UAI

FACULTAD DE INVESTIGACIÓN

E INVESTIGACIÓN EDUCATIVA

Especialización en Docencia Universitaria

Alumna: Stella Maris Crescente

[Proyecto de Intervención Educativa en el Nivel Universitario].

Diseño de una secuencia concatenada de aprendizaje destinada a favorecer la integración de teoría- praxis del alumno ingresante.

Año: 2020

Contenido

PARTE A: PROYECTO DE INTERVENCIÓN 6

FUNDAMENTACIÓN 6

Trayectoria de la Educación Física y su desarrollo como disciplina 6

La Educación Física y su sustento epistemológico 8

Antecedentes de la Formación docente en Educación Física 9

1. PROBLEMA. 21

1.2. Descripción del contexto y de la población destinataria de dicha intervención. 23

1.3. Justificación y relevancia de la intervención 25

1.4. Propósitos de la intervención 26

1.5. Resultados esperados 26

2. DESCRIPCION DEL PROYECTO DE INTERVENCION 27

2.1. Objetivos 27

2.1.1. Objetivo General 27

2.1.2. Objetivos específicos 27

2.2. Acciones 28

Programa de la Asignatura. 28

1. Breve descripción del Programa. 29

2. Análisis de la unidad II. Conceptualización de los contenidos seleccionados en el marco de la unidad 30

Clase 1 31

Introducción 36

Desarrollo 36

Cierre 37

Clase 2 37

Introducción 40

Desarrollo 40

Cierre 40

Clase 3 40

Introducción 41

Desarrollo 41

Cierre 41

Clase 4 43

Introducción 43

Desarrollo 43

Cierre 43

Instrumentos utilizados en el proyecto de intervención 44

Tipos de instrumentos 44

El registro descriptivo 44

Guías de observación 44

Guía N°1 45

Guía N°2 46

Guía N°3 47

La entrevista 48

EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA 49

3.1. Mecanismos previstos para el monitoreo y la evaluación de la propuesta 49

PARTE B: FUNDAMENTOS. 51

Fundamentaciones teóricas de las decisiones asumidas. Articulación con los marcos conceptuales abordados en la carrera. 51

Cognición situada y aprendizaje. 53

La observación como estrategia de aprendizaje de los saberes prácticos. 59

Los momentos de la observación 61

El proceso de la observación 61

Acerca de las actitudes de la observación 62

El momento de la observación propiamente dicha 63

Reflexión sobre la acción 64

PARTE C: ANEXOS Y BIBLIOGRAFÍA. 65

Anexo 1 65

Glosario 70

Bibliografía. 72

PARTE A: PROYECTO DE INTERVENCIÓN

Diseño de una secuencia concatenada de aprendizaje destinado a favorecer la integración de articulación teoría- praxis en el alumno ingresante.

FUNDAMENTACIÓN

Trayectoria de la Educación Física y su desarrollo como disciplina

En su recorrido histórico, la Educación Física ha ido presentando variaciones en su configuración disciplinar, definida por diversos factores, algunos que se mantienen fuertemente arraigados y otros han dado o están dando paso a nuevas formas de entender su finalidad y sentido.

La hegemonía de algunos campos disciplinares e instituciones influyó sobre las prácticas corporales y motrices que se desarrollaron en su seno.

Dichos campos, utilizaron a la Educación Física como espacio de aplicación de sus propias finalidades, contenidos y métodos de enseñanza –dispares y heterogéneos– que generaron su actual fragmentación y diversidad de enfoques (Bracht, V 1995).

La gimnasia, gimnasia sueca y neosueca, por ejemplo, típicos europeos, marcaron fuertemente a la Educación Física en las primeras décadas del siglo pasado, con su visión higienista por un lado y su variante acrobática, por el otro.

Sus formas de enseñanza se basaban, además, en la uniformidad y la conducción directa de los ejercicios; se utilizaba con un claro sentido disciplinador de los sujetos, sin participación de estos en su creación o elección, observándose una marcada influencia heterónoma de la institución militar.

A lo largo de su evolución como disciplina pedagógica, el pensamiento positivista y simplificador generó en la Educación Física limitaciones para comprender la singularidad

de sus destinatarios, la heterogeneidad e incertidumbre propia de sus prácticas pedagógicas y las formas de intervenir adecuadamente en contextos sociales siempre cambiantes y con distintos niveles de conflictividad. (Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares. Profesorado de Educación Física, INFD.pág.18.2009).

A pesar de ello, la influencia del pensamiento complejo ~~le~~ ha posibilitado a la Educación Física ocuparse de sujetos íntegros y situados desde un enfoque multireferenciado y en consecuencia abandonar la concepción de hombre entendido como máquina biológica de un cuerpo entrenable.

Surge así un nuevo paradigma de pensamiento que posibilita advertir las diferentes dimensiones y aspectos relevantes de la corporeidad y motricidad humanas.

En la actualidad, la Educación Física, concebida como disciplina pedagógica, tiene por objeto intervenir intencional y sistemáticamente en la constitución corporal y motriz de los sujetos, colaborando en su formación integral y en la apropiación de bienes culturales específicos, a través de prácticas docentes que parten de considerarlos en la totalidad de su complejidad humana y en sus posibilidades de comprender y transformar su realidad individual y social. (Diseño Curricular de la Jurisdicción de Mendoza. Profesorado de Educación Física.pág.169 .2009).

Es por ello que se hace imprescindible hacer un análisis del estado de situación de la Educación Física como campo disciplinar, de su pertinencia como práctica social y la forma de enseñar y aprender que se propone dentro del sistema educativo y en otros ámbitos institucionales, considerando los nuevos escenarios y las dificultades que hoy debe considerar la formación docente en Educación Física.

La Educación Física y su sustento epistemológico

El hombre ha ido desarrollando sus prácticas corporales a través de expresiones diversas y con variados sentidos que fueron constituyendo una cultura de lo corporal y motriz, creando, recreando, produciendo y reproduciendo saberes en función de sus cambiantes necesidades, intereses y requerimientos sociales.

La Educación Física, como *campo* de intervención que utiliza prácticas corporales y motrices sistemáticas e intencionales con un propósito educativo, se ha ido constituyendo históricamente, atravesada por distintas perspectivas filosóficas, psicológicas, sociológicas, pedagógicas y políticas.

Entre ellas, la concepción dualista y el movimiento positivista marcaron una gran influencia en el pensamiento de esta disciplina, especialmente en el momento de su inserción en la escuela. (Recomendaciones para la elaboración de Diseños Curriculares. Educación Física. INFD. pág. 55. 2008).

La amplia divergencia de prácticas con que se aborda la atención a la corporeidad y la motricidad humana se profundiza por su relación con casi todas las ciencias que se ocupan del hombre: anatomía, fisiología, biomecánica, psicología general y evolutiva, psicología del aprendizaje, sociología educacional, pedagogía, didáctica, antropología, filosofía, etc., para mencionar algunas.

En consecuencia, este concepto de parcelación de una educación en migajas debería pensarse como lo plantea Parlebás (1968): “se debe buscar una Educación Física con una sólida conceptualización Teórica y Científica que permita establecer una unidad.

Los conocimientos científicos que sustentan las prácticas de la Educación Física devienen tradicionalmente de las ciencias biológicas y de los provenientes de especialidades disciplinares específicas –el deporte, la gimnasia– sin embargo, surge en las últimas décadas otro pensamiento acerca de la práctica corporal que cuestiona sus objetivos

vinculados al mejoramiento funcional del organismo y a la maximización de su rendimiento deportivo o de la ampliación de sus capacidades condicionales.

Los modelos empíricos y tecnológicos primaron en la constitución de la Educación Física durante los dos siglos anteriores y, recién en la actualidad –si bien con algunas resistencias desde las estructuras establecidas–, la influencia de la Escuela de Frankfurt, con su modelo sociocrítico, las concepciones holísticas y el paradigma de la complejidad, entre otras, contribuyen a sustentar un nuevo enfoque disciplinar. En definitiva, se hace necesario "disponer de una epistemología que religue todos estos aspectos" (Pérez Lindo, 2003: 22) y ésta es una cuestión central de vital importancia para el sostenimiento y desarrollo de la Educación Física.

Este nuevo pensamiento ha permitido la paulatina ruptura de los modelos hegemónicos que referían las propuestas de la Educación Física a sujetos genéricos, de determinados sectores burgueses interesados en la mejora funcional de sus organismos, cuestión que marginaba, de hecho, a otros sectores sociales mayoritarios y por el contrario, busca equilibrio y la armonía interna del ser corporal, con clara referencia a fuentes filosóficas y psicológicas que amplían la consideración biologicista reducida del cuerpo que debe ser comprendida en los contextos socioculturales en que los sujetos viven y su complejidad emocional, relacional, cognitiva y ética.

Antecedentes de la Formación docente en Educación Física

La formación profesional de los docentes de Educación Física ha seguido en nuestro país una evolución singular, los cambios en los imaginarios sobre el cuerpo y en las estructuras institucionales que ocurrieron en diferentes épocas contribuyeron a configurar la Educación Física actual.

La formación de docentes con la especialización de Educación Física estaba orientada al desarrollo de los valores morales y del espíritu, el cuerpo en movimiento era sólo un instrumento.

El profesorado de Educación Física quedó definitivamente fundado en 1912 ya que, hasta esos años, en las escuelas enseñaban Educación Física maestros de enseñanza común, deportistas, y, en su mayoría, maestros de esgrima, personal castrense preparado para actuar dentro de un sistema militar con alumnos conscriptos.

Desde "la letra con sangre entra", "párate en el rincón", "quédate quieto", "no te muevas", "tomen distancia, la mano no toca el hombro del compañero", el cuerpo ha sido objeto de un aparente doble mensaje: cuerpo negado para el aprendizaje, cuerpo siempre aludido para la disciplina. (Dirección General de Educación Superior Diseño Curricular Jurisdiccional La Rioja Profesorado de Educación Inicial.pág.168 .2008).

Cuando se creó el sistema educativo nacional, a fines del siglo XIX y se incluyó a la Educación Física como contenido escolar, se indicaba que la necesidad era ordenar a los sujetos educándolos de manera integral: "intelectual, física y moralmente". A esta tarea se abocaría la escuela toda y como un todo.

El modelo de la Educación Física con un acento en la transmisión de valores morales y su función disciplinadora ha sido considerado un propósito sustantivo de la asignatura desde principios de siglo XX.

Con estas ideas nació la Educación Física en los institutos de formación, en definitiva, un único mensaje: el cuerpo debe ser silenciado, el cuerpo es silencio.

La preocupación por el cuerpo y la salud eran confiados a la Educación Física, convirtiéndose en su fuente de legitimación social.

Estos primeros comienzos con sus concepciones y valores, sumados al perfil de sus formadores o enseñantes, dieron lugar a una fuerte tradición militar e higienista de la

enseñanza, tradición que llevó a confusiones, roces y entredichos respecto al sentido de la Educación Física en el ámbito escolar. (Diseño Curricular para la Educación Superior. Profesorado de Ed. Inicial. Prov. De la Rioja.pág.168. 2008).

El análisis de los planes de estudio de los anteriores institutos nacionales de Educación Física, referentes por más de medio siglo de la formación de profesores de Educación Física y el lugar de la Educación Física y sus contenidos en las escuelas normales superiores, pueden conducir a la comprensión de la realidad de hoy.

Con respecto a la formación de maestros y/o profesores especiales, desde el primer plan documentado de 1925 hasta el de 1980, no es posible hallar información sobre fundamentaciones teóricas, ni documentos que expliciten las decisiones políticas que orientaron los cambios, sólo puede hacerse un análisis desde el listado de materias y sus programas, que señalan la dispersión y heterogeneidad en cuanto a la modalidad temporal, la selección y la organización de los contenidos, las estrategias de enseñanza, entre otros aspectos curriculares considerados. Básicamente, en todos los cambios se mantuvieron las estructuras y las variaciones fueron de tipo formal, sin mayor justificación.

El predominio de lo biológico y lo gimnástico puede considerarse la síntesis de los primeros planes; el énfasis en la reproducción de los deportes, en los de la década del 60 en adelante.

La asignatura Didáctica apareció por primera vez en un plan provisorio de 1956, continuando el predominio de los contenidos biológicos y observándose la inclusión de mayor cantidad de deportes como asignaturas.

Resulta complejo caracterizar a las didácticas especiales, ya que ellas engloban no sólo las teorías de la enseñanza, las prácticas pedagógicas, procesos de aprendizaje, sino que también están íntimamente relacionadas con el conocimiento del campo disciplinar.

Por su parte, como expresa Camilloni (2007; 23) “las Didácticas específicas desarrollan campos sistemáticos del conocimiento didáctico que se caracterizan por partir de una delimitación de regiones particulares del mundo de la enseñanza”. No sólo es importante tener conocimiento de la ciencia que estudiamos, sino de cómo transmitirla, enseñarla. Esta complejidad es la resultante de un campo heterogéneo, ya que las didácticas especiales pueden abrirse en función de tipos de problemas, de ámbitos, de disciplinas, de niveles.

Hasta mediados de la década de los años 80, la formación de profesores de Educación Física sobredimensionaba el “saber hacer” en detrimento de otros aspectos relevantes para la formación docente y a partir del 80, las reformas curriculares incluyeron contenidos de las ciencias sociales, sin que por ello se perdiera el predominio de lo biológico.

Para esta época se extendió la formación del profesorado a cuatro años de cursado, permitiendo mayores exigencias en sus prácticas académicas.

En 1989 fue aprobado, con carácter experimental, el último plan de los INEF, este proyecto se gestó a partir de la necesidad de innovar en materia curricular debido a los resultados que arrojaban los diagnósticos en esta disciplina, cuya preocupación central giraba en una deficiencia muy marcada en la fundamentación filosófica, antropológica, pedagógica y sociológica de sus diseños, y la ausencia de una perspectiva clara que definiera a la Educación Física, su ámbito y su área de competencia.

Este hecho lo señala la Resolución Ministerial 169/89 que alude al último cambio de plan, en el cual se realizó un estudio profundo de los documentos anteriores al proyecto, cuando dice: “...se considera la ausencia de modificaciones substanciales al carácter de la carrera que oscila entre lo pedagógico ambiguo y lo técnico diluido, sin una definición política, fisiológica, científica y pedagógica que otorgue consistencia...” A partir de estas

necesidades, se trabajó en la búsqueda de una concepción de hombre y en la redefinición de la Educación Física que construyera el marco teórico, sustento de las modicaciones planteadas.

La transferencia de los servicios educativos del nivel superior a las jurisdicciones ocurrida en los años 90 generó que cada una transitara recorridos diversos en el diseño de sus planes de estudio.

Si bien en los 90 se redactaron los CBC de la formación docente para la Educación Física, hoy coexisten currículos diferentes, diseñados en las décadas del 80 y del 90, se observa un panorama diverso en la formación docente inicial.

En algunas jurisdicciones la responsabilidad de la formación fue desplazada a las propias instituciones que generaron sus propios planes de estudio.

Muchas fueron las discusiones y diferencias de concepciones e intereses; el marco de referencia constitutivo se centró más en el conflicto que en el consenso ya que seis de las diez instituciones que trabajaron juntas no adhirieron al cambio propuesto y se debatió ampliamente la concepción de hombre.

Se priorizó un perfil del egresado con carácter pedagógico científicos, una concepción de la Educación Física que realzaba los valores formativos sobre los instructivos, con una concepción de currículo que pone en primer plano el rol facilitador del profesor y el rol protagónico del alumno.

En la actualidad, algunos diseños curriculares han avanzado en esta línea formativa, aunque persisten, en otros planes de estudio, las líneas ortodoxas del siglo pasado, cuestión que debe ser resuelta en esta instancia de revisión y desarrollo curricular para superar los problemas que el campo manifiesta y dar adecuada respuesta a las nuevas prioridades.

Formar a los futuros docentes en la autonomía, supone que puedan producir prácticas fundamentadas, significativas, novedosas, alternativas y adecuadas a los sujetos y a los contextos.

Se espera que construyan esquemas prácticos e interpretativos en la construcción de su rol resolviendo sus intervenciones enseñantes en el aula o el patio a través de procesos de reflexión y metacognición.

Se propone la formación de profesionales reflexivos para los que "la reflexión no se concibe como una mera actividad de análisis técnico o práctico, sino que incorpora un compromiso ético y social de búsqueda de prácticas más justas y democráticas, concibiéndose a los profesores como activistas políticos y sujetos comprometidos con su tiempo". (García, 1995).

Esto es central en un campo como el de la Educación Física en el que con frecuencia prevalecieron prácticas disciplinadoras y elitistas, instaladas en el positivismo pedagógico y considerando exclusivamente al docente en su papel como mediador coercitivo, moralizador y normalizador.

La presencia de este tipo de prácticas, que en algunos casos continúan en la actualidad, requiere de docentes que construyan una conciencia emancipadora con relación a su rol en los procesos formativos.

Sin embargo, si la representación del mundo que ordena las prácticas se reduce a creencias y supuestos personales, los argumentos prácticos y sus consecuencias serán restringidos. En cambio, si dicha representación se alimenta de marcos conceptuales y cuerpos de conocimientos dotados de validez (capaces de ser probados y transferidos a la acción pública) y de significación social y humana (eficacia), los argumentos prácticos adquieren solidez y las consecuencias en la acción se verán potenciadas. Además, si consideramos que la enseñanza es una práctica intencional, orientada hacia valores y finalidades

sociales, es histórica y situada, y también normativa: tiene que ver con la ética, la política y la acción práctica.

En consecuencia, se debería propiciar la concientización que permita lograr la autonomía de los sujetos en formación, la reflexión crítica sobre las prácticas pedagógicas, la contribución a la producción de aprendizajes relevantes que puedan establecer una relación lógica y no arbitraria con los saberes que portan los sujetos, y que provocan la reconstrucción de los esquemas habituales de conocimiento, superando en la construcción de su rol su papel de transmisor pasivo e instrumental.

En otros términos, los marcos conceptuales generales deberán ser problematizados a la luz de situaciones sociales, culturales y educativas específicas, y de los desafíos prácticos, su transmisión no representa un mero ejercicio académico, constituye la mediación necesaria para apoyar la comprensión, valoración e interpretación de la educación en el marco de la cultura y la sociedad, y para fortalecer la construcción de criterios de acción sustantivos para orientar las prácticas docentes.

La Formación del futuro profesional deberá aportar los marcos conceptuales y cuerpos de conocimiento que permitan la comprensión de las dimensiones estructurales y dinámicas, el reconocimiento tanto de regularidades como de especificidades contextuales, así como la identificación de problemas.

En otros términos, estos conocimientos alcanzan su mayor eficacia y significación en la medida en que se orienten a la comprensión de las prácticas educativas, en distintos contextos y niveles de concreción, fortaleciendo y dando base a toda una gama de decisiones en las prácticas sociales, institucionales y de la enseñanza.

La formación docente en Educación Física debe atender estos cuestionamientos, y comenzar a dar respuestas a partir de los propósitos que se formulen.

Las instituciones responsables de esta formación deben proponerse formar docentes de Educación Física como trabajadores de la educación para desempeñarse en diversos ámbitos; profesionales reflexivos, intelectuales críticos, autónomos y transformadores, fortaleciendo su conciencia emancipadora, constituyéndose en un intelectual transformador, crítico y emancipador. (Rigal, 2004).

Además, es importante establecer que los aportes de las nuevas teorías de la enseñanza y del aprendizaje impulsaron la búsqueda de alternativas para superar el monismo y dar cabida al rol protagónico de los alumnos en una concepción del aprendizaje como construcción.

Surge entonces la pedagogía de la situación Barret (1995), desde el cual se facilita y orienta el proceso de aprender, a través de la presentación de una situación a explorar que promueve el descubrimiento, y situaciones a resolver donde los alumnos conocen el objetivo de la tarea, pero deben construir el procedimiento para la resolución.

Cabe aclarar que el tipo de estrategia a utilizar depende de múltiples factores, entre los que se destaca el tipo de contenido.

Se espera así que los sujetos en formación alcancen una comprensión genuina sobre los procesos, funciones, conceptos, principios y acciones en los que se sustenta su corporeidad y su motricidad y puedan apropiarse de estrategias de intervención pedagógica para incidir en la constitución de la corporeidad y motricidad de sus futuros alumnos.

Este enfoque acerca de la enseñanza basada en la comprensión del hacer corporal y motor requiere que el docente formador lleve la atención de los sujetos en formación acerca de las situaciones didácticas en donde se implica a la comprensión.

Perkins (1995) plantea que el aprendizaje es una consecuencia del pensamiento, promoviendo de este modo un aprendizaje activo, comprensivo y reflexivo.

Desde la perspectiva de este campo en particular es necesario superar situaciones en donde las estrategias de enseñanza proponen al alumno el mismo recorrido: la copia de un modelo, su repetición, ajuste y aplicación al juego deportivo de que se trate, adhiriendo a una concepción aplicacionista en la enseñanza de las técnicas.

Un camino superador sería aquel que promueva la reflexión y la toma de conciencia de la necesidad de nuevas herramientas técnicas para resolver diversas tareas motrices y situaciones de juego.

Este camino está mucho más cerca de favorecer un aprendizaje comprensivo, donde se promueve en primer lugar la identificación de los problemas motores y luego la apropiación de aquellas técnicas "herramientas" que posibilitan su resolución

Para ello requiere la elaboración y contrastación de hipótesis, la construcción de propuestas, el aprendizaje cooperativo, es decir, requiere aprender a hacer Educación Física con otros a los que se observa, se ayuda, con quienes se intercambia opiniones, se aprende y se avanza.

Se propone que los docentes formadores ayuden a los alumnos del profesorado a aprender motrizmente de modo comprensivo y junto con este aprendizaje, les enseñen a enseñar de este modo, por ejemplo, analizando con los alumnos las estrategias de formación utilizadas. Se trata de provocar procesos de retorno sobre sí mismo, sobre lo que se ha aprendido y las formas en que se ha aprendido.

Por ende, el Desarrollo Profesional Docente es entendido "como un proceso de aprendizaje que resulta de la interacción significativa con el contexto (espacio y tiempo) y que eventualmente conduce a cambio en la práctica profesional de los docentes (acciones) y en su pensamiento sobre esa práctica" (Kelchtermans, 2004; Vaillant, 2009).

Es en este desarrollo profesional, donde interviene la posibilidad de pensarlo desde un esquema interpretativo personal: un conjunto de reflexiones y representaciones mentales

que operan como lentes a través de las cuales los profesores ven su propio trabajo y lo dotan de significado.

En coincidencia con Grossman, Schoenfels y Lee (2005; p.205) que sostienen que “los profesores eficaces deben tener competencia en el conocimiento del contenido que enseñan, necesitan conocer cómo resolver los problemas que plantean a los estudiantes, y saber que existen múltiples enfoques para la resolución de los problemas”.

Además, "los profesores eficaces conocen mucho más de su materia y más que una ‘buena pedagogía’, conocen la forma en que los estudiantes tienden a comprender (y a tener errores conceptuales) sobre su materia; saben cómo anticipar y diagnosticar esos errores; y saben cómo tratarlos cuando aparecen. Este tipo de conocimiento se ha denominado conocimiento didáctico del contenido.” Vaillant, (2009).

Entendemos que en el marco de una práctica docente reflexiva y permanente tal y como lo sostiene Perranoud (2004), se realizan en todas las acciones de formación permanente un proceso de encuestamiento sobre los objetivos alcanzados desde los niveles de satisfacción y propuestas de mejora, que han posibilitado ir construyendo nuevos procesos de intervención pedagógicos didácticos para dicha formación.

En el ámbito de la Educación Física, Renzi y Ferrari (2008) sostienen que “Toda acción de enseñanza se basa explícita o implícitamente en una concepción del aprendizaje”.

En consecuencia, propiciar aprendizajes reflexivos en el futuro docente, que supone no sólo aprender a hacer motrizmente, a apropiarse de las mejores estrategias para la enseñanza sino también a revisar sus procesos de formación, reflexionar sobre lo que se aprende y cómo se aprende, imaginar posibles campos de aplicación de sus saberes a nivel de lo disciplinar y específicamente didáctico.

En la construcción reflexiva del ejercicio profesional pueden resultar de interés aportes de Schön (1992), el autor propone considerar: ¬ La acción profesional misma: existen en

este sentido un conjunto de conocimientos tácitos o implícitos que se ponen en juego en la ejecución espontánea y hábil de comportamientos profesionales específicos, estos conocimientos aparecen expresados en la "habilidad" o "destreza", ligados a la idoneidad en lo llamado comúnmente "saber hacer". ¬ La reflexión en la acción: se trata en este caso, del conjunto de saberes utilizados en el momento de pensar e interpretar los resultados derivados de la propia acción mientras esa transcurre. Esta reflexión in situ es permanente y aunque tengamos poca conciencia de ello constituye el mecanismo a partir del cual rectificamos y ampliamos la estructura de suposiciones en la que basamos nuestra propia práctica.

La reflexión "sobre" la acción: el análisis post-facto de una secuencia de acciones ya realizadas representa un modo de reflexión cualitativamente distinta a la anteriormente señalada ya que supone una reconstrucción diferida del fenómeno analizado, la reflexión sobre la acción posibilita desarrollar un conocimiento de tercer orden, mediante el cual vamos redefiniendo los esquemas de acción y las teorías que han sustentado la acción y reflexión pasada.

Además se considera que los profesores y las instituciones formadoras se convertirán en sujetos y ámbitos claves para la transformación social en la medida en que: ¬ desarrollen prácticas justas y democráticas tanto al interior de cada unidad curricular como en la vida institucional, ¬ generen desde la voz de los estudiantes y su comunidad de pertenencia, proyectos de intervención comunitaria, ¬ posibiliten a los estudiantes construir las herramientas necesarias para que puedan asumir roles de importancia en procesos socioculturales, adquiriendo formas de representatividad en distintos espacios institucionales, laborales, sociales, culturales y políticos, ¬ cuando puedan ejercer prácticas de gestión, insertándose y vinculándose con diversas organizaciones.

Sostener el pleno convencimiento de que los estudiantes pueden aprender a enseñar no significa un imperativo de ingenuo optimismo.

En la formación para la Práctica Profesional los futuros docentes deben aprender a enseñar reflexionando y cuestionando sus propios saberes sobre lo que significa enseñar. En este espacio para atender a la complejidad de la enseñanza de la Educación Física se recomienda el empleo del concepto de estrategias didácticas, entendidas como el conjunto de decisiones y acciones que realiza el docente durante la enseñanza: que incluye tanto las consignas, actividades, formas de acondicionar el espacio, el tiempo y los recursos, como el clima que crea, el vínculo que genera con los alumnos, sus gestos y uso del lenguaje, por nombrar sólo algunos aspectos.

Esto significa que es capaz de atender a los emergentes, que puede hacer una lectura de lo que sucede en el grupo y disponer de variadas estrategias como la presentación de una situación a explorar, un problema a resolver, la enseñanza recíproca, la reflexión, la gestión participativa de la clase, evaluando la oportunidad y pertinencia de cada una.

Es bajo esta perspectiva que sea pensado este Trabajo Final sustentado en la difícil tarea de que los futuros enseñantes puedan vincular lo que sucede con los sujetos de intervención en el campo mismo de acción con lo que plantea la teoría y viceversa.

1. PROBLEMA

“La observación directa de las prácticas motrices desde el primer año de la carrera de formación de profesores de educación física, favorece la comprensión de los contenidos teóricos abordados en el aula”

“La distancia entre la teoría y la práctica que todo el mundo deplora es, en la actualidad, endémica dentro de la perspectiva de que la teoría de la educación puede elaborarse en contextos teóricos y prácticos en el que se pretende aplicar” Wilfred Carr (2002).

La problemática detectada en esta propuesta está relacionada con las dificultades de los alumnos de primer año de la Licenciatura en Educación Física de vincular los marcos teóricos con la realidad de la praxis, en otras palabras, al hiato que se produce entre el discurso que propone la teoría y la realidad que subyace en la situación práctica.

El alumno de la formación debería poder visualizar desde un primer momento al sujeto de intervención bajo todas las perspectivas disciplinares y sociales que lo rodean, es decir debería conectarse con un sujeto contextualizado y no solamente desde una versión bibliográfica.

Deberá replantearse la relación teoría-praxis en la búsqueda de la jerarquización de un nuevo rol docente, sin que esto signifique la desaparición de lo espontáneo, ni la búsqueda permanente de lo irrealizable, tal como su enfoque teórico lo exige deberían efectuar intervenciones directas en los diferentes campos en relación con el desarrollo y aprendizaje de las acciones motrices.

Antecedentes consultados sobre el tema propuesto

1. La relación Teórica-práctica en la enseñanza y el desarrollo profesional docente. Un estudio de caso en primaria.

Álvarez Álvarez Carmen (2008).

Tesis Doctoral

Universidad de Oviedo.

Programa de Doctorado:Pedagogía. Investigación e Intervención socioeducativa.

Bienio 2006-2008.

Esta tesis investiga el campo de las relaciones teórica-práctica mediante un estudio de caso con metodología etnográfica para analizar las implicaciones de las mismas en la enseñanza y el desarrollo profesional docente.

2. "La práctica, la teoría y la persona en la formación del profesorado."
   Fred A.J. Korthagen (2010)
   ISSN 0213-8646 •
   Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, 68 (24,2) (2010),83-101

En este artículo el autor propone un enfoque de la formación del profesorado basado en recientes interpretaciones del comportamiento y aprendizaje del profesorado.
Este enfoque, que recibe el nombre de modelo realista, se fundamenta en los resultados obtenidos en diferentes investigaciones que muestran que gran parte del comportamiento de un profesor tiene orígenes irracionales e inconscientes, lo que limita el valor de la teoría como base para la enseñanza.

3. “La articulación entre teoría y práctica en la formación inicial de profesores”.

Rafael Omar Cura (2010)

Te s i s de Maestría

Universidad Caece – Fundec.

Maestría en Gestión de proyectos educativos

Esta investigación estudia las tendencias que en la articulación entre teoría y práctica en la formación docente inicial que se evidencian en la actualidad, a partir del análisis de las características evidenciadas en los modelos formativos que instituciones educativas llevan a cabo en la ciudad de Bahía Blanca, durante el año 2008, vinculadas con la formación de Profesores de Nivel Primario.

1.2. Descripción del contexto y de la población destinataria de dicha intervención

La Universidad Abierta Interamericana, fundada en 1995, desarrolla un Proyecto Académico, que manifiesta el compromiso con la educación en un camino de esfuerzo permanente para dar respuestas a las demandas sociales, culturales y políticas que los tiempos actuales requieren.

La UAI es una universidad privada, laica, autónoma, plural y sin fines de lucro cuya misión es brindar educación superior de calidad en los niveles de grado, posgrado y

pregrado, ofreciendo condiciones que favorecen la inclusión social y aportando así a la democratización del conocimiento**.**

Esta formación de calidad centra su mirada en el sujeto que aprende con el propósito de desarrollar al máximo sus potencialidades a través de metodologías de enseñanza innovadoras, participativas y críticas que apuntan a la búsqueda de respuestas a problemas sociales.

La Universidad cuenta con diez facultades entre las que se encuentra la Facultad de Motricidad y Deportes en la sé que dicta la carrera de grado: Licenciatura en Educación Física y Deportes.

Algunos de los ingresantes a la Licenciatura en Educación Física, eligen en primer término esta carrera por las buenas experiencias motrices vivenciadas con anterioridad y el placer que denota las prácticas de estas, esta elección trae como consecuencia un fuerte impacto que se produce al tener que incorporar marcos teóricos y léxicos tan específicos que posee este campo de estudio y muchas veces les genera incertidumbre y desazón.

Otros alumnos provienen de estudios o profesiones muy diversas, algunos pertenecen a la carrera de penitenciaría y buscan otra salida laboral dentro de la fuerza, otros son jugadores de fútbol u otros deportes y buscan ser entrenadores y algunos buscan dedicarse a la educación formal, esta diversidad se da también en la franja etaria.

En consecuencia, les lleva casi todo el primer cuatrimestre la inserción al mundo universitario y su consecuente adaptación a la exigencia académica, por lo tanto, es intención de esta propuesta desarrollar aquellas estrategias de enseñanza que faciliten sus aprendizajes y que colaboren positivamente en su desarrollo como alumnos y futuros profesionales.

1.3. Justificación y relevancia de la intervención

El desafío de esta facultad es formar un profesional con sólidos conocimientos sobre educación y salud, que le permitan realizar intervenciones adecuadas y fundamentadas no solo en el campo educativo sino en la comunidad entendiendo la Educación Física como un campo disciplinar que contribuye a la promoción y protección específica de la salud y la formación integral de los sujetos.

Y es en particular que la intención de la asignatura genere una corriente reflexiva en el alumno acerca del desarrollo motor y el aprendizaje motor, proponiendo más que el encuentro de respuestas "recetarias, la búsqueda de nuevas preguntas que se amplíen en otras preguntas para generar la inquietud incesante de búsqueda.

La educación en la motricidad implica los aspectos perceptivo, expresivo, cognitivo y afectivo, como así también el comunicativo para que el hombre se viva como una totalidad.

Por tal razón, en la formación de profesionales de la educación física y en la educación en general, resulta relevante el abordaje reflexivo y crítico de los diferentes contenidos específicos, para comprender la construcción de saberes integrados con la totalidad de las prácticas del hombre.

Es imprescindible que los alumnos de la formación tengan conocimiento de las etapas evolutivas motrices para lograr y favorecer su mejor desarrollo y evitar alteraciones producidas por conductas inadecuadas, trabajando así en pos de una mejor calidad de vida asumiendo sus demandas sociales.

El desafío de las propias prácticas de enseñanza de quienes enseñan en la educación superior es impedir que la estereotipia se vea como natural y que las rutinas hechas tradición se instalen en las prácticas para hacer de las aulas un movimiento de constante inercia". (LCN, 2007, párrafo 74).

La clase misma debería ser una experiencia de aprendizaje de las posibles construcciones metodológicas que los docentes hacen de las disciplinas vivenciando ámbito de experimentación, de pruebas, de experiencias diferentes.

La clase debería vivirse como sustento su tarea pedagógica en un enfoque centrado en el sujeto en formación juntamente con los saberes que debe apropiarse para el ejercicio de su profesión, superando el logocentrismo y el magistrocentrismo.

1.4. Propósitos de la intervención

El propósito principal de esta intervención didáctica es diseñar una propuesta de enseñanza destinada al fortalecimiento de las siguientes habilidades

1. Promover una aproximación temprana del alumno de la formación al sujeto de la intervención y al terreno o contexto en el que realizara su acción profesional.

2. Situarlo como futuro enseñante o profesional promoviendo la construcción de una visión integrada de la acción motora.

1.5. Resultados esperados

1Se espera que los estudiantes puedan:

1- Integrar los conceptos teóricos con las prácticas motrices observadas.

2- Identificar, comparar y analizar las acciones motrices a través de guías de observación.

3-Finalmente se espera que, con la implementación de las guías, además de recuperar los conocimientos relacionados con el marco teórico, el estudiante adquiera aprendizajes significativos de los temas específicos de la asignatura.

2. DESCRIPCION DEL PROYECTO DE INTERVENCION

2.1. Objetivos

2.1.1. Objetivo General

Generar estrategias de aprendizaje en los alumnos de primer año de la Licenciatura de Educación Física que favorezcan la comprensión del desarrollo motor en las acciones motrices de los sujetos de intervención.

2.1.2. Objetivos específicos

- ✓ Promover la apropiación de saberes científicos que sustentan la actuación docente en el área.

- ✓ Propiciar el aprendizaje motor en la formación docente para comprender las dificultades en la ejecución motriz como insumo para la enseñanza de diferentes contenidos.

- ✓ Apoyar los procesos de recuperación, integración y profundización de los conceptos básicos vinculados a las habilidades motrices.

- ✓ Garantizar el conocimiento disciplinar y didáctico necesario para incidir en la formación corporal y motriz de los sujetos de aprendizaje de los distintos niveles y modalidades del sistema escolar y en otros ámbitos institucionales.

2.2. Acciones

Las acciones que se llevaron a cabo y constituyen la base para el diseño de la propuesta son:

1. Breve descripción del Programa de la Asignatura.
2. Análisis de la unidad II donde se realizará el proyecto de intervención. Conceptualización de los contenidos seleccionados en el marco de la unidad.
3. Descripción de las clases. Descripción de las habilidades que se desarrollarán en la clase.
5. Instrumentos que se utilizarán para el registro descriptivo, las guías de observación y la entrevista.

Programa de la Asignatura.

La asignatura TEORÍA DE LA EDUCACIÓN Y DE LAS ACTIVIDADES FÍSICO-DEPORTIVAS, es compleja dado lo vasto de sus contenidos y por su ubicación en el plan de la carrera, puede entenderse como una asignatura de carácter introductorio y en este sentido implica un trabajo arduo y complejo de dialogo entre los saberes previos y

hegemónicos vivenciados por los alumnos durante su historia escolar y los saberes actuales como así también la dificultad de apropiarse de un lenguaje específico.
En consecuencia, es la intención de la asignatura generar una corriente reflexiva en el ámbito de la Educación Física, proponiendo más que el encuentro de respuestas recetarias, la búsqueda de nuevas preguntas que se amplíen en otras preguntas para generar la inquietud incesante de búsqueda.

1. Breve descripción del Programa.

El programa de la asignatura consta de cuatro unidades:

Unidad N°1

Lleva al alumno a realizar un recorrido a través de un enfoque socio-histórico de la educación física en su trayectoria epistemológica", para que él pueda comprender los procesos políticos, sociales y culturales que penetraron en el campo de esta disciplina , se plantea el recorrido histórico (que comienza en aquella escuela tradicional del siglo XIX) por el que cursan los conceptos de cuerpo y movimiento en la educación física ,entendidos desde un paradigma biológico- mecanicista, el cual se transforma para, hoy en día, estar en condiciones de hablar de corporeidad y motricidad respectivamente. Este cambio de paradigma supone dejar atrás una concepción de cuerpo y de movimiento entendido solo desde las ciencias naturales y la física, como un conjunto de segmentos que se mueven para concretar una acción, para pasar a comprender que, detrás de cada gesto, de cada movimiento que realiza una persona, hay cuestiones subjetivas y emocionales que dan información del sujeto, de sus estados de ánimo, su personalidad, sus sentimientos, su propia forma de vivir el mundo.

Unidad N°2

Está destinada a desarrollar el estudio del desarrollo humano y de esta se desprenderá el desarrollo motor no como un área autónoma, específica y aislada del resto de las áreas del conocimiento sobre el hombre sino desde una perspectiva holística, integrada y que tendrá como intención favorecer la comprensión de los procesos evolutivos e involutivos humanos, permitiendo evaluar la conducta motriz humana en contexto.

Unidad N°3

En esta unidad se trabajará el Concepto de Cultura Corporal. Concepto de Prácticas motrices. Se planteará el desarrollo de la habilidad motora como la capacidad del sujeto para resolver las situaciones a través de sus acciones motrices a lo largo de su vida como así también el conocimiento de las capacidades que permitirán esa resolución en forma competente, entendiendo como competente al sujeto que posee los recursos necesarios para la resolución de la tarea motriz.

Unidad N°4

Esta unidad permite que el estudiante comprenda como fue la enseñanza de la Educación Física a lo largo de su historia y cuáles fueron sus, estrategias y sistemas de evaluación que se consideraban adecuadas para cada momento

2. Análisis de la unidad II. Conceptualización de los contenidos seleccionados en el marco de la unidad.

Descripción de las clases de la unidad II donde se realizará este proyecto de intervención Breve conceptualización de los contenidos seleccionados en el marco de la unidad.

Clase 1:

Conceptualización

Teorías del desarrollo Humano. Teorías del desarrollo Motor.

En el ámbito de la Educación Física, el conocimiento del desarrollo motor es de suma importancia porque permite tener un conocimiento exhaustivo del sujeto de intervención y, en consecuencia, una actuación pedagógica más acertada de los profesionales del campo que muchas veces solo basan su labor en la experiencia.

Desde la perspectiva histórica se ha dado una disputa entre investigadores y científicos entre una concepción nativista o innatista del desarrollo y los ambientalistas.

Los primeros pensaban que el sujeto nacía predeterminado y que el papel del medio era exiguo en comparación con las fuerzas internas del mismo, mientras que, en el otro extremo, los ambientalistas definen que el sujeto es lo que el ambiente determina que sea, pero el pensamiento actual manifiesta un equilibrio entre ambas posturas.

"El desarrollo motor forma parte del proceso total del desarrollo humano. Se define como los cambios producidos con el tiempo en la conducta motora que reflejan la interacción del organismo humano con el medio." (Wickstrom, 1983)

En el ámbito de la Educación Física, el estudio del desarrollo motor es el campo que se dedica a observar y recoger de forma fiable el cambio de las conductas motoras del sujeto a lo largo de su vida, al establecer modelos normativos de conducta para los diferentes períodos ontogenéticos humanos.

Este proceso de cambio supone el desarrollo de capacidades que son esenciales para el movimiento y la posterior adquisición de habilidad motora. "Desde los años sesenta se considera el desarrollo motor como un proceso que dura toda la vida, que no ha terminado al alcanzar la madurez." (Wickstrom, 1983)

Ausubel y Sullivan (Ausubel, 1983) proponen que su estudio favorece una mayor comprensión de los procesos evolutivos e involutivos humanos (Ausubel y Sulivan 1983) al respecto plantean:

1. Los factores genéticos limitan el crecimiento potencial absoluto de un individuo, pero los factores ambientales limitan la expresión potencial genética.

2. Los factores genéticos hacen a los sujetos más sensibles al efecto de determinados factores ambientales.
3. El ser humano es el resultado de una compleja y recíproca interacción entre lo genético y ambiental.

Factores que influyen en el desarrollo humano

No podemos hablar de desarrollo motor si no lo comprendemos desde la perspectiva del desarrollo humano y sus tres variables que interactúan entre sí influyendo en el desarrollo del sujeto para permitirle lograr adaptarse al mundo. Estas tres variables son el crecimiento, la maduración y el ambiente.

Crecimiento

En su significado etimológico, cresco-crescere, implica específicamente un aumento progresivo de los segmentos corporales; es decir, el aumento del tamaño del cuerpo. Esta terminología hace referencia a connotaciones de cantidad, es decir, permiten una constatación visual de dicho fenómeno por aumento de parámetros tales como la estatura y el peso.

Fenómenos observables que definen el crecimiento físico:

1. Aumento del tamaño corporal.

2. Cambios en las proporciones corporales.

3. Cambios en la composición corporal.

4. Cambios en la complejidad funcional.

5. Consecución de la plenitud física.

Maduración

La maduración se define en dos perspectivas, la biológica, que hace referencia a la finalización del desarrollo de los órganos y sistemas, y en la psicológica, que significa el proceso por el cual el sujeto alcanza la plenitud de sus capacidades mentales. Para (Le Boulch 1984) la maduración consiste en hacer funcionales las estructuras que solo existían a nivel potencial. Los factores que intervienen en los procesos de crecimiento, desarrollo y maduración son numerosos y a menudo actúan en forma coordinada. El metabolismo endócrino, la genética, la alimentación, la aptitud física y la influencia ejercida por el medio ambiente son algunos factores que van a determinar el resultado final de los procesos de crecimiento maduración y desarrollo, y la Educación Física juega un rol relevante en el normal crecimiento y maduración de los sujetos. Sin embargo, aunque los cambios se realizan lentamente, el ritmo cambia de modo explosivo en la pubertad con la maduración del sistema endócrino.

Desde la perspectiva psicológica, una persona es emocionalmente madura cuando ha desarrollado en su pensamiento y su conducta actitudes que le hacen superar el infantilismo y las aplica tanto a su persona como las personas que lo rodean. La madurez emocional depende de logros como el descubrimiento de la propia identidad, la independencia de los padres, el desarrollo de valores y la construcción de relaciones.

Ambiente

Este término hace referencia a todo cuanto, desde el exterior, de forma intencional o accidental, pueda influir en el desarrollo de la persona. En cierto período de la evolución científica las concepciones de los innanistas despreciaron los estímulos ambientales, sin embargo, el estado de investigación actual no podría dejar de considerarlos para el desarrollo de la persona.

El ambiente es todo lo que rodea al sujeto. Existe un ambiente natural determinado por el medio geográfico, fuerzas de la naturaleza, clima, fauna, flora, etcétera. Este ambiente geográfico determina siempre los procesos de desarrollo motor, que incluso aceleran o desaceleran estos procesos sin que esto signifique un retraso o un aceleramiento en el mismo. También las culturas, las creencias y las tradiciones de una sociedad determinan estos procesos.

Es imprescindible para una comprensión plena del desarrollo humano, del desarrollo motor, observar al niño dentro de su contexto de desarrollo.

Momentos de la clase	Estrategia de enseñanza	Técnica de enseñanza	Recursos	Evaluación
Introducción (modelo)	Indagación y Exposición	Activación de conocimientos	Pizarrón Notebook Cañón	Interrogatorio (comprensión y asimilación de saberes)
Desarrollo (modelo inductivo)	Indagación y Exposición	Detección de la información principal. Conceptualización de contenidos. (saberes disciplinares nuevos)	Pizarrón Notebook Cañón	Análisis de la nueva información. (facilitar la tarea de relacionar)
Cierre (Modelo deductivo)	Recapitulación Exposición-discusión Integración colaborativa	Detección de la información principal. Conceptualización de contenidos. (saberes disciplinares nuevos	Pizarrón Notebook Cañón	Integrar Sintetizar (facilitando la práctica en la realidad)

Introducción

Se comienza realizando una exposición del tema, posteriormente utilizando una estrategia del modelo deductivo se proyectarán dos videos de niños en diferentes acciones motrices en dos contextos distintos. (En anexo ver videos).

Desarrollo

En este segundo momento se realizará un intercambio de ideas para la detección de la información principal.

La clase tendrá recuperación de saberes del modelo deductivo, validando un nuevo aprendizaje.

Cierre

Se expondrá nuevamente el video, se dividirá la clase en grupos, donde los alumnos tratarán de vincular los nuevos conceptos que se desarrollaron en la clase realizando un mapa conceptual.

Clase 2

Conceptualización: Los Patrones Motores, El proceso evolutivo de los Patrones Motores.

En la clase anterior hemos hecho una breve reseña conceptual del desarrollo motor, en esta enfocaremos el tema desde la Educación Física.

A partir de año 1950 la conducta motriz infantil es estudiada con vistas a comprender cómo se adquieren y se desarrollan las habilidades deportivas y lúdicas.

Podemos identificar los estudios de desarrollo infantil a través de dos perspectivas, la perspectiva europea Ajuriaguerra (1978), Azemar (1982), Pickler (1969), (Jean Boulch 1978), Da Fonseca (1982); y la americana: Williams (1983), Cratty (1986), Gallahue (1982), Wickstrom (1990), Ruiz Pérez,(1987).

Si bien el gráfico nos muestra todo el desarrollo motriz, durante el curso destacaremos la fase de habilidades motrices básicas.

Gallahue basó su estudio en una investigación denominada Motor Performance Study o MPS, (Dr. Seefeldt, (1967) cuyo propósito era llevar adelante una investigación longitudinal de las relaciones entre el crecimiento físico, la maduración biológica y el desempeño motor. Para lograr este propósito seleccionó 13 medidas de crecimiento físico y 7 medidas de desempeño motor, para que fueran evaluadas anualmente, también se estudió la edad biológica y las habilidades motoras fueron filmadas en 16 mm.

Este estudio se realizó durante 31 años y se obtuvieron datos de casi 1200 participantes.

Los resultados que aportó este estudio fueron tanto cualitativos como cuantitativos, estos resultados fueron presentados en varias conferencias y en muchas publicaciones.

Sin embargo, no se ha escrito aún una monografía integral del estudio longitudinal.

El autor realiza una explicación del desarrollo infantil partiendo de la base de la existencia de una serie de fases las cuales se corresponden cronológicamente con la edad, destacando a su vez diversos estadios en cada una de estas.

Se pueden observar estas formas de movimiento en tres estadios: inicial, elemental y maduro.

El gran mérito de este autor ha sido relacionar las fases del desarrollo motor no solo con la adquisición de la motricidad, sino también con las edades cronológicas de los sujetos. Por consiguiente, cada estadio de una habilidad determinada se define como un patrón motor concreto que aparece en uno de los niveles progresivos del desarrollo de la habilidad.

Cuando los cambios evolutivos en una actividad determinada se interpretan en término de estadios, hay que tomar decisiones respecto a cuándo termina y, asimismo, hay que determinar el número de estadios y las características motoras de cada uno de ellos. (Wickstrom, 1983).

David Gallahue plantea el desarrollo de una serie de patrones de las habilidades motoras en tres estadios: inicial, elemental y maduro, que se desarrollarán en virtud de la maduración del sistema nervioso.

Siguiendo las afirmaciones de Gallahue “Los patrones motores básicos que al principio se aprenden como habilidades generales se aprenden posteriormente en versiones combinadas y modificadas como habilidades deportivas”.

Este proceso natural parece producirse independientemente de la intervención de los adultos, pero si no se apoya al niño se puede perder la oportunidad de progresos de orden

superior, ya que en condiciones favorables suelen responder desarrollando un nivel de habilidad motora superior al normal de su edad.

Es importante aclarar que un niño no necesariamente debe pasar por los tres estadios, muchos de ellos en sus prácticas libres logran el nivel más avanzado como único modelo de su práctica previa. Estas etapas deberían estar configuradas antes de los 8 años, pero entendemos que normalmente se extiende hasta los 10 años. Por último, la etapa de transición al deporte que es la base para un periodo de especificidad y la última de especialidad deportiva que tiene por base los patrones motores adquiridos en la etapa anterior.

El perfeccionamiento de estos patrones motores tiene dos posibilidades: afinarse para alcanzar altos niveles de rendimiento para deportes o combinar los patrones para desarrollar destrezas para usarlas en deportes y otras manifestaciones.

Los patrones una vez dominados se convierten en un instrumento que le permitirá al niño practicar múltiples actividades artísticas, recreativas, estéticas. Así, se podrá ejercitar con juegos de reglas, estrategias complejas.

a. **Exposición de un Power -Point de los Patrones Motores**. *(ver en anexo)*

b. Proyección de videos de los Patrones Motores.

Momentos de la clase	**Estrategia de enseñanza**	**Técnica de enseñanza**	**Recursos**	**Evaluación**
Introducción (modelo)	Exposición e indagación Soporte a través de Power-Point. Proyección de video	Activación de conocimientos.	Pizarrón Notebook Cañón	Interrogatorio (comprensión y asimilación de saberes)
Desarrollo (modelo inductivo)	Indagación	Detección de la información principal. Conceptualización de	Pizarrón Notebook Cañón	Análisis de la nueva información.

		contenidos. (saberes disciplinares nuevos)		(facilitar la tarea de relacionar)
Cierre (Modelo deductivo)	Exposición-discusión Integración colaborativa	Detección de la información principal. Conceptualización de contenidos. (saberes disciplinares nuevos)	Pizarrón Notebook Cañón	Integrar Sintetizar (facilitando la práctica en la realidad)

Introducción

Se expondrá un Power-Point y un video de los Patrones Motores correr, saltar y lanzar.

Desarrollo

En este segundo momento se realizará un intercambio de ideas para la detección de la información principal de la clase, recuperación de saberes del modelo deductivo, validando un nuevo aprendizaje.

Cierre

Se expondrá nuevamente el video, se dividirá la clase en grupos se realizarán registros descriptivos acompañados por el experto, en este caso el docente, que puntualizará que hechos importantes deben ser vistos de acuerdo con el marco teórico dado en clase.

Clase 3

Momentos de la clase	**Estrategia de enseñanza**	**Técnica de enseñanza**	**Recursos**	**Evaluación**
Introducción (modelo)	Exposición y recuperación de saberes previos	Activación de conocimientos	Pizarrón Notebook Cañón	Interrogatorio

				(comprensión y asimilación de saberes)
Desarrollo (modelo inductivo)	Modelo de indagación	Detección de la información principal. Conceptualización de contenidos. (saberes disciplinares nuevos)	Pizarrón Notebook Cañón	Análisis de la nueva información. (facilitar la tarea de relacionar)
Cierre (Modelo deductivo)	Exposición-discusión	Detección de la información principal. Conceptualización de contenidos. (saberes disciplinares nuevos	Pizarrón Notebook Cañón	Integrar Sintetizar (facilitando la práctica en la realidad)

Introducción

Se explicará una guía de observación vinculada al desarrollo de los Patrones Motoras.

Desarrollo

Posteriormente se les entregará tres guías de observación que será la misma que llevarán al campo.

Se expondrá nuevamente el video de los Patrones Motores, se dividirán la clase en grupos, donde los alumnos aprenderán a utilizar la guía de observación.

Cierre

Se realizará un intercambio de ideas para la detección de la información principal de la clase.

Finalmente se dividirán los alumnos en parejas y se designarán los grados de las escuelas Vaneduc para ser observados.

En primera instancia realizarán un registro descriptivo de las clases y posteriormente observarán tres clases de Educación Física diferentes, apoyados con las mismas guías de observaciones utilizadas en clase.

Por último, realizarán una entrevista a los niños observados que les permitirá tener una visión más holística de los hechos.

Clase 4

Momentos de la clase	Estrategia de enseñanza	Técnica de enseñanza	Recursos	Evaluación
Introducción (modelo)	Exposición por parte de los alumnos	Activación de conocimientos	Pizarrón Notebook Cañón	Interrogatorio (comprensión y asimilación de saberes)
Desarrollo (modelo inductivo)	Intercambio de la información	Detección de la información principal. Conceptualización de contenidos.	Pizarrón Notebook Cañón	Análisis de la nueva información. (facilitar la tarea de relacionar)
Cierre (Modelo deductivo)	Exposición-discusión	Detección de la información principal. Conceptualización de contenidos. (saberes disciplinares nuevos	Pizarrón Notebook Cañón	Integrar Sintetizar (facilitando la práctica en la realidad)

Introducción

Los alumnos expondrán sus experiencias en la observación.

Desarrollo

En este segundo momento se realizará un intercambio de ideas para la detección de la información principal de lo observado.

Cierre

Conclusiones grupales.

Instrumentos utilizados en el proyecto de intervención.

Tipos de instrumentos

- **Registro descriptivo.**
- **Guías de observaciones.**
- **Entrevistas.**

El registro descriptivo

En el descriptivo, se registra un aprendizaje del niño, un logro o una dificultad.

Los registros descriptivos suelen ser más frecuentes y tratan de captar elementos más importantes y con el mayor detalle.

Ventajas del registro descriptivo

- Describen la conducta tal y cual se produce
- Proporcionan datos sobre el proceso (cómo lo hace).
- No interfiere con la espontaneidad del niño.
- Pueden ser registrados y agregársele información.

Desventajas del registro descriptivo

- El observador debe conocer las características del desarrollo del niño.
- Se necesita tiempo y condiciones de tranquilidad.

Guías de observación

Las Guías de observación son instrumentos de la investigación de campo. Se usan cuando el investigador debe registrar datos que aportan otras fuentes como son personas, grupos sociales o lugares donde se presenta la problemática.

Referencias.

Para el trabajo de campo se responderán las siguientes tres guías colocando solo una x en el casillero.

Los puntos 1.1, 2.1 y 3.1 de cada guía corresponden al estadio elemental de la habilidad seleccionada.

Los puntos 1.2, 2.2 y 3.2 de cada guía corresponden al estadio elemental de la habilidad seleccionada.

Los puntos 1.3, 2.3 y 3.3 de cada guía corresponden al estadio maduro de la habilidad seleccionada.

Guía N°1

Fecha			
Lugar			
Nombre del alumno o niña/o			
Edad:			
Habilidad: **Correr**			
Movimientos de las piernas	Nunca	A veces	Siempre
1.1Apoya todo el pie			
1.2. Hay despegue del pie del suelo			
1.3. Hay fase aérea en la pisada.			
2.1. Las piernas están en extensión			
2.2. La rodilla está flexionada y ataca adelante			
2.3. La rodilla está bien flexionada y la pierna de atrás extendida			
Movimientos de los brazos			
3.1. Los brazos no coordinan con los pasos			
3.2. Los brazos están solo flexionados			
3.3. los brazos acompañan los movimientos de las piernas coordinadamente			

Guía N°2

Fecha			
Lugar			
Nombre del niño/a			
Edad			
Habilidad: Lanzar	Nunca	A veces	Siempre
1.Movimientos de brazos			
1.1. El movimiento es a partir del codo.			
1.2. El brazo se coloca en posición de flexión por detrás de la cabeza.			
1.3. El brazo se balancea desde atrás y hacia adelante			
2. Movimiento de tronco.			
2.1. El tronco permanece perpendicular al blanco durante todo el tiro.			
2.2. El tronco rota hacia el lado que ejecutará el tiro.			
2.3. El tronco rota a través de las cadera, columna y hombros			
3. Movimientos de los pies.			
3.1. Los pies permanecen quietos			
3.2. Adelanta el mismo pie del lanzamiento			
3.3. El paso hacia adelante es con el pie contrario al lanzamiento.			

Guía N°3

Fecha			
Institución			
Nombre del niño/a			
Edad			
Habilidad: Saltar	Nunca	A veces	Siempre
1.Movimientos de los brazos			
1.1. Los brazos tienen un movimiento limitado no acompañan el impulso al saltar.			
1.2. Los brazos tienen iniciativa en el despegue y ayudan a mantener el equilibrio.			
1.3. Los brazos se desplazan hacia atrás y luego hacia adelante acompañando el salto.			
2.Movimiento del tronco			
2.1. Durante el envión el tronco se mantiene hacia adelante con poca participación			
2.2. El tronco permanece igual al anterior			
2.3. En el momento del despegue el tronco se encuentra flexionado.			
3.Movimiento de pies y caderas			
3.1. La extensión de caderas, piernas y tobillos es incompleta en el despegue.			
3.2La flexión preparatoria es más acentuada.			
3.3. La flexión preparatoria es bien acentuada.			

.

La entrevista

Es un dialogo entablado entre dos o más personas para obtener información de un tema a tratar.

En este caso en particular la entrevista permite al Profesor en formación brindarle una visión holística a las guías de observación y también que puedan vincular la estimulación y el ambiente como factores incidentes del desarrollo del niño observado.

Modelo de entrevista.

Fecha
Lugar
Nombre del niño/a
Edad
1. ¿Cómo vas a la escuela?
2. ¿A qué jugas fuera del horario escolar?
3. ¿Dónde jugas?
4. ¿Cuántos días por semana podes jugar?
5. ¿Haces algún deporte?
6. ¿Cuántos días por semana haces deporte?

3.

EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA

3.1. Mecanismos previstos para el monitoreo y la evaluación de la propuesta

La actitud del docente frente a la evaluación debe ser abierta, coincidiendo con su teoría de la enseñanza.

Si se está de acuerdo con la idea de que, al enseñar, el docente no debe desarrollar una intervención caracterizada por su unidireccionalidad en la que la única voz a escuchar es la del propio docente sino que hay que dar lugar a la voz del alumno, esto es, a la manifestación de su capacidad para pensar y construir significados, del mismo modo en el proceso de evaluación debe encontrar el alumno un lugar para expresar los significados desde su propia perspectiva Camilloni, (1998).

En las últimas décadas existe consenso en considerar que el observador "se hace, no nace", justo al contrario de la opinión que imperaba a mitad del siglo pasado (Anguera, Blanco, Losada y Sánchez-Algarra, 1999).

En el proceso de formación de los observadores deben distinguirse dos fases distintas: en primer lugar, el entrenamiento, que consiste en una formación genérica referida a cada una de las etapas a seguir durante un estudio observacional (planteamiento del diseño, plan de muestreo, elaboración del instrumento, registro y, control de la calidad del dato, análisis de datos), y el adiestramiento, relativo a la formación específica en algunas o todas estas etapas aplicada a un estudio determinado).

La adquisición de la competencia para observar supone un proceso cognitivo que implica, a su vez, superar una serie de etapas que se suceden entre sí (Santoyo y Anguera, 2001).

Este proceso se inicia con el conocimiento y comprensión de los conceptos básicos en metodología observacional (como registro, codificación, formato de campo, etc.), así como de los específicos (disrupción temporal, tabla de microanálisis, retardo, etc.), a lo cual seguirán ensayos empíricos in situ, que deberán estar supervisados, y que deberán plantearse a partir de un grado creciente de complejidad.

La correcta ejecución de tales ensayos permitirá incorporar la estrategia adecuada, así como la adquisición progresiva del grado de dominio necesario para ampliar, a modo de espiral, la envergadura de las actividades realizadas.

Se genera con ello un interesante feed-back, que el docente tratará que sea estimulante, y que permitirá una autonomía creciente en la realización de propuestas nuevas, modificación de las iniciales, tomas de decisión entre diversas alternativas, realización de análisis u coste-eficacia respecto a diferentes facetas del estudio (observadores, instrumento de observación, situaciones de observación, etc.)

De esta forma, el observador adquirirá la suficiente madurez conceptual, empírica y tecnológica para aplicar un estudio observacional correctamente planteado y ejecutado.

Bajo esta perspectiva está pensada la evaluación que en primer término será de proceso (monitoreo) y se realizará durante las cuatro clases asignadas al Proyecto de Intervención, en cada una de las clases habrá un intercambio con los alumnos que permitirá observar y definir como es el proceso de apropiación de los contenidos teóricos planteados y como se articulan con los instrumentos de observación y Registro descriptivo en el ámbito áulico.

Posteriormente cuando los alumnos vayan al campo, todas las observaciones y registros realizadas en las instituciones se expondrán en clase para ser socializadas e intercambiar los conocimientos y experiencias.

Finalmente serán evaluados con una lista de cotejo elaborada por el docente, primero en grupos, donde expondrán y acordarán o no lo observado fundamentando cada una de sus decisiones y en otra instancia en forma escrita individualmente. Para ello los alumnos verán diferentes videos de Patrones Motores y deberán hacer una observación y análisis de los mismos.

PARTE B: FUNDAMENTOS.

Fundamentaciones teóricas de las decisiones asumidas. Articulación con los marcos conceptuales abordados en la carrera.

"Quien habla y quién actúa ". La práctica es un conjunto de conexiones de un punto teórico con otro, y la teoría un empalme de una práctica con otra (…) un sistema de conexión en un conjunto, en una multiplicidad de piezas y de pedazos a la vez teóricos y prácticos" (Gilles, Deleuze, 1992).

Se deberá replantear la relación teoría-praxis en la búsqueda de la jerarquización de un nuevo rol docente-científico, sin que esto signifique la desaparición de lo espontáneo, ni la búsqueda permanente de lo irrealizable.

En consecuencia, la propuesta de intervención está referida a replantear las estrategias de enseñanza que generan situaciones cerradas solo en el marco del aula distanciando cada vez más la teoría a enseñar y lo que acontece en la realidad.

Es intención de este trabajo rever aquellas estrategias que permitan un mayor acercamiento entre los que plantea el docente desde de esa primera intención abstracta que es pensar que se va a enseñar hasta el momento de la acción en sí en que se pone en juego aquello que fue pensado para nuevamente ser repensado.

Las estrategias no se diseñan en el vacío, las características de cada disciplina y la concepción que cada docente tiene sobre qué es el conocimiento y cómo se accede a él incidirán en el tipo de estrategia que diseñe y lleve a la acción en sus prácticas de enseñanza.

Para acompañar el proceso de aprendizaje, es necesario, desde la enseñanza, crear un ciclo constante de reflexión-acción-revisión o de modificación acerca del uso de las estrategias de enseñanza.

Para Zapata, M (2007) la tradicional misión del docente como transmisor de conocimientos ha mutado para convertirse en un facilitador de los aprendizajes en que el docente debe plantear una continua reflexión en la acción que permita clarificar situaciones de la práctica que son singulares, inciertas o conflictivas.

En términos de Schön podemos afirmar "Quizás aprendamos a reflexionar en la acción aprendiendo primero a reconocer y aplicar reglas, hechos y operaciones estándar; luego a razonar sobre los casos problemáticos a partir de reglas generales propias de la profesión, y solo después llegamos a desarrollar y comprobar nuevas formas de conocimiento y acción allí donde fracasan las categorías y las formas familiares de pensar" (Schön, 1992, pp.47 y 48).

Como señala (Philippe Meirieu (2001) "La reflexión estratégica inicia entonces al que se libra a ella a un trabajo constante de inventiva metacognitiva para colmar el espacio reinstaurado constantemente entre él y el mundo". Para ello, hay que pensar de manera estratégica cómo vamos a interactuar con el mundo y cómo vamos a enseñar. Pensar las estrategias de enseñanza como un proceso reflexivo y dinámico implica adoptar una concepción de enseñanza espiralada.

Desde esta concepción, asumimos que el aprendizaje: es un proceso que ocurre en el tiempo, pero esto no significa que sea lineal, sino que tiene avances y retrocesos; es un

proceso que ocurre en diferentes contextos; es un proceso en el que el sujeto que aprende necesita volver sobre los mismos temas, conceptos, ideas y valores una y otra vez; y en cada giro de la espiral, se modifican la comprensión, la profundidad, el sentido de lo aprendido; es un proceso al que nunca puede considerárselo como terminado sin posibilidades de enriquecimientos futuros.

Cognición situada y aprendizaje

A partir de lo expuesto no podemos dejar de posicionarnos en el paradigma de la cognición situada que hace referencia a una de las tendencias actuales y representativas de la teoría sociocultural Daniels, (2003) que toma como referencia los escritos de Lev Vygotsky (1986; 1988).

Esta visión ha desembocado en la importancia de la actividad y el contexto para el aprendizaje y reconoce que el aprendizaje es ante todo un proceso de enculturación en el cual los estudiantes se integran gradualmente a una cultura de prácticas sociales.

Un principio nodal de este enfoque comparte la idea de que aprender y hacer son inseparables.

Suele suceder que en las instituciones educativas se privilegian las prácticas educativas sucedáneas o artificiales, en las cuales se manifiesta una ruptura entre el saber qué (*Know what*) y el saber cómo (*Know how*) y donde el conocimiento se trata como neutral, ajeno, autosuficiente e independiente de la vida real o de las prácticas sociales de la cultura a la que se pertenece.

Este planteo de enseñanza se traduce en aprendizajes poco significativos, es decir carentes de significado, sentido y aplicabilidad y en la incapacidad de los alumnos por transferir y generalizar lo que han aprendido.

En cambio, desde una visión situada se -favorece- una enseñanza centrada en prácticas educativas auténticas, coherentes y significativas, prácticas es decir que, en términos de Brown, Collins y Duguid (1989) prácticas ordinarias de la cultura.

Por su parte, Hendricks (2001) propone que, desde una visión situada, los educandos deberían aprender involucrándose en el mismo tipo de actividades que enfrentan los expertos en diferentes campos del conocimiento.

Como así también define que la cognición situada asume diferentes formas y nombres, directamente vinculados con conceptos como aprendizaje situado, participación periférica legítima, aprendizaje cognitivo (*cognitive apprenticeship*) o aprendizaje artesanal.

Por el contrario la cultura escolarizada intenta con frecuencia realizar un "como si" de las prácticas o actividades científicos-sociales que realizan los expertos, y se pretende que los alumnos piensen o actúen como profesionales. Sin embargo sus aprendizajes no transcurren en contextos significativos, no se enfrentan a problemas o situaciones reales, no se promueve la reflexión en la acción.

Dado que desde una visión vigotskiana el aprendizaje implica el entendimiento e internalización de los símbolos y signos de la cultura y grupo social al que se pertenece, los aprendices se apropian de las prácticas y herramientas culturales a través de la interacción con miembros más experimentados. De ahí la importancia que en esta aproximación tienen los procesos del andamiaje.

A manera de síntesis, en la perspectiva de la cognición situada, el aprendizaje se entiende como los cambios que se producen en las formas de comprensión y participación de los sujetos en una actividad conjunta.

Debe comprenderse como un proceso multidimensional de apropiación cultural, ya que se trata de una experiencia que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción (Baquero, 2002).

Un modelo de enseñanza situada, resaltará la importancia de la influencia de los agentes educativos, que se traducen en prácticas pedagógicas deliberadas, en mecanismos de mediación y ayuda ajustada a las necesidades del alumno y del contexto, así como de las estrategias que promuevan un aprendizaje significativo.

De acuerdo con David Ausubel (1976), durante el aprendizaje significativo el aprendiz relaciona de manera sustancial la nueva información con sus conocimientos y experiencias previas. Se requiere disposición del aprendiz para aprender significativamente e intervención del docente en esa dirección.

Cognición situada y estrategias

Son aquellas estrategias para el aprendizaje significativo centradas en el aprendizaje experiencial y situado, que se enfocan en la construcción del conocimiento en contextos reales, en el desarrollo de las capacidades reflexivas, críticas y en el pensamiento de alto nivel, así como en la participación en las prácticas sociales auténticas de la comunidad.

Se presentan a continuación algunas estrategias didácticas enmarcadas en estos principios

• Aprendizaje centrado en la solución de problemas auténticos.

• Análisis de casos (*case method*).

• Método de proyectos.

• Prácticas situadas o aprendizaje *in situ* en escenarios reales.

• Aprendizaje en el servicio (*service learning*).

• Trabajo en equipos cooperativos.

• Ejercicios, demostraciones y simulaciones situadas.

• Aprendizaje mediado por las tecnologías de la información y comunicación (TICS).

Aprendizaje in situ. Se basa en el modelo contemporáneo de cognición situada que toma la forma de un aprendizaje cognitivo (*apprenticeship model*), el cual busca desarrollar habilidades y conocimientos propios de la profesión, así como la participación en la solución de problemas sociales o de la comunidad de pertenencia. Enfatiza la utilidad o funcionalidad de lo aprendido y el aprendizaje en escenarios reales.

McKeachie (1999) tomando como sustento la teoría de John Dewey (1938/1997), engloba bajo el rubro de "aprendizaje experiencial" aquellas experiencias relevantes de aprendizaje directo en escenarios reales (comunitarios, laborales, institucionales) que permiten al alumno: enfrentarse a fenómenos de la vida real; aplicar y transferir significativamente el conocimiento; desarrollar habilidades y construir un sentido de competencia profesional; manejar situaciones sociales y contribuir con su comunidad; vincular el pensamiento con la acción; reflexionar acerca de valores y cuestiones éticas Para Dewey "toda auténtica educación se efectúa mediante la experiencia" (p. 22) y que una situación educativa es resultado de la interacción entre las condiciones objetivas del medio social y las características internas del que aprende.

Este autor además plantea que el aprendizaje experiencial es activo y genera cambios en la persona y en su entorno, no sólo va "al interior del cuerpo y alma "del que aprende, sino que utiliza y transforma los ambientes físicos y sociales para extraer lo que contribuya a experiencias valiosas y establecer un fuerte vínculo entre el aula y la comunidad.

Elegido el método, planeada la secuencia, se diseñan las estrategias para los diferentes momentos y posteriormente proponer las actividades

Ese método que se privilegia en el tratamiento del tema elegido se vincula con un tipo de estrategia y la estrategia como curso de acción implica una secuencia, la secuencia además está vinculada directamente con la edad de los estudiantes, sus intereses, su entorno cultural y las tradiciones de la enseñanza en el área, que difieren en el proceso de construcción del conocimiento con el objeto de favorecer una comprensión cabal.

Para Anijovich y Mora (1992) las estrategias de enseñanza son el conjunto de decisiones que toma el docente para orientar la enseñanza con el fin de promover el aprendizaje de sus alumnos. Se trata de orientaciones generales acerca de cómo enseñar un contenido disciplinar considerando qué queremos que nuestros alumnos comprendan, por qué y para qué.

Además, debemos considerar que cuando un docente elige una estrategia de enseñanza pone en juego un modelo basado una concepción de aprendizaje que orienta las actividades del docente y a partir de ello podemos considerar que cuando un docente elige una estrategia incide directamente

- ✓ Los contenidos que transmite a los alumnos.
- ✓ El trabajo intelectual que estos realizan.
- ✓ Los hábitos de trabajo, los valores que se ponen en juego en la situación de clase.
- ✓ El modo de comprensión de los contenidos sociales, históricos, científicos, artísticos, culturales, entre otros.

Además, debemos considerar que las estrategias tienen dos dimensiones:

• La dimensión reflexiva en la que el docente diseña su planificación.

Esta dimensión involucra desde el proceso de pensamiento del docente, el análisis que hace del contenido disciplinar, la consideración de las variables situacionales en las que tiene que enseñarlo y el diseño de alternativas de acción, hasta la toma de decisiones acerca de la propuesta de actividades que considera mejor en cada caso.

La dimensión de la acción involucra la puesta en marcha de las decisiones tomadas.

Estas dos dimensiones se expresan, a su vez, en tres momentos:

1. El momento de la planificación en el que se anticipa la acción.

2. El momento de la acción propiamente dicha o momento interactivo.

3. El momento de evaluar la implementación del curso de acción elegido, en el que se reflexiona sobre los efectos y resultados obtenidos, se retroalimenta la alternativa probada, y se piensan y sugieren otros modos posibles.

Las estrategias llegan a su nivel de concreción a través de las actividades que los docentes proponen a sus alumnos y que estos realizan.

Es importante establecer para tener en cuenta en el momento de planificar las estrategias de enseñanza con el fin de promover aprendizajes significativos

• Acordar con los alumnos las metas de aprendizaje. Estas deben ser precisas y explícitas de tal modo de intentar establecer entre profesores y estudiantes un compromiso de tarea en común. El alumno tendría que implicarse y asumir una responsabilidad creciente por su aprendizaje.

• Crear situaciones que requieran del uso del conocimiento de los conceptos, de los fenómenos, principios, de las reglas y los procedimientos de las disciplinas en diferentes contextos.

• Plantear la producción de tareas genuinas y de problemas reales propios de las disciplinas con el fin de promover la interacción con el mundo real.

• Orientar hacia el uso de materiales y fuentes variadas tanto para obtener información como para producir distintos tipos de comunicaciones.

• Desafiar a los alumnos con tareas que vayan más allá de sus habilidades y sus conocimientos, lo cual implica proponerles actividades que puedan resolver con lo que ya tienen y saben, pero también, actividades para las cuales necesiten buscar nueva información, nuevas maneras de solucionarlas.

• Estimular la producción de soluciones alternativas.

• Promover el desequilibrio cognitivo y la sana cautela respecto de la consideración de las verdades establecidas.

•Promover la evaluación continua: la autoevaluación, entre pares, la del docente, escrita, oral, etc., que a su vez involucre instancias de metacognición, es decir, de reflexión de los estudiantes sobre sus propios modos de aprender y sobre lo aprendido.

La observación como estrategia de aprendizaje de los saberes prácticos

"Observar es un proceso que requiere atención voluntaria, selectiva, inteligente, orientado por un proceso terminal u organizador" (De Ketele, 1984).

Históricamente en las instituciones educativas la observación siempre estuvo vinculada a la vigilancia y evaluación de los alumnos en consecuencia es importante desanudar estos sentidos y poder resinificarla.

Aprender a observar es fundamental para el desarrollo de profesionales reflexivos.

La observación es un procedimiento que, nos permite analizar y reflexionar sobre la realidad de las prácticas, para poder decidir sobre ellas y transformarlas con sentido educativo.

Es en la amplitud de miradas y perspectivas diferentes en donde se posibilita el replanteo del rol para su mejora intencionada ya que se recogen los datos de la realidad misma sin intermediarios, eliminando el doble nivel de significado y evitando discrepancias propias de otros procedimientos de indagación.

La observación no debe entenderse como una crítica sino como una actitud de apertura, como un procedimiento de ayuda y de formación profesional.

Analizar las situaciones observadas implica tomar distancia de las mismas y es justamente con el ejercicio del análisis que comienza el trabajo de la formación: observar a otros y analizarlos para aprender.

La observación es un hecho cotidiano y espontáneo. Sin haber aprendido cómo observar específicamente en algún campo profesional o del saber, hacemos observaciones en diferentes dominios del mundo de la vida y, en función de esto, construimos conocimientos y experiencias, a su vez nuestros conocimientos y experiencias inciden en nuestras observaciones.

Ferry (1977) sostiene que la observación está al servicio de una formación centrada en el análisis, analizar las situaciones observadas implica tomar distancia de las mismas y es justamente con el ejercicio del análisis que comienza el trabajo de formación.

Se observa, para constatar teorías, para describir situaciones, para identificar conductas, para reflexionar situaciones de enseñanza, cada uno de estos sentidos direcciona el modo de observar y el uso que a posteriori que se haga de lo observado.

Los momentos de la observación

Las observaciones pueden realizarse durante un tiempo prolongado en el tiempo entonces las denominamos longitudinales o transversales pues se dan en momentos determinados. Al comienzo de la observación, la posibilidad de hacer un paneo de diferentes situaciones es una alternativa que contribuye a la riqueza de lo observado y la permanencia prolongada permite registrar cambios durante el proceso.

El proceso de la observación

En el proceso de observación podemos identificar tres momentos

a. El momento de preparación.

b. El momento de la observación propiamente dicha.

c. El momento del análisis posterior a la observación.

La preparación requiere claridad acerca de la intencionalidad de la observación que es lo que le permitirá al observador hacer foco porque se puede cometer el error que un registro exhaustivo puede llevar a una excesiva cantidad de datos difícilmente interpretables.

A su vez en el momento de la preparación es imprescindible con respecto a los instrumentos a emplear, el tipo de formato de presentación y el tipo de análisis que se realizará.

Cuando los docentes en formación comienzan a observar, aparecen algunas limitaciones ligadas a identificar problemas tanto en el registro o en su análisis.

En este sentido la construcción de la equidistancia y el aprendizaje son cuestiones para resolver previamente la observación.

Acerca de las actitudes de la observación.

Cuando asumimos el rol de observadores es a fin de ayudar a nuestros compañeros en su mejora profesional.

Una crítica constructiva necesita ser descriptiva y empezar con los aspectos positivos. Necesita la capacidad de poder ponerse en el lugar del otro.

Escuchar es una habilidad poco trabajada, implica captar más que las palabras, percibir una mirada, un gesto, un tono de voz. Implica despojarse de sus creencias y valores y poder entender que significa para el otro lo que está comunicando. La capacidad de escuchar bien permitirá al observado y al observador establecer una relación de cooperación para la búsqueda de soluciones a los problemas que se presentan.

La equidistancia expresa el déficit equilibrio que el observador construirá entre no ser ajeno a la situación sin referentes para la, ni un nativo del lugar que no puede tomar distancia de aquello que conoce (Santos Guerra ,1993).

Es importante señalar al respecto el concepto de extranjerizad, que surge de la manera de construir la equidistancia cuando se realizan las observaciones, la figura del extranjero no hace referencia a alguien que provenga de afuera sino a una actitud de interrogación, de búsqueda de sentido sobre lo que se hace cotidianamente.

Los profesores principiantes, en un intento por cubrir hasta el más mínimo detalle, tienden a describir todo, los expertos en cambio pueden distinguir lo esencial y más significativo y rechazar lo poco transcendental, ya que cuentan con una estructura que hace eficiente la búsqueda primordial Eisner 998).

Otra dificultad que encuentran los principiantes está vinculada a la objetividad, si bien lo satisfactorio sería considerar que el observador debería ser neutral es inevitable que el

observador principiante no haga intervenir sus saberes previos sus representaciones y sus concepciones sobre el objeto observado.

El momento de la observación propiamente dicha

Implica el registro de lo que se observa, este registro al comienzo puede ser meramente narrativo con sugerencias como:

- Observación de lo que ocurre.
- Descripción de estos datos en forma objetiva.
- Diferenciación en distintas columnas o en corchetes de las impresiones personales cargadas de juicio.
- Separación en el registro de la observación e interpretación.
- Inclusión de aspectos como diálogos textuales entre comillas.
- Canales y formas de comunicación.
- Exclusión de calificativos.

Además, esta observación puede estar acompañada con fotografías, video y grabaciones de audio junto con la recolección de datos.

Para que la información tenga más consistencia son imprescindibles los datos contextuales como la institución, ubicación de la tarea dentro de la institución, recursos materiales.

En referencia a la población a observar la edad de los alumnos, características generales de los mismos.

A este tipo de instrumento se lo denomina registros narrativos y son utilizados fundamentalmente para la formación inicial de docentes como modo modos de sensibilizar la reflexión de los mismos

Esta clase de registros denominados también abiertos porque captan un segmento más amplio del contexto (Evertson y Green, 1989: 321-324), se construyen en dos momentos distintos: durante la observación y después de ella.

Entre ellos tenemos las notas de campo, diarios y registros de incidentes críticos.

Los instrumentos considerados cerrados son los denominados categoriales porque contienen un número finito de categorías o unidades de observación, se limitan a registrar únicamente los elementos que figuran en su lista.

Reflexión sobre la acción

La reflexión sobre la observación

La observación está vinculada directamente con la pregunta sobre sus motivos para que observemos para evaluar, para analizar o para investigar.

La formación se vuelve fundamental al explicitar a los futuros docentes los sentidos e intenciones de la observación.

En este sentido el desarrollo de esta función formativa no es sencillo: observar para formar, formar para comprender para interpretar, para reflexionar críticamente, para revisar el accionar y para apropiarse de aquellos contenidos que de otra forma solo quedarían en una intención abstracta de comprensión.

A modo de conclusión se puede decir que un alumno reflexivo tiene un pensamiento crítico con su objeto de conocimiento, es capaz de analizar, sintetizar información, está apto para transitar de lo observarle a lo teórico y de lo teórico a lo observarle, constituyéndose en un alumno, futuro profesional, protagonista en sus proceso de formación.

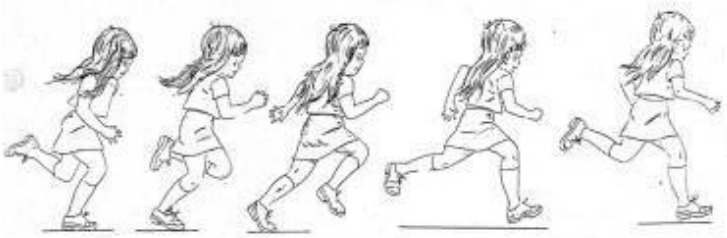
PARTE C: ANEXOS Y BIBLIOGRAFÍA.

Anexo 1

Power Point de Patrones Motores.

ESTADIOS DE LAS HABILIDADES MOTORAS – INICIAL – ELEMENTAL Y MADURO

CARRERA
Estadio maduro



Movimiento de las piernas (vista lateral)	La rodilla que se dirige de vuelta hacia adelante es levantada a cierta altura y enviada hacia adelante con rapidez. La pierna de apoyo se inclina levemente cuando la otra establece contacto con el suelo y luego se extiende rápida y completamente en la cadera, rodilla y tobillo. El largo del paso y la duración del tiempo en que el cuerpo permanece suspendido en el aire se intensifican al máximo.
Movimiento de las piernas (vista posterior)	Se produce una pequeña rotación de la rodilla y del pie que vuelve hacia adelante, mientras que aumenta el tamaño del paso.
Movimiento de los brazos	Los brazos se balancean verticalmente describiendo un gran arco en oposición a las piernas. Los brazos se encuentran flexionados a la altura de los codos en ángulo casi recto.

ESTADIOS DE LAS HABILIDADES MOTORAS – INICIAL – ELEMENTAL Y MADURO

SALTO
Estadio elemental

Movimiento de los brazos	Los brazos participan con mayor eficacia en el momento del salto. Tienen la iniciativa en el momento del despegue y luego se mueven hacia los costados para mantener el equilibrio durante el salto.
Movimiento del tronco	No se observan cambios.
Movimiento de piernas y caderas	La flexión preparatoria es más acentuada y consistente. Las piernas, caderas y tobillos se extienden más durante el despegue; sin embargo, aún permanecen ligeramente flexionados. Durante el vuelo, los muslos se mantienen en posición de flexión.

ESTADIOS DE LAS HABILIDADES MOTORAS – INICIAL – ELEMENTAL Y MADURO

SALTO
Estadio elemental

Movimiento de los brazos	Los brazos participan con mayor eficacia en el momento del salto. Tienen la iniciativa en el momento del despegue y luego se mueven hacia los costados para mantener el equilibrio durante el salto.
Movimiento del tronco	No se observan cambios.
Movimiento de piernas y caderas	La flexión preparatoria es más acentuada y consistente. Las piernas, caderas y tobillos se extienden más durante el despegue; sin embargo, aún permanecen ligeramente flexionados. Durante el vuelo, los muslos se mantienen en posición de flexión.

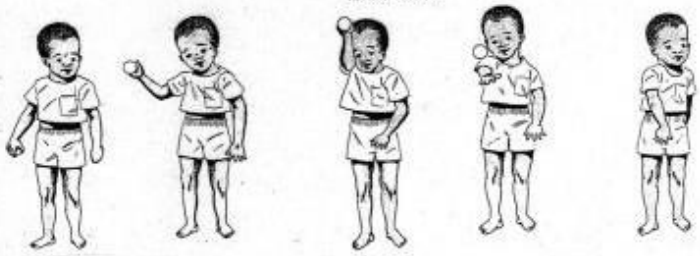
ESTADIOS DE LAS HABILIDADES MOTORAS – INICIAL – ELEMENTAL Y MADURO

SALTO
Estadio maduro

Movimiento de los brazos	Los brazos se desplazan a buena altura hacia atrás y se extienden luego hacia adelante en el momento del despegue. Los brazos se mantienen altos durante todo el salto.
Movimiento del tronco	En el momento del despegue, el tronco se encuentra flexionado en un ángulo de alrededor de 45°. Se ejerce mayor fuerza sobre la dirección horizontal del salto.
Movimiento de piernas y caderas	La flexión preparatoria es bien acentuada. Las caderas, piernas y tobillos se encuentran totalmente extendidos en el momento del despegue. Durante el vuelo, las caderas se flexionan, colocando los muslos en una posición casi horizontal a la tierra. La parte inferior de las piernas se mantiene en una posición casi vertical. El peso del cuerpo en el momento del aterrizaje conserva la inercia hacia adelante y hacia abajo.

ESTADIOS DE LAS HABILIDADES MOTORAS – INICIAL – ELEMENTAL Y MADURO

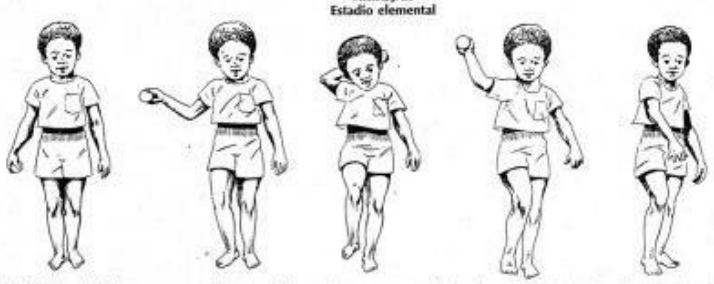
ARROJAR
Estadio inicial



Movimiento de los brazos	El movimiento de tirar es realizado principalmente a partir del codo, el cual se encuentra en posición adelantada respecto del cuerpo. El tiro consiste en un movimiento similar al de empujar. En el momento de soltar, los dedos se extienden completamente. El movimiento siguiente es hacia adelante y hacia abajo.
Movimiento del tronco	El tronco permanece perpendicular al blanco durante todo el tiro. La rotación del hombro, en el momento de tirar, es escasa. Mientras ejecuta el tiro, se produce un ligero desplazamiento hacia atrás.
Movimiento de piernas y pies	Los pies permanecen quietos, a pesar de que puede producirse un pequeño desplazamiento sin finalidad durante la preparación para el tiro.

ESTADIOS DE LAS HABILIDADES MOTORAS – INICIAL – ELEMENTAL Y MADURO

ARROJAR
Estadio elemental



Movimiento de los brazos	El brazo es balanceado como preparación, primero hacia el costado y hacia arriba y luego hacia atrás en una posición de flexión a la altura del codo colocando la pelota por detrás de la cabeza. El brazo se desplaza hacia adelante con un movimiento por encima del hombro. El impulso continúa hacia adelante y hacia abajo. La muñeca controla el tiro y la pelota se encuentra más dirigida por los dedos.
Movimiento del tronco	Durante la fase de preparación, el tronco rota hacia el lado que ejecutará el tiro. Cuando el brazo comienza la acción de tirar, el tronco rota dirigiéndose hacia atrás, hacia el lado contrario. El tronco se flexiona hacia adelante, acompañando el movimiento hacia adelante del brazo que arroja.
Movimiento de piernas y pies	El sujeto se adelanta con el pie correspondiente al mismo lado del brazo que realiza el movimiento. Se produce un desplazamiento hacia adelante del peso del cuerpo.

ESTADIOS DE LAS HABILIDADES MOTORAS – INICIAL – ELEMENTAL Y MADURO

ARROJAR
Estadio maduro

Movimiento de los brazos	El brazo se balancea hacia atrás preparándose para el tiro. El codo del mismo brazo se desplaza horizontalmente hacia adelante a medida que se extiende. El pulgar rota hacia adentro y hacia abajo y termina apuntando hacia tierra. En el momento de soltar, los dedos se mantienen juntos.
Movimiento del tronco	En la fase preparatoria del tiro el tronco se encuentra marcadamente rotado hacia el lado que arroja y el hombro correspondiente levemente descendido. Cuando comienza el movimiento hacia adelante el tronco rota a través de las caderas, columna y hombros. El hombro del lado que ejecutá el movimiento rota hasta colocarse en línea con el blanco.
Movimiento de piernas y pies	Durante la fase preparatoria del tiro, el peso descansa en el pie colocado atrás. A medida que el tronco rota, el peso es completamente desplazado en un paso hacia adelante del pie contrario al lado que arroja.

Glosario

- ✓ **Movimiento**: el movimiento en general se refiere a la acción y al cambio. Un movimiento simple es un cambio específico en la posición de un segmento corporal (…) los movimientos simples adquieren importancia el interrelacionarse, formar patrones y convertirse en actos reconocibles.
- ✓ Patrón motor (patrón de movimiento): se denomina a la combinación de movimientos organizados según una disposición espacio temporal concreta. Los patrones de movimiento comprenden desde combinaciones sencillas de dos segmentos a secuencias corporales muy estructuradas y complejas. (Wickstrom, 1983, pág. 19)
- ✓ **Habilidad motora fundamental (básica).** Las habilidades básicas son actividades motoras normales con patrones específicos, son habilidades generales que constituyen la base de actividades motoras más avanzadas y específicas, como las deportivas. Correr, saltar, lanzar, recibir, correr a gran velocidad, saltar la cuerda, dar patadas a un balón y escalar son ejemplos típicos de las consideradas habilidades motoras generales incluidas en la categoría de habilidades básicas. Para toda habilidad básica hay un criterio mínimo, más o menos definido, que le confiere especificidad. (Wickstrom, 1983, pág. 22) Patrón motor maduro.
- ✓ **El Patrón motor maduro de una habilidad básica**: es el conjunto de elementos habituales de la forma utilizada por personas expertas (…) los patrones motores maduros se relacionan con la habilidad, no con la edad; son modelos formales que representan niveles de habilidades que pueden alcanzarse en la infancia, pero que quizás no se alcancen ni en este ni en otro 16 período posterior de la vida (…) Si

no se ha adquirido hacia el final de la adolescencia, puede que nunca se aprenda, debido a la disminución gradual de oportunidades para progresar.

- ✓ **Patrón motor evolutivo**: es todo patrón de movimiento utilizado en la ejecución de una habilidad básica que cumple los requisitos mínimos de dicha habilidad, peor que no llega a ser un patrón maduro. (Wickstrom, 1983, pág. 23)
- ✓ **Estadios**: desde los años treinta, los cambios que se producen en el desarrollo de habilidades motoras se han descrito fundamentalmente en términos de progresión de estadios. El término estadio se suele utilizar en un contexto práctico, no teórico, para describir los patrones motores como pasos del proceso de desarrollo. Por consiguiente, cada estadio de una habilidad determinada se define como un patrón motor concreto que aparece en uno de los niveles progresivos del desarrollo de la habilidad. Cuando los cambios evolutivos en una actividad determinada se interpretan en término de estadios, hay que tomar decisiones respecto a cuándo termina y asimismo hay que determinar el número de estadios y las características motoras de cada uno de ellos. (Wickstrom, 1983, pág. 28) Utilizaremos los tres estadios "Inicial, elemental y maduro" planteados por (Gallahue, 1982).

Bibliografía.

Alicia R. W. de Camilloni, Susana Celman, Edith Litwin y M. del Carmen Palou de Maté (1998) La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo Paidós. Buenos Aires, Barcelona, México. La. Edición, 1998ISBN 950-12-2129-6.

Anguera, Blanco, losada, Sánchez, Algavía (1999). Diseños observacionales, cuestión clave en el proceso de la metodología observacional Metodología de las ciencias del comportamiento, ISSN 1575-9105, Vol. 3, N.º 2, 2001, págs. 135-160.

Anijovich, R (2009). Transitar la formación Pedagógica. Dispositivos y estrategias. E. Paidós.

Anijovich, R. Mora, S (2009). Estrategias de enseñanza. Otra mirada al quehacer en el aula. Aique. Grupo Editor.

Anijovich, R. y otros. (2014) El sentido de la reflexión en la formación docente. En su: Antonio Hernández Mendo, Francisco Díaz Martínez y Verónica Morales Sánchez (2010). La construcción de una herramienta observacional para evaluar las conductas prosociales en las clases de educación física. Revista de Psicología del Deporte.2010. Vol. 19, núm. 2, pp. 305-318ISSN: 1132-239X.

Camilloni, A. W. DE y M. L. Levinas. (1994). Pensar, descubrir y aprender: propuesta

Corrales N, Ferrari S, Gómez J, Renzy, G. (2012). La Formación docente en Educación Física. Perspectivas y Prospectivas, Ed. Noveduc.

Díaz Barriga, F (2003). Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo. Revista Electrónica Educativa. Universidad Autónoma de México.

Didáctica para las ciencias sociales. 4ta. ed. Buenos Aires: Aique.

Fundamentos para la Formación Docente, Diseño Curricular Jurisdiccional. Salta (2010).

Gallahue, D. (1982). Understanding Motor Development in Children. Nueva York: Jhon Wiley and Sons.

https://dgessal.infd.edu.ar/sitio/valideznacional/upload/Educaci%F3n_F%EDsica.df

Le Boulch, J. (1984). La educación psicomotriz en la escuela primaria. Buenos Aires.

Litwin, E. (2009). El oficio de enseñar: condiciones y contextos. Ed. Paidós.

Marcelo, C. y Vaillant, D. (2009). Desarrollo profesional docente. Madrid: Narcea.

Matos, Y; Pasek, E. (2008). La observación, discusión y demostración: técnicas de investigación en el aula, Laurus, vol. 14, núm. 27, mayo-agosto, 2008, pp. 33-52Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela. http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111892003.

Medina, J. & Delgado (1999). Metodología de entrenamiento de observadores para investigaciones sobre Educación Física y Deporte en las que se utilice como método la observación. Departamento de Educación Física y Deportiva, Universidad de Granada. Motricidad European Journal of Human Movement, 1999:5, 69-86. https://recyt.fecyt.es/index.php/ejhm/article/view/56145/33982.

Paidós.

Perranoud, P. (2004) Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar. Ed. Grao.

Recomendaciones para la elaboración de diseños curriculares Profesorado de Educación Inicial 2009.1a ed. - Buenos Aires: Ministerio de Educación.

repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/.../EL002807.pdf.

Ruiz Pérez (1987). Desarrollo Motor y Actividades Físicas. Ed. Gymnos.

Schön, D (1987). La formación de profesionales reflexivos. Ed. Paidós.

Transitar la formación pedagógica: dispositivos y estrategias. – Buenos Aires:

Wickstrom, (1983). Patrones motores básicos de movimiento. Ed. Gymnos.

www.rpd-online.com/article/view/473/676.

Zabalza, M (2007). La enseñanza Universitaria. El escenario y sus protagonistas