

La autoridad: eje de la acción-reflexión del practicante docente

Esp. Juan Diego Martínez,
Mg. Julia Adriana Castro Carvajal
Estudiantes: Gustavo Higueta, Mónica Urrego,
Ángela Toro, Margory Henao



Rostro 2

La autoridad: eje de la acción-reflexión del practicante docente

Esp. Juan Diego Martínez,

Mg. Julia Adriana Castro Carvajal

Estudiantes: Gustavo Higueta, Mónica Urrego,

Ángela Toro, Margory Henao

RESUMEN

Se presenta la segunda parte del resultado de la sistematización: "Saber Práctico del Proyecto Pedagógico de las Escuelas de Básica Primaria Malta y Pilsen 1996-1997"², analizando el sentido que guió la acción pedagógica y sus componentes, relación maestro-alumno, método, organización de la clase, estrategias de motivación, evaluación; tomando como eje transversal de reflexión el manejo que hace el practicante docente de la autoridad en la orientación de la clase; teniendo en cuenta especialmente las influencias internas y externas que motivaron cambios significativos en la acción pedagógica. La sistematización se realizó con el fin de comprender y comunicar la experiencia a los estudiantes que inician su práctica docente y puedan vivir este mismo proceso en el manejo de la autoridad en el aula.

PALABRAS CLAVES:

Autoridad, relación maestro-alumno, estrategias, norma, autonomía, practicante, influencias, estímulo, sanción.

ABSTRACT:

It's presented the second part of the systematization result: Practice knowledge of Pedagogic Project on Malta and Pilsen elemental schools 1996-1997 analyzing the way that guided pedagogic action and its components- teacher-pupil relation, method, arranging, of the class, motivation strategies, and evaluation-taking as transversal guide of reflection the management that teaching practican does with the authority in leading the class, taking into account the internat and external influences that motivated the meaningful changes in pedagogical action . Systematization

* Grupo de Investigación perteneciente al Instituto Universitario de Educación Física de la Universidad de Antioquia. Docentes del Instituto Universitario de Educación Física de la Universidad de Antioquia.

E-mail andim@edufisica.udea.edu.co

1 Proceso permanente y acumulativo de creación de conocimiento a partir de nuestra experiencia de intervención en una realidad social (Brnechea, M 1992).

2 Ver primer artículo publicado en la revista Educación física y deporte, volumen 20 # 2

was did it in order to understand and to communicate this experiences to the students who start their practice and live this process on the authority management in the classroom.

KEY WORDS:

Authority, teacher-pupil relation, strategies, autonomic, influence, norm, sanction, stimulation, practice.

SENTIDO DE LA ACCIÓN PEDAGÓGICA

La acción pedagógica del docente se deriva del conocimiento obtenido durante su formación académica el cual contiene enfoques del desarrollo motriz, cognitivo, afectivo y social del niño, así como modelos pedagógicos y metodológicos para el proceso enseñanza-aprendizaje y su evaluación. Una vez este conocimiento es puesto en la práctica se transforma con la experiencia, convirtiéndose en un "saber práctico" que el docente valida al intentar resolver los problemas cambiantes que le va presentando la realidad, sirviéndole además para marcar el horizonte de sentido de la misma.

- El enfoque inicial de los practicantes sobre la Educación Física en básica primaria era de formación integral del niño, influenciado primordialmente por la formación académica recibida al interior del currículo, donde se le daba prelación a modelos

teóricos integradores de las dimensiones del ser humano y por las políticas gubernamentales en torno a la formación en valores de convivencia social y pacífica.

- El enfoque conceptual de los practicantes estaba enmarcado por la contradicción con su quehacer práctico. Mientras desde lo teórico se asumía un modelo integral, en la práctica se le daba prelación al desarrollo de la capacidad socio-afectiva (ser), sin atender de manera especial las dimensiones motriz (hacer) y cognitiva (saber).

En la orientación de la clase la dimensión que más importancia se le dio fue a la socio-afectivas (desde el ser) y estuvo caracterizada por:

- Relación maestro-alumno establecida desde la afectividad y la horizontalidad, con un manejo de autoridad permisiva, orientada a partir de una concepción de autonomía libertaria, utilizando más el consejo que la sanción y la restricción.
- Objetivos generales a nivel educativo y poco específicos del área.
- Métodos sin mayor orientación y con poca rigurosidad.
- Organización libre de la clase y solo desde los intereses y gusto de los niños, no teniendo en cuenta los contenidos del área

y necesidades a desarrollar para la edad

- Evaluación donde primaba los logros desde el aspecto comportamental y la participación de los alumnos, que los logros desde sus capacidades y habilidades motrices.

Posteriormente y debido a las influencias percibidas por los practicantes en el contexto inmediato de la práctica se pasa a un enfoque con tendencia a la iniciación deportiva tratando de integrarla con el enfoque anterior. Los factores externos que influyeron fueron: los intereses de los directivos del Club³, quienes poseían una tendencia deportivista, obedeciendo a políticas comerciales de la empresa privada; la infraestructura del Club que permitían un trabajo óptimo en diferentes deportes; la formación previa de los alumnos, sus intereses y características motrices.

Además, las peticiones explícitas de las profesoras para que se ejerciera mayor control disciplinario en las clases y el poco aprendizaje de gestos motrices logrado por los niños influyó significativamente en el cambio de enfoque, un practicante comenta al respecto:

“La profesora me dijo que trataba de buscar actividades en las cuales ellos estuvieran más controlados, mas organizados...”

Por otra parte, las reflexiones de los practicantes en torno al objeto específico de la Educación Física acentuaron el nuevo rumbo:

“Al principio pensaba que era más importante orientar la Educación Física hacia la socialización, pero me estaba centrando mucho en el comportamiento de los niños y dejaba de mirar los contenidos específicos del área, terminaba preguntándome si la clase era de ética o de Educación Física. La Educación Física debe hacer énfasis en el aprendizaje de gestos motrices, de habilidades específicas y a partir de ahí trabajar lo social, la comunicación, los valores individuales y colectivos.”

La nueva visión estuvo caracterizada en la práctica por:

- Relación maestro- alumno más vertical.
- Organización de la clase con formaciones establecidas (hileras, filas, círculos, etc.)
- Métodos más directivos.
- Logros más específicos para evaluar la capacidad motriz de los alumnos
- Orientación de los contenidos hacia el aprendizaje motriz de habilidades específicas.
- Objetivos concretos de las capacidades motrices y socioafectiva.

³ Club Deportivo y Cultural Pilsen, patrocinador de las escuelas Malta y Pilsen.

Los correctivos hechos al enfoque inicial dieron mejores resultados para el desarrollo de las clases y el aprendizaje motriz de los niños, reforzando así el nuevo enfoque de los practicantes quienes lo asumieron como válida para el contexto. El viraje, puede explicarse desde la falta de claridad en los practicantes para la ejecución de modelos pedagógicos y métodos de la Educación Física y la carencia de propuestas prácticas de los modelos para poder desarrollarse en un contexto caracterizado por: 1) un número elevado de alumnos por grupo, 2) costumbre del niño a una formación restrictiva y autoritaria, 3) espacios e implementos deportivos inadecuados e insuficientes, 4) subvaloración del área de la educación física por parte de los profesores y niños, entre otros.

COMPONENTES DE LA ACCIÓN DIDÁCTICA-PEDAGÓGICA

Los componentes didácticos-pedagógicos⁴ que mayoritariamente interesaron y preocuparon a los practicantes en su quehacer pedagógico fueron: la relación maestro-alumno y las estrategias para la organización y el desarrollo de la clase.

Relación maestro - alumno

A esta relación la caracterizan elementos como el manejo de la

autoridad, concepción de disciplina, desempeño de roles, relación socioafectiva y participación del alumno. De estos elementos, el manejo de la autoridad es el de mayor preocupación por parte del practicante porque influye considerablemente en el desarrollo de la clase. El proceso vivido con relación a la autoridad se puede explicar en tres momentos:

En un primer momento el practicante trata de establecer una muy buena relación afectiva con sus alumnos, asumiendo un trato horizontal durante la clase, pero, esta buena relación, aparente, que quiere mostrar el practicante se desvirtúa en la práctica hacia una tendencia leserferista, de dejar hacer. En el siguiente texto se observa:

«Yo me meto tanto en el rol que a veces resulto siendo un niño como ellos. Antes de ser profesor uno debe ser amigo de los niños y verá que le va mejor(...) A mí me parece que la autoridad no es ser un policía con los alumnos; yo les dije que no era un profesor sino un coordinador, soy uno más de ustedes, pero que los va a guiar, a iluminar. La autoridad es más establecer empatía y relación afectiva con el alumno.»

De lo anterior, este primer momento se puede caracterizar por:

4 Son parte de los componentes didácticos-pedagógicos la relación maestro-alumno, los objetivos, la evaluación, el método, los medios etc.

- Falta de toma de decisión del profesor frente a los conflictos vividos en la clase.
- Pocos llamados de atención a pesar de la indisciplina del grupo.
- Igualdad de roles en momentos determinados.
- Mucha confianza entre el maestro y el alumno, llegando incluso a la falta de respeto y permisividad.
- Se utilizaba la amenaza pero no se realizaba la sanción.
- Demasiada negociación y utilización de recompensas para poder desarrollar la clase.
- Poca normatividad y control.
- Falta de claridad en la utilización de métodos activos, no cumpliéndose con los objetivos de la clase
- Creencia del profesor de que los alumnos pueden desarrollar autónomamente la clase sin orientación.
- Desarrollo de contenidos más desde los intereses de los niños que desde sus necesidades.

Esta concepción sobre el manejo de autoridad por parte de los practicantes, obedece principalmente a dos factores: 1) la influencia de las corrientes psicológicas y pedagógicas contemporáneas que promueven la relación maestro-alumno horizontal, en la cual se trata de dar mayor participación y libertad al alumno. “En

vez de exigir obediencia, el buen maestro inspirará un deseo de cooperación; en vez de ejercer su poder sobre sus alumnos sabrá crear una fuerza nueva, con ayuda de los mismos. La tarea del maestro consiste en hacer que los alumnos reconozcan la autoridad de la situación educativa” (Nash, 1986: 127).

2) Búsqueda de aceptación y agrado por parte del profesor al llegar a un grupo nuevo de alumnos por la falta de experiencia docente, creyendo que la simpatía produce obediencia.

El ejercicio de esta concepción de autoridad –a pesar de ser la “ideal” desde algunas teorías– no dio resultado a los practicantes al ser mal entendida por los alumnos, quienes terminaban considerando como un igual al practicante y desconociendo su rol de profesor cuando era necesario orientar las actividades; generándose indisciplina en la clase y dificultándose el establecimiento de un ambiente óptimo para el aprendizaje.

Además de estas dificultades, los practicantes recibieron peticiones explícitas por parte de las profesoras en torno al orden y control de la clase, así como manifestaciones de los niños en las cuales pedían un trato más riguroso:

“La profesora me decía que tratara de buscar actividades en las cuales ellos estuvieran mas con-

trolados y organizados (...) Los alumnos me decían que necesitaban incluso que los gritara, que hiciera filas, todas esas cosas... porque veían que cuando no había filas o círculos la clase parecía desorganizada y creían que estaban haciendo cualquier cosa y que no estaban aprendiendo nada."

La posición de las profesoras y los alumnos se explica desde una concepción pedagógica tradicional donde existe un referente de «orden percibido» basado en la forma externa de la clase, «se trata de un orden formal que se puede calificar de orden *gestaltista*, pues se nos impone una forma visual» (Lamour, 1991:147).

De otro lado, la evidente falta de autonomía en el niño, se deriva «en parte, del temor del estudiante a sus propios impulsos naturales. Siente que en él bullen tendencias inquietantes o incluso perniciosas y las teme. Siente también que precisa un control, pero, duda de su capacidad para ejercerlo. Por eso busca una autoridad externa y fuerte que no le permitirá complacerse en el aspecto más primitivo de su carácter» (Nash, 1986:122)

Ante los problemas iniciales presentados en el desarrollo de la clase y las influencias recibidas por el practicante desde todos los agentes involucrados por la orientación que se le estaba dando al ma-

nejo de la autoridad, el practicante asume otra actitud y opta por «hacer valer» su rol de profesor y ejercer de manera más vertical la autoridad. Constituyéndose éste cambio en un segundo momento del proceso vivido en el ejercicio de la autoridad. Un practicante lo expresa así:

"El profesor es quien establece las normas y debe tener en cuenta hasta donde deja que el alumno llegue (...) Uno lleva los objetivos muy claros, y para cumplirlos debe ser muy estricto con los alumnos, para que las actividades planificadas se realicen(...)"

Las características de éste momento fueron:

- Normas establecidas por el profesor.
- Control del cumplimiento de la norma por parte del profesor.
- Diferenciación de los roles de profesor y alumno, produciéndose distanciamiento.
- Cumplimiento de sanciones y restricciones.
- Seguimiento al cumplimiento de los objetivos propuestos.
- Manejo estricto del orden y la disciplina en la clase.
- Utilización de tono de voz más alto y de lenguaje más fuerte.
- Desarrollo de contenidos más desde las necesidades que desde los intereses de los niños
- Exclusión de clase a los alumnos.

El practicante asume la posición de no complacer al niño en todos sus intereses, desarrollando los contenidos y objetivos propuestos en su programa, considerando que «no se puede educar al niño sin contrariarle en mayor o menor medida. Para poder ilustrar su espíritu hay que formar antes su voluntad y eso siempre duele bastante» (Savater, 1997:95)

Esta actitud asumida por el practicante, le dio mayor resultado en cuanto al manejo del grupo y logro de objetivos; sin embargo, termina cuestionándose al encontrar una contradicción entre su pensamiento más cerca de una concepción de la educación activa y su acción pedagógica restrictiva sobre el alumno. La contradicción del practicante puede ser explicada por Zapata (1974) sobre el riesgo que se corre cuando se quiere establecer la disciplina:

“La disciplina es una acción reguladora y por eso educativa que tiene como finalidad la introducción de las personas en un orden reglado. Su ejercicio tiene como referente a la autoridad y como riesgo al autoritarismo. De todas maneras ella es puerta de entrada y requisito para el aprendizaje y mantenimiento de la primera. Naturalmente que aquí se alude a una disciplina humanizada”.

La reflexión sobre la contradicción vivida por el practicante da

paso a un tercer momento, caracterizado por una combinación entre los dos anteriores; respaldado por la mayor experiencia, la confianza y la actitud asumida por el practicante frente a su rol de profesor, en el cual los niños reconocen las normas, a él como representante de la autoridad y a su vez son conscientes de sus límites de acción dentro de la clase. Un practicante manifiesta al respecto:

«Los alumnos han sabido controlarse, saben que yo los quiero mucho pero que también deben trabajar, respetar unas reglas; que cuando es trabajando es trabajando y cuando es jugando es jugando... hay un límite... ellos llegan hasta aquí... Yo sigo siendo profesor y usted alumno; no se puede perder el respeto”.

El tercer momento se caracterizó por:

- Comprensión de la diferencia de los roles de profesor y alumno.
- Consciencia por parte del practicante de la necesidad del ejercicio de su autoridad para el buen desarrollo de la clase.
- Establecimiento de normas claras y entendimiento y cumplimiento de ellas por parte del alumno.
- Pacto efectivo entre los intereses del alumno y los contenidos propuestos por el practicante.

- Integración de diferentes métodos de enseñanza-aprendizaje según el momento y el propósito de la clase.

En suma, el practicante entiende que “la autoridad de los mayores se propone a los menores como una colaboración necesaria para ellos, desde luego, pero en ciertas ocasiones también ha de imponerse. Y es disparatado aplicar a rajatabla desde el parvulario el principio democrático de que todo debe decidirse entre iguales, porque los niños no son iguales a sus maestros en lo que a los contenidos educativos compete. Precisamente para que lleguen más tarde a ser iguales en conocimientos y autonomía es para lo que se les educa” (Savater, 19

Estrategias para la organización y desarrollo de la clase

La organización de la clase fue influida por cuatro aspectos que interesaron al practicante en torno al manejo disciplinario de la clase y al cumplimiento de los objetivos: La elección del método de enseñanza-aprendizaje, los medios didácticos, en especial el juego, la estrategia de motivación a los alumnos (estimulación por chantaje) y finalmente la organización de equipos de trabajo.

Métodos de enseñanza - aprendizaje

Existen diferentes visiones acerca de cómo los métodos más utilizados en las clases de Educación

Física, cumplen con los objetivos establecidos para cada grado, correspondientes con la edad y el sexo, y con la intención del profesor de mantener la disciplina del grupo.

El método de tareas definidas es tomado por los practicantes como herramienta para obtener un mayor control sobre el grupo y alcanzar los objetivos planteados frente a la enseñanza de habilidades específicas, al no encontrar una respuesta positiva de los alumnos frente a las tareas no definidas. Este método permitió al practicante mayor seguridad en el manejo de la autoridad y en la forma de asumir su rol como profesor. Al respecto un practicante comenta:

“El mando directo es de gran ayuda para un mejor control del grupo y para la adquisición de los gestos motrices (...) los niños no asumen con responsabilidad el método de libre exploración, se olvidan que el profesor está ahí, toman ese momento para desahogarse, y al final ya no están trabajando sino jugando, hay necesidad de recurrir al mando directo”.

Un acuerdo común al que llegaron los practicantes en relación a la utilización de los métodos tiene que ver con la respuesta disciplinaria y asimilación de contenidos, concluyendo que se deben utilizar en un comienzo las tareas semidefinidas, las cuales

permiten que los alumnos adquieran algunas bases motrices y normativas que posteriormente les facilitarían responder con mayor compromiso y autonomía a las tareas asignadas.

Medio didáctico

Los practicantes utilizaron el juego como el principal medio didáctico empleando sus diferentes tipos tales como: juego libre, formas jugadas, juegos predeportivos, juegos cooperativos y juegos competitivos; dependiendo de su intencionalidad que podía ser de control del grupo y/o de desarrollo de los contenidos. El juego libre era empleado como medio para disminuir la indisciplina generada por las clases dirigidas, enmascarando un problema de manejo de autoridad. Esta clase de juego mantenía los alumnos activos, sin embargo sacrificaba el aprendizaje y desarrollo de los contenidos programados. Mientras que el juego orientado (formas jugadas y predeportivo) fue utilizado como herramienta para el aprendizaje de contenidos específicos del área y para el logro de los objetivos propuestos, obedeciendo al cambio de enfoque vivido y como consecuencia de la adquisición de una mayor madurez en el manejo de la autoridad. En torno a la utilización del juego en la clase de Educación Física los practicantes manifiestan:

“La clase de Educación Física está institucionalizada y debe tener unos objetivos concretos; allí el niño no puede estar haciendo lo mismo que hace en el descanso, en la casa o en la calle. ¿De lo contrario qué sentido tendría la clase de Educación Física?”.

Estrategia de motivación

La estrategia más utilizada por los practicantes para lograr la motivación de los estudiantes fue la *estimulación por chantaje*⁵, entendida como la negociación del profesor con los alumnos, manifestada en la práctica de dos formas relativas al comportamiento de los alumnos en la clase; con recompensa si el comportamiento era adecuado y con castigo si era inadecuado. La recompensa se daba: 1) con el deporte de interés de los alumnos 2) con una buena calificación. El castigo se ejercía de tres formas: 1) excluirlos de las actividades prácticas y pedirles un informe escrito de la clase; 2) excluirlos de la clase práctica y enviarlos a la cooperativa y 3) la sustitución de las clases prácticas por clases en el aula, 4) colocarles una mala nota, 5) no darles un espacio de deporte libre al final de la clase.

Esta estrategia de motivación era utilizada con la finalidad de lograr los objetivos propuestos en

5 Entendido como un refuerzo positivo desde las teorías conductistas

el programa, de obtener mayor control disciplinario del grupo y la clase, y de lograr más participación y dinamismo por parte de los alumnos. El siguiente texto significativo lo explica:

“La mejor táctica para el cumplimiento de los objetivos propuestos por el profesor es el chantaje (...) que no sea que el alumno imponga todo, sino como entrar a hacer un pacto, que ellos aprendan a responder por una cosa y que por cumplir van a recibir un estímulo.»

Como se observa en el anterior texto significativo, la utilización del estímulo de chantaje como estrategia pedagógica genera aspectos positivos, tales como:

- Motivación de los alumnos hacia la participación en la clase.
- Posibilidad para desarrollar contenidos de poco interés para los alumnos
- Mayor control disciplinario del grupo
- Sentido de cumplimiento ante un pacto establecido
- Aumento de la autoestima del alumno al dársele participación en la toma de decisiones de la clase.

A pesar de estos aspectos positivos que genera el chantaje, puede a la vez traer consecuencias negativas como:

- La recompensa con el deporte de interés degenera en la habi-

tuación del alumno a desarrollar las actividades del profesor solamente si éste lo recompensa, convirtiéndose finalmente, en una manipulación de los alumnos hacia el profesor.

- La recompensa con el deporte de interés, genera estados de ansiedad y desconcentración en los alumnos, quienes por estar pendientes de la recompensa, realizan en forma inadecuada las actividades propuestas por el profesor.
- La recompensa con la calificación conlleva a la frustración de algunos alumnos por no alcanzar el objetivo propuesto; a la falta de concientización de otros, con respecto a la importancia del aprendizaje de los contenidos del área en su formación personal y a la inseguridad y temor generado en otros tantos por la presión en el momento de ser observados por el profesor.
- El castigo con las clases en el aula puede generar un rechazo de los alumnos hacia las clases teóricas, dificultándose el abordaje de temas indispensables para la adquisición de conocimientos básicos de la Educación Física, porque el alumno asocia las clases en el aula con un castigo.
- Con el castigo de excluir a los alumnos de las actividades prácticas y enviarlos al coopera-

dor se delega la autoridad en un agente externo, corriéndose el riesgo de perder autonomía para el control disciplinario de los alumnos.

El estímulo por chantaje generó en el practicante cuestionamientos frente a su papel como educador y frente a la utilidad pedagógica de ésta estrategia, tal como lo expresa un practicante:

“Yo trabajé un tiempo con el chantaje porque es sin lugar a dudas un buen método.... funciona con los niños, pero ¿entonces toda la vida voy a trabajar con chantaje?... yo pienso que es una buena herramienta, pero no nos podemos quedar ahí”.

La falta de congruencia entre los propósitos del profesor (objetivos curriculares y fines de la educación) y los intereses del alumno (actividades hedonistas, lúdicas, recreativas, etc.) llevan al practi-

cante a utilizar el chantaje como una herramienta pedagógica para conciliar intereses y propósitos con el fin del cumplimiento de los objetivos del proyecto de Educación Física.

En efecto, en la medida que el alumno mismo no pueda acceder a una educación completa y en la medida que el profesor de educación física está obligado a responder a los diferentes objetivos pedagógicos para alcanzar los fines asignados a la educación, se verá sin duda forzado a alterar las prácticas mismas en los diversos procedimientos (aprendizaje técnico, selectividad de los estímulos, etc.) en función de su proyecto, el cual, tarde o temprano, entrará en conflicto con las expectativas de los alumnos sobre todo teniendo en cuenta que esas expectativas son no sólo sucesivamente sino simultáneamente diferenciadas. (Lamour, 1991:330)



Conformación de equipos de trabajo

La conformación de equipos de trabajo fue utilizada por los practicantes como estrategia para organizar y desarrollar la clase y para una mejor asimilación de los contenidos por parte de los alumnos. Los practicantes emplearon principalmente dos formas de conformar los equipos de trabajo: la primera basada en la identificación de las características físicas (talla, peso) y de desempeño motriz de los alumnos; la segunda según las características de personalidad (tímidos, extrovertidos, líderes, entre otros) y conducta disciplinaria de los alumnos.

A continuación se desarrollará la estrategia relacionada con las características de personalidad y de comportamiento disciplinar, por ser la de mayor interés para los practicantes debido a su relación directa con el manejo de la autoridad. Se emplearon estas características para la organización de equipos de trabajo de dos formas, homogéneo y heterogéneo:

La estructura homogénea trae como ventajas: 1) el mayor control de la clase, ya que se tiene mejor focalización y seguimiento de los equipos conformados por alumnos "indisciplinados"; 2) mayor oportunidad de aprendizaje de contenidos para los alumnos interesados; 3) ampliación de las posibilidades para el desarrollo de la autonomía y el ejercicio del li-

derazgo en los alumnos menos sobresalientes. Sin embargo, esta estructura puede traer desventajas, especialmente cuando se trata de potenciar la interacción grupal y el desarrollo de valores tales como: tolerancia, solidaridad, respeto, entre otros; y además se restringen posibilidades de cambio comportamental e incluso de aprendizaje a los alumnos designados como rezagados al no tener como compañero de equipo a alguien a quien emular. Es una estructura que en realidad sirve más a los estudiantes aventajados al mejorar su ambiente de aprendizaje y al profesor para el desarrollo de los contenidos y el control de la clase.

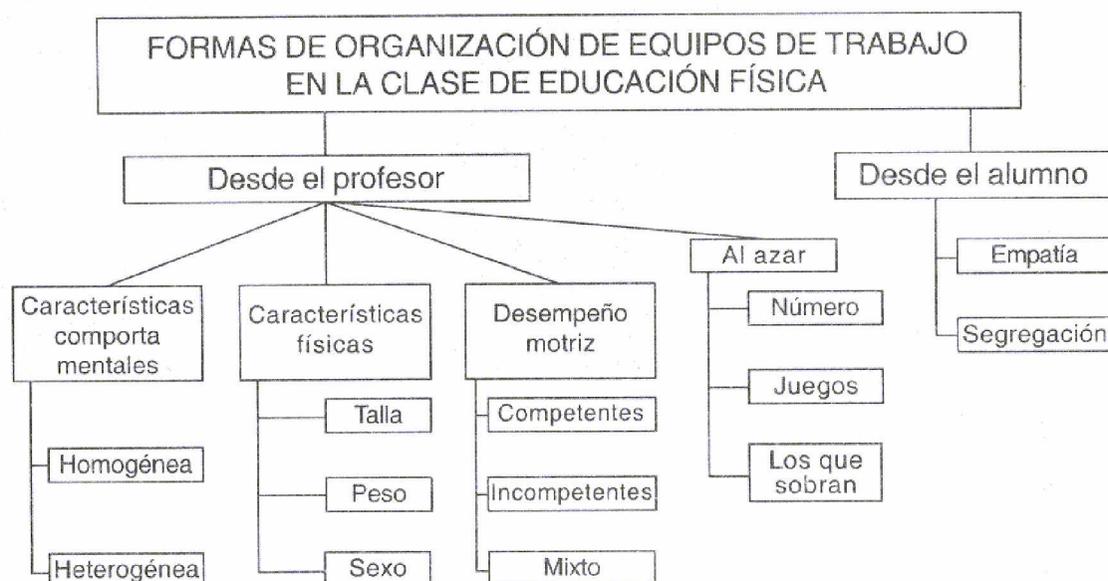
La estructura heterogénea por su parte trae como ventajas: potenciación de la capacidad de liderazgo en los alumnos más sobresalientes al servir de orientadores a los que presentan dificultades en la adquisición de habilidades motrices; mayor integración e interacción entre el grupo al promoverse organizaciones no habituales. Como desventajas, se corre el riesgo de no llegar a realizar la tarea propuesta por la generación de conflictos al interior de los equipos de trabajo y al profesor se le presentan mayores dificultades para mantener el control disciplinario y para la consecución de los objetivos propuestos.

El empleo de una u otra forma de organización de la clase depende del propósito del profesor,

el cual puede tener énfasis en la adquisición de habilidades motrices, el desarrollo cognitivo o el socioafectivo.

Finalmente, la autoridad es un elemento eje de la acción-reflexión del practicante de Educación Física en su quehacer docente ya que influye en los demás componentes del acto pedagógico, pues si ésta no se ejerce sabiamente, las innovaciones pedagógi-

cas no tendrán el resultado esperado. Con esto no debe entenderse que el ejercicio de la autoridad es la base de la acción educativa, como lo ha hecho el sistema educativo tradicional, pero tampoco es caer en el extremo contrario, pues podría no producirse el efecto regulador que se propone la educación. Por lo tanto, el educador físico al iniciarse en la labor docente debe saber “ejercer la autoridad”.



BIBLIOGRAFÍA

BARNECHEA, M. ; GONZÁLEZ, E. Y MORGAN. Y Cómo Lo Hace? Propuesta de método de sistematización. Lima: taller permanente de sistematización -CEAAL-, 1992.

LAMOUR, H. *Manual para la Enseñanza de la Educación Física*. Barcelona: Editorial Paidós, 1991, 332 págs.

NASH, P. *Libertad y autoridad en la educación*. México, D.F.: Editorial Pax-México, 1968, 373 págs.

SAENZ-LOPEZ, P. *La educación física y su didáctica*. Sevilla: Editorial Deportiva, S.L., 1997, 230 págs.

SAVATER, F. *El valor de educar*. Barcelona: Editorial Ariel S.A., 1997, 222 págs.

ZAPATA, Vladimir. *El papel significativo de la autoridad en los hijos y los alumnos en pedagogía y motricidad humana*. Universidad de Antioquia, 1974.