativo fue pensada desde la lógica de la higiene, la salud y el cuidado de los cuerpos de los estudiantes a cargo del Estado uruguayo, como política de transformación de los ciudadanos en ese presente y en futuro histórico incierto. Sin dudas que cualquier sistema educativo y por consiguiente sus prácticas de enseñanza están atadas a voluntades políticas muchas veces ocultas a los propios protagonistas del acto didáctico.

A modo de conclusión, el proyecto pretendió generar una transformación cualitativa en las prácticas de enseñanza de educación física. En las evidencias constatadas mediante la observación, registro y entrevista al docente surge que es posible la transformación de las prácticas de enseñanza, en un ámbito donde se genere el respeto mutuo, la toma de conciencia de la modificación de cómo presentar sus clases y en funciona a la participación de los estudiantes en la construcción de los contenidos. La escuela tiene la función de formar ciudadanos acordes a los cánones morales y éticos de la época, con hábitos de higiene y salud que le permitieran ser productivos para el trabajo y muy necesarios para el desarrollo económico del Estado. Esto sin dudas tiene una intencionalidad política implícita en su génesis, que decante en las prácticas de enseñanza -mediadas por el currículo- muchas veces ajenas a los agentes que las practican, propias de un sistema reproductivista y economicista, que intenta homogeneizar las prácticas de enseñanza y a los docentes que las ponen en juego.

La investigación-acción es una poderosa herramienta, ya que, contempla a todos los actores involucrados y permite el seguimiento temporal. Contempla la realidad circundante y las opiniones de quienes son parte del proceso.

En el sentido de delimitación del campo de estudio de una educación física transformadora, de carácter dinámico, históricamente construida, que surge desde sus prácticas sociales objetivas, con finalidad ético-política y no solo desde su epistemología.

El acto docente está cargado de política tanto en su pensamiento -reflexión- como en su accionar; el acto didáctico es de por sí un suceso de puesta en juego, por parte de los profesores, de su ser ontológico y gnoseológico mediado por la praxis en relación social con los estudiantes. En su construcción histórica como sujeto va adquiriendo prácticas

que conforman supuestos y concepciones de índole personal, al momento de ponerlas en práctica estructuran un sistema ético-político que funda en el acto didáctico.

La metodología que el docente propone en sus clases es clave para establecerlo como sujeto histórico, cultural y político, situado en un contexto determinado y mediado por la relación con el otro; respetando siempre la otredad en un diálogo permanente y constante, en el cual el otro es sujeto de conocimiento que a su vez lo conforman como sujeto. Sin dudas la metodología es el acto político por esencia de la docencia.

Lejos está de pensar la enseñanza de la educación física como un sistema cerrado impermeable a lo que sucede fuera del aula, establecer una metodología de diálogo constante con el otro, donde éstos sea partícipe de los diálogos y reflexiones que se dan dentro de la clase, es poner al otro en la centralidad como sujeto pensante histórico cultural y políticamente constituido. Es mirar la educación física como un campo donde los sujetos se transforman mediante las prácticas de enseñanza y en consecuencia transforman la sociedad. Esta relación no es directa pero sí establece una concordancia dialéctica entre las prácticas de enseñanza de educación física y las prácticas fuera de las escuelas. Considerar a los seres humanos como seres políticos es pensarlo desde la tensión entre los sujetos con los objetos, desde la universalidad y la particularidad de la enseñanza de la educación física.

El docente como responsable de la enseñanza es quién provoca la contradicción - interna- en los estudiantes, mediante el acto reflexivo debe ser capaz de resolver las situaciones que el docente le plantea en relación directa con sus pares, intentando comprender la realidad que lo circunda. Sin esto es imposible pensar en una transformación de la sociedad, en sentido más justa, más igualitaria, o sea, en sujetos que piensen para transformar.

No es posible realizar este cambio significativo si no es pensando y accionando dentro de un paradigma crítico-emancipatorio, donde se expongan los problemas de la sociedad dentro del aula, donde se discutan y se transformen, intentando generar un cambio dentro y fuera de ella. En este sentido la investigación-acción es una metodología valiosísima para la transformación de todos los sujetos que se encuentran en el proceso mismo de la investigación. Se debe a que son actores de primera línea en todo el proceso investigativo, teniendo la posibilidad de transformar sus propias prácticas y en consecuencia transformar sus formas de pensar y obrar en función a la realidad vivida. Sin esto último

es imposible pensar en una humanidad sensible, justa, capaz de pensar en el otro como un sujeto capaz de desarrollarse en sociedad. Esta concepción ético-política es la que ha primado en toda la investigación.

El docente que participó, se vio inmerso directamente en el proceso propio de este tipo de investigaciones que ponen en juego en el acto reflexivo subjetivo que tiene la intención implícita de actuar con el otro. Sin dudas, este es un gran desafío para los docentes y para quienes no trabajan docencia directa, pero tienen influencia directa con los profesores de educación física. Es una tarea larga pero importante, intentar que los docentes sean capaces de ver la realidad objetivamente, pensarla y transformarla desde sus prácticas de enseñanza de educación física.

La investigación-acción es una metodología que se presta y cumple con el objetivo de trabajar con y para los docentes, ya que, no es posible ponerla en práctica si no es por medio del convencimiento pleno y toma de conciencia de quienes participan en la investigación. Sujetos capaces de reflexionar críticamente, donde la palabra sea sinónimo de diálogo, validados por los juicios personales y fundamentados por los conceptos que cada agente fórmula.

Por tanto, se puede deducir que es posible construir -en conjunto con los docentes- una propuesta alternativa a las prácticas de enseñanza de la educación física que tenga el carácter crítico, en una realidad particular contextualizada, respetando su cultura, su legado histórico y los sujetos como sujetos políticos capaces de decidir y de construir su presente y su futuro. En la sociedad y, en consecuencia, el sistema educativo tiende a ordenar y estandarizar a los agentes que ponen en juegos sus experiencias intentado homogenizar. Mediante una propuesta alternativa, consciente del mundo que la rodea, es viable generar un cambio en las prácticas mediante el diálogo permanente con los docentes, donde se respete en el proceso de la intervención sus opiniones, sus conceptos, sus juicios y sus experiencias personales. O sea, que se lo tome en cuenta como sujeto ético-político.

Se puede decir que las prácticas dominantes dentro de la educación física se enmarcan como prácticas de corte tradicional, tendientes a conservar viejos estilos de enseñanza - principalmente el mando directo- que somete al acto didáctico a un diálogo monologal, unidireccional donde el otro se sume en una otredad condicionada carente de aportes y de historia. Por consiguiente, la investigación-acción rompe con estos límites, intenta salir

de la lógica normalizadora, en la investigación realizada demostró que esto es posible, transformar las prácticas de enseñanza; respetando al docente como sujeto no carente, sino, como sujeto de posibilidades. En acciones que tengan un sentido y un significado para sí y no en sí, como agente consciente de sus prácticas que reafirman la otredad de los estudiantes en un continuo diálogo que pone en tensión lo que la sociedad considera normal y carente de críticas.

Se puede concluir que, mediante los procesos indicados, con el constante respeto por la opinión y el diálogo entre los participantes, es posible generar espacios para transformar las prácticas de enseñanza de educación física y, que dichos cambios deben estar en tensión con la sociedad que la circunda, sin esto último no sería posible considerarse como prácticas críticas. Es necesario comenzar, desde los lugares que a cada uno nos corresponde, establecer dinámicas que se funden en la transformación de las prácticas de enseñanza de los docentes en el intento de una sociedad más justa. Tensionando lo que sucede fuera de las aulas, traerlo a ellas, reconstruirlo, criticarlo y ponerlo en juego nuevamente fuera de los espacios curriculares. Es un gran desafío, un gran desafío posible.

Limitaciones

Sin lugar a dudas la investigación-acción en su doble función -metodológica investigativa y como metodología transformadora- el tiempo de trabajo con los docentes es esencial, sin duda los cambios que se dan en todos los agentes participantes, por consiguiente, la limitación temporal es sin dudas la principal.

A su vez, otra de las limitaciones que se deviene de la investigación es el alcance a los docentes, se puede trabajar en grupos reducidos para intentar que el trabajo sea de calidad y las transformaciones de un colectivo sean reales.

Como anteriormente se destacó, en el proceso de investigación un docente no pudo concluir, debido a diferentes inconvenientes surgidos. Esto enlenteció y perjudicó la continuidad, sin dudas las prácticas sociales y en territorio tiene estos problemas. Igualmente, no debe tomarse como un inconveniente, sino, como una situación de aprendizaje y de aporte a la intervención social. Lo que no queda dudas es el cambio en

las prácticas de la enseñanza de la educación física es posible, está en cada uno de nosotros, como colectivo, lograrlo.

En cualquier intervención educativa, es necesario tiempo y una dosis de entusiasmo por parte de los que participan en ella, la cooperación entre los profesores es imprescindible para que las experiencias sean exitosas y tengan relevancia social, basándose en un principio sumamente necesario, la persistencia (Devis & Peiró, 1993).

Sugerencias

El trabajo realizado puede servir como comienzo de futuras investigaciones, como en su comienzo lo fue este, esto hace de la investigación un proceso en constante movilidad y dinámica. Cada investigación debería ser la continuación de trabajos anteriores y principio de otras manteniendo el sentido procesual. La investigación-acción es una interesante metodología por su doble sentido, es sin dudas la indicada para trabajar en la transformación de las prácticas de enseñanza, tomando a los docentes involucrados como intelectuales críticos y conscientes de sus prácticas y de sus procesos, como agentes políticos y formadores de sujetos políticos.

Bibliografía

- Adorno, T. (1975). La industria cultural reconsiderada. *New German Critique*(VI), 12-19.
- Aisenstein, A. (2003). Cuerpo, escuela y Pedagogía. Argentina 1820-1940. *Iberoamericana América Latina, España, Portugal: Ensayos sobre letras, historia y sociedad, N° 10*, 83-102.
- Aisenstein, A. (2003). El currículo en Educación Física en la Argentina. Una mirada retrospectiva de la escolarización del cuerpo. *Educación y pedagogía, N° 15*(37), 145- 158.
- Aisenstein, A. (2006). *La educación física escolar en la Argentina. Conformación y permanencia de una matriz disciplinar. 1880- 1960 (Tesis Doctoral)*. Universidad de San Andrés, San Andrés.
- Andreiev, I. (1964). *Leyes y categorías fundamentales de la dialéctica materialista*. Buenos Aires: Platina.
- ANEP-CEIP. (2007). *Breve análisis histórico de la educación en el Uruguay*. (ANEP-CEIP, Ed.) Recuperado el 26 de 6 de 2018, de http://www.ceip.edu.uy/documentos/normativa/programaescolar/analisis_historico.pdf
- Aranda, F. (1999). La didáctica de la Educación Física crítica. *Revista electrónica interuniversitaria de formación de profesorado*, 690-700.
- Arnold, P. J. (1991). *Educación física, movimiento y curriculum*. Madrid: Morata-MEC.
- Barnet. (1992). *Mejorar la Educación Superior*. Buckingham: Prensa Universitaria.
- Barran, J. (2008). *Intimidación, divorcio y nueva moral en el Uruguay del novecientos*. Montevideo: Banda Oriental.
- Betancur, A. (2013). Prácticas incluyentes y excluyentes en la clase de Educación Física. *Educación Física y deporte*, 1433-1440.
- Bisquerra, R. (2004). *Metodología de la labor educativa*. Madrid: La Muralla.
- Bourdieu, P. (1987). *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa.
- Bourdieu, P. (1990). *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (2012). De la clase dominante al campo del poder. (I. G. Sánchez, Ed.) *Teoría social, marginalidad urbana y estado penal* , 447-448.

- Bourdieu, P., & Passeron, J. (1979). *La Reproducción*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu, P., & Wacquant, J. (1995). *Respuestas por una Antropología reflexiva*. México: Grijalbo.
- Bracht, V. (1999). *Educação Física e Ciência: cenas de um casamento (in)feliz*. Ijuí: Unijuí.
- Brenes, Burgueño, Casas & Pérez. (2009). *José Luis Rebellato, intelectual radical*. Montevideo: Extensión – Eppal – Nordan.
- Bruner, J. (1999). *La educación puerta de la cultura*. Madrid: Aprendizaje Visor.
- Carr y Kemmis. (1988). *Teoría Crítica de la enseñanza*. Barcelona: Martinez Roca.
- Carr, W. (1990). *Hacia una ciencia crítica de la educación*. Barcelona: Laertes.
- Carrillo, I. (2011). Dibujar espacios de pensamiento y diálogo. *Cuadernos de pedagogía*, 305.
- Cid, A.; Zabalaza, M.; Doval, I. (Enero-Abril de 2012). La docencia universitaria: un modelo para su análisis. *Revista de Docencia Universitaria*, 10, España.
- Davini, C. (2008). *Metodos de enseñanza*. Buenos Aires: Santillana.
- Descartes, R. (1987). *Discurso del método*. Madrid: traducción de Arnau Gras, H.; Alhambra.
- Devis- Devis, J. (2006). Perspectivas de investigación socialmente críticas. *Manual de Educación Física*, 37-58.
- Devis- Devis, J. (2012). La investigación sociocrítica en la educación física. *Estudios Pedagógicos XXXVIII, Número Especial 1*, 125-153.
- Devis- Devis, J. (2012). La investigación sociocrítica en la educación física. *Estudios Pedagógicos XXXVIII, 1*, 125-153.
- Devis- Devis, J. (2018). Los discursos sobre las funciones de educación física escolar. Continuidades, discontinuidades y retos. *Revista española de Educación Física y Deportes*(423), 121-131.
- Devis, J., & Peiró, C. (1993). La actividad física y la promoción de la salud en niños y jóvenes: la educación física y la escuela. *Revista de Psicología del Deporte*, 71-86.
- Devís-Devís, J. (1990). Presentación En: Kirk,D Educación física y curriculum. Introducción crítica. Valencia: Valencia Univesitat.

- Devís-Devís, J. (1993). Introducción crítica a la investigación positivista en la enseñanza de la educación física. 31-72.
- Devís-Devís, J., & Peiró-Velert, C. (2004). Los materiales curriculares en la educación física. (.. B. Nueva, Ed.) *Didáctica de la educación física. Una perspectiva crítica y transversal*, 63-94.
- Domingo, Á. (2013). Práctica reflexiva para docentes. *De la reflexión ocasional a la reflexión metodológica*. Pública.
- Edelstein, G. (. (2000). El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza. Una referencia disciplinar para la reflexión crítica. *Revista del IICE*, 17.
- Edelstein, G. (2011). *Formar y formarse en la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós.
- Edelstein, G. (Abril de 2015). La enseñanza en la formación para la práctica. *Educación, Formación e Investigación, Vol.1*.
- Elder, L; Paul, R. (s/f de 2002). *The Foundation for Critical Thinking*. Recuperado el 5 de 10 de 2019, de <http://www.criticalthinking.org/>
- Elliot, J. (1991). *El cambio educativo desde la investigación acción*. Madrid: Morata.
- Engels, F., & Marx, C. (2006). *Ludwind Feuerbach y el fin de la filosofía clasica alemana*. Madrid: Fundación de Estudios Socialistas Federico Engels.
- Fenstermacher, G., & Soltis, J. (1998). *Enfoque de enseñanzas*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Fernández Loya, C. (2002). Observación y auto-observación de clases. *Cervantes*, N°2, 119-128.
- Fernández Sánchez, J. (2002). *Cultura de la organización y centro educativo. [Tesis]*. Obtenido de <http://webs.ucm.es/BUCM/tesis//cps/ucm-t25971.pdf>
- Freire, P. (1993). *Política y educación*. Madrid: Siglo XXI.
- Gimeno Sacristan, J. (1998). *Poderes inestables en educación*. Madrid: Morata.
- Giroux, H. (1984). *Ideology, Culture, and the Process of Schooling*. Temple: Temple University Press.
- Giroux, H. (1992). *Teroría y resistencia en educación*. Buenos Aires : Siglo XXI.
- Giroux, H. (1997). *Pedagogía y política de la esperanza*. Buenos Aires : Amorrortu.
- González, C., & Lleixá, T. (2010). *Didáctica de la Educación Física*. España: Editorial Graó.

- Gutierrez, A. (2005). *Las prácticas sociales una introducción a Pierre Bordieu*.
Cordoba: Ferreyra Editor.
- Hinkelammert, F. (2012). Humanismo y violencia. (C. d. (CISPO), Ed.) *Polis*.
- Kedrov, M., & A., S. (1968). *La ciencia*. México: Grijalbo.
- Kemmis, M. (1988). *Como planificar en investigación acción*. Barcelona: Laertes.
- Kemmis, S. (1985). *Action research*. Pergamino: Oxford.
- Kemmis, S., & Mactaggart, R. (1989). *Como planificar la investigación-acción*. Los Angeles: Laertes.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación acción*.
Barcelona: Laertes.
- Kirk, D. (1990). *Educación física y currículum*. Valencia: Universitat de València.
- Kirk, D. (1998). La reforma educativa, la cultura física y la crisis de legitimación en la educación física. *Estudios en las políticas culturales de la educación*, N°19(1), 101-112.
- Kirk, D. (1999). Cultura Física, Educación Física y su analisis relacional. *Sport, Education and Society*, N° 4, 63-73.
- Kirk, D. (2001). Fundamentos para una pedagogía crítica en la formación del profesorado de educación física. (E. D.-D. (ed.), Ed.) *La educación física, el deporte y la salud en el siglo XXI*, 101-209.
- Kopnin, P. (1966). *Lógica Dialéctica*. Mexico: Grijalbo.
- Ley N° 14.101 Ministerio de Educación y Cultura. (s/f). Ley sobre enseñanza Pública Primaria, Normal, Secundaria e Industrial, denominándola Consejo de Educación . Montevideo, Uruguay: Ministerio de Educación y Cultura.
- Ley N° 18.213 Enseñanza de la Educación Física. (19 de diciembre de 2007). El Senado y la Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay.
Montevideo, Uruguay: Ministerio de Educación y Cultura.
- Ley N° 8.365 Enseñanza de la Educación Física. (noviembre de 2007). Se declara obligatoria en la escuelas de Enseñanza Primaria de todo el país. Monteideo, Uruguay.
- Ley N° 3.789 Juegos Atleticos Anuales- Comisión Nacional de Educación Física. (7 de julio de 1911). El Senado y la Cámara de Representantes de la República Oriental del Uruguay. Montevideo, Uruguay: Ministerio de Instrucción Pública.

- Mallo, S. (2014). Acerca de la relación pensamiento pedagógico- políticas educativas. Una breve mirada histórico- pedagógica a nivel nacional. *Convocación*, 26-36.
- Marradi, A.; Archenti, N.; Piovani, J. (Agosto de 2007). Metodología de las Ciencias Sociales. *SAAP*, N°3, 233-235.
- Marx, K. (1978). *Elementos fundamnetales para la crítica de la economía apolítica (Grundrisse)*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Marx, K. (1978). *Manuscritos de Paris*. Barcelona: Sacristan.
- Marx, K. (2010). *Crítica de la filosofía del Estado de Hegel*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Marx, K., & Engels, F. (1962). *La sagrada familia*. Mexico: Grijalbo.
- Mc Laren, P. (1984). *La vida en las escuelas*. Buenos Aires: Sglo XXI.
- Mc Laren, P., & Giroux, H. (1989). *La pedagogía crítica, el Estado y la lucha por la cultura*. Albania: SUNY Press.
- Mc Laren, P., & Giroux, H. (1998). *Sociedad, educación y cultura*. Madrid: Miño y Dávila.
- McKernan. (1999). *Investigación acción y curriculum*. Madrid: Morata.
- McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós Educador.
- Mead, M. (1972). *Educación y cultura*. Buenos Aires: Paidós.
- Mosston, M., & Ashworth, S. (1986). *Enseñanza de la Educación Física*. Barcelona: Hispano Europea.
- Oroño, M. (2018). Las consignas como texto de enseñanza. apreciaciones sobre el caso de la educación física. *s/r*.
- Ortiz, E., & Mariño, M. (2012). *Psicodidactica de la educación Superior. El proceso de enseñanza- aprendizaje univesitaria desde la concepción psicodidáctica*. Holguín: Académica Española.
- Parlebas, P. (2001). *Juego, Deporte y Sociedades. Léxico de praxeología motriz*. Barcelona: Paidotribo.
- Pedraz, V. (2012). Crítica de la Educación Física y Educación Física Crítica en España. Estado (crítico) de la cuestión. *Movimiento*, 19(01), 309-329.
- Peri Hada, A. (2013). Estudio de los modelos didácticos en las clases de Educación Física en la escuela. (*Tesis de Maestría*). Claeh, Montevideo.

- Pich, S. (2004). La formación de formadores y de profesores de Educación Física en Brasil: la tensión entre la producción de conocimiento y la identidad epistemológica. *Prácticas de la educación física*, 15-26.
- Rebelatto, J. (Diciembre de 1999). Educación y formación de personas adultas. *Diálogos(IV)*, 7-28.
- Rebellato, J. L. (1983). Algunos supuestos teóricos de una práctica social transformadora. *Notas sobre cultura y sociedad (CIDC)*, N° 1, 49-78.
- Rebellato, J. L. (1998). Globalización y pensamiento crítico latinoamericano. *Aportes*, N° 6, 17-28.
- Rodríguez, G; Gil, J; García, E. . (1996). *Metodología de la Investigación Cualitativa* . Málaga : Aljibe.
- Ron, O. (10 de setiembre de 2019). *Educación Física, escuela y deportes. Aportes surgidos de la investigación*. Obtenido de <https://cursoefeyd.blogspot.com/>
- Ron, O., & Fridman, J. (2019). *La Educación Física en la escuela y su enseñanza. Homogeneidades, diversidades y particularidades*. La Plata: Libros de la FaHCE.
- Ron, O.; López, F. (setiembre de 2019). *El campo de la Educación Física*. Obtenido de Educación Física, escuela y deportes. Aportes surgidos de la investigación: <https://cursoefeyd.blogspot.com>
- Rosental, M., & Iudin, P. (1946). *Diccionario filosofico marxista*. Montevideo: Pueblos Unidos.
- Sampieri, R. (2004). *Metodología de la investigación*. Mexico: McGraw-Hill.
- Sarni, P., Pastorino I.,. (2010). ¿Qué deporte en la Escuela? *Revista Universitaria de la Educación Física y el Deporte*, 41-48.
- Savater, F. (2004). *El valor de educar*. Barcelona: Ariel.
- Suchodolski, B. (1961). *Teoría marxista de la educación*. Mexico: Grijalbo.
- Troeltsch, E. (2016). La dialéctica hegeliana. *Revista de Filosofía*, 12, 149-181.
- Tylor, E. (1981). *Cultura primitiva*. Madrid: Ayuso.
- Varela, J. (1910). *La educación del pueblo*. Montevideo: Sociedad.
- Wittrock, M. (1989). *La investigación de la Enseñanza, vol. I.Enfoques, teorías y métodos*. Barcelona, Buenos Aires, México: Paidós.

Zeichner, K., & Diniz-Pereira, J. (2007). Investigación de los educadores y formación docente orientada a la transformación social. *Profesión docente*, 68-81.

Anexo 1

Entrevista al docente

1. Con respecto a sus prácticas. ¿Evidencio un cambio en ellas?

Indudablemente que sí. Si bien yo he aplicado, en otras oportunidades clases con un enfoque crítico pretendía la investigación, capaz que no lo hacía de forma secuencial - desde principio a fin de una secuencia-. Lo tenía como un recurso metodológico, no lo lograba aplicar en muchas clases seguidas. Desde ese punto vista sí hay una transformación de las prácticas, lo veo como docente, pero a su vez, se ve en el aprendizaje de los niños que es lo que uno teme. ¿Qué resultado dará? Con la evaluación que hicimos a lo último te das cuenta que además de la transformación del docente hay una transformación en el aprendizaje.

2. Desde su punto de vista ¿Qué podría decir con respecto a la metodología utilizada?

Es una metodología donde el rol activo lo tiene el alumno, eso es así, es lo que se destaca. Además, le permite desde el vínculo social porque ellos tienen que recurrir mucho al otro, las respuestas de ellos difícilmente salen de uno, es una respuesta construida entre dos o tres que discuten. Eso es lo que se destaca, el rol activo del alumno.

3. ¿Lo planteado fue utilizado en otras clases? Describa un ejemplo.

Sí, fue planteado en primer nivel -primer y segundo año escolar- y en segundo nivel -en cuarto año- en el contenido programático de Juego (Juego Cooperativo). Lo que contestaba anteriormente, el enfoque crítico lo aplicaba más en esos contenidos. Son parte del proyecto de formación de líderes, desde esos contenidos los trabajaba más. Ahí sí tenía mayor secuencia didáctica, en la parte de Deporte quizás no. Fue la que experimente más. En primer nivel, en lo que se llama -en el Programa- las Habilidades Motrices Básicas, con las adaptaciones que les hago específicas al Deporte se vieron muy buenos logros también. Al final de la secuencia se vio un niño con dominio corporal, además de un dominio con el útil -pelota o lo que sea- un nivel de comprensión de lo que estaba

haciendo. De asimilación con los deportes, eso estuvo bueno, se vio en las últimas clases que tenían claro el tipo de pelota que eran y como se usaban, cuál era la finalidad. Podían vincular. Así que sí, lo logre aplicar sobre todo el último mes.

4. ¿Contribuyó al pensamiento crítico?

Sí, indudablemente que sí. Quinto y sexto año lograron desarrollar el pensamiento crítico, no solo en educación física, sino en el resto de todo. Esto está bueno porque ellos tengan de forma natural ese pensamiento en todas las áreas es lo que interesa porque, sino, no tiene sentido si tiene un pensamiento crítico en educación física nada más. Algo falló ahí.

Las maestras hacen un trabajo muy fuerte desde la institución, en este caso, el alumno se tiene que ir -fuera de la escuela- con esa idea. En mi escuela, por suerte, se trabaja muy bien -como proyecto- de duplas y más. Si otro profesor tiene la oportunidad de experimentarlo, pasar por esa transformación no puede perder el punto de vista ese, si piensa que es para la educación física estamos mal. No es un enfoque crítico.

5. Me podría explicar si en este tipo de metodología ¿El docente pierde autoridad y poder de decisión? ¿Por qué?

No, no pierde para nada. Autoridad pedagógica no la va a perder nunca, hablando de ese tipo de autoridad. No, porque justamente la decisión no la tiene que tener únicamente el docente, si el poder radica en el docente de lo que va a enseñar y como lo va a enseñar partimos que no es un enfoque crítico. Porque no está contemplando los intereses y las posibilidades que tiene que contemplar. Lo comparte, esa es la respuesta. El poder de decisión lo comparte, la autoridad pedagógica también esta compartida porque si no hay aceptación por quien va a aprender. Si yo enseño algo que el otro está negado a aprender no se da ese vínculo.

6. Con respecto al intercambio de conocimiento entre usted y los estudiantes ¿Este tipo de metodologías favorece el intercambio de ideas? Explique ¿Por qué?

Favorece el intercambio de ideas y enriquece mucho al profesor. Como te decía en la primera pregunta porque uno aprende cosas que no la aprendimos en la formación, ni siquiera la aprendía con los compañeros docentes. Desde contenidos y metodologías y formas de trabajo. Mira como aprendieron de esta manera, jamás se me hubiera ocurrido. Capaz que no está escrita esa forma de enseñar, para mí es sumamente positivo eso.

7. Analizando el año curricular y en los diferentes niveles educativos de Primaria.
¿Hasta qué punto en Primaria se puede utilizar este tipo de metodologías?

Infinito, no hay un techo. Justamente, este año pensé que solo lo íbamos a realizar solo con los de sexto y lo pudimos bajar a los otros niveles. Se puede hacer con todos los niveles porque no hay un límite.

8. ¿Primaria da los espacios para que se generen?

Como te decía, en el contexto que esta uno, es decir la situación que esta uno. Como te decía, la escuela la mayoría estamos muchos años juntos y hay un proyecto sólido, muy sólido, que te permite ese espacio. Es una escuela muy abierta a todo, difícilmente le dicen que no a algo. Nunca te van a decir no desde el vamos. Porque te digo esto, capaz que la realidad de otro profesor, a los cuarenta minutos toca el timbre y tiene otro grupo, tiene la presión del maestro y ni siquiera se permite contemplar determinadas cuestiones. No solo cuando estabas tú. Si tengo que terminar un tema o resolver un conflicto o un contenido específico. No tiene que ser un conflicto, tengo esa flexibilidad por ser de Tiempo Completo y por la dirección que tenemos. Habría que ver las otras realidades de las otras escuelas que a veces tienen muchos grupos, muy estructurados, que ahí sería una limitante. En el caso mío no.

9. ¿Cómo se sintió en el proceso de la investigación?

Yo me sentí muy bien. Personalmente me sentí muy bien porque uno puede desarrollar cualidades que a veces quedan allí -guardadas- que te hacen sentir bien. Profesionalmente crecí muchísimo, en años previos uno lee, pero no lo lleva a la práctica. Este fue un

empujón. La invitación de ustedes fue formidable. Se dio un vínculo espontaneo, compartir la práctica. Tú me brindabas aportes teóricos que los fui revisando, mucho de ellos ya lo había leído, pero sirvieron para refrescar -los dispositivos de observación-. Para mí fue una experiencia muy práctica, sumamente práctica, donde se puso en juego eso teórico -prácticamente no fue teórico- uno lo pudo aplicar. Desde ese punto de vista crecí personalmente y profesionalmente muchísimo. Me motiva a continuar y capaz que lo venía aplicando en Juego y uno tenía esa huella, en Deporte más así -cerrado-. En atletismo lo puede trabajar perfectamente. Lo aplique en salto alto lo estaba abordando diferente, pero se puede mucho más, así que sumamente contento con el crecimiento.

- Muchísimas gracias
- Por favor

Anexo 2

Dispositivo I

DISPOSITIVO DE OBSERVACIÓN DE CLASES				
ESCUELA N°:				
AÑO ESCOLAR:				
CONTENIDO:				
Fase	Método		Interacción social	
	Tarea del profesor		Tipo de estructura	Nivel de participación ¿Quién es el encargado de llevar a cabo cada una de las actividades? Escala: lo hace el profesor (P), lo hace el profesor con ayuda del alumno (Pa), lo hacen juntos (pa), lo hace el alumno con la ayuda del profesor (Ap) y lo hace el alumno (A)
Episodio	Indicadores	Observaciones		
Apertura	Contextualización del contenido			
	Presentación del contenido y referencia a contenidos anteriores			
	Indagación de ideas previas			
	Habilita el debate de ideas			
Provocación del conflicto	Organiza las respuesta de los alumnos			
	Reformula las respuestas			
	Repregunta			
	Contrastación de las ideas previas con la nueva información			



	Deja tiempo a la reflexión			
	Guía el proceso			
	Presentación de contraejemplos			
Contrastación	Presentación de enfoques alternativos			
	Recuperación de las distintas reflexiones			
Reelaboración	Elaboración de un significado común			
	Reorienta			
	Aplicar el nuevo enfoque a nuevas situaciones			
Transferencia	Pone a prueba lo aprendido			
	Verifica la comprensión			

Desde esta perspectiva podemos distinguir dos tipos de estructura básicas de participación:

- . Monologal/unidireccional (M) (Biggs, 2005: 205:109), cuando la comunicación se produce en una sola dirección.
- . Dialogal/bidireccional/interactiva (D) (Biggs, 2005: 205:109), cuando se utiliza la conversación entre profesor-estudiante/s, estudiante/s-profesor o estudiantes entre sí.

Observaciones:

Anexo 3

Registro de las observaciones de las clases

DISPOSITIVO DE OBSERVACIÓN DE CLASES				
ESCUELA N°: 106				
AÑO ESCOLAR: 6to				
CONTENIDO: Volleyball				
Fase	Método		Interacción social	
	Tarea del profesor		Tipo de estructura	Nivel de participación ¿Quién es el encargado de llevar a cabo cada una de las actividades? Escala: lo hace el profesor (P), lo hace el profesor con ayuda del alumno (Pa), lo hacen juntos (pa), lo hace el alumno con la ayuda del profesor (Ap) y lo hace el alumno (A)
Episodio	Indicadores	Observaciones		
Apertura	Contextualización del contenido	¿Han jugado a la volleyball? ¿Existen equipos de volley en el barrio?	M	
	Presentación del contenido y referencia a contenidos anteriores			P- Ap
	Indagación de ideas previas	Si		Pa
	Habilita el debate de ideas	Si		P
Provocación del conflicto	Organiza las respuesta de los alumnos		M	P
	Reformula las respuestas	Los niños dicen : “se gana paro también se juega para divertirse?		
	Repregunta	“Diferencia entre el volley y el básquet?		P

	Contrastación de las ideas previas con la nueva información	Profesor explica las diferencias entre el básquet y el volley		P
	Deja tiempo a la reflexión			Pa - Ap
	Guía el proceso	Establece guía del proceso		P
	Presentación de contraejemplos	¿Diferencia del volley con otros deportes?		
Contrastación	Presentación de enfoques alternativos	Con el basquet	M	
	Recuperación de las distintas reflexiones	Volley de playa		P
Reelaboración	Elaboración de un significado común	Realiza un cierre común explicado: ¿qué es el volley?		
	Reorienta	Emiliano: relaciona que no es lo mismo el volley actual con el de antes	M	Ap
	Aplicar el nuevo enfoque a nuevas situaciones	Diferencia entre entre el volley con el volley de playa		P
Transferencia	Pone a prueba lo aprendido	¿Piensan que Morgan lo ideo así?		Pa- Ap
	Verifica la comprensión	Sí	M/D	pa

Desde esta perspectiva podemos distinguir dos tipos de estructura básicas de participación:

. MONOLOGAL/UNIDIRECCIONAL (M) (Biggs, 2005: 205:109), cuando la comunicación se produce en una sola dirección.

. DIALOGAL/BIDIRECCIONAL/INTERACTIVA (D) (Biggs, 2005: 205:109), cuando se utiliza la conversación entre profesor-estudiante/s, estudiante/s-profesor o estudiantes entre sí.

OBSERVACIONES: Guillermo: El texto resaltado en azul es una sugerencia, en gris: los momentos donde el nivel de participación se distribuyó mejor entre tú y los niños.

DISPOSITIVO DE OBSERVACIÓN DE CLASES

ESCUELA N°: 27

AÑO ESCOLAR: 6to

CONTENIDO: Handball

Fase	Método		Interacción social	
	Tarea del profesor		Tipo de estructura	Nivel de participación ¿Quién es el encargado de llevar a cabo cada una de las actividades? Escala: lo hace el profesor (P), lo hace el profesor con ayuda del alumno (Pa), lo hacen juntos (pa), lo hace el alumno con la ayuda del profesor (Ap) y lo hace el alumno (A)
Episodio	Indicadores	Observaciones		
Apertura	Contextualización del contenido		D	P
	Presentación del contenido y referencia a contenidos anteriores	Indaga ideas previas relacionando con la clase anterior		Ap
	Indagación de ideas previas			Ap- P
	Habilita el debate de ideas			
Provocación del conflicto	Organiza las respuesta de los alumnos	Sí	M/D	Pa
	Reformula las respuestas			
	Repregunta			
	Contrastación de las ideas previas con la nueva información			

	Deja tiempo a la reflexión	Dejar más tiempo para pensar la situación		P
	Guía el proceso	Sí		P
	Presentación de contraejemplos			
Contrastación	Presentación de enfoques alternativos	Repregunta- sabe lo que va sucediendo en el deporte		P
	Recuperación de las distintas reflexiones			
Reelaboración	Elaboración de un significado común			
	Reorienta	Sí, al momento de la actividad	M	P
	Aplicar el nuevo enfoque a nuevas situaciones	Lo relaciona con otros deportes		
Transferencia	Pone a prueba lo aprendido	Sí		
	Verifica la comprensión	Sí, , en el caso de la amplitud de espacios	D	Pa- Ap

Desde esta perspectiva podemos distinguir dos tipos de estructura básicas de participación:

- . Monological/unidireccional (M) (Biggs, 2005: 205:109), cuando la comunicación se produce en una sola dirección.
- . Dialogal/bidireccional/interactiva (D) (Biggs, 2005: 205:109), cuando se utiliza la conversación entre profesor-estudiante/s, estudiante/s-profesor o estudiantes entre sí.

Observaciones: Dejar más tiempo para pensar las preguntas y no cerrarlas a una única respuesta

DISPOSITIVO DE OBSERVACIÓN DE CLASES				
ESCUELA N°:106				
AÑO ESCOLAR: 6to				
CONTENIDO: Volleyball				
Fase	Método		Interacción social	
	Tarea del profesor		Tipo de estructura	Nivel de participación ¿Quién es el encargado de llevar a cabo cada una de las actividades? Escala: lo hace el profesor (P), lo hace el profesor con ayuda del alumno (Pa), lo hacen juntos (pa), lo hace el alumno con la ayuda del profesor (Ap) y lo hace el alumno (A)
Episodio	Indicadores	Observaciones		
Apertura	Contextualización del contenido	¿Para qué sirve la red?	M	Pa
	Presentación del contenido y referencia a contenidos anteriores			
	Indagación de ideas previas			Pa
	Habilita el debate de ideas	Habilita el debate		Pa
Provocación del conflicto	Organiza las respuesta de los alumnos		M/D	Pa
	Reformula las respuestas	Sí		Pa- Ap
	Repregunta	Realiza repreguntas		
	Contrastación de las ideas previas con la nueva información			

	Deja tiempo a la reflexión	Dejarles más tiempo para la reflexión, no apurarte por la rápida respuesta		
	Guía el proceso	Sí		P
	Presentación de contraejemplos			
Contrastación	Presentación de enfoques alternativos	En la posición básica defensiva	D	P
	Recuperación de las distintas reflexiones	Relación con la clase anterior		Pa- Ap
Reelaboración	Elaboración de un significado común		M/D	
	Reorienta	Establece reorientaciones		Ap
	Aplicar el nuevo enfoque a nuevas situaciones			
Transferencia	Pone a prueba lo aprendido	Presenta el deporte situándolo históricamente		pa
	Verifica la comprensión	Consulta. ¿cuántos jugadores participan en cada equipo?	D	Pa- Ap

Desde esta perspectiva podemos distinguir dos tipos de estructura básicas de participación:

- . Monologal/unidireccional (M) (Biggs, 2005: 205:109), cuando la comunicación se produce en una sola dirección.
- . Dialogal/bidireccional/interactiva (D) (Biggs, 2005: 205:109), cuando se utiliza la conversación entre profesor-estudiante/s, estudiante/s-profesor o estudiantes entre sí.

Observaciones: Guille, esta clase fue especial por el entorno, no pude prestarte la atención debida

DISPOSITIVO DE OBSERVACIÓN DE CLASES

ESCUELA N°: 27

AÑO ESCOLAR: 6to

CONTENIDO: Handball

Fase	Método		Interacción social	
	Tarea del profesor		Tipo de estructura	Nivel de participación ¿Quién es el encargado de llevar a cabo cada una de las actividades? Escala: lo hace el profesor (P), lo hace el profesor con ayuda del alumno (Pa), lo hacen juntos (pa), lo hace el alumno con la ayuda del profesor (Ap) y lo hace el alumno (A)
Episodio	Indicadores	Observaciones		
Apertura	Contextualización del contenido	Pregunta. ¿Cuál es la función del pivot?	D	P- pa- Ap
	Presentación del contenido y referencia a contenidos anteriores	Lo compara con la clase anterior		
	Indagación de ideas previas	Lo compara con otro deportes (fútbol)		P- Ap
	Habilita el debate de ideas	Sí, al exponer la idea de pivot		
Provocación del conflicto	Organiza las respuesta de los alumnos		D	
	Reformula las respuestas			
	Repregunta	Sí, cuando lo compara con el fútbol		P- pa
	Contrastación de las ideas previas con la nueva información	Sí		

	Deja tiempo a la reflexión	Sí, con preguntas cerradas, por lo tanto, respuestas cerradas		P- pa
	Guía el proceso			
	Presentación de contraejemplos			
Contrastación	Presentación de enfoques alternativos			
	Recuperación de las distintas reflexiones			
Reelaboración	Elaboración de un significado común			
	Reorienta	Posición del pivot, "no se mueve, no se desmarca"	M	P
	Aplicar el nuevo enfoque a nuevas situaciones	"¿Que el pivot se mueva!"		P
Transferencia	Pone a prueba lo aprendido	Al finalizar realiza un partido de handball con un jugador pivot	D	P- pa
	Verifica la comprensión	"¿Qué función hace el pivot?" "¿Es más para el ataque que para la defensa?"		P-pa-Ap

Desde esta perspectiva podemos distinguir dos tipos de estructura básicas de participación:

- . Monological/unidireccional (M) (Biggs, 2005: 205:109), cuando la comunicación se produce en una sola dirección.
- . Dialogal/bidireccional/interactiva (D) (Biggs, 2005: 205:109), cuando se utiliza la conversación entre profesor-estudiante/s, estudiante/s-profesor o estudiantes entre sí.

Observaciones: Preguntar "Al hacer un partido ¿qué posición deberíamos poner?" Al finalizar la clase sería conveniente preguntar ¿qué función cumple el pivot?

DISPOSITIVO DE OBSERVACIÓN DE CLASES

ESCUELA N°: 106

AÑO ESCOLAR: 6to

CONTENIDO:

Fase	Método		Interacción social	
	Tarea del profesor		Tipo de estructura	Nivel de participación ¿Quién es el encargado de llevar a cabo cada una de las actividades? Escala: lo hace el profesor (P), lo hace el profesor con ayuda del alumno (Pa), lo hacen juntos (pa), lo hace el alumno con la ayuda del profesor (Ap) y lo hace el alumno (A)
Episodio	Indicadores	Observaciones		
Apertura	Contextualización del contenido	Indaga lo trabajado en las clases anteriores	D	P
	Presentación del contenido y referencia a contenidos anteriores	Pregunta sobre los diferentes toques		P
	Indagación de ideas previas	Sí		P- Ap
	Habilita el debate de ideas	Sería interesante un mayor debate de ideas entre ellos		
Provocación del conflicto	Organiza las respuesta de los alumnos		D	
	Reformula las respuestas	¿Por qué no puedo recepcionar con las manos acá?		Ap
	Repregunta			
	Contrastación de las ideas previas con la nueva información			

	Deja tiempo a la reflexión	Sí. Los niños se corrigen entre ellos		A
	Guía el proceso			
	Presentación de contraejemplos			
Contrastación	Presentación de enfoques alternativos		D	
	Recuperación de las distintas reflexiones	Cuando juegan entre ellos		Pa- Ap
Reelaboración	Elaboración de un significado común			
	Reorienta	Pasa por los grupos se corrigen entre ellos	D	P- A
	Aplicar el nuevo enfoque a nuevas situaciones			
Transferencia	Pone a prueba lo aprendido	Sí	D	Ap- A
	Verifica la comprensión	¿Qué más vieron? Genera el debate entre ellos		P- Ap- A

Desde esta perspectiva podemos distinguir dos tipos de estructura básicas de participación:

. Monological/unidireccional (M) (Biggs, 2005: 205:109), cuando la comunicación se produce en una sola dirección.

. Dialogal/bidireccional/interactiva (D) (Biggs, 2005: 205:109), cuando se utiliza la conversación entre profesor-estudiante/s, estudiante/s-profesor o estudiantes entre sí.

Observaciones: Seguir con el debate entre ellos, esto fortalece la autonomía.

DISPOSITIVO DE OBSERVACIÓN DE CLASES

ESCUELA N°: 27

AÑO ESCOLAR: 6to

CONTENIDO: Handball

Fase	Método		Interacción social	
	Tarea del profesor		Tipo de estructura	Nivel de participación ¿Quién es el encargado de llevar a cabo cada una de las actividades? Escala: lo hace el profesor (P), lo hace el profesor con ayuda del alumno (Pa), lo hacen juntos (pa), lo hace el alumno con la ayuda del profesor (Ap) y lo hace el alumno (A)
Episodio	Indicadores	Observaciones		
Apertura	Contextualización del contenido	Pregunta. ¿Qué realizamos la clase anterior? ¿Qué solución?	D	P
	Presentación del contenido y referencia a contenidos anteriores			
	Indagación de ideas previas	Pivot. ¿Qué otras posiciones existen en el handball? “Externos, centrales,..”		P. Ap
	Habilita el debate de ideas			
Provocación del conflicto	Organiza las respuesta de los alumnos	Plantear que entre ellos organicen los equipos	D	A
	Reformula las respuestas			
	Repregunta			
	Contrastación de las ideas previas con la nueva información			

	Deja tiempo a la reflexión	Dejar más tiempo para que se organicen		A
	Guía el proceso			
	Presentación de contraejemplos			
Contrastación	Presentación de enfoques alternativos			
	Recuperación de las distintas reflexiones			
Reelaboración	Elaboración de un significado común			
	Reorienta			
	Aplicar el nuevo enfoque a nuevas situaciones			
Transferencia	Pone a prueba lo aprendido	Pregunta. ¿El pivot cumplió su función?	D	P- pa
	Verifica la comprensión	Sí. ¿Alguien que piense diferente?		P- pa

Desde esta perspectiva podemos distinguir dos tipos de estructura básicas de participación:

. Monological/unidireccional (M) (Biggs, 2005: 205:109), cuando la comunicación se produce en una sola dirección.

. Dialogal/bidireccional/interactiva (D) (Biggs, 2005: 205:109), cuando se utiliza la conversación entre profesor-estudiante/s, estudiante/s-profesor o estudiantes entre sí.

Observaciones:

DISPOSITIVO DE OBSERVACIÓN DE CLASES

ESCUELA N°: 106

AÑO ESCOLAR: 6to

CONTENIDO: Volleyball

Fase	Método		Interacción social	
	Tarea del profesor		Tipo de estructura	Nivel de participación ¿Quién es el encargado de llevar a cabo cada una de las actividades? Escala: lo hace el profesor (P), lo hace el profesor con ayuda del alumno (Pa), lo hacen juntos (pa), lo hace el alumno con la ayuda del profesor (Ap) y lo hace el alumno (A)
Episodio	Indicadores	Observaciones		
Apertura	Contextualización del contenido		D	
	Presentación del contenido y referencia a contenidos anteriores	Retoma lo aprendido		Pa
	Indagación de ideas previas	Sí		Pa
	Habilita el debate de ideas	Sí		Pa- Ap- A
Provocación del conflicto	Organiza las respuesta de los alumnos	Sí	M/ D	P
	Reformula las respuestas			
	Repregunta			
	Contrastación de las ideas previas con la nueva información	Fundamentos técnicos del deporte. “Prueben hacer toque”		P

	Deja tiempo a la reflexión	Deja que los niños prueben los toques		P- A (Interesante- realiza el trabajo donde uno corrige y el otro ejecuta)
	Guía el proceso	Corrigiendo		P
	Presentación de contraejemplos	No es necesario hacerlo		
Contrastación	Presentación de enfoques alternativos	Toque de arriba y de abajo. ¿Por qué se llaman así?	D	P- Ap
	Recuperación de las distintas reflexiones	¿Cómo van los antebrazos? “Julio les va contar”		Ap- pa
Reelaboración	Elaboración de un significado común			
	Reorienta			
	Aplicar el nuevo enfoque a nuevas situaciones	En tres canchas *		
Transferencia	Pone a prueba lo aprendido	Propósito es aplicar lo aprendido. Reglamento	D	P- pa- A
	Verifica la comprensión	“¿Quiénes recuerdan el toque de arriba y de abajo?” “¿Cuándo son necesarios?”		P- A

Desde esta perspectiva podemos distinguir dos tipos de estructura básicas de participación:

- . Monological/unidireccional (M) (Biggs, 2005: 205:109), cuando la comunicación se produce en una sola dirección.
- . Dialogal/bidireccional/interactiva (D) (Biggs, 2005: 205:109), cuando se utiliza la conversación entre profesor-estudiante/s, estudiante/s-profesor o estudiantes entre sí.

Observaciones: Aprovechar las preguntas para confrontar entre ellos para que defiendan sus posturas *¿Cuándo tenemos que hacer el toque de arriba y de abajo?

DISPOSITIVO DE OBSERVACIÓN DE CLASES

ESCUELA N°: 106

AÑO ESCOLAR: 6to

CONTENIDO: Volleyball

Fase	Método		Interacción social	
	Tarea del profesor		Tipo de estructura	Nivel de participación ¿Quién es el encargado de llevar a cabo cada una de las actividades? Escala: lo hace el profesor (P), lo hace el profesor con ayuda del alumno (Pa), lo hacen juntos (pa), lo hace el alumno con la ayuda del profesor (Ap) y lo hace el alumno (A)
Episodio	Indicadores	Observaciones		
Apertura	Contextualización del contenido	Entrada en calor en pareja	M	P
	Presentación del contenido y referencia a contenidos anteriores	“Vamos practicando el saque” Continuando lo prendido con los practicantes		
	Indagación de ideas previas			
	Habilita el debate de ideas			
Provocación del conflicto	Organiza las respuesta de los alumnos	Sí. ¿De dónde se saca?	M	P
	Reformula las respuestas			
	Repregunta			
	Contrastación de las ideas previas con la nueva información	Presenta enfoques alternativos. Cuando modifica la recepción del pase		P

	Deja tiempo a la reflexión			
	Guía el proceso	Corrección del toque de arriba		P- pa
	Presentación de contraejemplos			
Contrastación	Presentación de enfoques alternativos			
	Recuperación de las distintas reflexiones			
Reelaboración	Elaboración de un significado común	Clara corrige a Soyer. ¿Las manos están bien? “Brazos extendidos”	D	A (respuesta: “porque no le puedo dar impulso”)
	Reorienta	Se corrigen entre ellos		A
	Aplicar el nuevo enfoque a nuevas situaciones			
Transferencia	Pone a prueba lo aprendido		D	
	Verifica la comprensión	“¿Qué hicimos de diferente con los practicantes?” - ¿Qué hicimos con el juego?” -Bautista“ se subió la dificultad”		A- Ap

Desde esta perspectiva podemos distinguir dos tipos de estructura básicas de participación:

. Monologal/unidireccional (M) (Biggs, 2005: 205:109), cuando la comunicación se produce en una sola dirección.

. Dialogal/bidireccional/interactiva (D) (Biggs, 2005: 205:109), cuando se utiliza la conversación entre profesor-estudiante/s, estudiante/s-profesor o estudiantes entre sí.

Observaciones:

DISPOSITIVO DE OBSERVACIÓN DE CLASES

ESCUELA N°: 106

AÑO ESCOLAR: 6to

CONTENIDO: Volleyball

Fase	Método		Interacción social	
	Tarea del profesor		Tipo de estructura	Nivel de participación ¿Quién es el encargado de llevar a cabo cada una de las actividades? Escala: lo hace el profesor (P), lo hace el profesor con ayuda del alumno (Pa), lo hacen juntos (pa), lo hace el alumno con la ayuda del profesor (Ap) y lo hace el alumno (A)
Episodio	Indicadores	Observaciones		
Apertura	Contextualización del contenido	Pregunta ¿Qué es lo que más le gusta del volley?	D	P- Pa
	Presentación del contenido y referencia a contenidos anteriores			
	Indagación de ideas previas	Indaga- un estudiante responde y se realiza un debate		A
	Habilita el debate de ideas			
Provocación del conflicto	Organiza las respuesta de los alumnos		D	
	Reformula las respuestas			
	Repregunta	Sí ¿en qué posición debería estar la pelota para atacar?		P- Ap
	Contrastación de las ideas previas con la nueva información			

	Deja tiempo a la reflexión	Línea de seguridad ¿por qué razón se llama línea de seguridad?		P- pa
	Guía el proceso	¿Cómo está entrando Nahuel a la línea de seguridad? ¿Por qué?		A- pa
Contrastación	Presentación de enfoques alternativos			
	Recuperación de las distintas reflexiones			
Reelaboración	Elaboración de un significado común	Ataque. ¿Qué parte del ataque estamos trabajando?	D	p- pa
	Reorienta	Resp. A comienzo nos acercamos hasta la referencia (línea de seguridad)		Pa- pa
	Aplicar el nuevo enfoque a nuevas situaciones			
Transferencia	Pone a prueba lo aprendido	Cuando se acercan a la línea de seguridad	D	Pa- ap- A
	Verifica la comprensión	Pregunta ¿Por qué coloco de lado y no de frente? Resp. Para darle dirección a la pelota		A

Desde esta perspectiva podemos distinguir dos tipos de estructura básicas de participación:

. Monologal/unidireccional (M) (Biggs, 2005: 205:109), cuando la comunicación se produce en una sola dirección.

. Dialogal/bidireccional/interactiva (D) (Biggs, 2005: 205:109), cuando se utiliza la conversación entre profesor-estudiante/s, estudiante/s-profesor o estudiantes entre sí.

Observaciones: Hoy contraste mucho en las respuestas propias al ingresar un nuevo contenido.

DISPOSITIVO DE OBSERVACIÓN DE CLASES

ESCUELA N°: 106

AÑO ESCOLAR: 6to

CONTENIDO: Volleyball

Fase	Método		Interacción social	
	Tarea del profesor		Tipo de estructura	Nivel de participación ¿Quién es el encargado de llevar a cabo cada una de las actividades? Escala: lo hace el profesor (P), lo hace el profesor con ayuda del alumno (Pa), lo hacen juntos (pa), lo hace el alumno con la ayuda del profesor (Ap) y lo hace el alumno (A)
Episodio	Indicadores	Observaciones		
Apertura	Contextualización del contenido	Presenta el contenido en función a la clase anterior. “Hoy al final vamos a jugar al volleyball” *1	D	P
	Presentación del contenido y referencia a contenidos anteriores			P
	Indagación de ideas previas			
	Habilita el debate de ideas	“¿Para qué será la línea de seguridad?”		P- pa
Provocación del conflicto	Organiza las respuesta de los alumnos		D	
	Reformula las respuestas	Sí		Ap
	Repregunta	Sí		A-pa -Ap

	Contrastación de las ideas previas con la nueva información			
	Deja tiempo a la reflexión	Sí		pa
	Guía el proceso	Sí		pa- Ap
Contrastación	Presentación de enfoques alternativos	Cada equipo presenta su táctica al grupo *2		A
	Recuperación de las distintas reflexiones	Cuando los equipos presentan su propuesta el docente aprovecha para reflexionar		A- Ap
Reelaboración	Elaboración de un significado común		D	
	Reorienta	Preg. ¿ La táctica que usaron favoreció a su juego?"		A- Ap
	Aplicar el nuevo enfoque a nuevas situaciones	Sí. Cuando son dos delante y uno detrás. Rombo *3		A
Transferencia	Pone a prueba lo aprendido	Preguntando y generando el debate	D	A
	Verifica la comprensión	Sí		A- pa

Desde esta perspectiva podemos distinguir dos tipos de estructura básicas de participación:

. **Monologal/unidireccional (M)** (Biggs, 2005: 205:109), cuando la comunicación se produce en una sola dirección.

. **Dialogal/bidireccional/interactiva (D)** (Biggs, 2005: 205:109), cuando se utiliza la conversación entre profesor-estudiante/s, estudiante/s-profesor o estudiantes entre sí. **Observaciones:** Preguntas: *1- “¿Qué hicimos la clase anterior? ¿Alguien lo explica?” *2- “Deben contar la experiencia de la táctica realizada, sus ventajas y desventajas” *3- “La desventaja es que iban muchas pelotas atrás y no llegábamos” “La ventaja es que favorecía el ataque”

DISPOSITIVO DE OBSERVACIÓN DE CLASES

ESCUELA N°: 106

AÑO ESCOLAR: 6to

CONTENIDO: Evaluación de Volleyball

Fase	Método		Interacción social	
	Tarea del profesor		Tipo de estructura	Nivel de participación ¿Quién es el encargado de llevar a cabo cada una de las actividades? Escala: lo hace el profesor (P), lo hace el profesor con ayuda del alumno (Pa), lo hacen juntos (pa), lo hace el alumno con la ayuda del profesor (Ap) y lo hace el alumno (A)
Episodio	Indicadores	Observaciones		
Apertura	Contextualización del contenido	Pregunta ¿Por qué evaluar?	D	Ap- A
	Presentación del contenido y referencia a contenidos anteriores	Sí		Ap- A
	Indagación de ideas previas			
	Habilita el debate de ideas	Sí		Pa- Ap
Provocación del conflicto	Organiza las respuesta de los alumnos	Sí	D	A- Ap
	Reformula las respuestas	Sí		pa
	Repregunta	Resp. “saber lo que sabemos, es lo mismo que saber lo que aprendimos”		Ap-A
	Contrastación de las ideas previas con la nueva información			

	Deja tiempo a la reflexión			A
	Guía el proceso			Ap- pa
Contrastación	Presentación de enfoques alternativos	Comparando el evaluar con medir		Ap- A
	Recuperación de las distintas reflexiones	Sí. Pregunta ¿Qué es un referente?		Ap- A
Reelaboración	Elaboración de un significado común		D	
	Reorienta	Sí		Ap
	Aplicar el nuevo enfoque a nuevas situaciones			
Transferencia	Pone a prueba lo aprendido	Sí	D	Ap- A
	Verifica la comprensión	Sí		A

Desde esta perspectiva podemos distinguir dos tipos de estructura básicas de participación:

- . Monologal/unidireccional (M) (Biggs, 2005: 205:109), cuando la comunicación se produce en una sola dirección.
- . Dialogal/bidireccional/interactiva (D) (Biggs, 2005: 205:109), cuando se utiliza la conversación entre profesor-estudiante/s, estudiante/s-profesor o estudiantes entre sí.

Observaciones: En esta clase se pudo observar la verdadera aplicación de lo trabajado hasta el momento, se notó la disposición del docente por aplicar, en todo momento, la metodología que se ha venido desarrollando.

DISPOSITIVO DE OBSERVACIÓN DE CLASES

ESCUELA N°: 106

AÑO ESCOLAR: 1ero

CONTENIDO: Habilidad motrices

Fase	Método		Interacción social	
	Tarea del profesor		Tipo de estructura	Nivel de participación ¿Quién es el encargado de llevar a cabo cada una de las actividades? Escala: lo hace el profesor (P), lo hace el profesor con ayuda del alumno (Pa), lo hacen juntos (pa), lo hace el alumno con la ayuda del profesor (Ap) y lo hace el alumno (A)
Episodio	Indicadores	Observaciones		
Apertura	Contextualización del contenido		D	P
	Presentación del contenido y referencia a contenidos anteriores	Utilización de diferentes pelotas		P
	Indagación de ideas previas	¿De qué deportes son las pelotas?		P- pa
	Habilita el debate de ideas	Sí		Ap
Provocación del conflicto	Organiza las respuesta de los alumnos	Sí	D	pa
	Reformula las respuestas	Sí		pa
	Repregunta	Sí		
	Contrastación de las ideas previas con la nueva información	Sí, al compáralo con el volleyball		

	Deja tiempo a la reflexión			
	Guía el proceso			
Contrastación	Presentación de enfoques alternativos			
	Recuperación de las distintas reflexiones	Sí		Pa- Ap
Reelaboración	Elaboración de un significado común	Sí, cuando pregunta y responden sobre las diferencias entre los deportes	D	Ap- pa
	Reorienta	Sí		
	Aplicar el nuevo enfoque a nuevas situaciones			
Transferencia	Pone a prueba lo aprendido	Sí	D	Ap- A
	Verifica la comprensión	Sí		Ap

Desde esta perspectiva podemos distinguir dos tipos de estructura básicas de participación:

- . Monologal/unidireccional (M) (Biggs, 2005: 205:109), cuando la comunicación se produce en una sola dirección.
- . Dialogal/bidireccional/interactiva (D) (Biggs, 2005: 205:109), cuando se utiliza la conversación entre profesor-estudiante/s, estudiante/s-profesor o estudiantes entre sí.

Observaciones: Se nota que aplica la metodología en otras clases sin importar el nivel de enseñanza.

DISPOSITIVO DE OBSERVACIÓN DE CLASES

ESCUELA N°: 106

AÑO ESCOLAR: 5to

CONTENIDO: Volleyball

Fase	Método		Interacción social	
	Tarea del profesor		Tipo de estructura	Nivel de participación ¿Quién es el encargado de llevar a cabo cada una de las actividades? Escala: lo hace el profesor (P), lo hace el profesor con ayuda del alumno (Pa), lo hacen juntos (pa), lo hace el alumno con la ayuda del profesor (Ap) y lo hace el alumno (A)
Episodio	Indicadores	Observaciones		
Apertura	Contextualización del contenido	Sí	M/D	P
	Presentación del contenido y referencia a contenidos anteriores	Sí		P
	Indagación de ideas previas			
	Habilita el debate de ideas			
Provocación del conflicto	Organiza las respuesta de los alumnos	Sí	D	pa
	Reformula las respuestas	Sí		pa
	Repregunta			
	Contrastación de las ideas previas con la nueva información			

	Deja tiempo a la reflexión			
	Guía el proceso	Sí		P
Contrastación	Presentación de enfoques alternativos			
	Recuperación de las distintas reflexiones			
Reelaboración	Elaboración de un significado común		D	
	Reorienta			
	Aplicar el nuevo enfoque a nuevas situaciones			
Transferencia	Pone a prueba lo aprendido	Sí	D	Ap- pa
	Verifica la comprensión	Sí		P- ap

Desde esta perspectiva podemos distinguir dos tipos de estructura básicas de participación:

- . **Monological/unidireccional (M)** (Biggs, 2005: 205:109), cuando la comunicación se produce en una sola dirección.
- . **Dialogal/bidireccional/interactiva (D)** (Biggs, 2005: 205:109), cuando se utiliza la conversación entre profesor-estudiante/s, estudiante/s-profesor o estudiantes entre sí.

Observaciones: La clase se realizó a contra reloj porque el docente se tiene que retirar. Se agradece su disposición por prestarse a realizar la clase.

DISPOSITIVO DE OBSERVACIÓN DE CLASES

ESCUELA N°: 106
AÑO ESCOLAR: 5to
CONTENIDO: Volleyball

Fase	Método		Interacción social	
	Tarea del profesor		Tipo de estructura	Nivel de participación ¿Quién es el encargado de llevar a cabo cada una de las actividades? Escala: lo hace el profesor (P), lo hace el profesor con ayuda del alumno (Pa), lo hacen juntos (pa), lo hace el alumno con la ayuda del profesor (Ap) y lo hace el alumno (A)
Episodio	Indicadores	Observaciones		
Apertura	Contextualización del contenido	Sí	D	P- Ap
	Presentación del contenido y referencia a contenidos anteriores	Sí		Ap
	Indagación de ideas previas	Sí		pa
	Habilita el debate de ideas	Sí		Ap
Provocación del conflicto	Organiza las respuesta de los alumnos	Sí	D	
	Reformula las respuestas	Sí		Ap- pa
	Repregunta			

	Contrastación de las ideas previas con la nueva información	Sí, cuando compara el handball con el fútbol (mayor peso cultural)		P- Ap
	Deja tiempo a la reflexión	Sí		
	Guía el proceso	Sí		P
Contrastación	Presentación de enfoques alternativos			
	Recuperación de las distintas reflexiones			
Reelaboración	Elaboración de un significado común		D	
	Reorienta	Sí, cuando explica el reglamento		P
	Aplicar el nuevo enfoque a nuevas situaciones			
Transferencia	Pone a prueba lo aprendido	Sí, al momento de jugar	D	Ap- A
	Verifica la comprensión	Sí		Ap- pa

Desde esta perspectiva podemos distinguir dos tipos de estructura básicas de participación:

- . Monologal/unidireccional (M) (Biggs, 2005: 205:109), cuando la comunicación se produce en una sola dirección.
- . Dialogal/bidireccional/interactiva (D) (Biggs, 2005: 205:109), cuando se utiliza la conversación entre profesor-estudiante/s, estudiante/s-profesor o estudiantes entre sí. Observaciones: Realiza una reflexión final sobre lo aprendido, sobre el reglamento y las situaciones de juego vividas.

DISPOSITIVO DE OBSERVACIÓN DE CLASES				
ESCUELA N°: 106				
AÑO ESCOLAR: 1ero				
CONTENIDO: Multideportes				
Fase	Método		Interacción social	
	Tarea del profesor		Tipo de estructura	Nivel de participación ¿Quién es el encargado de llevar a cabo cada una de las actividades? Escala: lo hace el profesor (P), lo hace el profesor con ayuda del alumno (Pa), lo hacen juntos (pa), lo hace el alumno con la ayuda del profesor (Ap) y lo hace el alumno (A)
Episodio	Indicadores	Observaciones		
Apertura	Contextualización del contenido	Sí	D	P
	Presentación del contenido y referencia a contenidos anteriores	Sí		P
	Indagación de ideas previas	Sí. Pregunta ¿Qué mancha vamos a hacer hoy?		A- pa
	Habilita el debate de ideas			
Provocación del conflicto	Organiza las respuesta de los alumnos	Sí	D	Pa- Ap
	Reformula las respuestas	Sí, ¿Qué es el hanball?		Pa
	Repregunta			Pa
	Contrastación de las ideas previas con la nueva información	Sí, cuando compara el handball con el fútbol (mayor peso cultural)		Pa- Ap

	Deja tiempo a la reflexión	Sí ¿Cómo se juega?		pa
	Guía el proceso	Sí		Pa- pa
Contrastación	Presentación de enfoques alternativos			
	Recuperación de las distintas reflexiones			
Reelaboración	Elaboración de un significado común		D	
	Reorienta	Sí		pa- Ap
	Aplicar el nuevo enfoque a nuevas situaciones			
Transferencia	Pone a prueba lo aprendido	Sí	D	
	Verifica la comprensión	Sí, cuando realiza diferentes deportes		Ap- pa

Desde esta perspectiva podemos distinguir dos tipos de estructura básicas de participación:

. **Monologal/unidireccional (M)** (Biggs, 2005: 205:109), cuando la comunicación se produce en una sola dirección.

. **Dialogal/bidireccional/interactiva (D)** (Biggs, 2005: 205:109), cuando se utiliza la conversación entre profesor-estudiante/s, estudiante/s-profesor o estudiantes entre sí.

Observaciones: Reconocen el reglamento, el docente colabora para su comprensión.

DISPOSITIVO DE OBSERVACIÓN DE CLASES

ESCUELA N°: 106

AÑO ESCOLAR: 6to

CONTENIDO: Volleyball

Fase	Método		Interacción social	
	Tarea del profesor		Tipo de estructura	Nivel de participación ¿Quién es el encargado de llevar a cabo cada una de las actividades? Escala: lo hace el profesor (P), lo hace el profesor con ayuda del alumno (Pa), lo hacen juntos (pa), lo hace el alumno con la ayuda del profesor (Ap) y lo hace el alumno (A)
Episodio	Indicadores	Observaciones		
Apertura	Contextualización del contenido	Sí	D	P- pa
	Presentación del contenido y referencia a contenidos anteriores			
	Indagación de ideas previas	Construyen el dispositivo de evaluación de manera conjunta		A- Ap
	Habilita el debate de ideas			
Provocación del conflicto	Organiza las respuesta de los alumnos		D	Pa- Ap
	Reformula las respuestas	Sí		Pa
	Repregunta	Sí		
	Contrastación de las ideas previas con la nueva información	Sí		A- Ap

	Deja tiempo a la reflexión	Sí		Ap- A
	Guía el proceso	Sí, cuando los niños ejemplifican		A
Contrastación	Presentación de enfoques alternativos			
	Recuperación de las distintas reflexiones	Sí, Preguntando lo que visualizarán en el proceso de evaluación		Pa- Ap
Reelaboración	Elaboración de un significado común		D	
	Reorienta	Sí, cuando hacen la evaluación		A- Ap
	Aplicar el nuevo enfoque a nuevas situaciones			
Transferencia	Pone a prueba lo aprendido	Sí, al momento que los niños exponen la evaluación a sus compañeros	D	Ap- A
	Verifica la comprensión	Sí		Ap- A

Desde esta perspectiva podemos distinguir dos tipos de estructura básicas de participación:

- . Monologal/unidireccional (M) (Biggs, 2005: 205:109), cuando la comunicación se produce en una sola dirección.
- . Dialogal/bidireccional/interactiva (D) (Biggs, 2005: 205:109), cuando se utiliza la conversación entre profesor-estudiante/s, estudiante/s-profesor o estudiantes entre sí.

Observaciones: Una clase realmente dialogal y dialéctica, donde se pone el juego la teoría elaborada por ellos mismos y la contrastación con la práctica.

Sebastián de los Santos
Maestría en Didáctica Superior

