

Modelos didácticos en las clases de educación física escolar

ANA PERI

Profesora de Educación Física (ISEF). Docente del Departamento de Prácticas Corporales y orientadora de la Práctica escolar del ISEF-UDELAR. Docente orientadora de Prácticum II del IUAC
Contacto:oliviaperi@gmail.com

Recibido: 13.08.2014
Aprobado: 23.10.2014

Resumen: La presente investigación tuvo como propósito, el reconocimiento de los diferentes modelos didácticos sostenidos por los profesores de Educación Física en sus prácticas docentes en la escuela, intentando identificar los enfoques respecto de la enseñanza. Preocupa comprenderlos desde la perspectiva de los docentes que lo llevan a cabo, e indagar en relación con esos enfoques, las prácticas de evaluación, planificación y metodología, en tanto prácticas educativas asociadas al modelo didáctico. Por otra parte, se analizaron estos modelos en relación al Programa de Educación Inicial y Primaria vigente, y su eventual adecuación al tipo de propuesta escolar del cual son parte.

Palabras clave: Educación Física. Escuelas Públicas. Modelos didácticos. Programa escolar.

DIDACTIC MODELS OF PHYSICAL EDUCATION CLASSES IN PRIMARY SCHOOLS

Abstract: The purpose of this research was the recognition of different teaching models held by the physical education professors in their teaching practices at school and to identify their approaches to teaching. We are concerned to understand from the teacher's perspective and inquire regarding these approaches, their assessment practices, the planning and methodology, as educational practices associated with the teaching model. Moreover, these models were analyzed in relation to the current Program of Early and Primary Education, and their eventual adaptation to the type of school where they teach.

Key words: Physical Education. Public Schools. Teaching models. School program.

INTRODUCCIÓN

La Escuela es el lugar por excelencia definido para el sistema educativo con el objetivo de llevar a cabo los procesos de enseñanza sobre los saberes. En su dimensión socializadora, es un lugar intencionalmente instalado como reproductor/productor de cultura. Formar al niño para ser hombre, y al hombre para ser ciudadano fue históricamente uno de sus intereses fundamentales.

Esta cultura supone la definición y puesta en marcha de cierto Programa Escolar, entendido como norma pública, aquel documento explícito que establece lo que ha de enseñarse y sus fundamentos. Lo explícito se visualiza como recortes programáticos, provenientes de diversos campos disciplinares, que proponen la circulación de esa cultura que, entendidos como los socialmente significativos, ingresan a los efectos de favorecer

la inserción del ciudadano (escolar) a la sociedad y al conocimiento. Esos recortes se plantean como contenidos, los que por su complejidad y a efectos de hacer posible su enseñanza, son facilitados por aquel sujeto preparado para desarrollar su transposición¹ -el docente-, cuestión realizada desde alguna perspectiva teórica concreta.

El presente estudio busca establecer relaciones entre la intervención docente, el objeto de conocimiento y los procesos de enseñanza que el profesor lleva a cabo para que ese conocimiento se transforme en un saber posible de ser objeto enseñanza, para el eventual (aunque deseable) aprendizaje de los alumnos.

Quien desempeña el rol de docente de Educación Física, y sea cual sea la referencia explícita sobre el fundamento y tratamiento sugerido por la escuela para con la Educación Física escolar, despliega sus intenciones en el recorrido de sus configuraciones didácticas. Ellas con mayor o menor claridad sobre su propósito teórico, con mayor o menor conciencia sobre tales teorías, delinean en las prácticas educativas alguna idea respecto al hombre, la cultura y la Educación Física dentro del sistema educativo formal; en suma, su propuesta de enseñanza define sutilmente cuál es su Educación Física en y para la escuela.

LOS MODELOS DIDÁCTICOS

Al hablar de modelo y al decir de Aisenstein (1995, p. 28) se hace referencia a “una elaboración teórica abstracta la cual intenta describir la realidad a partir de la interacción de sus componentes. Un modelo, define y organiza los componentes relevantes de una acción, sea de enseñar como de evaluar”.

Los modelos didácticos se construyen a partir de la interrelación resultante entre el alumno y el maestro en torno a la circulación del saber en la escuela. Este saber se presenta histórico y contextualizado a un lugar, en un tiempo dado y en un sistema particular, el sistema educativo.

¹ Chevallard (1992), plantea que el proceso de enseñanza supone un proceso de adecuación/adaptación (transposición) de saberes “del saber sabio al saber enseñado”, proceso que desarrollaría el docente. Mediante éste, el saber académico o sabio es transformado a efectos de poder ser eventualmente un objeto de enseñanza (saber enseñado), dispuesto en condiciones epistemológicas adecuadas para entonces ser eventualmente aprendido por quien es llamado al sistema didáctico para tal finalidad: el aprendiz/alumno.

Esta circulación del saber a enseñar descansará en alguna relación con su entorno biológico (actualización académica, programas curriculares, ideología); con su entorno moral (proyecto social que legitima la práctica, contexto de pertenencia), con alguna idea para proponer su aprendizaje y su evaluación, y alguna postura en relación a la negociación política sobre su enseñanza.

La configuración del modelo expresará, en consecuencia, alguna postura sobre qué prácticas “asociadas” (la planificación, la metodología y la evaluación) a él se pondrán a circular, así como qué teorías de aprendizaje podrán sostener; correspondientemente entonces, la forma de proponer la enseñanza.

Bordoli (2007) por su parte, plantea cuatro entramados discursivos en relación al lugar del saber y el docente en el campo de la enseñanza. Los mismos permiten analizar cuatro relaciones que desde ese lugar, se establecen con el saber².

Didáctica Tradicional

Esta perspectiva surge a partir del siglo XVII. En ella,

[...] el docente y el lugar que el mismo ocupaba en el sistema didáctico se identificó como el sujeto poseedor de un saber-conocimiento [...] Este capital cultural debía ser legado por la institución escolar y era, precisamente, el maestro el sujeto encargado de garantizar esa transmisión [...] (BORDOLI, 2007, p. 11).

Los educandos asumen un papel pasivo y de espectador en su propio proceso de aprendizaje y es el docente que proporciona paulatinamente -a través de los sentidos- la adquisición del patrimonio cultural valiéndose para ello del orden, la disciplina, el intelectualismo y el verbalismo.

Forja una enseñanza basada en modelos intelectuales y morales donde “[...] para alcanzarlos hay que regular la inteligencia y encarnar la disciplina; la memoria, la repetición y el ejercicio son los mecanismos que lo posibilitan [...]” (MORANO, 1996 *apud*

² Una configuración discursiva se entiende como un arreglo estructural que permite dar cuenta del carácter abierto, inestable, relacional y dinámico (en movimiento) que subyace en toda estructuralidad discursiva (GÓMEZ SOLLANO, 2001).



PANSZA, 2000. p. 171)³. Asimismo, Bordoli (2007) plantea que en este modelo el sistema didáctico se concebía como bipolar constituido por la díada educador-educando.

Es el educador el que posee los objetos de conocimiento adquiridos en su formación -y es su experiencia que le permite realizar la selección, jerarquización y progresión de los contenidos a enseñar-, y el encargado de transmitirlos hacia los educandos. Estos son llamados a memorizar y no a conocer, estableciéndose una relación vertical, unilateral y asimétrica de dicho proceso. “[...] en este marco discursivo, el aprendizaje se producía como efecto del acto de enseñar [...]” (BORDOLI, 2007, p. 11), es decir: siempre que se enseña hay aprendizaje.

Didáctica Tecnocrática

Surge a mediados del siglo XX como consecuencia de la revolución tecnológica y la expansión económica imperante en esa época y es “[...] una corriente nueva en educación, que si bien se presenta con un carácter eminentemente técnico, instrumental, aséptico, neutral, se fundamenta en el pensamiento pragmático de la psicología conductista, en el análisis de sistemas, en la formación de recursos humanos de corte empresarial, etc. [...]” (PANSZA, 2000, p. 58). Por ello sus atributos más sobresalientes son el (a) historicismo, el formalismo, el cientificismo y el practicismo inmediato.

Existe un cambio en la naturaleza del poder en relación al saber, donde el docente pasa de tener la autoridad sobre los saberes al dominio de las técnicas, adquiriendo un papel de administrador y controlador de estímulos y respuestas de forma tal, de dar lugar a las conductas deseables y observables en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

[...] la correspondencia positiva se suponen entre el educador en tanto hacedor del acto de enseñanza y el especialista en diseño curricular en tanto técnico especializado en diagramación y programación de planes y programas de estudio [...] De esta forma, el currículum se constituye en un objeto externo para el docente, y su quehacer se ve circunscrito a la ejecución “eficaz” y “eficiente” de lo consignado en lo diseñado a priori por otros [...] (BORDOLI, 2007, p. 12).

Este modelo gira en torno a las formas, es decir a lo metodológico (al cómo enseñar) obviando la reflexión epistemológica (para qué y qué enseñar); visión fragmentaria y acrítica del conocimiento, del aprendizaje y de la realidad.

Didáctica Psicologizada

Este movimiento educativo tiene su origen en el siglo XX desencadenando otra suerte de invasión epistemológica, pasando la Psicología a tener un rol fundamental sustentando a la didáctica y a toda reflexión pedagógica.

De esta forma cambia el lugar del saber y la naturaleza de la enseñanza, lo que conlleva a que el,

[...] énfasis de la díada didáctica, educador-educando, se ubicó en este último. El lugar del maestro se configuró discursivamente como el lugar de un guía y facilitador de los procesos de aprendizaje que se deberían suscitar en los educandos [...] En este marco se postuló el guión enseñanza=aprendizaje, el cual suponía una transparencia radical entre la labor de enseñar y el acto de aprender [...]. (BORDOLI, 2007, p. 12).

Se configura una matriz en torno a la enseñanza y a lo educativo donde lo metodológico adquiere la centralidad, en tanto los saberes-conocimientos (contenidos) un lugar secundario; la atención de dicho proceso pasa por un educando que hay que “cultivar” de acuerdo con su desarrollo evolutivo.

El acto de enseñanza se reduce pura y exclusivamente a la práctica y sus formas, sustentadas en base a los saberes psicológicos, impactando fuertemente en el rol docente, desencadenando en éste, la falta de reflexión epistemológica sobre el sentido de su enseñanza y sus inter-relaciones.

Didáctica Crítica

Surge a mediados del siglo XX proveniente del campo sociológico y cuestiona de forma radical tanto al modelo Tradicional como al Tecnológico, señalando que los docentes se han preocupado especialmente por mejorar lo instrumental de sus prácticas, y no tanto por replantearse problemas teóricos centrales de la didáctica.

³ MORANO, P. Fundamentación de la Didáctica. 6. ed. México: Gernika, 1996.

Podemos destacar que el epicentro de su análisis refiere a la reflexión sobre los fines de la educación (no es técnico, sino ético, político e ideológico) y a la tarea del docente que necesita replantear su práctica desde principios teóricos fundantes de la educación y la enseñanza, apoyada en el espíritu crítico, la investigación y la autocrítica de su propia práctica, de la institución escolar, del contexto y la inter-relación de sus miembros y sus respectivos roles.

La formación didáctica de los profesores es de vital importancia para lograr transformaciones de la labor docente que realicen en las instituciones educativas, pero es insuficiente en sí misma si dicha formación deja a un lado el cuestionamiento permanente de la escuela misma, su organización, sus finalidades implícitas y explícitas, sus currículos y formas de relación (PANSZA, 2000, p. 62).

Supone a su vez la consideración de una propuesta en construcción, que se va configurando

y re-configurando a medida que se hace camino al andar y donde no hay respuestas acabadas sobre el acto educativo⁴.

Los saberes jerarquizados serán aquellos que configuran a los sujetos con relación a su pertenencia socio-económica más que al estadio evolutivo en el que se hallan [...] La contextualización de la didáctica y/o de los currículos en función de los grupos socio-económicos y culturales se constituirá en los ejes de reflexión en el campo de la enseñanza (BORDOLI, 2007, p. 13).

Por lo tanto, se constituye el acto de enseñanza como un proceso creativo donde el docente poseedor de saberes/conocimientos, articula de manera flexible y diversa los mismos al contexto particular donde pone en marcha su enseñanza, convirtiéndose en un promotor de la “cultura” y de lo “humano” a través de una relación afectiva con sus educandos. A modo de síntesis construimos el cuadro 1.

Cuadro 1: Modelos didácticos.

Elementos	DOCENTE	ESTUDIANTE	SABER	ACTIVIDAD	SISTEMA DIDÁCTICO
Modelos					
DIDÁCTICA TRADICIONAL	Sujeto poseedor del saber conocimiento	Receptor del saber conocimiento	Legado de la institución escolar a reproducir sin reflexión	Transmisión de la cultura en base a la repetición y la memoria	Díada educador educando centrada en el primero y su saber
DIDÁCTICA PSICOLOGIZADA	Guía de los procesos de aprendizaje	A cultivar según su desarrollo evolutivo	Medio para el desarrollo del sujeto en su etapa etaria	Facilita aprendizajes psicológicamente correctos	Díada educador-educando centrada en el segundo
DIDÁCTICA TECNOCRÁTICA	Domina y administra las técnicas de enseñanza	Repetidor de modelos correctos aplicados por parte del docente	Método ideal proveniente de los diseñadores del currículo, a aplicar como el científicamente válido	Transmisión de los modelos eficientes y eficaces	Díada educador-educando centrada en el método
DIDÁCTICA CRÍTICA	Sujeto que selecciona, actualiza y facilita saberes, previamente a indagar sus supuestos	Sujeto social entendido como necesariamente manipulador del conocimiento	Estructurador de los poderes sociales. Contextualizado e ideológicamente producido	Facilita saberes previamente considerados en relación a sus finalidades político-éticas	Tríada educador-educando-saber, centrada en las condiciones de producción del saber

Fuente: Elaboración propia (2011).

⁴ Debemos precisar que no es lo mismo hablar de Didáctica Crítica que de Didáctica Reinaugurada. Para profundizar en la última se puede ampliar en Bordoli (2007).



LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LA ESCUELA

Un breve recorrido histórico

Si bien desde la creación de la Escuela de la mano José Pedro Varela hasta nuestros días, se manifiesta la intención de desarrollar la Educación Física; haremos énfasis en algunos puntos de inflexión en su recorrido respecto a su vínculo con lo escolar, que anteceden a su relación actual.

En 1911, toma un impulso importante con la creación de La Comisión Nacional de Educación Física, nombrada por el poder ejecutivo (CNEF, 1949, p14). Dentro de sus fines se encuentra el proyectar un Plan de Educación Física obligatoria en las escuelas de instrucción primaria y secundaria.

En 1979, se aprueba un nuevo programa de Enseñanza Primaria, donde se incorpora la Educación Física mediante una propuesta de planificación por objetivos dentro de una concepción fuertemente tecnológica. Los contenidos propuestos eran las formas básicas, los movimientos gimnásticos, los juegos, los pre-deportes y las danzas.

La CNEF aprobó el “Programa de Educación Física, Deporte y Recreación para nivel Escolar” en 1986. Se plantea, una planificación por objetivos, estableciendo como objetivos generales: la educación para la salud, la educación del movimiento, la educación por y para el rendimiento, la educación estética, educar por y para el juego, y la educación para el tiempo libre.

Es recién en los años 2005 y 2006, donde irrumpen en el escenario dos acontecimientos trascendentes: por un lado se aprueba el nuevo Programa de Educación Física Escolar, elaborado por el Ministerio de Deporte y Juventud (ex CNEF), en coordinación con el Consejo de Educación Primaria. Por otro, el Proyecto de Ley (elevado por el Poder Ejecutivo el 11 de diciembre de 2006) que, enviado por el entonces Presidente de la República Dr. Tabaré Vázquez, se aprueba en el Parlamento declarando “obligatoria la Educación Física en toda la Enseñanza Primaria del país”.

En el nuevo Programa se destaca la concepción integral del desarrollo del niño, considerándose a la Educación Física una materia más del currículo escolar, potenciadora del aprendizaje.

Finalmente, es en el 2008 con el nuevo Programa Escolar del Consejo de Educación Primaria, donde se realiza un giro histórico, incorporándose la Educación

Física al currículo obligatorio escolar. En él se plantean un conjunto de conocimientos para ser enseñados a todos los alumnos. Serán los Maestros y los docentes de Educación Física en su Escuela, quienes como profesionales autónomos realicen la contextualización necesaria respetando las especificidades del ámbito rural o urbano, la edad de los alumnos, sus condiciones culturales entre otras singularidades.

La Educación Física en este Programa Escolar se concibe como:

[...] un área de conocimiento que busca intervenir intencional y sistemáticamente en la construcción y el desarrollo de la corporeidad y la motricidad de los niños apuntando a la formación integral de los alumnos. Contribuye a los objetivos generales de la Educación Primaria al trabajar desde el juego y el movimiento, factores básicos para el desarrollo y la construcción de la personalidad del niño. Es un espacio privilegiado para el tratamiento de lo grupal, el relacionamiento y el vínculo de los niños entre sí y con el adulto en un clima democrático [...]. (CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA, PEIP, 2008, p. 236).

Los docentes son parte del Consejo de Educación Inicial y Primaria (C.E.I.P.) en relación funcional y se conciben como intelectuales transformadores. Su práctica debe enmarcarse, en una perspectiva crítica de la enseñanza.

La Didáctica Crítica como praxis emancipadora valora las distintas formas de acceso al conocimiento, no limitándose a la transmisión y reproducción de información. [...] se ocupa de la construcción continua de su propia identidad como teoría de enseñanza con significado en los escenarios socio-históricos en que se inscriben. [...] investiga y produce conocimientos en forma permanente a través de modelos dialógicos de comunicación intersubjetiva y de formación. (CONSEJO DE EDUCACIÓN INICIAL Y PRIMARIA, PEIP, 2008, p. 27).

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

Es objetivo de esta investigación dar cuenta del estado de la cuestión en materia de los modelos didácticos que circulan en las clases de Educación Física en Primaria, procurando establecer relaciones con el programa escolar vigente (PEIP).

Se desprenden como objetivos específicos: la identificación de los enfoques sostenidos respecto a la

enseñanza de la Educación Física, el comprenderlos desde la perspectiva de los docentes que los llevan a cabo, el establecer relaciones en el entramado de sus prácticas vinculadas a las propias de evaluación, planificación y las metodologías empleadas respecto al enfoque de enseñanza concreto.

DISEÑO METODOLÓGICO

Se optó por un diseño mixto, en el cual la unidad de análisis la constituye el docente. En una primera etapa se realizó un estudio exploratorio, aplicándose un cuestionario semi-abierto a el total de docentes efectivos (ver cuadro 2)⁵ de las escuelas de Montevideo, Maldonado y Paysandú (2011).

La selección toma estos tres departamentos por contar con centros de formación docente en Educación Física públicos, entiéndase como un contexto relevante para definir el estudio, considerando que la proximidad a ellos pudiera aportar entre otras cuestiones a la formación permanente de sus profesores y profesoras.

Una segunda entrada al campo se realizó mediante entrevistas en profundidad con el fin de confirmar cada uno de los modelos que surgieron del análisis de la primera etapa.

RESULTADOS DE LA PRIMERA ETAPA

El presente artículo da cuenta de los resultados obtenidos en la primera etapa de las mencionadas en relación al alcance de la investigación.

Nivel de respuesta

Se presenta en el cuadro 2 la distribución de respuestas de los docentes a los formularios discriminados por sede. Cabe resaltar que el formulario fue entregado a la totalidad de los docentes (246).

Cuadro 2: Distribución de respuesta al formulario de encuesta.

Respuestas obtenidas SEDES	Total de docentes efectivos	Total de formularios entregados	Total de profesores encuestados	No responden formulario	No devuelven formulario	Total de respuestas obtenidas
Montevideo	147	147	102	4	41	102
Maldonado	52	52	52	0	0	52
Paysandú	47	47	36	7	4	36
Totales	246	246	190	4	45	190

Fuente: Elaboración propia (2014).

⁵ Se entiende por docente efectivo aquel que ingresó por concurso al Consejo de Educación Inicial y Primaria.

Procesamiento de formularios

Para el procesamiento de los formularios se atendió especialmente a una lectura espiralada que consideró:

1. La definición de enseñanza que cada profesor expresaba en el formulario, con los posibles modelos didácticos establecidos en el marco teórico.

2. Aquellas definiciones, vehiculizadas por las prácticas de planificación, la selección de contenidos, y las prácticas de evaluación que decían emplear los profesores.

3. Todo lo anterior, sumado a un nuevo relato: las expresiones sobre las buenas y malas prácticas que a criterio de los encuestados realizaban en la escuela. En este caso se profundizó la atención sobre las formas (métodos) de enseñanza de los contenidos, una suerte de materialización de la educación física escolar que en ellas se formulaba.

Modelos didácticos surgidos de la primera etapa de la investigación

Se despliegan inicialmente y a modo de ejemplo los siguientes cuadros, que dan cuenta del análisis tipo de los formularios relevados y del estilo de lectura realizado. En los mismos se seleccionan a la izquierda, categorías de análisis y a la derecha una síntesis descriptiva de la respuesta docente. En la última fila de estos cuadros se categoriza al docente en un modelo en función de las respuestas anteriores, partiendo de la base que dicha categorización muestra una posible tendencia sobre cierto modelo didáctico predominante.

Cuadro 3: Ejemplo de modelo psicologizado.

Categoría de Análisis	Respuesta docente	Formulario 4F
Definición de enseñanza	Proceso para el desarrollo integral del niño	
Buena práctica (a criterio del docente)	Aquellas que suponen una motivación para los niños	
Mala práctica (a criterio del docente)	Las que son difíciles por el terreno de juego	
Planificación, importancia y elementos a tener en cuenta	Muy importante. Los intereses del niño y recursos disponibles.	
Contenidos trabajados en orden de prioridad ¿Por qué?	Juegos deporte y gimnasia Motivantes y sirven como medio a la formación de valores	
Evaluación	Diaria. Comportamiento	
<i>Tendencia al modelo Psicologizado</i>		

Fuente: Elaboración propia (2013).

En este caso la definición de enseñanza aparece focalizada en el proceso de desarrollo de los niños. La planificación pondera sus intereses y se ve una especial atención en proponer actividades que sean motivantes para ellos. La selección de contenidos se pone al servicio de la formación en valores. El lugar del docente aparece como facilitador del proceso del estudiante y el contenido adquiere un lugar secundario. La díada educador–educando halla como protagonista a éste último.

Cuadro 4: Ejemplo de modelo tradicional.

Categoría de Análisis	Respuesta docente	Formulario 3C
Definición de enseñanza	transmitir conocimientos, desarrollar capacidades, motivar para aprender	
Buena práctica (a criterio del docente)	mini tenis, motivante y de buena recepción por parte de los alumnos	
Mala práctica (a criterio del docente)	Ninguna	
Planificación importancia y elementos a tener en cuenta	niveles, edades, perfil del grupo, época del año ordenar contenidos, organizar secuencias, ordenar la enseñanza para logros	
Contenidos trabajados en orden de prioridad	juegos, deporte, gimnasia	
¿Por qué?	actividades motivantes y con interés de niños y niñas.	
Evaluación	visión de la asimilación del contenido	
Tendencia al modelo Tradicional		

Fuente: Elaboración propia (2013).

La concepción de enseñanza se basa fundamentalmente en la responsabilidad de transmitir, colocándose el docente en el lugar de quién tiene el conocimiento-saber. La planificación aparece como una herramienta importante para conseguir los logros y por su parte la evaluación cumple la función verificadora del aprendizaje del alumno. El alumno no aparece más que como receptor de ese saber. Se confirma así la díada educador–educando centrada en el primero.

Cuadro 5: Ejemplo de modelo tecnocrático.

Categoría de Análisis	Respuesta docente	Formulario 27 (P)
Definición de enseñanza	Transferir contenidos	
Buena práctica (a criterio del docente)	Cuando visualizo avances, producto de la ayuda del profesor y compañeros	
Mala práctica (a criterio del docente)	Actitudes de los alumnos	
Planificación importancia elementos a tener en cuenta	Ordena para mejorar las secuencias Características del grupo, infraestructura, clima	
Contenidos trabajados en orden de prioridad	Deporte gimnasia, anatomía	
¿Por qué?	Bases para ingresar a Secundaria	
Evaluación	Alcance logrado en la enseñanza del contenido	
Tendencia al modelo Tecnocrático		

Fuente: Elaboración propia (2013).

La definición de enseñanza aparece como “transferir conocimientos” lo que puede dar cuenta que el modelo ideal a ser enseñado proviene del currículo y la tarea del docente constituye en planificar secuencias y progresiones ordenadas; el estudiante tiene la responsabilidad de reproducir el contenido como se lo enseña el docente. A su vez, en la elección de los contenidos prioriza la necesidad de prepararlos para las exigencias planteadas por el currículum planteado por Secundaria.

Cuadro 6: Ejemplo del modelo crítico.

Categoría de Análisis	Respuesta docente	Formulario 14 HC
Definición de enseñanza	Crear condiciones para crear conocimiento nuevo. El que enseña aprende también en la interacción con el saber y el alumno.	
Buena práctica (a criterio del docente)	Proyecto Sudamérica 2010 con padres y maestros sobre fútbol, básquetbol y handball planteo de situaciones de juego, a partir de ellas se anotaban 5 situaciones y luego se presentaban. Vimos funcionamiento en equipo, técnica, estrategia, intereses del deporte profesional, objetivos comunes, camino al éxito	
Mala práctica (a criterio del docente)	Problemas de conducta, violencia física y verbal hacia cualquier persona	
Planificación importancia elementos a tener en cuenta	Valor esencial, se planifica, se replanifica, se buscan alternativas. Necesidades, intereses, gustos, importancia del contenido, programa contexto	
Contenidos trabajados en orden de prioridad	Juegos cooperativos, Habilidades motrices, deporte escolar, danza, ritmo	
¿Por qué?	Por lo que necesita la escuela, y el enfoque socializador y cultural	
Evaluación	Es vital igual que la planificación. Se realiza en cada clase a partir de la reflexión de lo trabajado y una vez al año una evaluación que viene de los coordinadores. Se evalúa proceso de desarrollo del curso y evaluación de la enseñanza y del aprendizaje	
Tendencia al modelo crítico		

Fuente: Elaboración propia (2013).

Aparece el concepto de producción de conocimiento, poniendo en juego el saber tanto del docente como el del alumno. Hay un intención de problematizar contextualizadamente el contenido a ser enseñando a través de una actividad facilitadora de saberes. Podemos inferir la tríada educando-educador-saber centrada en las condiciones de producción del saber. Se enfatiza la lectura sobre la categoría de análisis “buena práctica”, en la cual se incluirían aspectos centrales sobre su enseñanza como tal, y su consideración política en función de los intereses en tanto trabajo profesional, y todo esto considerado atendiendo a un sistema abierto a la escuela y a las familias.

Finalizada esta etapa de análisis preliminar de los formularios obtenidos, surge el cuadro siguiente que da cuenta de una primera aproximación sobre el estado de situación en materia de modelos didácticos en la escuela.

Cuadro 7: Distribución de modelos didácticos en la escuela.

Modelos didácticos	Tradicional	Psicologizado	Tecnocrático	Crítico	Sin definir
SEDES					
Montevideo	26	48	1	4	23
Maldonado	7	14	14	1	16
Paysandú	4	13	6	1	12
Totales	37	75	21	6	51

Fuente: Elaboración propia (2013).

El cuadro 7 evidencia que el modelo didáctico que en principio predomina entre los docentes de Educación Física, es el psicologizado, seguido del modelo tradicional, del modelo tecnocrático y muy alejado aparece el modelo crítico. La tendencia se puede confirmar en cada sede en las que se llevó a cabo el estudio, a excepción de Maldonado en el cual el modelo tecnocrático y el psicologizado llevan la misma cantidad de docentes.

Un número considerable de formularios se agruparon bajo la variable "sin definir". Para estos casos, al momento del análisis, no nos fue posible establecer una tendencia a alguno de los modelos; en ellos, por ejemplo, aparecían elementos sea de la evaluación o de la metodología, que correspondían a diferentes modelos, o por el contrario la información no era suficiente para determinar una tendencia a algún modelo de los definidos en la investigación. Cabe resaltar que dichos formularios no generan divergencias tales en el tipo de respuestas que puedan suponer estar en presencia de un nuevo modelo.

CONCLUSIONES PRELIMINARES

Dado lo preliminar del estudio y el alcance del mismo, no es posible encasillar a los docentes en un único modelo. Tomamos aquellos elementos del discurso que entendimos a nuestro criterio, primaban sobre los otros y así establecimos las tendencias a los diferentes modelos. Será necesario superarlo mediante técnicas cualitativas a fin de evitar reduccionismos, intentando comprender más acabadamente el modelo didáctico desde la voz de los implicados.

No obstante de esta primera entrada al campo profesional de la Educación Física en la Escuela, se pueden aproximar posibles conclusiones que aporten a la reflexión en el campo.

Se reconocen los cuatro modelos trabajados desde nuestro enfoque: el tradicional, el tecnocrático, el psicologizado y el crítico, apareciendo con mayor posicionamiento dentro del alcance del estudio, el modelo psicologizado.

En relación a la enseñanza, puede decirse que la tendencia general es conceptualizarla como la tarea que desarrolla el docente para provocar el aprendizaje del estudiante; la relación entre la enseñanza y el aprendizaje es de "causa y efecto". Aparecen, casos puntuales en donde se entendería a la ésta como una práctica educativa capaz de producir saberes.

La planificación se conceptualiza como un dispositivo importante y necesario a aplicar y a seguir, pero suficientemente flexible para poder adaptarse a las necesidades de los educandos y de los diferentes requerimientos institucionales. Se observa alguna mirada diferente, que concibe la planificación como una configuración más de la enseñanza y por lo tanto posible de ser construida y re construida permanentemente en procura de la buena enseñanza (FENSTERMARCHER, 1989).

En relación a la evaluación, se puede decir que mayoritariamente no forma parte de las tareas cotidianas de los docentes y no se la relaciona con la enseñanza ni con la construcción del conocimiento (SARNI, 2011). La tendencia general en este sentido es a comprender la evaluación como mecanismo de control y seguimiento de los aspectos conductuales y no como integrante de la enseñanza.

Relacionando los resultados hallados con la mirada que plantea el programa vigente (PEIP) sobre la enseñanza, podemos ver que a nivel intracurricular, en lo relativo al área del conocimiento corporal, la tendencia al modelo psicologizado, encontraría eco en los objetivos que mayoritariamente se traza el área: intervenir sistemáticamente en el desarrollo de la corporeidad y la motricidad del niño apuntando a su formación integral. Estos mismos objetivos aparecen, a su vez, en el programa creado en el 2005, -el inmediato anterior al actual-, que prioriza la concepción integral del desarrollo del niño. El mismo se propone como objetivo general contribuir al desarrollo de la persona a través de la motricidad.

La presencia de los modelos tradicional y tecnocrático en materia de enseñanza, puede corresponderse con resabios de programas anteriores diseñados por la CNEF en dónde se establecía la planificación por objetivos.



En sus fundamentaciones generales, el programa vigente plantea la necesidad de orientar la enseñanza hacia una didáctica crítica, entendida como praxis emancipadora que valora las distintas formas de acceso al conocimiento. Promueve al docente como intelectual transformador, ubicándolo como portador de conocimientos crítico, reglas y valores, los cuales se explicitan y problematizan conscientemente con el alumno, con los contenidos específicos y con la comunidad en general.

En el presente estudio fueron muy pocos los casos en que aparecieran aspectos como los antedichos que puedan dar cuenta de la presencia de una tendencia al modelo crítico.

Podríamos concluir entonces que se estaría muy alejado de desarrollar una didáctica crítica que apunte a la producción de conocimiento desde la Educación Física en la Escuela.

Es de esperarse que siendo tan reciente la inclusión curricular de la Educación Física en la escuela, con su consecuente integración programática, coexistan diferentes tendencias de modelos que han sido parte de su recorrido histórico. Será el desarrollo del propio campo que hará las veces de impulso renovador de nuevos aires para la Educación Física Escolar.

REFERENCIAS

AISENSTEIN, Á. **Curriculum presente, ciencia ausente. El modelo didáctico de la EF, entre la escuela y la formación docente.** Buenos Aires: Miño y Dávila, 1995.

AISENSTEIN, Á. **Repensando la Educación Física Escolar.** Buenos Aires: Novedades Educativas, 1999.

ANEP. **Administración Nacional de Educación Pública.** República Oriental del Uruguay. Consejo de Educación Primaria, 2007.

BLANCO, R. **Educación Física: un panorama de su historia.** Montevideo, 1948.

BORDOLI, E. Los saberes en juego en el acto de enseñanza. **Revista Quehacer educativo**, n. 86, p. 10 -15, 2007.

CAMILLONI, A. *et al.* **Corrientes didácticas contemporáneas.** Buenos Aires: Paidós, 1996.

CARR, W. **Una teoría para la educación. Hacia una investigación educativa crítica.** Barcelona: Morata, 1996.

CARR, W.; KEMMIS, S. **Teoría Crítica de la enseñanza: la investigación acción en la formación del profesorado.** Barcelona: Martínez Roca 1998.

CEIP. **Programa de Educación Inicial y Primaria.** Uruguay: ANEP, 2008.

CHEVALLARD, I. **La transposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado.** Buenos Aires: Aique, 1992.

CNEF. **La Educación Física y la Recreación en el Uruguay: origen. Plan de Acción.** Montevideo: CNEF, 1949.

FELDMAN, D. La mirada de los otros: perspectivas sobre el cotidiano escolar. In: **Seminário Internacional: As Redes de conhecimento e a tecnologia, III**, UERJ/ANPED, Rio de Janeiro, 2005.

FENSTERMARCHER, G. Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza. In: WITTROCK, M. **La investigación de la enseñanza.** Barcelona: Paidós Educador, 1989. p.150-179.

GIROUX, H. **Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje.** Barcelona: Paidós, 1990

GÓMEZ SOLLANO, M. Formación de sujetos de la educación y configuraciones epistémico-pedagógicas. In: GÓMEZ SOLLANO, M.; OROZCO FUENTES, B. (Coord.). **Pensar lo educativo. Tejidos conceptuales.** México: SADE-Plaza y Valdés, 2001. p. 55-73.

PANSZA, M. **Didáctica y Currículo.** México: Gernika, 2000.

SARNI, M. **La Evaluación en Educación Física Escolar: para qué, qué y cómo evaluar.** Un asunto sujeto a concepciones. España: EAE, 2011.