

García, Silvina Raquel

**Supuestos que subyacen a la
planificación y al desarrollo
de la enseñanza de la
educación física en las
escuelas secundarias de la
ciudad de Villa María**

**Tesis para la obtención del título de
posgrado de Doctora en Educación**

Directora: Maine, Claudia Amelia

Documento disponible para su consulta y descarga en Biblioteca Digital - Producción Académica, repositorio institucional de la Universidad Católica de Córdoba, gestionado por el Sistema de Bibliotecas de la UCC.



[Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-No Comercial-Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)



**UNIVERSIDAD
CATÓLICA DE CÓRDOBA**

Universidad Jesuita

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**SUPUESTOS QUE SUBYACEN A LA PLANIFICACIÓN Y AL DESARROLLO DE
LA ENSEÑANZA DE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN LAS ESCUELAS
SECUNDARIAS DE LA CIUDAD DE VILLA MARÍA.**

Línea de investigación:

**Curriculum, Saberes y Prácticas; Prácticas de enseñanza –planificación, gestión,
evaluación de los aprendizajes- en los distintos campos de conocimiento**

SILVINA RAQUEL GARCÍA

DIRECTORA DOCTORA CLAUDIA AMELIA MAINE

Tesis para optar al título de Doctor en Educación

VILLA MARIA

Agosto 2024

Dedicatoria

Dedico esta tesis doctoral a mi familia, que siempre me tuvo confianza, y, especialmente, a Fabricio y Santiago, mis apoyos, mis amores, por alentarme y creer en mí.

Agradecimientos

Antes de comenzar con el informe, creo oportuno agradecer la colaboración de todas las personas que han hecho posible esta investigación.

A mi familia, por comprenderme, sostenerme, acompañarme y estimularme. Especialmente a mi mamá, docente de alma, por animarme a la distancia, leer mis escritos y ayudarme a mejorar.

A mis amigos, por comprender mis ausencias y alentarme a seguir.

A mis compañeros de trabajo, por compartir y enriquecer mi camino.

A la Dra. Claudia Amelia Maine, directora de esta investigación, por su orientación y generosidad.

A los docentes que participaron del estudio con gran predisposición.

A mis colegas del doctorado, por perseverar a mi lado.

A todos, gracias.

Resumen

Este trabajo de corte interpretativo identifica los supuestos que subyacen a la planificación y al desarrollo de la enseñanza de la Educación Física en las escuelas secundarias de la ciudad de Villa María. Para ello, recupera las dimensiones conceptuales, epistemológicas, afectivas, sociales e ideológicas de las narraciones de docentes y las tensiona con la planificación y el desarrollo de sus clases. Con la información obtenida, reconoce las concepciones educativas y pedagógicas desde las que los docentes responden en sus prácticas al perfil de estudiante, al propósito educativo y a la metodología aplicada, en correlación con las políticas educativas nacionales, jurisdiccionales e institucionales. Se trata de un estudio relevante para la Educación Física, que focaliza en un posicionamiento pedagógico a partir del cual se planifica y se desarrolla su enseñanza. Las reflexiones alcanzadas dan cuenta que, en los docentes, subyacen supuestos que interfieren en la construcción individual de estas concepciones, en el mismo sentido en que atraviesan las trayectorias de los estudiantes e intervienen en las condiciones en las que cada uno desarrolla su experiencia escolar.

Palabras clave: planificación, enseñanza, supuestos subyacentes, educación física, escuela secundaria

ÍNDICE

Introducción General.....	10
1 CAPÍTULO I. Planteo de la investigación.....	11
1.1 Introducción.....	11
1.2 Fundamentación	11
1.3 Contexto de referencia.....	12
1.4 Planteo del problema	15
1.5 Objeto de la investigación	15
1.6 Preguntas de investigación	16
1.7 Objetivos de la investigación.....	17
1.7.1 Matriz con preguntas de investigación, objetivos y enfoque analítico.	18
1.8 Organización del trabajo.....	19
1.8.1 Gráfico de triangulación de datos	19
1.9 Relevancia científica y social de la investigación	20
1.10 Supuestos de partida	21
1.11 Principales antecedentes de la investigación	21
1.12 Síntesis del capítulo.....	27
2 CAPÍTULO II: Marco teórico y conceptual.....	29
2.1 Introducción.....	29
2.2 Concepto de supuestos teóricos.....	30
2.3 La educación en la Argentina	34
2.3.1 La educación secundaria.....	36

2.3.2	La Educación Física en el nivel secundario.....	39
2.4	El contexto actual	43
2.4.1	La escuela secundaria	46
2.5	La planificación	49
2.5.1	Historia de la planificación.....	52
2.5.2	La planificación en la educación secundaria	54
2.5.3	La planificación de la Educación Física	59
2.5.4	El análisis de la planificación	62
2.6	La dimensión pedagógica	74
2.6.1	El educador como planificador y desarrollador de la enseñanza.....	74
2.6.2	Las trayectorias escolares	77
2.6.3	La dimensión didáctica.....	79
2.7	Operacionalización de las categorías de análisis	83
2.8	Síntesis del capítulo.....	83
3	CAPÍTULO III: Marco metodológico	85
3.1	Introducción.....	85
3.2	Enfoque metodológico.....	85
3.3	Fases de la investigación	87
3.3.1	Aproximación al objeto de estudio	88
3.3.2	Unidad de análisis: población y muestra	89
3.3.3	Técnicas e instrumentos de recolección de datos	91
3.4	Obstáculos de investigación	100

3.5	Ética, validez y consistencia interna.....	101
3.5.1	Resguardos Éticos.....	101
3.5.2	Validez externa e interna	101
3.5.3	Consistencia interna.....	102
3.6	Síntesis del capítulo.....	102
4	CAPÍTULO IV: Análisis de datos	103
4.1	Introducción.....	103
4.2	Análisis de datos.....	103
4.2.1	Matriz general.....	105
4.2.2	Información obtenida de los instrumentos aplicados al docente 1.	106
4.2.3	Información obtenida de los instrumentos aplicados al docente 2.	113
4.2.4	Información obtenida de los instrumentos aplicados al docente 3.	120
4.2.5	Información obtenida de los instrumentos aplicados al docente 4.	125
4.2.6	Información obtenida de los instrumentos aplicados al docente 5.	130
4.2.7	Información obtenida en la entrevista al informante clave.....	136
4.2.8	Síntesis del capítulo.....	137
5	CAPÍTULO V: Resultados y discusión	138
5.1	Introducción.....	138
5.2	Matriz que sintetiza los supuestos identificados.....	139
5.3	Análisis de las categorías presentadas	141
5.3.1	“Contexto pedagógico y curricular” y subcategoría “Diseño de la planificación”.....	141
5.3.2	“Concepciones pedagógicas” y subcategoría “Perfil del estudiante”	144

5.3.3	“Concepciones pedagógicas” y subcategoría “Propósitos educativos”	148
5.3.4	“Concepciones pedagógicas” y subcategoría “Metodologías seleccionadas”	152
5.3.5	“Contexto pedagógico y curricular” y subcategoría “Uso del espacio y del tiempo” .	155
5.3.6	“Contexto pedagógico y curricular” y subcategoría “Clima institucional y de clase”	158
5.3.7	“Intencionalidades, valoraciones y concepciones de la Educación Física” y subcategoría “Acerca de la enseñanza de la Educación Física”	161
5.3.8	“Intencionalidades, valoraciones y concepciones de la enseñanza de la Educación Física” y subcategoría “Intencionalidades formativas del docente”	166
5.3.9	“Intencionalidades, valoraciones y concepciones de la Educación Física” y subcategoría “Expectativas del rol del docente y del estudiante”	170
5.4	Síntesis del capítulo	173
6	CAPÍTULO VI: Consideraciones finales	174
6.1	Introducción.....	174
6.1.1	Conclusiones.....	174
6.1.2	Propuesta de acciones	180
6.1.3	A modo de cierre	182
7	Bibliografía	183
8	Anexos	191
8.1	Consentimiento informado	191
8.2	Entrevistas digitalizadas	192
8.2.1	Entrevista 1	192
8.2.2	Entrevista 2.....	195
8.2.3	Entrevista 3.....	201

8.2.4	Entrevista 4.....	204
8.2.5	Entrevista 5.....	207
8.2.6	Entrevista a informante clave	210
8.3	Narrativas	214
8.3.1	Narrativa 1.....	214
8.3.2	Narrativa 2.....	215
8.3.3	Narrativa 3.....	218
8.3.4	Narrativa 4.....	219
8.3.5	Narrativa 5.....	220
8.4	Observaciones de clases	221
8.4.1	Escuela 1.....	221
8.4.2	Escuela 2.....	223
8.4.3	Escuela 3.....	225
8.4.4	Escuela 4.....	227
8.4.5	Escuela 5.....	229
8.5	Análisis de planificaciones	231
8.5.1	Escuela 1.....	231
8.5.2	Escuela 2.....	233
8.5.3	Escuela 3.....	235
8.5.4	Escuela 4.....	237
8.5.5	Escuela 5.....	239

Introducción General

Este trabajo de investigación se presenta en seis capítulos. Inicia con el encuadre general de la investigación, en el que se expone el problema y se describe el contexto de referencia. Se revelan los interrogantes de la investigación y los objetivos, en busca de enunciar las intencionalidades perseguidas y de establecer las categorías de análisis. Además, se identifican las investigaciones y los artículos académicos como antecedentes relevantes.

En el segundo capítulo, se propone un marco de referencias conceptual, teórico y normativo. Se describe el régimen académico de la Educación Secundaria argentina, su organización estructural y el contexto que atraviesa hasta llegar a la Educación Física. Se presenta a la Escuela Secundaria como espacio central para repensar didáctica y pedagógicamente las trayectorias escolares y el rol docente en los nuevos escenarios educativos. Se aborda la planificación desde el enfoque normativo y estratégico, sus alcances curriculares para el nivel secundario, en general, y para la Educación Física, en particular.

En el tercer capítulo, se justifica metodológicamente la investigación mediante la presentación de un diseño aplicable a la educación con elementos de guía para reconocer las concepciones educativas y pedagógicas desde las que los docentes planifican y desarrollan la enseñanza de la Educación Física. Se muestran los instrumentos y los procedimientos desarrollados para recoger información y las categorías de análisis identificadas.

En el cuarto capítulo, se exponen, por medio de matrices gráficas, los datos recolectados. Se identifican las principales ideas obtenidas; se agrupan, interpretan y establecen relaciones preliminares.

En el quinto capítulo, se resumen los hallazgos fundamentales logrados en el trabajo de campo y se los vincula con el marco teórico para plantear la discusión. Se exhiben mapas conceptuales y matrices por cada categoría y subcategoría de análisis, con argumentos teóricos y conceptuales que los sustentan.

En el capítulo seis, se alcanzan conclusiones, con un marcado posicionamiento pedagógico, que manifiestan la contribución que el estudio realiza al interpretar los supuestos que subyacen a la planificación y el desarrollo de la enseñanza de la Educación Física en las escuelas secundarias de la ciudad de Villa María.

Para terminar, se muestra la bibliografía consultada y los anexos.

1 CAPÍTULO I. Planteo de la investigación

1.1 Introducción

En este capítulo, se aborda el encuadre general de la investigación.

Para ello, se delimita y se justifica el tema de estudio y se establecen las primeras relaciones con el enfoque analítico, se expone el problema y se describe el contexto de referencia como argumento necesario para caracterizar este planteo.

También, se revelan los interrogantes de la investigación y los objetivos como guías que enuncian las intencionalidades perseguidas y que dan el puntapié para establecer las categorías de análisis que reflejan los vínculos y las conexiones esenciales que se estudian.

Se presenta la relevancia científica y social de la investigación y el supuesto del cual se parte.

Además, se recapitulan los antecedentes más relevantes y se identifican las investigaciones y los artículos académicos de especial utilidad y respaldo.

Para finalizar, se sintetiza lo desarrollado en el capítulo.

1.2 Fundamentación

Para delimitar y justificar el tema de estudio, resulta necesario identificar a la Educación Física como una asignatura en el nivel secundario argentino, que participa en la formación corporal de los adolescentes e impacta en la construcción de su corporeidad, lo que favorece la educación integral. Tal es así que se comprende en la realización corporal y motora, acciones motrices con potencial de aprendizaje y, a la vez, creadoras de importancia en lo que respecta al valor educativo, donde se involucran, de manera agrupada, elementos cognitivos motrices y socioafectivos (Fotia, 2015).

Al intervenir pedagógicamente, se aporta al desarrollo motriz y se propone la construcción de aprendizajes significativos en el marco de escuela, la cual, al definir el currículo a través de su proyecto institucional, parte de lo establecido obligatoriamente en los documentos de trabajo nacionales y provinciales, que respetan, prioritariamente, la realidad de la escuela. En este sentido, resulta válido pensar que se otorga un gran protagonismo a los docentes, que son los diseñadores de las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en el aula y, en definitiva, son quienes tienen la capacidad de hacer que el currículo acontezca.

Tal como se expresa en el *Documento de acompañamiento nro. 18, Conceptualizaciones. Planificaciones de la enseñanza (Unidad didáctica, Proyecto didáctico y Secuencia didáctica)*:

La tarea de planificación constituye una instancia de toma de decisiones

didácticas y pedagógicas que involucran al docente, porque cuando planifica hace explícitas sus intenciones, anticipa sucesos, elige y organiza determinados cursos de acción, previendo que todos los estudiantes puedan aprender. La planificación es una herramienta que pone de manifiesto la manera que tienen los docentes de pensar la enseñanza y de intervenir a modo de hipótesis de trabajo, las cuales podrán ser reformuladas y ajustadas en función de las situaciones que surgen en lo cotidiano, de las respuestas que vaya logrando en los estudiantes. Por lo tanto, la planificación no es algo cerrado, sino que puede y necesita ser objeto de revisión y ajuste permanente. (Secretaría de Promoción, Igualdad y Calidad Educativa, 2018a, p. 2)

En este sentido, se organizan las acciones que suceden en el aula, donde la reflexión aparece en sentido pedagógico e intenta acortar la distancia que se ubica entre la teoría y la práctica. La planificación, como parte constitutiva del proceso educativo, establece la oportunidad de anticiparse al construir las particularidades de los acontecimientos que se van a desarrollar.

La planificación se construye en la interacción de los intereses y demandas de los estudiantes y las intencionalidades formativas que la escuela se propone. En esta línea, planificar implica un gran compromiso porque, al hacerlo, el docente está configurando de un determinado modo la experiencia escolar en la que participarán los estudiantes, recortando de una cierta manera el mundo que va a enseñar. (Secretaría de Promoción, Igualdad y Calidad Educativa, 2018a, p. 2)

El diseño curricular no tiene un propósito en sí mismo. Encuentra su espacio de concreción en las escuelas, motivo por el cual, el logro de los objetivos que se propone se ve influenciado por lo que acontece en las aulas. Desde esta perspectiva, se centra la mirada en el análisis reflexivo que los docentes realicen y en las decisiones pedagógicas tomadas al respecto.

1.3 Contexto de referencia

La escuela, como espacio real y conceptual en el que sucede la enseñanza y el aprendizaje, desde sus inicios, persigue objetivos culturales y sociales. Así lo expresa Lagarralde (2015): “La escuela es una institución que posee particularidades, ya que de ella se presume que sucedan procesos con la intención de la creación de la educación y la cultura” (p. 213). Existen posicionamientos relacionados a la tarea de enseñar que intervienen en las propuestas pedagógicas que se vinculan con la comunidad. En ese sentido y desde una mirada social, la

educación en las escuelas, no se da como un fenómeno aislado, sino que se vincula al desarrollo de la sociedad en su conjunto. Desde una perspectiva sociológica, la escuela simboliza la institución encargada de la socialización y el intercambio de saberes, con la debida práctica de la internalización de las normas que la rigen en la sociedad (Lagarralde, 2015).

Durante el siglo XX, en el marco de la diversificación educativa hegemónica del mundo, la educación básica pasó a ser obligatoria; la modernidad iba avanzando y dejando escuelas a su paso (Pineau, 2013). Tal es así que, en el devenir de los tiempos, la escuela ha vivido transformaciones sucedidas en un ambiente extraescolar, lo que provoca que se debilite paulatinamente de afuera hacia dentro. Por otra parte, a partir de los aportes de Pierre Bourdieu (1991), se considera a la escuela como uno de los espacios donde se construyen los sujetos, por lo que se crean formas de pensar y de actuar, junto con la familia. De esta manera, se la presenta como uno de los ambientes institucionales que ha fomentado el proceso de edificación de cierto orden corporal, el cual lleva consigo algunas normas, prácticas y conocimientos.

La escuela secundaria fue creada con un papel de formación para la élite, bajo el modelo institucional de representación selectiva en el que las instituciones educativas y sus políticas se vieron influenciadas por intereses de diferentes actores dentro de la sociedad y donde el colegio nacional tuvo la autoridad de formar a los estudiantes para el posterior ingreso a la universidad y para desempeñar puestos burocráticos. El sistema educativo se conformó como un dispositivo de distribución social de principios, valores y saberes, donde cada sujeto accedía a la educación, dependiendo de la posición que ocupaba respecto de la estructura social.

En correspondencia con lo sucedido en Latinoamérica, cuando en Argentina el nivel secundario se expandió y se ubicó como cuestión central en las agendas políticas, se logró la obligatoriedad de la educación secundaria, por medio de la Ley de Educación Nacional sancionada en el año 2006. No obstante, en el desarrollo de la universalización, quedaron por definir los propósitos y las estrategias institucionales y pedagógicas propicias de acuerdo a las nuevas realidades sociales (Tenti, 2003). Es decir que las grandes reformas e innovaciones educativas surgen como producto de procesos sociohistóricos, económicos, políticos y culturales con influencia nacional e internacional. Lo sustantivo es que, en ese marco, se definen los lineamientos curriculares.

Siguiendo con el análisis del contexto del nivel secundario, se puede decir que, en la actualidad, existe una relevante diferenciación entre variadas instituciones educativas, así como sucede en un ambiente de fragmentación del sistema argentino. El quiebre de la organización, tal como lo afirma Tiramonti (2004), “habilita a pensar el espacio social y educativo como un

compuesto de fragmentos que carecen de referencia a una totalidad que le es común o un centro que los coordina” (p. 27). No existe un principio unificador o una entidad central que coordine y armonice todos estos fragmentos en un todo cohesivo.

Con este argumento, al describir la Educación Física, surgida desde la creación y la consolidación de los Estados nacionales y de sus relativos sistemas educativos, por los siglos XIX y XX, se visibiliza la manifestación de diferentes prácticas corporales asociadas a la escuela, las cuales fueron organizadas con varios propósitos que se establecen en diferentes direcciones. De esta forma, la asignatura Educación Física, en sus inicios, se asume con características higiénicas a la educación de los cuerpos, de acuerdo al género de los estudiantes, saludables, productivos (Scharagrodsky, 2011).

Es así que se la considera como una disciplina escolar, en cuyas prácticas, los docentes planifican contenidos para el desarrollo de actividades vinculadas a los juegos, la gimnasia, los deportes y las actividades en la naturaleza y al aire libre (Ron, 2018). Se resalta que, en la actualidad, como espacio curricular, su abordaje pedagógico es imprescindible y se construye a partir del movimiento corporal. Bracht, (2009) lo expresa como “movimiento humano con determinado significado, sentido que, a su vez, le es conferido por el contexto histórico cultural” (p. 3).

Es decir, el movimiento se comprende como una práctica pedagógica relacionada con conocimientos y aprendizajes diversos del cuerpo humano y del movimiento de los estudiantes. Fotia la define de la siguiente manera:

Refiere a una disciplina pedagógica escolar que enseña a través del deporte, el juego, la vida en la naturaleza y la gimnasia y que persigue involucrar al conjunto de las capacidades cognitivas, emocionales, motrices, expresivas y relacionales de los sujetos, contribuir a su formación integral, a la prevención y promoción de su salud y al uso activo recreativo del tiempo libre. (2015, p. 183)

En este sentido y dado el contexto descrito, la disciplina Educación Física evidencia una gran importancia para la escuela y especialmente para el nivel secundario, al fomentar el desarrollo integral de sus estudiantes y al promover la adquisición de habilidades y conocimientos propios del movimiento, ya que la actividad física y la salud son fundamentales para el crecimiento personal y social. Es entonces que la planificación y el desarrollo de su enseñanza se presentan con la necesidad de integrar aspectos didácticos capaces de potenciar el aprendizaje situado.

1.4 Planteo del problema

Según lo fundamentado y contextualizado hasta aquí, plantear el problema de investigación requiere especificar que, si la planificación educativa permite dar cuenta de la enseñanza de los saberes fundamentales instituidos, el problema se presenta cuando dicha planificación no encuentra su correlato en el desarrollo de las clases y se pone en tensión la relación entre los distintos niveles de concreción curricular y la coherencia pedagógica que la sustenta.

Interpretar los supuestos subyacentes a la planificación y al desarrollo de la enseñanza en las clases de Educación Física, en el nivel secundario de la ciudad de Villa María, permitirá evidenciar la perspectiva desde la que los docentes responden, en sus prácticas, al perfil de estudiante que pretenden formar, el propósito educativo que dicen perseguir y la metodología que seleccionan, en correlación a las políticas educativas nacionales, jurisdiccionales e institucionales.

Tal es así que se propone estudiar los supuestos subyacentes, recuperar las expresiones y los procedimientos de los docentes y reconocer las dimensiones y las dinámicas del contexto en el que realizan sus clases.

En relación a la problemática descrita, surge la siguiente pregunta de investigación: ¿Cuáles son los supuestos que subyacen a la planificación y al desarrollo de la enseñanza de la Educación Física en las escuelas secundarias de la ciudad de Villa María?

1.5 Objeto de la investigación

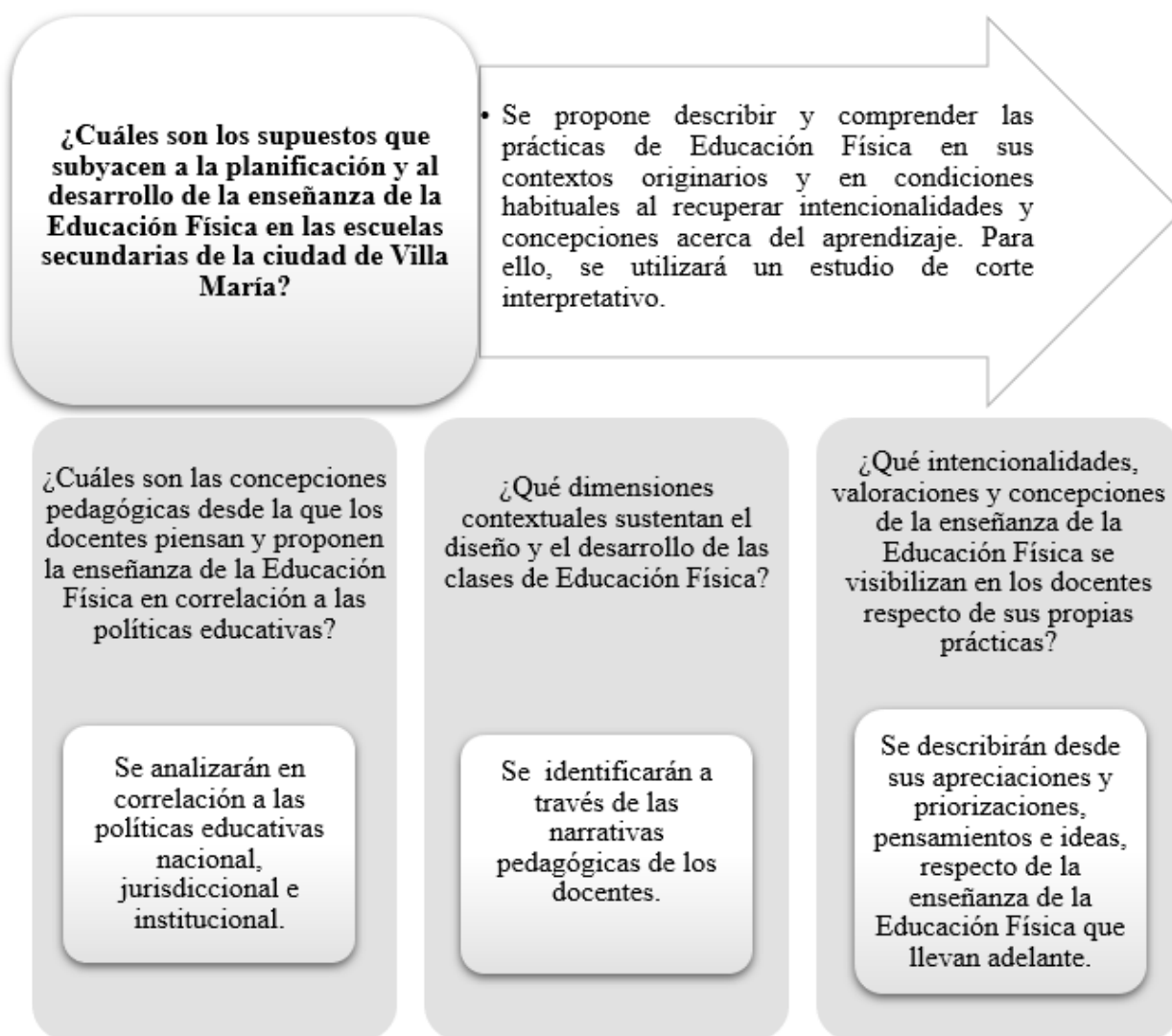
De la pregunta planteada en este trabajo, se pretende estudiar los supuestos que subyacen a la planificación y al desarrollo de la enseñanza de la Educación Física, donde se asume el rol fundamental del docente para promover el aprendizaje en el aula, que se inicia al tramar y al argumentar, con aportes situados, su propuesta pedagógica y tomar decisiones según lo que siente y piensa.

Por ello, el principal interés se centra en estudiar la planificación y el desarrollo de la enseñanza de la Educación Física en las escuelas secundarias de la ciudad de Villa María, donde se interpretan los supuestos que la subyacen.

1.6 Preguntas de investigación

Las preguntas que se presentan en el estudio se formulan como guías orientadoras del proceso a desarrollar.

Gráfico 1: *Cuestiones principales que guían la investigación*

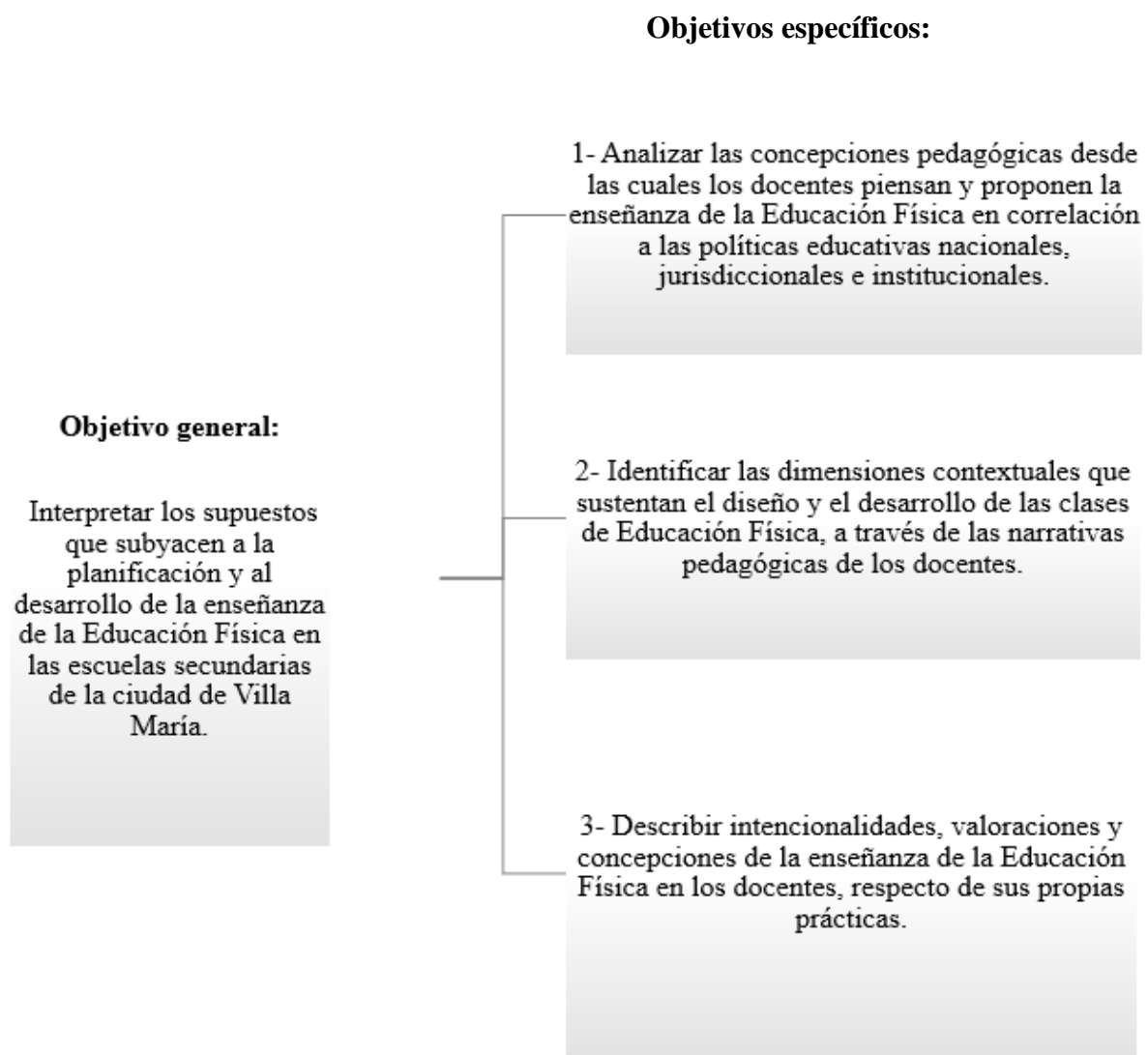


Fuente: Elaboración propia

1.7 Objetivos de la investigación

Además del planteo del objetivo general y de los objetivos específicos que se proponen a continuación, se grafica la relación existente entre las preguntas de la investigación, los objetivos y el enfoque analítico a considerar en el estudio.

Gráfico 2: *Objetivos*



Fuente: Elaboración propia

1.7.1 Preguntas de investigación, objetivos y enfoque analítico.

Tabla 1: *Relación entre preguntas, objetivos y enfoque*

Preguntas	Objetivos específicos	Enfoque analítico
¿Cuáles son las concepciones pedagógicas desde las que los docentes piensan y proponen la enseñanza de la Educación Física en correlación a las políticas educativas?	Analizar las concepciones pedagógicas desde las cuales los docentes piensan y proponen la enseñanza de la Educación Física en correlación a las políticas educativas nacionales, jurisdiccionales e institucionales.	<p><u>-Concepciones pedagógicas:</u></p> <p>Perfil de estudiante Propósitos educativos Metodologías seleccionadas</p> <p><u>-Políticas educativas:</u></p> <p>Leyes de Educación Nacional, Provincial y de Educación Sexual Integral Lineamientos curriculares de la Provincia de Córdoba Proyecto Educativo Institucional Planificación educativa</p>
¿Qué dimensiones contextuales sustentan el diseño y el desarrollo de las clases de Educación Física?	Identificar las dimensiones contextuales que sustentan el diseño y el desarrollo de las clases de Educación Física, a través de las narrativas pedagógicas de los docentes.	<p><u>-Dimensiones de contexto:</u></p> <p>Desarrollo de las prácticas de la Educación Física en el contexto natural. Usos de tiempos y espacios Clima institucional y escolar.</p>
¿Qué intencionalidades, valoraciones y concepciones de la enseñanza de la Educación Física se visibilizan en los docentes, respecto de sus propias prácticas?	Describir intencionalidades, valoraciones y concepciones de la enseñanza de la Educación Física en los docentes, respecto de sus propias prácticas.	<p><u>-Intencionalidades, valoraciones y concepciones de la enseñanza de la Educación Física:</u></p> <p>Intencionalidades formativas del docente Valoraciones como educador Concepción del estudiante Expectativas del rol docente</p>

Fuente: Elaboración propia

Nota: Muestra la relación entre la pregunta de investigación, los objetivos específicos y las referencias analíticas que se consideran en el estudio.

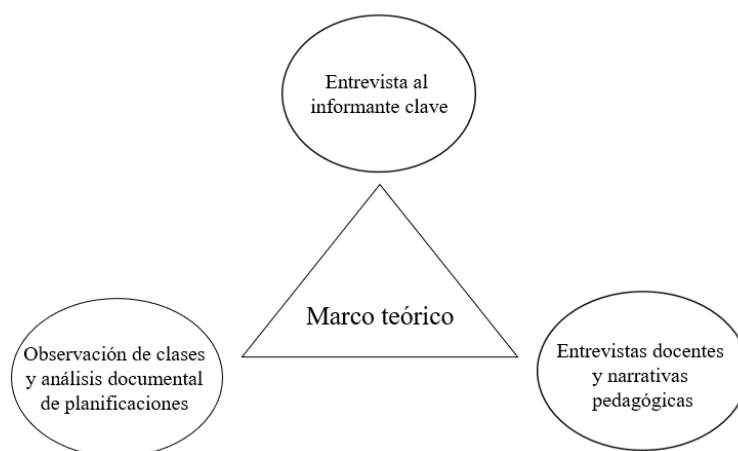
1.8 Organización del trabajo

Inicialmente, para el desarrollo del estudio, se realiza el acercamiento y el conocimiento de las escuelas de nivel secundario de la ciudad de Villa María, particularmente, de la asignatura Educación Física, desde la perspectiva pedagógica y didáctica, lo cual orienta la toma de decisiones con respecto al diseño de la investigación.

Se utiliza un diseño flexible, ya que se estudia en el entorno habitual y natural a los docentes de Educación Física, quienes se desempeñan en las escuelas secundarias de gestión pública de la ciudad de Villa María, en el espacio y el tiempo en los que desarrollan sus prácticas; específicamente, la planificación y el desarrollo de la enseñanza.

Las fuentes principales de información son los docentes, quienes participan de la entrevista, realizan una narrativa pedagógica y, también, se observan sus clases y planificaciones. Mientras que, al informante clave, como lo es el Inspector de Educación Física de la región escolar a las que pertenecen estas escuelas, se le aplica una entrevista en profundidad. En este sentido, se destaca que los participantes y el informante clave facilitaron esta aproximación para alcanzar observaciones exhaustivas de la realidad, desde el enfoque cualitativo. Los datos surgidos de los instrumentos aplicados -como las entrevistas y las narrativas sistematizadas- permiten establecer la relación con las clases y las planificaciones observadas, donde se triangula esa información con el testimonio del informante clave, lo que conforma un real espacio de interpretación. Tal es así que se identifican los supuestos subyacentes como hallazgos de base para facilitar el análisis y responder a los interrogantes que motivan este estudio.

1.8.1 Gráfico 3: Triangulación de datos



Fuente: Elaboración propia

1.9 Relevancia científica y social de la investigación

Esta investigación en el campo de la Educación Física fortalecerá la disciplina al visualizar los supuestos que subyacen al trabajo docente y al integrar conocimientos para el desempeño práctico y la construcción de propuestas pedagógicas más potentes, ya que, según las representaciones que se fueron construyendo en la vida personal y profesional, los docentes guían a los estudiantes hacia el aprendizaje y, en consecuencia, gestionan las clases.

Es relevante científicamente porque, en el ámbito de la Educación Física, como en diversos espacios educativos, si bien se ha estudiado el pensamiento del profesor, tal como se señala en las investigaciones recuperadas, se analiza lo que se puede enmarcar como concepciones, imaginarios o supuestos en torno de la planificación, pero no se focaliza en un posicionamiento pedagógico de base, a partir del cual se planifica y se desarrolla la enseñanza de la Educación Física secundaria.

Por ello, se hace hincapié en el estudio de la dimensión pedagógica; particularmente, desde el sentido que se describe en el libro *La educación y sus tres problemas*, donde se expresa lo siguiente:

Tres cuestiones se plantean esencialmente en la consideración de este problema complejo. Ellas son: 1. La educación y su problema previo: la idea del hombre - antropología filosófica. 2. La educación y su problema esencial: la idea del fin - teleología educativa. 3. La educación y su problema derivado: la idea de los medios- metodología didáctica. (Mantovani, 1963, p. 23)

Este planteo constituye el esquema de la estructura de la ciencia pedagógica en su más amplio alcance y sobre el que se busca analizar.

La pedagogía como un conocimiento complejo y profundo, donde subyace el lineamiento antropológico de “hombre”, que el docente construye desde niño a partir de las experiencias vividas. Esto le permite comprender la tarea que cumple y el perfil de estudiante que pretende formar. También clarifica el propósito de contar con objetivos en educación, que atienden a una organización curricular situada. Metodológicamente, es allí donde se exhibe la importancia de seleccionar estrategias coherentes para que se visualicen en la clase.

Esta investigación realiza contribuciones en tres sentidos: las prácticas educativas, la formación docente y las políticas educativas.

- 1- Las escuelas estudiadas pertenecen a la región tercera de la ciudad de Villa María. La investigación propone interpretar las prácticas docentes de la Educación Física

secundaria en contexto, donde se tensionan las intencionalidades formativas del nivel, que están prescriptas en el diseño curricular con la vinculación pedagógica real. La finalidad es facilitar un análisis crítico de los fundamentos que las sustentan y que den cuenta del camino por el cual se pueden reorganizar las prácticas educativas de un modo más coherente.

- 2- En la formación docente inicial y continúa, ya que existen cuatro institutos de Profesorado de Educación Física en la región tercera y un programa de Licenciatura de la Universidad Nacional de Villa María. Se pretende socializar esta investigación e introducir la reflexión para identificar y visibilizar los supuestos existentes y para lograr nuevas configuraciones, ya que el conocimiento que se descubra a partir de aquí permitirá superar la lógica individual y potenciar las capacidades de los docentes. La reflexión también se realizará en el sentido de cómo dichos supuestos intervienen en la planificación y el desarrollo de la enseñanza.
- 3- De las políticas educativas, se espera que estos conocimientos hagan visibles los supuestos identificados para superar aquellas contradicciones en torno de las capacidades que un docente requiere, conforme a las políticas educativas y a las necesidades curriculares para la disciplina Educación Física en el nivel secundario.

1.10 Supuestos de partida

Esta investigación considera como supuesto de partida que las concepciones pedagógicas, desde las cuales los docentes piensan y proponen la enseñanza de la Educación Física, están atravesadas por supuestos subyacentes, que tensionan la relación entre los niveles de concreción curricular, las valoraciones en torno de la enseñanza y la interpretación acerca de las dimensiones contextuales en las que desarrollan sus clases.

1.11 Principales antecedentes de la investigación

Con el fin de reconocer análisis, indagaciones y aportes que, desde diferentes perspectivas teóricas y metodológicas, realizaron acercamientos al tema del que se ocupa este estudio, en el presente apartado, se recuperan investigaciones sobre la planificación, en tanto medio para alcanzar propósitos u objetivos previamente definidos. Luego, se indaga sobre sus aplicaciones

como instrumento de diseño en el campo específico de la educación. Se destacan, también, investigaciones sobre los enfoques epistemológicos de la planificación y el desarrollo de la Educación Física, tanto en Argentina como a nivel internacional, con respecto a las concepciones que la fundamentan.

Para poder obtener información en forma eficaz, oportuna y de calidad, además de los sistemas de búsqueda tradicional por medio de palabras clave y vocabularios controlados, se recurre a buscadores especializados, directorios de revistas electrónicas, bases de datos de tesis e investigaciones, repositorios de acceso abierto, bases de datos especializadas por disciplinas, libros digitales electrónicos y portales, como lo son Google académico, red de revistas científicas Redalyc, repositorio SciELO, por mencionar los principalmente utilizados.

Tal es así que se advierte la existencia de múltiples investigaciones que refieren a la planificación desde aspectos estratégicos, financieros, territoriales, de gestión y educativos. Autores como Casassus, Godet, Fayol, Taylor y Weber por nombrar los principales, analizan el concepto de planificación y los cambios en la gestión de estos sistemas, entre los que se ubica el educativo, eje de este estudio. En todos los casos, se acuerda que, como proceso previsorio, permite estudiar la realidad, plantear objetivos y planear acciones para alcanzarlos. Las investigaciones relacionadas a la planificación que realiza el docente y que, a continuación, se detallan, profundizan sobre el modo en que se constituyen como un punto fuerte para obtener buenos resultados de aprendizaje en las instituciones escolares.

En su tesis *La planificación docente en el aula de Educación Secundaria: Guinea Ecuatorial*, Roka Botey (2015) descubre la complejidad del trabajo docente en el aula como lugar de desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje. Considera a la planificación como una condición indispensable en el éxito del aprendizaje y un instrumento imprescindible del profesor como responsable de dicho proceso. En busca de la calidad educativa, plantea el desafío de comprender y valorar la contribución que los docentes hacen a la educación de las personas, quienes ponen en sus manos la posibilidad de una transformación, que posea un criterio capaz de seleccionar, del currículo, los aspectos que guían la búsqueda de aprendizajes significativos. La mencionada investigación aspira al cambio y a la innovación de la mano del docente como constructor de conocimientos válidos, que proyecta propósitos firmes y selecciona materiales adecuados. Es decir que adhiere a un docente interesado por descubrir los conocimientos previos de los estudiantes para generar un ambiente eficaz para que esto suceda y provocar la reflexión en conflictos cognitivos, destacar las habilidades que se pretendan desarrollar y provocar la participación activa de los estudiantes. En otras palabras, un docente

que diseñe las estrategias coherentes en el marco de una planificación general, objetiva y práctica.

La autora concluye que los docentes deben reiniciar el proceso de construcción de su papel como planificadores de las actividades de su trabajo y considera, asimismo, que de ellos deviene el rol fundamental como transformador del nuevo modelo de enseñanza y aprendizaje en el aula, acomodado a la sociedad actual.

Además de los mencionados acuerdos teóricos, que aportan al presente estudio con base en la metodología, también se establecen concordancias en su enfoque cualitativo e interpretativo. Los instrumentos utilizados se igualan en la intención de proceder a la observación de las prácticas en sus condiciones naturales, lo que sirve de base empírica.

En la tesis *El pensamiento del profesor sobre la planificación dentro del trabajo por proyectos en el grado de transición, estudio de caso*, Fandiño Cubillos (2004) ahonda en los sentidos que tiene la planificación en el trabajo por proyectos, enmarcada en el paradigma de investigación sobre el pensamiento del profesor. La planificación de la enseñanza es uno de los grandes problemas investigados, pues se la considera como uno de los elementos más profesionales del maestro, por cuanto él recontextualiza y hace propias las orientaciones oficiales y toma así sus propias decisiones. Este trabajo busca comprender qué es lo que hace que el proceso de enseñanza sea específicamente humano, ya que resulta evidente que, casi siempre, lo que los profesores hacen es consecuencia de lo que piensan. La autora describe el pensamiento del profesor como el conjunto de vivencias particulares del ámbito personal y profesional, las concepciones y las opiniones que él despliega en el contexto donde se desempeña. Además, sugiere la idea de que el profesor no funciona bajo la reproducción de técnicas, sino que se constituye en un trabajador de la cultura en su actuación, como resultado de su pensamiento.

En el mismo sentido, el aporte que se descubre más allá de la línea conceptual tiene relación con los instrumentos utilizados, tales como fueron la observación, la entrevista en profundidad y el análisis de los documentos.

La tesis *Planificación de la enseñanza, conducta de clase y sus relaciones en la perspectiva docente* Bastons Hosta (1993) interesa como antecedente metodológico por su perspectiva cualitativa y, también, en su exposición teórica, ya que revela la preocupación por conocer cuáles son los procesos de razonamiento que ocurren en la mente del profesor durante la actividad profesional. Esto dilucida una interacción apartada entre la configuración del rol

docente y lo que acontece en la dirección de la clase. Coincide al observar cómo planificaban los profesores y cómo lo aplicaban en la enseñanza.

Al respecto, en la tesis *Planificación de la enseñanza, análisis del pensamiento y toma de decisiones del profesor*, Espino Cedeño (1990) escogió una metodología cualitativa, con entrevistas y análisis de documentos del tipo de planificaciones escolares, tal como es el caso de este estudio. Expone en la misma perspectiva y considera que el docente debe dominar métodos para afrontar la enseñanza. Lo propone activo y procede a partir de su pensamiento práctico, percepciones, valoraciones, etc. Con base en ello y al extendido uso de un modelo de planificación, plantea el problema bajo el paradigma de pensamiento del profesor -modelo cognitivo- centrado en él, el cual aspira a penetrar en las percepciones y las valoraciones que subyacen e influyen en los procesos de toma de decisiones preinteractivas. Desde esta configuración, se muestra la relación entre la conducta docente preactiva e interactiva en la actividad intelectual del profesor. La conducta preactiva se asocia más con lo improvisado y deliberado.

En torno a la conducta preactiva en el currículo y por ser congruente a la presente investigación, se recurre a Araujo (2012), quien expresa que: “La relación entre el currículum oficial y los docentes es compleja, opera un proceso de mediación de los involucrados, unas veces aceptando, otras rechazando las determinaciones del currículum oficial. Esta reinterpretación por parte de los docentes está siempre presente” (p. 120). También, en *Las teorías implícitas y la planificación del profesor*, Marrero Acosta (1988) sostiene que las teorías implícitas son un componente básico del pensamiento del profesor por cuanto inciden en sus acciones y en su relación con la planificación que hace de su enseñanza. Los hallazgos encontrados permiten afirmar que los profesores articulan un conjunto de concepciones acerca de la enseñanza, las cuales tienen un origen sociocultural, lo que permite hacer frente a situaciones conocidas y no conocidas, porque forman parte de su bagaje de conocimientos y conforman la plataforma básica a partir de la cual toman decisiones de planificación.

La obra de Salinas Fernández (1987), *La planificación del profesor de EGB*, es un estudio sobre los problemas o los aspectos relacionados con el tema de la planificación, donde se concluye que el proceso de planificación se identifica, fundamentalmente, como un proceso de adaptación de los principios teóricos del profesor y de su conocimiento práctico sobre la realidad del aula. Ese conocimiento práctico varía en la medida en que se modifican las condiciones contextuales y organizativas en las que tiene lugar la enseñanza. El trabajo mencionado utiliza esquemas personales derivados de su experiencia en el diseño del currículo,

antes que esquemas teóricos provenientes de su formación inicial. El proceso de planificación del profesor podría ser conceptualizado, a efectos de indagación, como un proceso de investigación sobre el aula, donde la utilidad, la economía de esfuerzos y el objetivo de hacer del aula un lugar agradable de trabajo priman sobre la posible coherencia conceptual.

Estas significaciones se relacionan con la investigación, junto con la opción metodológica utilizada, a través de la narrativa de los profesores y a esos fines se convoca.

El caso del proyecto curricular de la Licenciatura en Educación Física de Correa Olarte (2013), *El pensamiento del profesor acerca del currículo a partir de la reflexión sobre su práctica*, hace foco en la formación inicial al tiempo que la relaciona directamente con las vivencias en el proceso de formación. Investiga sobre el pensamiento y el conocimiento del profesor y agrupa asuntos que tienen que ver con el conocimiento personal, sus creencias acerca de la enseñanza, sus expectativas y los efectos que causan sus acciones en los estudiantes a su cargo.

En todas estas cuestiones y en vínculo directamente relacionadas a este estudio, las investigaciones sobre el pensamiento, la creencia y el conocimiento del profesor sugieren, en sus resultados, un aporte definitivo en la comprensión acerca de la pedagogía, la enseñanza, el profesor y el currículo.

Macchiarola y Martín (2007) asevera lo siguiente al respecto:

Los sujetos interpretan, juzgan, predicen, deciden y actúan orientados por un conjunto de representaciones que se construyen ad hoc ante las situaciones que se enfrentan. Pero esos modelos mentales vienen formateados o restringidos por supuestos acerca de lo que es el conocimiento, el mundo y el objeto que se interpreta. (p. 375)

Desde una perspectiva que se vincula metodológicamente, se puede mencionar el estudio de Ramírez (2021) quienes realizaron una tesis titulada *Concepciones epistemológicas que subyacen a las prácticas de enseñanza de los deportes de los profesores de Educación Física en la Educación Secundaria*, en Argentina, donde la metodología aplicada se presenta desde el enfoque cualitativo. Además, los instrumentos utilizados fueron análisis documental, entrevista y observación de clases, los cuales permitieron generar aportes para esta investigación, al mencionar la relación que existe entre la teoría, la práctica y las concepciones de la Educación Física, en las cuales se conciben planteamientos relevantes.

De acuerdo a lo que expresa Ron (2018), quien elaboró su tesis doctoral, que se titula *Nociones del cuerpo educado en la formación superior. El caso del Plan de Estudios de*

Profesorado y Licenciatura en Educación Física, UNL (2000-2017), el método aplicado fue cualitativo-interpretativo, la técnica de recolección de información fue la entrevista, la observación de clases y la narrativa. Se utilizaron varios instrumentos, como cuestionarios con preguntas semiestructuradas, diario de campo y registro de información, lo que hace a la vinculación con el estudio, ya que, en dicha investigación, se menciona a la planificación íntimamente ligada a diversos contenidos propios de la Educación Física.

De la misma manera, se puede señalar el estudio de Hernández y Tibubazo (2013), quienes realizaron una tesis de doctorado denominada *Enfoques epistemológicos de la Educación Física: una propuesta pedagógica y de gestión curricular de análisis para los programas de formación de licenciados en Educación Física en la ciudad de Bogotá*, donde la metodología aplicada fue el enfoque cualitativo. Los instrumentos utilizados fueron un cuestionario y un plan para el análisis de los resultados. De ahí se interpretó que la propuesta realizada responde a las concepciones tradicionales de educación que se han venido implementando hasta mediados del siglo XX. El aporte de dicho estudio proviene a partir de los enfoques epistemológicos para la construcción de la planificación, basada en actividades físicas, en la forma de ejercicios gimnásticos, juegos, deportes y demás actividades físicas con objetivos educativos.

En ese sentido, Garví (2019) elaboró una tesis de doctorado titulada *Análisis de implementación en un programa basado en el modelo pedagógico de aprendizaje cooperativo de Educación Física de educación secundaria* en España. El objetivo principal fue conocer los elementos de un programa de larga permanencia por medio del modelo pedagógico de aprendizaje cooperativo. Aquí la metodología para el estudio con enfoque cuantitativo, el cual deja ver, como aporte, que es posible cooperar en el nivel secundario al planificar y seleccionar orientaciones pedagógicas que consigan mejorar los comportamientos de los estudiantes en el aula y en el contexto exterior.

Por otro lado, Contreras (2020) realizó una tesis doctoral bajo el nombre de *Constructos teóricos para el desarrollo de la práctica pedagógica integral a partir de las representaciones sociales sobre la enseñanza de la Educación Física*, en Pamplona (España). El objetivo general buscaba generar un constructo teórico relacionado con el proceso de la práctica pedagógica integral del programa de Educación Física. La metodología aplicada fue la cualitativa, desde el paradigma interpretativo. La población objeto de estudio se caracterizó por los profesores que sirvieron como informante clave durante la investigación mientras que el instrumento utilizado fue la entrevista con preguntas semiestructuradas. Esto arrojó como resultados nuevas

categorías de estudio, lo que hace tener un vínculo, debido a que surgieron categorías emergentes que hacen referencia a la planificación y al desarrollo de la Educación Física.

Considerando estos antecedentes, resulta necesario destacar su relevancia para el tema de estudio, ya que sirven de sustento porque se establecen a partir de investigaciones y artículos académicos específicos que recorren diferentes perspectivas.

Metodológicas, cuando en los trabajos que se presentan se muestra un enfoque cualitativo, con instrumentos que buscan observar condiciones naturales, las cuales sirven como base empírica y teóricas, cuando las investigaciones relacionadas a la planificación profundizan sobre el docente como constructor de su papel de planificador y consideran el rol fundamental que transforma la enseñanza y el aprendizaje en el aula de la sociedad actual.

Las conclusiones que se expresan confirman que los procesos de razonamiento -que ocurren en la mente del profesor- configuran el rol que acontece en la clase y que dejan ver la relación entre lo que planifican y aplican en el desarrollo de la enseñanza.

Al efecto, es posible prestar atención a los vacíos existentes, ya que, hasta donde se pudo ver, no hay estudios que identifiquen supuestos y creencias en torno a la planificación que asumen los docentes y en función de los que desarrollan la enseñanza, dado que vuelcan, en sus prácticas escolares cotidianas, un sistema de representaciones que les es propio, así como adaptaciones contextuales y experiencias que subyacen inconscientemente.

El aporte que este estudio realiza se sitúa en la identificación de cuáles son estos supuestos, dado que la Educación Física del nivel secundario se presenta en un contexto resistente y cambiante, en el cual el docente tiene la responsabilidad de interpretar en términos objetivos. En este sentido, se hace relevante conocerlos en función de las múltiples decisiones que el docente toma y que se corresponden e influyen entre sí, por lo que mirar estos supuestos permite identificar la vinculación posible entre docentes, estudiantes y conocimiento.

1.12 Síntesis del capítulo

En este capítulo de presentación, se caracteriza de manera preliminar al contexto de la educación secundaria actual y, particularmente, el de la Educación Física, ya que es la referencia a partir de la que se propone la construcción de aprendizajes en el marco de escuela, como argumento marco para interpretar los supuestos que subyacen a la planificación y al desarrollo de la enseñanza de la Educación Física.

Se recapitulan los antecedentes relacionados con el objeto de estudio, donde se destacan las investigaciones sobre enfoques epistemológicos de la planificación y del desarrollo de la Educación Física nacional e internacional, relacionados a las concepciones que fundamentan la investigación y cuya relevancia científica y social se focaliza pedagógicamente.

Se expone el problema sobre la planificación educativa y su consideración como una instancia pedagógica que no siempre encuentra su correlato en el desarrollo de las clases. Esto pone en tensión la relación entre los distintos niveles de concreción curricular.

Se manifiestan los interrogantes de la investigación y los objetivos que la guían al descubrir vínculos y conexiones entre el rol del docente como promotor del aprendizaje en el aula y los argumentos situados de su planificación, producto de las decisiones que toma.

En ese sentido, se enuncian las intencionalidades perseguidas como puntapié para establecer las categorías de análisis esenciales, ya que la subjetividad docente aparece e implica consideraciones analíticas de orden curricular, pedagógico y didáctico.

2 CAPÍTULO II: Marco teórico y conceptual

2.1 Introducción

En este capítulo, se propone un marco de referencia para comprender e interpretar los supuestos que subyacen a la planificación y al desarrollo de la enseñanza de la Educación Física. Para ello, se parte del concepto de supuestos teóricos como apoyo conceptual al estudiarlos en un proceso complejo, transversal y subyacente, en torno de la educación.

Luego, se presenta un marco normativo, que visibiliza las disposiciones nacionales que determinan la educación en Argentina. Se propone una revisión histórica que da cuenta de sus orígenes y evidencia sus características e importancia social. Se describe el régimen académico de la educación secundaria argentina y su organización estructural para dar cuenta de las modificaciones que se han ido dando con el correr del tiempo. También, se distingue en el marco de la ley de Educación Nacional N° 26.206 la extensión de la obligatoriedad para el nivel secundario, impulsada por estas transformaciones como causa a considerar respecto de las dificultades formativas y sociales que surgieron. Además, se resaltan aspectos institucionales, económicos y sociales que confluyen en el nivel secundario, hasta llegar a la Educación Física como espacio de principal interés en este estudio.

Seguidamente, se describe el actual contexto que atraviesa la escuela secundaria como puntapié para repensar didáctica y pedagógicamente las trayectorias escolares y el rol docente, frente a los desafíos que proponen los nuevos escenarios educativos, los cuales requieren identificar y comprender las dinámicas del contexto actual.

Se aborda la planificación normativa como antecedente y se profundiza en la estratégica como instrumento capaz de señalar los alcances curriculares prescriptos para la educación del nivel secundario en general y de la Educación Física en particular. Se identifica la Educación Física del nivel secundario en la búsqueda de nuevos entornos y propuestas, donde se señalan las tensiones que se manifiestan en un sistema educativo cuestionado en su capacidad para adaptarse a los cambios.

Al finalizar, se presenta la operacionalización de las categorías que fueron desarrolladas conceptualmente y se identifican los indicadores y los instrumentos de recolección de datos que metodológicamente corresponden.

2.2 Concepto de supuestos teóricos

Tal y como se viene desarrollando, este estudio toma como punto de partida el conocimiento acerca de los supuestos que subyacen a la planificación y al desarrollo de la enseñanza de la Educación Física. Para poder definirlos, se recurre al concepto supuestos teóricos entendiendo que son la base en la que se sostienen.

La percepción de la realidad social siempre está influenciada por una ideología. Los esfuerzos por explicar teóricamente los mecanismos de la acción ideológica revelan de manera eficaz sus potencialidades y limitaciones. Es así que, desde un punto de vista conceptual, se denominan supuestos teóricos a aquellas concepciones que se asumen a partir de ideas previas, que se deducen de la experiencia, resultan de la teoría y pueden advertirse desde la observación. Según Bosco (1975): “En la medida en que se adentra en el conocimiento y en la experiencia, se va haciendo más urgente la necesidad del tratamiento teórico, a fin de lograr explicaciones objetivas y científicas de la realidad social en estudio” (p. 27). En busca de hacerlos explícitos, los supuestos teóricos recaen en un intercambio dialéctico, donde la comparación es necesaria, ya que se intenta superar la apreciación inicial, para que el intercambio logre objetivar la realidad y evidenciarla. Al respecto, el autor se refiere a la dialéctica en los siguientes términos:

La dialéctica presupone unidad del proceso de conocimiento y de la realidad concreta en las cuales sujeto y objeto de conocimiento no son dos entidades distintas que entran en relación a través de una tercera entidad, también distinta de las dos primeras, que es la sensación, sino que son dos aspectos de una misma realidad en unidad y contradicción. (Bosco, 1975, p. 17)

A partir de aquí, surge específicamente la necesidad de visibilizar los alcances del término “supuestos básicos subyacentes” al enunciar su relevancia en el presente estudio. Por ello, se recurre a la definición de Sanjurjo y Vera (1994): “Son concepciones básicas sobre el hombre, el mundo, la educación, las relaciones sociales, que el ser humano se va formando a partir de sus experiencias, sus prejuicios, sus creencias, su pertenencia a un estrato social, su comunidad, sus lealtades etc.” (p. 1). Tales concepciones se caracterizan por no poder ser afirmadas con cierta certeza, ya que carecen de evidencia o convicción, es decir, no pueden demostrarse; son ideas o pensamientos que se logran visibilizar con mucha dificultad. Constituyen nociones o formas de percibir la realidad actuando en consecuencia, aun sin tomar conciencia de su influencia.

Según Sanjurjo y Vera (1994): “Son básicos porque están en el origen más profundo y a veces más oculto de las teorías y las prácticas. Son subyacentes porque no se hacen explícitos, a veces ni para quien los sostiene” (p.20). Es decir que a teorías y prácticas pedagógicas subyacen supuestos que fundamentan y articulan la construcción de las prácticas educativas.

Distinguir este concepto en el ámbito educativo es útil para reflexionar y revisar la práctica docente vinculada al planeamiento y el desarrollo de la enseñanza. No implica una apertura a juicios de valor sobre supuestos propios o ajenos, sino ponerlos de manifiesto con el fin de organizar la propia práctica de forma más concreta y más acorde (Sanjurjo y Vera, 1994).

Estos supuestos básicos subyacentes en torno de la educación son teorías implícitas que sustentan las decisiones que se toman y que surgen a partir del pensamiento del docente. En relación a la planificación y al desarrollo de la enseñanza, existe una construcción personal, muchas veces inconsciente, que se trasluce en las estrategias didácticas que se implementan. La reflexión pedagógico-didáctica desencadena y fundamenta decisiones que refieren a los aspectos curriculares específicos. Los aspectos centrales son el perfil del estudiante, la selección de los aprendizajes los contenidos que se buscan desarrollar, las estrategias y las metodologías que se van a implementar y la forma en que ambos serán evaluados, en el marco de la construcción individual o colectiva de un contexto situado. Según Cabezas (2011): “El pensamiento pedagógico, como construcción social, no es pues una copia infalible de la realidad sino un esquema explicativo para hallarle sentido, así como el mapa no es el territorio, pero sirve para orientarse en él” (p. 102).

Las concepciones pedagógicas que el pensamiento docente sostenga serán traducidas a las decisiones que tome en relación a la planificación y la enseñanza, fundadas en el intercambio con las experiencias que ha vivido, sus creencias, costumbres y cultura, a partir de las que asigna sentido y significado a sus prácticas. Expresa Cabezas (2011) al respecto: “Se fundamenta sobre bases empírico-teóricas que posibilitan el acceso al conocimiento pedagógico; en este sentido se da desde la perspectivas motivacional y epistemológica, que están entrelazadas, por la subjetividad, a través de su visión de la educación” (p. 102). Aparece, entonces, el estudio de la dimensión pedagógica, desde la cual los supuestos que subyacen a teorías y prácticas adquieren relevancia en la oportunidad de generar coherencia para objetivar sus alcances. Según Mantovani (1963): “La educación y su problema previo: la idea del hombre - antropología filosófica. La educación y su problema esencial: la idea del fin - teleología educativa. La educación y su problema derivado: la idea de los medios- metodología didáctica” (p. 23). Este planteo constituye el esquema de la estructura de la ciencia pedagógica en su preciso alcance.

Los supuestos teóricos interesan en el estudio pedagógico porque se entiende que requieren un análisis complejo y profundo. Subyace así el lineamiento antropológico de “hombre” que el docente construye desde niño a partir de las experiencias vividas y que le permite comprender la tarea que cumple y el perfil de estudiante que pretende formar. Fija el propósito de contar con objetivos que atienden a una organización curricular situada y donde metodológicamente exhibe la importancia de seleccionar estrategias coherentes, que se visualicen en la clase. Es decir que identificar los supuestos que subyacen a la tarea docente permite, inicialmente, analizar los argumentos con los que se construyen las prácticas y se configuran las propuestas, en sus aciertos y contradicciones. Sin embargo, en mayor medida, supone conocer la forma de vinculación que se desarrolla entre docentes, estudiantes y el conocimiento. “Preguntarse por qué y para qué enseñar implica analizar los propios supuestos básicos subyacentes” (Sanjurjo y Vera, 1994, p. 1). En este sentido, se hace necesario considerar la manera en la que se aborda el proyecto educativo de una institución y del aula, en consonancia con el currículo prescripto y las normativas nacionales y jurisdiccionales. Es, a su vez, según Quiroga Tello (s/f): “Un interrogarse a sí mismo, un interrogarse sobre lo que hacemos y por qué lo hacemos, disposiciones que constituyen una instancia fundamental para que el docente pueda transformarse en un sujeto de cambios” (p. 25).

Las representaciones y las concepciones acerca de la escuela, como escenario en el que sucede la enseñanza y el aprendizaje, también requieren pensar en su origen, como instituciones para la socialización y la transmisión cultural. Así, se ponen en juego posicionamientos acerca de la responsabilidad de enseñar y la de los sujetos de la educación. En ese sentido, se orienta la propuesta curricular y pedagógica.

Los conceptos de supuestos básicos y supuestos básicos subyacentes, a partir de las definiciones de Sanjurjo y Vera, constituyen, como se ha señalado, creencias, percepciones, pensamientos y sentimientos, en este caso, acerca del hombre y la educación, que, progresivamente, se van formando a partir de la experiencia. Su importancia radica en lograr visibilizarlos para identificar su influencia en la tarea docente y en la proyección del planeamiento escolar.

En la práctica docente de la Educación Física, las acciones motoras se aplican cotidianamente para su enseñanza. Por lo que resulta importante, también, presentar el alcance de los supuestos teóricos que se manifiesten al respecto. El docente, en la enseñanza de la Educación Física, al igual que sus estudiantes, se expresa con el cuerpo. Lo motriz, lo cognitivo y lo afectivo aparecen a la hora de realizar cada acción programada. En consecuencia, este

estudio requiere precisar las prácticas de enseñanza con respecto al enfoque epistemológico que el docente sostiene desde esa complejidad, así como los supuestos que se van construyendo a partir de sus acciones, independientemente de los factores del entorno.

Tal es así que los supuestos pueden provenir desde ese enfoque epistemológico en Educación Física y, por ello, se determina como un proceso complejo, transversal en variadas dimensiones, cuyos supuestos se sustentan desde argumentos sociales, culturales, políticos y creativos, los cuales, se pueden evidenciar en la práctica docente, por medio del conocimiento didáctico, teórico y práctico del docente. Como lo expresa Litwin (2015), cuando hace referencia a la enseñanza, “debería ser promotora del pensamiento apasionado que incluye el deseo y la imaginación para provocar una educación comprometida con la sociedad que a su vez dotará de significados la vida de los niños y jóvenes” (p. 29). Es decir, se analizan tales supuestos a partir de enfoques epistemológicos, que se han alineado al ejercicio del desempeño educativo, además de los paradigmas que han prevalecido en Educación Física, como las autobiografías de los docentes y su relación con la didáctica y la pedagogía.

De esta manera, se fueron construyendo supuestos en el proceso de la cotidianidad del ejercicio del desempeño pedagógico y profesional. Por ello, idear epistemológicamente en Educación Física simboliza una transformación cualitativa en la disciplina pedagógica, ya que beneficia la edificación del conocimiento al difundir la dimensión instrumental, además de técnica, que la ha orientado hacia características cognitivas y socioafectivas. Todo esto agrega la realidad del saber, del conocimiento, del cuerpo y del movimiento, entre otros (Crisorio, 1995).

La Educación Física en el ámbito de la escuela se relaciona con la pedagogía, la historia, la filosofía y la sociología, entre otras ciencias de la educación. Por tanto, esta observación hacia la complejidad que representa el entorno social, económico, cultural, deportivo, expresivo, motriz y educativo, donde se crean las influencias que transforman, se manifiesta, de manera recíproca, al transformar y transformarse. Un cuerpo que se edifica y se modifica constantemente es un cuerpo que se comunica, que es sensible, que piensa, se emociona y cambia. En esa línea, supone un estudio de estas concepciones que se encuentran transversalizadas. Dicha perspectiva epistemológica de la Educación Física posee una correspondencia con las ideas acerca de la enseñanza, derivadas de las ciencias sociales y denominadas como hermenéutica, la cual se determina por su comprensión y la complejidad (Benejam, 1997).

Los docentes, como representantes del mundo adulto, tienen la función de transmitir y acercar la cultura y su comprensión. En ese sentido, Terigi expresa con gran claridad que:

En relación con el concepto de sujeto de la educación, es necesario tomar en serio el carácter productivo del sistema escolar, poniendo en el centro de los procesos de constitución subjetiva la historia del dispositivo escolar y la naturaleza del proyecto escolar, y entendiendo a la escolarización como parte del diseño del desarrollo humano históricamente producido y, por lo tanto, contingente. (Terigi, 2010, p. 8)

La significación de los supuestos teóricos y, particularmente, de los supuestos básicos subyacentes, ha sido conceptualizada y desarrollada hasta aquí en relación con la escuela y, específicamente, con la Educación Física. Lo significativo se haya en esta oportunidad de estudiarlos, para que se visibilice la influencia que puedan ejercer en el planeamiento y el desarrollo de la enseñanza.

2.3 La educación en la Argentina

Al entender la educación como un proceso político, social y cultural, que se ajusta a los idearios de una nación, es que resulta oportuno conocerlos, especialmente, en Argentina, donde este proceso tuvo características propias, que aquí se abordarán, desde la sanción de la Constitución Nacional de 1853 hasta la Ley de Educación Nacional N° 26.206 de 2006.

Este abanico normativo estipula la obligación del Estado Nacional de garantizar el derecho a la educación, inicialmente, en la primaria y que se extiende, posteriormente, al nivel secundario. Esto representa una singular complejidad que se revela como punto de especial interés para el presente estudio.

La Constitución Nacional de 1853¹ estableció el derecho a educar y a enseñar como una responsabilidad del Estado Nacional y junto a la ley de educación común, se estableció su carácter obligatorio, estatal, laico y gratuito. La República Argentina, desde la Ley 1420 hasta estos días, procuró garantizar el acceso a la educación para perseguir objetivos de igualdad y calidad. En sus inicios, la escolaridad contempló al Nivel Primario con el compromiso de homogeneizar a la población ante la diversidad local y migratoria que enfrentaba la

¹ La Constitución Nacional es la base jurídica del Estado de la actual República Argentina, cuyo objetivo es constituir la unión nacional, afianzar la justicia y consolidar la paz interior.

conformación de una nación, mientras que la educación secundaria lo hizo con objetivos sociales selectivos. Así lo afirma Acosta (2019): “La configuración del nivel medio en Argentina se originó con la creación de los colegios nacionales, instituciones encargadas de la formación de las clases dirigentes y de la formación para la universidad, de carácter selectivo y de contenido humanista” (p. 15).

En Argentina, la educación primaria llegó temprano y de manera generalizada a la población, mientras que fueron muy escasos los márgenes de acceso a la educación secundaria. En el libro *Radiografía de la educación argentina*, Rivas (2010) lo expresa de la siguiente manera: “Mientras la creación de escuelas primarias era una atribución provincial, definida en la Constitución (1853), las escuelas secundarias fueron una iniciativa de la nación, como un mecanismo de intervención política con la vocación de crear una elite gobernante” (p. 12).

Más tarde y entendiendo la necesidad de llegar a los sectores más populares -tal como lo expone Rivas (2010)-, se inicia una transición, cuyo objetivo es ampliar las posibilidades de acceso y tender hacia una democratización de la escolaridad secundaria. Este fue el primer impulso durante la etapa peronista, instancia en la que se crean múltiples y diversas escuelas, y donde se incluyen, por primera vez, a los sectores populares a la escolaridad.

Otro paso significativo hacia la expansión de la escuela secundaria es producto del reconocimiento de diez años de educación obligatoria con intenciones no solamente de fomentar el acceso, sino de promover la calidad y la equidad en el sistema educacional. Ferreyra (2013) lo explica así: “En abril del año 1993, y teniendo en cuenta las conclusiones del Congreso Pedagógico Nacional (1986-1988), se sancionó la Ley Federal de Educación N° 24.195, como expresión de una nueva posición en la educación argentina” (p. 4).

El sistema educativo argentino, en el recorrido histórico, se destaca por su expansión a partir del avance de la educación secundaria, lo que superó su función inicial, enfocada solo para ciertos sectores, mientras que la educación primaria se mantuvo con objetivos comunes y universales. Así se señala en Rivas (2010): “Esta masificación progresiva de la cobertura del sistema manifiesta las distintas etapas de la conquista social de la escolarización, que transcurre entre 1880 y 1960 para la primaria y que se inicia más decididamente en 1983 para la educación secundaria” (p. 16). En diciembre de 2006, junto con la sanción de la Ley Nacional de

Educación 26.206², se establece la obligatoriedad de los estudios secundarios, lo que extiende los horizontes del derecho humano a una educación amplia, diversa y que genere las condiciones para que cumpla con su misión integradora. Krichesky, lo expresa de este modo:

La obligatoriedad de la educación secundaria constituyó para gran parte de los países de América Latina y en la Argentina en particular, a partir de la Ley de Educación Nacional 26.206/2006, un hito de políticas educativas con enormes desafíos para el sistema educativo, sus instituciones y actores. (Krichesky, 2017, p. 8)

En el marco de los principios, los derechos y las garantías de la vigente ley argentina de educación, en el artículo 14 de la Constitución Nacional, la educación es reconocida como derecho personal y social garantizado por el Estado. Como prioridad nacional, se establece como una política de Estado, que busca profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática.

La historia de la educación argentina se caracterizó por la búsqueda de oportunidades sociales, donde el aumento de la escolarización y la oferta educativa constituye el mayor antecedente.

Las grandes reformas e innovaciones educativas en la Argentina surgieron como producto de procesos sociohistóricos, económicos, políticos y culturales, con influencia nacional e internacional y vinculados al desarrollo de la sociedad en su conjunto.

La educación argentina, en su historización, se caracterizó por un progresivo avance de los derechos y de la expansión social; sin embargo, el aspecto más desafiante se visibiliza en la educación secundaria. En este sentido, merece un apartado de análisis particular.

2.3.1 La educación secundaria

En primer lugar, se desarrollará una breve descripción sobre la organización del sistema educativo argentino, sus alcances y objetivos, con énfasis en la especificidad de la educación secundaria nacional y provincial.

La estructura del sistema educativo argentino comprende cuatro niveles: educación inicial, primaria, secundaria y superior. A su vez, distingue ocho modalidades que procuran atender las

² Ley de Educación Nacional, sancionada el 14 de diciembre del 2006, que tiene por objeto regular el ejercicio del derecho de enseñar y aprender, consagrado por el artículo 14 de la Constitución Nacional y los tratados internacionales incorporados a ella.

particularidades personales o de contexto. Esto garantiza el derecho a la educación y cumple con las exigencias legales, técnicas y pedagógicas de los diferentes niveles educativos. La educación secundaria es el recorte de ese sistema sobre el cual se focaliza este trabajo. Para ello, es necesario considerar tanto las referencias del contexto como la situación real del nivel.

En la actualidad, las políticas educativas, los aspectos institucionales, económicos y sociales confluyen en el nivel secundario y desembocan en situaciones complejas, que no siempre garantizan la permanencia y la finalización de esos estudios. Estas características aparecen como efectos recurrentes en el nivel y, en el devenir del tiempo, conforman aspectos capaces de modelar la organización y la estructura curricular. Así lo sustenta Acosta (2019): “Las dificultades de egreso en el tiempo teórico de duración de la escuela secundaria y la consiguiente alteración de las trayectorias caracterizan su configuración y expansión” (p. 17).

La educación secundaria, tanto en el régimen académico como en la organización estructural, se ha ido modificando hasta llegar a la distribución actual. Así lo referencia Krichesky:

En términos formales, se pretendió atender a la demanda social y muchas son las investigaciones sobre la ampliación de la obligatoriedad que han puesto foco, entre otras cosas, en la reconfiguración de las estructuras académicas de este nivel educativo, las transiciones de políticas socioeducativas focalizadas a universales y la trama que se articuló desde los noventa entre el Estado y la sociedad civil, así como en las nuevas desigualdades sociales y educativas y la experiencia escolar. (2017, p. 11)

La extensión de la obligatoriedad hacia el nivel secundario ocasionó modificaciones del sistema educativo que se fueron dando desde su estructura inicial, a causa de las dificultades formativas y sociales que surgieron. Como asegura Rivas (2010): “La educación también tiene sus propios desafíos de integración social a partir de sus pedagogías y sus formas de organización de la oferta educativa” (p. 24). Por ello, es pertinente conocer la organización vigente.

El alcance del régimen académico de la educación secundaria, que existe en la actualidad, se divide en dos ciclos: un ciclo básico, común a todas las orientaciones, y un ciclo orientado, de carácter diversificado según las distintas áreas del conocimiento, del mundo social y laboral.

Cada provincia tiene la potestad de definir su régimen académico, atendiendo a la Resolución del Consejo Federal de Educación 93-09, que, en el artículo N.º 63, establece las condiciones regulatorias que el instrumento pedagógico y administrativo debe contemplar.

Según Acosta (2019): “Regulaciones para la evaluación, acreditación y promoción de los estudiantes, regulaciones para acompañamientos específicos de las trayectorias escolares, regulaciones sobre las condiciones de ingreso, permanencia, movilidad y egreso de los estudiantes y regulaciones sobre convivencia escolar” (p. 17).

La Ley de Educación Nacional expresa en el art 29 que “la Educación Secundaria es obligatoria y constituye una unidad pedagógica y organizativa destinada a los/as adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel de educación primaria”. (Ley N° 26.206 de 2006). Además, señala en art 30 “todas sus modalidades y orientaciones, tiene la finalidad de habilitar a los/las adolescentes y jóvenes para el ejercicio pleno de la ciudadanía, para el trabajo y para la continuación de sus estudios”. (Ley N° 26.206 de 2006). La obligatoriedad admite, entonces, un derecho que se vincula ineludiblemente a una propuesta institucional y pedagógica que atienda las demandas de la sociedad actual.

En el contexto de la educación de América Latina, Argentina ha experimentado cambios estructurales hasta llegar a la concepción actual. Se mencionan en Nobile (2016): “Los cambios en las condiciones estructurales en Argentina incidieron fuertemente en la ampliación de la escolarización secundaria y en la sanción de su obligatoriedad legal, llevando a que sea la principal estrategia política de integración social de la población joven” (p. 126). Se destaca que, como derecho social y personal, la educación secundaria es un bien público y una política de Estado, vinculada a los procesos de cambios que la sociedad enfrenta. La dimensión curricular así lo asume, lo que genera un marco común.

En el caso de la Provincia de Córdoba, el Ministerio de Educación, junto a la comunidad educativa, asume el compromiso de garantizar el cumplimiento de la ley nacional y de la ley provincial y, para ello, propone su diseño curricular provincial. Indica Nobile (2016): “El sistema educativo argentino es federal; su gobierno y administración se encuentran descentralizados, por tanto, algunas de las políticas educativas dependen de las jurisdicciones provinciales, mientras que otras dependen del estado nacional” (p. 123).

El diseño curricular provincial³ realiza un encuadre general con aspectos conceptuales que fundamentan el afianzamiento de la obligatoriedad. Según SPIyCE (2011-2020), esto supone: “Generar condiciones propicias para potenciar la escuela secundaria como espacio de

³ Es el marco normativo que se prescribe desde el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, el cual permite orientar los procesos de planificación al señalar qué es lo que todos los estudiantes deben, indefectiblemente, aprender en cada año o curso escolar.

aprendizajes vitales para los estudiantes, de crecimiento y proyección futura, de apertura y diálogo entre diversos sujetos y grupos, así como de transmisión y recreación de la herencia cultural” (p. 3). La intención se apoya en la Prioridad Pedagógica⁴ *-más confianza en las posibilidades de aprendizaje de los estudiantes-* donde, además de partir de la idea de que todos pueden aprender, se renueva el vínculo entre los actores institucionales y el aprendizaje en el marco de las normativas nacionales.

La idea de garantizar el derecho a la educación se ha hecho extensiva en busca de posibilidades de acceso y permanencia, aunque es responsable indicar que existen sesgos sociales y territoriales con una formación cualitativamente desigual. Rivas (2010) se pronuncia de la siguiente manera: “En las aulas de las escuelas secundarias el objetivo más reciente de la masificación plantea numerosos dilemas” (p. 17). La obligatoriedad deriva en masificación y las realidades estructurales generan desafíos pendientes por resolver. Acosta (2019) se expresa al respecto: “En la última década, las investigaciones sobre los problemas de egreso y sostenimiento de trayectorias en la escuela secundaria argentina incorporaron la dimensión pedagógica como una de las variables claves” (p. 16).

La discusión en relación a la calidad y al acompañamiento que alcanzan esas trayectorias escolares continúa y así lo confirma Krichesky (2017): “La problemática del formato escolar como condicionante de las trayectorias escolares tiene un intenso debate y aportes desde la investigación y las políticas educativas” (p. 11).

En este recorrido sobre la educación secundaria y la ley de obligatoriedad, se destaca el encuadre legal federal que le brinda a la provincia de Córdoba. En este caso, la flexibilidad para adaptarse a la realidad socioeducativa local, respetando siempre los aprendizajes y los contenidos mínimos obligatorios y la oportunidad de apuntar al desarrollo de capacidades fundamentales.

2.3.2 La Educación Física en el nivel secundario

Explicitar lo que se entiende como educación desde una perspectiva de derechos situados permite comprender a la educación secundaria y, particularmente, a la Educación Física en

⁴Las Prioridades Pedagógicas, en el marco de la política educativa, son propuestas que tienen el propósito de reorientar las decisiones y la intervención institucional y áulica en las escuelas provinciales de todos los niveles y modalidades.

dicho nivel, como un espacio que habilita el desarrollo de la corporalidad, que trasciende a las prácticas corporales y motrices reduccionistas. En este sentido, desandar su fundamentación y sustentar el sentido que adquiere para el ámbito educativo formal requiere un profundo abordaje analítico y conceptual. Por ello, con la intención de definir a la Educación Física, resulta prioritario identificar los alcances de los términos educación y educación secundaria en el marco del presente estudio.

La educación se asume como derecho humano fundamental para la vida de las personas. Tal como se expresa en Muñoz (2011): “Es entonces un derecho habilitante, pues permite la realización de todos los derechos humanos, en la construcción del conocimiento que hace posible la dignificación de la vida y por ello es también un derecho civil, político, económico y cultural” (p. 31). Se desarrolla en un marco social e histórico de construcción ciudadana, donde el Estado nacional se constituye como garante principal a partir del cumplimiento y la reglamentación de las leyes educativas correspondientes, en sus niveles y modalidades. Indica Muñoz (2011): “Es una garantía individual, un derecho social cuya máxima expresión es la persona en el ejercicio de su ciudadanía” (p. 3).

Para garantizar este derecho y posibilitar su acceso, la educación ha requerido de un régimen académico que reconoció su organización como sistema educativo. En Argentina, la educación primaria fue concebida con fines masivos y universales desde sus comienzos y se ha posicionado como la etapa formativa fundamental para la vida de las personas.

La educación secundaria, por su parte, constituye una etapa formativa que convoca a adolescentes y jóvenes que hayan cumplido con el nivel escolar primario. Ubica como principal conquista la instancia de obligatoriedad, aunque enfrenta como desafío más relevante garantizar la permanencia y el egreso. Señala Ferreyra (2013): “La Educación Media/Secundaria se ha constituido, en las últimas décadas, en un trayecto educativo complejo que, precisamente por serlo, ha sido objeto no solo de numerosos debates, sino, también, de múltiples proyectos de transformación y/o reforma” (p. 3).

En el contexto latinoamericano, la educación argentina se compone en un entramado complejo, cuyas características particulares recaen, primariamente, en la forma de disposición estructural y en el devenir histórico de la organización que adquiere su régimen académico. Expresa Ferreyra (2013): “Se sostiene en los saberes, prácticas y creencias acumulados en el pasado, las innovaciones del presente y las demandas que impone el futuro” (p. 3).

Cabe destacar, entonces, que la educación, como el proceso más importante en la socialización de las personas, hace posible el desarrollo de la sociedad en su conjunto. No es

ajena a los cambios históricos, políticos y sociales que la reconfiguran permanentemente. En el nivel secundario, asume desafíos constantes y, desde la política educativa, requiere planificación y organización; es por ello que Rivas (2010) propone: “El planeamiento de la educación requiere de una mirada al largo plazo. La aparición de nuevas tecnologías, vibrantes cambios culturales y acelerados procesos de comunicación global marcan desafíos para pensar la educación del futuro” (p. 167).

La Educación Física en el secundario, según se pronuncia en la Ley de Educación Nacional, capítulo 4, tiene como principal objetivo: “Promover la formación corporal y motriz, acorde con los requerimientos del proceso de desarrollo integral de los adolescentes”. (Ley N° 26.206, 2006, art 30 inciso J.). Es decir, se constituye como espacio curricular propicio para generar la oportunidad de realizar prácticas corporales y motrices, variadas y creativas, que se propongan como experiencias escolares donde los jóvenes asumen posiciones críticas, construyen su corporeidad, se apropian de esas prácticas y las recrean. La Educación Física en el secundario, en busca de promover aprendizajes significativos y duraderos, plantea la formación para el ejercicio pleno de la ciudadanía con integración crítica y reflexiva.

De este modo, en el diseño curricular de la Educación Secundaria, se señala que la enseñanza de la Educación Física debe dar respuesta a intereses diversos, a biografías particulares y a modos variados de apropiación de saberes corporales y motrices. Además, debe descartar caminos únicos y exclusivos y diferenciar las lógicas y los valores que subyacen en los aprendizajes de los estudiantes. Esto supone dejar atrás propuestas pedagógicas reproductoras de modelos de enseñanza de los deportes ajenos a lo escolar, con sistemas elitistas y excluyentes, que privilegian a los más aptos y lesionan el derecho a aprender. Para ello, se deben procurar escenarios solidarios y cooperativos, donde las prácticas deportivas permitan aprender a todos y posibiliten la aceptación de lo diverso (SPIyCE, 2010).

Conceptualmente, la Educación Física, en el marco de la escuela secundaria, se constituye como un lugar y un tiempo privilegiados para construir aprendizajes individuales y colectivos a partir del disfrute. Toma carácter educativo, siempre que garantice derechos, habilite la autonomía, posibilita la toma de decisiones con sentido crítico y reflexivo y permita que los estudiantes desarrollen capacidades fundamentales para su vida.

La educación secundaria constituye, para la educación formal cordobesa, el compromiso de garantizar el derecho a la educación a los jóvenes, en consonancia con las normativas nacionales y provinciales. Se asume, con responsabilidad pedagógica y política, regular el trayecto de la educación secundaria para caminar hacia sus objetivos primordiales. Así se señala en SPIyCE

(2011-2020): “Lograr la inclusión, permanencia, progreso, promoción y egreso -con aprendizaje de calidad- de todos los adolescentes y jóvenes del país, para lo cual resulta indispensable realizar una propuesta formativa centrada en quienes aprenden desde una perspectiva situada” (p. 11).

La Educación Física en el secundario, en busca de promover la construcción de aprendizajes y contenidos, establece sus propósitos al generar situaciones que sean potentes y oportunas. Esto supone un proceso abierto a la articulación constante con los objetivos, las intencionalidades y los formatos metodológicos que se pongan en juego, los cuales son evaluados de manera permanente.

La enseñanza de la Educación Física en el ámbito de la Educación Secundaria supone repensar los dispositivos de transmisión de saberes específicos. Los cambios sociales, culturales y económicos y, en este marco, las concepciones de cuerpo y de movimiento, el acceso a las prácticas de actividades físicas, deportivas y expresivas, las problemáticas derivadas del sedentarismo, los trastornos alimenticios, las adicciones, como también los mensajes hegemónicos en relación con estereotipos corporales que, entre otros factores, justifican tal requerimiento. (SPIyCE, 2011-2020, p. 6)

El campo curricular para esta etapa de la escolaridad plantea la promoción del pensamiento crítico, reflexivo y el aporte para la construcción de aprendizajes fundamentales, que sean duraderos en relación al proyecto de vida de los estudiantes. Es así que pretende, en el marco de las propuestas didácticas, ser analítico en función de los estereotipos y las convergencias de la época. Ante ello, la tarea de la planificación en Educación Física supone generar alternativas que fortalezcan y enriquezcan la diversidad de opciones de aprendizaje. Las prácticas corporales y motrices serán accesibles a todos al encontrar caminos pedagógicos y didácticos variados, diversos y complementarios.

El rol del docente se ubica en el centro del desarrollo curricular, en tanto que su desempeño supone el planeamiento, el diseño, la gestión y la evaluación de las propuestas concretas. Se plantea en SPIyCE (2011-2020) lo siguiente: “Son ellos quienes tienen que asumir las consecuencias de un proceso de toma de decisiones que, los implica y afecta y de cuya organización en la escuela y de los resultados que obtengan, van a ser, en última instancia, corresponsables” (p. 23).

En la escuela secundaria, la propuesta escolar de la Educación Física tiende a desarrollar aprendizajes y contenidos que partan de los intereses y las motivaciones de los estudiantes,

donde se consideran sus posibilidades motrices y se facilita el desarrollo de las capacidades fundamentales que promueven la construcción de aprendizajes aplicables a sus vidas. Según la perspectiva de SPIyCE (2011-2020), esto implica propiciar espacios solidarios y cooperativos, capaces de lograr -junto a los aprendizajes prioritarios, definidos por el docente- que todos sus alumnos aprendan, en detrimento de aquel modelo pedagógico ajeno a lo escolar, que estimula un sistema elitista y excluyente para la enseñanza del deporte.

Con el fin de destacar el proceso de construcción de la disponibilidad corporal y motriz de parte de los estudiantes, en la estructura de la planificación de Educación Física, se establecen tres (3) ejes para la organización de los contenidos disciplinares, junto a cinco (5) sub-ejes. Están pensados como campo propicio para resaltar la intencionalidad pedagógica que el docente deberá considerar en el proceso de construcción que los estudiantes transiten. Es decir, ejercen como espacios problematizadores que estimulan, en el proceso didáctico, a una permanente interacción entre ejes y sub-ejes, en relación directa a la intencionalidad formativa del docente.

De los modos de esta intervención, depende la posibilidad de que se haga efectiva la convicción de que todos los estudiantes pertenecen a la escuela y pueden aprender en ella.

Queda claro, entonces, que la Educación Física habilita a los estudiantes la oportunidad de insertarse en la comunidad y brinda espacios para la apropiación de la cultura y de la expresión corporal y motriz. Al intervenir pedagógicamente, la Educación Física contribuye a la formación desde una perspectiva integradora. Tal es así que resulta apropiado analizar la dialéctica que se desprende de la dimensión pedagógica, donde se configuran las prácticas entre docentes y estudiantes.

2.4 El contexto actual

El modo en que las tecnologías de la información y de la comunicación irrumpen en el universo mediático, modificando las formas de percepción social, el consumo, el uso del tiempo, del espacio y, sobre todo, las relaciones sociales, sitúan a la escuela en un marco de convergencia, en el que resulta necesario comprender de qué modo la cultura digital le imprime nuevas experiencias, que demandan propuestas innovadoras.

Los retos pedagógicos que proponen los nuevos escenarios educativos requieren de la comprensión del contexto actual, lo que implica identificar y conocer las dinámicas que las tecnologías proponen. Con la velocidad en que se plantea la comunicación, la información y el intercambio operan una lógica que responde a la industria de la información, donde la evolución

del conocimiento ha embebido toda la acción humana, las relaciones interpersonales y ha modificado el uso del tiempo y el espacio.

La exploración y la búsqueda no lineales se presentan como una característica específica que hay que considerar. Como lo explica Zygmunt Bauman al ser entrevistado por Porcheddu, (2007): “Este es el desafío que la pedagogía debe enfrentar, es decir, un tipo de conocimiento listo para ser utilizado de inmediato y, sucesivamente, para su inmediata eliminación” (p. 8).

El sentido que se le otorga al contexto educativo, en relación con la incidencia de los cambios comunicativos y tecnológicos, da cuenta de un cambio de época, donde se ubica el rol del docente y del estudiante en un punto de convergencia. Mediante estas interpelaciones, se descubre la complejidad de un sistema que se ve avasallado por un fuerte sentido de inmediatez.

Los cambios culturales, comunicativos y tecnológicos se manifiestan por medio de las tecnologías de la información y de la comunicación. Presentan nuevas tendencias, propósitos y desafíos que se extienden al ámbito educativo y que resignifican el sentido que los individuos otorgan a la educación.

El cambio paradigmático aparejado por Internet desata la nueva cultura digital en el ciberespacio. La educación, en ese marco, emerge en una sociedad más sedentaria, digital y tecnológica. Esto posibilita el acceso a múltiples capacidades de interacción, pero plantea, así mismo, una encrucijada entre la ciudadanía y la alfabetización digital. El paradigma digital en la educación se encuentra en puja con otros paradigmas que están enraizados en la cultura escolar, lo que provoca tensión y evidencia un momento de transición epocal. Bauman así explica:

Los retos actuales están golpeando duramente la esencia misma de la idea de educación tal como se la concibió en el umbral de la larga historia de la civilización: hoy está en juicio lo invariable de la idea, las características constitutivas de la educación que hasta ahora habían soportado todos los retos del pasado y habían emergido ilesas de todas las crisis. (Bauman, 2005, p. 27)

Se está atravesando un cambio de época, cuyo paradigma de transición se logra identificar. Es por ello que se busca comprender las nuevas formas de aprendizaje que acontecen en un mundo interconectado, donde los individuos construyen sentido y significado a sus propias representaciones. Tal es así que la escuela se ve influenciada por las variadas relaciones que se reconstruyen permanentemente por efecto de las mediatizaciones. La transmedialidad, representa el caudal de información existente a través de diversos formatos, fruto de la convergencia mediatizada, que favorece la expansión de múltiples representaciones de

contenidos, cuyos orígenes son diversos y donde se modifica la concordancia del tiempo y el espacio.

Tal multiplicidad y expansión de las nuevas formas comunicacionales son producto del crecimiento tecnológico. Esto modifica las dinámicas educativas presentes en las escuelas y genera aprendizajes ubicuos que trascienden los espacios y los tiempos escolarizados. La ubicuidad es la característica principal que describe a la dinámica del aprendizaje actual, el cual es posible en cualquier momento y lugar, mediado por dispositivos digitales y atravesados por el contexto. Las tecnologías han reorganizado la forma de aprender, que permite que el aprendizaje no solamente ocurra en los ámbitos formales, sino que surjan aprendizajes continuos e informales, propios de un mundo interconectado. Según Porcheddu, A (2007) Zygmunt Bauman expresa: “El arte de vivir en un mundo ultra-saturado de información debe ser todavía aprendido, como también el arte, aún más difícil, de educar a los seres humanos para este nuevo modo de vivir” (p. 9).

Hasta aquí, se puede evidenciar el paradigma de la convergencia con el cual el sistema educativo, tal y como se lo conoce, choca y se tensiona con otros paradigmas muy arraigados en el ámbito escolar, lo que genera resistencias y afirma la existencia de un período de transición. Así lo expresa Igarza (2011): “Dado que nadie desembarcó del otro lado, nadie atravesó las turbulentas aguas de la convergencia de medios con éxito, todos estamos navegando las incertezas con mapas provisionales. Y si nadie es nadie, es natural, entonces, que todos estemos incómodos “(p. 6).

Reconocer las problemáticas existentes remite al análisis y la interpretación de las exigencias sociales que recaen sobre los alcances de la educación, particularmente, en el nivel secundario.

El sistema educativo en Argentina se observa resistente, requiere interpretar e integrarse a los cambios, adaptándose a la nueva cultura escolar que, entre otros factores, se modela como resultado de las mediatizaciones. Como lo define Igarza (2011): “El sistema educativo, representación simbólica del saber acreditado y, a la vez, instrumento de conocimiento, ejerce la mediación entre quienes saben más y otros que saben menos” (p.10).

Las mediatizaciones del mundo contemporáneo han instalado una preocupación por la calidad educativa y el rol que los profesores desempeñan. Tal es así que la tarea docente se ve interpelada por la mirada consumidora y reproductora de la estructura social.

En el transcurso de la historia, esta estructura permanente de la educación occidental no deja de experimentar oscilaciones, y cuando así sucede, cuando la idea de un orden objetivo dado se pone en entredicho o se destruye y, por

consiguiente, esa misma educación queda privada de sus fundamentos, el interés público se cuestiona siempre el modelo y la naturaleza de la educación. (Bohm, s/f, p. 79)

La escuela, en el marco del sistema educativo tradicional, se ubicaba como una posición legitimada socialmente, donde el desempeño académico de sus docentes se veía justificado por la posesión del saber y el dominio de la asignatura. Actualmente, ese escenario es más complejo y los nuevos contextos exigen redefiniciones y cambios. Zygmunt Bauman en Porcheddu, A (2007) lo explica en los siguientes términos: “...los centros de enseñanza y aprendizaje son sometidos a la presión “desinstitucionalizante” y continuamente son persuadidos de renunciar a su propia lealtad a los “principios del conocimiento (su existencia, para no hablar de su utilidad, es siempre puesta en duda)” (p. 11).

El desafío que se impone supone vincular el rol de las instituciones educativas como motores para la generación y la divulgación de aprendizajes vinculados a la sociedad actual, con un fuerte criterio de compromiso y responsabilidad. Paradójicamente, la legitimación de los saberes que la escuela transmitía bajo el paradigma de la modernidad hoy se presenta en un orden ambivalente, propio de los procesos de licuefacción. Las formas comunicacionales que hoy rigen en la sociedad se hacen presentes en las escuelas, las cuales se caracterizan por la ubicuidad para imponer el reto de repensar el rol de las instituciones educativas como generadoras de intersticios que permitan a la educación ubicar el punto de afinidad.

Desde aquí, se desprenden los desafíos que se hacen presentes en la escuela ante el paradigma convergente. Tal es así que se analiza la diferencia entre la escuela tradicional y la escuela atravesada por la cultura digital. Se señalan los impactos de dichas transformaciones para estudiantes, docentes e instituciones y se advierte que la inclusión de la tecnología puede ampliar las posibilidades si es utilizada como instrumento de acceso y selección pertinente.

2.4.1 La escuela secundaria

En este momento transitivo, es importante considerar los paradigmas que orientan el eje pedagógico en el rol docente. Como lo expresa Alliaud (2011): “Existe cierto acuerdo generalizado, alrededor del papel crucial que ha de tener la educación de las nuevas generaciones en un mundo en perpetuo cambio” (p. 134). El análisis y la reflexión sobre lo que acontece en el mundo real han de ajustarse al rol que se pretende desempeñar. Se busca una mirada coherente para llegar a construir vivencias que se aproximen a la realidad y que acorten

la distancia teórico-práctica. Es necesario, entonces, identificar que existen múltiples experiencias que intervienen en el aprendizaje y que requieren examinar los esquemas de percepción presentes en torno del sistema educativo y de las prácticas pedagógicas.

Tal como se viene desarrollando, la tarea educativa requiere ubicar su norte en la cultura de la convergencia. Se busca interpretar los avances que progresivamente se van sucediendo en el ámbito social y educativo y se pretende identificar a quién, para qué y cómo educar. Asimismo, lo enuncia Alliaud (2011): “Quien avanza en esa dirección, rápidamente, se enfrenta a cierta obligación magisterial de adaptar, adecuar o renovar, el arsenal tecno pedagógico para que el acto educativo tenga lugar” (p. 134). Es decir, el docente tiene que poseer habilidades de selección y de comprensión sobre principios que cambian rápidamente y sobre considerables formas de exposiciones de contenidos.

Aplicar el concepto de curador al ámbito educativo se vuelve representativo del nuevo rol que los docentes pueden adoptar como orientadores, guías o mediadores. Es interesante pensarlo a partir del profundo estudio de las necesidades educativas situadas, para ser capaz de analizar crítica y propositivamente objetivos y metodologías. Es un rol multiplicador que resalta la importancia de descubrir el camino más que el contenido, lo que fomenta la habilidad de selección y de resignificación a partir del sentido crítico que permita diferenciar lo superfluo de lo pertinente.

El significado que ahora existe es inmediato y reconoce la relación de todo con todo; la interacción se presenta de manera permanente al vincular nuevos datos e informaciones y establecer variadas conexiones. Las mediatizaciones se hacen presentes cuando facilitan la correlación entre múltiples formatos de transmisión de contenidos, lo que provoca, en el docente, la necesidad de analizar los modos de participación, los efectos que pueden producirse y la oportunidad de reconfiguración que se establece en el sentido pedagógico de su rol. Cuanto mayor sea la participación y el intercambio, mayor será la transformación y el sentido que se asignen a un aprendizaje; hecho que ya no se ubica exclusivamente en el ámbito escolar.

Según Burbules (2016), la ubicuidad caracteriza el aprendizaje actual y posibilita, a partir de la tecnología, reconstruir la forma de aprender. Tal concepto se distingue en Aylwin *et al.* (2005): “Conciben este aprendizaje como un proceso que comienza por la adquisición de las capacidades fundamentales, le sigue la incorporación de ciertos aprendizajes básicos, para solo entonces abrirse a la exploración y la creatividad más autónoma de los alumnos” (p. 10). Diferentes paradigmas habitan en la escuela secundaria, la educación es interpelada socialmente y se manifiesta la necesidad de adaptarse a la nueva cultura escolar que, entre otros factores, se

modela como resultado de las mediatizaciones. Según Rivas (2010): “Las profundas transformaciones culturales a partir de la acelerada ramificación de los medios masivos y de las nuevas tecnologías, y su impacto en las aulas es una de las grandes tendencias de las últimas tres o cuatro décadas” (p. 11).

Es evidente que los efectos de las mediatizaciones se hacen sentir en la educación. *A priori*, es positivo pensar el gran acceso y la oportunidad que se presentan para generar aprendizajes permanentes; sin embargo, en profundidad, excede tal beneficio si no se potencian los aspectos transformadores del sistema educativo que lo ubiquen en adecuación a los requerimientos del escenario actual. Colocar el acento en el desarrollo de la habilidad creativa, la apertura para comprender los emergente culturales, la detección de oportunidades para la integración disciplinar y, en relación a la tecnología, la habilidad para distinguir el acceso a fuentes adecuadas es lo fundamental.

En este sentido, hay que destacar que la tecnología, por más actualizada que se encuentre, no puede dar respuestas cualitativas ni aportar el sentido de compromiso y de responsabilidad necesario para que un proyecto educativo se desarrolle. La pedagogía se sirve de la tecnología para potenciar sus alcances. Sin embargo, en lo que respecta a las personas, habrá que identificar los aportes que esta haga a los actores. Solo así, según el SPIyCE (2011-2020): “Permitirá que la acción de enseñanza sea cada vez más relevante y progresivamente más adecuada a las necesidades de los estudiantes y a las demandas y expectativas de la comunidad” (p. 3). En este contexto, se ubican en un lugar de jerarquía la formación humanista y la urgencia de adaptación a los cambios con sentido crítico y a la mirada reflexiva en el predominio de las mediatizaciones.

Ante el cambio, la necesidad de dar respuestas permite que la práctica docente se entrame como hacedora de esta evolución necesaria de la educación. En consecuencia, los nuevos enfoques, en términos macroeducativos, permitirán orientar y fortalecer la configuración de los procesos escolares y habilitar el desarrollo de prácticas y perspectivas con carácter innovador. A su vez, estos cambios sociales se ven interrelacionados con las competencias desde la concepción de un mundo tecnológico y productivo, que se redefine de modo permanente. Los desafíos pedagógicos que se generan y las vinculaciones que se establecen entre estudiantes, docentes y el aprendizaje se dan en un marco que apresura al sistema educativo, y lo envuelve en esa complejidad.

2.5 La planificación

Un concepto central en este estudio, es el de planificación, que hace referencia a aquello que diseña el docente como herramienta para facilitar el desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje.

Aunque en el conocimiento popular se entiende que una de las características humanas es la capacidad de hacer planes, predecir, anticipar y organizar pasos en la vida personal o profesional, en el ámbito educativo, esto implica un proceso analítico subyacente en la práctica de la enseñanza. Conceptualmente, la planificación es, según Harf (2012): “Entendida como el proceso mental que orienta la acción en una dirección determinada y que contempla los medios necesarios para alcanzar un fin” (p. 3).

Cabe destacar que, al mencionado proceso analítico, anteceden ideas que influyen en la toma de decisiones respecto de la tarea que desempeña el docente. De acuerdo a lo que indica Harf (2012): “Resulta de interés identificar los supuestos y las valoraciones que efectuamos acerca de la enseñanza, del aprendizaje, de los contenidos escolares, de nuestro rol como docentes” (p. 3). Ninguna planificación educativa surge solamente del análisis de los problemas académicos, sino que se fundamenta en supuestos y concepciones que determinan un esquema de la intervención pedagógica en relación con el contexto institucional y local. Sostiene al respecto Araujo (2012): “La enseñanza se asienta en determinados presupuestos teóricos, prácticos y éticos, más allá del grado de consciencia que se tenga de ellos. Dichos presupuestos subyacen en diferentes momentos o fases del proceso” (p. 119).

A la hora de poner en marcha las acciones que suceden en la clase, el hecho de planificar adquiere nuevamente sentido y significado. Tal como se explica en SPIyCE (2013), la planificación es una hoja de ruta en el hacer cotidiano del aula, permite identificar saberes a trabajar como así también los puntos de partida para hacerlo. Es decir que el docente, al orientar el aprendizaje de sus estudiantes, hace necesaria una planificación coherente que permita ordenar, secuenciar y complejizar los propósitos educativos que la sustenten, con efectos didácticos y de contexto. Como se manifiesta en SPIyCE (2013): “La planificación es una herramienta para hacer la previsión de lo que es necesario hacer y el registro de aquello que finalmente sucedió en el trabajo con los alumnos (p. 11).

Tal como se viene desarrollando, el pensamiento del profesor se vincula con los estudiantes por medio de sus propuestas de enseñanza. La planificación, como proceso de pensamiento del docente, tiene lugar bajo condiciones concretas de realización que determinan, en parte, dicho pensamiento. La respuesta a esta cuestión y el motivo de su realización implican

consideraciones de orden curricular, pedagógico, político y económico. Según Harf (2012): “En la planificación didáctica, estos componentes tienen una estrecha relación con el Modelo Didáctico que les subyace, el cual no es permanente, fijo e inmutable, sino que responde a concepciones teóricas y políticas educativas definidas en contextos geo históricos particulares” (p. 5). Es pertinente mencionar que los docentes, en tanto sujetos sociales, se apropian de las particularidades que circulan en su contexto, a partir de los acontecimientos que surgen en su vida cotidiana y que interactúan, de modo permanente, con sus estructuras de formación. Lo distingue Perera Pérez (2003) cuando citó a Jodelet (1999): “Son al mismo tiempo producto y proceso de una actividad de apropiación de una realidad externa y de elaboración psicológica y social de esa realidad. Son pensamiento constitutivo y constituyente” (p. 9).

Según Aguerrondo (2014): “Mirar la planificación desde la complejidad ayuda a entender que se requieren muchas decisiones secuenciadas que poder ir re-direccionando el camino a medida que este se va transitando” (p. 572). En el contexto del nivel, es un reto presente y futuro acordar el norte y trazar el mapa hacia el cual se dirijan las acciones escolares y, en ello, resulta primordial reflexionar acerca de la multiplicidad de factores que influyen en este proceso para que quienes planifican y toman decisiones puedan visibilizarlos y hacerlos consientes. De igual forma, Aguerrondo (2014) menciona: “Planificar en este contexto, y con el marco de la complejidad, ayuda a pensar la gestión de la incertidumbre, ya que esta es una de las características del mundo en que vivimos” (p. 574).

Comprender el hecho de que planificar se ubica en el marco de la complejidad es necesario para advertir que la enseñanza no es un proceso lineal y que los imprevistos que puedan surgir ponen en juego instancias de revisión permanente. De acuerdo a lo mencionado por Harf (2012): “Aprender a funcionar con la dialéctica que se establece entre la planificación del profesor y la complejidad del aula es un rasgo imprescindible para desarrollar un tipo de profesionalidad coherente con el modelo ecológico del sistema aula” (p. 20). Aparecen, en esa interacción, variables que pueden irrumpir en la práctica como, también, los aprendizajes y los contenidos que se constituyen en el objeto de estudio principal de la planificación, cuyo marco es pedagógico y didáctico. Por ello, es necesario identificar la íntima relación que se establece con la oportunidad de tomar decisiones en virtud de las políticas educativas para permitir, de acuerdo con Harf (2012): “Que el diseño y programación de su práctica docente no sea un elemento aislado, pero respetando al mismo tiempo la independencia y autonomía profesional, necesaria para el desarrollo de su actividad” (p. 5).

La planificación y el desarrollo de la enseñanza implican un proceso dinámico en el que se

requiere la revisión permanente. Mirar la planificación en el marco de la complejidad permite comprender los ajustes que sean necesarios realizar en el trayecto. Claramente lo explica Aguerro (2007): “El referente subyacente ha sido la idea de que el conocimiento, el saber, permite no solo conocer sino también manejar/dirigir la realidad” (p. 464).

Tal es así que los supuestos que subyacen en el ámbito de la educación son parte del proceso de planeamiento y desarrollo de la enseñanza, por lo que requieren ser estudiados. Expresar conceptualmente su alcance, así como diferenciar los modelos y las formas de planificar, destacan elementos que caracterizan los diferentes enfoques.

Planificar es la acción consistente en utilizar un conjunto de procedimientos mediante los cuales se introduce una mayor racionalidad y organización en un conjunto de actividades y acciones vinculadas entre sí que, previstas anticipadamente, tienen el propósito de influir en el curso de determinados acontecimientos, con el fin de alcanzar una situación elegida como deseable, mediante el uso eficiente de medios y recursos escasos o limitados. (Ander-Egg, 1985, p. 25)

Es así que se requiere anticipación y claridad sobre los propósitos que se persiguen, para lo que la racionalidad en la toma de decisiones se presenta como característica relevante. La planificación puede ser normativa, estratégica, situacional u operativa, dependiendo de quién, para qué y cómo se diseña. Conocer sus orígenes y oportunidades de intervención pedagógica, a la hora de tomar decisiones educativas, dan cuenta de su importancia como instrumento.

Entonces, preguntarse acerca del origen de la planificación invita a interpretar a Matus (1985), donde señala que es indispensable pensar en el momento normativo. Si se dispone a la tarea de planificar, inicialmente, se requiere pensar cuál es la realidad, hacia dónde se quiere llegar y ese es el justo momento normativo. Es un momento muy importante para llevarla a cabo porque es el diseño a través del que se tendrá una visión de cómo es esa realidad; se piensa en una metodología, en su dirección. También, hay que preguntarse cómo debe ser y qué metas se fijan para llegar a ella. Es algo dinámico.

Para cumplir el diseño normativo, aparece, entonces, el momento estratégico. Aquí se piensa en la viabilidad, en los obstáculos que se presentan, en superarlos y en cuál es la forma para que el diseño se haga realidad. Por esa razón, el origen y el centro de la planificación se basan en el diseño. Lo que se necesita para cumplir el diseño normativo aparece en el momento estratégico (p. 31).

Se habla, entonces, de planificación normativa y estratégica. Metodológicamente, se diseña un plan para lograr lo pensado al inicio y el enfoque estratégico buscará activamente alcanzar tales propósitos.

2.5.1 Historia de la planificación

Al historiar, en tiempos recientes se observa un énfasis en la planificación tradicional, la cual se distingue por su rigidez y por establecer acciones en base a relaciones de causa y efecto. Hasta mediados del siglo XX, se aplicó de modo centralizado y fueron las tensiones sociales propias de la época las que respaldaron un cambio de paradigma en busca de superar las contradicciones más evidentes. Matus (1985) expresa que prevalece una planificación formalista, desarraigada del contexto social, en cuya profundidad se perciben rasgos tecnocráticos, economicistas, rígidos e incapaces de responder ante los problemas y la incertidumbre que rodean al mundo real.

A fines de los años setenta, se inicia un proceso para desestructurar supuestos y conceptos, que eran el fundamento del enfoque tecnocrático de la planificación tradicional. Surge con fuerza el enfoque estratégico en las propuestas de planificación, sobre todo en relación a programas públicos. La administración pública enfrentaba nuevos desafíos en un mundo globalizado, cuya dinámica presente en el gran flujo de información y el numeroso acceso a diversas fuentes de conocimiento, demandaron un nuevo tipo de enfoque en la gestión y, por ende, en la planificación.

Es así que la planificación estratégica se presenta flexible y conveniente, acorde a las características del contexto. En ella, la toma de decisiones de los actores implicados supera la racionalidad para avanzar en la creatividad y la construcción permanente, en vista de los objetivos iniciales. Tal como lo distingue Matus (1985): “La planificación se realiza en un medio resistente y nunca en un medio inerte, pasivo, o estático, porque el objeto de nuestros planes es siempre una realidad que está en movimiento” (p. 7).

Por ello, se destaca que, desde un posicionamiento analítico, la planificación es estratégica cuando, al reconocer la incertidumbre, diseña escenarios posibles para que los objetivos se presenten alcanzables y se realicen acciones que sean oportunas y viables.

Carlos Matus, en su ponencia *Planificación, libertad y conflicto* (1985), relaciona a la planificación con la conquista de grados crecientes de libertad. En ese sentido, considera a la

planificación estratégica como la oportunidad de convertir las variantes en opciones concretas de decisión, donde la realidad no decide, sino que quien lo hace, es el planificador.

Matus (1985) así lo expone: “No es identificable con un mero instrumento burocrático-legal o con un método tecnocrático que se puede aceptar o rechazar. La alternativa al plan es la improvisación o la resignación, y ambas son una renuncia a conquistar nuevos grados de libertad” (p. 7).

Por su parte, el enfoque de Hilda Taba (1962) explora la planificación en el currículo e incorpora la noción de diagnóstico como fundamento de la planificación y relaciona los requerimientos de la sociedad y del individuo con la escuela. Desde esta perspectiva, la incertidumbre, como componente de la realidad, reclama tener en consideración los contextos como marco de tal complejidad, teniendo muy en cuenta la cultura y las necesidades de los estudiantes. Así lo señala la autora: “Un análisis de la cultura y la sociedad brinda, en consecuencia, una guía para determinar los principales objetivos de la educación” (p. 11).

La relación entre ambos autores destaca la importancia de considerar tanto el contexto social y cultural como las necesidades individuales en el proceso de planificación educativa.

La planificación estratégica constituye un enfoque que requiere visualizar con atención los cambios que se producen en la sociedad, teniendo en cuenta la oportunidad de reflexionar acerca de las coincidencias y hasta oposiciones que puedan estar presentes.

Así, lo sustancial de la planificación, como proceso y estrategia, implica considerar el contexto más amplio y, a la vez, condicionante. Por ello, se distingue a la estrategia como una iniciativa de reorganización del currículo, de la docencia, del aprendizaje y de la evaluación, cuyos procesos se orientan al desarrollo de la sociedad (Ander-Egg, 1985). Esto admite principios, indicadores y herramientas con sentido de contexto.

La planificación estratégica le otorga protagonismo a los docentes y a los estudiantes; orienta la enseñanza al asumir referencias situadas, con mayor flexibilidad e integralidad, en contraste con los enfoques normativos tradicionales. Junto con ello, se posibilita el desarrollo de la autonomía al participar en el diagnóstico, el diseño, la gestión y la evaluación de las intervenciones escolares. Es así que la misión del educador se fundamenta en disponer las condiciones del entorno para ayudar a que se desarrollen y se potencien las aptitudes de sus estudiantes (Bloom, 1974).

Se ha podido identificar, hasta aquí, que los principales enfoques en torno de la planificación -como lo son el estratégico y el normativo- integran dimensiones de la realidad escolar actual y se ubican en una interrelación permanente, con lo cual se visualiza un continuo proceso de

interacción, que supone lógicas conscientes de parte del educador, más allá de los supuestos que lo interpelen.

2.5.2 La planificación en la educación secundaria

Aquí, se propone reflexionar sobre la especificidad de la planificación en el contexto específico del nivel secundario y se pone énfasis en identificar los momentos normativos que la definen jurisdiccionalmente, hasta llegar al nivel institucional, donde la planificación le da forma al Proyecto Educativo Institucional (PEI), como instrumento de trabajo que traza una hoja de ruta pedagógica. Por ello, es oportuno centrar la mirada en la planificación que se orienta en el nivel secundario, donde el aspecto más relevante del rol educativo lo constituyen las estrategias pedagógicas a implementar. Los recursos didácticos y los materiales de trabajo son parte importante del planeamiento curricular, que considera tres niveles de concreción: un nivel nacional, uno jurisdiccional y otro institucional.

El nivel nacional se elabora recogiendo necesidades, experiencias y aportes de las diferentes jurisdicciones. Además, integra demandas y perspectivas de los distintos sectores de la sociedad, donde cada una de las provincias argentina elabora sus diseños curriculares tomando como punto de partida distintas normativas, como son la Constitución Nacional, la Ley Nacional de Educación, los contenidos básicos comunes, los núcleos de aprendizajes prioritarios y los aprendizajes prioritarios jurisdiccionales.

El nivel jurisdiccional se corresponde con los diseños curriculares provinciales, donde son los equipos regionales quienes arman sus planes de trabajo y originan distintos materiales de acompañamiento, apoyo y consulta. Los aprendizajes y los contenidos se incorporan progresivamente en las escuelas y se reorganiza el trabajo institucional para lograr más autonomía.

En el nivel institucional, se formula el Proyecto Educativo Institucional, como la herramienta pedagógica que señala el horizonte educativo, los objetivos y las metas. Enriquece lo establecido en el primero y en el segundo nivel e impulsa su evaluación y revisión permanentes.

Las instituciones educativas asumen la responsabilidad de elaborar su Proyecto Curricular Institucional, en adelante mencionado como PCI. Se trata del instrumento que otorga mayor protagonismo a los docentes, ya que los constituye como verdaderos diseñadores de las prácticas pedagógicas que se llevan a cabo en el aula y son quienes tienen la capacidad de que el currículo acontezca. Tal como asevera Araujo (2012): “Uno de los determinantes de la

enseñanza es el currículum oficial como norma que señala qué debe ser enseñado en cada tiempo y lugar” (p. 119). Cada escuela define el currículo a través de su PEI y su PCI; es decir que toma lo establecido de modo prescriptivo en los documentos de trabajo, respetando su realidad particular. A partir de aquí, se llega al aula donde cada espacio curricular cuenta con información específica de su grupo de clase.

La planificación es el instrumento que posibilita la oportunidad de anticipar y proyectar la enseñanza porque propone un escenario áulico mejor y también posible para que suceda el aprendizaje. Por eso, clasifica y selecciona los temas y los contenidos de manera anticipada, también enuncia las estrategias adecuadas para cada contexto educativo particular. En SPIyCE (2011-2020) se señala lo siguiente: “La planificación no es algo cerrado, sino que puede y necesita ser objeto de revisión y ajuste permanente. En este sentido, la planificación resulta más operativa cuando los planes de clase toman en cuenta las “claves” que proporcionan los estudiantes” (p. 19). Es importante mencionar la perspectiva situacional y las diversas alternativas de enseñanza que se ponen en juego para desarrollar la tarea. Los formatos curriculares son los que permiten organizar, en términos pedagógicos, los alcances de cada área del conocimiento.

La propuesta formativa de la educación secundaria supone ciertos modos de intervención de acuerdo con las características de cada contexto, los vínculos que se establezcan entre los actores institucionales, la apertura hacia la construcción del conocimiento y las capacidades que se pretendan desarrollar. En este sentido, determinar cuáles serán el o los formatos a adoptar constituye una decisión importante en el ámbito de la dimensión didáctico-metodológica de cada espacio curricular. (SPIyCE, 2011-2020, p. 17)

En esta propuesta se considera que la planificación de la enseñanza es dinámica y flexible; se retroalimenta de forma permanente del proceso y se ajusta a las necesidades y características de su contexto. Esto quiere decir que planificar es un ejercicio que implica, para el docente, decidir en forma didáctica y pedagógica. Es el momento en que se ponen de manifiesto sus intenciones, su forma de anticipar imprevistos y los propósitos para que sus alumnos puedan aprender (SPIyCE, 2011-2020). En este sentido, se organizan las acciones que suceden en el aula, donde la reflexión aparece en sentido pedagógico e intenta acortar la distancia que se ubica entre la teoría y la práctica. La planificación, como parte constitutiva del proceso educativo, establece la oportunidad de anticiparse al construir las particularidades de los acontecimientos que se van a desarrollar. Aquí interactúan necesidades y motivaciones, ya sean de la escuela,

del docente o de los estudiantes, tal como se menciona en SPIyCE (2011-2020): “Planificar implica un gran compromiso porque, al hacerlo, el docente está configurando de un determinado modo la experiencia escolar en la que participarán los estudiantes, recortando de una cierta manera el mundo que va a enseñar” (p. 2).

El diseño curricular y cada proyecto institucional no encuentran una finalidad en sí mismos, sino que su espacio de realización son las aulas y las escuelas, motivo por el cual, el logro de los objetivos que se propone se ven íntimamente relacionados por lo que acontece, o no, en ellas.

La complejidad del enfoque se da en la escuela secundaria cuando se busca fundar el currículum como macroproyecto formativo y rígido, sin considerar las particularidades del nivel. Tal como lo señala Matus (1985): “La planificación supone un cálculo complejo, y ese cálculo está afectado por múltiples recursos escasos que cruzan muchas dimensiones de la realidad” (p. 16). El tipo de planificación que se sostenga está en el centro de las posibles transformaciones en la educación. Por ello y con el fin de comprender mejor las dimensiones de este enfoque, es necesario trascender el espacio del conocimiento teórico como centro del quehacer educativo y colocar la mirada en un plano integrador, que prepare a los docentes y a los estudiantes para ir hacia una dinámica de búsqueda, selección, comprensión, sistematización, crítica, creación, aplicación y transferencia. Esto implica que el aprendizaje sea el centro de la educación, como oportunidad de profundizar y analizar el escenario educativo real.

Los marcos conceptuales señalados permiten comprender los desafíos y las tensiones que se presentan entre la planificación normativa y la estratégica, entre lo prescrito en el diseño y las decisiones a tomar en el presente. De acuerdo con Matus (1985): “El primer problema que tenemos que resolver aquí es cambiar nuestra idea de lo que es planificación, sumarnos a esta "aventura", renovarnos y luchar porque la corriente de los hechos no nos arrastre hacia la rutina” (p. 13).

En el nivel secundario, plantear una planificación participativa supone oportunidades de elección y creación de un clima de responsabilidad compartida entre docentes y estudiantes, donde las decisiones curriculares puedan ser objeto de debate entre quienes participan en la escuela para que se sientan miembros activos de una tarea colectiva y conviertan la experiencia en una apuesta al fortalecimiento de los vínculos y de las dinámicas institucionales. Por ello es que se destaca que la planificación participativa supone cambios profundos y, junto a ello, implica un trabajo permanente en el pensamiento estratégico del docente. Así, los contenidos

curriculares dejan de ser fines en sí mismos para transformarse en los medios necesarios para desarrollar capacidades, que se entrenan en el análisis, la inferencia, la prospección, la solución de problemas, el aprendizaje continuo, la adaptación a los cambios y la proposición de valores favorables con una intervención solidaria en la realidad. Tal como lo indica Matus (1985): “En el fondo, el pensamiento estratégico supone diferentes caminos y no simplemente la trayectoria ideal para poner el objetivo al alcance” (p. 7). Para esta implementación, se tiene que conocer la situación actual, las necesidades, los intereses y las problemáticas presentes a los efectos de planificar acciones tendientes a su solución.

El proceso consiste en la recolección de información para valorar y reflexionar acerca de la realidad institucional concreta. Es preciso reconocer que la educación de hoy propone un proceso participativo como estrategia, aunque bajo ciertas estructuras que se tensionan entre las enunciaciones discursivas y las prácticas cotidianas de la escuela secundaria.

De esta manera, la formulación, la gestión y la evaluación, en el marco de la planificación, constituyen un verdadero desafío para el que es necesario dar respuestas a los interrogantes de para qué, por qué y qué enseñar; cuándo y cómo enseñar, y por último, qué, cuándo y cómo evaluar. Estas preguntas son imposibles de responder sin atender a los contextos particulares que, en cada caso, requieren incluir el análisis y la búsqueda de acuerdos en relación con los dispositivos pedagógicos que sean más adecuados para la enseñanza y la evaluación. Será cuando, en el contexto pedagógico concreto, se manifiesten las capacidades docentes a partir de sus saberes disciplinares, pedagógicos e institucionales y de acuerdo con las solicitudes de cada grupo de clase. Solo la búsqueda consensuada de respuestas permitirá que, progresivamente, la acción de enseñanza sea la más adecuada.

El proceso de construcción del Diseño Curricular Provincial (diciembre de 2009) se inscribe en los lineamientos de la política nacional, con la sanción de la Ley de Educación Nacional 26.206 (diciembre 2006). En ella, se redefinen los marcos regulatorios de la educación en la Argentina y se reformula el papel de la intervención del Estado nacional en el sistema educativo. En tanto derecho humano, se concibe a la educación y al acceso al conocimiento como un bien público que debe ser garantizado por el Estado, con el objetivo de construir una sociedad más igualitaria, reafirmar la soberanía e identidad nacional, profundizar el ejercicio de la ciudadanía democrática y fortalecer el desarrollo económico y social de la nación.

El currículo, según el Ministerio de Educación de Córdoba del Diseño Curricular vigente, es la propuesta cultural, política y formativa que una sociedad establece para la educación formal de las personas. Según Gimeno Sacristán, citado en el mismo diseño, este enfoque lo considera

como un proyecto cultural, político y formativo que va más allá de una concepción meramente teórica e ideal, ya que se construye sobre la praxis y sirve como marco de actuación profesional para directivos, docentes, técnicos y supervisores. La comprensión del currículo como una herramienta de trabajo es fundamental, ya que solo así podrá generar en cada contexto y en cada institución educativa un proyecto de acción que permita articular la prescripción y las prácticas, enriqueciendo así las experiencias y trayectorias educativas de los estudiantes (Gimeno Sacristán, citado en Diseño Curricular Provincial, 2010).

El currículo, como herramienta de la política educativa, es, también, expresión de los compromisos del Estado con la sociedad, con los niños y con las instituciones que los educan.

La formulación, la gestión y la evaluación, como propuestas de planificación en el nivel, constituyen un verdadero desafío, para el cual directivos y docentes se posicionan como agentes de especificación curricular y acuerdan respuestas a los siguientes interrogantes: Para qué, por qué y qué enseñar (las intenciones educativas y los contenidos a enseñar y a aprender). Cuándo enseñar (secuenciación y distribución, temporal de los objetivos y de los contenidos). Cómo enseñar (metodologías, actividades y medios a emplear). Para qué, por qué, qué, cuándo y cómo evaluar (intenciones, contenidos, momentos y estrategias para la evaluación). Esta tarea establece una función prioritaria de la institución educativa, teniendo en cuenta su singularidad, como así también la heterogeneidad de los estudiantes que asisten a ella.

En este marco, se entiende la integración entre lo prescripto y lo oculto como un proceso reflexivo y resolutivo, que busca acuerdos en relación con los dispositivos pedagógicos más adecuados para la enseñanza y la evaluación, en función de toda la gama de diversidades, tanto individuales como socioculturales, que conviven en cada escuela.

La propuesta establece que cada situación de enseñanza requiere de un abordaje singular por las particularidades de los contenidos; motivo por el cual, toman distinguida importancia las estrategias de enseñanza a utilizar. Realizar ajustes y adaptaciones posibilita a los estudiantes alcanzar los objetivos que el sistema educativo prescribe.

Es decir, es la educación la que avala un marco formativo común, para respaldar sus objetivos principales de igualdad y equidad y donde se generan las verdaderas condiciones necesarias para un desarrollo integral. Tal es así que el Currículo de la Educación Secundaria, en la provincia de Córdoba, se plantea como un espacio de construcción flexible y abierto, que brinda la oportunidad para desarrollar los aprendizajes en un marco educativo integrador y centrado en el estudiante. Dicha propuesta exige un trabajo colectivo y compartido, basado en una lectura de la realidad escolar, los procesos y los resultados educativos y las prácticas que

allí acontecen. Asimismo, requiere un debate profundo acerca de las ideas y los principios que sostienen el accionar de cada uno de los que trabajan en la escuela.

La planificación tiene especificidades propias del nivel secundario y requiere de instancias participativas de responsabilidad compartida, en las que los contenidos curriculares son medios necesarios para potenciar las capacidades y para contribuir al aprendizaje continuo.

2.5.3 La planificación de la Educación Física

En consonancia con lo desarrollado hasta aquí, la Educación Física en la escuela secundaria conforma espacios fundamentales para favorecer el desarrollo de capacidades fundamentales para la vida de los estudiantes, así como la comunicación, la cooperación y la participación, al orientar las acciones corporales y motrices con enfoques integrales. Por lo cual, estudiar las estrategias de intervención que promueve y los modos en los que piensa la planificación es de vital importancia.

En sintonía con lo que se ha planteado en relación con los espacios curriculares, la planificación de la enseñanza de la Educación Física da cuenta de las articulaciones que resultan interesantes realizar a fin de potenciar e integrar la formación específica y evitar la segmentación y la fragmentación de los aprendizajes. Así se enuncia en SPIyCE (2011-2020): “Se entiende que las características de las estructuras didácticas en el nivel deberán prever su planificación por parte de los docentes a los fines de facilitar la comprensión y apropiación por parte de los estudiantes” (p. 15).

La intervención del docente para el desarrollo de las capacidades de los estudiantes es indispensable en todo momento: antes, durante y tras la realización de la propuesta.

La estructura de la planificación de Educación Física, al intentar responder al diseño curricular como propuesta formulada por el Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba, tiene en cuenta enfoques, según ejes y subejos, considerados como instancias problematizadoras de partida. El abordaje de aprendizajes y contenidos requiere una pertinente secuenciación y complejización, que determinen la intencionalidad formativa que se pretende, para evitar la repetición constante en uno y otro año de la escuela secundaria. Cabe mencionar a cada uno de los ejes: el primero se denomina en relación con prácticas corporales, motrices y ludomotrices, referidas a la disponibilidad de sí mismo, que apuntan a la intención educativa hacia el reconocimiento, la aceptación y el análisis del cuerpo sexuado. El segundo se ubica en relación con las mismas prácticas en interacción con otros, donde el docente recurre

preferentemente al juego y al deporte como recurso didáctico porque, a través de él, construye códigos y valores sociales. Por último, el tercero también se relaciona con dichas prácticas en el ambiente natural y otros, al pretender desarrollar una formación en el respeto y el cuidado del medio. Así los distinguen los lineamientos curriculares del nivel secundario:

Los cinco sub-ejes se proponen como campo propicio para resaltar la intencionalidad pedagógica que el docente deberá considerar en el proceso de construcción que los estudiantes transitan y que tienen relación con: un enfoque saludable; su manifestación singular en interacción con otros con integración crítica y reflexiva; la construcción de códigos de expresión y comunicación corporal compartidos y la interacción equilibrada, sensible y de disfrute con el medio natural y otros. (SPIYCE, 2019, pp. 100 a 102)

A partir del planteo de la situación problemática inicial, resulta fundamental identificar que los aprendizajes y los contenidos requieren un abordaje singular en el marco de sus intencionalidades formativas. Asevera Grasso (2001): “Es necesario entonces llamar la atención sobre la necesidad de promover una educación que tenga en cuenta la naturaleza física, emocional, social y espiritual de todos los participantes, con aprendizajes significativos” (p. 11). En ese sentido, es importante determinar la identidad escolar y conocer el contexto institucional para justificar por qué se eligen las diferentes herramientas didácticas. También, es necesario identificar los diagnósticos de grupos, con fortalezas, debilidades y estrategias didácticas superadoras para cada caso, lo cual permitirá plantear objetivos, en analogía directa con el PEI, como clave para un trabajo institucional articulado. Conforme a cada unidad de trabajo, luego, será posible formular las estrategias metodológicas y los recursos previstos para la puesta en marcha del plan. En cuanto a la evaluación, se considerará cada punto de partida en particular para lograr determinar los avances y los aprendizajes construidos por cada joven. Tal como se expone en SPIyCE (2011-2020): “Sobre la base de la propuesta pedagógica y de organización escolar de la provincia una nueva cartografía de la enseñanza pueda plasmarse progresivamente en cada escuela en función del contexto” (p. 17).

Hay que recordar que los objetivos escolares son diferentes a los que se refieren al entrenamiento deportivo o atlético, cuyo resultado es cuantitativo y poco aplicable a la Educación Física escolar actual. El objeto es armar un currículum que permita formar, de manera integral, a los jóvenes en su trayecto por la escuela obligatoria (SPIyCE, 2019).

En el ciclo orientado, en el espacio curricular de 4°, 5° y 6° año, la proyección de aprendizajes y contenidos estará definida en relación a la escuela, con contenidos, según su

orientación, donde se contextualiza su intencionalidad y se evita la superposición o la repetición de aprendizajes en cada año o ciclo. Un mismo contenido podrá estar presente en más de un año, con un grado de complejidad creciente. Lo que para algunos es atractivo puede ser que no lo sea para otros. Si bien el docente procura despertar interés y disposición hacia el aprendizaje, al mismo tiempo, intenta canalizar las preferencias hacia las intencionalidades formativas que la escuela se propone alcanzar en sus estudiantes. Se enuncia en SPIyCE (2011-2020): “Deberá ampliar los ámbitos de experiencia de los estudiantes a fin de que puedan perfilar decisiones vinculadas con sus respectivos proyectos de vida” (p. 8).

El Diseño Curricular Provincial, en tanto propuesta formativa para la Educación Física, traduce decisiones de orden epistemológico, pedagógico y político que configuran las particulares formas de presentar, distribuir y organizar el conocimiento a ser enseñado en la formación de docentes. En la formación específica de la Educación Física, el Diseño Curricular del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba destaca lo siguiente:

Si bien la enseñanza remite al aula/patio/gimnasio/cancha como microcosmos del hacer; limitar el trabajo docente a los mismos, oculta, o al menos, desdibuja una cantidad de actividades también constitutivas de esta práctica; es por eso que se considera necesario reconocer los atravesamientos institucionales y contextuales más amplios que marcan la tarea de enseñar, reconocimiento que debe ser objeto de análisis en diferentes instancias del proceso de formación. (DC-UPC, 2015 p. 15)

En relación a la planificación estratégica, se piensa a la enseñanza de la Educación Física en respuesta a las necesidades, que pueden entenderse en el marco del contexto social e institucional en el que se constituyen, en la clase, atravesada por la singularidad de los aprendizajes corporales, motrices y lúdicos.

Los actuales contextos sociales se ven influenciados por la emergencia de nuevos paradigmas en el campo motriz, que ubican a la Educación Física como:

La disciplina pedagógica, que tiene por objeto intervenir intencional y sistemáticamente en la constitución corporal y motriz de los estudiantes, colaborando en sus procesos de formación y desarrollo integral, a través de prácticas docentes específicas que parten de considerarlos en la totalidad de su complejidad humana, en los contextos sociales y culturales de pertenencia. (Instituto Nacional de Formación Docente, 2008, p. 10)

Tal como se ha explicitado, el diseño curricular de la Educación Física requiere de la intervención y el acompañamiento constante del docente para poder abarcar los múltiples desafíos que presentan los actuales procesos de aprendizaje.

Para la educación secundaria, el contexto actual ha originado una transformación en el aspecto social, lo que promueve la necesidad de reconfigurar los procesos de aprendizajes frente a la diversidad cultural existente.

2.5.4 El análisis de la planificación

Se ha desarrollado un enfoque conceptual e histórico sobre de la planificación escolar; en consecuencia, resulta importante profundizar analíticamente acerca de sus alcances pedagógicos y situados en torno de la escuela secundaria.

Así mismo, tal como se expresa a lo largo del estudio, para comprender el alcance específico de la planificación, es necesario conocer las aspiraciones del diseño curricular que identifica, en términos de política educativa, aquellos aprendizajes y contenidos que se esperan alcanzar. Por ello, es de suma importancia el planteamiento de los objetivos, los contenidos y la metodología seleccionada en relación con el aprendizaje y las experiencias que se pretenden para los estudiantes, para que se concreten y acontezcan en las aulas.

La planificación busca reducir el umbral de incertidumbre de acuerdo con el contexto al que va dirigida cada propuesta, mediante la realización de un ordenamiento lógico de acciones para lograr determinados objetivos. Es una metodología y, como tal, no contiene un fin en sí mismo, sino que se desarrolla como instrumento que permite la aproximación a un resultado deseado. Como señala Cabezas (2011): “El pensamiento pedagógico, es pues, una carta de navegación, un mapa, una maqueta, cuyos elementos simbólicamente estructurados, de una determinada manera, dan cuenta o representan un estado de cosas que permiten comprender e interpretar la complejidad de la práctica” (p. 102).

Los contextos educacionales en el nivel medio, en particular, son complejos, dinámicos y albergan gran cantidad de variables que pueden ser predecibles y otras que surgen inesperadamente. Planificar, recuperando a Harf (2012): “Permite al docente ejercer un control pedagógico -didáctico, una evaluación crítica de esta multiplicidad y complejidad de decisiones que le competen; le permite ir definiendo y redefiniendo sus caminos decisorios, y eventualmente modificar rumbos previstos” (p. 17).

A la hora de abordar una propuesta pedagógica, emergen argumentos esenciales para favorecer su puesta en marcha. Inicialmente, resulta significativo que los educadores persigan un objetivo común y que se genere una apertura interdisciplinaria que permita una aproximación a la situación de aprendizaje de manera integrada, concreta y participativa. Según SPIyCE (2011-2020): “Será necesario respetar la lógica interna de cada disciplina y, desde allí, plantear los vínculos con otra, de modo que la experiencia puesta en práctica contemple la diferenciación metodológica y conceptual de cada una de ellas y las interrelaciones posibles” (p. 19). En cada área de conocimiento, se busca potenciar los procesos de aprendizaje de manera integral, por lo que aquellos contenidos necesarios se organizan, secuencian y gradúan de distinta manera.

La metodología para la organización de cada formato curricular permite demostrar cómo es que cada una de las decisiones múltiples que asume el docente se correspondan e influyan entre sí.

El formato curricular y pedagógico que se seleccione, ya sea materia-asignatura, taller, proyecto, seminario, trabajo de campo y ateneos, entre otros, se constituye como una herramienta que impulsa el diseño de estrategias de acción, tendientes a dar respuestas y a brindar posibles soluciones frente a situaciones problemáticas, necesidades detectadas o espacios de análisis que se establezcan como punto de partida. Es por ello que dar cuenta de los formatos elegidos para cada espacio curricular es un determinante importante en tanto dimensión didáctica metodológica (SPIyCE, 2011-2020).

Para integrar a la complejidad de procesos de aprendizaje que se generan a partir del diseño de una planificación, se requiere del progreso de las ideas y del análisis del pensamiento que están presentes. Dicha cuestión necesita una estructura conceptual que estudie los elementos críticos del proceso planificador y su interrelación subjetiva.

Un buen plan permite vislumbrar el alcance del aprendizaje esperado, fundar su continuidad y clasificar adecuadamente las áreas de conocimientos que puedan enriquecerlo. Son eslabones entrelazados en los que se requiere una metodología que incluya los modos de decidir, coordinados y complementarios, armonizados coherentemente por quienes participen del proceso. Cuestionar el proceso planificador y fomentar el trabajo continuo para su revisión permanente se convierte en una iniciativa metódica que desglosa cada instancia y permite analizarlas una por vez, tal como lo explica Taba (1962): “Parece ser necesario no sólo seguir un esquema más racional para el planteamiento de sus distintos elementos, sino también disponer de una metodología para su desarrollo y para relacionarlos entre sí” (p. 13).

Lo que se busca es garantizar racionalidad y organización en el pensamiento y en la acción pedagógica. Por ello, la planificación en la educación secundaria, con la complejidad social que alberga, buscará una apertura interdisciplinaria al integrar múltiples respuestas frente a cada contexto situado.

2.5.4.1 Diagnóstico

Reflexionar acerca de la importancia que supone caracterizar y describir un contexto escolar dado permite situar al diagnóstico en el marco de la planificación escolar como instancia orientadora de ese proceso.

Una herramienta de la planificación educativa es el diagnóstico. Este análisis permite identificar los puntos fuertes y, también, los débiles del grupo de clase, en el contexto institucional situado. Su función esencial es el razonamiento profundo, que permite fijar un punto de partida desde el cual se guía el proceso de planeación. Se entiende como el mejor momento para identificar lo que se quiere hacer, el por qué y para qué se va a hacer y, sobre todo, conocer a quiénes va dirigido, para reconstruir la percepción sobre cada estudiante, observándolo en diversas situaciones, contemplando sus disposiciones y potencialidades (SPIyCE, 2011-2020).

Se constituye como referencia que habilitará, posteriormente, instancias de retroalimentación. Es un proceso permanente, sistemático y participativo, que requiere de actualización constante. Permite entender y analizar la realidad, para lograr implementar estrategias de acción que provoquen cambios. Posibilita la reflexión acerca de la realidad que se enfrenta en el contexto situado, donde se identifican fundamentos objetivos y subjetivos que facilitan el desarrollo de nuevos aprendizajes escolares. Así mismo, se indica en SPIyCE (2011-2020): “Recoger y sistematizar las demandas de su contexto interno y externo para diseñar, a partir de ellas, modos de intervención” (p. 9).

Es importante que el diagnóstico parta de una buena descripción del estado actual, que reflexione sobre la realidad. Además, debe explicitar y sistematizar una comprensión de la situación inicial para desentrañar la lógica del ser y el hacer en el aula y para advertir las características de los estudiantes que conforman el grupo, de dónde provienen, su cultura y la del entorno familiar. De este modo, como se indica en SPIyCE (2011-2020): “Revisar las representaciones y las prácticas pedagógicas que a ellas se asocian, resulta fundamental a la

hora de considerar las funciones en el ámbito público representado por el Estado y la escuela” (p. 12).

La previsión de los posibles escenarios permite guiar la planificación en busca del impacto deseado y en pos del alcance de los objetivos. Identificar tanto las debilidades como las capacidades y las fortalezas con las que se cuenta favorece la decisión acerca de las estrategias de acción que sean más oportunas. Desde aquí, es posible presentar los criterios y las razones que fundamentan el diseño del plan. Según Ferreyra (2017): “Leer los datos y las evidencias y convertirlos en información permite tomar la distancia necesaria para observar las acciones e interrogarse, para producir una nueva reflexión, para pensar que va a movilizar las acciones tendientes a mejorar las prácticas” (p. 66).

Dado el contexto actual, cuyas características son el acceso y la velocidad de la información en todo tiempo y lugar, se hacen necesarios el análisis y la revisión constante de las disciplinas básicas, de las cuales deriva el contenido de las materias escolares. En consecuencia, la definición del currículo en tanto guía de la planificación educativa, tiene íntima relación con el contexto situado. En este sentido, las políticas educativas, ciertas consideraciones filosóficas y decisiones pedagógicas docentes provocan que las evoluciones curriculares tengan diferentes categorías de intervención. Según lo expone Taba (1962): “Las actitudes con respecto a la permanencia y el cambio determinaran hasta qué punto el juicio independiente es considerado más valioso que el predominio de la herencia y la conformidad con la tradición” (p. 11).

La elaboración de un plan escolar requiere de instancias conscientes de estudio, toma de decisiones, organización y secuenciación. Lo anterior permite confirmar que aquellos aspectos importantes hayan sido considerados. De tal modo, se persigue un currículo conscientemente planeado y concebido en forma dinámica. Un buen plan se elabora haciendo foco en que los estudiantes puedan aprender y a sabiendas de que los entornos en los que viven y se desarrollan son variados, lo cual visibiliza la necesidad de caracterizar un diagnóstico institucional que logre identificar fortalezas y limitaciones.

El diagnóstico, como descripción situada, toma como punto de partida lo que conoce y sabe para lograr identificar aquello que es ignorado y desconocido. Esta dimensión hace posible que la planificación supere los límites de cada contexto y que se avance hacia el logro de objetivos reales y posibles.

2.5.4.2 Fundamentación y objetivación de la propuesta

Esta instancia reflexiva se constituye como base para habilitar un planeamiento sólido, mucho más en el ámbito educativo, donde la claridad conceptual y teórica inicial se traduce en la práctica.

Describir la realidad institucional implica referenciar el contexto en el que la escuela está inserta. Bosquejar la identidad escolar visibiliza mecanismos de interacción en cada comunidad educativa.

La información, los usos, las costumbres y las representaciones construidas acerca de la escuela secundaria circulan y generan ciertos dispositivos de vinculación. Estas situaciones pueden ser prósperas o conflictivas y pueden favorecer, o no, las propuestas pedagógicas. Por ello, contemplar estos aspectos sociales, económicos, políticos y vinculares, en el diseño de la planificación, permitirá generar estrategias de intervención que sean más potentes. Como se expresa en SPIyCE (2011-2020): “Es necesario que todos los docentes participen en el análisis, debate y enriquecimiento de los fundamentos de la propuesta para la educación secundaria y aporten a su concreción con compromiso y expectativas favorables” (p. 8).

De esta forma, se ve fundamentado el modo de compromiso con la tarea a realizar para que se visibilicen las justificaciones sobre el trabajo didáctico y, a su vez, a la escuela le permite reconocer, desde una perspectiva integrada, el escenario en el que se desenvuelve, sus necesidades e intereses y las problemáticas presentes. Tal como lo señala Ferreyra (2017): “Es una escuela que se piensa y se desarrolla como un sistema en su contexto, que pone el acento en los procesos y en la construcción colectiva y no solo en los resultados” (p. 59).

El planteo de los propósitos y los objetivos pretende reflejar la intención pedagógica que se persigue. Esto quiere decir que se debe describir, de manera clara y puntual, el tipo de intervenciones que se pretenden realizar con coherente vínculo entre el diagnóstico y los argumentos que fundamentan la propuesta. Los objetivos ordenan y dan sentido a las etapas siguientes del plan desde una postura reflexiva. Así se expresa en SPIyCE (2011-2020): “La planificación no sea pensada únicamente en función de la lógica disciplinar y de los propósitos formativos particulares, sino que tenga en cuenta objetivos y aprendizajes prioritarios para la formación integral del estudiante, su desarrollo personal y social” (p. 28).

En términos analíticos, el logro de los objetivos se centra en la naturaleza del contenido del currículo y, a partir de allí, su selección la complementan en una oportuna organización de las experiencias de aprendizajes que se proponen a los estudiantes. Tal como lo expresa Taba:

Establecer una diferencia pronunciada entre método y currículo no parece ser eficaz, pero resulta necesario deducir algunas diferencias entre los aspectos de los procesos y actividades del aprendizaje que incumben a la evolución del currículo y los que puedan ser asignados al campo de los métodos específicos de la enseñanza. (Taba, 1962, p. 10)

Tanto los propósitos formativos como las intenciones del docente, en vínculo con sus estudiantes y el conocimiento, generan una forma particular de aprender. Los intereses y las necesidades se consideran al comprender que la planificación prevé un marco flexible que posibilita diferentes opciones para su abordaje. Es una permanente construcción entre los intereses y las demandas de los estudiantes, por un lado, y las intencionalidades formativas que la escuela se propone, por otro.

Los criterios tenidos en cuenta para desarrollar las experiencias de aprendizaje y tomar las decisiones relevantes, que suponen alcanzar los objetivos, corresponden al ámbito del planeamiento del currículo. Todas las planificaciones se componen de la determinación de metas y objetivos específicos, que llevan a la selección y la organización del contenido, donde se destacan modelos de aprendizaje y de enseñanza, que son convenientes según el diagnóstico que refiere al grupo de clase. Esto incluye un programa de monitoreo y una evaluación de los resultados. Cada plan se diferencia de acuerdo a la intención que se le otorga a cada uno de esos elementos.

La selección de los contenidos y las experiencias varían de acuerdo a las teorías de aprendizajes que los fundamentan y que derivan de identificar los factores que forman una base sustentable para el currículo. Estos, en la actualidad, se enfocan en el estudiante, el proceso de aprendizaje, las exigencias culturales y el contenido de cada área de conocimiento.

Por ello, la evolución científica del planeamiento curricular parte del análisis de la sociedad, de la cultura y de la naturaleza del conocimiento. Necesariamente, hay que conocer sobre las demandas y los requisitos formativos, con el fin de desarrollar una teoría pedagógica sobre la elaboración de la planificación, tanto para el presente como para el futuro.

Comprendiendo la cultura y la sociedad, se guía a la formulación de los objetivos de la educación, a la selección de los contenidos y a decidir sobre qué hará hincapié en las actividades de aprendizaje. Esta información orienta el plan para el aprendizaje y determina cuáles objetivos son alcanzables y bajo qué condiciones. Como el aprendizaje es una totalidad, se da en una secuencia evolutiva. La naturaleza del conocimiento y las características específicas, así como

los aportes únicos de las disciplinas de las cuales deriva el contenido, le dan sentido y significado.

En la conformación estructural, se requiere del planteo de objetivos concretos, perceptibles y posibles de ser alcanzados, para lo que deberán ser formulados de forma clara. Ellos determinan, en gran parte, qué contenido es seleccionado y cómo se lo desarrollará. Las secuencias y la evolución, que sean posibles generar a partir de los contenidos, aportarán a las capacidades que son esenciales en el aprendizaje. Las estrategias que se utilicen para llevar a cabo la planificación estarán orientadas a las capacidades de aprender, a las motivaciones y a los intereses particulares y se convertirán en el eje que articule y fundamente las decisiones tomadas por el docente.

Es decir que los propósitos y los objetivos se corresponden pedagógicamente en la oportunidad educativa de los jóvenes que habitan la escuela secundaria, si se refleja la intención formativa perseguida. Tomar decisiones curriculares y didácticas fundamentadas y certeras proporcionará condiciones adecuadas para el desarrollo de escenarios positivos de aprendizaje, conforme a una práctica constante, dialógica y en permanente revisión.

2.5.4.3 Aprendizajes y contenidos, actividades y estrategias

Los aprendizajes y los contenidos, tal como se ha mencionado en el marco normativo, se ubican prescriptos en el Diseño Curricular Provincial, entendiendo que se constituyen como marco de aquellos saberes fundamentales y duraderos que la escuela secundaria debe garantizar a sus estudiantes. Como se señala en SPIyCE (2018): “No son los únicos aprendizajes y contenidos que se deben enseñar y evaluar en cada año, puesto que se debe atender a todos los prescriptos en los Diseños y Propuestas Curriculares” (p. 2). Más allá de ellos, se suma a cada propuesta la selección que el docente realice con un recorte poderoso en relación al contexto, las características y las motivaciones de sus estudiantes. El mismo aprendizaje y contenido podrá estar presente en más de un año, pero presentado secuencialmente, con un margen de complejidad creciente. Así lo propone la SPIyCE (2018): “La obligatoriedad de su enseñanza no es negociable, aunque ésta variará en formatos pedagógicos, modalidades organizativas y estrategias acordes a la diversidad de los sujetos y los contextos” (p. 2). Hay diversos aspectos subjetivos que intervienen en la selección de los contenidos de aprendizaje. Por un lado, el pensamiento del docente y los supuestos sobre los cuales establece sus prácticas pueden ser de influencia, así como también los fundamentos pedagógicos y didácticos que sostenga y las

concepciones educativas que mantenga. En este sentido, resulta necesario diferenciar los contenidos a ofrecer, la conciencia sobre el proceso interno que se desarrolle y la dinámica para el aprendizaje que se establece. Así lo explica Litwin

Seleccionar contenidos implica identificar los conocimientos, las ideas, los principios de un determinado campo temático o área, su relevancia y relación con otros campos y con el desarrollo actual de la ciencia, el arte y la tecnología, al mismo tiempo que los problemas de comprensión que entraña, las ideas previas, los estereotipos o las intuiciones que subyacen al tema en cuestión. (Litwin, 1997, p. 49)

Una lógica que es indispensable en este proceso es la de organizar y secuenciar los aprendizajes y los contenidos que se van a desarrollar, así como también las actividades que se presenten de manera gradual, según las variables que se consideren para potenciar las situaciones de enseñanza-aprendizaje. Específicamente, en Educación Física, esta organización y secuenciación tienen mucha importancia al considerar los tiempos de cada estudiante, tal como se explica en el Diseño Curricular del Ministerio de Educación de la Provincia de Córdoba (2011-2020): “se vincula con la exploración, experimentación y apropiación de actividades corporales y motrices que, si bien contemplan en todo momento al estudiante en su ambiente, enfatizan elementos vinculados a la relación consigo mismo, respecto a los otros o al ambiente” (p. 7).

Una lógica de secuenciación flexible, en función del tiempo y del grupo de estudiantes con los que se trabaje, puede suponer, además de complejidad creciente, una simultaneidad a partir de sus intereses e inquietudes.

Los equipos provinciales han trabajado con los docentes que se desempeñan en la educación secundaria cordobesa. La consulta colectiva demuestra una preocupación concreta por atender a los problemas de la enseñanza y el aprendizaje y los aportes y las interpretaciones diversas han generado propuestas a favor de currículos integrados, tal y como se piensa la educación actual. De acuerdo a lo expresado por la SPIyCE (2011-2020): “La construcción pública del contenido de enseñanza escolar no es una concepción meramente teórica e ideal, sino una construcción que enlaza las teorías y las prácticas, los discursos y las realidades, las investigaciones y las acciones” (p. 6).

El docente se reconoce como actor fundamental cuando busca las mejores estrategias de enseñanza en pos de producir interés sobre el aprendizaje y el contenido que quiere promover, tal como afirma Litwin (1997): “Planear la actividad implica generar un proceso reflexivo y de

construcción del conocimiento que incluye el mismo desafío que el que se le planteará al alumno” (p. 67).

Al planear las actividades de forma ordenada, concreta y precisa, se favorece la relación y la coherencia con los objetivos que se han propuesto. De igual modo, esto solo es posible cuando el educador se apropia de la propuesta, reconfigura la linealidad de los conceptos teóricos y reconoce el conflicto cognitivo para superar sus contradicciones (Litwin, 1997).

Para plantearle al alumno una propuesta semejante, es necesario reflexionar acerca de las variables principales que tiene que considerar, ya que influyen en el escenario dispuesto para que el aprendizaje suceda. Se resignifica la propuesta al considerar los siguientes elementos: el uso del tiempo y del espacio, los recursos necesarios disponibles, el nivel de desafío cognitivo y motriz que representa y la oportunidad que genera para recuperar aprendizajes previos y para aplicarlos a nuevas situaciones. De acuerdo con Litwin (1997): “Las maneras como un docente construye su clase recuperan principios de orden metódico pero reconstruidos a la luz del contenido” (p. 68).

Las dimensiones didácticas que aquí se analizan son el método y los contenidos, cuyo nexo principal son las actividades. Particularmente, en Educación Física, estas se pretenden creativas, innovadoras y que busquen la construcción del aprendizaje desde la participación y el disfrute. El eje central es la intencionalidad educativa que se pretende al reconocer al juego como principal estrategia. En palabras de Camilloni (2007): “La didáctica como disciplina es una fuente de conocimientos destinada a apoyar la tarea del profesor, a ayudarlo a tomar decisiones en su acción con grupos específicos de alumnos que deben realizar aprendizajes especiales en contextos particulares y momentos determinados” (p. 7).

Estas estrategias se entienden superadoras a propósito de los puntos débiles detectados en el diagnóstico del cual se parte. Para lo cual, resulta fundamental buscar coherencia en la oportunidad de articulación que se realice y pretender siempre la mejora de las condiciones educativas, independientemente de los recursos con los que se cuente. Según expone Litwin (1997): “Las estrategias metodológicas por excelencia consisten en el diseño de actividades que propongan la puesta en práctica de procesos cognitivos de distinto tipo por parte del alumno, con el objeto de generar la construcción del conocimiento” (p. 66).

El trabajo transversal permite crear y recrear nuevos espacios de aprendizaje para enriquecer la perspectiva originaria. Vincular más de un área curricular favorece la apropiación integrada del conocimiento y promueve una experiencia educativa más inspiradora. Para Araujo (2012):

“Las exigencias relacionadas con llevar a cabo la enseñanza suponen pensar entornos estimulantes para promover el aprendizaje de los estudiantes” (p. 129).

Aportar desde la planificación al desarrollo de las capacidades fundamentales y expresar los vínculos posibles con otras asignaturas demuestra una representación de la propuesta del diseño curricular para el nivel secundario. Desde aquí, promover estas capacidades implica trabajar, en una constante interrelación, con los aprendizajes y los contenidos seleccionados para el nivel y la modalidad. La vigilancia permanente supone atender a la categorización y la organización que se le atribuye en el desarrollo del plan y a los acuerdos establecidos para su sostenimiento. Tal es así que en los documentos de acompañamiento didácticos se explica de la siguiente manera:

Se entiende que las capacidades están asociadas a procesos sociales, afectivos y cognitivos necesarios para la formación integral de la persona, se manifiestan a través de un contenido o conjunto de contenidos y constituyen, en este sentido, una base desde la cual se siguen procesando, incorporando y produciendo nuevos saberes. (SPIyCE, 2014, p. 2)

Se direcciona en el mismo sentido a la unidad establecida entre contenidos, métodos y actividades. Tal es así que su planeamiento supone una secuencia encadenada de acciones que se orientan al propósito educativo perseguido. Esta sucesión consiente una temporalidad necesaria para generar la atmósfera adecuada. Por el contrario, pensar a la inversa, partiendo del diseño de las actividades como motivación primera, exhibe inconsistencias en la gestión de la enseñanza. En los términos que propone Araujo (2012): “El docente analiza, reconstruye y combina métodos, elaborando estrategias específicas para situaciones, contextos y sujetos determinados, a través de la selección e integración de los medios adecuados a sus fines. Las elecciones se relacionan con los enfoques adoptados” (p. 167).

En una organización que se da en el marco de la complejidad, los contenidos de enseñanza, las metodologías, las estrategias de acción y, por ende, las actividades seleccionadas se construyen como elementos centrales de las prácticas pedagógicas. En palabras de Araujo (2012): “Constituyen un elemento central de la práctica pedagógica, pues se estructuran sobre diferentes dimensiones implicadas en la construcción metodológica” (p. 167).

Planificar, entonces, admite analizar y decidir acerca de cada uno de sus componentes con sentido de contexto. Supone una sucesión de acciones cíclicas y espiraladas, que parten del diseño y se retroalimentan del monitoreo y la evaluación.

El diseño curricular, como norte, orienta a la planificación escolar y propone aprendizajes y contenidos específicos, pensados como política pública en la provincia y, en el mismo sentido, guía al docente para que, a través de las estrategias y las metodologías que utilice, facilite el aprendizaje de parte de sus estudiantes.

2.5.4.4 Evaluación

Pensar en un plan desde la evaluación es inherente a todo el proceso, de principio a fin. Se ubica transversalmente y requiere ser pensado en términos de la calidad del aprendizaje que se busca promover y, también, en la relación necesariamente existente entre los propósitos escolares y los objetivos que se han fijado.

La evaluación es una parte más del proyecto y se compone como un instrumento que brinda información. Es significativo pensarla como instancia constitutiva de la planificación de la enseñanza, debido a que se encuentra vinculada al proceso continuo de diseño y de gestión de la educación secundaria. Como afirma Camilloni (1998): “No es posible hablar de la evaluación de los aprendizajes al margen de los procesos de enseñanza y aprendizaje que los han generado” (p. 69).

Es un proceso meritorio de un análisis riguroso y profundo y, por eso, resulta imprudente pensarla fuera de su necesaria relación con los contenidos principales que ofrezca el docente. Por lo tanto, debe estar vinculada a los aprendizajes que ha experimentado el estudiante. En el ámbito escolar, adquiere sentidos y significados diversos, que parten de los supuestos que subyacen en los procesos de enseñanza. Según Alliaud (2011): “Estas visiones o representaciones, que hoy portan quienes enseñan o intentan hacerlo, fueron social e históricamente producidas e individualmente entretejidas, recreadas por quienes pasaron por la escuela y retornan a ella como docentes” (p. 63).

La concepción que el docente tenga acerca del proceso de la evaluación se manifiesta en concordancia con sus creencias acerca de la enseñanza. Por lo cual, esta perspectiva resulta fundamental para su éxito o fracaso. Si la entiende abierta y accesible, sostendrá la idea de que es un proceso multidireccional que da lugar a la participación de los estudiantes. Mientras que, si la expresa desde la perspectiva de poder cerrada y netamente cuantitativa, exhibirá una iniciativa unidireccional. Es, a estas alturas, donde se pone de manifiesto la concreta capacidad que posee para evaluar y sustentar ese proceso. Como lo explica Camilloni (1998): “La evaluación es un recurso indispensable para el perfeccionamiento de los dos procesos que nos

interesan, la enseñanza y el aprendizaje. Encarar una acción docente significa actuar para mejorar las probabilidades de que se produzcan procesos deseables de aprendizaje” (p. 71).

Los métodos que se desarrollan en el marco de la evaluación consiguen una mirada controversial. Resulta una preocupación latente estructurar las actividades y las propuestas en términos de que sean posibles de evaluar, sin poner el foco en la oportunidad de transferencia de los aprendizajes logrados. Litwin así explica:

En relación con la evaluación de los aprendizajes como campo y problema, ésta estuvo vinculada con procesos de medición de los mismos, la acreditación o la certificación, y rara vez, con el proceso de toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos o con las dificultades de la adquisición, de la comprensión o de la transferencia de algunos temas o problemas. (Litwin, 1998, p. 11)

Se hace visible, entonces, la necesidad de analizar los instrumentos, los criterios y los indicadores que se vayan a diseñar para favorecer el desarrollo y el monitoreo del proceso evaluativo, en el marco de la propuesta de enseñanza y aprendizaje. Es un poderoso reto la tarea de construir criterios que resulten válidos y confiables, en pos de la veracidad de la información que se busca conseguir, ya que determinar adecuadamente los criterios de seguimiento permite reconocer el valor de las acciones desarrolladas. En tal sentido, incorporar a los estudiantes como sujetos activos en los criterios para evaluar posibilita enormes desafíos como instrumento de aprendizaje (Litwin, 1998).

Un alcance significativo de la programación didáctica consiste no solamente en evaluar el proceso desarrollado por los estudiantes, sino también la actuación docente y la implementación de la propuesta. El contar con criterios que admitan razonar, explicar y recapitar acerca de la información que se ha recogido en la interacción teórica y práctica facilita el objetivo de responder a los cuestionamientos que se ubican imbricados en el proceso. En este sentido Camilloni expresa que:

Si el docente tiene que contar con teorías explicativas acerca de cómo aprenden los alumnos y sobre qué es enseñar, también deberá trabajar con teorías acerca de la evaluación, su relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje, el lugar que ocupa la evaluación en la administración de un proyecto de enseñanza, qué alcances y qué límites debe tener. (Camilloni, 1998, p. 70)

El vínculo pedagógico que se establece con los estudiantes permite comprender la lógica de construcción del conocimiento, la dinámica en la que se apropian de saberes y los aplican. De

igual modo, permite asumir una condición examinadora. Esta doble perspectiva remite a la necesidad de clarificar muy bien los alcances de la posición que se asume como docente en torno de la evaluación. De acuerdo con Palou de Maté (1998): “Evaluar para organizar el enseñar y evaluar para acreditar, se integran en la práctica, ambos constituyen la práctica, pero no son de la misma naturaleza, ya que responden a finalidades diferentes teniendo sistemas referenciales diferentes” (p. 95). Por ende, evaluar supone comprender a fondo los procesos de aprendizaje que se han desarrollado, mientras que calificar admite instancias de acreditación y legitimación. Ninguna es exclusiva en el ámbito escolar, sino que conforman una práctica, que requiere una articulación rigurosa y equilibrada.

De lo trabajado hasta aquí, se evidencia que, si la evaluación es entendida como un proceso abierto, constante y flexible, tiene por intención alcanzar precisión respecto a la relación entre los logros obtenidos por los estudiantes durante el proceso de aprendizaje y los alcances reales del planeamiento elaborado por el docente. En ese sentido, la evaluación vincula pedagógicamente a los estudiantes con la propuesta y promueve una reflexión docente consciente y continua. Retroalimenta el proceso, lo fortalece y lo hace en interacción con el contexto más creativo.

2.6 La dimensión pedagógica

2.6.1 El educador como planificador y desarrollador de la enseñanza

La educación como práctica social conforma, interpreta y establece una relación con el afuera de la escuela. Cuando la planificación que diseña el educador propone desafíos reales y potentes, con lo cual se contextualiza cada propuesta, invita a tomar las políticas educativas vigentes y a generar oportunidad para la transposición didáctica de aprendizajes y conocimientos, que fomenten, en los estudiantes, un rol activo en la sociedad.

La educación es un derecho esencial en la vida de las personas y permite componer el escenario en el que la sociedad se desarrolla. Es, también, un hecho político y social, que se constituye con base en un proyecto individual y colectivo, el cual requiere de una pedagogía acorde para la comprensión de esta complejidad. Por lo tanto, este hecho reflexivo propone entender las vinculaciones que se dan entre estudiantes, docentes y el aprendizaje, en el contexto actual.

Para los docentes, el análisis pedagógico permite identificar qué enseñar, a quiénes, para qué y cómo piensan y proponen la enseñanza en correlación con las políticas educativas vigentes.

Según expresa Litwin (1998): “Se trata de auténticos creadores prácticos, maestros que reflexionan en torno a su trabajo y que elaboran un corpus teórico que se entraña en la didáctica de un país, una región o una comunidad” (p. 46). El educador se ubica en su rol pedagógico cuando propone interrogantes, analiza el contexto y las interacciones que en él se dan. Asume una posición y, a partir de ella, decide y propone situaciones que potencien y transformen. También, crea oportunidades para pensar y generar cambios, tal como expresa Alliaud (2011): “La acción educativa no tiene chance si no promete, en algún punto de su recorrido, un cambio de estado. Mutación, variación, transformación, desplazamiento, movimiento, diferencia” (p. 48).

En el proceso de enseñanza y aprendizaje, la función pedagógica del docente es esencial. Se hace presente en el diseño y el desarrollo de la planificación de la enseñanza, cuyo propósito es la promoción de aprendizajes relevantes y duraderos. Establece la guía para que los estudiantes se ubiquen dispuestos para aprender. Determina el espacio y el tiempo, selecciona los contenidos y plantea los objetivos. Presenta el escenario y los medios posibles para que acontezca. Según la SPIyCE, (2011-2020): “La escuela logra su cometido cuando cada estudiante percibe que algo de su vida se modifica, para mejor, en la experiencia formativa que se le ofrece” (p.11).

En el diseño de la propuesta educativa, si bien debe respetar la normativa vigente, la selección de estrategias como también de los contenidos, los recursos a utilizar y la metodología de la evaluación ha de ser oportuna según las necesidades y las características de los estudiantes que componen el grupo de clase, en el marco de la institución a la que pertenecen

La flexibilidad de los planes para ser orientados, según los intereses y las necesidades que se dan durante el proceso, es una perspectiva que permite analizar la dimensión pedagógica de parte del educador. Es decir que, el docente, al enfocarse en sus estudiantes, posibilita que la planificación esté planteada en analogía con los propósitos educativos y de contexto.

La clase, por lo tanto, se constituye como el espacio real en el que las intenciones docentes se hacen explícitas. Como indica Quiroga Tello (s/f): “En consecuencia, la incertidumbre, la complejidad, el conflicto de valores, la multidimensionalidad, constituyen rasgos distintivos de las prácticas docentes, confiriéndole a su vez singularidad y una lógica propia” (p. 7).

Es decir que las prácticas escolares, se construyen en torno a las decisiones que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje, y a las relaciones donde las personas conforman y modifican sus experiencias. Retomar al docente como protagonista y a los estudiantes como

sujetos activos y críticos, representa el hilo conductor que direcciona el trabajo docente (Quiroga Tello, s/f).

Durante la escolaridad también se construyen configuraciones en relación a los procesos sociales que habitan la escuela y, a partir de ellas, se adquiere significado sobre los entornos que pueden favorecer o no el aprendizaje. Una perspectiva que cuestiona los procesos colectivos y las biografías individuales y, en esa dirección, los supuestos teóricos subyacentes y epistemológicos que penetran en las trayectorias escolares es la de Auyero (2004). En el caso de este estudio, penetran en los docentes y los estudiantes y establecen un intercambio dialéctico, capaz de conformar una articulación entre las dimensiones sociales, políticas, culturales e históricas que intervienen en este contexto.

Así, se configuran las prácticas y las relaciones entre docentes y estudiantes, donde los significados se asignan determinando modos de ser, de conocer y de participar. Tal como lo propone DINIECE – UNICEF (2004): “Construcciones simbólicas que se crean y se recrean en el curso de las interacciones sociales. Son maneras específicas de entender y comunicar la realidad e influyen, a la vez que son determinadas, por las personas a través de sus interacciones” (p. 31).

Las concepciones pedagógicas que el docente sostenga serán traducidas en las decisiones que este tome en relación a la planificación y a la enseñanza, fundadas tanto en las experiencias que ha vivido, sus creencias, costumbres y cultura, a partir de las que asigna sentido a sus prácticas. Bourdieu y Passeron (2003) identifican lo siguiente: “No hay currículum de estudiante que no esté atravesado por un "gran profesor" y es siempre en nombre de un maestro prestigioso por lo que se rechaza la rutina de los simples pedagogos” (p. 64). Desde aquí, entendemos que se requiere mirar los contextos y las trayectorias escolares.

De acuerdo con lo desarrollado, podemos identificar que los aprendizajes y los contenidos pensados en los planes de estudio prescriben una intencionalidad política, a partir de la cual, el docente será quien imprima sus propias interpretaciones al realizar una selección y una complejización didáctica consecuente e intervendrá en los procesos singulares de aprendizaje.

Este currículum, por lo tanto, se despliega en el marco de las relaciones culturales y sociales producidas en el aula y en la escuela, por lo que resulta de gran importancia reflexionar sobre los contextos y las trayectorias escolares.

2.6.2 Las trayectorias escolares

Pensar en las trayectorias escolares de modo analítico requiere, *a priori*, identificar los datos que se visibilizan en la escuela sobre el acceso, la permanencia y el egreso de los estudiantes del nivel medio, los cuales desafían la calidad educativa actual.

A partir de la sanción de la obligatoriedad de la escuela secundaria, tal y como se han brindado las referencias normativas, las trayectorias reales de los estudiantes del mencionado nivel se hallan signadas por las demandas de un sistema educativo complejo.

Queda claro que la educación secundaria, desde sus inicios, enfrenta desafíos constantes en relación al acceso, la permanencia y la finalización de sus estudiantes. Esto lleva a pensarlas desde un enfoque cuantitativo, al comprender que la posibilidad de acceso a la educación en el nivel secundario es una gran oportunidad, como lo asegura Rivas (2010): “La masificación de la educación secundaria se convierte en una cuestión social. El dato ilustra este punto: en el año 2006 el 39,4% de los jóvenes que asistía a la escuela secundaria era primera generación de acceso a este nivel” (p. 18). Desde un enfoque cualitativo, es importante subrayar el desafío pedagógico que representa la intención de garantizar la escolarización secundaria sin perder el eje de la calidad educativa. En ese marco, las escuelas debieron albergar diversas problemáticas sociales, que afectaron a la comunidad educativa y modificaron su rol pedagógico vigente hasta entonces (Rivas, 2010).

Al continuar con este planteo, según el punto de vista de Terigi (2010), hay una diferencia entre la trayectoria teórica de la trayectoria real. La autora expresa que las trayectorias teóricas se vinculan con supuestos en los cuales se fundamenta la lógica escolar, como lo son el uso del tiempo, de los espacios y las construcciones pedagógicas y didácticas, que impactan directamente en las trayectorias reales.

Cada espacio curricular, para acompañar esas trayectorias, además de conocer a fondo la disciplina y la dimensión pedagógica, requiere la utilización de estrategias diversas que orienten al aprendizaje para que los estudiantes puedan asignarle sentido. La construcción de la tarea de enseñar y la de aprender demanda una interacción constante. Cuestionar los supuestos de partida permite resignificarlas desde ambas perspectivas. Así se expone en SPIyCE (2018): “El derecho a apropiarse de aprendizajes de calidad en el marco del desarrollo de trayectorias escolares continuas y completas, desafía a los docentes a profundizar y complejizar la reflexión y la toma de decisiones” (p. 11).

Con intención de atender a las necesidades de los estudiantes, las normas curriculares prescriben un marco de referencias que buscan organizar y desarrollar el plan educativo, mientras que las trayectorias reales de los jóvenes que se encuentran en la escuela secundaria se hallan impregnadas de los supuestos pedagógicos y didácticos que circulan de manera subyacente. Terigi (2010) lo explica de la siguiente manera: “Las trayectorias que efectivamente desarrollan los sujetos en el sistema, reconocen una serie de avatares por los cuales se apartan de este diseño teórico previsto por el sistema” (p. 6). Tal es así que el desafío de la educación, en la actualidad, enfrenta un escenario complejo. La educación que hoy se propone para una sociedad influenciada por el vértigo y saturada de información se encuentra atravesada por dinámicas, sin alcanzar certezas. Según Bauman (2005): “La escuela está inmersa en un mundo volátil como el de la modernidad líquida, en la cual casi ninguna estructura conserva su forma el tiempo suficiente como para garantizar alguna confianza y cristalizarse en una responsabilidad a largo plazo” (p. 36).

El estudiante toma un rol diferente, donde traspone el oficio de alumno socialmente construido como pasivo receptor en el aula y rompe la inacción de la tabula rasa para habilitar espacios activos de construcción y producción. Así se menciona en SPIyCE (2016): “El alumno realiza su oficio a partir de su identidad, pero también por las influencias en las diversas facetas de su socialización” (p. 7). Resulta interesante pensar la categoría de prosumidores, donde el consumo de contenidos se relaciona con su uso y descarga, lo que da paso a procesos de reflexión que generan nuevos espacios de aportes y contenidos, cuestiones que no necesariamente acontecen por y a partir de la escuela.

Estas trayectorias, desiguales y heterogéneas, con características propias de cada contexto situado y con diversas formas de vinculación, pujan en pos de la construcción de un proyecto de vida más allá de la escuela. Rivas (2010) manifiesta: “La tradición expulsiva y selectiva de la secundaria parece entrar en crisis en medio de grandes cambios en las culturas juveniles, atravesadas por nuevos medios y tecnologías de la comunicación y complejas realidades sociales” (p. 17). Es preciso, entonces, contemplar una formación desde la pedagogía, sin descuidar el conocimiento para la aplicación continua de los avances tecnológicos y pensar un nuevo sistema como espacio de intercambio, reflexión y comunicación, donde se afronte el reto de enseñar y aprender en un espacio de incertidumbre. Resulta significativo pensar en un sistema educativo centrado en el desarrollo de capacidades reflexivas, críticas, creativas y cognitivas, que potencien el sentido de identificación, responsabilidad y compromiso y que apunten a la construcción de una identidad y al desarrollo de un razonamiento profundo. Según

“Si la experiencia del tiempo y del espacio es tan irreal como sea posible, es porque los estudiantes reinterpretan simbólicamente sus obligaciones para así elegirse como estudiantes” (p. 62).

Tal como se ha desarrollado hasta aquí, existen diferencias conceptuales entre las trayectorias teóricas y las trayectorias reales de los estudiantes del nivel secundario. La escuela, inmersa en un paradigma complejo, asume el reto de acompañarlas y fortalecerlas e identifica a la tendencia digital como característica notable.

2.6.3 La dimensión didáctica

Contreras (1990) expresa que la didáctica “es la disciplina que explica los procesos de enseñanza-aprendizaje para proponer su realización consecuente con las finalidades educativas” (p. 19).

En esta línea, la didáctica general permite una comprensión integral de los recursos pedagógicos fundamentales en el proceso de planificación de la enseñanza y del aprendizaje, mientras que la didáctica especial puntualiza la creación de estrategias específicas para optimizar este proceso.

La Didáctica, que ha sido definida indistintamente como el arte de enseñar, supone el estudio de la acción del docente en el aula y los fundamentos de esa actuación, para llegar a un punto en el que las prácticas de enseñanza resulten optimizadas, en beneficio de los actores de los procesos de la enseñanza (Camilloni, 2007).

En relación a la enseñanza, es importante considerar que este aspecto trasciende los sucesos de la planificación y de lo que sucede en las clases, puesto que está relacionada con el profesor que reflexiona, analiza e interpreta los aspectos intelectuales y afectivos de cada situación didáctica particular y, en función de ello, realiza su práctica docente. De ahí que sea necesario incluir, en la dimensión didáctica, el rol del maestro, a través de los procesos formativos, que orienta, dirige, facilita y guía en interacción con sus estudiantes.

Edith Litwin (1998) destaca el rol preponderante que adquiere el docente en las instancias de planificación. Para ella, ponen de manifiesto el propósito de enseñar y de apoyar los procesos de construcción del conocimiento que, en consecuencia, destacan, con claridad, aquellas formas no didácticas que implican solo la presentación de conceptos, sin tomar en consideración los procesos de aprendizaje.

Según SPIyCE (2013): “La enseñanza se inscribe en procesos institucionales configurados por mecanismos de comunicación y circulación de la información. Estos aspectos, a su vez que posibilitan, también condicionan las propuestas didácticas de los docentes y los proyectos pedagógicos de las escuelas” (p. 15). Cabe mencionar la importancia manifiesta entre teoría y práctica que se observa en la relación de planificación y gestión de la enseñanza, como se percibe en Fogar y Silva (2016): “En la conformación de las subjetividades docentes, perdura cierto divorcio entre la teoría y la práctica, entre las concepciones teóricas que muestran caminos para la construcción de una escuela inclusiva y democrática y las concepciones docentes naturalizadas” (p. 71).

Estos supuestos que maneja el docente respecto del aprendizaje implican la particular manera en la que se abordan las diferentes temáticas en cada espacio curricular. También, manifiesta los procedimientos que se utilizan en el estudio de los contenidos, su selección y el manejo entre prácticas y teorías que suponen metodologías para favorecer los procesos de construcción del conocimiento. Cabe asumir, entonces, que el objeto de estudio de la Didáctica es el conocimiento acerca de la enseñanza, donde el abordaje de su problemática es muy complejo debido a que surge de los propósitos educativos que el docente plantee y haga o no explícitas y conscientes las intenciones educativas de las que parte (Litwin, 1998). Las concepciones que el docente sostenga acerca de cómo desempeñar su rol, cómo enseñar, cómo evaluar y qué posibilidades de aprender tienen sus estudiantes son configuraciones teóricas que influyen en las prácticas. En esta línea, Camilloni señala (2007) que “es producto de esfuerzos analíticos de teorización de las acciones y situaciones de enseñanza y sus relaciones con el aprendizaje de los alumnos y los docentes” (p. 8).

En el marco de la escuela secundaria, el análisis didáctico requiere contemplar múltiples variables y contradicciones. Cada proyecto educativo institucional supone definir un perfil de estudiante y, en consecuencia, un determinado desempeño docente para que desarrolle el proceso de la enseñanza. Camilloni lo explica de la siguiente manera:

La didáctica debe proponerse no sólo resolver esa incoherencia sino construir una propuesta que sea consistente con el tipo de sujetos de la enseñanza (los docentes), la concepción de sujetos del aprendizaje (los alumnos) y el modelo de institución (las escuelas) que surgen de una postulación de propósitos de la educación escolar que responda a la necesidad de educar en los mejores niveles a un número creciente de alumnos diversos, que cada vez serán más en cantidad y más heterogéneos. (Camilloni, 2007, p. 9)

Los aprendizajes previstos para la etapa de escolarización en el nivel secundario se señalan como resultado de un proceso organizado, en el que se espera que adquieran sentido de contexto para ser aplicados y profundizados a partir de aprendizajes previos. Es aquí que la planificación de la enseñanza requiere ser entendida en sus principales aspectos que hacen a una coherente organización con sentido didáctico. Como sostiene Araujo (2012): “La organización de la enseñanza supone la toma de decisiones en torno a una serie de elementos: propósitos, objetivos, contenidos, metodologías de enseñanza, tareas o actividades, e instrumentos de evaluación” (p. 141).

Como estos aspectos constitutivos se analizan en el marco del contexto educativo, es necesario que, desde allí, se identifiquen partiendo de las fortalezas y las necesidades que se evidencian en los estudiantes que componen el grupo de clase y de sus motivaciones e intereses particulares. Así, se posibilita que adquieran gran relevancia las metodologías que se seleccionen en busca de una educación que perdure en el tiempo, que sea capaz de generar estrategias de enseñanzas afines e integradoras entre las áreas curriculares, de orientar el desarrollo y la adquisición de capacidades para transferir los aprendizajes alcanzados a la vida extraescolar. Expresa Araujo (2012) al respecto: “Los principios de procedimiento se erigen como el marco que determina qué se debe y qué no se debe hacer, esto es, desde el cual se decide acerca de una u otra acción en la dirección expresada por la finalidad de la propuesta” (p. 143). La selección de los aprendizajes y los contenidos desencadena una serie de decisiones que suponen estrategias capaces de favorecer el aprendizaje de parte de los estudiantes. En este sentido, enuncia Araujo (2012): “Como contenido y método son las dos caras de una misma moneda, la propia selección y la organización de los contenidos tienen implicaciones metodológicas” (p. 165).

Al establecer los propósitos educativos y las decisiones metodológicas que se asumen en ese sentido, los acuerdos son el punto de partida en el análisis didáctico. Para ello, es necesario que sean expresados con claridad suficiente para orientar el proceso de planificación, gestión y evaluación de la enseñanza. Esto implica evidenciar aquellos aspectos implícitos que se hallan en el vínculo didáctico que se procura establecer entre docentes, estudiantes y el aprendizaje. Según SPIyCE (2016): “Es importante que los equipos escolares interroguemos nuestras prácticas como camino previo al establecimiento de acuerdos didácticos” (p. 8).

Sistematizar estos acuerdos en todos los espacios curriculares favorecerá la correlación con el proyecto institucional y del aula para mejorar las condiciones en que se desarrollará la tarea de enseñanza y para monitorear las oportunidades que se generan para los estudiantes.

El colectivo docente conviene, registra y comunica los compromisos asumidos respecto de la forma en que llevará adelante sus prácticas. Para eso y tal como referencia SPIyCE (2016): “Es deseable que los acuerdos didácticos institucionales que se puedan establecer se conviertan en compromisos, ayuden a explicitar criterios y signifiquen la conjunta responsabilidad de los docentes involucrados” (p. 2). En este sentido, es destacable reconocer sobre qué aspectos constitutivos se debe reflexionar a la hora de planificar y gestionar la enseñanza.

2.7 Operacionalización de las categorías de análisis

Tabla 2: *Categorías e instrumentos de análisis*

Categorías	Dimensión	Subcategorías	Indicadores	Instrumento
Planificación educativa	Pedagógica y curricular	Enfoque	Estratégico	Análisis documental de la planificación docente. Entrevistas y narrativas.
			Normativo	
			Diseño Curricular y PEI	
			Leyes provinciales y nacionales	
		Diseño	Fundamentación y diagnósticos	
			Objetivos	
			Aprendizajes y contenidos	
			Actividades	
	Estrategias			
	Evaluación			
Desarrollo de la enseñanza	Didáctica y curricular	Propuesta	Formato curricular	Observación de clases. Entrevistas y narrativas.
			Alcance pedagógico	
		Propósitos	Intencionalidad	
			Actividades	
		Didáctica de la enseñanza	Metodologías y estrategias	
			Consignas y dinámicas	
Contexto	Pedagógica y curricular	Tiempo y espacios	Utilización de recursos	Análisis documental de la planificación docente y observación de clases.
			Permanencia pedagógica	
		Clima institucional y de clase	Construcción de acuerdos	
			Estrategias de motivación	
Concepciones pedagógicas	Didáctica y curricular	Perfil de estudiante	Atención a la diversidad	Análisis documental de la planificación docente y observación de clases. Entrevistas y narrativas.
			Propuesta integrada	
		Propósitos educativos	Capacidades que promueve	
			Oportunidad de transferencia	
			Significatividad	
		Metodologías seleccionadas	Lúdicas y motrices	
			Metacognitivas y de retroalimentación	
Seguimiento y monitoreo				
Intencionalidades, valoraciones y concepciones de la enseñanza de la Educación Física	Pedagógica y didáctica	Intencionalidades formativas	Aspiraciones curriculares del nivel	Observación de clases. Entrevistas y narrativas.
			Objetivos didácticos	
		Valoraciones como educador	Rol docente	
			Valor de la Educación Física como disciplina escolar	
		Concepción del estudiante	Trayectorias escolares	
			Contexto escolar	

2.8 Síntesis del capítulo

Se ha desarrollado un encuadre normativo, analítico y conceptual como marco de referencia teórico, capaz de brindar fundamentos al estudio.

Para ello, se identifica el alcance del concepto de supuestos teóricos, entendidos como presunciones implícitas que sustentan las decisiones que se toman y que surgen a partir del pensamiento.

Se presenta, entonces, a la planificación en un recorrido histórico, desde el enfoque normativo al estratégico, que la posiciona como producto del pensamiento docente, bajo circunstancias de realización en las que la subjetividad aparece e implica consideraciones analíticas, pedagógicas y curriculares.

En ese hilo, se mencionan las reformas educativas en Argentina, surgidas de procesos históricos, políticos y económicos, vinculados al desarrollo de la sociedad en su conjunto, la cual procura garantizar el acceso a la educación.

Se presenta el régimen académico de la educación secundaria y su organización estructural. También, la propuesta curricular de la Educación Física en el nivel, donde se destaca que se expande en pos de desarrollar aprendizajes y contenidos que partan de los intereses y las motivaciones de los estudiantes. Además, se consideran sus posibilidades motrices y se facilita el desarrollo de capacidades fundamentales que promuevan la construcción de aprendizajes aplicables a sus vidas. Con este fin, se tomaron en cuenta las dimensiones pedagógicas y didácticas acerca de la manera en la que se aborda el proyecto educativo de una institución y del aula, en consonancia con el currículo prescripto y las normativas nacionales y jurisdiccionales.

Con sentido de contexto, se caracteriza la coyuntura tecnológica y cultural actual, en busca de interpretar los avances que, progresivamente, se suceden en el ámbito social y educativo, los cuales requieren identificar a quién, para qué y cómo educar. Para ello, se señala la perspectiva situacional y las diversas alternativas didácticas que se ponen en juego para desarrollar la planificación y el desarrollo de la enseñanza de una Educación Física en la que se construyen las prácticas y se configuran las propuestas, en sus aciertos y contradicciones.

Luego de conceptualizar las categorías de análisis, se presenta un cuadro operacional que precisa los indicadores que se quieren conocer y registrar en vínculo con los instrumentos metodológicos para la recolección de datos.

3 CAPÍTULO III: Marco metodológico

3.1 Introducción

En este capítulo, se realiza la justificación metodológica en relación al problema de investigación y los objetivos.

Para ello, se presenta una organización estructural, cuyo diseño es específicamente aplicable a la educación y que establece elementos de base como guía para reconocer las concepciones educativas y pedagógicas desde las que los docentes planifican y desarrollan la enseñanza que responde al perfil de estudiante, al propósito educativo y a la metodología aplicada, en correlación con las políticas educativas nacionales, jurisdiccionales e institucionales.

Se identifican las categorías de análisis y se detallan los instrumentos y los procedimientos desarrollados.

Se expone una síntesis que logra resumir metodológicamente los pasos desarrollados a lo largo del proceso de investigación y las fuentes desde las que se han obtenido los datos necesarios para generar análisis y otorgar validez a las conclusiones que se alcancen.

También, se mencionan los principales inconvenientes surgidos en el proceso de investigación.

3.2 Enfoque metodológico

Dando cuenta de que es un estudio cualitativo y de corte interpretativo, se describen las prácticas de Educación Física en sus contextos naturales y en las condiciones habituales, con un abordaje que promueve construcciones de carácter colectivo.

Torres Carrillo (1996) así lo describe:

Bajo la denominación de investigación cualitativa se agrupan una serie de propuestas metodológicas que buscan describir e interpretar situaciones y prácticas sociales singulares, dando un lugar privilegiado al punto de vista de sus actores; desde los enfoques cualitativos se busca comprender la realidad subjetiva, el sentido que subyace a las acciones sociales (...). Los enfoques cualitativos de investigación, asociados al paradigma interpretativo en ciencias sociales asumen la realidad social como una construcción colectiva de sentido, como un tejido de relaciones y representaciones sociales siempre cambiantes y complejas. (p. 5)

Por lo cual, se recuperan las dimensiones ideológicas y pedagógicas de las narraciones de docentes de Educación Física de escuelas secundarias de Villa María y se tensionan con las planificaciones y el desarrollo de sus clases. Tal como lo expresa Maine (2018):

Las planificaciones enuncian intenciones, las narrativas permiten recuperar las reflexiones e interpretar las expresiones. De este entramado emergen los propósitos de la enseñanza, se recuperan intencionalidades y concepciones acerca del aprendizaje y se visibilizan las valoraciones que realizan los docentes respecto de sus propias prácticas de enseñanza. (p. 501)

La perspectiva epistemológica en el enfoque cualitativo, de acuerdo a Martínez (2016), manifiesta que “se trata de identificar la naturaleza profunda de las realidades, su estructura dinámica, aquella que da razón plena de su comportamiento y manifestaciones... desde el punto de vista epistemológico el enfoque cualitativo es su propia naturaleza dialéctico y sistémico” (p. 160).

Por consiguiente, se detalla epistemológicamente el papel social que tienen la escuela y los docentes en el marco de la educación secundaria, en su desempeño docente, en el diseño de la planificación y en el proceso de enseñanza de la Educación Física, con la finalidad de generar un aporte al indagar los supuestos que la subyacen y en busca de mejorar las prácticas integrales en las escuelas secundarias consideradas para el estudio en Villa María.

De este modo, el enfoque cualitativo es empleado, en la presente investigación, a partir del paradigma interpretativo, el cual se sustenta en el discurso para la información. Esto va a depender del análisis de los datos recolectados, su procesamiento, además del análisis de las opiniones de los docentes y del informante clave, que se relacionan con la asignatura de Educación Física, en virtud de alcanzar y determinar los elementos pedagógicos que contribuyen con el diseño de la planificación.

Por ello, resulta esencial desarrollar una interpretación exhaustiva de los supuestos que subyacen en el objeto de estudio. De acuerdo a Erickson (1997), el paradigma interpretativo “engloba un conjunto de corrientes humanístico-interpretativas cuyo interés se centra en el estudio de los significados de las acciones humanas y de la vida social” (p. 42).

Por otro lado, en la presente investigación, también se emplea el método hermenéutico, a través de una interpretación profunda del objeto de estudio. En este sentido, de acuerdo a Martínez (2016), “los métodos hermenéuticos son los que se usan conscientemente o inconscientemente, todo investigador y en todo momento, ya que la mente humana es, por su propia naturaleza interpretativa, es decir, hermenéutica” (p. 165). La hermenéutica se constituye

como la ruta metodológica que admite emplear los procedimientos interpretativos para la recolección de la información desde la permanente interpretación.

Asimismo, el estudio es considerado de campo, según Tamayo y Tamayo (2007), se expresa que “es aquella que se da cuando se recurre a fuentes o datos primarios, es decir, aquellos que fueron obtenidos y procesados de la realidad” (p. 8).

En este sentido, la recolección de la información se realiza directamente del contexto objeto de estudio, por medio de visitas a las clases, que conllevan la interpretación de las nociones que tienen los docentes sobre la importancia de la planificación y el desarrollo de la enseñanza de la Educación Física en las escuelas secundarias, con la finalidad de identificar los supuestos subyacentes.

Se recurre a definiciones, nociones, pensamientos e ideas de los docentes con respecto a la planificación y al desarrollo de la enseñanza, de donde surgieron referencias subyacentes.

En ese sentido, se avanza en la construcción de la evidencia empírica a partir de la entrevista y la construcción narrativa.

Esta investigación se analiza cualitativamente, profundiza sobre los datos recogidos y se logra contextualizarlos.

Una interpretación flexible de la información obtenida y el contraste con la teoría permitieron identificar las relaciones existentes para arribar a conclusiones que dilucidan el tema de estudio.

Como lo aseveran Feldman y Vezub (2004): “Esta tarea de interpretación no consiste en develar lo que está oculto, sino en trabajar con los significados producidos, poniéndolos en relación con otros textos y con los contextos en los que se produjeron, se producen y se reproducen” (p. 6).

3.3 Fases de la investigación

El estudio se realiza por medio de tres fases; primeramente, la aproximación al objeto de estudio, a través del empleo de instrumentos de recolección de información, como el análisis documental de planificaciones docentes, observaciones de clases, entrevistas y narrativas pedagógicas, por lo que se precisa la elección del contexto, los participantes y el informante clave.

Con esta iniciativa, se busca interpretar el sentido y el significado dados por los docentes a la planificación y al desarrollo de la enseñanza y observar su perspectiva como participantes.

En la segunda fase, desarrollada en los siguientes capítulos, se hace referencia al conocimiento, al análisis y a la interpretación de la información recogida, la cual se complementa, de manera integrada, con las publicaciones académicas puestas de referencia, con los documentos ministeriales y las leyes, que son marco del presente estudio.

Esta etapa refiere a la estructuración, con la intención de organizar la investigación y realizarla pasando por cada fase sugerida para el desarrollo del estudio. Tiene como propósito, de acuerdo a Martínez (2016), “describir las etapas y procesos que permitirán la emergencia de la posible estructura teórica implícita en el material recopilado en las entrevistas, análisis de documentos y observaciones de campo. El proceso completo implica la categorización, contrastación y teorización” (p. 170).

De este modo, se recurre a los testimonios en primera persona de los docentes y las dimensiones conceptuales, epistemológicas, afectivas, sociales e ideológicas de sus narraciones, para ponerlas en tensión con el diseño y el desarrollo de sus clases. Se las sistematiza y contrasta con los registros de las entrevistas, el análisis documental de las planificaciones y el registro de las observaciones de clases, para triangular datos y tensionarlos en relación a las categorías de análisis que se presentan en el estudio.

La tercera fase, dedicada a la teorización, se presenta en las reflexiones finales, que provienen de los hallazgos, en respuesta a los objetivos de la investigación que se plantean.

Se lleva a cabo un análisis interpretativo y se trata de reconocer rasgos que permiten la construcción de dimensiones pedagógicas. En particular, la perspectiva desde la que cada docente responde, en sus prácticas, al perfil de estudiante que se pretende formar, al aspecto antropológico, al propósito educativo que se dice perseguir, al aspecto teleológico y la metodología que selecciona y al aspecto metodológico, en correlación a las políticas educativas nacionales, jurisdiccionales e institucionales.

Se pretende trazar posicionamientos y argumentos interpretativos en torno de los supuestos que subyacen al diseño y al desarrollo de la enseñanza.

3.3.1 Aproximación al objeto de estudio

Una instancia inicial para el desarrollo del presente estudio es el conocimiento de las escuelas públicas de nivel secundario de la localidad de Villa María, particularmente, de la asignatura Educación Física, en su enfoque pedagógico y didáctico.

Esta búsqueda constituye una aproximación al objeto de estudio como primera instancia de

indagación, que proporciona la toma de decisión respecto al diseño de investigación.

La investigación utiliza un diseño flexible, ya que muestra un ambiente natural y los participantes se observan en el entorno donde se encuentran. En este caso, se refiere a los docentes de Educación Física de las escuelas secundarias en el espacio y el tiempo en el que desarrollan sus prácticas.

Partiendo del punto de vista de la investigación, en cada escuela, se hace referencia a la planificación y al desarrollo de la enseñanza de la Educación Física en el nivel secundario de Villa María.

En relación al contexto, se puede mencionar que es donde se desarrolla el estudio y que se encuentra caracterizado por instituciones educativas de gestión pública del nivel secundario, en las que se desempeñan docentes de Educación Física, localizados en la ciudad de Villa María, Córdoba, Argentina.

En cuanto a los participantes, conforman las fuentes principales de información, ya que son aquellos sujetos a los que se les aplica la entrevista, la observación de clases y de planificaciones. También se les solicita la narrativa porque poseen información que hace referencia a la situación real investigada. El informante clave brinda la entrevista en profundidad.

Por ello, se destaca que los participantes y el informante clave admiten operar el enfoque cualitativo y tener un acercamiento que permite comprender la situación real de manera exhaustiva, como la realidad a estudiar.

Los participantes son seis, conformados por cinco docentes de la asignatura de Educación Física y un informante clave, que es el Supervisor de Educación Física de la región.

3.3.2 Unidad de análisis: población y muestra

La población se constituye por docentes que componen la planta funcional de la asignatura Educación Física en escuelas públicas de nivel secundario de la ciudad de Villa María. Doce fue la cantidad total de docentes en planta funcional vinculados a las mencionadas escuelas.

3.3.2.1 Criterio de selección

Para el desarrollo de la investigación, se establecen criterios de selección para que la muestra sea pertinente y accesible:

- Docentes de escuelas de nivel secundario de gestión pública, pertenecientes a la ciudad de Villa María, cuya carga horaria completa corresponda, exclusivamente, a la asignatura Educación Física de dicho nivel.
- Docentes cuyas prácticas se desarrollen en más de una escuela de nivel secundario.
- Docentes que no den clases compartidas con el nivel primario o que cumplan funciones de preceptoría porque interesa mirar exclusivamente el nivel secundario, ya que cada nivel y función escolar aborda la planificación con un enfoque diferencial y característico de la práctica que se desarrolla.
- Escuelas en las que se tenga acceso para realizar el estudio y se cuente con la colaboración del informante clave, como lo es el Supervisor de Educación Física de la región escolar a la que las escuelas pertenecen.

En función de estos criterios, se define una muestra conformada por cinco escuelas en las que se trabajó con cinco profesores y con un informante clave, como lo es el Supervisor de Educación Física de la región a la que pertenecen dichas instituciones.

A continuación, se describe brevemente el contexto de cada una.

-Escuela 1: Docente participante 1 y 2

Es una institución de gestión pública, que cuenta con edificio propio, ubicado en la ciudad. Tiene una matrícula de 890 estudiantes. Incluye a 52 estudiantes con discapacidad. El contexto socioeconómico es medio y bajo. La orientación que tiene es Economía y Administración, Informática y Ciencias Naturales. Cuenta con veintiséis grupos de Educación Física, cuatro docentes en la planta funcional y dos de ellos participaron del estudio. Las clases se desarrollan en el patio de la escuela y en el Parque de La Vida, que es municipal, en contraturno, ya que la distribución escolar desarrolla sus jornadas de clases en turno mañana y tarde.

-Escuela 2: Docente participante 3, 4 y 5

Es una institución de gestión pública, que cuenta con edificio propio, ubicado en la ciudad. Tiene una matrícula de 1034 estudiantes. El contexto socioeconómico es medio y bajo. La orientación que tiene es Economía y Administración, Ciencias Naturales, Ciencias Sociales y Humanidades. Cuenta con treinta grupos de Educación Física, cinco docentes en la planta funcional y tres de ellos participaron del estudio. Las clases se desarrollan en el patio de la escuela y en el Parque de La Vida, que es municipal, en contraturno, ya que la distribución escolar desarrolla sus jornadas de clases en turno mañana y tarde.

- Escuela 3: Docente participante 1, 3 y 2

Es una institución de gestión pública, que cuenta con edificio propio, ubicado en la ciudad. Tiene una matrícula de 1010 estudiantes. Incluye a un estudiante con discapacidad. El contexto socioeconómico es medio. La orientación que tiene es técnica en Electrónica, Automotor, Mecánica, Mueble y Madera, Maestro Mayor de Obras y en Electricidad. Cuenta con treinta y cuatro grupos de Educación Física, seis docentes en la planta funcional, tres de ellos participaron del estudio. Las clases se desarrollan en el patio cubierto de la escuela, el gimnasio cubierto y el polideportivo municipal, en contraturno, ya que la distribución escolar desarrolla sus jornadas de clases en turno mañana y tarde.

- Escuela 4: Docente participante 4 y 5

Es una institución de gestión pública, que cuenta con un nuevo edificio propio, ubicado en la ciudad. Tiene una matrícula de 650 estudiantes. El contexto socioeconómico es medio bajo. La orientación que tiene es técnica: Electricidad y en Alimentos. Cuenta con dieciocho grupos de Educación Física, tres docentes en la planta funcional y dos de ellos participaron del estudio. Las clases se desarrollan en el patio de la escuela, en contraturno, ya que la distribución escolar desarrolla sus jornadas de clases en turno mañana y tarde.

- Escuela 5: Docente participante 2 y 5

Es una institución de gestión pública, que cuenta con un nuevo edificio propio, ubicado en la ciudad. Tiene una matrícula de 450 estudiantes. El contexto socioeconómico es bajo. La orientación que tiene es técnica. Cuenta con quince grupos de Educación Física, cinco docentes en la planta funcional y dos de ellos participaron del estudio. Las clases se desarrollan en el patio de la escuela, en contraturno, ya que la distribución escolar desarrolla sus jornadas de clases en turno mañana y tarde.

3.3.3 Técnicas e instrumentos de recolección de datos

Luego de determinar el contexto, los participantes y el informante clave, se precisa establecer la técnica y los instrumentos que se emplean para la recolección de la información, con la intención de responder los interrogantes planteados.

De este modo, las técnicas y los instrumentos posibilitan al investigador alcanzar y recaudar información relacionada con las categorías de estudio.

Palella y Martins (2010) determinan que: “las técnicas e instrumentos, son las que permiten obtener información de fuentes primarias y secundarias. Entre las técnicas más utilizadas por

los investigadores se pueden nombrar: encuestas, entrevistas observación, análisis de contenido y análisis de documentos” (p. 50).

Por consiguiente, luego de aplicar los instrumentos, se realiza la triangulación de los datos obtenidos y su correspondiente análisis, a partir del enfoque cualitativo.

De esta manera, las técnicas y los instrumentos de recolección de información, que se utilizan en la presente investigación, son el análisis de las planificaciones didácticas, las observaciones de clase, las entrevistas dirigidas a los docentes de Educación Física y al informante clave de las diferentes escuelas secundarias consideradas para el estudio y, por último, la sistematización de las narrativas pedagógicas. Desde aquí, los testimonios recogidos y las narrativas de los docentes se contrastan con las prácticas observadas y la documentación recibida, lo que posibilita una interpretación que se articula con los datos teóricos recabados.

3.3.3.1 Análisis documental

En cuanto al análisis de documentos, se puede decir que, con esta técnica, se analizan en las planificaciones de los docentes de Educación Física la correlación con el Diseño Curricular, acerca de: los requerimientos de la política educativa provincial y sus alcances pedagógicos y didácticos; los objetivos institucionales y del área; los diagnósticos de grupos y las estrategias de acción seleccionadas.

En el caso de las fundamentaciones: su relación con la bibliografía y la coherencia con cada contexto institucional; las estrategias metodológicas seleccionadas; la secuenciación, complejización y temporalización de aprendizajes y contenidos para cada grupo de trabajo; la interrelación con otras áreas y los distintos formatos curriculares que se seleccionan.

En cuanto a la evaluación. los instrumentos de recolección de datos, sus criterios e indicadores. La presencia de cortes de proceso y de monitoreo. En el ciclo orientado, espacio curricular de 4to, 5to y 6to año, la proyección aprendizajes y contenidos en vinculación a la orientación de la escuela.

El análisis documental de planificaciones que se utiliza toma como guía los siguientes indicadores, que surgen de la definición operacional planteada en el segundo capítulo:

Tabla 3: *Criterios de análisis del documento, Planificación*

Diseño general de la planificación	Su enfoque es direccional y articula la situación inicial con la situación objetivo (normativo).
	Determina el medio a utilizar para darle cumplimiento (normativo).
	Especifica el tiempo y el espacio para lograrlo (normativo).
	Su enfoque es flexible y establece un margen para realizar ajustes sensibles ante las situacionales que emergen (estratégico).
	Contempla la oportunidad para decidir y realizar cambios que mantengan la viabilidad (estratégico).
	Propone revisiones y ajustes periódicos (estratégico).
Contextualización	Fundamenta y caracteriza el contexto escolar. Considera los intereses de la comunidad educativa.
	Identifica los diagnósticos de grupo. Contempla las particularidades del grupo clase.
	Expresa estrategias acordes a grupo clase.
	Establece espacio para la revisión de ajustes.
	Considera las necesidades educativas de los estudiantes.
Propósitos e intencionalidades	Contemplan la estructura del diseño curricular.
	Identifican las finalidades formativas del nivel.
	Consideran el desarrollo de capacidades fundamentales.
	Enuncian con claridad y precisión
	Se articulan con los objetivos PEI y con las metas institucionales.
	Expresan con claridad el alcance pedagógico de la propuesta.
Selección de los aprendizajes y los contenidos	Presentan coherencia con las prescripciones de los diseños curriculares, las prioridades del PEI y los itinerarios previstos en la planificación.
	Permiten identificar la centralidad de la propuesta.
	Proponen una integración oportuna en el proceso de puesta en práctica de lo planificado, lo que permite construir aprendizajes significativos y relevantes para los estudiantes.
	Construyen redes de contenidos articulados con otros espacios curriculares.

	<p>Proponen secuenciación, complejidad creciente y temporalización de los aprendizajes y los contenidos establecidos para cada grupo clase.</p>
	<p>Contemplan su diversidad</p>
	<p>Se articulan con el desarrollo de capacidades fundamentales.</p>
	<p>Proponen vínculos de colaboración e intercambio de experiencias con otros espacios.</p>
	<p>Se articulan con más de un área de conocimiento.</p>
	<p>Consideran temáticas transversales.</p>
Definición de los objetivos	<p>Enuncian y contemplan los logros que se esperan de los estudiantes.</p>
	<p>Presentan coherencia con el plazo temporal en el que se proponen.</p>
	<p>Se enuncian, de manera clara y precisa, como procesos y no como resultados acabados.</p>
Diseño de las actividades y definición de los formatos pedagógicos y los recursos	<p>Proponen actividades lúdicas pensadas en su potencialidad para generar ambientes de aprendizaje potentes y positivos.</p>
	<p>Identifican continuidad didáctica y diversidad sobre lo que se profundiza o se complejiza.</p>
	<p>Prevén oportunidades para propiciar estrategias de metacognición y validación con los estudiantes.</p>
	<p>Consideran los agrupamientos como variables didácticas</p>
	<p>Asignan variaciones de espacios y tiempos para el aprendizaje.</p>
	<p>Establecen intervenciones en función de las intencionalidades de enseñanza y de aprendizaje.</p>
	<p>Plantean propuestas que atiendan a la diversidad de estudiantes que componen el grupo clase.</p>
	<p>Distinguen variedad de formatos curriculares con sentido didáctico.</p>
	<p>Identifican los materiales y los recursos que seleccionan para la propuesta. Manifiestan su disponibilidad.</p>
	<p>Prevén tiempos didácticos en busca de promover procesos y aprendizajes estables y duraderos.</p>
Monitoreo y evaluación de los aprendizajes	<p>Proponen cortes de monitoreo y proceso. Prevén instancias de retroalimentación.</p>
	<p>Definen instrumentos, criterios e indicadores que van a valorar en relación a los aprendizajes y los contenidos que buscan promover.</p>
	<p>Definen evidencias de aprendizaje que van a considerar, cuándo y cómo las van a obtener.</p>

	Permiten identificar instancias de proceso en torno a los aprendizajes alcanzados y los que necesitan ajustar.
	Identifican a quién evalúan (auto – hetero – co - meta evaluación). Identifican cuándo y para qué se evalúa.
	Proponen evaluar las interacciones entre las intervenciones de docentes y de estudiantes.
	Proponen una oportunidad para evaluar la propuesta.
Acuerdos registrados	Identifican aquellos relacionados al abordaje didáctico con perspectiva institucional.
	Identifican los específicos del área, en torno al abordaje pedagógico, las estrategias y la evaluación.
	Plantean intencionalidades en torno al aporte del área para favorecer la convivencia escolar.
Bibliografía	Se establece una bibliografía de base y complementaria, acorde a la propuesta.

3.3.3.2 Observaciones de clases

En relación a las observaciones de clase, que, según Arias (2012), “es una técnica que consiste en visualizar o captar mediante la vista, en forma sistemática, cualquier hecho, fenómeno o situación que se produzca en la naturaleza o en la sociedad, en función de unos objetivos de investigación preestablecidos” (p. 69), es posible conocer la realidad mediante la percepción directa, en este caso, de las personas, los hechos y las situaciones para obtener información. De esta manera, se visibiliza el contexto y el proceder de los participantes intervinientes. Es así como la observación posibilita estar cerca de la realidad por medio de la visión directa, donde se pueden distinguir las realidades con el propósito de alcanzar la información pertinente para la investigación.

Lo observado se origina mediante un instrumento aplicado por la propia investigadora. En este sentido, se emplea una guía de observación, que organiza el registro acerca de la planificación y el desarrollo de la enseñanza de la Educación Física. Se puntualizan los indicadores que derivan de la definición operacional que se realiza en el marco teórico, y en ese sentido se analizan las dimensiones contextuales, las intencionalidades, las valoraciones y las concepciones que intervienen en las prácticas educativas y que tensionan la relación entre los niveles de concreción curricular.

Los indicadores que se consideraron en la observación de las clases son:

Tabla 4: *Criterios de observación de las clases*

1- ¿Se manifiesta un proceso de puesta en práctica de lo planificado?
¿Se distingue con claridad el alcance pedagógico de la propuesta?
¿El docente manifiesta el formato curricular en el realiza la clase?
2- ¿Hay claridad en el propósito educativo que se persigue?
¿El docente manifiesta la intencionalidad educativa que persigue?
¿Las acciones y las actividades propuestas generan ambientes de aprendizaje potentes y positivos?
3- ¿Se observa diversidad de aprendizajes y contenidos?
¿Considera temáticas transversales?
¿Posibilita el desarrollo de habilidades motrices?
¿Se presentan acorde al nivel formativo?
¿Identifica y varía los formatos curriculares en sus propuestas?
¿Tiene oportunidad de articular con más de un área de conocimiento?
4- ¿Se observa un enfoque que atienda a la diversidad de estudiantes que componen el grupo?
¿Presenta claridad y coherencia entre el perfil de estudiantes, el propósito que persigue y la metodología que utiliza?
¿Genera voluntad de aprender?
¿Potencia el compromiso de los estudiantes?
5- ¿Se observan estrategias de motivación?
¿Es original?
¿Es creativa?
¿Es flexible?
¿Considera las necesidades educativas de sus estudiantes?
6- ¿Se distingue una propuesta integrada?
¿La participación motriz es preponderante?
¿La propuesta didáctica se sostiene, de manera coherente, con las actividades, los juegos y las consignas presentados?
¿La propuesta didáctica presenta un hilo conductor entre el inicio, el desarrollo y el cierre?
7- ¿Se observa permanencia pedagógica?
¿Las explicaciones de las consignas son claras?
¿Su intencionalidad indica, en el desarrollo de los aprendizajes y los contenidos, qué se busca promover?
¿Establece intervenciones en función de las intencionalidades de enseñanza y de aprendizaje?

¿Propone agrupamientos como variables didácticas?
8- ¿Presenta coherencia en la oportunidad de favorecer el desarrollo de capacidades fundamentales?
¿Focaliza en el desarrollo de capacidades fundamentales?
¿Puede distinguir una o más de una?
¿Permite el vínculo con otros espacios curriculares?
9- ¿Genera evidencias de aprendizaje?
¿Presenta evidencias concretas para evaluarla en sus diferentes etapas de desarrollo?
¿Se logran identificar?
10- ¿Impacta significativamente en el aprendizaje de sus estudiantes?
¿Logra fortalecer las trayectorias estudiantiles?
¿Promueve interacciones entre pares y con el docente?
¿Genera oportunidad de transferencia a nuevas situaciones?
11- ¿Prevé instancias de seguimiento y monitoreo con cortes evaluativos que valoren el alcance de los objetivos propuestos?
¿Propone momentos evaluativos?
¿Propone dispositivos de seguimiento y monitoreo?
¿Explicita indicadores con criterios definidos en función de los objetivos?
12- ¿Genera espacios metacognitivos?
¿Prevé oportunidades para propiciar estrategias de metacognición y validación con sus estudiantes?
¿Propone instancias de retroalimentación?
13- ¿Presenta una oportuna utilización de los recursos? (tiempo – espacio - materiales)
¿Guarda relación con los aprendizajes y los contenidos propuestos?
¿Presenta coherencia con el plazo temporal en el que se proponen los objetivos de la clase?
¿Asigna variaciones de espacios y tiempos para el aprendizaje?
¿Considera la disponibilidad en los materiales y los recursos que selecciona para la propuesta?
14- ¿Visibiliza la presencia de acuerdos?
¿En relación a la convivencia escolar?
¿En relación a la participación?
¿En torno de la dinámica de trabajo?
¿En torno de la evaluación?

3.3.3.3 Entrevista

Respecto de la entrevista, en cuanto instrumento de recolección de información, es un cuestionario flexible con preguntas abiertas. En él, se toman en cuenta los objetivos planteados, el marco teórico y el enfoque del estudio.

En este sentido, la guía de la entrevista se relaciona con el enfoque cualitativo y contiene preguntas semiestructuradas, con la finalidad de alcanzar mayor flexibilidad en su formulación.

La intención se centra en conocer acerca de lo que sienten y piensan sobre la planificación educativa y lo que, para ellos, supone e implica para la tarea docente. También, por qué y para qué piensan que el espacio curricular debe formar parte de la experiencia de la educación secundaria actual, además de los objetivos y los propósitos que persiguen, en relación al contexto que atraviesan.

Por último, indaga sobre su sentido ético y político, en el contexto de las actuales propuestas curriculares, su enseñanza y aprendizaje en la escuela secundaria.

En los testimonios, se profundiza sobre la concepción que cada docente sostiene respecto de la educación, la Educación Física, el sentido y el significado de la planificación y la gestión de la enseñanza en el marco del nivel secundario.

Su comprensión, como evidencia a partir de lo que se evoca, permite descubrir aspectos profundos para comprender significados e identificar la complejidad de la realidad educativa como insumos para alcanzar conclusiones que permiten la recreación con nuevos análisis.

Con el objetivo de conocer las percepciones de diferentes docentes en la planificación y el desarrollo de la enseñanza de la Educación Física en el nivel secundario, las preguntas que conforman el guion flexible de las entrevistas realizadas se expresan en detalle:

Tabla 5: *Guion de entrevista*

Preguntas orientadoras
¿Cuántos años hace que se desempeña como docente en el nivel secundario?
¿Cuál ha sido su trayectoria profesional en el área de la Educación Física?
¿Cuál fue o es el tipo de pensamiento que desarrolla o desarrolló a lo largo de su trayectoria docente para planificar y gestionar sus clases de Educación Física?

¿Cómo cree que incide la planificación en el desarrollo de sus clases?

¿Qué tipo de planificación utiliza?

¿Qué piensa en relación a la enseñanza y el aprendizaje de la Educación Física en la Escuela Secundaria?

¿Por qué y para qué piensa que los docentes del área creen que el espacio curricular de la Educación Física debe formar parte de la experiencia escolar de los adolescentes en este siglo XXI?

¿Cuáles piensa que son los objetivos que se propone la Educación Física actual?

¿Cuál piensa que es la contribución de la Educación Física con la construcción de la ciudadanía en el marco de la diversidad actual?

¿Qué piensa en relación a su sentido ético y político en el contexto de las actuales propuestas curriculares de la Escuela Secundaria?

¿Qué piensa en relación a la Educación Física, la cultura corporal y la adolescencia?

¿Qué piensa en relación a la Educación Física escolar y su vinculación con otras organizaciones e instituciones sociales?

3.3.3.4 Sistematización de narrativas pedagógicas

En el proceso de aporte de la sistematización, la documentación y la narrativa pedagógica, en este trabajo de investigación, participan los docentes, como ya se ha mencionado, porque se consideran protagonistas, a partir de la narrativa de la experiencia de sus prácticas profesionales.

Se indaga, particularmente, sobre la planificación y el desarrollo de la enseñanza en la interacción con el contexto institucional y jurisdiccional.

Desde el modelo interpretativo, se considera el análisis que los mismos participantes realizan del por qué y para qué de sus acciones.

Al situar la investigación dentro del paradigma cualitativo, importan las diferencias, la

individualidad y las características de cada uno, en busca de comprender los significados que ellos mismos construyen de su propio argumento.

En referencia a la sistematización de las narrativas, como opción metodológica se analiza el relato desde una perspectiva más real, unido a las vivencias y a la experiencia de los participantes.

La comprensión de tales experiencias, a partir de que ellas mismas se convierten en textos, permite realizar descubrimientos y considerar puntos de partida para evaluar las actuaciones y, también, para reflexionar sobre lo global y lo vinculado de la investigación.

Para ello, se identifican las consignas que guiaron el trabajo de sistematización de las narrativas pedagógicas realizadas.

Consignas:

- 1- Narrar el proceso individual en relación a la planificación escolar (antes, durante y después).
- 2- Narrar conceptualmente en qué consiste, para cada uno, la idea de planificar y de dar clases.
- 3- Cómo articulan ambos momentos.

3.4 Obstáculos de investigación

En el trabajo de campo, uno de los principales obstáculos detectados es el condicionamiento de los docentes para responder con libertad, sin juicios de valor ni temor a ser evaluados por sus respuestas, lo que pudo resolverse progresivamente a través del intercambio con la entrevistadora.

Otro obstáculo se relaciona con la pandemia, en la que el trabajo de campo se vio interrumpido, ya que las clases se desarrollaron con una modalidad remota y virtual, acondicionadas a las diferentes realidades de las instituciones escolares. Como consecuencia, la práctica de la Educación Física asumió transitoriamente un nuevo formato, con aprendizajes y contenidos priorizados, vinculaciones débiles de participación estudiantil y una reconfiguración de las intencionalidades educativas, limitadas en función del contexto.

3.5 Ética, validez y consistencia interna

3.5.1 Resguardos Éticos

Los resguardos éticos, garantía de calidad de la investigación realizada, se dan al analizar objetivamente los datos, lo que evita conflictos de intereses que puedan sesgar la mirada. En consecuencia, la convocatoria, que se realiza para obtener información de las personas vinculadas al tema de estudio, cumple con lo siguiente:

- Cuida de que exista voluntad de participación y protección de su identidad.
- Cuenta con el consentimiento informado, a través de un documento firmado como prueba.

Cabe mencionar que, antes de solicitar dicho consentimiento, se proporciona la siguiente información: objetivos y métodos de la investigación; duración de la participación; beneficios previstos como resultado de la investigación; riesgos; forma de mantener la confidencialidad de los archivos en los que se identifique a cada participante; libertad para participar y retirarse de la investigación en cualquier momento y oportunidad de hacer preguntas

-Respeto la individualidad de los participantes en todo el proceso de investigación y el respeto por su ideología.

-Presenta reflexiones, libres de juicios valorativos sobre la comunidad participante.

Esta información es esencial para el desarrollo de la presente investigación.

3.5.2 Validez externa e interna

Se logra validez externa, con el intercambio y la participación de instancias académicas junto a expertos, en las que se ha presentado la investigación, tales como:

- Conversatorio sobre la planificación y la evaluación formativa, denominado “La evaluación formativa en Educación Física: el andamiaje para seguir creciendo” (Villa María, 2020)
- Jornadas de construcción “La planificación en Educación Física, maratón de ideas, una propuesta creativa” (Villa María, 2021)
- Publicación: “Los desafíos pedagógicos de la educación secundaria argentina en contextos de convergencia pedagógica” (García Silvina, junio 2021).

Por su parte, su validez interna se alcanza con la veracidad de los argumentos que se pueden corroborar a través de los datos obtenidos en cada una de las instancias.

Los resultados se contrastan con las fuentes y las interpretaciones obtenidas se respaldan con

la triangulación de los datos recogidos.

Se cuenta con los informes y las notas de campo, las entrevistas y el análisis de documentos.

3.5.3 Consistencia interna

Se logra por la triangulación de los datos obtenidos, a través de las diferentes técnicas de recolección, la observación de clases, el análisis de planificaciones y las entrevistas digitalizadas.

Toda la documentación de respaldo se encuentra en el anexo del presente estudio.

3.6 Síntesis del capítulo

En el capítulo, se desarrolla el enfoque metodológico, desde el cual se pretenden identificar los supuestos que subyacen a la planificación y al desarrollo de la enseñanza de la Educación Física en las escuelas secundarias de la ciudad de Villa María.

Se presentan las fases que estructuran el estudio, en las cuales se detallan los procedimientos metodológicos que se desarrollan y se expone un enfoque cualitativo, con un diseño flexible.

Se parte del paradigma interpretativo, con sustento en el discurso para la información, en correspondencia al análisis de los datos recogidos y su procesamiento.

Se relata acerca del trabajo de campo llevado a cabo; se hace mención a los principales inconvenientes surgidos en el proceso de investigación y se describe la construcción sobre la evidencia empírica, sus resguardos éticos, la validez y la consistencia a partir de los procedimientos de análisis de las planificaciones, la observación y el registro de clases, las entrevistas y la construcción narrativa de las prácticas.

Se propone la hermenéutica de relatos docentes, que incluyen la sistematización, la documentación y la narrativa pedagógica. Se pretende recuperar múltiples dimensiones en las experiencias vividas de los profesores de Educación Física del nivel secundario de la ciudad de Villa María.

4 CAPÍTULO IV: Análisis de datos

4.1 Introducción

Tras conocer el marco teórico y metodológico, en este capítulo, se da continuidad con la presentación de la información obtenida y de los hallazgos principales, producto del proceso de análisis de datos.

Inicialmente, se propone una matriz, que grafica, resume y organiza los objetivos específicos, las categorías y las subcategorías de estudio, que fueron conceptualmente desarrolladas en el segundo capítulo, y las unidades de análisis establecidas como fuentes de información.

Luego, se exponen detalladamente los datos surgidos de los instrumentos de recolección de datos, de las palabras y sus textos, como lo son las entrevistas y las narrativas sistematizadas.

Se identifican las principales ideas obtenidas, se agrupan e interpretan de acuerdo a su similitud y recurrencia.

De este modo, se visualiza la relación existente entre las opiniones recolectadas por cada participante del estudio y el informante clave, con las clases y las planificaciones observadas, lo que conforma un espacio de interpretación potencial.

4.2 Análisis de datos

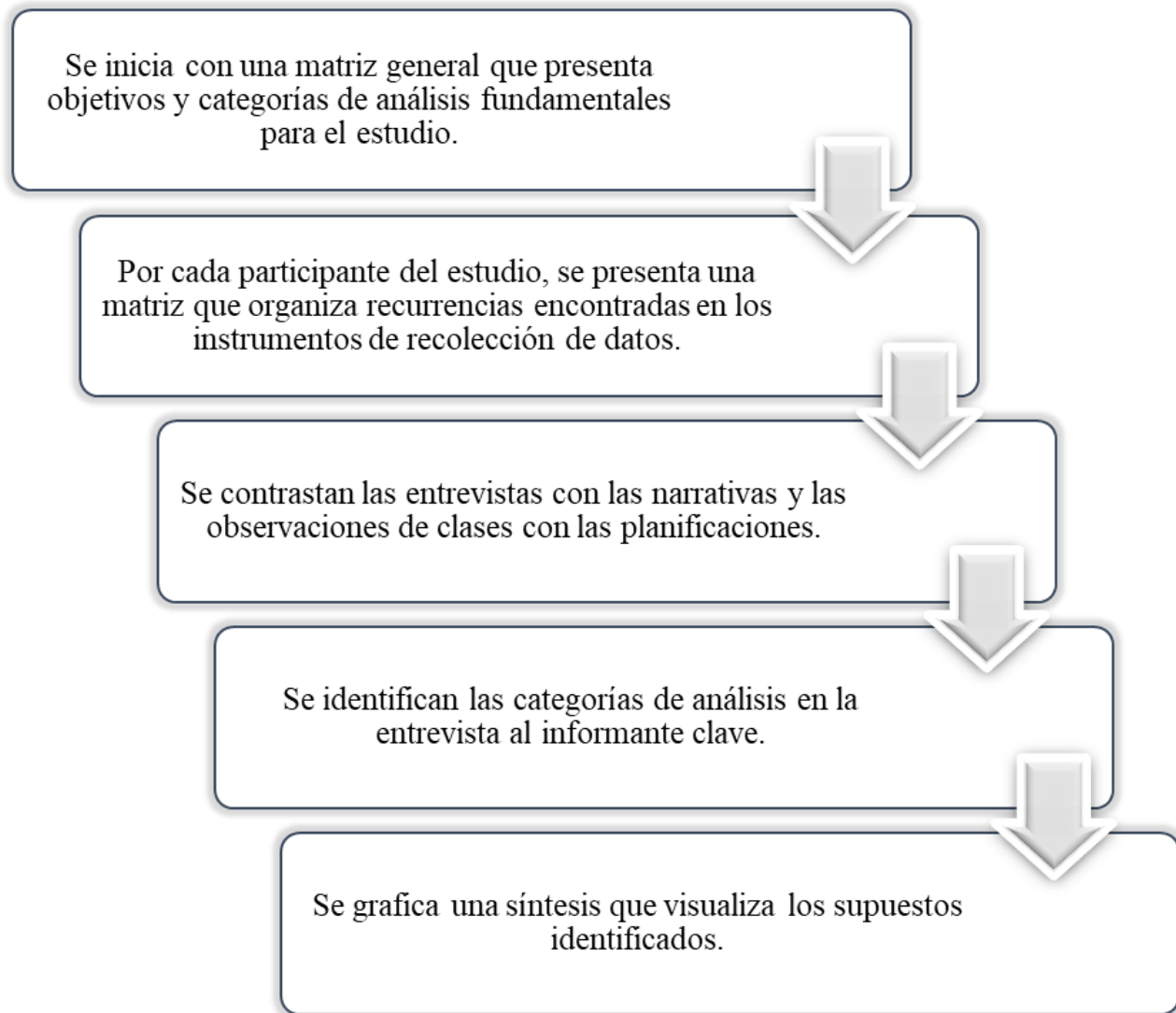
El presente apartado inicia con una matriz que organiza los objetivos específicos, las categorías, las subcategorías del estudio y las fuentes de información utilizadas.

Luego, se sistematiza y se expone la información obtenida, en función de cada uno de los docentes participantes en las escuelas seleccionadas, para evidenciar las recurrencias que aparecen.

Hacia el final, se sintetizan y se organizan los datos generales que emergen del estudio.

Cabe mencionar que, para procesarlos, se realizó una codificación abierta, que, según Strauus y Cobín (2002), admite “un proceso analítico por medio del cual se identifican los conceptos y se descubren en los datos, sus propiedades y dimensiones” (p. 110).

Gráfico 4: Organización de los resultados a exhibir en el capítulo.



Fuente: Elaboración propia

4.2.1 Matriz general

Tabla 6: *Objetivos y categorías de análisis fundamentales para el estudio.*

Objetivo general: Interpretar los supuestos subyacentes al diseño y al desarrollo de la enseñanza de la Educación Física en las escuelas secundarias de la ciudad de Villa María.				
Objetivos específicos	Dimensión	Categorías	Subcategorías	Fuente
1- Identificar las dimensiones contextuales que sustentan el diseño y el desarrollo de las clases de Educación Física, a través de las narrativas pedagógicas de los docentes.	Pedagógica y curricular	Contexto	Dimensiones de tiempo y espacios Clima Institucional y de clase	Entrevistas y narrativas
2-Analizar las concepciones pedagógicas desde la que los docentes piensan y proponen la enseñanza de la Educación Física en correlación con las políticas educativas nacionales, jurisdiccionales e institucionales.	Pedagógica y curricular	Concepciones pedagógicas	Perfil de estudiante Propósitos educativos Metodologías seleccionadas	Planificación docente y observación de clase
3-Describir intencionalidades, valoraciones y concepciones de la enseñanza de la Educación Física en los docentes, respecto de sus propias prácticas.	Pedagógica y didáctica	Intencionalidades, valoraciones y concepciones de la enseñanza de la Educación Física	Intencionalidades formativas Valoraciones como educador Concepción del estudiante	Entrevistas y narrativas. Planificación docente y observación de clase

4.2.2 Información obtenida de los instrumentos aplicados al docente 1.

4.2.2.1 Matriz de datos obtenidos de la narrativa y entrevista aplicada al docente 1:

Tabla 7: Ideas principales y recurrentes surgidas de la entrevista y la narrativa del docente

1.

Ideas recurrentes en la entrevista	Ideas recurrentes en la narrativa	Síntesis
<p>“Planificamos como departamento, en función del playón o cancha o salón, lo que tengamos disponible y el contenido o deporte lo adaptamos a ese momento”. “Es una escuela grande y, si no nos organizamos entre nosotros, nos superponemos y con los elementos que tenemos, no es posible”. “La carga horaria de los chicos es muchísima”.</p>	<p>“La idea de planificar es una parte muy importante, es una guía. Siento que es importante que, en el caso que algún profesor tenga inconvenientes y deban faltar a dar sus clases, el suplente pueda continuar con lo que se está dando en el día a día de la clase, es decir, continuar el proceso del estudiante”.</p>	<p>-Entiende a la planificación como guía organizadora de los tiempos y los espacios de la Educación Física escolar.</p>
<p>“Con los colegas del departamento, planificamos en conjunto y lo presentamos a principio del año a la directora, pero después hago muchas cosas que no quedan registradas”. “Es un plan anualizado y global, que se escribe al principio”.</p>	<p>“Es importante para los directivos que tienen una herramienta para saber lo que se está dando, ya sea para ver cómo se interactúa con otras áreas y con los grupos paralelos”.</p> <p>“Digo que mi pensamiento acerca de la planificación fue cambiando, en relación a mis primeros años de docencia, porque, al principio, solo planificaba para cumplir con lo solicitado por mis directivos y, algunas veces, copiaba a otros colegas de años anteriores. Luego, me enseñaron a utilizar el diseño curricular y comencé a ver la importancia de la planificación. Lo que debía dar en cada curso. Lo que no podía</p>	<p>-Piensa a la planificación en términos normativos, administrativos y vinculada a la enseñanza.</p>

	faltar en cuanto a aprendizajes y contenidos”.	
<p>“Nos da una identidad como área curricular, nos articula con el PEI”. “Posibilita el registro de los objetivos perseguidos, de los propósitos de la enseñanza y de las expectativas que se tiene sobre el aprendizaje de sus estudiantes”.</p>	<p>“La planificación es indispensable para la organización y la profesionalización de la Educación Física. Nos permite seleccionar contenidos, estrategias, recursos adaptados a cada contexto, institución, grupo y estudiante. Revaloriza la importancia del área y su transversalidad en la educación integral del sujeto, permitiendo evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, realizando los ajustes pertinentes”.</p>	<p>-Asume a la planificación como oportunidad niveladora y profesionalizante respecto de las demás áreas curriculares.</p>
<p>“La mayoría de las veces me llega ese momento de poner la nota y la pongo según lo que fui observando de las clases porque los conozco mucho”. “En la planificación anual, tenemos algunos instrumentos, criterios, indicadores y todo eso, pero no la pongo mucho en práctica”.</p>	<p>“Con el paso del tiempo, fui entendiendo por qué planificar, para qué y cómo evaluar. Tuve muchas oportunidades de crecimiento profesional y la lectura me permitió ampliar mis conocimientos y, en ese sentido, poder calificar y evaluar”.</p>	<p>-Sostiene que la evaluación en la escuela secundaria está vinculada a la calificación.</p>
<p>“Lo que sí hago es hablar en cada clase, al final y evaluar si entendieron lo que hicimos en la parte práctica y para qué lo hicimos. O parar el juego, para que se den cuenta de una acción importante y cosas así. Armar grupos con la intención de provocar el resultado que quiero, para poder darles</p>	<p>“Creo que el conocimiento te da poder para hacer buenas clases y para evaluar con coherencia”.</p>	<p>-Propone una evaluación ligada a las intervenciones docentes durante la clase práctica.</p>

<p>ejemplos concretos de situaciones reales y eso”.</p>		
<p>“La Educación Física en la escuela es una oportunidad cultural. No todos los chicos tienen acceso a clubes, por ejemplo. Hay una oportunidad de conocer y de tener vivencias motrices, inclusivas y, también, participativas o competitivas, que, si no las viven en la escuela, capaz no las vivan nunca. Conocer deportes menos comunes”. “Es central el juego y el deporte”. “Es una materia que te da un ida y vuelta con la sociedad. Los adolescentes forman hábitos saludables”.</p>	<p>“También, permite dar cuenta de la incidencia de la Educación Física en el nivel secundario, con la vida en sociedad y con el fomento de hábitos saludables. Para poder realizarla de manera consciente, creo necesario hacer el diagnóstico previo, analizando el contexto, los intereses de los estudiantes, conocer las necesidades acordes al desarrollo psicofísico según las edades y, obviamente, enmarcarse en los lineamientos curriculares de la provincia”.</p>	<p>-Presenta a la Educación Física secundaria como una oportunidad cultural y curricular, centrada en la salud, el juego y el deporte.</p>
<p>“Estimulamos el respeto en la clase y a que sean más tolerantes. Como te decía recién, en la participación en torneos amistosos o competitivos, los incentivamos y los comprometemos en situaciones que son una réplica de lo que después van a vivir en la sociedad, en el afuera de la escuela”. “Como docente, quiero que se conozcan a sí mismos y que sepan lo que pasa en el mundo, tan interconectado, pero que sean capaces de pensar críticamente y de distinguir las fuentes de la información”.</p>	<p>“La educación se va reinventando continuamente y los paradigmas van cambiando. Uno, como docente, tiene que estar siempre abierto a estos cambios para poder brindar una educación de calidad a nuestros estudiantes”.</p>	<p>-Relaciona a la Educación Física secundaria con la promoción de valores y del pensamiento crítico en el contexto actual. También al docente en rol flexible.</p>

4.2.2.2 Matriz de datos que relaciona las recurrencias identificadas con las categorías de análisis que se presentan en las observaciones de clases y de planificaciones del docente 1:

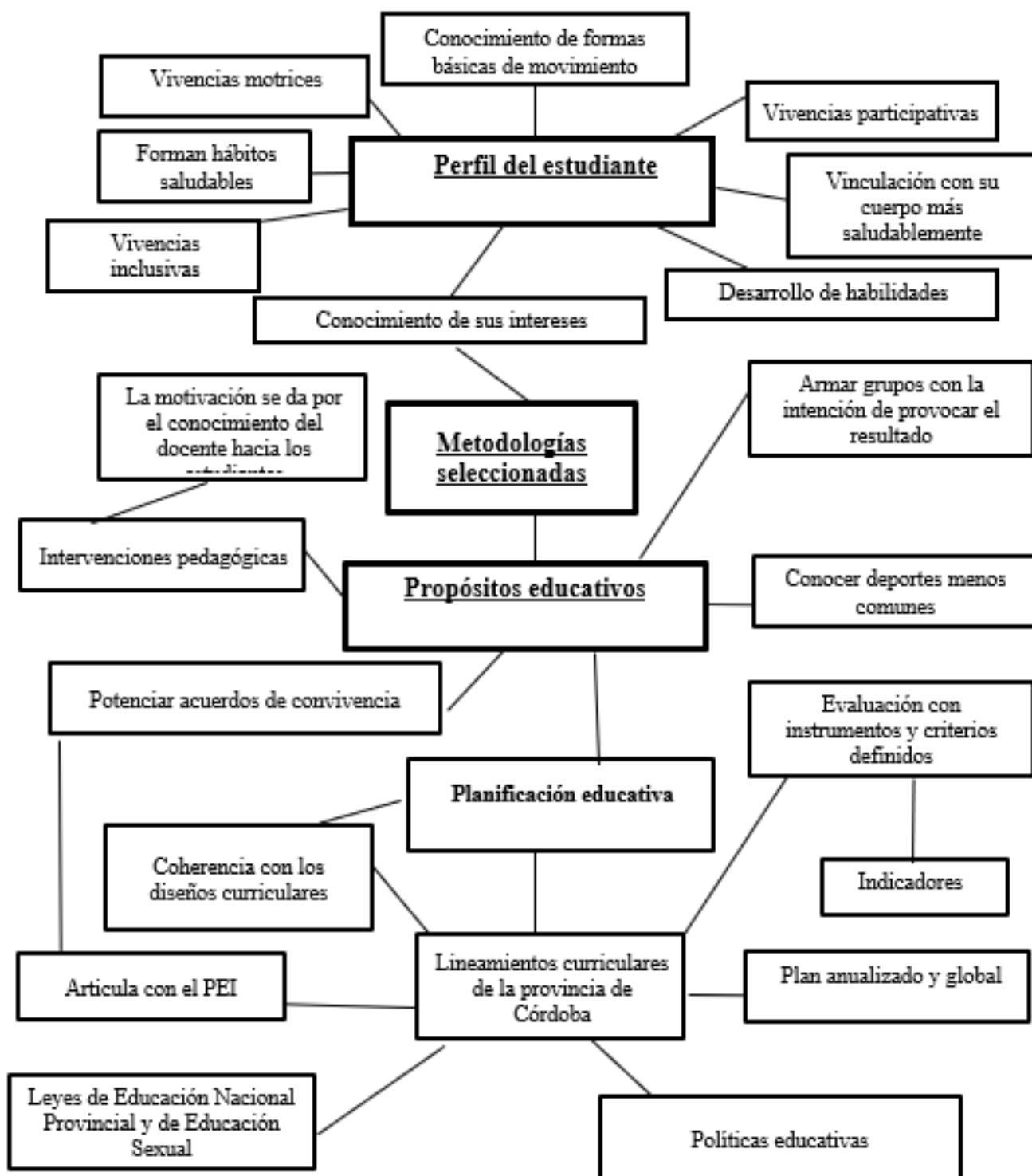
Tabla 8: Recurrencias según las categorías de análisis señaladas en la matriz general.

Categorías y subcategorías de análisis		Recurrencias identificadas en la entrevista y en la narrativa	Categoría identificada en la observación de clase	Categoría identificada en la observación de la planificación
Contexto pedagógico y curricular	En relación al diseño de la planificación	<p>-Planificación como guía organizadora de los tiempos y los espacios</p> <p>-Planificación en términos normativos, administrativos y vinculada a la enseñanza</p> <p>-Planificación como oportunidad niveladora y profesionalizante respecto de las demás áreas curriculares</p>	El docente manifiesta la intencionalidad educativa que persigue en el alcance del formato curricular de la propuesta.	Se evidencia un enfoque flexible y se establece un margen para realizar ajustes. También es direccional y articula la situación inicial con la situación objetivo.
Concepciones pedagógicas	Perfil de estudiante	-Participativo, motivado e integrado	Presenta claridad y coherencia en el perfil de estudiantes que promueve.	Identifica y registra diagnósticos de grupo. Contempla las particularidades del grupo clase.
	Propósitos educativos	-Presenta a la Educación Física secundaria como una oportunidad cultural y curricular.	Presenta claridad y coherencia con el propósito que persigue en su clase.	Identifica las finalidades formativas del nivel. Enuncia, con claridad, el alcance

				pedagógico de la propuesta.
	Metodologías seleccionadas	-Inclusivas por intermedio del deporte	Presenta claridad y coherencia con la metodología que utiliza.	Prevé oportunidades para propiciar estrategias de metacognición y validación con sus estudiantes.
Contexto pedagógico y curricular	Usos de tiempos y espacios	-Planificación como guía organizadora de los tiempos y los espacios	Presenta coherencia con el plazo temporal y espacial en el que propone la clase.	Registra variaciones de espacios y tiempos para el aprendizaje.
	Clima institucional y de clase	-La motivación se da por el conocimiento del docente hacia los estudiantes.	Establece intervenciones que favorecen la motivación hacia el aprendizaje.	Propone actividades lúdicas pensadas en su potencialidad para generar ambientes de aprendizaje potentes y positivos.
Intencionalidades, valoraciones y concepciones de la enseñanza de la Educación Física	Acerca de la enseñanza de la Educación Física.	-La clase está centrada en el juego y el deporte. -La Educación Física secundaria como una oportunidad cultural y curricular -Los objetivos de la Educación Física secundaria se vinculan con la salud y con la vida en sociedad.	Realiza intervenciones en relación a la convivencia escolar. Realiza intervenciones en relación a la salud.	Contempla la diversidad de aprendizajes y contenidos, relacionados a las prácticas deportivas y la salud. Plantea intencionalidades en torno al aporte del área para favorecer la convivencia escolar.

		-Promoción de valores y del pensamiento crítico en el contexto actual		
	Intencionalidades formativas del docente	- La evaluación en la escuela secundaria está vinculada a la calificación. -La evaluación ligada a las intervenciones docentes durante la clase práctica	Propone instancias de retroalimentación al cierre de la clase y realiza intervenciones. No registra.	Propone cortes de monitoreo y proceso. Prevé instancias de retroalimentación.
	Expectativas del rol docente y del estudiante	-Docente con un rol flexible	Es flexible y genera voluntad de aprender.	No se evidencia expectativas del rol docente. Considera las necesidades educativas de los estudiantes. Contempla las particularidades del grupo clase.

4.2.2.3 Mapa conceptual 1: Categorías de análisis identificadas en la entrevista y la narrativa que se registran en las observaciones de clases y de planificaciones del docente 1.



4.2.3 Información obtenida de los instrumentos aplicados al docente 2.

4.2.3.1 Matriz de datos obtenidos de la narrativa y la entrevista aplicadas al docente 2:

Tabla 9: *Ideas principales y recurrentes surgidas de la entrevista y la narrativa aplicada al docente 2.*

Ideas recurrentes en la entrevista	Ideas recurrentes en la narrativa	Síntesis
<p>“Planificar es conocer las necesidades de mis estudiantes en relación a la escuela, para poder tomar decisiones que sean importantes para el proceso que mis estudiantes realizan”. “Me propongo partir del diseño curricular, pensar en los intereses que tienen mis estudiantes, darles una clase que los motive y explicarles por qué hacen lo que hacen, para qué les sirve y hablo mucho con ellos, los escucho”. “Pero, para mí, es una guía que puedo adaptar a mis propósitos como docente”.</p>	<p>“Descubrí que este proceso mental de planificar debía estar vinculado directamente con lo que pasaba realmente en mi escuela, en mi patio, con mis estudiantes”. “Es un proceso, ya que posee distintas etapas o pasos a seguir de manera estratégica y con una modalidad dinámica que permite un reajuste permanente de lo inicialmente proyectado”.</p>	<p>-Piensa que la planificación es estratégica y le permite tomar decisiones con sentido de contexto.</p>
<p>“Me hace mejorar mi práctica docente año a año y grupo a grupo”. “Es un requerimiento de la dirección de la escuela, eso es así, pero, para mí, es una guía que puedo adaptar a mis propósitos como docente”.</p>	<p>“Pienso que una lectura precisa de la realidad que año a año se presenta, con las particularidades de cada grupo, me llevan a pensar las mejores estrategias para que ese plan de acción esté acorde a las necesidades e intereses de mis estudiantes y no a las mías”.</p>	<p>-Piensa la planificación como una herramienta organizadora que aporta al rol docente.</p>
<p>“Recuperar y reconstruir el sentido de lo pedagógico, tener el deseo de ir a la escuela, los mismos docentes”. “Sentirnos parte de la</p>	<p>“Si tuviera que graficarlo con partes del cuerpo, podría decir que el proceso de planificar se localiza en la mente, mientras</p>	<p>-Entiende la importancia del rol docente como relevante en la escuela secundaria.</p>

<p>escuela y también necesitamos sentir que nuestros alumnos valoran nuestro aporte”. “Creo que es necesaria la revisión del área, a veces, observo en colegas, porque yo trato especialmente de variar en mi planificación y en mi clase, pero veo una fuerte reproducción de los contenidos más tradicionales y que son propios de la cultura corporal dominante”.</p>	<p>que dar clases pasa por el cuerpo y el corazón”.</p>	
<p>“Experiencias corporales motrices, guiadas por la intervención pedagógica del docente influye en una vida que crece en oportunidades, ese es el compromiso que me mueve con la educación”. “No se debe olvidar que es la formación física básica, que aporta al conocimiento, a las experiencias y las vivencias únicas del cuerpo y su funcionamiento”. “Me moviliza pensar en estos aspectos y pretendo que la Educación Física sea un espacio de aprendizaje significativo para sus vidas”. “Creo necesaria la apertura a otras expresiones de la cultura corporal creando propias de la adolescencia”.</p>	<p>“Me gusta pensar una Educación Física que circule, que trascienda, que brinde herramientas para la vida, que ofrezca experiencias significativas y que potencien el corazón no solo desde lo físico y fisiológico, sino también desde lo humano”. “La especificidad como docentes de Educación Física es el movimiento y la vinculación directa con los estudiantes, hoy disfruto de eso y dar clases, para mí, es eso: un encuentro”.</p>	<p>-Sostiene que la clase tiene centralidad en el movimiento como medio para promover aprendizajes para la vida.</p>
<p>“La Educación Física permite interactuar en la sociedad, incorporar hábitos responsables para la vida laboral futura, fomenta también la solidaridad, el respeto, la tolerancia”. “Se viven situaciones de enseñanza que están vinculadas a la participación responsable, a la construcción de experiencias de</p>	<p>“Busco la integración, el conocimiento del mundo, de un modo que les permita a estos adolescentes elegir y decidir. Me motiva, como docente, proponer ideas vinculadas con la comunidad donde mis alumnos están insertos”.</p>	<p>-Propone la Educación Física secundaria en interacción con la sociedad democrática e integradora.</p>

<p>representación democrática y de integración de géneros, que valora las diferencias”.</p>		
<p>“Desde la Educación Física, como espacio curricular, se contribuye a los objetivos de la escuela secundaria actual. Motivar a los chicos para que no abandonen los estudios”. “En mi clase, busco que los estudiantes sean libres de expresarse con gestos y palabras, en la construcción de su corporeidad, guiando y estableciendo límites que generen una conciencia del cuidado del propio cuerpo y de incorporar hábitos saludables”.</p>	<p>“La planificación no es algo acabado, muchas veces escala, toma rumbos diferentes a lo pensado, ya que los estudiantes le imprimen su sello, se apropian de un aprendizaje y lo hacen crecer, lo recrean, lo conectan”.</p> <p>“Hay que brindar el espacio, motivarlos y acompañarlos”.</p>	<p>-Centra la Educación Física secundaria en el acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes.</p>
<p>“Me interesa incluir la evaluación integrada al proceso, establecer criterios en común con los estudiantes, que conozcan las pautas de la evaluación, para que comprendan qué queremos que aprendan y para qué”. “Los criterios de evaluación son una guía del proceso, ya sea individual como grupal”. “La mayoría de las veces evalúo yo, pero estoy atenta y a la escucha de lo que tengan que decir”.</p>	<p>“Evaluar me da información, el primer momento me genera mucha incertidumbre pensar el qué, cuál es la Educación Física que necesitan estos estudiantes, determinar línea de acción, buscar el camino, nuestro NORTE, los contenidos y aprendizajes pertinentes, lo que la Educación Física debería aportar en ese particular contexto, cuál es nuestra incidencia como docentes en ese estudiante. Si no logra esa vinculación con el estudiante, hay que poner la mirada atenta para descubrir las posibles causas, evaluar y volver a decidir”.</p>	<p>-Asume a la evaluación integrada a la enseñanza.</p>

4.2.3.2 Matriz de datos que relaciona las recurrencias identificadas con las categorías de análisis que se presentan en las observaciones de clases y de planificaciones del docente 2:

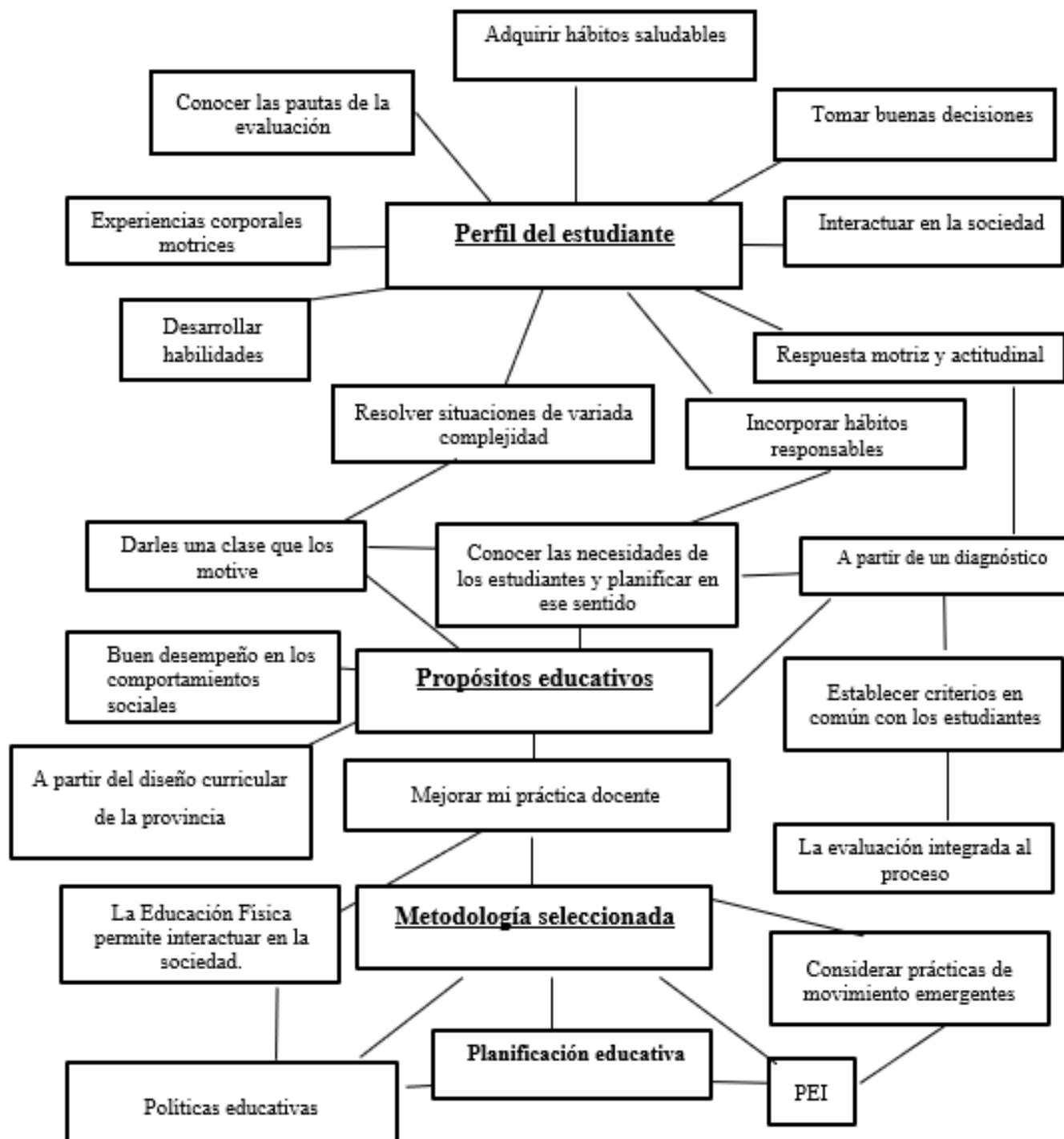
Tabla 10: *Recurrencias según las categorías de análisis señaladas en la matriz general.*

Categorías y sub categorías de análisis		Recurrencias identificadas en la entrevista y en la narrativa	Categoría identificada en la observación de clase	Categoría identificada en la observación de la planificación
Contexto pedagógico y curricular	En relación al diseño de la planificación	<p>La planificación es estratégica y permite tomar decisiones con sentido de contexto.</p> <p>La planificación es una herramienta organizadora que aporta al rol docente.</p>	El docente manifiesta la intencionalidad educativa que persigue en el alcance del formato curricular de la propuesta.	Se evidencia un enfoque flexible y se establece un margen para realizar ajustes. Contempla una oportunidad para decidir y realizar cambios que mantengan la viabilidad (estratégico).
Concepciones pedagógicas	Perfil de estudiante	Protagonistas y conscientes del proceso que viven	Presenta claridad y coherencia en el perfil de estudiantes que promueve.	Registra los diagnósticos y las particularidades del grupo clase.
	Propósitos educativos	La clase tiene centralidad en el movimiento como medio para promover aprendizajes para la vida.	Presenta claridad y coherencia con el propósito que persigue en su clase.	Identifica las finalidades formativas del nivel. Enuncia, con claridad, el alcance pedagógico de la propuesta.
	Metodologías	La evaluación está integrada a la enseñanza.		Prevé oportunidades para propiciar

	seleccionadas		Presenta claridad y coherencia con la metodología que utiliza.	estrategias de metacognición y validación con sus estudiantes.
Contexto pedagógico y curricular	Usos de tiempos y espacios	La planificación es una herramienta organizadora de los espacios y los tiempos.	Presenta coherencia con el plazo temporal y espacial en el que propone la clase. Fundamenta y caracteriza el contexto escolar. Considera intereses de la comunidad educativa.	Registra variaciones de espacios y tiempos para el aprendizaje.
	Clima institucional y de clase	La clase tiene centralidad en el movimiento como medio para promover aprendizajes para la vida.	Establece intervenciones que favorecen la motivación hacia el aprendizaje.	Propone actividades lúdicas pensadas en su potencialidad para generar ambientes de aprendizaje potentes y positivos.
Intencionalidades, valoraciones y concepciones de la enseñanza de la Educación Física	Acerca de la enseñanza de la Educación Física	La Educación Física secundaria se propone en interacción con la sociedad, es democrática e integradora. La centra en el acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes.	Realiza intervenciones en relación a la convivencia escolar y la salud. Busca fortalecer las trayectorias estudiantiles. Hay permanencia pedagógica	Contempla la diversidad de aprendizajes y contenidos, relacionados a las prácticas deportivas y la salud. Plantea intencionalidades en torno al aporte del área para favorecer la convivencia escolar.
	Intencionalidades	La clase tiene centralidad en el movimiento como	Propone instancias de retroalimentación al	Propone cortes de monitoreo y proceso.

	formativas del docente	<p>medio para promover aprendizajes para la vida.</p> <p>La evaluación está integrada a la enseñanza.</p>	<p>cierre de la clase y realiza intervenciones.</p> <p>Define instrumentos, criterios e indicadores que van a valorar en relación a los aprendizajes y contenidos que busca promover.</p>	<p>Prevé instancias de retroalimentación.</p>
	Expectativas del rol docente y del estudiante	<p>La importancia del rol docente se presenta relevante en la escuela secundaria.</p>	<p>Es flexible y genera voluntad de aprender.</p>	<p>Evidencias expectativas del rol docente flexible, didáctico y metodológico.</p> <p>Considera las necesidades educativas de los estudiantes.</p> <p>Contempla las particularidades del grupo clase.</p>

4.2.3.3 Mapa conceptual 2: Categorías de análisis identificadas en la entrevista y la narrativa que se registran en las observaciones de clases y de planificaciones del docente 2.



4.2.4 Información obtenida de los instrumentos aplicados al docente 3.

4.2.4.1 Matriz de datos obtenidos de la narrativa y la entrevista aplicada al docente

3:

Tabla 11: *Ideas principales y recurrentes surgidas de la entrevista y la narrativa aplicada al docente 3.*

Ideas recurrentes en la entrevista	Ideas recurrentes en la narrativa	Síntesis
“Siempre está la intención de planificar y más cuando los directores te la piden. Pero te acostumbras y te sirve para organizar tu año”. “Es organizadora, en lo general y en lo específico, que sería la clase misma, hay una parte más creativa, del momento”.	“Planificar es significativo para mí porque me organiza y sirve de guía. Es un apoyo institucional y una fuente de información”.	-Piensa a la planificación como una instancia normativa que permite la organización.
“Si no te organizas, no podés cumplir con todo”. “Que es una herramienta para organizarme y también para anticipar actos, jornadas, campamentos, encuentros, etc.”.	“La planificación es precisa para la organización y revalorización de la Educación Física. Es de importancia para el Departamento de Educación Física, para poder aportar al desarrollo de capacidades fundamentales para la vida de los estudiantes”.	-Entiende a la planificación como ordenadora de las obligaciones del docente. -Cree que facilita el calendario entre las instituciones en las que desarrolla sus funciones.
“La clase es ese momento en el que hay interacción y pones en juego lo planificado”. “Voy adaptando lo que tengo planeado con lo que realmente se logra hacer”. “Trato que se den cuenta de los aprendizajes obtenidos durante el proceso de varias clases”. “... que sepan que se aprende mucho, cognitivamente”.	“Permite integrar áreas de conocimiento a través de contenidos comunes. Posibilita la oportunidad de distinguir aprendizajes y contenidos, metodologías, tiempos y recursos, en relación al contexto de la institución”.	-Presenta la clase como una oportunidad de transferencia e integración.
“Trato de variar las actividades y trabajar en grupos e individual también. Busco que haya una evolución motriz y en los aspectos integrales en sus capacidades, que las desarrollen. que sepan cuestiones necesarias de la salud y el cuidado	“Para crecer en mi profesión, intento mejorar el proceso de planificar, profundizar y clarificar mis intenciones pedagógicas, con eje en el movimiento. También incluir la ESI, el cuidado del cuerpo y la salud”.	-Entiende a la clase con centralidad en el movimiento y la salud.

<p>de uno mismo y del otro. Como si fuera poco moverse y tener un cuerpo sano”.</p>		
<p>“Hay que mostrar para el afuera, para la sociedad, que la Educación Física es más que gimnasia o que moverse”. “La escuela es un termómetro de lo que pasa afuera y, desde la materia, no podemos quedar afuera. No se pueden ubicar al margen de la cultura y la vida social, tenemos que formarlos para que tengan acciones de prevención y que sepan cuestiones necesarias de la salud y el cuidado de uno mismo y del otro”.</p>	<p>“La clase y la planificación son instancias que se entrelazan constantemente de manera flexible frente a lo que acontece en lo cotidiano”.</p> <p>“Pretendo planificar y trabajar articuladamente con otros espacios curriculares y realizar proyectos integrales”.</p> <p>“En lo personal, trato de adaptarme a los cambios de la actualidad, en busca de la calidad en las clases”.</p>	<p>- Presenta a la Educación Física como una práctica cultural socialmente desvalorizada.</p>
<p>“La calificación hay que ponerla y, a veces, sirve para mantener el control, la asistencia regular, la participación, si no se te sientan y no las movés, más”. “Generalmente, evaluó y les hago referencias concretas para que ellos puedan darse cuenta de los logros alcanzados, se evalúan las actitudes, la presentación y la asistencia”. “En las clases de Educación Física, hay situaciones donde es necesario valorar las diferencias y fomentar la inclusión”.</p>	<p>“Intento que la evaluación sea formativa y de proceso, no solamente calificativa. Que tenga coherencia entre los propósitos, objetivos, propuestas y criterios de evaluación, instrumentos y rubricas. También en el uso del tiempo y el espacio”.</p>	<p>-Vincula a la evaluación con la calificación como estrategia para la disciplina y la participación.</p>
<p>“Hay que escucharlos, proponer cambios sociales, no que sean personas que se adapten, sino que el secundario les de herramientas para transformarse y cambiar su realidad”. “Pero siempre con sentido éticos, de promover valores”. “Busco desarrollar una cultura del esfuerzo”.</p>	<p>“La intervención docente tiene que contener y acompañar las trayectorias que son muy desiguales en el secundario sobre todo; la brecha es grande, una brecha de acceso y de inclusión. Y se ve mucho en la escuela pública”.</p>	<p>-Asume a la Educación Física en la escuela secundaria con un necesario compromiso social.</p>

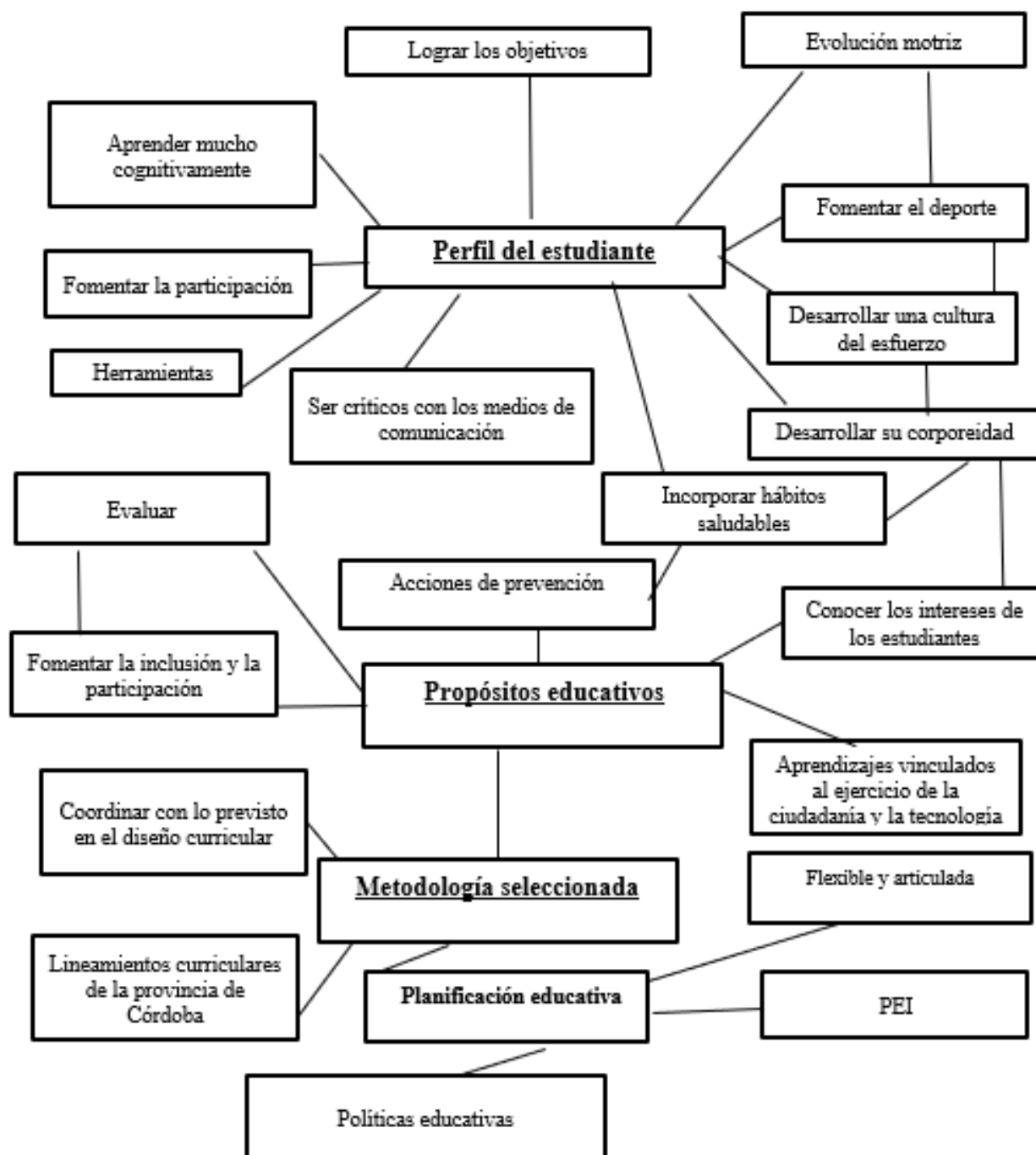
4.2.4.2 Matriz de datos que relaciona las recurrencias identificadas con las categorías de análisis que se presentan en las observaciones de clases y de planificaciones del docente 3:

Tabla 12: *Recurrencias según las categorías de análisis señaladas en la matriz general.*

Categorías y sub categorías de análisis		Recurrencias identificadas en la entrevista y en la narrativa	Categoría identificada en la observación de clase	Categoría identificada en la observación de la planificación
Contexto pedagógico y curricular	En relación al diseño de la planificación	La planificación es una instancia normativa que permite la organización. Es ordenadora de las obligaciones del docente, ya que facilita el calendario entre instituciones en que este desarrolla sus funciones.	El docente manifiesta la intencionalidad educativa que persigue en el alcance del formato curricular de la propuesta y manifiesta un proceso de puesta en práctica de lo planificado.	Contempla una oportunidad para decidir y realizar cambios que mantengan la viabilidad y determina el medio a utilizar para darle cumplimiento.
Concepciones pedagógicas	Perfil de estudiante	Participan de la clase como oportunidad de transferencia e integración.	Presenta claridad y coherencia en el perfil de estudiantes que promueve.	Identifica y registra diagnósticos de grupo. Contempla las particularidades del grupo clase.
	Propósitos educativos	La clase se presenta con centralidad en el movimiento y la salud.	Presenta claridad y coherencia con el propósito que persigue en su clase.	Identifica las finalidades formativas del nivel y enuncia, con claridad, el alcance pedagógico de la propuesta.
	Metodologías seleccionadas	La clase es presentada como una oportunidad de transferencia.	Presenta claridad y coherencia con la metodología que utiliza.	Propone secuenciación, complejidad creciente y temporalización de los aprendizajes y los contenidos establecidos para cada grupo clase.

Contexto pedagógico y curricular	Usos de tiempos y espacios	La planificación es ordenadora de las obligaciones del docente, ya que facilita el calendario entre instituciones en que este desarrolla sus funciones.	Presenta coherencia con el plazo temporal y espacial en el que propone la clase, fundamenta y caracteriza el contexto escolar al considerar los intereses de la comunidad educativa.	Registra variaciones de espacios y tiempos para el aprendizaje. Prevé tiempos didácticos.
	Clima institucional y de clase	La Educación Física se presenta como una práctica cultural socialmente desvalorizada.	Establece intervenciones que favorecen la motivación hacia el aprendizaje.	Busca de promover procesos y aprendizajes estables y duraderos.
Intencionalidades, valoraciones y concepciones de la enseñanza de la Educación Física	Acerca de la enseñanza de la Educación Física	La Educación Física en la escuela secundaria tiene asumido un compromiso social.	Realiza intervenciones en relación a la convivencia escolar. Busca fortalecer las trayectorias estudiantiles. Hay permanencia pedagógica. Identifica continuidad didáctica y diversidad sobre lo que se profundiza o se complejiza.	Contempla la diversidad de aprendizajes y contenidos, relacionados a las prácticas deportivas y la vinculación social.
	Intencionalidades formativas del docente	La evaluación está vinculada a la calificación como estrategia para la disciplina y la participación.	Genera espacios metacognitivos y momentos para la organización de la clase.	Al final de la unidad, define instancias de seguimiento y monitoreo, con cortes evaluativos que valoren el alcance de los objetivos propuestos.
	Expectativas del rol del docente y del estudiante	La clase es presentada como una oportunidad de transferencia e integración.	Es flexible y genera voluntad de aprender. Promueve la participación y la asistencia.	Docente que ordena y acompaña. Considera las necesidades educativas de los estudiantes. Contempla las particularidades del grupo clase.

4.2.4.3 Mapa conceptual 3: Categorías de análisis identificadas en la entrevista y la narrativa que se registran en las observaciones de clases y de planificaciones del docente 3.



4.2.5 Información obtenida de los instrumentos aplicados al docente 4.

4.2.5.1 Matriz de datos de datos obtenidos de la narrativa y la entrevista aplicadas al docente 4:

Tabla 13: *Ideas principales y recurrentes surgidas de la entrevista y la narrativa aplicada al docente 4.*

Ideas recurrentes en la entrevista	Ideas recurrentes en la narrativa	Síntesis
<p>“La planificación la hacemos desde el departamento, para entregar a principio del año”. “Como un documento general, anual”. “Yo no tengo la costumbre de planificar cada clase”. “Con la cantidad de horas que tengo y de escuelas, es imposible”. “Yo sé que es importante, pero poco viable”.</p>	<p>“Cada año tengo interés en cambiar la forma de planificar, ampliarla, pero, con el correr de los días, termino haciendo el mismo proceso”. “Me doy cuenta de que es importante para poder considerar aspectos pedagógicos que se pasan por alto o que me doy cuenta después de la clase, pero sigo planificando siempre igual, improvisando un poco”.</p>	<p>-Asume que la planificación es un instrumento normativo, que genera una carga administrativa.</p>
<p>“Es un poco teoría abstracta, yo soy más de lo práctico, más del patio”. “Un marco que lo tenemos hace varios años y lo vamos actualizando”. “Eso me gusta más, la parte práctica”. “Los chicos me dicen lo que quieren hacer y vamos negociando un poco lo que quieren y otro poco lo que corresponde para ese año, de contenidos”. “Los diseños curriculares son muy lindos, bien escritos, pero abstractos”.</p>	<p>“Además, el equipo directivo suele cuestionar las clases sin fundamentar desde la Educación Física, lo hacen basándose en las expectativas que tienen para la Matemática y la Lengua o las ciencias”.</p>	<p>-Asume a la planificación como instancia teórica, alejada de la práctica.</p>

<p>“Que tengan oportunidad de participar de encuentros, que el deporte sea algo positivo y los aleje de vicios”. “El deporte es la forma que yo encuentro para motivarlos y que aprendan a ser tolerantes con las reglas de juego”. “Que el deporte sea algo positivo y los aleje de vicios”.</p>	<p>“El eje es el deporte. También el rendimiento motor de los jóvenes”. “Pienso en cuál es el juego, qué les va a gustar hacer, según los elementos que tengo y, en ese sentido, propongo la actividad. Luego, le encuentro el significado respecto del contenido que se puede aplicar”.</p>	<p>-Entiende a la clase con centralidad en el deporte.</p>
<p>“No me gusta tener grupos mixtos”. “Por suerte, pude organizar los grupos de varones”.</p>	<p>“Se debe conocer al grupo primero, sobre todo cuando son nuevos alumnos”.</p>	<p>-Plantea sus clases como una práctica preferentemente masculina.</p>
<p>“Para evaluar, me fijo en lo global, en la asistencia, la participación, el trato que tienen entre compañeros”. “Que no haya violencia y que no se queden libres de faltas”.</p>	<p>No lo menciona en la narrativa.</p>	<p>-Vincula a la evaluación con el sostenimiento de un buen comportamiento.</p>
<p>“Es importante para que tengan oportunidades de movimiento, que desarrollen habilidades”. “Que tengan cuidado con el abuso de sustancias, que vean la importancia de la salud, de la higiene”. “La cultura corporal es muy importante y, desde la Educación Física, tenemos que promover cuestiones de salud”.</p>	<p>No lo menciona en la narrativa.</p>	<p>-Ubica a la Educación Física en la escuela secundaria, vinculada a la salud y a la prevención.</p>

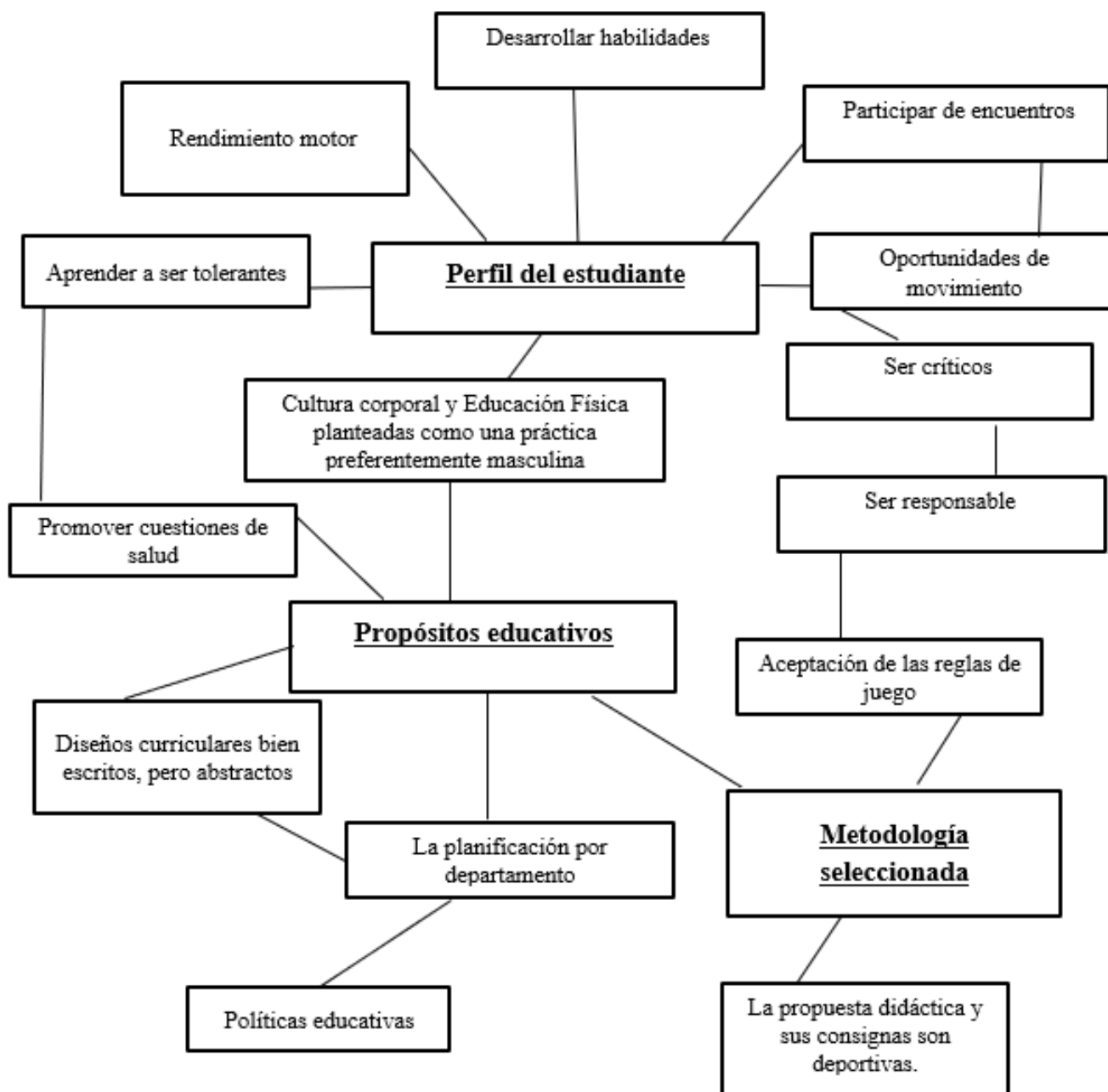
4.2.5.2 Matriz de datos que relaciona las recurrencias identificadas con las categorías de análisis que se presentan en las observaciones de clases y de planificaciones del docente 4:

Tabla 14: *Recurrencias según las categorías de análisis señaladas en la matriz general.*

Categorías y sub categorías de análisis		Recurrencias identificadas en la entrevista y en la narrativa	Categoría identificada en la observación de clase	Categoría identificada en la observación de la planificación
Contexto pedagógico y curricular	En relación al diseño de la planificación	La planificación es un instrumento normativo, que genera una carga administrativa, asumida como instancia teórica, alejada de la práctica.	No se manifiesta un proceso de puesta en práctica de lo planificado.	Su enfoque es direccional y articula la situación inicial con la situación objetivo (normativo).
Concepciones pedagógicas	Perfil de estudiante	La Educación Física es planteada como una práctica preferentemente masculina.	No se promueven interacciones significativas ni se identifican las motivaciones y los intereses del grupo.	No se observa un enfoque que atienda a la diversidad de estudiantes que componen el grupo clase.
	Propósitos educativos	La clase tiene su centralidad en el deporte.	Presenta coherencia con el propósito que persigue en su clase, centrado en el deporte.	No contempla la diversidad de aprendizajes y contenidos.
	Metodologías seleccionadas	La Educación Física en la escuela secundaria se ubica vinculada a la salud y a la prevención.	Presenta coherencia con la metodología que utiliza. No prevé instancias de seguimiento y monitoreo con cortes evaluativos.	La propuesta didáctica y sus consignas son deportivas.

Contexto pedagógico y curricular	Usos de tiempos y espacios	La clase tiene su centralidad en el deporte.	Presenta coherencia con el plazo temporal y espacial en el que propone la clase.	No registra variaciones de espacios y tiempos para el aprendizaje.
	Clima institucional y de clase	La evaluación está vinculada al sostenimiento de un buen comportamiento.	El clima es de aceptación a la propuesta. No hay aportes de los estudiantes.	Propone actividades pensadas en su potencialidad deportiva en acuerdo con los estudiantes en torno de la dinámica.
Intencionalidades, valoraciones y concepciones de la enseñanza de la Educación Física	Acerca de la enseñanza de la Educación Física	La Educación Física en la escuela secundaria se vincula a la salud y a la prevención con compromiso social.	Realiza intervenciones en relación a la salud. No hay permanencia pedagógica.	Contempla aprendizajes y contenidos, relacionados a las prácticas deportivas, la salud y la prevención.
	Intencionalidades formativas del docente	La evaluación está vinculada al sostenimiento de un buen comportamiento.	No propone instancias de retroalimentación. No define instrumentos, criterios ni indicadores que va a valorar.	No propone cortes de monitoreo y proceso. No prevé instancias de retroalimentación.
	Expectativas del rol del docente y del estudiante	La clase es planteada como una práctica preferentemente masculina.	Se distingue una orientación deportivista convencional.	No se evidencian expectativas del rol docente ni del estudiante.

4.2.5.3 Mapa conceptual 4: Categorías de análisis identificadas en la entrevista y la narrativa que se registran en las observaciones de clases y de planificaciones del docente 4.



4.2.6 Información obtenida de los instrumentos aplicados al docente 5.

4.2.6.1 Matriz de datos de datos obtenidos de la narrativa y la entrevista aplicadas al docente 5:

Tabla 15: *Ideas principales y recurrentes surgidas de la entrevista y la narrativa aplicada al docente 5.*

Ideas recurrentes en la entrevista	Ideas recurrentes en la narrativa	Síntesis
<p>“Es un eje común a partir del cual nos organizamos por el uso de la cancha, el playón y los elementos que tenemos, que son pocos”. “La diaria te lleva puesto, cuando querés acordarte es mitad de año y así se pasan los días”. “Es necesario poner fecha a los encuentros, campamentos y jornadas para poder hacerlas”. “En el Departamento de Educación Física, entre compañeros, tratamos de hacer acuerdos, para trabajar en el año, en relación al tiempo, al espacio y a los aprendizajes que quiere desarrollar para cada grupo”. “En las clases, tenemos en cuenta los espacios físicos disponibles y los elementos y, a partir de ahí, se coordina con lo que dice el diseño curricular”.</p>	<p>“Con respecto a la planificación, considero que es el punto más débil de todos los profes y también el mío”. “Sería importante repensar, ya que, para mí, es fundamental y justifica, indudablemente, nuestra función como educadores e instructores deportivos”. “Trato de flexibilizar los tiempos y los espacios”.</p>	<p>-Toma a la planificación como instrumento organizador del espacio y el tiempo.</p>
<p>“Tengo que reconocer que es mi punto más débil. La planificación la hacemos en conjunto con el departamento, para entregar a la dirección”. “La clase se improvisa un poco, en relación a las actividades que se hagan. Depende de la asistencia, del clima y de la motivación que tengan las chicas y los chicos”. “Es importante, pero no siempre es realizable”. “Como un</p>	<p>“No planifico, pero me cuestiono muchas cosas de las que hoy hago en clase. Siempre sentí que mi planificación nunca estaba completa u olvidaba algo que luego surgía en la didáctica”.</p>	<p>-Asume a la planificación como normativa y administrativa.</p>

<p>organizador más desde el punto de vista institucional y que le da información a la dirección de la escuela, de lo que hacemos, porque ni se enteran sino lo que pasa en el contraturno y afuera”.</p>		
<p>“Las clases son deportivas, los equipos se arman naturalmente y hay que cuidar solo que no se generen conflictos”. “Hacemos acuerdos para que la clase pueda desarrollarse con disfrute y que aprendan algo”. “En mis clases, en el secundario, el deporte tiene mucha presencia”. “Que por medio del deporte tengan incentivo y se sientan capaces”.</p>	<p>“Las actividades que se proponen durante la clase de Educación Física son dirigidas y deportivas, la mayor parte del tiempo, no dejando muchas posibilidades para que el estudiante vivencie, experimente, explore, analice, reflexione y construya su propio aprendizaje”.</p>	<p>-Ubica la centralidad de la clase en el deporte.</p>
<p>“La nota es importante, la evaluación y la calificación son parte principal una de la otra, para que no se queden libres, para que no falten y se comporten”. “También para observar y darnos cuenta de las habilidades que desarrollan a lo largo del año”.</p>	<p>“No registro los avances o dificultades de los aprendizajes de mis estudiantes porque los observo durante la clase. Presto atención a la asistencia, la participación, el trabajo en equipo, la conducta. La evaluación es una instancia que permite calificar y suelo hacerla cada 4 o 5 clases”.</p>	<p>-Vincula la evaluación a la calificación.</p>
<p>“Además, trabajamos mucho para que sepan poner límites con el consumo de alcohol y cigarrillos y todo eso”. “La Educación Física tiene ese objetivo, con el reconocimiento y el respeto del cuerpo. Las chicas son bravas también, hay cuestiones con la alimentación. Es como te decía</p>	<p>“Hay que hacer autorreflexión todos y empezar a aprender lo nuevo, lo de estos tiempos”. “La perspectiva de género, la integración, la educación para la salud”.</p>	<p>-Vincula a la Educación Física en la escuela secundaria con la salud y la prevención.</p>

<p>antes, que se aprendan a querer y a respetar y cuidar entre ellos”. “Los chicos son crueles y dicen cosas sin filtro y, entonces, los profes tenemos que intervenir, más ahora con cuestiones que son sensibles como el género y lo de ESI”.</p>		
<p>“Más que nada es un aporte a los valores y algún talento que pueda surgir y, también, para que en la etapa de trabajo o estudios superiores tengan hábitos deportivos y recreativos saludables”. “Es una lucha permanente y, a veces, te cansa, das clases y volvés a tu casa un poco frustrado o cansado, pero bueno, al día siguiente lo intentás de nuevo”. “Pero, bueno, hay compromiso profe, es más fácil hablar de política educativa y de calidad de la educación, pero hay que estar en el patio poniendo el cuerpo para que vean que no es tan fácil como se dice”.</p>	<p>“El contexto de la escuela es vulnerable, con muchas necesidades sociales y económicas y los docentes queremos que no se desvinculen de la escuela y que sigan estudiando o que puedan tener un trabajo y que no se vayan por otro camino, que les parece más fácil”.</p>	<p>-Sostiene el compromiso social de la Educación Física en la escuela secundaria.</p>

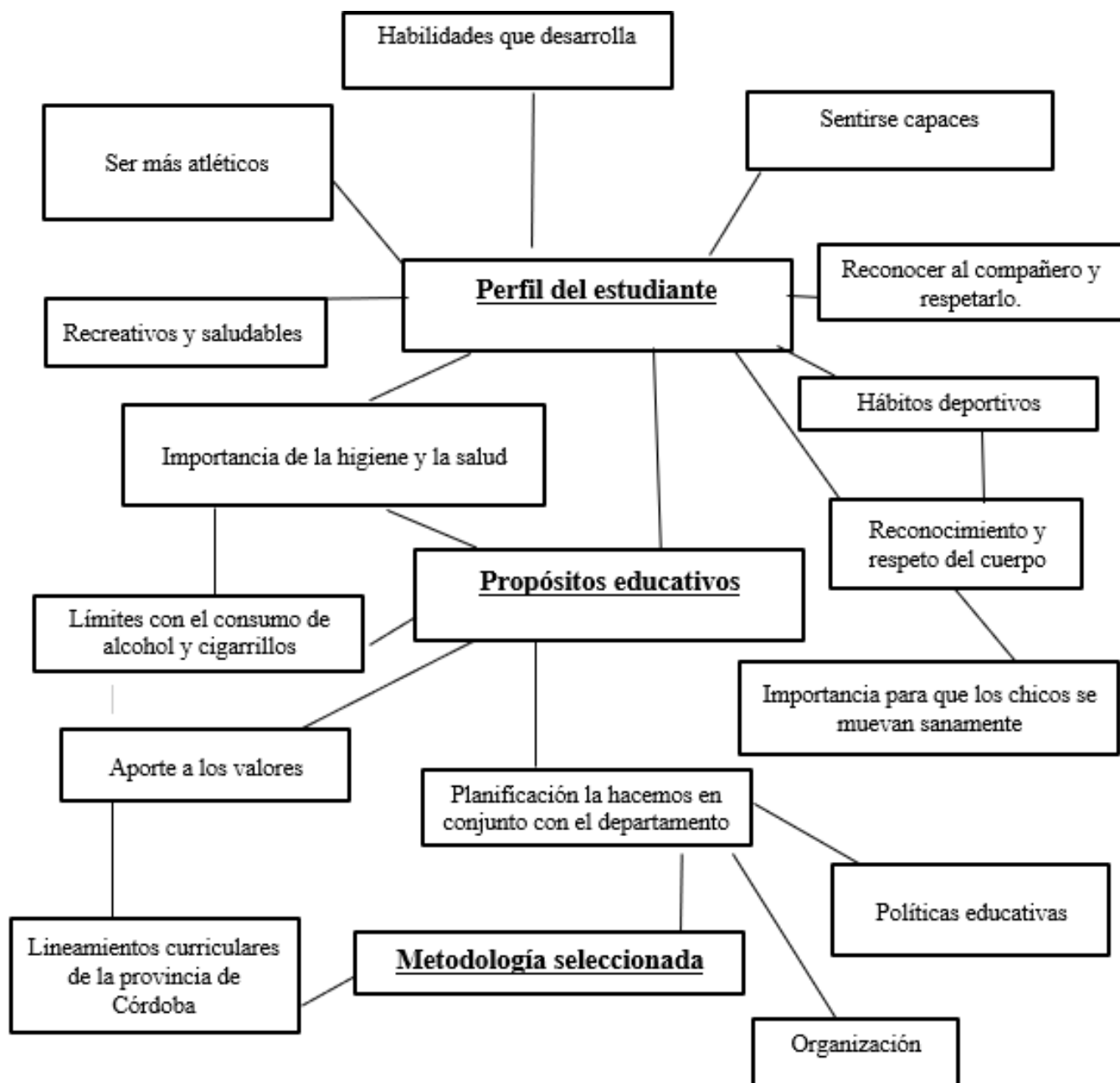
4.2.6.2 Matriz de datos que relaciona las recurrencias identificadas con las categorías de análisis que se presentan en las observaciones de clases y de planificaciones del docente 5:

Tabla 16: *Recurrencias según las categorías de análisis señaladas en la matriz general.*

Categorías y sub categorías de análisis		Recurrencias identificadas en la entrevista y en la narrativa	Categoría identificada en la observación de clase	Categoría identificada en la observación de la planificación
Contexto pedagógico y curricular	En relación al diseño de la planificación	La planificación es tomada como instrumento organizador del espacio y el tiempo La planificación es normativa y administrativa.	No se manifiesta un proceso de puesta en práctica de lo planificado.	Su enfoque es direccional y articula la situación inicial con la situación objetivo.
Concepciones pedagógicas	Perfil de estudiante	Deportivista	No se identifican las motivaciones y los intereses del grupo.	No se observa un enfoque que atienda a la diversidad de estudiantes que componen el grupo clase.
	Propósitos educativos	La Educación Física en la escuela secundaria sostiene un compromiso social y está vinculada a la salud y a la prevención.	Propone su clase centrada en el deporte.	No contempla la diversidad de aprendizajes y contenidos.
	Metodologías seleccionadas	La clase ubica su centralidad en el deporte.	Presenta una metodología direccional.	La propuesta didáctica es deportiva y no se sostiene con consignas planeadas.

Contexto pedagógico y curricular	Usos de tiempos y espacios	La planificación es tomada como instrumento organizador del espacio y el tiempo.	Presenta coherencia con el plazo temporal y espacial en el que propone la clase.	No registra variaciones de espacios y tiempos para el aprendizaje.
	Clima institucional y de clase	No hace referencia.	No prevé instancias de seguimiento y monitoreo con cortes evaluativos. El clima es de aceptación a la propuesta. No hay aportes de los estudiantes.	Propone actividades pensadas en su potencialidad deportiva con acuerdo entre el docente y los estudiantes en torno de la dinámica.
Intencionalidades, valoraciones y concepciones de la enseñanza de la Educación Física	Acerca de la enseñanza de la Educación Física	La Educación Física en la escuela secundaria está vinculada a la salud y a la prevención.	Realiza intervenciones en relación a la salud. No hay permanencia pedagógica durante la clase.	Contempla aprendizajes y contenidos, relacionados a las prácticas deportivas y la salud. Plantea intencionalidades en torno a la salud y la prevención.
	Intencionalidades formativas del docente	La evaluación está vinculada a la calificación.	No propone retroalimentación. No define instrumentos, criterios ni indicadores.	No propone cortes de monitoreo y proceso. No prevé instancias de retroalimentación.
	Expectativas del rol del docente y del estudiante	La clase ubica su centralidad en el deporte y el compromiso social.	Se distingue una orientación deportivista convencional.	No se evidencia expectativas del rol del docente ni del estudiante.

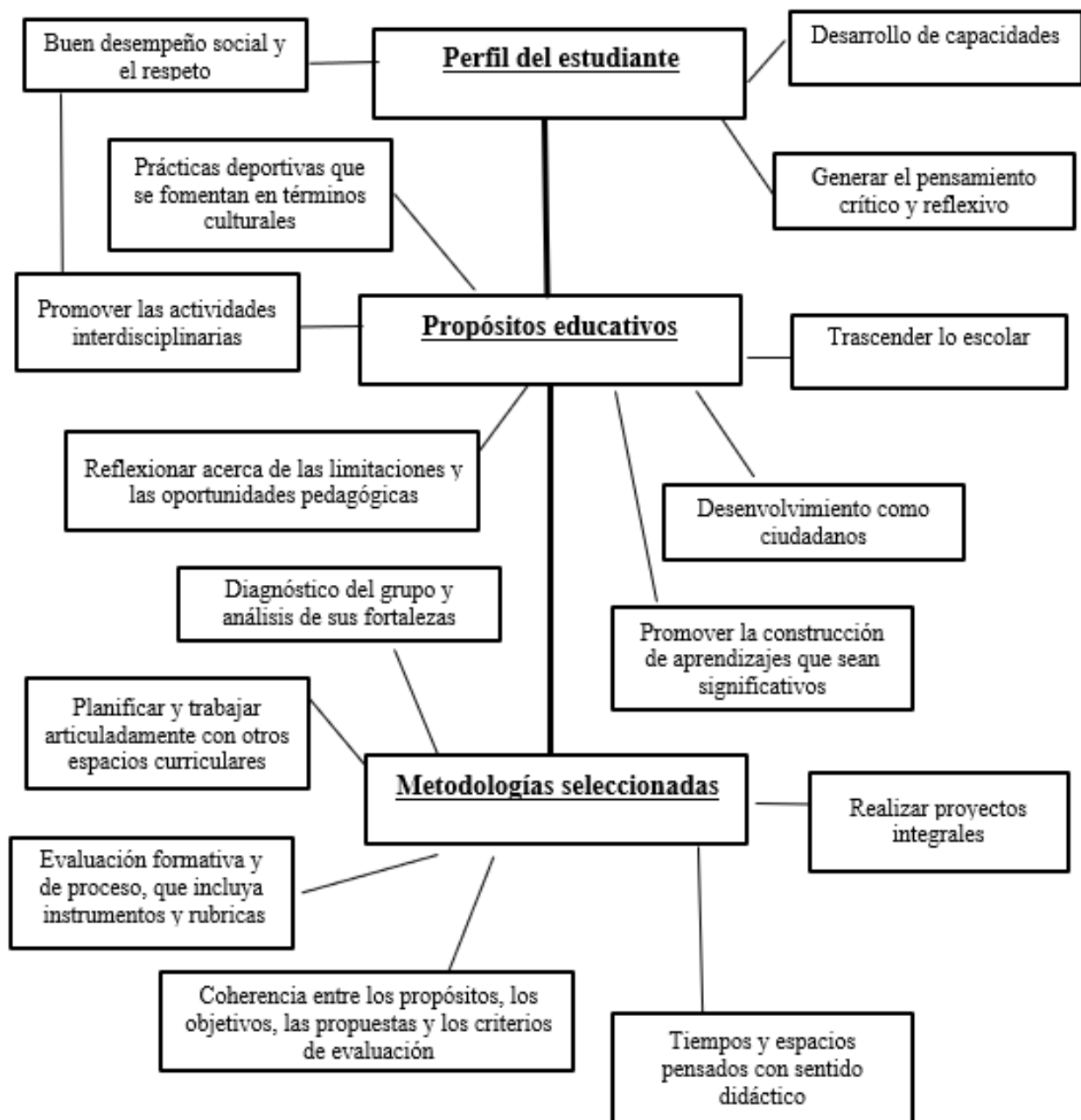
4.2.6.3 Mapa conceptual 5: Categorías de análisis identificadas en la entrevista y la narrativa que se registran en las observaciones de clases y de planificaciones del docente 5.



4.2.7 Información obtenida en la entrevista al informante clave.

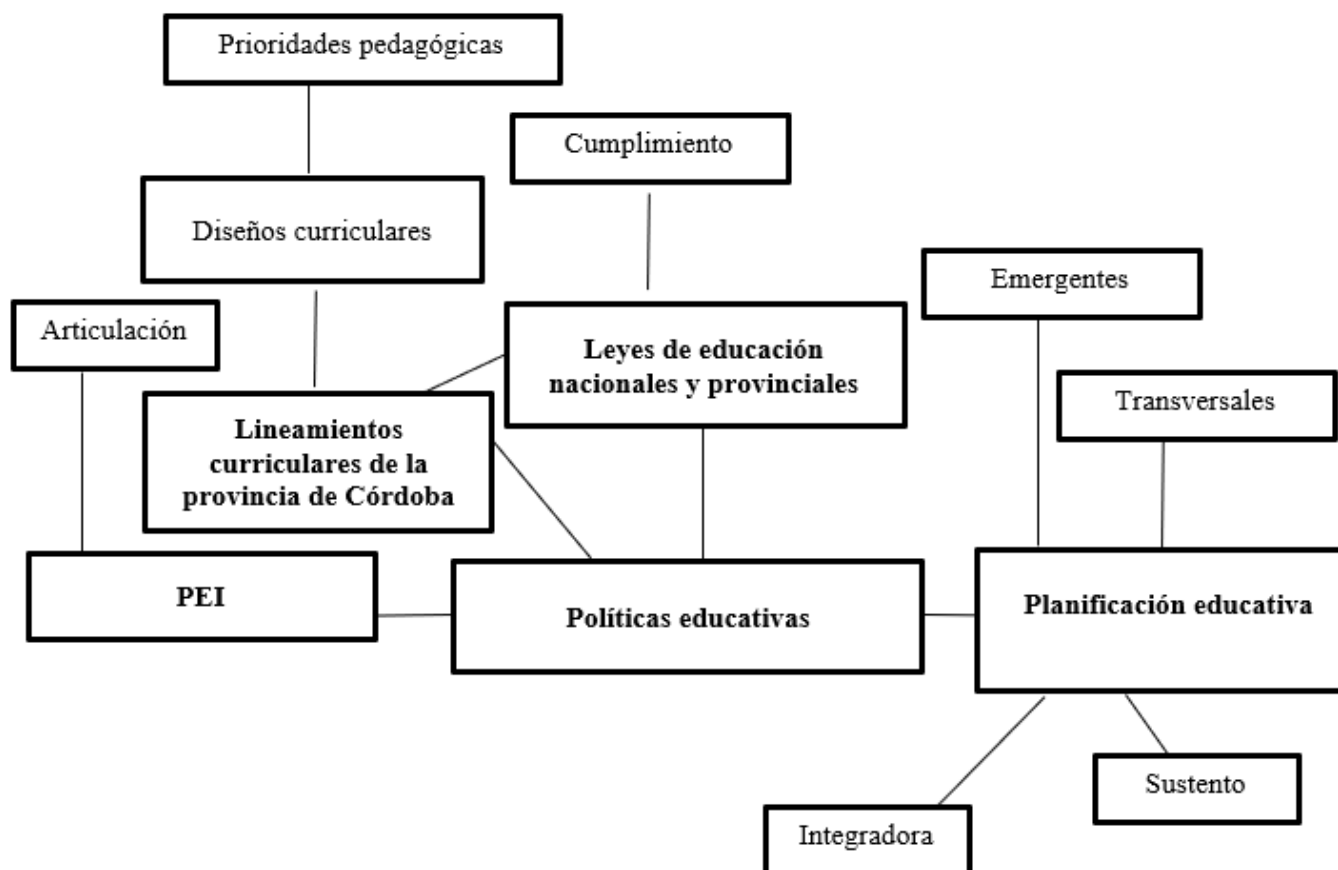
4.2.7.1 Mapa conceptual 6: Resume las categorías identificadas en relación a la planificación y el desarrollo de la enseñanza.

Se presentan las ideas principales en relación a las categorías de análisis que se proponen en el estudio.



4.2.7.2 Mapa conceptual 7: Resume las categorías identificadas en la entrevista al informante clave, en torno al contexto pedagógico y curricular.

Se presentan las ideas principales en relación a las categorías de análisis que se proponen en el estudio.



4.2.8 Síntesis del capítulo

En el capítulo, se presentan, de manera gráfica y visual, matrices capaces de esquematizar y sintetizar las ideas centrales que se desprenden del trabajo de campo realizado.

Se exponen los objetivos específicos, las categorías y las subcategorías de estudio y las unidades de análisis establecidas como fuentes de información.

Se presentan detalladamente las ideas surgidas de los instrumentos de recolección de datos, en las frases más significativas que se evidencian en las entrevistas y las narrativas, que ponen de manifiesto una posible correlación con las clases y las planificaciones observadas.

Hacia el final, se esquematiza la entrevista realizada al informante clave y se destacan los conceptos pedagógicos centrales para el estudio.

5 CAPÍTULO V: Resultados y discusión

5.1 Introducción

En este capítulo, se resumen los hallazgos fundamentales que surgen del trabajo de campo y se los vincula con el marco teórico.

En cada apartado, se exhiben un mapa conceptual y una matriz, que presentan cada categoría y subcategoría de análisis, para dar lugar a la discusión teórica y conceptual, cuyas relaciones se establecen entre los datos obtenidos y la voz de los autores distinguidos en la revisión bibliográfica.

En el mismo sentido, se fundamentan las ideas trabajadas a partir de la entrevista al informante clave.

5.2 Matriz que sintetiza los supuestos identificados

Se identifican supuestos con la intención de servir de base para alcanzar vinculaciones teóricas en adelante.

Tabla 17: *Principales ideas que subyacen en las expresiones de cada docente participante en relación con las respuestas del informante clave.*

	Supuestos que derivan del docente 1	Supuestos que derivan del docente 2	Supuesto que derivan del docente 3	Supuestos que derivan del docente 4	Supuestos que derivan del docente 5
La planificación escolar	<p>-Entiende a la planificación como guía organizadora de los tiempos y los espacios de la Educación Física escolar. La asume como oportunidad niveladora y profesionalizante respecto de las demás áreas curriculares.</p> <p>-Piensa a la planificación en términos normativos, administrativos y vinculada a la enseñanza.</p>	<p>-Entiende a la planificación como estratégica y permite tomar decisiones con sentido de contexto.</p> <p>-Piensa a la planificación como una herramienta organizadora que aporta al rol docente.</p>	<p>-Entiende a la planificación como una instancia normativa que permite la organización.</p> <p>-Piensa a la planificación como ordenadora de las obligaciones del docente, ya que facilita el calendario entre instituciones en que este desarrolla sus funciones.</p>	<p>-Entiende a la planificación como un instrumento normativo, que genera una carga administrativa.</p> <p>-Piensa a la planificación como instancia teórica, alejada de la práctica.</p>	<p>-Entiende a la planificación como instrumento organizador del espacio y el tiempo.</p> <p>-Piensa a la planificación como normativa y administrativa, la ve poco vinculada a la enseñanza.</p>
La clase	-Piensa la clase centrada en el juego y el deporte como	- Piensa la clase con centralidad en el movimiento como medio	-Piensa la clase como una oportunidad de transferencia e integración.	-Piensa la clase con centralidad en el deporte y como una	-Piensa la clase con centralidad en el deporte.

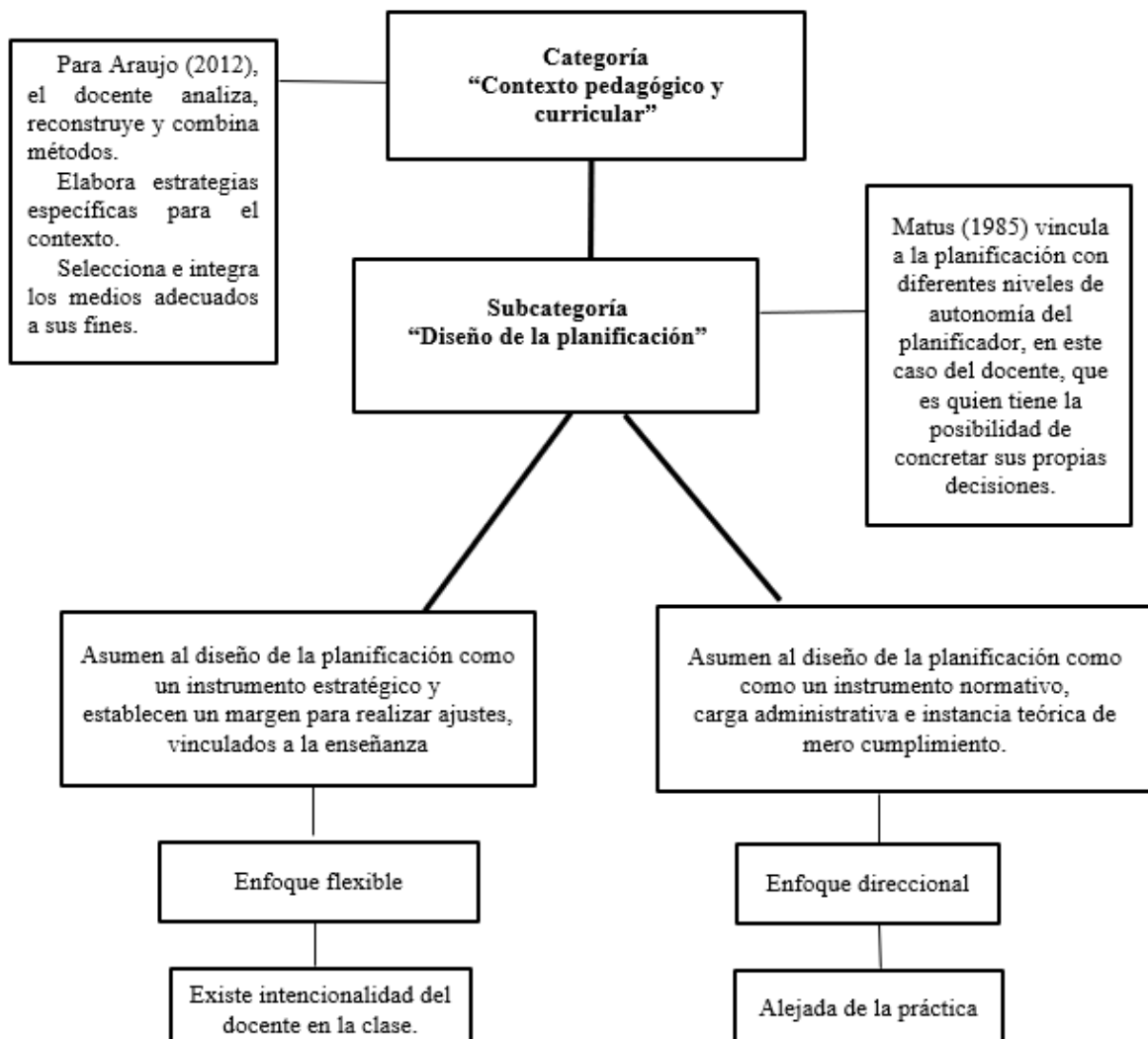
	herramienta inclusiva.	para promover aprendizajes para la vida.	También con centralidad en el movimiento y la salud.	práctica preferentemente masculina.	
La evaluación en la Educación Física en la escuela secundaria	-Sostiene que la evaluación en la escuela secundaria está vinculada a la calificación y ligada a las intervenciones docentes durante la clase práctica.	- Sostiene a la evaluación integrada a la enseñanza.	-Sostiene a la evaluación vinculada a la calificación como estrategia para la disciplina y la participación.	-Sostiene a la evaluación como estrategia para el buen comportamiento.	-Sostiene a la evaluación vinculada a la calificación.
La Educación Física en la escuela secundaria	-Presenta a la Educación Física en la escuela secundaria como una oportunidad cultural y curricular, centrada en la salud, el juego y el deporte. También con la promoción de valores y del pensamiento crítico en el contexto actual.	- Presenta a la Educación Física en la escuela secundaria en interacción con la sociedad democrática e integradora, centrada en el acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes.	-Presenta a la Educación Física en la escuela secundaria como una práctica cultural socialmente desvalorizada.	-Presenta a la Educación Física en la escuela secundaria vinculada a la salud y a la prevención.	-Presenta a la Educación Física en la escuela secundaria con un compromiso social vinculada a la salud y a la prevención.
El docente de Educación Física	-Cree en un docente con un rol flexible.	-Cree en la importancia del rol docente con relevancia en la escuela secundaria.	-Cree en un docente con compromiso social.	-Cree en un docente con compromiso social y lo entiende con un rol de entrenador.	-Cree en un rol docente como figura de autoridad en la escuela secundaria.

5.3 Análisis de las categorías presentadas

A partir de la síntesis de los supuestos identificados en las ideas que subyacen a las expresiones de cada docente participante, estas se relacionan con las categorías y las subcategorías de análisis presentadas.

5.3.1 Categoría “Contexto pedagógico y curricular” y subcategoría “Diseño de la planificación”

5.3.1.1 Mapa conceptual 8: Categoría “Contexto pedagógico y curricular”, específicamente, la subcategoría “Diseño de la planificación”



5.3.1.2 Matriz que vincula a los supuestos identificados en las narrativas y las entrevistas que ponen de manifiesto la relación con las clases y las planificaciones observadas.

Tabla 18: *Supuestos identificados a partir de la triangulación de datos en relación al diseño de la planificación.*

Categorías y sub categorías de análisis		Supuestos identificados	Evidencias	
			Observaciones de clases	Análisis de planificaciones
Contexto pedagógico y curricular	En relación al diseño de la planificación	Se visibiliza coherencia.		
		-Como una guía organizadora de los tiempos y los espacios. - Como un aporte al rol docente y vinculada a la enseñanza y a la profesionalización.	- En la intencionalidad educativa que se persigue y en el alcance del formato curricular de la propuesta, pone en práctica lo planificado.	-Un enfoque flexible, que establece un margen para realizar ajustes y articula la situación inicial con la situación objetivo. Permite realizar cambios que mantengan la viabilidad.
		No se visibiliza coherencia.		
		- Como una carga administrativa, una normativa de cumplimiento y una instancia teórica, alejada de la práctica.	- No se manifiesta un proceso de puesta en práctica de lo planificado.	-El enfoque se ve direccional. Articula la situación inicial con la situación objetivo, como norma de cumplimiento.
<p>El informante clave distingue a la planificación de la siguiente manera:</p> <ul style="list-style-type: none"> Instrumento que facilita la gestión de la enseñanza y oportunidad para trabajar articuladamente con otros espacios curriculares y visualizar coherencia entre los propósitos, los objetivos, las propuestas y los criterios de evaluación. 				

5.3.1.3 **Discusión:** Categoría “Contexto pedagógico y curricular” y subcategoría “Diseño de la planificación”

Primeramente, se puede identificar la relación existente al pensar la planificación como instrumento estratégico que organiza las variables que intervienen en la gestión del aprendizaje. Aparecen el espacio y el tiempo, con sus naturales dinámicas, sin desconocer el requerimiento administrativo formal que representa. Se la logra vincular con la enseñanza, cuando, en las clases, se exteriorizan las intencionalidades que se persiguen, desde un enfoque flexible. Se enuncia el punto de partida, se fijan los objetivos y se promueven acciones en ese sentido.

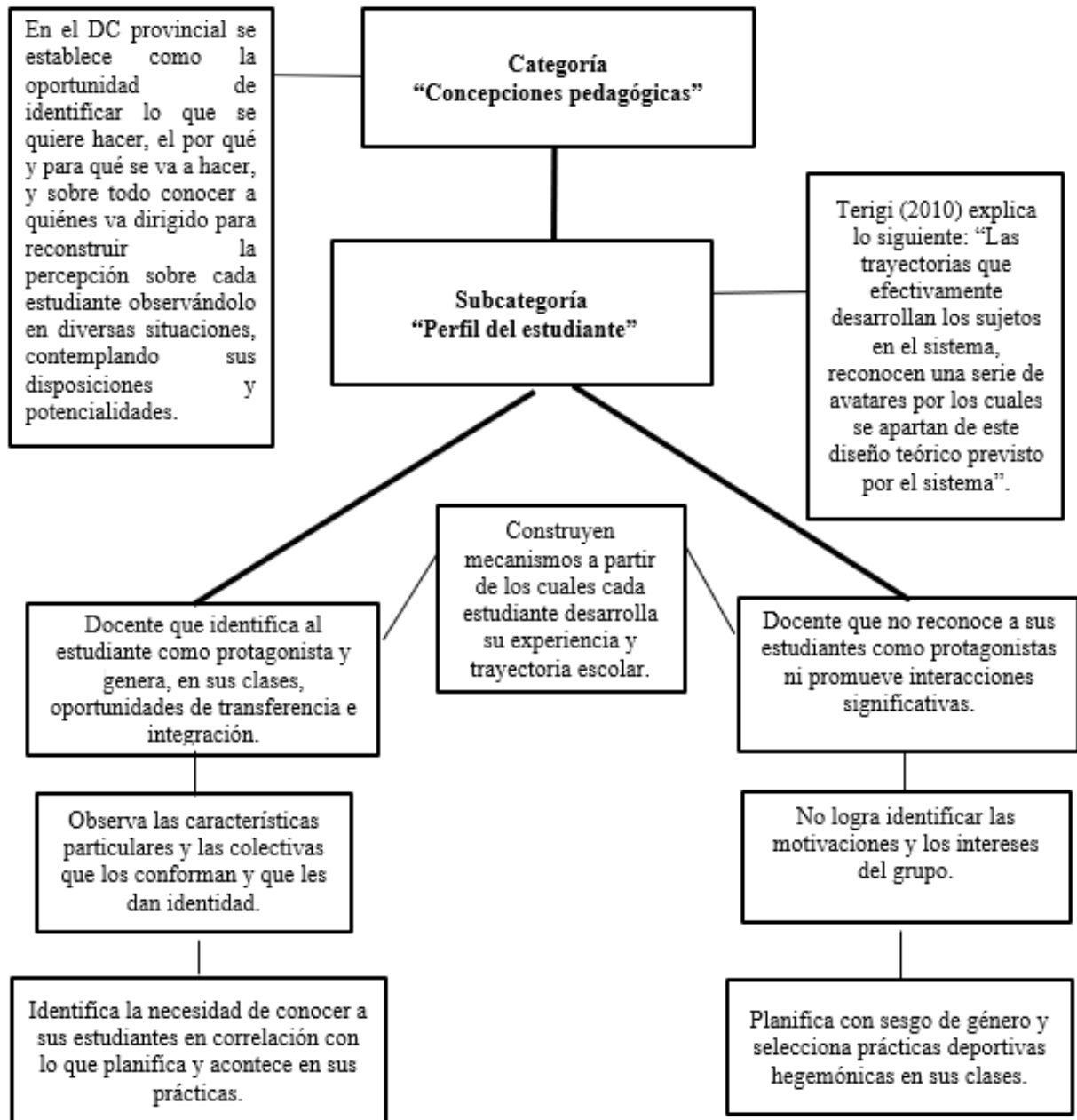
En términos teóricos, tal como se expresa en el primer capítulo de este estudio (p. 58), la planificación prevé un marco flexible que posibilita diferentes opciones para su abordaje, el cual está en permanente construcción. Todas las planificaciones tienen componentes que la determinan y que surgen de la identificación de metas y objetivos. Cada plan se diferencia de acuerdo a la intención que se le otorga. En palabras de Araujo (2012), “El docente analiza, reconstruye y combina métodos, elaborando estrategias específicas para situaciones, contextos y sujetos determinados, a través de la selección e integración de los medios adecuados a sus fines. Las elecciones se relacionan con los enfoques adoptados” (p. 167).

Mientras tanto, existe una falta de correspondencia, donde subyace la idea de que es una carga administrativa, una instancia teórica, una normativa alejada de la práctica y de mero cumplimiento. Se presentan contradicciones en el momento del desarrollo de la clase y el registro de la planificación.

Conceptualmente y sin negar el preciso momento normativo, es necesario distinguir que, al planificar y llevar a cabo la clase, se parte de un contexto determinado, que requiere ser conocido e interpretado. Así lo señala Matus (1985): “No es identificable con un mero instrumento burocrático-legal o con un método tecnocrático que se puede aceptar o rechazar. La alternativa al plan es la improvisación o la resignación, y ambas son una renuncia a conquistar nuevos grados de libertad” (p. 7). En sus expresiones, el autor vincula a la planificación con diferentes niveles de autonomía del planificador; en este caso, del docente, que es quien tiene la posibilidad de concretar sus propias decisiones. Tal es así que percibe cierta obligatoriedad, cuando el enfoque es direccional y de cumplimiento. Muchas veces, según indica Matus (1985), “la planificación se asume como una carga externa, como una obligación que hay que cumplir, y no como una herramienta que nosotros necesitamos para la acción en el día a día” (p. 8).

5.3.2 Categoría “Concepciones pedagógicas” y subcategoría “Perfil del estudiante”

5.3.2.1 Mapa conceptual 9: Categoría “Concepciones pedagógicas”, específicamente, la subcategoría “Perfil del estudiante”



5.3.2.2 Matriz que vincula a los supuestos identificados en las narrativas y las entrevistas, que ponen de manifiesto la relación con las clases y las planificaciones observadas.

Tabla 19: *Supuestos identificados a partir de la triangulación de datos en relación al perfil de estudiante.*

Categorías y sub categorías de análisis		Supuestos identificados	Evidencias	
			Observación de clases	Análisis de planificaciones
Concepciones pedagógicas	Perfil de estudiante	Se visibiliza coherencia.		
		-Cuando lo piensa como protagonista, consciente del proceso que vive, también participativo en la clase, con oportunidad de transferencia e integración.	-Presenta, con claridad y coherencia, el perfil de estudiante que promueve en sus clases.	- Identifica y registra diagnósticos de grupo. - Contempla las particularidades del grupo clase.
		No se visibiliza coherencia.		
		-Cuando sugiere una preferencia deportivista en grupos masculinos y argumenta que, en los grupos mixtos, no se favorece el aprendizaje.	-No identifica las motivaciones y los intereses del grupo ni promueve interacciones.	- No se observa un enfoque que atienda a la diversidad de estudiantes que componen el grupo clase.

El informante considera al perfil de estudiante de la siguiente manera:

- Imprescindible conocer quién es, qué siente y qué piensa, desde lo individual y lo colectivo.
- Lo posiciona como protagonista del proceso.
- Distingue la importancia de que se realicen diagnósticos de grupos como pauta del camino a seguir.

5.3.2.3 **Discusión:** Categoría “Concepciones pedagógicas” y subcategoría “Perfil del estudiante”

Se muestra que, cuando el docente asume la planificación y la gestión de la enseñanza pensando en su estudiante, considerando quién es, qué siente y qué piensa, lo ubica como protagonista y genera, en sus clases, oportunidades de transferencia e integración.

En este sentido, toma relevancia el estudio de los diagnósticos de grupos, donde cada docente observa las características particulares y las colectivas que lo conforman y que le dan identidad. Así se explica en este estudio (p. 55) al mencionar que este análisis permite identificar los puntos fuertes y también los débiles del grupo clase, en el contexto institucional situado. Su función esencial es el razonamiento profundo que permite fijar un punto de partida desde el cual guiar el proceso de planeación. Se entiende como el mejor momento para identificar lo que se quiere hacer, el por qué y para qué se va a hacer, y sobre todo conocer a quiénes va dirigido para reconstruir la percepción sobre cada estudiante observándolo en diversas situaciones, contemplando sus disposiciones y potencialidades. (SPIyCE 2011-2020)

Tal es así que una planificación, que parte de las necesidades de los estudiantes, se establece a partir de las fortalezas, las debilidades y las motivaciones del grupo, lo que permite advertir aspectos ignorados o desconocidos para avanzar con expectativas reales y hacerlas posibles.

Cuando el docente expresa conocer las necesidades de sus estudiantes, pero planifica con sesgo de género y selecciona prácticas deportivas hegemónicas en sus clases, no logra identificar las motivaciones y los intereses del grupo ni promueve interacciones significativas.

Así se indica en este estudio (p. 66): la propuesta curricular de la Educación Física en el nivel tiende a desarrollar aprendizajes y contenidos que partan de los intereses y las motivaciones de los estudiantes. Considera sus posibilidades motrices y facilita el desarrollo de capacidades fundamentales que promuevan la construcción de aprendizajes aplicables a la vida de los estudiantes. Es así que pretende, en el marco de las propuestas didácticas, ser analítica en función de los estereotipos y las convergencias de la época.

En este sentido, las trayectorias de los estudiantes se ven atravesadas por ideas previas, concepciones individuales y supuestos pedagógicos y didácticos, que circulan en las escuelas y que desvanecen la figura del estudiante como protagonista del proceso. Al respecto, Terigi (2010) explica que: “Las trayectorias que efectivamente desarrollan los sujetos en el sistema, reconocen una serie de avatares por los cuales se apartan de este diseño teórico previsto por el sistema” (p. 6).

El desafío de la educación, en la actualidad, es que se encuentra influenciada por estructuras resistentes y se enfrenta a un escenario escolar complejo. Las individualidades se presentan con trayectorias desiguales y heterogéneas, en un contexto donde se tensiona un proyecto muchas veces descontextualizado, con las expectativas del más allá de la escuela.

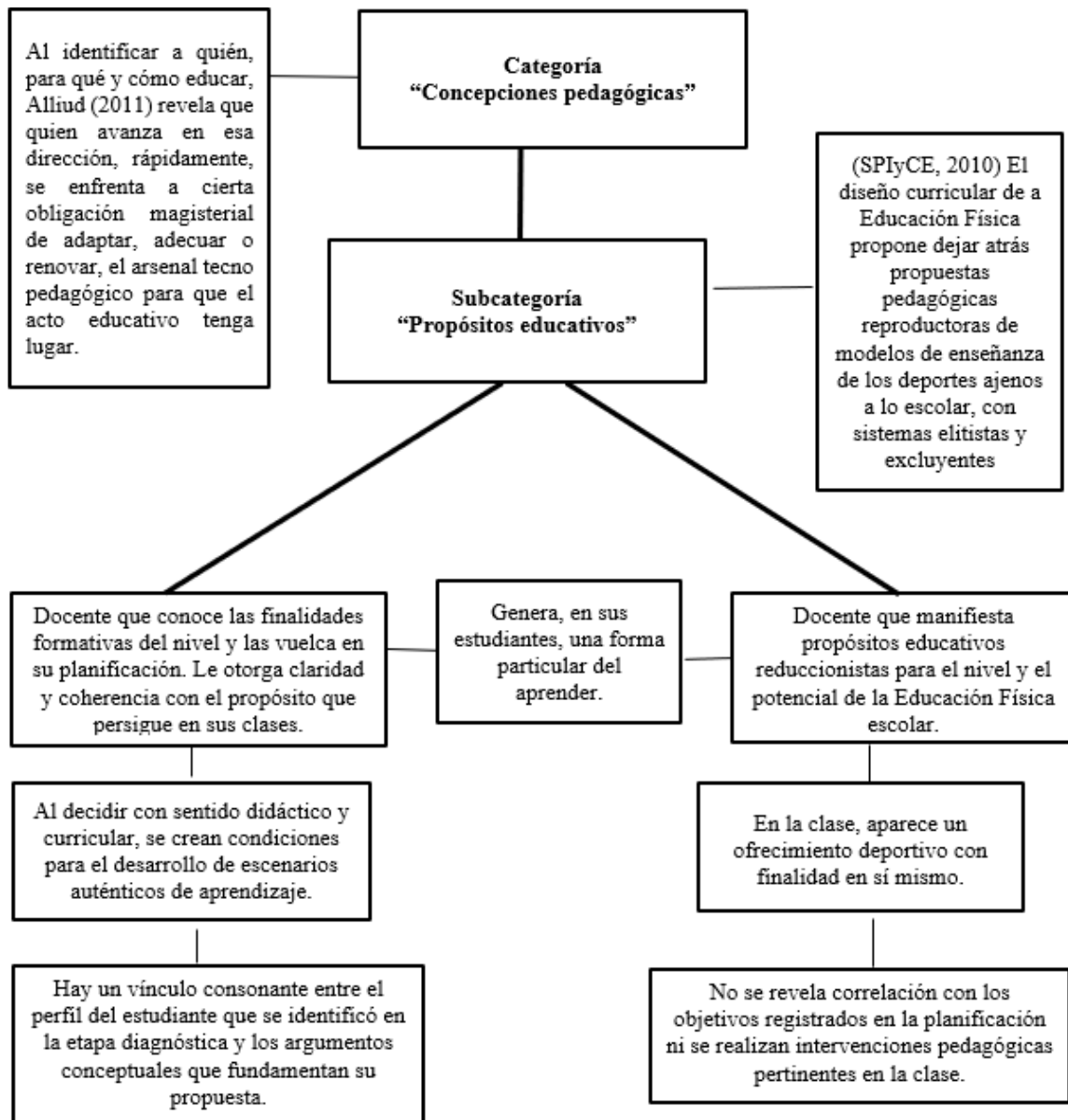
Se presenta un entramado de representaciones que conforman oportunidades o limitaciones, que influyen a los estudiantes y sus trayectorias escolares. Según Bourdieu y Passeron (2003): “Si la experiencia del tiempo y del espacio es tan irreal como sea posible, es porque los estudiantes reinterpretan simbólicamente sus obligaciones para así elegirse como estudiantes” (p. 62).

Tal es la importancia de esta interpretación: las prácticas que proponen los docentes en el cotidiano escolar se ven atravesadas por los supuestos que subyacen, intervienen en las condiciones y construyen mecanismos a partir de los cuales cada estudiante desarrolla su experiencia escolar.

Aquí aparecen preconceptos asociados a las prácticas pedagógicas, por lo que resulta sustancial, además de conocer e interpretar las necesidades de los estudiantes, que sea el docente quien pueda enmarcarlas curricularmente a la hora de desarrollar el plan educativo.

5.3.3 Categoría “Concepciones pedagógicas” y subcategoría “Propósitos educativos”

5.3.3.1 Mapa conceptual 10: Categoría “Concepciones pedagógicas” y la subcategoría “Propósitos educativos”



5.3.3.2 Matriz que vincula a los supuestos identificados en las narrativas y las entrevistas, que ponen de manifiesto la relación con las clases y las planificaciones observadas

Tabla 20: *Supuestos identificados a partir de la triangulación de datos en relación a los propósitos educativos.*

Categorías y sub categorías de análisis		Supuestos identificados	Evidencias	
			Observación de clases	Análisis de planificaciones
Concepciones pedagógicas	Propósitos educativos	Se visibiliza coherencia.		
		-Cuando presenta a la Educación Física en la escuela secundaria como una oportunidad cultural y curricular. -Propone centralidad en el movimiento y la salud. -Promueve aprendizajes para la vida.	-Presenta claridad y coherencia con el propósito que persigue en su clase.	- Identifica las finalidades formativas del nivel. - Enuncia con claridad el alcance pedagógico de la propuesta.
		No se visibiliza coherencia.		
		-Cuando identifica un compromiso social en la Educación Física, la vincula con la salud y la prevención, pero la centra en el deporte como finalidad.	-Propone su clase centrada en el deporte, sin intervenciones pedagógicas oportunas. -No se manifiesta relación con los objetivos propuestos.	-No contempla la diversidad de aprendizajes y contenidos. -No identifica objetivos relacionados a los propósitos educativos.

El informante clave piensa que los propósitos educativos que se persigan deben cumplir con lo siguiente:

- Trascender lo escolar y acompañar las trayectorias reales que viven los estudiantes.
- Promover aprendizajes significativos, desarrollar capacidades que sean potenciadoras para la vida del estudiante y generar el pensamiento crítico y reflexivo.

5.3.3.3 **Discusión:** Categoría “Concepciones pedagógicas” y subcategoría “Propósitos educativos”

Se evidencia que, cuando el docente conoce las finalidades formativas del nivel y las vuelca en su planificación, otorga claridad y coherencia con el propósito que persigue en sus clases. En este caso, enuncia el alcance pedagógico de la propuesta, presenta a la Educación Física en la escuela secundaria como una oportunidad cultural y curricular, con centralidad en el movimiento y la salud, al proponer consignas y realizar intervenciones fundadas. Además, es coherente con las intenciones que expresa.

Al decidir con sentido didáctico y curricular, se crean condiciones para el desarrollo de escenarios auténticos de aprendizaje. Tal como se ha desarrollado en el apartado teórico (p. 34), la tarea educativa requiere ubicar su norte en la cultura, interpretar los avances que progresivamente se van sucediendo en el ámbito social y educativo e identificar a quién, para qué y cómo educar. Asimismo, lo enuncia Alliaud (2011) de la siguiente manera: “Quien avanza en esa dirección, rápidamente, se enfrenta a cierta obligación magisterial de adaptar, adecuar o renovar, el arsenal tecno pedagógico para que el acto educativo tenga lugar” (p. 134).

La importancia de que se conozcan de antemano los propósitos educativos que se persiguen en el proceso que se desarrolla, así como las intenciones que el docente imprime en la gestión de la enseñanza, se ha fundamentado en el marco teórico. Se argumenta que este conocimiento genera una forma particular del aprender, en la que se flexibiliza y amplía el horizonte de posibilidades en un intercambio dialéctico.

Tal es así que, al revelar las posibilidades de interacción, facilita la articulación entre lo que se formula en la planificación y lo que acontece en la clase. Esto es posible si hay un vínculo consonante entre el perfil del estudiante que se identificó en la etapa diagnóstica y los argumentos conceptuales que fundamentan su propuesta.

En contrapunto, cuando se manifiestan propósitos educativos reduccionistas para el nivel y la disciplina, aunque se identifique un compromiso social de la Educación Física, se la vincule con la salud y la prevención, en la clase, aparece un ofrecimiento deportivo con finalidad en sí mismo. No se revela correlación con los objetivos registrados en la planificación ni se realizan intervenciones pedagógicas pertinentes en la clase.

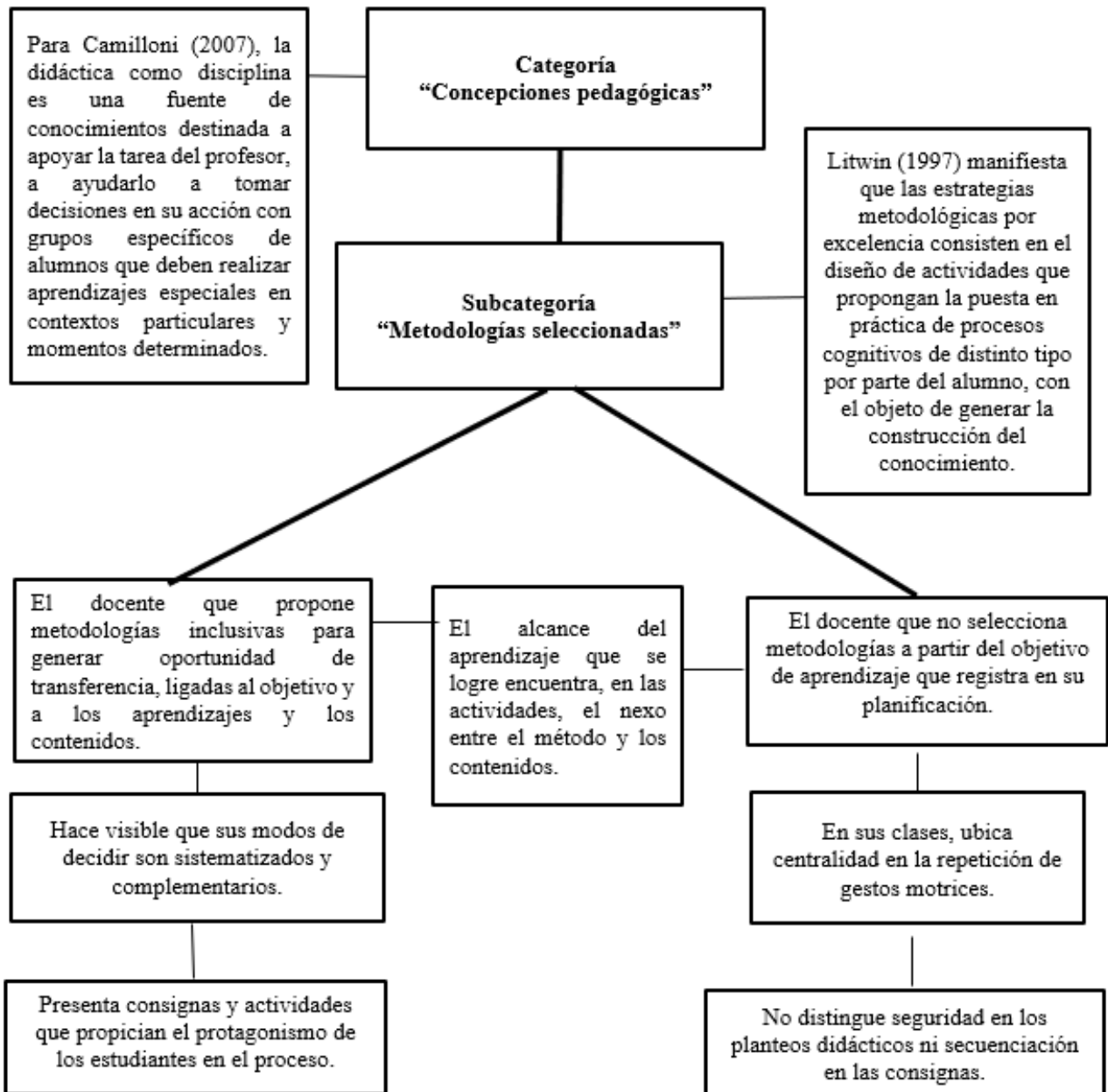
Como fundamento, es válido recurrir al marco teórico (p. 22), en el que se desarrolla la necesidad de explicar el sentido de la educación desde la perspectiva del Derecho, donde se

comprende a la Educación Física en la escuela secundaria como la oportunidad de desarrollar la corporalidad y se profundiza en prácticas corporales y motrices saludables que no sean reduccionistas. Según se pronuncia en la Ley de Educación Nacional N.º 26.206, se constituye como espacio curricular propicio para generar la oportunidad de realizar prácticas corporales y motrices, variadas y creativas, que se propongan como experiencias escolares, donde los jóvenes asumen posiciones críticas, construyen su corporeidad, se apropian de esas prácticas y las recrean.

De este modo, el docente debe conocer que, en el diseño curricular de la Educación Secundaria, se señala que la enseñanza de la Educación Física debe dar respuesta a intereses diversos, a biografías particulares, a modos variados de apropiación de saberes corporales y motrices. Por otro lado, debe descartar caminos únicos y exclusivos y diferenciar las lógicas y los valores que subyacen en los aprendizajes de los estudiantes. Esto supone dejar atrás propuestas pedagógicas reproductoras de modelos de enseñanza de los deportes ajenos a lo escolar, con sistemas elitistas y excluyentes, que privilegian a los más aptos y lesionan el derecho a aprender. Para ello, se deben procurar escenarios solidarios y cooperativos, donde las prácticas deportivas permitan aprender a todos y posibiliten la aceptación de lo diverso (SPIyCE, 2010).

5.3.4 Categoría “Concepciones pedagógicas” y subcategoría “Metodologías seleccionadas”

5.3.4.1 Mapa conceptual 11: Categoría “Concepciones pedagógicas” y la subcategoría “Metodologías seleccionadas”



5.3.4.2 Matriz que vincula a los supuestos identificados en las narrativas y las entrevistas, que ponen de manifiesto la relación con las clases y las planificaciones observadas

Tabla 21: *Supuestos identificados a partir de la triangulación de datos en relación a las metodologías seleccionadas.*

Categorías y sub categorías de análisis		Supuestos identificados	Evidencias	
			Observación de clases	Análisis de planificaciones
Concepciones pedagógicas	Metodologías seleccionadas	Se visibiliza coherencia.		
		-Cuando las identifica como inclusivas por intermedio del movimiento y el deporte. -Cuando indica que las selecciona para generar oportunidad de transferencia.	-Presenta claridad y coherencia con la metodología que utiliza. - Propone secuenciación y complejidad creciente.	-Prevé oportunidades para propiciar estrategias de metacognición y validación con sus estudiantes. Propone secuenciación, complejidad creciente y temporalización de los aprendizajes y los contenidos establecidos para cada grupo clase.
		No se visibiliza coherencia.		
		-Cuando la identifica como eje del aprendizaje, pero les da centralidad a las técnicas deportivas.	-Presenta una metodología direccional. -Propone el partido como actividad única, sin planteo de consignas.	-La propuesta es únicamente deportiva y no se distinguen planteos didácticos.
<p>El informante clave piensa que las metodologías seleccionadas:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Son adecuadas cuando se desprenden de los propósitos educativos, de los intereses y las necesidades de cada estudiante. 				

5.3.4.3 **Discusión:** Categoría “Concepciones pedagógicas” y subcategoría “Metodologías seleccionadas”

Cuando se seleccionan metodologías inclusivas para generar oportunidad de transferencia, las consignas y las actividades que se presentan propician el protagonismo de los estudiantes en el proceso. Una metodología eficaz implica modos de decidir, sistematizados y complementarios. Como se observa en la matriz, se establece una relación entre lo planificado y lo que acontece en la clase. Según expone Litwin (1997): “Las estrategias metodológicas por excelencia consisten en el diseño de actividades que propongan la puesta en práctica de procesos cognitivos de distinto tipo por parte del alumno, con el objeto de generar la construcción del conocimiento” (p. 66).

En términos teóricos, en el marco de la escuela secundaria, el enfoque pedagógico requiere que cada docente, al planificar, defina un perfil de estudiante y un propósito educativo, lo que da lugar a la selección de estrategias metodológicas adecuadas.

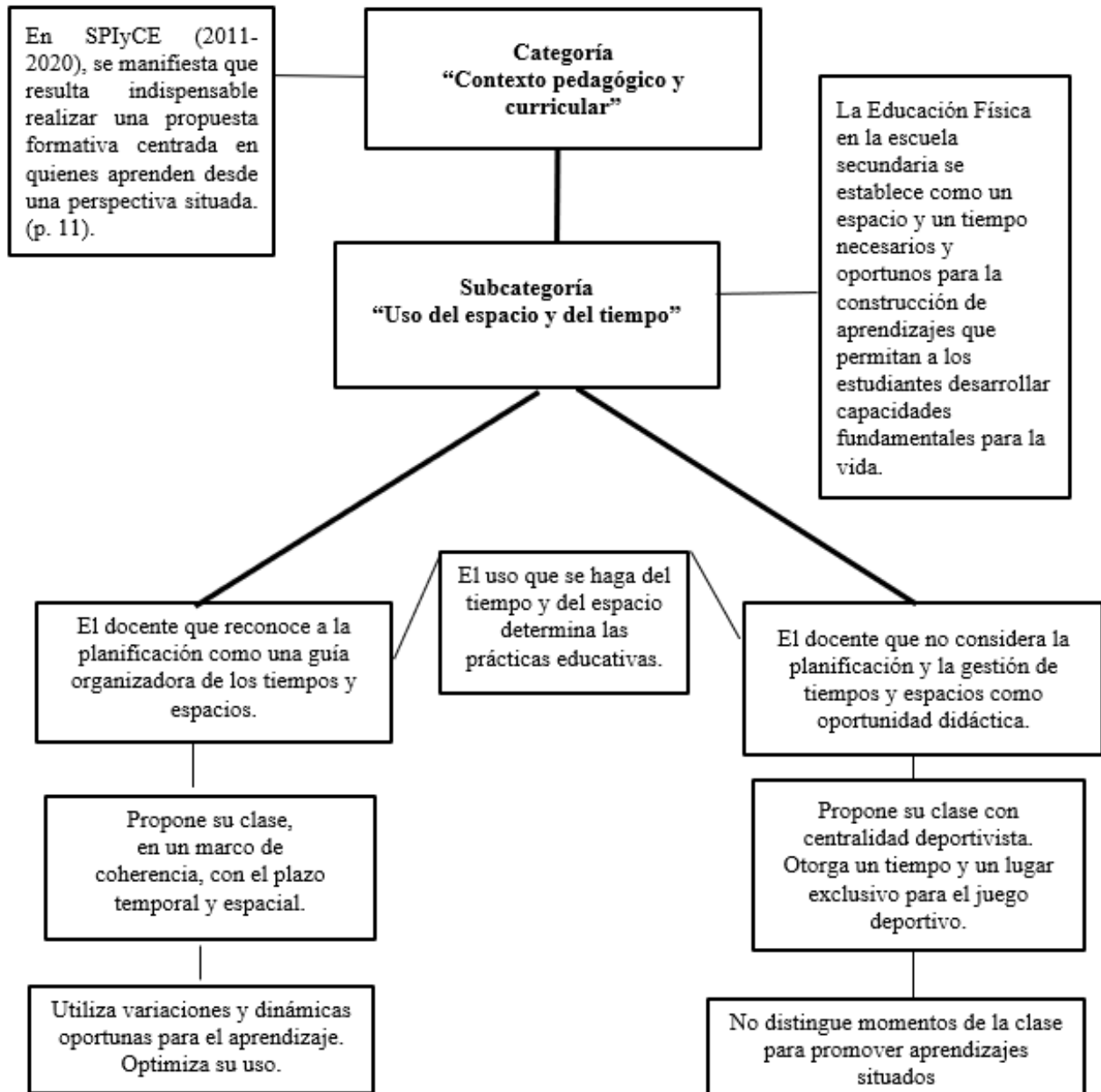
La didáctica se presenta consistente cuando las estrategias que se proponen se encuentran ligadas a los aprendizajes y los contenidos, ya que su forma de organización tiene implicancias metodológicas. Araujo así lo expresa (2012): “La organización de la enseñanza supone la toma de decisiones en torno a una serie de elementos: propósitos, objetivos, contenidos, metodologías de enseñanza, tareas o actividades, e instrumentos de evaluación” (p. 141).

Por el contrario, se observa que, cuando las metodologías no se identifican a partir del objetivo de aprendizaje y, en las clases, la centralidad se ubica en la repetición de gestos motrices, no se distingue seguridad en los planteos didácticos ni secuenciación en las consignas. Para la organización curricular, se requieren múltiples decisiones que asume el docente y que se corresponden e influyen entre sí. Por ello, es importante cuestionar el proceso planificador y realizar revisiones. Así lo explica Taba (1962): “Parece ser necesario no sólo seguir un esquema más racional para el planteamiento de sus distintos elementos, sino también disponer de una metodología para su desarrollo y para relacionarlos entre sí” (p. 13).

Las dimensiones didácticas que aquí se analizan son el método y los contenidos, cuyo nexo principal son las actividades. En palabras de Camilloni (2007): “La didáctica como disciplina es una fuente de conocimientos destinada a apoyar la tarea del profesor, a ayudarlo a tomar decisiones en su acción con grupos específicos de alumnos que deben realizar aprendizajes especiales en contextos particulares y momentos determinados” (p. 7).

5.3.5 Categoría “Contexto pedagógico y curricular” y subcategoría “Uso del espacio y del tiempo”

5.3.5.1 Mapa conceptual 12: Categoría “Contexto pedagógico y curricular” y la subcategoría “Uso del espacio y del tiempo”



5.3.5.2 Matriz que vincula a los supuestos identificados en las narrativas y las entrevistas, que ponen de manifiesto la relación con las clases y las planificaciones observadas

Tabla 22: *Supuestos identificados a partir de la triangulación de datos en relación al uso de tiempos y espacios.*

Categorías y sub categorías de análisis		Supuestos identificados	Evidencias	
			Observación de clases	Análisis de planificaciones
Contexto pedagógico y curricular	Usos de tiempos y espacios	Se visibiliza coherencia.		
		-Cuando piensa a la planificación como una guía organizadora de los tiempos y los espacios. -Cuando se piensa en el tiempo y el espacio como variables que generan oportunidades didácticas.	-Presenta coherencia con el plazo temporal y espacial en el que propone la clase.	-Registra variaciones de espacios y tiempos para el aprendizaje. - Prevé tiempos didácticos.
		No se visibiliza coherencia.		
		-Cuando piensa que la centralidad de la Educación Física es deportivista.	-La centralidad de la clase se da en un partido y no distingue momentos de la clase.	-No se registran variaciones de espacios y de tiempos para el aprendizaje.
<p>El informante clave, respecto del uso de tiempos y espacios, sostiene lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es importante mostrar coherencia temporal y espacial en el desarrollo de las clases en relación a los propósitos educativos. • Las variaciones de espacios y tiempos para el aprendizaje son intervenciones que el docente debe realizar con sentido didáctico. • Planificar los tiempos y los espacios generan oportunidades para el aprendizaje. 				

5.3.5.3 Discusión: Categoría “Contexto pedagógico y curricular” y subcategoría “Uso del espacio y del tiempo”

En el marco del contexto pedagógico y curricular, el espacio y el tiempo son variables fundamentales en el momento de planificar y potenciar la Educación Física en la escuela secundaria.

En el gráfico, se puede observar que las expresiones que identifican al proceso planificador como una guía organizadora de los tiempos y los espacios presentan coherencia con el plazo temporal y espacial en el que se propone la clase, donde se utilizan variaciones y dinámicas oportunas para el aprendizaje.

Sin embargo, en las propuestas con centralidad deportivista, se le otorga un lugar exclusivo al juego deportivo, sin distinguir momentos de la clase, con tiempos y espacios poco considerados para promover aprendizajes situados.

Los retos pedagógicos actuales requieren nuevos escenarios de aprendizaje que potencien las diferentes dinámicas que lo motivan.

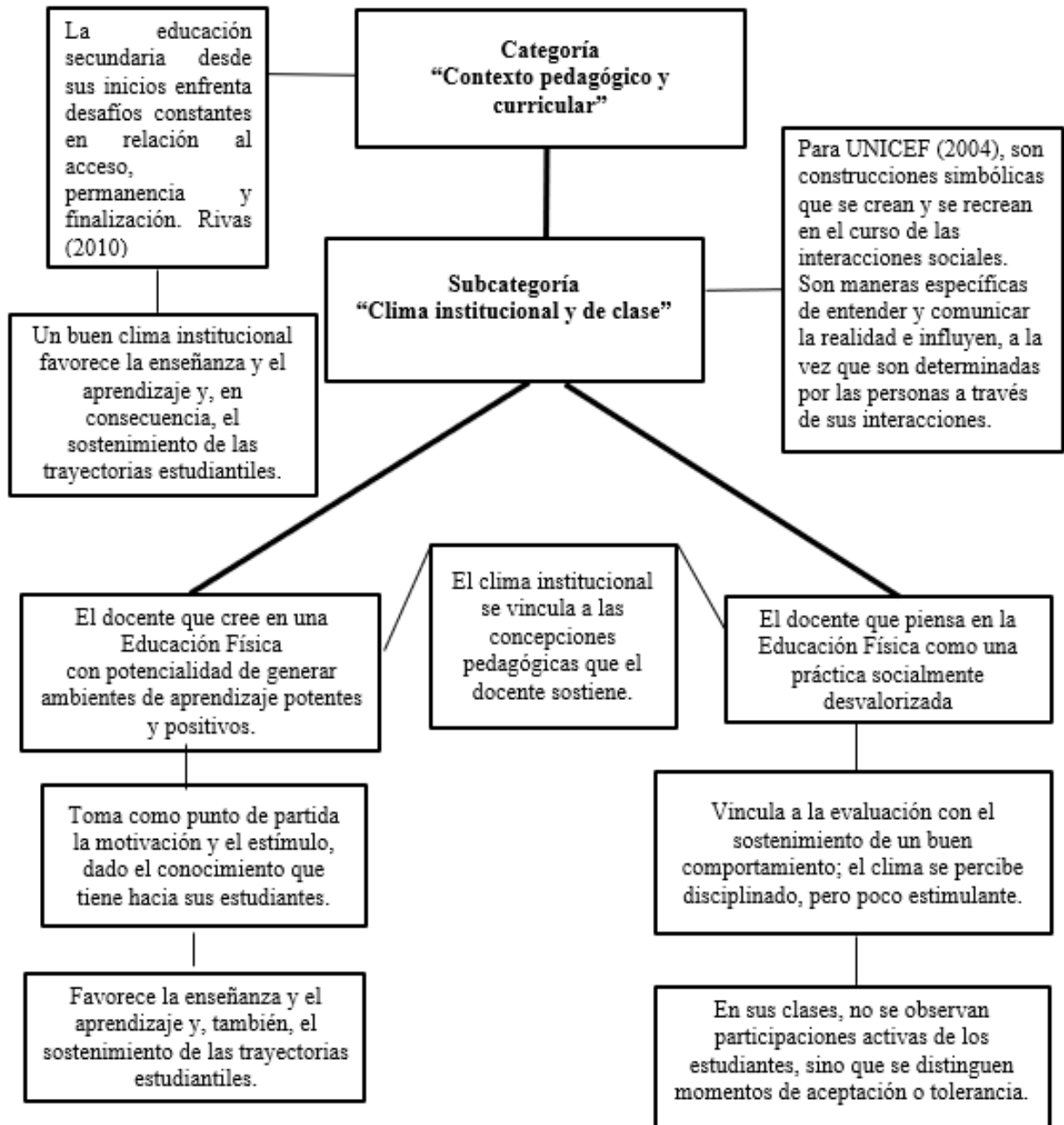
En este momento, tal como se describió en el marco teórico (p. 24), al desarrollar las características del contexto actual, se pudo evidenciar que opera una lógica que ha modificado el uso del tiempo y del espacio y, en ese sentido, también se determinan las prácticas educativas.

La Educación Física, en el marco de la escuela secundaria, se establece como un espacio y un tiempo necesarios y oportunos para la construcción de aprendizajes que permitan a los estudiantes desarrollar capacidades fundamentales para la vida. Tal es así que el hecho de que se optimice y potencie su uso es una responsabilidad pedagógica y política, en termino de derechos. Como se señala en SPIyCE (2011-2020): “Lograr la inclusión, permanencia, progreso, promoción y egreso -con aprendizaje de calidad- de todos los adolescentes y jóvenes del país, para lo cual resulta indispensable realizar una propuesta formativa centrada en quienes aprenden desde una perspectiva situada” (p. 11).

Las propuestas didácticas requieren el análisis de las convergencias propias de esta época, para lo que la planificación en Educación Física debe generar alternativas que fortalezcan y enriquezcan la diversidad de opciones de aprendizaje, en busca de superar prácticas deportivas tradicionalistas y exclusivas. Debe propiciar el pensamiento crítico en la identificación y la deconstrucción de estereotipos e intervenir pedagógicamente desde una perspectiva integradora.

5.3.6 Categoría de “Contexto pedagógico y curricular” y subcategoría “Clima institucional y de clase”

5.3.6.1 Mapa conceptual 13: Categoría “Contexto pedagógico y curricular” y la subcategoría “Clima institucional y de clase”



5.3.6.2 Matriz que vincula a los supuestos identificados en las narrativas y las entrevistas, que ponen de manifiesto la relación con las clases y las planificaciones observadas

Tabla 23: *Supuestos identificados a partir de la triangulación de datos en relación al clima institucional y de clase.*

Categorías y sub categorías de análisis		Supuestos identificados	Evidencias	
			Observación de clases	Análisis de planificaciones
Contexto pedagógico y curricular	Clima institucional y de clase	Se visibiliza coherencia.		
		-Cuando la motivación se da por el conocimiento del docente hacia los estudiantes y cuando se piensa que la Educación Física busca promover aprendizajes para la vida.	-Establece intervenciones que favorecen la motivación hacia el aprendizaje. -Plantea intencionalidades en torno al aporte del área para favorecer la vida en sociedad.	-Propone actividades lúdicas pensadas en su potencialidad de generar ambientes de aprendizaje potentes y positivos. Busca promover procesos y aprendizajes estables y duraderos.
		No se visibiliza coherencia.		
		-Cuando se piensa que la Educación Física se identifica como una práctica cultural socialmente desvalorizada y que la evaluación está vinculada al sostenimiento de un buen comportamiento.	-No presenta instancias de seguimiento y monitoreo con cortes evaluativos. -El clima es de aceptación a la propuesta. No hay aportes de los estudiantes.	-Propone actividades pensadas en su potencialidad deportiva, con acuerdo entre el docente y los estudiantes en torno de la dinámica.
<p>El informante clave piensa que al clima institucional y de clase:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cada equipo de gestión lo construye en el interior de la escuela. El buen clima favorece los procesos de aprendizaje y de profesionalización del docente. 				

5.3.6.3 Discusión: Categoría “Contexto pedagógico y curricular” y subcategoría “Clima institucional y de clase”

Analizar categorías pedagógicas y curriculares en la matriz que se observa requiere pensar en el clima institucional y de la clase, que se ve favorecido cuando se parte de actividades lúdicas que están consideradas por el docente en su potencialidad de generar ambientes de aprendizaje potentes y positivos. Se busca promover procesos y aprendizajes estables y duraderos, que tienen un origen en el planeamiento y toman como punto de partida la motivación y el estímulo, dado el conocimiento hacia sus estudiantes.

Toma relevancia el rol que el docente asume al conocer a sus estudiantes, sus expectativas de aprendizaje y sus necesidades, así como también la comunicación, los acuerdos que puedan establecerse y la posibilidad de generar condiciones que permitan sostenerlos.

El clima institucional se vincula a las concepciones pedagógicas que el docente sostiene, a sus decisiones en relación a la planificación y a la enseñanza, a partir de las que asigna sentido a sus prácticas.

Desde aquí, entendemos que se requiere mirar los contextos y las trayectorias escolares, cuyas características, en cada momento del proceso educativo, son relevantes, tal como se profundizó en el primer capítulo de este estudio (p. 28).

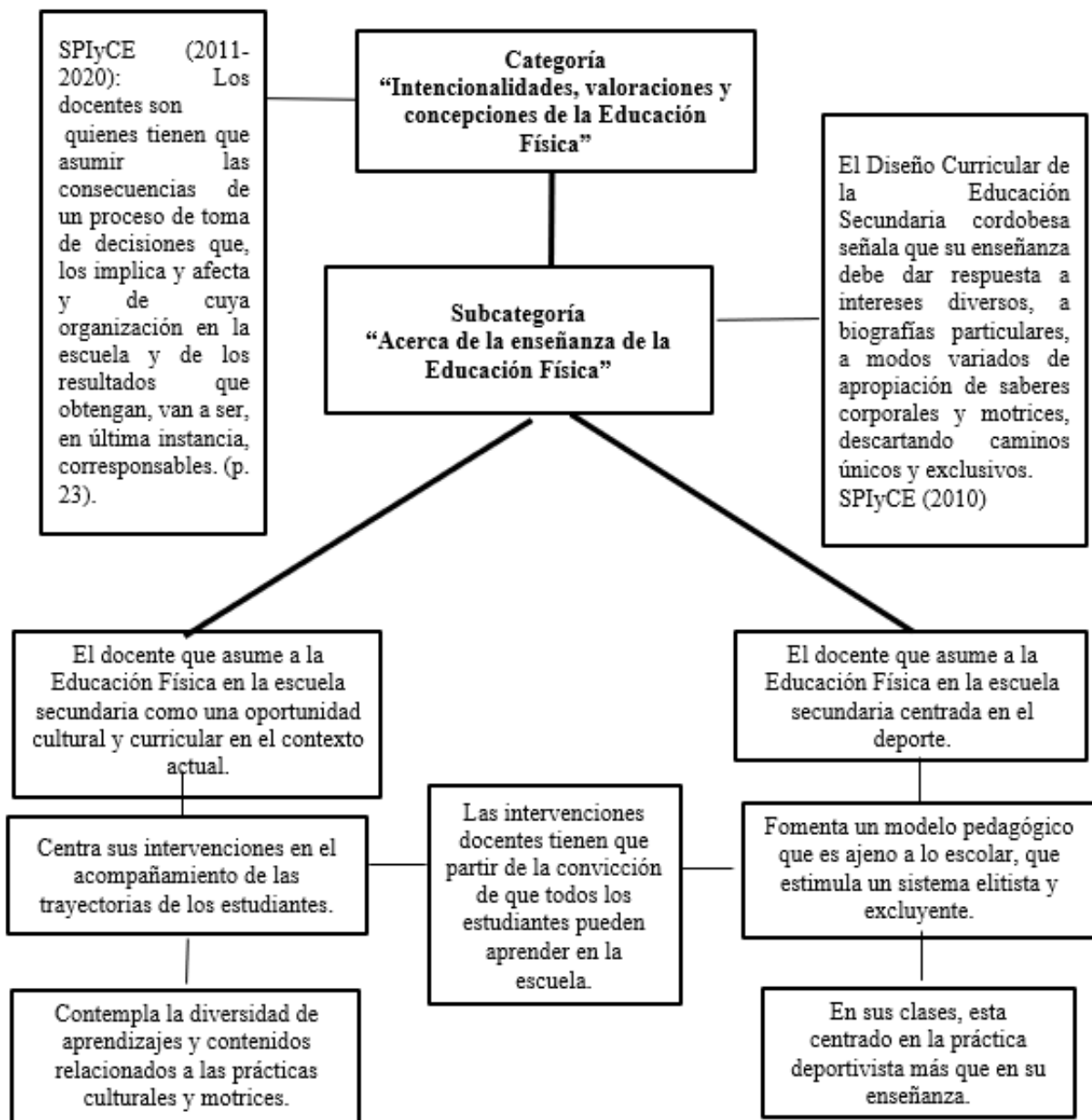
Queda claro que la educación secundaria, desde sus inicios, enfrenta desafíos constantes en relación al acceso, la permanencia y la finalización. Un buen clima institucional favorece la enseñanza y el aprendizaje y, en consecuencia, el sostenimiento de las trayectorias estudiantiles, por lo que se considera importante hacer foco en las estrategias de acción que permitan identificar las singularidades e intervenir en sus recorridos educativos de manera fortalecedora.

Cuando el docente piensa en una Educación Física como una práctica cultural socialmente desvalorizada y vincula a la evaluación con el sostenimiento de un buen comportamiento, en sus clases, no se observan participaciones activas de los estudiantes, sino que se distinguen momentos de aceptación o tolerancia. El clima se percibe disciplinado, pero poco estimulante. El reconocimiento al docente y a su autoridad se ubican en tensión.

Como concepción pedagógica, el clima de la clase es una forma de percibir una dinámica escolar muy relevante y se presenta como posición que determina la fluidez que cada propuesta de aprendizaje pueda alcanzar.

5.3.7 Categoría “Intencionalidades, valoraciones y concepciones de la Educación Física” y subcategoría “Acerca de la enseñanza de la Educación Física”

5.3.7.1 Mapa conceptual 14: Categoría “Intencionalidades, valoraciones y concepciones de la Educación Física” y la subcategoría “Acerca de la enseñanza de la Educación Física”



5.3.7.2 Matriz que vincula a los supuestos identificados en las narrativas y las entrevistas, que ponen de manifiesto la relación con las clases y las planificaciones observadas

Tabla 24: *Supuestos identificados a partir de la triangulación de datos acerca de la enseñanza de la Educación Física.*

Categorías y sub categorías de análisis		Supuestos identificados	Evidencias	
			Observación de clases	Análisis de planificaciones
Intencionalidades, valoraciones y concepciones de la Educación Física	Acerca de la enseñanza de la Educación Física	Se visibiliza coherencia.		
		-Cuando se piensa que la clase está centrada en el movimiento, el juego y el deporte.	-Realiza intervenciones en relación a la convivencia escolar.	-Contempla la diversidad de aprendizajes y contenidos, relacionados a las prácticas deportivas y la salud.
		- Cuando se piensa que la Educación Física en la escuela secundaria es una oportunidad cultural y curricular.	-Realiza intervenciones en relación a la salud.	-Busca fortalecer las trayectorias estudiantiles
		- Cuando se piensa que los objetivos de la Educación Física en la escuela secundaria se vinculan con la salud y con la vida en sociedad democrática e integradora.	-Hay permanencia pedagógica.	-Plantea intencionalidades en torno al aporte del área para favorecer la convivencia escolar.
		- Cuando se piensa que la Educación Física se centra en la promoción de valores y del pensamiento crítico en el contexto actual.	-Identifica continuidad didáctica y diversidad sobre lo que se profundiza o se complejiza.	
		- Cuando se piensa que la Educación Física se		

		centra en el acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes.		
No se visibiliza coherencia.				
		- Cuando se piensa que la clase de Educación Física debe estar centrada en el deporte.	-No realiza intervenciones que promueven aprendizajes. -No hay permanencia pedagógica.	- Contempla aprendizajes y contenidos relacionados a las prácticas deportivas y la salud.

Acerca de la enseñanza de la Educación Física, el informante clave piensa lo siguiente:

- La Educación Física en la escuela secundaria tiene que ser una práctica que trasciende lo escolar.
- Puede haber una elección consciente de prácticas deportivas que se fomentan en términos culturales, que colaboren con el cuidado personal, el desenvolvimiento como ciudadanos y la convivencia en sociedad a partir del respeto, la tolerancia y el cuidado de sí mismo y de los otros.
- Hay que reconocer que el modelo hegemónico de clase tradicional está agotado y que somos todos los miembros de la escuela los que debemos resignificarla, desde el compromiso con prácticas más creativas e innovadoras, que centren el valor del cuerpo y el movimiento en el contexto por el que atraviesan las nuevas culturas juveniles.
- Lo deportivo en el nivel secundario, muchas veces, termina siendo un fin y no un medio.

5.3.7.3 Discusión: Categoría “Intencionalidades, valoraciones y concepciones de la Educación Física” y subcategoría “Acerca de la enseñanza de la Educación Física”

En el momento de profundizar en las intencionalidades, valoraciones y concepciones de la Educación Física se piensa en su enseñanza y en las características que la clase adquiere. En esta matriz, se pueden identificar la práctica docente, centrada en el movimiento, el juego y el deporte, y los objetivos de la clase, vinculados con la salud y con la vida en una sociedad democrática e integradora.

La Educación Física en la escuela secundaria se presenta como una oportunidad cultural y curricular en el contexto actual. Las intervenciones docentes se centran en el acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes y, también, se relacionan con la convivencia escolar. Se contempla la diversidad de aprendizajes y contenidos relacionados a las prácticas motrices, saludables, recreativas y deportivas.

Estas relaciones, entre lo que se planifica, se expresa y acontece en las clases, tienen su fundamento en las intenciones que persigue la Educación Física en el marco de la escuela secundaria, como un espacio y un tiempo privilegiados de carácter educativo que garantice derechos y que permita la toma de decisiones con sentido crítico y reflexivo.

Así se profundiza en el estudio (p. 24). El rol del docente se ubica en el centro del desarrollo curricular, en tanto que su desempeño supone el planeamiento, el diseño, la gestión y la evaluación de las propuestas concretas. Se plantea en SPIyCE (2011-2020) de la siguiente manera: “Son ellos quienes tienen que asumir las consecuencias de un proceso de toma de decisiones que, los implica y afecta y de cuya organización en la escuela y de los resultados que obtengan, van a ser, en última instancia, corresponsables” (p. 23).

En la escuela secundaria, las intervenciones docentes tienen que partir de la convicción de que todos los estudiantes pueden aprender en ella, lo que genera oportunidades para la apropiación de la cultura y de la expresión corporal y motriz. Al intervenir pedagógicamente, la Educación Física contribuye a la formación desde una perspectiva integradora.

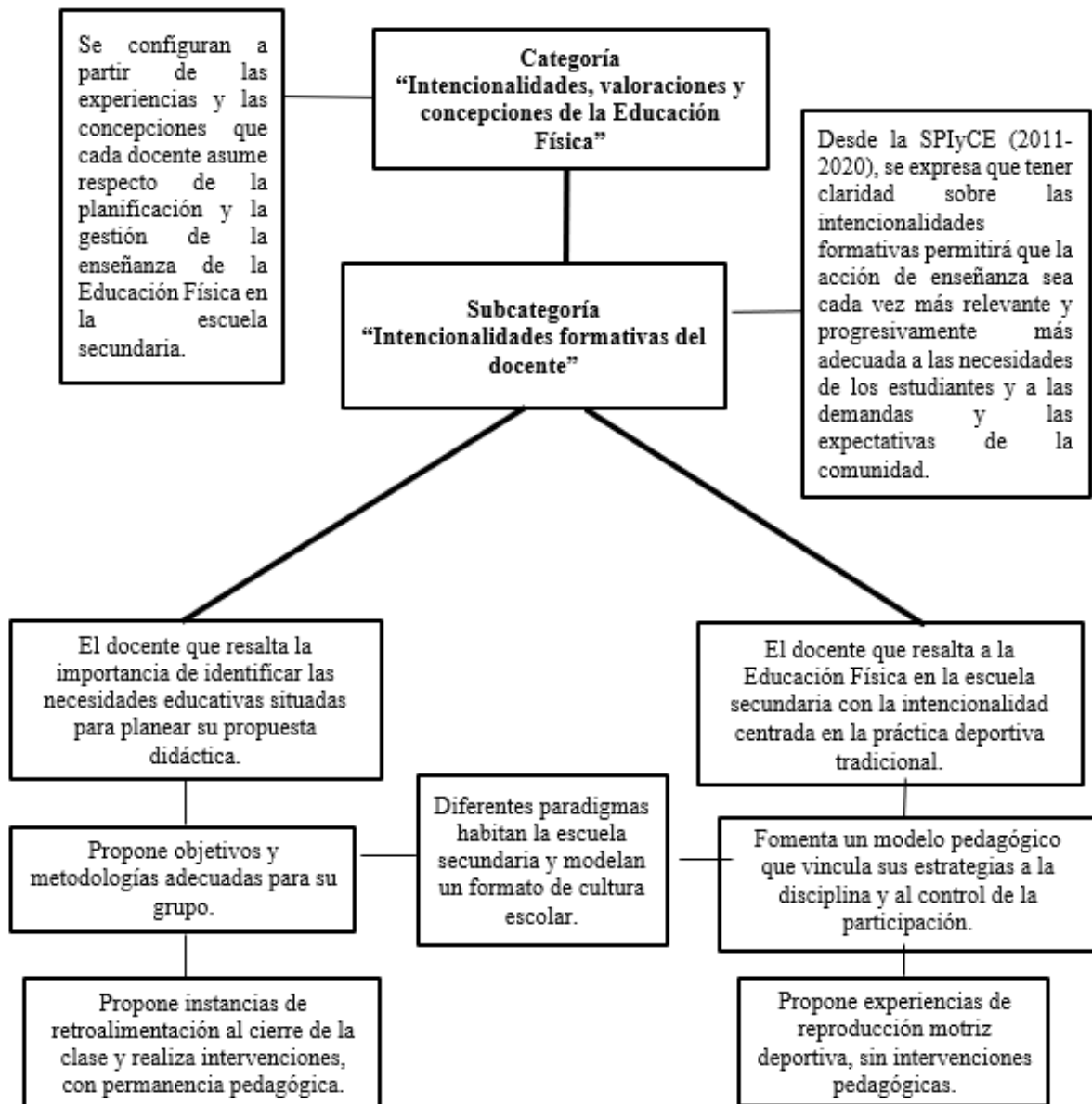
En una apariencia antagónica, se puede observar que, cuando las intencionalidades, valoraciones y concepciones de la Educación Física en la escuela secundaria se piensan únicamente centradas en el deporte, se fomenta un modelo pedagógico que es ajeno a lo escolar, que estimula un sistema elitista y excluyente, centrado en la práctica deportivista más que en

su enseñanza. Ya que no se da la oportunidad de realizar intervenciones pedagógicas ni de seleccionar aprendizajes y contenidos que concuerden con la propuesta curricular vigente.

Cabe destacar que el Diseño Curricular de la Educación Secundaria señala que la enseñanza de la Educación Física debe dar respuesta a intereses diversos, a biografías particulares y a modos variados de apropiación de saberes corporales y motrices. A su vez, debe descartar caminos únicos y exclusivos y diferenciar las lógicas y los valores que subyacen en los aprendizajes de los estudiantes. Esto supone dejar atrás propuestas pedagógicas reproductoras de modelos de enseñanza de los deportes ajenos a lo escolar, con sistemas elitistas y excluyentes, que privilegian a los más aptos y lesionan el derecho a aprender. Para ello, se deben procurar escenarios solidarios y cooperativos, donde las prácticas deportivas permitan aprender a todos y posibiliten la aceptación de lo diverso (SPIyCE, 2010).

5.3.8 Categoría “Intencionalidades, valoraciones y concepciones de la enseñanza de la Educación Física” y subcategoría “Intencionalidades formativas del docente”

5.3.8.1 Mapa conceptual 15: Categoría “Intencionalidades, valoraciones y concepciones de la Educación Física” y la subcategoría “Intencionalidades formativas del docente”



5.3.8.2 Matriz que vincula a los supuestos identificados en las narrativas y las entrevistas, que ponen de manifiesto la relación con las clases y las planificaciones observadas

Tabla 25: *Supuestos identificados a partir de la triangulación de datos en relación a las intencionalidades formativas del docente.*

Categorías y sub categorías de análisis		Supuestos identificados	Evidencias	
			Observación de clases	Análisis de planificaciones
Intencionalidades, valoraciones y concepciones de la enseñanza de la Educación Física	Intencionalidades formativas del docente	Se visibiliza coherencia.		
		<ul style="list-style-type: none"> - Cuando se piensa que la clase tiene centralidad en el movimiento. - Cuando el movimiento es el medio para promover aprendizajes para la vida. - Cuando se piensa que la evaluación está integrada a la enseñanza. - Cuando se piensa que las intencionalidades se traducen en las intervenciones docentes durante la clase práctica. 	<ul style="list-style-type: none"> - Propone instancias de retroalimentación al cierre de la clase. - Realiza intervenciones planeadas. - Hay permanencia pedagógica. - Define instrumentos, criterios e indicadores que va a valorar en relación a los aprendizajes y los contenidos que busca promover. 	<ul style="list-style-type: none"> - Propone cortes de monitoreo y proceso. - Prevé instancias de retroalimentación. - Plantea intencionalidades en torno a la salud y la prevención.
		No se visibiliza coherencia.		
		<ul style="list-style-type: none"> - Cuando se piensa que evaluación en la escuela secundaria está vinculada a la calificación. 	<ul style="list-style-type: none"> - No registra. No define instrumentos, criterios ni indicadores que va a valorar. 	<ul style="list-style-type: none"> - No propone cortes de monitoreo y proceso. - No prevé instancias de retroalimentación.

		<p>- Cuando se piensa que las estrategias evaluativas son para lograr disciplina.</p> <p>-Cuando la evaluación se vincula con la calificación para el control de la participación.</p>	<p>- No propone instancias de retroalimentación.</p> <p>-No hay permanencia pedagógica.</p>	<p>-Se propone la observación directa de la participación y el comportamiento.</p>
--	--	--	---	--

En relación a las intencionalidades formativas del docente, el informante clave piensa lo siguiente:

- La contribución hoy es ser inclusivos; atender a la diversidad en las aulas heterogéneas y contener.
- Generar acciones para fomentar el buen desempeño social y el cumplimiento de los reglamentos que se transfieren a la vida social y al vínculo con la comunidad.
- Fomentar la construcción de aprendizajes que sean significativos para la vida de los estudiantes.
- Promover aprendizajes contextualizados y que les den herramientas para construir su futuro, más allá de las adversidades que enfrenten.

5.3.8.3 Discusión: Categoría “Intencionalidades, valoraciones y concepciones de la enseñanza de la Educación Física” y subcategoría “Intencionalidades formativas del docente”

Al considerar las intencionalidades formativas del docente, en la matriz, se pueden distinguir dos perfiles contrapuestos, cuyas diferencias se exhiben en las concepciones que cada uno asume respecto de la planificación y la gestión de la enseñanza de la Educación Física.

Uno propone instancias de retroalimentación al cierre de la clase, realiza intervenciones, con permanencia pedagógica y define instrumentos, criterios e indicadores que va a valorar en relación a los aprendizajes y los contenidos que busca promover. Por su parte, el otro no lo hace y vincula sus estrategias a la disciplina y al control de la participación.

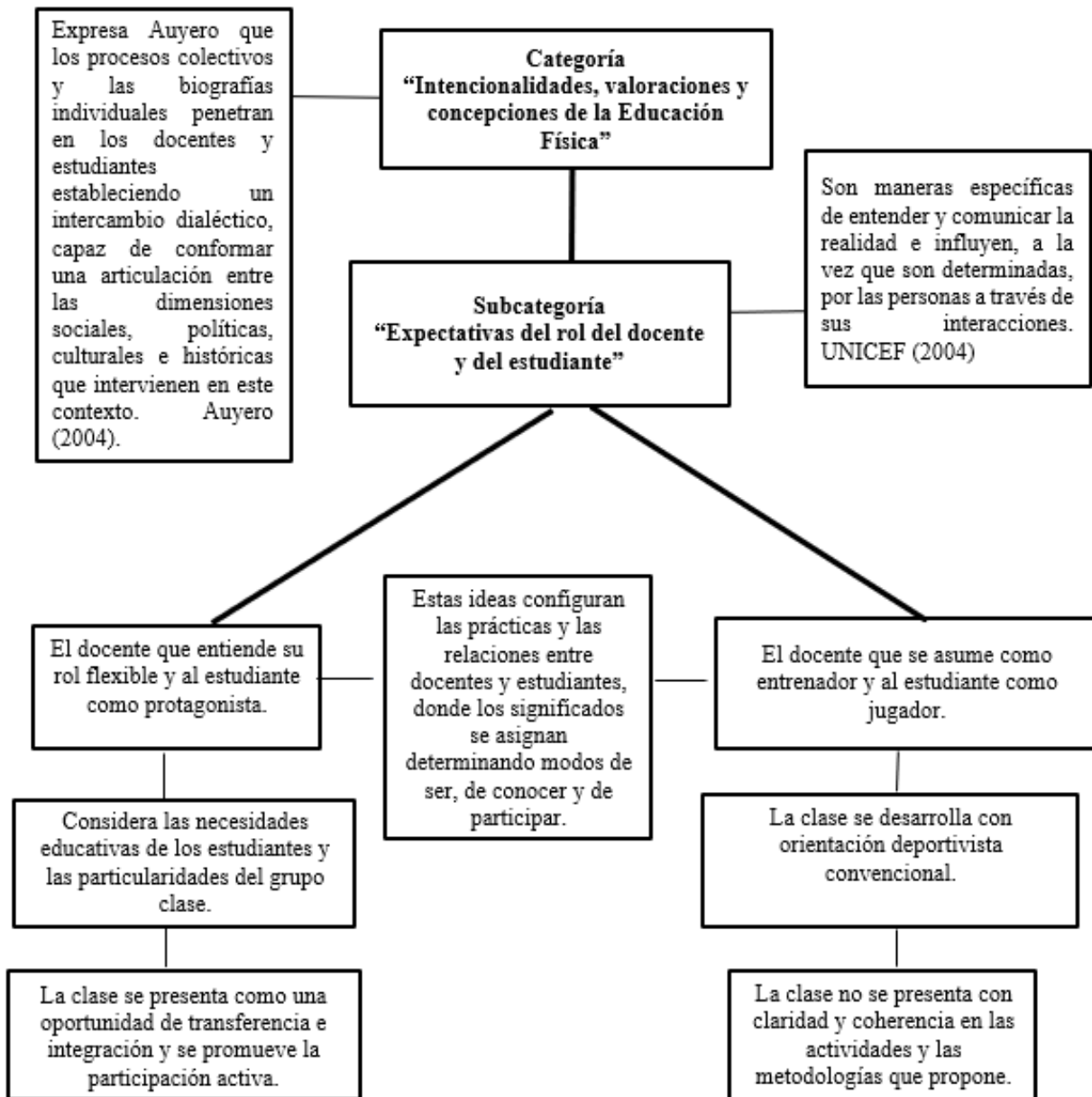
Conceptualmente (p. 35), se puede decir que el primero estudia las necesidades educativas situadas, para proponer objetivos y metodologías adecuadas para su grupo.

Desarrolla la práctica en un entramado de progreso educativo, que busca fortalecer los procesos escolares y habilitar el aprendizaje con carácter innovador. Según el SPIyCE (2011-2020): “Permitirá que la acción de enseñanza sea cada vez más relevante y progresivamente más adecuada a las necesidades de los estudiantes y a las demandas y expectativas de la comunidad” (p. 3).

En el segundo, se identifica que existen múltiples experiencias que intervienen en el aprendizaje. En este caso, lo limita y esto requiere clarificar las intencionalidades formativas del nivel, en términos institucionales y curriculares, como así también examinar los esquemas de percepción presentes en las prácticas pedagógicas.

5.3.9 Categoría “Intencionalidades, valoraciones y concepciones de la Educación Física” y subcategoría “Expectativas del rol del docente y del estudiante”

5.3.9.1 Mapa conceptual 16: Categoría “Intencionalidades, valoraciones y concepciones de la Educación Física” y la subcategoría “Expectativas del rol del docente y del estudiante”



5.3.9.2 Matriz que vincula a los supuestos identificados en las narrativas y las entrevistas, que ponen de manifiesto la relación con las clases y las planificaciones observadas

Tabla 26: *Supuestos identificados a partir de la triangulación de datos en relación a las expectativas del rol docente y del estudiante.*

Categorías y sub categorías de análisis		Supuestos identificados	Correlaciones	
			Observación de clases	Análisis de planificaciones
Intencionalidades, valoraciones y concepciones de la enseñanza de la Educación Física	Expectativas del rol del docente y del estudiante	Se visibiliza coherencia.		
		- Cuando se piensa al Docente con un rol flexible, relevante en la escuela secundaria. - Cuando se piensa la clase como una oportunidad de transferencia e integración.	-Es flexible y genera voluntad de aprender. -Promueve la participación y la asistencia. - Presenta claridad y coherencia con la metodología que utiliza.	-Considera las necesidades educativas de los estudiantes y las particularidades del grupo clase. - Evidencia expectativas del rol docente flexible, didáctico y metodológico.
		No se visibiliza coherencia.		
		- Cuando se piensa que la Educación Física ubica su centralidad en el deporte, al estudiante como jugador y al docente como entrenador.	-Se distingue una orientación deportivista convencional. -No presenta claridad y coherencia con la metodología que utiliza.	- No se evidencian expectativas del rol del docente ni del estudiante.
<p>En relaciona a las expectativas del rol del docente y del estudiante, el informante clave piensa lo siguiente:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Es una complejidad alcanzarlas, ya que los profesores intentan dar respuesta a las demandas de los estudiantes, de las familias y de la escuela en un proceso altamente dinámico. 				

5.3.9.3 Discusión: Categoría “Intencionalidades, valoraciones y concepciones de la enseñanza de la Educación Física” y subcategoría “Expectativas del rol del docente y del estudiante”

Al analizar la categoría “Intencionalidades, valoraciones y concepciones de la enseñanza de la Educación Física”, específicamente la subcategoría “Expectativas del rol del docente y del estudiante”, se puede observar que, cuando se entiende un rol flexible de parte del docente, quien ejerce una influencia distinguida en la prosecución de los objetivos de la escolaridad secundaria y es capaz de generar voluntad de aprender; la clase se presenta como una oportunidad de transferencia e integración y se promueve la participación activa. Se visualiza coherencia con la metodología que se utiliza, se consideran las necesidades educativas de los estudiantes y las particularidades del grupo clase.

Cuando el docente se asume como entrenador y al estudiante lo considera como jugador, la clase se desarrolla con orientación deportivista convencional y no se presenta claridad y coherencia metodológica.

Las concepciones pedagógicas que el docente sostenga serán traducidas en las decisiones que este tome en relación a la planificación y a la enseñanza, fundadas tanto en las experiencias que ha vivido, sus creencias, costumbres y cultura, a partir de las que asigna sentido a sus prácticas.

En este sentido, cabe mencionar lo desarrollado en el marco teórico (p. 27), cuando se hace referencia a la importancia de las configuraciones que se construyen en relación a los procesos sociales que se vivencian en la escuela y que tienen influencia en los procesos de aprendizaje.

Así se configuran las prácticas y las relaciones entre docentes y estudiantes, donde los significados se asignan determinando modos de ser, de conocer y de participar. Tal como lo propone DINIECE – UNICEF (2004): “Construcciones simbólicas que se crean y se recrean en el curso de las interacciones sociales. Son maneras específicas de entender y comunicar la realidad e influyen, a la vez que son determinadas, por las personas a través de sus interacciones” (p. 31).

5.4 Síntesis del capítulo

En este capítulo, se logra exhibir las conexiones alcanzadas a partir de los datos obtenidos en el trabajo de campo. Se discute teóricamente cada categoría y se las vincula con los supuestos identificados en las narrativas y las entrevistas, que ponen de manifiesto la relación con las clases y las planificaciones.

A modo de síntesis, se puede decir que se observa coherencia en los docentes, cuyos supuestos adhieren a la planificación como instrumento que facilita el desarrollo de la enseñanza, ya que seleccionan metodologías que se desprenden de los propósitos educativos, de los intereses y las necesidades de su grupo clase. Además, presentan la enseñanza de la Educación Física como una oportunidad cultural y curricular con contenidos relacionados a las prácticas motrices, saludables, recreativas y deportivas. Pedagógicamente, posibilitan una relación directa entre la metodología que utilizan, las necesidades educativas de sus estudiantes y los propósitos que persiguen.

Sin embargo, se presentan contradicciones en el momento del desarrollo de la clase y el registro de la planificación, donde subyace la idea de que es una carga administrativa, una instancia teórica y normativa, alejada de la práctica. Esto se advierte cuando seleccionan prácticas deportivas hegemónicas, cuyas metodologías se centran en la repetición de gestos motrices y presentan la Educación Física como una práctica cultural socialmente desvalorizada. Se distinguen las intencionalidades, valoraciones y concepciones de la Educación Física, centradas en el deporte, lo que fomenta un modelo pedagógico que es ajeno a lo escolar; es elitista y excluyente, con sesgo de género.

Las implicancias de estos resultados, respecto del problema planteado, dejan ver que la planificación traspasa los cuestionamientos puramente académicos, para fundamentarse en los pensamientos, los supuestos y las concepciones que establecen el marco de intervención didáctica de parte del docente.

Las tensiones y las consecuencias se identifican en que cada una de las múltiples decisiones que asume el docente se corresponden e influyen entre sí. En consecuencia, lograr objetividad es fundamental para reducir el umbral de incertidumbre, repensar pedagógicamente las trayectorias escolares y el rol docente.

Este capítulo permite una representación concreta y coherente de los resultados obtenidos, para avanzar en las conclusiones que se muestran más adelante.

6 CAPÍTULO VI: Consideraciones finales

6.1 Introducción

En este capítulo de cierre, se pone de manifiesto la contribución que el estudio realiza sobre los supuestos que subyacen a la planificación y al desarrollo de la enseñanza de la Educación Física en la escuela secundaria, con un marcado posicionamiento pedagógico.

La investigación dialoga con cada etapa hasta presentar las conclusiones que se alcanzan y que dan respuesta a los interrogantes que motivaron este estudio.

6.1.1 Conclusiones

Este estudio pone en evidencia concepciones didácticas y pedagógicas sobre la Educación Física en la escuela secundaria que el docente sostiene casi sin darse cuenta, las cuales condicionan su rol profesional y la manera de vincularse con las instituciones escolares, sus estudiantes y su comunidad. Esto revela un complejo fenómeno que determina los procesos de enseñanza y aprendizaje.

6.1.1.1 En relación a los objetivos específicos de la investigación

Para expresar las conclusiones alcanzadas, en coherencia con el planteo que guía la investigación, resulta valioso abordar los objetivos propuestos, relacionados con las categorías y las subcategorías de análisis que se discuten.

En relación al objetivo específico 1- Analizar las concepciones pedagógicas desde las cuales los docentes piensan y proponen la enseñanza de la Educación Física en correlación a las políticas educativas nacionales, jurisdiccionales e institucionales.

Las concepciones pedagógicas desde las cuales los docentes piensan y proponen la enseñanza de la Educación Física, desde una dimensión pedagógica y curricular, son el perfil de estudiante, los propósitos educativos y las metodologías seleccionadas.

Estas se analizan en correlación a las políticas educativas hasta llegar a la planificación como evidencia.

Las reflexiones que resultan dan cuenta de que, en los docentes, subyacen supuestos que interfieren en la construcción individual de estas concepciones, en el mismo sentido en que

atraviesan las trayectorias de los estudiantes e intervienen en las condiciones en las que cada uno desarrolla su experiencia escolar.

Por ello, conocer a los estudiantes es de suma importancia para que el proceso de enseñanza y de aprendizaje se desarrolle y se adapte la propuesta a los diferentes ritmos y necesidades y se ajusten las estrategias de enseñanza para hacerlo más accesible.

Tener propósitos claros resulta fundamental para guiar las decisiones curriculares, pedagógicas y de evaluación, en dirección hacia los objetivos de manera coherente.

De este modo, la planificación y el desarrollo de la enseñanza se fortalecen al permitir a los educadores diseñar experiencias educativas significativas y promover habilidades que apunten a la formación integral de los estudiantes, cuya dirección se apoye en los contextos específicos.

Un enfoque pedagógico que responda a la política educativa actual requiere que el docente, al planificar, defina un perfil de estudiante y un propósito educativo para dar lugar a la selección de estrategias metodológicas oportunas, ya que las intenciones que el docente imprime en la gestión de la enseñanza generan una forma particular del aprender, en la que se puede potenciar o limitar el horizonte de posibilidades.

En relación al objetivo específico 2- Identificar las dimensiones contextuales que sustentan el diseño y el desarrollo de las clases de Educación Física, a través de las narrativas pedagógicas de los docentes.

Las dimensiones de contexto que se consideran para el desarrollo de las prácticas de la Educación Física hacen referencia al uso del tiempo y del espacio y, también, al clima institucional y de clase. Se evidencia que la Educación Física, en el marco de la escuela secundaria, se establece como un espacio y un tiempo necesarios y oportunos para la construcción de aprendizajes que permitan a los estudiantes desarrollar capacidades fundamentales para su vida.

Respecto del clima, se presenta como una posición determinante en la fluidez que cada propuesta de aprendizaje pueda alcanzar.

En consecuencia, las concepciones que el docente sostenga a la hora de considerar su importancia repercuten en el hecho de que sean potenciadas con responsabilidad pedagógica y política en término de derechos.

En relación al objetivo específico 3 -Descubrir intencionalidades, valoraciones y concepciones de la enseñanza de la Educación Física en los docentes, respecto de sus propias prácticas.

Resulta necesario descubrir aquellas valoraciones y concepciones de la enseñanza de la

Educación Física que subyacen en los docentes, respecto de sus propias prácticas, para lograr interpretar las intencionalidades formativas que sostiene para dicha asignatura en el nivel secundario. Esto también aplica en la autovaloración del rol de educador y, en consecuencia, la concepción de estudiante formada en el contexto actual.

Al hablar de la enseñanza de la Educación Física, adquieren relevancia las características de la clase y sus objetivos, donde las intervenciones docentes los ponen de manifiesto. Estas posibles relaciones entre lo que se planifica, se expresa y acontece en las clases se fundamentan en las intenciones que persigue.

Los diferentes paradigmas que habitan en la escuela secundaria ponen de manifiesto la necesidad de adaptarse a la cultura escolar. En ella, las concepciones pedagógicas que el docente sostiene se traducen en las decisiones que toma en relación a la planificación, a la enseñanza y a la evaluación, que están fundadas tanto en las experiencias que ha vivido, sus creencias, costumbres y cultura, a partir de las cuales asigna sentido a sus prácticas.

Estas ideas configuran las prácticas y las relaciones entre docentes y estudiantes, donde los significados determinan los modos de ser, de conocer y de participar.

6.1.1.2 En relación al objetivo general

El objetivo general de este estudio se propone interpretar los supuestos subyacentes al diseño y el desarrollo de la enseñanza de la Educación Física en las escuelas secundarias de la ciudad de Villa María. En ese sentido, identifica que dichos supuestos subyacentes influyen al potenciar u obstaculizar los procesos pedagógicos que se desarrollan. Por lo cual, en relación a la problemática, se da respuesta a la pregunta de investigación:

¿Cuáles son los supuestos que subyacen a la planificación y al desarrollo de la enseñanza de la Educación Física en las Escuelas Secundarias de la ciudad de Villa María?

Los supuestos que subyacen a la planificación y al desarrollo de la enseñanza de la Educación Física que se han interpretado son los siguientes:

Categoría: En relación al diseño de la planificación

-Subyace la idea de que la planificación es una instancia administrativa, teórica y alejada de la práctica: el enfoque de la clase se ve direccional y no se manifiesta un proceso de puesta en práctica de lo planificado.

-Subyace la idea de que es una instancia estratégica, vinculada a la enseñanza, que permite tomar decisiones con sentido de contexto: se observa coherencia con la intencionalidad educativa que se persigue y se pone en práctica lo planificado.

Categoría: En relación al perfil de estudiante y el rol de docente

-Subyace una creencia sobre el estudiante como protagonista del proceso de enseñanza y de aprendizaje: se contemplan las particularidades del grupo y se presenta claridad y coherencia con el perfil de estudiante que se promueve en las clases.

-Subyace una creencia sobre el estudiante como pasivo receptor: no se promueven interacciones significativas, no se identifican las motivaciones ni los intereses del grupo y las dinámicas se presentan rutinarias.

Categoría: En relación a los propósitos educativos y las metodologías

-Subyace un concepto sobre una Educación Física como oportunidad curricular y cultural, capaz de orientar la construcción de la corporeidad, con centralidad en el movimiento y la salud: se promueven aprendizajes para la vida, lo que genera la oportunidad de transferencia e integración en el marco de la propuesta didáctica; se proponen instancias analíticas, en función de los estereotipos y la convergencia de la época.

-Subyace un concepto sobre una la Educación Física con enfoque deportivista, vinculada a la salud, desde el rendimiento físico: se distinguen preferencias en grupos masculinos por sobre grupos femeninos o mixtos; no se atiende a la diversidad y se establecen consignas con sesgo de género, donde se seleccionan prácticas deportivas hegemónicas como única opción.

Categoría: En relación a los usos de tiempos y espacios

-Subyace la concepción del tiempo y el espacio como variables que generan oportunidades didácticas: se muestra coherencia temporal y espacial en el desarrollo de las clases en relación directa a los propósitos educativos.

- Subyace la concepción de la improvisación y no se considera el valor del tiempo y el espacio de manera didáctica: la centralidad se da en un juego deportivo, en el que no se distinguen momentos de la clase; no hay intervenciones ni retroalimentación.

Categoría: En relación al clima institucional y de clase

- Subyace la concepción de un clima institucional y de clase que favorece la motivación hacia el de aprendizaje: se proponen actividades lúdicas pensadas en la potencialidad de generar ambientes de aprendizaje potentes y positivos. Se busca promover procesos y aprendizajes estables y duraderos.

- *Subyace la concepción de un clima institucional y de clase verticalista, en relación a la imposición o la aceptación de la propuesta:* se proponen actividades rutinarias, se desaprovecha el potencial de la actividad planteada, no hay participación ni aportes de los estudiantes.

Categoría: *En relación a la enseñanza de la Educación Física, intencionalidades y expectativas*

-*Subyace la idea de que la Educación Física debe centrarse en el acompañamiento de las trayectorias de los estudiantes:* se observa permanencia pedagógica y se identifican continuidad didáctica y diversidad sobre lo que se profundiza o se complejiza. Las prácticas se vuelven creativas e innovadoras, se centran en el valor del cuerpo y el movimiento en el contexto por el que atraviesan las nuevas culturas juveniles.

-*Subyace la idea deportivista en el nivel secundario como un fin y no como medio:* se contemplan aprendizajes y contenidos relacionados a las prácticas deportivas, a la salud y al rendimiento físico; se fomenta un modelo pedagógico que es ajeno a lo escolar, que estimula un sistema elitista y excluyente, que beneficia a los más aptos.

La interpretación de estos supuestos da cuenta de que aquellos docentes que entienden la planificación como guía, como oportunidad para tomar decisiones en contexto, vinculada al aprendizaje, proponen, en sus clases, el juego y el deporte como herramientas inclusivas, con centralidad en el movimiento como medio para promover aprendizajes. En el mismo sentido, sostienen una evaluación integrada a la enseñanza, al tiempo que presentan a la Educación Física en la escuela secundaria como una oportunidad cultural y curricular. Además, le reconocen el potencial para promover valores y desarrollar un pensamiento crítico en interacción con la sociedad democrática e integradora. El docente se muestra en un rol flexible y relevante en la escuela secundaria, con compromiso y responsabilidad social.

En contraposición, se evidencia que, donde subyacen supuestos acerca de la planificación y el desarrollo de la enseñanza con enfoques normativos, de responsabilidad administrativa y sin vinculación con el aprendizaje, se reconoce a la Educación Física en la escuela secundaria como una práctica cultural socialmente desvalorizada. Se proponen clases con centralidad en el deporte, sesgadas en género y reproductoras de modelos de enseñanza ajenas a lo escolar, que privilegian a los más aptos. Se utiliza la evaluación como estrategia para regular el comportamiento, vinculada solo a la calificación, que sostiene un rol docente como figura de autoridad.

Cada docente planifica desde su propia perspectiva y toma decisiones acerca de lo que acontece en la práctica, por lo que los supuestos subyacentes inciden en la oportunidad de

correlación que se da o no con las políticas educativas en las que se enmarca la planificación como instrumento.

Las concepciones pedagógicas que el docente sostenga intervienen en la planificación y requieren conjugar el perfil del estudiante con sus necesidades educativas, los propósitos del docente y las metodologías coherentes con ambos factores. En consecuencia, volcar en las prácticas este conocimiento genera una interacción capaz de acompañar las trayectorias escolares y jerarquizar el rol profesional.

La forma de diseñar y de practicar la planificación permite deducir cuáles son los supuestos subyacentes sobre los que el docente se sustenta. Se ha demostrado que, cuando se concibe a la enseñanza de la Educación Física como un proceso mecánico y repetitivo, las clases proponen acciones de reproducción. Por lo que cabe señalar que, si se entiende al rol docente desde la misma perspectiva, el aprendizaje no alcanzado recaerá en la responsabilidad exclusiva del estudiante.

6.1.1.3 En relación al supuesto de partida de la investigación

Se concluye que las concepciones pedagógicas desde las que los docentes piensan, diseñan y proponen la enseñanza de la Educación Física están atravesadas por supuestos subyacentes que tensionan la relación entre los niveles de concreción curricular, las valoraciones en torno de la enseñanza y la interpretación acerca de las dimensiones contextuales en las que desarrollan sus clases.

En este sentido, se sitúa a la planificación en un medio resistente porque su objeto es dinámico y cambiante. Y si es la planificación la herramienta que permite proyectar anticipadamente la enseñanza, es el docente quien tiene la responsabilidad de plantear los mejores escenarios, en términos de lo posible, para que este acontezca.

Entonces, resulta oportuno centrar la mirada en la planificación que se orienta en el nivel secundario, para lo cual se consideran los tres niveles de concreción. Dado que la Educación Física en la escuela secundaria, como espacio curricular, sucede en un proceso que no es lineal y que convive con emergentes que requieren de instancias participativas y de responsabilidad compartida, los aprendizajes y los contenidos curriculares, así como las actividades, se convierten en medios necesarios para potenciar el aprendizaje, ya que se definen como elementos constitutivos del planeamiento curricular. Por ello, su análisis evidencia la

importancia de la toma de decisiones acerca de cuáles serán las metodologías y las estrategias a utilizar. A partir de lo que se va a enseñar, ya que las concepciones que el docente sostenga acerca de cómo desempeñar su rol, cómo enseñar, cómo evaluar y qué posibilidades de aprender tienen sus estudiantes son configuraciones teóricas, que influyen en las prácticas y que requieren muchas decisiones secuenciadas para ir redireccionando el camino a medida que se va transitando.

Esta interpretación analítica demanda contemplar múltiples variables en las que cada proyecto educativo institucional define un perfil de estudiante y, en consecuencia, un determinado desempeño docente, para que se desarrolle el proceso de la enseñanza y el aprendizaje. Además, la concepción que el docente tenga acerca del proceso de la evaluación se manifiesta en concordancia con sus creencias acerca de la enseñanza. Por lo cual, esta perspectiva resulta muy significativa para el estudio.

La función pedagógica del docente se presenta esencial para el diseño y el desarrollo de la planificación de la enseñanza, cuyo propósito es la promoción de aprendizajes relevantes y duraderos.

Los desafíos pedagógicos que se generan y las vinculaciones que se establecen entre estudiantes, docentes y el aprendizaje se dan en pos de considerar la complejidad del sistema educativo que se ve avasallado por un fuerte sentido de inmediatez.

Por ello, con la intención de responder al planteo que se presenta, esta investigación en el campo de la Educación Física fortalece la disciplina al considerar que, según las representaciones construidas en la vida personal y profesional del docente, se determina la práctica.

Esta investigación contribuye para interpretar las prácticas docentes en busca de objetivar sus alcances para hacerlas más coherentes.

Tal es así que tensionar supuestos existentes y lograr nuevas configuraciones que superen la lógica individual pueden potenciar las capacidades docentes en un posicionamiento pedagógico que intervenga en la enseñanza de la Educación Física en el nivel secundario en la ciudad de Villa María.

6.1.2 Propuesta de acciones

A partir de las reflexiones alcanzadas y de la experiencia de investigación desarrollada, se proponen acciones referidas a las contribuciones que la investigación se plantea.

En relación a las prácticas de la Educación Física en el nivel secundario de la región tercera, se propone generar, desde la Inspección de Educación Física regional, un foro de intercambio como espacio de análisis, para exponer los resultados de la investigación y para reflexionar en torno de las capacidades que un docente requiere, conforme a las políticas educativas y a las necesidades curriculares para dicha disciplina.

En relación a la formación docente inicial y continúa, se plantea realizar seminarios y talleres en los institutos de Profesorado de Educación Física de la región tercera. Los objetivos son socializar esta investigación e introducir la reflexión al identificar y visibilizar los supuestos existentes, de modo que se avance en entrever nuevas configuraciones, al demostrar el sentido de cómo dichos supuestos intervienen en la planificación y condicionan el desarrollo de la enseñanza.

6.1.2.1 Nuevas posibilidades de investigación

En esta investigación, se interpretan los supuestos subyacentes en torno de la planificación y el desarrollo de la enseñanza de la Educación Física, lo que devela una doble perspectiva: su uso tradicional y normativo versus una mirada estratégica, cargada de intencionalidad pedagógica.

En ese sentido, se desprende una limitación social, ya que las principales barreras, presentes al interpretar estos supuestos, se observan en la incidencia que tienen las expectativas que la comunidad escolar posa sobre el rol del docente y la disciplina Educación Física en el nivel secundario. Se pudo ver que poner en marcha modelos integradores de enseñanza conducen a la necesidad de superar enfoques reproductores de prácticas corporales que se agotan en el deporte y el movimiento con fin en sí mismos. Por ello, estudiar supuestos que forjan representaciones sociales en torno del rol docente y la disciplina en el nivel secundario, muchas veces, tensiona en el abordaje curricular acerca de la motricidad, sus dimensiones y las biografías individuales que se proponen en el mencionado nivel.

Es decir que, como limitación, se presenta la arista social, que aquí no se aborda y que se plantea como un espacio de investigación para profundizar en adelante

6.1.3 A modo de cierre

La Educación Física se presenta como un espacio escolar atravesado por supuestos que subyacen en el docente, en torno de la planificación y el desarrollo de su enseñanza. Tal es así que, en este estudio, se evidencian enfoques diversos que tensionan la coherencia curricular. Se hacen visibles resistencias, dado que se encuentran instauradas concepciones que responden a costumbres y rutinas que llevan a la repetición y a la reproducción sistemática.

Una perspectiva humanista y pedagógica se contrasta con una mecanicista y deportivista, una mirada interdisciplinaria en contradicción con una lineal y repetitiva.

Se presenta, entonces, la tensión entre lo que aspira el diseño curricular e institucional para las prácticas de enseñanza del nivel con los saberes de referencia asumidos por los docentes. La planificación aparece como la clave que posibilita objetivar los alcances curriculares para superar la enseñanza tradicional, en diálogo con los emergentes y las necesidades de las culturas juveniles.

Reflexionar y revisar las intervenciones docentes favorece la toma de decisiones. Pensar en esta perspectiva implica, en algunos casos, dar cuenta de los propios supuestos subyacentes limitantes, para avanzar hacia un cambio progresivo en los procesos de enseñanza y aprendizaje.

7 Bibliografía

- Acosta, F. (2019). Alternativas de organización de la escuela secundaria: aportes para el caso de la Argentina. *Revista latinoamericana de políticas y administración de la educación*, 13-27.
<https://revistas.untref.edu.ar/index.php/relapae/article/view/399>
- Aguerrondo, I. (2007). Racionalidades subyacentes en los modelos de planificación educativa. *RBPAE* 23(3), 463-481.
<https://studylib.es/doc/7530964/racionalidades-subyacentes-en-los-modelos-de>
- Aguerrondo, I. (2014). Planificación educativa y complejidad: gestión de las reformas educativas. *Cuaderno de pesquisa* 44(153), 548-578.
<https://www.scielo.br/j/cp/a/ztB3rMKgzBDNGkhFN6bb9CC/>
- Alliaud, A. A. (2011). *Los gajes del oficio- enseñanza, pedagogía y formación*. Aique Grupo Editor.
- Ander-Egg, E. (1985). *Introducción a la planificación*. Siglo XXI Editores.
- Anselm Strauss y Juliet Corbin (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Editorial Universidad de Antioquia.
- Araujo, S. (2012). *Didáctica*. Universidad Nacional de Quilmes.
- Auyero, J. (2004). *Vidas beligerantes*. Editorial UNQ.
- Aylwin, M., Muñoz, A. L., Flanagan, A. y Ermtter K. (2005). Buenas prácticas para una Pedagogía Efectiva. En M. Aylwin (Coord.). *Guías de Apoyo para Directores y Profesores*. Fondo de Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF.
https://archivos.agenciaeducacion.cl/Guia_de_apoyo_para_profesores_UNICEF.pdf
- Bastons Hosta, M. (1993). *Planificación de la enseñanza, conducta de clase y sus relaciones en la perspectiva docente*. Barcelona: Universidad Autónoma.
- Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Editorial Gedisa.
- Bastons Hosta, M. (1993). *Planificación de la enseñanza, conducta de clase y sus relaciones en la perspectiva docente*. Barcelona: Universidad Autónoma.
- Bauman, Z. (2005). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Editorial Gedisa.
- Benejam, P. (1997). *Las finalidades de la Educación Social*, Cap. II. Universidad de Barcelona. Editorial ICE/HORSORI.
- Bloom, B. (1974) *Taxonomía de los objetivos de la educación*. El Ateneo.
- Bohm, W. (s/f). *Educación y sentido de la vida*. Universidad de Wurrburg.

Bosco J. (1975). *Metodología de la investigación temática: Supuestos teóricos y desarrollo*. Instituto Colombiano de Desarrollo Social. Departamento de Investigación. ICODES.

Bourdieu, P. y Passeron, J. C. (2003). Juego serio y juego de lo serio. *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. (pp. 64-66). Siglo XXI Editores.

Bracht, V. (2009). *El deporte como contenido de la Educación Física escolar: la perspectiva crítica de la Educación Física brasileña*. Miño y Dávila.

Burbules, N. C. (2016). Aprendizaje ubicuo: Exploración de las posibilidades de aprendizaje en cualquier lugar y en cualquier momento en la era de los medios digitales (Traducción propia). Universidad de Illinois.

Cabezas, J. (2011). Consideraciones preliminares entorno del pensamiento pedagógico del Profesor. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*, 18, 95-112.

https://revistas.uptc.edu.co/index.php/linguistica_hispanica/article/view/435/435

Camilloni, A. (1998). La calidad de los programas de evaluación y de los instrumentos que los integran. En C. C. Maté. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo* (pp. 67-92). Paidós.

Camilloni, A. (2007). *El saber didáctico. Los profesores y el saber didáctico*. Paidós.

Contreras, J. (1990). *Enseñanza, currículum y profesorado. Introducción crítica a la didáctica*. Ediciones Akal S.A.

Correa Olarte, I. (2013). *El pensamiento del profesor acerca del currículo a partir de la reflexión sobre su práctica. El caso del proyecto curricular de la Licenciatura en Educación Física*. Bogotá Universidad Pedagógica Nacional.

Crisorio, R. (1995). *Enfoques para el abordaje de los C.B.C. desde la educación física*. FHCE-UNLP.

Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DiNIECE). (2004). Las dificultades en las trayectorias escolares de los alumnos. Un estudio en escuelas de nuestro país. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001410.pdf>

Erickson, F. (1997). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. Barcelona p. 203: In M Wittrok (Ed.) Paidós MEC.

Espino Cedeño, M. (1990). *Planificación de la enseñanza, análisis del pensamiento y toma de decisiones del profesor*. Universidad Murcia.

Fandiño Cubillos, G. (2004). *El pensamiento del profesor sobre la planificación dentro del trabajo por proyectos en el grado de transición, estudio de caso*. España UNED

Ferreya, H. (2013). Hacia la educación secundaria obligatoria. Notas del proceso en la República Argentina. *Revista Electrónica "Actualidades Investigativas en Educación"*, 13(2), 1-29. <https://www.redalyc.org/pdf/447/44727049012.pdf>

Ferreya, H. (2017). Una escuela secundaria posible. R. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 11(2), 55-69. <http://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/2981>
<https://doi.org/10.18359/reds.2981>

Fogar, M. y Silva, C. (2016). Inclusión, infancias y práctica docente. Supuestos y tensiones en la propuesta curricular para la Educación Inicial de la Provincia del Chaco. *Revista del Instituto de Investigaciones en Educación*. Facultad De Humanidades. Resistencia. Chaco. Argentina, 1-104. <https://hum.unne.edu.ar/revistas/educa/index.htm>

<file:///C:/Users/Usuario/Downloads/2393-7173-1-PB.pdf>

Fotia, J. (2015). *Educación física y deportes*. Prometeo.

Garvía, P. (2019). *Análisis de la implementación de un programa de larga duración basado en el modelo pedagógico de aprendizaje cooperativo de Educación Física en educación secundaria*. Universidad de Castilla-La Mancha.

Grasso. (2001). *El aprendizaje no resuelto de la Educación Física: La Corporeidad*. Novedades Educativas.

Harf, R. (2012). *Texto de base de la conferencia "Poniendo la planificación sobre el tapete"*. <https://www.calameo.com/read/000634416e2f60477b676>

Hernández, M. y Tibubazo, J. (2013). *Enfoques epistemológicos de la Educación Física: una propuesta pedagógica y de gestión curricular de análisis para los programas de formación de licenciados en educación física en la ciudad de Bogotá*.

<https://repository.unilibre.edu.co/bitstream/handle/10901/8505/tesis%20maestria.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Igarza, R. (2011, 27 de junio). *Transiciones- los sistemas de mediaciones en las democracias*. Robertoigarza.wordpress.com.

<https://robertoigarza.wordpress.com/2011/06/27/transiciones-los-sistemas-de-mediaciones-en-las-democracias/>

Krichesky, M. (2017). Procesos de escolarización y la ampliación de la obligatoriedad escolar. Aportes para un balance necesario. *Voces en el Fénix*, 62. <https://vocesenelfenix.economicas.uba.ar/procesos-de-escolarizacion-y-la-ampliacion-de-la-obligatoriedad-escolar-aportes-para-un-balance-necesario/>

Lagarralde, M. (2015). Escuela. En Carballo, C. (Coord.). *Diccionario crítico de la Educación Física académica. Rastreo y análisis de los debates y tensiones del campo académico de la educación física en Argentina*. (pp. 213-215). Prometeo.

Ley N° 1.420/1884 Ley de Educación Común.
<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/5421.pdf>

Ley N° 26.206/ 2006. *Ley de Educación Nacional*.
<https://www.argentina.gob.ar/sites/default/files/ley-de-educ-nac-58ac89392ea4c.pdf>

Litwin, E. (1997). *Las configuraciones didácticas Una nueva agenda para la enseñanza superior*. Paidós.

Litwin, E. (1998). *La didáctica: una construcción desde la perspectiva de la investigación en el aula universitaria*. *Educación*, 7(13).
<https://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/5217/5211>

Litwin, E. (1998). La evaluación: campo de controversias y paradojas o un nuevo lugar para la buena enseñanza. En A. R. W. de Camilloni, S. Celman, E. Litwin y M. Palou de Maté. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. (pp. 11-34). Paidós Educador.

<https://www.fceia.unr.edu.ar/geii/maestria/2013/10masCelman/LitwinLa%20evaluaci%C3%B3n%20de%20controversias001.pdf>

Litwin, E. (2015). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Editorial Paidós.

Macchiarola, V., y Martín, E. (agosto 2007) Teorías implícitas sobre la planificación educativa. *Revista de Educación*, (343), pp. 353-380

Maine, C. (2018). La secuencia didáctica: una oportunidad para pensar, planear, vivir, mirar y sentir la clase de ciencias. *Anuario Digital de Investigación Educativa* (1), pp. 501-517.
<https://revistas.bibdigital.uccor.edu.ar/index.php/adiv/index>

Mantovani, J. (1963). *La educación y sus tres problemas*. El Ateneo.

Marrero Acosta, J. (1988). *Las teorías implícitas y la planificación del profesor*. [Tesis]
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=131748>

Matus, C. (1985). Planificación, libertad y conflicto. *Cuaderno de IVE-PLAN, Venezuela, 1985*.
https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/cuaderno_de_ive_plan__planificacion__libertad_y_conflicto_.pdf

Ministerio de Educación. Gobierno de Córdoba. Diseño Curricular de Educación Secundaria. Educación Fisca. Versión Definitiva (2011-2020)

<https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/EducacionSecundaria/DiseniosCurricSec-v2.php>

Ministerio de Educación. Gobierno de Córdoba. Propuesta Curricular Educación Secundaria – Programa de Inclusión / Terminalidad 14-17/ Documento de Trabajo (2010-2011)
<https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/2018/Propuesta-CurricularPIT-Actualizada-segun-Resolucion-64-16.pdf>

Ministerio de Educación. Gobierno de Córdoba. Documento para la autoevaluación institucional. Secretaria de Promoción Igualdad y Calidad Educativa (2013).
<https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/PNFP/Auto%20evaluacion%20Institucional.pdf>

Ministerio de Educación. Gobierno de Córdoba. Aportes para la planificación de la enseñanza en Educación Secundaria y Modalidades (2014)
<http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/documentos/Guias/Planificacion%20de%20la%20ensenanza%20Educacion%20Secundaria%20WEB.pdf>

Ministerio de Educación. Gobierno de Córdoba. Secretaria de Promoción Igualdad y Calidad Educativa. (2016). Acuerdos didácticos. Documento 3.
https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/PNFP/Apuntes/AT_N6-Repertorio-Acuerdos-did-inst.pdf

Ministerio de Educación. Gobierno de Córdoba. Secretaria de Promoción Igualdad y Calidad Educativa (2016). Oficio de estudiante. Algunas consideraciones sobre el oficio de estudiante, Fascículo 1.
<http://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/Oficio-de-estudiante/2016/OficioEstudiante-F2.pdf>

Ministerio de Educación. Gobierno de Córdoba. La planificación como ejercicio de toma de decisiones. Planificación y gestión de la enseñanza en el marco de los procesos de formación situada. Documento de Acompañamiento N° 11 (2017-2019). Programa Nacional Nuestra Escuela. Disponible en <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC->

Ministerio de Educación. Gobierno de Córdoba. Pensar la Enseñanza, tomar decisiones. (2017-2019). Secretaría de Educación. Subsecretaría de Promoción de Igualdad y Calidad Educativa. Área de Políticas Pedagógicas y Curriculares. Desarrollo Curricular.
<https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/coleccionpensar/colpensar.php>

Ministerio de Educación. Gobierno de Córdoba. Secretaria de Promoción Igualdad y Calidad Educativa. (2018). Conceptualizaciones. Planificaciones de la enseñanza (Unidad didáctica, Proyecto didáctico y Secuencia didáctica) Documento de acompañamiento Nro. 18.

<https://documentos.cordoba.gob.ar/MUNCBA/AreasGob/Edu/DOCS/Seguimos%20con%20vos%20aprendiendo%20en%20casa/Recursos/Repositorio%20digital/Documentos%20de%20acompa%C3%Blamiento/documento-de-acompaamiento-18.pdf>

Ministerio de Educación. Gobierno de Córdoba. Secretaria de Promoción Igualdad y Calidad Educativa (2018). El oficio de enseñar. Documento de Acompañamiento Nro. 20. <https://www.igualdadycalidadcba.gov.ar/SIPEC-CBA/publicaciones/PNFP/Asesoramiento/f20-oficioensenar.pdf>

Miquel, P. [Sociología Contemporánea] (1991). Entrevista a Pierre Bourdieu. La educación, la sociología, el gusto y la dominación masculina [1991] [Video]. Youtube.

<https://www.youtube.com/watch?v=gbJzGJZ5H6U>

Muñoz, V. (2011). *El derecho a la educación: una mirada*. UNESCO.

Nobile, M. (2016). La escuela secundaria obligatoria en Argentina: Desafíos pendientes para la integración de todos los jóvenes. *Última década, 44. Proyectos Juventudes*, 109-131. http://sedici.unlp.edu.ar/bitstream/handle/10915/107561/Documento_completo.pdf-PDFA.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Perera Pérez, M. A. (2003). A propósito de las representaciones sociales: apuntes teóricos, trayectoria y actualidad. *CIPS -Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas*, 1-35. https://biblioteca.clacso.edu.ar/Cuba/cips/20130628110808/Perera_perez_repr_sociales.pdf

Peñeñory, M. y Torres, M. (2013). *Las concepciones epistemológicas en las propuestas de enseñanza* [en línea]. 10° Congreso Argentino de Educación Física y

Ciencias, 9 al 13 de septiembre de 2013, La Plata, Argentina. Memoria Académica. https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3028/ev.3028.pdf

Pineau, P. (2013). La escuela como máquina estetizante. *Paidós*.

Porcheddu A. (2007). Zygmunt Bauman. Entrevista sobre la educación. Desafíos pedagógicos y modernidad líquida. *Propuesta Educativa*, núm. 28, pp. 7-18 Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales Buenos Aires, Argentina

Quiroga Tello, G. (s/f). *Intentando develar los supuestos que subyacen en nuestras prácticas docentes a partir de una mirada comprensiva y reflexiva*. Boletín de Enseñanza en Educación Superior Universidad Católica de Cuyo.

https://www.academia.edu/8928381/Intentando_develar_los_supuestos_que_subyacen_en_nuestras_pr%C3%A1cticas_docentes_a_partir_de_una_mirada_compreensiva_y_reflexiva

Resolución del Consejo Federal de Educación 93-09,

<http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/14505.pdf>

Rivas, V. B. (2010). *Radiografía de la educación argentina*. Fundación ARCOR.

Roka Botey, M. (2015). *La Planificación Docente e el aula de Educación Secundaria: Guinea Ecuatorial*. Universidad de Alcalá

Ron, O. (2018). *Nociones de cuerpo educado en la formación superior: El caso del Plan de Estudios de Profesorado y Licenciatura en Educación Física, UNL (2000-2017)*. (Tesis de posgrado). Memoria Académica.

<https://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1794/te.1794.pdf>

Salinas Fernández, B. (1987). *La planificación del profesor de EGB*. Universidad de Valencia

Sanjurjo, L. y Vera, T. (1994). Algunos supuestos que subyacen en las teorías y prácticas pedagógicas. En *Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior* (pp. 1-48). Homo Sapiens Ediciones.

<https://psicologiaeducacionaledes.files.wordpress.com/2020/05/supuestos-bc3a1sicos-del-aprendizaje-cap-1-sanjurjo-vera.pdf>

Scharagrodsky, P. (2011). Juntos, pero no revueltos. La Educación Física mixta en clave de género. *Cadernos de Pesquisa*, 34(121), 59-76.

<https://www.scielo.br/j/cp/a/fNNYQSQwPZdtYhbcCrCt5Xg/?format=pdf&lang=es>

Taba, H. (1962). *Curriculum development: Theory and Practice*. Editorial Thomson International. Traducción Rosa Albert. Editorial Troquel S.A (1974).

https://www.terras.edu.ar/biblioteca/1/CRRM_Taba_Unidad_1.pdf

Tenti, E. (2003). *La educación media en la Argentina: desafíos de la universalización*. UNESCO –IIFE.

Terigi F. (2010). *Sujetos de la educación*. Ministerio de Educación de la Nación Aportes para el desarrollo curricular

Terigi, F. (2010). *Las cronologías de aprendizaje: un concepto para pensar las trayectorias escolares* [conferencia]. Jornada de apertura Ciclo Lectivo 2010. Ministerio de Cultura y Educación. La Pampa, Argentina.

https://www.trabajosocial.unlp.edu.ar/uploads/docs/mg__flavia_terigi__las_cronologias_de_aprendizaje__un_concepto_para_pensar_las_trayectorias_escolares_.pdf

Tiramonti, G. (2004). *La trama de la desigualdad educativa: mutaciones en la escuela media*. Manantial.

UNICEF, D. (2004). Las dificultades en las Trayectorias escolares de los alumnos. Proyecto DINIECE – UNICEF. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL001410.pdf>

UNICEF. (2005). Buenas prácticas para una pedagogía efectiva. Guía de apoyo para profesoras y profesores, 1-72.

https://archivos.agenciaeducacion.cl/Guia_de_apoyo_para_profesores_UNICEF.pdf

8 Anexos

8.1 Consentimiento informado



Villa María 18 de octubre de 2019.

CORRESPONDE:

Elevar a las Autoridades del Doctorado en Educación de la Universidad Católica de Córdoba, el consentimiento de la Participación de la doctoranda García Silvina Raquel, DNI: 26.309.112, en actividades de investigación, en las Escuelas Secundarias de la ciudad de Villa María que pertenecen a la región escolar tercera. El proyecto que desarrolla es dirigido por la Dra. Claudia Amelia Maine y se denomina: "Supuestos que subyacen a la planificación y al desarrollo de la enseñanza de la Educación Física".

En el trabajo de campo desarrollara observaciones de clases, de planificaciones docentes, entrevistas y narrativas pedagógicas.

Se da consentimiento para llevar adelante tales tareas de investigación reconociendo el significativo aporte que es para esta región escolar que superviso, en relación a la planificación educativa como herramienta de articulación en la gestión de la enseñanza.

DR. ENRIQUE J. MENÉNDEZ PAZ
Inspector Educ Física
Región III

8.2 Entrevistas digitalizadas

8.2.1 Entrevista 1

Hola, buen día, gracias por participar de la entrevista en el marco de mi investigación doctoral. El tema de estudio se denomina *supuestos que subyacen a la planificación y al desarrollo de la enseñanza de la Educación Física en las escuelas secundarias de la ciudad de Villa María*.

El objetivo es conocer las percepciones de diferentes docentes en torno de la planificación y gestión de la enseñanza de la Educación Física en el nivel secundario.

¿Cuál es tu antigüedad en la docencia? ¿Cuántos años hace que te desempeñas como docente en el nivel secundario?

Hace 22 años, la mayoría en el nivel secundario.

¿Cuál ha sido tu trayectoria profesional en el área de la Educación Física?

Tengo horas en la escuela, en la universidad y también en el club.

En tu trayectoria docente: ¿Cuál es el tipo de pensamiento que desarrollaste en relación a la planificación?

La planificación es una cuestión que me cuesta un poco. Escribir todo lo que hago concretamente. Con los colegas del Departamento, planificamos en conjunto y lo presentamos a principio del año a la directora, pero después hago muchas cosas que no quedan registradas.

¿Qué pensás respecto de la importancia, o no, de planificar?

Obviamente, entiendo que es importante porque guía y ordena sobre todo los tiempos, si no se pasa el año y vamos postergando cosas. Lo que está calendarizado desde el principio se hace y lo que no, por ahí, se pierde un poco.

¿Concretamente?

Pienso que planificar me organiza y, además, me permite ir contándoles a mis alumnos lo que quiero hacer y que hagan ellos.

¿Y en relación a la gestión de tus clases?

Por eso te digo, voy a dar clases con la idea de lo que planificamos como Departamento, en función del playón o cancha o salón, lo que tengamos disponible y el contenido o deporte que me toque en ese momento. Es una escuela grande y, si no nos organizamos entre nosotros, nos superponemos y, con los elementos que tenemos, no es posible. La única forma es respetar la organización que tenemos planeada. Lo que sí, es

propio del momento de la clase, es tener un espacio - mental sería -para ir ajustando y para atender lo que surge.

Yo conozco bastante a mis alumnos porque los tengo desde primer año, ya sé lo que les gusta y voy por ahí.

Lo que planificaste, ¿lo podés concretar en la clase?

Y... la mayoría de las veces porque es un plan anualizado y global, que se escribe al principio. Tampoco cambia mucho año a año. Lo general se mantiene. Después, en cada clase, actividades más o actividades menos, lo voy manejando. También tiene que ver con la onda que tengan en el día, como grupo.

¿Como definís el tipo de planificación que utilizas?

Como un documento en el que se registran los objetivos para cada curso. Nos da una identidad como área curricular, nos articula con el PEI y, sobre todo, nos organiza en tiempos y espacios. La carga horaria de los chicos es muchísima y, si no hacemos acuerdos desde el principio, tipo Tetris..., sería un caos dar clase.

¿Qué pensás en relación a la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Física en el marco de la Escuela Secundaria?

La Educación Física es muy importante en el secundario. Es central el juego y el deporte. Si no lo hacen en esta etapa, no lo hacen más.

Es importante proponer las formas de movimiento más básicas, que las traen de la primaria, o al menos deberían y darle de a poco, gradualmente más complejidad. El tiempo para cada grupo es distinto, uno lo va manejando – tipo ensayo y error y años (*risas*)... tratando de tener coherencia con los diseños curriculares, pero también con lo que les gusta hacer a los chicos.

¿Qué pensás en relación a la evaluación de la Educación Física en el marco de la Escuela Secundaria?

La evaluación la veo atada a la calificación. La mayoría de las veces, me llega ese momento de poner la nota y la pongo según lo que fui observando de las clases porque los conozco mucho.

En la planificación anual, tenemos algunos instrumentos, criterios, indicadores y todo eso, pero no la pongo mucho en práctica.

Lo que sí hago es hablar en cada clase, al final y evaluar si entendieron lo que hicimos en la parte práctica y para qué lo hicimos. O parar el juego, para que se den cuenta de una

acción importante y cosas así. Armar grupos con la intención de provocar el resultado que quiero, para poder darles ejemplos concretos de situaciones reales y eso.

¿Por qué y para qué pensás que el espacio curricular de la Educación Física debe formar parte de la experiencia escolar de los adolescentes en este siglo XXI?

La Educación Física en la escuela es una oportunidad cultural. No todos los chicos tienen acceso a clubes, por ejemplo. Hay una oportunidad de conocer y de tener vivencias motrices, inclusivas y, también, participativas o competitivas, que, si no las viven en la escuela, capaz no las vivan nunca. Conocer deportes menos comunes, también.

Desarrollar habilidades que no saben que tienen y vincularse con su cuerpo más saludablemente. Todo eso acompañados por docentes, que tenemos más llegada a los estudiantes, un vínculo menos riguroso que otras materias.

La participación en los (ENDECO) juegos de la universidad, que es participativo, se hacen amigos de otras escuelas y eso todo por medio del deporte.

¿En este sentido de lo que venís diciendo, cuáles pensás que son los objetivos que persigue la Educación Física actual para el nivel?

La Educación Física es una materia que te da un ida y vuelta con la sociedad. Los adolescentes forman hábitos saludables y, en la escuela secundaria, toda, se busca que sean responsables para prepararlos para una vida laboral o de continuar sus estudios en la universidad de acá, por ejemplo. Estimulamos el respeto en la clase y a que sean más tolerantes. Como te decía recién, en la participación en torneos amistosos o competitivos, los incentivamos y los comprometemos en situaciones que son una réplica de lo que después van a vivir en la sociedad, en el afuera de la escuela.

¿Y con respecto a la construcción de la ciudadanía en el marco de la diversidad actual?

Lo mismo, la vida democrática, se piensa afuera de la escuela. La tecnología también los atraviesa y hay códigos que se construyen. En la escuela, hay que potenciar acuerdos de convivencia todo el tiempo. Los profesores estamos atentos a eso porque no respetarse genera conflictos y se escala en violencia muy rápido.

La Educación Física busca ser inclusiva, respetar los gustos de cada uno, incluir la ESI, la diversidad motriz también, los más hábiles y los menos. Es difícil, pero se logra. Los deportes de conjunto son una oportunidad para este tipo de aprendizajes.

¿Y en relación a su sentido ético – político, en el contexto de las actuales propuestas curriculares?

La intención educativa de los diseños curriculares se vuelca en las clases o, al menos, se trata. Desde la materia, tenemos esos objetivos, como te decía antes, los de la escuela secundaria actual, mediada por las tecnologías y con códigos modernizados. Buscamos, o yo busco y mis colegas también, motivarlos para que se reciban y continúen estudiando, más con las posibilidades que brinda nuestra universidad nacional. Eso creo que es ético y político. Un valor que podemos transmitirle a estas generaciones.

¿Qué pensás en relación a la Educación Física, la cultura corporal y la adolescencia?

Mis grupos son masculinos y es menos sensible que con las chicas, pero es un cuidado que hay que tener. Hay una tensión entre los valores que están aceptados socialmente y los nuevos, ¿viste? Lo que quiero decir es que, como docente, quiero que se conozcan a sí mismos y que sepan lo que pasa en el mundo, tan interconectado, pero que sean capaces de pensar críticamente y de distinguir las fuentes de la información. La cultura corporal es muy importante y tienen que poder elegir y reflexionar cuando sea necesario.

Ya en el final de esta conversación, ¿qué pensás en relación a la Educación Física escolar y su vinculación con otras organizaciones e instituciones sociales?

Yo doy clases en el club y creo que se comparten intereses con la escuela. Pero hay una diferencia grande, que es la motivación de los estudiantes en la escuela. El contraturno y la obligación de asistir, a diferencia del club, que lo hacen por interés personal. La falta de estímulos, la monotonía causa desinterés y hace que la clase se vuelva, a veces, rutinaria y una obligación. Me cuesta más en la escuela que en el club. Ese es un desafío. Pero, bueno, todas las instituciones y organizaciones replican la sociedad misma, sus conflictos, tensiones y, también, oportunidades. Hay que trabajar juntos, no hay otra.

No, no hay otra. Acuerdo con eso y te agradezco este tiempo y la conversación. Muchas gracias.

Gracias a vos, un gusto verte y charlar después de tanto tiempo. Suerte.

8.2.2 Entrevista 2

Hola, buenas tardes y muchas gracias por participar de esta entrevista en el marco de mi investigación doctoral, cuyo tema de estudio son los supuestos que subyacen a la planificación y al desarrollo de la enseñanza de la Educación Física en las escuelas secundarias de la ciudad de Villa María.

El objetivo es conocer las percepciones de diferentes docentes en torno de la planificación y gestión de la enseñanza de la Educación Física en el nivel secundario.

¿Cuál es tu antigüedad en la docencia?

¡De docente ya llevo unos cuantos! como 24.

¿Cuántos años hace que te desempeñas como docente en el nivel secundario?

Estoy dando clases en el secundario también hace 24 años porque siempre tomé horas. Primero, era suplente y, después, pude titularizarme en esta escuela, pero siempre en el secundario.

¿Cuál ha sido tu trayectoria profesional en el área de la Educación Física?

Siempre me dediqué a la Educación Física escolar y al nivel secundario. Soy psicopedagoga también, pero no ejercí nunca.

En tu trayectoria docente: ¿Cuál es el tipo de pensamiento que desarrollaste en relación a la planificación?

La verdad es que, al principio, no planificaba demasiado mis clases, pensaba en términos generales lo que quería hacer y allá iba. Después, tuve una directora que me marcaba de cerca, a mí y a mis compañeros del Departamento, la padecíamos (*risas*), pero ahora se lo agradezco porque me hizo empezar a planificar. Como te digo, primero, para cumplir con ella que era insistente y, después, ya fue más regular.

¿Y ahora?

Ahora, ¿ya de vieja decís? (*risas*), necesito planificar mis clases sí o sí, si no me siento perdida. Sobre todo, para trabajar con otras áreas, como artística, con la que hacemos un montón de proyectos y talleres compartidos.

Pero, para responder a tu pregunta, ahora pienso que planificar es conocer las necesidades de mis estudiantes en relación a la escuela, para poder tomar decisiones que sean importantes para el proceso que mis estudiantes realizan.

¿Cuál es el tipo de pensamiento que desarrollaste en relación a la gestión de tus clases?

Lo mismo, antes improvisaba bastante, no sé si, al principio, era tan consciente del sentido escolar de la Educación Física. El secundario se presta mucho para el deporte y así planteaba todo, a partir de lo que quería que jueguen. Y, ahora, planifico cuidadosamente lo que quiero que suceda en clase, aunque nunca me sale tal cual lo pensé... (*risas*). Me propongo partir del diseño curricular, pensar en los intereses que tienen mis estudiantes,

darles una clase que los motive y explicarles por qué hacen lo que hacen, para qué les sirve y hablo mucho con ellos, los escucho.

Me gusta verlos resolver situaciones de variada complejidad, tácticas más simples y más complicadas, que la pensé con anticipación y que ellos me sorprendan con su respuesta, motriz y actitudinal.

Planificar la clase me ordena, el tiempo se me pasa volando. Además, ya sé el espacio que tengo disponible y los elementos que tengo y fluye, siento que voy enlazando clase a clase lo que quiero hacer desde el inicio del año.

Entonces, en pocas palabras, ¿qué significa para vos gestionar la clase? Sí, sí me voy por las ramas o (*risas*) gestionar la clase es hacer que suceda lo que anticipé en mi planificación, solo que potenciado porque siempre me logran sorprender.

¿Para bien?

¡¡Sííí!! (*risas*) bah... la mayoría de las veces y otras, cuando no me convence lo que propuse, modifico inmediatamente, cambio, le doy flexibilidad para remontar y llegar donde quiero.

¿A qué le atribuí el hecho de que no fluya tu clase como lo planificaste?

Mirá, a veces, vienen a clases con menos ganas o cansados o revolucionados con algún acontecimiento del afuera, ¿viste? Y el clima de la clase se percibe distinto a lo que pensé y bueno... tengo que modificar las cosas para que resulte.

Entonces, ¿cómo crees que incide la planificación en el desarrollo de sus clases?

Y... es el norte, me hace mejorar mi práctica docente año a año y grupo a grupo.

¿Como definís el tipo de planificación que utilizas?

Y... es un requerimiento de la Dirección de la escuela, eso es así, pero, para mí, es una guía que puedo adaptar a mis propósitos como docente.

¿Qué pensás en relación a la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Física en el marco de la Escuela Secundaria?

La enseñanza de la Educación Física, en el marco de la escuela secundaria, tiene que partir de un diagnóstico que me dé información sobre la cual pueda planear mi propuesta, para no dar siempre lo mismo, como me pasó en mi secundario que siempre hacíamos lo mismo de 1ro a 5to año (*risas*); en mi época, no había 6to año (*risas*). También, para conocer los aprendizajes previos. Esta escuela tiene características de una población particular sobre la que es importante también saber qué intereses tienen respecto de la actividad física. Trato

de ser abierta y flexible, permitir la participación de ellos y ellas en la elección de las actividades, aunque tratando de no caer siempre en lo mismo, que son los deportes más convencionales. Trato de dividir en grupos, por ritmo de trabajo, habilidades que se complementen y por cantidad, para que me dé buen resultado lo que busco hacer.

Creo que es importante, en la escuela secundaria, que disfruten, aprendan más allá del movimiento. Que el movimiento es un medio para que puedan resolver situaciones y tomar buenas decisiones y adquirir hábitos saludables para su vida más allá de la escuela.

¿Qué pensás en relación a la evaluación de la Educación Física en el marco de la Escuela Secundaria?

Me interesa que los adolescentes sean protagonistas, un ida y vuelta con ellos y ellas, porque tengo grupos mixtos. Me interesa incluir la evaluación integrada al proceso, establecer criterios en común con los estudiantes, que conozcan las pautas de la evaluación, para que comprendan qué queremos que aprendan y para qué. Los criterios de evaluación son una guía del proceso, ya sea individual como grupal. La mayoría de las veces evalúo yo, pero atenta y a la escucha de lo que tengan que decir. ¡Son críticos y sinceros... a veces, demasiado!

Es complejo porque son muchos estudiantes, pero logro que la mayoría se den cuenta de sus logros durante el proceso de evaluar y a otros no les interesa demasiado, pero son los menos.

¿Por qué y para qué pensás que el espacio curricular de la Educación Física debe formar parte de la experiencia escolar de los adolescentes en este siglo XXI?

Hay una cultura de movimiento, con una presencia social, que la hace necesaria para la escuela. Como te decía recién, hay saberes que permiten crear hábitos y una relación saludable y crítica.

La Educación Física en la escuela genera oportunidad, desde el diseño hasta la puesta en marcha de experiencias que incluyan socialmente, integren géneros y conocimientos, que enriquecen su vida... ¡Ay! ¡Qué profunda me puse! (*risas*). No, no hablando en serio. Esas experiencias corporales motrices, guiadas por la intervención pedagógica del docente, influyen en una vida que crece en oportunidades. Ese es el compromiso que me mueve con la educación.

En este sentido de lo que venís diciendo, ¿cuáles pensás que son los objetivos que persigue la Educación Física actual, para el nivel?

Sí, esto que te digo, recuperar y reconstruir el sentido de lo pedagógico, tener el deseo de ir a la escuela, los adultos, digo... los mismos docentes. También, trabajar haciendo proyectos de vida saludable y culturalmente enriquecedores con nuestros adolescentes como parte. Sentirnos parte de la escuela y también necesitamos sentir que nuestros alumnos valoran nuestro aporte.

La Educación Física permite interactuar en la sociedad, incorporar hábitos responsables para la vida laboral futura, fomenta también la solidaridad, el respeto, la tolerancia.

Por ejemplo, integrar los géneros, tener grupos mixtos es un desafío desde lo deportivo, pero, desde lo actitudinal, favorece muchísimo. Más allá de la diversidad de deportes y actividades, la intención es lograr siempre la participación, claro que sin dejar de buscar una buena base teórica para traducir en la práctica. ¡Me fui de tema otra vez! (*risas*) ya no sé si respondí a tu pregunta.

Sí, sí, es muy buena tu respuesta (*risas*), tan buena que me lleva a esta pregunta, ¿cuál pensás que es la contribución de la Educación Física con respecto a la construcción de la ciudadanía en el marco de la diversidad actual?

La Educación Física aporta a la vida democrática, busca el buen desempeño en los comportamientos sociales y el cumplimiento de los reglamentos deportivos, que después se pueden trasladar a la vida en comunidad. Como docentes, tenemos la oportunidad de guiar las capacidades de líderes positivos, para involucrarlos en un rol activo. Se viven situaciones de enseñanza que están vinculadas a la participación responsable, a la construcción de experiencias de representación democrática y de integración de géneros, que valora las diferencias. Creo que los aportes que hace a la escuela de hoy es la inclusión.

¿Y en relación a su sentido ético – político, en el contexto de las actuales propuestas curriculares?

Mirá, lo que no se debe olvidar es la formación física básica, que aporta al conocimiento, a las experiencias y vivencias únicas del cuerpo y su funcionamiento.

Como docentes, estamos posicionados entre dos paradigmas. Por un lado, la formación tradicionalista y, por otro, la de la actualidad. Mi intención es encontrar alternativas intermedias, limitada un poco por los espacios disponibles en la escuela.

Desde la Educación Física, como espacio curricular, se contribuye a los objetivos de la escuela secundaria actual. Motivar a los chicos para que no abandonen los estudios.

¿Qué pensás en relación a la Educación Física, la cultura corporal y la adolescencia?

En relación a la selección de los contenidos, trato de acercar a lo que me piden, sin dejar de lado lo que debo dar, según el objetivo planteado. Me moviliza pensar en estos aspectos y pretendo que la Educación Física sea un espacio de aprendizaje significativo para sus vidas. También considero las prácticas de movimiento emergentes. Por razones de seguridad y espacios físicos, se complica incluirlos en la escuela. Por ello, asumo el compromiso de pensar nuevas estrategias para lograr aplicarlos. Lo que sí creo es que existe una tensión entre los valores aceptados socialmente y los nuevos.

Por esto, creo que es necesaria la revisión del Área. A veces, observo en colegas porque yo trato especialmente de variar en mi planificación y en mi clase, pero veo una fuerte reproducción de los contenidos más tradicionales y que son propios de la cultura corporal dominante.

Creo necesaria la apertura a otras expresiones de la cultura corporal creando propias de la adolescencia. En mi clase, busco que los estudiantes sean libres de expresarse con gestos y palabras, en la construcción de su corporeidad, guiando y estableciendo límites que generen una conciencia del cuidado del propio cuerpo y de incorporar hábitos saludables. Busco la integración, el conocimiento del mundo, de un modo que les permita a estos adolescentes elegir y decidir.

Por último y ya llegando al final de esta charla tan linda, ¿qué pensás en relación a la Educación Física escolar y su vinculación con otras organizaciones e instituciones sociales?

(risas) Si me tirás temas que me apasionan y me voy por las ramas, una y otra vez *(risas)*.

Mirá, vuelvo al tema de planificar porque planificar mis clases me hace pensar mucho en los intereses de los estudiantes, me da la posibilidad de conectar con ellos, interpretar esas prácticas emergentes y estar dispuesta a la crítica y la propuesta.

En otras organizaciones sociales, hay finalidades que se integran con la escuela en el desarrollo de proyectos que sean compartidos y, sobre todo, vinculados a la comunidad. Eso me motiva como docente para proponer ideas vinculadas con la comunidad donde mis alumnos están insertos.

Yo siempre propongo el diálogo constructivo, los talleres, los proyectos que posibiliten la participación real de los estudiantes, siendo parte de la propuesta de enseñanza de la Educación Física.

No sé, creo que es la única forma de generar aprendizajes significativos para ellos, para su vida.

Ese es el sentido de la escuela secundaria y no es poco, ¿no?

Me lo preguntas a mí, (risas) no, ¡claro que no es poco! ¡Es un montón! Tanto que con esto terminamos (risas). Te agradezco mucho este tiempo y la charla compartida, un placer. Muchas gracias.

Noooo, el placer fue mío. Gracias a vos por el momento compartido, de verdad, gracias.

8.2.3 Entrevista 3

Hola, gracias por participar de esta entrevista en el marco de mi investigación doctoral, cuyo tema de estudio son los supuestos que subyacen a la planificación y al desarrollo de la enseñanza de la Educación Física en las escuelas secundarias de la ciudad de Villa María.

El objetivo es conocer las percepciones de diferentes docentes en torno de la planificación y gestión de la enseñanza de la Educación Física en el nivel secundario.

¿Cuál es tu antigüedad en la docencia?

Hola, 24 años de docente.

¿Cuántos años hace que te desempeñas como docente en el nivel secundario?

En el secundario, hará unos 15 años. Empecé en el primario; después varias suplencias y ya después me fui quedando en el secundario.

¿Cuál ha sido tu trayectoria profesional en el área de la Educación Física?

En la escuela, de una u otra manera, pero siempre en el ámbito formal.

En tu trayectoria docente: ¿Cuál es el tipo de pensamiento que desarrollaste en relación a la planificación?

Siempre está la intención de planificar y más cuando los directores te la piden. Ya como que uno con el tiempo hace ese hábito. Pero te acostumbrás y te sirve para organizar tu año. Más cuando tenés más de una institución. Si no te organizas, no podés cumplir con todo.

¿Qué pensás entonces?

Que es una herramienta para organizarme y, también, para anticipar actos, jornadas, campamentos, encuentros, etc. Y para conocer los intereses de los estudiantes y decidir lo que hagamos. Que sean importantes para el proceso que mis estudiantes realizan.

¿Cuál es el tipo de pensamiento que desarrollaste en relación a la gestión de tus clases?

Por gestión ¿quieres decir la práctica, la clase?

Sí, exactamente.

Pienso mucho o le doy mucha importancia a la actividad central, al juego y lo coordino con lo previsto en el diseño curricular y relacionado a lo que los estudiantes les gusta. Contarles los objetivos que tengo, hablar con el grupo y hacerles devoluciones.

La clase es ese momento en el que hay interacción y ponés en juego lo planificado.

Hay disfrute, hay que remararla, a veces, para que participen, para que se porten bien. Pero, en su mayoría, se logran los objetivos. Voy adaptando lo que tengo planeado con lo que realmente se logra hacer.

¿Como definís el tipo de planificación que utilizás?

Organizadora, en lo general y en lo específico, que sería la clase misma. Hay una parte más creativa, del momento.

¿Qué pensás en relación a la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Física en el marco de la Escuela Secundaria?

La Educación Física en la escuela secundaria es importante, aunque, a veces, no se le reconozca su importancia. Socialmente, creo. Busco la participación de los adolescentes, soy flexible, pero con límites para que no se desbanden. Trato de variar las actividades, trabajar en grupos e individual también. Trato que se den cuenta de los aprendizajes obtenidos durante el proceso de varias clases. Generalmente, evalúo y les hago referencias concretas para que ellos puedan darse cuenta de los logros alcanzados, se evalúan las actitudes, la presentación y la asistencia. Porque eso valoriza y, también, muestra para el afuera, para la sociedad, que la Educación Física es más que gimnasia o que moverse. Como si fuera poco moverse y tener un cuerpo sano, pero que sepan que se aprende mucho, cognitivamente.

Recién lo mencionabas y por eso te consulto, ¿qué pensás en relación a la evaluación de la Educación Física en el marco de la Escuela Secundaria?

La calificación hay que ponerla y, a veces, sirve para mantener el control, la asistencia, regular la participación, si no, se te sientan y no las movés más. Tengo grupos de

mujeres y es difícil en esta etapa. Busco que haya una evolución motriz y en los aspectos integrales en sus capacidades, que las desarrollen. La evolución da información de proceso durante las clases y eso me permite ir ajustando.

¿Por qué y para qué pensás que el espacio curricular de la Educación Física debe formar parte de la experiencia escolar de los adolescentes en este siglo XXI?

La Educación Física está ligada a la cultura de movimiento, al cuerpo y a lo que se vive en la sociedad. La escuela es un termómetro de lo que pasa afuera y, desde la materia, no podemos quedar afuera. No se pueden ubicar al margen de la cultura y la vida social. Tenemos que formarlos para que tengan acciones de prevención y que sepan cuestiones necesarias de la salud y el cuidado de uno mismo y del otro.

La intervención docente y el compromiso social de la escuela secundaria tienen que verse presentes para contener y acompañar las trayectorias que son muy desiguales en el secundario, sobre todo, la brecha es grande, una brecha de acceso y de inclusión. Y se ve mucho en la escuela pública.

En este sentido de lo que venís diciendo, ¿cuáles pensás que son los objetivos que persigue la Educación Física actual, para el nivel?

Fomentar la participación y el acceso a la cultura, al movimiento, el deporte, enriquecer a los adolescentes, lograr participación, que sigan estudiando y que puedan terminar el secundario como prioridad, desarrollar una cultura del esfuerzo. Escucharlos, proponer cambios sociales, no que sean personas que se adapten, sino que el secundario les de herramientas para transformarse y cambiar su realidad.

¿Cuál pensás que es la contribución de la Educación Física con respecto a la construcción de la ciudadanía en el marco de la diversidad actual?

En las clases de Educación Física, hay situaciones donde es necesario valorar las diferencias y fomentar la inclusión. Hay proyectos interdisciplinarios en los que también aportamos desde la asignatura y que forman parte de aprendizajes vinculados al ejercicio de la ciudadanía. El deporte, los reglamentos, las tecnologías, todo influye y puede sumar o restar, según haya o no un docente que acompañe, que tenga llegada. Yo trato de estar atenta a eso y de poner mi granito de arena.

¿Y en relación a su sentido ético – político, en el contexto de las actuales propuestas curriculares?

El diseño curricular está presente, pero uno trata de innovar y de motivar, de encontrar alternativas intermedias entre lo más teórico y rígido y lo que pasa en la clase, que

es el currículo oculto. Pero siempre con sentido ético, de promover valores. También busco mejorar las necesidades de materiales y de espacios en la escuela, buscando clases en las que haya seguridad porque uno es el responsable de lo que pase y, también, de lo que no pase en las clases.

¿Qué pensás en relación a la Educación Física, la cultura corporal y la adolescencia?

En mis clases, doy libertad para que se expresen, para que conozcan y desarrollen su corporeidad, buscando que tengan conciencia del cuidado del propio cuerpo y de incorporar hábitos saludables. De aceptar su imagen corporal y ser críticos con los medios de comunicación y las tecnologías. Que se animen a hablar con los adultos, conmigo. Yo trato de dar el espacio.

Ya para cerrar la entrevista, ¿qué pensás en relación a la Educación Física escolar y su vinculación con otras organizaciones e instituciones sociales?

En el club del barrio, la municipalidad, no sé, siempre trato de estar relacionada con la comunidad, de hacer proyectos, para no quedar descolgada. Participo en todo lo que se puede, tratando de seguir el plan de estudio y participar de actividades que sirvan a los contenidos que quiero trabajar y llegar a los objetivos. No sé si te sirve lo que te digo, te soy sincera. Porque ser docente, en estos tiempos, no está fácil, la verdad.

¡La verdad que es un desafío muy grande! Te agradezco este momento que compartimos. Muchas gracias.

De nada, gracias por tenerme en cuenta.

8.2.4 Entrevista 4

Hola, buenas tardes, gracias por aceptar y participar de esta entrevista en el marco de mi investigación doctoral. El tema de estudio se denomina *Los supuestos que subyacen a la planificación y al desarrollo de la enseñanza de la Educación Física en las escuelas secundarias de la ciudad de Villa María*.

El objetivo es conocer las percepciones de diferentes docentes en torno de la planificación y gestión de la enseñanza de la Educación Física en el nivel secundario.

¿Cuál es tu antigüedad en la docencia? ¿Cuántos años hace que te desempeñas como docente en el nivel secundario?

Hace 15 años en secundario.

¿Cuál ha sido tu trayectoria profesional en el Área de la Educación Física?

Tengo horas en la escuela y, también, en el club. Soy entrenador.

En tu trayectoria docente: ¿Cuál es el tipo de pensamiento que desarrollaste en relación a la planificación?

La planificación la hacemos desde el Departamento, para entregar a principio del año. Es algo general, un marco que lo tenemos hace varios años y lo vamos actualizando.

Yo no tengo la costumbre de planificar cada clase. Con la cantidad de horas que tengo y de escuelas, es imposible.

¿Qué pensás respecto de la importancia, o no, de planificar?

Yo sé que es importante, pero poco viable. Es un poco teoría abstracta, yo soy más de lo práctico, más del patio.

¿Y en relación a la gestión de tus clases?

Eso me gusta más, la parte práctica. No me gusta tener grupos mixtos, así que, por suerte, pude organizar los grupos de varones. Tengo un espacio verde para usar y algunas pelotas. Así que jugamos bastante y van rotando los chicos que hacen de árbitros y los deportes. Entran en calor y aprovechamos el tiempo para el juego.

Los chicos me dicen lo que quieren hacer y vamos negociando un poco lo que quieren y otro poco lo que corresponde para ese año, de contenidos.

¿Como definís el tipo de planificación que utilizás?

Como un documento general, anual. Y desde ahí, se desprende lo que hace cada docente con los grupos que les toca ese año.

¿Qué pensás en relación a la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Física en el marco de la Escuela Secundaria?

El eje es el deporte. Hay chicos con una realidad difícil y trato de que les guste venir a clase y participen. Que no haya violencia y que no se queden libres de faltas.

¿Qué pensás en relación a la evaluación de la Educación Física en el marco de la Escuela Secundaria?

Para evaluar, me fijo en lo global, en la asistencia, la participación, el trato que tienen entre compañeros.

También el rendimiento motor de los jóvenes, teniendo en cuenta las posibilidades de cada uno.

¿Por qué y para qué pensás que el espacio curricular de la Educación Física debe formar parte de la experiencia escolar de los adolescentes en este siglo XXI?

Es importante para que tengan oportunidades de movimiento, que desarrollen habilidades, que tengan cuidado con el abuso de sustancias, que vean la importancia de la salud, de la higiene.

Que tengan oportunidad de participar de encuentros, que el deporte sea algo positivo y los aleje de vicios.

En este sentido de lo que venís diciendo, ¿cuáles pensás que son los objetivos que persigue la Educación Física actual, para el nivel?

La escuela secundaria es un paso para la vida de adulto y es necesario que se les muestre que pueden seguir estudiando o que pueden tener un trabajo, pero que, para eso, hay que ser responsables.

¿Y con respecto a la construcción de la ciudadanía en el marco de la diversidad actual?

En la clase, hay que tener cuidado con lo que se dicen, con los conflictos que traen de afuera y que pueden provocar violencia. Cuando arman los equipos, hay que ver que no dejen a nadie afuera.

El deporte es la forma que yo encuentro para motivarlos y que aprendan a ser tolerantes con las reglas de juego.

¿Y en relación a su sentido ético – político, en el contexto de las actuales propuestas curriculares?

Los diseños curriculares son muy lindos, bien escritos, pero abstractos. Creo que hay que motivarlos para que no abandonen la escuela. Que aprendan oficios y quieran ir a trabajar, que se conecten con una vida de provecho.

¿Qué pensás en relación a la Educación Física, la cultura corporal y la adolescencia?

Hay mucha información que circula en las redes y hay que enseñarles a que sean críticos y cuidadosos con lo que dicen de los demás y lo que muestran de sus vidas. Hoy, con la tecnología, se sabe todo. La cultura corporal es muy importante y, desde la Educación Física, tenemos que promover cuestiones de salud.

¿Qué pensás en relación a la Educación Física escolar y su vinculación con otras organizaciones e instituciones sociales?

En el club del barrio, los profesores somos los mismos que en la escuela, solo que se sienten más libres en el club, menos controlados, van por interés personal. En la escuela, lo

viven más como una obligación. Las instituciones sociales están para colaborar con la escuela y eso tratamos de hacer.

Te agradezco la entrevista. Muchas gracias.

De nada, profe, nos vemos.

8.2.5 Entrevista 5

Hola, gracias por acceder a esta entrevista en el marco de la investigación doctoral. El tema de estudio se denomina *Los supuestos que subyacen a la planificación y al desarrollo de la enseñanza de la Educación Física en las escuelas secundarias de la ciudad de Villa María.*

El objetivo es conocer las percepciones de diferentes docentes en torno de la planificación y gestión de la enseñanza de la Educación Física en el nivel secundario.

¿Cuál es tu antigüedad en la docencia? ¿Cuántos años hace que te desempeñas como docente en el nivel secundario?

Hace 18 años que estoy en el nivel secundario.

¿Cuál ha sido tu trayectoria profesional en el Área de la Educación Física?

Soy docente y entrenador. Tengo horas en la escuela y en el club.

En tu trayectoria docente: ¿Cuál es el tipo de pensamiento que desarrollaste en relación a la planificación?

Tengo que reconocer que es mi punto más débil. La planificación la hacemos en conjunto con el Departamento, para entregar a la Dirección. Es un eje común a partir del cual nos organizamos por el uso de la cancha, el playón y los elementos que tenemos, que son pocos.

La clase se improvisa un poco en relación a las actividades que se hagan. Depende de la asistencia, del clima y de la motivación que tengan las chicas y los chicos.

¿Qué pensás respecto de la importancia, o no, de planificar?

Es importante, pero no siempre es realizable. La diaria te lleva puesto y, cuando querés acordarte, es mitad de año y así se pasan los días. Lo que sí es necesario es poner fecha a los encuentros, campamentos y jornadas para poder hacerlas. Los chicos las piden y, si te vas con unos, tenés que hacer algo con todos.

¿Y en relación a la gestión de tus clases?

Las clases son deportivas, los equipos se arman naturalmente y hay que cuidar solo que no se generen conflictos. Trato de escuchar los intereses y lo que los motiva. Hacemos acuerdos para que la clase pueda desarrollarse con disfrute y que aprendan algo.

¿Como definís el tipo de planificación que utilizás?

Como un organizador más desde el punto de vista institucional y que le da información a la Dirección de la escuela de lo que hacemos porque ni se enteran si no lo que pasa en el contraturno y afuera. En el Departamento de Educación Física, entre compañeros, tratamos de hacer acuerdos, para trabajar en el año, en relación al tiempo, al espacio y a los aprendizajes que quiere desarrollar para cada grupo. Siempre hay que ceder un poco, pero, con buena predisposición, nos acomodamos.

¿Qué pensás en relación a la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Física en el marco de la Escuela Secundaria?

Para mí, en el secundario, el deporte tiene mucha presencia. El contexto de la escuela es vulnerable, con muchas necesidades sociales y económicas y los docentes queremos que no se desvinculen de la escuela y que sigan estudiando o que puedan tener un trabajo y que no se vayan por otro camino, que les parece más fácil.

¿Qué pensás en relación a la evaluación de la Educación Física en el marco de la Escuela Secundaria?

La nota es importante, la evaluación y la calificación son parte principal una de la otra, para que no se queden libres, para que no falten y se comporten, ¿viste? También para observar y darnos cuenta de las habilidades que desarrollan a lo largo del año.

¿Por qué y para qué pensás que el espacio curricular de la Educación Física debe formar parte de la experiencia escolar de los adolescentes en este siglo XXI?

La escuela debería ser un lugar de contención. Y la materia nuestra es importante para que los chicos se muevan sanamente, que sean más atléticos, que sepan la importancia de la higiene y la salud. Además, trabajamos mucho para que sepan poner límites con el consumo de alcohol y cigarrillos y todo eso.

Que, por medio del deporte, tengan incentivo y se sientan capaces.

En este sentido de lo que venís diciendo, ¿cuáles pensás que son los objetivos que persigue la Educación Física actual, para el nivel?

La Educación Física les enseña el respeto, el esfuerzo, el reconocer en el compañero y respetarlo. Más que nada, es un aporte a los valores y algún talento que pueda surgir y,

también, para que, en la etapa de trabajo o estudios superiores, tengan hábitos deportivos y recreativos saludables.

¿Y con respecto a la construcción de la ciudadanía en el marco de la diversidad actual?

Los chicos son crueles y dicen cosas sin filtro y, entonces, los profes tenemos que intervenir, más ahora con cuestiones que son sensibles como el género y lo de ESI. A mí me cuesta, no me doy cuenta a veces y trato de fijarme en eso. Lo vemos más cuando se hacen actividades afuera de la escuela, encuentros escolares, jornadas de vida en la naturaleza. En esos eventos, se los puede observar mejor y hay oportunidad de hablar estos temas.

¿Y en relación a su sentido ético – político, en el contexto de las actuales propuestas curriculares?

En las clases, tenemos en cuenta los espacios físicos disponibles y los elementos y, a partir de ahí, se coordina con lo que dice el diseño curricular. Yo creo que hay que ser flexibles para que puedan terminar la secundaria y no abandonen.

Fomento el hecho de que sean responsables y respetuosos. Es una lucha permanente y, a veces, te cansa. Das clases y volvés a tu casa un poco frustrado o cansado, pero, bueno, al día siguiente lo intentás de nuevo.

¿Qué pensás en relación a la Educación Física, la cultura corporal y la adolescencia?

Es una etapa difícil, los adolescentes están siempre conectados y circulan imágenes, videos, comentarios que son bravos. Yo trato de escucharlos cuando cuentan algo y hacer que piensen si está bien o no la forma en que se tratan. La Educación Física tiene ese objetivo, con el reconocimiento y el respeto del cuerpo. Las chicas son bravas también, hay cuestiones con la alimentación. Es como te decía antes, que se aprendan a querer y a respetar y cuidar entre ellos.

¿Qué pensás en relación a la Educación Física escolar y su vinculación con otras organizaciones e instituciones sociales?

La escuela trabaja con otras organizaciones, les arman charlas y buscan que hagan pasantías también, pero, desde la Educación Física, participamos poco, por el contraturno y por las escuelas que cada uno de los profesores tenemos, se hace difícil.

Pero, bueno, hay compromiso, profe. Es más fácil hablar de política educativa y de calidad de la educación, pero hay que estar en el patio poniendo el cuerpo para que vean que no es tan fácil como se dice.

Gracias por ser parte de esta entrevista. Muchas gracias.

Por favor, un lindo rato de charla, gracias a vos y espero que te sirva de algo.

Sí, por supuesto que sí.

8.2.6 Entrevista a informante clave

¡Hola, buen día! Gracias por aceptar la invitación a esta entrevista.

El tema de mi investigación doctoral se denomina *Supuestos que subyacen a la planificación y al desarrollo de la enseñanza de la Educación Física en las escuelas secundarias de la ciudad de Villa María.*

El objetivo es conocer las percepciones desde el rol de supervisión respecto de la planificación y gestión de la enseñanza de la Educación Física secundaria.

¿Cuál es su rol?

Soy supervisor designado en la región.

¿Cuántos tiempo hace que se desempeña como supervisor?

Tres años.

¿Y cómo docente en el nivel secundario?

Estuve en el patio 25 años, entre primaria y secundaria.

¿Cuál ha sido su trayectoria profesional en el Área de la Educación Física?

Profesor de Educación Física, entrenador de vóley y director de deportes del pueblo, siempre vinculado al club.

En su trayectoria docente: ¿Cuál fue o es el tipo de pensamiento que desarrolló o desarrolla para planificar y gestionar sus clases de Educación Física?

Cuando era profesor, planificaba poco y ahora, desde que estoy en el rol de supervisor, me doy cuenta la falta que hace para dar sustento a las clases y, también, para hacer una educación física más integradora respecto de la vida institucional. Ahora la entiendo a la directora que me perseguía, pero igual siempre trabajaba muy bien y me quería.

¿Cómo cree que incide la planificación en el desarrollo de las clases de los docentes de la región?

Cuando voy a observar una clase, con la idea de acompañar siempre, me doy cuenta el que planificó y tiene un hilo conductor del que va improvisando. Van camino al canasto de las pelotas y, en ese trayecto, deciden qué clase van a dar. Se nota desde la entrada en calor hasta el cierre.

¿Qué tipo de planificación se utiliza con mayor frecuencia en el nivel secundario?

Es una cuestión más normativa, de cumplimiento con lo administrativo. Creo que son pocos los casos que la usan como instrumento para la gestión de la enseñanza y para tener una base firme sobre la cual tomar decisiones y orientar el proceso de enseñanza aprendizaje. A pesar que, desde la Inspección, se brinda capacitación permanente en ese sentido. Proponemos reflexionar acerca de las limitaciones pedagógicas de la Educación Física, ser más profesionales como docentes. La planificación en la Educación Física es una temática compleja. Se la vincula con el cumplimiento a la dirección de la escuela más que como instrumento metodológico y didáctico. En muchos casos, se usa la misma para más de una escuela y grupos de clases.

¿Qué pensás en relación a la enseñanza y el aprendizaje en la Educación Física de la Escuela Secundaria?

Lo que yo veo es que hay escuelas que tienen un rol social muy importante. Los contextos son vulnerables y hay que estar conteniendo y siendo flexibles. Desde la Inspección, se hace hincapié en la ESI, los temas transversales y los emergentes, el desarrollo de capacidades fundamentales, atender a las prioridades pedagógicas provinciales, a que se trabaje integrado con otras áreas... Pero cuesta verlo reflejado en la práctica, tironea mucho lo deportivo en el nivel secundario y, a veces, termina siendo un fin y no un medio.

Cuando voy a las clases y hablo con los profesores de esto, están de acuerdo, pero después no se ve.

El mensaje es promover el desarrollo de capacidades que sean potenciadores para la vida del estudiante afuera de la escuela. Y poder estar a la altura para acompañar sus trayectorias reales que viven los chicos y chicas.

Es necesario reconocer que el modelo hegemónico de clase tradicional está agotado y que somos todos los miembros de la escuela los que debemos resignificarla, desde el compromiso, con prácticas más creativas e innovadoras, que centren el valor del cuerpo y el movimiento, en el contexto por el que atraviesan las nuevas culturas juveniles.

¿Por qué y para qué pensás que los docentes del Área creen que el espacio curricular de la Educación Física debe formar parte de la experiencia escolar de los adolescentes en este siglo XXI?

Por lo que te decía recién. La Educación Física en la escuela secundaria tiene que ser una práctica que trasciende lo escolar. Que pueda haber una elección consciente de prácticas

deportivas que se fomentan en términos culturales, que colaboren con el cuidado personal, el desenvolvimiento como ciudadanos, la convivencia en sociedad a partir del respeto, la tolerancia y el cuidado de sí mismo y de los otros.

El reclamo al Estado siempre está presente, por la provisión de la infraestructura y el material adecuado para las clases, y, para eso, uno no tiene demasiada respuesta, no hay recursos. Lo que hacemos es tomar decisiones de contexto en relación a los horarios y las propuestas, en función de las necesidades de la comunidad, promoviendo las actividades interdisciplinarias, como una manera de repensar la Educación Física.

¿Cuáles pensás que son los objetivos que se propone la Educación Física actual?

El objetivo siempre es promover la construcción de aprendizajes que sean significativos para la vida de los estudiantes, que sean contextualizados y que les den herramientas para construir su futuro, más allá de las adversidades que enfrenten.

Yo veo que los profesores intentan dar respuesta a los planteos de los estudiantes, de las familias y de la escuela, lo cual es una complejidad.

Pero se las rebuscan y lo hacen a su manera, realizan proyectos de acción con sus comunidades y así es como la actividad refuerza su sentido y supera algunas contradicciones.

El desafío de hoy, con la tecnología a la que nuestros estudiantes están acostumbrados, es la difícil tarea de lograr la participación entusiasta, a las prácticas motrices en Educación Física, cuando, en algunos casos, es la propia escuela la que la deja ver una desventaja real y también figurada, en relación con el valor y las demás asignaturas escolares.

Los equipos directivos pueden potenciar, pero también limitar la tarea.

¿Cuál pensás que es la contribución de la Educación Física con la construcción de la ciudadanía en el marco de la diversidad actual?

La Educación Física, en cada patio, tiene que dar aportes a la vida democrática, generar acciones para fomentar el buen desempeño social y el respeto y el cumplimiento de los reglamentos, por ejemplo, que después se transfiere a la vida social y vínculo con la comunidad.

La contribución de las escuelas de hoy es ser inclusivos, atender a la diversidad en las aulas heterogéneas y contener también.

¿Qué piensas en relación a su sentido ético – político, en el contexto de las actuales propuestas curriculares de la Escuela Secundaria?

Los docentes están posicionados entre dos paradigmas. Por un lado, la formación tradicionalista y, por otro, la de la actualidad y es una puja que se ve desde afuera y con las nuevas generaciones de profesores que ingresan al sistema.

Las propuestas curriculares son claras y flexibles. Lo que pensamos desde la Supervisión es colaborar desde este espacio curricular con los objetivos de la escuela secundaria actual.

Motivar para que no abandonen los estudios, para que puedan acceder a la universidad o para que tengan acceso a la vida laboral. Hay una gran tarea de sostenimiento.

¿Qué piensas en relación a la Educación Física, la cultura corporal y la adolescencia?

Este tema ocupa la agenda de la Educación Física en el nivel secundario porque es una etapa muy sensible. Los profesores no la tienen fácil, entre la diversidad de expresiones de la cultura corporal y de movimiento y la apropiación singular de los adolescentes considerando necesidades e intereses. Resulta necesario la revisión del área porque se observa una fuerte reproducción de los contenidos que nosotros llamamos tradicionales. Que puede ser la zona de confort del docente y hay que salir de ahí, generar el pensamiento crítico y reflexivo. Creo que es el nudo de contenidos en el nivel secundario.

Ya para cerrar la entrevista, ¿qué pensás en relación a la Educación Física escolar y su vinculación con otras organizaciones e instituciones sociales?

La Educación Física siempre está vinculada a los clubes, federaciones, municipios, áreas de salud. Se trata de trabajar mancomunadamente para generar espacios de integración con la comunidad. Es la única forma de generar acciones potentes; se terminó el trabajo solitario. Hay que entender eso y complementar los esfuerzos. Siempre en beneficio de los estudiantes, que son el norte de la tarea que realizamos; si no, no tendría sentido lo que hacemos.

Muchas gracias por tu participación sincera, muy amable.

A vos que te conozco y sé que compartimos la mirada.

Sí, claro que sí. Gracias.

A vos.

8.3 Narrativas

8.3.1 Narrativa 1

La intención es que narren el proceso individual en relación a la planificación escolar, antes, durante y después. Conceptualmente en que consiste para cada uno la idea de planificar y de dar clases, también, como articulan ambos momentos.

La idea de planificar es una parte muy importante, es una guía, no sólo para el mí, sino también para los directivos que tienen una herramienta para saber lo que se está dando ya sea para ver cómo se interactúa con otras áreas y con los grupos paralelos. Siento que es importante que en el caso que algún profesor tenga inconvenientes y deban faltar a dar sus clases, el suplente pueda continuar con lo que se está dado en el día a día de la clase, es decir, continuar el proceso del estudiante. La planificación es indispensable para la organización y profesionalización de la educación física. Nos permite seleccionar contenidos, estrategias, recursos, adaptados a cada contexto, institución, grupo y estudiante. Revaloriza la importancia del área y su transversalidad en la educación integral del sujeto, permitiendo evaluar los procesos de enseñanza y de aprendizaje, realizando los ajustes pertinentes.

También, permite dar cuenta de la incidencia de la educación física en el nivel secundario. Para poder realizarla de manera consciente creo necesario hacer el diagnóstico previo, analizando el contexto, los intereses de los estudiantes, conocer las necesidades acordes al desarrollo psicofísico según las edades y, obviamente, enmarcarse en los lineamientos curriculares de la provincia. A lo largo de mi carrera docente, cambié mi pensamiento en la planificación en relación al momento en el que me recibí. Siento que sigue cambiando constantemente, ya que la planificación es muy flexible a los cambios que se van presentando. La educación se va reinventando continuamente y los paradigmas van cambiando. Uno como docente, tiene que estar siempre abierto a estos cambios para poder brindar una educación de calidad a nuestros estudiantes. Digo que mi pensamiento acerca de la planificación fue cambiando, en relación a mis primeros años de docencia, porque al principio solo planificaba para cumplir con lo solicitado por mis directivos y algunas veces copiaba a otros colegas, de años anteriores. Luego, me enseñaron a utilizar el diseño curricular y comencé a ver la importancia de la planificación. Lo que debía dar en cada curso. Lo que no podía faltar en cuanto a aprendizajes y contenidos. Con el paso del tiempo fui entendiendo por qué planificar, para qué y cómo. Tuve muchas oportunidades de crecimiento profesional y la lectura me permitió ampliar mis conocimientos. Creo que el conocimiento te da poder para hacer buenas clases.

8.3.2 Narrativa 2



“PIENSO, LUEGO EXISTO ...”



“PLANIFICO.... LUEGO VOY A DAR CLASES...”

Comienzo este escrito con una analogía y recurriendo al humor, pero sin dejar de lado la seriedad de la temática y de este PROCESO tan clave para el hecho educativo.

Se me ocurren palabras asociadas que remiten a acciones para definir la palabra PLANIFICACION, éstas son PENSAR - DECIDIR – PREVEER – ANTICIPAR- PLANEAR – PROYECTAR; también surge fuertemente la palabra PROCESO ya que posee distintas etapas o pasos a seguir de manera estratégica y con una modalidad DINAMICA que permite un reajuste permanente de lo inicialmente proyectado.

Desde una perspectiva personal mi recorrido profesional me ha llevado a descubrir la importancia y la necesidad de esta tarea. A continuación, detallo mi proceso:

- A los comienzos Planificar era sólo cumplir un requerimiento administrativo, con contenidos y objetivos copiados directamente de las bases curriculares, sin detalles de evaluación, ni características generales del grupo clase y sin realizar evaluaciones diagnósticas de ningún tipo. **Una brecha enorme entre lo escrito y lo que realmente pasaba en el patio.**
- Luego empecé a “acercarme sigilosamente a los diseños curriculares” descubrí la “columna vertebral” de la Educación Física escolar, las prescripciones ministeriales como modos de acción entre lo que creía que debía acontecer en mis prácticas y los lineamientos propuestos.

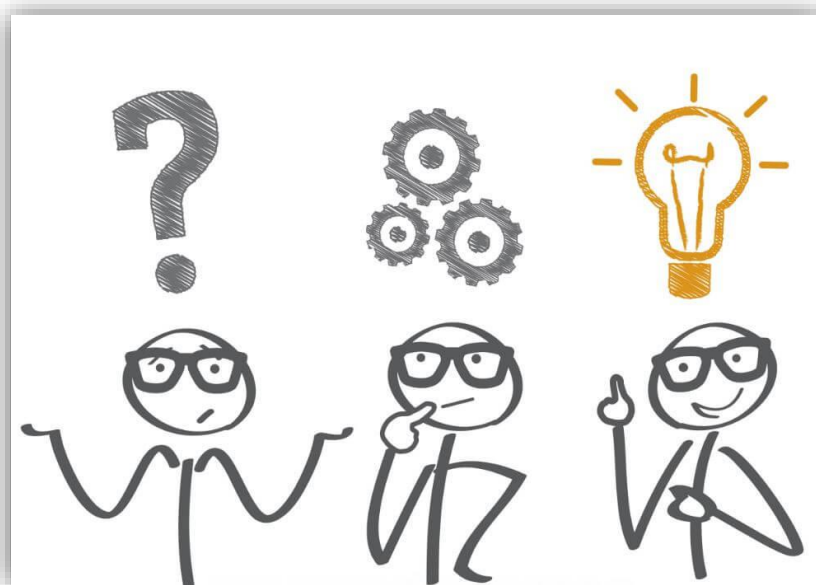
Ahora la mirada estaba en las bases curriculares. **¿y el patio? ¿Y los estudiantes?**

- Más tarde descubrí que éste proceso mental de planificar debía estar vinculado directamente con lo que pasaba realmente en mi escuela, en mi patio, con mis estudiantes. Que una lectura precisa de la realidad que año a año se presentaba, con las particularidades de cada grupo me llevaban a pensar las mejores estrategias para que ese plan de acción esté acorde a las necesidades e intereses de mis estudiantes y no a las mías.

Hoy sé que lo que escribo en un papel no siempre sucede, la planificación no es algo acabado, muchas veces escala, toma rumbos diferentes a lo pensado; ya que los estudiantes le imprimen su sello, se apropian de un aprendizaje y lo hacen crecer, lo recrean, lo conectan... solo es cuestión de brindarles espacio y motivarlos... generar posibilidad, brindar herramientas para que ellos descubran que pueden....

Otras veces lo planificado no logra esa vinculación con el estudiante y allí la mirada atenta para descubrir las posibles causas, evaluar y volver a decidir.

MI PROCESO DE PLANIFICAR



Lo resumo en ésta foto, el primer momento me genera mucha incertidumbre pensar el qué, cuál es la Educación Física que necesitan estos estudiantes, determinar línea de acción, buscar el camino, nuestro NORTE, los contenidos y aprendizajes pertinentes, lo que la Educación Física debería aportar en ese particular contexto, cuál es nuestra incidencia como docentes en ese estudiante...

¡¡¡¡TREMENDA RESPONSABILIDAD Y COMPROMISO!!!!

PENSAR Y DECIDIR...

Después vienen los Cómo: la segunda imagen; organizar el año escolar, elegir formatos, actividades, **PENSAR Y DECIDIR** de nuevo, modos de evaluar, recursos...

La tercera imagen casi se esfuma rápidamente ya que lo que registro en el papel queda sometido a cambios y modificaciones que me hacen volver todo el tiempo a la primera...

Y de nuevo **PENSAR Y DECIDIR...**

PLANIFICAR / DAR CLASES

Ambos términos ligados, relacionados e inherentes a nuestro cargo: **SER DOCENTE**

Si tuviera qué graficarlo con partes del cuerpo podría decir que el proceso de **PLANIFICAR** se localiza en la **MENTE** mientras que **DAR CLASES** pasa por el **CUERPO Y EL CORAZÓN**.

Mis primeros pasos en la tarea docente estuvieron teñidos de un legado posterior a la Salida del Profesorado donde había que revalorizar nuestra profesión entonces pensaba en lo **MACRO** a nivel institucional, la actividad era el centro y lo que priorizaba, hace tiempo descubrí que la **EDUCACION FISICA es VALIOSA** en sí misma y que el lugar dentro de una institución se lo construye desde lo **MICRO**, desde el contacto y la vinculación entre docente y estudiantes, desde la **CLASE**.

Me gusta pensar una Educación Física que circule, que trascienda, que brinde herramientas para la vida, que ofrezca experiencias significativas y que potencien el corazón no solo desde lo físico y fisiológico, sino también desde lo humano.

La especificidad como Docentes de Educación Física es el **MOVIMIENTO** y la vinculación directa con los **ESTUDIANTES**, hoy disfruto de eso y dar clases para mi es eso: **UN ENCUENTRO**.

Por último recorro a una imagen que me representa el Proceso de Planificar: tiene que ver con la tarea de **AMASAR** lleva consigo acciones que en paralelo me remiten a este proceso personal de planificar, pensar para quien va dirigido, elegir una receta, recrearla en función de lo que tengo y quiero, buscar ingredientes, pensar la mejor decoración, buscar más manos, esperar, confiar en el proceso y en el resultado, disfrutar del tiempo, determinar aciertos y desaciertos de este plan sin olvidar el condimento principal: el amor puesto en la tarea.



8.3.3 Narrativa 3

La intención es que narren el proceso individual en relación a la planificación escolar. antes, durante y después. Conceptualmente en que consiste para cada uno la idea de planificar y de dar clases, también, como articulan ambos momentos.

Planificar es significativo para mí porque me organiza y sirve de guía. Es un apoyo institucional y una fuente de información. La planificación es precisa para la organización y revalorización de la educación física. Es de importancia para el departamento de educación física, para poder aportar al desarrollo de capacidades fundamentales para la vida de los estudiantes. Permite integrar áreas de conocimiento a través de contenidos comunes. Posibilita la oportunidad de distinguir aprendizajes y contenidos, metodologías, tiempos y recursos, en relación al contexto de la institución.

Particularmente busco partir del diagnóstico del grupo y analizar sus fortalezas y debilidades. Pensar en las necesidades y en los intereses de los estudiantes.

Desde que comencé a dar clases hasta la actualidad, siento que pude evolucionar en el proceso de la planificación y la forma en la que puedo volcarla en las clases. La clase y la planificación son instancias que se entrelazan constantemente de manera flexible frente a lo que acontece en lo cotidiano.

Pretendo planificar y trabajar articuladamente con otros espacios curriculares y realizar proyectos integrales.

Intento que la evaluación sea formativa y de proceso, no solamente calificativa. Que tenga coherencia entre los propósitos, objetivos, propuestas y criterios de evaluación, instrumentos y rubricas. También en el uso del tiempo y el espacio.

En lo personal trato de adaptarme a los cambios de la actualidad, en busca de la calidad en las clases.

Para crecer en mi profesión intento mejorar el proceso de planificar, profundizar y clarificar mis intenciones pedagógicas. También incluir la ESI, el cuidado del cuerpo y la salud.

8.3.4 Narrativa 4

La intención es que narren el proceso individual en relación a la planificación escolar. antes, durante y después. Conceptualmente en que consiste para cada uno la idea de planificar y de dar clases, también, como articulan ambos momentos.

Considero que la planificación es necesaria para una mayor organización y para poder mantener un hilo conductor, para saber dónde estamos parados, pero a la vez debe ser flexible y permitir modificaciones, ya que en el día a día surgen situaciones que conllevan a un cambio de planes. Cada clase pienso que es importantísimo saber y planificar correctamente tanto la unidad didáctica como el plan anual. Lo pienso en relación al tiempo para organizarme.

Me doy cuenta que es importante para poder considerar aspectos pedagógicos que se pasan por alto, o que me doy cuenta después de la clase, pero sigo planificando siempre igual, improvisando un poco. Pienso en cual es el juego, que les va a gustar hacer, según los elementos que tengo y en ese sentido propongo la actividad. Luego le encuentro el significado respecto del contenido que se puede aplicar. Conozco a mis estudiantes, pero no registro sus necesidades e intereses, reconozco que las tengo en mi cabeza.

Cada año tengo interés en cambiar la forma de planificar, ampliarla, pero con el correr de los días termino haciendo el mismo proceso. Además, el equipo directivo suele cuestionar las clases sin fundamentar desde la educación física, lo hacen basándose en las expectativas que tienen para la matemática y la lengua o las ciencias.

En la actualidad no sigo planificando como al principio de la docencia, me he vuelto más concreto y prefiero detallar los contenidos que sé que puedo trabajar con el grupo que me toca, considero que el diagnóstico es fundamental antes de presentar dicha planificación a las instituciones. Se debe conocer al grupo primero, sobre todo cuando son nuevos alumnos. Creo que una nueva perspectiva de como planificar, es importante, saber cuál es el objetivo principal y que hay que tener en cuenta que no solo es un documento vacío sin significado.

8.3.5 Narrativa 5

La intención es que narren el proceso individual en relación a la planificación escolar. antes, durante y después. Conceptualmente en que consiste para cada uno la idea de planificar y de dar clases, también, como articulan ambos momentos.

Con respecto a la planificación considero que es el punto más débil de todos los profes y también el mío. Creo que si se hace una cuadrícula con fortalezas y debilidades sin dudar diría que dentro de las opciones más elegidas como debilidad sería la planificación. Llevo varios años en la docencia y aun visualizo la falta de interés, motivación y comprensión por hacer una correcta planificación para nuestras clases. Sería importante re pensar ya que para mí es fundamental y justifica indudablemente nuestra función como educadores y no como instructores deportivos.

No planifico, como en mis inicios, pero me cuestiono muchas cosas de las que hoy hago en clase. Siempre sentí que mi planificación nunca estaba completa u olvidaba algo que luego surgía en la didáctica. Me parece importante capacitarme en este tema, porque parte del no amigarse con la planificación es no saber y en actitud de ego, muchos colegas se niegan porque dicen saber. Hay que hacer autorreflexión todos y empezar a aprender lo nuevo, lo de estos tiempos. En ese punto quizás muchos de nosotros buscamos más claridad y dialogo cara a cara que nos guie ante este nuevo paradigma.

Creo que las actividades que se proponen durante la clase de Educación Física son dirigidas la mayor parte del tiempo, no dejando muchas posibilidades para que el estudiante: vivencie, experimente, explore, analice, reflexione y construya su propio aprendizaje. Se organiza el trabajo preferentemente en hileras o filas. Generalmente pienso primero el juego, el deporte, o la actividad que voy a realizar, y desde ahí encuentro el contenido, habilidad o competencia a estimular.

No registro los avances o dificultades de los aprendizajes de mis estudiantes, porque los observo durante la clase. Presto atención a la asistencia, la participación, el trabajo en equipo, la conducta. La evaluación es una instancia que permite calificar y suelo hacerla cada 4 o 5 clases. Tarto de flexibilizar los tiempos y los espacios.

8.4 Observaciones de clases

8.4.1 Escuela 1

Categorías de análisis

- **Desarrollo muy avanzado:** atiende plenamente al criterio de evaluación con total coherencia en el desarrollo de la propuesta.
- **Desarrollo avanzado:** atiende de forma elemental al criterio de evaluación con indirecta coherencia en el desarrollo de la propuesta.
- **Para profundizar:** no atiende al criterio de evaluación con coherencia en el desarrollo de la experiencia, lo que genera espacios para revisar en la propuesta.

Criterios	Desarrollo muy avanzado	Desarrollo avanzado	Para profundizar
En la clase, ¿se manifiesta un proceso de puesta en práctica de lo planificado?			
¿Se distingue con claridad el alcance pedagógico de la propuesta?	x		
¿El docente manifiesta el formato curricular en el que realiza la clase?	x		
En la clase, ¿hay claridad en el propósito educativo que se persigue?			
¿El docente manifiesta la intencionalidad educativa que persigue?		x	
¿Las acciones y las actividades propuestas generan ambientes de aprendizaje potentes y positivos?	x		
En la clase, ¿se observa diversidad de aprendizajes y contenidos?			
¿Considera temáticas transversales?		x	
¿Posibilita el desarrollo de habilidades motrices?	x		
¿Se presentan acorde al nivel formativo?	x		
¿Identifica y varía los formatos curriculares en sus propuestas?		x	
¿Tiene oportunidad de articular con más de un área de conocimiento?	x		
En la clase, ¿se observa un enfoque que atienda a la diversidad de estudiantes que componen el grupo clase?			
¿Presenta claridad y coherencia entre el perfil de estudiantes, el propósito que persigue y la metodología que utiliza?		x	
¿Genera voluntad de aprender?		x	
¿Potencia el compromiso de los estudiantes?		x	
En la clase, ¿se observan estrategias de motivación?			
¿Es original?		x	
¿Es creativa?		x	
¿Es flexible?	x		
¿Considera las necesidades educativas de sus estudiantes?		x	
En la clase, ¿se distingue una propuesta integrada?			

¿La participación motriz es preponderante?	x		
¿La propuesta didáctica se sostiene de manera coherente con las actividades, los juegos y las consignas presentados?	x		
¿La propuesta didáctica presenta un hilo conductor entre el inicio, el desarrollo y el cierre?	x		
En la clase, ¿se observa permanencia pedagógica?			
¿Las explicaciones de las consignas son claras?	x		
¿Su intencionalidad se indica en el desarrollo de los aprendizajes y los contenidos que se buscan promover?	x		
¿Establece intervenciones en función de las intencionalidades de enseñanza y de aprendizaje?	x		
¿Propone agrupamientos como variables didácticas?	x		
¿La clase presenta coherencia en la oportunidad de favorecer el desarrollo de capacidades fundamentales?			
¿Focaliza en el desarrollo de capacidades fundamentales?		x	
¿Puede distinguir una o más de una?		x	
¿Permite el vínculo con otros espacios curriculares?		x	
¿La clase genera evidencias de aprendizaje?			
¿Presenta evidencias concretas para evaluarla en sus diferentes etapas de desarrollo?		x	
¿Se logran identificar?		x	
¿La clase impacta significativamente en el aprendizaje de sus estudiantes?			
¿Logra fortalecer las trayectorias estudiantiles?	x		
¿Promueve interacciones entre pares y con el docente?		x	
¿Genera oportunidad de transferencia a nuevas situaciones?		x	
¿La clase prevé instancias de seguimiento y monitoreo con cortes evaluativos que valoren el alcance de los objetivos propuestos?			
¿Propone momentos evaluativos?		x	
¿Propone dispositivos de seguimiento y monitoreo?		x	
¿Explicita indicadores con criterios definidos en función de los objetivos?		x	
¿La clase genera espacios metacognitivos?			
¿Prevé oportunidades para propiciar estrategias de metacognición y validación con sus estudiantes?			
¿Propone instancias de retroalimentación?		x	
¿La clase presenta una oportuna utilización de los recursos? (tiempo-espacio-materiales)			
¿Guarda relación con los aprendizajes y los contenidos propuestos?	x		
¿Presentan coherencia con el plazo temporal en el que se proponen los objetivos de la clase?	x		
¿Asigna variaciones de espacios y tiempos para el aprendizaje?		x	
¿Considera la disponibilidad de los materiales y los recursos que selecciona para la propuesta?	x		
¿La clase visibiliza la presencia de acuerdos?			
¿En relación a la convivencia escolar?		x	

¿En relación a la participación?		x	
¿En torno de la dinámica de trabajo?		x	
¿En torno de la evaluación?		x	

8.4.2 Escuela 2

Criterios	Desarrollo muy avanzado	Desarrollo avanzado	Para profundizar
En la clase, ¿se manifiesta un proceso de puesta en práctica de lo planificado?			
¿Se distingue con claridad el alcance pedagógico de la propuesta?	x		
¿El docente manifiesta el formato curricular en el que realiza la clase?	x		
En la clase, ¿hay claridad en el propósito educativo que se persigue?			
¿El docente manifiesta la intencionalidad educativa que persigue?	x		
¿Las acciones y las actividades propuestas generan ambientes de aprendizaje potentes y positivos?	x		
En la clase, ¿se observa diversidad de aprendizajes y contenidos?			
¿Considera temáticas transversales?	x		
¿Posibilita el desarrollo de habilidades motrices?	x		
¿Se presentan acorde al nivel formativo?	x		
¿Identifica y varía los formatos curriculares en sus propuestas?	x		
¿Tiene oportunidad de articular con más de un área de conocimiento?	x		
En la clase, ¿se observa un enfoque que atienda a la diversidad de estudiantes que componen el grupo clase?			
¿Presenta claridad y coherencia entre el perfil de estudiantes, el propósito que persigue y la metodología que utiliza?	x		
¿Genera voluntad de aprender?	x		
¿Potencia el compromiso de los estudiantes?	x		
En la clase, ¿se observan estrategias de motivación?			
¿Es original?	x		
¿Es creativa?	x		
¿Es flexible?	x		
¿Considera las necesidades educativas de sus estudiantes?	x		
En la clase, ¿se distingue una propuesta integrada?			
¿La participación motriz es preponderante?	x		
¿La propuesta didáctica se sostiene de manera coherente con las actividades, los juegos y las consignas presentados?	x		
¿La propuesta didáctica presenta un hilo conductor entre el inicio, el desarrollo y el cierre?	x		
En la clase, ¿se observa permanencia pedagógica?			
¿Las explicaciones de las consignas son claras?	x		

¿Su intencionalidad se indica en el desarrollo de los aprendizajes y los contenidos que se buscan promover?	x		
¿Establece intervenciones en función de las intencionalidades de enseñanza y de aprendizaje?	x		
¿Propone agrupamientos como variables didácticas?	x		
¿La clase presenta coherencia en la oportunidad de favorecer el desarrollo de capacidades fundamentales?			
¿Focaliza en el desarrollo de capacidades fundamentales?			x
¿Puede distinguir una o más de una?			x
¿Permite el vínculo con otros espacios curriculares?	x		
¿La clase genera evidencias de aprendizaje?			
¿Presenta evidencias concretas para evaluarla en sus diferentes etapas de desarrollo?			x
¿Se logran identificar?			x
¿La clase impacta significativamente en el aprendizaje de sus estudiantes?			
¿Logra fortalecer las trayectorias estudiantiles?	x		
¿Promueve interacciones entre pares y con el docente?			x
¿Genera oportunidad de transferencia a nuevas situaciones?			x
¿La clase prevé instancias de seguimiento y monitoreo con cortes evaluativos que valoren el alcance de los objetivos propuestos?			
¿Propone momentos evaluativos?	x		
¿Propone dispositivos de seguimiento y monitoreo?	x		
¿Explicita indicadores con criterios definidos en función de los objetivos?			x
¿La clase genera espacios metacognitivos?			
¿Prevé oportunidades para propiciar estrategias de metacognición y validación con sus estudiantes?			x
¿Propone instancias de retroalimentación?	x		
¿La clase presenta una oportuna utilización de los recursos? (tiempo-espacio-materiales)			
¿Guarda relación con los aprendizajes y contenidos propuestos?	x		
¿Presenta coherencia con el plazo temporal en el que se proponen objetivos de la clase?	x		
¿Asigna variaciones de espacios y tiempos para el aprendizaje?			x
¿Considera la disponibilidad en los materiales y recursos que selecciona para la propuesta?	x		
¿La clase visibiliza la presencia de acuerdos?			
¿En relación a la convivencia escolar?	x		
¿En relación a la participación?	x		
¿En torno de la dinámica de trabajo?	x		
¿En torno de la evaluación?	x		

8.4.3 Escuela 3

Criterios	Desarrollo muy avanzado	Desarrollo avanzado	Para profundizar
En la clase, ¿se manifiesta un proceso de puesta en práctica de lo planificado?			
¿Se distingue con claridad el alcance pedagógico de la propuesta?	x		
¿El docente manifiesta el formato curricular en el que realiza la clase?	x		
En la clase, ¿hay claridad en el propósito educativo que se persigue?			
¿El docente manifiesta la intencionalidad educativa que persigue?		x	
¿Las acciones y las actividades propuestas generan ambientes de aprendizaje potentes y positivos?	x		
En la clase, ¿se observa diversidad de aprendizajes y contenidos?			
¿Considera temáticas transversales?		x	
¿Posibilita el desarrollo de habilidades motrices?	x		
¿Se presentan acorde al nivel formativo?	x		
¿Identifica y varía los formatos curriculares en sus propuestas?		x	
¿Tiene oportunidad de articular con más de un área de conocimiento?	x		
En la clase, ¿se observa un enfoque que atienda a la diversidad de estudiantes que componen el grupo clase?			
¿Presenta claridad y coherencia entre el perfil de estudiantes, el propósito que persigue y la metodología que utiliza?	x		
¿Genera voluntad de aprender?		x	
¿Potencia el compromiso de los estudiantes?		x	
En la clase, ¿se observan estrategias de motivación?			
¿Es original?		x	
¿Es creativa?	x		
¿Es flexible?	x		
¿Considera las necesidades educativas de sus estudiantes?	x		
En la clase, ¿se distingue una propuesta integrada?			
¿La participación motriz es preponderante?	x		
¿La propuesta didáctica se sostiene de manera coherente con las actividades, juegos y consignas presentadas?	x		
¿La propuesta didáctica presenta un hilo conductor entre el inicio, el desarrollo y el cierre?	x		
En la clase, ¿se observa permanencia pedagógica?			
¿Las explicaciones de las consignas son claras?	x		
¿Su intencionalidad se indica en el desarrollo de los aprendizajes y los contenidos que se buscan promover?	x		

¿Establece intervenciones en función de las intencionalidades de enseñanza y de aprendizaje?	x		
¿Propone agrupamientos como variables didácticas?	x		
¿La clase presenta coherencia en la oportunidad de favorecer el desarrollo de capacidades fundamentales?			
¿Focaliza en el desarrollo de capacidades fundamentales?	x		
¿Puede distinguir una o más de una?	x		
¿Permite el vínculo con otros espacios curriculares?	x		
¿La clase genera evidencias de aprendizaje?			
¿Presenta evidencias concretas para evaluarla en sus diferentes etapas de desarrollo?			x
¿Se logran identificar?			x
¿La clase impacta significativamente en el aprendizaje de sus estudiantes?			
¿Logra fortalecer las trayectorias estudiantiles?	x		
¿Promueve interacciones entre pares y con el docente?	x		
¿Genera oportunidad de transferencia a nuevas situaciones?	x		
¿La clase prevé instancias de seguimiento y monitoreo con cortes evaluativos que valoren el alcance de los objetivos propuestos?			
¿Propone momentos evaluativos?			x
¿Propone dispositivos de seguimiento y monitoreo?			x
¿Explicita indicadores con criterios definidos en función de los objetivos?			x
¿La clase genera espacios metacognitivos?			
¿Prevé oportunidades para propiciar estrategias de metacognición y validación con sus estudiantes?			x
¿Propone instancias de retroalimentación?			x
¿La clase presenta una oportuna utilización de los recursos? (tiempo-espacio-materiales)			
¿Guarda relación con los aprendizajes y los contenidos propuestos?	x		
¿Presentan coherencia con el plazo temporal en el que se proponen objetivos de la clase?	x		
¿Asigna variaciones de espacios y tiempos para el aprendizaje?			x
¿Considera la disponibilidad en los materiales y recursos que selecciona para la propuesta?	x		
¿La clase visibiliza la presencia de acuerdos?			
¿En relación a la convivencia escolar?			x
¿En relación a la participación?			x
¿En torno de la dinámica de trabajo?			x
¿En torno de la evaluación?			x

8.4.4 Escuela 4

Criterios	Desarrollo muy avanzado	Desarrollo avanzado	Para profundizar
En la clase, ¿se manifiesta un proceso de puesta en práctica de lo planificado?			
¿Se distingue con claridad el alcance pedagógico de la propuesta?		x	
¿El docente manifiesta el formato curricular en el realiza la clase?		x	
En la clase, ¿hay claridad en el propósito educativo que se persigue?			
¿El docente manifiesta la intencionalidad educativa que persigue?		x	
¿Las acciones y las actividades propuestas generan ambientes de aprendizaje potentes y positivos?		x	
En la clase, ¿se observa diversidad de aprendizajes y contenidos?			
¿Considera temáticas transversales?			
¿Posibilita el desarrollo de habilidades motrices?		x	
¿Se presentan acorde al nivel formativo?		x	
¿Identifica y varía los formatos curriculares en sus propuestas?			
¿Tiene oportunidad de articular con más de un área de conocimiento?			
En la clase, ¿se observa un enfoque que atienda a la diversidad de estudiantes que componen el grupo clase?			
¿Presenta claridad y coherencia entre el perfil de estudiantes, el propósito que persigue y la metodología que utiliza?		x	
¿Genera voluntad de aprender?		x	
¿Potencia el compromiso de los estudiantes?		x	
En la clase, ¿se observan estrategias de motivación?			
¿Es original?		x	
¿Es creativa?		x	
¿Es flexible?		x	
¿Considera las necesidades educativas de sus estudiantes?		x	
En la clase, ¿se distingue una propuesta integrada?			
¿La participación motriz es preponderante?	x		
¿La propuesta didáctica se sostiene de manera coherente con las actividades, juegos y consignas presentadas?		x	
¿La propuesta didáctica presenta un hilo conductor entre el inicio, el desarrollo y el cierre?		x	
En la clase, ¿se observa permanencia pedagógica?			
¿Las explicaciones de las consignas son claras?	x		
¿Su intencionalidad se indica en el desarrollo de los aprendizajes y los contenidos que se buscan promover?		x	

¿Establece intervenciones en función de las intencionalidades de enseñanza y de aprendizaje?		x	
¿Propone agrupamientos como variables didácticas?		x	
¿La clase presenta coherencia en la oportunidad de favorecer el desarrollo de capacidades fundamentales?			
¿Focaliza en el desarrollo de capacidades fundamentales?		x	
¿Puede distinguir una o más de una?		x	
¿Permite el vínculo con otros espacios curriculares?		x	
¿La clase genera evidencias de aprendizaje?			
¿Presenta evidencias concretas para evaluarla en sus diferentes etapas de desarrollo?		x	
¿Se logran identificar?		x	
¿La clase impacta significativamente en el aprendizaje de sus estudiantes?			
¿Logra fortalecer las trayectorias estudiantiles?		x	
¿Promueve interacciones entre pares y con el docente?		x	
¿Genera oportunidad de transferencia a nuevas situaciones?		x	
¿La clase prevé instancias de seguimiento y monitoreo con cortes evaluativos que valoren el alcance de los objetivos propuestos?			
¿Propone momentos evaluativos?		x	
¿Propone dispositivos de seguimiento y monitoreo?		x	
¿Explicita indicadores con criterios definidos en función de los objetivos?		x	
¿La clase genera espacios metacognitivos?			
¿Prevé oportunidades para propiciar estrategias de metacognición y validación con sus estudiantes?		x	
¿Propone instancias de retroalimentación?		x	
¿La clase presenta una oportuna utilización de los recursos? (tiempo-espacio-materiales)			
¿Guarda relación con los aprendizajes y contenidos propuestos?		x	
¿Presentan coherencia con el plazo temporal en el que se proponen objetivos de la clase?		x	
¿Asigna variaciones de espacios y tiempos para el aprendizaje?		x	
¿Considera la disponibilidad en los materiales y recursos que selecciona para la propuesta?		x	
¿La clase visibiliza la presencia de acuerdos?			
¿En relación a la convivencia escolar?		x	
¿En relación a la participación?		x	
¿En torno de la dinámica de trabajo?		x	
¿En torno de la evaluación?		x	

8.4.5 Escuela 5

Criterios	Desarrollo muy avanzado	Desarrollo avanzado	Para profundizar
En la clase, ¿se manifiesta un proceso de puesta en práctica de lo planificado?			
¿Se distingue con claridad el alcance pedagógico de la propuesta?		x	
¿El docente manifiesta el formato curricular en el realiza la clase?		x	
En la clase, ¿hay claridad en el propósito educativo que se persigue?			
¿El docente manifiesta la intencionalidad educativa que persigue?		x	
¿Las acciones y las actividades propuestas generan ambientes de aprendizaje potentes y positivos?		x	
En la clase, ¿se observa diversidad de aprendizajes y contenidos?			
¿Considera temáticas transversales?		x	
¿Posibilita el desarrollo de habilidades motrices?	x		
¿Se presentan acorde al nivel formativo?		x	
¿Identifica y varía los formatos curriculares en sus propuestas?		x	
¿Tiene oportunidad de articular con más de un área de conocimiento?		x	
En la clase, ¿se observa un enfoque que atienda a la diversidad de estudiantes que componen el grupo clase?			
¿Presenta claridad y coherencia entre el perfil de estudiantes, el propósito que persigue y la metodología que utiliza?		x	
¿Genera voluntad de aprender?		x	
¿Potencia el compromiso de los estudiantes?		x	
En la clase, ¿se observan estrategias de motivación?			
¿Es original?		x	
¿Es creativa?		x	
¿Es flexible?		x	
¿Considera las necesidades educativas de sus estudiantes?		x	
En la clase, ¿se distingue una propuesta integrada?			
¿La participación motriz es preponderante?	x		
¿La propuesta didáctica se sostiene de manera coherente con las actividades, los juegos y las consignas presentados?		x	
¿La propuesta didáctica presenta un hilo conductor entre el inicio, el desarrollo y el cierre?		x	
En la clase, ¿se observa permanencia pedagógica?			
¿Las explicaciones de las consignas son claras?	x		

¿Su intencionalidad se indica en el desarrollo de los aprendizajes y los contenidos que se buscan promover?			x
¿Establece intervenciones en función de las intencionalidades de enseñanza y de aprendizaje?			x
¿Propone agrupamientos como variables didácticas?			x
¿La clase presenta coherencia en la oportunidad de favorecer el desarrollo de capacidades fundamentales?			
¿Focaliza en el desarrollo de capacidades fundamentales?			x
¿Puede distinguir una o más de una?			x
¿Permite el vínculo con otros espacios curriculares?			x
¿La clase genera evidencias de aprendizaje?			
¿Presenta evidencias concretas para evaluarla en sus diferentes etapas de desarrollo?			x
¿Se logran identificar?			x
¿La clase impacta significativamente en el aprendizaje de sus estudiantes?			
¿Logra fortalecer las trayectorias estudiantiles?			x
¿Promueve interacciones entre pares y con el docente?			x
¿Genera oportunidad de transferencia a nuevas situaciones?			x
¿La clase prevé instancias de seguimiento y monitoreo con cortes evaluativos que valoren el alcance de los objetivos propuestos?			
¿Propone momentos evaluativos?			x
¿Propone dispositivos de seguimiento y monitoreo?			x
¿Explicita indicadores con criterios definidos en función de los objetivos?			x
¿La clase genera espacios metacognitivos?			
¿Prevé oportunidades para propiciar estrategias de metacognición y validación con sus estudiantes?			x
¿Propone instancias de retroalimentación?			x
¿La clase presenta una oportuna utilización de los recursos? (tiempo-espacio-materiales)			
¿Guarda relación con los aprendizajes y contenidos propuestos?			x
¿Presentan coherencia con el plazo temporal en el que se proponen objetivos de la clase?			x
¿Asigna variaciones de espacios y tiempos para el aprendizaje?			x
¿Considera la disponibilidad en los materiales y recursos que selecciona para la propuesta?			x
¿La clase visibiliza la presencia de acuerdos?			
¿En relación a la convivencia escolar?			x
¿En relación a la participación?		x	
¿En torno de la dinámica de trabajo?		x	
¿En torno de la evaluación?			x

8.5 Análisis de planificaciones

8.5.1 Escuela 1

Categorías de análisis:

- 1- **Desarrollo muy avanzado:** atiende con claridad al aspecto que se considera; se encuentra expresado y desarrollado en la planificación con total coherencia.
- 2- **Desarrollo avanzado:** refiere al aspecto que considera; se encuentra expresado y desarrollado en la planificación y mantiene mayormente la coherencia.
- 3- **Desarrollo poco avanzado:** no expresa el aspecto, pero lo considera de manera indirecta, por lo que puede ajustarse y desarrollarse con coherencia.
- 4- **Desarrollo escaso:** no considera el aspecto, por lo que no se encuentra expresado en la planificación.

Aspectos a considerar	Indicadores	Categoría de Análisis 1/2/3/4			
		1	2	3	4
Diseño	Su enfoque es direccional articulando la situación inicial con la situación objetivo (normativo)		x		
	Determina el medio a utilizar para darle cumplimiento (normativo)		x		
	Especifica el tiempo y espacio para lograrlo (normativo)		x		
	Su enfoque es flexible, estableciendo un margen para realizar ajustes sensibles ante las situacionales que emergen (estratégico).		x		
	Contempla oportunidad para decidir y realizar cambios que mantengan la viabilidad (estratégico).		x		
	Propone revisiones y ajustes periódicos (estratégico).				x
Contextualización	Fundamenta y caracteriza el contexto escolar. Considera intereses de la comunidad educativa.		x		
	Identifica diagnósticos de grupo. Contempla las particularidades del grupo clase.		x		
	Expresa estrategias acordes a grupo clase.		x		
	Establece espacio para la revisión de ajustes.		x		
	Considera las necesidades educativas de los estudiantes.		x		
Propósitos e Intencionalidades	Contempla la estructura del diseño curricular.	x			
	Identifica las finalidades formativas del nivel.	x			
	Considera el desarrollo de capacidades fundamentales	x			
	Enunciación clara y precisa		x		
	Se articulan con los objetivos PEI y con las metas Institucionales	x			
	Enuncia con claridad el alcance pedagógico de la propuesta		x		
Selección de los Aprendizajes y contenidos que se abordarán.	Presenta coherencia con las prescripciones de los diseños curriculares, las prioridades del PEI y los itinerarios previstos en la planificación.		x		
	Permiten identificar la centralidad de la propuesta		x		
	Propone una integración oportuna en el proceso de puesta en práctica de lo planificado, permitiendo construir aprendizajes significativos y relevantes para los estudiantes.		x		
	Construyen redes de contenidos articulados con otros espacios curriculares		x		
	Propone secuenciación, complejidad creciente y temporalización de los aprendizajes y contenidos establecidos para cada grupo clase.		x		
Selección, especificación y organización de los	Contempla diversidad de aprendizajes y contenidos.		x		
	Articula con el desarrollo de capacidades fundamentales.		x		
	Propone vínculos de colaboración e intercambio de experiencias con otros espacios				x

aprendizajes y contenidos	Se articula con más de un área de conocimiento			x	
	Considera temáticas transversales			x	
Definición de los objetivos.	Enuncia y contempla los logros que se esperan de los estudiantes.		x		
	Presentan coherencia con el plazo temporal en el que se proponen		x		
	Se enuncian de manera clara y precisa como procesos y no como resultados acabados.		x		
Diseño de las actividades, la definición de los formatos pedagógicos y los recursos	Propone actividades lúdicas pensadas en su potencialidad de generar ambientes de aprendizaje potentes y positivos.		x		
	Identifica continuidad didáctica y diversidad sobre lo que se profundiza, o se complejiza.		x		
	Prevé oportunidades para propiciar estrategias de metacognición y validación con sus estudiantes.			x	
	Considera los agrupamientos como variables didácticas			x	
	Asigna variaciones de espacios y tiempos para el aprendizaje.			x	
	Establece intervenciones en función de las intencionalidades de enseñanza y de aprendizaje			x	
	Plantea propuesta que atiendan a la diversidad de estudiantes que componen el grupo clase			x	
	Distingue variedad de formatos curriculares con sentido didáctico		x		
	Identifica los materiales y recursos que selecciona para la propuesta. Manifiesta su disponibilidad.		x		
	Prevé tiempos didácticos en busca de promover procesos y aprendizajes estables y duraderos.		x		
Monitoreo y evaluación	Propone cortes de monitoreo y proceso. Prevé instancias de retroalimentación.		x		
	Define instrumentos, criterios e indicadores que va a valorar en relación a los aprendizajes y contenidos que busca promover.		x		
	Define evidencias de aprendizaje que va a considerar, cuándo y cómo las va a obtener.			x	
	Permite identificar instancias de proceso en torno a los aprendizajes alcanzados y los que necesitan ajustar			x	
	Identifica quien evalúa (Auto- Hetero- Co- Meta evaluación). Identifica cuando y para que, se evalúa			x	
	Propone evaluar las interacciones entre las intervenciones docentes y de estudiantes				x
	Propone oportunidad para evaluar la propuesta				x
Acuerdos registrados	Identifica aquellos relacionados al abordaje didáctico con perspectiva institucional			x	
	Identifica específicos del área, en torno al abordaje pedagógico, las estrategias y la evaluación			x	
	Plantea intencionalidades en torno al aporte del área para favorecer la convivencia escolar		x		
Bibliografía	Establece bibliografía de base y complementaria, acorde a la propuesta.				x
Síntesis		4	30	14	3

8.5.2 Escuela 2

Aspectos a considerar	Indicadores	Categoría de Análisis			
		1	2	3	4
Diseño	Su enfoque es direccional articulando la situación inicial con la situación objetivo (normativo)		x		
	Determina el medio a utilizar para darle cumplimiento (normativo)		x		
	Especifica el tiempo y espacio para lograrlo (normativo)	x			
	Su enfoque es flexible, estableciendo un margen para realizar ajustes sensibles ante las situacionales que emergen (estratégico).		x		
	Contempla oportunidad para decidir y realizar cambios que mantengan la viabilidad (estratégico).			x	
	Propone revisiones y ajustes periódicos (estratégico).			x	
Contextualización	Fundamenta y caracteriza el contexto escolar. Considera intereses de la comunidad educativa.		x		
	Identifica diagnósticos de grupo. Contempla las particularidades del grupo clase.	x			
	Expresa estrategias acordes a grupo clase.			x	
	Establece espacio para la revisión de ajustes.			x	
	Considera las necesidades educativas de los estudiantes.	x			
Propósitos e Intencionalidades	Contempla la estructura del diseño curricular.	x			
	Identifica las finalidades formativas del nivel.		x		
	Considera el desarrollo de capacidades fundamentales		x		
	Enunciación clara y precisa		x		
	Se articulan con los objetivos PEI y con las metas Institucionales	x			
	Enuncia con claridad el alcance pedagógico de la propuesta		x		
Selección de los Aprendizajes y contenidos que se abordarán.	Presenta coherencia con las prescripciones de los diseños curriculares, las prioridades del PEI y los itinerarios previstos en la planificación.	x			
	Permiten identificar la centralidad de la propuesta	x			
	Propone una integración oportuna en el proceso de puesta en práctica de lo planificado, permitiendo construir aprendizajes significativos y relevantes para los estudiantes.		x		
	Construyen redes de contenidos articulados con otros espacios curriculares	x			
	Propone secuenciación, complejidad creciente y temporalización de los aprendizajes y contenidos establecidos para cada grupo clase.	x			
Selección, especificación y organización de los aprendizajes y contenidos	Contempla diversidad de aprendizajes y contenidos.	x			
	Articula con el desarrollo de capacidades fundamentales.		x		
	Propone vínculos de colaboración e intercambio de experiencias con otros espacios	x			
	Se articula con más de un área de conocimiento	x			
	Considera temáticas transversales		x		
	Enuncia y contempla los logros que se esperan de los estudiantes.	x			

Definición de los objetivos.	Presentan coherencia con el plazo temporal en el que se proponen	x			
	Se enuncian de manera clara y precisa como procesos y no como resultados acabados.			x	
Diseño de las actividades, la definición de los formatos pedagógicos y los recursos	Propone actividades lúdicas pensadas en su potencialidad de generar ambientes de aprendizaje potentes y positivos.		x		
	Identifica continuidad didáctica y diversidad sobre lo que se profundiza, o se complejiza.			x	
	Prevé oportunidades para propiciar estrategias de metacognición y validación con sus estudiantes.			x	
	Considera los agrupamientos como variables didácticas			x	
	Asigna variaciones de espacios y tiempos para el aprendizaje.		x		
	Establece intervenciones en función de las intencionalidades de enseñanza y de aprendizaje			x	
	Plantea propuesta que atiendan a la diversidad de estudiantes que componen el grupo clase			x	
	Distingue variedad de formatos curriculares con sentido didáctico		x		
	Identifica los materiales y recursos que selecciona para la propuesta. Manifiesta su disponibilidad.		x		
	Prevé tiempos didácticos en busca de promover procesos y aprendizajes estables y duraderos.		x		
Monitoreo y evaluación	Propone cortes de monitoreo y proceso. Prevé instancias de retroalimentación.				x
	Define instrumentos, criterios e indicadores que va a valorar en relación a los aprendizajes y contenidos que busca promover.			x	
	Define evidencias de aprendizaje que va a considerar, cuándo y cómo las va a obtener.				x
	Permite identificar instancias de proceso en torno a los aprendizajes alcanzados y los que necesitan ajustar				x
	Identifica quien evalúa (Auto- Hetero- Co- Meta evaluación). Identifica cuando y para que, se evalúa				x
	Propone evaluar las interacciones entre las intervenciones docentes y de estudiantes				x
	Propone oportunidad para evaluar la propuesta				x
Acuerdos registrados	Identifica aquellos relacionados al abordaje didáctico con perspectiva institucional		x		
	Identifica específicos del área, en torno al abordaje pedagógico, las estrategias y la evaluación		x		
	Plantea intencionalidades en torno al aporte del área para favorecer la convivencia escolar			x	
En cuanto a la bibliografía	Establece bibliografía de base y complementaria, acorde a la propuesta.			x	
Síntesis de la propuesta		14	18	13	6

8.5.3 Escuela 3

Aspectos a considerar	Indicadores	Categoría de Análisis 1/2/3/4			
Diseño	Su enfoque es direccional articulando la situación inicial con la situación objetivo (normativo)			x	
	Determina el medio a utilizar para darle cumplimiento (normativo)			x	
	Especifica el tiempo y espacio para lograrlo (normativo)			x	
	Su enfoque es flexible, estableciendo un margen para realizar ajustes sensibles ante las situacionales que emergen (estratégico).			x	
	Contempla oportunidad para decidir y realizar cambios que mantengan la viabilidad (estratégico).			x	
	Propone revisiones y ajustes periódicos (estratégico).			x	
Contextualización	Fundamenta y caracteriza el contexto escolar. Considera intereses de la comunidad educativa.		x		
	Identifica diagnósticos de grupo. Contempla las particularidades del grupo clase.		x		
	Expresa estrategias acordes a grupo clase.		x		
	Establece espacio para la revisión de ajustes.		x		
	Considera las necesidades educativas de los estudiantes.		x		
Propósitos e Intencionalidades	Contempla la estructura del diseño curricular.	x			
	Identifica las finalidades formativas del nivel.	x			
	Considera el desarrollo de capacidades fundamentales	x			
	Enunciación clara y precisa		x		
	Se articulan con los objetivos PEI y con las metas Institucionales	x			
	Enuncia con claridad el alcance pedagógico de la propuesta		x		
Selección de los Aprendizajes y contenidos que se abordarán.	Presenta coherencia con las prescripciones de los diseños curriculares, las prioridades del PEI y los itinerarios previstos en la planificación.		x		
	Permiten identificar la centralidad de la propuesta		x		
	Propone una integración oportuna en el proceso de puesta en práctica de lo planificado, permitiendo construir aprendizajes significativos y relevantes para los estudiantes.		x		
	Construyen redes de contenidos articulados con otros espacios curriculares		x		
	Propone secuenciación, complejidad creciente y temporalización de los aprendizajes y contenidos establecidos para cada grupo clase.		x		
Selección, especificación y organización de los aprendizajes y contenidos	Contempla diversidad de aprendizajes y contenidos.		x		
	Articula con el desarrollo de capacidades fundamentales.		x		
	Propone vínculos de colaboración e intercambio de experiencias con otros espacios			x	
	Se articula con más de un área de conocimiento			x	
	Considera temáticas transversales			x	
Definición de los objetivos.	Enuncia y contempla los logros que se esperan de los estudiantes.		x		
	Presentan coherencia con el plazo temporal en el que se proponen		x		
	Se enuncian de manera clara y precisa como procesos y no como resultados acabados.		x		

Diseño de las actividades, la definición de los formatos pedagógicos y los recursos	Propone actividades lúdicas pensadas en su potencialidad de generar ambientes de aprendizaje potentes y positivos.		x		
	Identifica continuidad didáctica y diversidad sobre lo que se profundiza, o se complejiza.		x		
	Prevé oportunidades para propiciar estrategias de metacognición y validación con sus estudiantes.			x	
	Considera los agrupamientos como variables didácticas			x	
	Asigna variaciones de espacios y tiempos para el aprendizaje.			x	
	Establece intervenciones en función de las intencionalidades de enseñanza y de aprendizaje			x	
	Plantea propuesta que atiendan a la diversidad de estudiantes que componen el grupo clase			x	
	Distingue variedad de formatos curriculares con sentido didáctico		x		
	Identifica los materiales y recursos que selecciona para la propuesta. Manifiesta su disponibilidad.		x		
	Prevé tiempos didácticos en busca de promover procesos y aprendizajes estables y duraderos.		x		
Monitoreo y evaluación	Propone cortes de monitoreo y proceso. Prevé instancias de retroalimentación.		x		
	Define instrumentos, criterios e indicadores que va a valorar en relación a los aprendizajes y contenidos que busca promover.		x		
	Define evidencias de aprendizaje que va a considerar, cuándo y cómo las va a obtener.			x	
	Permite identificar instancias de proceso en torno a los aprendizajes alcanzados y los que necesitan ajustar			x	
	Identifica quien evalúa (Auto- Hetero- Co- Meta evaluación). Identifica cuando y para que, se evalúa			x	
	Propone evaluar las interacciones entre las intervenciones docentes y de estudiantes				x
	Propone oportunidad para evaluar la propuesta				x
Acuerdos registrados	Identifica aquellos relacionados al abordaje didáctico con perspectiva institucional			x	
	Identifica específicos del área, en torno al abordaje pedagógico, las estrategias y la evaluación			x	
	Plantea intencionalidades en torno al aporte del área para favorecer la convivencia escolar		x		
Bibliografía	Establece bibliografía de base y complementaria, acorde a la propuesta.				x
Síntesis de la propuesta		4	25	19	3

8.5.4 Escuela 4

Aspectos a considerar	Indicadores	Categoría de Análisis 1/2/3/4			
Diseño	Su enfoque es direccional articulando la situación inicial con la situación objetivo (normativo)		x		
	Determina el medio a utilizar para darle cumplimiento (normativo)		x		
	Especifica el tiempo y espacio para lograrlo (normativo)		x		
	Su enfoque es flexible, estableciendo un margen para realizar ajustes sensibles ante las situacionales que emergen (estratégico).			x	
	Contempla oportunidad para decidir y realizar cambios que mantengan la viabilidad (estratégico).			x	
	Propone revisiones y ajustes periódicos (estratégico).				x
Contextualización	Fundamenta y caracteriza el contexto escolar. Considera intereses de la comunidad educativa.				x
	Identifica diagnósticos de grupo. Contempla las particularidades del grupo clase.				x
	Expresa estrategias acordes a grupo clase.				x
	Establece espacio para la revisión de ajustes.				x
	Considera las necesidades educativas de los estudiantes.			x	
Propósitos e Intencionalidades	Contempla la estructura del diseño curricular.			x	
	Identifica las finalidades formativas del nivel.				x
	Considera el desarrollo de capacidades fundamentales				x
	Enunciación clara y precisa			x	
	Se articulan con los objetivos PEI y con las metas Institucionales				x
	Enuncia con claridad el alcance pedagógico de la propuesta			x	
Selección de los Aprendizajes y contenidos que se abordarán.	Presenta coherencia con las prescripciones de los diseños curriculares, las prioridades del PEI y los itinerarios previstos en la planificación.			x	
	Permiten identificar la centralidad de la propuesta			x	
	Propone una integración oportuna en el proceso de puesta en práctica de lo planificado, permitiendo construir aprendizajes significativos y relevantes para los estudiantes.			x	
	Construyen redes de contenidos articulados con otros espacios curriculares				x
	Propone secuenciación, complejidad creciente y temporalización de los aprendizajes y contenidos establecidos para cada grupo clase.			x	
Selección, especificación y organización de los aprendizajes y contenidos	Contempla diversidad de aprendizajes y contenidos.			x	
	Articula con el desarrollo de capacidades fundamentales.				x
	Propone vínculos de colaboración e intercambio de experiencias con otros espacios				x
	Se articula con más de un área de conocimiento				x
	Considera temáticas transversales				x
Definición de los objetivos.	Enuncia y contempla los logros que se esperan de los estudiantes.		x		

	Presentan coherencia con el plazo temporal en el que se proponen		x		
	Se enuncian de manera clara y precisa como procesos y no como resultados acabados.			x	
Diseño de las actividades, la definición de los formatos pedagógicos y los recursos	Propone actividades lúdicas pensadas en su potencialidad de generar ambientes de aprendizaje potentes y positivos.		x		
	Identifica continuidad didáctica y diversidad sobre lo que se profundiza, o se complejiza.			x	
	Prevé oportunidades para propiciar estrategias de metacognición y validación con sus estudiantes.				x
	Considera los agrupamientos como variables didácticas				x
	Asigna variaciones de espacios y tiempos para el aprendizaje.				x
	Establece intervenciones en función de las intencionalidades de enseñanza y de aprendizaje				x
	Plantea propuesta que atiendan a la diversidad de estudiantes que componen el grupo clase				x
	Distingue variedad de formatos curriculares con sentido didáctico			x	
	Identifica los materiales y recursos que selecciona para la propuesta. Manifiesta su disponibilidad.		x		
	Prevé tiempos didácticos en busca de promover procesos y aprendizajes estables y duraderos.			x	
	Monitoreo y evaluación	Propone cortes de monitoreo y proceso. Prevé instancias de retroalimentación.			
Define instrumentos, criterios e indicadores que va a valorar en relación a los aprendizajes y contenidos que busca promover.				x	
Define evidencias de aprendizaje que va a considerar, cuándo y cómo las va a obtener.					x
Permite identificar instancias de proceso en torno a los aprendizajes alcanzados y los que necesitan ajustar					x
Identifica quien evalúa (Auto- Hetero- Co- Meta evaluación). Identifica cuando y para que, se evalúa				x	
Propone evaluar las interacciones entre las intervenciones docentes y de estudiantes					x
Propone oportunidad para evaluar la propuesta					x
Acuerdos registrados	Identifica aquellos relacionados al abordaje didáctico con perspectiva institucional				x
	Identifica específicos del área, en torno al abordaje pedagógico, las estrategias y la evaluación				x
	Plantea intencionalidades en torno al aporte del área para favorecer la convivencia escolar				x
Bibliografía	Establece bibliografía de base y complementaria, acorde a la propuesta.				x
Síntesis de la propuesta		-	7	17	27

8.5.5 Escuela 5

Aspectos a considerar	Indicadores	Categoría de Análisis 1/2/3/4			
Diseño	Su enfoque es direccional articulando la situación inicial con la situación objetivo (normativo)		x		
	Determina el medio a utilizar para darle cumplimiento (normativo)		x		
	Especifica el tiempo y espacio para lograrlo (normativo)		x		
	Su enfoque es flexible, estableciendo un margen para realizar ajustes sensibles ante las situacionales que emergen (estratégico).			x	
	Contempla oportunidad para decidir y realizar cambios que mantengan la viabilidad (estratégico).			x	
	Propone revisiones y ajustes periódicos (estratégico).				x
Contextualización	Fundamenta y caracteriza el contexto escolar. Considera intereses de la comunidad educativa.				x
	Identifica diagnósticos de grupo. Contempla las particularidades del grupo clase.		x		
	Expresa estrategias acordes a grupo clase.			x	
	Establece espacio para la revisión de ajustes.				x
	Considera las necesidades educativas de los estudiantes.		x		
Propósitos e Intencionalidades	Contempla la estructura del diseño curricular.	x			
	Identifica las finalidades formativas del nivel.				x
	Considera el desarrollo de capacidades fundamentales				x
	Enunciación clara y precisa			x	
	Se articulan con los objetivos PEI y con las metas Institucionales				x
	Enuncia con claridad el alcance pedagógico de la propuesta			x	
Selección de los Aprendizajes y contenidos que se abordarán.	Presenta coherencia con las prescripciones de los diseños curriculares, las prioridades del PEI y los itinerarios previstos en la planificación.			x	
	Permiten identificar la centralidad de la propuesta		x		
	Propone una integración oportuna en el proceso de puesta en práctica de lo planificado, permitiendo construir aprendizajes significativos y relevantes para los estudiantes.			x	
	Construyen redes de contenidos articulados con otros espacios curriculares				x
	Propone secuenciación, complejidad creciente y temporalización de los aprendizajes y contenidos establecidos para cada grupo clase.			x	
Selección, especificación y organización de los aprendizajes y contenidos	Contempla diversidad de aprendizajes y contenidos.		x		
	Articula con el desarrollo de capacidades fundamentales.		x		
	Propone vínculos de colaboración e intercambio de experiencias con otros espacios				x
	Se articula con más de un área de conocimiento				x
	Considera temáticas transversales				x
Definición de los objetivos.	Enuncia y contempla los logros que se esperan de los estudiantes.		x		

	Presentan coherencia con el plazo temporal en el que se proponen		x			
	Se enuncian de manera clara y precisa como procesos y no como resultados acabados.		x			
Diseño de las actividades, la definición de los formatos pedagógicos y los recursos	Propone actividades lúdicas pensadas en su potencialidad de generar ambientes de aprendizaje potentes y positivos.		x			
	Identifica continuidad didáctica y diversidad sobre lo que se profundiza, o se complejiza.			x		
	Prevé oportunidades para propiciar estrategias de metacognición y validación con sus estudiantes.				x	
	Considera los agrupamientos como variables didácticas				x	
	Asigna variaciones de espacios y tiempos para el aprendizaje.				x	
	Establece intervenciones en función de las intencionalidades de enseñanza y de aprendizaje				x	
	Plantea propuesta que atiendan a la diversidad de estudiantes que componen el grupo clase				x	
	Distingue variedad de formatos curriculares con sentido didáctico			x		
	Identifica los materiales y recursos que selecciona para la propuesta. Manifiesta su disponibilidad.		x			
	Prevé tiempos didácticos en busca de promover procesos y aprendizajes estables y duraderos.			x		
	Monitoreo y evaluación	Propone cortes de monitoreo y proceso. Prevé instancias de retroalimentación.				x
		Define instrumentos, criterios e indicadores que va a valorar en relación a los aprendizajes y contenidos que busca promover.			x	
Define evidencias de aprendizaje que va a considerar, cuándo y cómo las va a obtener.					x	
Permite identificar instancias de proceso en torno a los aprendizajes alcanzados y los que necesitan ajustar					x	
Identifica quien evalúa (Auto- Hetero- Co- Meta evaluación). Identifica cuando y para que, se evalúa				x		
Propone evaluar las interacciones entre las intervenciones docentes y de estudiantes					x	
Propone oportunidad para evaluar la propuesta					x	
Acuerdos registrados	Identifica aquellos relacionados al abordaje didáctico con perspectiva institucional				x	
	Identifica específicos del área, en torno al abordaje pedagógico, las estrategias y la evaluación				x	
	Plantea intencionalidades en torno al aporte del área para favorecer la convivencia escolar				x	
Bibliografía	Establece bibliografía de base y complementaria, acorde a la propuesta.				x	
Síntesis de la propuesta		1	13	13	24	