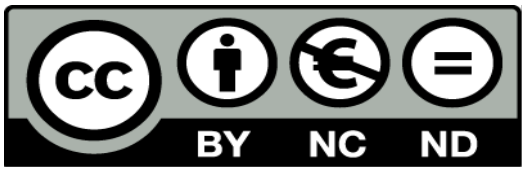
UNIVERSIDAD DE LA RIOJA

TESIS DOCTORAL

Título
Las interacciones verbales y las consignas de tareas en Educación Física. Análisis realizado en San Carlos de Bariloche -Patagonia- Argentina
Autor/es
Mª Victoria Goicoechea Gaona
Director/es
María Ángeles Goicoechea Gaona, Eva Sanz Arazuri, Ana María Ponce de León Elizondo y Dora María del Carmen Riestra
Facultad
Facultad de Letras y de la Educación
Titulación
Departamento
Ciencias de la Educación
Curso Académico



Las interacciones verbales y las consignas de tareas en Educación Física. Análisis realizado en San Carlos de Bariloche -Patagonia- Argentina, tesis doctoral
de Mª Victoria Goicoechea Gaona, dirigida por María Ángeles Goicoechea Gaona, Eva Sanz Arazuri, Ana María Ponce de León Elizondo y Dora María del Carmen Riestra (publicada por la Universidad de La Rioja), se difunde bajo una Licencia
Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 Unported.
Permisos que vayan más allá de lo cubierto por esta licencia pueden solicitarse a los titulares del copyright.

© El autor
© Universidad de La Rioja, Servicio de Publicaciones, 2015
publicaciones.unirioja.es
E-mail: publicaciones@unirioja.es
ISBN 978-84-697-2210-7

UNIVERSIDAD DE LA RIOJA

TESIS DOCTORAL

LAS INTERACCIONES VERBALES Y LAS CONSIGNAS DE TAREAS EN EDUCACIÓN FÍSICA

Análisis realizado en San Carlos de Bariloche -Patagonia- Argentina

María Victoria Goicoechea Gaona

DIRECTORAS:

María Ángeles Goicoechea Gaona

Dora Riestra

Eva Sanz Arazuri

Ana Ponce de León Elizondo

2014

DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

FACULTAD DE LETRAS Y DE LA EDUCACIÓN

Agradecimientos

A los profesores, profesoras y directivos que abren las puertas de sus escuelas y de sus clases con enorme generosidad, gracias por colaborar, una y otra vez, con la Universidad, con el deseo de que, realmente, sea recíproca la cooperación.

A mis directoras de tesis: compañeras en el camino del conocimiento, unas, compañera de conocimiento y vida, otra.

A mis compañeras y compañeros en los proyectos de investigación (UNRN y CRUB-UNCo) por la paciencia y el aguante, sobre todo, en este último año.

A Juanan, a Ricardo y a Lagum

A Lili Vegas, a Mari Cruz Acedo y a mi madre y en ellas a todas las madres que se ocupan de los hijos propios y ajenos cuando más falta hace.

A Mónica (s), Sol, Vilma, Adriana y Belén por escucharme.

A María Ángeles Goicoechea y Javier Dawidowski por el apoyo técnico, a Germán por sus sabios consejos, a Ana Ponce de León y Eva Sanz por sus indispensables aportes metodológicos, a Dora Riestra por el empuje y a Stella Tapia por lo que vendrá.

Al Centro Regional Universitario Bariloche-Universidad Nacional del Comahue (CRUB-UNCo) (Argentina) y a la Universidad de La Rioja (España) por creer en un proyecto conjunto y apoyarlo; gracias en nombre propio y de las directoras de esta tesis.

ÍNDICE

Introducción..... 9

Capítulo I: Estado de la cuestión. Marco teórico, contextual y de análisis..... 21

1 Marco teórico..... 24

1.1 La teoría de la actividad..... 24

1.2 El interaccionismo sociodiscursivo..... 27

1.2.1 Los mundos discursivos..... 30

1.2.2 La actividad de lenguaje..... 34

1.3 La concepción del medio ambiente social y cultural..... 38

1.3.1 La escuela..... 40

1.3.2 El desarrollo humano..... 42

1.4 Las interacciones verbales en clase..... 46

1.5 Las consignas y las tareas..... 57

1.6 El lenguaje en las cases de Educación Física..... 77

2 Marco contextual..... 85

2.1 La Educación Física..... 85

2.2 La actividad como práctica física..... 89

2.3 Clima de aula..... 92

2.4 Medio ambiente social y cultural del aula..... 100

2.5 Sobre el análisis del discurso del aula..... 107

3 Marco de análisis..... 110

3.1 Análisis de la actividad de comunicación de los textos..... 111

3.1.1 Nivel de análisis de las tareas y de los objetos de enseñanza..... 112

3.1.2 Nivel de análisis de la interacción en la clase..... 113

3.1.3 Análisis de la actividad de la clase..... 113

3.1.4 Nivel de análisis de los efectos de la clase..... 115

3.2 Análisis textual de los textos de la clase..... 116

3.2.1 Modos y niveles de organización de los textos…….. 116
3.2.1.1 Los tipos de discurso…….. 118
3.2.1.2 Los tres niveles de organización de los textos…….. 119
3.2.1.3 Secuencias prototípicas de base textual…… 121
3.2.1.4 Mecanismos de apropiación enunciativa: voces y modalizaciones…… 126

Capítulo II: Metodología de la investigación…… 135
1 Planteamiento del problema…….. 137
2 Objetivos…… 138
3 Población y sistema educativo argentino…….. 139
4 Metodología…….. 153
5 Diseño de la investigación…….. 154
5.1 Instrumentos para la regida de datos: tipos de registro…… 156
6 Técnica de análisis…….. 159
6.1 Las categorías…… 160
6.1.1 Categorías contextuales (de identificación)…… 160
6.1.2 Categorías textuales (teóricas) para el análisis de la interacción en la clase…… 165
7 Fundamentación del sistema de categorías teóricas…… 168
8 Procedimiento y tipos de análisis…….. 185
8.1 Conformación de grupos de textos para el análisis…… 186
8.2 Delimitación de las consignas…….. 190
8.3 Análisis realizados…… 191
8.3.1 Análisis de la actividad de comunicación de los textos……. 192
8.3.1.1 Análisis de los momentos de la actividad…….. 192
8.3.1.2 Análisis de las tareas y de los objetos de enseñanza….. 192
8.3.1.3 Análisis de la interacción en la clase…….. 193
8.3.1.4 Análisis de la actividad de la clase…….. 193
8.3.1.5 Análisis de los efectos de la clase……... 194
8.3.2 Análisis textual de los textos de la clase…… 195

Capítulo III: Resultados…….. 197
1. Introducción…… 199
2. Análisis de la actividad de comunicación de los textos…… 206
2.1 Primer nivel de análisis: análisis de los momentos de la actividad….. 207
2.1.1 Nivel Primario…….. 208

2.1.1.1 Momentos de la actividad……. 208
2.1.1.1.1 Momentos de saludo y cierre…….. 209
2.1.1.1.2 Momentos específicos (o centrales)…….. 211
2.1.2 Nivel Medio…….. 218
2.1.2.1 Momentos de la actividad……. 218
2.1.2.2 Clases con cuatro momentos específicos de la actividad…….. 219
2.2. Segundo nivel de análisis: análisis de las tareas y los objetos de enseñanza…….. 224
2.2.1 Las consignas del profesor……. 225
2.2.1.1 Consignas en sentido amplio……... 225
2.2.1.1.1 Nivel Primario……. 225
2.2.1.1.2 Nivel Medio……. 226
2.2.1.2 Consignas en sentido estricto…….. 229
2.2.1.3 Naturaleza de las consignas……. 230
2.2.1.4 Presentación de las consignas. Nivel Primario……. 235
2.2.1.4.1 Los textos de las consignas en sentido estricto en las clases del primer grupo: Nivel Primario–Primer ciclo……. 235
2.2.1.4.2 Los textos de las consignas en sentido estricto en las clases del segundo grupo: Nivel Primario–Segundo ciclo……... 239
2.2.1.5 Las tareas en las clases de Educación Física de Nivel Primario……. 245
2.2.1.5.1 Comentarios y observaciones respecto de las tareas en las clases del primer grupo: Nivel Primario-Primer ciclo……. 247
2.2.1.5.2 Comentarios y observaciones respecto de las tareas en las clases del segundo grupo: Nivel Primario-Segundo ciclo……. 254
2.2.1.6 Presentación de las consignas en las clases de Nivel Medio…….. 265
2.2.1.6.1 Los textos de las consignas en sentido estricto en las clases del tercer grupo: Nivel Medio–Ciclo básico……. 265
2.2.1.6.2 Los textos de las consignas en sentido estricto

en las clases del cuarto grupo: Nivel Medio – Ciclo orientado……. 270
2.2.1.7 Las tareas en las clases de Educación Física de Nivel Medio……. 273
2.2.1.7.1 Comentarios y observaciones respecto de las tareas en las clases del tercer grupo: Nivel Medio-Ciclo básico…….…….. 273
2.2.1.7.2 Comentarios y observaciones respecto de las tareas en las clases del cuarto grupo: Nivel Medio-Ciclo orientado……... 278
2.3 Tercer nivel de análisis: análisis de las interacciones de clase: análisis de las acciones verbales y no verbales en los textos las consignas……... 285
2.3.1 Acciones verbales. Nivel Primario…… 286
2.3.1.1 Modalidades de interacción respecto de la formulación de la tarea……. 286
2.3.1.1.1 Repetición de la tarea…….. 287
2.3.1.1.2 Ampliación de tarea…….. 289
2.3.1.1.3 Reformulación de la tarea……. 290
2.3.1.2 Modalidades de enseñanza…….. 295
2.3.1.2.1 Preguntas didácticas……. 296
2.3.1.2.2 Por el ejemplo……. 297
2.3.1.2.3 Explicación…….. 300
2.3.1.2.4 Por el modelo del hacer concreto……. 302
2.3.2 Acciones no verbales. Nivel Primario…….. 304
2.3.2.1 Por el modelo…… 304
2.3.2.2 Disposición en el espacio……. 306
2.3.2.3 Referencias al movimiento…….. 308
2.3.2.4 Referencias a la postura…….. 310
2.3.2.5 Otras referencias……. 312
2.3.3 Acciones verbales. Nivel Medio……. 314
2.3.3.1 Modalidades de interacción…….. 315
2.3.3.1.1 Repetición de la tarea……... 316
2.3.3.1.2 Ampliación de tarea……... 317
2.3.3.1.3 Reformulación de la tarea……. 318
2.3.3.2 Modalidades de enseñanza…… 320

2.3.3.2.1 Preguntas didácticas…… 320
2.3.3.2.2 Por el ejemplo…… 322
2.3.3.2.3 Explicación…….. 323
2.3.3.2.4 Por el modelo del hacer concreto…… 325
2.3.4 Acciones no verbales. Nivel Medio…….. 326
2.3.4.1 Por el modelo…….. 326
2.3.4.2 Disposición en el espacio…… 327
2.3.4.3 Referencias al movimiento…… 328
2.3.4.4 Referencias a la postura……... 330
2.3.4.5 Otras referencias…… 331
2.4 Cuarto nivel de análisis: análisis de la actividad de la clase…… 342
2.4.1 Casos significativos. Nivel Primario…… 344
2.4.1.1 Análisis de la actividad de la clase 15.NPsc…… 345
2.4.1.2 Análisis de la actividad de la clase 17.NPsc…… 352
2.4.2 Casos significativos. Nivel Medio…… 357
2.4.2.1 La enseñanza del handball…….. 357
2.4.2.2 La enseñanza del básquet…… 362
2.4.2.3 La enseñanza del voley…… 365
2.4.3 Clasificación de las consignas según la actividad a la que se refieren…….. 371
2.4.3.1 Nivel Primario…… 373
2.4.3.2 Nivel Medio…… 374
2.5 Quinto Nivel de análisis: análisis de los efectos de la clase…….. 377
2.5.1 Análisis de los efectos de las consignas en las clases del primer grupo: Nivel Primario–Primer ciclo..…… 378
2.5.1.1 Sesión con consignas en sentido amplio (3.Nppc)…….. 378
2.5.1.2 Sesiones en las que se desarrollan los contenidos deportivos: Enseñanza de técnicas deportivas…… 382
2.5.1.3 Sesiones cuyo contenido es el juego…… 390
2.5.2 Análisis de los efectos de las consignas en las clases del segundo grupo: Nivel Primario-Segundo ciclo……..…… 393
2.5.2.1 Sesiones con consignas en sentido amplio…….. 394
2.5.2.1.1 Clase 13.Npsc…… 394
2.5.2.1.2 Clase 16.Npsc…… 399
2.5.2.1.3 Clase 10.Npsc…… 404
2.5.2.2 Sesiones que muestran cuestiones actitudinales……. 406

2.5.2.3 Sesiones que muestran cuestiones relativas a la planificación docente: El juego como única tarea……. 409
2.5.3 Análisis de los efectos de las consignas en las clases de Nivel Medio…… 416
2.5.3.1 Clases con acciones verbales y no verbales del profesor…… 417
2.5.3.1.1 Clase 22.NMcb……... 417
2.5.3.1.2 Clase 23.NMcb…….. 420
2.5.3.1.3 Clase 28.NMcb…….. 427
2.5.3.2 Clases con escasez de acciones verbales del profesor.. 432
2.6 Análisis textual de los textos de la clase…….. 436
2.6.1 Nivel de la infraestructura textual…… 437
2.6.1.1 Los textos de las consignas en sentido estricto……. 437
2.6.1.1.1 La secuencia descriptiva……. 438
2.6.1.1.2 La secuencia instruccional…….. 440
2.6.1.2 Los textos de las clases: tipos de discursos…… 444
2.6.1.2.1 Cómo se articulan los tipos de discurso: interactivo y teórico……. 446
2.6.2 Nivel de los mecanismos de apropiación enunciativa…….. 451
2.6.3 Las acciones verbales del profesor……. 455
2.6.3.1 Las acciones verbales: Lenguaje telegráfico…… 456
2.6.3.2 Las acciones verbales: Lenguaje desplegado…….. 459
2.6.3.3 Los razonamientos……. 462

Capítulo IV: Discusión y conclusiones…….. 469
1 Discusión…….. 471
1.1 Las especificidades del área y el uso del lenguaje……. 471
1.2 Relación entre las acciones verbales y las no verbales……. 476
1.3 Las consignas……. 478
2 Conclusiones…… 480
2.1 Prospectiva…… 489
2.2 Limitaciones……. 490

Referencias bibliográficas…… 495
Relación de tablas y figuras…….. 513
Relación de tablas…….. 515
Relación de figuras……. 517

Introducción

Este trabajo surge de la experiencia en distintos proyectos de investigación en los que participo y en los que se estudian los textos de las consignas y los tipos de razonamientos empleados para la enseñanza de la lengua.

La tarea docente implica dos actividades fundamentales: el trabajo en el aula y la investigación en didáctica. Dado que en la práctica diaria surgen interrogantes y situaciones problemáticas cuya resolución dará sentido al trabajo docente, entre los medios con los que contamos para abordar esa tarea cabe destacar la lectura de bibliografía y la investigación sobre la

práctica. El propósito de este estudio es obtener información actualizada de la actividad educativa que se lleva a cabo en el área de Educación Física en la zona de San Carlos de Bariloche, ubicada en la provincia de Río Negro, en la región andinopatagónica de la Argentina. Para ello nos hemos propuesto observar las prácticas de Educación Física en situación de clase, lo que nos ha remitido a la escolaridad obligatoria que en Argentina comprende los niveles de enseñanza primaria y media, es decir, a niños y adolescentes de entre 5 y 17/18 años.

Se ha trabajado con las filmaciones y los registros (transcripción del material audiovisual a textos escritos) de las clases observadas. Para estudiar la interacción entre el docente y los alumnos se realizó el análisis de la actividad de comunicación de los textos que implica y contiene otros niveles de análisis como el de los momentos de la actividad, de contenido, así como de los efectos de la actividad (Riestra, 2000, 2004 y 2008a). Nos hemos centrado en el análisis de las acciones verbales que los profesores elaboran para enseñar, en este caso contenidos físico-motrices, por lo que hemos abordado la relación entre las acciones verbales y acciones no verbales, lo que implica investigar cómo se construye la interacción en las clases de Educación Física en la articulación de ambos tipos de acciones.

La temática que se plantea y desarrolla en esta tesis está en relación con los posicionamientos que en los últimos años están siendo desarrollados en el área de la Didáctica de la Lengua desde el enfoque del Interaccionismo

sociodiscursivo (en adelante ISD), concretamente con el análisis de las interacciones didácticas a fin de discernir las características del trabajo real de los docentes (Bronckart, 2007). Consecuencia de esta línea en la que se enmarca esta investigación, es el interés por el producto de las acciones verbales, los textos para, a través de ellos, dilucidar aspectos significativos de la tarea docente, específicamente, el modo en que son formuladas las tareas en los textos de las consignas y las modalidades de interacción que los docentes implementan para lograr enseñar. Para el tratamiento de los datos se ha recurrido a instrumentos metodológicos experimentados y ratificados en el área de la Didáctica de la lengua por Riestra (2000, 2004), a partir de la teoría de la actividad de Leontiev (1983).

Por tanto, respecto de la metodología, para el diseño de la investigación nos hemos basado en la metodología observacional (Anguera, 2003; Anguera y Blanco, 2003, 2011) que hemos articulado con los desarrollados realizados por De Tezanos (1995), quien desde una perspectiva cualitativa e interpretativa, tomada de la vertiente etnográfica de la antropología y la etnometodología, propone elaborar un diseño para la recolección de datos sin intervención del observador, respetando y registrando el transcurso de cada clase completa. De este modo, encontramos cierta conexión con el “paradigma ecológico” que, para Del Río y Álvarez (2002), representa una nueva posibilidad de análisis de los contextos en los que el fenómeno (la clase) surge y se desarrolla. El procesamiento de los datos se efectuó mediante dos tipos de análisis, el

primero, el *análisis de la actividad de comunicación de los textos* (Riestra, 2000, 2004) que se centra en el estudio de las tareas y contenidos que orientarán el sentido atribuido a las actividades observadas; el segundo, responde a nuestro interés por el uso del lenguaje en situación de clase, y consiste en el *análisis textual de los textos*, según lo planteado por Bronckart (2004).

Dos grandes cuestiones subyacen a lo planteado, la primera, si el análisis de las prácticas en contexto real logrará hacer más evidente y consciente el uso que del lenguaje se hace en las aulas (gimnasios). La segunda, si el análisis textual de los enunciados elaborados en situación de clase puede aportar conocimiento acerca de la naturaleza (especificidades) del área.

Otros muchos interrogantes impulsan esta búsqueda, como son: ¿existe relación entre el modo en que las consignas son formuladas y los efectos que producen, o lo que es lo mismo, lo que los alumnos aprenden en clase?, ¿qué procesos realizan los alumnos para entender lo que el profesor les plantea y ejecutarlo?, ¿serán los mismos procesos cuando el profesor solamente muestra (enseña por el modelo) o cuando explicita verbalmente lo que prescribe?, ¿qué puede aportar al estudio de las consignas de enseñanza el análisis de la interacción en una materia en la que el efecto de las acciones verbales del profesor es inmediato y evidente?, ¿qué puede

aportar el conocimiento de la Educación Física, cuyo marco referencial es la práctica, al resto de las áreas de formación ancladas en el orden epistémico?

Nos hemos propuesto circunscribir el alcance de esta investigación al ámbito de la educación formal, porque consideramos que es la base de la formación. Además, creemos que el marco teórico que la sustenta, así como el conocimiento que aquí se alcance, contribuirán al conocimiento de las actividades que conforman el ámbito de las *Prácticas de la enseñanza* (Prácticum) fundamentales en toda formación de Profesorado.

Por qué investigar la problemática del cuerpo y el lenguaje

Este trabajo impulsado por mi condición de docente-investigadora busca articular dos áreas fundamentales en la formación humana: las Ciencias del lenguaje y la Educación Física. Considero que ambas, aunque cuentan con objetos de enseñanza diferentes como lo son el lenguaje y el cuerpo, presentan situaciones similares en el momento de su enseñanza.

El lenguaje, una actividad netamente humana que nos distingue como especie, y el cuerpo cuya conformación contribuyó al surgimiento del lenguaje, transitaron juntos un proceso de adaptación. Es decir, el surgimiento del lenguaje requirió, en primera instancia aunque no exclusivamente, porque sabemos de la intervención de factores de carácter

social muy decisivos, de una constitución biológica adecuada que posibilitara la elaboración de formas sonoras.

En la actualidad la problemática acerca del uso y la enseñanza del lenguaje, se ha visto acentuada por los cambios culturales de los últimos años: el predominio de la espontaneidad de la oralidad frente a la precisión y normativa del orden escritural; los cambios en el comportamiento de los jóvenes y adultos: relaciones virtuales versus presenciales (vis a vis); preponderancia de la imagen sobre la palabra escrita, etc. Todo ello dificulta la tarea de los docentes de lengua. Mientras que respecto del cuerpo, si se consulta a los alumnos del Profesorado en Educación Física acerca de si en la escuela se trabaja la disposición corporal, si se enseñan y tratan aspectos relativos a la estructura corporal en los diferentes ambientes escolares (aula, gimnasio, patio) y en situación de reposo, es decir, fuera de la ejercitación específica, todos responden, sin un ápice de duda, que sí. Pero si profundizamos en el tema y observamos cómo los propios alumnos y profesores disponen su cuerpo en las aulas o gimnasios nos daremos cuenta de que no es un trabajo tan consciente y planificado como se cree.

Pensamos que por tratarse de aspectos consustanciales a la naturaleza humana con los que todos los seres humanos contamos, se elude o, por lo menos, se dificulta su tratamiento en el ámbito educativo. Si todos los seres humanos sabemos hablar y nos entendemos entre nosotros ¿qué hay que enseñar?, ¿para qué su enseñanza? (Riestra, 2008a). En

este punto se establece una coincidencia entre las dos áreas de conocimiento que esta investigación articula. Así como para los profesores de Lengua, el lenguaje se pierde como objeto de enseñanza, poniendo el foco en otras cuestiones, a veces, puramente gramaticales, otras sociolingüísticas, podría estar sucediendo lo mismo con los profesores de Educación Física respecto de la enseñanza del movimiento con el cuerpo. Si el cuerpo y los movimientos que posibilita son su objeto de enseñanza, creemos que su tratamiento se observa escindido del hacer diario en el aula y, a veces, de los gimnasios. De este hecho se deriva la necesidad de investigar qué contenidos se enseñan y cómo lograr que los alumnos internalicen la percepción, conocimiento del propio cuerpo.

Consideramos que el modo de visualizar estos aspectos (la forma de trabajar con el cuerpo en las clases de Educación Física y el uso que se hace del lenguaje) es observando y registrando el hacer diario de los docentes en sus clases, para, posteriormente, analizar las tareas propuestas y los contenidos que en ellas se desarrollan (qué se pide a los alumnos que hagan y cómo se enseña tanto el *hacer* como los contenidos implicados).

La investigación en Ciencias Humanas que en este documento se presenta tiene por objeto la búsqueda de datos que nos permitan conocer en profundidad y comprender la situación de la Educación Física formal, en una zona concreta y en el momento actual. Por ello, pese a que los destinatarios

inmediatos de esta investigación sean colegas del área de la Educación Física del ámbito universitario, el conocimiento del estado en que se encuentra la actividad educativa en los dos niveles de enseñanza obligatorios será de utilidad para los docentes en las diversas ramas de la formación en que se desempeñen.

Esta investigación persigue **estudiar las interacciones entre el docente y los alumnos en situación de clase a través del análisis de los textos de las consignas, y profundizar en el estudio de la naturaleza de las consignas que formulan los profesores de Educación Física en las escuelas de nivel primario y medio de San Carlos de Bariloche.**

En concreto esta tesis pretende responder a las siguientes cuestiones:

1. Analizar el sentido de las consignas que los profesores dan en sus clases.
2. Identificar los contenidos y tareas desarrollados en las clases en relación a la actividad propuesta.
3. Identificar los recursos didácticos (modalidades de interacción) que los profesores construyen -mediante el lenguaje y sus textos- cuando enseñan y verificar sus efectos en las tareas que realizan los alumnos.
4. Analizar qué tipos de razonamientos verbales proponen los profesores a los alumnos a través de las consignas.
5. Evidenciar la relación entre las formas discursivo-textuales de las clases y la lógica de la asignatura (relacionada con el movimiento).

6. Determinar las relaciones entre la actividad verbal y la no verbal (lenguaje interior).

Estructura

En el primer capítulo, con el fin de contextualizar el objeto de estudio, se expondrá el marco teórico que da sentido a esta investigación; así como las nociones de *interacciones verbales* y de *consignas de enseñanza* tal como fueran concebidas desde el enfoque al que adherimos (ISD). A continuación, se incluirá una síntesis de los trabajos de investigación que en torno a ambas nociones han sido realizados en el área de la Educación Física, dando cuenta, así, del estado del arte, en lo que denominamos marco contextual. Finalmente se expondrá la fundamentación teórica de los dos análisis que sustentan esta tesis.

El segundo capítulo presentará la metodología utilizada y el diseño de investigación creado, lo que incluirá la fundamentación de las categorías de análisis elaboradas.

El capítulo tercero contendrá la exposición organizada de los datos alcanzados y los distintos análisis y niveles de análisis realizados, ofreciendo lo más significativo de los resultados obtenidos. Se pondrán de relieve las relaciones de sentido que hemos podido establecer en función de

las herramientas conceptuales que el marco teórico proporciona y los objetivos propuestos.

El último capítulo contiene la discusión y las conclusiones a las que se ha arribado, incluyendo además las limitaciones encontradas en la realización de esta investigación y la prospectiva para futuras investigaciones con las que se dará vida a nuevos proyectos de investigación que permitan el trabajo conjunto entre las dos áreas de conocimiento implicadas.

Finalizará este trabajo con las referencias bibliográficas utilizadas para justificar y documentar la investigación, así como con una relación de las tablas y figuras que aparecen a lo largo de todo el documento.

Los anexos que complementan la información de algunos de los capítulos arriba presentados, se incluyen en un CD.

Capítulo I

Estado de la cuestión. Marco teórico, contextual y de análisis

A continuación se expondrán los desarrollos teóricos que permiten contextualizar el objeto de esta investigación: “Las interacciones verbales y las consignas de tareas en Educación Física”. Para ello se ha consultado la bibliografía de los autores que en los últimos años están estudiando esta temática.

Este capítulo se estructura en tres partes: la primera dedicada al marco teórico; la segunda comprende el marco contextual y la tercera relativa al maro teórico específico del análisis. Siempre, por la formación académica de la autora, se establecerán relaciones con las pesquisas realizadas en el área de Lengua.

1 Marco teórico

En esta investigación es imprescindible conceptualizar las nociones de interacción verbal y consignas de tareas explicitadas en el título. Para ello nos serviremos de “la teoría de la actividad” y “el Interaccionismo sociodiscursivo”. Se añade a estas, como complemento de las mismas, la concepción de medio ambiente social y cultural en el que se produce toda acción de educación formal.

1.1 La teoría de la actividad

Consideramos el área de Educación Física de vital importancia en la formación de los alumnos por ser una actividad que permite su relación con el mundo en general y, en particular, con el mundo escolar. Reconocemos que la Educación Física que centra su trabajo en la acción motriz más que en la acción verbal, tiene el privilegio de partir de la experimentación para la enseñanza (Molina, 2000). Sabemos que a través de la actividad el ser humano interactúa con el medio y construye sus mundos y sus aprendizajes. Esto se produce socialmente, primero de forma espontánea ya que desde el primer momento de la vida, son los padres y otros elementos del medio (objetos) quienes proporcionan al niño experiencias de aprendizaje.

Después, los ámbitos del niño se diversifican y uno, especialmente indicado para el aprendizaje, es la escuela.

La psicología soviética en su orientación hacia la actividad, analiza el proceso real de interacción entre el individuo y el mundo y lo entiende como un proceso de solución de problemas (Talyzina, 1988). Bronckart (2007: 61) considera a la actividad colectiva como el "principal motor de desarrollo de todas las especies socializadas", porque posibilita encuentros entre los individuos y su entorno; y es en ese marco donde tienen lugar los aprendizajes formadores.

Leontiev (1983) discriminó entre praxeología del ser vivo y praxeología humana, distinguiendo los conceptos de actividad y acción de los que Bronckart (2007) se hace eco:

> El concepto de actividad se aplica a toda organización colectiva de los comportamientos orientada por la finalidad de sobrevivir y/o que apunta a un objeto determinado, por lo cual es válido para todos los organismos vivos y todas las especies socialmente organizadas: Este concepto no supone que los agentes implicados en el actuar colectivo tengan consciencia de su papel... (p. 61)

A nivel psicológico, la actividad es una unidad de vida mediatizada por "la reflexión de la mente cuya función real es orientar al sujeto en el mundo objetivo" (Leontiev, en Talyzina, 1988: 354). El aprendizaje es una actividad real solamente cuando satisface una necesidad cognitiva. El conocimiento,

cuya adquisición es el propósito del aprendizaje, sirve como un motivo en el que la necesidad cognitiva de un alumno ha encontrado su encarnación objetiva y actúa simultáneamente como la meta de esa actividad (Riestra, 2008a). En consecuencia:

> El concepto de acción se aplica al actuar colectivo por estar asociado a algunos objetivos que los agentes implicados reconocen o de los que tienen conciencia. Esto determina que la praxis como acción sólo es comprobable en los seres humanos porque tienen la capacidad de forjarse representaciones de los efectos probables o esperables de la actividad que los concierne, entonces, pueden ejercer un control personal sobre las condiciones de su participación en esa actividad. (Bronckart, 2007: 61)

Según Leontiev, en Riestra (2000) la actividad humana sólo existe como forma de acción o finalidad de las acciones. La acción se produce como interacción y permite elaborar las capacidades mentales del individuo. Por lo tanto, se puede delimitar la acción como lo que hacemos en cualquier dominio operacional que ponemos de manifiesto en nuestro discurso, por más abstracto que sea.

Cada actividad corresponde a una necesidad y está dirigida a un objeto capaz de satisfacer esa necesidad (está dirigida a una acción). La delimitación de las acciones orientadas a una finalidad constituye el contenido de las actividades concretas y plantea la cuestión de las relaciones internas que las vinculan. Además contamos con las operaciones que son los medios o procedimientos para efectuar la acción. Así como la acción se

correlaciona con la finalidad, la operación se correlaciona con las condiciones requeridas para lograr la finalidad.

La génesis de la acción reside entonces en las relaciones de intercambio de actividades, pero toda operación, como producto de la transformación de las acciones, ocurre como resultado de su inclusión en otra acción y de su "tecnificación" (autorrealización). La operación fue primero acción, cuya internalización y automatización hicieron que se convirtiera en operación. Este paso de acción a operación también es individual y tiene que ver con el dominio de esa acción en el proceso de la actividad realizada.

Al analizar la actividad se ponen al descubierto las relaciones internas que la caracterizan, relaciones tras las cuales se encuentran las transformaciones que surgen en el desarrollo de la actividad, en su movimiento.

La actividad puede estar mediatizada por herramientas "y, en el hombre, a esta mediación de los instrumentos materiales se superpone la mediación simbólica del lenguaje" (Bronckart, 2007: 62).

1.2 El Interaccionismo sociodiscursivo

El Interaccionismo social (Bronckart, 2004) defiende la tesis de que las propiedades específicas de las conductas humanas son el resultado de un

proceso histórico de socialización, posible por la emergencia del lenguaje. Analiza las conductas humanas como “acciones situadas”, cuyas propiedades estructurales y funcionales constituyen ante todo un producto de la socialización. Sostiene que es en el contexto de la actividad que surge en las formaciones sociales (instituciones, ámbitos), donde se construyen las acciones imputables a agentes singulares. Y es en el marco estructural de las acciones donde se elaboran las capacidades mentales y la conciencia de esos mismos agentes humanos.

En consecuencia, la psicología interaccionista social considera que la constitución del mundo humano surge en una serie de pre-constructos, resultado de la historia social humana:

- ✓ Las actividades colectivas que constituyen los marcos que organizan y mediatizan lo esencial de las relaciones entre los organismos particulares y el medio físico. Esas actividades son, por otro lado, planificadas, reguladas y evaluadas por el lenguaje.

- ✓ Las formaciones sociales, es decir, las formas concretas que permiten, en función de los contextos físicos, económicos e históricos, las organizaciones de la actividad humana, de la vida humana. Esas formaciones son generadoras de normas, de reglas, de valores, etc. potencialmente conflictivas, que se convierten en objeto de transacción hasta el punto de llegar a decidir sobre la confirmación, la desaparición o la diversificación de las mismas formaciones sociales.

- ✓ Los textos, entendidos como manifestaciones empíricas de la actividad de lenguaje, que dependen, en ciertos aspectos, de actividades no de lenguaje a las cuales complementan. Textos que son depositarios de buena parte de las significaciones socio-históricas elaboradas por un grupo.
- ✓ Los mundos formales de conocimiento, posibles gracias al valor declarativo de los signos, es decir, las representaciones colectivas.

El entorno de todo organismo está constituido por el medio físico y los comportamientos de los congéneres. Esto nos permite hablar de medio ambiente físico y cultural. El aspecto cultural del entorno se presenta bajo la forma de actividades colectivas organizadas. La capacidad del hombre de utilizar instrumentos para producir objetos y obras que a su vez se convierten en elementos del entorno, hace que el medio se torne más complejo y que también las actividades humanas se complejicen y diversifiquen, constituyéndose, así, en marcos que organizan y mediatizan lo esencial de las relaciones entre los organismos singulares y el medio físico.

El desarrollo de la actividad colectiva humana está indisolublemente unido a la emergencia del lenguaje verbal que, según Habermas (1988), se presenta bajo la forma de una actividad de lenguaje cuya primera función es la de regular las actividades colectivas generales (no de lenguaje). La actividad de lenguaje se realiza concretamente utilizando los recursos de una lengua natural particular, es decir, movilizando formas semióticas (signos y

estructuras morfo-sintácticas) que se estabilizan en el uso de un grupo social determinado, representando los objetos y operaciones de ese grupo, definiendo sus prácticas.

1.2.1 Los mundos discursivos

En el conjunto de las especies pueden distinguirse grandes tipos de actividad, esta actividad general está ligada a procesos de cooperación. La especie humana está dotada de capacidades comportamentales más poderosas que producen instrumentos que refuerzan y prolongan sus capacidades comportamentales. La explotación de esos instrumentos en el marco de actividades complejas requiere de mecanismos de acuerdo o consenso. Las primeras producciones sonoras parecen haber estado motivadas por esta necesidad de acuerdo. Asociadas en el tiempo y en su referencia deíctica a las actuaciones realizadas sobre los objetos determinados, esas primeras producciones sonoras debieron constituir pretensiones concretas de designación. Bronckart (2004) introdujo la noción de “pretensión de validez designativa” para expresar la dimensión activa del uso social de los signos de dichas actuaciones.

El lenguaje propiamente dicho pudo haber surgido como consecuencia de una negociación práctica (o inconsciente) de las pretensiones de validez designativa que las producciones sonoras de los

miembros de un grupo inmersos en una misma actividad pugnaban por mantener.

Las relaciones de designación debieron de estabilizarse en el ámbito de la cooperación activa, como formas comunes útiles para relacionar ciertas representaciones sonoras con ciertas representaciones de diversos aspectos del entorno. O sea, se estabilizarían como signos; signos que por su estatus mismo de formas surgidas de una negociación, reestructuraron las representaciones de los individuos (idiosincrásicas, hasta el momento) y las transformaron en representaciones comunes susceptibles de compartirse, lo que supone hacerse comunicables.

Entonces, la emergencia de la acción comunicativa es constitutiva de lo social y de la organización del psiquismo específicamente humano.

Los signos que cristalizan las representaciones de validez designativa, vehiculizan representaciones colectivas del medio que se estructuran en configuraciones de conocimientos que podemos llamar mundos representados.

Por tanto, los mundos formales de conocimiento, posibles gracias al valor declarativo de los signos, se organizan según tres regímenes lógicos (Habermas, 1988):

- ✓ El mundo objetivo que reúne y organiza las representaciones del medio en lo que es físico o causal. Los signos se dirigen primeramente

a los aspectos del medio en tanto que mundo físico, pero, además, para ser eficaz en la actividad emprendida hay que poseer representaciones pertinentes de los parámetros del entorno. Los conocimientos colectivos acumulados al respecto constituyen un mundo objetivo.

- ✓ Además, en el marco de la actividad, los signos no pueden dejar de remitir a la manera misma de organizar la tarea, a las modalidades convencionales de cooperación entre miembros del grupo, de modo que los conocimientos colectivos acumulados al respecto constituyen lo que consideramos un mundo social. Es decir, la lógica que organiza las representaciones relativas a las modalidades (forzosamente convencionales e históricas) de realización de las actividades humanas.

- ✓ Por último, los signos no pueden desvincularse de las características propias de cada uno de los individuos involucrados en la tarea (habilidad, eficacia...), y los conocimientos acumulados al respecto constituirán un mundo subjetivo. Es el que organiza las representaciones relativas a las modalidades de auto-presentación de las personas en las interacciones.

Como consecuencia del efecto mediador de la acción comunicativa, el hombre transforma el entorno (o el mundo) en esos mundos representados que pasarán a ser el contexto específico de sus actividades.

Este análisis revela los niveles sucesivos del efecto de lo social sobre lo humano y como todos los conocimientos humanos presentan un carácter de constructo colectivo puesto que proceden de la actividad que es colectiva o social, en sentido amplio.

Los signos vehiculizan un significado (un conjunto de representaciones particulares subsumidas por un significante colectivo), el lenguaje resulta dotado de una segunda función secundaria que pertenece al orden de lo representativo o de lo declarativo. Las representaciones son producto de una reformulación colectiva impuesta a unas representaciones que hasta entonces eran idiosincrásicas: las representaciones semiotizadas son el resultado de haber “situado en interfaz” representaciones individuales y representaciones colectivas. Producto de la interacción social (del uso), esta semiotización de las relaciones con el entorno transforma las representaciones de los organismos humanos.

El lenguaje humano se presenta como una producción interactiva asociada a las actividades sociales, y esta producción constituye el instrumento por medio del cual los interactuantes enarbolan pretensiones de validez relativas a las propiedades del medio en el que se desarrolla esta actividad. El lenguaje es una característica de la actividad social humana, cuya función es de tipo comunicativo o pragmático.

1.2.2 La actividad de lenguaje

Por todo lo expuesto, la corriente del interaccionismo sociodiscursivo (Bronckart, 2004) elabora y explicita la relación entre la actividad y el lenguaje cuando define la acción como esa "parte" de la actividad social que se le imputa a un humano singular (en este trabajo, el agente responsable de los textos de las consignas de enseñanza es el docente que los formula).

También concibe la acción como el conjunto de representaciones construidas por ese humano singular a propósito de su participación en la actividad, representaciones que lo hacen consciente de su hacer y de sus capacidades de hacer, o sea, que convierten al individuo en un agente. El interaccionismo enfoca la actividad de lenguaje como acción humana adquirida en los intercambios de prácticas verbales realizadas entre los agentes humanos, prácticas que a la vez elaboran las capacidades mentales y la conciencia de los mismos agentes. En ese sentido, los textos son la concreción del logos de un grupo humano determinado; ellos materializan las formas específicas que su actividad de pensamiento-lenguaje ha tomado (Broncarkt, 2007).

Los textos constituyen las únicas manifestaciones empíricas constatables de las acciones comunicativas humanas y es en los textos, donde se manifiestan las relaciones de interdependencia entre las producciones lingüísticas y su contexto accional y social.

La noción general de actividad designa las organizaciones funcionales de comportamientos de organismos vivos, a través de esas organizaciones los organismos tienen acceso al medio ambiente y pueden construir (a partir del medio) sus elementos de representación o conocimiento.

La actividad es social y constituye el resultado de la apropiación por el organismo humano de las propiedades de la actividad social mediatizada por el lenguaje. En este marco, a través del proceso de evaluación social y de lenguaje de las modalidades de participación de un humano singular en la actividad social, se delimitan acciones (como partes de la actividad colectiva), es decir, que las acciones son como porciones de la actividad social, imputables a un organismo singular. Además este proceso de evaluación es el que atribuye, a los otros, capacidades de acción, de intención y de motivación para actuar y, por lo tanto, los dota de responsabilidad singular en la intervención activa, lo que confiere el estatus de agente a los humanos.

La actividad es social, pero el nivel de realización es individual. Nos basamos en el concepto de acción de Leontiev (1983), quien sostiene que las acciones tienen metas. Estas metas son conscientes, tienen como objetivo alcanzar un logro, desarrollar una capacidad, de aquí que sean individuales. Cuando logramos realizar la acción que nos hemos propuesto, la automatizamos al reiterarla y lo que en principio era una acción pasa entonces a ser una operación. La operación fue primero acción, cuya internalización y automatización hicieron que se convirtiera en operación.

Mediante estos aportes de la teoría de la actividad es posible describir los efectos previsibles de las acciones de lenguaje dentro de la actividad de enseñanza y analizar tanto la acción verbal desplegada por quien enseña, como la acción mental realizada por quien aprende, materializadas ambas en los productos textuales (Riestra, 2000, 2004).

A modo de síntesis

La corriente del Interaccionismo social estudia el conjunto de preconstructos, resultado de la historia social humana (obras colectivas, géneros de texto, lenguas naturales, etc.). Es decir, analiza los resultados de las formas de actividades y obras colectivas que generan textos en una lengua determinada. Apunta a mostrar cómo las prácticas socioculturales y verbales de los humanos generan obras y hechos colectivos y contribuyen al surgimiento y a la transformación permanente de las capacidades psicológicas individuales, es decir, al desarrollo humano. Propone tres niveles de análisis para los procesos de aprendizaje (enseñanza-aprendizaje):

En primer lugar, hay que tener en cuenta las dimensiones de la vida social. En el caso de este trabajo se trataría de las formaciones sociales (instituciones, etc.) relacionadas la Educación Física escolar, así como de los procesos que las constituyen; de los hechos sociales que generan (instituciones, valores, normas); de las actividades colectivas generales (no verbales) que constituyen marcos de organización de lo esencial de las

relaciones entre los individuos y su entorno; de las actividades verbales que explican las actividades generales utilizando una lengua natural y que se materializan en diversas clases de textos; y de los mundos formales de conocimiento o estructuras colectivas de conocimiento que se organizan según diversos regímenes "lógicos".

En segundo lugar, Bronckart (2007:71) se refiere a los procesos de mediación formativa, "a los procesos conscientes con los que los adultos integran a los 'recién llegados' a los preconstructos disponibles en su entorno sociocultural".

También estudia el conjunto de los procesos de control y de evaluación de las conductas verbales y no verbales que se instalan desde el nacimiento y los procesos formativos más formales que se desarrollan en instituciones (escolares).

En tercer lugar, se ocupa de los dos tipos de efectos producidos por esas mediaciones formativas, es decir del surgimiento, desarrollo y cristalización de los hechos sociales y de la aparición y desarrollo permanente de los procesos de pensamiento consciente de las personas individuales. Es decir, se ocupa de analizar los efectos formativos en la constitución y el desarrollo de las personas singulares (alumnos, en nuestro caso).

Entre los dos últimos niveles se ubica nuestro trabajo, más bien en el segundo, en el análisis de los procesos de mediación formativa que tienen lugar en las instituciones escolares, en el área de la Educación Física.

El Interaccionismo sociodiscursivo concibe el lenguaje en su dimensión primera de actividad materializada en géneros de texto, pero considera que también para analizar la dimensión práctica del lenguaje (géneros textuales) hay que tener en cuenta la esencia de los signos y de las condiciones de su organización en un sistema de lengua. Por ello, sus investigaciones se abocan a la elaboración de un modelo de organización general de los textos y a conceptuar las modalidades de interacción entre los textos y su entorno.

1.3 La concepción de medio ambiente social y cultural

Del Río (1990) descubre el juego de marcos y operadores que permiten insertar las re-presentaciones culturales en el entorno presentacional animal. Las nociones de medio y desarrollo están estrechamente ligadas a las funciones superiores. La relación entre estas dos nociones, contexto y desarrollo, se establece a través de la noción de "conexiones extracorticales". Con este término el autor se refiere al hecho de que el hombre ha logrado crear mediadores o estímulos para condicionarse a sí mismo desde fuera, para "amaestrarse a sí mismo". De esta manera el hombre puede superar el condicionamiento biológico y transformar el medio

"presentacional", puede servirse de él, utilizarlo y extenderlo para *presentar-se* ciertos elementos que en realidad remiten a otros, *re-presentan* otros. Por lo tanto, el medio y el lenguaje posibilitan el desarrollo de las funciones superiores en el hombre. Hacen que el hombre supere el medio presentacional animal y elabore el medio representacional que es la extensión del primero, para representar ciertos elementos que remiten a otros; de este modo, el organismo reconstruye internamente el medio (hace del medio una extensión funcional de su cerebro). Esto permite a Del Río (1990) hablar de "cerebro externo", entendido como las propuestas para extender las relaciones entre organismo (cerebro) y medio (conformaciones culturales del medio), y fundamentar la noción de medio como extensión cerebral del organismo animal.

Este autor caracteriza la mente como social y territorializada en el medio externo, y considera que la actividad humana se va tejiendo mediante conexiones intra y extracorticales sobre el medio y el organismo, reestructurando ambos. Por lo tanto, para el hombre el contexto más que un simple escenario de la ejecución de los productos de la mente o de la recepción de informaciones, es parte esencial de la propia trama de la actividad psicológica y neurológica, sea individual o colectiva.

Para Vygotski (2000) el organismo es una reconstrucción interna adaptativa del medio y el medio es una extensión funcional para el humano. Citamos a Vygotski por considerar que el desarrollo de las funciones

superiores solo existe como función de la actividad sociocultural que el sujeto hace suya y en la que se manifiesta como organismo, dando lugar a la actividad significativa. Si la actividad no es significativa el desarrollo no se produce. El sentido lleva a que las acciones se solapen y organicen alrededor de la significatividad, en organizaciones sistémicas, en sistemas de actividad (Riestra, 2004).

Del Río y Álvarez (2002) insisten en la necesidad de elaborar un instrumento que permita articular organismo y medio. El organismo: la mente con sus arquitecturas (entramados) funcionales de la psique, y el medio como entorno de ese organismo, de esa mente, entorno que hace posible el entramado de conexiones extracorticales.

1.3.1 La escuela

El medio en el que tiene lugar la formación de las nuevas generaciones, es la escuela. Por ello es el contexto físico y social en el que se propicia y produce la transmisión de determinados sistemas de mediación instrumental (Del Río y Álvarez, 2002).

En el ámbito educativo, cobra especial relevancia el término medio ambiente social y cultural (Voloshinov, 1992; Riestra, 2008b) entendido como el medio en el que tienen lugar los aprendizajes y el desarrollo humanos.

Por tanto, es necesario considerar las reflexiones acerca de “entorno natural” y “entorno cultural” tal como fueran desarrollados desde la Psicología del desarrollo, dado que según este enfoque, la noción ecológica del término *medio ambiente* comprende el aspecto natural y el aspecto socio-cultural.

Los seres humanos vivimos en un mundo doble, a la vez natural y artificial; en un ambiente transformado por los artefactos (instrumentos). Los instrumentos de los que nos servimos tienen la función de coordinar a los seres humanos con el mundo físico (medio) y entre sí (congéneres). La cultura debe ser considerada el medio único de la existencia humana. En esta coyuntura, el “paradigma ecológico” representa una nueva posibilidad de análisis en los contextos naturales en los que el fenómeno surge y se desarrolla.

Por ecología del desarrollo humano se entiende la acomodación mutua entre un ser humano activo y las propiedades cambiantes de los entornos inmediatos en los que vive la persona. Algunos biólogos (Maturana, 2003) consideran que el ser vivo y el medio forman siempre una unidad espontáneamente congruente, cuyos componentes existen siempre en coderiva: la estructura presente de un ser vivo es siempre el resultado de una historia en la que sus cambios estructurales han sido congruentes con los cambios estructurales del medio. Además, todo ser vivo se halla donde se encuentra en su presente como resultado de esa historia. Los seres vivos

son sistemas en los que las interacciones con el medio no determinan lo que les pasa, sino que solo gatillan en ellos cambios estructurales determinados por su propia estructura. Los miembros de un conjunto de seres vivos constituyen con su conducta una red de interacciones que opera para ellos como un medio en el que ellos se realizan como seres vivos y en el que ellos conservan su organización y adaptación, y existen en una coderiva contingente a su participación en dicha red de interacciones, y eso es un sistema social: “Los seres vivos existen siempre inmersos en un medio en el que interactúan” (Maturana, 2003: 74).

1.3.2 El desarrollo humano

El devenir en materia de educación formal durante el presente y pasado siglo muestra una alternancia entre dos posturas (Del Río y Álvarez, 2011), por una parte, la educación que se propone la transmisión de conocimientos y, por otra, la que se centra en el proceso de desarrollo.

Estos autores consideran que durante la primera mitad del siglo XX se logró cierto equilibrio entre las dos posturas: “junto al aprendizaje de los conocimientos básicos, la escuela también se ocupa de construir identidad, del desarrollo social, afectivo y moral de los educandos” (Del Río y Álvarez, 2011: 602). Mientras que en la segunda mitad de siglo se dio un desplazamiento hacia el protagonismo del conocimiento, llegando a imponerse el paradigma cognitivo y la concepción del sujeto humano como

procesador de conocimiento, lo que supuso el predominio de los conocimientos a expensas del desarrollo.

Bronckart (2011, 2013) se apoya en los estudios de Vygotski y plantea dos dimensiones del desarrollo, la de *los procesos* y la del *producto*. Concibe el desarrollo como "proceso incesante de automovimiento", lo que le permite enfatizar el aspecto dinámico del desarrollo y entenderlo como una "dinámica natural con autonomía". Mediante la dimensión de *producto*, se refiere a la "modificación tangible" y al surgimiento de un elemento nuevo, que el desarrollo implica. La producción de lo nuevo requiere de la intervención de factores internos y externos, en lo que Holzkamp (en Bronckart, 2013) define como: "Conflicto real entre el organismo y el medio y una *adaptación activa* al medio ambiente".

El desarrollo sería el producto de la contradicción o del conflicto entre el estado actual de los conocimientos o prácticas de una persona y las novedades que son propuestas por el entorno social. Mediante las diversas intervenciones formativas, se desarrolla lo que se enseña cuando pueden interiorizarse las novedades, lo que implica una transformación en la organización psíquica (Bronckart, 2011).

De modo que "El desarrollo no consiste necesariamente (en efecto solamente) en una resolución o una anulación de esas divergencias, sino en la comprensión de su significación, que genera un aumento de la

comprensión de su propia posición; el desarrollo es, en ese sentido, «proceso voluntario» y no producto" (Bronckart, 2013).

El papel fundamental de la mediación en el desarrollo fue demostrado por Vygotski (1982, 2000). En el ámbito educativo, por todos es conocida la noción de zona de desarrollo próximo (o potencial) que Vygotski estableciera para referirse al lugar donde se elaboran las contradicciones que el desarrollo implica; por lo que esta noción permite presentar los elementos que entran en conflicto con un estado actual, para, de ese modo, ser integrados con la ayuda de los otros (humanos) y de los instrumentos.

En la misma línea, el enfoque genético cultural (Del Río y Álvarez, 1994, 2002, 2003, 2011) se nutre del funcionalismo, por lo que se centra en el estudio de las acciones que el organismo realiza en interacción con el medio y de las funciones que activan y desarrollan los nuevos tipos de actividad. De ese modo, considera que el organismo emerge como resultado del proceso cambiante de actividad: organización activa (funcional y biológica) del ser vivo. Además, trata de explicar las estructuras (los órganos) por su función. Toma del funcionalismo el papel de la actividad y la idea del organismo ligado al medio.

La actividad puede estar mediatizada por herramientas "y, en el hombre, a esta mediación de los instrumentos materiales se superpone la mediación simbólica del lenguaje" (Bronckart, 2007: 62). Es decir, el interaccionismo enfoca la actividad de lenguaje como acción humana

adquirida en los intercambios de prácticas verbales realizadas entre los agentes humanos, prácticas que a la vez elaboran las capacidades mentales y la conciencia de los mismos agentes.

> La producción de herramientas exige conocimientos aún más complicados. Por eso el traspaso de las herramientas, cada vez más complicadas, de una generación a otra motivó una nueva forma de transmisión de la experiencia: la enseñanza de los métodos y costumbres de trabajo.
>
> En los hombres los métodos de trabajo elaborados por la sociedad se comunican por medio de la enseñanza, adquiriendo experiencia personal. Esto acelera el desarrollo histórico de las capacidades cognoscitivas y motoras del hombre. (Smirnov, Leontiev, Rubinshetein y Tieplov, 1960: 80)

La relación pensamiento lenguaje se explica porque es en el contexto de la actividad, que surge en las formaciones sociales (instituciones, ámbitos), donde se construyen las acciones imputables a los agentes singulares; y es en el marco de las acciones donde se elaboran las capacidades mentales y la conciencia de los mismos agentes humanos (Riestra, 2008a).

Mediante estos aportes de la Teoría de la actividad es posible prever los efectos a partir de las consignas, producto de las acciones de lenguaje dentro de la actividad de enseñanza, y describirlos para posteriormente analizar tanto la acción verbal desplegada por quien enseña, como la acción

mental realizada por quien aprende, materializadas ambas en su producto: los textos y las prácticas (ejercitaciones) físicas.

1.4 Las interacciones verbales en clase

Canelas-Trevisi y Thévenaz-Christen (2002) realizan un rastreo de los valores del término según los diferentes campos de conocimiento en los que es abordado, y se especializan en el estudio de las interacciones en clase de lengua francesa que, en total coincidencia con el marco del Interaccionismo sociodiscursivo (Bronckart, 2004), son y deben ser abordadas desde la didáctica, la lingüística y la psicología.

Para la etnometodología, los miembros de una sociedad realizan actividades sociales según una organización metódica que genera normas y, en consecuencia, un orden social. “A medida que se analiza, la conversación ha sido definida como un lugar constitutivo de la sociabilidad, de la socialización, de la adquisición del lenguaje y del mantenimiento del orden social” (Mondada, en Canelas-Trevisi & Thévenaz-Christen, 2002). Por ello, la interacción se convierte en el lugar donde el orden social es ratificado, transformado y apropiado.

El fenómeno de la interacción humana implica el lenguaje. Además, todo proceso comunicativo implica una determinación recíproca y continua de los comportamientos de los participantes en presencia. En esta

investigación se va a estudiar la interacción directa, aquella en la que los participantes comparten el mismo lugar físico, y, específicamente, la que tiene lugar en el ámbito educativo. Según Canelas-Trevisi y Thévenaz-Christen (2002: 23): "La noción misma de interacción, por su carácter polisémico, engloba, de manera indiferenciada, aspectos relativos al enseñante, a los aprendientes y al objeto de enseñanza".

El análisis de la comunicación tiene el fin esencial de "discernir la manera en la que los agentes sociales actúan unos sobre otros mediante la utilización que hacen del lenguaje" (Lambert en Kerbrat-Orecchioni, 1995: 10) y de otras unidades más allá de los signos propiamente lingüísticos. Esas influencias mutuas son de naturaleza diversa y variable según el tipo de interacción.

Las investigaciones en Didáctica de la Lengua que registran y analizan el uso del lenguaje en las clases contextualizan la labor docente, haciendo evidentes aspectos que, tiempo atrás, permanecían invisibles a los ojos de investigadores y profesores.

Cicurel (en Canelas-Trevisi & Thévenaz-Christen, 2002) ubica el análisis de las interacciones en clase en el cruce entre la didáctica de las lenguas, el análisis del discurso y el análisis conversacional e introduce la dimensión institucional, a través de la noción de discurso:

> Es con este propósito que mantengo dos términos: el discurso de la clase no es sólo interacción –regulación de intercambios, turnos de palabra

> (intervención), etc.- también es tradición de transmisión del saber, ritual propio de una comunidad, dispositivo de persuasión y, por eso es discurso. (Canelas-Trevisi & Thévenaz-Christen, 2002: 21)

Por otro lado y en la misma línea, Stein y Migdalek (2012) en coincidencia con lo desarrollado por Rosemberg y Borzone (2009) desde una perspectiva sociocultural, consideran que, aunque la interacción tiene lugar en el marco de actividades, " no es la interacción en sí misma la que influye positivamente en el desarrollo del lenguaje, sino determinados movimientos interaccionales -la expansión y la reestructuración de los enunciados de los niños por parte de las madres" (Stein y Migdalek, 2012: 56). Lo que significa, en palabras de Del Río y Álvarez (2011: 605): "A la inversa de lo que suponen muchos de los programas educativos actuales, el fin no es el conocimiento y las tareas el medio para alcanzarlo, sino que la actividad es el fin y el conocimiento el medio".

Coll (1984: 132) considera que "la interacción social es el origen y el motor del aprendizaje y del desarrollo intelectual gracias al proceso de interiorización que hace posible". Pero, también, aclara que no basta con colocar a los alumnos unos al lado de otros para que interactúen para obtener automáticamente resultados favorables. Por ello identifica tipos de organización social en las actividades de aprendizaje, que posibiliten modalidades interactivas entre los alumnos, orientadas a la consecución de metas educativas.

Según Gajo y Mondada (1998), en Canelas-Trevisi & Thévenaz-Christen (2002) la interacción constituye un lugar y un medio de adquisición y desarrollo:

> Efectivamente, es en la coordinación y el intercambio con los participantes más competentes, en el curso de actividades socialmente situadas, cuando el niño, el aprendiz o el novato están preparados para desarrollar capacidades y conocimientos más allá de sus posibilidades individuales, en lo que Vygotski denomina la "zona de desarrollo próximo". (Canelas-Trevisi & Thévenaz-Christen, 2002: 20)

Coll y Onrubia (1996) estudian el papel de la actividad discursiva en el aula en el proceso de enseñanza-aprendizaje y hacen hincapié en la naturaleza, tanto verbal como no verbal, de lo discursivo. Estos autores (Coll, Colomina, Onrubia y Rochera, 1992) introducen el concepto de interactividad como superador de la interacción. Presentan la interactividad como "la articulación de las actuaciones del profesor y los alumnos en torno a una tarea o un contenido de aprendizaje determinado […] como las formas de organización de la actividad conjunta" (Coll et al, 1992: 191); es decir, como los mecanismos mediante los cuales el profesor logra incidir en los alumnos para que construyan un sistema de significados, para que aprendan.

Desde la línea de investigación del *análisis del trabajo docente*, Bronckart (2007) afirma que son las interacciones docente-alumno las que constituyen el centro de la actividad docente:

> …estudiar los procesos realizados por los alumnos era indispensable, pero también era preciso comprender cuáles son las capacidades y los conocimientos requeridos a los docentes para lograr la especificidad de su oficio: la gestión de una situación de clase y el desarrollo de la lección en función de expectativas y objetivos de la institución escolar y las características de los alumnos. (p. 167)

Además, "la comprensión del trabajo real del docente implica (o es el correlato de) la comprensión de las características del funcionamiento no de un alumno-niño tipo, sino de alumnos concretos en una situación de clase efectiva" (Bronckart, 2007: 186).

Diversas investigaciones (Riestra, 2008b, 2010b; Bronckart, Jober & Friedrich, 2001, Brockart, 2007) tomaron como base las referencias teóricas de la ergonomía (Clot y Faïta, 2000; Faïta, 2003; Bronckart, 2007) para estudiar las intervenciones didácticas como trabajo planificado y realizado. Comenzaron con la conceptualización del trabajo docente en tanto prescripción, representación y realización, es decir, determinaron el estatus del *trabajo prescripto,* el *trabajo real* y el *trabajo efectivo.* La necesidad de captar y comprender la complejidad de las situaciones observadas condujo a la elaboración de otras categorías con las que abarcar los múltiples aspectos que conforman el trabajo efectivo:

- ✓ "lo abandonado", según Filliettaz & Bronckart (2005) el trabajo planificado que no se logró realizar;

- ✓ “los inatendidos”, según Dejours (2009) acciones nuevas no planificadas que surgen en situación de trabajo y no pueden ser abordadas, es decir, enseñadas;
- ✓ “lo aportado en situación”, según Bronckart (2001) acciones nuevas no planificadas que surgen en situación de clase y son incorporadas a la actividad.

En lo que concierne al área de la Educación Física, la mayoría de los artículos consultados muestran el interés de sus autores por la eficacia pedagógica de los profesores y/o de los entrenadores, por lo que se estudian sus comportamientos durante de clase o las sesiones de entrenamiento.

El comportamiento implica las formas o modos de interacción verbales y no verbales y, en general, son los aspectos no verbales los que tienen un protagonismo mayor en el área, por lo que son numerosos los autores y estudios que los tratan. Respecto de los verbales, se vuelve un poco más difícil el rastreo bibliográfico, no obstante hemos observado que hay disparidad de términos para referirse a ello: comunicación verbal, comportamiento verbal de profesores o alumnos, discursos. La búsqueda de datos y aportes al estudio de las consignas en el ámbito de la Educación Física nos lleva a rastrear toda referencia, por mínima que parezca.

Piéron y Cloes (2007) en su artículo titulado “Toma de decisiones preinteractivas de profesores de educación física”, se refieren a la planificación de las clases (decisiones preinteractivas), aspecto que sólo

puede estudiarse en relación con las decisiones interactivas (en situación de clase). La investigación que realizan consiste en poner a una serie de profesores frente a cinco escenarios (situaciones educativas específicas del área ideadas por los investigadores-estudio de casos-) para analizar sus comportamientos. Centran el análisis, sobre todo, en la capacidad del profesor para adaptar las tareas (cómo presentan las tareas y los contenidos) a cada situación y en el tratamiento de los aspectos afectivos (en clara relación con el clima de aula).

Comienzan su artículo con una síntesis de los resultados obtenidos por otros autores que trataron el mismo tema. Al respecto destacamos lo mencionado por Howel (1987) y por Twardy y Yerg (1987) (ambos en Piéron y Cloes, 2007) por su aporte al objeto de nuestra investigación. El primero afirmó que los profesores de Educación Física en sus planificaciones se centran en los contenidos y la estructura de las actividades, dejando en segundo plano las necesidades de los alumnos (diagnóstico) y los objetivos de la clase. Twardy y Yerg (en Piéron y Cloes, 2007: 6) ratifican: “Un único profesor de los 30 que formaban el estudio tomaba nota de los progresos del alumno. Ninguno de ellos examinaba la concordancia entre el objetivo y la instrucción”. De este modo, se observa el papel de la instrucción o consigna en las clases y se confirma y constata la escasa atención que se otorga a los textos de las consignas, instrumento de comunicación entre el profesor, el alumno y la tarea, y uno de los principales instrumentos que el docente posee para la reflexión sobre la propia práctica.

Sánchez (2009) hace una síntesis de lo planteado por una serie de autores (Delgado, 1991; Sáenz López, 1999 y Vázquez, 2001) que analizaron *las instrucciones* y establecieron los tipos que pueden darse en el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Si bien es cierto lo que afirma Vázquez (2001, en Sánchez, 2009) que en Educación Física el comportamiento interactivo del alumnado es más observable que en el aula, debido a que está condicionado por las características del espacio, del material y de las tareas motrices, también es cierto que esas especificidades del área hacen más arduo el registro de las interacciones verbales, a menudo opacadas por las no verbales. Sin embargo, acordamos con las autoras Canelas-Trevisi y Thévenaz-Christen, (2002) en que las interacciones son el espacio de los aprendizajes sean cualesquiera sean las disciplinas escolares. Las autoras afirman que inmersos en ese *oral* (en la acción de lenguaje, a menudo oral), para aprender el lenguaje mediador (mediador de los conocimientos o, mejor aún, del desarrollo humano) no se distinguen objetos de aprendizaje particulares, por ejemplo de Matemática o, específicamente, de Lenguaje o de Educación Física, agregamos desde esta investigación.

Hemos podido observar que para referirse a la interacción en situación de clase, los términos que registran mayor frecuencia de uso entre los autores consultados son *discurso académico*, *género discursivo de la clase* y *discurso didáctico.*

Estrella (1998) utiliza tanto el término *discurso del aula, que* toma de Cazden, (1991) como el de d*iscursos didácticos*. En su artículo expone la estructura del discurso didáctico en base a lo desarrollado por Rodríguez de Las Heras (1987, 1991).

Otros autores utilizan el término “clase” para referirse a una serie de discursos que engloban el conjunto de manifestaciones orales y escritas producidas en los ámbitos de la enseñanza y la investigación científicas. Puede haber muchos tipos de “clases”, pero a pesar de las diferencias se puede distinguir la clase de otros géneros académicos (conferencia, tutoría...) con los que comparte algunos rasgos y la ubicación dentro de una institución académica. Entonces, el género clase se define a partir de una serie de rasgos contextuales: se produce en una situación fundamentalmente oral e inmediata; normalmente, es gestionado por una sola persona (considerada experta) que interactúa con una finalidad didáctica con un grupo de personas consideradas no expertas (o menos expertas); el grado de participación de los estudiantes en el discurso y la posibilidad de negociar los contenidos de la sesión suelen estar condicionados por el formato de la clase y el número de asistentes, entre otros aspectos. El discurso del docente en clase está, normalmente, planificado, lo que favorece que su estructura sea bastante estable y con un grado de cohesión discursiva superior a otros discursos orales (Cros, 2002 en Castellá et al., 2007).

Por tanto, el género de la clase aunque se produzca en una situación oral tiene un carácter secundario, pues se trata de un discurso planificado y explícitamente dialógico, que se construye a partir de otros discursos de referencia -los discursos pronunciados anteriormente por el propio docente, el discurso del conocimiento, etc.- y suele combinar la modalidad oral con la escrita:

> *género intermedio*, que comparte algunas características propias de las producciones orales espontáneas con otras propias de las producciones escritas […] algunas características que sitúan el discurso de la clase en un contínuum entre la oralidad espontánea, informal, no especializada, y las convenciones de la lengua escrita, prototípicamente más formal y con la abstracción propia de la especialización. (Castellá et al., 2007: 38)

En síntesis, Castellá et al. (2007) definen el *género discursivo de la clase* como un espacio con un marcado carácter asimétrico e institucional cuya finalidad prioritaria es el control de las relaciones interpersonales y la facilitación de la construcción del conocimiento, ejes que guían la actuación de los profesores en el aula. Estos autores se apoyan en estos dos aspectos para distinguir, por un lado, estrategias discursivas que vehiculizan la relación social en la clase, por otro, estrategias con las que se construyen conocimientos:

> Entendemos por estrategias discursivas, tal como se definen en Van Dijk y Kintsch (1983), los recursos lingüísticos y extralingüísticos de los que se sirve el hablante de modo intencional para incrementar la efectividad de la

> comunicación. El término "discursiva" se utiliza en sentido amplio, incluyendo al lado de lo estrictamente verbal (oral y escrito), otros lenguajes (gestual, cinésico, proxémico, musical, etc.) y los elementos congnitivos y contextuales necesarios para la producción y la interpretación. (Castellá et al., 2007: 45-46)

En este sentido, hemos encontrado voces que discrepan respecto de la existencia de una separación tajante de estos aspectos, como la de Cid (2001: 187):

> Entre las dificultades que nos podemos encontrar en la captación de los procesos de aula está la falsa dicotomía entre la gestión de aula y el proceso de enseñanza (Weade y Evertson, 1988). […] La investigación pone de manifiesto que cuando se observan los proceso de comunicación e interacciones en el espacio y tiempo real de un aula, las distinciones entre la gestión y la enseñanza llegan a desaparecer (Zumwalt, 1986). En su evolución estos procesos se entretejen en una relación dinámica continua (Brophy, 1988; Erickson, 1986; Weade, 1987).

La de Cicurel (en Canelas-Trevisi & Thévenaz-Christen, 2002) que, como ya se indicó, introduce la dimensión institucional a través de la noción de discurso:

> Es con este propósito que mantengo dos términos: el discurso de la clase no es sólo interacción –regulación de intercambios, turnos de palabra (intervención), etc.- también es tradición de transmisión del saber, ritual

> propio de una comunidad, dispositivo de persuasión y, por eso es discurso. (p.21)

Y la de Vázquez (2001, en Sánchez, 2009) cuando afirma que un buen clima de aula no contribuye por sí sólo a una enseñanza eficaz, más bien debe ser el marco en el que el alumno se oriente hacia el aprendizaje.

La información relevada refleja el uso indiscriminado de los términos género ("género de la clase", "género discursivo de la clase") y discurso ("discurso de la clase", "discurso del docente", "discurso didáctico", "discurso educacional") ilustrando, así, la problemática en torno a estas dos nociones (discurso y género), muy estudiada en el área de la Didáctica de la Lengua (Riestra, 2010a, 2010b, 2010c; Bronckart, 2004, 2007, 2009; Bronckart, Bulea, & Fristalon, 2004, Schneuwly, 1994; Sériot, 2010) desde el enfoque del Interaccionismo sociodiscursivo. Los avances acerca de esta cuestión han llevado a precisar su estudio y demostrar que son dos conceptos diferenciados (tema de otra investigación).

1.5 Las consignas y tareas

De los numerosos aspectos que conforman la problemática de la interacción docente-alumno en situación de clase, nos centraremos en el estudio de las consignas, siguiendo una línea (Riestra, 2008a) ampliamente

desarrollada en Argentina, pero que todavía tiene mucho que aportar al conocimiento de los procesos de enseñanza y a la intervención didáctica.

Pese a que esta investigación se circunscribe a la Educación Física, es decir a las prácticas que en el ámbito escolar tienen como objeto el cuerpo y el movimiento, vamos a referirnos a algunos artículos que estudian el trabajo de los entrenadores de fútbol (Mesquita, Farias, Rosado, Pereira y Moreno, 2008), porque, por un lado, se trata de profesionales con formación académica (licenciados en Educación Física) que, además, trabajan con escolares y, por otro, se aporta información acerca de las instrucciones que elaboran. Mesquita et al. (2008) comparan la forma en que presentan las tareas (o sea, de las consignas) los entrenadores de fútbol licenciados en Educación Física respecto de los entrenadores no licenciados. Si bien su objeto de estudio es la eficacia pedagógica, consideran las instrucciones como un aspecto fundamental para lograrla, afirmando que los entrenadores se preocupan por transmitir información relevante sobre los contenidos que son objetivo de aprendizaje. De esta forma, aparecen las instrucciones como una categoría fundamental del comportamiento de los entrenadores (licenciados en Educación Física).

Mesquita et al. (2008: 128) aportan una definición de instrucción que toman de Siedentop (1991): “son todos los comportamientos de enseñanza, verbales o no verbales, que figuran en el repertorio de los profesores/entrenadores para comunicar información sustantiva,

entendiéndose ésta como la información directamente relacionada con los contenidos y objetivos de aprendizaje". Y afirman (para lo cual citan a Rink, 1994) que de los episodios instruccionales, la presentación de las tareas motoras es uno de los más importantes, por constituir el momento que antecede a la práctica, en el que el "entrenador" comunica a los jugadores lo que han de hacer y cómo hacerlo. Además, en referencia explícita al lenguaje verbal añaden:

> En la Educación Física, normalmente, la claridad de la información verbal aportada por el entrenador al presentar una tarea motriz (Rink, 1994) ha sido considerada una variable predictora de la eficacia pedagógica. (Gusthart, Kelly y Rink, 1997; Gusthart y Sprigings, 1989; Landin, 1994, Masser 1993; Rink, 1994; Rink, 2001; Rink y Werner, 1989). Del mismo modo, en el entrenamiento, cuando el entrenador ofrece información, principalmente sobre el contenido de la práctica, él debe evitar ser ambiguo. (Mesquita et al., 2008: 128)

La referencia al lenguaje hace que este artículo contribuya al objeto de nuestra investigación: los textos de las consignas o instrucciones. Además, es evidente el predominio que, en esta área, tiene la tarea. Prueba de ello es la gran cantidad de información sobre esta noción que se está relevando. Para Rink (1993, en Mesquita et al., 2008: 129) tres son los componentes que forman parte de la presentación de tareas:

> … la introducción o inducción a la práctica, las condiciones organizativas para la práctica y los objetivos de la práctica. Que el profesor haga explícito

> en la descripción de la tarea, lo que pretende que adquieran y los procesos que los alumnos pueden utilizar para lograr lo pretendido, crea condiciones favorables para el incremento de la retención de información y del propio aprendizaje.

Y, una vez más, la constatación de que la instrucción se confunde con la tarea:

> Tousignant y Siedentop (1983) fueron los primeros investigadores que definieron la explicitud en la presentación de la tarea, estableciendo y considerando en Educación Física tres categorías principales: a) Una tarea implícita: una información limitada es aportada en la presentación de la tarea, sólo definiendo qué hacer en dicha tarea; b) una tarea genéricamente explícita: descripción general de la forma o el producto de la respuesta esperada; c) una tarea específicamente explícita: la definición de la tarea incluyendo criterios precisos que determinen el nivel de éxito. (Mesquita et al., 2008: 129-130)

Podemos afirmar que los trabajos consultados profundizan en el estudio de las tareas, mientras que persiste la ausencia, casi total, de referencias y, por lo tanto de análisis, a los textos de las consignas o instrucciones con los que se prescriben las tareas. Consideramos que para avanzar en el conocimiento del área de la Educación Física hay que tomar conciencia del texto de la consigna como objeto empírico que es (Riestra, 2004, 2008a). Esto permitirá discriminar conceptualmente estos dos conceptos: consigna y tarea, y progresar en la investigación de lo que hasta

el momento parece invisible: el uso del lenguaje verbal para la formulación de instrucciones o consignas.

En la misma línea y con motivo de desarrollar el tema de la gestión del tiempo de clase de Educación Física, Delgado (1989) en su tesis de doctorado examinó el aprovechamiento y gestión del tiempo útil de la clase para lo cual se centró en el análisis del tiempo dedicado a la información de la tarea, a la organización y a la práctica de la tarea.

Posteriormente, Ramírez et al. (2004) han desarrollado metodologías de investigación para sistematizar la observación del tiempo de la clase de Educación Física, abordan de soslayo el tema de la presentación de la tarea y, como es común en el área, centran su análisis en la tarea motriz (tiempo que el alumno dedica a la práctica de las actividades físicas en clase) y en los comportamientos de los docentes (capacidad para gestionar las relaciones en el aula) y de los alumnos. Respecto de las consignas Ramírez et al. (2004) destacan:

> El hecho de que existan secuencias lógicas en los acontecimientos de una clase de Educación Física puede ayudarnos a prever la variable temporal que acontecerá. La secuencia lógica más común es atender a la explicación y organización de la tarea a realizar, organizar el material necesario en la actividad (aunque quizás esté hecho o no haga falta), organizarse para comenzar la actividad y proceder a su ejecución. Aunque, no debemos

> olvidar que esta secuencia lógica de acontecimientos no es obligatoria y puede verse alterada en cualquier momento. (p. 3)

Pese a este importante aporte, hay que afirmar que el artículo abandona el tema de las consignas, y se centra en dar respuesta a las dificultades que supone la sistematización de lo observado en las clases de Educación Física. El tratamiento de las consignas es escaso y superficial:

> Duda 6. En muchas ocasiones la instrucción que da el profesor no se refleja en la acción que desarrollan los alumnos. Por ejemplo, puede ocurrir que el profesor mande finalizar la tarea y, sin embargo, los alumnos sigan practicando, bien porque no han escuchado las instrucciones del profesor, o bien porque se dejan llevar por su entusiasmo haciendo caso omiso de las consignas de éste. Para registrar este tiempo debemos remitirnos al acuerdo tomado en la duda 2, es decir, registrar aquella categoría que afecte a la mayoría del alumnado (Ramírez et al., 2004: 5)

Olmedo (2000) en su artículo *Estrategias para aumentar el tiempo de práctica motriz en las clases de Educación Física escolar*, cuestiona el tiempo que los profesores dedican a la presentación de la tarea, planteando y defendiendo la necesidad de reducir el tiempo dedicado a la presentación y organización de las actividades, en beneficio del tiempo de práctica que considera esencial para el aprendizaje. El autor afirma “que se emplea demasiado tiempo en la explicación y presentación de las tareas, así como en los aspectos organizativos de la clase” (Olmedo, 2000: 22). Realiza una exhaustiva categorización de los tiempos de la clase y, para dar cuenta de

ello, a modo de ejemplo, mostramos la categoría tiempo *disponible para la práctica* (el que se destina a la realización de la acción motriz), resultado de restar el tiempo de la explicación de la tarea y la organización del material. En relación con la explicación-presentación de las actividades-tareas, sugiere una serie de observaciones cuyo análisis nos ha permitido caracterizar la interacción docente-alumno (aunque él no lo haya explicitado), y determinar los aspectos verbales de la comunicación deseables en el aula de Educación Física (siempre, según este autor): evitar discursos largos y la utilización de terminología excesivamente técnica y complicada; evitar imprecisiones que puedan generar duda, evitar hablar demasiado rápido, en voz baja y/o en un tono monótono. En relación a los aspectos no verbales, aconseja acompañar siempre la explicación verbal con la demostración; y que los alumnos se encuentren ubicados frente al profesor para ver y oír la información. Además, como es habitual en los trabajos del área, incluye una completa caracterización de la tarea motriz. En síntesis, consideramos que son interesantes las estrategias para optimizar los diferentes tiempos de la sesión que aporta el autor en su artículo, siempre y cuando se revise y modifique lo referente al tiempo destinado a la exposición de la consigna. Desde nuestro marco teórico también se trata de una acción, pero de una acción verbal que, por lo general, incluye todas las indicaciones necesarias para la organización en el espacio de los alumnos y la distribución (ubicación) en el espacio de los materiales, así como el empleo de los mismos, fundamentales para que los alumnos puedan realizar la práctica (acción general) y optimizar la gestión

del tiempo de la clase. Si se desconocen las indicaciones acerca de qué hacer, cómo hacerlo, en qué momento, etc. será imposible llevar a cabo la tarea, no se logrará realizar una actividad, lo único que el docente conseguirá será desencadenar movimientos sin sentido que constituirán acciones aisladas.

Una opinión contraria a la de Olmedo (2000) es la de Moreno et al. (2013) quienes recomiendan al docente el uso equilibrado de ambos tipos de comunicación, la verbal y la no verbal, para la consecución de un mensaje coherente y consistente.

Januario (1992), en Piéron y Cloes (2007) también se interesa por el análisis de la tarea y la organización de la gestión del tiempo.

Florence (1991) atraído por los procesos de enseñanza y aprendizaje realiza un profundo estudio sobre la naturaleza de las tareas específicas del área. Sin embargo, no repara en la distinción entre tarea y consigna (que desde nuestro marco teórico creemos fundamental). Podría decirse que, una vez más, de lo desarrollado por un autor especialista del área se infiere la noción de consigna sin que sea explicitada. De ese modo, en su obra hemos encontrado la referencia a lo que consideramos diversos tipos de consignas, (que el autor introduce a través de una serie de inferencias: comparación, contraposición, ampliación, etc.) y, dado que no es su intención describir ni enumerar tipos de consignas, la búsqueda realizada exigió un importante trabajo de sistematización que se explicita de la siguiente manera:

- ✓ *Consignas cualitativas* o fundamentales, tendrían un carácter global dado que constituye para el alumno un medio para realizar las tareas y estarían dirigidas a la totalidad del cuerpo en movimiento. Además, coincidirían con lo que en otro momento de su obra denomina *consignas globales.*

- ✓ *Consignas analíticas,* "localizadas en alguna parte concreta [del cuerpo] serán claramente analíticas" (Florence, 1991: 115), en clara contraposición (demarcándolas) respecto de las consignas cualitativas y globales.

- ✓ *Consignas técnicas,* "son específicas de cada disciplina particular" (Florence, 1991: 114) y sus efectos son directamente observables. Podrían interpretarse como contrapuestas o complementarias de las consignas globales.

- ✓ *Consignas de fondo* se diferencia de las técnicas en que tienen la función de completar y enriquecer la técnica del movimiento, y es difícil un control inmediato de la tarea.

Al comienzo de su obra, encontramos lo que consideramos una pequeña imprecisión, pues el autor llega a expresar que "las tareas serán a los ojos de los alumnos aquello que harán o dirán los profesores que las enseñan" (Florence, 1991: 32). Desde nuestro marco teórico, interpretamos que lo que "dirán los profesores" es la consigna y lo que "enseñan" los profesores son los contenidos que los alumnos aprenden realizando la tarea

que la consigna prescribe. Pese a este comentario, cabe aclarar que acordamos con el autor en el resto de las conceptualizaciones acerca de la tarea que realiza, por ejemplo: "...el fin de la tarea, es decir, la acción que hay que realizar, el problema inmediato que hay que resolver, la dificultad que superar," (Florence, 1991: 56).

Desde el marco teórico que sustenta nuestro trabajo (ISD), la tarea es aquello que los alumnos deben hacer para aprender y/o desarrollar habilidades. Es decir, lo que el profesor propone y debe conseguir que los alumnos hagan para guiar su aprendizaje. Sin tarea no hay actividad, sin actividad no hay aprendizaje (Riestra, 2008a). Por tanto, las tareas son el detonante de toda actividad. Dolz (en Riestra, 2008a: 159) sostiene que "la tarea didáctica está constituida por un conjunto de consignas que definen un fin susceptible de ser logrado en la actividad durante la clase, así como también delimitan las condiciones concretas para alcanzar esa finalidad y las acciones a ser ejecutas". Es decir, que las tareas se inscriben en una actividad cuya finalidad cobra significado en un contexto epistemológico y escolar. Este mismo sentido, lo encontramos en Florence (1991) o por lo menos en la lectura de su obra que hemos realizado. Nos referimos a la necesidad de que los profesores observen y analicen a sus alumnos (diagnóstico del grupo) para saber cómo orientar sus prácticas, y lograr (en todos los alumnos) la motivación inicial de alcanzar un fin.

A Florence (1991) sus investigaciones le han llevado a establecer varias categorías de tarea: *tareas simples, tareas complejas y tareas simples significativas,* y a proponer mediante lo que él denomina "Presentación de la tarea", una metodología de enseñanza específica para el área. Esta consiste en realizar, siempre, la fase inicial (de diagnóstico) porque lo esencial es dar un fin a los alumnos, un fin para la acción. Considera que en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la noción de tarea es fundamental y que es importante distinguir claramente, el fin de los medios:

> … el fin de la tarea, es decir la dificultad, el problema que hay que resolver, y los medios para alcanzar ese fin que son las operaciones, las consignas técnicas que deben ayudar al alumno en la progresión y en su deseo de alcanzar ese fin. (Florence, 1991: 72)

Otro autor que parte de las tareas para desarrollar el tema de las consignas es Blázquez (1982). Afirma que cualquier actividad motriz que se ejecute en una sesión es resultado de la relación profesor-alumno-tarea. Para este autor la tarea está constituida por la preparación, el acondicionamiento del medio y las instrucciones para su utilización. Sin instrucciones no hay tarea, o sea, sin texto no hay tarea.

Blázquez (1982) clasifica las tareas en función de determinados elementos: objetivo de la consigna, acciones, procedimientos, material a utilizar y reconocimiento del medio. Así establece tres tipos de tareas: tareas no definidas, tareas semidefinidas y tareas definidas.

- ✓ *Tareas no definidas* son aquellas en las que no se especifican el objetivo final ni las acciones a realizar por los alumnos, el profesor aporta el material y determina el espacio, sin especificar el objetivo ni los procedimientos que los alumnos han de realizar. Las consignas son mínimas y su finalidad es facilitar el uso de nuevos materiales o el reconocimiento del espacio. El docente dirige, a través de la consigna, pero no informa acerca de la lógica de la actividad.

- ✓ En las *tareas semidefinidas*, el material no está especificado, ya que forma parte de la solución a encontrar, mientras que el objetivo sí está especificado. Lo que queda a merced de los alumnos son los procedimientos para concretar la tarea. Incluidas en esta categoría, se encuentra lo que el autor denomina "situaciones problemáticas"; se especifica el material y el objetivo a conseguir, pero no los procedimientos.

- ✓ En las *tareas definidas*, el objetivo es lo único que no se especifica, el resto: material, acondicionamiento del medio y procedimientos, sí están especificados. Se trata de las consignas más comunes dentro del área, las que proponen tareas típicas de la iniciación deportiva tradicional.

Son numerosos los trabajos del área que se centran en el análisis de las tareas, pero que presentan un carácter descriptivo y escasa conceptualización,

por lo que abordan el tema de la consigna de forma indirecta o implícita, como indicáramos anteriormente.

Garrigós en la tesis doctoral que realizara en la Universidad de La Coruña en el 2005: *El comportamiento docente en la educación física: Análisis de la presentación de las tareas y feedback a través de un estudio de casos en función de la experiencia profesional y el dominio del contenido,* estudia los comportamientos e intervenciones de los profesores respecto de la presentación de las tareas y el feedback, ya que las considera variables para la adquisición y aprendizaje de habilidades motrices de los alumnos. Aborda los textos de instrucciones de profesores de Educación Física y considera que la presentación de la información (la instrucción) engloba las intervenciones verbales del profesor (explicación y presentación de tareas de aprendizaje) y las intervenciones no verbales (demostración de un gesto técnico). Para referirse al modo en que el profesor presenta las instrucciones, se basa en lo desarrollado por Carreiro da Costa: *funciones de presentación de las tareas.*

Carreiro da Costa (1998) en sus investigaciones se propone analizar la función de instrucción, es decir, la capacidad que el profesor observado muestra para la presentación de las tareas de aprendizaje no solo desde el punto de vista de lo correcto científica y técnicamente, sino de la adecuación pedagógica (donde incluye la función de “feedback” pedagógico). Se interesa por las intervenciones docentes respecto de las instrucciones y el feedback dada su

estrecha relación con las tareas que los alumnos realizarán para aprender. Por tanto, también tiene en cuenta los comportamientos de los alumnos.

Lo interesante de ambos autores (Carreiro da Costa, 1998 y Garrigós, 2005) es que tienen en cuenta ambas funciones (la *presentación de las tareas* y el "*feedback" pedagógico).* Desde el marco teórico que sustenta esta investigación interpretamos la primera función como la consigna en sentido estricto y la segunda, como la reformulación de la tarea (a través de la ampliación del texto de la consigna) cuando la respuesta de los alumnos (lo que hacen los alumnos) no coincide con las expectativas del profesor.

Moreno et al. (2013) investigan la incidencia de dos distintos tipos de feedback (en clara alusión al verbal y al no verbal) en la motivación de los alumnos. Considera que están poco estudiadas las funciones de feedback. Interpretamos que al referirse al feedback verbal, trata el tema del uso del lenguaje por parte del profesor de Educación Física.

En Argentina, en el área de la Educación Física, Gómez (2002) realiza un estudio descriptivo que le lleva a la clasificación de lo que denominan tipos de consigna. Este autor circunscribe la noción de tarea al ámbito educativo y aunque incluye el término *tarea* (que desde nuestro punto de vista consideramos fundamental), no profundiza ni aborda su conceptualización. Define la consigna como "la indicación dada por el docente a un alumno, sobre la tarea escolar que deberá realizar" (p. 137). La clasificación exhaustiva que realiza comienza con la discriminación de dos

grandes grupos (tipos) de consignas: directas e indirectas (según la modalidad de las indicaciones que contengan). Otros tipos que propone y explica son las consignas verbales, gestuales-motrices, audiovisuales y táctiles.

Un documento institucional elaborado en 1997 por la Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires, titulado *Educación Física. Documento de trabajo Nº 4 E. G. B. Actualización Curricular,* contiene la referencia explícita al término consigna y su desarrollo conceptual:

> Cuando hablamos de consigna, nos referimos a lo que decimos en nuestras clases, a la expresión de la propuesta de enseñanza. Es la llave que pone en marcha el proceso de aprendizaje, orientando la tarea y donde no sólo está comprometido lo motor sino también los demás aspectos implícitos en toda actividad de aprendizaje: cognitivos y actitudinales.
>
> Ellas constituyen una especie de puentes que el docente tenderá entre el contenido seleccionado y el niño, y que vehiculizarán en mayor o menor medida la aprehensión por los chicos de aquello que queremos enseñarles. (Municipalidad de la ciudad de Buenos Aires, 1997)

En dicho documento, las profesoras de Educación Física Cagnoli, Moschella y Novoa autoras del apartado titulado *Reflexiones en torno a la formulación de nuestras consignas,* manifiestan su desacuerdo con la división en consignas directas e indirectas, y afirman que esta clasificación ha creado confusión conceptual entre los profesores del área: “no fue útil

para orientar la tareas". Fundamentan su postura con un ejemplo: "para la exploración de un movimiento se supone que habría que elaborar consignas abiertas, mientras que para la automatización del movimiento, consignas cerradas". De las palabras de las autoras, se deduce que la clasificación condujo al aplicacionismo (limitarse a aplicar una teoría, taxonomía, etc. sin tener en cuenta cada situación), lo que supongo habrá derivado en la ejecución, en el movimiento sin sentido, que es lo opuesto a una práctica, según nuestro marco teórico.

Las autoras consideran que el tratamiento de las consignas requiere una profunda reflexión, porque implica aspectos fundamentales en el proceso de enseñanza: ¿qué se quiere enseñar?; ¿cómo se va a enseñar?; ¿cómo se va a plantear a los alumnos?

Por otro lado, para no faltar a la verdad, es preciso mencionar el acierto de Gómez (2002) al reconoce el papel fundamental de la consigna. Este autor afirma que las actividades propuestas a los alumnos cobran sentido "según el tipo y calidad de las consignas":

> … las consignas, por lo general, no se analizan previamente, cuando esto tiene tanto o más valor que elegir las actividades adecuadas. Éstas se cargan de sentidos diferentes según el tipo y calidad de la consigna que las acompaña. (Gómez, 2002: 139)

Respecto de los trabajos de investigación en Educación Física consultados podemos afirmar que los producidos en contexto español

presentan la ausencia del término consigna (creemos que esto se debe a las connotaciones que esta palabra ha tomado de ámbitos distintos al de la educación formal), en su lugar encontramos el término *instrucciones* e, incluso, expresiones como "*explicación de la tarea*" o "*presentación de la tarea*". Por lo tanto, podemos afirmar que la noción de tarea parece organizar el trabajo docente (dado que también aparece en las investigaciones en el campo de las didácticas específicas de la Lengua, las Ciencias Naturales, la Matemática, la Educación Física, como estamos viendo). Se emplea el término *consignas de tareas* en Argentina; *instrucciones de tarea* y *presentación de la tarea* en España, Portugal y Brasil (en Brasil se registra, también, la expresión *comando verbal*).

Volviendo al marco de las Ciencias de la Educación, González y León (2009) analizan la interacción verbal en el aula y, únicamente al final de su artículo, en el apartado *Conclusiones*, se refieren a los "textos instruccionales": "Esta conclusión se deriva del empleo de los textos instruccionales, en los cuales el docente requiere de una atención especial por parte de los alumnos para efectuar la tarea de manera precisa siguiendo un orden procedimental." (p. 39)

Otros autores (Guerrero y Ortiz, 2007) desde un enfoque cognitivista, investigan la diferencia entre instrucciones y reglas, así como los efectos de la retroalimentación en la realización de tareas. Rescatamos la definición de instrucción que aportan:

> Así, las instrucciones son definidas como descripciones de las contingencias presentadas de manera previa al contacto con ellas, cuya principal función es la de reducir el rango posible de respuestas, facilitando el ajuste del individuo en la situación que se describe. (Guerrero y Ortiz, 2007: 6)

En palabras más simples, tomadas de los mismos autores, las instrucciones son descripciones verbales que detallan la ejecución o contingencias que enfrentará o enfrentó un individuo.

La definición de retroalimentación con la que trabajan es la siguiente:

> Así, uno de los factores que se ha supuesto importante para que una descripción adquiera una función instruccional es la retroalimentación, que consiste en la información proporcionada a una persona sobre su desempeño. […] Buchwald, (1969) una de las funciones de la retroalimentación es el reforzamiento de respuestas correctas, ya que aumenta la probabilidad de que una respuesta se repita si es retroalimentada como correcta. (Guerrero y Ortiz, 2007: 7)

Respecto del papel del lenguaje en la función de instrucción consideran que:

> … la precisión de las instrucciones puede ser una variable determinante tanto para la ejecución instrumental como para la adquisición de la función instruccional de la descripción. En todo caso, si bien es deseable un cierto grado de precisión y de información proporcionada en la instrucción, un exceso de éstas puede llegar a interferir con la ejecución. En este sentido, Shimoff y Catania (1998) sugieren que una instrucción debe ser “completa,

> simple y comprensible" (p. 375) para que sea más efectiva. (Guerrero y Ortiz, 2007: 7)

En Argentina las investigaciones realizadas desde el área de la Didáctica de la Lengua por Riestra (2002, 2003, 2004, 2005, 2008a) tienen como objetivo enfocar y conocer la elaboración de las consignas desde quienes las producen, los profesores. La idea central que fundamenta su trabajo es que "las indicaciones de los enseñantes respecto de las tareas constituyen un espacio socio-discursivo específico, mediador de la interrelación pensamiento lenguaje" (Riestra, 2008a: 130). Se ha enfocando la actividad de las clases desde la interacción en cuanto diálogo y la co-construcción del conocimiento (Wells, en Riestra, 2008a)

Concibe las consignas como un instrumento de enseñanza: "Consideramos la consigna de trabajo como el instrumento mediador que dirige desde el plano de la acción de lenguaje y controla las operaciones mentales que se incorporan para realizar la actividad." (Riestra, 2004). La mediación de la consigna como herramienta reside en que es una acción de lenguaje producida para provocar un determinado efecto en la mente del otro, a través de un proceso de elaboración:

> En este sentido las consignas de lengua son unos textos elaborados para dialogar con nuestros alumnos (casi a distancia, por estar necesariamente escritos para permitir reflexionar sobre la tarea propuesta) o, deberían serlo,

> como para realizar intercambios coherentes entre dos interlocutores, como mínimo. (Riestra y Crivelli, 2003)

Por tanto, la consigna sería un texto planificado para producir efectos diversos en los destinatarios, por lo que su elaboración y construcción requeriría un nivel de precisión y elaboración compleja y delicada: “Podríamos hablar entonces de consigna como un andamio en la realización de acciones mentales, la mediación entre lo que se piensa y lo que se dice, situándonos ahora en el espacio de recepción del alumno” (Riestra, 2005).

En síntesis, Riestra (2008a) precisa que las consignas de tareas son textos orales y escritos, producidos en la interacción sociodiscursiva de todos los niveles de enseñanza y en todas las áreas, cuya coherencia estamos acostumbrados a analizarla solamente en función de los logros de las actividades realizadas por los alumnos. Respecto de la enseñanza de la lengua materna, área en la que se especializa la autora, propone que la coherencia de los textos de las consignas debe ser analizada desde la planificación de las secuencias didácticas, por lo que la consigna es (y debe ser considerada) como el propio texto de enseñanza, como acción de lenguaje, y debe ser analizada teniendo en cuenta su posible efecto sobre los alumnos en la realización de las actividades que a través de ella el profesor propone. Se trata, pues, del texto que media la tarea en la coherencia de su realización; que organiza las acciones mentales en los aprendientes; podemos decir, que regula, que ordena, que dirige y prescribe.

La tarea tiene un papel fundamental en la organización de las actividades mentales en los aprendientes:

> Las tareas se inscriben en actividades, con determinados fines y en un contexto epistemológico escolar, pusieron en evidencia la relación tarea-objeto de enseñanza en la consigna de cada clase y sus posteriores reformulaciones en la interacción dialógica enseñante-alumnos. (Riestra, 2008a: 150)

Nos interesa destacar la conceptualización que Riestra realiza de las nociones de *consigna* y *tarea*, porque hemos observado que en el resto de la bibliografía consultada aparecen mezcladas tanto respecto de los desarrollos teóricos como de los procedimientos de análisis. Por ello, consideramos que no se ha realizado, todavía, una clara conceptualización de los términos.

1.6 El lenguaje en las clases de Educación Física

Para finalizar la revisión conceptual de los elementos estrechamente relacionados con el objeto de esta investigación, solo queda dar cuenta de los estudios que respecto del *uso del lenguaje* en las clases de Educación Física han sido realizados.

A lo largo de esta exposición se ha podido observar la disparidad de opiniones respecto de qué aspectos (verbales o no verbales) han sido o están siendo más pródigamente estudiados en el área, y cómo a cada autor

le parece escaso el tratamiento que recibe el de su interés. En nuestro caso, no hemos encontrado muchos trabajos que se ocupen del lenguaje verbal en la Educación Física, sin embargo, pasamos a exponer los interesantes aportes de los autores consultados.

Cabe destacar, en primer lugar, la referencia al uso del lenguaje oral en las clases del área realizada por Ron (2003). El autor reflexiona acerca de la realidad concreta de las prácticas escolares, particularmente, del hecho de que las prácticas de la Educación Física escolar requieren permanentemente de dos elementos: la explicación -de la tarea, del gesto, de la situación- y la demostración parcial, total o global como complemento de la explicación –como referencia de aquello que se indica realizar, para analizar la realidad, y afirma que “pocos estudios y textos recuperan las prácticas desde la oralidad y la oralidad en las prácticas. La recuperación de la oralidad en y de las prácticas dará cuenta de problemas específicos del campo” (Ron, 2003: 61).

Al respecto Gómez (2000) cuando se refiere a las consignas verbales afirma que “se basan en el lenguaje oral, con empleo esporádico de material escrito complementario” (p. 141).

Ried (2010) estudia específicamente el lenguaje del profesor en las clases de Educación Física. Observa y analiza las intervenciones verbales en las aulas y, como el autor anteriormente citado, parte de las especificidades del área (concretamente de las condiciones del aula y del mayor movimiento de los alumnos en la clase) para destacar que el lenguaje empleado tiene un

componente no verbal mayor que el de otras disciplinas escolares. Resuelve que en la Educación Física predomina el lenguaje corporal, sin embargo, esta situación no le lleva a desestimar el análisis de los aspectos verbales. Dado que la dimensión propioceptiva solo se tiene en cuenta en el área, la necesidad de dotar a los alumnos de herramientas para expresarse en ese sentido, es el motivo por el que los profesores del área deben trabajar y enseñar acerca del uso del lenguaje.

En las clases de Educación Física están presentes elementos que no son tenidos en cuenta en otras disciplinas ni en las teorías de la comunicación, como los propioceptivos. Si se pretende que los alumnos desarrollen un nivel de conciencia más elevado, no exclusivamente relacionado con el comportamiento motor, hay que llevarlos a reflexionar críticamente sobre sus acciones, y para ello la comunicación verbal se torna prácticamente insustituible. Por otro lado, el alumno debe aprender, además de las técnicas de ejercitación, a discutir reglas y estrategias, a apreciarlas críticamente, a analizarlas y avalar los comportamientos éticamente asumidos.

Ried (2010) se apoya en Jakobson para realizar su análisis y afirmar que el uso del lenguaje en el aula no se restringe a la mera transmisión de informaciones referenciales, sino que el lenguaje verbal presenta muchas facetas y cuanto más consciente sea el profesor de ello, más y mejor podrá

utilizar las potencialidades expresivas; más precisa y eficiente podrá construir su acción pedagógica.

Admite que cada situación lingüística presenta un registro típico y establece tres tipos: registro informal o coloquial, registro formal y registro común (intermedio entre el culto y el coloquial). Aunque considera que el contexto áulico (el gimnasio) y la actividad motriz propician el empleo de un lenguaje coloquial, analiza la relación entre las distintas situaciones que se dan en la clase (recreativa, concentración) y el tipo de registro empleado por el profesor.

Tiene en cuenta los diversos momentos que se dan en el aula en función de los objetos de la enseñanza y cómo el lenguaje se adecúa (el profesor lo adecúa) a cada uno de ellos. A esto lo denominó *situaciones lingüísticas,* y estableció tres:

- ✓ Situaciones en las que predomina el aprendizaje motor;
- ✓ Situaciones en las que predomina la organización del aula (creación y mantenimiento de las condiciones externas e internas requeridas en el proceso educativo: disposiciones sobre ubicación, uso de materiales, etc.);
- ✓ Situaciones cuyo objetivo predominante es la transmisión de conocimiento teórico.

Por lo que, Ried (2010) discriminó: lenguaje para la correcta comprensión de la instrucción; instrucciones para asegurar el buen curso de la clase; lenguaje para estimular el desarrollo de actitudes o valores y la asimilación de contenidos cognitivos que, aunque se incorporan con la práctica, el profesor puede contribuir a su adquisición mediante el lenguaje. La sistematización de los datos obtenidos muestra que en las clases se produjeron intervenciones docentes relacionadas con el feedback y la transferencia positiva, pero no se registró ninguna manifestación verbal de los alumnos respecto del movimiento ejecutado o por ejecutar. Este hallazgo demuestra que, si nos atenemos a lo expuesto en el documento de la Dirección General de Cultura y Educación Diseño Curricular para la Escuela Secundaria 5º año Educación Física, algunos de los objetivos de la materia no se cumplen:

> Se hace necesario propiciar la comprensión acerca del hacer corporal y motriz en vinculación con diversos factores que han condicionado las prácticas corporales y motrices a lo largo del tiempo. (DGCyE, 2011: 33)
>
> Es necesario proponer que en las prácticas motrices los estudiantes den explicaciones de lo que perciben, ven o entienden para poder comunicar esas sensaciones, percepciones, interpretaciones y conceptualizaciones de manera oral o escrita. (DGCyE, 2011: 34)

Si estamos de acuerdo en que la Educación Física debe posibilitar el desarrollo en los alumnos de la capacidad de darse cuenta de cómo y por qué han realizado una acción motriz determinada, para que puedan

comunicar el modo en que lo han logrado, además de valorar los resultados de la tarea, los profesores tendrán que darles las herramientas conceptuales y ejercitar las capacidades lingüísticas indispensables para hacerlo.

Ried (2010) finaliza su trabajo con la idea de que cada momento requiere de la adecuación del lenguaje: el registro coloquial para actividades recreativas; el registro formal para las que requieren de concentración y raciocinio; la terminología técnica para establecer las pautas de la tarea, etc. Por lo que, en su opinión, el profesor de Educación Física no debe limitar su lenguaje a dar órdenes o transmitir informaciones técnicas.

El profesor de Educación Física, a menudo, es tomado como un amigo, lo que le lleva al empleo de un registro coloquial y al establecimiento de relaciones de proximidad con los alumnos. Pese a ello, la autora observó que este afirma su papel de educador a través de la expresión de su competencia técnica (registro formal) con proximidad o distancia, según sea conveniente.

Florence (1991) pese a haber realizado un exhaustivo trabajo de investigación (mediante la observación y la anotación directa sobre fichas) acerca de cómo presentan los profesores del área las tareas a los alumnos, no se refiere al lenguaje del profesor. Del conjunto de los registros obtenidos pudo establecer tres importantes momentos vinculados con el anuncio de una nueva tarea: la introducción de la tarea; la explicación de la tarea y el lanzamiento o inicio de la tarea. Opina que la explicación de la tarea es la

parte más técnica, ya que el profesor deberá “ser capaz de explicar y de mostrar eficazmente la tarea a los alumnos con palabras que den una imagen clara del fin a conseguir y que inciten a realizarla” (p. 77). El docente para suscitar una rápida comprensión sintética de la tarea y reducir la espera de los alumnos, utilizará “una explicación-demostración simultánea**,** solo o con ayuda de los alumnos, no deberá dar ningún rodeo, deberá evitar obstáculos muy frecuentes como explicar oralmente o demostrar solamente sin explicación” (p. 77).

Para finalizar este recorrido bibliográfico, presentamos brevemente un trabajo que se aproxima al objeto de la presente investigación. Se trata de lo desarrollado por Dubrovsky, Iglesias, Farías, Martín y Saucedo (2001) acerca de la interacción docente-alumno y los procedimientos desplegados por el profesor para construir y transmitir conocimiento en las aulas. Es preciso, destacar lo que las autoras han conceptualizado como “modos y tipos de ayuda que ofrecen a sus alumnos en clase” (Dubrovsky et al., 2001), que puede sintetizarse en:

- ✓ Las preguntas que formula el profesor para dar pistas a los alumnos. El procedimiento consiste en aportar indicios que los guíen a fin de que puedan obtener la información que están buscando (la que el profesor quiere propiciar).
- ✓ Guiar a los alumnos que plantean preguntas en la clase para que ellos mismos piensen la respuesta. En esta modalidad de interacción

aparece la contrapregunta como estrategia posible para orientar la actividad de los alumnos.

- ✓ La confirmación o reformulación de las respuestas de los alumnos. En esta categoría las autoras incluyen la recapitulación reconstructiva de lo que se ha dicho y hecho durante la clase, o incluso en sesiones anteriores, tanto por parte del profesor como de los alumnos.
- ✓ La explicitación de la tarea concreta que los alumnos deben realizar.
- ✓ Las intervenciones del docente destinadas a la organización del trabajo de los alumnos, es decir, marcar explícitamente las secuencias de acciones que deberían desarrollar.

Como podrá comprobarse, lo expuesto se corresponde con lo que en esta investigación hemos dado en llamar las modalidades de interacción (siempre en función de la transmisión de conocimientos) que en los capítulos siguientes pasaremos a explicar.

A modo de cierre, queremos mencionar el interés de Piéron (1998) por los procesos mediadores, entendidos como los procesos humanos implícitos que se interponen entre los estímulos pedagógicos y los resultados del aprendizaje. De este modo, este autor se centra en el estudio de lo que acontece entre el estímulo y la respuesta y entre los aprendizajes de los alumnos. Considera que los mediadores son las actividades motrices específicas para el objetivo a alcanzar y la actividad cognitiva y motivacional

relativa a la tarea a efectuar. Nosotros, interpretamos a Piéron (1988, 1998) y consideramos el estímulo como la consigna (no únicamente) y la respuesta como las acciones generales y acciones verbales de los alumnos y añadimos que las actividades motrices están organizadas y mediadas (o vehiculizadas) por las acciones verbales de los profesores, por eso esta investigación.

2 Marco contextual

El interés por finalizar la exposición del Estado de la cuestión con la conceptualización de qué es la Educación Física, área en la que se contextualizó la observación y posterior análisis de esta investigación, responde, en parte, al hecho de que la doctoranda no es experta en el área. En consecuencia, se presentará una síntesis de las conceptualizaciones realizadas por los principales especialistas; una aproximación a la noción de práctica física en relación con el marco teórico del ISD y la teoría de la actividad, y se finalizará con la exposición acerca del aula de educación física, espacio en el que se ha desarrollado la observación que ha dado lugar a este estudio.

2.1 La Educación Física

La variedad de denominaciones de que ha sido objeto el área está en consonancia con las dificultades para precisar los contenidos y prácticas que la conforman. Históricamente, la intervención sobre el cuerpo humano y sus

movimientos se ha denominado Educación Física (Vázquez, Camerino, González, Del Villar, Devís y Sosa, 2001: 19). Según Carballo (2010), el término cultura corporal del movimiento procedente de Brasil no se instauró en Argentina. Este autor coincide con Bracht y Crisorio (2003) en que la Educación Física es una práctica social que tematiza -o transpone en contenidos- ciertas expresiones de la cultura corporal del movimiento con intención educativa. Esta postura tiende a historizar las prácticas a la vez que afirma su carácter pedagógico.

Hemos comprobado que, en consonancia con la línea conceptual que se viene construyendo en la zona en la que ubicamos nuestra investigación (Argentina) a través del trabajo conjunto entre especialistas de origen brasileño y argentino, es la denominación Educación Física (con mayúscula y sin comillas) la que se ha adoptado como representativa. Será esta la que adoptaremos y emplearemos en adelante en esta tesis. La aceptación del término es consecuencia de la elaboración conceptual que los autores consultados ofrecen.

Presentamos la cuestión terminológica, tal como fuera planteada por la autora Lopes de Paiva (2003) que establece la expresión Educación Física (con mayúscula y sin comillas) para expresar el sentido actual de la disciplina escolar y/o académica; educación física (con minúscula) para el sentido genérico de uno de los componentes de la formación humana tal como es pensado en el proyecto de educación integral, mientras que “Educación

Física" (con comillas y mayúscula) revelaría que el término es usado de forma indeterminada, ambigua o confusa.

La Educación Física (Lopes de Paiva, 2003) siempre estuvo ligada a cuestiones educativas (aquello que intencionalmente quiere forjar hábitos) y pedagógicas (educación sistematizada, sistemática y metódica). Pese a ello en algunos países, se ha observado un desplazamiento del término Educación Física por el de "actividad física". Nos referimos al caso de España donde se documenta la denominación "pedagogía de la actividad física":

> "pedagogía de la actividad física" se justifica por la pretensión de abarcar cualquier tipo de movimiento humano independientemente de sus objetivos, al mismo tiempo que referirse a una pedagogía de la actividad física es hablar de Educación Física puesto que en el propio concepto de pedagogía va implícito el de educación. Por lo tanto, podemos definir la Pedagogía de la Actividad Física como la ciencia que regula los procesos de educación física "con el objeto de estructurar y regular el proceso educativo de este campo, desde los fines, los contenidos y métodos hasta los procesos didácticos concretos". (Vázquez y Alonso, 1985, en Vázquez et al., 2001: 247)

Acordamos con el empleo de la expresión Educación Física, porque consideramos que tiene incorporada lo esencial de las prácticas que la conforman: la idea de formación y enseñanza sistematizada.

Pese a la diversidad terminológica documentada se puede afirmar que hay consenso para conceptualizar la Educación Física como la educación integral del individuo basada en el cuerpo y el movimiento, y concebirla como proceso educativo orientado:

> … especialmente al cuerpo humano y su movimiento, debe ineludiblemente considerar también las estructuras cognitivas y afectivas; y esto es así por la unidad insoslayable del ser humano. Por otra parte el proceso educativo, en cualquiera de sus manifestaciones no puede ser un proceso aislado sino que forma parte de todo un sistema educativo, sistema que, a su vez, está en conexión con otros sistemas como el social, el cultural, el económico y el ideológico, de los cuales depende y, en alguna medida, sirve. (Vázquez et al. 2001: 30)

Lopes de Paiva (2003: 77) se refiere al campo de la Educación Física en Brasil como el campo de conocimiento producido para y por la pedagogización y escolarización de la Educación Física, “como un espacio social de disputas sobre las formas autorizadas de pensar y orientar ciertos modos de educación –del, con el y para el ‘físico’- ”.

Para Crisorio (2003), Educación Física es el nombre que designa la institución que reúne las teorías sobre el movimiento o las actividades físicas. Se trataría del pensar científico sobre las formas de educación del cuerpo. Estamos de acuerdo en considerar la Educación Física como la mirada pedagógica sobre determinados objetos de estudio:

> Esta realidad, la existencia de una institución social destinada a la educación corporal, que define y circunscribe precisamente el ámbito de reflexión teórica en Educación Física con independencia de que se haga efectiva dentro o fuera de la escuela... (Crisorio, 2003: 37)

Como este autor explicita, la Educación Física transciende los límites de la educación formal, tema controvertido que se sigue discutiendo.

2.2 La actividad como práctica física

Las prácticas físicas existen desde que el hombre tuvo que aprender a utilizar su cuerpo con técnicas específicas para sobrevivir; unas tenían que ver con la defensa, otras con la intervención en el medio en la búsqueda de alimento y otras con los aspectos rituales que representan el primer germen de la consideración simbólica del cuerpo y el movimiento humano. La diversificación de los ámbitos en los que el hombre tuvo que intervenir fue haciendo necesaria la enseñanza sistematizada de algunas de ellas, es decir, la intervención didáctica. Con el surgimiento y auge de la escuela se plantea la necesidad de hacer accesible el conocimiento: enseñar a aprender (en los niveles primario y secundario) y enseñar a enseñar (nivel universitario). Para ello es necesario que la Didáctica, disciplina del área de las Ciencias de la Educación, desarrolle y sistematice investigaciones en torno al sistema educativo y los procesos de formación para, de ese modo,

centrar el análisis en la problemática de la eficacia de la enseñanza de una disciplina escolar (Riestra, 2008a; Hofstetter & Schneuwly, 2000).

La psicología interaccionista en su preocupación por el desarrollo humano considera fundamental la problemática didáctica, que aborda mediante la concepción de lenguaje como acción (Bronckart, 2004) y la teoría de la actividad (Leontiev, 1983). Para abordar el tema del "desarrollo" desde el área de la Educación Física, en primer lugar debemos revisar diferentes marcos teóricos, buscando aproximaciones conceptuales y terminológicas que den coherencia a lo propuesto en este trabajo.

> ... los hombres aprenden al utilizar su cuerpo de múltiples maneras no "naturales". Inventan y reorganizan sin cesar actividades físicas que cambian según los lugares y los momentos y que permiten la aparición de nuevas habilidades corporales. En el dominio de las actividades físicas se aprende en marcos, circunstancias, lugares y ambientes muy variables. (Pouillart, 1989: 13)

La concepción interaccionista de "producto" o resultado de la acción nos permite interpretar las prácticas físicas (denominadas actividades físicas por Pouillart) como el producto de las acciones generales que los hombres tienen que realizar según los distintos ámbitos y necesidades que se les presentan. Dada la naturaleza social de las acciones humanas, el autor insiste en que una actividad física es un conjunto de prácticas:

> Las actividades físicas no son sólo lo que se dice, se muestra o se escribe a propósito de ellas: son también, y ante todo, lo que llevan a cabo las personas y los grupos implicados en ellas. También aquí la variedad y la complejidad son extremas. Existe una multitud de actividades físicas y aparecen otras nuevas cada día. Cada una de ellas, según los lugares y momentos, recibe nombres diferentes y se practica dentro de estructuras diversas, según modalidades distintas y en variados niveles. (Pouillart, 1989: 30)

Estas prácticas se han constituido históricamente y son, ante todo, sociales. Son producto de las sociedades en cuyo seno se desarrollan:

> Son productos: pues toda actividad física se vuelve posible dentro de un cierto modo de organización social [...] Cada actividad física se consolida en determinadas capas de la población y entre una cantidad más o menos importante de practicantes [...] en función de los “aspectos diferenciales” que le atribuyen tales o cuales sectores de público.
>
> Son manifestaciones: porque el espectro de prácticas de actividades físicas puede constituir una buena descripción de una determinada sociedad. [...] Los modos de practicar, los discursos sobre las prácticas son situaciones donde se manifiestan opiniones y actitudes, aspiraciones y rechazos, donde se producen y debaten los temas ideológicos que actúan en el conjunto del tejido social. (Pouillart, 1989: 31)

Es posible establecer semejanzas entre la actividad física y la actividad de lenguaje que produce textos, ya que ambas se realizan

mediante acciones, entendidas estás últimas como porciones de la actividad humana. En el primer caso, se trata de la acción entendida como movimiento, lo que Bronckart (2007) denomina el "actuar general", que siempre contribuye al desarrollo humano; en el segundo, nos referimos a la acción verbal (que también implica movimiento físico) y, además, hace posible el surgimiento de los procesos mentales en el hombre.

Según la corriente del Interaccionismo sociodiscursivo, a través de la acción de lenguaje, el agente se apropia, en la interacción social y verbal, de los mundos de conocimiento socialmente construidos. La acción de lenguaje constituye un comportamiento o un acto material, oral o escrito, inscripto en coordenadas espacio-temporales. Como la acción de lenguaje produce textos, "el texto empírico es el producto verbal de esta interacción humana situada, es decir, es el correspondiente lingüístico de la acción de lenguaje" (Riestra, 2000), y los textos también son mediadores de otras acciones humanas no verbales (generales), éstas no podrían realizarse (eficazmente) sin la mediación textual en un contexto determinado.

2.3 Clima de aula

Son numerosos los autores que se han ocupado de estudiar el aula como espacio social de intercambio y aprendizajes (Álvarez y Del Río, 1990, 1995, 2001; Castellá, Comelles, Cros, y Vilá, 2007; Cid, 2001; Coll y Onrubia 1996, De Longui, 2000; Domínguez, Medina y Sánchez, 2011; Fernández y

Cuadrado, 2008; Mares, Guevara, Rueda, Rivas, y Rocha, 2004; Martínez, 1996; Moreno, Huéscar, Peco, Alarcón, y Cervelló, 2013; Rivas, 1990; Sánchez, 2009; Sánchez, Rosales, y Suárez, 1999; Vázquez, Jiménez, Mellado y Taboada, 2007; Vieira, 2007). Todos ellos coinciden en que sin interacción no hay aprendizaje ni enseñanza. Algunos ponen el acento en cuestiones socio-afectivas de la relación docente-alumnos y otros en la actividad, el lenguaje y la mediación. Comenzaremos por mostrar cómo definen del espacio en el que se produce la interacción y el aprendizaje.

Cid (2001: 183) señala que investigaciones recientes han considerado el aula como "lugar de interacción" y como un "ambiente complejo de comunicación":

> Debemos recordar, en tal sentido, que las aulas son contextos sumamente complejos, con múltiples dimensiones, muchas de las cuales operan simultáneamente y donde los hechos se desarrollan de manera inmediata e impredecible (Doyle, 1977; Torres, 1991; Fernández Pérez, 1994)
>
> La investigación reciente ha considerado el aula como un «lugar de interacción» (Hitchcock y Huges, 1989) y como un «ambiente complejo de comunicación» (Evertson y Weade, 1991), en el que a través de complejas interacciones se transmite, muestra o evita el conocimiento. En el ambiente interaccionan estudiantes y profesores. Se formulan multitud de mensajes que son interpretados simultáneamente. (Cid, 2001:185)

Estrella (1998) considera el “aula” como una “organización” de sujetos, en la que hay un flujo permanente de información e intercambios de carácter básicamente verbal entre las dos partes de la organización.

González y León (2009: 33) también definen el aula, el salón de clase:

> … como una estructura psicosocial especialmente diseñada con propósitos formales de educación, en el que tienen lugar eventos sociales y psicológicos variados producto de la interacción entre personas, contenidos, espacios y materiales de enseñanza y aprendizaje; el mediador en estos eventos es el lenguaje, que sirve de vehículo interactivo entre los sujetos capaces de comunicación. En este ambiente educativo se distinguen procesos lingüísticos tendentes al intercambio intersubjetivo de información, de símbolos y de significados que promueven y usan procesos mentales particulares.

Castellá et al. (2007) definen el aula como un espacio comunicativo en el que la interacción social y los factores afectivos adquieren un valor preponderante.

Sánchez (2009) en su tesis de doctorado recoge lo aportado por diversos autores que estudiaron con anterioridad este tema, entre los que destacamos a Bronfenbrenner (1979) y a Gairín (1996); al primero le atribuye la concepción de aula como un sistema abierto de naturaleza social, por lo tanto, como un sistema complejo formado por elementos humanos y

materiales que mantienen entre sí un continuo intercambio de información; mientras que Gairín afirma que un aula:

> …es el espacio, situación, ámbito humano específico, social y temporalmente configurado, que proporciona un conjunto de experiencias, condiciones y estímulos que, interactuando con los sujetos participantes, condicionan y en cierta medida determinan los comportamientos de los que comparten este complejo escenario. (Gairín, 1996 en Sánchez, 2009: 20)

De manera que se puede sintetizar el concepto de aula no como un entorno físico relativamente estable, sino como un contexto social dinámico y cambiante donde "un grupo de estudiantes organiza su experiencia y el profesor trata de provocar procesos de aprendizaje y de experiencias significativas" (Santos, 1999 en Sánchez, 2009: 20).

Precisado este término, a continuación expondremos lo que los autores consultados entienden por clima de aula.

Cid (2001) utiliza el término *clima social del aula* y lo define como la dimensión relacional configurada por la interacción entre el profesor y los estudiantes o de estos entre sí. El clima social se genera a partir de las interacciones socio-afectivas que se establecen entre los actores de los procesos de aula en las diversas situaciones en que interactúan. Con anterioridad, en el año 1949, Withall (en Sánchez, 2009) utilizó por primera vez el término *clima* en sus estudios, concretamente en la expresión "*clima*

socioemocional", en el que situaba las interacciones entre los grupos primarios.

Cid (2001: 186) considera que para poder estudiar el aula es necesario distinguir sus componentes o dimensiones fundamentales:

> 1. La dimensión contextual-situacional. Hemos distinguido dos tipos de contexto: contexto mediato o marco donde tiene lugar la clase y contexto inmediato (aspecto físico, aspecto curricular y aspectos social y organizativo).
>
> 2. La dimensión socio afectiva o el clima social del aula.
>
> 3. La dimensión comunicativa, esto es, el proceso del enseñanza/aprendizaje.

De las tres, "la segunda dimensión, «afectivo-social», se refiere al clima social del aula como estructura relacional generada por la interacción social, emotiva y afectiva que se produce entre profesor y estudiantes y entre éstos entre sí, en los procesos del aula" (Cid, 2001:186).

Cuadrado y Fernández (2008) se refieren al *clima del aula*; González y León (2009) al *ambiente educativo;* Villa y Villa (1992) y Toledo (1999) (ambos autores citados en Sánchez, 2009) determinan que se pueden utilizar de manera sinónima los vocablos *"clima de aula" y "ambiente de aula".*

Estudios acerca de este aspecto se documentan en todas las áreas del trabajo docente: en Ciencias Naturales (Vázquez, Jiménez, Mellado, y

Taboada, 2007), en Matemática (Del Río, Sánchez y García, 2000), en Lengua (Sánchez et al., 1999), por mencionar algunos.

Específicamente en el área de la Educación Física, varios autores utilizan el término *clima de aula*. El profesor de Educación Física, Sánchez Arroyo, en su tesis doctoral *Análisis del clima de aula en educación física: un estudio de casos,* que realizara en la Universidad de Málaga *en el año 2009,* se propuso conocer cómo es el clima y/o ambiente de clase, en las sesiones de Educación Física en Educación Secundaria Obligatoria. Su interés por el tema surgió de la constatación de las problemáticas actuales que se viven repetidamente en los centros educativos y de su preocupación por la calidad de las relaciones sociales que se establecen en las aulas:

> … las interacciones entre los alumnos/as y entre éstos y el profesor/a no están siendo todo lo positivas y correctas que se desearía en las aulas de Educación Secundaria Obligatoria. Esta realidad es la que nos ha llevado a analizar nuestro clima de aula, para conocer cuál es el tipo de interacción social que tenemos en nuestros grupos-clase. (Sánchez, 2009: 42)

Para ello el autor puso en práctica un estudio de casos "para conocer e interpretar las interacciones sociales entre los adolescentes de nuestras clases y las interacciones de éstos con nosotros como docentes" (Sánchez, 2009: 41). Previamente, hizo un rastreo bibliográfico del término *clima de aula,* por lo que remitimos a este texto a quienes estén interesados en

profundizar sobre el tema. Sin embargo, hemos seleccionado los aportes que consideramos más esclarecedores:

Martínez, en la tesis doctoral *La orientación del clima de aula. Investigación sobre el desarrollo de una investigación* que realizara en 1996 en la Universidad Autónoma de Barcelona, expone que el clima de aula involucra las interacciones de tipo socio-afectivas producidas durante la intervención en el aula dentro del proceso de enseñanza y aprendizaje. Por lo tanto, se trata de un concepto que engloba diferentes aspectos, dado que "hablar de clima de aula supone tener presente todos los elementos que configuran parcialmente el proceso de enseñanza y aprendizaje, añadiendo además un fenómeno que se genera de la interacción de dichos elementos." (Martínez, 1996: 22). Del mismo autor tomamos la siguiente definición:

> Definimos, pues, el clima, atmósfera o ambiente del aula como una cualidad relativamente duradera, no directamente observable, que puede ser aprehendida y descrita en términos de las percepciones que los agentes educativos del aula van obteniendo continua y consistentemente sobre dimensiones relevantes de la misma como son sus características físicas, los procesos de relación socio-afectiva e instructiva entre iguales y entre estudiantes y profesor, el tipo de trabajo instructivo y las reglas y normas que lo regulan. Además de tener una influencia probada en los resultados educativos, la consecución de un clima favorable constituye un objetivo educativo por sí mismo. (Martínez, 1996: 118)

Estos estudios han ido cobrando mayor interés a medida que se ha ido relacionando el clima de aula con los resultados educativos, de manera que el clima de clase, el comportamiento docente, la gestión del aula y el análisis de la interacción alumno-profesor están sido objeto de numerosas y variadas investigaciones.

Los trabajos que brevemente acabamos de referir se centran en la relación que existe entre los aspectos socioafectivos y la educación, por lo que consideramos que estarían en la línea de lo desarrollado por Josep M. Castellá et al. (2007) cuando afirma que además del conocimiento específico de la disciplina se necesita ser buen gestor de la comunicación en el aula:

> … de sus habilidades discursivas depende en gran parte la eficacia de su tarea, tanto para incidir en la construcción de los conocimientos de los estudiantes como para organizar la interacción en el aula y, en consecuencia, para conseguir crear un clima propicio para el aprendiz. (Castellá et al., 2007)

Los autores mencionados hasta el momento analizan si en las clases observadas se logra un ambiente de aprendizaje “en el que los estudiantes se sientan positivamente influidos para aprender”. En palabras de Sánchez (2009):

> Así, a medida que se genera acuerdo o se aceptan las reglas de funcionamiento que regulan los procesos sociales y éstas se instauren como reglas de uso entre los participantes, el tipo de clima tiende a estabilizarse.

> Se trata de un elemento de vital importancia puesto que la posibilidad de que la escuela resulte para el alumno/a una experiencia positiva va a depender en gran medida del ambiente que logren crear los alumnos y los profesores en el contexto educacional, es decir, del clima de aula. (p. 43)

Se han encontrado autores del área de las Ciencias de la Educación que abordar el tema del clima de aula desde aspectos relacionados con la inclusión social y la educación (Cuadrado y Fernández, 2011) o con el objetivo de contribuir a la innovación y actualización de diseños curriculares para mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Domínguez et al., 2011).

2.4 Medio ambiente social y cultural del aula

Autores posicionados en otros marcos teóricos llegaron a conceptualizar la noción de *medio ambiente social y cultural del aula*. Ofrecen, así, un enfoque diametralmente opuesto al que acabamos de exponer, el que desde la Psicología del desarrollo presentan Amelia Álvarez y Pablo Del Río (Del Río, 1990; Del Río y Álvarez, 1994, 2003; Álvarez y Del Río, 1995, 2001). Estos autores desarrollaron las nociones de *medio* y *desarrollo* partiendo de las obras de Vygostki (1982, 2000,1934/2007, 1929/2007) acerca de a las funciones psicológicas superiores y la mediación; de Luria (1980, 1984a, 1984b) sobre el lenguaje y la mediación, y de Leontiev (1983) sobre la actividad; y realizaron una construcción conceptual

que supone la resignificación de la noción de medio como entorno cultural donde se articulan organismo y medio.

Específicamente en el área de la Didáctica de la Lengua, Riestra (2000, 2008a) continuó indagando sobre estos aspectos y, profundizando en los fundamentos de la teoría de la actividad de Leontiev (1983) ha elaborado un instrumento de análisis para la investigación de las prácticas educativas. En la misma línea, continúa trabajando en lo aportado por Voloshinov (1992) con el fin de rescatar (e incorporar para la enseñanza de los géneros textuales en la escuela) el concepto de *géneros de la palabra* y la idea del lenguaje como medio social y cultural.

De este modo, desde el área de la Didáctica de la Lengua, se ha investigado la *construcción del medio ambiente social y cultural* en las aulas a través del lenguaje, línea que comenzó a desarrollarse en el Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue (Argentina) a través del proyecto de investigación "*Las consignas de enseñanza en la formación humana, su relación con el diseño cultural y el medio ambiente*" (B136 del CRUB-UNCo, 2007-2009) y en el Instituto de Formación Docente Continua Bariloche (Río Negro-Argentina): "*El diseño cultural, la formación docente y la concepción de medio ambiente a través de las consignas de enseñanza"* (Proyecto Nº 6200303 del INFOD-Ministerio de Educación, 2007). La expansión y continuidad de esta línea fue posible gracias a la creación de *Geise* (Grupo de estudios en interaccionismo

sociodiscusivo en educación), ya que permite articular lo realizado en distintas instituciones de la ciudad de Bariloche: la Universidad Nacional del Comahue, la Universidad Nacional de Río Negro y el Instituto de Formación Docente Continua. Hasta el momento, además de los mencionados proyectos, se siguen organizando cursos de postgrado y capacitación docente, y se mantiene la continuidad de las *Jornadas Internacionales de Investigación y Prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas* (habiéndose realizado las *III Jornadas* en 2012), lo que ha favorecido la realización de diversas publicaciones (conjuntas e individuales) y de artículos específicos del tema que nos ocupa presentados en congresos (Riestra, 2000, 2004, 2008b; Goicoechea, 2008).

Además de lo expuesto hasta el momento, en nuestro recorrido bibliográfico hemos encontrado otros artículos que abordan el tema desarrollando diferentes aspectos que conforman el medio ambiente formativo. Algunos se dedican al estudio de la gestión del aula (Rojo, 2010; Pancorbo, 2010) en lo que respecta a la organización del ambiente educativo en el centro/alua y a la organización de los espacios y tiempos, y otros a la gestión de la calidad en el aula (Malpica, 2011) en referencia a las modalidades de enseñanza.

Respecto de los artículos específicos del área de la Educación Física: Carmina Pascual (2010) desarrolla el tema del clima en el aula; Julián, Abarca, Aibar, Peiró, y Generelo (2010) se interesan por el clima motivación

en las clase (cf. Julián, 2009); González (2011, 2012) se centra en el estudio de los distintos contextos y situaciones de la Educación Física de nivel secundario de la ciudad de Barcelona; Olmedo (2000) y Sebastiani (2010, 2012) en la gestión del tiempo de la clase; Ramírez, Lozano, San Matías, Zabala y Viciana (2004) en el desarrollo metodológico para la investigación del tiempo de la clase.

Como puede observarse son varios los autores que ocupan del tema de la gestión del tiempo de clase de Educación Física, sin embargo, únicamente voy a detenerme en el que, considero, contribuye a la conceptualización del clima de aula. Olmedo (2000) presenta estrategias didácticas para optimizar el tiempo de práctica motriz en clase que fundamenta en función de las características de aula de Educación Física. El espacio áulico de la Educación Física no es el mismo que el del resto de las disciplinas, eso explica la necesidad de optimizar el tiempo, y la preocupación de algunos autores (Julián et al., 2010) por el tema. Los factores físicos que determinan la práctica son, entre otros, la ubicación en un espacio físico distinto del aula, lo que implica la movilidad de los alumnos y el insumo de grandes periodos para la organización de los alumnos y materiales; espacios amplios y, a menudo, abiertos con un número elevado de alumnos en continuo movimiento, lo que genera volúmenes mayores de ruido y, frecuentemente, pérdida de la información; utilización de materiales variados que hay que ubicar (y reubicar) en el espacio y que habitualmente es necesario compartir (aros, porterías, etc.), por lo que se producen tiempos

de espera en los que los alumnos tienden a dispersar su atención y distraerse. Entre los factores sociales que determinan la práctica cabe mencionar una mayor frecuencia de trabajo en grupo (colaborativo o competitivo); la necesidad de establecer y cumplir normas y reglas de comportamiento; y, por otro lado, el carácter lúdico y recreativo que por momentos adquieren las actividades, que permite romper (momentáneamente) la relación asimétrica docente-alumnos.

Del mismo modo, son evidentes las diferencias entre la enseñanza de la Educación Física y el resto de las asignaturas que integran el currículum. Sáenz López (1997, en Sánchez, 2009) destaca algunas de ellas, concluyendo que en Educación Física existe:

> Mayor dinamismo (dado que los alumnos y el docente están en continuo movimiento durante todas las sesiones), lo que implica mayor implicación motriz.
>
> Mayor libertad de movimientos, ya que no estando sentados en la silla, sino que están en continuo movimiento por todo el espacio (patio, gimnasio).
>
> Mayores complicaciones organizativas a la hora de realizar las actividades.
>
> Mayor relación social e implicación psicosocial, porque se dan relaciones fluidas y continuas de los alumnos entre sí, y de estos con el docente.
>
> Mayor relación de comunicación, por lo tanto mayor grado de comunicación verbal y no verbal entre todos los integrantes de la clase.

> Mayor número de correcciones: del docente hacia el alumnado. (Sánchez, 2009: 70)

Además de este aporte a la conceptualización de la especificidad del aula de Educación Física, Olmedo (2000) dirige a los profesores indicaciones, cuya observación favorecerá el clima de aula: organizar y disponer espacialmente a los alumnos de forma adecuada para que la información sea vista y oída por todos; tratar de mantener a lo largo de toda la sesión una estructura de trabajo similar con respecto a la distribución y organización de los alumnos, así como diseñar la sesión respetando una unidad y organización material; crear un sistema de señales eficaz que permita una comunicación rápida (al momento de convocar a los alumnos, de comenzar o finalizar la actividad, etc.).

De este modo, podemos afirmar que el clima de clase, el comportamiento docente, la gestión del aula y el análisis de la interacción profesor-alumnos son objetos de investigación de diversos autores, muchos de ellos pertenecientes al área de la Educación Física.

Cerezo (2001) afirma que existen cuatro factores que determinan el clima de aula: la interacción verbal y no verbal; el discurso del profesor; el estilo motivacional; y la respuesta ante una conducta disruptiva. Considero conveniente ampliar esta perspectiva con el enfoque novedoso desarrollado por Barberena (2013) que, apoyándose el marco teórico del Interaccionismo sociodiscursivo, propone la enseñanza del diálogo en la escuela como forma

de dirimir los conflictos que surgen en las aulas.

La comunicación es el mecanismo que nos permite relacionarnos con las personas de nuestro entorno. En el aula, un grupo de personas interactúan de manera intencional en pos de una serie de objetivos. Dado que en el fenómeno de la interacción humana es fundamental el lenguaje y que, además, todo proceso comunicativo implica una determinación recíproca y continua de los comportamientos de los participantes en presencia, en esta investigación se va a estudiar la interacción directa, aquella en la que los participantes comporten el mismo lugar físico, y, específicamente, la que tiene lugar en el ámbito educativo. En consecuencia, esta investigación se centra en los aspectos verbales de la interacción docente-alumno. Las razones de tal elección son varias: el campo de conocimiento en el que me he formado (Didáctica de la Lengua), por un lado, y el convencimiento de que en el área de la Educación Física los factores verbales han sido poco estudiados, mientras que los no verbales han sido y continúan siendo ampliamente investigados: Castañer, 1992, 1996, 2001 -línea de investigación de comunicación no verbal del INEFC de Lleida-; Ortiz, 1999; Vallejo, Pested y Zapata, 2004; Arellano, 2006; Contreras y García, 2010; Moreno et al*.,* 2013. Al respecto, cabe destacar la línea de investigación que se lleva a cabo en la Universidad de La Plata (Argentina) sobre las clases de Educación Física en contextos de vulnerabilidad, ya que se analizan los modos de interacción grupal en clases de Educación Física (Gómez, 2011; Gómez y Scarnatto, 2011; Gómez, Gronchi y Scarnatto,

2013).

2.5 Sobre el análisis del discurso del aula

El análisis de las *interacciones verbales en clase* cuenta con cierta tradición en investigación. Algunos autores (Estrella, 1998) en clara referencia a lo realizado en EE.UU., consideran que se puede hablar de dos modelos: uno influido, sobre todo, por la teoría conductista que se centra en el establecimiento de categorías en función de las conductas observables en el aula, en el análisis de muestras y en la aplicación de procedimientos estadísticos –al que se denomina análisis formal-; y otro, más reciente, que prescinde de la categorización y utiliza técnicas interpretativas, y que constituiría el análisis informal.

El análisis formal (Sinclair y Coulthard, en Estrella, 1998) se centraba en la actuación del profesor y explicaba el *discurso didáctico* como resultado de la tríada: estímulo (del profesor) – respuesta (del alumno) - regulación (posterior del profesor). Priorizaba los aspectos verbales del discurso sobre los no verbales y hacía hincapié en los factores pragmáticos de la intervención lingüística.

En el análisis informal destacan Edwards y Cazden, quienes plantean el análisis del discurso del aula prescindiendo de la categorización previa de las observaciones. Cazden (1991: 14) considera que algunos de los aspectos

docentes se someten a una explícita planificación lingüística. “Pero otros aspectos del lenguaje educativo son el resultado de una elección indeliberada y, generalmente, inconsciente”. Son estos últimos los que interesan a este autor.

Otros autores que actualmente contribuyen con sus investigaciones al desarrollo de la línea del *análisis del discurso docente* (Castellá, Comelles, Cros, Vilá, 2006, 2007) se interesan por los recursos comunicativos puestos en juego para enseñar y para lograr que los alumnos aprendan. Para ello, centran sus estudios en la actuación discursiva de los docentes en las aulas, indagando, también, acerca de las opiniones de los estudiantes sobre sus profesores. Son enfoques de tipo cualitativo con los que se trata de obtener una imagen realista y fiel de lo que sucede en las aulas. Tienen el objetivo de contribuir a la comprensión de la realidad escolar.

De este modo, analizan las intervenciones de los enseñantes con el fin de identificar las estrategias que ponen en práctica en situación real de la clase y ante un grupo determinado de estudiantes. El material obtenido es clasificado según las estrategias que un buen profesor implementa para enseñar conocimiento y para gestionar la interacción en clase.

Estrella (1998) coincide con este enfoque cuando afirma que en el discurso del aula aparecen dos niveles de análisis entrelazados: el nivel del contenido de enseñanza y el nivel de la organización misma del aula, que el profesor también tiene que regular. Considera, como ya se mencionó

anteriormente, el aula como una "organización" con determinadas características: "antagonismo", "interacción", "autonomía" y "complejidad". Es decir, una organización de sujetos en la que "hay un flujo permanente de información, de intercambios, de carácter básicamente verbal" (Estrella, 1998: 19).

> Un conjunto de sujetos se divide en dos partes relacionadas de forma antagónica y reflexiva, es decir, mutuamente autodeterminates, que configuran una organización a la que podemos llamar "aula". (Estrella, 1998: 19)

Otros trabajos que comparten el mismo enfoque son los de Cuadrado y Fernández (2008), dado que organizan la presentación de los resultados que obtienen en sus investigaciones en función de los mismos aspectos: las estrategias discursivas relacionadas con la adquisición de conocimientos y los comportamientos comunicativos orientados a promover y mejorar la interacción y relación entre profesor y alumnos. Realizan una descripción completa de lo que sucede en el aula: cómo el docente procede en las distintas situaciones que se le presentan, y detallan la frecuencia de aparición de los recursos comunicativos y su ubicación temporal en la sesión de clase. Cuadrado y Fernández consideran que para explicar y entender lo que sucede en el aula, es preciso conocer lo que el profesor dice, cómo lo dice y qué hace mientras lo dice, teniendo en cuenta, simultáneamente, qué dice, cómo lo dice y qué hace el alumno durante las intervenciones del docente. Estas autoras sostienen que, en general, se venían estudiando más

los factores cognitivos del aprendizaje, pero en las últimas décadas ha ganado interés el estudio de variables afectivo-motivacionales. En la misma línea, Sánchez et al. (1999) analizan la interacción en las clases de lengua.

En nuestra opinión, los autores mencionados, aunque se inscriben en un enfoque comunicativo del lenguaje, únicamente tienen en cuenta la forma en que el profesor gestiona la interacción en clase: las estrategias discursivas que permiten asegurar una relación positiva con los estudiantes para facilitar el aprendizaje. Se trata de un tema en auge en la actualidad: el estudio de los comportamientos comunicativos didácticos y su incidencia en el clima del aula, sin embargo, consideramos que no se estudian otros aspectos: qué y cómo se enseñan los conocimientos.

3 Marco de análisis

El procedimiento de análisis que en una investigación se realice constituirá el fundamento de los datos y conclusiones a los que se arribe. Por esta razón, se ha incluido este apartado en el que se justificarán y validarán los enfoques en función de los cuales se han determinado los distintos tipos y niveles de análisis realizados en esta tesis.

3.1 Análisis de la actividad de comunicación de los textos

Desde la línea de trabajo preconizada por el Interaccionismo sociodiscursivo y la teoría de la actividad, Riestra (2008a) propone el análisis de los textos de las consignas.

En las consignas se dan simultáneamente dos funciones, la comunicativa (instrucción) y la teórico-cognitiva (semiotización, acciones y operaciones mentales). La función comunicativa consiste en la acción como mecanismo mayor de la construcción de los conocimientos humanos. Es decir, las consignas proponen una actividad con una finalidad concreta, también presentan la realización de determinadas acciones, cada una con una meta específica que contribuirá al logro de la finalidad de la actividad. En la consigna, las acciones se indican como ejecución (textualizada mediante verbos de acción: “elaborar”, etc.) y, a medida que un agente alcanza la meta de una acción, va realizando la apropiación pretendida en la actividad –finalidad- (Riestra, 2008a).

El análisis de la actividad de comunicación en los textos de los enseñantes se constituye en lo que denominamos “Análisis de la actividad de la clase” que incluye varios niveles de análisis, a saber: análisis de las tareas, análisis de la interacción de la clase y análisis de los efectos de las clases. Se trata de un enfoque que pone el acento no tanto en los aspectos lingüísticos, sino en los aspectos psicológicos que intervienen en toda acción verbal. Por lo que se nutre de marcos teóricos como la teoría de la acción

comunicativa (Habermas, 1988, 1989), la hermenéutica de los textos (Ricoeur, 2001) y los estudios sobre la acción de lenguaje (Bronckart, 2002a, 2002b; Bronckart et al. 2001, 2004).

A continuación presentamos los distintos niveles de análisis, que seguiremos en esta investigación.

3.1.1 Nivel de análisis de las tareas y de los objetos de enseñanza

A partir de la delimitación en los textos de las consignas de las tareas didácticas prescriptas se procederá al análisis de los contenidos (curriculares) presentes en las clases, lo que permitirá observar la relación existente entre las tareas y los objetos de saber que son vehiculizados en las consignas (conceptos, nociones o habilidades). Para llevar a cabo este análisis son fundamentales las concepciones de texto y de tarea didáctica (Dolz, en Riestra, 2008a).

En consecuencia, consideramos al texto como “la unidad de análisis de la actividad de lenguaje como actividad humana que se realiza en acciones de lenguaje” (Riestra, 2008a: 185) y concebimos las tareas como lo que se inscribe en actividades y se desarrolla en un tiempo: “la tarea didáctica está constituida por un conjunto de consignas que definen un fin susceptible de ser logrado en la actividad durante la clase, así como también delimitan las condiciones concretas para alcanzar esa finalidad y las

acciones a ser ejecutadas" (Dolz, en Riestra, 2008a: 159). Por ello, este análisis propone delimitar las tareas prescriptas por cada consigna para, a continuación, determinar los procedimientos indicados a los alumnos para realizarlas.

3.1.2 Nivel de análisis de la interacción en la clase

El objetivo es estudiar los procedimientos didácticos por los cuales el profesor interactúa con los alumnos respecto de las tareas. Es común que se produzca repetición de la tarea, ampliación de la tarea y reformulación de la tarea. Consideramos estas modalidades de interacción como instrumentos para enseñar. En el mismo orden analizamos las modalidades de enseñanza, los medios por los que el profesor transmite conocimiento.

3.1.3 Análisis de la actividad de la clase

Para realizar el análisis de la actividad en los textos de las consignas de enseñanza en el área de la Educación Física, se tomará y se adaptará el instrumento implementado por Riestra (2004), basado en las categorías proporcionadas por la teoría de la actividad (Leontiev, 1983). El resultado de esta adaptación es la siguiente:

a) La actividad de comunicación en los textos de los enseñantes.

Supone el análisis de las actividades que el docente propone a los alumnos, así como discriminar las finalidades (de esas actividades), es decir, las diversas capacidades a desarrollar por los alumnos para alcanzar una finalidad concreta.

a.1) Análisis de los instrumentos que el profesor proporciona a los alumnos para que desarrollen la actividad (de qué manera el profesor guía las acciones que los alumnos han de realizar). Las finalidades son diversas capacidades a desarrollar por los alumnos, para su discriminación enfocamos:

a.1.1) Acciones con sus metas

Para lograr la finalidad de la actividad será necesario realizar una o varias acciones, cada una de ellas tendrá una meta concreta (distinta de la finalidad pero que contribuye a alcanzarla), “las acciones se originan en el intercambio de actividades y se correlacionan con la finalidad de la actividad como constituyentes del contenido de las actividades concretas en las relaciones internas que las vinculan” (Riestra, 2004).

a.1.2) Operaciones supuestas

No podemos realizar una acción si no hemos operacionalizado (aprendido) una serie de acciones básicas. Lo que constituyen operaciones en un momento determinado del desarrollo de un ser singular, antes fueron acciones. Las acciones aprendidas se automatizan (se realizan rápidamente

sin pensarlas) y pasan a ser operaciones, “las operaciones son los medios o procedimientos para realizar la (s) acción (es)” (Riestra, 2004).

b) Análisis de lo realizado por el alumno (el producto de sus acciones).

Al estudiar lo que realmente hicieron los alumnos, se puede analizar la correlación entre las acciones propuestas (docente) y las realizadas. Además, se obtienen datos del grado de operacionalidad alcanzado por los alumnos: “... en las operaciones se observa la realización o no de la actividad propuesta según sean las transformaciones de las acciones realizadas” (Riestra, 2004).

3.1.4 Nivel de análisis de los efectos de la clase

Cruzar la información de los datos obtenidos en los niveles anteriores, permite evaluar la eficacia de la consigna como instrumento mediador (Riestra, 2004, 2008a). Por ello, el análisis de los efectos de las consignas es consecuencia del análisis de la actividad y consiste en establecer correspondencias entre las acciones verbales del profesor y las acciones (verbales y motrices) de los alumnos. Para ello hemos establecido dos categorías:

- ✓ Los enunciados de los profesores.
- ✓ Las acciones de los alumnos.

En síntesis, lo que se pretende con este análisis es enfocar la acción como mecanismo mayor de la construcción de los conocimientos humanos (Riestra, 2008a) para poner de manifiesto la articulación entre las acciones verbales y las no verbales y la construcción de la interacción docente-alumno.

3.2 Análisis textual de los textos de la clase

Bronckart (2001, 2004, 2009) analiza la relación entre las formas lingüísticas que conforman los textos y la intencionalidad que con ellos se pretende, lo que le lleva a determinar "formatos accionales del lenguaje" que conceptualiza como herramientas socialmente construidas que los hablantes utilizamos para pensar (Bronckart & Stroumza, 2003/2001). Siguiendo sus postulados, nos proponemos estudiar la forma de los textos en función del sentido que con ellos los profesores construyen, es decir, la acción de lenguaje.

3.2.1 Modos y niveles de organización de los textos

En cada lengua natural, las formas semióticas se organizan en textos, orales o escritos, es decir en unidades comunicativas situadas, finalizadas y destinadas a producir un efecto de coherencia en sus receptores potenciales. Estos textos presentan modalidades de organización diferentes,

porque se refieren (comentan, clarifican, evalúan, etc.) a actividades colectivas humanas que son extremadamente variables y están construidas en el marco de interacciones comunicativas que, también, pueden ser diferentes (conversación oral informal, situación de conferencia, redacción escrita para la prensa, redacción literaria, etc.). Entonces, un texto pone en juego unidades lingüísticas pero no constituye una unidad lingüística. Sus condiciones de apertura, de cierre (y de planificación general) están masivamente determinadas por factores de orden praxeológico o cognitivo y, por ello, consideramos al texto como unidad comunicativa. Por lo tanto,

> … el análisis de los textos sólo puede ser descendente (desde las actividades sociales a las actividades verbales, desde estas últimas a los textos y a sus componentes lingüísticos), y sólo en este marco podrán ser identificadas regularidades independientes del contexto, operaciones relacionadas con el contexto y particularidades de los paradigmas de la lengua natural utilizada, es decir, regularidades pertenecientes al texto en tanto "objeto lingüístico abstracto" (Bronckart, 2007: 78)

La complejidad de los textos en función del número y la heterogeneidad de sus modalidades de estructuración condujo a Bronckart (2004) a proponer un modelo que articula y superpone tres niveles de organización (la infraestructura textual, los mecanismos de textualización y los mecanismos de apropiación enunciativa) constituidos mediante procesos distintos.

3. 2.1.1 Los tipos de discurso

Los textos son producto de la aplicación de recursos lingüísticos diversos y combinan modos de estructuración particularmente heterogéneos, pero en los textos se pueden identificarse segmentos (“unidades lingüísticas infraordenadas”) que pueden clasificarse por su función semántico-pragmática. Es decir, los textos están compuestos por configuraciones de unidades lingüísticas (sub-conjuntos de tiempos verbales, de pronombres, de organizadores, de adverbios de modalizaciones, etc.) y de modos de organización sintáctica relativamente estables. A estos segmentos, Bronckart (2004) los denomina tipos de discurso.

Los tipos de discurso surgen de la combinación de tres categorías de operaciones que el agente debe realizar para elaborar un texto:

a) La elección de un modo de representación del contenido referencial movilizado en el texto: mundo del exponer o mundo del contar.

b) La adopción de una forma de secuencialidad o de secuencia, en el sentido de Adam (1992), es decir, la elección de un modo convencional de organización lineal de las frases que componen el segmento de texto.

c) La elección de implicar o no, en el texto mismo, los parámetros de la situación de producción (hacer referencia o no al agente del texto o a sus destinatarios).

Por tanto, Bronckart (2004) considera que la organización interna de cada texto se presenta bajo la forma de un “hojaldre” textual que comprende tres niveles superpuestos, relacionados entre sí.

3.2.1.2 Los tres niveles de organización de los textos

Nivel de la infraestructura textual

Se trata del nivel profundo que constituye el plan general del texto, en el que se abordan los tipos de discurso y a sus modalidades de articulación y las secuencias de base textual (Adam, 1992) que organizan el contenido temático vehiculizado en el texto.

Por tanto, en este nivel analizaremos qué tipos de discurso constituyen los textos de las consignas de Educación Física y qué forma de secuencialidad adoptan, es decir, cómo se articulan entre sí (los tipos de discurso) y estos con las secuencias textuales.

Nivel de los mecanismos de textualización

Está ligado a la progresión temática y permite los encadenamientos lógicos y temporales a través de la conexión, la cohesión nominal y la

cohesión verbal, que proporcionan la coherencia temática del texto. Se organizan en series isotópicas (cadenas de unidades lingüísticas) que manifiestan los tres registros ya mencionados:

a) Mecanismos de conexión: Elementos lingüísticos que cumplen la función de organizadores textuales que señalan el pasaje de un tipo de discurso a otro. Hacen posible la transferencia entre las distintas fases de una secuencia y las relaciones de subordinación o coordinación entre las estructuras proposicionales de los textos.

b) Mecanismos de cohesión nominal: Elementos lingüísticos que señalan la introducción de unidades de información nueva; así como los procesos de reposición de esas unidades en segmentos posteriores del texto.

c) Mecanismos de cohesión verbal: Elementos lingüísticos que explicitan relaciones de interdependencia entre acciones y acontecimientos semiotizados en los textos.

Nivel de los mecanismos de apropiación enunciativa

Están ligados a la coherencia pragmática al texto y expresan las distintas voces que se ponen en juego en los textos y las modalizaciones, evaluaciones sobre el contenido temático del texto. Su estudio se realiza a través de las marcas lingüísticas que revelan la voz (o las voces) y los procedimientos de modalización.

a) Mecanismos de distribución de voces: explicitan las instancias que tienen la responsabilidad de lo expresada en los textos.

b) Mecanismos de modalización: explicitan los juicios y evaluaciones que emanan de las instancias de responsabilidad (voces) y que se refieren a aspectos del contenido semiotizado en los textos.

En esta investigación centraremos el análisis en los niveles de la infraestructura y de la apropiación enunciativa. Explicada la noción de tipos de discurso, procedemos a desarrollar las de secuencias prototípicas de base textual y los mecanismos de distribución de las voces y las marcas de modalización.

3.2.1.3 Secuencias prototípicas de base textual

Adam (1992) identificó en los textos la presencia de estructuras dialógicas que se repiten y combinan. Se trata de formas regulares bastante estables que los hablantes utilizamos para elaborar nuestros textos y comunicarnos. Las elaboramos en función de la finalidad que nuestro texto ha de producir en los destinatarios. Las reconocemos por las fases en que se organizan. Adam identificó la existencia de cinco secuencias:

a) Narrativa: Se organiza en el eje temporal, pues su finalidad es recapitular el pasado (contar), para ello se crea una sucesión de eventos en

torno a un conflicto o al acontecimiento que se quiere contar. Las fases que la identifican son:

- ✓ Situación inicial (presentación del conflicto);
- ✓ Complicación o conflicto (relación causal entre las acciones);
- ✓ Acciones;
- ✓ Transformación o resolución de conflicto;
- ✓ Situación final, contiene una evaluación y/o moraleja.

Desde el punto de vista sintáctico son las relaciones temporales y de causalidad las que organizan estos enunciados. Los verbos en pretérito dan cuenta de hechos pasados y junto a las formas modales de estos mismos verbos y los adverbios temporales se construyen relaciones de anterioridad, simultaneidad o posteridad entre los acontecimientos.

b) Descriptiva: Se organiza en el espacio y su finalidad es guiar la mirada; hacer ver en detalle, ordenar (objetos, conceptos, etc.) según el criterio que el hablante establezca: espacial, temporal, jerárquico, etc. Sus fases son:

- ✓ Anclaje o presentación del tema que se va a desarrollar;
- ✓ Aspectualización o enumeración de los aspectos que se quieren comunicar según el orden que el hablante determine (de lo general a lo particular, etc.);

- ✓ Puesta en relación o síntesis de lo desplegado en la fase anterior.

Desde el punto de vista sintáctico, se emplean verbos en presente para reproducir lo que la mirada percibe, así como deícticos (adverbios espaciales, pronombres demostrativos, preposiciones, etc.) que permiten ubicar los elementos o aspectos enumerados. Esta secuencia también se emplea para dar cuenta de lo que puede o no realizarse (normas) o para exponer los aspectos que formalizan una noción teórica, procedimiento metodológico, etc. En cualquiera de los casos para jerarquizar la información, se emplean diversos organizadores textuales (en primer lugar, a continuación, etc.)

c) Explicativa: Se organiza en relaciones de causa-consecuencia y su objetivo es presentar la solución a un problema o fenómeno registrado. Tras la constatación de un hecho se buscan y establecen relaciones de causa-consecuencia para dar respuestas a los porqués del hecho en cuestión. Sus fases son:

- ✓ Constatación inicial de un hecho en su desarrollo;
- ✓ Problematización, explicitación del problema;
- ✓ Resolución (explicación propiamente dicha) con aporte información que dará respuesta a las preguntas que el problema suscita: desarrollo de las relaciones de causa-consecuencia y presentación de los porqués;

- ✓ Conclusión o evaluación.

En los enunciados que tienen esta finalidad predominan las relaciones lógicas de causa-consecuencia y, por lo general, se emplean verbos en presente para la exposición.

d) Argumentativa: Se organiza en fundamentos y su finalidad es defender posiciones, es decir, mostrar la tesis supuesta sobre un tema y convencer a los destinatarios de su validez. Las fases son:

- ✓ Premisas, presentación de la tesis de la que se parte;
- ✓ Argumentos, exposición de datos que orientan a una conclusión probable, desarrollo de procesos de inferencia;
- ✓ Contraargumentos, suponen una restricción respecto de la orientación argumentativa que se expone;
- ✓ Refuerzo de la tesis, se integran los argumentos y contraargumentos, reforzando la tesis inicial o modificándola ligeramente.

Desde el punto de vista sintáctico, en esta secuencia se elaboran relaciones lógicas de oposición, causa-consecuencia y consecución. Además, los argumentos pueden constituir breves secuencias (o esquemas) de otro tipo. Por ejemplo, un argumento basado en lo real puede constituir una secuencia o esquema de secuencia narrativa; un argumento por el ejemplo puede compartir la estructura de la secuencia explicativa o de la

narrativa. Un argumento cuasi-lógico puede constituir una secuencia explicativa.

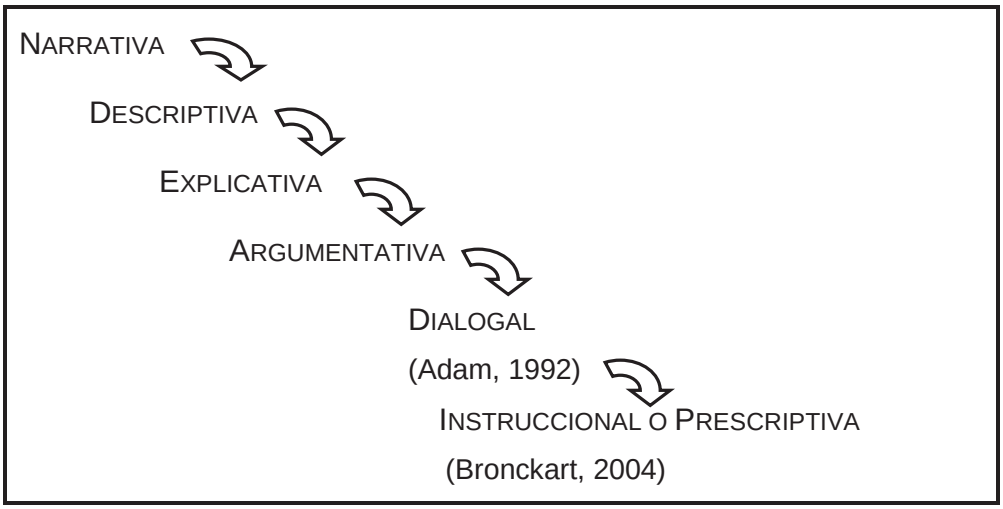
e) Dialogal: Se organiza en los intercambios de habla y su finalidad es la interacción, organizar los turnos de habla. Las fases son:

- ✓ Apertura, establecer el contacto entre los interlocutores;
- ✓ Transacción, turnos de habla y construcción de sentido;
- ✓ Cierre.

Bronckart (2004) consideró la existencia de una secuencia más, la instruccional (o prescriptiva), al constatar la finalidad específica que presentan algunas de las secuencias descriptivas establecidas por Adam.

La secuencia instruccional tiene la finalidad de guiar acciones. Comparte con la descriptiva la intención de hacer ver acciones, pero con el objetivo de hacer actuar al destinatario de una manera determinada y en una dirección dada.

La construcción sintáctica que presenta se caracteriza por el predominio de formas verbales de imperativo o infinitivo.



Cabe recordar que estas secuencias que separamos y aislamos para su estudio, se combinan en los textos según las modalidades más variadas. En nuestra investigación determinar el predominio de una de ellas y exponer el modo en que se articulan, aportará información sobre la finalidad que el profesor pretende con sus acciones verbales y la relación entre estas y las acciones generales (motrices). Por ello, su estudio es fundamental para conocer la naturaleza de los textos de los profesores en situación de clase.

3.2.1.4 Mecanismos de apropiación enunciativa: voces y modalizaciones

Las Voces

Todo texto, oral o escrito, procede del acto material de producción de un organismo humano y, como toda acción humana, esta intervención comportamental está en estrecha interacción con la activación de un

conjunto de representaciones inscriptas necesariamente en ese mismo organismo. Desde el punto de vista mental y del comportamiento, el autor, como organismo humano, es en efecto el origen del texto. Pero cuando se inicia una acción verbal, el autor recurre a subconjuntos de representaciones que se refieren sobre todo al contexto físico y social de su intervención, al contenido temático que con ella se pondrá en funcionamiento y a su propio estatuto de agente (Bronckart, 2004: 195), por lo que se puede afirmar "que el autor transfiere la responsabilidad de lo enunciado, pero a condición de subrayar el carácter obligatorio de tal transferencia".

El nivel de la apropiación enunciativa implica diversos mecanismos estudiados en el ámbito de la narratología, concretamente los relacionados con la noción de perspectiva (o punto de vista, o visión o focalización), que trata de identificar el ángulo desde el cual se ven los elementos constitutivos de la diégesis: visión externa del narrador, introspección de la visión en un personaje o bien una combinación de esos tipos de puntos de vista. En su realización lingüística, esas diferencias de focalización se traducen por medio de tipos de discursos diferentes y están en relación estrecha con la distribución de las voces o dependen de la relación planteada entre el narrador y las voces enunciativas que él administra.

Por ello, podemos definir las voces como las entidades que asumen (o a las que se atribuye) la responsabilidad de lo que se enuncia.

En la mayoría de los casos es la instancia general de enunciación la que asume directamente la responsabilidad de decir. Esta voz que se podría llamar neutra es la del narrador o la del expositor (Bronckart, 2004). Pero la instancia de enunciación puede poner en escena una o varias voces “ajenas” que, por tanto, son voces infra-ordenadas respecto del narrador o expositor. Esas voces secundarias pueden reagruparse en tres categorías: voces de personajes, voces de las instancias sociales y voz del autor empírico del texto.

Por lo tanto, voz neutra es la del narrador o la del expositor; voces de personajes son las que emanan de seres humanos o de entidades humanizadas que están implicados, a título de agentes, en los acontecimientos o acciones constitutivos del contenido temático de un segmento de texto (citas); voces sociales son las que emanan de personas, grupos o instituciones sociales que no intervienen como agentes en el recorrido temático de un segmento de texto, pero a los que se menciona en el mismo, en tanto que instancias externas de evaluación de ciertos aspectos de ese mismo contenido, y voz del autor es la que emana directamente de la persona que da origen a la producción textual y que interviene para comentar o evaluara ciertos aspectos de lo que se enuncia.

Se considera que el texto es polifónico en cuanto escuchamos en él varias voces distintas; puede haber múltiples formas de combinación

polifónica, puede tratarse de voces que tienen el mismo estatuto o de combinaciones de voces con un estatuto diferente (Bronckart, 2004).

Bronckart considera fundamental esta problemática de la puesta en escena de las voces, porque son esas voces las que asumen (o a las que se imputan) las formas más concretas de responsabilidad, es decir las modalizaciones.

Las modalizaciones

En los textos aparecen breves comentarios o evaluaciones acerca de su contenido temático, que se expresan en lo que denominamos modalizaciones.

Entonces, por modalizaciones entendemos las evaluaciones que contienen los textos acerca de ciertos aspectos del contenido temático que contribuyen a establecer la coherencia pragmática o interactiva, ya que orientan al destinatario en la interpretación del contenido temático vehiculizado en el texto: “tienen como finalidad traducir los diversos comentarios o evaluaciones formulados desde cualquier voz enunciativa, a propósito de ciertos elementos del contenido temático” (Bronckart, 2004: 83).

Bronckart establece tres funciones de modalización en consonancia con los mundos formales de conocimiento de Habermas (1988), que pueden detectarse mediante la identificación de subconjuntos de unidades o estructuras lingüísticas, por lo que propone tres tipos:

- ✓ Las lógicas: consisten en una evaluación de ciertos elementos del contenido temático que guardan relación directa con la verdad de las proposiciones enunciadas (expresión de su carácter necesario, posible, contingente) y con las condiciones de que depende el establecimiento de dicha verdad de las proposiciones (expresión de su carácter de algo imposible de averiguar, de algo verificado, cuestionado...). En este tipo, las evaluaciones se centrarán en criterios elaborados y organizados en el marco de las coordenadas formales que definen el mundo objetivo.

- ✓ En las modalizaciones deónticas, la evaluación se centra en valores, opiniones y reglas que constituyen el mundo social, y los elementos del contenido temático evaluados se presenta como dependientes del derecho, la obligación social y/o de la conformidad con las normas en uso. Presentan los hechos como socialmente permitidos, prohibidos, necesarios, convenientes, etc.

- ✓ Las modalizaciones apreciativas consisten en una evaluación de ciertos elementos del contenido temático vinculado con el mundo subjetivo de la voz que genera el juicio; presentando esos elementos del contenido como beneficiosos, lamentables, extraños, etc. según el parecer de la instancia que evalúa (voz). Introducen un juicio más subjetivo.

Todas las modalizaciones se materializan por medio de unidades o conjuntos de unidades lingüísticas de niveles muy diferentes que pueden agruparse en cuatro subconjuntos:

- ✓ Los tiempos verbales (del condicional o futuro de probabilidad);
- ✓ Los auxiliares de modalización (poder, tener que, deber). En sentido estricto esta categoría agrupa a los verbos: querer, deber, tener que y poder, a los que hay que añadir un conjunto de verbos que por su valor semántico pueden funcionar como auxiliares de modo: creer, pensar, gustar, desear, estar obligado a...
- ✓ El subconjunto de adverbios y locuciones adverbiales (ciertamente, probablemente, evidentemente, quizá, verdaderamente, sin duda, es posible que... hay que, por suerte, felizmente...);
- ✓ El subconjuntos de oraciones que rigen una subordinada completiva (se dice que... parece que... es probable que... generalmente se admite que... y las oraciones adverbiales que rigen una oración completiva: menos mal que... sin dudar de que...)

Estas marcas de la modalización se combinan entre sí para formar complejos modales. La frecuencia o ausencia (grado cero) de modalizaciones depende de los géneros textuales. Por lo que su presencia o ausencia se relaciona con la existencia de géneros textuales cuyo contenido temático fácilmente puede ser presentado como datos absolutos o exentos

de evaluación, mientras que en otros géneros los elementos del contenido temático suelen ser objeto de debate, discusión y, por lo tanto, de evaluación.

A modo de síntesis

Se ha realizado la exposición del marco teórico que sustenta esta investigación con el fin de fundamentar el objeto de estudio: las interacciones verbales y las consignas. Para ello, se ha partido de lo aportado desde el área de la didáctica de la lengua para concluir con las contribuciones generadas desde el área de la Educación Física.

El ISD se aboca a la elaboración de un modelo de organización general de los textos y a conceptuar las modalidades de interacción entre los textos y su entorno. Para ello propone tres niveles de análisis para los procesos de aprendizaje. En primer lugar, hay que tener en cuenta las dimensiones de la vida social. Este trabajo se centrará en las instituciones educativas de la Educación Física escolar, así como en los hechos sociales que generan (valores, normas, etc.); en las actividades colectivas generales (no verbales) que constituyen marcos de organización de lo esencial de las relaciones entre los individuos y su entorno; en las actividades verbales que explican las actividades generales que se materializan en diversas clases de textos; y en los mundos formales de conocimiento o estructuras colectivas de conocimiento que se organizan según diversos regímenes "lógicos".

En segundo lugar, se refiere a los procesos de mediación formativa, es decir,

a los procedimientos conscientes con los que los adultos integran a los niños y jóvenes a los preconstructos disponibles en su entorno sociocultural; y al conjunto de los procesos de control y de evaluación de las conductas verbales y no verbales presentes en los procesos formativos que se desarrollan en instituciones escolares, en este caso.

En tercer lugar, se ocupa de analizar los efectos formativos en la constitución y el desarrollo de las personas singulares; concretamente, estudia la aparición y desarrollo de los procesos de pensamiento consciente de las personas individuales (alumnos).

Este capítulo contiene, además, una síntesis de lo desarrollado por autores especialistas del área de la Educación Física cuyo objeto de estudio son las interacciones. Al respecto, cabe destacar la escasa presencia que en el área tiene la noción de consigna, dado que la atención de los estudiosos se centra en la tarea, quedando la primera eclipsada por la de tarea, verdadera preocupación en el área.

Finalmente, se trató de precisar conceptualmente qué es la Educación Física, haciendo hincapié en lo desarrollado por autores de la zona en la que surge esta tesis (Argentina y Brasil) que la conciben como el campo de conocimiento producido para y por la pedagogización y escolarización de la Educación Física, como espacio social de debate sobre las formas autorizadas de pensar y orientar ciertos modos educativos del, con el y para el “físico”.

Capítulo II

Metodología de la investigación

1 Planteamiento del problema

La consigna de los profesores de Educación Física es una instrucción con otras órdenes incluidas. Por tener que dirigir acciones motrices, estas consignas tienen que ser más precisas (tienen incorporados los pasos a seguir), mientras que en las consignas de otras materias predomina el orden epistémico y son menos instruccionales. Las acciones mentales que los alumnos tienen que realizar para entender a los profesores son las que van a autodirigir sus movimientos (lenguaje interior: reviven las instrucciones y saben lo que tienen que hacer).

En las clases de Educación Física hay un trabajo de razonamiento que es de tipo praxeológico, pero, además, hay que conocer la técnica (cómo se hace el movimiento). Para aprender la técnica se necesita de la referencia teórica (que constituiría el orden epistémico: técnica de la práctica).

El objetivo de este trabajo es estudiar las conductas verbales en situación de clase en el área de la Educación Física. La investigación acerca de la interacción docente-alumnos que aquí se recoge no se limita a la descripción de los turnos de habla, sino que apunta a desvelar los efectos de la interacción en las mentes de los alumnos, para lo cual se analizará lo que hacen y, por supuesto, lo que dicen los docentes en clase y lo que hacen los alumnos. Para ello, el trabajo se centra en el estudio de los textos de las consignas.

Pese a que en el conjunto de las conductas humanas pueden discriminarse acciones verbales y acciones generales (Bonckart, 2007), el objeto de esta investigación es, en primera instancia, las acciones verbales. Para acceder a ellas analizamos su producto: los textos. Mientras que para dar cuenta de los efectos en las mentes de los alumnos, nos centraremos en las acciones motrices que realicen, acciones no verbales, fundamentalmente.

2 Objetivos

El objetivo fundamental de esta investigación es estudiar las interacciones entre el docente y los alumnos en situación de clase a través

del análisis de los textos de las consignas, y profundizar en el estudio de la naturaleza de las consignas que formulan los profesores de Educación Física en las escuelas de Nivel Primario y Medio de San Carlos de Bariloche.

Este objetivo se concreta a su vez en los siguientes:

1. Analizar el sentido de las consignas que los profesores dan en sus clases.
2. Identificar los contenidos y tareas desarrollados en las clases en relación a la actividad propuesta.
3. Identificar los recursos didácticos (modalidades de interacción) que los profesores construyen -mediante el lenguaje y sus textos- cuando enseñan y verificar sus efectos en las tareas que realizan los alumnos.
4. Analizar qué tipos de razonamientos verbales proponen los profesores a los alumnos a través de las consignas.
5. Evidenciar la relación entre las formas discursivo-textuales de las clases y la lógica de la asignatura (relacionada con el movimiento).
6. Determinar las relaciones entre la actividad verbal y la no verbal (lenguaje interior).

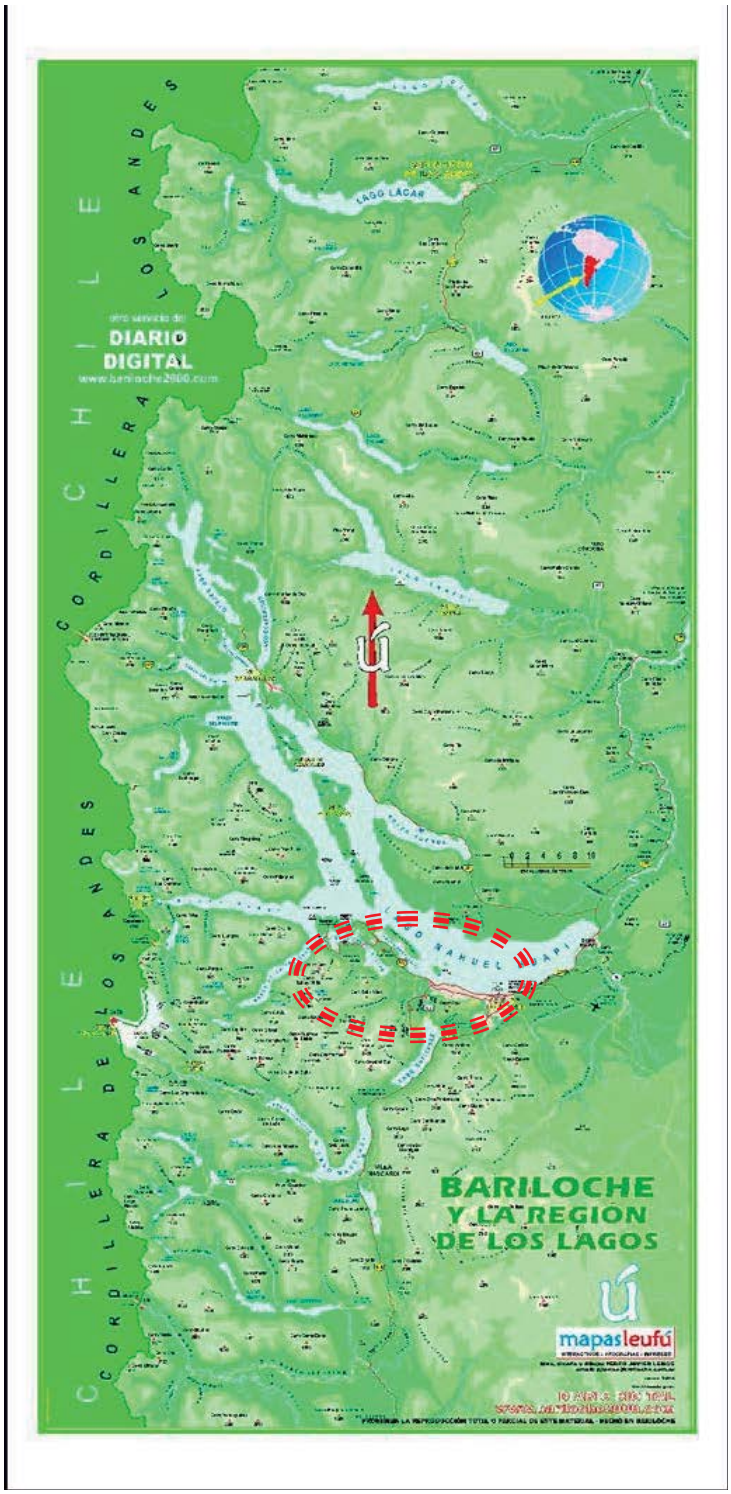
3 Población y sistema educativo argentino

En la carrera del Profesorado en Educación Física del Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue -Crub UNCo-, uno de los objetivos es que los alumnos conozcan la realidad de la

educación formal, para ellos en los últimos años de formación desde el área de Prácticas de la enseñanza se les pone en contacto con profesores en activo para que observen sus clases y vayan tomando contacto con la realidad y los distintos contexto sociales, con el fin de, posteriormente, realizar las prácticas.

Con esta investigación se pretendía conocer en profundidad la tarea que realizan estos profesores que ofrecemos como modelo a nuestros alumnos, queremos analizar sus prácticas, de las que aprenden nuestros alumnos.

Por ello, el universo de trabajo de nuestro estudio está configurado por todos aquellos profesores de Educación Física, de la ciudad de San Carlos de Bariloche (Río Negro-Argentina), que colaboran habitualmente con la universidad. Con ello, la población de estudio está constituida por un total de 29 profesores de Educación Física con una edad comprendida entre los 30 y los 59 años, 14 imparten docencia en el nivel primario y 15 en el nivel medio. Estos docentes están repartidos en un total de 20 establecimientos, 12 de nivel primario y 8 de nivel medio, la mayoría de ellos públicos. Estas escuelas se encuentran localizadas en diversos puntos de San Carlos de Bariloche, una ciudad de 120.000 habitantes que manifiesta una división social (casi fragmentación) muy acentuada, en función del nivel económico y la ubicación geográfica de los distintos barrios y, por lo tanto, de las escuelas.



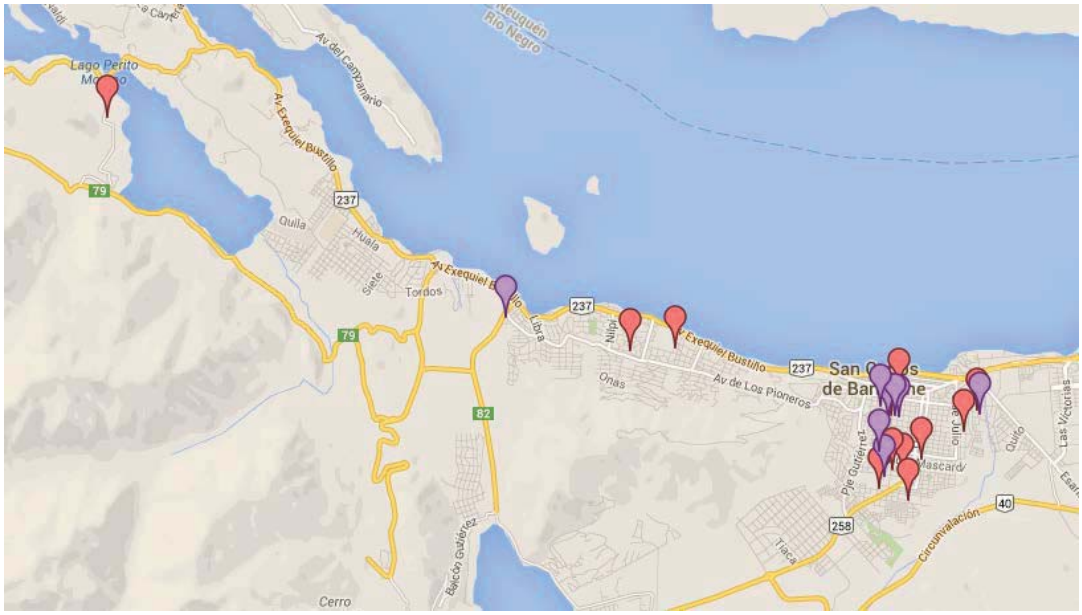
Mapa sobre la situación geográfica de Bariloche
Tomado de: google.maps

Para la realización de este trabajo se observaron durante los cursos 2011 y 2012, clases de todos los profesores que conforman el universo de estudio, registrando un total de 40 clases de las cuales la mitad corresponde al nivel primario y la otra mitad al nivel medio. Con el fin de mantener el anonimato de los docentes, la organización y el análisis de la información recogida se presentarán atendiendo a las escuelas en las que los profesores desempeñan su tarea docente.

Para exponer con claridad la ubicación de estos centros educativos, establecemos dos categorías: a) centro y barrios céntricos y b) barrios periféricos. Cabe aclarar que entre los barrios periféricos se encuentran los conformados tanto por sectores de población muy humilde como por otros de alto poder adquisitivo.

Los establecimientos educativos

En Bariloche y la zona, los establecimientos públicos de Nivel Primario se identifican con la palabra Escuela y un número (Escuela 16), mientras que las de Nivel Medio se denominan con las siglas Cem (Centro de Educación Media) y un número (Cem 99). Las instituciones privadas no responden a esta nomenclatura, tienen nombre propio, por ejemplo, Escuela Cooperativa Técnica Los Andes.



Plano de la ciudad de San Carlos de Bariloche (los puntos rojos señalan algunos de los centros de Nivel Primario participantes en el estudio y los violetas algunos de Nivel Medio). Plano tomado de: google.maps

El plano anterior muestra algunos de los barrios, no todos, donde se ubican las escuelas de este estudio. Como puede deducirse de la presentación anterior sobre la ciudad de San Carlos de Bariloche y del mapa de la región, la población se encuentra diseminada en un extenso territorio entre la montaña y el lago Nahuel Huapi, con las dificultades que tiene organizar servicios educativos en una población tan dispersa.

La relación de centros educativos que albergaban a los docentes que conforman el universo de trabajo es la siguiente:

a) En el centro de la ciudad y en barrios céntricos: Escuela 16, Cem 45, Escuela 185, Cem 20, Cem 132 y el establecimiento privado: “Escuela Cooperativa Técnica Los Andes”; en el barrio Lera, Escuela 201; en el barrio Alborada, Cem 99; en el barrio Las Quintas, Escuela 267; en el barrio Arrayanes, Escuela 310; en el barrio 218 viviendas, Escuela 325; en el barrio Los Abedules, Escuela 255; en el barrio Lavalle, Escuela 278 y en el barrio 96 viviendas, Cem 36;

b) En barrios periféricos: en el barrio San Francisco, Escuela 311 y Cem 138; en el barrio Melipal, Escuela 298 y la escuela privada Colegio Jean Piaget; en el barrio Playa bonita, Cem 123 y en el poblado Colonia Suiza, Escuela 129.

Tabla 1: Relación de escuelas observadas

	Nivel Primario				**Nivel Medio**			
	Centro y barrios céntricos		**Barrios periféricos**		**Centro y barrios céntricos**		**Barrios periféricos**	
	Medio acomodado	Medio desfavorable	Medio acomodado	Medio desfavorable	Medio acomodado	Medio desfavorable	Medio acomodado	Medio desfavorable
Escuelas públicas	Escuela 16	Escuela 185	Escuela 298	Escuela 311	Cem 45	Cem 20	Cem 123	Cem 138
		Escuela 201	Escuela 129		Cem 99	Cem 36		
		Escuela 267			Cem 132			
		Escuela 310						
		Escuela 325						
		Escuela 278						
		Escuela 255						
Escuelas privadas			Colegio Jean Piaget		Escuela Cooperativa Técnica Los Andes			

Hay que aclarar que en el momento del procesamiento de la información que se obtenga no se estudiará la influencia del contexto en el desarrollo de cada clase de forma individual, ya que no es el objetivo de esta tesis ni se pretende realizar un estudio de casos. Pretendemos contribuir al conocimiento del estado de situación de la enseñanza de la Educación Física de los profesores que acogen alumnos universitarios para el desempeño de sus prácticas.

Sistema educativo de Argentina

La República Argentina tiene un sistema de gobierno federal y descentralizado, por lo que en materia de educación cada provincia tiene a su cargo la organización y supervisión de sus establecimientos educativos de los niveles inicial, primario, medio y terciario. No obstante, existe una normativa básica común a todo el territorio. La nueva Ley Nacional de Educación (Ley Orgánica de Educación del 14 de julio de 2006 para la reforma del sistema educativo) que establece la obligatoriedad y gratuidad de la educación desde los 5 años hasta la finalización de la escuela secundaria, estructurado en cuatro niveles: Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior (en sus dos modalidades: terciario y el universitario).

La Educación Inicial implica la escolaridad desde los 45 días hasta los 5 años, inclusive. No es obligatorio en su totalidad (la obligatoriedad sólo alcanza al último año: *Sala de 5 años*); además, el gobierno no podría garantizarla, ya que no cuenta con suficientes establecimientos ni docentes para cubrir al total de la población. Sin embargo, prácticamente todas las instituciones cuentan con *Sala de 4*, o sea que en la práctica es posible la escolarización de los niños de cuatro años, y lentamente se está incorporando la *Sala de 3* en los establecimientos públicos. Se organiza en dos niveles: Jardines Maternales y Jardines de Infantes.

La Educación Primaria es obligatoria y acoge a niños a partir de los 6 años. Se divide en tres ciclos: Primer ciclo y Segundo ciclo.

La Educación Secundaria es obligatoria y se accede a ella una vez superado el nivel de Educación Primaria. Consta de 5 cursos y se divide en dos ciclos: Ciclo Básico (común a todas las orientaciones) y Ciclo Orientado (oferta diversificada según las distintas áreas de conocimiento).

Tabla 2: Sistema educativo argentino (Provincia de Río Negro)

	Nivel	Ciclo	Cursos	Edad
Sistema Educativo	Inicial	Jardín maternal		De 45 días a 2 años
		Jardín de infantes		3 a 5 años
	Primario	Primer ciclo	1º ,2º y 3º	6 a 8 años
		Segundo ciclo	4º, 5,º 6º y 7º	9 a 12 años
	Medio	Ciclo básico	1º y 2º	13 a 14 años
		Ciclo Orientado	3º, 4º y 5º	15 a 17 años
	Superior	Terciario		
		universitario		

Educación Primaria

En Argentina una característica de la educación primaria es la distribución de la carga horaria. La semana lectiva se extiende de lunes a viernes, y la jornada diaria presenta diversas modalidades, la más común, sobre todo en instituciones públicas, es la denominada escolaridad simple, según la cual las cinco horas de clase diarias se concentran en los denominados turnos de mañana o de tarde. Los centros con doble

escolaridad (la mayoría privados) concentran las materias curriculares en las horas matinales y destinan el resto de la jornada a diversos talleres. En San Carlos de Bariloche son pocos los establecimientos públicos con doble jornada extendida (jornada partida), dos de ellos se encuentran entre los que han sido observados para este trabajo, concretamente la Escuela 129 de Colonia Suiza y la Escuela 310. Existe el proyecto de ampliar la carga horaria de varias escuelas, siempre ubicadas en los barrios más carenciados, para que los niños puedan acceder a actividades extraescolares, necesarias para su desarrollo, y estén ocupados mientras los padres trabajan.

En este contexto, la materia de Educación Física cuenta con una carga horaria de 45 minutos por sesión, dos veces a la semana (con la salvedad de que en las escuelas privadas se extiende a 60 minutos). Los registros textuales que conforman el corpus de este trabajo corresponden al tiempo real de actividad. Las clases siempre son mixtas.

Otro factor importante a tener en cuenta, está relacionado con la infraestructura con la que cuentan las instituciones educativas de la provincia de Río Negro que, aunque afecta a todas las áreas, se evidencia especialmente en Educación Física. Nos referimos a la carencia de instalaciones apropiadas para la práctica de las actividades físicas (falta de gimnasios en los establecimientos públicos) y a la escasez de recursos materiales (elementos didácticos apropiados, variados o suficientes para todo el grupo). De las 20 clases observadas cinco tuvieron lugar en el

gimnasio de la escuela, el resto, en espacios institucionales cubiertos: el hall de entrada que habitualmente se denomina SUM (Salón de usos múltiples) o el pasillo; en absoluto aptos para la actividad física. Esto se ve reflejado en los enunciados de los docentes que constantemente se refieren al medio ambiente físico, tratando de transformarlo en un medio ambiente seguro para las prácticas de sus alumnos.

Los contenidos mínimos para el área de Educación Física según los Diseños Curriculares vigentes en la provincia de Río Negro (Argentina), apuntan al desarrollo de conductas motrices relacionadas con aspectos perceptivos, habilidades, destrezas motrices, tareas motrices específicas y el desarrollo de la condición física general. Y los ejes temáticos en los que se organizan son: juegos en Nivel Primario (que en Nivel Medio se convierte en juego deportivo); educación corporal y motriz en Nivel Primario (en Nivel Medio adopta la denominación: formas gímnicas), vida en la naturaleza (situaciones motrices en el medio ambiente natural) y natación (enseñanza y práctica de la natación queda abierta a alternativas de posible implementación regional y provincial, en Nivel Primario).

Educación Secundaria

La estructura del Nivel Medio argentino implementa una escuela secundaria obligatoria con una duración de 5 o 6 años. En el primer caso, la escuela primaria fue de 7 años (se comienza a los 6 y se finaliza a los 13),

mientras que en el segundo la primaria dura 6 años. Cada provincia implementa uno de estos modelos en función de las necesidades de su población.

En la provincia de Río Negro, lugar donde transcurrió esta investigación, el Nivel Medio comprende 5 años (en todas las orientaciones salvo en la educación técnica que son 6 años) y, como ya mencionamos, se organiza en dos niveles:

a) Ciclo Básico: común a todas las orientaciones (1º y 2º año).

b) Ciclo Orientado: presenta una oferta diversificada según las distintas áreas de conocimiento (educación técnico profesional, artística, ciencias naturales, humanidades, informática, etc.) o diversos objetivos (formación para el desempeño laboral inmediato o preparación para el acceso a la educación superior). Los alumnos eligen la modalidad que desean cursar.

La materia de Educación Física cuenta con una carga horaria de 60 minutos por sesión, dos veces a la semana.

Las clases, no siempre son mixtas; no está reglamentado este aspecto. La realidad nos demuestra que en los primeros años, son mixtas (además de numerosas), mientras que en los tres últimos años, es frecuente encontrar agrupamientos por sexo, uniendo varios cursos. Así, hemos observado: 2º y 3º masculino; 3º y 4º femenino, etc.). En las escuelas

públicas el número de alumnos matriculados se va reduciendo, a medida que avanza los años de escolaridad. En las escuelas privadas, la matrícula de este nivel de enseñanza es inferior, respecto del Nivel Primario.

Las modalidades de cursado son tres: de mañana, tarde y noche. En el cronograma de materias, las clases de Educación física, siempre, se dictan a contraturno. Es decir, los alumnos del turno mañana tienen Educación Física en horas de la tarde y a la inversa (la modalidad nocturna no tiene esta materia).

Respecto de la infraestructura, los edificios más antiguos no cuentan con gimnasio, en su defecto las clases se dictan en gimnasios externos, a menudo alejados de la escuela (de clubes u otras escuelas que compartan el espacio). Los establecimientos de reciente creación cuentan con un lugar denominado SUM (Salón de Usos Múltiples) que como su nombre indica sirve para todo evento distinto del que tiene lugar en las aulas. Son amplios y se intenta equiparlos con los elementos básicos (aros, porterías), pero, lo que es más importante, no son aptos para la actividad física ya que cuentan con ventanales amplios, suelo de baldosa que resbala y no permite marcar las zonas del campo de juego, etc.

En Síntesis, según los datos que ofrece el “Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro”, respecto de los establecimientos educativos la ciudad de San Carlos de Bariloche, el número de escuelas públicas de Nivel Primario es de 32, a las que hay que sumar 15 escuelas privadas. Por lo que

cuenta con un total 68 establecimientos de Educación Primaria en todas sus modalidades (incluida Educación especial y tres escuelas de adultos). Cabe aclarar que se contabilizan como centros educativos de la ciudad, algunas escuelas rurales ubicadas en el campo, en parajes escasamente poblados (relativamente próximos a la ciudad) se trata de siete escuelas rurales.

El número de centros públicos de Nivel Medio asciende a 30, a los que hay que añadir 10 privados, todos ubicados en la ciudad (centro y barrios periféricos). La particularidad en este nivel es que en cada edificio funcionan de dos a tres turnos (mañana, tarde y noche), por lo que distintos centros de Enseñanza Media ocupan el mismo edificio, aunque son completamente autónomos. Por ejemplo, se observaron clases en el Cem 123 (turno tarde) que comparte edificio con el Cem 105 (turno mañana) y con el Cem 104 (turno noche). Estos centros no solo tienen su propio nombre, sino que la idiosincrasia del alumnado es diferente. En esto no intervienen tanto factores espaciales (ubicación de los centros) como socioeconómicas: el turno nocturno está conformado por trabajadores, en su mayoría adultos, pero no exclusivamente; el turno tarde, en general, concentra a adolescentes con ciertas problemáticas: mal desempeño en el estudio (repetidores), entre otras.

4 Metodología

Este trabajo se inscribe en lo que se denomina metodología observacional, dado que tiene como fin la observación en contextos naturales (ecológicos) de conductas perceptibles, para proceder a su registro organizado y posterior análisis. En definitiva, se persigue el análisis de comportamientos tal como se dan "naturalmente" en la sociedad con el fin de detectar las relaciones de diverso orden existentes entre las conductas. Se trata de un procedimiento encaminado a articular una percepción deliberada de la realidad con su adecuada interpretación, de modo que, mediante un registro objetivo, sistemático y específico de la conducta generada de forma espontánea en un determinado contexto y una vez sometida a una adecuada codificación y análisis, se obtengan resultados válidos dentro de un marco específico de conocimiento (Anguera, 2003).

El fin es mostrar los comportamientos verbales tal como se presentan durante las clases de Educación Física, sin modificar ni actuar sobre ellos, por lo que el grado de control del observador será nulo, constituyendo lo que se denomina observación no participante (Anguera, 2003). Dada la naturaleza social de las actividades registradas, el análisis que se realizará será predominantemente cualitativo. Por tanto, este estudio acerca de los textos de las consignas se enmarca en una perspectiva cualitativa-interpretativa.

5 Diseño de la investigación

Se planificó un estudio puntual y multidimensional. Para ello se procedió a la observación puntual de una o dos clases de Educación Física de cada uno de los profesores que conforman la población.

Se observaron clases completas, por lo que las sesiones (tiempo ininterrumpido de registro) coinciden con el comienzo y finalización de la clase, quedando de la siguiente manera:

Educación Primaria: la duración de las sesiones fue de 40 minutos (excepto las escuelas privadas que fue de 60 minutos).

Educación Media: la duración de las sesiones fue de 60 minutos.

A pesar de que la población objeto de estudio son los profesores de Educación Física que colaboran con la universidad, no se pretendía el seguimiento de un profesor ni de un alumno en particular, se consideró al conjunto del grupo-clase y se lo observó en las diversas actividades que realizaron: grupales o individuales. La unidad de registro fue una clase (un grupo de individuos contemplado como unidad), ya que por tratarse de un estudio ecológico no se busca el registro de casos, sino la observación espontánea de la actividad en su hábitat habitual.

Por último, resta explicar que se diseñó un estudio multidimensional porque la observación en el área de Educación Física requiere del registro de dos tipos de respuesta: verbal, a través de los textos de las consignas y de

los textos (orales) de las intervenciones de los alumnos cuando requieren la explicación de la consigna; y no verbales (acciones generales) donde incluyo las conductas relacionadas con los movimientos corporales y espaciales propios de la disciplina. Debido a las características del área, se torna fundamental el estudio de ambos niveles: el no verbal por razones obvias (la preponderancia de la tarea motriz), y el verbal para desentrañar la incidencia que en los textos de las consignas tiene el movimiento corporal.

Consideramos que la observación nos proporcionará textos cuya finalidad será, en primera instancia, que los alumnos ejecuten acciones (verbales y no verbales, estas en mayor número); textos que cuando desarrollen y transmitan conocimiento teórico, lo harán en función del hacer praxeológico, lo que diferencia esta disciplinas del resto de las que conforman el ámbito escolar.

Por lo tanto, esta investigación plantea la recogida puntual de datos (una sola sesión), a partir de un solo individuo (la clase como unidad), respecto de dos niveles de respuesta. Todo ello hace imprescindible el registro audiovisual.

5.1 Instrumentos para la recogida de datos: tipos de registro

El instrumento utilizado para el trabajo de campo fue la observación no estructurada de registros naturales que consiste en tomar nota de lo acontecido durante la sesión. Se trató de una observación no estructurada, porque no se manejaban categoría definidas a priori, solamente se contaba con experiencia en este tipo de investigaciones, incluso en el mismo ámbito, y con el planteamiento del problema ya expuesto que dirigió el trabajo.

La recogida de datos se planificó y realizó de la siguiente manera:

a) Anotación manual de los datos contextuales: fecha, tiempo de la sesión, institución, lugar (y características) donde transcurría la clase, número de alumnos, etc. Esta información indispensable, se tomó previamente, al comienzo de la sesión. En algunos casos, una vez finalizada la sesión el observador consideró necesario consultar al profesor acerca de cuestiones surgidas en el transcurso de la clase, imprescindibles para la comprensión de lo registrado. Además, respecto de las actividades más complicadas, se incluyeron dibujos esquemáticos de la disposición de los alumnos, cuando el texto del profesor y la simple descripción no era suficiente para la comprensión de la situación.

b) Registro mecánico (la filmación de la clase), constituyó el grueso del procedimiento. Cabe aclarar que los directivos de algunas instituciones no permitieron la filmación, en esos casos se procedió al

registro manual de toda la sesión. Sin embargo, a medida que se avanzaba en el trabajo de campo se perfeccionó la técnica y al registro manual se sumó el registro de audio. Finalmente, se decidió la utilización simultánea de dos sistemas mecánicos: además de la filmación, se dotó a los profesores de un mp3 colgado de su cuello, junto al silbato. El registro que se obtuvo por este medio complementario sirvió de refuerzo en la transcripción de los casos en los que la acústica del gimnasio hacía difícil la comprensión de la filmación.

c) Elaboración de textos escritos, mediante la transcripción textual y objetiva de la filmación. Para un registro completo y fiel a la realidad, se recurrió a los procedimientos habituales en el enfoque etnográfico, cuyo objetivo es abarcar todas las situaciones que suelen darse en la observación:

- Indicación precisa de los turnos de habla, mediante el uso de códigos: D (docente de Nivel Primario), P (profesor de Nivel Medio), Ao (alumno), Aa (alumna) y As (Alumnos).

Dado que es condición indispensable que todos los textos sean producto del registro textual, no es necesario el uso de las comillas, pero sí hay que precisar ciertas situaciones que se producen durante la sesión:

- Los corchetes con puntos suspensivos en su interior indican que una parte del texto no pudo ser registrada (pérdidas de información que no pudieron subsanarse con el registro mecánico).

- Los corchetes con una palabra en su interior indican la reposición de algún término que no se escucha con claridad en la filmación, pero que el observador recuerda con total seguridad.

- Los paréntesis recogen comentarios del observador que contribuyen a la comprensión de lo registrado (imprescindibles para visualizar la disposición espacial de los alumnos requerida para un juego).

Por tanto, se emplearon dos modalidades de registro: el natural o descriptivo (a la que corresponde la mayor parte de texto) y el narrativo (segmentos de textos comprendidos en el interior de los paréntesis). La última tiene como objetivo detallar las acciones no verbales del profesor y de los alumnos y, como ya mencionamos, puede estar acompañada de dibujos o esquemas de los movimientos o del circuito que realizaron los alumnos.

De este modo, claramente situamos esta investigación en la corriente etnográfica, concretamente, en lo desarrollado en materia de educación por De Tezanos (1981, 1995).

A cada uno de los profesores que colaboraron en la investigación le fue entregada una copia del texto de su clase.

6 Técnica de análisis

La técnica utilizada para el análisis e interpretación de los datos en esta investigación es el análisis de contenido, que Fox describe como "un procedimiento para la categorización de datos verbales o de conducta, con fines de clasificación y tabulación" (Delgaldo y del Villar, 1994: 27). Este tipo de análisis sirve para interpretar a partir de la lectura tanto de textos orales y escritos como de imágenes.

Una visión más amplia del concepto de esta técnica la ofrece Piñuel (2002: 2) que la considera el "conjunto de procedimientos interpretativos de productos comunicativos (mensajes, textos o discursos) que proceden de procesos singulares de comunicación previamente registrados… tienen por objeto elaborar y procesar datos relevantes sobre las condiciones mismas en que se han producido aquellos textos…" Las interpretaciones que permite este procedimiento comprende tanto los contenidos explícitos como los latentes (lo que se hace y no se dice o lo que se oculta).

El material que se obtuvo, y conforma el corpus de esta investigación, es el producto de la actividad verbal, oral, de los profesores de Educación Física en 40 clases, que para su análisis fueron transformados en registros escritos (ver ejemplos significativos en el Anexo I).

El centro del análisis lo constituyen las consignas de tareas, porque consideramos que son el instrumento mediador de la interacción docente-alumnos. La unidad de análisis es el texto.

En los 40 textos se seleccionaron los enunciados correspondientes a las consignas formuladas por el docente. Una vez acotados los textos, se

procedió a realizar distintos análisis según el sistema de categorías elaborado.

6. 1 Las categorías

Se han determinado dos órdenes de categorías. Las categorías contextuales (o de identificación) y las categorías textuales (teóricas). Las primeras cumplen dos funciones: organizar los datos y contribuir a la interpretación, porque el sentido de las acciones está determinados por el contexto en el que transcurren.

6.1.1 Categorías contextuales (de identificación)

Las categorías contextuales abarcan todos los aspectos relacionados con las circunstancias físicas, temporales y ambientales de la clase: nivel de enseñanza, periodo del curso, número de alumnos, condiciones del aula, etc.

Este tipo de categorías contextuales han sido recogidas de forma sintética en la tabla de abajo y se explican con detalle en los apartados siguientes.

Tabla 3: Categorías contextuales (o de identificación)

Categorías	**Subcategorías**	**Subcategorías inferiores**	**Apartados**
Características temporales	Nivel Primario [NP]	Primer ciclo [pc]	1er. cuatrimestre
			2do. cuatrimestre
		Segundo ciclo [sc]	1er. cuatrimestre
			2do. cuatrimestre
	Nivel Medio [NM]	Ciclo básico [cb]	1er. cuatrimestre
			2do. cuatrimestre
		Ciclo orientado [co]	1er. cuatrimestre
			2do. cuatrimestre
Características espaciales	Espacio físico	Gimnasio	
		Salón de usos múltiples	
		Patio exterior	
		Otros	
	Materiales	Propio de la actividad	
		Adaptado	
		Sustituto	
Características ambientales	Número de alumnos	Hasta 15	
		Entre 15 y 20	
		Más de 21	
	Medio socioeconómico	Acomodado	
		Desfavorable	

1. **La categoría Características temporales** contiene dos subcategorías: Nivel Primario y Nivel Medio, cada una de ellas está conformada por dos subcategorías inferiores: primero y segundo ciclo para Nivel Primario, y ciclo básico y ciclo orientado para Nivel Medio. Además, se han diferenciado dos apartados en cada uno de los ciclos en función del periodo del curso en el que fue observada la clase: primero y segundo cuatrimestre.

2. **La categoría Características espaciales** se refiere a las condiciones edilicias del lugar en el que transcurrió la clase. Se han establecido dos subcategorías: Espacio físico y Materiales (condiciones del material con el que se trabaja). En la primera se han determinado cuatro subcategorías inferiores: gimnasio, salón de usos múltiples, patio exterior y otros. En la segunda, tres subcategorías inferiores: material propio de la actividad, adaptado y sustituto.

3. **La categoría Características ambientales** contiene dos subcategorías: Número de alumnos y Medio socioeconómico. En la primera se han determinado tres subcategorías inferiores: hasta 15 alumnos; entre 15 y 20, y entre 21 y 25. La segunda subcategoría da cuenta de la composición social de la población que asiste a la escuela y se han diferenciado dos subcategorías inferiores: medio socioeconómico acomodado y desfavorable.

A continuación se detallan y explicitan mediante ejemplos los aspectos particulares de aquellas subcategorías que podríamos denominar propias de esta investigación (2 y 3).

Respecto del espacio físico es necesario precisar que la diversidad que ofrece esta subcategoría responde a la realidad educativa de los dos niveles de enseñanza analizados.

En el Nivel Primario hay escuelas que cuentan con gimnasio, lugar específico para la clase de Educación Física, mientras que otras carecen de este espacio. En las últimas, la docencia se realizó en diferentes espacios que hemos agrupado bajo el término *Otros,* generalmente en el hall de entrada de la escuela, zona de paso a las aulas y lugar de concentración para los actos oficiales; incluso algunas clases transcurrieron en el pasillo. Otro ambiente en el que tuvo lugar la clase fue al aire libre, en el patio exterior.

En el Nivel Medio, existen centros (los más antiguos) que no cuentan con gimnasio y las clases de Educación Física se desarrollan en los gimnasio de clubes privados o comunitarios alejados de la escuela, por lo que estos casos los incluimos en la subcategoría inferior Otros. Mientras que los centros de reciente construcción cuentan con un lugar denominado Salón de usos múltiples que, como su nombre indica cumple varias funciones, las principales, la de salón de actos y gimnasio. Por lo que se puede afirmar que

ninguna institución de Nivel Primario cuentan con un gimnasio propiamente dicho.

Respecto de los materiales, la realidad mostró que no siempre se dispone de los elementos precisos para el deporte o la actividad y que en esos casos los profesores resuelven la situación de dos maneras: elaborándolos previamente o utilizando elementos similares. Explicamos las subcaterorías inferiores que hemos establecido mediante ejemplos:

- ✓ Propio de la actividad (cuando se utilizan las pelotas u otros elementos que corresponde al deporte, etc. que se practica), ejemplo Texto 17.NPsc[1]:

  (… como van a jugar al hockey, los que no tienen el equipo o han olvidado algún material -los protectores- no pueden jugar y tienen que hacer una tarea escrita, sobre ese deporte)

  … se ponen de a tres de este lado, tras las bochas; de a tres. Tomá (reparte algunas bochas para que terminen de colocarlas y ella ubica a algunos alumnos frente a las bochas ya colocadas). Ahí falta una bocha, pasala.

- ✓ Adaptado (de fabricación propia, por lo general con material reciclado), ejemplo Texto 1.NPpc:

  (... el material con el que cuentan son aros realizados con un trozo de manguera transparente y palos, la mitad de un palo de escoba bien trabajado para que los niños no se lastimen).

  … ¿Alguna vez vieron el hockey? Vamos a llevar este aro con este bastón; la punta siempre para abajo, ni para atrás ni para un lado, siempre abajo. Llevo el aro al costado de mi cuerpo

[1] Las unidades textuales referidas a las observaciones realizadas se presentan en esta investigación con la letra Arial Narrow, tamaño 11p. para diferenciarlas del texto general.

con las dos manos. Cuando llego le dejo el aro al compañero y el bastón al compañero de atrás y yo…

- ✓ Sustituto (cuando se utilizan pelotas de otro deporte), ejemplo Texto 13.NPsc:

Escuchen bien, nos vamos a poner de a dos y les voy a dar una pelota de handball o del tamaño similar al handball a cada uno, y vamos a empezar a trabajar el tiro más sencillo que se utiliza en el handball…

6.1.2 Categorías textuales (teóricas) para el análisis de la interacción en la clase

Las categorías teóricas que hemos establecido para realizar el análisis son el resultado de un trabajo de síntesis y articulación entre el marco teórico al que adherimos y los datos que la realidad observada ofrece. Así, en esta investigación, la categoría Texto es el producto de las acciones verbales de los profesores de Educación Física. Y en el objeto empírico texto, hemos discriminado elementos que hemos clasificado en componente verbal y componente no verbal; el último relacionado con las acciones generales (motrices, entre otras). En consecuencia, estudiamos el texto como producto de la acción verbal, que está determinado por aspectos contextuales y por las acciones no verbales que (el texto) dirige y organiza, y que se construye con elementos lingüísticos.

La construcción del sistema de categorías teóricas se sustenta en el marco teórico de la teoría de la actividad (Leontiev, 1983) y en los desarrollos posteriores de Riestra (2000, 2004, 2008a).

Actividad humana

Toda *actividad humana* se realiza mediante la ejecución de *acciones* y *operaciones*. La *actividad* es el fundamento del *hacer* humano, por ende del *hacer* en la clase (de la interacción, que es nuestro objeto de estudio) y está estrechamente vinculada a la categoría Acción. Debido al carácter general de la *actividad humana*, se torna fundamental para el análisis, la categoría Acción: si se observa la sesión de una clase se encuentran dos tipos de acciones, las verbales y las no verbales. Esto permite establecer dos categorías: Acción verbal y Acción no verbal (con las que se pueden abarcar el estudio de todo lo que se hace en la clase).

Acciones verbales y acciones no verbales

De entre las múltiples y variadas actividades humanas, el interaccionismo sociodiscursivo discrimina entre acción general y acción verbal o de lenguaje (Bronckart, 2007). Una de las funciones de las acciones verbales es organizar y evaluar las acciones generales (o no verbales). El producto de la acción verbal son los textos.

Tabla 4: Categorías textuales (teóricas)

Categorías textuales (teóricas)	**Categorías**	**Subcategorías superiores**	**Subcategorías inferiores**	**Apartados**
Texto y Momentos de la actividad	Consigna Sentido amplio			
	Consigna Sentido estricto	Acción verbal Componente verbal	Tarea	Repetición
				Ampliación
				Reformulación
			Modalidad de enseñanza	Preguntas didácticas
				Por el ejemplo
				Explicación
				Por el modelo (del hacer concreto)
		Acción no verbal Componente no verbal	Por el modelo (del hacer concreto)	
			Disposición en el espacio	
			Referencias al movimiento	
			Referencias a la postura	
			Otras referencias	

7 Fundamentación del sistema de categorías teóricas

1. Texto es la categoría teórica general de la que parte este análisis que se va a desmenuzar en categorías inferiores.

Si aceptamos la existencia de diversas acciones desplegadas en el tiempo y en el ámbito de la clase de Educación Física con la finalidad de enseñar determinados contenidos propios del área; si consideramos que dichas acciones están contenidas en una situación comunicativa que implica la presencia de un docente y de un grupo de alumnos, podemos interpretar la totalidad de la acción verbal desplegada en dichas circunstancias como un texto. Como el texto es la herramienta mediante la que se dirigen y organizan las acciones generales (no verbales) que constituyen la clase, en esta investigación consideramos el texto como la unidad de análisis.

Por texto entendemos el producto de toda acción verbal, oral o escrita, que vehiculiza un mensaje lingüísticamente organizado y tiende a producir un efecto de coherencia en el destinatario (Bronckart, 2004). El valor del texto en esta investigación es crucial, pues articula los dos tipos de acciones básicas con las que trabajamos. El texto de la clase, por un lado, es el producto de la acción verbal; por otro, organiza las acciones no verbales que han de realizarse en la clase y, a la vez, muestra lo que se hace o no se hace respecto de lo solicitado por el docente.

Los textos son productos de la acción verbal en la clase, por lo que su estudio nos lleva al análisis de la actividad de clase y de las acciones

(verbales y no verbales) que en el aula se producen. La acción verbal en las clases de Educación Física tiene el propósito de coordinar y organizar y, a veces, evaluar el resultado de las acciones generales específicas del área (jugar, saltar, hacer pases, jugar un partido, etc.).

Para facilitar el análisis del texto se incorporó la noción de *momentos de la actividad,* incorporando y desarrollando un elemento de análisis nunca antes utilizado en las investigaciones en didáctica de la Lengua en las que sustentan este trabajo.

La noción de Momentos de la actividad la tomamos Wetsch (1997), para quien la acción humana se articula en momentos dinámicos: “la acción sólo puede ser entendida en términos de momentos que interactúan dialécticamente” (p. 61). El modelo sociocultural (en el que este autor se inscribe) busca comprender los comportamientos observables en su dinámica, por lo que apunta a entender la acción humana como “un momento de acción y no como un proceso separado que existe en una forma de aislamiento” (p. 16).

En esta investigación, consideramos que la acción comunicativa de las clases observadas se estructura en lo que hemos denominado Momentos de la actividad; son núcleos de sentido que revelan el paso de una actividad a otra. La discriminación de los distintos momentos de la actividad nos ha servido para acotar la unidad de análisis texto, ya que ha sido un instrumento para determinar las consignas (porciones de texto de la clase).

Puede apreciarse que esta noción teórica tiene cierta similitud con la de fases de la clase de Educación Física (calentamiento, desarrollo, vuelta a la calma), pero no es exactamente lo mismo. Los momentos de la actividad que hemos identificado se corresponden con el inicio (el profesor recibe a los alumnos; se saludan), la realización de las tareas específicas del área (en este punto ubicaríamos las tres fases de la clase de Educación Física, si las hubiere) y el cierre (despedida). Podemos afirmar que, general, la estructura de las clases registradas coincide con las tres fases en las que se organiza la sesión de Educación Física: Calentamiento, desarrollo y final (vuelta a la cama), sin embargo, desde el punto de vista de la interacción docente-alumno establecemos la estructura de la clase del siguiente modo:

- ✓ Apertura: Acciones verbales, fórmulas de inicio (saludo, presentación de las actividades) y acciones generales específicas del área para entrada en calor.

- ✓ Desarrollo: Acciones generales específicas del área de la Educación Física (implican acciones motrices muy variadas).

- ✓ Cierre: Acciones generales de elongación o juegos relajados, y acciones verbales para la recapitulación de lo ejecutado y la proyección de lo que se hará en clases posteriores; para la evaluación de lo realizado en su dimensión motriz y, sobre todo, actitudinal (en los casos conflictivos), y fórmulas de saludo y despedida.

En esta investigación consideramos que el lenguaje (y específicamente los textos) son la herramienta para analizar el flujo de la acción**.**

2. Consigna es una categoría que se desdobla en dos. Por consigna entendemos "el instrumento mediador en la realización de la tarea escolar, a la vez que en la comunicación entre el enseñante y sus aprendientes" (Riestra, 2008a: 126). La noción de consigna que proponemos está ligada a la de tarea, porque delimita las condiciones concretas requeridas para que las acciones puedan ser realizadas.

2.1 Consigna en sentido amplio

La consigna parte de la categoría general de texto. Con el término consigna nos referimos a los segmentos del texto de la clase que tienen la finalidad de dar instrucciones para que los alumnos realicen distintas tareas. Riestra (2008a) reconoce la consigna en sentido amplio como los enunciados de los profesores que encuadran las consignas en sentido estricto. En las clases pueden aparecer de forma explícita o implícita (en el último caso, el análisis permite reconocerlas). Ejemplo de consigna en sentido amplio (Texto 31.NMco):

> P: Vamos a hacer una entrada en calor como hacemos siempre; con distintas consignas, como hacemos siempre. Hacemos un trabajito un poquito más físico, más que de handball.
>
> As: Huy…
>
> P: Hoy, un poquito más y después al final jugamos. ¿Listo?

2.2 Consigna en sentido estricto

Por consigna en sentido estricto entendemos las indicaciones concretas que el docente dirige a los alumnos, es decir, los segmentos de texto que precisan las acciones que deben realizarse para efectuar las tareas (Riestra, 2008a). Ejemplo de consigna en sentido estricto (Texto 31.NMco):

P: Despacito (las alumnas empiezan a trotar).

P: No hablamos, chicas. Seguimos trotando…

3 Acciones son subcategorías superiores y se observan dos tipos bien diferenciados. En la conformación de los textos intervienen aspectos de carácter verbal y no verbal. Si bien la razón de ser de los textos es la comunicación, para producir este efecto en los destinatarios los hablantes ponemos en juego, articulamos diferentes elementos, no solo lingüísticos.

3.1 Acción verbal: Componente verbal

Las consignas revelan información acerca de los contenidos desarrollados en las clases (que se enseñan y aprenden realizando tareas) y de los procedimientos que el profesor emplea para enseñar a hacer las tareas. Los últimos, son los que consideramos componente verbal de los textos porque el lenguaje es el instrumento que los vehiculiza. Hemos encontrado elementos propios/ inherentes a la naturaleza de la consigna que exponemos a continuación.

3.1.1 Tarea es una subcategoría inferior que permite clasificar las intervenciones verbales de los docentes en tres apartados.

Las tareas son las acciones concretas a realizar. El fin de la tarea es resolver el problema inmediato (que el profesor plantea a través de la consigna), superar una dificultad para aprender algo concreto según los objetos de enseñanza pretendidos.

La tarea didáctica está constituida por un conjunto de consignas que definen un fin susceptible de ser logrado en la actividad durante la clase. (Dolz en Riestra, 2008a). La tarea es el contenido vehiculizado en la instrucción.

Por ejemplo, para realizar la tarea de trote, el docente prescribe una serie de instrucciones que constituyen la consigna (Texto 31.NMco):

> P: Vamos a hacer una entrada en calor como hacemos siempre; con distintas consignas, como hacemos siempre. Hacemos un trabajito un poquito más físico, más que de handball.
>
> As: Huy…
>
> P: Hoy, un poquito más y después al final jugamos. ¿Listo?
>
> P: Despacito (las alumnas empiezan a trotar).
>
> P: No hablamos, chicas. Seguimos trotando…
>
> P: Bien, con brazo derecho, empezamos (la profesora mueve el brazo) […] Movemos el brazo derecho. El otro, brazo izquierdo, hacia delante…
>
> P: Los dos, grande. Estirados, movimiento de (se toca los hombros) hombros, la rotación de hombros, entrada en calor de la articulación.

(Las alumnas realizan lo que prescribe, mientras siguen trotando).

P: El brazo derecho hacia atrás (mueve el brazo).

Brazo izquierdo hacia atrás (mueve). Andrea… atrás, adelante, atrás. Los dos atrás […] la articulación. Bien, aflojamos […] Sigo trotando (ella se mueve por el centro de la cancha observando a las alumnas y realizando los movimientos que prescribe). Bien, flojito, flojito, los hombros flojitos cuando voy corriendo. Bien. Uno arriba otro abajo, ahí (lo hace).

P: Listo, seguimos trotando normal. Respiro por nariz por la boca… Levanto las rodillas para trotar, no arrastro los pies. Vamos cinco minutos, quedan cinco más.

Consideramos propio de la consigna los procedimientos de interacción por los que el profesor se asegura la realización de las tareas.

3.1.1.1 Repetición de la tarea

La repetición de la tarea se produce por dos razones: a modo de síntesis, porque el enunciado de la consigna es muy extenso (incluye muchos detalles) y el profesor quiere asegurarse de que los alumnos recuerden la tarea (Texto 22.NMcb):

Entonces, pierna izquierda adelantada, pelota sobre la cabeza y el codo arriba. El codo está atrás, no lo tengo adelante porque sino automáticamente la pelota se me baja y el pase no me sale. Codo arriba, pelota arriba de la cabeza, yo tengo que llevar el codo bien atrás, el brazo entero no la manito, y el movimiento es de arriba de mi hombro al pecho de mi compañero, por eso se llama pase sobre hombro, porque es sobre el hombro. Él cuando va a recibir, recibe con las manos abiertas. No recibe con las manos para adelante, porque sino cuando recibe se lastima todos los dedos. Toda el área y poco desviado, la palma de mi mano

Si veo que se me complica como recién a Gabi, me adelanto dos pasitos. No hace falta mostrarle a todos que soy refuerte y tiro relejos. La idea es tener el movimiento del brazo no

tirar fuerte. Entonces, el codo atrás, la pierna contraria adelantada, por eso a Mauri que es zurdo: pierna derecha adelantada y tira con la izquierda. Y, todo lo mismo, codo arriba y al pecho de mi compañero.

O porque un alumno lo solicita (Texto 31.NMco):

P: Repiqueteo en el lugar; toco el silbato y pico hasta la mitad de la cancha y troto hasta el final, después, cinco abdominales y vamos trotando hasta el final.

Aª: ¿Cómo?

P: Repiqueteo en el lugar; suena el silbato y pico hasta mitad de la cancha. […] cinco abdominales cortitos, como siempre, con las piernas flexionadas, cortito (coloca las manos en la nuca y flexiona las piernas. No hace el ejercicio, porque está embarazada), se levantan y trotan hasta el final.

3.1.1.2 Ampliación de la tarea

Respecto de la consigna en sentido estricto, la ampliación consiste en aportar más información acerca de las acciones (o en detallar sobre el modo de proceder, etc.). Esta modalidad constituye una metodología de enseñanza que consiste en añadir variantes (nuevas acciones) a una acción inicial. Si bien no es privativa del área, está muy arraigada en Educación Física.

Ejemplo de ampliación de la tarea de trote (continúa de la cita anterior Texto 31.NMco):

P: Cuando suene el silbato, desplazamiento lateral; del mismo lado. Vuelve a sonar, desplazamiento lateral hacia el otro lado. No es saltar, sino […] flexiono la rodilla, la otra… ¿Listo? (silbato) va. El mismo lado, el mismo lado, más abajo.

P: (Silbato) para el otro lado; cambio de lado.

P: (Silbato) para el otro lado; cambio de lado. Eso…

P: (Silbato) última vez... Bien abajo, la cola.

P: (Silbato) sigo trotando...

3.1.1.3 Reformulación de la tarea

Bajo esta categoría recogemos el procedimiento utilizado por el profesor para, en función de lo que los alumnos hacen, modificar la tarea prescrita, lo que implica modificar el texto de la consigna. Las causas de la reformulación son variadas, la más general se debe a que los alumnos no hacen lo que el profesor prescribe, por lo que se busca subsanar y superar los obstáculos (posibles errores en la formulación de la consigna).

Ejemplo de consigna y reformulación de la tarea (Texto 31.NMco):

P: Bien, suena el silbato y hago una zancada larga. Zancada, no es velocidad, sino que es (hace el ademán). No lo puedo hacer chicas. Van corriendo, zancada larga.

P: (Silbato) Zancada larga, más larga, separen las piernas. Como si estuvieran saltando. Bien (señala a una alumna). Flexioná más las rodilla, Tamara. No es velocidad, zancada larga. Eso.

3.1.2 Modalidades de enseñanza constituyen la segunda subcategoría inferior que permite clasificar las intervenciones verbales que los docentes

utilizan para enseñar los contenidos, y que dividimos atendiendo a cuatro apartados.

Dado que el concepto de actividad que proponemos está ligado al de interacción, es lógico que los textos de las clases revelen las variadas estrategias que los profesores implementan para enseñar. Esta categoría nos permite estudiar las formas (modalidades de enseñanza) que emplean los docentes para transmitir los conocimientos y las instrucciones.

3.1.2.1 Preguntas didácticas

Este procedimiento consiste en la indagación acerca de la comprensión que van realizando los alumnos o del conocimiento que poseen sobre un tema. El profesor organiza la clase y avanza en la presentación de los contenidos preguntando a los alumnos y retomando lo que ellos responden.

Ejemplo (Texto 9.NPsc):

> D: Bueno, muy bien. Hacemos una fila mirando hacia aquí, uno al lado del otro, nos damos espacio, un brazo. Las chicas delante y los varones detrás, con separación, un brazo, sin tomarse…
> D: Movemos suave (brazos en alto, frente a los alumnos). ¿Qué movemos?
> As: Las manos…
> D: Las manos, ¿qué une la mano al brazo?
> Aº: El hueso (otros alumnos dan otras respuestas que no registro).
> D: ¿Cómo se llama lo que muevo?

As: (Responden al mismo tiempo).
D: Muñeca. Muñeca, codo y hombro. ¿Cómo se llama esto?
As: Brazo.
D: Articulaciones. En el brazo tenemos: una, dos y tres articulaciones. Miren todo lo que nos permiten. Quiero […] Ponemos los brazos extendidos y hacemos [...] giro mis brazos. No tengo que bajar los brazos. A ver, primero giro para atrás, ¿dónde sienten el trabajo?
As: […]

3.1.2. 2 Por el ejemplo

Mediante este procedimiento el docente trata de presentar de forma sencilla y clara un concepto, una instrucción, etc. Los ejemplos son tomados de campos distintos a los del conocimiento que se imparte con el fin de acercarse, hacer referencia, a la experiencia de los alumnos, facilitando su comprensión.

Ejemplo (Texto 11.NPsc):

D: Estamos haciéndolo mal… Imaginen (se acerca a un alumno), imaginen que la cabeza de Damián es la pelota y que me enojé mucho con él; le doy un cachetazo de frente y otro del revés; imaginen que es la pelota [...] No se modificó la mano, la paleta tampoco.

3.1.2.3 Explicación

Consiste en presentar a los alumnos los porqués que fundamentan las prácticas que el profesor prescribe. Podría interpretarse como el deseo de convencer de la conveniencia de realizar de determinada manera una práctica o del deseo de evidenciar la coherencia de las nociones teóricas

desarrolladas. El docente prescribe una tarea (expone un tema) y las relaciones causa- consecuencia de hacer de un modo u otro.

Ejemplo de explicación (Texto 22. NMcb):

> P: Él está haciendo así (lo hace) porque no lleva el tronco... Hagan así (gira el tronco). Toda esta movilidad que tenemos es lo que tenemos que usar para el pase. Giro el tronco, la pierna sigue adelante, y a mi compañero. Giro el tronco y a mi compañero y él hace lo mismo. Por eso hay que practicar. Pónganse de a tres, todos paralelos, como les digo siempre.

3.1.2.4 Por el modelo del hacer concreto

Esta categoría se refiere a un procedimiento habitual en todas las áreas que consiste en recapitular lo realizado o proyectar verbalmente lo que se supone que los alumnos van a hacer. En este caso el profesor no da instrucciones ni siquiera indicaciones. Además, permite dar cuenta de la presencia o ausencia del modelo de lo que los alumnos tienen que hacer (de la tarea). Generalmente, el profesor o un alumno hacen la tarea y muestran al resto.

Ejemplo de interacción (Texto 38.NMco):

> P: Alto, chicas. [...] pelota [...] cuando la situación está complicada, lo que hacemos es (la lanza) largársela al compañero. Vamos a hacer, vamos a hacer tres golpes [...]

En esta modalidad de interacción no hay explicación acerca de cómo hacer la tarea, sino la enumeración de lo que se suele hacer. Cabe aclarar la distinción que hacemos entre Por el ejemplo y Por el modelo. La referencia al

hacer concreto puede interpretarse como un ejemplo, pero es más preciso el término modelo que sustituye a la explicación sobre cómo hacerlo, qué procedimiento seguir para lograr hacer, etc. De este modo esta subcategoría nos remite/conduce al conjunto de subcategorías propio de la acción no verbal: el componente proxémico.

3.2 Acción no verbal es la segunda subcategoría superior mediante la que se estudia el componente no verbal de los textos, para ello se establecen varias subcategorías inferiores.

Debido a que la composición de los textos es un proceso complejo que abordaremos en otro apartado de esta investigación (Bronckart, 2004) y dada la naturaleza de los textos que estamos analizando: textos cuya finalidad es que los alumnos realicen acciones motrices (y comprendan determinados contenidos teóricos), las referencias a aspectos no verbales son muy numerosas.

Además, según el marco teórico al que adherimos, el sentido de un texto se construye en la articulación de aspectos verbales y no verbales, y aunque nuestro análisis se centre en los primeros, ambos son inseparables.

Esta categoría está estrechamente relacionada con las acciones verbales, porque es en los textos donde analizamos los que manifiestan la amplia gama de aspectos que la conforman.

Nuestro análisis no se centra tanto, como es habitual en investigaciones del área de la Educación Física, en el análisis visual de lo acontecido en la clase, sino en las referencias de los docentes al movimiento, a la postura, al comportamiento proxémico que los alumnos adoptan siguiendo, o no, sus indicaciones.

Con la finalidad de abarcar los más didácticos, hemos determinado los siguientes.

3.2.1 Por el modelo del hacer concreto

Incluimos la conducta gestual: las acciones generales o los gestos que acompañan, complementar o sustituyen la acción verbal, la palabra, en el momento de presentar la tarea (formulación de la consigna). En el último caso (sustitución) el profesor hace la tarea en lugar de explicarla, es decir, el hacer general sustituye al hacer verbal.

Ejemplo de prescripción por el modelo (Texto 19.NPsc):

> D: Se juntan cinco y cinco y hacen una ronda, una acá y otra […] Más abierta la ronda.
> D: Vamos a trabajar con pelotas de la siguiente forma, con pases de hombros de handball. La pasamos por encima del hombro (muestra). Se la paso a un compañero y me ubico detrás del compañero al que se la pasé.
> D: Si le paso a Rocio (lo hace) me coloco ahí.
> D: Pasala (le dice a Rocio) y a dónde va la pelota, me coloco detrás de ella.

Ejemplo de una alumna como modelo (Texto 22.NMcb):

P: Vení Tamara. Vamos a seguir a Tami (la alumna va a servir de modelo, va a mostrar lo que sus compañeras tienen que hacer). Sentada, piernas separadas, empezamos acá (la profesora le agarra el brazo y lo eleva para hacer la pinza) [...] la cabeza. Piernas estiradas (mantienen). Cada una respira hondo, relaja el cuerpo y estira los músculos. Por lo menos [...] para que el músculo se pueda estirar. Arriba despacito… en ningún momento estoy haciendo fuerza, contracturándome, estoy relajando el cuerpo hacia una pierna. La espalda, cada vez el tronco puede ir un poquito más adelante, es porque me estoy relajando y el músculo, cada vez, se está estirando un poquito más.

Ejemplo de la acción general que sustituye a la palabra (Texto 4.NPpc):

La cintura. Yo puedo hacer así (la profesora hace una flexiona hacia adelante) y el muñeco no lo pude hacer [...] El muñeco se puede mover así.

Ejemplo de la acción general que sustituye a la palabra (Texto 7.NPpc):

D: Otro movimiento de brazo…
Aº: Así (lo hace).
D: Bien [...]

3.2.2 Disposición en el espacio

Permite analizar la importancia de la ubicación de los alumnos antes de iniciar la práctica: la elección por parte del profesor de un lugar específico para trabajar, etc.

Ejemplo (Texto 28.NMcb):

P: Uno de la pareja, de este lado y el otro, del otro lado: línea blanca, línea blanca, para que sea bien gráfico. Enfrentados, nos miramos. Uno y uno.
Ao: ¿Cómo es?
P: Tenés que hacer una hilera. Pelotas, todas, de este lado. Pelota para adelante, pelota para adelante

Ejemplo (Texto 9.NPsc):

D: Bueno, muy bien. Hacemos una fila mirando hacia aquí, uno al lado del otro, nos damos espacio, un brazo. Las chicas delante y los varones detrás, con separación, un brazo, sin tomarse…

3.2.3 Referencias al movimiento

Se refiere al conjunto de desplazamientos que realizan los alumnos: trayectorias; trabajo por circuito; cómo se distribuyen y ocupan el espacio cuando realizan la actividad (se concentran en el mismo lugar; se dispersan por todo el espacio; caminan en círculo, etc.); e, incluso, a la relación espacial entre los alumnos.

Ejemplo (Texto 35 NMco):

P: En parejas, enfrentados. […] ya saben cómo, lo hacemos todas las semanas... ¿Puedo trabajar si tengo el compañero así, encima?
(Los alumnos se colocan)
P: Tengo todo el gimnasio y están todos amontonados.

3.2.4 Referencias a la postura

Con esta categoría registramos la presencia de indicaciones referidas al esquema corporal (acomodación, correcta ubicación de los miembros, etc.)

Ejemplo (Texto 3.NPpc):

(Los alumnos están en fila, junto a la pared, ella los va tocando y los chicos hacen muecas forzadas. La docente comenta y celebra las caras). Relajamos las caras.

Ejemplo (Texto 22.NMcb):

P: Bien, hacemos movimiento de cabeza, a un lado, al otro (la profesora lo hace). Suavecito. No lo lleven hacia atrás. Siempre a un lado y al otro. Bien derechita la espalda.

3.2.5 Otras referencias

Incluimos lo relativo a la manipulación de material: qué hacen los alumnos, cómo usan la pelota, los aros, etc.; si juegan entre ellos o trabajan como corresponde.

Ejemplo (Texto 17.NPsc):

Estoy viendo jugar con el palo, bajen los palos. Le voy a pedir a […] que deje el palo.

Ejemplos (Texto 20.NPsc):

Tiene que tratar de sacarle la pelota limpiamente. No puedo tocarla a Yamila, sólo a la pelota.

No piquen la pelota porque no se escucha.

También incluimos los comportamientos relacionados con aspectos actitudinales que afectan a la interacción en lo que respecta a la recepción de consignas: el silencio para poder escuchar; si hablan entre ellos; si escuchan al profesor y responden a las preguntas que plantea, etc.

Ejemplo (Texto 6.NPpc):

> Ayúdenme un poquito, haciendo silencio, por favor. No terminé de explicar. Sentate

Así como la interacción que permite el juego colaborativo y las indicaciones del profesor que dan un determinado sentido a los ejercicios:

> Escuchen, acá lo importante no es llegar primero, es hacerlo lo mejor posible. (Texto 3.NPpc)
>
> Sin apurarse, sin [mirar] al compañero… No es carrera, a ver quién lo hace mejor… (Texto 5.NPpc)
>
> Hay que defender al compañero, acuérdense. Mientras descansamos. (Texto 5.NPpc)
>
> Hay que ponerse de acuerdo (con el compañero). (Texto 8.NPpc)

8 Procedimiento y tipos de análisis

Los 40 textos que conforman el corpus de esta investigación fueron organizados en cuatro grupos, en función de los niveles de enseñanza y de los ciclos que conforman cada nivel (ver categorías contextuales o de identificación).

8.1 Conformación de grupos de textos para el análisis

Los textos fueron identificados con un número y cuatro letras, las dos primeras escritas en mayúscula, son las iniciales del nivel de enseñanza al que corresponden y las dos últimas, en minúscula, corresponden al ciclo; ejemplo: Texto1.NPpc (Texto 1 de Nivel Primario de primer ciclo); Texto 9.NPsc (Texto 9 de Nivel Primario de segundo ciclo); Texto 21.NMcb (Texto 21 de Nivel Medio de ciclo básico); Texto 31.NMco (Texto 31 de Nivel Medio de ciclo orientado).

Para hacer más sencillo el procedimiento los números son correlativos, del 1 al 40. En consecuencia los textos correspondientes a las clases de Nivel Primario son los comprendidos entre los números 1 al 20 (ambos incluidos), de ello, los números más bajos corresponden al primer ciclo del Nivel Primario. Además se ordenaron en función del grado, en orden ascendente, por lo que los primeros textos serán los de primer ciclo. El mismo procedimiento se siguió para identificar el material procedente del nivel medio, cuyos textos los comprendidos entre el 21 y el 40.

Por tanto, el corpus fue constituido y ordenado del siguiente modo:

Primer grupo:

Consta de 8 textos (los comprendidos entre 1.NPpc y 8.NPpc) que corresponden a clases observadas de 1º, 2º y 3er. grado.

Segundo grupo:

Consta de 12 textos (comprendidos entre 9.NPsc y 20.NPsc) que corresponden a clases observadas de 4º, 5º, 6º y 7º grado.

Tercer grupo:

Consta de 10 textos (comprendidos entre 21.NMcb y 30.NMcb) que corresponden a clases observadas de 1º y 2º año.

Cuarto grupo:

Consta de 10 textos (comprendidos entre 31.NMco y 40.NMco) que corresponden a clases observadas de 3º, 4º y 5º año.

Tabla 5: Grupos para el análisis de Nivel Primario

Nº	Texto	Grado[2]	Escuela
1	Texto 1.NPpc[3]	1er. grado	Escuela 267 (Bº Las Quintas)
2	Texto 2.NPpc	1er. grado	Escuela 16 (Centro)
3	Texto 3.NPpc	1º y 2º grado	Colegio Jean Piaget (Bº Melipal)
4	Texto 4.NPpc	2º grado	Escuela 129 (Colonia Suiza)
5	Texto 5.NPpc	2º grado	Escuela 255 (Bº Los abedules)
6	Texto 6.NPpc	2º grado	Escuela 278 (Bº Levalle)
7	Texto 7.NPpc	3º (a) grado	Escuela 311 (Bº San Francisco)
8	Texto 8.NPpc	3º (b) grado	Escuela 311 (Bº San Francisco)
9	Texto 9.NPsc[4]	4º grado	Escuela 298 (Bº Melipal)
10	Texto 10.NPsc	4º grado	Escuela 129 (Colonia Suiza)
11	Texto 11.NPsc	4º grado	Escuela 185 (Centro)
12	Texto 12.NPsc	4º grado	Escuela 255 (Bº Los abedules)
13	Texto 13.NPsc	4º grado	Escuela 278 (Bº Levalle)
14	Texto 14.NPsc	5º grado	Escuela 201 (Bº Lera)
15	Texto 15.NPsc	5º grado	Escuela 325 (Bº 218 viviendas)
16	Texto 16.NPsc	6º grado	Escuela 267 (Bº Las Quintas)
17	Texto 17.NPsc	6º y 7º grado	Colegio Jean Piaget (Bº Melipal)
18	Texto 18.NPsc	7º grado	Escuela 298 (Bº Melipal)
19	Texto 19.NPsc	7º grado	Escuela 310 (Bº Arrayanes)
20	Texto 20.NPsc	7º grado	Escuela 201 (Bº Lera)

[2] En el sistema educativo argentino, grado es la denominación que se da al curso académico de Nivel Primario.

[3] Ejemplo del significado de estos códigos: Texto de la clase 1, Nivel Primario, primer ciclo.

[4] Ejemplo del significado de estos códigos: Texto de la clase 9, Nivel Primario, segundo ciclo

Tabla 6: Grupos para el análisis de Nivel Medio

Nº	Texto	Año[5]	Escuela
21	Texto 21.NMcb[6]	1er. año	Escuela Cooperativa Técnica "Los Andes" (Centro)
22	Texto 22.NMcb	1er. año	Cem 99 (Barrio Alborada)
23	Texto 23.NMcb	1er. año	Cem 132 (Centro)
24	Texto 24.NMcb	1er. año	Cem 138 (Barrio San Francisco)
25	Texto 25.NMcb	1er. año	Cem 138 (Barrio San Francisco)
26	Texto 26.NMcb	1er. año	Cem 99 (Barrio Alborada)
27	Texto 27.NMcb	2º año	Cem 123 (Barrio Playa bonita)
28	Texto 28.NMcb	2º año	Cem 99 (Barrio Alborada)
29	Texto 29.NMcb	2º año	Cem 99 (Barrio Alborada)
30	Texto 30.NMcb	2º año	Cem 138 (Barrio San Francisco)
31	Texto 31.NMco[7]	2º y 3er. año	Escuela Cooperativa Técnica "Los Andes" (Centro)
32	Texto 32.NMco	2º y 3er. año	Cem 138 (Barrio San Francisco)
33	Texto 33.NMco	2º y 3er. año	Cem 36 (Barrio 96 viviendas)
34	Texto 34.NMco	2º y 3er. año	Cem 36 (Barrio 96 viviendas)
35	Texto 35.NMco	3er. año	Cem 45 (Centro)
36	Texto 36.NMco	3º y 4º año	Cem 36 (Barrio 96 viviendas)
37	Texto 37.NMco	4º año	Cem 20 (Centro)
38	Texto 38.NMco	4º año	Cem 132 (Centro)
39	Texto 39.NMco	5º año	Cem 45 (Centro)
40	Texto 40.NMco	5º año	Cem 36 (Barrio 96 viviendas)

La recogida de información está compuesta por el registro escrito de los textos producto de la acción verbal de la clase, por lo que el grueso del

[5] En el sistema educativo argentino, año es la denominación que se da al curso académico de Nivel Medio.

[6] Ejemplo del significado de estos códigos: Texto de la clase 21, Nivel Medio, ciclo básico.

[7] Ejemplo del significado de estos códigos: Texto de la clase 21, Nivel Medio, ciclo orientado.

análisis lo constituyen los mensajes construidos con palabras (palabras que se organizan según la gramática de la lengua y unos usos concretos, propios del ámbito en el que se desarrolla la actividad), pero que deben su sentido a las acciones generales que organizan (información incluida en la muestra mediante registro narrativo).

8.2 Delimitación de las consignas

Los textos, dado su carácter material y concreto, podemos verlos (o escucharlos) repetidamente, y hacer que perduren en el tiempo, lo que hace posible su estudio. En la complejidad de los textos con los que contamos, seleccionamos los enunciados de la consigna y focalizamos el análisis en ellas, no porque el resto de los componentes no contribuyan a la interacción, sino porque es necesario acotar el análisis y, además, consideramos que son las consignas las que reflejan los contenidos que el profesor enseña y las tareas razón de ser de las clases.

b1) Los textos de las consigna ineluctablemente nos informan de las tareas que se prescribe, de los contenidos que se enseñan y los procedimientos indicados para realizarlas y aprenderlos.

b2) Las consignas contienen información sobre los contenidos objeto de la clase.

b3) Las consignas reflejan los procedimientos didácticos que los profesores utilizan para asegurarse de que la consigna sea comprendida y la tarea realizada. Por tanto, respecto de las tareas los procedimientos que analizamos son cuando se repiten, amplían o reformulan las tareas.

b4) En los textos de las clases identificamos, también, otras formas de interacción, que denominamos modalidades de enseñanza y hemos determinado los cuatro tipos.

Al procedimiento descripto lo denominamos análisis de la actividad de comunicación.

8.3 Análisis realizados

En esta investigación se llevaron a cabo dos análisis diferentes de los textos de las clases. En primer lugar, el aspecto comunicativo de las clases y, en segundo lugar, diversos aspectos lingüísticos del producto de la acción verbal desarrollada en situación de clase. Por tanto, fueron dos los análisis realizados:

- ✓ El análisis de la actividad de comunicación de los textos.
- ✓ El análisis textual.

El primero consiste en el estudio de la actividad en la clase según los postulados de la teoría de la actividad de Leontiev (1983), por lo que se abordan los textos como producto de la acción humana, concretamente de la acción de lenguaje. Este análisis implica la articulación de varios niveles de estudio que a continuación se presentan en el orden metodológico en el que se implementaron, lo que explica que el nivel central (análisis de la actividad de la clase) no aparezca en primer lugar.

8.3.1 Análisis de la actividad de comunicación de los textos

8.3.1.1 Análisis de los momentos de la actividad

Para evitar la segmentación que a menudo el análisis supone y para no romper el flujo de la actividad de la clase, hemos detectado los distintos momentos que se dieron en las clases observadas en función de las finalidades pretendidas en el curso de la sesión. A este proceso lo hemos denominado análisis de los momentos de la actividad.

8.3.1.2 Análisis de las tareas y de los objetos de enseñanza

Dado que las tareas objeto de enseñanza de las clases se realizará sobre los textos concretos de las consignas, para el análisis de la actividad de

comunicación de los textos es imprescindible el estudio de los contenidos movilizados en las clases.

8.3.1.3 Análisis de la interacción en la clase

Estudiamos la interacción que los profesores crean mediante los textos (interacción verbal) y mediante otros elementos no verbales (el modelo de lo que prescriben).

8.3.1.4 Análisis de la actividad de la clase

Desarrollado por Riestra (2008a) en base a los aportes de la teoría de la actividad de Leontiev (1983), tiene como objetivo determinar las actividades, acciones y operaciones que conforman las clases. El docente propone actividad(es) según la finalidad pretendida en la sesión y prescribe acciones para que la actividad sea realizada. Las acciones solamente pueden llevarse a cabo si se tienen internalizados determinados procedimientos, a los que se denomina operaciones. Las acciones se realizan conscientemente, mientras que las operaciones se realizan automáticamente y permiten la realización de nuevas acciones que cuando se aprenden (automatizan) se convierten en operaciones. Esta es la base del desarrollo y el aprendizaje, según este enfoque teórico. En síntesis, las operaciones fueron acciones, en un primer momento, hasta que fueron

aprendidas. Los alumnos tienen que poder realizar automáticamente determinados procedimientos para poder hacer las acciones solicitadas.

8.3.1.5 Análisis de los efectos de la clase

El análisis anterior (de la actividad de comunicación) es el eje de esta investigación porque permite enfocar la acción como mecanismo mayor de la construcción de los conocimientos humanos (Riestra, 2008a) y pone de manifiesto la articulación entre las acciones verbales y las no verbales y la construcción de la interacción docente-alumno. En esta investigación nos hemos propuesto el estudio de dos aspectos: la acción verbal, que se concreta en el texto de la consigna y en las interacciones docente-alumnos, y las acciones generales (motrices) realizadas por los alumnos. Este último aspecto se aborda en lo que hemos denominado análisis de los efectos de las consignas, que en realidad es consecuencia del análisis de la actividad, por lo que constituye un nivel de interpretación posible a partir del análisis. Este nivel de relación permite establecer correspondencias entre las acciones verbales del profesor y las acciones de los alumnos. Cuando se tiene claro lo que el profesor ha planteado en la clase, se puede analizar su efecto en los alumnos. Para ello hemos establecido dos categorías:

- ✓ Los enunciados de los profesores.
- ✓ Las acciones de los alumnos.

8.3.2 Análisis textual de los textos de la clase

Por último, se procedió al análisis textual (Bronckart, 2004) de los textos de las clases. El objetivo es acrecentar el conocimiento acerca del área de la Educación Física, en general, y revelar de qué modo la articulación de las acciones verbales y no verbales influye en la composición de los textos. Bronckart (2001, 2004, 2009) analiza la relación entre las formas lingüísticas que conforman los textos y la intencionalidad que con ellos se pretende, lo que le lleva a determinar "formatos accionales del lenguaje" que conceptualiza como herramientas socialmente construidas que los hablantes utilizamos para pensar (Bronckart & Stroumza, 2003/2001). Por lo que nos proponemos estudiar la forma de los textos en función del sentido que con ellos los profesores construyen, es decir, la acción de lenguaje.

A modo de síntesis

En este estudio, apostamos por una metodología del estudio cualitativa, ya que se pretende profundizar en los hechos más que cuantificar y generalizar la información (Gibbs, 2012). Se busca preservar el contexto en el que se desarrollaron las clases como único modo de captar el sentido y acceder a la comprensión de la realidad. Para ello es fundamental tener en cuenta los aspectos contextuales de cada situación registrada, que hemos sistematizado en el sistema de categorías de análisis contextuales o de identificación (ver Tabla 3). Sin embargo, no se encuentra entre los objetivos de esta investigación establecer comparaciones entre

establecimientos educativos, periodo del curso, etc., información que representan estas categorías, sino de recurrir a ellas en el momento de interpretar la realidad para no descontextualizarla y llevar adelante una investigación ecológica.

Investigamos el lenguaje y los formatos (modos de hacer textos) que en las clases de Educación Física predominan, es decir se enseñan, y su relación con las acciones que se llevan a cabo. Así, nuestro objetivo es tender puentes entre las diversas áreas de la formación docente, de modo que la especificidad de cada área no sea un obstáculo para el diálogo y, por el contrario, contribuya a compartir y construir conocimiento conjuntamente.

Capítulo III

Resultados

1 Introducción

Los dos niveles de educación obligatoria que en esta tesis se estudian se analizaron separadamente, por lo que a lo largo de este capítulo aparecerán epígrafes relativos a ambas etapas educativas.

Para la presentación de los resultados se ha establecido la siguiente estructura: Primero, se dará cuenta de cómo se organizó la información de análisis (se indicará, además, información de la ubicación de las escuelas, aspecto contextual que se considera significativa). A continuación, en el desarrollo del análisis se expondrá, en primer lugar, los datos correspondientes al Nivel Primario y, en segundo lugar, los de Nivel Medio; estructura que se repetirá en cada nivel de análisis. Siempre que sea

pertinente, la información será ordenada con subtítulos y de manera correlativa.

Se utilizarán negritas y subrayados en el cuerpo del texto únicamente en las citas textuales extraídas de los registros de las clases para facilitar la ubicación de las acciones que se prescriben y a las que se hará referencia. Su utilización tiene la finalidad de contribuir a la comprensión del análisis e interpretaciones realizados.

Esta investigación se sustenta en el registro escrito de 40 clases de Educación Física que han sido organizadas en función del nivel de enseñanza (Nivel Primario y Nivel Medio) y de los ciclos en que se constituyen ambos niveles. Por tanto, se han establecido cuatro grupos, dos por cada nivel de enseñanza.

El primer grupo está constituido por los textos de las clases de primer ciclo de Nivel Primario. Se identifican con un número y las iniciales NPpc (Nivel Primario primer ciclo), y consta de 8 textos (los comprendidos entre 1.NPpc y 8.NPpc) que corresponden a clases observadas de 1º, 2º y 3er. grado.

El segundo grupo contiene los textos de las clases de segundo ciclo de Nivel Primario. Se identifican con un número correlativo respecto del primer grupo y con las iniciales NPsc (Nivel Primario segundo ciclo), y consta de 12 textos (los comprendidos entre 9.NPsc y 20.NPsc) que corresponden a clases observadas de 4º, 5º, 6º y 7º grado.

El tercer grupo está compuesto por los textos de las clases del ciclo básico de Nivel Medio. Se identifican con un número correlativo respecto del segundo grupo y con las iniciales NMcb (Nivel Medio ciclo básico), y consta de 10 textos (los comprendidos entre 21.NMcb y 30.NMcb) que corresponden a clases observadas de 1º y 2º año.

El cuarto grupo contiene los textos de las clases del ciclo orientado de Nivel Medio. Se identifican con un número correlativo respecto de los anteriores y con las iniciales NMco (Nivel Medio ciclo orientado), y consta de 10 textos (los comprendidos entre 31.NMco y 40.NMco) que corresponden a clases observadas de 3º, 4º y 5º año.

Nivel Primario

Los ocho textos del primer grupo corresponden a dos clases de 1er. grado; una clase que agrupa a alumnos de 1º y 2º; tres clases de 2º y dos clases de 3er. grado.

Tabla 7: Primer grupo: Textos de las clases de Nivel Primario primer ciclo (NPpc)

Texto	Grado	Escuela
Texto 1.NPpc	1er. grado	Escuela 267 (Bº Las Quintas)
Texto 2.NPpc	1er. grado	Escuela 16 (Centro)
Texto 3.NPpc	1º y 2º grado	Colegio Jean Piaget (Bº Melipal)
Texto 4.NPpc	2º grado	Escuela 129 (Colonia Suiza)
Texto 5.NPpc	2º grado	Escuela 255 (Bº Los abedules)
Texto 6.NPpc	2º grado	Escuela 278 (Bº Levalle)
Texto 7.NPpc	3º (a) grado	Escuela 311 (Bº San Francisco)
Texto 8.NPpc	3º (b) grado	Escuela 311 (Bº San Francisco)

Los 12 textos del segundo grupo corresponden a cinco clases de 4º; dos clases de 5º; una de 6º; una clase que agrupaba a alumnos de 6º y 7º grado y tres clases de 7º grado.

Tabla 8: Segundo grupo: Textos de las clases de Nivel Primario segundo ciclo (NPsc)

Texto	Grado[1]	Escuela
Texto 9.NPsc	4º grado	Escuela 298 (Bº Melipal)
Texto 10.NPsc	4º grado	Escuela 129 (Colonia Suiza)
Texto 11.NPsc	4º grado	Escuela 185 (Centro)
Texto 12.NPsc	4º grado	Escuela 255 (Bº Los abedules)
Texto 13.NPsc	4º grado	Escuela 278 (Bº Levalle)
Texto 14.NPsc	5º grado	Escuela 201 (Bº Lera)
Texto 15.NPsc	5º grado	Escuela 325 (Bº 218 viviendas)
Texto 16.NPsc	6º grado	Escuela 267 (Bº Las Quintas)
Texto 17.NPsc	6º y 7º grado	Colegio Jean Piaget (Bº Melipal)
Texto 18.NPsc	7º grado	Escuela 298 (Bº Melipal)
Texto 19.NPsc	7º grado	Escuela 310 (Bº Arrayanes)
Texto 20.NPsc	7º grado	Escuela 201 (Bº Lera)

[1] En el sistema educativo argentino, grado es la denominación que se da al curso académico de Nivel Primario.

Nivel Medio

El tercer grupo de textos que conforma esta investigación está compuesto por el producto de 10 clases del ciclo básico de Nivel Medio.

Tabla 9: Tercer grupo: Textos de las clases de Nivel Medio ciclo básico (NMcb)

Texto	Año[2]	Escuela
Texto 21.NMcb	1er. año	Escuela Cooperativa Técnica "Los Andes" (Centro)
Texto 22.NMcb	1er. año	Cem 99 (Barrio Alborada)
Texto 23.NMcb	1er. año	Cem 132 (Centro)
Texto 24.NMcb	1er. año	Cem 138 (Barrio San Francisco)
Texto 25.NMcb	1er. año	Cem 138 (Barrio San Francisco)
Texto 26.NMcb	1er. año	Cem 99 (Barrio Alborada)
Texto 27.NMcb	2º año	Cem 123 (Barrio Playa bonita)
Texto 28.NMcb	2º año	Cem 99 (Barrio Alborada)
Texto 29.NMcb	2º año	Cem 99 (Barrio Alborada)
Texto 30.NMcb	2º año	Cem 138 (Barrio San Francisco)

El cuarto grupo de textos corresponde al producto de 10 clases del ciclo orientado de Nivel Medio. En esta etapa el número de alumnos por clase disminuye a causa del abandono escolar temprano y al alto índice de alumnos que repiten curso, por lo que es frecuente que en las sesiones de Educación Física se agrupe a alumnos de diferentes niveles.

[2] En el sistema educativo argentino, año es la denominación que se da al curso académico de Nivel Medio.

Tabla 10: Cuarto grupo: Textos de las clases de Nivel Medio ciclo básico (NMco)

Texto	Año	Escuela
Texto 31.NMco	2º y 3er. año	Escuela Cooperativa Técnica "Los Andes" (Centro)
Texto 32.NMco	2º y 3er. año	Cem 138 (Barrio San Francisco)
Texto 33.NMco	2º y 3er. año	Cem 36 (Barrio 96 viviendas)
Texto 34.NMco	2º y 3er. año	Cem 36 (Barrio 96 viviendas)
Texto 35.NMco	3er. año	Cem 45 (Centro)
Texto 36.NMco	3º y 4º año	Cem 36 (Barrio 96 viviendas)
Texto 37.NMco	4º año	Cem 20 (Centro)
Texto 38.NMco	4º año	Cem 132 (Centro)
Texto 39.NMco	5º año	Cem 45 (Centro)
Texto 40.NMco	5º año	Cem 36 (Barrio 96 viviendas)

La siguiente figura ilustra el criterio de equidad con el que se seleccionó la población.

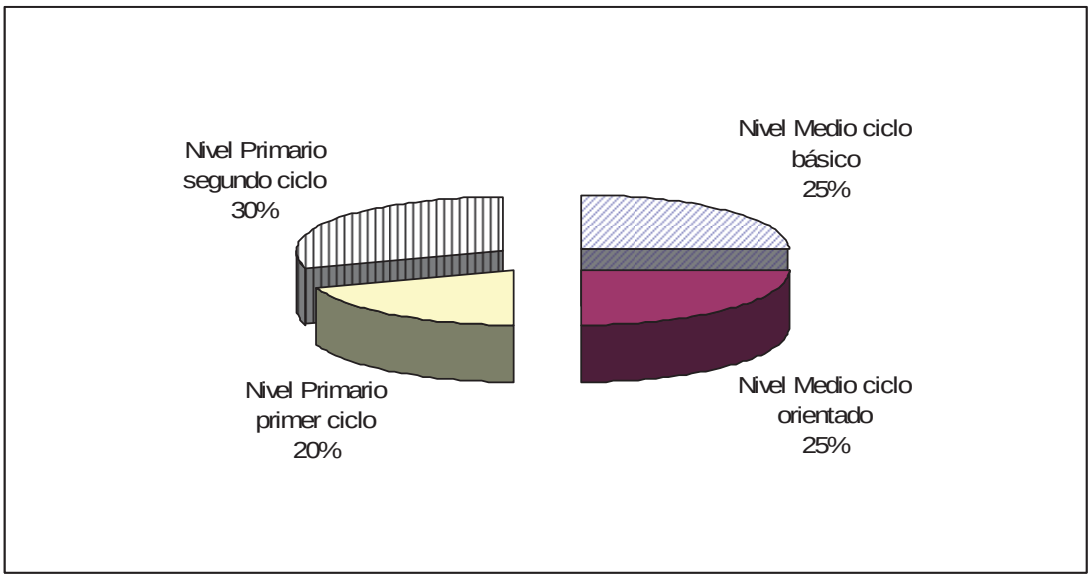


Figura 1: Niveles de enseñanza

En la siguiente tabla, además de los niveles de enseñanza, se muestran cuantificados otros factores contextuales que serán utilizados en el análisis.

Tabla 11: Datos acerca de las categorías contextuales (o de identificación)

Categorías	Subcategorías	Subcategorías inferiores	Apartados	Nº clases
Características temporales	Nivel Primario [NP]	Primer ciclo [pc]	1er. cuatrimestre	1 clase
			2do. cuatrimestre	7
		Segundo ciclo [sc]	1er. cuatrimestre	2
			2do. cuatrimestre	10
	Nivel Medio [NM]	Ciclo básico [cb]	1er. cuatrimestre	5
			2do. cuatrimestre	5
		Ciclo orientado [co]	1er. cuatrimestre	4
			2do. cuatrimestre	6
Características espaciales	Espacio físico	Gimnasio		9
		Salón de usos múltiples		29
		Patio exterior		1
		Otros		1
	Materiales	Propio de la actividad		32
		Adaptado		2
		Sustituto		6
Características ambientales	Número de alumnos	Hasta 15		12
		Entre 15 y 20		16
		Más de 21		12
	Medio socioeconómico	Acomodado		8
		Desfavorable		32

2 Análisis de la actividad de comunicación de los textos

El estudio que presentamos consta de dos partes claramente diferenciadas: el análisis de la actividad de comunicación de los textos y el análisis textual de los textos de la clase. Comenzaremos por el primero.

El análisis de la actividad se realizó según el sistema de categorías teóricas (ver Tabla 4 del Capítulo II: Metodología) elaborado a tal fin. Dada la complejidad, la cantidad de aspectos que han de ser abordados, nos hemos visto obligados a sistematizarlo en varios niveles. Por ello, la exposición que se presenta a continuación ha sido organizada según los siguientes niveles de análisis: análisis de los momentos de la actividad, análisis de las tareas y objetos de enseñanza, análisis de la interacción, análisis de la actividad de clase y, finalmente, análisis de los efectos de la clase, consecuencia de la información que se desprende del nivel inmediatamente anterior.

2.1 Primer nivel de análisis: análisis de los momentos de la actividad

Análisis MOMENTOS	Análisis TAREAS	Análisis INTERACCIONES	Análisis ACTIVIDAD	Análisis EFECTOS	Análisis TEXTUAL

2.1.1 Nivel Primario

2.1.1.1 Momentos de la actividad

2.1.1.1.1 Momentos de saludo y cierre

2.1.1.1.2 Momentos específicos (o centrales)

2.1.2 Nivel Medio

2.1.2.1 Momentos de la actividad

2.1.2.2 Clases con cuatro momentos específicos de la actividad

Se introduce este capítulo con los datos que recogen de forma sintética los momentos de la actividad de los niveles que a continuación van a ser analizados: Primario y Medio.

Tabla 12: Relación de los momentos de la actividad por clase

Momentos de la actividad	**Niveles de escolaridad**				**Total clases**
	Nivel Primario		**Nivel Medio**		
	Primer grupo	Segundo grupo	Tercer grupo	Cuarto grupo	
Dos momentos	3 clases	7 clases	3 clases	3 clases	16 clases
Tres momentos	5 clases	5 clases	4 clases	4 clases	18 clases
Cuatro momentos	0	0	3 clases	3 clases	6 clases

2.1.1 Nivel Primario

2.1.1.1 Momentos de la actividad

La noción de momentos de la actividad permite determinar en los textos de esta investigación los núcleos de sentido, es decir las porciones de texto en las que se concentrará el análisis (las consignas). La necesidad de recurrir a esta noción se debe a nuestro objetivo de analizar el flujo de la acción, ya que se estima que la acción humana se articula en momentos dinámicos: “la acción solo puede ser entendida en términos de momentos que interactúan dialécticamente” (Wertsch, 1997: 61). En el marco teórico al que nos adherimos (Riestra, 2008a) se considera que las tareas que en cada momento se prescriben tienen sentido, únicamente, en el conjunto de la clase.

La noción teórica que estamos presentando puede confundirse con las fases de una clase de Educación Física (calentamiento, desarrollo, vuelta a la calma). Sin embargo, en esta investigación no nos referimos, exactamente, a lo mismo, porque los momentos de la actividad que hemos identificado se corresponden con el inicio (el profesor recibe a los alumnos y se saludan), la realización de las tareas específicas del área (en este punto ubicaríamos las tres fases de la clase de Educación Física, si las hubiere) y el cierre (despedida).

Para ilustrar lo expuesto incluimos parte del análisis del texto 1.NPpc, en el que discriminamos cinco momentos en la actividad de clase: el

momento 1.1 (de inicio) es muy breve, apenas unas palabras; tres centrales que denominamos: momento 1.2 de entrada en calor; momento 1.3 ejercitación de hockey y momento 1.4 un juego en ronda (juego relajado para cerrar la sesión) y momento 1.5 (final) breve despedida.

En esta investigación nos centraremos en el análisis de aspectos específicos del área, lo que significa que deliberadamente hemos desestimado los momentos relacionados con las rutinas de saludo-inicio y despedida-cierre de la clase. No porque no los consideremos importantes para el estudio de la interacción, sino por la necesidad de acotar el material de análisis. Pese a ello, a continuación incluimos un breve comentario respecto de estos momentos.

2.1.1.1.1 Momentos de saludo y despedida

En general, el momento de inicio de la actividad de clase es muy breve. En él los profesores saludan y los niños más chicos se acercan para hablar con el docente sobre temas de su interés:

D: ¿Cómo pasaron el fin de semana? (Texto 1.NPpc)

Son pocas las clases en las que el docente, a modo de introducción, expone los objetivos o la estructura de la clase. Únicamente lo hemos registrado en cuatro casos (20% de las clases): uno de primer ciclo (Texto 3.NPpc) y tres de segundo ciclo (Texto 10.NPsc, 14.NPsc y 16.NPsc).

Por otra parte, el momento de cierre de la actividad de clase, aunque breve, tiene la finalidad de preparar a los alumnos para la vuelta al aula: acomodar y oxigenar el cuerpo; recuperar la calma, realizar la evaluación de lo realizado, etc. Por lo general, en los niveles inferiores las clases terminan con indicaciones sobre higiene (los niños pasan al baño a lavarse las manos), mientras que en los niveles superiores, además de esto, algunos profesores realizan una breve evaluación o la recapitulación de lo desarrollado en la clase. El profesor elige cerrar la sesión de un modo u otro, según las circunstancias que hayan surgido de la clase:

- ✓ El rendimiento del grupo o de algún alumno en particular no ha sido positivo (Texto 19.NPsc):

D: (Palmada, el profesor pide la pelota y los aros) sentados, todos, acá. Daniel, sentate. Leo, abajo. Vos no estuviste en la clase del viernes y ellos trabajaron bárbaro; todo el mundo puso ganas. Cuando vos venís todo cambia [...] (el profesor da un cierre a la clase y trata cuestiones actitudinales relativas a un par de alumnos que afectaron al desarrollo de la clase).

Aº: ¿Qué hice?

D: Quiero que te pongas en serio, a trabajar, ponete las pilas [...]

D: Pasamos al baño.

- ✓ Se contextualiza lo realizado en función de la planificación general de la materia: recapitulación de lo visto hasta el momento, exposición de lo que resta (Texto 16.NPsc):

(Silbato) vengan acá. Vengan acá, chicas. Rapidito… (los alumnos entregan las pelotas). Muy bien. Hay un montón de reglas, solo que hicimos dos: avanzar picando y no caminar. Después hay otras cosas, recién hacían así (pica la pelota), agarraban y volvían a picar, eso no está permitido en el handball, pero no importa. Lo importante es, ahora, que empiecen a practicar esto de lanzar, pasar, avanzar…

- ✓ La actividad desarrollada tendrá continuidad en la siguiente sesión:

Alto, Agustín. Con este ejercicio vamos a empezar la próxima y vamos a ir haciéndolo cada vez más difícil o más complejo para que puedan ir tomando un poquito de [...] la pelota. Pelotas acá… (Texto 20.NPsc)

Para el viernes van a traer actividades para corregir estos tres errores y vemos cuáles podemos hacer. Cada uno va a pensar ejercicios para "pase y recepción", "salto en el tiro al arco en suspensión" y "pases entre todos los compañeros del equipo". (Texto 16.NPsc)

2.1.1.1.2 Momentos específicos (o centrales)

En esta investigación hemos denominado "momentos específicos o centrales" a aquellos en los que se realizan tareas con el fin de desarrollar los contenidos específicos del área; en ellos hemos centrado el análisis.

Como se mencionó anteriormente, el primer paso fue identificar los Momentos de la actividad. En las clases observadas de Nivel Primario se han establecido entre dos y tres momentos específicos, según la finalidad pretendida con cada actividad que el docente plantea. Sin embargo, no siempre fue sencillo, porque algunas sesiones no parecen tener un objetivo claro, por lo que resulta complicado determinar la finalidad de las actividades prescriptas. En una clase en la que solamente se juega (cuya única tarea es

jugar), se podría identificar un solo momento, porque toda la clase tiene la misma finalidad lúdica, pero, en general, al primer juego se lo ha considerado de calentamiento, por lo que en todas las sesiones se determinaron dos momentos como mínimo.

Lo habitual es que las sesiones cuenten con gran variedad de actividades entre las que se destacan: juegos con diferentes finalidades (de inicio; de transición entre un momento de la actividad y otro; para organizar a los alumnos a fin de realizar un nuevo ejercicio o para ordenarlos una vez finalizada la clase); ejercitaciones por circuito con variantes; juego de minipartidos, etc. Como ejemplo de la riqueza y diversidad de tareas posibles en una clase, se encuentra el Texto 3.NPpc que más adelante se analizará. Además, pese a esta variedad ha sido posible su agrupamiento.

A modo de ejemplo y para asegurar la comprensión de lo expuesto, se muestran diferentes casos que ilustran las variantes registradas.

Sesiones con dos momentos (específicos o centrales) de la actividad

A continuación se presentan dos clases que tienen como única actividad el juego y en las que no se evidencia la planificación de contenidos específicos.

Texto 2.NPpc. Escuela 16, 1er. grado. Enseñante: C.

El texto 2.NPpc corresponde a una clase de primer grado de una escuela pública del centro de la ciudad que tuvo lugar en el gimnasio de la institución a final de curso. Por este último dato, inferimos que los participantes se conocían, circunstancia que, por lo general, facilita la interacción en clase. Discriminamos dos momentos de la actividad con una misma tarea: jugar.

El momento 2.1 de la clase consistió en el juego de la Mancha con variantes y tuvo la finalidad de iniciar la clase de modo lúdico para que los alumnos se divirtieran y adoptaran una actitud receptiva hacia el profesor y sus propuestas (tareas). En este juego interpretamos la finalidad de calentamiento, distinta de la finalidad lúdica de los juegos restantes que hemos agrupado en el momento segundo.

El momento 2.2 consistió en dos juegos del tipo narrativo o de imaginación (Goicoechea, 2010), pues se organizaron en torno a una historia (una bruja y una puerta; grupos de animales: perros y lobos). A juzgar por lo observado, parece que toda la sesión hubiera tenido la misma finalidad: que los alumnos se divirtieran, pero el conocimiento de las particularidades del área (fases de las clases de Educación Física) nos llevó a la decisión expuesta. Sin embargo, podríamos haber adoptado una postura más crítica, estableciendo que la “finalidad es indeterminada”, es decir, que no está claro si es únicamente lúdica o el profesor pretendía algo más.

Texto 18.NPsc. Escuela 298, 7º grado. Enseñante: M. C.

El texto 18.NMsc corresponde a una clase de séptimo grado de una escuela pública situada en un barrio residencial, que tuvo lugar a mitad de curso. El grupo estuvo conformado por 21 alumnos. La sesión contó con dos momentos específicos o centrales: de juego y de elongación final.

El momento 18.1 consistió en dos juegos: el primero una variedad de la Mancha; el segundo, un juego predeportivo o adaptado (Campo quemado). El momento 18.2 con el que se cerró la sesión, fue una actividad muy breve de elongación.

Como en el caso anterior no se explicitan los contenidos de la sesión, por lo que se supone que la finalidad pretendida fue totalmente lúdica (entretener a los alumnos). Al respecto adelantamos que, como se verá más adelante, ni siquiera esta supuesta finalidad fue lograda: inicialmente, la acción verbal de la profesora tenía el propósito de organizar el comienzo de los juegos, pero, aunque los alumnos ya conocían el juego y tenían operacionalizadas las reglas (dónde tocar a los rivales) y los gestos (cómo lanzar la pelota), la profesora tuvo que intervenir para mantener el ritmo de juego y recordar algunas normas, no tanto por desconocimiento sino por una cuestión actitudinal.

Para fundamentar las afirmaciones anteriores, se analizarán sesiones representativas del área que, como se comprobará, difieren de los dos casos hasta el momento expuestos. Se trata de las clases en las que los distintos

juegos que las componen permiten discriminar el trabajo planificado de contenidos específicos. En estos casos, se aprecia que la finalidad del juego no es sólo lúdica.

Texto 14.NPsc. Escuela 201, 5º grado. Enseñante: F.

El texto 14.NPsc corresponde a una clase de quinto grado de una escuela pública situada en un barrio obrero de la ciudad. La institución no tiene gimnasio y la práctica física se realiza en un el salón central (amplio y luminoso con suelo resbaladizo) lugar de paso a todos los espacios de la escuela. La clase tuvo lugar a final de año y fueron 19 los alumnos presentes. En la sesión hemos determinado dos momentos de la actividad.

El momento 14.1 consistió para la actividad de juego: Mancha pelota que la profesora prescribió con una consigna en sentido estricto: “Para empezar vamos a hacer la manchita […] que Uds. conocen, que me enseñaron a mí: Mancha pelota”. Al cabo de unos minutos se produjo la ampliación de la tarea: la profesora introdujo una variante: “Va otra pelota más. De la cintura para abajo es mancha. Despacito”. La finalidad de este juego es de calentamiento, que los alumnos comiencen a moverse y tomar contacto con la pelota, elemento que los acompañará durante toda la sesión. La finalidad pretendida nos permite separar un juego de otro en lo que constituyen los momentos de la actividad.

El momento 14.2 consistió en una actividad de desplazamiento, picando una pelota de básquet, que se realizó mediante dos tareas

diferenciadas. La primera, “pique de pelota parado” y la segunda, desplazamiento picando la pelota y tiro al arco. La primera tarea fue prescrita con la consigna en sentido estricto: “Vamos a empezar con básquet, con pique de pelota parado” e implicó la organización de los alumnos enfrentados en dos hileras. La segunda tarea es una variante de la anterior, por lo que conforma un mismo momento; consistió en desplazamiento picando la pelota y tiro al arco y fue presentada en forma de juego (juego un tanto complejo a juzgar por las acciones verbales desplegadas por la profesora). Los alumnos (uno de cada equipo) se desplazaban picando la pelota hasta un círculo pintado en el suelo frente a un único aro; allí realizaban el juego de Piedra, papel y tijera, el que ganaba tenía derecho a lanzar al arco y si encestaba sumaba puntos para su equipo.

Se considera que en esta sesión, los juegos adaptados que componen el segundo momento tienen la finalidad de trabajar contenidos específicos de básquet (dribling y tiro al aro).

Sesiones con tres momentos (específicos o centrales) de la actividad

Texto 1.NPpc: Escuela 267, 1er. grado. Enseñantes: M. y C.

El texto 1.NPpc es uno de los más representativos, en el sentido de que refleja y, por lo tanto, permite comprender el análisis de la actividad que se profundizará más adelante. Corresponde a una clase de primer grado de

una escuela pública situada en un barrio obrero de la ciudad. Tuvo lugar en el gimnasio de la institución y concurrieron 21 alumnos.

El análisis permite determinar tres momentos específicos o centrales; el primero de entrada en calor que, en este caso, consistió en dos juegos variantes, ambos, de la Mancha (Mancha tornillo y Mancha portando un aro) y un ejercicio de elongación (todos ellos los incluimos en el momento 1.1); el segundo de trabajo por circuito para ejercitar técnicas de hockey (momento 1.2) y el último un juego en ronda: El aro eléctrico (momento 1.3).

La siguiente tabla sintetiza y computa la información registrada en relación a este nivel de análisis en el Nivel Primario. Ante los datos que presenta es imposible establecer ningún tipo de regularidad entre los dos ciclos de Nivel Primario, lo que confirma que es aleatorio el número de momentos de la actividad que conforman las clases observadas.

Tabla 13: Momentos de la actividad de las clases de Nivel Primario

Momentos de la actividad	**Nivel Primario**		**Total momentos**
	Primer grupo	Segundo grupo	
Dos momentos	3 clases y 6 momentos	7 clases y 14 momentos	20 momentos
Tres momentos	5 clases y 15 momentos	5 clases y 15 momentos	30 momentos
Cuatro momentos	0	0	
			50 momentos

2.1.2 Nivel Medio

2.1.2.1 Momentos de la actividad

La particularidad que presentan algunas de las clases de Nivel Medio es que la acción verbal del profesor adquiere mayor presencia, tanto que llega a constituir un momento exclusivo de la actividad. Hay docentes que finalizan la sesión con lo que hemos determinado como un momento de la actividad destinado, casi exclusivamente, a la acción verbal y cuya finalidad es evaluar o recapitular lo realizado durante la sesión. Mediante la acción verbal el profesor hace una síntesis de las prácticas realizadas, por lo tanto se trata de un momento en el que se imparten (refuerzan) contenidos. De los 20 textos con los que contamos, seis tiene este momento: 21.NMcb, 22.NMcb, 23.NMcb, 26.NMcb, 37.NMco y 38.NMco.

En líneas generales se observan sesiones con dos, tres y cuatro momentos de la actividad. En las clases con dos momentos, por lo general, la ejercitación es constante. Es el caso de las sesiones 35.NMco y 39.NMco, donde el profesor destina los 60 minutos de clase a la incorporación de *variantes* respecto de la tarea inicial (en lo que hemos denominado Ampliación de tarea) y, por supuesto, a la corrección de las acciones que realizan los alumnos y a la repetición de la práctica (en lo que denominamos Reformulación de la tarea).

En las sesiones con tres momentos, por lo general, el último consiste en un minipartido, como modo de poner en práctica (de contextualizar) lo

ejercitado (24.NMcb, 27.NMcb, 29.NMcb, 31.NMco, 34.NMco, 36.NMco, 37.NMco, 38.NMco y 40.NMco). En su defecto se realiza un juego adaptado (22.NMcb y 29.NMcb).

Las sesiones con cuatro momentos de la actividad tienen una estructura similar a la anteriormente expuesta: práctica descontextualizada, en un primer momento, y, posteriormente, minipartido, con la particularidad de que el último momento lo ocupa la acción verbal del profesor.

2.1.2.2 Clases con cuatro momentos específicos de la actividad

Por tratarse de una novedad, respecto de lo observado en el Nivel Primario, se analiza la sesión 21.NMcb con el fin de ilustrar este nuevo caso. El contenido de la clase fue el deporte handbal y para enseñarlo la sesión estuvo estructurada en cuatro momentos de la actividad: los tres primeros correspondieron a la prescripción y realización de tareas específicas del área: de calentamiento y las que hemos denominado centrales (por constituir el objeto de la clase) y el último, tuvo la finalidad de reconfigurar lo realizado mediante la repetición y ampliación de explicaciones teóricas y procedimentales acerca de las técnicas practicadas.

Así, como es habitual en las clases de Educación Física, el primer momento correspondió a la entrada en calor y consistió en una ejercitación extensa y muy completa que incluyó varias tareas: trotar, abdominales,

incluso movimientos combinados. El segundo momento estuvo ocupado por ejercitaciones en grupo (en parejas) de diversos aspectos técnicos mediante la modalidad de enseñanza que denominamos descontextualizada por reproducir situaciones de juego en las que se propicia la práctica de diversas técnicas. Por ejemplo, para la enseñanza de la pinza sobre cabeza el profesor propone un ejercicio en el que el alumno con el papel de "pasador" adopta un rol pasivo: "va a hacer una marca pasiva […] que no va a marcar, que solamente va a hacer un movimiento como si estuviera marcando. Va a levantar los brazos pero no va a tener una participación activa". Además, de la incorporación de variantes que en esta investigación denominamos Ampliación de tarea: "Cambio de los pasadores. Ahora, los pasadores van a adoptar una actitud semiactiva". El tercer momento fue de juego de un minipartido de handball, cuya finalidad fue contextualizar las técnicas ejercitadas con anterioridad. El cuarto momento estuvo destinado a la acción verbal del profesor. Aunque en este caso se registra participación de los alumnos en los momentos de diálogo, el protagonismo lo tuvo el discurso del docente.

En la siguiente tabla se encuentra un resumen de lo registrado en este nivel de enseñanza.

Tabla 14: Momentos de la actividad de las clases de Nivel Medio

Momentos de la actividad	Nivel Medio		Total momentos
	Tercer grupo	Cuarto grupo	
Dos momentos	3 clases y 6 momentos	3 clases y 6 momentos	12 momentos
Tres momentos	4 clases y 12 momentos	4 clases y 12 momentos	24 momentos
Cuatro momentos	3 clases y 12 momentos	3 clases y 12 momentos	24 momentos
			60 momentos

Al respecto se puede afirmar que, en general, en las sesiones están presentes las tres fases de las clases de Educación Física. Esto se manifiesta en lo que en esta investigación se categoriza como sesiones con tres y cuatro momentos de la actividad que constituyen el 70% de las clases observadas, quedando el 30% restante para sesiones con dos momentos de la actividad. En relación a estas últimas, se puede afirmar que respecto del contenido y la planificación son clases con gran disparidad de criterios, como ya se afirmó, algunas sesiones presentan ejercitación constante y variada para la enseñanza de un deporte (28.NMcb, 30.NMcb y 39.NMco), mientras que en otras se vislumbra poca planificación, nos referimos a las que solo cuentan con una entrada en calor y juego de minipartido (25.NMcb, 32.NMco y 33.NMco).

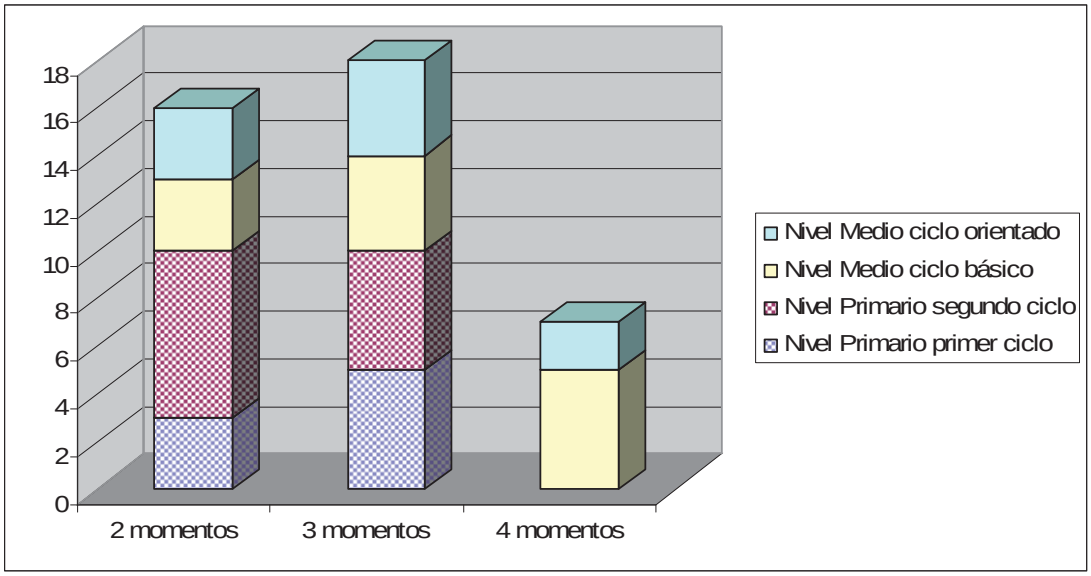


Figura 2: Momentos de la actividad

La figura ilustra lo expuesto hasta el momento. En el Nivel Primario se registró equivalencia entre las sesiones con dos y tres momentos de la actividad y ausencia del momento destinado exclusivamente a la acción verbal del profesor. En el Nivel Medio es superior el número de sesiones con tres y cuatro momentos, lo que permite afirmar que las clases se estructuran según el modelo de las tres fases, vigente en el área de la Educación Física.

Por otro lado, como ejemplificación del tipo de análisis realizado en este nivel, se puede consultar en el anexo II la tabla I de los Momentos de la actividad del texto 1.NPpc, ya que muestra el procedimiento de análisis en una clase.

A modo de síntesis

En la estructura de las clases registradas se observan los distintos momentos de la actividad que, en parte, coinciden con las tres fases en las que se organiza la sesión de Educación Física: calentamiento, desarrollo y final (vuelta a la cama). Sin embargo, desde el marco teórico del Interaccionismo sociodiscursivo interpretamos las regularidades encontradas del siguiente modo:

- Apertura: Acciones verbales: fórmulas de inicio (saludo, presentación de las actividades) y acciones generales (tarea de inicio: entrada en calor).
- Desarrollo: Acciones generales, es decir, acciones motrices (tareas centrales) en mayor medida, y las acciones verbales que las organizan: consignas.
- Cierre: Acciones generales de elongación o juegos relajados (tareas centrales), y acciones verbales para la recapitulación de lo realizado; para la proyección de lo que se hará en clases posteriores y para la evaluación de lo realizado en su dimensión motriz y, sobre todo, actitudinal (en los casos conflictivos), así como fórmulas de saludo y despedida.

2.2 Segundo nivel de análisis: análisis de las tareas y los objetos de enseñanza

Análisis MOMENTOS	Análisis TAREAS	Análisis INTERACCIONES	Análisis ACTIVIDAD	Análisis EFECTOS	Análisis TEXTUAL

2.2.1 Las consignas del profesor

2.2.1.1 Consignas en sentido amplio

2.2.1.1.1 Nivel Primario

2.2.1.1.2 Nivel Medio

2.2.1.2 Consignas en sentido estricto

2.2.1.3 Naturaleza de las consignas

2.2.1.4 Presentación de las consignas. Nivel Primario

2.2.1.4.1 Los textos de las consignas en sentido estricto en las clases del primer grupo: Nivel Primario – Primer ciclo

2.2.1.4.2 Los textos de las consignas en sentido estricto en las clases del segundo grupo: Nivel Primario – Segundo ciclo

2.2.1.5 Las tareas en las clases de Educación Física de Nivel Primario

2.2.1.5.1 Comentarios y observaciones respecto de las tareas en las clases del primer grupo: Nivel Primario: Primer – ciclo

2.2.1.5.2 Comentarios y observaciones respecto de las tareas en las clases del segundo grupo: Nivel Primario: Segundo – ciclo

2.2.1.6 Presentación de las consignas. Nivel Medio

2.2.1.6.1 Los textos de las consignas en sentido estricto en las clases del tercer grupo: Nivel Medio – Ciclo básico

2.2.1.6.2 Los textos de las consignas en sentido estricto en las clases del cuarto grupo: Nivel Medio – Ciclo orientado

2.2.1.7 Las tareas en las clases de Educación Física de Nivel Medio

2.2.1.7.1 Comentarios y observaciones respecto de las tareas en las clases del tercer grupo: Nivel Medio: Ciclo - básico

2.2.1.7.2 Comentarios y observaciones respecto de las tareas en las clases del cuarto grupo: Nivel Medio: Ciclo - orientado

2.2.1 Las consignas del profesor

2.2.1.1 Consignas en sentido amplio

Según el marco teórico expuesto en el capítulo I, la noción de consigna en sentido amplio se refiere a "las producciones verbales de los enseñantes en el desarrollo de la clase, que encuadran y comentan las consignas en sentido estricto" (Riestra, 2008a:133).

2.2.1.1.1 Nivel Primario

De 20 clases de Nivel Primario analizadas sólo en cinco textos se explicita la consigna en sentido amplio: una clase del primer grupo (Texto 3.NPpc) y cuatro del segundo grupo (Texto 10.NPsc, Texto13.NPsc, Texto 14.NPsc y 16.NPsc). La consigna en sentido amplio se puede relacionar con lo que algunos autores consideran una cuarta fase de la clase de Educación Física, que denominan *Explicación de los objetivos* y que ubican al inicio de la clase:

> Escuche que vamos a trabajar algo importante. Nos sentamos un poquito (pide a los alumnos que se sienten en el piso junto a ella, ubicados en el centro del gimnasio). Vamos a hacer, primero jugar. Primero entrada en calor como siempre, y después les doy la actividad, mientras estamos en el juego [...] los que están afuera van a observar a una persona y se fijan en todos, en los errores de técnica: pases, recepción, tiro al arco suspendido. Por ejemplo, si veo que mi compañera… (Texto 16.NPsc)

2.2.1.1.2 Nivel Medio

De las 20 clases de Nivel Medio registradas, 13 cuentan con consigna en sentido amplio, lo que significa que en algún momento de la clase el profesor expone los contenidos que van a ser trabajados. Por lo general, lo hace al inicio de la clase, mientras los alumnos se preparan para iniciar la sesión o cuando ya comenzaron a moverse durante la entrada en calor:

> P: ... Arriba, empezamos a trotar cinco minutitos y vamos a hacer hoy un trabajo de piques y de pases y de juego con la compañera. Vamos, ya. Empezamos a trotar, 5 minutos. Va, arrancamos, ya. (Texto 39.NMco)

> P: Ocho vueltitas... (Los alumnos comienzan a trotar). Media hora de vóley y media de fútbol. ¿Cuántas vueltas van? Chicos corran. (Texto 33.NMco)

La siguiente tabla muestra los datos de ambos niveles y verifica mayor cantidad de consignas en sentido amplio en los niveles superiores de escolaridad:

Tabla 15: Relación de clases con consignas en sentido amplio

Consignas	**Niveles de escolaridad**				**Total clases**
	Nivel Primario		**Nivel Medio**		
	Primer grupo	Segundo grupo	Tercer grupo	Cuarto grupo	
Consigna en **sentido amplio**	3.NPpc	10.NPsc 13.NPsc 14.NPsc 16.NPsc	21.NMcb 22.NMcb 24.NMcb 25.NMcb 26.NMcb 27.NMcb 28.NMcb 30.NMcb	31.NMco 33.NMco 38.NMco 39.NMco 40.NMco	
Nº total de clases con **consignas en sentido amplio**	1 clase	4 clases	8 clases	5 clases	18 clases
Consignas en **sentido estricto**	Todas las clases presentan varias consignas en sentido estricto				40 clases

Con esta información se ha elaborado la figura siguiente en la que se ilustra con porcentajes las categorías de análisis puestas en juego en presente nivel de la investigación.

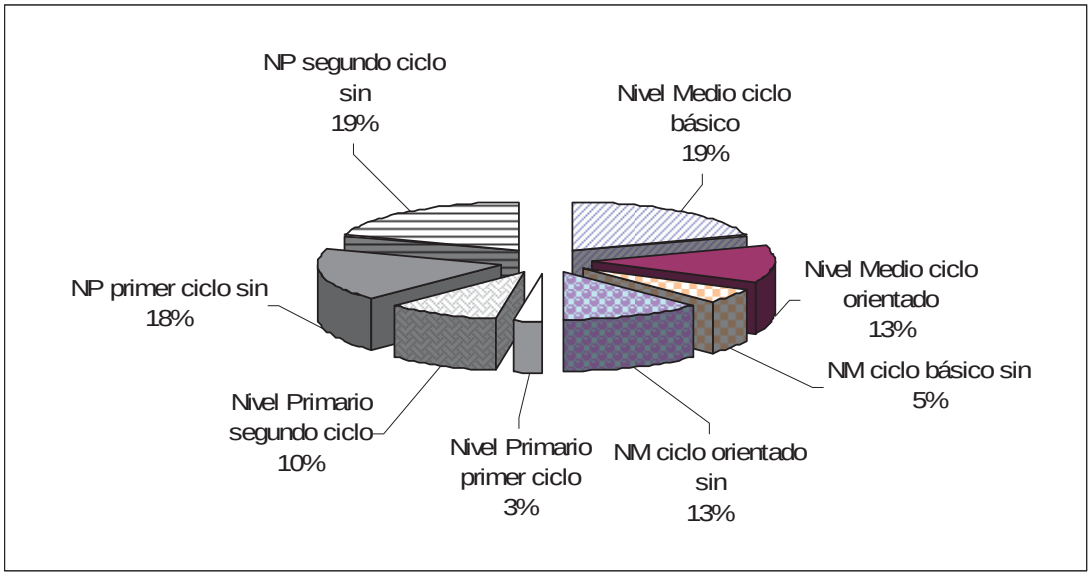


Figura 3: Consignas en sentido amplio

El sector izquierdo de la figura representa el Nivel Primario, en él puede verse de cada ciclo de enseñanza el porcentaje de clases con consigna en sentido amplio (muy bajo en el primer ciclo, solo un 3% respecto del total de las clases y un poquito más elevado en el segundo, 10%) y de clases sin consigna en sentido amplio, que ronda el 37%.

El sector derecho refleja los datos de Nivel Medio, con el detalle de los dos ciclos que lo componen. En este nivel es mayor el número de clases con consignas en sentido amplio en el ciclo básico, es decir, en los primeros años de escolaridad secundaria, mientras que disminuye en los últimos años. Si se observan, únicamente, los datos del ciclo orientado se advierte uniformidad, es decir, la misma cantidad de clases con consigna en sentido amplio que sin ella.

2.2.1.2 Consignas en sentido estricto

Todas las clases observadas tienen consignas en sentido estricto, lo que Riestra, (2008a:132) ha llamado “los segmentos de textos que definen e inician la actividad producida mediante la clase”.

En las clases de Educación Física se trata de porciones del texto con instrucciones e indicaciones precisas y específicas para la realización de las tareas motrices. Cuando la consigna prescribe actividades que los alumnos conocen, los enunciados son breves; cuando se refiere a ejercitaciones o juegos más elaborados, conforman enunciados extensos.

Se documenta una consigna en sentido estricto para cada momento de la actividad cuyo objetivo es la acción general de los alumnos (o sea, que los alumnos realicen una práctica). Esto significa que en el Nivel Primario se localiza una consigna en sentido estricto en cada momento de la actividad, mientras que en el Nivel Medio (dada la particularidad ya comentada de que algunas clases cuentan con un momento destinado únicamente a la acción verbal de los profesores) hay momentos que no contienen consigna, porque su finalidad es la evaluación y cierre de la sesión.

En síntesis, todas las clases (de ambos niveles de enseñanza) cuentan con varias consignas en sentido estricto.

En nuestro análisis estudiaremos si existe relación entre la explicitación de las tareas a realizar y los efectos en los alumnos.

2.2.1.3 Naturaleza de las consignas

La función de la consigna es organizar la acción motriz de los alumnos con el fin de que logren ejecutarla correctamente. Para ello, por lo general, las consignas de los profesores tienen la siguiente estructura: mediante el lenguaje (acción verbal), en primer lugar, se ordena a los alumnos en lo que sería la distribución en el espacio (previamente, en muchos casos, se ha dispuesto de una forma determinada el material con el que se va a trabajar); también, se dan indicaciones acerca de la conducta proxémica que han de mantener durante el ejercicio. En segundo lugar, (mediante la acción verbal del profesor) se presentan las instrucciones e indicaciones requeridas para realizar la tarea. Es muy habitual que la acción verbal esté acompañada de la acción general (del profesor o un alumno) para mostrar lo que hay que hacer. Si el enunciado de la consigna es muy largo el profesor repite las instrucciones o hace una síntesis del texto de la consigna.

A modo de ejemplo, presentamos varios textos de consignas (9.NPsc):

D: Vamos a ver, las chicas de este lado. [...]

Cada uno va a tener un compañero en frente, pónganse en fila, por favor (una fila está conformada por varones y la otra por niñas, de modo que las parejas son mixtas). ¿Cómo están sus [...]? A cada pareja le doy una pelota, primero ejecuta un lado y después el otro, ¿entendido?

As: Sí...

D: Sepárense, extiéndanse. No empezamos todavía [...]

D: En el lugar donde estamos. Vení aquí [...] **Vamos a llevar la pelota rebotando con mano derecha**. ¿Todos saben?

As: Sí…

D: **Voy a ir hasta mi compañero y vuelvo**. Va. **Mano derecha**… (los alumnos practican).

En el texto puede observarse información sobre: el material con el que se va a trabajar, la disposición en el espacio de los alumnos (en fila, frente a un compañero) y la conducta proxémica requerida (ocupando todo el espacio disponible para evitar amontonamientos); las instrucciones (resaltadas en negrita) y, al final del texto, la síntesis de la consigna o repetición de las acciones a realizar (también en negrita).

La consigna del texto 17.NPsc nos brinda otro ejemplo gráfico de lo expuesto:

D: De este lado; se ponen de a tres de este lado, tras las bochas; de a tres. Tomá (reparte algunas bochas para terminar de colocarlas y ubica a algunos alumnos frente a las bochas ya colocadas). Ahí falta una bocha, pasala.

D: ¿Quién falta acá?

Aº: Facu.

D: Una sola vez explico; después, preguntas. **Conducción hasta el final; pase de derecha, recepción del revés, tratando de no cruzar los brazos.** En un partido si hay que cruzar se cruza, pero ahora la idea es que no crucen, que lo hagan cómo corresponde. En el partido si surge lo hacemos.

A: ¿Cómo hay que hacer [...]?

D: Mostramos con ella (una alumna lo hace), hasta el final (del recorrido o circuito)

(Los alumnos juegan). (Texto 17.NPsc)

En esta consigna, además de la disposición en el espacio de los alumnos y del material y de las instrucciones (en negrita), se incluye la referencia a la acción general que un alumno realiza y sirve como modelo de lo que la profesora prescribe. La instrucción está reforzada por una breve explicación acerca del modo diferente de realizar la tarea en la ejercitación descontextualizada o en situación de juego (minipartido).

Otro aspecto propio de los textos de las consignas del área es el hecho de que a la consigna en sentido estricto se le agreguen lo que hemos denominado *variantes* (acciones nuevas, muy parecidas a las prescritas inicialmente) con las que se complementa y complejizan las acciones de las que se parte, propiciando el aprendizaje. Retomando el Texto 17.NPsc, se puede seguir el desarrollo de la cita anteriormente expuesta:

> (...) D: (Silba) **igual, pero el pase lo hacemos del revés y la recepción del revés**. Estoy viendo jugar con el palo, bajen los palos. Sale este grupo y muestra (los chicos lo hacen). (Texto 17.NPsc)

A medida que avanza la clase y las prácticas que la conforman, el profesor agrega nuevas acciones con las que se profundiza y completa la enseñanza de la técnica objeto de la clase (en hockey: pase de derecha, pase de revés; en básquet: dribling con la mano derecha, con la izquierda, lanzamiento de pecho, lanzamiento con pique, etc.) o se complejiza un juego (juego del Campo quemado con dos pelotas, por ejemplo). A esta modalidad la hemos denominado Ampliación de la tarea.

Un segundo aspecto inherente a la naturaleza de las consignas tiene relación con las correcciones que el profesor hace de las acciones que los alumnos realizan. En algún momento del proceso de enseñanza es necesario que el profesor vuelva a formular las instrucciones dadas (precisándolas, unas veces, modificándolas considerablemente, otras) siempre, en función de lo que los alumnos hacen en la práctica. A esta modalidad de interacción la denominamos Reformulación de la tarea. A modo de ejemplo, volvemos al Texto 9.NPsc para observar cómo continúa el desarrollo de la actividad presentada con anterioridad:

> Ahora al revés, las chicas con pique y nosotros de pecho (los alumnos practican lanzamientos).
>
> Bien, Agustina. Vamos a intentar. Las chicas un paso atrás, desde ahí tratamos de hacerlo con un poco […] La consigna es que mi compañero pueda recibir la pelota; entonces, el pase va a ser bueno; **vamos a poner las manos adelante para que pueda recibir [...] ahora recibo, giro y lanzo**. No se tiene que caer la pelota. (Texto 9.NPsc)

En la cita, en primer lugar aparece la consigna (que si se tiene en cuenta la totalidad del texto sería Ampliación de tarea (tarea que comenzó con dribling con la mano derecha). Al final, marcado con negrita, lo que ha sido calificado como Reformulación de la tarea, que en este caso tiene la función de prescribir el modo en que han de hacerse los pases.

El texto 8.NPpc muestra el proceso por el cual el profesor enseña una técnica; proceso que incluye varias reformulaciones. Además, se observa que son varios los aspectos que conforman la técnica *golpe de manos altas*

y que el profesor tiene que enseñar: lo relativo a piernas y a manos. Respecto de las piernas, el profesor refuerza la instrucción inicial, insistiendo en el modo en que ha de realizarse la tarea: con las piernas flexionadas:

> D: Ahora vamos a ponernos un pie al lado del pie del compañero (el profesor se incluye en una de las filas y se coloca como indica: con las piernas abiertas), con las dos manos o con una, tiro la pelota, **flexiono las piernas**. **Es muy importante la flexión de piernas con eso le doy fuerza al brazo** [...]
>
> D: Miren, **piernas separadas**, la lanzo con una o con dos manos [...] **flexión**.
>
> (Los alumnos practican).
>
> D: No estás flexionando piernas. **Flexionen.**
>
> (El profesor observa, corrige…).
>
> D: El salto no es importante porque con flexión de piernas y extensión de brazos ya dan fuerza al golpe; **miren**. (…)
>
> D: […] **¿les muestro lo que hacen?** No separan las piernas (lo hace) o separan piernas y saltan, ahí pierden la fuerza del golpe que les da las piernas.
>
> D: Otra que están haciendo: le pegan primero con una y después con otra. Con las dos juntas, chicos.
>
> D: No saltes (reubica a los alumnos en las filas, ya que se van corriendo respecto de su lugar inicial). Bien. **Flexioná un poquito más.** (Texto 8.NPpc)

En negrita hemos marcado tanto las referencias a la flexión de las piernas de la prescripción inicial y su repetición, como lo que constituye la reformulación de la tarea: la repetición (acción verbal que además de prescribir, permite al profesor explica por qué realizar la práctica como él

indica) y lo relativo a la acción general, a través de la cual se muestra cómo flexionar las piernas.

Respecto de las manos, la instrucción inicial no ha sido presentada con precisión, es ambigua: “con las dos manos o con una, tiro la pelota”; “la lanzo con una o con dos manos”. Las acciones que los alumnos realizan obliga al profesor a cambiar la prescripción: “Con las dos juntas”. En la cita hemos subrayado las referencias a este último aspecto.

2.2.1.4 Presentación de las consignas (datos obtenidos mediante el segundo nivel de análisis). Nivel Primario

A continuación se procede a presentar las consignas en sentido estricto y las tareas que prescriben, manteniendo la clasificación en los dos niveles de escolaridad y siguiendo el mismo orden que se estableciera al comienzo de este capítulo: Nivel Primario y, en segundo lugar, Nivel Medio.

2.2.1.4.1 Los textos de las consignas en sentido estricto en las clases del primer grupo: Nivel Primario-Primer ciclo

Para determinar los contenidos objeto de las clases se procedió a la identificación de las consignas con las que los docentes prescribieron cada una de las actividades de las clases. A continuación se exponen las consignas de las ocho clases analizadas en el primer grupo. En este caso, la tabla recoge la consigna de cada momento de la actividad, por lo que se observan entre dos o tres consignas por clase.

Tabla 16: Consignas primer grupo-Consignas en sentido estricto de las clases de Nivel Primario-primer ciclo (NPpc)

Texto	Consignas
1.NPpc	Ellos cuatro **van a ser mancha tornillo**.
	Cada uno se sienta atrás de su compañero. ¿Alguna vez vieron el hockey? **Vamos a llevar este aro con este bastón**; la punta siempre para abajo, ni para atrás ni para un lado, siempre abajo. Llevo el aro al costado de mi cuerpo con las dos manos. Cuando llego le dejo el aro al compañero y el bastón al compañero de atrás y yo ¿dónde me quedo? Atrás de la fila. ¿Se entendió?
	Vamos a jugar al aro eléctrico. Sin soltarse de la mano tenemos que pasar el aro por todos los compañeros. Uno va a empezar acá (coloca un aro en el brazo de una de las niñas) y va a ir para allá. Este va a empezar acá (coloca otro aro en otro lugar de la ronda) y va a ir para allá, también.
2.NPpc	Vamos a usar la mitad del gimnasio, sólo por hoy […] Vamos a empezar a hacer **Mancha banana.**
	...Vamos y nos ponemos en la línea del fondo (los niños se van poniendo en fila), uno al lado del otro [...] corremos hasta la mitad... (el docente recorre la fila, tocando la cabeza de los alumnos y asignándoles un color) Blanco, negro, azul... Atentos. Vení acá (le dice a una niña). Ella va a ser la Brujita y yo Puerta. **Corremos, los colores que ella dice**. Silencio, sino no escuchamos los colores. Atentos. Hasta la mitad y volvemos.
3.NPpc	¿Quieren que hagamos una ronda grande? Bien. **Levanten la mano quien** se durmió todo […] Levanten la mano a quienes les gusta el helado. Bajen, bajen. Levanten la mano las personas a las que les gusta jugar hockey.
	Vamos a hacer un juego que tienen que pasar de una isla al barco, del barco a la isla, de este lado el barco [del otro la isla] y jugamos de la línea amarilla a la otra, si paso por afuera, perdí. Hay piratas que van a llevar cautivos a quienes atrapan.[…] todos Uds. son turistas y quieren llegar a la isla a máxima velocidad, si les toco están transformados en piratas.
	¿Preparados? El de adelante se sienta y el resto se sienta detrás de él. (Los chicos se sientan cómodamente sobre los pies de su compañero. La docente coloca almohadones redondos a cierta distancia, uno por cada fila). Es muy fácil, **se levanta el primero, sale, se sienta en el almohadón, se levanta y vuelve a la fila donde están sus compañeros, toca al compañero que sale corriendo y él va para atrá**s (al final de la fila).

	(La profesora muestra cómo hacerlo. Los chicos golpean ambas manos como un saludo).
4.NPpc	En los muñecos **vamos a reconocer el cuerpo y mover** parte por parte.
5.NPpc	[Trote] hasta la última columna… dando toda la vuelta (palmada).
	Vamos a hacer **mancha sol.**
	Ahora, este grupito… va a venir acá. Van a hacer unas filas acá. Alejandro acá. Ariel, vení acá, te parás acá... Mientras se sientan y descansan un poquito. Cada uno a su grupo, vamos, vamos… (…) Mirando para allá. Allá está el bastón en el piso y está la cubierta. Vamos a **salir de a uno, saltamos** (salta) **el bastón sin tocarlo, saltamos en la cubierta y volvemos.** Yo les voy a mostrar cómo lo hacen, ¿de acuerdo? Sin caerse… (El profesor hace el circuito mientras repite la consigna). Salimos despacito, salto (el palo) salto adentro (de la cubierta), salto y vuelvo a saltar, ¿de acuerdo? Sin apurarse, sin […] al compañero… No es carrera, a ver quién lo hace mejor…
	Hacemos la araña. Vamos todos, despacito. Primero hacemos la araña, después explicamos quién es.
6.NPpc	**Mancha congelada**. Facu es hielo y va a elegir un amigo para que sea hielo, también.
	Silencio… **Vamos a hacer un juego, un juego de puntería**. Para ello… A ver, ayúdenme un poquito haciendo silencio, por favor. Miren, un compañero va a estar acá, en esta línea blanca y el otro compañero va a estar en la otra línea blanca (se desplaza con una pelota en la mano hasta allí, al otro lado del salón), acá. Y **una vez cada uno hay que tirar y tratar de pegar al conito, con los pies arriba de la línea**; un pie arriba de la línea y trato de pegarle al conito, ¿sí? Tiro (lanza la pelota y le da al cono). […] No terminé de explicar. Sentate… Uno de este lado, uno de aquel lado y tiran una vez cada uno. Si lo tiran, el conito, hay que levantarlo y seguir tirando. Cuando termina el tiempo gana el que lo tiró más veces, ¿está bien? Los que estén bien sentados van a tener su pelota, por aquí.
7.NPpc	Primer ejercicio, **movimientos articulares de brazos**; primero empezamos despacio, brazo […] Otro movimiento de brazo…
	Vamos a arrancar con las pelotas. Vengan, chicos. Primer ejercicio, por todo el espacio tiramos **la pelota para arriba, dos palmadas y la agarramos** (los alumnos se desplazan, haciendo lo que dijo el profesor). Sepárense, por todo el espacio.
8.NPpc	(El profesor coloca los conos con ayuda de un par de alumnos y distribuye a los alumnos en parejas mixtas) un nene y una nena […] el que vuelve repite […]

	Miren (el profesor hace el recorrido acompañado de una nena, ya que tienen que hacerlo en parejas) y, después, me separo del compañero. **Miren lo que hacen sus compañeros.** (Sale la primera pareja de alumnos) los talones a la cola, bien marcado. Cuando la pareja anterior está en el segundo cono, van saliendo los siguientes. Hacemos dos veces cada uno.
	Dejamos todas las pelotas acá, en el medio. Todos los que estaban en esta hilera se ponen acá (queda la mitad de los alumnos junto a una pared y la otra mitad junto a la pared de enfrente, varones de un lado y niñas del otro. El profesor reparte las pelotas). Cada uno tiene un compañero que está en la pared de enfrente (nombra a cada pareja por su nombre). (El profesor pone una hilera de conos en el centro, trazando una línea imaginaria que divide el espacio). Aº: ¿Qué hay que hacer? D: Ahora les voy a mostrar. Uds. (se dirige a las chichas) tienen que estar muy atentas a los chicos para recepcionar la pelota. Hay sólo que agarrarla, no hay que darle una patada […] ¿Se acuerdan? **Golpe con manos altas, de vóley.**

A partir de los textos de las consignas en sentido estricto se determinan las tareas que conformaron cada clase.

Tabla 17: Tareas primer grupo-Tareas de las clases de Nivel Primario-primer ciclo (NPpc)

Texto	Tareas
1.NPpc	*Jugar* a la mancha
	Desplazamiento y manipulación de elementos (empujar un aro con un palo)
	Juego de ronda
2.NPpc	*Jugar* a la mancha
	Jugar a otros juegos (narrativos o de imaginación)
3.NPpc	*Jugar* (juego de ronda)
	Jugar (juego narrativo o de imaginación)
	Diversos tipos de desplazamiento y manipulación de pelota (picar)

4.NPpc	*Jugar* con el muñeco: reconocer las articulaciones en el muñeco
5.NPpc	Trotar
	Jugar a la mancha
	Diversos tipos de desplazamiento
	Jugar a la araña
6.NPpc	*Jugar* (a la mancha y a varios juegos narrativos o de imaginación)
	Manipulación de pelota (a ras del suelo y derribando un cono)
7.NPpc	Diversos tipos de desplazamiento y movimiento articular (brazos, hombros)
	Diversos tipos de desplazamiento y manipulación de pelota
	Jugar
8.NPpc	Diversos tipos de desplazamiento y manipulación de pelota
	Manipulación de pelota (golpe con manos altas, de vóley)
	Jugar

El detalle de las tareas que se desarrollan en las clases del primer ciclo de la enseñanza primaria: juegos (en las modalidades de juegos tradicionales y juegos de imaginación) y diferentes tipos de desplazamientos con manipulación de elementos (pelotas, sobre todo), anticipa los contenidos objeto de las clases: el juego y las habilidades motrices básicas.

2.2.1.4.2 Los textos de las consignas en sentido estricto en las clases del segundo grupo: Nivel Primario-Segundo ciclo

El segundo grupo consta de 12 textos (comprendidos entre 9.NPsc y 20.NPsc) que corresponden a clases observadas de 4º, 5º, 6º y 7º grado. A continuación se exponen las consignas (una por cada momento de la actividad) de las doce clases analizadas en este grupo.

Tabla 18: Consignas segundo grupo-Consignas en sentido estricto de las clases de Nivel Primario-segundo ciclo (NPsc)

Texto	Consigna
9.NPsc	Hacemos una fila mirando hacia aquí, uno al lado del otro, nos damos espacio, un brazo. Las chicas delante y los varones detrás, con separación, un brazo, sin tomarse… **Movemos suave** (brazos en alto, frente a los alumnos). ¿Qué movemos? (As: Las manos…).
	…las chicas de este lado [...] Cada uno va a tener un compañero en frente, pónganse en fila, por favor. A cada pareja le doy una pelota, primero ejecuta un lado y después el otro, ¿entendido? Sepárense, extiéndanse. No empezamos todavía [...] En el lugar donde estamos (…) **Vamos a llevar la pelota rebotando con mano derecha.** ¿Todos saben? **Voy a ir hasta mi compañero y vuelvo. Va. Mano derecha…**
	Van a tratar de evitar que ellos las quemen con la pelota. Vamos a hacer un [...] los chicos van a tratar de... Siéntense, vengan todos acá y siéntense. Vamos a ponernos de acuerdo. Chicos, Uds., si perdemos tanto tiempo [...] y una pauta importante es estar en silencio para la [...] **Las chicas, a las chicas, tienen que quemarlas de afuera, vamos a tomar el tiempo**. La quemada es de cintura para abajo. Los chicos empiezan. **Empiezan los chicos.**
10.NPsc	**A trota**r, tres minutos…
	Como ya entramos en calor vamos a hacer la segunda parte: la vertical y la media luna (entran a la escuela). Acá **se van a poner en orden para hacer la vertical.** Escuchen lo que van a hacer. **Van a ponerse en parejas uno hace la vertical: estirar la punta de los pies, meter la panza** y […] la cola. ¿Sí? ¿Están Yamila y Morena? Morena la hace y después vamos a pasar allá para hacer la media luna.
11.NPsc	**Una paleta para cada uno.** Las pelotas, yo las reparto... **Pónganse de a dos** y un solo grupo de a tres. Ubíquense...
12.NPsc	**Trote**. (Después de trotar) **van a mover los brazos**… (la docente hace lo que prescribe). Separen las piernas. El otro brazo; los dos…
	Bueno, **vamos a hacer un quemado**. […] dos equipos, cada equipo tiene que buscar un representante, pero me lo tienen que decir solo a mí, porque si este jugador es quemado, pierde todo el equipo.
13.NPsc	**Mancha** […] (palmada).
	Entonces, **vamos a mover un poquito los hombros** (lo hace). A ver, sepárense (palmada), están ahí todas juntitas. Movemos para atrás […] Bien; arriba y abajo (lo hace). Vamos a mover la articulación en todos los sentidos: a un lado al otro (hace un nuevo movimiento de hombros). Hacia atrás, hacia adelante… Bueno, ¿y qué más usamos de handball? Aº: Las piernas.

	D: Así que vamos a estirar un poquitito (lo hace a la vez que los alumnos).
	…nos vamos a poner de a dos y les voy a dar una pelota de handball o del tamaño similar al handball a cada uno y vamos a empezar a trabajar el tiro más sencillo que se utiliza en el handball que es el tiro sobre hombros. De a dos, se acercan [...] No nos vamos a poner tan lejos, porque todavía no saben manejar la pelota. Entonces, este grupo se adelanta un poquitito, ahí, ahí está. Y, Entonces, **tomo la pelota, pico con una mano y paso** (lo hace). Pico (palmada), paso.
14.NPsc	Para empezar **vamos a hacer la manchita** […] que Uds. conocen, que me enseñaron a mí: Mancha pelota De la cintura para abajo es mancha.
	...Vamos a empezar con básquet, con pique de pelota parado [...] Vamos a hacer, en principio dos grupos, […] Muy bien. Quiero nueve personas sobre esa línea y nueve personas sobre aquella línea. [...] ¿Todos tienen una pelota…? Es muy simple, **todo el mundo sabe picar la pelota.** Entonces, [...] **Los varones van a estar parados en esa línea, las chicas van a estar paradas en esa línea.** (…) **Y cuando yo toque el silbato van a tener que cambiarse de lado…**
15.NPsc	**Van a hacer la entrada en calor, cada uno solo**, respetando… (...) Paso lateral… por la línea amarilla, por la línea amarilla. Trote, trote… (Variantes).
	Bueno, venimos acá. Hacemos una fila (frente a los aros que están en el suelo, uno a continuación de otro). Una sola fila, acá. Escuchen. **Primera ronda,** vamos a hacer así, **paso un pie en cada aro y una vez que salgo el último aro, velocidad hasta la raya amarilla y vuelvo caminando por la otra línea amarilla.** ¿Cuándo sale el de atrás? Cuando el de adelante terminó el aro blanco (el último aro). Cuando pasa el aro blanco, ahí sale el de atrás.
16.NPsc	Trotecito... **Hacemos tres pasadas de entrada en calor de piernas y tres de brazos**. Hacemos ahora, entrada en calor con pelota; de a tres con pelota […] Entrada en calor de brazos con pelota, de brazos y piernas, ¿cómo hago? (Variantes).
	(Silbato) vengan a sentarse acá, chicas. […] Uno, dos y tres, vayan para allá, las chicas. Uno, dos y tres, vayan para allá; Uds. dos afuera con aquellas dos. […] **Los que tienen que jugar a la cancha.** **Los que están afuera van a ver qué errores** hay a dentro de la cancha y, de acuerdo a las observaciones de Uds., vamos a hacer las actividades después. **Cuando terminan le dicen los errores a los compañeros, y entran a jugar los de afuera.** (Silbato) a la cancha... Empieza […] Arriba, arriba; a jugar.
17.NPsc	Mezclados nenes y nenas. […] van a usar el derecho y el revés del palo.

	Vamos a trabajar la recepción derecha y la […] del revés (muestra cómo es).**Todo el mundo va a trotar, me encuentro con uno: derecho, revés y sigo** (lo hace). Yo secretamente le digo a quien va a ser mancha. Yo silbo y digo "a manchar". Nadie va a saber quién es mancha […] Y lo salvan (se coloca con los brazos extendidos hacia arriba y las piernas bien abiertas).
	De este lado; se ponen de a tres de este lado, tras las bochas; de a tres. Una sola vez explico; después, preguntas. **Conducción hasta el final; pase de derecha, recepción del revés, tratando de no cruzar los brazos**. A: ¿Cómo hay que hacer […]? D: Mostramos con ella (una alumna lo hace), hasta el final (del recorrido o circuito).
18.NPsc	Una ronda de varones y otra de chicas tomados de los hombros; uno va a ser mancha. Primero listas las rondas, de los hombros… ¿Listas las chicas? […] giran y la mancha tiene que entrar.
	Nos colocamos alrededor. Van a agarrarse al compañero de al lado y elongamos… (La docente elonga una pierna, primero), agarrándose el pie… A elongar todos…
19.NPsc	**Empezamos con trotecito** por todo el patio. […] Vamos de costadito, ahí (hace paso lateral).
	Se juntan 5 y 5 y hacen una ronda, una acá y otra […] Más abierta la ronda. **Vamos a trabajar con pelotas de la siguiente forma, con pases de hombros de handball**. La pasamos por encima del hombro (muestra). Se la paso a un compañero y me ubico detrás del compañero al que se la pasé. Si le paso a Rocio (lo hace) me coloco ahí. Pasala (le dice a Rocio) y a dónde va la pelota, me coloco detrás de ella.
20.NPsc	Todos estos juegos son para empezar a mover un poco la pelota y poder manejarla. ¿Se acuerdan del juego Dos perros para un hueso? Una hilera ahí, otra hilera de chicos acá, había dos pelotas en el centro; nosotros les decimos un número, cada uno de los chicos tiene un número. Bueno, ahora lo mostramos. Entonces, decimos un número y los **dos chicos que tienen ese número corren a buscar la pelota [...], la pican y tienen que encestar en los aros,** […] Vamos a hacer cuatro grupos. Un grupo va a trabajar con esos dos aros: 7º, y 6º va a trabajar con estos dos aros.
	Lo que vamos a hacer ahora, **vamos a empezar a picar**. Uds., este grupo y este grupo, van a llegar hasta la línea gris y de ahí… **Vengo picando la pelota** (se desplaza hasta la línea gris), **llego acá y, en este cuadrado, salto y tiro.** Lo que quiero es que salten y tiren; las manos, por ahora, no importan. Ese (grupo) va a hacer lo mismo de aquel lado. ¿Hasta ahí estamos? Y este (la fila del centro) **va a venir picando hasta acá** (lo hace) **y otra vez el ejercicio de empezar a picar y picar** (se agacha picando chiquitito) y después levanto. Después vamos a ir rotando: esta fila para acá... La idea es que no pierdan el control de la pelota en ningún momento. No es carrera.

A partir de los textos de las consignas en sentido estricto se determinan las tareas que fueron realizadas en cada clase.

Tabla 19: Tarea segundo grupo-Tareas de las clases de Nivel Primario-segundo ciclo (NPsc)

Texto	Tareas
9.NPsc	Movimiento articular
	Manipulación de pelota y desplazamiento (Dribling)
	Jugar
10.NPsc	Trotar y *jugar*
	Hacer la vertical y la media luna
11.NPsc	*Jugar*
	Manipulación de paleta y pelota
12.NPsc	Trotar y movimiento articular
	Jugar
13.NPsc	*Jugar* y movimiento articular
	Manipulación de pelota (Tiro sobre hombros)
	Jugar (juego adaptado al handball: manipulación de pelota)
14.NPsc	*Jugar* (juego adaptado al básquet: manipulación de pelota y desplazamientos)
	Manipulación de pelota y desplazamientos (dribling)
15.NPsc	Trotar (diferentes tipos de desplazamiento) y elongación
	Distintos tipos de desplazamiento
	Manipulación de pelota (golpe de manos altas)
16.NPsc	Trotar y entrada en calor de piernas y brazos (para handball)
	Mini-partido de handball y observar el juego del compañero para proponer ejercitaciones con las que trabajar los errores
17.NPsc	*Jugar* (juego adaptado al hockey: desplazamiento y manipulación de elementos)
	Manipulación de elementos (pases de derecha y recepción del revés de hockey)
	Mini-partido de hockey
18.NPsc	*Jugar*

	Elongación (estiramientos)
19.NPsc	Trotar (diferentes tipos de desplazamiento)
	Manipulación de pelota (pases de hombros y pecho)
	Mini-partido de handball
20.NPsc	*Jugar* (juego adaptado al básquet: manipulación de pelota)
	Manipulación de pelota (dribling)

La tabla muestra una diversificación en las tareas de las clases del segundo ciclo de Nivel Primario. Se aprecia que el juego sigue siendo la tarea fundamental con la característica de que en este ciclo aparece la modalidad juego adaptado, lo que lo vincula con el deporte. Las tareas de desplazamiento y manipulación de elementos tienen tanta presencia o más que el juego, y en el segundo ciclo aparecen, claramente, adscriptas a un deporte (ver tabla 19). Surge, como puede apreciarse en la misma tabla, el deporte propiamente dicho representado en la tarea mini-partido. Y aparece el trote como tarea en sí (como tarea que en solitario sin guía del profesor, realizan los alumnos).

Vislumbrar las tareas que constituyen las clases de Nivel Primario, anticipa los contenidos que se desarrollan en cada sesión y, en este caso, revela el protagonismo que el deporte va adquiriendo a medida que se avanza en el nivel de escolaridad.

2.2.1.5 Las tareas en las clases de Educación Física de Nivel Primario

Las tareas documentadas en los textos de las clases de Nivel Primario pueden sintetizarse en *Jugar; Desplazamientos,* donde incluimos la combinación de desplazamientos, manipulando elementos (pelota, aro); *Manipulación de pelota*, *Trote y Movimiento articular*.

Para la caracterización de las tareas se ha recurrido a estudios anteriores (Goicoechea, 2010), en los que las tareas observadas en clases de Nivel Primario se clasificaron en juegos y ejercicios, siguiendo lo propuesto por Gómez (2000): “entiendo al juego y al ejercicio como dos formas de actividad del niño, fuertemente vinculadas a la reproducción de las relaciones de producción circulantes, orientadas por la mediación de los adultos” (p. XII). Se trata de dos grandes categorías que agrupan gran variedad de modalidades, por lo que en la categoría *Juego* establecimos cuatro tipos:

a) Juegos tradicionales que identificamos por su nombre (Mancha, Pañuelo, etc.);

b) Juegos nuevos a los que nos referiremos con los términos “narrativo” o “de imaginación” y que denominaremos según el tema que les da sentido (La bruja y la puerta, Los duendes y los ogros, etc.);

c) Juegos adaptados que incorporan reglas y técnicas tomadas de los juegos deportivos (Matanza, Piedra papel y tijera con pelota de básquet, etc.);

d) Juegos deportivos a los que, empleando la terminología que varios profesores utilizan, vamos a denominar “minipartido” (de handball, básquet, etc.).

Para conceptualizar la categoría *Ejercicios físico-motrices*, partimos de la idea de que “ejercicio es la forma cultural que asume el movimiento gimnástico” (Gómez, 2000). Por lo que, incluimos en este grupo la amplia y variada gama de ejercitaciones con sus diversas variantes (modalidades) observadas en situación de clase. El rastreo bibliográfico realizado reveló que algunas han sido conceptualizadas: Trabajo por circuito (Bozzini y Marrazo, 1973), ejercicios pre-deportivos: “partidito 2 contra 2” o “4 contra 4”; ejercitaciones en bloque (en parejas dispuestas en dos hileras); etc.

a) El trabajo por circuito consisten en la ejecución de una serie de movimientos, siguiendo un orden y unas indicaciones concretas. Es una modalidad en la que los alumnos realizan, sucesivamente, varias tareas simples o combinadas, por ejemplo, salto de frente en la primera soga; salto lateral en la otra soga y volver a la fila. Se trata de recorridos predeterminados que los alumnos han de realizar varias veces y que, generalmente incluyen el trabajo con elementos (soga,

aros, etc.). Son ejercitaciones a las que se recurre frecuentemente en el área.

b) Los ejercicios pre-deportivos tienen la finalidad de que los alumnos practiquen una técnica deportiva concreta (generalmente de manera descontextualizada) cuyo aprendizaje permitirá el dominio de un juego deportivo.

2.2.1.5.1 Comentarios y observaciones respecto de las tareas en las clases del primer grupo: Nivel Primario-Primer ciclo

Tarea: Jugar

La tarea *Jugar* está presente en todas las clases, cumple la función de abrir y/o cerrar la sesión y reemplaza a la tarea de trotar con la que como se verá más adelante, se inician las clases en los niveles superiores de enseñanza. Pese al protagonismo que presenta, alterna con otras tareas y solo en una de sesión (2.NPpc) es la única tarea.

Clase 2.NPpc

En la clase 2.NPpc se trabajaron diversos contenidos, todos ellos relacionados con el respeto de las normas y reglas del juego; de los límites espaciales requeridos para el juego; con el cumplimiento de pautas de convivencia como la colaboración y el silencio; con la atención voluntaria, etc. Pero consideramos que estos contenidos son inherentes a la actividad de jugar, por lo tanto no fueron planificados por el docente. Prueba de ello es

que cuando se trata de juegos conocidos como la Mancha ni siquiera es necesario establecer normas. Por esa razón afirmamos que para esta clase no es posible determinar contenidos específicos y que es la finalidad lúdica la única que está patente.

En contraste, y para reforzar esta opinión, se procede a la exposición del análisis de los juegos que componen la clase (3.NPpc), donde las finalidades de cada tarea fueron muy claras.

Clase 3.NPpc

El Texto 3.NPpc corresponde a una sesión de 60 minutos de duración en la que se trabajó con un grupo de 39 alumnos (1º y 2º grado agrupados) y que, además, se caracterizó por estar conformada por muchas y variadas actividades. En esta clase además de juegos se realizó una ejercitación de trabajo por circuito con variantes, cuya tarea fue desplazamiento con manipulación de pelota.

Los juegos tuvieron distintas finalidades: el primero (en ronda) con el que se abrió la clase tenía el doble objetivo de divertir a los niños e involucrarlos en la actividad. Ese tipo de juegos logra que los alumnos participen con entusiasmo y atención (todos en algún momento saltaron, levantaron la mano, etc.). Un segundo juego tuvo la función de facilitar el pasaje de una actividad a otra: el juego los mantuvo ocupados (atentos e inmovilizados), mientras la profesora organizaba a los alumnos para el trabajo por circuito:

> D: Todos contra la pared. [...] Miren, les voy a contar: Cuando los toco se quedan congelados con cara de espantados (los alumnos están en fila, junto a la pared, ella los va tocando y los chicos hacen muecas forzadas. La docente comenta y celebra las caras).
>
> D: Les voy a dar un número. Algunos geniales; mirá, Andrea. Relajamos las caras. El número 1 se para acá, el dos acá; fila india. Todavía no di los números… (Numera a los alumnos del uno al tres) (Texto 3.NPpc)

El juego con el que finalizó la clase tenía la función de que los alumnos se colocarán en fila junto a la puerta:

> D: ¿Hacemos un juego más? [...] el último tiene que pasar debajo del puente gigante de su grupo, [...] se para, pasa Renata [...] Siempre con las piernas bien abiertas, hasta llegar [...] Miren, el primer grupo que llegue acá (línea amarilla del centro de la cancha; la profesora se coloca sobre la línea) y se siente en fila india se lleva todos los aplausos. Preparados, listos, ya.
>
> D: Bien abiertas las piernas. Bien ese puente. A ver quién llega primero. (Texto 3.NPpc)

Jugando, la clase termina y los niños quedan ubicados en la fila correspondiente según el grado al que pertenecen.

En síntesis, las finalidades pretendidas y logradas con los juegos registrados en el Texto 3.NPpc son: involucrar a los alumnos en la actividad de clase, para ello la docente se ganan su atención e interés y los organiza para la realización de otras actividades: trabajo por circuito. Los ejemplos expuestos muestran cómo la profesora se sirve del lenguaje y del juego para ordenar las acciones motrices de los alumnos.

Otras clases

En otras sesiones (5.NPpc) que, también, finalizan con juegos, el profesor explicita la finalidad pretendida: que los alumnos descansen, se relajen y se preparen para la vuelta al aula: “Vamos a tratar de hacer algo que no tenemos que caminar ni correr ni […] Yo voy a decir quién es, mientras descansamos”.

No todas las clases son idénticas. En la clase 4.NPpc pueden establecerse dos partes, la primera de juego libre con un muñeco y, la segunda, de juego guiado. De la segunda parte inferimos que el contenido de la sesión fue el conocimiento de las articulaciones y el movimiento articular. Pero, sobre todo, el material concreto con el que contaba cada alumno (su propio muñeco) determinó que se trabajaran determinados valores:

> D: Nos juntamos acá... Tuvieron un ratito para jugar con su muñeco... Les di el muñeco y estuve mirando qué hacían. Él representa el cuerpo humano, ver cómo tratan el cuerpo. (…)
>
> D: La clase de Educación Física no termina acá. Vamos a ver quién trata bien al muñeco, como a un amigo. Yo voy a ver al final del día, cómo trataron a su muñeco; como si fuera un niño. (Texto 4.NPpc)

La clase 5.NPpc comienza con las tareas de trotar y de jugar tres variantes de la Mancha. A juzgar por los textos de las consignas, en estas actividades la interacción es baja, bien porque los alumnos conocen el juego, bien porque la finalidad es calentamiento. Progresivamente, las tareas de la clase se vuelven más complejas, por lo que los textos de las consignas

pasan a ser más extensos y elaborados y, en consecuencia, las ocasiones de interacción mayores:

> D: [Trote] hasta la última columna… dando toda la vuelta (palmada).
>
> D: Bien, vamos a jugar Mancha de tiempo. Uds. se distribuyen por el patio. Ellos van a hacer una fila […] va a salir uno; va a manchar a uno de Uds., al que mancha sale; él vuelve y le toca la mano al compañero que sale a manchar y que va a manchar a otro, hasta que manche a todos Uds. ¿De acuerdo?
>
> D: Después (terminado el juego, una vez que todos hayan sido atrapados), Uds. van a venir acá y toda está fila va a venir a este lado (cambio de roles para volver a jugar). ¿Me entendieron…? (Texto 5.NPpc)

De las ocho clases, seis comienzan con la tarea de jugar y solo dos finalizan con esta tarea.

Tarea: Desplazamientos

Las tareas de trotar y desplazarse por el espacio manipulando la pelota, las consideramos ejercicios físico-motrices. Tal como son presentadas en los textos analizados, es fundamental la conducta proxémica que se requiere de los alumnos quienes, en ocasiones, deben ocupar todo el espacio físico:

> Vengan, chicos. Primer ejercicio, por todo el espacio tiramos la pelota para arriba, dos palmadas y la agarramos (los alumnos se desplazan, haciendo lo que dijo el profesor). Sepárense, por todo el espacio (Texto 7.NPpc)

En otras ocasiones, deben seguir un recorrido predeterminado. En este último caso, la tarea de desplazamiento se inscribe en un ejercicio de trabajo por circuito que consiste en determinar un recorrido, estableciendo para cada trayecto un tipo de desplazamientos: trote, paso lateral, caminar moviendo los brazos, etc. En consecuencia, el trabajo por circuito permite combinar varias tareas y dotar de progresión en cuanto al nivel de dificultad a las acciones prescriptas: se comienza con acciones simples que se irán complejizando:

> D: (Sale la primera pareja de alumnos) los talones a la cola, bien marcado. Bien.
>
> D: Cuando la pareja anterior está en el segundo cono, van saliendo los siguientes.
>
> D: Hacemos dos veces cada uno.
>
> D: Presten atención. Los dos primeros, escuchen, [...] uno la pasa por abajo y el otro por arriba, sin que se caiga la pelota. Hay que ponerse de acuerdo (se refiere a quién pasa la pelota por arriba y quién por abajo).
>
> D: Uno va a ir adelante y otro atrás (los alumnos se desplazan de ese modo, lanzándose las pelotas, intercambiándolas).
>
> D: Cada uno con una pelota, la llevan golpeándola con las manos sobre la cabeza (a la manera de los pases de vóley: los brazos en alto).
>
> D: Y acá (último tramo del circuito) va a ir por abajo. ¿Está? (Texto 8.NPpc)

Tarea: Manipulación de elementos (pelota)

Esta tarea es el contenido de muchos ejercicios físico-motrices y la modalidad que presenta en las clases observadas es la que hemos

denominado trabajo en bloque (en parejas, formando una hilera a lo largo del salón o gimnasio). En la clase 6.NPpc el contenido que se trabaja es la puntería, por lo que podríamos considerar manipulación de pelota (sin desplazamiento). Además, esta tarea implica otros contenidos transversales, imprescindible para el aprendizaje, el principal: la atención voluntaria y la concentración.

Los contenidos

Tabla 20: Tareas y contenidos (primer grupo de análisis) de las clases de Nivel Primario-primer ciclo (NPpc)

Texto	Tarea	Contenido
1.NPpc	Desplazamiento y manipulación de elementos (trabajo por circuito)	Habilidades físico-motrices básicas (Hockey)
2.NPpc	*Jugar*	Normas de los juegos, límites espaciales, etc.
3.NPpc	*Jugar* y desplazamiento y manipulación de pelota (trabajo por circuito)	Habilidades físico-motrices básicas
4.NPpc	*Jugar*	Articulaciones y valores: respeto por el cuerpo y el compañero
5.NPpc	Desplazamiento portando diversos elementos (trabajo por circuito)	Habilidades físico-motrices básicas (saltos) y valores: colaboración, compañerismo
6.NPpc	*Jugar* y manipulación de la pelota (trabajo en bloque)	Habilidades físico-motrices básicas (puntería)
7.NPpc	Desplazamiento y manipulación de pelota (trabajo por circuito)	Habilidades físico-motrices básicas
8.NPpc	Desplazamiento y manipulación de pelota (trabajo por circuito)	Habilidades motrices (Vóley)

Hemos comprobado que los textos de las consignas permiten determinar, en primer lugar, las tareas que conforman las clases de Educación Física y, a través de ellas, los objetos de enseñanza que se desarrollan.

Los contenidos relevados corresponden a tres de los ejes fijados para el área de Educación Física en el Diseño Curricular para Nivel Primario (Ministerio de Educación de la Provincia de Río Negro, 2007) vigente en la ciudad de San Carlos de Bariloche (Argentina). Estos son: juegos, deportes y ejercicios físico-motrices; se observa la fuerte presencia de contenidos transversales (valores). El deporte está presente, aunque no es el contenido que predomina. En el primer ciclo de nivel primario el protagonismo lo comparten el juego y los ejercicios físico-motrices; estos últimos vinculados con las tareas de desplazamiento y manipulación de elementos orientadas a un deporte (se mencionan los deportes a los que las prácticas aluden) o al desarrollo de habilidades motrices básicas.

2.2.1.5.2 Comentarios y observaciones respecto de las tareas en las clases del segundo grupo: Nivel Primario-Segundo ciclo

La tabla 19 manifiesta mayor variedad y especificidad en las tareas de las clases que conforman el segundo grupo. Y el análisis de la actividad evidencia que la especificidad concierne tanto a la finalidad (por ejemplo, es evidente el propósito de entrada en calor de algunas tareas) como a los contenidos, propios de un deporte en particular.

Esto permite la clasificación en Tareas de inicio (juego, juego adaptado, trote, movimiento articular y elongación) para el calentamiento, y Tareas centrales (ejercicios físico-motrices) para la enseñanza de formas técnicas[3] de los juegos deportivos escolarizados; para la realización de prácticas gimnásticas y para el desarrollo de habilidades físico-motrices básicas[4]: saltar, correr, etc.

Esta discriminación que el análisis nos permite realizar está en estrecha relación con los momentos de la actividad: en las sesiones con dos momentos de la actividad, el primero corresponde a las tareas de inicio y el segundo, a las tareas que hemos denominado centrales. En las clases con más de dos momentos de la actividad, el momento uno consiste en la tarea de inicio y los momentos restantes constituyen las tareas centrales. Por ejemplo, la clase 19.NPsc tiene tres momentos de la actividad y tres tareas: trotar, ejercitación de pases de hombros y pecho y minipartido de handball.

Un dato más respecto de la especificidad de las tareas, es el hecho de que para realizar el análisis fue necesario discriminar entre juego y juego deportivo, lo que resolvimos observando las finalidades que en cada clase el profesor les atribuye. En consecuencia, para realizar las tablas de las tareas

[3] Las formas técnicas o tareas motrices específicas son los movimientos pensados para la consecución de un objetivo concreto y enmarcado en condiciones precisas de realización (Aisentein, 2007)

[4] Son los movimientos que pertenecen a la filogenia del ser humano y por ello, más que su enseñanza sistemática, lo que debe garantizarse son las oportunidades de expresión; es decir, un medio social y físico que favorezca su desarrollo (Aisentein, 2007)

(ver tablas 17 y 19 en este mismo capítulo) decidimos utilizar la palabra *jugar* para las tareas de actividades con un fuerte componente lúdico (jugar a la Mancha, jugar a la Mancha con pelota de básquet, jugar a la Mancha con bastón para practicar una técnica de hockey, jugar al Campo quemado, etc.), mientras que empleamos el término *mini-partido* para el juego de uno de los cuatro deportes que, según nuestro registro, se enseñan en la escuela (básquet, handball, vóley y hockey).

Tareas de inicio

Los profesores comienzan las clases con juegos o trote. Los juegos documentados en este momento de la actividad consisten, básicamente, en correr.

Trotar y movimiento articular

Son dos tareas que se combinan y complementan; a menudo la tarea de trotar inicia la sesión y, generalmente, va acompañada de movimiento articular.

Las clases de segundo ciclo comienzan con una actividad inicial que lógicamente ha de tener la finalidad de calentamiento, pero, en muchos casos presenta, también, una finalidad lúdica (se trata de juegos que implican correr). En otros casos se trata, únicamente, de calentamiento específico (ver Texto 16.NPsc) o de ambas (juego de la Mancha y

calentamiento específico, ver Texto 13.NPsc). Para ilustrar lo expuesto hemos elegido el último caso Texto 13.NPsc:

> (Empiezan jugando a la Mancha).
>
> D: Mancha [...] (Palmada).
>
> P: Bien, alto… Vengan acá, rápido. Un aplauso para él, que fue el último, que nadie lo atrapó.
>
> As: (Aplauden).
>
> D: Escuchen bien, nos vamos a poner de a dos y les voy a dar una pelota de handball o del tamaño similar al handball a cada uno y **vamos a empezar a trabajar el tiro más sencillo que se utiliza en el handball que es el tiro sobre hombros**. Uds. están acostumbrados, a veces, a tirar la pelota, a pasarse la pelota, así desde abajo. A veces hacen esto (eleva los brazos y muestra) desde acá atrás. **Vamos a intentar practicar el tiro que es desde el hombro (hace el ademán), ¿sí? Pero para eso, primero quiero que se desparramen un poquito y tengan presente que cuando hacemos una actividad siempre tenemos que entrar en calor**, y qué queremos decir cuando decimos entrar en calor... (Texto 13.NPsc)

La cita muestra, primero, la consigna en sentido estricto (en negrita) para el juego de la Mancha. Después, la consigna en sentido amplio (también en negrita) en la que se expone el contenido general de la clase: *tiro sobre hombro.* Avanzando en el texto 13.NPsc, se comprueba que las actividades que conformaron la clase se organizaron en torno a ese contenido, a saber: calentamiento de hombros y piernas; ejercicio con variantes de tiro sobre hombros y juego adaptado (ver Texto 13.NPsc). Por lo que podemos afirmar que la tarea que estamos analizando: movimiento articular, fue planificada en función del objeto de enseñanza.

Volviendo al análisis de las tareas de inicio, la consigna en sentido estricto para el calentamiento específico de handball del Texto 13.NPsc fue:

> D: Entonces, vamos a mover un poquito los hombros (lo hace), a ver. Sepárense (palmada), están ahí todas juntitas. Movemos para atrás. Aquí no nos importa mucho porque como no estamos haciendo una preparación para gimnasia, no nos importa la estética del movimiento. ¿Qué quiere decir la estética, qué nos dijo la señorita? ¿Quién sabe qué es estética?
>
> As: …
>
> D: (Nombra a un alumno) basta. El que no hace este trabajo no va a hacer handball. Bien; arriba y abajo (lo hace). Vamos a mover la articulación en todos los sentidos: a un lado al otro (hace un nuevo movimiento de hombros). Hacia atrás, hacia adelante… Bueno, ¿y qué más usamos de handball?
>
> Aº: Las piernas.
>
> D: Las piernas, muy bien. Hoy está iluminado… Así que vamos a estirar un poquitito (lo hace a la vez que los alumnos). Mirá (señala a una niña que estira piernas) si yo hago esto (hace lo mismo que la alumna) estoy elongando otra parte (indica el musculo); si hago esto (lo hace) estoy estirando […], bien pegadito a la cola.
>
> Aª: …
>
> D: Acá (señala su propio músculo), mirá. La rodilla y tiro para arriba. Muy bien. Muevo un poco la articulación (hace un nuevo ejercicio), ¿sí? Las rodillas (rotación de rodillas). Los tobillos (hace otro ejercicio). Ahí estamos, les doy una pelota a cada uno.
>
> D: De a dos (los alumnos se preparan para la siguiente actividad en parejas). (Texto 13.NPsc)

En síntesis, la tarea de trotar incluye diferente tipos de desplazamiento, y es común que aparezca asociada a otra tarea. Así hemos documentado: trotar y jugar; trotar y movimiento articular (específico del deporte contenido de la clase) y trotar y elongar.

Respecto de las tareas de inicio, la variedad registrada puede resumirse del siguiente modo: la más empleada (ver tabla 19) es la de jugar (en la que incluimos la Mancha con manipulación de pelota de básquet (Textos 14.NPsc y 20.NPsc) o manipulación del bastón de hockey (Texto 17.NPsc). También, son numerosas las ejercitaciones con tareas combinadas: jugar y trotar; trotar y movimiento articular; jugar y movimiento articular. En menor medida encontramos movimiento articular únicamente, (lo que atribuimos a una cuestión de espacio, en la clase 9.NPsc, los alumnos compartía el lugar con otro grupo). A menudo, para lograr la entrada en calor se combinan varias tareas: jugar, trotar, mover determinadas articulaciones o estirar determinados músculos. En general, la tarea de trotar o en su defecto la de jugar a la Mancha es la que da inicio a las clases, por lo que se interpreta el juego de la Mancha como una forma lúdica de trotar y, por lo tanto, de calentamiento.

Tareas centrales

Las que hemos denominado Tareas centrales constituyen el segundo momento de la actividad de la clase. La mayoría de las sesiones presentan, además de las tareas mencionadas de inicio, una tarea central (objeto de enseñanza de la clase) que hemos clasificado en tres grupos, según el eje temático al que corresponden los contenidos desarrollados:

- ✓ Tareas de juego.
- ✓ Tareas de juegos deportivos.

- ✓ Tareas de prácticas gimnásticas.
- ✓ Tareas relativas a habilidades físico-motrices básicas.

A continuación describiremos su presencia en las sesiones registradas.

De las doce clases que conforman el segundo grupo solamente dos presentan como tarea central, y única, el juego (ver Textos 12.NPsc y 18.NPsc). En el segundo ciclo de Nivel Primario es una excepción que toda la clase se estructure en torno a una única tarea.

Dos sesiones contienen tareas relativas a las habilidades físico-motrices básicas: distintos tipos de desplazamientos (Texto 15.NPsc) y manipulación de pala y pelota (Texto 11.NPsc).

Una sola sesión presentan tareas relacionadas con la práctica gimnástica: hacer el pino (la vertical) y la vuelta lateral (media luna) (Texto 10.NPsc).

Las siete clases restantes presentan tareas afines a un juego deportivo: básquet y handball, sobre todo; y en menor medida, hockey y vóley. Se plantean ejercicios para el dominio de determinadas técnicas. Es común que estas clases finalicen con un juego, que en algunos casos es del tipo adaptado al deporte practicado (13.NPsc) y en otros casos (tres clases) del tipo juego deportivo, lo que los docentes denominan mini-partido del deporte objeto de enseñanza (16.NPsc, 17.NPsc y 19.NPsc).

Respecto de los juegos adaptados, son cuatro las clases en las que están presentes: para la enseñanza del básquet (14.NPsc y 20.NPsc); del handball (13.NPsc) y del hockey (17.NPsc). Un ejemplo de la tarea de jugar en la modalidad de juego adaptado es:

> D: …van a usar el derecho y el revés del palo. Santi. Vamos a trabajar la recepción derecha y la [recepción] del revés (muestra cómo es).
>
> D: Todo el mundo va a trotar, me encuentro con uno: derecho, revés y sigo (lo hace). Yo secretamente le digo a quien va a ser mancha. Yo silbo y digo “a manchar”.
>
> Nadie va a saber quién es mancha [...] Y lo salvan (se coloca con los brazos extendidos hacia arriba y las piernas bien abiertas). (Texto 17.NPsc)

La actividad a la que se refiere la cita (Texto 17.NPsc) es considerada una adaptación del juego de la Mancha. Los alumnos se desplazaban por todo el gimnasio con su equipo de hockey (protectores y bastón) y al encontrarse frente a un compañero hacían el ademán de la recepción derecha y recepción del revés, sin bocha. Además, uno de los alumnos cumplía el rol de mancha y sólo cuando la profesora lo indicaba (“a manchar”) tocaba a los compañeros que tenía más cerca; éstos quedaban inmovilizados con las piernas abiertas hasta que otro compañero los salvaba.

Por otro lado, consideramos que en la tarea de jugar un mini-partido de uno de los deportes presentes en la escuela (básquet, handball, vóley, y hockey), el componente lúdico pasa a un segundo plano porque, aunque nadie discute que practicar un deporte es divertido, en la clase tiene la finalidad de contextualizar (dotar de sentido y complejidad) una técnica que

se ha ejercitado anteriormente. Si se observa la tabla 19 con atención, esta categoría mini-partido aparece, siempre, al final de las clases, una vez que los alumnos han realizado la práctica de una técnica deportiva concreta (Texto 19.NPsc):

> D: ... dos equipos de 5 y vamos a trabajar en ronda. Se juntan 5 y 5 y hacen una ronda, una acá y otra [...] Más abierta la ronda.
>
> D: Vamos a trabajar con pelotas de la siguiente forma, con pases de hombros de handball. La pasamos por encima del hombro (muestra). Se la paso a un compañero y me ubico detrás del compañero al que se la pasé. [...]
>
> D: (Dos palmadas) venimos todos para acá. Pelota... (Los alumnos le dan las pelotas) para que escuchen. Jugamos handball: para hacer un gol hay que embocar desde afuera del área. Hacemos como ya sabemos: defendemos y atacamos como Uds. saben. Nos desplazamos [...] llego picando la pelota, si me detengo la paso [...] (Les recuerda las reglas que los alumnos ya conocen) ¿Puedo caminar con la pelota en la mano?...

Antes de finalizar, cabe mencionar el doble objetivo que algunas sesiones presentan. La actividad de la clase 16.NPsc consistió en que mientras la mitad de los alumnos jugaban un minipartido de handball, la otra mitad observaba el juego de sus compañeros; contempló, claro está, la rotación de roles: jugadores-observadores de modo tal que todos los alumnos jugaran y observaran. Al final de la clase, los propios alumnos debían proponer ejercitaciones para trabajar los aspectos técnicos que todavía no se dominaban.

En síntesis, los textos de las consignas de este grupo muestran que prácticamente en todas las clases del segundo ciclo de Nivel Primario (salvo

en una: 15.NPsc) se juega, a veces como tarea de inicio, otras como tarea central. Respecto de las tareas de inicio, aunque sigue predominando el juego (juegos tradicionales que implican correr) se puede afirmar que empieza a aparecer el trote y el movimiento articular con la finalidad específica de calentamiento, lo que constituye una novedad respecto de lo observado en las clases del primer grupo.

Los contenidos

En este nivel de enseñanza (segundo ciclo de Nivel Primario) está presente el juego en sus diferentes modalidades: tradicional, adaptado y deportivo (minipartido), ocupa buena parte del tiempo de clase. Lo novedoso respecto del primer grupo (Nivel Primario: primer ciclo) es la presencia del juego deportivo (que los profesores designan como partido o minipartido). Es llamativo el hecho de que no se registrara ninguna sesión cuyo contenido estuviera relacionado con el fútbol (uno de los deportes escolares). Es común que las clases empiecen con la tarea de jugar, aunque no siempre es así, a veces, queda para el final, pero, sobre todo, son muchos y variados los juegos que se realizan.

La siguiente tabla representa lo anteriormente expuesto. A partir de las tareas que conforman la actividad de la clase se determinan los contenidos, objeto de enseñanza.

Tabla 21: Tareas y contenidos (segundo grupo de análisis) de las clases de Nivel Primario-segundo ciclo (NPsc)

Texto	Tareas centrales	Contenidos
9.NPsc	Dribling	Básquet
10.NPsc	Hacer la vertical y la media luna	Gimnasia
11.NPsc	Manipulación de pateta y pelota	Habilidades físico-motrices básicas
12.NPsc	*Jugar*	Juego
13.NPsc	Tiro sobre hombros	Handball
14.NPsc	Picar la pelota de básquet	Básquet
15.NPsc	Distintos tipos de desplazamiento	Habilidades físico-motrices básicas
16.NPsc	*Mini-partido* de handball - Observar el juego del compañero	Handball
17.NPsc	Hacer pases (de derecha y recepción del revés) de hockey	Hockey
18.NPsc	*Jugar*	Juego
19.NPsc	Pases de hombros y pecho - *Mini-partido* de handball	Handball
20.NPsc	Picar la pelota de básquet	Básquet

El objeto de enseñanza en las clases observadas de segundo ciclo de Nivel Primario es el juego deportivo. Una exposición más detallada como la que se ofrece en el anexo II en la tabla II, muestra que la ejercitación de habilidades físico-motrices básicas está mayoritariamente orientada a la enseñanza de un deporte. Si bien predomina la modalidad de ejercicios físico-motrices (trabajo por circuito, en bloque) respecto del juego de minipartidos, las ejercitaciones que los alumnos realizan en clase tienen un fuerte componente deportivo.

A modo de síntesis

El análisis muestra diferencias entre los dos ciclos de enseñanza del Nivel Primario. En el primer ciclo predominan las tareas de juego que comparten protagonismo con los ejercicios físico-motrices cuya finalidad es el desarrollo de habilidades motoras básicas.

En el segundo ciclo sorprende la fuerte presencia del deporte. El deporte como contenido es el centro de las tareas en el segundo ciclo, dando lugar al juego adaptado y a ejercicios físico-motrices destinados al aprendizaje de formas técnico-deportivas. Este aspecto vincula la actividad del segundo ciclo con niveles de enseñanza superiores como podrá comprobarse a medida que se avance en la lectura del análisis que se continúa presentando.

2.2.1.6 Presentación de las consignas en las clases de Nivel Medio

2.2.1.6.1 Los textos de las consignas en sentido estricto en las clases del tercer grupo: Nivel Medio-Ciclo básico

Para mostrar los datos obtenidos se ha seleccionado, únicamente, una consigna de cada clase, la que corresponde a la tarea central, por lo que la tabla que a continuación se expone contiene únicamente la consigna que prescribe la tarea central. El resto, de entrada en calor y minipartido, por cuestiones de espacio, no fueron incorporadas a la tabla, pero sí serán tenidas en cuenta en el momento de la interpretación de los datos.

Tabla 22: Consignas tercer grupo-Consignas en sentido estricto de las clases de Nivel Medio-ciclo básico (NMcb)

Texto	Consignas
21.NMcb	P: Chicos. Primero se lo explico aquí y después lo mostramos. En parejas, enfrentados con su compañero, vamos a practicar, además del pase y la recepción, la pinza sobre cabeza (hace el movimiento con la pelota en la mano). ¿Está bien? Una vez que recepciono el pase de mi compañero, voy a hacer los pasos: izquierdo, derecho, izquierdo, pinza sobre cabeza, la pico y me habilita para […] Lo que quiero que practiquen bien, ahora, es este movimiento de la **pinza sobre cabeza**, donde lo que yo voy a intentar es alejar la pelota (estira el brazo con la pelota en la mano) [...] Por ejemplo (llama a un alumno), Gonza me está marcando acá y yo, gracias a la pinza sobre cabeza, alejo la pelota de él, por eso el brazo bien estirado atrás [...] La marca no va a ser tan estática como Gonza, pero lo que busco yo con la pinza es alejar la pelota de la marca (mientras explica el alumno sigue marcándolo, para mostrar la técnica) para buscar pasarla por algún lado y pico la pelota, porque si hago la pinza y no la pico, camino. Si yo recibo, hago un, dos, tres, hago la pinza y sigo caminando, incurro en… Entonces, cuando finaliza la pinza, la pico, recién ahí puedo [pasar] Entonces, ahora vamos a practicar lento, sin marca, cosa de practicar bien este movimiento, ¿está? **Izquierdo, derecho, izquierdo, pico la pelota, doy un par de pasos más y paso** a mi compañero. Gonza como es zurdo: derecho, izquierdo, derecho. ¿Listo? Así que en parejas, cada pareja con una pelota.
22.NMcb	Entonces, pierna izquierda adelantada, pelota sobre la cabeza y el codo arriba. El codo está atrás, no lo tengo adelante porque sino, automáticamente, la pelota se me baja y el pase no me sale. Codo arriba, pelota arriba de la cabeza, yo tengo que llevar el codo bien atrás, el brazo entero no la manito, y el movimiento es de arriba de mi hombro al pecho de mi compañero, por eso se llama **pase sobre hombro**, porque es sobre el hombro. Él cuando va a recibir, recibe con las manos abiertas. No recibe con las manos para adelante, porque sino cuando recibe se lastima todos los dedos. Toda el área y poco desviado, la palma de mi mano.
23.NMcb	P: Vamos a, antes de jugar al handball, de intentar jugar al handball, **vamos a practicar un poquito de lanzamiento.** La idea es que se ponga, cada uno de arquero, en un arco, y vamos a tirar de esa línea para atrás para no quemar al arquero. Cuando tiro al arco (agarra la pelota y se coloca en la línea correspondiente) **pueden tirar: pie firme y luego acá o acá** (hace los ademanes de las distintas formas de lanzar), **por abajo o por encima. Puedo saltar** (salta).

24.NMcb	**Vamos a ver un poquito de lanzamientos de vóley. Lo voy a mostrar yo,** es muy fácil y muy simple […] Vamos a hacer la pista acá (se acerca con un grupo de alumnos a los conos) y vamos a ir de a uno, recorriendo los conitos. La primera vuelta la vamos a hacer despacio, muy fácil. (El profesor hace el recorrido: trote hacia delante y hacia atrás). Llego hasta acá y vuelvo caminando a la fila. ¿Está bien? ¿Se entendió? Sin elementos, sin pelota […] **Primera vuelta lo hacemos suave,** como hice yo. Cuando completemos la primera vuelta de todos, le **vamos a dar un poquito de velocidad.**
25.NMcb	**Básquet.** Nos vamos a separar, las mujeres van a trabajar primero afuera, yo voy a trabajar con los varones, luego de la entrada en calor. (…) Vamos a armar los equipos.
26.NMcb	En parejas, enfrentados. […] ya saben cómo, lo hacemos todas las semanas... ¿Puedo trabajar si tengo el compañero así, encima? (Los alumnos se colocan). Tengo todo el gimnasio y están todos amontonados. (Los alumnos se ubican en dos filas a lo largo de todo el gimnasio) sepárense. Recordando... Primer ejercicio, **con las dos manos juntas** (realiza el ejercicio: lanza la pelota al alumno que tiene en frente). […] todos los ejercicios de entrada en calor que hacemos todas las tardes... **Con un brazo, con el otro, con pique en el centro. Vamos.**
27.NMcb	Entonces, empezamos con **manos bajas**. Nos sentamos en el centro. Sentados. (El docente muestra lo que explica) una mano sobre la otra, se cierra y golpeamos ahí, nunca acá (indica dónde sí, dónde no) [...] Cruzadas las manos, dorso sobre palma y cierro, se pega de la uña a acá. Esa es la zona de impacto de la pelota [...] (Pide a un alumno que haga el lanzamiento). Si la pelota impacta al brazo [...], pero hay extensión de piernas. El brazo casi inamovible. Si muevo sólo los codos me puedo pegar en la cara. Lanza otra vez, con las piernas (se dirige al alumno-modelo). Una pelota cada dos, y hacen lo que ha hecho Nacho: uno la lanza, otro le pega**.** Una cada dos personas.
28.NMcb	La idea, ahora, es... (los cuenta) Nos ponemos de a tres, siempre todos paralelos, por las dudas lo repito. Repaso rapidito porque esta parte ya la saben, lo hacemos todas las clases igual. De acá a que termine el trimestres, siempre igual. Para entrar en calor lo hacemos siempre igual: **pierna contraria al brazo que lanza**. Fíjense que no nos pusimos lejos, están acá no más, es para entrar en calor, el que recibe se va atrás. Es un ejercicio de brazos. Arriba (les ayuda a ubicarse). Córranse para allá que están todos amontonados...
29.NMcb	Pónganse de a cuatro, detrás de los conos, de a cuatro, de a cuatro, de a tres o de a cuatro […] Uno detrás del otro. (El profesor reparte pelotas

	de básquet). Lo que vamos a hacer es esto. A ver, hacemos esto, vamos a ir picando con la mano hábil, el que sea diestro […], el que sea zurdo tira con la izquierda. Vamos hasta el último cono, […] (toma la pelota y lanza al aro). **Fíjense la posici**ón de (no se entiende, pero se observa que el profesor muestra cómo tonar la pelota con una mano; brazo elevado a la altura de la cabeza para lanzar al aro, después hace el ejercicio completo, repitiendo la consigna) **tomo la pelota y vuelvo picando por […] y se la doy a mi compañero**. (El profesor primero presentó la consigna con la pelota en la mano, después hizo el recorrido). Vamos.
30.NMcb	Vengan acá. Se van a poner de a tres con la pelota. (…) **Pase de hombros,** como vimos el otro año. Dos de un lado y uno del otro (los alumnos hacen lanzamientos de hombros y van desplazándose).

Pese al recorte realizado, los enunciados seleccionados son extensos. Podrían acortarse, pero se ha priorizado mantener las referencias relativas a dos de los aspectos que en esta investigación se estudian: la disposición de los alumnos en el espacio y la modalidad de enseñanza Por el modelo.

De los textos de las consignas se infieren las tareas que conforman las clases. En esta ocasión, se ha incluido tanto las tareas de inicio como las centrales; no es un cambio de criterio respecto de la tabla anterior, sino que dada la síntesis que la elaboración de la tabla implica, es posible una exposición detallada que redundará en la comprensión del análisis realizado.

Tabla 23: Tareas tercer grupo -Tareas de inicio y centrales de las clases de Nivel Medio-ciclo básico (NMcb)

Texto	Tareas
21.NMcb	Trote, abdominales y elongación
	Pinza sobre cabeza (y pase, recepción, pinza y tiro suspendido
	Minipartido
22.NMcb	Trote
	Pase sobre hombro (y desplazamientos)
	Juego adaptado
23.NMcb	*Juegos* tradicional y adaptado
	Lanzamiento y defensa (con repaso de las reglas de juego)
	Minipartido
24.NMcb	Movimiento articular, trote y elongación
	Lanzamiento, defensa y remate
	2 contra 2
25.NMcb	Trote y movimiento articular (para evaluar a los alumnos)
	Minipartido de básquet (para evaluar a los alumnos)
26.NMcb	Trote, abdominales y elongación
	Lanzamientos: Autopases
27.NMcb	Trote y elongación
	Golpe de manos bajas
	4 contra 4
28.NMcb	Trote y *juego* adaptado
	Pase sobre hombro (desplazamientos, pase y tiro al arco)
29.NMcb	Trote
	Desplazamiento y manipulación de pelota, tiro al aro
	Juego adaptado
30.NMcb	Trote y abdominales
	Desplazamiento y pases (lanzamiento de hombros y tiro al arco)

Como puede verse todas las tareas centrales están relacionadas con la enseñanza de formas técnico-deportivas de los deportes escolarizados.

2.2.1.6.2 Los textos de las consignas en sentido estricto en las clases del cuarto grupo: Nivel Medio-Ciclo orientado

A continuación exponemos las consignas de las clases del cuarto grupo.

Tabla 24: Consignas cuarto grupo - Consignas en sentido estricto de las clases de Nivel Medio-ciclo orientado (NMco)

Texto	Consigna
31.NMco	Nos vamos a poner en dos grupos. […] brazo con pelota. De a tres y de a cuatro, chicas. Las que están de a 4 se ponen 2 de este lado, 2 de aquel. Vamos a entrar pase y gol con pelota… Dos de allá y dos de acá. Va (comienzan los ejercicios de lanzamiento). **Paso, corro**… Grande el brazo (hace el movimiento). Eso (les indica cuánto estirar el brazo), para adelante… Grande, más grande.
32.NMco	Hicimos fútbol, handball, vóley, básquet... Chicas, atenti, **básquet**. 14. Vamos a dividir en tres equipos, prefiero que sean menos por cancha, que jueguen más, así que vamos a hacer tres equipos. Mariana vení acá, por favor, Caro, Tami (va nombrando a cada alumna e indicándole el equipo al que va a pertenecer). 5 contra 5 […] ¿Hasta cuántas faltas puedo hacer con la pelota?
33.NMco	**Ocho vueltitas**... (Los alumnos comienzan a trotar). Media hora de vóley y media de fútbol.
34.NMco	Bien, vamos a hacer un trabajito (se dirige a por las pelotas). De a tres. Pónganse una ahí, otra ahí... **Miren** (hace el pase a una de las alumnas). En básquet cuidado con agarrar la pelota así (muestra) o poner los dedos así. Es muy dura, no pica; es para (bota la pelota colocando la mano como corresponde).Ahí. **De acá** (hace un pase a una de las alumnas) y ubico a la compañera. Tiene que ser rápido (lo hacen). Bien. Háganlo.
35.NMco	Una pelotita cada dos… (Las alumnas empiezan a picarla). ¿Listas? Acá detrás de la línea blanca. La que tiene la pelota detrás de la línea blanca, la que no tiene la pelota abajo (detrás de su compañera). Ocupamos todo… el largo del gimnasio.

	Chicas, ¿me escuchan un momento? Nos ponemos de a dos, (se acerca a una de las chicas) la que tiene la pelota detrás de la línea blanca, la que no tiene la pelota ahí. A lo largo… de toda la línea blanca. De a dos; de a dos. Bien. Muy bien. De la cintura para arriba no. Y recuerden esto, bajar la cola, flexiono las rodillas y avanzar (lo hace) porque si yo trabajo acá arriba la pelota se viene muy alta se me va (mímica), descontrol**. Entonces vamos a ir, picando la pelota hasta la altura de la cintura,** un poquito adelante con el brazo estiradito, la mano abierta. Eso no quiere decir que la mano esté dura, la mano acompaña a la pelota. **Vamos a ir hasta el fondo, a la línea blanca y volvemos. Cuando volvemos a la altura de la línea amarilla, pase de pecho. ¿Se acuerdan cómo…?**
36.NMco	De a dos. Vamos a hacer prepartido de vóley. Observen, **nos vamos a poner así** (la profesora mueve los pies constantemente). Sin dejar de mover los pies (lanza la pelota a una alumna sin dejar de mover los pies). **Usen golpe de manos altas y el golpe de manos bajas.**
37.NMco	Se van a poner de a tres con una pelota. Una tira allá... ¿Quién cuida el arco? **Van a tener que ir haciéndose pases** con la compañera. Patrica, haciéndose pases [...] **Una vez que llegan al área, acá, van a lanzar con un salto**. ¿Se acuerdan? La que quiere, hace tiro suspendido. Bueno, van a ir haciéndose pases y cuando llegan al área, dan un salto y tiran al arco. [...] los tres pasos. Después, [recuperan la pelota y vuelven por el costado] vuelven por el costado, siguen haciéndose pases y, allá, donde está el área, una va a correr y se va a poner a defender, las otras dos [...] ¿Quién va a ir a defender?
38.NMco	**Entrada en calor, golpe de manos altas**, ¿ok? Vamos a hacer (ubica a los alumnos, en grupos de tres o cuatro). Vamos a hacer (se dirige a un grupo de alumnas), una detrás de la otra, ella la va a lanzar y vos la vas a devolver con golpe de manos altas.
39.NMco	Entonces, ahora **vamos a trabajar todo lo que es pique, todo lo que es giro** (gira alrededor de un cono), **cambio de mano** y de […] ¿Está? Todo esto vamos a trabajar hoy, así la semana que viene podemos empezar a jugar.
40.NMco	Armador […] Vamos a hacer una sola hilera (un alumno, el armador) se coloca junto a la red, el resto de los alumnos le pasan, por turno, la pelota al armador, este la devuelve y el alumno la lanza con fuerza (saque). **Vamos a sacar un saque cada uno, la pelota queda del aquel lado, después, las vamos a buscar todos allí y sacamos de aquel lado.**

Tabla 25: Tareas cuarto grupo - Tareas de inicio y centrales de las clases de Nivel Medio-ciclo orientado (NMco)

Texto	Tareas
31.NMco	Trote, abdominales y elongación
	Pase y gol con pelota
	Minipartido
32.NMco	Trote y abdominales
	Minipartido (explicando el reglamento en función de las situaciones de juego que se producían)
33.NMco	Trote y elongación
	Minipartido (de vóley y de fútbol)
34.NMco	Movimiento articular, trote y elongación
	Lanzamientos (y desplazamiento con pelota, eludiendo al rival)
	Minipartido
35.NMco	Trote
	Desplazamiento y manipulación de pelota con ambas manos (pase de pecho y rebote bajo, protegiéndose del rival)
	Juego adaptado
36.NMco	Movimiento articular y trote
	Golpe de manos altas
	Minipartido
37.NMco	Trote y elongación
	Pases, defensa y ataque
	Minipartido
38.NMco	Trote
	Golpe de manos altas (saque de arriba y explicación: ubicación y función de los jugadores)
	Minipartido
39.NMco	Trote
	Desplazamiento y manipulación de pelota con ambas manos (pique, giro, cambio de mano)
40.NMco	Trote
	Saque de arriba, drill de pase armado y remate
	Minipartido

De los textos de las consignas mostradas en la tabla 24 se desprenden las tareas de la 25.

Se mantiene la tendencia detectada en el grupo anterior (ciclo básico de Nivel Medio), las tareas centrales corresponden a aspectos técnicos de los juegos deportivos escolarizados y, además, los juegos tradicionales y adaptados pasan a ser una tarea esporádica.

2.2.1.7 Las tareas en las clases de Educación Física de Nivel Medio

Para el análisis de las tareas en las clases de Nivel medio (tercero y cuarto grupo) nos centraremos en las tareas de inicio, las tareas centrales y los contenidos.

2.2.1.7.1 Comentarios y observaciones respecto de las tareas en las clases del tercer grupo: Nivel Medio-Ciclo básico

Tareas de inicio

El trote está presente en todas las clases, salvo en una (23.NMcb), en la que el juego en las modalidades de tradicional y adaptado cumple la finalidad de calentamiento. Es extraño que en este grupo la tarea de Trote se dé aislada (se documenta únicamente en una sesión: 22.NMcb), ya que lo habitual es que forme parte de lo que podríamos denominar acciones

combinadas. Algunas de ellas constituyen ejercitaciones muy completas y extensas a las que el profesor destina buena parte de la clase (Texto 21.NMcb y 30.NMcb), que consisten en series de abdominales y espinales a las que se incorpora el trote entre práctica y práctica:

> Acostados en la línea. Abdominales comunes (la profesora hace el ejercicio), subimos desde ahí. Acuérdense de llegar hasta ahí, porque ahí (muestra cómo no hacer) se están [mal acostumbrando] y no hay trabajo.
>
> (Los alumnos hacen 20 abdominales; la profesora marca el ritmo, contando hasta 20) Uno, dos... 20; trotecito; no camino (los alumnos se desplazan trotando hasta la pared de enfrente y vuelven al lugar para seguir con los ejercicios) (Texto 30.NMcb).

Otra modalidad registrada es la práctica de tareas de calentamiento general (trote) y específico de la práctica objeto de la clase (Texto 22.NMcb):

> P: Corriendo... El último que empiece a correr hace abdominales... Vamos, vamos.
>
> P: Trote, trote. El pelo atado...
>
> Me voy a tomar una o dos clases donde no van a jugar... Cuando el pase salga más fluido, porque ¿qué hicieron recién? Había tríos que tiraban bien lejos, no. Este ejercicio de recién es para entrar en calor, […] lo importante, que la pelota esté siempre en el aire porque lo que necesito es mover el hombro, que entre en calor. Eso lo vamos a hacer todas las clases. Una pelota cada tres y pase sobre hombro. (Texto 22.NMcb)

La clase 22.NMcb estuvo conformada por alumnos de primer año y tuvo lugar al final del primer cuatrimestre, cuando todavía no se realizaban minipartidos, en su defecto se jugó al Campo quemado. El objetivo de la clase fue la ejercitación de formas técnico-deportivas: pase de hombro, por lo que la tarea de calentamiento se tornó más específica y se adaptó al deporte objeto de la clase. Esta práctica que, también, se documentó en dos clases

de Nivel Primario cobra vigencia a medida que avanza el nivel de escolaridad y el deporte se afianza en las clases.

Tareas centrales

La tarea de juego tiene poca presencia que en este nivel de escolaridad. Solo en una sesión se documentan juegos tradicionales (Texto 23.NMcb), aunque son habituales los adaptados que son presentados a los alumnos como el medio para aprender a jugar determinados deportes: “La matanza es el juego predeportivo del handball, se usa para practicar” (Texto 22.NMcb). En este tipo de juegos parece priorizarse la finalidad deportiva sobre la lúdica, sin embargo, son muy bien recibidos por los alumnos.

Los juegos adaptados están presentes en cuatro de las diez clases que conforman el tercer grupo (representan un 10% respecto de las sesiones de Nivel Medio); pueden darse como tarea de inicio con la función de calentamiento (dos casos, un 10%) o como complemento de la tarea central (dos casos, también, un 10% respecto de las sesiones de Nivel Medio). Se registró una sesión (23.NPcb) que comienza con dos juegos, uno tradicional y otro adaptado:

P: ¿Hacen un juego?, ¿quieren jugar a la Mancha…?

Ao: No, Poli-ladrón…

> P: Poli-ladrón...Mientras empiezan jugando, les paso lista. Además, vamos a hacer una adaptación del juego del quemado para manejarlo un poquito con el handball. Lo que vamos a hacer son dos equipos que van a estar, cada uno va a tener su campo, no va a haber delegado, que van a estar acá... Quemando al otro. Es el quemado con handball. (Texto 23.NMcb)

Se han documentado clases en las que el juego adaptado se realiza al final de la sesión (Texto 22.NMcb):

> Lo que vamos a hacer ahora, vamos a jugar una Matanza. La Matanza es el juego predeportivo del handball, se usa para practicar. Entonces, lo que hay que hacer es pelota arriba codo arriba y tiro. Tiro hacia abajo, darle de la cintura para abajo. Si la pelota me toca de la cintura para abajo sin haber picado [en el suelo] previamente, estoy muerta; si me agacho, en cualquier lugar del cuerpo en que me toque, estoy muerta porque me agaché. (Texto 22.NMcb)

Por otro lado, los juegos deportivos (que en esta investigación se denominan *minipartido*) se encuentran en tres clases solamente, aunque se podría considerar minipartido las ejercitaciones denominadas “2 contra 2” o “4 contra 4”. En este caso la tarea minipartido estaría presente en cinco clases, lo que supone el 25% de las clases observadas de Nivel Medio.

Una vez explicitadas las tareas centrales que conforman el ciclo básico de este nivel de enseñanza, se explicitará cómo se estructuran en el tiempo de la clase. Por lo general, se comienza con la práctica descontextualizada (necesaria para operacionalizar las acciones que se quiere enseñar) mediante ejercicios físico-motrices con los que los profesores enseñan las distintas formas técnico-deportivas que los alumnos aprenden, practicando. Están recogidas en la tabla 23, conforman el segundo

momento de la actividad y en la tabla aparecen sin colorear. Posteriormente, los profesores proceden a la práctica contextualizada de lo aprendido aisladamente, mediante las tareas de minipartido o juego adaptado. Es, por tanto, un momento muy significativo del proceso de aprendizaje en el que las ejercitaciones cobran sentido, porque las acciones que el profesor previamente separó (desmembró) para su enseñanza, se unifican en el juego real. El análisis de la actividad sacará a la luz este proceso.

Lo expuesto hasta el momento demuestra que los contenidos de todas las clases del tercer grupo fueron deportivos, como queda reflejado en la siguiente tabla.

Tabla 26: Tareas y contenidos tercer grupo - Tareas y contenidos de las clases de Nivel Medio-ciclo básico (NMcb)

Texto	Tarea	Contenido
21.NMcb	Pinza sobre cabeza (y pase, recepción, pinza y tiro suspendido)	Handball
22.NMcb	Pase sobre hombro (y desplazamientos)	Handball
23.NMcb	Lanzamiento y defensa (con repaso de las reglas de juego)	Handball
24.NMcb	Lanzamiento, defensa y remate	Vóley
25.NMcb	Minipartido de básquet (para ser evaluados)	Básquet (evaluación)
26.NMcb	Lanzamientos: Autopases	Vóley
27.NMcb	Golpe de manos bajas	Vóley
28.NMcb	Pase sobre hombro (desplazamientos, pase y tiro al arco)	Handball
29.NMcb	Desplazamiento y manipulación de pelota, tiro al aro	Básquet
30.NMcb	Desplazamiento y pases (lanzamiento de hombros y tiro al arco)	Handball

Los contenidos

Dado que todos los contenidos registrados corresponden al eje temático deporte, hay que destacar que no se observó ninguna sesión destinada al fútbol (uno de los deportes que se enseña en la escuela), aunque pudimos documentar que está presente en todas las sesiones a través de las palabras del profesor y los alumnos: “Como es la cuarta vez que patean la pelota se quedan sin fútbol este mes”. Además, de las diez clases que conforman el tercer grupo, solo en una de ella se juega el deporte (básquet) sin que medie proceso de enseñanza alguno. Esto pudo deberse a que la finalidad de la sesión era evaluar a los alumnos en su desempeño en un partido.

La tabla, por un lado, muestra que, como es natural, los contenidos se repiten en las distintas instituciones, y, por otro, refleja que es significativa la variedad de técnicas que se ha documentado como forma de desarrollar el contenido deporte.

2.2.1.7.2 Comentarios y observaciones respecto de las tareas en las clases del cuarto grupo: Nivel Medio-Ciclo orientado

Tareas de inicio

El Trote es la tarea con la que se inician todas las clases del grupo cuarto. Se documentan, además, sesiones en las que el Trote es la única tarea de calentamiento que los alumnos realizan libremente. Sin embargo,

esta modalidad que llama nuestra atención porque recién aparece en este grupo, no es la que predomine, porque en la mayoría de las sesiones (seis, lo que supone un 30% de las clases de Nivel Medio) el trote se combina con otras tareas: movimiento articular, elongación y la realización de series de abdominales, espinales, etc.

Contrariamente a lo que parecía indicar la información con la que comenzamos este apartado, podemos afirmar que, en general, se documenta un gran trabajo por parte del profesor en la elaboración de esta tarea, de lo que resulta mayor cantidad de tiempo destinado a la realización del calentamiento (Textos 31.NMco, 32. NMco, 37. NMco).

El juego, además de ser muy escaso, no se documenta como tarea de inicio.

Tareas centrales

En las clases del cuarto grupo predomina la tarea de minipartido sobre la de juego adaptado, al punto de que algunas clases consisten únicamente en tareas de calentamiento y minipartido. De las diez sesiones registradas en ocho se jugó minipartido (lo que representa el 40% de las sesiones observadas de Nivel Medio), mientras que en una, juego adaptado.

Los profesores enseñan mediante la realización de ejercicios físico-motrices, por lo que algunas de las sesiones presentaron una práctica muy intensa a través de esta modalidad de trabajo. Podemos afirmar que en este

nivel de enseñanza las clases en las que se realiza mucha práctica, por lo general, carecen de juego; se prioriza la ejercitación de la técnica sobre el juego, pese a ello cabe aclarar que el efecto de estas sesiones es muy positivo: los alumnos se comprometen y disfrutan de la clase (35.NMco y 39.NMco).

Se observan tres tendencias en las clases del cuarto grupo (Nivel Medio-ciclo orientado): una en la que el peso de la sesión recae en la tarea central (35.NMco y 39.NMco, un 20% de las clases de este ciclo) con ejercitaciones físico-motrices intensas y muy guiadas, tanto respecto de las acciones verbales del profesor que explicita, repite, explica y fundamenta las tareas que prescribe, incluso las realiza, como de las acciones generales de los alumnos. Otra en la que las dos tareas (inicial y central) están equilibrados (31.NMco, 32.NMco, 37.NMco, 38.NMco y 40.NMco, aproximadamente un 50% de las clases de este ciclo). Y una tercera tendencia en la que las tareas que se prescriben parecen responder a la modalidad de libre, dada la poca presencia del profesor al momento de guiar las acciones (33.NMco, 34.NMco y 36.NMco, el 30%). Por lo general, son sesiones en las que la tarea central es jugar un minipartido y el profesor apenas dirige la actividad, se limita a computar los tantos y a hacer comentarios muy generales sobre lo realizado por los alumnos. Consideramos que son clases destinadas casi exclusivamente a la práctica, en las que no se observan contenidos de enseñanza planificados, por lo que habría que hablar de aprendizaje espontáneo. Sin embargo, cabe aclarar que

son pocas las sesiones registradas con estas características. Una de ellas es la sesión 33.NMco conformada por un grupo masculino, en la que los alumnos, después del calentamiento (trote), juegan dos partidos uno de vóley (contenido de la clase, según planificación curricular) y otro de fútbol (contenido curricular y concesión del docente a modo de premio, porque es el deporte que realmente gusta e interesa a los alumnos varones).

Nos animamos a realizar esta interpretación porque contamos con clases que reflejan todo lo contrario. La sesión 32.NMco consistió en una extensa y planificada actividad de entrada en calor (trote, abdominales) y en el juego de un minipartido de básquet, cuya finalidad era el desarrollo de habilidades de juego deportivo y el aprendizaje del reglamento en la práctica (en las situaciones reales que el juego proporcionó).

La diferencia entre estas dos formas de abordar la clase estriba en el compromiso y actitud de los profesores. Los textos de las consignas de ambas clases (ver tabla 24) manifiestan la diferencia explicitada que niveles más profundos de análisis confirmarán:

> ...básquet. 14. Vamos a dividir en tres equipos, prefiero que sean menos por cancha, que jueguen más, así que vamos a hacer tres equipos. [..] 5 contra 5 [...] ¿Hasta cuántas faltas puedo hacer con la pelota? (Texo 32.NMco)

> Ocho vueltitas... (Los alumnos comienzan a trotar). Media hora de vóley y media de fútbol. ¿Cuántas vueltas van? Chicos corran. (Texto 33.NMco)

De todos los modos, la variedad y riqueza de formas que presentan las sesiones observadas es ilimitada.

Los contenidos

De las tareas inferimos los contenidos desarrollados en las clases que, a continuación, se presentan.

Tabla 27: Tareas y contenidos cuarto grupo - Tareas y contenidos de las clases de Nivel Medio-ciclo orientado (NMco)

Texto	Tarea	Contenido
31.NMco	Pase y gol con pelota	Handball
32.NMco	Jugar básquet, explicando el reglamento en función de las situaciones de juego que se producían	Básquet (Reglamento y juego)
33.NMco	Jugar vóley y jugar fútbol	Vóley y fútbol
34.NMco	Lanzamientos (y desplazamiento con pelota, eludiendo al rival)	Básquet
35.NMco	Desplazamiento y manipulación de pelota con ambas manos (pase de pecho y rebote bajo, protegiéndose del rival)	Básquet
36.NMco	Golpe de manos altas	Vóley
37.NMco	Pases, defensa y ataque	Handball
38.NMco	Golpe de manos altas (saque de arriba y explicación: ubicación y función de los jugadores)	Vóley
39.NMco	Desplazamiento y manipulación de pelota con ambas manos (pique, giro, cambio de mano)	Básquet
40.NMco	Saque de arriba, drill de pase armado y remate	Vóley

Los contenidos de todas las clases de Nivel Medio observadas son estrictamente deportivos y corresponden a handball, vóley, fútbol y básquet, cuatro de los cinco juegos deportivos que se enseñan en las escuelas de San Carlos de Bariloche. El hockey es el quinto deporte que, también, se enseña en las escuelas, pero tiene muy poca presencia en instituciones

públicas, posiblemente porque para su práctica es imprescindible contar con material y equipo específico al que ni los alumnos ni las instituciones podrían acceder. Solamente se ha documentado en dos sesiones de Nivel Primario, una de ellas en una escuela pública en la que se trabajó con material adaptado (aros de elaboración propia) y otra en una escuela privada en la que solo ejercitaron los alumnos que tenían el equipamiento completo, el resto realizó otras tareas, una de ellas de escritura sobre la actividad motriz.

Cabe aclarar que los datos obtenidos no permiten evaluar si un deporte se desarrolla más que otro (tampoco es el objeto de esta investigación). Al respecto hay que precisar que el hecho de haber registrado más o menos cantidad de clases en las que se trabaja un contenido u otro depende del periodo en el que se realizó el trabajo de campo. Podemos afirmar que los cuatro contenidos documentados están perfectamente planificados, y que en las escuelas de Nivel Medio se desarrollan, a ciencia cierta, los cuatro deportes mencionados: “Fútbol. Hicimos fútbol, handball, vóley, handball, básquet... Chicas, básquet” (Texto 32.NMco).

Un resumen de la información obtenida mediante este análisis en los textos de las clases de Nivel Medio puede observarse en la Tabla III del Anexo II.

A modo de síntesis

Respecto de los objetos de enseñanza, se observan diferencias entre los cuatro grupos que representan los niveles de escolaridad y, a la vez, se vislumbra cierta continuidad.

La enseñanza mediante el juego y la ejercitación de habilidades físico-motrices básicas documentada en el primer ciclo de Nivel Primario, va dejando lugar a la ejercitación de formas técnico-deportivas, también denominadas tareas motrices específicas en las que se estructura la enseñanza en los niveles más avanzados.

En los niveles superiores, en algunas clases, porque no sucede en todas, la práctica del deporte como actividad en sí misma (sin mediación del docente) está documentada.

2.3 Tercer nivel de análisis: análisis de las interacciones de la clase: análisis de las acciones verbales y no verbales en los textos de las consignas

Análisis MOMENTOS	Análisis TAREAS	Análisis INTERACCIONES	Análisis ACTIVIDAD	Análisis EFECTOS	Análisis TEXTUAL

2.3.1 Acciones verbales. Nivel Primario

2.3.1.1 Modalidades de interacción respecto de la formulación de la tarea

2.3.1.1.1 Repetición de la tarea

2.3.1.1.2 Ampliación de tarea

3.3.1.1.3 Reformulación de la tarea

2.3.1.2 Modalidades de enseñanza

2.3.1.2.1 Preguntas didácticas

2.3.1.2.2 Por el ejemplo

2.3.1.2.3 Explicación

2.3.1.2.4 Por el modelo del hacer concreto

2.3.2 Acciones no verbales. Nivel Primario

2.3.2.1 Por el modelo

2.3.2.2 Disposición en el espacio

2.3.2.3 Referencias al movimiento

2.3.2.4 Referencias a la postura

2.3.2.5 Otras referencias

2.3.3 Acciones verbales. Nivel medio

2.3.3.1 Modalidades de interacción

2.3.3.1.1 Repetición de la tarea

2.3.3.1.2 Ampliación de tarea

2.3.3.1.3 Reformulación de la tarea

2.3.3.2 Modalidades de enseñanza

2.3.3.2.1 Preguntas didácticas

2.3.3.2.2 Por el ejemplo

2.3.3.2.3 Explicación

2.3.3.2.4 Por el modelo del hacer concreto

2.3.4 Acciones no verbales. Nivel Medio

2.3.4.1 Por el modelo

2.3.4.2 Disposición en el espacio

2.3.4.3 Referencias al movimiento
2.3.4.4 Referencias a la postura
2.3.4.5 Otras referencias

La razón de ser de los textos es la comunicación y la interacción verbal se produce cuando el texto causa un efecto de coherencia en los destinatarios (Bronckart, 2004) y, por lo tanto, es comprendido. El análisis de los textos de las consignas evidencia la presencia de aspectos verbales y no verbales que se articulan para que los textos de las clases sean comprendidos por los alumnos.

2.3.1 Acciones verbales. Nivel Primario

2.3.1.1 Modalidades de interacción respecto de la formulación de la tarea

Para el estudio de la interacción en las clases nos centramos en el componente verbal de los textos de las consignas, concretamente, en la información que se desprende de las acciones verbales de los docentes. Para abordar lo que denominamos componente verbal hemos establecido dos categorías: Tareas y Modalidades de enseñanza.

En primer lugar, la categoría Tarea permite observar los procedimientos didácticos utilizados por los profesores para lograr que los alumnos realicen las acciones. Estos procedimientos se han sistematizado

en tres subcategorías: Repetición, Ampliación de tarea y Reformulación de tarea.

En segundo lugar, nos encontramos frente a lo que podríamos llamar un segundo nivel de interacción, que hemos identificado con la categoría Modalidades de enseñanza. El análisis de las acciones verbales de las clases manifiesta nuevas modalidades de interacción, mediante las cuales el profesor trata de transmitir conocimiento (los contenidos objeto de la clase). Para abordar estos aspectos se han establecido cuatro subcategorías: Preguntas didácticas, Por el ejemplo, Explicación y Por el modelo del hacer concreto (instrucciones).

Para el trabajo docente es fundamental que las tareas que se prescriben sean comprendidas por los alumnos. Eso implica que el texto de la consigna sea formulado con precisión y completitud. Para lograrlo el docente emplea procedimientos que aseguren ese objetivo. Los textos analizados muestran dichos procedimientos.

2.3.1.1.1 Repetición de la tarea

Por iniciativa del profesor o a petición de los alumnos, se repite (de forma más resumida o ampliada) la tarea:

> D: ¿Está bien? Todo el mundo allá y lo explico de nuevo. ¿Preparados? No pueden pasar de la línea, ¿qué línea?

As: Amarilla.

D: Yo, pirata, puedo tocar en ¿las líneas?

As: (Responden).

D: Y Uds. ¿hasta dónde pueden llegar?

As: Hasta la pared.

D: Bien, hasta la isla. Si yo digo isla, van a la isla; si digo barco, van al barco. Si digo barco, ¿dónde está?

As: Allá…

D: Preparados… Barco (los alumnos ya está en el barco).

D: Isla (corren para el otro lado).

D: Barco. (Texto 3.NPpc)

En este caso, el texto adopta la modalidad de enseñanza *Preguntas didácticas*, mediante la cual el profesor comprueba si los alumnos entendieron qué tarea han de realizar y si recuerdan las normas de juego. Además de hacerlos participar, incluso en las acciones verbales, los implica plenamente en la tarea. Con este ejemplo, mostramos cómo en la práctica se encuentran mezclado los procedimientos que para el análisis separamos: modalidades de interacción mediante las que se construyen la consignas (y se formulan las tareas) y modalidades de interacción mediante las que se enseña.

2.3.1.1.2 Ampliación de tarea

Esta subcategoría se refiere a una práctica común a todas las áreas de conocimiento que consiste en enseñar mediante la prescripción de una acción primera a la que, progresivamente, se introducen variantes: acciones semejantes, un poquito más complejas, o se combinan acciones distintas. El texto 3.NPpc:

> D: Es muy fácil, se levanta el primero, sale, se sienta en el almohadón, se levanta y vuelve a la fila donde están sus compañeros, toca al compañero que sale corriendo y él va para atrás (al final de la fila). (La profesora muestra cómo hacerlo. Los chicos golpean ambas manos como un saludo).
>
> D: Preparados, listos, ya.

Ampliación de la tarea: Primera variante:

> D: [...] llego hasta allá, salto arriba de cada almohadón (hace lo que va diciendo, saltando con los pies juntos) y vuelvo. (Texto 3.NPpc)

Ampliación de la tarea: Segunda variante:

> D: [...] una pelota para cada uno (reparte a los primeros de la fila. Los niños siguen sentados en el mismo orden que en el ejercicio anterior). (...)
>
> D:...Pico con dos manos hasta [...], los que sepan pueden con una mano, sino, ahora con las dos (se desplaza hasta los almohadones), la agarro, viborita, viborita, esquivo, esquivo y vuelvo botando. Vamos a hacer por lo menos dos veces, dos pasadas. Los que pasan dos veces, ¿cuántas hacen?
>
> As: Tres.
>
> D: Tres. Escuchen, acá lo importante no es llegar primero, es hacerlo lo mejor posible. Preparados, listos (Texto 3.NPpc)

El ejemplo ha sido extraído del Texto 3.NPpc, que corresponde a una clase que agrupaba a alumnos de primero y segundo grado. Las primeras acciones de desplazamiento en lo que se ha considerado un trabajo por circuito son simples: desplazarse hasta el circuito, sentarse en el piso (sobre almohadones) y levantarse varias veces. Acciones que se modifican o se cambian por otras más complejas: saltar sobre los almohadones con los pies juntos, etc. Finalmente, se combinan dos tareas: desplazamiento (en zig-zag) y picar la pelota. El agregado de la pelota hace que la tarea se complejice.

Los registros de las clases permiten observar que, en algunos casos, pese a no haber sido correctamente realizada la tarea, el profesor (en lo que puede ser una estrategia didáctica) sigue adelante e incluye nuevas variantes. Podría decirse que la Ampliación de la tarea es una estrategia de interacción planificada por los profesores que puede relacionarse con lo que algunos autores plantean como tareas relativas a “habilidades complejas y abiertas” (Piéron, 1988).

2.3.1.1.3 Reformulación de la tarea

La reformulación de la tarea es el procedimiento que mejor refleja la interacción en las clases, porque surge de la decisión del profesor que observa lo que los alumnos hacen. Mientras que la Ampliación de la tarea, por lo general, ha sido planificada previamente (pertenecen a lo que en el análisis del trabajo se denomina trabajo prescripto por el profesor), la

Reformulación es producto de las circunstancias y solo la experiencia del profesor y el conocimiento del grupo que posea, le permitirán encauzar su intervención.

Reformular la tarea, tal como lo concebimos en esta investigación se aproxima a lo que en la teoría de la comunicación se denomina retroalimentación o feedback, que responde a la necesidad de reforzar la tarea para superar los obstáculos que los alumnos manifiesten en clase. Básicamente, los obstáculos pueden afectar al orden de la comunicación (ruidos o la no comprensión de la consigna) y del hacer (praxis): la dificultad que la acción prescripta supone.

Recurrimos al Texto 5.NPpc para ilustrar esta modalidad de interacción. La consigna que vamos a exponer se refiere a una ejercitación de trabajo por circuito, para el cual los alumnos debían mantener la división en dos filas del juego anterior. En la cita puede observarse que el texto de la consigna contiene indicaciones (vagas) relativas a la ubicación de los alumnos e indicaciones precisas respecto de las acciones concretas a realizar:

> (Los alumnos se sientan en el piso en dos filas, manteniendo los grupos anteriores, mientras el profesor coloca a cierta distancia dos neumáticos y palo en el piso).
>
> Aº: Como estábamos… Ariel, vení con nosotros. Ariel…
>
> D: ¿Estamos los mismos grupos…?
>
> As: (No se ponen de acuerdo).

D: No importa es lo mismo (los alumnos siguen discutiendo sobre la conformación de los grupos).

Aº: Acá hay nueve…

D: No importa… Mirando para allá. Allá está el bastón en el piso y está la cubierta. Vamos a salir de a uno, saltamos (salta) el bastón sin tocarlo, saltamos en la cubierta y volvemos. Yo les voy a mostrar cómo lo hacen, ¿de acuerdo? Sin caerse… (El profesor hace el circuito mientras repite la consigna). Salimos despacito, salto (el palo) salto adentro (de la cubierta), salto y vuelvo a saltar, ¿de acuerdo? Sin apurarse, sin [...] al compañero… No es carrera, a ver quién lo hace mejor…

D: ¿Listos? Vamos (los alumnos practican).

D: Despacito.

D: Alto. Cada uno en su fila… (Reubica a los alumnos que tienden a amontonarse, más que a formar una hilera). Ahora…

Aº1: Yo voy a mi lugar (el primero de la fila).

D: No importa es lo mismo.

Aº2: Yo voy con él.

D: Hacemos lo siguiente, ahora saltamos el palo y nos sentamos en la cubierta, nos levantamos y volvemos, ¿de acuerdo? Llegan a la cubierta se sientan, se levantan y vuelven. Más separados…

D: No importa lo que hagan ellos… Uds. ahí. La fila bien formadita. ¿Listos? Ya (palmada).

D: (Empieza el juego) hay que sentarse… Sentarse adentro. Vamos. Bien…

D: (Palmada) vamos. Se sientan…

D: Despacito… Hay que sentarse.

D: Siéntese, siéntese. Nadie se sentó todavía.

D: Vamos, adentro, adentro. (Texto 5.NPpc)

Son varios los obstáculos que el análisis de la cita devela. Uno de ellos está relacionado con la comunicación, con el ruido, podría decirse interno, que provoca una pequeña discusión entre los alumnos, posiblemente ocasionada por los roles de liderazgo que se crean en los grupos, pero, sobre todo, por la poca importancia (la falta de precisión) que la acción verbal del profesor refleja respecto de la conformación de los grupos. Más preciso sería decir que el obstáculo proviene de un error en la formulación de la consigna, ya que el profesor se contradice, y lo que prescribe en un primer momento: "¿Estamos los mismos grupos?", lo desestima inmediatamente: "No importa…", poniendo el foco en la acción motriz que prescribe.

Volviendo al texto de la cita, en negrita hemos señalado las instrucciones (la consigna propiamente dicha) y la reformulación de las instrucciones. El resto del texto contiene referencias a otros aspectos fundamentales para la práctica, que permiten determinar, por ejemplo, que lo que dificulta la realización de la tarea es la no coincidencia entre los intereses del profesor y de los alumnos: en él predomina el interés por la ejercitación físico-motriz, mientras que en ellos es más importante el ejercicio social: poder estar en la fila con sus compañeros-amigos o respetar al pie de la letra la orden del profesor: "¿Estamos los mismos grupos?

Por otro lado, la cita confirma la estrecha relación existente entre los distintos tipos de conducta: la proxémica y la específica de la acción a realizar (saltar, sentarse) que, aunque para el análisis las separamos, en la

actividad se dan conjuntamente. El aprendizaje es un proceso complejo en el sentido de que requiere de la combinación de varios aspectos, ya que las tareas no se producen aisladamente, sino que cobran sentido en la actividad que las nuclea. Esto lo confirma el hecho de que la acción que el profesor tiene que reformular (sentarse en el interior de la cubierta) no entraña dificultad alguna ni implica aprendizaje previo para alumnos de segundo grado, sin embargo el cúmulo de circunstancias hace que la situación se torne compleja.

Recurrimos al Texto 8.NPpc para, a continuación, exponer un ejemplo de reformulación de la tarea a causa de que los alumnos todavía no dominan la técnica. En este caso el obstáculo corresponde al orden de la praxis:

> D: … Golpe de una mano con manos altas, de vóley.
>
> (Los alumnos lanzan, practican).
>
> D: Mi tronco, mi cara, tienen que estar apuntando a mi compañero, porque si no va […]
>
> D: El paso […] (corrige a un alumno algo relacionado con los pies, con lo explicado anteriormente). (…)
>
> D: Ahora vamos a ponernos un pie al lado del pie del compañero (el profesor se incluye en una de las filas y se coloca como indica: con las piernas abiertas), con las dos manos o con una, tiro la pelota, flexiono las piernas. Es muy importante la flexión de piernas, con eso le doy fuerza al brazo […]
>
> D: Miren, piernas separadas, la lanzo con una o con dos manos […] flexión. (…)
>
> D: No estás flexionando piernas. Flexionen.
>
> (El profesor observa, corrige…)

D: El salto no es importante porque con flexión de piernas y extensión de brazos ya dan fuerza al golpe; miren. (Texto 8.NPpc)

La cita recoge la interacción docente-alumnos. En ella, además, se observa que el profesor refuerza la reformulación (la corrección) con explicaciones: intervención mediante la acción verbal para exponer los porqués de lo que prescribe, aspecto que se desarrollará a continuación.

En síntesis, se considera que se produce Reformulación de la tarea, cuando los profesores observan que el efecto de la consigna no es el pretendido y por lo tanto, la práctica (el modo en que se realiza) no va a permitir alcanzar los objetivos planificados para la clase. Se corresponde con lo que algunos autores especialistas del área de la Educación Física denominan feedback prescriptivo (Piéron, 1988).

A continuación pasamos a exponer acerca de otra modalidad de interacción docente-alumnos, estudiados por otros autores como estilos de enseñanza.

2.3.1.2 Modalidades de enseñanza

Las acciones verbales que conforman las clases se construyen según diversas modalidades de interacción, lo que ha permitido establecer el sistema de categorías que guía el análisis de esta investigación. Para abordar la categoría Modalidades de enseñanza se analizarán las

subcategorías: Preguntas didácticas, Por el ejemplo, Explicación y Por el modelo del hacer concreto (instrucciones e indicaciones).

2.3.1.2.1 Preguntas didácticas

La prueba de que los aspectos que en el análisis es preciso separar se encuentran en los textos estrechamente imbricados, es el hecho de que en la exposición que hasta el momento se ha realizado ya se ha mostrado este procedimiento. De todos los modos, se presenta otro ejemplo:

> Aº: ¿Qué hay que hacer?
>
> D: Ahora les voy a mostrar. Uds. (se dirige a las chicas) tienen que estar muy atentas a los chicos para recepcionar la pelota. Hay solo que agarrarla, no hay que darle una patada […] ¿Se acuerdan? Golpe de una mano con manos altas, de vóley.
>
> As: Sí.
>
> D: El brazo, ¿cómo tenía que estar? Ya preparado. ¿Se podía hacer esto?
>
> As: No.
>
> (El profesor sigue preguntando, repasando las reglas que ya conocen en forma de preguntas didácticas).
>
> D: […] Mi golpe tiene que pasar por encima de la línea imaginaria que está acá (la que trazan los conos). Si pasa así, ¿vale?
>
> As: No.
>
> D: Les voy a mostrar (lanza la pelota) ¿Pasó por arriba?
>
> As: Sí.

D: [...] los que están de este lado agarran la pelota y se preparan. [...] de la misma manera para lanzar (explica algo sobre los pies, que no registro).

(Los alumnos lanzan, practican).

D: Más arriba, Agustina. (Texto 8.NPpc)

En las clases se documentan diversos tipos de preguntas, las que se acaban de ilustrar, que se consideran didácticas porque de la observación del registro de la clase se infiere que la finalidad de las preguntas es que los alumnos participen de las acciones verbales de la clase y realicen la búsqueda activa de los conocimientos que poseen. Sin embargo, es común encontrar lo que, en investigaciones anteriores, hemos denominado *preguntas retóricas*, son aquellas que no esperan la respuesta del alumno y que tendrían la finalidad de mantener la atención del alumnado, aunque el docente no constate si esto se produce. Nos referimos a los casos en los que en las clases se repite "¿se entiende?", y expresiones similares, sin dar espacio a la constatación de la comprensión ni siquiera a las respuestas de los alumnos. Son escasas este tipo de manifestaciones en este grupo de textos.

2.3.1.2.2 Por el ejemplo

Mediante esta modalidad de interacción, también, se apela al conocimiento que los alumnos tienen, pero no mediante el juego de preguntas y respuestas, sino acercándoles los contenidos (en el sentido de

transposición didáctica), llevando a los alumnos a campos de experiencia y conocimiento que poseen.

Los profesores remiten al conocimiento que los alumnos han obtenido tanto por la experiencia directa como indirecta. Los casos registrados se refieren a la experiencia directa sobre el conocimiento de juegos similares: "Es como la sombra"; "Mancha pancho, como hicimos recién, pero…". Este procedimiento permite la comprensión rápida por parte del alumno de las tareas a realizar. En otras ocasiones, el profesor recurre a la experiencia indirecta sobre juegos deportivos: "¿Alguna vez vieron el hockey?"

En algunos casos este recurso tiene la función de sintetizar la serie de instrucciones que constituyen la consigna (Texto 6.NPpc):

> D: Muy bien. Para el próximo juego hay que ponerse de a dos, se ponen cada uno con un amigo y se sientan, uno acá en la línea blanca y uno acá… (Los alumnos se levantan y van corriendo a sentarse en la línea blanca).
>
> D: Presten atención, ahora… Me escuchan, me escuchan, chicos. Presten atención. Ahora lo que hay que hacer, el de adelante va a tener que ir por todo el patio haciendo cosas y el de atrás lo tiene que imitar, tiene que hacer igualito y cuando toque el silbato, cambiamos, el que estaba atrás se convierte en el que estaba adelante y el que estaba adelante se convierte en el que estaba atrás.
>
> Aº: ¿Carrera?
>
> D: No, va por todo el patio haciendo lo mismo que hace el otro: si él salta, vos saltás; si él corre, vos corrés; si él se frena, vos te frenas; si levanto el pie, levanto la mano… ¿Sí? Es como la sombra
>
> D: Bueno… Es como la sombra. ¿Listo? Acuérdense, cuando suena el silbato cambian, el que era adelante se convierte atrás. Listos… ya.

Otra manera habitual de llevar a cabo la modalidad de interacción denominada Por el ejemplo, consiste en introducir un elemento con el que ejemplificar lo que el profesor quiere enseñar. Nos referimos al muñeco con el que se trabajó en la clase 4NPpc. Incluir un objeto concreto permite a los alumnos visualizar el propio cuerpo representado por el muñeco:

> D: Acá me falta (en el muñeco) algo que no puedo mover (se refiere al muñeco, una articulación que no tiene) ¿qué es? Piensen en su cuerpo.
>
> D: La cintura. Yo puedo hacer así (la profesora flexiona hacia adelante) y el muñeco no lo pude hacer (Texto 4NPpc)

Además de que la manipulación y el juego son un excelente medio de aprendizaje, el trabajo en el campo sincrético saca a la luz aspectos que de otro modo no hubieran sido conocidos ni abordados por el profesor:

> D: ¿A ver cómo bailan? Van a bailar tango.
>
> (Las niñas, todas para el mismo lado del pasillo en el que se encuentran, bailan con su muñeco; los chicos, del otro lado, ninguno baila).
>
> D: Los varones van a bailar rock.
>
> (Uno de los alumnos hace un movimiento brusco, lo usa de guitarra y alguna parte del muñeco se rompe).
>
> D: No con el muñeco, no. (Texto 4NPpc)

La información alcanzada permitirá al profesor evaluar la práctica en función de la tarea propuesta y los resultados alcanzados.

2.3.1.2.3 Explicación

En los textos de las clases de Nivel Primario es escaso el empleo de esta modalidad de enseñanza, la Explicación, que siempre aparece como refuerzo de las instrucciones o indicaciones, es decir, en relación a la modalidad Por el modelo del hacer concreto:

> Hacemos la araña. Vamos todos, despacito. Primero hacemos la araña, después explicamos quién es. De la mano, de la mano. Acuérdense que no se puede sacar el zapato, únicamente de las piernas. [...] **Cuanto más separados, cuanto más atrás es más divertido. Más separados...** Se agarran bien las manos... Agárrense las manos, sino no sirve. Hay que defender al compañero, acuérdense. Yo voy a decir quién es, mientras descansamos. (Texto 5.NPpc)

Se ha remarcado en negrita la porción de texto que se considera la fundamentación, el porqué de lo que el docente prescribe. En el enunciado se observan indicaciones acerca de cómo realizar la tarea: agarrados de las manos (los alumnos tirados en el suelo y fuertemente agarrados forman un círculo; el alumno con el rol de araña tratará de romper la ronda). El objetivo del juego es permanecer unidos, ayudar al compañero para que aguante, así ganan todos. Parece que el juego es más divertido si los niños no están muy próximos entre sí (si no están amontonados).

En otro orden, desde el marco teórico que sustenta está investigación detectamos un error de precisión léxica (común en el lenguaje oral) es la utilización del término “explicamos” en lugar de “digo”, “indico” o “develo” qué alumno va a cumplir el rol de araña.

El análisis hasta el momento realizado muestra que en este nivel de escolaridad la explicación aparece como argumento, como fundamentación de las prescripciones relativas tanto a cuestiones técnicas (Texto 7.NPpc) como actitudinales:

> D: Vengan, chicos. ¿Por qué les parece que es importante que usemos los dos brazos para hacer los ejercicios?
>
> Aº: Para ponerlos fuertes.
>
> D: ¿Por qué yo estoy […]?
>
> As: (Responden).
>
> D: No. Pongo un ejemplo, si yo tengo la pelota, ¿qué es? Un material, un objeto… y yo uso las dos manos […] si tengo un objeto ¿para que pude […]
>
> Porque si me lastimo la mano derecha y quiero jugar handball […]
>
> As: Puedo jugar con la otra.
>
> D: […] en una situación, hay veces que la pelota, solo me queda bien tirar con la izquierda. Si nosotros probamos a hacer los ejercicios con las dos manos vamos a ejercitar las dos. […] por eso, los ejercicios vamos a hacerlos con las dos manos. (Texto 7.NPpc)

Como a aspectos actitudinales (Texto 8.NPpc):

> D: Chicos, vengan; vamos a hacer [...] Gastón, ¿a vos te parece que podemos arrancar si las chicas no están escuchando?
>
> Aº1: No.
>
> D: ¿Quién se perjudica? […]
>
> Aº2: Ellas.
>
> D: Todos…

2.3.1.2.4 Por el modelo del hacer concreto

En todas las consignas, excepto en las que son muy breves, se encuentra esta modalidad de enseñanza que consiste en presentar indicaciones o instrucciones acerca de lo que los alumnos tienen que hacer y en el orden en el que han de realizar las acciones. Es la modalidad con la que se construyen las consignas, es la que predomina en los textos de los docentes, y a ellas se incorporan porciones de texto más pequeñas mediante las que se incluye un ejemplo o una breve explicación que refuerce (fundamenta) lo expuesto. Para comprobarlo basta revisar las tablas de consignas en el presente capítulo (Tablas 16, 18, 22 y 24) o las citas hasta el momento expuestas.

En síntesis, la información expuesta hasta en el presente apartado se refiere a aspectos verbales de las consignas, entendidas estas como producto de la acción verbal de la clase, lo que permite estudiar cómo, mediante qué procedimientos verbales, se construye la interacción con palabras. A continuación, se analizarán algunos de los aspectos no verbales presentes en las consignas y, sobre todo, las referencias específicas a las acciones generales (disposición en el espacio, movimiento, postura y gesto) presentes en los textos, para, de ese modo, analizar cómo se construye la interacción en la imbricación de ambos tipos de acciones. Todos los datos han sido obtenidos del producto de la acción verbal que tiene lugar en las clases: los textos y, específicamente, los textos de las consignas.

La tabla siguiente recoge las frecuencias de las acciones verbales explicitadas hasta el momento y adelanta los datos acerca de las acciones no verbales que se presentarán en el siguiente apartado 2.3.2.

Tabla 28: Nivel Primario: Acciones verbales y no verbales

Categorías			**Casos de Nivel Primario**		**Número total de casos**
			1er. grupo	**2do. grupo**	
Acción verbal	Tarea	Repetición	5 casos	11 casos	16 casos
		Ampliación	15	18	33
		Reformulación	9	18	27
	Modalidades de enseñanza	Preguntas didácticas	12	10	22
		Por el ejemplo	6	4	10
		Explicación	6	5	11
		Por el modelo del hacer concreto	19	28	47
Acción no verbal	Por el modelo		14	19	33
	Disposición en el espacio		16	24	40
	Referencias al movimiento		16	15	31
	Referencias a la postura		2	4	6
	Otras referencias		17	22	39

2.3.2 Acciones no verbales. Nivel Primario

De las subcategorías establecidas para el estudio de este aspecto, la primera a desarrollar es la que mayor vinculación presenta con la acción general, que la hemos denominado Por el modelo.

2.3.2.1 Por el modelo

Esta modalidad de interacción está estrechamente relacionada con la anteriormente expuesta (por eso la similitud en la terminología) y, podría decirse que de alguna forma es el resultado o consecuencia del protagonismo (presencia constante) que esa modalidad de enseñanza Por el modelo del hacer concreto, tiene en las clases de Educación Física.

La categoría Por el modelo, representa la relación entre las acciones verbales y las acciones no verbales, ya que permite documentar el hecho de que en las clases de Educación Física la acción verbal del profesor cuando prescribe las tareas (formula las consignas) esté acompañada de la acción general (del profesor o de un alumno) en lo que ha sido considerado como el modelo de la acción prescripta. Los registros obtenidos revelan la riqueza de situaciones que se dan en situación de clase, por lo que a continuación se exponen las más frecuentes. A veces, el modelo reemplaza totalmente a la acción verbal (Texto 8.NPpc):

D: (El profesor coloca los conos con ayuda de un par de alumnos y distribuye a los alumnos en parejas mixtas) un nene y una nena.

D: Miren (el profesor hace el recorrido acompañado de una niña, ya que tienen que hacerlo en parejas) y, después, me separo del compañero. Miren lo que hacen sus compañeros. (Texto 8.NPpc)

En este caso, la escasa acción verbal produce un texto desprovisto de instrucciones verbales, por lo que para hacer comprensible el texto el observador tuvo que incorporar segmentos de registro narrativo que reponen lo que la filmación indica y los enunciados del profesor no manifiestan:

(El trabajo por circuito consiste en recorrer el primer lado del circuito -que tiene forma de rectángulo- trotando de forma que los talones lleguen a la cola; el segundo, desplazándose hacia atrás, caminando de espalda; el tercero, caminando hacia adelante -normal- y el cuarto, caminando con los brazos adelante, haciendo movimiento de tijera, cruzando los brazos). (Texto 7.NPpc)

Otras veces los dos tipos de acciones se complementan en total equilibrio (Texto 7.NPpc):

D: Presten atención, chicos. Facu. Todos a esta pared, chicos.

D: Vamos con una mano picando, si vamos con la derecha, regreso con la izquierda (lo hace al mismo tiempo que los alumnos). Vuelvo con la izquierda. (…)

D: Ahora, un poco más rápido. Derecha… (…)

D: Voy, freno cuando tengo la pared a unos cuatro pasos, giro con la pelota, la agarro y vuelvo picando con la izquierda (lo hace).

D: Lo mismo: voy con la izquierda, giro y vuelvo picando con la derecha. (…)

D: Ahora, lanzamos desde arriba de la cabeza, como si fuera [saque] (lanza la pelota contra la pared y la recoge); la recepciono y vuelvo picando. (Texto 7.NPpc)

2.3.2.2 Disposición en el espacio

Prácticamente todas las ejercitaciones realizadas en las clases requieren de la ubicación de los alumnos de una determinada manera. En general las consignas comienzan con las indicaciones sobre este aspecto y, después, aparecen las instrucciones:

> D: Todos contra la pared. (…)
>
> D: Les voy a dar un número. Algunos geniales; mirá, Andrea. Relajamos las caras. El número 1 se para acá, el dos acá; fila india. Todavía no di los números… (la profesora numera a los alumnos del uno al tres, mientras el profesor coloca seis conos a cierta distancia de los niños, sobre la línea amarilla).
>
> D: Uno, al cono 1; dos, al cono 2, tres al cono…
>
> (Se forman seis filas detrás de cada cono).
>
> D: ¿Preparados? El de adelante se sienta y el resto se sienta detrás de él (los chicos se sientan cómodamente sobre los pies de su compañero. La docente coloca almohadones redondos a cierta distancia, uno por cada fila).
>
> D: Es muy fácil, se levanta el primero, sale, se sienta en el almohadón, se levanta y vuelve a la fila donde están sus compañeros, toca al compañero que sale corriendo y él va para atrás (al final de la fila). (La profesora muestra cómo hacerlo. Los chicos golpean ambas manos como un saludo) (Texto 3.NPpc)

Otros textos muestran que la función de esta subcategoría no es solamente la ilustrada en la cita anterior, sino que en algunas sesiones organiza el conjunto de la clase: marca el comienzo y el fin de la clase y los distintos momentos de la actividad. Es, por lo tanto, un instrumento que el profesor utiliza para organizar y regular la actividad de la clase. El texto

6NPpc es una clara muestra de ello, en él pueden observarse los momentos de la actividad delimitados por el hecho de que los alumnos cada vez que termina un juego se concentran en el mismo lugar, espacio en el que habitualmente comienza y termina la clase:

> As: Sí… (todos los alumnos se ponen muy contentos ante la idea de jugar y algunos se levantan, dando saltos de alegría. Estaban sentados en el suelo junto a la pared, donde el profesor les había hecho formar).
>
> D: Esperen, esperen. Aquí, sentados... (…)
>
> D: … ¿Listo? Ellos son el hielo. Preparados, listos, ya.
>
> (Los niños juegan, el profesor prepara material para la próxima actividad).
>
> D: (Silbato) alto, a la pared. Cinco, cuatro, tres, dos, uno, cero.
>
> D: A ver, chicas… Siéntese, todo el mundo. Escuchen. Escuchen. Se acuerdan que la otra vez jugamos un juego de Los ogros y los duendes.
>
> As: Sí… (…)
>
> (Empieza el juego y termina).
>
> D: (Silbato) cinco, cuatro, tres, dos, uno, cero (los alumnos corren a sentarse en el suelo junto a la pared). Como los veo a todos cansados, vamos a ir, caminando a tomar un traguito de agua.
>
> (Los alumnos van corriendo y, a medida que regresan del baño, se van sentando en el piso, junto a la pared).
>
> D: Muy bien. Para el próximo juego hay que ponerse de a dos, se ponen cada uno con un amigo y se sientan, uno acá en la línea blanca y uno acá… (los alumnos se levantan y van corriendo a sentarse en la línea blanca).
>
> D: De a dos… (lleva un tiempo que los alumnos se ubiquen, cuando lo logran comienza el juego). (…)

(Suena el silbato que indica el final del juego y los alumnos se sientan en el suelo, en la línea blanca desde donde se inició el juego, en parejas uno detrás del otro. Mientras descansan, el profesor coloca conos en el piso, trazando una línea en el centro del salón).

As: Bien… (Algunos alumnos se levantan y, corriendo, van a ocupar su lugar en la otra línea).

D: Alto, alto. Vuelvan (vuelve a ubicar a todos los alumnos en el lugar de encuentro). A ver, a ver, no se aceleren, chicas… No terminé de explicar. Sentate… (…)

D: Alto, traen las pelotas y los conitos acá, los guardamos… (después, los alumnos se sientan junto a la pared, en el lugar que han empleado durante toda la clase como lugar de encuentro).

D: Bueno, chicos, ¿nos sentamos? Siéntense, chicos.

Aº: Yo voy a tomar agua…

D: Chicas vengan. Dale, vayan a tomar agua. Fin de la clase (Texto 6.NPpc)

2.3.2.3 Referencias al movimiento

Bajo esta subcategoría se aglutina la información relativa al accionar de los alumnos que implica relación espacial entre ellos y distribución por todo el lugar en el que transcurre la práctica. Es decir, cómo se distribuyen y ocupan el espacio: libremente (en los casos en que la consigna no lo especifica); amontonados, etc. Por ejemplo: "(Silbato) se van a separar un poquito (los alumnos siguen sentados en el piso, amontonados). Si hago esto con los brazos no me tengo que chocar…" (Texto 1.NPpc); "Tengo que tener espacio para girar sin lastimar a nadie (los alumnos giran). Sin desarmar la ronda. Miren lo que voy a hace…" (Texto 3NPpc).

Las referencias a este aspecto detectadas se encuentran, sobre todo, en juegos en conjunto (en ronda) y de colaboración (Texto 5.NPpc):

> De la mano, de la mano. Acuérdense que no se puede sacar el zapato, únicamente de las piernas. [...] Cuanto más separados, cuanto más atrás es más divertido. Más separados... Se agarran bien las manos... Agárrense las manos, si no no sirve. Hay que defender al compañero, acuérdense.

El texto 1.NPpc presenta otro ejemplo:

> D: Se van a sentar acá, en medio. Nos sentamos todos acá.
>
> D: Nos paramos y hacemos una ronda grande (los alumnos se toman de la mano).
>
> Aº: ¿Se puede agarrar?
>
> D: Se puede agarrar.
>
> D: Nadie tira ni para atrás ni para adelante (están un poco cansados). Vamos a jugar al Aro eléctrico [la profesora comenta que ya lo conocen, alguna vez jugaron]. Sin soltarse de la mano tenemos que pasar el aro por todos los compañeros. Uno va a empezar acá (coloca un aro en el brazo de una de las niñas) y va a ir para allá. Este va a empezar acá (coloca otro aro en otro lugar de la ronda) y va a ir para allá, también.
>
> (Empieza el juego).
>
> Aa: Ayúdalo (le dice a su compañera, ya que hay que colaborar con los movimientos del brazo para que el compañero pase el aro, primero por su cabeza, después, pasa las piernas por el aro, haciendo que este llegue al compañero).
>
> D: Ahí, está.
>
> D: Este lo está alcanzando (al otro aro).
>
> D: Ayúdalo, ayúdalo (impulsándolo con los brazos sin soltarse, sin romper la ronda).
>
> D: (Los alumnos empiezan a moverse, sin romper la ronda), sin empujar (se calman) No, no.
>
> D: Muy bien, llegó este aro, y este también está llegando. Esperamos que llegue.

D: Bien. Sacamos este aro (la profesora guarda los aros). (Texto 1.NPpc)

2.3.2.4 Referencias a la postura

Bajo esta subcategoría se agrupan las referencias de los profesores relativas a la postura que espontáneamente los alumnos adoptan. Recoge comentarios o indicaciones sobre la correcta ubicación de los miembros del cuerpo en situación de reposo, no tanto cuando se realiza la práctica. Desde la propia experiencia como profesora de Lengua, puedo dar cuenta de determinados hábitos de los alumnos cuando se sientan a escribir o leer y de la necesidad de trabajar sobre ellos. Por ello nos propusimos registrar los mecanismos por los que se enseña a los alumnos a percibir su cuerpo, a darse cuenta de la postura que en un determinado momento mantienen, con el propósito de que el modo en que dispongan su cuerpo no suponga una tensión muscular innecesaria.

Se han registrado pocas referencias en los textos de este nivel de enseñanza, por lo que parece tratarse del aspecto que menor presencia tiene en las clases. Tal vez por considerar que se trabaja implícitamente al realizar otras acciones, las que exigen precisión para la realización del gesto técnico eficaz o, tal vez, porque el profesor pone el foco en la enseñanza y el aprendizaje de estas últimas.

De lo registrado se desprende que durante la realización de las tareas, los profesores se refieren a cuestiones técnicas (estirar el brazo, flexionar las

piernas) que aunque no entrarían en esta categoría, porque no corresponden al estado habitual del cuerpo, comentamos brevemente:

> D: Miren, piernas separadas, la lanzo con una o con dos manos [...] flexión.
>
> (Los alumnos practican). (...)
>
> D: No estás flexionando piernas. Flexionen. (Texto 8.NPpc)

Sin embargo, hay otro tipo de ejercicios en los que sí nos vamos a detener, porque se trata de las ejercitaciones de calentamiento, que tienen como finalidad elongar y preparar los músculos para la práctica física o para el relax (con las que se pone fin a la clase). En ellas encontramos indicaciones relativas a la disposición corporal:

> Ahora pongo la cola [...] (reacomoda su cuerpo, para sentarse sobre los isquiones con la espalda bien derecha y hacer la pinza) y estiro bien arriba (eleva los brazos), [saco] el pecho. (Texto 1NPpc)

En los textos del primer grupo, los ejercicios de este tipo son escasos, tienen mayor presencia en niveles superiores. Pese a ello encontramos dos sesiones en las que las profesoras propician periodos de relax entre las tareas: “Respiramos por la nariz, lanzamos por...” y etapas de transición entre las actividades, en las que mediante el juego se trata de que los alumnos descansen y se calmen:

> (Los alumnos están en fila, junto a la pared, ella los va tocando y los chicos hacen muecas forzadas. La docente comenta y celebra las caras). Relajamos las caras. (Texto 3.NPpc)

Otro aspecto importante que hemos documentado (aunque en pocos casos) son referencias al cuidado del cuerpo para la prevención de accidentes: “Ojo con los choques de cabeza”; “que los pies no se crucen”.

Mención especial requiere la clase 4.NPpc, cuyo contenido es el cuerpo:

> D: Nos juntamos acá... Tuvieron un ratito para jugar con su muñeco... Les di el muñeco y estuve mirando qué hacían. Él representa el cuerpo humano, ver cómo tratan el cuerpo. Hubo niños que ni bien lo agarraron, le empezaron a pegar. Hagan de cuenta de que es un compañero... Si los movemos [...]
>
> En los muñecos vamos a reconocer el cuerpo y mover parte por parte. Vení, Carmen. (Texto 4.NPpc)

No hemos encontrado alusiones a este aspecto fuera de las ejercitaciones, cuando los alumnos esperan sentados la consigna, por ejemplo.

2.3.2.5 Otras referencias

Es muy amplia la gama de aspectos que se incluyen en esta subcategoría inferior; diversidad que se ha agrupado en dos tipos:

1. Aspectos actitudinales relativos al hacer motriz, es decir, al comportamiento de los alumnos ante la realización de la tarea y el uso del material, y frente a las distintas circunstancias que surgen en la clase.

2. Aspectos actitudinales relativos a la acción verbal: el silencio, la escucha y la participación activa en el diálogo con los profesores, etc. Es decir, el comportamiento verbal de los alumnos durante la clase.

El primer grupo remite a las ocasiones en las que los docentes trabajan cuestiones de la Educación en valores. El respeto por las normas del juego desde el compromiso personal:

> (La profesora comenta para todos) si me manchan me tengo que poner como manchado no puedo […] seguir corriendo... (Texto 1.NPpc)

La enseñanza y desarrollo de la capacidad de discriminar cómo se hacen las cosas, valorando no sólo qué se hace, sino cómo se hace:

> Escuchen, acá lo importante no es llegar primero, es hacerlo lo mejor posible. (Texto 3.NPpc)
>
> Sin apurarse, sin [mirar] al compañero… No es carrera, a ver quién lo hace mejor… (Texto 5.NPpc)
>
> Agárrense con fuerza. Fuerza, fuerza. Fuerte… (Texto 5.NPpc)
>
> Primero, empezamos despacio, brazo. (Texto 7.NPpc)
>
> En este juego, [la pelota], la tenemos que trasladar con golpes, hay que tratar de hacerle pases al compañero. (Texto 8.NPpc)

Respecto del segundo grupo, las palabras del profesor denotan la necesidad de que los alumnos internalicen, operacionalizándolas, actitudes básicas para la convivencia, en general, y en el ámbito escolar, en particular: guardar silencio y escuchar cuando se está explicando, presentando la consigna, incluso, realizando las tareas. Para lograrlo, el profesor recurre a la ubicación de los alumnos en el espacio de la clase en cada momento de la

actividad, estableciendo tiempo de escuchar y tiempo de jugar: “ayúdenme un poquito, haciendo silencio, por favor“; “No terminé de explicar. Sentate…”

Además de las referencias de los profesores, también se detecta la conducta de los alumnos. De lo registrado destacamos el *saber estar* que manifiestan los alumnos de primer grado (producto de la enseñanza del profesor) “Franco vení (Franco está muy enojado; el docente se acerca a él y le habla; el resto de los chicos permanece tranquilitos, sentados en el piso, jugando entre ellos)” (Texto 2.NPpc).

Los textos muestran cómo el profesor refuerza las conductas positivas:

> Los que estén bien sentados van a tener su pelota, por aquí.
>
> Quiero felicitar a todos los que lo hicieron muy bien y tiraban desde la línea blanca y no se adelantaron ni un poquito.
>
> Miren, el primer grupo que llegue acá (línea amarilla del centro de la cancha; la profesora se coloca sobre la línea) y se siente en fila india se lleva todos los aplausos. (Texto 5.NPpc)

2.3.3 Acciones verbales. Nivel Medio

La siguiente tabla anticipa la información que a continuación se desarrollará, ya que recoge las frecuencias de las acciones verbales y no verbales documentadas en los textos de las clases de Nivel Medio.

Tabla 29: Nivel Medio: Acciones verbales y no verbales

Categorías			Casos de Nivel Medio		Número total de casos
			3er. grupo	4º grupo	
Acción verbal	Tarea	Repetición	12 casos	8 casos	20 casos
		Ampliación	18	17	35
		Reformulación	15	15	30
	Modalidades de enseñanza	Preguntas didácticas	6	7	13
		Por el ejemplo	11	3	14
		Explicación	12	8	20
		Por el modelo del hacer concreto	25	19	44
Acción no verbal	Por el modelo		18	16	34
	Disposición en el espacio		19	20	39
	Referencias al movimiento		13	7	20
	Referencias a la postura		4	5	9
	Otras referencias		16	9	15

2.3.3.1 Modalidades de interacción

Algunos de los aspectos que analizamos en esta apartado pueden observarse en los textos de las tablas de las consignas en sentido estricto, sin embargo, dada la variedad y riqueza de casos con los que contamos, expondremos algunos breves ejemplos.

2.3.3.1.1 Repetición de la tarea

Por lo general, en la mayoría de las sesiones observadas las consignas son extensas, ya sea porque contienen muchos detalles sobre lo que se prescribe o porque el profesor menciona y anticipa las diversas situaciones que podrían llegar a darse en la práctica, por ello es común la repetición de la tarea. Esta modalidad de interacción está presente en el Texto 22.NMcb:

> P: Bueno, alto... Ahora la pelota tiene que estar del lado de donde son dos. La pelota del lado de los que están dos. ¿Listos? Les paso la pelota a ellos que están dos.
>
> P: **Ahora, paso y corro**. Lo puse del lado de los que están dos, la pelota, porque siempre arranca la pelota del lado de los que están más, porque sino ella pasa y después, no hay nadie. ¿Se entiende?
>
> P: **Entonces, paso y corro, paso y corro, paso la pelota y corro**. Alto, alto... Nadie dijo que empiecen, tienen que escuchar... Miren, primero es paso y después corro, no corro porque si no es caminar. A pie firme recibo, paso y después corro; eso, uno. Después, con el movimiento no se olviden del codo, no dejen el codo abajo, porque el trabajito que hicimos recién: el codo arriba y la pelota arriba de la cabeza, como estoy preocupado con el movimiento, me olvido, porque total estoy cerquita... Entonces, pelota arriba de la cabeza, el codo atrás. El movimiento del tronco no es que sean una marioneta y hacen (lo hace); que el cuerpo gire donde le quede cómodo. Cuando llevan el hombro para atrás automáticamente el cuerpo gira, no es que tienen que, además, girar Uds. El hombro atrás y el pase y corro. **Pasa y corro. A trabajar, al pecho de mi compañero el pase.**

En la cita, las instrucciones, es decir las acciones en el orden en que deben ser realizadas, aparecen en negrita para, ese modo, evidenciar la repetición (imprescindible, dada la extensión de la consigna). Además, el

adverbio “entonces” funciona como un organizador textual, porque pone de relieve la repetición.

Por la extensión del enunciado, resulta imprescindible la incorporación de organizadores textuales que permitan al profesor jerarquizar las indicaciones y a los alumnos seleccionar la información fundamental (“primero”, “Después”, “Entonces”).

2.3.3.1.2 Ampliación de tarea

Para ejemplificar esta modalidad recurrimos a la sesión 35.NMco en la que se desarrolla el contenido de básquet. A las tareas de picar la pelota de básquet, desplazarse y hacer pase de pecho, explícitas en la consigna (registrada en la tabla 24 de este capítulo) la profesora agrega tareas semejantes con las que completar el aprendizaje de la técnica y propiciar el desarrollo de la habilidad: desplazamiento hacia adelante, desplazamiento hacia atrás; desplazamiento picando la pelota con la mano derecha, picar con la izquierda, etc.:

> Bien, a veces voy para atrás, para los costados. Entonces, vamos a ir a esa línea blanca picando hacia delante, vamos a volver a la amarilla picando la pelota hacia atrás siempre picando, sin agarrar (hace el recorrido de línea a línea como si tuviera la pelota), después vamos a ir hasta el fondo del arco. Voy hasta la blanca y vuelvo. Vuelvo a repetir: Blanca (se desplaza hasta esa línea haciendo el ademán de picar la pelota), amarilla, voy hasta la blanca del fondo […]; llegué acá: amarilla, blanca (hace todo el desplazamiento que prescribe), doy la vuelta sin agarrar la pelota y vuelvo; todo de frente. Todo el

> desplazamiento hacia atrás, cuando voy con la pelota, cuando vuelvo, no. ¿Está claro? Blanca, amarilla, blanca, amarilla, banca y vuelvo todo derecho y le paso la pelota a la compañera. (09:29 empieza el ejercicio y termina 10:40) (Texto 35.NMco)

Hemos marcado en negrita las acciones que constituyen la nueva tarea (ampliación de tarea) y subrayado el adverbio que indica la repetición de dicha tarea.

2.3.3.1.3 Reformulación de la tarea

Continuando el desarrollo del texto anterior, se observa que la profesora decía:

> Todo el desplazamiento hacia atrás, cuando voy con la pelota, cuando vuelvo, no. ¿Está claro? Blanca, amarilla, blanca, amarilla, blanca y vuelvo todo derecho y le paso la pelota a la compañera. Ojo con los pases, porque la mayoría no está haciendo el pase de pecho: desde mi pecho al pecho de la compañera (señala a la alumna que queda frente a ella). No es al pecho de la compañera allá (señala a cualquier alumna). Si yo trabajo con Lilén, la pelota a donde está Lilén, no a F. ¿Listas?, ya. (Texto 35.NMco)

La profesora reformulación la tarea de pase de pecho en básquet. Si avanzamos en el desarrollo de la misma clase se encuentran otros casos de reformulación de tarea:

> P: Bien, ahora, las que van para atrás ¿hay alguna que baja la cola y hace así (hace el ademán) o hacen así? (Imita exagerando algo de lo observado en las alumnas que hay que corregir).
>
> As: (Risas).

> P: Voy para adelante, bajo la cola, yo mantengo el control de la pelota (hace todo lo que prescribe). Hacemos el mismo recorrido pero ahora cuando vuelven… (Interrumpe porque una alumna está con el celular) picamos con la mano izquierda, cuando volvemos. Máxima velocidad y ahí, ojo porque es la mano menos hábil que tenemos, picando con la mano izquierda, controlando, ahí, lo más rápido posible. ¿Listas? Vamos. (Texto 35.NMco)

Mediante la presentación del modelo (haciendo lo que quiere mostrar), la profesora reformuló la tarea priorizando la acción general. Además, la cita muestra cómo, mediante la acción verbal introdujo una nueva tarea: "picamos con la mano izquierda", que se agrega a la tarea que previamente formulada: (picar con la mano derecha, manteniendo el control de la pelota en un tramo del circuito).

En este momento de la exposición, lo que nos interesa mostrar no son tanto las categorías aisladas que el análisis permite observar, dado que ya se ha hecho con los datos correspondientes al Nivel Primario, sino la interacción y la articulación entre las categorías tal como se encuentran en los textos. Las acciones verbales y no verbales se articulan en los textos produciendo el efecto de coherencia, haciendo posible la enseñanza y el aprendizaje. Lo que muestran los enunciados seleccionados del texto 35.NMco es cómo para enseñar la tarea inicial de desplazarse hacia adelante picando una pelota de básquet sin agarrarla, la profesora enseña un truco, "bajo la cola", que permitirá dominar un aspecto de la técnica: la altura adecuada del pique; y desarrollar la habilidad de mantener el control de la pelota, imprescindible para el objeto de enseñanza de la clase. La profesora

continúa incorporando variantes a la acción base: picar con la mano izquierda, hacerlo a máxima velocidad, etc. en lo que se considera el proceso de enseñanza, aunque sabemos que no en todas las clases se da.

2.3.3.2 Modalidades de enseñanza

En adelante, en los enunciados seleccionados se analizarán todos los mecanismos de interacción que contenga.

2.3.3.2.1 Preguntas didácticas

El Texto 21.NMcb presenta el siguiente enunciado:

P: (Silbato) Siéntense (los alumnos detienen la práctica, se acercan al profesor y se sientan en el suelo). Ahora le vamos a agregar al pase, recepción y pinza, vamos a finalizar el ejercicio con un lanzamiento suspendido. El mismo trabajo que hacemos de este lado, en este arco, lo hacemos de éste. Yo les explico en esta mitad de cancha qué es lo que haría [...] detrás del cono, un pasador y un arquero (algunos alumnos levantan la mano) ahora vemos, ahora vemos. El primero le va a pasar la pelota al pasador que estará allá, y va a avanzar al trote, no va a avanzar corriendo, va a avanzar al trote, ni caminando, ni va a estar detenido. Una vez que recibo del pasador, voy a hacer el ciclo de pasos y voy a hacer esta pinza (la hace) sobre el pasador que va a hacer una marca pasiva, ¿qué significa?

Aº: Que no va a marcar…

P: Exactamente, que no va a marcar, que solamente va a hacer un leve movimiento como si estuviera marcando. Va a levantar los brazos (los levanta), pero no va a tener una participación activa, porque queremos que fortalezcan este trabajo de la pinza. El pasador, una vez que pasa la pelota levanta los brazos como si fuera a marcar; yo voy a hacer la pinza sobre cabeza, pico la pelota y una vez que pique la pelota, ¿cuántos paso voy a poder dar?

As: Tres.

P: Ciclo de pasos para lanzar suspendido al arco, ¿está bien?

P: Vamos a dejar el marcador y el arquero fijos. Vamos a ir rotando cada dos minutos (los alumnos levantan las manos). ¿Arquero?

As: Yo, yo…

P: ¿Pasador? Arquero y arquero. Pasador y ¿quién más? Pasador, y el resto se distribuyen en los dos campos.

P: ¿Listo? Él es el pasador (agarra la pelota y hace la práctica explicándola). Paso la pelota, recibí, un, dos, tres (hace la pinza) pico, un, dos, tres y lanzo.

(Silbato y empiezan los alumnos). (Texto 21.NMcb)

En la cita es evidente la modalidad de enseñanza Preguntas didácticas, procedimiento que da participación real a los alumnos en la construcción del conocimiento. Contiene, además, otras modalidades de enseñanza como Explicación que aparece subrayada: “Va a levantar los brazos (los levanta), pero no va a tener una participación activa, porque queremos que fortalezcan este trabajo de la pinza”, medio por el cual el profesor expone las causas por las que hay que hacer lo que prescribe y del modo en que lo prescribe. Otro procedimiento de enseñanza que registramos es la definición precisa del término empleado, es decir, la aclaración de lo que técnicamente (o didácticamente) significa: “va a hacer una marca pasiva, ¿qué significa? Aº: Que no va a marcar… P: Exactamente, que no va a marcar, que solamente va a hacer un leve movimiento como si estuviera marcando”.

La cita muestra, también, un caso de Ampliación de tarea. Hemos marcado en negrita la nueva acción, las palabras con las que introduce la introduce ("Ahora le vamos a agregar") y los reiterados casos de Repetición de la tarea.

2.3.3.2.2 Por el ejemplo

En el Texto 22.NMcb se encuentran varios casos de modalidad de enseñanza Por el ejemplo. Se compara el cuerpo con un globo para explicar gráficamente el modo en que tienen que realizarse las acciones:

> Mírenme un momentito. Hay algunos que se ponen así... Si Uds. se quedan duros, nunca van a llegar más abajo. Tratan de relajarse. **Tienen que hacer así como un globo, probemos. Tomo mucho aire**, mucho, mucho. Prueben. **Y ahora, desínflense. Pínchenlo, pero tienen que largar todo el aire** y ahora despacito (se inclina hacia delante). Tomen aire de nuevo; y ahora despacito (lo hace). (Texto 22.NMcb)

Generalmente, los textos presentan varios procedimientos de enseñanza que se articulan entre sí. En el texto expuesto el ejemplo (en negrita) aparece acompañado del modelo (subrayado), es decir, de la demostración de lo que no se debe hacer, primero y de cómo sí se debe hacer, después.

Otras citas extraídas del mismo texto, muestran el procedimiento de enseñanza Por el ejemplo cumpliendo las funciones de reforzar la Explicación: "Es para que tengan mayor apertura del brazo", y de

complementar la modalidad Por el modelo del hacer concreto. La profesora, además de mostrar cómo hacer un movimiento, utilizó los ejemplos para que los alumnos comprendieran lo que planteaba y para convencerlos de que era la forma correcta de proceder (a nivel técnico). En este caso la acción general está reforzada por los razonamientos que proporciona la acción verbal:

> P: Tan lejos no, el movimiento, si vas todo acá el pase va a estar bien hecho. **Girá el tronco**.
>
> P: A ver, miren para los tres. **Gírenlo, lo que les quede cómodo**, ahí. Es para que tengan mayor apertura del brazo.
>
> P: La pelota arriba de la cabeza. Mirá, fijate cómo estás. Arriba y atrás. **Si vos lo llevas para atrás automáticamente, es ese el movimiento**. No es que tienen que ser una marioneta que hace (lo muestra), con llevar la pelota aquí atrás ya estás girando, y el paso normal... (Texto 22.NMcb)

Una vez más, en el texto de la cita se han resaltado en negrita las instrucciones y el ejemplo y se ha subrayado la explicación.

2.3.3.2.3 Explicación

Como se acaba de demostrar, mediante la Explicación se prescribe el modo en que ha de realizarse la técnica (gesto o movimiento) y las consecuencias o efectos de determinados movimientos o formas de realizarlos. Se documenta, una vez más en el Texto 27.NMcb:

> **Entonces, empezamos con manos bajas**. Nos sentamos en el centro. Sentados. (El docente muestra lo que explica) una mano sobre la otra, se cierra y golpeamos ahí, nunca

> acá (indica dónde sí, dónde no) [...] Cruzadas las manos, dorso sobre palma y cierro, se pega de la uña a acá. Esa es la zona de impacto de la pelota [...] Si la pelota impacta al brazo [...], pero hay extensión de piernas. El brazo casi inamovible. Si muevo solo los codos me puedo pegar en la cara.
>
> P: Una pelota cada dos, y hacen lo que ha hecho Nacho: uno la lanza, otro la pega. Una cada dos personas.
>
> (Los alumnos practican).
>
> P: (Silbato) nos juntamos...
>
> P: El golpe produce dolor en el antebrazo hasta que generen un callo [...] (interrupción de la explicación para pedirle a un alumno que no se siente sobre la pelota). El golpear acá provoca dolor hasta que se genere una masa muscular [...] Las pelotas gastadas duelen menos. (Texto 27.NMcb)

La cita muestra, en primer lugar, la consigna en sentido estricto (en negrita); a continuación, la explicación del procedimiento técnico previa a la práctica y, finalmente, una segunda explicación posterior a la ejercitación. Se destaca subrayada la exposición del profesor acerca de cómo colocar el cuerpo para golpear la pelota según la técnica de vóley y los efectos que produciría golpear la pelota con otras zonas del cuerpo.

La Explicación también está presente en el texto del profesor, cuando después de la práctica y en función de lo que los alumnos han realizado, en lo que denominamos Reformulación de tarea, el docente comenta y aporta explicaciones que pueden influir en el modo en que los alumnos ejecuten las acciones generales (Texto 39.NMco):

> No se olviden, cuanto más doblo las rodillas, más rápido el ejercicio, si la pelota se me va (hace el ademán de picar descontrolado y muy alto) tengo que ir a buscarla, pierdo tiempo

> […] A esta altura de la cintura (pica), ahí controlás; con la mano, cambio, con la mano cambio (lo hace). Ya, vamos.
>
> P: Bien (pide una pelota y la pica mientras explica). Si Uds. trabajan con la pelota ahí encima (se golpea la pierna y el pie) no pueden trabajar. No perder el dominio de la pelota, ahí. Los deditos bien abiertos, pero no la mano así (lo hace exageradamente descontrolado, pique alto con la mano tensa) No. La mano flojita que acompañe a la pelota y, ahí pueden estar tres horas que no se va, y cambio, y no se va. Porque después con la izquierda, sigo con la derecha. Última pasada (palmada y las alumnas salen).

Dos aspectos significativos que los textos documentan son, por un lado, la presencia del modelo: la acción general del docente, ejemplificando lo que sus palabras describen y, por otro, la modalidad de enseñanza Explicación presente en los enunciados breves que se insertan en el texto de la clase que está organizado en torno a la lógica de la praxis, es decir, de la modalidad de enseñanza que hemos denominado Por el modelo del hacer concreto. El análisis de la actividad nos ayuda a encontrar la Explicación en medio de tantas y tan detalladas indicaciones sobre las acciones a realizar.

2.3.3.2.4 Por el modelo del hacer concreto

Como puedo observarse en la cita anterior, la sesión 39.NMco supuso la ejercitación constante por parte de las alumnas. Se trató de una clase dinámica, constituida por una práctica intensa con muchas prescripciones e indicaciones, con acciones descriptas en detalle, lo que produjo un texto organizado según la lógica del hacer y la modalidad de interacción que hemos denominado Por el modelo del hacer concreto*:*

P: [...] segunda cosa, yo voy picando la pelota con la mano derecha, ¿sí? [...] mi cuerpo está entre el contrario y la pelota. Si ese es el contrario y yo voy a pasar por ahí, mi cuerpo lo ubico entre el contrario y la pelota, ¿está claro? Esto tiene que estar muy claro. Y siempre con la mano que no uso, me sirve (llama a una alumna para que se acerque a ella y haga las veces de contrario). [...] mi mano que no uso me sirve para quedarme con ella acá (hace piques frente a la alumna) y poder trabajar ahí. Mi cuerpo está en el medio de ella y de la pelota. Entonces, si yo voy hasta allá, hasta la línea blanca (se acerca picando hasta la línea), y voy así, picando, yo no puedo doblar así (gira, primero incorrectamente y, después, gira del modo correcto). La pelota siempre me queda del lado de fuera. Entonces, cuando llego acá, la pelota sigue estando fuera y de ahí voy para el frente. ¿Está claro? Cuando pico con la izquierda, yo voy a doblar hacia allá (indica con la mano) y esta mano es la que empuja al compañero que me viene a marcar y entonces sigo acá y giro para el otro lado. Ojo, algunas llegaban acá y giraban así (lo hace) no… al revés, para el otro lado. Si tengo la pelota en la mano derecha, freno con esta mano al compañero, la pelota está siempre del lado de afuera y vuelvo. Voy a ir picando con la mano derecha [...] la compañera [...] y en la segunda tanda vamos con la mano izquierda. (Texto 39.NMco)

En negrita destacamos las palabras que hacen referencia al cuerpo y a lo que la profesora hace con su cuerpo, modelo de lo que van a tener que hacer las alumnas.

2.3.4 Acciones no verbales. Nivel Medio

3.3.4.1 Por el modelo

La cita anterior es un ejemplo de modalidad de interacción por el modelo. En el caso anterior se observa la estrecha relación, el equilibrio, que la profesora crea entre los dos tipos de acciones objeto de esta investigación, entre las acciones verbales y las acciones generales.

3.3.4.2 Disposición en el espacio

A lo largo de esta investigación se ha comprobado que existe relación entre la información rica en detalles de los textos de las consignas y la necesidad de precisar acerca de la disposición en el espacio de la clase de los alumnos. Si bien una acción verbal muy detallada puede ocasionar que la presentación de la tarea se dilate en el tiempo, lo que afectaría negativamente al resultado de la acción general que los alumnos (Texto 23.NMcb), para asegurar el éxito de la actividad, el profesor parte de la correcta ubicación de los alumnos, antes de formular la tarea.

P: La idea, ahora, es... (Cuenta a los alumnos). Nos ponemos de a tres, siempre todos paralelos, por las dudas lo repito.

> P: El trío que está sentado... Al que está sentado le corresponde, le voy a dar la pelota. ¿Cómo hay que sentarse en todas las clases?
>
> Aa: Es lo mismo.
>
> P: No es lo mismo, porque un pelotazo...
>
> (Reparte las pelotas).
>
> P: Repaso rapidito porque esta parte ya la saben, lo hacemos todas las clases igual. De acá a que termine el trimestres, siempre igual. Para entrar en calor lo hacemos siempre igual, pierna contraria al brazo que lanza. Fíjense que no nos pusimos lejos, están acá no más, es para entrar en calor. [...] Recibe se va atrás, recibe se va atrás. Es un ejercicio de brazos.
>
> P: Arriba (les ayuda a ubicarse). Córranse para allá que están todos amontonados... (Texto 21.NMcb)

Se vuelve a recurrir a las sesiones en las que las tareas se presentan en detalle para ilustrar cómo el profesor se asegura el éxito de la práctica, organizando a los alumnos. Además, están presentes cuestiones relativas a la seguridad y la preservación de la integridad de los alumnos:

2.3.4.3 Referencias al movimiento

En este apartado recogemos información sobre cómo los profesores trabajan las acciones generales, ya que no solamente las prescriben, sino que indican el modo de realizarlas, incluso la finalidad pretendida (Texto 21.NMcb):

> Las últimas, va a ser con pedaleo, ¿está bien? Ya lo habíamos hecho la vez pasada (uno de los alumnos lo hace). Exactamente (lo hace). Mientras voy pedaleando, voy a llevar codo izquierdo a rodilla derecha. ¿Listos? Vamos a coordinar, es difícil para coordinar. Todos a tratar de coordinar (lo hacen).
>
> P: Último, pasamos a hacer flexiones de brazos. Bien hechas, ancho de hombros (muestra cómo colocar las manos mientras habla), apoyo las palmas en el piso, ancho de hombros. ¿Listos?

Después de formular la consigna y de una larga explicación sobre el porqué de la técnica que prescribe, el profesor hace hincapié en el modo de proceder y repite la consigna:

> Entonces, ahora vamos a practicar lento, sin marca, cosa de practicar bien este movimiento, ¿está? Izquierdo, derecho, izquierdo, pico la pelota, doy un par de pasos más y paso a mi compañero. Gonza como es zurdo: derecho, izquierdo, derecho. ¿Listo? Así que en parejas, cada pareja con una pelota. (Texto 21.NMcb)

Sin embargo, son las situaciones en las que los alumnos estiran (elongan) los músculos en las que se aprecia el tratamiento que el profesor da al movimiento y, a través de él, al cuerpo:

> Una pierna extendida, la otra flexionada y bajo, hasta donde puedo... (hacen la pinza). Si Uds. hacen esto (doblando la rodilla) no sirve para nada. Si no llego me tomo de acá (mitad de la pierna) o de la rodilla, porque [...] 20 minutos con cada pierna. (Texto 26.NMcb)
>
> En el ejercicio de elongación, tomo aire y bajo (lo hace) [...] (Texto 26.NMcb)
>
> Sentadas, piernas separadas, empezamos acá (la profesora le agarra el brazo a la alumna que sirve de modelo y lo eleva para que haga la pinza). Piernas estiradas, cada una respira hondo, relaja el cuerpo y estira los músculos [...] En ningún momento estoy haciendo fuerza, contracturándome, estoy relajando el cuerpo. (Texto 31.NMco)

Se observa en las intervenciones de los profesores un tratamiento desigual de los movimientos que prescriben. Llama la atención el hecho de que en el Texto 31.NMco, las acciones para elongar (estirar y calentar el cuerpo) son expuestas con detalle y fundamentando el modo de ejecutarlas, explicando sus efectos:

> La espalda, cada vez el tronco puede ir un poquito más adelante, es porque me estoy relajando y el músculo, cada vez, se está estirando un poquito más (las alumnas mantienen la postura y la profesora camina entre ellas).
>
> P: Bien. Piernas juntas... Aflójense... Primero voy a estirar los brazos, allá arriba. Me voy a sentar bien sobre los isquiones, esos huesitos de la cola ¿sí? Estiro ahí arriba y después relajo. Bien, hacemos movimiento de cabeza, a un lado, al otro (la profesora lo hace). Suavecito. No lo lleven hacia atrás. Siempre a un lado y al otro. Bien derechita la espalda.
>
> Aª: (Pregunta por qué no extienden el cuello hacia atrás).
>
> P: Porque forzamos. Y podemos contracturar más de... (Texto 31.NMco)

Mientras que el mismo profesor cuando prescribe un ejercicio técnico (pases y lanzamiento de handball), lo hace de forma general, totalmente prescriptiva:

> P: Bueno. Nos vamos a poner en dos grupos. […] brazo con pelota. De a tres y de a cuatro, chicas. Las que están de a cuatro se ponen dos de este lado, dos de aquel. Vamos a entrar pase y gol con pelota… Dos de allá y dos de acá.
>
> Va (comienzan los ejercicios de lanzamiento). Paso, corro… Grande el brazo (hace el movimiento). Eso (les indica cuánto estirar el brazo), para adelante… Grande, más grande.
>
> P: Alto, sepárense un poquito. […] un poquito de paso y salto ¿está? Cuando demos el salto, en vez de hacer un pase recto, hacemos con un pique.
>
> As: (Preguntan).
>
> P: Izquierdo, derecho, izquierdo; pico y paso (lo hace una alumna al mismo tiempo que la docente lo explica). (Texto 31.NMco)

2.3.4.4 Referencias a la postura

Esta categoría es francamente difícil de rastrear en los textos. Con ella se pretenden registrar las indicaciones relativas a aspectos corporales en situación de clase, pero distinta de las ejercitaciones específicas (que contemplaba la categoría anterior). Es decir, cuando el cuerpo está en reposo, cuando los alumnos se sientan en el suelo para escuchar al profesor, etc. En esos periodos no hemos encontrado ninguna referencia y lo que más se aproxima a lo que buscamos tuvo lugar durante las tareas de elongación y relax, comentadas en el apartado anterior: “Suavecito. No lo lleven hacia

atrás. Siempre a un lado y al otro. Bien derechita la espalda". Pese a no ocupar un espacio central en las clases y a que se le dedique poco tiempo en las sesiones observadas, valoramos positivamente la enseñanza de estos aspectos inherentes a las tareas de elongación, ya que probablemente los alumnos los automaticen y adopte.

Por otra parte, en las clases son numerosas las referencias tendientes a procurar la protección del cuerpo. Es importante que los alumnos no se lastimen durante la práctica, por lo que se reiteran las indicaciones acerca de no comer chicle, de sacarse pendientes, anillos, etc. Pero la enseñanza de aspectos relacionados con el esquema corporal, ocupa poco tiempo en las clases. Así como en el ámbito escolar es constante la enseñanza de aspectos actitudinales que posibiliten el desarrollo de la capacidad de atención como el silencio y la predisposición a la escucha, creemos que no son habituales las indicaciones respecto del esquema corporal y una disposición eficaz y armónica del cuerpo.

2.3.4.5 Otras referencias (aspectos actitudinales)

En las clases de Nivel Medio se observan referencias de los profesores a cuestiones actitudinales relativas a la situación de juego. En algunos casos, como en la clase 21.NMcb, son exclusivamente técnicas; en otros casos como en la clase 38.NMco revelan un enfoque más amplio, vinculado con la deportividad.

Para el estudio de este aspecto se tomó en la sesión 21.NMcb, el momento final de la clase. El análisis de los momentos de la actividad puso en evidencia que en esta sesión la reflexión sobre la práctica constituyó un momento extenso de la clase que llamó nuestra atención por estar destinado, exclusivamente, a la acción verbal. En él el profesor, entre otros temas, puntualiza la necesidad de vencer el miedo al contacto físico con el rival para asegurarse el control del juego: “no le tengo que tener miedo al contacto que me puede ofrecer el que detiene. ¿Está bien? Tiene que haber un poco más de verticalidad, ir para adelante”; “Pero vayan a buscarlo, no me tengo que quedar pasivo en mi línea, defendiendo”; “Entonces, tengo que ir a controlar antes que inicie la carrera”.

En la misma línea, el profesor se refiere a la necesidad de transponer lo aprendido de forma descontextualizada en las ejercitaciones físico-motrices, a las situaciones de juego reales que se generan en las clases (Texto 21.NMcb):

> Chicos, a ver, esta misma decisión que tenían en el 1 versus 1, es la que tengo que llevar al partido, la tengo que poner en práctica en el partido. A veces nos cuesta, una vez que nos vienen a marcar.

Otro aspecto que corrobora nuestra opinión de que en el discurso de este docente predomina la enseñanza de la técnica, es el modo en que enfoca la relación con el compañero:

> … no me apresuro para buscar a mi compañero para pasar la pelota. La secuencia es recepciono, miro y, después, paso. No es recepción, paso y, después, miro a ver a quien le

> pasé la pelota. Entonces, una vez que aseguré la posición de la pelota, aseguro la ubicación de mi compañero y hago el pase. (Texto 21 NMcb)

Los textos ofrecen un enfoque distinto al hasta el momento expuesto. En el texto 38.NMco el profesor, sin desatender los aspectos técnicos, se refiere la actitud que debe acompañar a la práctica, concretamente a la confianza en uno mismo:

> Por ahí es de los dos, escuchen. ¿Qué pasa? ¿Responsable, cuál? Van los dos a buscarla pero no se hablan o no le pega ninguno. Prefiero que se empujen o que le peguen los dos a que no le pegue ninguno. Lo que tienen que hacer es hablar: "voy". Ahora, el que dice: "voy", le pega; aunque le pegue mal, le pega.
>
> …si la pelota me pasa por arriba de los hombros, es de él (del jugador que está ubicado detrás del profesor) […] Ahora, escuchen, cuando gritan voy, voy y le pego. Otra cosa más que suele pasar, si la pelota me pasa por arriba de los hombros, es para él (el jugador que está ubicado detrás del profesor) pero si amago pegarle, le tengo que dar. Porque, qué hacen a veces, (lo hace) la pelota, bien, acá; hacen un saltito como si fueran a atajarla, y en lugar de ir a buscarla gritan: "Es tuya". Lo mataron. Si amago a pegarle yo le puedo llegar a dar, pero si amago y no le pego, lo mando […] ¿Entienden? Estoy haciendo una jugada que hace complicar demasiado el juego. (Texto 38.NMco)

Y al final de la clase, manifiesta la concepción de lo que debe ser el juego deportivo en la escuela:

> P: Chicos, tienen buen juego, lo único… Hay dos cosas fundamentales: primero, lo que nos mata siempre, en todo lo que hacemos, es la duda y más en el deporte, pero en la vida, en general. Cuando dudamos de algo, aunque seamos buenos, por ahí, les sale mal. Y les pasa, a veces tienen un buen golpe, dudan un poco. Hay que tener confianza. Péguenle con confianza, es el momento en el que se tienen que equivocar, tienen que practicar… Entonces, no tengan tanto miedo a pegarle mal y menos en un grupo como este. El grupo es muy bueno, es tolerante. El grupo a pesar de algunos gritos, algunas cosa, es muy respetuoso tanto de las habilidades como de las […] de cada uno y eso es lo que hace crecer al grupo

> como grupo. Por eso todos pueden jugar. En un grupo donde se anula a los que no juegan bien, sonás, porque los que no somos habilidosos no podemos jugar a nada. Y no es la idea, y menos en el colegio, así que lo que tienen que hacer es jugar con mayor soltura, animarse a pegarle y háblense, háblense en la cancha.
>
> As: (Aplauden). (Texto 38.NMco)

En la clase 40.NMco, también, la profesora se refiere a la necesidad de ajustar el comportamiento en el juego, pese a que no se observan situaciones evidentes de indisciplina: “El orden hace que yo pueda ver de otra manera. Ajustamos un comportamiento en el juego, en el juego no estoy a los gritos”.

Hay sesiones en las que se mezclan estos aspectos, el profesor parece referirse a conocimientos técnicos del deporte, pero su texto refleja problemáticas meramente educativas:

> Si no jugamos, tratando de jugar como jugadores de handball… Algunos jugaron bien, otros hacen una cosa, hacen otra, se ponen a un costado, no defienden, no atacan, se aburren… Terminan aburriéndose. La idea no es aburrirse es divertirse jugando. Si yo no hago nada, estoy en la cancha parado, así, más vale que me voy a aburrir. La próxima vez, vamos a intentarlo de vuelta a ver si sale un poquito mejor. (Texto 23.NMcb)

Son muy frecuentes las referencias relativas a cuestiones actitudinales propias del ámbito escolar:

- ✓ “No me tienen que mirar a mí, hay que escuchar (el silbato)” (Texto 22.NMcb).
- ✓ “… dos cosas importantes en mi clase, una, escuchar y, otra, venir” (Texto 22.NMcb).

- ✓ “No es que me tocó, me siento con mi amigo y así me charlo una hora entera” (Texto 28.NMcb).
- ✓ “Al que está sentado le corresponde, le voy a dar la pelota” (Texto 28.NMcb).
- ✓ “Pelota pateada, no hay fútbol a final de mes”; “…es la cuarta vez que patean la pelota se quedan sin fútbol este mes"; “Pelota pateada... ya no tienen fútbol este mes, el otro tampoco” (Texto 26.NMcb).
- ✓ “No me digan: “Profe, no me haga hacer eso” (las piernas flexionadas), “me siento ridículo”. ¿Vieron un partido de vóley?” (Texto 22.NMcb).
- ✓ “No les pregunto si quieren hacer pases, les digo el ejercicio que vamos a hacer; de a tres…” (Texto 34.NMco).
- ✓ “Una buena actitud de [nombre de una alumna] que fue a buscarla y eso asusta.” (Texto 34.NMco).
- ✓ “… sé que no les gusta básquet, a muchas, pero es parte del plan de Educación Física y tienen que hacerlo. Y el reglamento que es tedioso…” (Texto 38.NMco).
- ✓ “Los varones somos más grandes. Nos pasó con ella, no hubo mala intención, pero…” (Texto 29.NMcb).

A modo de síntesis 1

(Modalidades de la interacción verbal)

El estudio de la interacción abarca múltiples aspectos. Nuestra investigación se centra en la enseñanza y en los medios que implementa el docente para enseñar: tareas, modalidades de enseñanza y el uso del instrumento mediador por excelencia, el lenguaje (las consignas).

De lo expuesto hasta el momento puede comprobarse que las categorías de análisis con las que hemos trabajado no coinciden con las utilizadas en anteriores investigaciones sobre la interacción en el campo de la Educación Física (Piéron, 1988). En nuestro caso hemos partido de diferenciar las acciones verbales de las no verbales para mostrar cómo se articulan en la elaboración de la interacción.

Respecto de las acciones verbales, el análisis muestra que de los procedimientos didácticos para repetir, ampliar y reformular la tarea, en las clases de Nivel Medio es común la repetición de la tarea con el objetivo de sintetizar el texto de la consigna. La síntesis que la repetición supone, constituye una clara secuencia instruccional necesaria dada la extensión y gran cantidad de detalles que las consignas contienen. Esto se documenta en los niveles de escolaridad más altos: Nivel Medio y segundo ciclo de Nivel Primario.

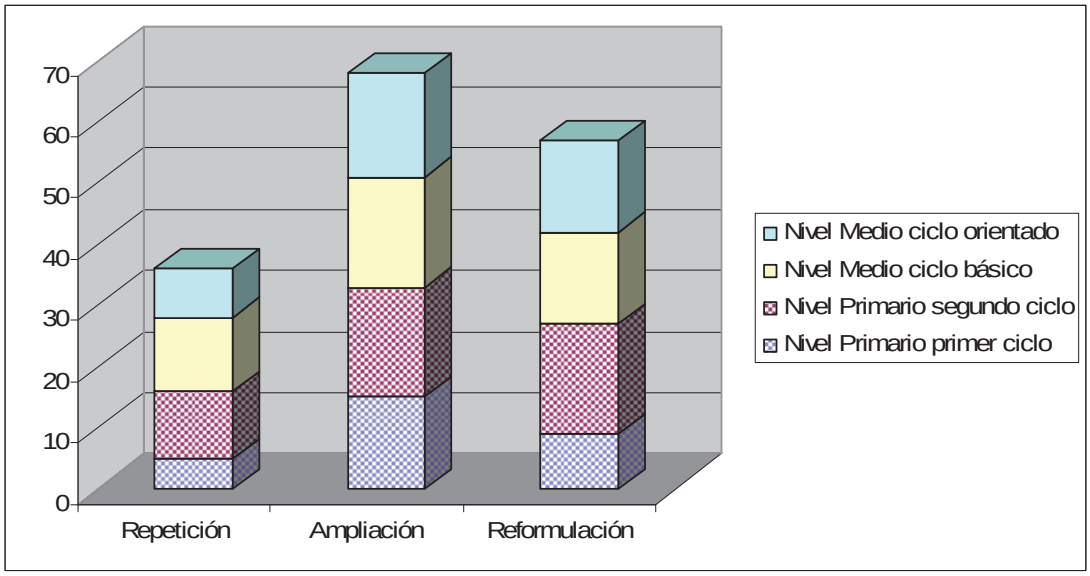


Figura 4: Componente verbal: tareas

A modo de síntesis 2

La figura ilustra la información obtenida mediante el análisis. Sobre todo, en el primer ciclo de Nivel Primario se documentaron diferencias significativas respecto del empleo de los procedimientos de interacción verbal por parte de los profesores. La repetición de la tarea es un procedimiento al que se recurre en menor medida, porque en este nivel de enseñanza los textos de las consignas son menos extensos (ver tablas 16 y 18 y comparar con las tablas 22 y 24). En las clases de este ciclo se realizan muchas tareas, por lo que hay muchas consignas, pero la extensión de los textos es menor.

Por otro lado, la imagen indica que la ampliación de la tarea es el procedimiento que se emplea de manera uniforme en ambos niveles de escolaridad. Recordamos que consiste en organizar el proceso de enseñar, incorporando variantes a una acción inicial dada. Es decir, procurar el aprendizaje a través de la realización de acciones un poquito más complejas cada vez.

Al mismo tiempo, se observa que, también, es menor el grado de reformulación de la tarea en el primer ciclo. Esto puede deberse a la diferencia que se ha documentado respecto de las finalidades pretendidas en las clases. En el primer

ciclo se busca el desarrollo de habilidades físico-motrices básicas, es decir, se trata de propiciar oportunidades y situaciones que favorezcan la realización de determinados movimientos. Mientras que en los niveles superiores de escolaridad, los profesores persiguen la enseñanza de tareas motrices específicas con las que los alumnos aprenderán a jugar los diferentes deportes. La enseñanza de estos contenidos está planificada y se pide a los alumnos que repitan la práctica, fundamentando verbalmente, cómo hacerlo.

Como ya es sabido y este estudio está demostrando, la interacción se produce por intermedio de las acciones que los seres humanos realizamos. Estas son de dos tipos: verbales, que agilizan la comprensión y el desarrollo de capacidades mentales, y las no verbales por las cuales se realizan las tareas motrices y se desarrollan capacidades mentales y motrices. Respecto de las categorías utilizadas en esta investigación para el estudio del componente verbal de la interacción en clase, resta comentar lo que la siguiente figura refleja.

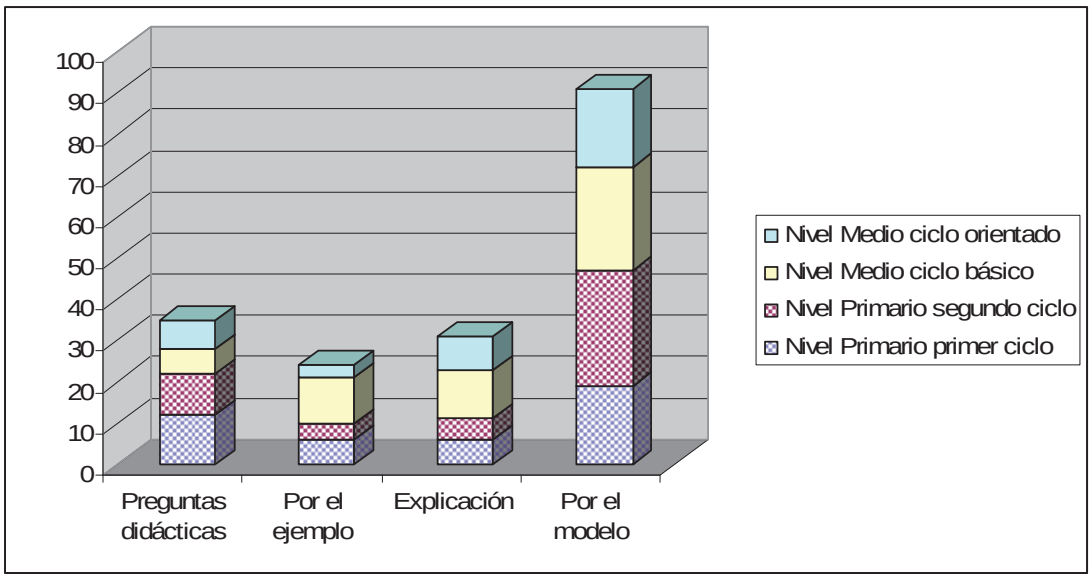


Figura 5: Componente verbal: modalidad de enseñanza

A modo de síntesis 2

(Modalidades de enseñanza)

Respecto de las modalidades de enseñanza analizadas, Preguntas didácticas es la más empleada en el primer ciclo y en todo el Nivel Primario. Aunque para ser fiel a la realidad hay que aclarar que está presente en todos los niveles de escolaridad, que es un instrumento de enseñanza al que recurren los profesores y que se documenta mezclada con otras modalidades de enseñanza.

Explicación y Por el ejemplo tienen más peso en las clases de Nivel Medio, esto se debe a que la acción verbal del profesor es mayor en esté nivel de enseñanza. En este nivel se registran largos discursos que el profesor intercala entre las ejercitaciones o al final de la clase, y que siempre refieren la práctica de los alumnos.

El peso de la práctica y de las acciones motrices en el área de la Educación Física hace que la enseñanza se organice en torno a lo que hemos denominado Por el modelo del hacer concreto. La praxis determina la estructura de los textos de las clases y la modalidad de enseñanza dominante, en ambos niveles de escolaridad.

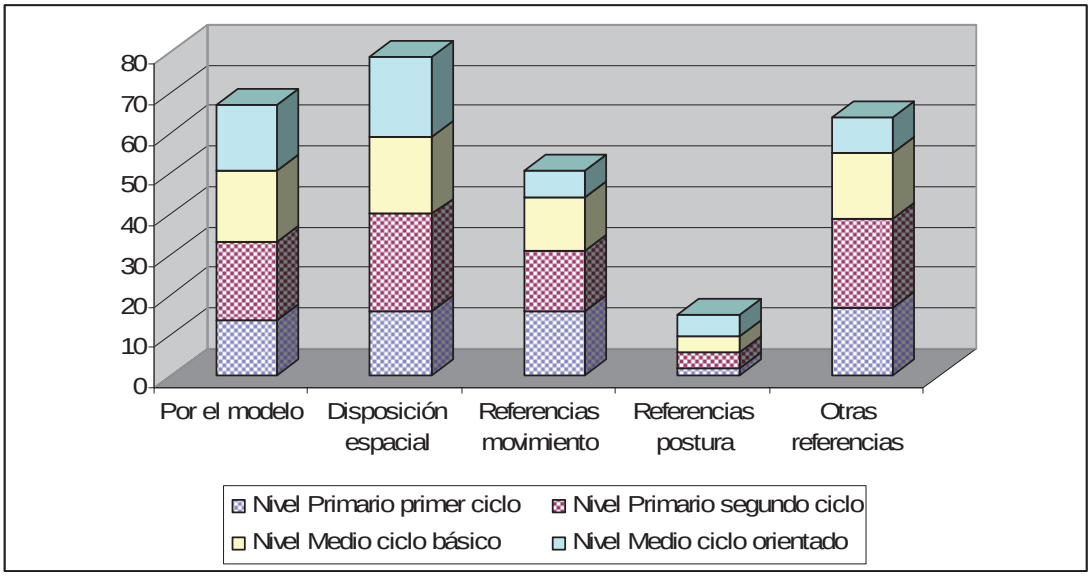


Figura 6: Componente no verbal

A modo de síntesis 3

(Aspectos no verbales de la interacción)

La figura 6 pone en evidencia las pocas referencias que los profesores hacen a cuestiones relacionadas con los movimientos conscientes del cuerpo (Referencias a la postura). Esto se acentúa en las clases de primer ciclo y se documenta cierta uniformidad en el resto de la escolaridad. El hecho de que en las clases no se trate sobre las problemáticas que en materia hábitos posturales se dan en la realidad, puede deberse a que los contenidos de enseñanza documentados tratan de los juegos deportivos, por lo que la enseñanza de la técnica y el objetivo de que los alumnos aprendan el gesto técnico eficaz eclipsaría cualquier otro objeto de enseñanza. Hemos comprobado que entre ejercitación y ejercitación, lo que Piéron (1988) denomina ínterin, no está presente el cuerpo ni en los discursos de los profesores ni en los objetivos de la clase. Las pocas veces que se documentan es en las tareas de inicio, cuando la finalidad es el estiramiento (calentamiento) para la práctica motriz y al final de la sesión cuando el objetivo es el relax a fin de lograr la

predisposición física y mental del alumno para volver al aula y a otro tipo de práctica.

La categoría Referencias al movimiento da cuenta, precisamente, de los aspectos técnicos y, curiosamente, su incidencia disminuye en el último ciclo de la escolaridad. Esto se corresponde con lo que el análisis ha dejado al descubierto: en algunas clases del ciclo orientado hay poca direccionalidad, poca presencia del profesor guiando las tareas, quedando la práctica librada a la voluntad de los alumnos.

Las categorías Disposición en el espacio y Por el ejemplo reflejan la importancia de la correcta ubicación para la acción motriz y la articulación entre las acciones verbales y no verbales que conforman los textos de las clases de Educación Física.

2.4 Cuarto nivel de análisis: análisis de la actividad de la clase

Análisis MOMENTOS	Análisis TAREAS	Análisis INTERACCIONES	Análisis ACTIVIDAD	Análisis EFECTOS	Análisis TEXTUAL

2.4.1 Casos significativos. Nivel Primario

2.4.1.1 Análisis de la actividad de la clase 15.NP.sc

2.4.1.2 Análisis de la actividad de la clase 17.NP.sc

2.4.2 Casos significativos. Nivel Medio

2.4.2.1 La enseñanza del handball

2.4.2.2 La enseñanza del básquet

2.4.2.3 La enseñanza del voley

2.4.3 Clasificación de las consignas según la actividad a la que se refieren.

2.4.3.1 Nivel Primario

2.4.3.2 Nivel Medio

El estudio del lenguaje y la interacción no puede abordarse ni comprenderse fuera de la actividad social que los genera y les da sentido. Por eso, la importancia de este nivel de análisis.

El análisis de la actividad de comunicación de los textos de los enseñantes consiste en el estudio de las acciones que mediante los textos de las consignas los profesores proponen realizar a sus alumnos para enseñar determinados contenidos. Se trata de poner en evidencia las capacidades que los alumnos han de desarrollar (proceso de enseñanza-aprendizaje), según lo planteado por el docente.

Hay que aclarar que los niveles de análisis hasta el momento expuestos tienen su asidero en el análisis de la actividad (nivel en el que nos encontramos) con el que se relacionan.

En primer lugar, el análisis de la actividad permite contextualizar las tareas en la actividad que les da sentido. Según la teoría de la actividad, siempre existe una finalidad determinada que organiza cada tarea. La tarea está conformada por una o varias acciones. Además, las finalidades son diversas capacidades a desarrollar por los alumnos. En segundo lugar, el análisis muestra si las acciones mediante las cuales los alumnos llevarán a cabo las tareas han sido explicitadas o no por el profesor. Se trata de hacer visible la manera en que el profesor guía las acciones que los alumnos han de realizar. Para la ejecución los seres humanos contamos con dos categorías de acción, las acciones y las operaciones: el análisis revela su presencia o ausencia.

Lo anteriormente expuesto tiene su fundamentación en la idea de que la actividad humana (Montealegre, 2005) tiene dos facetas claramente diferenciadas, la orientación y la ejecución. Los seres vivos nos relacionamos con el mundo a través de la actividad. Primero entra en juego la dimensión de la orientación, se nos presentan determinadas necesidades que hemos de satisfacer, haciendo; las necesidades hacen que surjan motivos para el hacer y tareas concretas que realizar. Después, se procede a la ejecución que consiste en realizar determinadas operaciones y acciones mediante las

cuales los seres vivos concretamos las tareas que nos hemos propuestos (o las circunstancias nos imponen) y, de ese modo colmar las necesidades iniciales.

En consecuencia, el análisis de la actividad que se propone tiene como objeto el estudio de lo que los profesores hacen y piden hacer a los alumnos durante las clases. En consecuencia, vamos a estudiar las acciones (con sus metas) y las operaciones que las primeras implican, y su relación con lo prescripto por el docente. Al mismo tiempo, obtendremos información sobre lo realizado por los alumnos (el producto de sus acciones). La puesta en relación de los datos obtenidos en estos dos niveles de análisis permitirá establecer relaciones entre las finalidades del docente y los intereses de los alumnos. Y discriminar las acciones mediante las cuales los alumnos realizan las tareas, cuya ejecución implica aprendizaje y desarrollo.

2.4.1 Casos significativos. Nivel Primario

Una vez realizado el análisis de la actividad de cada clase, se han seleccionado los casos más significativos, tratando de que no hayan sido comentados en los niveles de análisis anteriores. De ese modo, se destacan las siguientes sesiones:

2.4.1.1 Análisis de la actividad de la clase 15.NPsc

El texto 15 corresponde a una clase de quinto grado que transcurrió en una escuela pública situada un barrio periférico de la ciudad. Tuvo lugar en el salón central de la institución y estuvieron presentes 9 alumnos (5 niños y 4 niñas). En la sesión se observan tres momentos en la actividad: momento 15.1 de entrada en calor; momento 15.2 trabajo por circuito; momento 15.3 actividad de vóley.

El análisis permite revelar las relaciones entre los distintos momentos de la actividad que conforman la clase y cómo estuvo conformada la actividad en cada momento. En primer lugar, nos referiremos a la tarea central de la clase 15.NPsc. Esta tarea constituyó el segundo momento de la actividad de la clase (posterior al momento de entrada en calor).

Momento 15.2 Consigna para el trabajo por circuito:

> Hacemos una fila (frente a los aros que están en el suelo, uno a continuación de otro). Una sola fila, acá. Escuchen. Primera ronda, vamos a hacer así, paso un pie en cada aro y una vez que salgo del último aro, velocidad hasta la raya amarilla y vuelvo caminando por la otra línea amarilla. ¿Cuándo sale el de atrás? Cuando el de adelante terminó el aro blanco (el último aro). Cuando pasa el aro blanco, ahí sale el de atrás. ¿Listo? (Texto 15.NPsc)

Ampliación de la tarea: Primera variantes:

> D: Bien. Ahora, vamos a poner un pie en el aro y un pie afuera. ¿Sí? ¿Está?
>
> Aº1: (Pregunta sobre la consigna) […] en medio...
>
> D: Un pie adentro y otro afuera, un pie adentro del aro y otro afuera… (Texto 15.NPsc)

Segunda variante:

D: Vamos a arrancar y el pie izquierdo va a ser el que va a estar dentro del aro y el derecho va fuera del aro. El izquierdo va adentro y el derecho va afuera. (Texto 15.NPsc)

Ampliación de la tarea: Tercera variante:

D: Bueno, ahora, pasamos del otro lado, y el pie derecho queda dentro del aro y el izquierdo afuera. ¿Listo? Vamos. (Texto 15.NPsc)

Ampliación de la tarea: Cuarta variante:

D: Escuchen, ahora vamos a poner los dos pies adentro.

Aª: (Una niña salta).

D: No, saltando no. Entramos al aro (lo hace) uno, dos; uno, dos y [...] tocamos los aros, los dos pies adentro del aro, ¿estamos?

D: Tienen que pasar los dos por el aro… Los dos pies por el aro… Bien.

D: Dale, dale; segunda vuelta…

D: Bien. Hay que terminar allá. (Texto 15.NPsc)

Ampliación de la tarea: Quinta variante:

D: Escuchen. Ahora vamos a hacerlo más difícil. Vamos a entrar al aro… Escuche. Miren, miren. Voy a salir del aro, voy adelante, entro, salgo, entro

Aº: ¿Podemos ir saltando?

D: No. [...] entro, salgo adelante, entro, salgo adelante.

D: Avance primero. Avanzo, salgo; avanzo, entro; avanzo, salgo…

D: Adelante, salto; adelante, entro… Muy bien. (Texto 15.NPsc)

a) La actividad de comunicación de los textos (consignas) de los enseñantes de Educación Física

El texto de la consigna que estamos analizando muestra una actividad de desplazamiento en la modalidad de trabajo por circuito, para lo cual el profesor prescribe diversas tareas: caminar con un pie adentro de un aro, correr y caminar. La finalidad pretendida es el desarrollo de habilidades y destrezas motrices básicas y de aspectos relacionados con la lateralidad.

a.1) Acciones con sus metas y operaciones supuestas

Las acciones que el ejercicio implica son explicitadas por el docente que, además, acompaña su acción verbal con el modelo (hace lo que prescribe):

> Hacemos **una fila** (frente a los aros…)
>
> Primera ronda, vamos a hacer así:
>
> **paso** un pie en cada aro y
>
> velocidad **hasta** la raya amarilla, una vez que salgo del último aro, y
>
> **vuelvo caminando** por la otra línea amarilla
>
> ¿Cuándo sale el de atrás?
>
> Cuando el de adelante terminó el aro blanco (el último aro). Cuando pasa el aro blanco, ahí sale el de atrás. ¿Listo?

La consigna en sentido estricto muestra las instrucciones (acciones precisas) que el profesor formula (y hemos destacado en negrita), además de las indicaciones sobre la organización espacial y conducta proxémica de los alumnos, imprescindibles para lograr la tarea. Comienza la actividad con los

alumnos en fila frente a los aros. Las acciones son formuladas tomando como referencia las líneas pintadas en el suelo del salón donde transcurre la actividad y los alumnos tienen que, de algún modo, respetar los turnos de ejecución, para no interferir en las acciones que realizan los compañeros.

La primera acción (“paso un pie”) consiste en avanzar, colocando los pies dentro de los aros. Los aros está ubicados en el suelo uno al lado de otro formando una fila y aunque son grandes, el poco espacio que los separa hace que al ejecutar lo prescripto, los niños adquieran cierta velocidad en el desplazamiento, y que este se asemeje a saltos rápidos y cortitos.

Las restantes acciones fueron correr a máxima velocidad hasta un punto determinado (una raya) y caminar hasta la fila, punto del que partieron.

La observación de la práctica (filmación) muestra que los alumnos tenían operacionalizadas las dos últimas acciones y que la primera: desplazarse entre los aros, presentó cierta dificultad por ser menos habitual que correr y caminar.

Como es habitual en el ámbito escolar, se observa una progresión respecto de las tareas prescriptas, el profesor comienza por acciones simples que se van complejizando con cada ampliación de la tarea (con cada variante). De ese modo observamos que los alumnos muestran cierta dificultad en la realización de las variantes, se ve en la filmación (en las acciones generales de los alumnos) y se infiere de la pregunta (acción verbal) de un alumno:

D: Bien. Ahora, vamos a poner un pie en el aro y un pie afuera. ¿Sí? ¿Está?

Aº1: (Pregunta sobre la consigna) […] en medio...

D: Un pie adentro y otro afuera, un pie adentro del aro y otro afuera…

D: Vamos a arrancar y el pie izquierdo va a ser el que va a estar dentro del aro y el derecho va fuera del aro. El izquierdo va adentro y el derecho va afuera."

D: Bueno, ahora, pasamos del otro lado, y el pie derecho queda dentro del aro y el izquierdo afuera. ¿Listo? Vamos.

D: Escuchen, ahora vamos a poner los dos pies adentro.

Aª: (Una niña salta).

D: No, saltando no. Entramos al aro (lo hace) uno, dos; uno, dos y […] tocamos los aros, los dos pies adentro del aro, ¿estamos?

D: Tienen que pasar los dos por el aro… Los dos pies por el aro… Bien.

D: Dale, dale; segunda vuelta…

D: Bien. Hay que terminar allá.

D: Escuchen. Ahora vamos a hacerlo más difícil. Vamos a entrar al aro… Escuche. Miren, miren. Voy a salir del aro, voy adelante, entro, salgo, entro

Aº: ¿Podemos ir saltando?

D: No. [...] entro, salgo adelante, entro, salgo adelante

D: Avance primero. Avanzo, salgo; avanzo, entro; avanzo, salgo…

D: Adelante, salto; adelante, entro… Muy bien.

El análisis del texto (específicamente del diálogo entre los alumnos y el docente) manifiesta cierta discrepancia entre las instrucciones del profesor y las acciones generales que realizan los alumnos. La filmación muestra que el efecto del desplazamiento sobre los aros hizo que esa acción se pareciera

a un salto corto. Tal vez sea producto de la rapidez con la que los niños la realizaban o de la proximidad entre los aros, sea como fuere no se podía hablar de caminar, por eso la insistencia de los alumnos. En tal caso, si nuestra interpretación es correcta, la indicación del profesor no tendría sentido: “saltando no”. Por tanto, las acciones verbales de los alumnos que constantemente preguntaban si podían saltar y las acciones generales filmadas muestran que lo que realizaron se parecía más a un salto que al caminar.

Podemos afirmar que la meta que el profesor propuso con la acción: “paso un pie en cada aro” era que los alumnos caminaran dentro de los aros. El efecto logrado fue desplazamientos con pequeños saltos. Podemos decir que no hubo relación entre lo propuesto por el docente y lo realizado por los alumnos.

El análisis de la actividad muestra que la interacción en la clase se construyó con la articulación de las acciones verbales y no verbales. El profesor reformuló las tareas más complicadas: “No, saltando no. Entramos al aro (lo hace) uno, dos; uno, dos y […] tocamos los aros, los dos”. La reformulación la realizó articulando la acción verbal (formulación de la consigna) con la propia acción general, haciendo lo que prescribía.

Y los alumnos interactuaban con el profesor, preguntando e insistiendo acerca de todo aquello que no les resultaba claro. Se observa, de este modo, el papel del lenguaje para organizar, regular y evaluar la actividad

general en las acciones verbales del profesor. Mientras que en este caso los propios alumnos evalúan sus acciones, porque se dan cuenta de que están saltando.

b) Análisis de lo realizado por el alumno

Para la realización de las acciones (entendemos por acciones lo que no está operacionalizado, es decir, lo que los alumnos no pueden realizar automáticamente, sin pensar) tuvieron que representarse el resultado de la acción que el profesor prescribía y cuando su pensamiento no lograba la representación, preguntaron:

D: Bien. Ahora, vamos a poner un pie en el aro y un pie afuera. ¿Sí? ¿Está?

Aº1: (Pregunta sobre la consigna) […] en medio...

D: Miren, miren. Voy a salir del aro, voy adelante, entro, salgo, entro

Aº: ¿Podemos ir saltando?

D: No. [...] entro, salgo adelante, entro, salgo adelante.

D: Avance primero. Avanzo, salgo; avanzo, entro; avanzo, salgo…

Finaliza esta exposición mostrando la relación entre las actividades que constituyeron el conjunto de la clase. El análisis de la tarea que conformó el tercer y último momento de esta sesión denota la falta de relación entre las tareas y finalidades. Sin que medie razón ni explicación alguna, finalizado el ejercicio de trabajo por circuito comentado, el profesor colocó la red de vóley y propuso una nueva tarea: hacer pases al compañero, hacer golpes para que la pelota pasara la red. Se trató de una

ejercitación que otros profesores denominan: “dos contra dos” y tuvo la finalidad de practicar golpe de manos altas de vóley. La consigna fue:

> D: Uno a cada lado de la red, vamos, vamos.
>
> Aº: Profe, ¿vamos a jugar de a dos?
>
> D: Primero empezamos jugando uno contra uno. [...] Hacemos [golpes] para que pase la red (hace el ademán).

En este momento de la actividad la interacción fue menor, no hubo reformulación de tarea, por lo que se considera que tampoco hubo enseñanza (los alumnos tenían operacionalizado el golpe que realizaron). La interacción se limitó a cuestiones organizativas: como el número de alumnos era impar, el profesor se aseguro de que todos practicaran.

En síntesis, podemos afirmar solamente el momento 15.2 tuvo una finalidad clara: el desarrollo de habilidades motrices básicas y, sobre todo, el trabajo de lateralidad.

2.4.1.2 Análisis de la actividad de la clase 17.NPsc

A continuación mostraremos una clase en la que el análisis de la actividad revela que sí hubo relación entre los distintos momento de la actividad que la componen.

La clase 17.NPsc agrupó a alumnos de 6º y 7º grado y estuvo a cargo de una única profesora. Tuvo lugar en una escuela privada situada en un

barrio residencial que cuenta con un espacioso gimnasio. Los 29 alumnos presentes tenían que contar con el equipo de hockey, varios lo habían olvidado y no pudieron hacer la actividad central. La profesora se ocupó, además de que estos realizaran diversas actividades alternativas: una de ellas de escritura sobre la práctica de Educación Física: “Mirá y copiá lo que están haciendo tus compañeros”; otros realizaron tareas de arbitraje.

Son tres los momento de la actividad que hemos establecido y el análisis revela que existe relación entre las tareas que en cada momento se realizaron. La tarea de inicio fue un juego adaptado: un juego tradicional, la Mancha, adaptado a la práctica de hockey.

Momento 17.1 Consigna para entrada en calor:

> Mezclados nenes y nenas. […] van a usar el derecho y el revés del palo. Vamos a trabajar la recepción derecha y la […] del revés (muestra cómo es).
>
> D: Todo el mundo va a trotar, me encuentro con uno: derecho, revés y sigo (lo hace). Yo secretamente le digo a quien va a ser mancha. Yo silbo y digo “a manchar… Nadie va a saber quién es mancha […] Y lo salvan (se coloca con los brazos extendidos hacia arriba y las piernas bien abiertas).

a) La actividad de comunicación de los textos (consignas) de los enseñantes de Educación Física

El análisis de la actividad de comunicación del texto de la consigna muestra que se trató de una actividad de juego adaptado al hockey que implicó la realización de dos tareas: recepción derecha y recepción del revés (de la bocha de hockey). Tuvo la finalidad de calentamiento específico con

carácter lúdico para la actividad de hockey que conformaría el segundo momento de la actividad de la clase.

a.1) Acciones con sus metas y operaciones supuestas

Las acciones propuestas fueron dos: trotar y usar (hacer el pase sin bocha) el derecho y el revés del palo. Es evidente que estuvo presentado como un juego, ya que los alumnos contaban con el aliciente de no ser "manchado", y en caso de que sucediera de poder ser liberados o de liberar a un compañero.

La meta de estas acciones fue la ejercitación de determinados pases específicos del hockey.

Los alumnos tenían operacionalizado el juego de la Mancha, no así la técnica específica que la profesora pretendía que aprendieran y que por eso se propuso enseñar. Destacamos la particularidad que presentó este texto en el que la reformulación de la tarea se realizó mediante el modelo: mostrando cómo es la técnica:

> D: Hago una corrección para todos: Cuando esté abajo a su derecha, no giro ahí (lo hace); cambio una mano y voy al otro lado; no cruzo [...] (Muestra cómo no hacer). ¿Sí? A ver, quiero verlo (los alumnos lo hacen, practican).
>
> D: ¿Vamos de nuevo? Por todos lados, no corran en círculo.

b) Análisis de lo realizado por el alumno

Para realizar las acciones prescriptas los alumnos tienen que poder representarse el resultado de las acciones, cuando esto no es así los alumnos formulan preguntas (o realizan mal el ejercicio):

Ao: ¿Y cómo […]? (Pregunta cómo hacen para salvar al compañero).

D: Así (muestra cómo) (pasando por debajo de las piernas abiertas del compañero manchado).

Momento 12.2 Consigna para ejercitación de técnicas de hockey:

D: Una sola vez explico; después, preguntas. Conducción hasta el final; pase de derecha, recepción del revés, tratando de no cruzar los brazos. En un partido si hay que cruzar se cruza, pero ahora la idea es que no crucen, que lo hagan como corresponde. En el partido si surge lo hacemos.

A: ¿Cómo hay que hacer […]?

D: Mostramos con ella (una alumna lo hace), hasta el final (del recorrido o circuito).

(Los alumnos juegan).

a) La actividad de comunicación de los textos (consignas) de los enseñantes de Educación Física

Las tareas que esta consigna presenta fueron pase de derecha, recepción del revés, tratando de no cruzar los brazos, a las que hay que añadir las acciones que posteriormente en la ampliación de la consigna la profesora agregó: pase y recepción del revés; defender y atacar. Todas ellas se corresponden y coinciden, en parte, con las practicadas en la entrada en calor. Podemos decir que con distinta modalidad de trabajo (en circuito) y

una finalidad menos lúdica, se mantiene la misma meta, la ejercitación de la técnica.

Por tanto, las dos actividades están relacionadas y el efecto que la clase persigue está claro. Si vemos la consigna del último momento de la clase se confirma esta relación.

Momento 17.3 Consigna para la actividad de minipartido de hockey:

D: Todos de este lado. Seis en juego (arma dos grupos de seis alumnos cada uno, para un partido).

D: ¿Saben las posiciones?

As: Sí (los alumnos se ubican para jugar).

D: Listos (comienza el partido).

La consigna fue breve, porque los alumnos conocían el juego, sabían (tenían operacionalizadas) sus posiciones y las reglas básica. La finalidad fue contextualizar lo ejercitado en los momentos anteriores, es decir, que los alumnos pusieran en práctica en situación de partido lo aprendido.

En síntesis, toda la sesión estuvo dedicada a la tarea de practicar una técnica determinada para mejorar en el juego que ya conocen. Uno de los alumnos que no participó de la práctica por no contar con el equipo, actuó de árbitro.

Lo expuesto es una breve muestra que ilustra el trabajo realizado. La información sintetizada de los datos obtenidos en los niveles de análisis

realizados hasta el momento respecto de cada una de las clases de Nivel Primario puede verse en la tabla IV del Anexo II.

2.4.2 Casos significativos. Nivel Medio

En este nivel de enseñanza en todas las clases observadas se desarrollaron contenidos relacionados con el deporte, por ello, la exposición acerca del análisis de la actividad la vamos a organizar por contenidos.

2.4.2.1 La enseñanza del handball

Fueron varias las clases observadas cuyo objeto de enseñanza fue handball. El objetivo general de esas sesiones era que los alumnos aprendieran a jugar este deporte, para ello los docentes propusieron la realización de varias tareas: pinza sobre cabeza y lanzamiento suspendido, etc. Enseñar a jugar handball requiere de la enseñanza de acciones concretas, que según el marco teórico al que adherimos: la teoría de la actividad (Leontiev, 1983), son porciones de una actividad colectiva mayor. Las acciones, una vez internalizadas (adquirida la habilidad para realizarlas) pasan a ser operaciones. Las operaciones son todo aquello que los humanos realizamos mecánicamente, sin necesidad de reflexión. Las operaciones son la base para poder realizar nuevas acciones que una vez aprendidas se operacionalizan y permiten realizar y aprender más y nuevas acciones. En

esto consiste el desarrollo y esto es el fundamento de la vida desde la perspectiva en la que nos posicionamos. Planteamiento válido para todos los seres vivos en los diferentes niveles de ejecución para los que estén capacitados: el hombre destaca por la actividad intelectual que le es propia.

El análisis que hemos realizado muestra que, concretamente en la clase 21.NMcb, el objetivo general era el aprendizaje -dominio- por parte de los alumnos de dos técnicas concretas. Para analizarlas hemos separado en el texto los enunciados (las consignas) correspondientes a cada tarea. El análisis de la actividad nos permite indagar en la forma y los medios que el docente pone en práctica cuando enseña, por ello nos basamos en lo que dice y hace, para estudiar cómo se conforma el proceso de enseñanza y si **constituye una herramienta** o no al servicio del aprendizaje.

La consigna en sentido estricto para la tarea de pinza sobre cabeza que el profesor formuló contiene lo que podríamos denominar la explicación de la técnica, o sea, cómo proceder (práxis) y la fundamentación de por qué hacer el lanzamiento de determinada manera:

> Una vez que recepciono el pase de mi compañero, voy a hacer los pasos: izquierdo, derecho, izquierdo, pinza sobre cabeza, la pico y me habilita para […] Lo que quiero que practiquen bien, ahora, es este movimiento de la pinza sobre cabeza, donde lo que yo voy a intentar es alejar la pelota (estira el brazo con la pelota en la mano) [...] Por ejemplo (llama a un alumno), Gonza me está marcando acá y yo gracias a la pinza sobre cabeza alejo la pelota de él, por eso el brazo bien estirado atrás [...] La marca no va a ser tan estática como Gonza, pero lo que busco yo con la pinza es alejar la pelota de la marca (mientras explica el alumno sigue marcándolo, para mostrar la técnica) para buscar pasarla por algún lado y pico la pelota,

> porque si hago la pinza y no la pico, camino. Si yo recibo, hago un, dos, tres, hago la pinza y sigo caminando, incurro en… Entonces, cuando finaliza la pinza, la pico, recién ahí puedo [pasar]. (Texto 21.NMcb)

La teoría de la actividad permite analizar dos facetas: la orientación, es decir, las finalidades, motivos y tareas pretendidos. En este caso podemos inferir que lo que el profesor necesita es que los alumnos mejoren la técnica respecto de dos aspectos: "alejar la pelota de la marca", "buscar pasarla por algún lado" y que no comentan falta (reglamento).

Respecto de la ejecución (segunda faceta de la actividad), para lograr lo explicitado, el profesor propone acciones concretas: lanzar la pelota con el brazo bien estirado hacia atrás ("el brazo bien estirado atrás",) y picar la pelota antes de lanzarla ("la pico, ahí puedo pasar").

También se prescribe el modo en que hay que hacer la práctica: "Entonces, ahora vamos a practicar lento, sin marca, cosa de practicar bien este movimiento".

Otro aspecto relacionado con la ejecución tiene que ver con lo que en esta investigación hemos analizado como interacción, la reformulación de la tarea en función de lo que los alumnos hacen:

> (Silbato) […] agarre la pelota, fuerte con los dedos para que no se me caiga. Si llevo la pelota como si fuera una bandeja, se me cae (hace lo que dice). Entonces, aprieto bien fuerte con los dedos y bien estirado el brazo, bien extendido, de atrás […] Bien amplio el movimiento, la pico y después avanzo. Vamos. (Texto 21.NMcb)

El profesor observa que, en general, la pelota se cae antes de que los alumnos la lancen, por lo que refuerza una de las acciones prescriptas: cómo agarrar la pelota: “fuerte con los dedos”, “aprieto bien fuerte con los dedos” y repite la instrucción ya mencionadas: “bien estirado el brazo, bien extendido, de atrás”, “Bien amplio el movimiento, la pico y después avanzo”.

Podemos afirmar que en el texto de la consigna inicial faltó precisar un aspecto que el profesor consideró operacionalizado y que las acciones generales de los alumnos demuestran que tenía que ser enseñado, por lo que el profesor reformula la tarea.

La consigna en sentido estricto para la tarea de lanzamiento suspendido fue:

> Ahora le vamos a agregar al pase, recepción y pinza, vamos a finalizar el ejercicio con un lanzamiento suspendido. (Texto 21.NMcb)

El enunciado por medio del cual el profesor enseña a realizar esta nueva tarea es el siguiente:

> Yo les explico en esta mitad de cancha qué es lo que haría […] detrás del cono, un pasador y un arquero (algunos alumnos levantan la mano) ahora vemos, ahora vemos. El primero le va a pasar la pelota al pasador que estará allá, y va a avanzar al trote, no va a avanzar corriendo, va a avanzar al trote, ni caminando, ni va a estar detenido. Una vez que recibo del pasador, voy a hacer el ciclo de pasos y voy a hacer esta pinza (la hace) sobre el pasador que va a hacer una marca pasiva, ¿qué significa?
>
> Aº: Que no va a marcar…
>
> P: Exactamente, que no va a marcar, que solamente va a hacer un leve movimiento como si estuviera marcando. Va a levantar los brazos (los levanta), pero no va a tener una

participación activa, porque queremos que fortalezcan este trabajo de la pinza. El pasador, una vez que pasa la pelota levanta los brazos como si fuera a marcar; yo voy a hacer la pinza sobre cabeza, pico la pelota y una vez que pique la pelota, ¿cuántos pasos voy a poder dar?

As: Tres.

P: Ciclo de pasos para lanzar suspendido al arco, ¿está bien? (Texto 21.NMcb)

La primera información que el texto presenta se refiere a la disposición en el espacio que los alumnos han de ocupar, en función del rol (pasador o arquero) que asuman. Para facilitar el trabajo en el espacio del gimnasio y contextualizar la práctica (reproducir algunos aspectos del campo de juego) se utilizan unos conos y las líneas pintadas en el suelo.

Parar realizar las acciones los alumnos tienen que comprenderlas, es decir representarse las instrucciones e indicaciones que les son dadas. El profesor para asegurarse de lograrlo pregunta (“marca pasiva, ¿qué significa?”, “¿cuántos pasos voy a poder dar?”).

Se llama acción a la representación de los resultados que se debe lograr, es, por tanto, el producto subordinado a una finalidad consciente (Montealegre, 2005). En el apartado siguiente, donde se estudian los efectos de las clases podrán comprobarse los resultados de la actividad de la clase 21.NMcb.

2.4.2.2 La enseñanza del básquet

Son varias las clases en las que se enseña este deporte. Expondremos el análisis del texto 35.NMco en el que para que las alumnas aprendan a jugar básquet se propone la realización de varias tareas: desplazamiento y manipulación de pelota con ambas manos; rebote (pique) bajo y defenderse de un rival y pase de pecho. Hemos separado en el texto los enunciados (las consignas) correspondientes a cada tarea. El análisis de la actividad nos permite indagar en la forma y los medios que la profesora implementó para enseñar.

En primer lugar, la referencia a cuestiones relacionadas con el material: “Arrancamos con las pelotas de vóley hoy, y, aparte, está bueno para que vuelvan a tomar contacto con […] para no doblarse ningún dedo ni lastimarse.” Por diversas circunstancias, la profesora descubrió que faltaban las pelotas de básquet del material que se comparte con otros profesores de la misma institución. Esta situación la hemos categorizado como Material sustituto. Después, previo al comienzo de la práctica, la organización en el espacio de las alumnas y la referencia a aspectos de su comportamiento proxémico: “Acá detrás de la línea blanca. La que tiene la pelota detrás de la línea blanca, la que no tiene la pelota abajo (detrás de su compañera). Ocupamos todo… el largo del gimnasio”.

Continúa con las instrucciones, la consigna en sentido estricto:

> Solo vamos a trabajar con la mano derecha. Vamos con la mano derecha hasta la línea blanca del fondo, volvemos picando con la derecha y cuando llegamos a esa línea amarilla, pase de pecho y sale mi compañera. ¿Listas?, ya. (Texto 35.NMco)

La primera consigna de la clase se refiere a aspectos básicos que podríamos pensar que casi todas las alumnas tendrían operacionalizados. Se trata de un procedimiento didáctico que consiste en comenzar con tareas sencillas que progresivamente se van complejizando, por lo que las acciones de picar con la mano derecha y pase de pecho, se complejizarán con “dar la vuelta alrededor de un cono sin dejar de picar la pelota y sin agarrarla con la mano (para evitar que se escape); desplazarse hacia atrás picando la pelota y picar con la mano izquierda, desplazándose a máxima velocidad.

Como ya hemos demostrado, la teoría de la actividad permite analizar dos facetas; en primer lugar nos referiremos a la orientación, es decir, las finalidades, motivos y tareas. La profesora tenía el objetivo de que las alumnas mejorasen la técnica respecto de acciones básicas del deporte. Para ello, planificó una clase en la que la práctica fue intensa y muy detallada, tanto en la formulación de las instrucciones y explicaciones: acción verbal, como en la exposición del modelo de lo que se prescribe: acciones generales (la profesora hacía todo lo que prescribía). Además todas las acciones estuvieron fundamentadas por el reglamento, por la experiencia, etc., de modo que la acción verbal de la profesora en complicidad con las alumnas a las que interpela mediante el procedimiento de enseñanza Preguntas didácticas, tuvo mucho peso y presencia en esta sesión.

Estamos ante una de las clases que planteó una práctica muy intensa y que presenta gran desarrollo de la acción verbales (de la profesora y las alumnas), lo que muestra que el componente verbal y no verbal de las clases puede estar estrechamente relacionado y en equilibrio (en el apartado dedicado a los efectos de las clases se observará que hay sesiones en las que predomina uno u otro componen y los resultados que obtuvieron).

Respecto de la ejecución (la otra faceta de la actividad), para lograr lo explicitado, las acciones concretas que la profesora proponen tienen la peculiaridad de que, además de ser muy detalladas (lo que consideremos consecuencia del estilo de enseñanza de la profesora) la profesora se asegura la correcta representación de las acciones que prescribe presentando el modelo (haciendo), fundamentando, exponiendo por qué deben realizarse de ese modo, repitiendo y sintetizando la consigna; preguntando a las alumnas, es decir, haciéndolas participar de la exposición del conocimiento; todos aspectos estudiados en el nivel de análisis que hemos denominado análisis de la interacción.

Para documentar lo expuesto exponemos el fragmento de texto en el que, además de la consigna en sentido estricto, previo a la práctica, la profesora indica la forma en la que ha de realizarse la acción de picar la pelota (bajando la cola y flexionando las piernas por las rodillas; la mano acompaña a la pelota); fundamenta y explica (para lograr el control de la pelota) lo que prescribe:

Recordemos una cosa, ¿picamos la pelota en el básquet: adelante, al costado o atrás del cuerpo?

As: Al costado.

P: Al costado. ¿Al costado cerca o al costado medio lejos?

As: Medio lejos. (…) La pelota, ¿hasta dónde tiene que picar?

As: […]

P: Muy bien. De la cintura para arriba no. Y recuerden esto, bajar la cola, flexiono las rodillas y avanzar (lo hace) porque si yo trabajo acá arriba la pelota se viene muy alta se me va (mímica), descontrol. Entonces vamos a ir, picando la pelota hasta la altura de la cintura, un poquito adelante con el brazo estiradito, la mano abierta. Eso no quiere decir que la mano esté dura, la mano acompaña a la pelota. Vamos a ir hasta el fondo, a la línea blanca y volvemos. Cuando volvemos a la altura de la línea amarilla, pase de pecho. ¿Se acuerdan cómo…? (Texto 35.NMco)

La reformulación de la tarea fue otro de los procedimientos que la profesora utilizó para enseñar.

2.4.2.3 La enseñanza del vóley

La primera sesión que hemos elegido para documentar este deporte, tuvo como tareas centrales lanzamientos (específicamente golpe de manos bajas) y autopases. La clase 26.NMcb presenta una estructura singular, tal vez por haber transcurrido en el primer cuatrimestre y porque el grupo estaba conformado por alumnos de primer año.

La clase consistió en una actividad de entrada en calor que combinó varias tareas: trote (que incluyó distintos tipos de desplazamiento), abdominales, flexiones y elongación. De los enunciados de la profesora se infiere que persigue un trabajo autónomo de los alumnos, nos referimos a que si bien la práctica está guiada les da cierta libertad:

> P: Troten; si corren para atrás, si [...] no cuento...
>
> P: Para el otro lado... (Los alumnos giran y siguen trotando en dirección contraria a la que traían).
>
> P: Cada vez que toque el silbato toco a un lado, al otro y sigo trotando (lo hace: se agacha, tocando el piso con una mano, primero, y con la otra, después).
>
> (Los alumnos lo hacen al ritmo que el silbato indica). (…)
>
> P: Boca abajo, tres de 10, flexiones de brazos. Tanto los abdominales como las flexiones yo no conté, contaron Uds. Yo ya sé que algunos no lo hicieron. Uds. tienen la responsabilidad, en julio van a rendir. (Texto 26.NMcb)

La tarea central fue formulada con el mismo criterio:

> En parejas, enfrentados. […] ya saben cómo, lo hacemos todas las semanas... ¿Puedo trabajar si tengo el compañero así, encima? (Los alumnos se colocan). Tengo todo el gimnasio y están todos amontonados.
>
> Recordando... Primer ejercicio, con las dos manos juntas (realiza el ejercicio: lanza la pelota al alumno que tiene en frente). […] todos los ejercicios de entrada en calor que hacemos todas las tardes... Con un brazo, con el otro, con pique en el centro. Vamos. (Texto 26.NMcb)

La cita muestra que la consigna en sentido estricto no fue formulada verbalmente, sino realizada. La acción general suple a la acción verbal: “con las dos manos juntas (realiza el ejercicio: lanza la pelota al alumno que tiene

en frente)". Es evidente que los alumnos conocen la rutina, la serie de ejercicios que habitualmente realizan.

El texto con el que enuncia la segunda tarea (autopases) tiene las mismas características que el anterior: la instrucción es realizada no verbalizada, sin embargo la acción verbal de la profesora es extensa porque explica en qué consiste la técnica de autopase y fundamenta cómo debe realizarse:

> P: Seguimos (muestra el próximo lanzamiento: sosteniendo la pelota sobre la cabeza, golpeándola ligeramente con las yemas de los dedos hasta lanzarla al compañero). Más cerquita (pide a los alumnos que para este lanzamiento se acerquen un poquito más).
>
> P: Recordando posición de piernas, flexión de piernas (lo hace). Algunos parecen un palo, el tronco inclinado hacia adelante; ¿los talones? Levantados a penas; ¿las manos? Los dedos gordos enfrentados. No van así (muestra las manos y golpea la pelota con los dedos mal colocados). Escuchen no tiene que hacer ese ruido. Golpe sobre la frente; si saco las manos me golpeo acá. El autopase es aquí (lo hace: sostener la pelota en movimiento sobre la cabeza sin lanzarla). Cuando paso, va arriba, cuánto más alta va la pelota más tiempo le doy al compañero para que se prepare. Si le tiro ahí (lo hace) lo [...] Los dedos enfrentados es importantísimo; golpeo con la yema, no con la palma de la mano: ¿Se entiende? (Texto 26.NMcb)

Un aspecto poco común en el resto de las clases observadas es que la sesión finaliza con la reformulación de la tarea, sin que haya lugar para una segunda instancia práctica en la que los alumnos podrían implementar los cambios que mediante la reformulación la profesora propone:

> P: Vengan... (Los alumnos se acercan a ella y se sientan en el suelo). Primero, uno por uno fue la corrección, la semana pasada fue lo mismo; igual, alguno no [...] La idea es que den

bolilla. Casi todos, las piernas... Y, muchos, por no usar las piernas empeoran el lanzamiento (los brazos).

P: Si tienen que volver al primer ejercicio, háganlo: retengo sobre la frente, empujo, las piernas hacen este movimiento; relajen. ¿Y los talones? Eso es.

P: Los dedos los están poniendo paralelos y es perpendiculares […] Si los tienen así (lo hace) la pelota sale para cualquier lado, y lo que golpea es esto […] Las piernas y los brazos, para todos (que esta indicación es para todo el grupo)... Como es la cuarta vez que patean la pelota se quedan sin fútbol este mes.

P: Les recuerdo, para seguir trabajando en las próximas clases: golpe de manos bajas: una mano sobre la otra, pulgares adelante, brazos adelante y separo (alejo) los brazos del cuerpo, la misma flexión anterior (se refiere a la flexión de piernas), es para todos. Y no me digan: "Profe, no me haga hacer eso" (las piernas flexionadas), "me siento ridículo". ¿Vieron un partido de vóley? (…)

Este es el trabajo de la clase que viene, vayan mentalizándolo... Uno de cada pareja me acerca la pelota, por favor. (Texto 26.NMcb)

El análisis de la actividad nos permite analizar dos facetas: la orientación, es decir, las finalidades, motivos y tareas pretendidos por la profesora. En este caso podemos inferir que la finalidad fue que los alumnos ejercitaran contenidos ya conocidos para mejorar la técnica. En este periodo de su formación la profesora consideró que no estaban preparados para jugar un minipartido. Respecto de la ejecución (segunda faceta de la actividad), los alumnos practicaron y la profesora iba corrigiendo su práctica, incluso la interrumpía, por lo que podemos afirmar que se produjo interacción y enseñanza. Las intervenciones verbales de la profesora fueron extensas durante toda la clase y ocupan el momento final de la clase.

Hay clases con una estructura muy diferente a las anteriores, como la sesión 27.NMcb en la que, primero, el profesor expone la consigna: “entonces empezamos con manos bajas. Nos sentamos en el centro” y, a continuación, explica y muestra el gesto técnico, cómo colocar las manos y el resto del cuerpo:

> (El docente muestra lo que explica) una mano sobre la otra, se cierra y golpeamos ahí, nunca acá (indica dónde sí, dónde no) [...] Cruzadas las manos, dorso sobre palma y cierro, se pega de la uña a acá. Esa es la zona de impacto de la pelota [...], pero hay extensión de piernas. El brazo casi inamovible. Si muevo sólo los codos me puedo pegar en la cara (Texto 27.NMcb)

En el enunciado anterior el profesor formula las acciones que los alumnos han de realizar:

a) una mano sobre la otra (cruzadas las manos: dorso sobre palma)

b) cierro (las manos)

c) golpeamos (de la uña para acá)

d) brazo casi inamovible.

Las instrucciones fueron complementadas por algunas indicaciones, es decir, por la explicación de lo que puede llegar a suceder si el golpe se realiza de modo distinto al prescripto (“me puedo pegar en la cara”).

El análisis de la actividad nos permite inferir que el profesor está enseñando un contenido nuevo. Esa sería su finalidad. Respecto de la ejecución, cómo hace para enseñarlo y para que los alumnos lo aprendan, el

texto de la clase indica que, primero, los alumnos practican en parejas el lanzamiento: golpe de manos altas. Después, hacen una práctica dos contra dos, red por medio: “Cinco golpes más cada uno y hacemos un partidito dos contra dos”.

> P: Probamos con red por medio, la lanzo. Lo mismo con red de por medio, la lanzo por *arriba*, que no pase (toca silbato). Se la lanzo a él, él le pega, [...] (Un alumno hace lo que el profesor va prescribiendo). (Texto 27.NMcb)

La clase presenta segmentos de discurso teórico, para explicar otro tipo de lanzamiento (golpe de manos bajas):

> P: Es el segundo golpe, después de golpe de manos altas. Golpe de manos bajas no tiene precisión, queda más o menos... Su función es recibir el saque de potencia que viene del otro lado o recibir un [...] si pongo los dedos [...] La idea es que la pelota quede muerta en el aire para que otro la acomode y un tercer jugador salté y remate. Esa es la idea, no pasarla del otro lado en el primer golpe... (El profesor hace una comparación con una jugada de fútbol). [...] uno recibe, otro acomoda y el tercero remata. Esa es la idea general del juego. Básicamente es eso el concepto. Con ésta solo recibo (se refiere a una mano). Yo las posiciones, aquí, ya las marqué. Hacemos eso y jugamos. (Texto 27.NMcb)

Y, finalmente, la práctica cuatro contra cuatro:

> Ahora vamos, cuatro contra cuatro. Vale golpe de manos bajas para recibir y acomodar, de manos altas para lanzar [...]
>
> P: La cancha va hasta [...] (indica la línea). Media cancha para un grupo, media para el otro. Juegan cuatro contra cuatro.
>
> P: Es partido; conviene, para Uds., hacer pases. (Texto 27.NMcb)

La información resumida de los datos obtenidos en los niveles de análisis realizados hasta el momento respecto de cada una de las clases de Nivel Medio puede verse en la tabla V del Anexo II.

A modo de síntesis

En el texto precedente se ha sintetizado y documentado en base a la práctica observada en situación de clase, los principales aspectos de la teoría de la actividad, fundamento de esta tesis y de los distintos niveles de análisis que contiene.

Consideramos que la realización de este análisis por parte de los profesores les permitiría revisar su propia práctica, evidenciar qué aspectos no resultaron efectivos en las clases cuando lo que realizaron los alumnos no coincide con lo que el profesor se había representado, por ejemplo, además de averiguar sobre las posibles causas: si la finalidad pretendida no se corresponde con las posibilidades reales que la práctica manifiesta (texto 15.NPpc); si hubo o no relación entre las distintas tareas prescriptas, etc.

Permite al docente visualizar el proceso de enseñanza que llevó a cabo: si en la planificación faltó prescribir alguna acción fundamental y cómo, seguramente, la incorporó, reformulando la tarea; si alguna de las tareas no contribuyó a la finalidad pretendida, interfiriendo en su ejecución, etc.

2.4.3 Clasificación de las consignas según la actividad a la que se refieren

El análisis de la actividad permite conocer la naturaleza de las consignas en función del modo en que se plantea la actividad. La información obtenida ha sido sistematizada según cuatro criterios (Riestra, 2008a):

1. Consignas que presentan la actividad en general.

2. Consignas que guían un orden de acciones a realizar.

3. Consignas que formulan el desarrollo de la actividad en sí.

4. Consignas que guían y formulan el desarrollo de la actividad en sí.

1. Por consignas que presentan la actividad en general entendemos aquellas que solamente enuncian la tarea: “Vamos a hacer un partido”.

2. Por consignas que guían un orden de acciones a realizar entendemos aquellas que explicitan la serie de instrucciones que los alumnos deben realizar: “Vengo picando la pelota (se desplaza hasta la línea gris), llego acá y, en este cuadrado, salto y tiro”.

3. Por consignas que formulan el desarrollo de la actividad en sí entendemos aquellas que no contienen instrucciones, en las que el profesor explica el modo en que ha de realizarse la tarea o fundamenta la necesidad de hacerlo esa determinada manera. Puede ser que las instrucciones estén implícitas en la consigna, porque el alumno ya las conoce y/o porque el profesor pone el foco en el modo en que debe hacerlo:

> Es el segundo golpe, después de golpe de manos altas. Golpe de manos bajas no tiene precisión, queda más o menos... Su función es recibir el saque de potencia que viene del otro lado o recibir un [...] si pongo los dedos [...]
>
> La idea es que la pelota quede muerta en el aire para que otro la acomode y un tercer jugador salte y remate. Esa es la idea, no pasarla del otro lado en el primer golpe... (El profesor hace una comparación con una jugada de fútbol). [...] uno recibe, otro acomoda y el tercero remata.

> Esa es la idea general del juego. Básicamente es eso el concepto. Con ésta solo recibo (se refiere a una mano). Yo las posiciones, aquí, ya las marqué. Hacemos eso y jugamos. (Texto 27.NMcb)

4. También se ha documentado la presencia en una misma consigna de dos tipos: las que guían un orden de acciones a realizar y las que formulan el desarrollo de la actividad en sí en la misma consigna:

> Una vez que recepciono el pase de mi compañero, voy a hacer los pasos: izquierdo, derecho, izquierdo, pinza sobre cabeza, la pico y me habilita para [...] Lo que quiero que practiquen bien ahora, es este movimiento de la pinza sobre cabeza... (Texto 21.NMcb)

2.4.3.1 Nivel Primario

Respecto de las clases observadas de Nivel Primario, los resultados obtenidos recogidos en la tabla VI del Anexo II y son los siguientes: de 50 consignas registradas 17 presentan la actividad en general; 9 consignas que guían un orden de acciones a realizar; 16 consignas que formulan el desarrollo de la actividad en sí y 8 presentan dos modalidades: guían y formulan el desarrollo de la actividad. Si se observa la tabla se percibirá una correspondencia entre la tarea y el tipo de consigna.

La tarea de juego cuando tienen lugar en el momento de inicio con la finalidad de calentamiento, se formula con consignas que presentan la actividad en general. Si se trata de una tarea central, el juego se presenta con consignas que formulan el desarrollo de la actividad en sí. Eso se debe a que los juegos tienen normas no instrucciones. El cumplimiento de las

normas depende de las circunstancias que se vayan produciendo durante la actividad.

Las tareas cuya modalidad de ejecución son ejercicios físico-motrices en sus diferentes modalidades de ejecución: trabajo por circuito, en bloque, etc., por lo general son formuladas mediante consignas que guían un orden de acciones. En estos casos la no realización de uno de los pasos (instrucciones) afecta el trabajo de los compañeros:

> Primera ronda, vamos a hacer así, paso un pie en cada aro y una vez que salgo el último aro, velocidad hasta la raya amarilla y vuelvo caminando por la otra línea amarilla. ¿Cuándo sale el de atrás? Cuando el de adelante terminó el aro blanco (el último aro). Cuando pasa el aro blanco, ahí sale el de atrás. ¿Listo? (Texto 15.NPsc)

En este tipo de ejercicios, también se han documentado consignas que combinan los dos tipos mencionados. El empleo de una forma u otra es un rasgo del estilo del profesor, algunos se inclinan por explicar y fundamentar lo que prescriben: “Vamos a empezar a trabajar el tiro más sencillo que se utiliza en el handball que es el tiro sobre hombros; tomo la pelota, pico con una mano y paso”.

3.4.3.2 Nivel Medio

Respecto de las clases de Nivel Medio, los resultados obtenidos pueden consultarse en la tabla VII del Anexo II y son los siguientes: de 51 consignas registradas 23 presentan la actividad en general; 9 consignas

guían un orden de acciones a realizar; 11 consignas formulan el desarrollo de la actividad en sí y 8 presentan dos modalidades: guían y formulan el desarrollo de la actividad. Estos datos revela que el número de consignas que presentan la actividad en general es muy elevado, porque en este nivel de enseñanza es muy común que el momento final de la clase esté ocupado por la tarea de minipartido, para la cual los profesores no tienen que dar mayores indicaciones.

Las consignas que guían un orden de acciones, en este nivel de escolaridad, corresponden, sobre todo, a las tareas de inicio que, por lo general, son muy elaboradas. Es decir, presentan ejercitaciones para la entrada en calor muy largas, compuestas de varias series de distintas tipos de ejercicios que el profesor guía y dirige (no obstante se documentan algunos casos de consignas que presentan la actividad en general).

Las consignas que combinan dos tipos, que guían y formulan el desarrollo de la actividad en sí, corresponden mayoritariamente a ejercicios físico-motrices con los que se enseñan las técnicas específicas de un deporte.

Hemos considerado consignas que formulan el desarrollo de la actividad en sí los casos en los que el profesor en el momento de presentar el ejercicio físico-motriz con el que los alumnos van a practicar una técnica, no explicita instrucciones, en su lugar, hace lo que prescribe (prescribe por el modelo): “Vamos a ver un poquito de lanzamientos de Vóley. Lo voy a

mostrar yo (hace el circuito). Primera vuelta, lo hacemos suave, como hice yo", o simplemente enuncia la tarea porque los alumnos ya conocen el ejercicio: "Vamos a hacer una adaptación del juego del quemado" y explica las normas del juego. Para examinar otros casos, ver los Textos 34.NMco y 37.NMco en Tabla VII del Anexo II.

2.5 Quinto nivel de análisis: análisis de los efectos de la clase

Análisis MOMENTOS	Análisis TAREAS	Análisis INTERACCIONES	Análisis ACTIVIDAD	Análisis EFECTOS	Análisis TEXTUAL

2.5.1 Análisis de los efectos de las consignas del primer grupo: Nivel Primario – Primer ciclo

2.5.1.1 Sesión con consignas en sentido amplio (3.Nppc)

2.5.1.2 Sesiones en las que se desarrollan los contenidos deportivos: Enseñanza de técnicas deportivas

2.5.1.3 Sesiones cuyo contenido es el juego

2.5.2 Análisis de los efectos de las consignas del segundo grupo: Nivel Primario – Segundo ciclo

2.5.2.1 Sesiones con consignas en sentido amplio

2.5.2.1.1 Clase 13.Npsc

2.5.2.1.2 Clase 16.Npsc

2.5.2.1.3 Clase 10.Npsc

2.5.2.2 Sesiones que muestran cuestiones actitudinales

2.5.2.3 Sesiones que muestran cuestiones relativas a la planificación docente: El juego como única tarea

2.5.3 Análisis de los efectos de las consignas en las clases de Nivel Medio

2.5.3.1 Clases con acciones verbales y no verbales del profesor

2.5.3.1.1 Clase 22.NMcb

2.5.3.1.2 Clase 23.NMcb

2.5.3.1.3 Clase 28.NMcb

2.5.3.2 Clases con escasez de acciones verbales del profesor

En este nivel de análisis, el objetivo es poner en relación las acciones verbales del profesor y las acciones generales de los alumnos. Si tenemos claro lo que el profesor ha planteado en la clase, podremos analizar su efecto inmediato en los alumnos y, a largo plazo, en el desarrollo de los alumnos. Para ello hemos establecido dos categorías:

a) Los enunciados de los profesores

b) Las acciones de los alumnos

2.5.1 Análisis de los efectos de las consignas en las clases del primer grupo: Nivel Primario-Primer ciclo

A continuación se presentan los casos más significativos observados en los textos del primer grupo. Comenzaremos por la única sesión de primer ciclo en la que se explicita la consigna en sentido amplio; continuaremos con una de las sesiones que mejor y más claramente ilustra la dinámica (el movimiento) de la actividad (Leontiev, 1983 y Riestra, 2008a) y, finalmente, incluiremos información tanto de clases cuyo contenido es el juego como el deporte.

2.5.1.1 Sesión con consignas en sentido amplio (3.NPpc)

De las ocho clases analizadas en este grupo, ya hemos visto que solo una contiene Consigna en sentido amplio. Se trata de la sesión 3.NPpc que, además, contó con el grupo más numeroso de todos los observados: 39 alumnos (18 alumnos de primer grado y 21 de segundo grado). La clase consistió en diversos juegos y en una ejercitación por circuito con variantes. Cabe destacar el encadenamiento perfecto entre estas actividades: juegos de inicio, en ronda, con los que la profesora se ganó el entusiasmo y la

atención de todos los alumnos; juegos de transición que facilitaron la tarea de organizar a los alumnos en filas para el trabajo por circuito y el juego final, mediante el cual la profesora logró que los alumnos formaran dos filas, una para cada grado, junto a la puerta del gimnasio cuando finalizaba la clase. En cuanto a la actividad central, se trabajó de lo más simple: desplazamientos y saltos, a lo más complejo: desplazamiento en zig-zag y picando la pelota.

a) Los enunciados de los profesores

A algunos alumnos, como es habitual, les costó mantener la atención durante toda la sesión (de 60 minutos, en este caso). Pero la profesora, mediante juegos y su acción verbal, logró contenerlos: “Los que no quieren jugar salen ahí (indica a las gradas). Si jugás te quedas acá (en la ronda) donde están todos (le dice a un alumno que se había sentado en el centro de la ronda)”. Por supuesto que el niño de siete u ocho años quiso seguir jugando.

Otros tipos de argumento que se observan en el texto: “Saben que siento que están levantando la voz […] y me duele la garganta…”; “Yo pregunto; Santi nos va a decir si cuando la profe habla los nenes pueden estar hablando”. Mediante el último argumento se entabla el diálogo entre la profesora y el alumno, conversación destinada a todo el grupo, en la que se insiste en los porqués de tal afirmación.

Otro de los aspectos decisivos para el buen funcionamiento de la clase, fue el cuidado de lo relacionado con la proxemia: “Si todo el mundo va

para este lado, no quiero ver a nadie corriendo para el otro, se pueden lastimar"; única forma de garantizar el desarrollo efectivo de la clase, más con un grupo tan numeroso.

b) Las acciones de los alumnos

La clase fue un éxito, los alumnos se divirtieron, participaron en todo momento y se trabajaron diversos aspectos, tanto técnicos como actitudinales: rutinas y saludos en el trabajo en circuito (en lugar de salir corriendo antes de que el compañero hubiera terminado el trayecto):

> D: Es muy fácil, se levanta el primero, sale, se sienta en el almohadón, se levanta y vuelve a la fila donde están sus compañeros, toca al compañero que sale corriendo y él va para atrás (al final de la fila) (la profesora muestra cómo hacerlo. Los chicos golpean ambas manos como un saludo). (…)
>
> (Los niños animan a los compañeros que se desplazan botando la pelota, hacen el zig-zag, vuelven botando y entregan al compañero que espera parado, preparado para recibir la pelota. En general, entregan la pelota a las manos del compañero, salvo algunos que no atinan).
>
> D: Despacito. (Texto 3.NPpc)

En esta clase la palabra y los juegos son los mediadores entre la profesora, la actividad y los alumnos, en consecuencia se constituyeron en instrumentos que hicieron posible la enseñanza y el aprendizaje. Fue tan rica en ejercitaciones esta clase que, de las 40 observadas, es la única en la que hemos encontrado un juego que podría relacionarse con un trabajo de expresión corporal:

D: Todos contra la pared (mientras la profesora los ubica, los alumnos le cuentan acerca del juego realizado).

D: Miren, les voy a contar: Cuando los toco se quedan congelados con cara de espantados (los alumnos están en fila, junto a la pared, ella los va tocando y hacen muecas forzadas. La docente comenta y celebra sus caras).

D: Les voy a dar un número. Algunos geniales; mirá, Andrea. Relajamos las caras. El número 1 se para acá, el dos acá; fila india… (Texto 3.NPpc)

En síntesis, las citas extraídas del texto 3.NPpc documentan distintas modalidades de interacción utilizadas por la docente. La que hemos denominado Por el modelo del hacer concreto presente en todas consignas hace que sean extensas y ricas en instrucciones e indicaciones. La profesora se comunica principalmente por medio de instrucciones para hacer la tarea, pero también tienen una gran presencia la modalidad de preguntas didácticas, mediante la cual la profesora repite o sintetiza la larga consigna que ha formulado previamente, asegurándose de que los alumnos escucharon y comprendieron. Llama la atención el hecho de que en dos ocasiones, los alumnos preguntan sobre la consigna, obligando a la profesora a repetirla.

También hemos registrado la modalidad de interacción: Explicación. La profesora no solo prescribe acciones, sino que explica y fundamente apelando al conocimiento que los alumnos poseen sobre el tema, dando sentido a la práctica que van a realizar:

D: […] una pelota para cada uno (reparte a los primeros de la fila. Los niños siguen sentados en el mismo orden que en juegos anteriores). ¿Cómo se llama esto? (Bota la pelota).

As: Picar…

D: Picar, rebotar o…

D: Dribling. Por ahora picar, cuando juguemos a básquet [...] Pico con dos manos hasta [...], los que sepan pueden con una mano, sino, ahora con las dos (se desplaza hasta los almohadones), la agarro, viborita, viborita, esquivo, esquivo y vuelvo botando. Vamos a hacer por lo menos dos veces, dos pasadas. Los que pasan dos veces, ¿cuántas hacen?

As: Tres. (Texto 3.NPpc)

El éxito de la clase se debe al conocimiento que la profesora tiene de los alumnos (lo que saben o no saben hacer) y al protagonismo que tienen los alumnos en la clase. Nos referimos al hecho de que constantemente la profesora los hace participar de las acciones verbales y, por supuesto, motrices. Incluso ellos espontáneamente interactúan sin que ello reste eficacia o tiempo para la realización de las tareas.

2.5.1.2 Sesiones en las que se desarrollan contenidos deportivos: Enseñanza de técnicas deportivas

Especial atención requiere la clase 1.NPpc. Esta sesión parece haber sido planificada desde la tarea central (desplazamiento empujando un aro pequeño con un palo) cuya finalidad era el desarrollo de habilidades motrices y la iniciación a un deporte menos divulgado en las escuelas, el hockey. Afirmamos esto, porque los momentos que componen la sesión contienen, por lo menos externamente, el aro, contenido central de la clase. La sesión se inicia con el juego de la Mancha que en una de las variantes que presenta incluye un aro: el alumno que cumple el rol de mancha porta un aro que

entregará a quien consiga atrapar. Por otro lado, la clase finaliza con un juego en ronda: el aro eléctrico. Sin embargo lo más interesante de esta clase es que ilustra el desarrollo de la *actividad,* lo que denominamos el movimiento de la *actividad* (Riestra, 2008a). Es decir, de qué manera la actividad planificada y prescripta se reconvierte (o es reformulada por la profesora) para que la tarea pueda ser realizada por los alumnos.

a) Los enunciados de los profesores

Se considera que el objetivo de esta clase era que los alumnos aprendieran una técnica: manipulación de bastón y bocha de hockey (en su defecto, aro y palo). Sin embargo, el contexto de la clase: la edad de los niños y la escasez de material, y lo complejo de la conducta espacial y proxémica que el trabajo por circuito planificado exigían, hizo, no que la actividad fallara, sino que en la interacción la docente se viera obligada a ir reconduciéndola, mediante lo que se considera reformulación de la tarea, orientando, así, la tarea al aprendizaje del comportamiento proxémico demandado a los alumnos. Recordamos que son niños de primer grado de entre 6 y 7 años, por lo que es lógico pensar que el aprendizaje de cuestiones organizativas y proxémicas fuera fundamental para su desarrollo, por lo que hubo que demorarse en este aspecto:

> (Sale la primera tanda de cuatro niños, desplazándose hasta los compañeros que, con un bastón en la mano, esperaban la entrega del aro. Los primeros entregaron el aro a los niños y su bastón a la niña que ocupaba el segundo lugar en la fila; se colocaron al final de esa misma fila. El alumno que recibió el aro, sale empujándolo).

D: Algunos se llevaron el bastón, se tenía que quedar […] (Texto 1.NPpc)

La profesora reformula la tarea:

D: (Repite parte de la consigna) me voy atrás de quien le dejé el bastón. Quédate, ahí (le dice a un alumno).

D: Vamos a empezar, cada uno empieza en el lugar donde estaba (los alumnos se ubican).

D: Atiendan. […] llevo el aro, le doy el bastón al nene que no tiene y vuelvo allá a aquel trencito. ¿Sí?

D: Le doy al que no tiene y sale el otro.

D: ¿A dónde van? Atrás. (…)

(Salen las chicas desplazando el aro con el palo).

D: No nena, el palito acá (la profesora le corrige y le muestra cómo hacer).

D: Dele el bastón y forme este tren (la profesora indica a una alumna dónde tiene que colocarse una vez que realizó el recorrido empujando el aro).

D: Se lo das a él, el bastón, y te ponés atrás.

(Continúan practicando). (Texto 1.NPpc)

Gracias a la práctica y la constate intervención de las dos docentes, los alumnos aprendieron el procedimiento proxémico (además del recorrido), en ese momento, se pudieron incorporar variantes, ampliar la tarea:

(La profesora coloca cuatro conos en el centro del gimnasio).

D: (Silbato) Ahora, voy a llevar el arito, voy a dar una vuelta alrededor del cono y después le entrego a mi compañero, le entrego el palo y me pongo atrás.

(Practican).

D: (Silbato) termino de llegar a dónde tengo [que entregar el aro] y me quedo ahí.

D: Ahora, vamos a ir a entregarle el aro, pero así (lo hace) con golpecitos, se lo dejo y entrego el palo. Bien. Vamos, arranco...

(Los alumnos salen) (Texto 1.NPpc)

Al respecto de lo que las citas ilustran, se puede afirmar que las profesoras desconocían la complejidad de la actividad a nivel de organización en el espacio. Otro aspecto que llama la atención es lo que hemos agrupado en la categoría Otras conductas. En ella analizamos el manejo del material, pero no como aspecto técnico sino actitudinal. En este sentido, fueron numerosos los llamados de atención de las docentes por esta causa: "¿Qué dijo la profesora? Que no revoleáramos el bastón"; "Con el bastón no juego, es peligroso". Aunque no fueron un inconveniente para el buen desarrollo de la clase, que se logró con éxito, aunque constó.

Respecto de la modalidad de interacción, en esta clase predominó la que denominamos Por el modelo del hacer concreto (indicaciones e instrucciones). No hubo Explicación y fue escasa la de Preguntas didácticas. Sí encontramos un breve enunciado de la modalidad de interacción Por el ejemplo ("¿Alguna vez vieron el hockey?").

Otras sesiones cuyo contenido fue la enseñanza de técnicas deportivas son la 7.NPpc y la 8.NP.pc. Esto se infiere de las tareas centrales, ya que tuvieron un componente técnico: bastante impreciso, en el primer caso: lanzamiento y recepción de pelota; y un poquito más preciso en el segundo: recepción de pelota y golpe de manos altas de vóley.

En el primer caso (Texto 7.NPpc), la ejecución de la tarea no entrañó dificultad, tal vez por tratarse de una tarea de desplazamiento libre:

> D: Vamos a arrancar con las pelotas porque los viernes es una clase más cortita.
>
> D: Vengan, chicos. Primer ejercicio, por todo el espacio tiramos la pelota para arriba, dos palmadas y la agarramos. (Los alumnos se van desplazando y haciendo lo que dijo el profesor). Sepárense, por todo el espacio. (…)
>
> D: Presten atención, chicos. Facu. Todos a esta pared, chicos.
>
> D: Vamos con una mano picando, si vamos con la derecha, el regreso con la izquierda (lo hace al mismo tiempo que los alumnos). Vuelvo con la izquierda. (…)
>
> D: Ahora, un poco más rápido. Derecha… (…)
>
> D: Ahora, lanzamos desde arriba de la cabeza, como si fuera [saque] (lanza la pelota contra la pared y la recoge); la recepciono y vuelvo picando (Texto 7.NPpc)

Tal vez por tratarse de lo que denominamos trabajo en bloque (en parejas, formando en dos hileras) que implica poco dinamismo, es por lo que se produce sin dificultades:

> (El profesor pone una hilera de conos en el centro, trazando una línea imaginaria que divide el espacio).
>
> Aº: ¿Qué hay que hacer?
>
> D: Ahora les voy a mostrar. Uds. (se dirige a las chichas) tienen que estar muy atentas a los chicos para recepcionar la pelota. Hay solo que agarrarla, no hay que darle una patada […] ¿Se acuerdan? Golpe de una mano con manos altas, de vóley. (…)
>
> D: […] Mi golpe tiene que pasar por encima de la línea imaginaria que está acá (la que trazan los conos). Si pasa así, ¿vale?
>
> As: No.

D: Les voy a mostrar (lanza la pelota) ¿Pasó por arriba?

As: Sí.

D: […] los que están de este lado agarran la pelota y se preparan. […] de la misma manera para lanzar (explica algo sobre los pies, que no registro)

(Los alumnos lanzan, practican). (Texto 7.NPpc)

Los textos de esta clase y la siguiente tienen la particularidad de presentar tres de las modalidades de interacción establecidas en esta investigación: Por el modelo del hacer concreto, Explicación y Preguntas didácticas. Lo más destacado respecto del resto de las clases de este grupo, incluso de todas las sesiones de Nivel Primario, es la presencia de explicaciones con las que el docente fundamentaba las prescripciones referidas a aspectos técnicos (Texto 8.NPpc):

D: El salto no es importante, porque con flexión de piernas y extensión de brazos ya dan fuerza al golpe; miren. (…)

D: ¿Saben por qué es importante la flexión? Porque el objetivo del golpe es que la pelota salga para arriba, no para adelante. ¿Por qué les parece?

Aº: Para que salte la red.

D: Para saltar la red y para darle tiempo a mi compañero de equipo para que la pueda golpear. (Texto 8.NPpc)

En el Texto 7.NPpc registramos explicaciones técnicas adaptadas al nivel de escolaridad de los alumnos:

D: Vengan, chicos. ¿Por qué les parece que es importante que usemos los dos brazos para hacer los ejercicios?

Aº: Para ponerlos fuertes.

D: ¿Por qué yo estoy […]?

As: (Responden).

D: No. Pongo un ejemplo: si yo tengo la pelota, ¿qué es? Un material, un objeto… y yo uso las dos manos […] Porque si me lastimo la mano derecha y quiero jugar handball […]

As: Puedo jugar con la otra.

D: […] hay veces que la pelota, solo me queda bien tirar con la izquierda. Si nosotros probamos a hacer los ejercicios con las dos manos vamos a ejercitar las dos. […] por eso, los ejercicios vamos a hacerlos con las dos manos. (Texto 7.NPpc)

Y explicaciones referidas a aspectos actitudinales:

D: Hoy pusimos como condición agarrar, porque, apenas si tocamos no sirve. Hay que agarrar, ¿de qué parte podemos agarrar que no le duela al compañero?

As: De aquí… De aquí…

D: ¿Si le agarro del brazo, así…? (Texto 7.NPpc)

En ambas clases las dificultades se documentan en el momento de la tarea de jugar. Se trató de juegos predeportivos, más técnicos y complicados que los tradicionales. El profesor tuvo que intervenir para agilizar la actividad en la clase 7.NPpc:

(… cambian de actividad. Van a jugar a un juego cuyo nombre no registro y que no conozco).

D: Quimey (la niña y el profe juegan juntos. El resto de los alumnos tienen que organizar una estrategia).

D: ¿Van a hacer alguna táctica? (Pregunta el profesor para que empiece el juego).

As: Sí (pero permanecían inmóviles, como esperando).

D: Organícense, yo no los voy a ayudar.

As: (Se juntan, conversan) ya (empieza el juego).

(Después de un rato de juego, el profesor vuelve a intervenir):

D: Vamos a hacer unas tácticas con los pulpos.

D: ¿Listo? Dale, Brenda, vení rápido. (Texto 7.NPpc)

Idéntica dificultad se registra en la clase 8.NPpc:

D: […] nos dividirnos en dos grupos. El juego sirve para que no agarremos la pelota, sino para llevarla por el espacio (por el piso) con golpes. (El profesor organiza a los alumnos en dos equipos). Gastón, para aquel lado.

D: […] en este juego no siempre la pelota […], la tenemos que trasladar con golpes, hay que tratar de hacerle pases al compañero. No la puedo agarrar así (la agarra y la levanta del piso). No vale tener arquero; es sin arquero. No se puede así (lo hace), pero sí con golpes, haciendo pases al compañero. […] No la puedo agarrar ni la puedo tirar para arriba (lo hace). Ojo con los choques de cabeza.

(Juegan).

D: Armá tu equipo Gastón.

D: Agustina, salí del arco; marcá.

D: Pasale a él, pasale…

D: Dale, dale, vamos. (El profesor se mete en el juego y participa, dinamizando un poco el partido). (Texto 8.NPpc)

Las actividades más libres que tuvieron lugar al final de las sesiones supusieron una dificultad para los alumnos. Los enunciados del profesor demuestran que los alumnos conocían los juegos, pero la práctica demostró que no los tenían operacionalizados.

2.5.1.3 Sesiones cuyo contenido es el juego

a) Los enunciados de los profesores

La sesión que registró mayor número de intervenciones del profesor pidiendo silencio y atención es la 6.NPpc. Se trató de un grupo mixto de 19 alumnos de segundo grado. Pese a ello, la clase fue un éxito. Los alumnos participaron y se divirtieron. Al igual que en la clase 3.NPpc, los instrumentos que utilizó el profesor para lograr resultados satisfactorios con un grupo inquieto fueron tres: la acción verbal, para recordarles constantemente la necesidad de escuchar, así como para elaborar refuerzos positivos (la valoración y reconocimiento para los que seguían sus indicaciones) y, en el orden de la acción general, los juegos (tres juegos que a los alumnos les gustaron) y una estrategia relacionada con la disposición de los alumnos, que pasamos a explicar.

En general, los profesores de Educación Física se sirven de algunos aspectos relacionados con la conducta proxémica para asegurarse de que los alumnos escuchen la consigna, concretamente, les piden que se sienten en el suelo, antes de formular la consigna. Este recurso en la clase 6.NPpc fue deliberadamente explotado: la clase comenzó y finalizó con todos los alumnos sentados junto a una de las paredes. Cada vez que terminaba un juego, la mayoría de los niños volvían a ese punto y quienes no lo hacían eran convocados por el docente. Es evidente que los alumnos tenían incorporada la rutina de sentarse en ese lugar. Además, el profesor no

empezaba a dar indicaciones hasta que todos estaban en ese lugar y en silencio:

(Los niños juegan, el profesor prepara el material para la próxima actividad).

D: (Silbato) alto, a la pared. Cinco, cuatro, tres, dos, uno, cero. A ver, chicas… Siéntese, todo el mundo. Escuchen. Escuchen. Se acuerdan que la (…)

(Empieza el juego y termina).

D: (Silbato) cinco, cuatro, tres, dos, uno, cero (los alumnos corren a sentarse en el suelo junto a la pared). Como los veo a todos cansados, vamos a ir, caminando a tomar un traguito de agua.

(Los alumnos van corriendo, y, a medida que regresan del baño, se van sentando en el piso, junto a la pared). (…)

D: Silencio… Vamos a hacer un juego, un juego de puntería. Para ello… A ver, ayúdenme un poquito haciendo silencio, por favor. . Miren, un compañero va a estar acá, en esta línea blanca y el otro compañero va a estar en la otra línea blanca (se desplaza con una pelota en la mano hasta allí, al otro lado del salón), acá. Y una vez cada uno hay que tirar y tratar de pegar al conito con los pies arriba de la línea, un pie arriba de la línea y trato de pegarle al conito, ¿sí? Tiro (lanza la pelota y derriba al cono).

As: Bien… (Algunos alumnos se levantan, y corriendo van a ocupar su lugar en la otra línea).

D: Alto, alto. Vuelvan (vuelve a ubicar a todos los alumnos en el lugar de encuentro). A ver, a ver, no se aceleren, chicas… No terminé de explicar. Sentate… Uno de este lado, uno de aquel lado y tiran una vez cada uno. Si lo tiran, el conito, hay que levantarlo y seguir tirando. Cuando termina el tiempo…

(Los alumnos están alborotados y comentan todo lo que dice el profesor que hace pausas para lograr silencio).

D: Cuando termina el tiempo gana el que lo tiró más veces, ¿está bien? Los que estén bien sentados van a tener su pelota, por aquí (el profesor va a buscar las pelotas y los niños se sientan en el piso, uno delante del otro). (…)

D: (Silbato) a la pared…

D: Muy bien… Sentarse con el compañero y la pelota…

D: A ver (pide una pelota a un alumno). Último, porque después ya toca el timbre. Lo vamos a hacer, ahora sí muy importante, porque después yo quiero… No piquen la pelota porque no se escucha. Quiero felicitar a todos los que lo hicieron muy bien y tiraban desde la línea blanca y no se adelantaron ni un poquito. Felicitaciones. Ahora vamos a hacerlo pero rodando, algunos ya […] Vamos a tirar la pelota rodando por el piso (el profesor lo hace y tira el cono, todos los alumnos festejan). (Texto 6.NP.pc)

En síntesis, como ya hemos mencionado en esta sesión fueron muy numerosas las referencias del profesor a aspectos proxémicos y actitudinales con las que trataba de favorecer en los alumnos una conducta de silencio y escucha que estuvo reforzada por la modalidad de interacción de Preguntas didácticas.

b) Las acciones de los alumnos

De entre las sesiones que conforman el primer grupo, solamente una contiene una sola tarea que es jugar. La clase 4.NPpc muestra una respuesta desigual por parte de los alumnos. Se trató de un grupo reducido de 12 alumnos, de ellos, las niñas prestaron atención y siguieron las indicaciones de la profesora, mientras que en general, los niños no atendían las indicaciones:

D: ¿A ver cómo bailan? Van a bailar tango.

(Las niñas, todas para el mismo lado del pasillo en el que se encuentran, bailan con su muñeco; los chicos, del otro lado, ninguno baila. La profesora para que ellos también participen e interactúen con su muñeco, les sugiere que bailen rock).

D: Los varones van a bailar rock.

(Uno de los alumnos hace un movimiento brusco y lo usa de guitarra, y una parte del muñeco se rompe).

D: No, con el muñeco no. (Texto 4.NPpc)

Comentamos brevemente este caso por dos razones, la primera porque a los niños les gusta jugar, lo que hace extraño el efecto poco satisfactorio de la clase. La segunda, porque fue la única clase en la que el contenido desarrollado no fue el juego (normas y reglas que respetar) ni el deporte ni la ejercitación físico-motriz, por lo que podríamos ubicarlo en el eje denominado, según el currículum: expresión corporal. La causa del poco éxito de la clase puede deberse a una cuestión de género, ya que consistió, básicamente, en jugar con un muñeco que cada alumno había construido en un taller de otra área. Creemos que ese elemento y algunas de las tareas prescriptas, concretamente la de bailar, no fueron bien recibidas por los varones.

2.5.2 Análisis de los efectos de las consignas en las clases del segundo grupo: Nivel Primario-Segundo ciclo

Mantenemos el criterio de empezar la exposición con las sesiones que presentan consigna en sentido amplio y organizaremos el resto de la información en función de los datos más significativos que, según el análisis de la actividad, influyen en el desarrollo de las clases. En este caso: cuestiones actitudinales y de planificación.

2.5.2.1 Sesiones con consigna en sentido amplio

Dada la experiencia docente y en materia de investigación que poseemos, se considera que el modo en que están formuladas las consignas contribuye al desarrollo de la clase; que la exposición de las tareas a realizar (en lo que hemos considerado la consigna en sentido amplio) favorece la realización de la actividad. De entre las clases que conforman el segundo grupo, comenzaremos por las que presentan consigna en sentido amplio.

2.5.2.1.1 Clase 13.NPsc

El Texto 13.NPsc es resultado de una clase de 13 alumnos de cuarto grado. La consigan en sentido amplio fue:

> Vamos a intentar practicar el tiro que es desde el hombro (hace el ademán), ¿sí? Pero para eso, primero quiero que se desparramen un poquito y tengan presente que cuando hacemos una actividad siempre tenemos que entrar en calor, y qué queremos decir cuando decimos entrar en calor... (Texto 13.NPsc)

En este caso la consigna anticipa lo que en la observación y el registro escrito de la clase se confirma: la relación entre todas las tareas que componen la clase. La clase constó de tres momentos de la actividad que coinciden con las fases típicas de las sesiones de Educación física. El momento inicial (fase de calentamiento) fue extenso, ya que estuvo compuesto por dos tareas diferentes que tenían la misma finalidad (entrada en calor). La primera tarea es jugar a la Mancha y la segunda, movimiento

articular de piernas y brazos (hombros), es decir, calentamiento específico para la tarea central: pases de handball, que constituyó el segundo momento de la actividad. El tercer momento fue un juego adaptado para el cual, a propuesta de la docente, los alumnos se separaron: niñas, por un lado, y varones, por otro. El juego consistió en avanzar, haciéndose pases hasta acercarse a una línea y, desde allí, lanzar la pelota contra la pared (a modo de gol). No había portero, porque la objetivo era seguir practicando únicamente pases (como en el momento anterior), pero de forma lúdica y dinámica. También podría interpretarse como un estímulo, ya que el juego trae aparejado la posibilidad de ganar (un atractivo para los alumnos y una pequeña dosis de competitividad).

b) Las acciones de los alumnos

Las tres actividades que conforman la clase se relacionan, por lo que podemos afirmar que fueron prolijamente planificadas. Sin embargo, se observa que las acciones de los alumnos no fueron fluidas, las tareas prescriptas entrañaban cierta dificultad. El análisis nos permite dilucidad si la dificultad es únicamente consecuencia del proceso de aprendizaje (los alumnos no tenían operacionalizadas las acciones prescriptas, en eso consiste la enseñanza, en posibilitar la adquisición de nuevos elementos) o si, además, intervinieron otras circunstancias. Creemos que parte de la dificultad fue consecuencia, entre otras cosas, de la forma en que las consignas en sentido estricto fueron formuladas.

a) Los enunciados de los profesores

La primera tarea que entrañó dificultad fue el juego de la Mancha. La consigna fue muy simple: “Mancha”. Los alumnos comenzaron a jugar pero ante las reiteradas consultas (no todos los alumnos recordaban las mismas reglas, no todos tenían operacionalizado el juego de la Mancha) la profesora tuvo que reformular la tarea:

> D: Mancha […] (palmada).
>
> (Los alumnos juegan y algunos consultan a la profesora). (Texto 13.NPsc)

Reformulación de la tarea:

> D: (Silbato) Vengan para acá. Tantas manchas complicadas que conocen y no se acuerdan de la más sencilla. La más sencilla es esta: si te toco (toca a una niña) sos mancha. Lo que no vale… Esperá mi amor. Lo que no vale es mancha con mancha, si yo la toco, ella no me puede toca a mí. ¿Sí? Una vez más, ya (palmada). (Texto 13.NPsc)

Por tanto, el problema, en este caso, radicó en que la profesora había realizado un diagnóstico errado del conocimiento que el grupo tenía acerca del juego.

La tarea del segundo momento de la clase, también resultó dificultosa. El análisis de la consigna en sentido estricto revela que no se precisó la forma en que los alumnos debían realizar todas acciones prescriptas:

> No nos vamos a poner tan lejos, porque todavía no saben manejar la pelota. Entonces, este grupo se adelanta un poquitito. Ahí, ahí está. Y, entonces, tomo la pelota, pico con una mano y paso (lo hace). Pico (palmada), paso.
>
> (Los alumnos empiezan a hacer el ejercicio). (Texto 13.NPsc)

La profesora reformula la tarea ante lo que los alumnos hacen:

D: Pico con una sola mano (repite a cada pareja).

D: Alto… (Silbato). Chicos, quiero que vean esto. Escuchen. Veo que muchos están haciendo esto: pican y la agarran (lo hace) con una sola mano. No, lo que quiero es que piquen y se aseguren, que la agarren con las dos. Y, después, si yo estuviera en un partido tengo que decidir qué voy a hacer: si avanzo, si la paso… Entonces, pico, agarro y paso, bien derechito. ¿Está bien? (palmada). (Texto 13.NPsc)

Pese a ello, una vez más tiene que reformular la tarea:

D: (La profesora mira lo que hacen las parejas y corrige) con una mano pico… No… Agarro con dos y lanzo con una. (Texto 13.NPsc)

Los fragmentos marcados en negrita muestran que la consigna debería haber sido más precisa desde un primer momento. La profesora prescribe con sus palabras y con el modelo, se considera que, como muestran las citas, las acciones generales que realizó: picar la pelota con una mano, agarrarla con las dos y lanzarla con las dos manos fueron más precisas que su acción verbal. Creemos que aunque la profesora hizo la tarea como esperaba que los alumnos la hicieran, eso no fue suficiente, ya que para que comprendieran (para que todos los alumnos entendieran la consigan e hicieran el pase como corresponde) fue necesario que la acción verbal apoyara (reforzara) la acción general (lo que la profesora hacía). El texto demuestra que fue necesario un argumento: “lo que quiero es que piquen y se aseguren”, para que los alumnos percibieran la intención y lograran hacer la tarea. En consecuencia, la prescripción de agarrar y lanzar la pelota con las dos manos, distinta de la primera acción verbalizada: “pico

con una sola mano", no fue percibida por la mayoría de los alumnos hasta el momento en el que se reforzó con la acción verbal, hasta la segunda reformulación. A partir de ese enunciado, los alumnos comenzaron a hacer bien la tarea y la profesora pudo ampliarla (proseguir con lo que tenía planificado, incorporando variantes):

> D: Bien, ahora vamos a hacer esto, antes retrocedan porque están acá en el medio (separa, pone mayor distancia entre las parejas). Ahora vamos a avanzar picando hasta la mitad (lo hace), agarro, paso y vuelvo para atrás. Va. (Texto 13.NPsc)

La tarea que compone el tercer momento de la clase, también resultó compleja. Pensamos que fueron dos las causas: una, que se trataba de un juego adaptado que no era conocido por los alumnos (es la única clase en la que aparece); otra, las numerosas las indicaciones (reglas) que el juego entraña. En este caso, la dificultad radicó, sobre todo, en la ausencia de método, de orden en la exposición de las indicaciones e instrucciones, lo que provocó un exceso de información, de repeticiones y escasa sistematización: indicaciones sobre la disposición espacial, sobre el objetivo, sobre los roles de los jugadores, sobre el objetivo otra vez y, por último, indicaciones acerca de cómo jugar (cómo avanzar con la pelota):

> D: Alto. Estas dos nenas vayan más allá (las reubica), vengan Uds. acá y hacen un equipo con él. (Agrupa a los niños por un lado y a las niñas por otro para armar equipos y que jueguen en dos grupos). De la mitad para allá. (La profesora recoge las pelotas que sobran al cambiar de ejercicio). A ver, el objetivo es poder llegar con la pelota detrás de la línea amarilla. (…) La pelota tiene que llegar, como si hicieran un gol. No va a haber arquero, solamente van a ser tres contra tres, y si Uds. logran acercarse a la línea amarilla, a dos pasos. Me tengo que acercar a dos pasos de la línea amarilla y si toco la pared con la pelota

ya hice un tanto a favor, ¿bien? El objetivo es lograr tocar la pared con la pelota. ¿Cómo voy a avanzar? Sólo picando (lo hace). No voy a caminar con la pelota en la mano. Sólo voy a picar y avanzo, y pasando la pelota. Quisiera que escuches. (Texto 13.NPsc)

2.5.2.1.2 Clase 16.NPsc

a) Los enunciados de los profesores

Continuamos con el análisis del Texto 16.NPsc, que corresponde a la clase de un grupo de 19 alumnos de 6º grado y cuya consigna en sentido amplio fue:

> D: Escuche que vamos a trabajar algo importante. Nos sentamos un poquito (pide a los alumnos que se sienten en el piso junto a ella, ubicados en el centro del gimnasio). Vamos a hacer, primero jugar. Primero entrada en calor como siempre, y después les doy la actividad, mientras estamos en el juego [...] los que están afuera van a observar a una persona y se fijan en todos, en los errores, de técnica: pases, recepción, tiro al arco suspendido. Por ejemplo, si veo que mi compañera recibe siempre atrás [...] cuando termine el juego le voy a decir: "Tenés que salir a buscar [...]" Cuando planteemos las actividades veremos quiénes no hacen el salto cuando está en tiro suspendido, y ponemos ejercicios para trabajar eso. (Texto 16.NPsc)

Lo que se propuso en esta clase fue que la mitad de los alumnos jugaran handball, mientras la otra mitad observaba y registraba los errores que se produjeran. Contemplaba un cambio de roles para que todos realizaran las dos tareas para, al final de la clase, hacer una puesta en común de lo detectado, proponiendo ejercitaciones para superar los errores (trabajo que quedaría para las siguientes sesiones):

> Para el viernes van a traer actividades para corregir estos tres errores y vemos cuáles podemos hacer. Cada uno va a pensar ejercicios para "pase y recepción", "salto en el tiro al arco en suspensión" y "pases entre todos los compañeros del equipo".
>
> Fin de la clase. (Texto 16.NPsc)

Hemos considerado que la clase consta de tres momentos, el primero de calentamiento: trote libre y calentamiento guiado específico para jugar handball; el segundo momento de minipartido (jugado en dos tandas) y el último, dado el objetivo de la clase, un momento de cierre en el que se evaluó lo realizado en la clase y se proyectó lo que se haría en la siguiente. Este momento es decisivo para analizar los efectos: logros o dificultades detectados en la clase.

Las tareas indicadas para el calentamiento eran conocidas por los alumnos y no presentaron dificultad alguna. Además de prescribir, la profesora fundamentaba algunos aspectos técnicos que se daban en la práctica: "Chicas, recuerden que los pases largos no sirven; me acerco un poco para recibir la pelota". También se registró por parte de un par de alumnas, cierta resistencia a realizar las prácticas, situación que la profesora resolvió enfatizando el papel de observadoras y haciéndolas participar en la puesta en común, al final de la clase. Otro aspecto que hubiera podido influir negativamente en los resultados de la clase fue el hecho de que fueron pocos los alumnos que ese día asistieron a clase, según el comentario de la docente, sin embargo, se aseguró el éxito de la clase delimitando claramente *quién observaba a quién*: atribuyendo a cada alumno observador el

seguimiento de un único jugador. Afirmamos que la sesión estaba bien planificada:

> D: Los que tienen que jugar a la cancha (indica a cada alumno que está sentado en las gradas a qué compañeros que está en la cancha tiene que observar) ¿Vos a quién vas a observar?
>
> Aa: A [menciona a una alumna].
>
> D: ¿Vos?
>
> Aa: No juego (había una alumna que no hizo calentamiento porque algo le dolía).
>
> D: No importa, tenés que observar a alguien
>
> (La profesora pregunta a cada alumno). (Texto 16.NPsc)

Durante los dos minipartidos jugados, la profesora intervino dando indicaciones y explicaciones acerca de las situaciones que se fueron planteando:

> D: Vamos a aclarar, los tiros al arco se tienen que hacer con potencia, pero vos no tenés que poner el cuerpo (le dice a la alumna que defiende la portería), poné las manos, cubrite. Está bien lo que está haciendo él. (…)
>
> D: Sigue, sigue... (La profesora indica una falta cometida y explica cómo y dónde colocarse para sacar, el alumno hace lo que le indica). (Texto 16.NPsc)

a) Las acciones de los alumnos

Por un lado percibimos que la mayoría de los alumnos (salvo una pareja ya identificada) se concentraron y disfrutaron la tarea: "(algunos alumnos que observan desde las gradas, comentan en voz alta, como

hablándose a sí mismo, lo que ven)"; "(los alumnos aplauden a causa de un gol; se divierten)".

Por otro lado, en el momento de la puesta en común se hace evidente la dificultad de los alumnos para expresar lo que registraron:

> D: (Silbato) vengan para acá. Muy bien. Nos sentamos acá, por favor (los alumnos se ubican en torno a la profesora en el centro del gimnasio).Vos también, la que se siente mal, porque estuvo observando.
>
> D: No me digan quién, no me digan quien cometió el error […]
>
> Aº: No saltaba.
>
> D: No saltaba cuando tiraba al arco.
>
> Aa1: No sé.
>
> D: (La profesora insiste para que comente lo que vio, pero no logra una respuesta).
>
> Aa2: Todo bien.
>
> Aa3: Para mí, […]
>
> Aa4: Se quedaba siempre […]
>
> D: Se quedaba siempre en defensa. Necesitamos más pases de pelota.
>
> Aa5: Se movía, pero no atrapaba.
>
> D: Más defensa, no había defensa.
>
> Aº2: No hacía los pases.
>
> D: ¿A quién?
>
> Aa6: A las chicas.
>
> Aº3: Yo, sí.

Aº4: La marca, se confiaba mucho.

Aº5: No hacía los pases a las compañeras.

As: Sí.

Aº6: Pero a él, nada más.

D: […] hay más chicos.

Aa7: No hay cabeza.

D: (La profesora pregunta a qué se refiere)

Aa7: (Explica).

D: Fue de casualidad...

D: Lo que en general podemos hacer son pases y recepción. Hay pelotas que se escapan […] No hubo salto para tirar al arco, más pases. (Texto 16.NPsc)

Pese a la insistencia de la docente, comprobamos que no todos los alumnos participaron en la puesta en común y que algunos no encontraban las palabras para expresar lo que observaron. La profesora ayudó a verbalizar lo que registraron y realizó una síntesis de lo aportado por los alumnos. Entre los aspectos más destacados que aportaron los propios alumnos estuvo la cuestión de género, la menor participación en los juegos deportivos de las niñas.

En síntesis, pesamos que la actividad fue interesante y los alumnos la disfrutaron, salvo algunos casos de desmotivación y escasa predisposición para la actividad física (presentes, sobre todo en niveles superiores de la escolaridad) con los que los profesores están habituados a trabajar como veremos en otras clases.

2.5.2.1.3 Clase 10.NPsc

a) Los enunciados de los docentes

Podría considerarse que en la sesión 10.NPsc la consigna en sentido amplio tiene la doble función de recapitulación de lo realizado y proyección de los contenidos a realizar en lo que la profesora considera la segunda parte de la clase:

> (La profesora les explica en qué va a consistir la clase: primera parte, calentamiento; segunda, vertical y media luna. Charla con los alumnos y como no hay viento deciden que la clase transcurra en el patio exterior).
>
> D: Como ya entramos en calor vamos a hacer la segunda parte: la vertical y la media luna. (10.NPsc)

Las citas muestran tareas escindidas, y los resultados de la clase no fueron positivos. Es llamativo este caso porque se trató de niños de cuarto grado que tuvieron la oportunidad de jugar al aire libre, pero desde el principio mostraron desavenencias: en la elección de los juegos (conocidos por todos), en la aplicación de las reglas, etc. Sabemos por comentarios de la profesora que se trataba de un grupo habituado a jugar en las clases, pero se aprecian algunos errores cometidos por ella, como proponer hacer los equipos en función del sexo:

> D: Hacemos los grupos.
>
> As: (Diversos comentarios sobre cómo conformar los equipos).
>
> D: Cambiamos (propone un juego que no es el Campo quemado). ¿Y si hacemos nenas contra varones?

As: (Diversas opiniones sobre lo que propuso la profesora).

Aª1: Las mujeres son más fuertes que los varones ¿verdad, seño?

Aª2: Somos cinco y cinco. (10.NPsc)

Sabemos que la acción de docente no produce cambios inmediatos en los alumnos, y que si en una sesión se manifiestan discrepancias es porque ya existían, pero en el caso que analizamos la profesora no parece muy consciente de ello.

b) Las acciones de los alumnos

Durante el juego se complicó la situación, en parte porque no todos los alumnos tenían operacionalizado un juego (una variante del Pañuelo) que la profesora dio por conocido:

D: Acuérdense de que el juego termina cuando se acaban las citas. El grupo de las chicas para allá, el de los chicos ahí. (Silbato, y comienza el juego). (…)

D: No, la última vez lo hicimos así (se refiere a que los chichos ordenados en fila, van saliendo de a uno; el chico que ya pasó se pone al final de la fila esperando, nuevamente, su turno). Hasta que se terminan las citas. El que las desparrama, las tiene que juntar (y pierde tiempo que repercute en su equipo).

D: No. Tiene que llegar él (el compañero no sale hasta que el anterior le toque la mano).

Aºs: Hicieron trampa (10.NPsc)

2.5.2.2 Sesiones que muestran cuestiones actitudinales

Los efectos logrados en la clase 19.NPsc fueron consecuencia de la actitud de los alumnos. Comenzamos el estudio analizando los textos del profesor.

a) Los enunciados del profesor

El Texto 19.NPsc es producto de la clase de un grupo de 10 alumnos de 7º grado que constó de tres momentos de la actividad con tareas que se relacionan entre sí para la enseñanza del handball. Pese a que la actividad parece haber sido planificada, el transcurso de la clase no fue satisfactorio y el profesor tuvo que intervenir para subsanar problemas actitudinales:

> D: (El profesor pone fin a la actividad y los convoca para que se acerquen al lugar en el que él está; los cuenta). Dos equipos de cinco y vamos a trabajar en ronda. Voy a calificar cómo trabajan, cómo hagan el ejercicio.
>
> Aº: No entiendo.
>
> (No escuchan al profesor y comentan entre ellos, en lugar de esperar a que el profesor dé la consigna).
>
> Aa: Pero qué vamos a hacer.
>
> D: Se juntan cinco y cinco y hacen una ronda, una acá y otra […]
>
> Aa: ¿Puede ser de seis? (porque son seis las alumnas).
>
> D: Está bien: seis acá y cuatro allá.
>
> (El profesor busca las pelotas).
>
> D: El equipo... Una ronda, parados.

As: ¿Parados...?

D: No voy a entregar nada hasta [...] Más abierta la ronda.

Aas: ¿Más abierta? (19.NPsc)

La consigna en sentido estricto propone:

D: Vamos a trabajar con pelotas de la siguiente forma, con pases de hombros de handball. La pasamos por encima del hombro (muestra). Se la paso a un compañero y me ubico detrás del compañero al que se la pasé.

D: Si le paso a Rocio (lo hace) me coloco ahí.

D: Pasala (le dice a Rocio) y a dónde va la pelota, me coloco detrás de ella.

D: Vamos, de vuelta (una alumna le lanza la pelota al profesor), y te ubicas detrás mío. (El profesor que recibió la pelota, la lanza a otra alumna) paso y voy (se coloca detrás de la alumna que acaba de recibir, porque cuando ella lance, él ocupará su lugar en la ronda).

(Los alumnos practican). (19.NPsc)

Inmediatamente, el profesor tuvo que reformular la tarea para vencer la resistencia de algunos alumnos, respecto del modo de realizar las acciones:

D: Con ritmo, pase de hombros. ¿Cuál es el hombro, este o este? (Señala su cuerpo y hace el ademán para un correcto lanzamiento de hombros; muestra el movimiento que tienen que hacer).

(Los alumnos practican).

D: Al trote, no caminando (se refiere al desplazamiento que el alumno hace para ocupar el lugar de que recibió su pase). (...)

D: Paramos la pelota. Por ahora están con un seis los dos equipos (les habla para estimularlos y lograr que se comprometan un poco más con lo que están realizando) [...] no reciben [...] la consigna es tiro por encima del hombro. Al trote (continúan practicando).

D: Con ritmo; el pase tiene que ser con ritmo.

D: Caminando no va. Al trote, chicos. (19.NPsc)

Se observan las intervenciones del profesor para reforzar la tarea, intentando que los alumnos se comprometieran y conectaran con la tarea. Del análisis de las consignas se desprende que no fue la formulación de la consigna lo que dificultó la tarea, ya que no se prescribieron acciones complejas, fue el componente motivacional el que condicionó negativamente a los alumnos.

b) Las acciones de los alumnos

El tercer momento de la actividad, en el que se jugó un minipartido, presentó las mismas características que el resto de la sesión:

D: (Dos palmadas) venimos todos para acá. Pelota... (Los alumnos le dan las pelotas) para que escuchen. Jugamos handball; para hacer un gol hay que embocar desde afuera del área.

Aº: Yo sostengo el aro.

D: Nadie sostiene el aro. Hacemos como ya sabemos: defendemos y atacamos como Uds. saben. Nos desplazamos […] llego picando la pelota, si me detengo la paso […] (les recuerda las reglas que los alumnos ya conocen) ¿Puedo caminar con la pelota en la mano?

As: No.

D: Quiero que todos la toquen. Hacemos un mixto porque, sino terminamos mal (el profesor arma los equipos). (19.NPsc)

Final de la clase, momento de cierre y evaluación:

D: (Palmada, el profesor pide la pelota y los aros; un alumno los recoge). Sentados, todos, acá. Daniel, sentate. Leo, abajo. Vos no estuviste en la clase del viernes y ellos trabajaron bárbaro; todo el mundo puso ganas. Cuando vos venís todo cambia [...] (El profesor da un cierre a la clase y trata cuestiones actitudinales relativas a un par de alumnos que afectaron al desarrollo de la clase).

Aº: ¿Qué hice?

D: Quiero que te pongas en serio, a trabajar, ponete las pilas […]

D: Pasamos al baño. Fin. (19.NPsc)

Las citas muestran la desmotivación generalizada tanto de niñas como de varones, aunque en el momento final el profesor focalizó su discurso en dos alumnos. De todos los modos, es él quien mejor conoce bien la realidad del grupo, por lo que la causa debe haber sido la actitud negativa del líder que arrastró al resto.

2.5.2.3 Sesiones que muestran cuestiones relativas a la planificación docente: El juego como única tarea

La exposición comenzará con un caso excepcional respecto de la planificación de la clase que el texto refleja. Es inusual que en el segundo ciclo de Nivel Primario haya sesiones en las que el juego sea la única tarea. Nos llama la atención que esto suceda y a ello atribuimos los efectos negativos que en la clase 18.NPsc detectamos.

b) Las acciones de los alumnos

Exponemos acerca de las clases del segundo grupo en las que podría decirse que el juego es la única tarea. El análisis lo haremos en función de los efectos, de lo que hacen los alumnos. Por lo general, en estas clases hemos discriminado dos momentos de la actividad, pero podrían haberse considerado como única: jugar a diferentes juegos. Respecto de los efectos en los alumnos, en algunas sesiones es evidente que no se logran los objetivos mínimos esperables: la participación e implicación de todos los alumnos en la tarea. Este es el caso de la clase 18.NPsc que constó de juegos tradicionales muy conocidos, que no motivaron a niños de 7º grado cuyo nivel de desarrollo demandaba tareas motrices más audaces, más exigentes, tanto desde el punto de vista cognitivo como motriz. Estimamos que esa pudo ser la razón por la que algunos alumnos no se integraran:

> (Se formaron grupitos de dos o tres alumnas -no sé si siempre eran las mismas-que no se integraban en el juego; parecía no interesarles la actividad. Estaban en el campo de juego, pero como que huían de la pelota y cuando podían se juntaban a hablar). (18.NPsc)

La actividad no es tal si no implica un desafío un aprendizaje, en ese caso no logra tener sentido y se torna aburrida. No hay actividad si no hay motivo real que la sostenga.

Para corroborar esta idea nos referiremos a la clase 12.NPsc (que presenta una estructura similar pero diferente efecto). También esta sesión consistió, prácticamente, en jugar una variante del Campo quemado. Sin

embargo, en este caso el texto de la clase refleja resultados positivos, únicamente se presentó un situación complicada con una alumna por no haber sido elegida capitana de su equipo, pero respondía a cuestiones personales de autoestima que la profesora supo contemplar. Estimamos que la diferencia radica en que en este caso se trató de alumnos de cuarto grado con edades comprendidas entre los nueve y diez años. La causa de los efectos producidos tiene que ver con la coincidencia entre las tareas propuestas y el nivel de desarrollo de los alumnos.

Por haber iniciado este apartado con el caso más extremo, nos servirá de referencia y el resto de la exposición se hará en función de las semejanzas o diferencias.

Hubo otros casos de clases cuya tarea fue el juego adaptado que también presentaron dificultades, pero pensamos que por causas distintas a las detectadas en el caso ya expuesto (18.NPsc). Los textos 14.NPsc y 20.NPsc evidencian inconvenientes para entenderse entre el profesor y los alumnos: para escuchar la consigna, en parte por la acústica del salón y el ruido de las pelotas, y para comprender las consignas. Las consignas en sentido estricto de las sesiones 14.NPsc y 20.NPsc son extensas, ricas en detalles relativos a la organización de los alumnos en el espacio y a la conducta proxémica que los juegos exigen:

> (La profesora da por finalizado el juego e inmediatamente propone otro, sin escuchar a los alumnos que quieren jugar un partido de básquet).

As: Partido, partido.

D: El juego de piedra, papel y tijera pero picando, […] cuando llego [a la línea] en vez de avanzar va a tirar al arco.

As: ¿Cuántas veces?

D: ¿Cuántas veces va a tirar? Tres.

Aª: No lo entiendo.

D: […] Martín de un equipo, María del otro, van hasta allá: "piedra, papel y tijera". Van picando la pelota, cada uno con su pelota. Llegan al círculo…

Aº: ¿Seño…?

D: Pará Leo (pica la pelota), porque sino… "Piedra, papel y tijera", gana Martín; Martín va y puede tirar tres veces; Martín emboca, suma un punto y, listo, siguen cada uno su camino. Si Martín no emboca le da derecho a María a tirar al arco de ella. Si María emboca suma punto si no emboca, ninguno de los dos suma puntos. ¿Está? Listo, los varones de un lado las nenas del otro, como antes.

D: Bien. Lo vamos a hacer. ¿Listos?, salimos…

(Los alumnos en fila, cada uno con su pelota, sale el primero de cada fila). (14.NPsc)

Los comentarios de la profesora ratifican nuestro análisis:

Perdiste el control de la pelota. Alto, sentarse. Minuto de descanso. Se están cayendo mucho. Para descansar me concentro en la respiración. (14.NPsc)

Creemos que las causas de resultados tan dispares y poco satisfactorios fue la complicación en cuanto a la organización espacial y proxémica que las tareas supusieron. Los textos testimonian que fue preciso destinar mucho tiempo a la formulación de las consignas (concretamente a la distribución de los alumnos), por lo que la profesora tuvo que repetirlas para

asegurarse de que fueran comprendidas, y esa pudo ser la casusa de que se diluyera el entusiasmo por la actividad. Afirmamos esto, porque, por otro lado, el análisis de la actividad muestra que los juegos se adaptaban a los contenidos curriculares correspondientes al periodo del año en el que tuvo lugar la clase, lo que nos permite afirmar que fueron planificadas (y no producto de la espontaneidad). Creemos que los profesores buscaban actividades diferentes y originales con las que motivar a los alumnos, pero no se logró ese efecto.

Finalizamos la exposición comentando una de las clases que más inconvenientes acarreó por no contar con el espacio físico adecuado para la actividad, ya que tuvo lugar en un salón de dimensiones medias compartido con otra clase del área. Sin embargo, podemos afirmar que los resultados de la clase 9.NPsc fueron muy favorables. Para comenzar, afirmamos que las actividades que la conformaron estaban relacionadas: el primer momento de calentamiento consistió en movimiento articular, cuya finalidad era preparar a los alumnos para las tareas de los momentos sucesivos: trabajo en bloque de manipulación de pelota de básquet y pases, y juego adaptado.

a) Los enunciados del profesor

Llama la atención el modo en que el profesor en la clase 9.NPsc enseñó a través de acciones generales y verbales y cómo ambas se complementaban. Los contenidos planificados para ser enseñados mediante acciones generales conformaron los tres momentos de la clase, ya

comentados, y estuvieron relacionados con el básquet. Los contenidos (que no estaban planificados, porque surgieron en la situación de clase, consecuencia de las condiciones del contexto físico, sobre todo) que el docente enseñó a través de la acción verbal fueron actitudinales. Durante toda la clase el profesor se ocupó de estos aspectos, por lo que las actividades estuvieron atravesadas por la referencia constante a elementos del contexto. Por ejemplo, el docente, permanentemente, se aseguraba de la utilización efectiva del espacio, cuidando del entorno auditivo, imprescindible en el desarrollo de toda actividad: "Vamos a ver, las chicas de este lado. A ver cuántas son las chicas, 10. ¿Se acuerdan? Para escucharnos hagan silencio…"

En nuestra opinión, el aspecto fundamental que el análisis de la actividad revela es hasta qué punto para la enseñanza de una técnica es imprescindible el trabajo de aspectos actitudinales. Prueba de ello es que en el transcurso de la clase, fueron muchas las situaciones que **confirman la necesidad de atender (respetar) las indicaciones del docente** con las que trata de construir los aspectos sociales del contexto, imprescindibles para el desarrollo cabal de una actividad:

> D: Alto, ¿quién estaba con Maia?
>
> Aº: ...
>
> D: Le golpeó fuerte. Escuchen, ¿pueden parar la pelota? La intención es estar atentos para que el compañero reciba la pelota no para golpear. Ahora recibo, giro y vuelvo a tirar (muestra cómo y después se ocupa de la alumna) (Texto 9.NPsc)

Sorprende, así mismo, la cantidad de variantes (tareas) que el profesor incorporó para la enseñanza y la dinámica que logró conferir a la clase, pese a las interrupciones que por cuestiones contexuales (dificultades físicas y sonoras) se produjeron. Por lo que en primer lugar, el profesor encuadró la actividad de clase, delimitando claramente el espacio disponible como una manera de resguardar el trabajo propio y el del otro grupo. Esto lo hizo con su discurso y con dos elementos accesorios:

> Siéntense un poquito acá, por favor, así nos podemos escuchar. Algo importante que lo había comentado… Los miércoles compartimos el espacio [...] Lo siguiente, ¿ven dónde termina la escalera y empieza el aula? Este va a ser nuestro límite, pongo los tachos para que no pasemos a donde estará trabajando M. Cruz. ¿Comprendieron todos? Nos ponemos de pie. (Texto 9.NPsc)

b) Las acciones de los alumnos

Pese a que las cuestiones organizativas (que en esta investigación hemos categorizado como componente no verbal de los textos) son fundamentales para la realización de la práctica física, y aunque en esta clase (9.NPsc) no se daban las condiciones mínimas, las circunstancias adversas en las que transcurrió esta sesión no fueron impedimento para que el profesor lograra una clase con un alto desarrollo en contenidos específicos del deporte básquet y en contenidos transversales: valores (imprescindibles, en este caso, para superar las limitaciones espaciales).

A modo de síntesis

Los textos permiten observar si el profesor guía la acción y se sirve de lo que acontece en clase para enseñar. Hemos encontrado buenos ejemplos de cómo el profesor media entre la tarea y los alumnos; cómo se adapta y aprovecha las circunstancias para el aprendizaje de los alumnos (Textos 1.NPpc, 9NPsc y 10NPsc).

El análisis muestra los casos en los que el docente o bien no interviene o no logra modificar los aspectos negativos que surgen en la clase (Textos 10.NPsc, 14.NPsc y 20NPsc); estaríamos ante lo que en el análisis del trabajo docente se denomina inatendidos. Incluso, hay clases en las que los profesores no manifiestan ningún comentario acerca del modo en que los alumnos se involucran con las tareas, pese a que es evidente su poco entusiasmo y participación. Son casos en los que los profesores no pueden resolver la problemática que detectan.

Por otro lado, es importante discriminar las causas de los efectos negativos de una clase, si dependen de cuestiones actitudinales relacionadas con los alumnos (que, podrían ser consecuencia de la poca motivación que las tareas suponen) o de cuestiones metodológicas responsabilidad del profesor.

2.5.3 Análisis de los efectos de las consignas en las clases de Nivel Medio

Para organizar la información relativa a este nivel de enseñanza resultó especialmente significativa la categoría: Enunciados de los profesores. En parte por la constatación en varias clases (ver Primer nivel de análisis en este mismo capítulo) de un último momento de la actividad en el que con el fin de cerrar la sesión y reforzar el aprendizaje de los contenidos desarrollados, la acción verbal del profesor cobra protagonismo. Por ello, para la exposición se han seleccionado los casos más significativos de las

sesiones que presentan dicho momento de la actividad. Concluirá la exposición con la referencia a las sesiones en las que la acción verbal tiene poca presencia.

2.5.3.1 Clases con acciones verbales y no verbales del profesor

2.5.3.1.1 Clase 22.NMcb

En los textos de las clases con los que contamos hemos encontrado diversos elementos que aportan información sobre este aspecto: las referencias verbales presentes en los enunciados de los profesores y en los de los propios alumnos, y los segmentos de registro narrativo que aparecen entre paréntesis, en los que se detalla lo observado en la filmación acerca del hacer de los alumnos.

a) Los enunciados de los profesores

El análisis de la actividad muestra que la acción verbal de la profesora evidencia varios detalles que, a simple vista, pasarían desapercibidos. Los alumnos realizaban la práctica y no parecía que lo estuvieran haciendo mal, pero la profesora reformuló la tarea varias veces. La reiterada reformulación fue consecuencia de proceso de enseñanza que tuvo lugar en la clase 22.NMcb:

> Toco el silbato o digo uno, repiqueteo bajo, ¿sí? Un silbato requiqueteo bajo (en el lugar); dos silbatos, pique, máxima velocidad hasta que vuelva a tocar el silbato. Lo muestro

porque veo tanta cara rara... Se lo muestro. Están en la línea (toca el silbato y hace lo que prescribió). ¿Se entendió?

Ao: (Pregunta algo).

P: Es hasta la pared, así que si están frente a la pared y yo hago (toca una vez el silbato). Ahí se quedan con la pared acá (se pone la mano frente a la cara) haciendo así (repiqueteo bajo). ¿Listo?

(Toca el silbato y empieza el ejercicio, sale la primera tanda de cuatro alumnos).

P: No me tienen que mirar a mí, hay que escuchar (el silbato). (Sigue el ejercicio).

P. No trabaja...

P: A ver, para todos, vuelvan por el costado. Si Uds. cuando tienen que hacer repiqueteo bajo empiezan (muestra cómo no hacer), yo me quedo esperándolos. Cuando los cuatro estén trabajando vuelvo a tocar silbato, si lo hacen bien toco uno, toco dos; no tengo que demorar, mientras que alguno de los cuatro lo haga mal me quedo ¿sí? Y va a perjudicar a los otros tres que tienen que esperar. ¿Sí? Vamos.

P: (Silbato y continúa el ejercicio).

P: Escuchen, no me miren. Escuchen.

P: Más rápido, vamos.

P: La idea es que yo toque un silbato y Uds., en el lugar, se concentren, no mirándome a mí. Entonces, escuchen, no me miren. Escuchen el silbato y concéntrense en lo que digo yo. Cuando hacen repiqueteo bajo, les hace gracia a los que están atrás y entonces a los que están delante les da vergüenza y no lo quieren hacer. Traten de concentrarse, cuanto más rápido y mejor lo hacen, más, más rápido cambio. Y el pique, los dos silbatos son para un pique, no son para: "arranco y..." ¿Vieron lo que me pasó a mí, recién? Porque traté de arrancar fuerte (se refiere a cuando mostró cómo hacer el ejercicio), porque la idea es hacer un pique, ir rápido, ir rápido, pero Uds. no cambian nunca el ritmo. ¿Listo? Sepárense un poquito.

P: No me muevo hasta que no lo hagan todos bien. Vamos de nuevo. Les acabo de decir, dejen de pensar en el compañero y concéntrense en lo que tienen que hacer. Prueben, tienen

que temblar las piernas (les hace hacer el repiqueteo antes de empezar de nuevo el ejercicio). Rápido.

As: (Risas).

P: (Silbato).

P: Mejor... En el lugar, en el lugar. (Texto 22.NMcb)

El análisis muestra que la consigna estaba bien formulada, que un alumno preguntó sobre la tarea y la profesora respondió, precisando la consigna, sin embargo, no lo lograban hacerlo bien.

b) Las acciones de los alumnos

El análisis de las acciones que realizaron los alumnos muestra que las referencias al movimiento que contienen los enunciados de la profesora son coherentes, ya que insistía en el modo de realizar el ejercicio, reformulando la tarea hasta que los alumnos lograron un buen desempeño; y que pese a la insistencia, los alumnos disfrutaron la práctica. Se considera que se produjo la interacción a través de la reformulación y de las fundamentaciones con las que la profesora acompañan las correcciones: “mientras que alguno de los cuatro lo haga mal me quedo ¿sí? Y va a perjudicar a los otros tres que tienen que esperar”; “la idea es que yo toque un silbato y Uds., en el lugar, se concentren, no mirándome a mí”; “dejen de pensar en el compañero y concéntrense en lo que tienen que hacer.” En el análisis realizado, estas breves citas las hemos incluido en la categoría Otras referencias, puesto que se refieren a cuestiones actitudinales: la profesora apela al compañerismo

para lograr su objetivo. Por otro lado, se han considerado Referencias al movimiento las siguientes: “porque la idea es hacer un pique, ir rápido, ir rápido, pero Uds. no cambian nunca el ritmo”; “tienen que temblar las piernas, rápido”. La conjunción de los dos tipos de referencias contribuye a la enseñanza y la interacción, así como la conjunción de las acciones verbales y generales del docente: “Un silbato requiqueteo bajo (en el lugar); dos silbatos, pique, máxima velocidad hasta que vuelva a tocar el silbato. Lo muestro porque veo tanta cara rara... Se lo muestro”.

Presentamos otro ejemplo, relacionado esta vez con las acciones que los alumnos han de realizar (Referencias al movimiento). La profesora formula la consigna, los alumnos practican y ella se ve obligada a reformular varias veces. En tanto que observadores se apreció que los alumnos realizaban la tarea, pero la visión del experto y la reformulación reiterada nos muestra que no lo hacían bien y que el objetivo de la profesora era enseñar el movimiento.

2.5.3.1.2 Clase 23.NMcb

a) Los enunciados de los profesores

Las palabras de los profesores manifiestan las dificultades presentes en las clases, tanto actitudinales como técnicas. Se aprecia que siempre existe una relación entre lo que hacen los alumnos y lo que hace el profesor,

que puede explicar el porqué de la situación de aprendizaje o no, alcanzada en cada caso. El análisis de la actividad nos da algunas pistas.

El análisis de la actividad del texto de la clase 23.NMcb muestra a un profesor que, desde el inicio de la sesión, vacila en las indicaciones que da a los alumnos, llegando, incluso, a proponer la realización de dos actividades al mismo tiempo:

> P: ¿Hacen un juego?, ¿quieren jugar a la Mancha…?
>
> Aº: No, Poli-ladrón…
>
> P: Poli-ladrón… Mientras empiezan jugando, les paso lista. (Texto 23.NMcb)

Además, a lo largo del texto se observan modalizaciones que indican imprecisión: “Vamos a… antes de jugar al handball, **de intentar** jugar al handball, vamos a practicar **un poquito** de lanzamiento”. Esto se repite a lo largo de la clase: “Vamos a hacer, antes de jugar, **como** una práctica de lo que sería la defensa en el handball”. No sabemos si se trata de una valoración personal acerca del juego que los alumnos pueden llegar a realizar (conocimiento, diagnóstico del grupo) o se está refiriendo al carácter descontextualizado que tienen las ejercitaciones escolares (por lo que generalmente, muchas clases terminan con un minipartido donde poner en práctica lo aprendido).

Pasamos a exponer el resultado del análisis de la actividad de las consignas elaboradas por el profesor y el resultado reflejado en las acciones

generales de los alumnos. La consigna para la práctica de lanzamientos muestra lo siguiente:

> Vamos a... antes de jugar al handball, de intentar jugar al handball, vamos a practicar un poquito de lanzamiento. La idea es que se ponga cada uno de arquero, en un arco, y vamos a tirar de esa línea para atrás, para no quemar al arquero. Cuando tiro al arco (agarra la pelota y se coloca en la línea correspondiente) pueden tirar: pie firme y luego acá o acá (hace los ademanes de las distintas formas de lanzar), por abajo o por encima. Puedo saltar (salta). (Texto 23.NMcb)

Las prescripciones son imprecisas. En primer lugar, no queda clara si su finalidad es que todos los alumnos, en algún momento, practiquen tanto lanzamiento como recepción de pelota: "La idea es que se ponga cada uno de arquero, en un arco, y vamos a tirar…" El texto no aclara si el papel de arquero iba a ser rotativo para que los nueve alumnos presentes en la clase asumieran todos los roles/técnicas. En segundo lugar, la consigna es una enumeración de los tipos de lanzamientos que existen en el deporte, parece más que una prescripción una exposición teórica. Pese a la diversidad de opciones que presenta, no llegó a enseñar ninguna de ellas; prueba de ello es lo que hacen los alumnos (las acciones de los alumnos obtenidas del registro narrativo de la clase, producto de la observación de la filmación):

> (El profesor pide la pelota y hace un lanzamiento con salto, diferente de los que están haciendo los alumnos).
>
> P: A ver Franco (el profesor hace el lanzamiento con salto, sin pelota y Franco lo imita; otro alumno trata de lanzar con salto, pero desiste y hace el lanzamiento común, el que venía haciendo durante todo el ejercicio).
>
> P: (Silbato). Bien. Vengan, chicos. (Texto 23.NMcb)

Interpretamos la situación que la cita refleja de la siguiente manera. Los alumnos realizan un único tipo de lanzamiento (el que conocen). El profesor que observa los resultados no dice nada (no hace uso de la acción verbal) para cambiar la práctica de los alumnos, para enseñarles, se limita a mostrar otro tipo de lanzamiento. Uno de los alumnos lo imita, otro lo intenta pero no sabe hacerlo, y desiste. Esta es la prueba de que el profesor no enseñó, solo mostró y que el modelo por sí solo no alcanza para enseñar. El profesor continúa con la clase y solo al final de la sesión se referirá implícitamente, a lo sucedido.

El análisis de la consigna (para la practicar de defensa en handball) que se produjo de la misma sesión, muestra la misma situación:

> P: Vamos a hacer, antes de jugar, como una práctica de lo que sería la defensa en el handball. En el handball son ¿cuántos jugadores, saben?
>
> As: Cinco. (Texto 23.NMcb)

En el texto de la consigna el profesor prescribe una tarea: practicar una técnica (defensa), pero el profesor continúa la clases realizando otra tarea: repasar el reglamento del handball, mediante la modalidad de preguntas didácticas:

> P: En el handball son ¿cuántos jugadores, saben?
>
> As: Cinco.
>
> Aº1: Cinco es mini.
>
> Aº2: Hay cinco. Cinco y […]

P: En el mini hay cinco jugadores que están en el campo de juego, incluyendo el arquero. En el handball son siete, incluyendo al arquero: hay seis en la defensa que cubre todo el perímetro y que hacen como un cerco, así con los brazos (levanta los brazos y se inclina a un lado y otro) […]. La idea del cerco ¿cuál es?

Aº: […] (Texto 23.NMcb)

El texto (que no incluimos en su totalidad, puede consultarse en el Anexo I) presenta una gran secuencia descriptiva en forma de diálogo, en la que se recogen todas las posibilidades de juego y la posición de los jugadores en el campo de juego. Se trata de una larga enumeración que resulta exhaustiva y provoca las protestas de los alumnos.

b) Las acciones de los alumnos

Los alumnos se cansan y piden hacer la práctica:

P: El arquero […] Si la pelota se va… Marcos… Si la pelota se va saca el arquero. No importa que sea con la mano, con el pie o con lo que sea. Si la pelota […] se cobra córner igual que en el fútbol. ¿Alguna más?

Aº: No profe, listo.

P: Bueno, hacemos esto como estaban para el quemado, ¿sí?

(El profesor marca con tiza las líneas del campo de juego, que están medio borradas. Un alumno hace lo mismo en el otro lado de la cancha). (Texto 23.NMcb)

Los alumnos se cansan y hablan entre ellos:

P: Levántense de ahí. Aguirre. De ahí, no me podés escuchar ni nada. Levantate, por favor. (…)

P: Este espacio, de esta línea hasta la otra línea de allá es compartido (la alumna se coloca en la línea más alejada). Hasta ahí. Se puede robar la pelota, se…

Aº: (Habla).

P: Che, cuando digo las reglas del juego, no escuchan. Después ¿cómo van a jugar? ¿Sí? Este espacio de acá es lo mismo que cuando están jugando al handball: se pueden hacer pases; puedo dar hasta tres pasos con la pelota cuando la tengo en la mano; puedo avanzar picando la pelota y, a su vez, se la pueden robar. ¿Cuál es la desventaja? Si me arriesgo a robar la pelota me pueden quemar acá no más. Llevo la pelota, me la sacan y con ella me queman. ¿Sí?

Aº: Pero ¿no hay que...?

P: Y la ventaja es que la puedo recuperar y quemar al otro.

Aª: Ah...

P: Dentro de este espacio (indica) por las líneas laterales…

Aº1: ¿Ellos llegan hasta ahí?

Aº2: El contrario.

P: Sí. ¿Qué pasa si la pelota se va fuera en la cancha de vóley?

P: Chicos escuchen. ¿Qué pasa si la pelota se va fuera en la cancha de vóley? Si de la mitad de la cancha para allá se va la pelota, es del otro equipo y si se va de mitad de cancha para acá es de este equipo. No pueden salir a pelearse por la pelota, afuera de la cancha…

Aº: ¿No se puede salir?

P: No. Si la pelota se fue, la persona que es de este equipo. Supónganse que yo tiro, la pelota rebota y se va para allá. La van a buscar Uds., no es que yo voy a buscar la pelota ahí afuera.

Aº: Pero sino no se puede salir...

P: Si no se va la pelota, no se puede salir. Igual que cuando tiran… el que se corre de la cancha y se pone acá afuera (se coloca junto a la línea blanca) está quemado, ¿sí? Ahora, todos los […], sigan jugando, pero es un punto para el otro equipo. En lugar de anotar goles, van a anotar puntos, para los equipos. ¿Listos?

Aº: Vamos a jugar… (Texto 23.NMcb)

En negrita señalamos lo que el análisis muestra respecto de dos cuestiones relativas, una, al efecto de enunciado extenso del profesor: el cansancio. Y otra, respecto de la modalidad de enseñanza Pregunta didáctica, ya que se considera que no cumple su objetivo, porque algunas preguntas de los alumnos (en negrita) no son tenidas en cuenta por el profesor que continúa su exposición; otras manifiestan lo complicada y poco práctica que resulta una descripción exhaustiva y puramente teórica.

La clase presenta dos largas intervenciones del profesor, ambas previas a una práctica ya anunciada, dos veces los alumnos piden que empiece el juego, en un caso, la práctica en otro. Además la clase termina con el momento de evaluación de lo realizado:

> P: Si no jugamos, tratando de jugar como jugadores de handball… Algunos jugaron bien, otros hacen una cosa, hacen otra, se ponen a un costado, no defienden, no atacan, se aburren… Terminan aburriéndose. La idea no es aburrirse es divertirse jugando. Si yo no hago nada, estoy en la cancha parado, así, más vale que me voy a aburrir. La próxima vez, vamos a intentarlo de vuelta a ver si sale un poquito mejor. (Texto 23.NMcb)

El profesor comienza refiriéndose a aspectos técnicos del juego deportivo, pero inmediatamente cambia el análisis y atribuye los resultados de la clase a cuestiones actitudinales.

Por otro lado, el grupo era muy reducido y no existía una relación fluida entre ellos:

> P: Poli-ladrón… Mientras empiezan jugando, les paso lista.

(Para entrar en calor, los alumnos se organizan y juegan. La única alumna, en mitad de la cancha, sigue el juego de sus compañeros, pero no se anima a participar del juego).

P: Anímense, anímense a salir… (…)

(El profesor integra a Franco en uno de los grupos. Sus compañeros le pasan la pelota y lanza al arco). (Texto 23.NMcb)

Además de las circunstancias enumeradas, se advierte un error de diagnóstico o, lo que es lo mismo, el desconocimiento del grupo por parte del profesor, ya que dictó una clase con alto contenido técnico y teórico y no logró ejercitar aspectos prácticos y básicos.

En síntesis, lo más significativo de esta sesión es la ausencia de Reformulación de tarea y de Explicación. Es muy llamativo que el profesor que observa lo que los alumnos hacen y que, como muestra en el momento final de la clase, no está satisfecho con los resultados, no reformule las tareas prescriptas para enseñar los contenidos. Es una prueba más de que el docente no construyó la interacción en la clase. Otro aspecto significativo es la ausencia de la modalidad de enseñanza Explicación.

2.5.3.1.3 Clase 28.NMcb

a) Los enunciados de los profesores

También en este caso la acción verbal de la profesora evidencia varios detalles que, a simple vista pasarían desapercibidos. Si bien la filmación muestra un grupo numeroso (28 alumnos) que no fue conflictivo, en absoluto,

ni particularmente complicado en cuanto a la actitud general de los alumnos, la profesora manifestó su disconformidad con algunos comportamientos. Creemos que son varias las cuestiones que el comportamiento de la profesora revela, algunas organizativas y otras actitudinales que, en cierto modo están imbricadas (mezcladas) no separadas como presentamos en el análisis. En primer lugar, creemos que una causa de los efectos no deseados fue el hecho de que por más que la clase haya tenido lugar a mitad de curso, cuando los alumnos ya conocían las pautas básicas para organización en el espacio antes de cada práctica, el error consistió en darlas por aprendidas:

> P: La idea, ahora, es... (Cuenta a los alumnos). Nos ponemos de a tres, siempre todos paralelos, por las dudas lo repito.
>
> P: El trío que está sentado... Al que está sentado le corresponde, le voy a dar la pelota. ¿Cómo hay que sentarse en todas las clases?
>
> Aa: Es lo mismo.
>
> P: No es lo mismo, porque un pelotazo...
>
> (Reparte las pelotas).
>
> P: Repaso rapidito porque esta parte ya la saben, lo hacemos todas las clases igual. De acá a que termine el trimestres, siempre igual. Para entrar en calor lo hacemos siempre igual, pierna contraria al brazo que lanza. Fíjense que no nos pusimos lejos, están acá no más, es para entrar en calor. [...] Recibe se va atrás, recibe se va atrás. Es un ejercicio de brazos.
>
> P: Arriba (les ayuda a ubicarse). Córranse para allá que están todos amontonados... (Texto 28.NMcb)

Presentamos otro ejemplo, relacionado esta vez con las acciones que los alumnos han de realizar (Referencias al movimiento). La profesora

formula la consigna, los alumnos practican y ella se ve obligada a reformular varias veces. Como espectadores se observa que los alumnos realizaban la tarea, pero la visión del experto y la reformulación reiterada nos muestra que no lo hacían bien y que el objetivo de la profesora era enseñar el movimiento:

> P: Primero, el ejercicio cuando se lo doy, la idea es que, con ganas (que lo hagan con ganas), hay que trotar. Un poquitito de más ganas, hasta que descubren cómo es el ejercicio, se les pasó el tiempo. Los tres (se refiere a un grupo de alumnos) arrancaron horrible, la pelota para cualquier lado... No hace falta que uno (se refiere a ella misma: la profesora) vaya y muestre uno por uno cómo es el ejercicio. Se lo muestro... (Pide a los tres alumnos mencionados que repitan el ejercicio).
>
> (Tres alumnos hacen los pases, lo muestran).
>
> P: ¿Alguno lo hizo así?
>
> As: No (Texto 28.NMcb)

Se considera que como en el ejemplo anterior (organización en el espacio) la causa de los efectos no deseados es que la profesora dio por sabido, consideró que los alumnos tenían operacionalizadas determinadas acciones y la práctica demostró lo contrario. Por más que se tratara de una práctica habitual, según sus palabras, no había sido aprendida por la mayoría de los alumnos.

En la misma línea, la profesora consideró operacionalizado un tipo de lanzamiento (tiro suspendido):

> P: Uno de la pareja, de este lado y el otro, del otro lado: línea blanca, línea blanca, para que sea bien gráfico. Enfrentados, nos miramos. Uno y uno.
>
> Ao: ¿Cómo es?

P: Tenés que hacer una hilera. Pelotas, todas, de este lado. Pelota para adelante, pelota para adelante Es un trabajo muy fácil, muy fácil.

Aa: Pase, pase, pase y plaf.

P: Ven que he hecho un área con los conitos, por supuesto que al área no se puede entrar. El que recibe la pelota, pasando la línea amarilla detrás del semicírculo, se lo muestro. (Se desplaza hasta el lugar) el que recibe la pelota acá es el que tira al arco. No el que la recibe acá (indica otro lugar), porque acá no tiene opciones, a pie firme tiene que tirar. En cambio, el que la recibe acá tiene la opción de hacer tres pasos o tiro suspendido. ¿Cómo andamos con tiro suspendido?

As: [...]

P: Bueno lo intentamos. No es obligación hacerlo, porque todavía no lo vimos. Creí que lo habían visto...

Ao: ¿Cómo es?

P: El tiro suspendido es, para los diestros, izquierda, derecha, izquierda, salto... (Texto 28.NMcb)

b) Las acciones de los alumnos

Por otra parte, encontramos referencias a la actitud de algunos alumnos: "(La profesora llama la atención a algunos alumnos) dos cosas importantes en mi clase, una, escuchar y, otra, venir", y la necesidad de mantener su atención para que no se distrajeran haciendo lo que más les gusta (jugar al fútbol).

El texto analizado en función de los efectos que provocó en los alumnos sí presentaba Reformulación de tarea, en total coherencia con los enunciados de la profesora que manifiestan su descontento con los

resultados. Sin embargo no encontramos la modalidad de enseñanza Explicación, sí Por el ejemplo y Por el modelo del hacer concreto.

En síntesis, se aprecia la falta de un diagnóstico o conocimiento del grupo más profundo, porque se dan por operacionalizadas cuestiones que los alumnos no dominan: “tiro suspendido”. Por otro lado, queremos destacar la participación de los alumnos, tanto desde la acción verbal: preguntan y conversan con la profesora, como desde las acciones generales: participan realizando como modelo de las acciones que prescribe. El docente colabora para que se produzca una comunicación real, la interacción. Destacamos, además, los razonamientos mediante argumentos por el ejemplo, con los que fundamenta las instrucciones:

> Alto... Miren, lo más común, sobre todo en las mujeres, es esto (lanza en lo que denomina “globito”). La idea es que vaya la pelota de arriba de mi hombro al pecho de mi compañero. Cuando lo hago trato de que la pelota salga más recta, para eso tiene que ir de arriba para abajo; cuando la pelota sale globito quiere decir que fue (fue lanzada, salió) de abajo. Hay que levantar más hombro. Si yo tengo el hombro acá abajo, sale globito. Sobre todo nos pasa a las mujeres.
>
> Dos opciones hay, una es que reciba y pase con pase [...] y la largue por abajo, pero tiene que estar [...] Recibo, tengo que girar el cuerpo para poder pasar a mi compañero, sino le hago (lo hace) va de abajo para arriba, el globito no sirve. Alto el brazo y le paso la pelota. Abran, sepárense. Cuando llego al arco si el tiro suspendido no me sale, me acerco, pie firme y le tiro. Si me sale pruebo; si no lo hice nunca, pruebo, porque es el momento de probar lo que me sale o no me sale, pero intentemos. Les voy a dar la salida rapidita. (Texto 28.NMcb)

2.5.3.2 Clases con escasas acciones verbales del profesor

a) Los enunciados de los profesores

Se trata de sesiones en las que el profesor no solamente no explica, sino que tampoco da instrucciones. En unos casos porque las tareas no las requieren: minipartido o juego adaptado conocido. En otros (que sí requieren de la acción verbal del profesor) porque se prescribe brevemente y por medio de la acción motriz (por el modelo, haciendo lo que quiere que los alumnos hagan). En consecuencia las indicaciones son muy imprecisas y, a menudo, seguirlas o no queda a merced de la voluntad de los alumnos:

> P: (Silbato) Terminó la clase...
>
> (Los alumnos quieren seguir jugando).
>
> P: Les recuerdo que tienen que elongar, sino les va a doler (algunos alumnos elongan mientras la profesora comenta lo que harán en la siguiente clase). (Texto 33.NMco)

Hemos encontrado algunos casos extremos en los que se reformula la tarea al final de la clase, cuando es imposible que los alumnos modifiquen la práctica:

> P: Vamos a sacar un saque cada uno, la pelota queda del aquel lado, después, las vamos a buscar todos allí y sacamos de aquel lado.
>
> (Pasaron todos los alumnos y continúa una segunda vuelta de lanzamientos).
>
> P: El tema del saque era sacar y esperar, no sirve sacar por sacar. Devuelven todos juntos y vuelven a sacar. El orden hace que yo pueda ver de otra manera. Ajustamos un comportamiento en el juego, en el juego no estoy a los gritos.
>
> (Empieza un partido de vóley; juegan hasta el final de la clase). (Texto 40.NMco)

La cita permite comprobar que aunque la profesora advirtió que los alumnos no seguían sus indicaciones, no interrumpió inmediatamente la práctica. Por el contrario, esperó a dar por finalizado el ejercicio para corregirlos. No hubo reformulación, ya que no tuvieron un tiempo de modificar, sino que pasaron a una nueva tarea: minipartido.

La voz del docente se escucha para evaluar superficialmente lo que hacen: “Fantástico. Más allá de que no salga, busco que no estén quietas”; “Sacando una y otra vez, poniendo ganas se aprende”.

b) Las acciones de los alumnos

En general se trata de clases poco dinámicas, en las que aunque los alumnos realizan las prácticas, suele haber alguien que por distintas razones no participa: “(Hay un alumno que no hace actividad física y emplea a la clase en hacer “trabajos prácticos” específicos del área que la profesora le indica)”.

P: Bien, vamos a hacer un trabajito (Se dirige a por las pelotas) De a tres.

As: (Murmullos)

P: No les pregunto si quieren hacer pases, les digo el ejercicio que vamos a hacer; de a tres. (Reparte las pelotas de básquet).

P: ¿Cuántas son? 18. Vengan (las convoca en el centro del gimnasio). Son muchas para jugar (algunas alumnas protestan porque no quieren jugar a básquet). De a cinco.

(Es el primer día que juegan a Básquet en este curso).

P: (Mientras se arman los equipos, algunas alumnas se retiran a las gradas) ¿Alguien más va a jugar?

(La profesora habla con las alumnas que no quieren jugar). (Texto 34.NMco)

Al final de la clase:

Y les digo, sé que no les gusta básquet, a muchas, pero es parte del plan de Educación Física y tienen que hacerlo. Y el reglamento que es tedioso [...] pido un poquito de [colaboración]. Negociamos para la próxima clase: un poquito de básquet, un poquito de vóley. [...] Las quiero ver haciendo, espero verlas el jueves con ganas. (Texto 34.NMco)

A modo de síntesis

Respecto del Nivel Medio, interpretamos que la información obtenida es consecuencia de los estilos de los profesores, es decir, de las modalidades de interacción y enseñanza que cada uno implementa y no de diferencias entre ciclos (básico y orientado). Prueba de ello es la similitud en los contenidos (deportivos) enseñados y el hecho de que, a excepción de los grupos de primer año (que son muy numerosos), es común que se agrupe a los alumnos de años consecutivos (2º y 3º; 3º y 4º, etc.), priorizando a veces cuestiones de género. Pese a estar estipulado que las clases de Educación Física sean mixtas, durante la escolaridad en el Nivel Medio son muchas las instituciones que permiten a sus docentes trabajar con grupos diferenciados por género.

Para la exposición de los efectos de las clases de Nivel Medio observadas no se ha respetado la separación por ciclos como en otros capítulos, sino que nos hemos centrado en las acciones verbales de los profesores. Proceder que podemos trasladar a modalidades de clase y sintetizar en las siguientes categorías:

a) Sesiones en las que los profesores hablan mucho y enseñan mucho y los alumnos realizan prácticas intensas. Se trata de profesores que se toman su tiempo para la acción verbal (siempre en consonancia con el contenido de la clase: enseñan la ubicación y funciones de los jugadores en el campo de

juego, explicando y fundamentando lo que exponen o lo que prescriben, etc.). Por lo general, estos docentes hacen todo lo que prescriben (acompaña la acción verbal con el modelo: con la acción general).

b) Sesiones en las que los profesores explican con un lenguaje escueto, pero ajustado a las necesidades de los alumnos: la reformulación es telegráfica, casi en clave, pero llega a los alumnos. Los aportes verbales del docente son precisos y las prácticas que realizan los alumnos son variadas y efectivas.

c) Sesiones en las que se observan escindidos periodos en los que el profesor habla y periodos para la práctica de los alumnos. En estos casos el profesor dedica largos periodos a la clase a la acción verbal (propia) y en el momento de la práctica deja que los alumnos trabajen solos, sin guía ni acompañamiento. Son sesiones con escasa reformulación de la tarea.

d) Sesiones en las que los profesores hablan poco (no explican, solo prescriben y de forma breve) y los alumnos realizan pocas ejercitación guiada. Las prácticas más frecuentes son minipartido.

2.6 Análisis textual de los textos de la clase

Análisis MOMENTOS	Análisis TAREAS	Análisis INTERACCIONES	Análisis ACTIVIDAD	Análisis EFECTOS	Análisis TEXTUAL

2.6.1 Nivel de la infraestructura textual

2.6.1.1 Los textos de las consignas en sentido estricto

2.6.1.1.1 La secuencia descriptiva

2.6.1.1.2 La secuencia instruccional

2.6.1.2 Los textos de las clases: tipos de discursos

2.6.1.2.1 Cómo se articulan los tipos de discurso: interactivo y teórico

2.6.2 Nivel de los mecanismos de apropiación enunciativa

A modo de síntesis

2.6.3 Las acciones verbales de los profesores

2.6.3.1 Las acciones verbales: Lenguaje telegráfico

2.6.3.2 Las acciones verbales: Lenguaje desplegado

2.6.3.3 Los razonamientos

El procedimiento seguido para realizar este análisis ha sido el siguiente: En primer lugar se estudiaron los textos de las consignas según dos categorías: Infraestructura textual y Mecanismos de apropiación enunciativa, tomadas de la metodología propuesta por Bronckart (2004) que se conoce como *niveles de organización de los textos*. A partir de la información obtenida, se abordó la totalidad del texto de la clase.

2.6.1 Nivel de la infraestructura textual

2.6.1.1 Los textos de las consignas en sentido estricto

En general, las consignas de las clases se organizan en dos tipos de secuencias, la descriptiva y la instruccional. La presencia de una u otra, incluso de una combinación de ambas, estará determinada por la finalidad que los profesores pretendan con sus textos. Al respecto, como resultado del análisis precedente, afirmamos que la finalidad de las consignas está relacionada con el momento de la actividad de la clase en el que se formulan.

Las consignas estudiadas tienen la finalidad de presentar tareas a los alumnos para que sean realizadas. En la variedad de textos analizados hemos encontrado que pueden, simplemente, plantear la tarea (a esto lo vamos a denominar secuencia descriptiva) o pueden, además, contener instrucciones para realizar la tarea (en ese caso, lo denominaremos secuencia instruccional). Hablamos de instrucción en los textos de las consignas, cuando se explicitan, en el orden forzoso de ejecución, los pasos a seguir para lograr la meta propuesta.

En primer lugar, vamos a mostrar el procedimiento que nos ha permitido discriminar el tipo de secuencia en los textos de las consignas.

2.6.1.1.1 La secuencia descriptiva

Es habitual que el profesor comience formulando la consigna en sentido estricto, es decir, indicando cuál va a ser la tarea para, a continuación, desplegar una serie de indicaciones mediante las cuales explicar qué han de hacer los alumnos, es decir, en qué consiste la tarea:

> Vamos a hacer una adaptación del juego del quemado para manejarlo un poquito con el handball. Lo que vamos a hacer son dos equipos que van a estar, cada uno va a tener su campo, no va a haber delegado, que van a estar acá [...] campo de un equipo va a estar (se desplaza al lugar) y el otro equipo va a estar acá (se desplaza al otro lado de la cancha), en la otra área los zagueros y este terreno de acá, en medio, que va a ser neutro y pueden ir [...] que van a estar con la pelota. ¿Se entiende?
>
> [...] es el juego del quemado pero con diferente... (Texto 23.NMcb)

El enunciado de esta consigna constituye una secuencia descriptiva, porque su finalidad es exponer las normas de un juego. Para ello el profesor se sirve de los elementos que constituyen la secuencia descriptiva. Según Adam (1992), la estructura de esta secuencia consta de tres fases: anclaje, para presentar el tema; aspectualización, consiste en una serie de enumeraciones que permiten ubicar, determinar o precisar el objeto (o tema) al que se refiere el texto y, por último, puesta en relación que sería una síntesis de lo desplegado en el texto (a modo de cierre).

A continuación expondremos la estructura de la consigna del Texto 23.NMcb para demostrar nuestra interpretación.

La fase de anclaje está constituida por la consigna en sentido estricto y está formulada con un verbo de acción en primera persona plural: “Vamos a hacer una adaptación del juego del quemado”.

La fase de aspectualización (“lo que vamos a hacer…”) desarrolla dos aspectos: la delimitación del campo de juego y los roles de los jugadores. Hay que aclarar que en el texto ambos aspectos aparecen completamente mezclados.

La fase de puesta en relación, en este caso, se encuentra al final de la consigna: “es el juego del quemado pero diferente”.

Esta consigna tiene la finalidad de ordenar las acciones de los alumnos en el campo de juego, no contiene ninguna instrucción acerca de cómo jugar (qué acciones realizar: lanzar la pelota, etc.). Es evidente que los alumnos conocen el juego o aquel en el que se basa.

Mediante la acción verbal el profesor se refiere el espacio donde transcurrirá el juego, para ello emplea adverbios de lugar (acá) y pronombres indefinidos (uno, otro) y, sobre todo, acompaña su acción verbal con la acción general, es decir, se desplaza a cada una de las zonas a las que se refiere: “el otro equipo va a estar acá (se desplaza al otro lado de la cancha), en la otra área…”

2.6.1.1.2 La secuencia instruccional

La consigna constituye una secuencia instruccional cuando contiene instrucciones precisas acerca de las acciones que los alumnos han de realizar, en el orden exacto de la ejecución:

> Hacemos una fila (frente a los aros que están en el suelo, uno a continuación de otro). Una sola fila, acá. Escuchen. **Primera ronda**, vamos a hacer así, **paso un pie en cada aro y una vez que salgo el último aro, velocidad hasta la raya amarilla y vuelvo caminando por la otra línea amarilla.** ¿Cuándo sale el de atrás? Cuando el de adelante terminó el aro blanco (el último aro). Cuando pasa el aro blanco, ahí sale el de atrás. (Texto 15.NPsc)

La consigna en sentido estricto (marcada en negrita) está constituida por una enumeración de las acciones en el orden en que han de ser realizadas.

Los textos se construyen en la combinación de diferentes secuencias y tipos de discurso, por ello, así como es común que las dos secuencias que hemos separado para su estudio aparezcan combinadas, también es habitual que contengan marcas de otros tipos, como la explicativa. Se trata de segmentos tan breves que no permiten hablar de otros tipos de secuencias. En el siguiente ejemplo marcamos en negrita la explicación; al final de la cita, las instrucciones:

> De a dos, se acercan [...] **No nos vamos a poner tan lejos, porque todavía no saben manejar la pelota**. Entonces, este grupo se adelanta un poquitito, ahí, ahí está. Y, entonces, tomo la pelota, pico con una mano y paso (lo hace). Pico (palmada), paso (Texto 13.NPsc)

Nivel Primario

Una vez expuesto lo que constituye la generalidad de los textos de las consignas, pasamos a presentar algunas particularidades registradas. En los textos de Nivel Primario solo hemos encontrado un caso de una consigna que presenta el esquema de la narración (sin llegar a constituir tal secuencia en el sentido desarrollado por Adam, 1992). Es una muestra más de cómo los textos se organizan en función de cuestiones contextuales que dan sentido a la acción verbal:

> D: Cuatro (elige a cuatro alumnos). Ellos cuatro van a ser mancha tornillo. ¿Se acuerdan?
>
> As: Sí...
>
> D: El que **era** manchado se **ponía** así (señala a un niño que, como ya conocía el juego, pone los brazos en cruz) y le **daban** dos vueltas para salvarlo (lo hace). ¿Puedo manchar al que está salvando? (Texto 1.NPpc)

Las indicaciones, es decir, la explicitación de en qué consiste el juego han sido elaboradas con verbos en pretérito imperfecto (“era”, “se ponía”, “daban”), tiempo verbal con el que se recapitula lo realizado, finalidad de la secuencia narrativa. El empleo de esta forma fue posible porque la profesora prescribía una tarea realizada con anterioridad.

Para mayor información sobre la composición de los textos consultar la tabla VIII del Anexo II que constituye una síntesis de todas las clases de Nivel Primario analizadas.

Nivel Medio

Aunque los textos de las consignas registrados en el este nivel de enseñanza contienen características similares a las de los textos de Nivel Primario, sin embargo, presentan la particularidad de que las instrucciones están acompañadas y reforzadas por segmentos de explicación. Por lo que se puede hablar de textos más elaborados que articulan mayor variedad de formatos textuales (Adam, 1992).

A continuación presentamos varios ejemplos que avalan lo expuesto:

> Entonces, **pierna izquierda adelantada, pelota sobre la cabeza y el codo arriba**. El codo está atrás, no lo tengo adelante porque si no, automáticamente, la pelota se me baja y el pase no me sale. Codo arriba, pelota arriba de la cabeza, yo tengo que llevar el codo bien atrás, el brazo entero no la manito, y el movimiento es de arriba de mi hombro al pecho de mi compañero, por eso se llama pase sobre hombro, porque es sobre el hombro. Él cuando va a recibir, recibe con las manos abiertas. No recibe con las manos para adelante, porque sino cuando recibe se lastima. (Texto 22.NMcb)

Hemos resaltado en negrita las instrucciones (la consigna en sentido estricto, en este caso) y hemos subrayado lo que se percibe como una explicación.

Como ya es sabido, pese a las regularidades que los textos con los que nos comunicamos presentan, la variedad de formas que pueden adoptar es ilimitada. Por ello, exponemos un texto cuya estructura general se corresponde con lo expuesto, pero tiene una forma distinta:

> Entonces, empezamos con **manos bajas**. Nos sentamos en el centro. Sentados. (El docente muestra lo que explica) una mano sobre la otra, se cierra y golpeamos ahí, nunca acá (indica

> dónde sí, dónde no) [...] Cruzadas las manos, dorso sobre palma y cierro, se pega de la uña a acá. Esa es la zona de impacto de la pelota [...] (Pide a un alumno que haga el lanzamiento).
>
> Si la pelota impacta al brazo [...], pero hay extensión de piernas. El brazo casi inamovible. Si muevo solo los codos me puedo pegar en la cara. Lanza otra vez, con las piernas (se dirige al alumno-modelo).
>
> Una pelota cada dos, y hacen lo que ha hecho Nacho: uno la lanza, otro le pega. Una cada dos personas. (Texto 27.NMcb)

En la cita hemos subrayado las explicaciones y destacado en negrita la consigna en sentido estricto. Puede observarse que solamente al final del enunciado aparecen dos breves instrucciones (“uno la lanza, otro le pega”). Nuestra interpretación es que esta consigna expresa las instrucciones para hacer la tarea de forma implícita, es decir, son muy pocas las instrucciones verbales, por el contrario, las instrucciones son expresadas por el modelo, en este caso un alumno que hace lo que el profesor prescribió (golpe de “manos altas”) y del modo (con la precisión y detalle) en que el profesor lo explicó. Según el análisis de la actividad esta consigna presenta el desarrollo de la actividad en sí, por lo que las instrucciones están implícitas.

También se han documentado otros textos que contienen mayor cantidad de instrucciones que el caso anterior, las explicaciones correspondientes y el modelo (la profesora realiza todo lo que prescribe) en lo que interpretamos como un equilibrio entre las acciones verbales y no verbales (modelo) del profesor. (Textos 35.NMco y 39.NMco).

Información al respecto puede consultarse en la tabla IX del Anexo II, dado que constituye una síntesis de todas las clases de Nivel Medio.

2.6.1.2 Los textos de las clases: tipos de discurso

El tipo de discurso que organiza los textos de las clases de Educación Física es el discurso interactivo y, como hemos demostrado, en él se articulan secuencias descriptivas e instruccionales. Este tipo de discurso se caracteriza por la presencia de la voz del profesor que se dirige constantemente a una segunda persona (Uds., vos), los alumnos:

> D: Se van a sentar acá, en medio. Nos sentamos todos acá.
>
> D: Nos paramos y hacemos una ronda grande (los alumnos se toman de la mano).
>
> Ao: ¿Se puede agarrar?
>
> D: Se puede agarrar. (Texto 1.NPpc)

El discurso interactivo se hace más evidente con la presencia del diálogo imprescindible en la clase.

En la cita anterior la voz de la profesora se construye con la primera persona plural. De ese modo se elimina cualquier tipo de distancia con los interlocutores, fundiéndose con el grupo de alumnos: “Nos sentamos”, “Nos paramos y hacemos…” Se considera que este aspecto es, sobre todo, consecuencia de la acción general (lo que el profesor hace) que influye en la forma que adquiere el texto (el producto de la acción verbal: lo que el

profesor dice). En la actividad concreta a la que se refiere la cita, las dos profesoras presentes en la clase integraban la ronda, participaron del juego. Esa, en parte, puede ser una de las causas de que eso el texto de la clase se estructure en torno al discurso interactivo.

Son varias las formas que registra este tipo, así, el tipo discurso interactivo se manifiesta claramente en la presencia de la primera persona singular (en negrita) que se dirige a una segunda persona plural ("no se olviden"):

> P: Ahora... si el cono que **yo tengo** puesto aquí adelante es un jugador que a **mí me** va a marcar, y **a mí me** dijeron que la pelota siempre tiene que estar del lado de fuera, ¿con qué mano empiezo picando, entonces, ahora, esta primer recorrido?
>
> Aªs: (Titubean) la derecha, la izquierda…
>
> Aª: Depende de para dónde vayas.
>
> P: Tenés que venir para acá. Vení.
>
> P: (Una alumna sale picando la pelota con la mano derecha, la profe la interrumpe) alto, alto. Si **me** dijeron que la pelota siempre tiene que estar del lado de afuera del cono…
>
> Aª: […]
>
> P: Claro.
>
> P: (La alumna retrocede e inicia el recorrido con la mano izquierda, se acerca al cono donde está la profesora). Paso por el costado (la alumna hace lo que prescribe la profesora), **tengo** la pelota […] **y me voy** al otro cono. Cambiaste de mano, correcto, diste la vuelta alrededor del cono, y te fuiste al otro cono que está aquí. ¿Está claro? Y siempre la pelota del lado de afuera. (Texto 39.NMco)

Hemos resaltado en negrita las formas de primera persona (todas en singular) y hemos subrayado las formas de segunda persona en singular y plural (vos y ustedes). El diálogo lleva a la proximidad entre los interlocutores (profesor-alumnos).

2.6.1.2.1 Cómo se articulan los tipos de discurso: interactivo y teórico

Es común que el profesor exponga y explique algunas nociones teóricas y, al mismo tiempo, muestre algunos de los procedimientos o técnicas a los que se refiere en su discurso. Podríamos decir que entre los distintos ejercicios que los alumnos realizan, o sea, entre práctica y práctica (entre consigna y consigna) el profesor explica. Si la explicación es posterior a la práctica, se ha considerado reformulación de la tarea porque el texto del profesor estará organizado en función de las acciones motrices que los alumnos realizaron. En las acciones verbales de los profesores que surgen en estas circunstancias y con esta finalidad hemos registrado el empleo de las tres personas gramaticales. A continuación pasamos a exponer por qué creemos que se da esta variedad.

En primer lugar, en los casos a los que nos referimos, y respecto del contenido de esos enunciados (reformulación de la tarea), lo más frecuente es que el profesor interpele a los alumnos sobre la ubicación de los jugadores en la cancha según el deporte que se esté enseñando y practicando, y acerca de la función que cada uno tiene (responsabilidad). A

menudo surge el diálogo con lo que aparecen las formas pronominales de segunda persona (vos, te, Ud., Uds.). Cabe aclarar que en casos extremos el discurso del profesor se convierte en un monólogo largo y tedioso que los propios alumnos tratan de controlar: “Ya está, juguemos”.

Vamos a tomar el texto de la clase 38.NMco para explicar la articulación entre los tipo de discurso interactivo y teórico. Este profesor utiliza la forma plural de falsa modestia, porque siendo él quien explica dice: “Atenti, vamos a hacerlo más gráfico (el profesor se acerca al pizarrón y agarra una tiza).” “Vamos a hacer medio rápido…” Emplea verbos en primera persona plural para referirse a lo que él está haciendo o va a hacer (la explicación).

El texto de la clase continúa, pero presenta un cambio en el nivel de la apropiación enunciativa. Se trata de la aparición de la segunda persona: Uds, para referirse a las dificultades concretas que los alumnos han mostrado en esta sesión con el fin de que sean superadas, ya que la finalidad de su acción verbal es enseñar:

> P: [...] Ya **tienen** claro cómo ubicarse en la cancha; **tienen** medianamente la forma de los golpes; pero hay dudas en la responsabilidad con respecto a los lugares en la cancha, ¿no? Acá, habíamos dicho, el armador ¿de qué se encarga? (El profesor se coloca en el centro junto a la red), de este pedazo mínimo (señala el lugar, trazando un semicírculo con las manos), él recibe la segunda pelota para poder [...], el que está ahí. (Texto 38.NMco)

Entonces, en lo que constituye un enunciado del tipo discurso interactivo (construido con verbos en segunda persona que hemos marcado

en negrita), el profesor incorpora porciones de texto para explicar. Son estos segmentos (elaborados con verbos en tercera persona, que hemos subrayado en la misma cita) los que constituyen el discurso teórico. Este tipo se caracteriza por la impersonalidad, es decir, los contenidos teóricos son presentados en tercera persona singular ("hay"), sin implicarse:

> P: Todas las pelotas que caigan acá (busca la pelota), de él. Las que caigan acá [...] Ahora, hay unos lugares que se llaman campo de dificultad. ¿Por qué? Porque si la pelota cae acá, la pelota es de él, es de él y es de él. ¿Está claro? Atiendan porque esto les va a servir mucho para jugar. ¿Por qué? Porque es el límite. El límite de... de un país y otro [...]
>
> Por ahí es de los dos, escuchen. ¿Qué pasa? ¿Responsable, cuál? Van los dos a buscarla pero no se hablan o no le pega ninguno. Prefiero que se empujen o que le peguen los dos a que no le pegue ninguno. Lo que tienen que hacer es hablar: "voy". Ahora, el que dice: "voy", le pega; aunque le pegue mal, le pega.
>
> Otra cosa que pasa, si la pelota... ¿Por qué les digo que esto es para atrás? [...] si la pelota me pasa por arriba de los hombros, es de él (del jugador que está ubicado detrás del profesor), porque sino la paso para arriba (el profesor golpea una pelota que viene alta, por encima de sus hombros y esta sale disparada hacia arriba no hacia adelante, y no alcanzará la red) y eso va a hacer que sea mala. La pelota; tienen que esperar que baje, (lo hace) y ahí tienen que pegar (la pelota sale hacia adelante). Ahora, escuchen, cuando la pelota... gritan voy, voy y le pego. Otra cosa más que suele pasar, si la pelota me pasa por arriba de los hombros, es para él (el jugador que está ubicado detrás del profesor), pero si amago pegarle, le tengo que dar. Porque, qué hacen a veces, (lo hace) la pelota, bien, acá, hacen un saltito como si fueran a atajarla, y en lugar de ir a buscarla gritan: "Es tuya". Lo mataron (al compañero porque se pierde la pelota, no la recibe ni uno ni otro). Si amago a pegarle yo le puedo llegar a dar, pero si amago y no le pego lo mando [...] ¿Entienden? Estoy haciendo una jugada que hace complicar demasiado el juego. (Texto 38.NMco)

Esta cita anterior se acerca al discurso teórico, si bien es el interactivo el que predomina y organiza la interacción. Es considerado teórico porque

introduce la noción teórica de “campo de dificultad” y la explica en función de la práctica del juego. A esto, a la presencia constante del hacer, se debe la brevedad del segmento de discurso teórico (marcado con los verbos subrayados) que está supeditado a la referencia permanente a la práctica. La acción motriz (destacada en negrita) da sentido a la acción verbal.

Por tanto, el profesor recurre a lo que hemos analizado como modalidades de enseñanza: Por el ejemplo y Explicación para enseñar. Y al utilizar estos recursos didácticos, en el texto aparecen segmentos de explicación (sin llegar a constituir una secuencia explicativa) y breves argumentos basados en lo real, es decir, en la experiencia que comparten profesor y alumnos, dando origen a la diversidad de formas textuales de las que nos servimos los hablantes.

Además, cuando el profesor explica (mediante la acción verbal) realiza breves acciones generales (más bien ademanes, más que acciones). Esa relación entre los dos tipos de acciones es lo que le permite interactuar y enseñar y es, a la vez, lo que da lugar el empleo de distintas y variadas formas lingüísticas, a saber:

La tercera persona para los breves segmentos que nos animamos a llamar discurso teórico con los que expresa lo que debe ser el juego, el término campo de dificultad:

> Todas las pelotas que caigan acá (busca la pelota), de él. Las que caigan acá [...] Ahora, hay unos lugares que se llaman campo de dificultad. ¿Por qué? Porque si la pelota cae acá, la pelota es de él, es de él y es de él. (Texto 38.NMco)

Este enunciado que se acerca al discurso teórico, sirve para explicar cómo se debe jugar y corregir la práctica de los alumnos. La brevedad se debe a que inmediatamente el profesor recurre a la práctica y a la acción motriz: se refiere a ejemplos de situaciones reales (utilizando la primera persona singular), incluso realiza las acciones motrices a las que se refiere construyendo discurso interactivo y explica qué hacer en las situaciones de juego que puede darse:

> "si la pelota me pasa por arriba de los hombros, es para él (el jugador que está ubicado detrás del profesor), pero si amago pegarle, le tengo que dar. Porque, qué hacen a veces, (lo hace) la pelota, bien, acá, hacen un saltito como si fueran a atajarla, y en lugar de ir a buscarla gritan: "Es tuya". Lo mataron (al compañero porque se pierde la pelota, no la recibe ni uno ni otro). Si amago a pegarle yo le puedo llegar a dar". (Texto 38.NMco)

Mientras que utiliza la segunda persona para exponer lo que acaban de hacer los alumnos o lo que habitualmente hacen en las clases (diagnóstico):

> Porque, qué hacen a veces, (lo hace) la pelota, bien, acá, hacen un saltito como si fueran a atajarla, y en lugar de ir a buscarla gritan: "Es tuya""; Van los dos a buscarla pero no se hablan o no le pega ninguno. (Texto 38.NMco)

Además, la primera persona plural la emplea para referirse a los errores de los alumnos, lo que puede interpretarse como una muestra de respeto hacia los alumnos. Los errores los enuncia en tercera persona

(impersonalidad): “Hay una constante: que la pelota se va para cualquier lado”.

Cabe aclarar que la presencia de discurso teórico en los textos de las clases de Nivel Medio se da tanto en los primeros años de enseñanza (Texto 21.NMcb) como en los últimos. Creemos que se trata de un estilo del profesor más que de una cuestión pedagógica.

2.6.2 Nivel de los mecanismos de apropiación enunciativa

La variedad de formas que el profesor emplea para enunciar la consigna es enorme. En algunos casos hemos tratado de sistematizar su uso en función del proceso de interacción establecido en la clase, es decir, si se repite, amplia o reformula la tarea. Estamos convencidos de que se trata de una particularidad de cada profesor, sin embargo, vamos a tratar de exponer las más significativas.

Es habitual que el profesor elabore las consignas enunciando en primera persona del plural. Si lo que construye es una secuencia instruccional, detallará cómo hacer la tarea (pique), hasta dónde desplazarse picando, cómo girar picando, etc. Esas órdenes, inicialmente, las expresa en primera persona singular y la mayoría de los profesores las acompañan de la acción general (profesora hace lo que prescribe en detalle). Pero, en el

momento en el que repite las instrucciones (repetición de la tarea) emplea la primera persona singular:

> P: [...] la clase anterior [...] entonces, ahora vamos a trabajar todo lo que es pique, todo lo que es giro (gira alrededor de un cono), cambio de mano y de [...] ¿Está? Todo esto vamos a trabajar hoy, así la semana que viene podemos empezar a jugar. Entonces, ahora vamos a ir hasta la línea blanca de enfrente, sólo vamos a trabajar con la mano derecha. Vamos a ir picando la pelota con la mano derecha hasta la línea blanca, cuando llegamos ahí damos la vuelta (hace lo que prescribe con la mímica de picar la pelota) y volvemos, siempre picando y no la dejamos de picar nunca. Voy picando, cuando llego a la línea blanca del medio doy la vuelta y sigo picando, cuando llego a [...] (lanzamiento de pecho) y va derecho a la compañera. ¿Está? (Texto 39.NMco)

Pese a nuestro intento de sistematizar lo registrado, la variedad de usos y formas es tan amplia que nuestros comentarios pueden resultar un tanto contradictorios, sin embargo, continuamos la exposición. Lo más habitual es encontrar mezcla de voces, es decir que el profesor emplee formas verbales y pronominales variadas, combinándolas sin ningún criterio o razón que hasta el momento hayamos descubierto:

> P: Por ahora vamos a hacer cinco piques de la rodilla para abajo, cinco piques chiquititos cuando llego a la mitad [...] frenan, avanza, frenan (lo hace) ¿Sí? Tengo que trabajar [...] Entonces, voy picando con la mano derecha, cuando llego a la mitad, cinco piques chiquititos, acá (realiza todo el recorrido, mientras da la instrucciones, haciendo el ademán de picar la pelota y todo lo que prescribe), sigo, llego a la línea blanca, doy la vuelta y ahora [...] llego a la mitad y hago un pase de pecho a la compañera ¿Sí? ¿Listas? Vamos. (Texto 39.NMco)

En esta cita encontramos la primera persona plural: “vamos a hacer”; la primera del singular: “cuando llego a la mitad” y la segunda persona plural: “frenan, avanzan, frenan”.

Podríamos decir que predomina el uso de la primera persona plural, algo que no es extraño si tenemos en cuenta que los profesores, en general, realizan las tareas que prescriben. También nos animamos a afirmar que, por lo general, para la reformulación de la tarea emplean la primera singular persona, porque se corrige y muestra cómo hacer tarea. Por tanto, esta última forma de enunciar sería consecuencia de la articulación de las acciones verbales y no verbales del profesor:

> P: [...] segunda cosa, **yo voy picando** la pelota con la mano derecha, ¿sí? [...] **mi** cuerpo está entre el contrario y la pelota. Si ese es el contrario y **yo voy a** pasar por ahí, **mi** cuerpo lo ubico entre el contrario y la pelota, ¿está claro? Esto tiene que estar muy claro. Y siempre con la mano que **no uso, me sirve** (llama a una alumna para que se acerque a ella y haga las veces de contrario). Si ella [...] **mi** mano que no uso me sirve.
>
> P: (La profesora refuerza la consigna). No se olviden, [...] (se desplaza hasta el primer cono) acá **hago** el cambio; **voy** con esta, no se olviden, **hago** el cambio. Listas, ya. Con la izquierda, cambio a la derecha. (Texto 39.NMco)

También es frecuente el empleo de la segunda persona en la reformulación de la tarea:

> Tenemos que mejorar... **Uds. dejen** [...] **pónganse** por acá. **Atiendan.** Hay una constante: que la pelota se va para cualquier lado (pide una pelota, se la lanzan y la golpea dirigiéndola hacia arriba). No **tienen** dominio de la pelota. **Pasámela** (pide otra vez la pelota). **Tienen** que dominar la fuerza de las manos porque la pelota [...] en el saque. **Pónganse** más cerca. **Pasala** alta y suave (el profesor la recibe y devuelve la pelota que le lanzó la alumna). ¿Va? Control de pelota, control de pelota; vamos. (Texto 38.NMco)

Con esta cita aportamos un ejemplo más de la diversidad de personas gramaticales presente en el texto. Hemos resaltado en negrita las formas de

segunda persona y hemos subrayado los verbos en primera y tercera persona.

En síntesis, en las consignas predominan las formas de primera y segunda (vos y ustedes) persona tanto de plural como de singular, usadas libremente. Creemos que la mayor proximidad que la reformulación de la tarea supone, favorece el empleo de la segunda persona gramatical.

Es preciso comentar la existencia de consignas muy breves formuladas mediante verbos de acción en presente de indicativo, en imperativo o en infinitivo: “Vamos a empezar a hacer Mancha banana”, “Troten”, “A trotar”. O mediante un sustantivo con el que se enuncia la tarea: “Mancha congelada”, “Trote”, “Ocho vueltitas”. La brevedad se debe a que son tareas conocidas por los alumnos.

A modo de síntesis Mecanismos de enunciación: voces y modalizaciones

En los textos de los dos grupos que conforman el nivel de escolaridad obligatoria, se observa coincidencia en cuanto a los mecanismos de apropiación enunciativa, es decir en la forma en que los docentes se dirigen a los alumnos. Todos los textos están organizados desde el presente de indicativo, porque este tiempo verbal organiza las acciones que los alumnos han de realizar en el momento. Además, como hemos mostrado, los docentes se incluyen en la enunciación utilizando los pronombres de primera persona (yo y nosotros) e interactúan con los alumnos (pronombres de segunda persona vos y Uds.).

Por lo tanto, los docentes formulan la consigna utilizando su propia voz, se sirven de formas lingüísticas para implicarse en la actividad que han de realizar los

alumnos. El modo de enunciar que predomina se denomina implicado, porque crea y refleja proximidad, la proximidad propia de la oralidad acentuada por el empleo de las formas, pronominal *"vos"* y verbal *"tenés"*.

Las modalizaciones son valoraciones del contenido de la clase que el docente introduce en sus textos y que clasificamos en lógicas, deónticas y apreciativas. En los textos analizados predominan las deónticas, las relacionadas con el deber ser de la práctica concreta que los alumnos tienen que realizar. Las primeras se expresar con verbos modales: *"hay que", "tengo que", "tienen que", "tenés que", "quiero que"* y aportan una evaluación de los juegos o ejercicios realizados, basada en valores y reglas propios del área.

También, aunque en menor medida, están presentes las modalizaciones apreciativas: "es fácil" que reflejan el mundo subjetivo del docente. Mientras que son muy escasas las modalizaciones lógicas, es decir, las que se apoyen en criterios o conocimientos elaborados y organizados en el mundo objetivo de la Educación Física, en este caso.

2.6.3 Las acciones verbales del profesor

El lenguaje es el medio por el que accedemos al conocimiento del área en general, y, en particular, a la relación entre acciones verbales y no verbales. Las prácticas en Educación Física no se constituyen, solamente, haciendo, también escribiendo sobre ellas y con lo que se dice en situación de clase.

De la diversidad de formas que contienen los textos analizados se pueden establecer dos tendencias. Por un lado, el uso amplio y desplegado del lenguaje como en cualquier otra área de conocimiento. Nos referimos a dos momentos de la actividad: cuando el docente formula la consigna,

presentando por primera vez la tarea y, en el momento final presente solo en algunas clases de Nivel Medio, cuando el profesor hace una recapitulación de lo realizado (Textos 21.NMcb, 22.NMcb, 38.NMco, etc.) En ambos casos la organización de los enunciados, por más que sean textos orales, se aproxima al orden escritural y encontramos organizadores textuales que separan y relacionan las distintas partes del texto. Por otro lado, hemos registrado el uso de lo que podríamos denominar lenguaje telegráfico. Comenzamos la exposición por este último.

2.6.3.1 Las acciones verbales: Lenguaje predicativo

A lo largo de la clase durante la práctica, documentamos en las sesiones de Nivel Medio, sobre todo, un uso del lenguaje que podríamos denominar telegráfico. Se trata del lenguaje predicativo, próximo al lenguaje interior (Vygotski, 1982) que se caracteriza por el empleo reiterado de determinadas palabras (verbos y sustantivos) que condensan el sentido y se refieren a la acción no verbal.

Nos estamos refiriendo al modo en que muchos de los profesores dirigen las prácticas sin interrumpir el hacer de los alumnos. Una vez que la consigna ha sido planteada (los alumnos saben lo que tienen que hacer e inician la práctica), en lo que denominamos reformulación de la tarea los profesores construyen la interacción de la clase sin impedir la práctica, corrigiendo e instando a continuar. Para ello emplean enunciados breves, a

veces muy breves: “pierna”, “más pierna”, con los que dan indicaciones sobre la forma en que se ha de realizar el pase de manos altas, por ejemplo (Texto 27.NMcb).

Este uso del lenguaje está estrechamente relacionado con el diálogo y la oralidad que determinan la estructura de los textos de los profesores y hacen que éstos se organicen en el tipo de discurso interactivo. Este tipo, propio del género textual que se desarrolla en las clases, es consecuencia del hecho de que profesor y alumnos comparten el contexto de producción de las acciones verbales, lo que permite la complicidad entre ambos. Al haber aprendido el sentido de las palabras más usuales en la clase, no es necesario que el profesor reponga todo el contexto para que le entiendan. Las categorías contextuales de la clase 27.NMcb de la que hemos sacado el ejemplo, indican que tuvo lugar a mitad de curso, tiempo suficiente para compartir códigos.

Pero además de esta característica que podríamos considerar general a toda la interacción educativa, creemos que también en Educación Física la brevedad de los enunciados se debe a la necesidad de articulación entre la acción verbal y la general: más breve es el enunciado, más efectivo su efecto en el accionar general de los alumnos, por lo menos en la instancia de Reformulación de la tarea.

Podríamos decir que en las clases los profesores desarrollan ampliamente los textos de las consignas previamente a la ejercitación para,

posteriormente, concentrarlos y sintetizarlos, llenándolos de deícticos, lo que solo es posible en el discurso interactivo. Se trata de un proceso de despliegue y síntesis regulado por la comprensión o las dificultades que los alumnos manifiestan:

> Salen las tres, [...] Sólo las tres primeras, nada más. ¿Con qué mano agarro? Izquierda. Pasé el primer cono, cambio de mano, trabajo con la derecha; pasé el segundo cono, cambio de mano otra vez, sigo con la izquierda; doy la vuelta y vengo rapidito, derechito para acá. Preparadas... (Texto 35.NMco)

En negrita hemos marcado los deícticos: los pronombres y adjetivos que se refieren a explicaciones anteriores (incluso a la consigna) y adverbios que designan el recorrido, de modo que el texto se acorta, sintetizando las instrucciones.

En otras clases se documenta el empleo de grupos nominales para dar indicaciones: “por la nariz”, “Espinale, manos al costado”, “veinte, trotecito”, “Boca abajo, tres de diez, flexiones de brazos”. La fragmentación de estos enunciados es solo aparente, porque los alumnos comprenden y realizan la práctica. Se trata de un proceso de condensación del pensamiento y simplificación sintáctica del texto.

En síntesis, la sintaxis abreviada que estamos exponiendo es propia del lenguaje oral dialogado. La particularidad de las clases de Educación Física es que los alumnos dialogan con el profesor, sobre todo a través de sus acciones motrices. La situación de clase presupone la posibilidad de ver al interlocutor, ver su mímica facial y gestual y escuchar el tono de voz. Todo

ello facilita la comprensión con medias palabras, y la comunicación a través de las alusiones, como un complemento de las miradas que se cruzan de los interlocutores (Vygtotski, 1982).

El diálogo en las clases es un lenguaje compuesto de réplicas, es una cadena de reacciones posible gracias a una serie de acciones generales (no verbales) que se está produciendo simultáneamente, y que genera acciones verbales (sobre todo por parte del profesor).

2.6.3.2 Las acciones verbales: Lenguaje desplegado

En los niveles superiores de la formación se documenta este tipo de lenguaje en la instancia final de la clase. Se trata de momentos de la actividad en los que los profesores recapitulan lo realizado y/o proyectan la continuidad en sesiones venideras, por lo que las formas lingüísticas que emplean son diferentes a las anteriormente expuestas. Se trata de una situación comunicativa distinta a la que se da en la generalidad de la clase en la que, con los alumnos sentados alrededor del profesor, recuperándose de la actividad física intensa, no se propone la realización de ninguna tarea. Concretamente en el Texto 21.NMcb (ver Anexo I) la finalidad pretendida fue la de reflexionar y pensar, es decir, contextualizar las prácticas realizadas en un partido de handball. Estas condiciones determinaron una construcción de los textos con formas discursivas más desarrolladas y sintácticamente más

complejas que durante la práctica de los alumnos (que en la Reformulación de la tarea).

En el enunciado del Texto 21.NMcb, se documenta la presencia de organizadores textuales con los que el profesor destacó los contenidos que desarrollaría: “Dos o tres cositas para ir corrigiendo en cuanto al juego. Primero, en cuanto al ataque […] Ahora en cuanto a los que defienden”. El docente utilizando verbos en presente y perífrasis verbales, para referirse a acciones futuras: “va a haber”.

El empleo de modalizaciones deónticas constante en todo el texto de la clase se acentúa en este enunciado, porque en él se hace hincapié en el deber ser del juego expresado con las formas modales: “tengo que llevar”, “tiene que haber decisión”, “tengo que tratar de”, “no tengo que tener miedo”, “va a haber”, etc. Algunas de ellas están expresadas en primera persona singular, como observamos que, también, sucedía en la formulación de la consigna.

La secuencia textual que organiza este segmento es la explicativa, el docente expone las razones por las que tienen que proceder de determinada manera:

> “Pero, tengo que usar el 1 vs 1 en el ataque. Si es 1 vs 1 tiene que haber decisión para atacar porque si yo siempre voy a terminar lanzando va a ser muy difícil. Entonces, tengo que tratar de sortear, una de las formas ¿cuál va a ser?

> P: Perfecto. Hacer pases [...] va a haber un momento en el que quede enfrentado con el que defiende, utilizo la pinza. Precisión, no le tengo que tener miedo al contacto que me puede ofrecer el que detiene. ¿Está bien? Tiene que haber un poco más de verticalidad, ir para adelante.

Además, en la cita se observa el empleo de diversos tipos de conectores: conjunciones condicionales (“si”), de causa (“porque”) y adversativas (“pero”). La conjunción adversativa es utilizada para conectar el enunciado del profesor (la respuesta) con el del alumno que formuló una pregunta, lo que muestra la interacción. Mediante la conjunción condicional, el docente presenta las diferentes posibilidades de juego: jugada reglamentaria frente a no reglamentaria; diferentes actitudes durante el partido, etc., de modo tal que la exposición adopta una estructura similar a la de los reglamentos de los diferentes deportes (género textual que circula en el área).

El análisis textual muestra en los textos de las consignas la presencia de las secuencias de base textual instruccionales y descriptivas que se articulan con el tipo de discurso interactivo. Mientras que en las clases que cuentan con el momento de la actividad final, en el que predomina la acción verbal de los profesores, los enunciados que se generan al final de la sesión cuando la acción motriz ha finalizado, se estructuran en torno a otro tipo de secuencia, la explicativa, aunque conformada por enumeraciones de las acciones que deben o no realizarse, siendo el orden del hacer el que estructura el texto.

2.6.3.3 Los razonamientos

El estudio de las secuencias prototípicas de base textual (Adam, 1992) y los mecanismos de enunciación (Bronckart, 2004) pone en evidencia los medios utilizados por los profesores para presentar los contenidos que enseñan. Con el término razonamientos nos referimos al estudio de las estructuras argumentativas desplegadas en las clases cuando los profesores prescriben y/o explican nociones o procedimientos a realizar. Para ello nos basamos en el trabajo sobre la argumentación de Perelman y Olbrechts-Tyteca (1989/2006) y en los desarrollos de Bronckart (2004, 2011) acerca de los tipos de discurso y los razonamientos que cada tipo implica.

Bronckart sitúa los tipos de discurso como las "huellas cristalizadas de la acción del lenguaje" (Bronckart & Stroumza, 2003/2001); podríamos decir que son formatos accionales del lenguaje, herramientas socialmente construidas que utilizamos para pensar. Bronckart estableció una relación entre los cuatro tipos de discurso que previamente conceptualizara, y tres tipos de razonamientos:

- ✓ Razonamientos prácticos propios de las interacciones dialogales (Discurso interactivo).
- ✓ Razonamientos causales y cronológicos propios de los relatos y las narraciones (Relato interactivo y Narración).

- ✓ Razonamientos de orden lógico y/o semi-lógico propios de las exposiciones teóricas y formales (Discurso teórico).

Por supuesto que las estructuras lingüísticas desplegadas en clase para enseñar (la forma en que se presentan los contenidos) están en relación con las modalidades de enseñanza que hemos analizado.

Hemos advertido que las consignas están elaboradas mediante secuencias instruccionales y descriptivas. También mostramos, en el Nivel Medio, la presencia de explicaciones que refuerzan las instrucciones. Pese a ello, la presencia de lo que catalogamos como modalidad de enseñanza Explicación y Por el ejemplo se limita a breves enunciados en relación al conjunto de la acción verbal de la clase (texto) que se estructura por la modalidad de enseñanza Por el modelo del hacer concreto, es decir, en las referencias a lo que los alumnos tienen que hacer y en la presentación de un modelo.

A continuación expondremos cómo se articulan los segmentos de texto que aportan los porqués de lo que se prescribe y que interpretamos (en parte por su brevedad) como distintos tipos de argumentos (Perelman & Olbrechts-Tyteca, 1989/2006).

La modalidad de enseñanza Explicación juega un papel decisivo en los procesos de ampliación y reformulación de tarea, ya que da cuenta de las razones por las que hay que realizar lo prescripto del modo en que se indica.

Los textos de las clases de Educación Física se organizan en función del hacer concreto de los alumnos, combinando descripciones del lugar y de las tareas con instrucciones y referencias o valoraciones sobre el contenido. Estas valoraciones los hablantes las realizan a través de las modalizaciones (Bronckart, 2004) y de las argumentaciones que, a menudo, inconscientemente, incluyen en sus textos. Los profesores justifican sus prescripciones de manera que sean aceptables y aprobadas por los alumnos.

Nivel Primario

Los textos de las clases de Nivel Primario contienen razonamientos a través de los cuales los profesores tratan de llegar a los alumnos: ganarse su atención y transmitirles el sentido de lo que enseñan. Son pocos los que se refieren a aspectos técnico-deportivos, pero en el Texto 8.NPpc se encontraron explicaciones exactamente iguales a las documentadas en Nivel Medio, que se explicarán más detalladamente en el apartado siguiente. Por el contrario, en este nivel son más frecuentes las referencias a aspectos actitudinales: “¿a vos te parece que podemos arrancar si las chicas no están escuchando?, ¿quién se perjudica?”. También se documentan razonamientos de cariz conceptual: a través de procedimientos de enseñanza como *Preguntas didácticas* y *Por el ejemplo* se lleva a los alumnos al terreno concreto de los objetos que manipulan: “Pongo un ejemplo, si yo tengo la pelota, ¿qué es? Un material, un objeto… y uso las

dos manos…" Por lo que podemos afirmar que no solo se prescribe, sino que se lleva al alumno a pensar en lo que hace y en por qué hacerlo de un modo determinado. Se trata de una reflexión externa (lo que se hace con los objetos) que podría complementarse con instancias en las que se propicie pensar y percibir desde una visión interna; y que, tal vez por constituir objetos de enseñanza diferentes, requieren de momentos de la clase separados (no lo hemos investigado). Pero de lo que sí estamos seguros es de que desde el inicio de la formación, debería darse un equilibrio en la enseñanza de estos aspectos y no, como se documenta, el predominio casi exclusivo de uno de ellos.

Nivel Medio

En los textos de las clases están presentes los razonamientos prácticos. El modo en que los profesores presentan los contenidos que enseñan, es decir, las estructuras argumentativas desplegadas en las clases cuando prescriben y explican nociones o procedimientos refleja la situación comunicativa de la clase. Los textos de los docentes están llenos de referencias a los interlocutores (alumnos y el propio docente), al momento de la clase, al lugar concreto en el que tienen lugar la actividad y al modo en que han de realizarse los ejercicios: "Se lo muestro", "Yo no puedo agarrar", "Esto es cuestión de práctica", etc. (Texto 22.NMcb).

En el Texto 22. NMcb, antes de formular la consigna, la profesora incorpora una explicación de un aspecto a corregir (conoce al grupo): una técnica o un truco para agarrar la pelota de handball y que no se resbale. Decimos que se trata de razonamiento práctico porque no hay una exposición teórica de la técnica para agarrar la pelota. En su lugar, la profesora enseña desde su experiencia, por lo que lo hace en primera persona e interactuando con los alumnos "se lo muestro" (propio del tipo de discurso interactivo). El objeto de enseñanza permitía la exposición teórica de los músculos que intervienen en la acción motriz, pero no dice el nombre del músculo, sino que lo muestra "este musculito que tengo acá". La profesora se basa en premisas verdaderas (experiencia) y necesarias y busca la aceptación de los alumnos para lo que trata de vencer sus prejuicios (en clara alusión a las mujeres): "a muchos no les gusta pero se hace, es humedecer los dedos (los chupa un poquito). Humedecerme no es escupirme los dedos".

Los razonamientos prácticos guían la interacción presente en el diálogo de la clase. Pero, se complementan con otro tipo de razonamiento. Como ya hemos visto, los textos de los docentes contienen razonamientos causales totalmente vinculados con el hacer de los alumnos durante las prácticas, por medio de los cuales el profesor justifica la prescripción que la consigna contiene, para lo cual se apoyan en el deber ser de la técnica:

> El pase **tienen que** salir derecho de mi hombro al pecho del compañero, si me cuesta porque no tengo fuerza, **no tengo que** tratar de atravesar toda la cancha, la paso a mi compañero,

haciendo como un rombo: de acá allí, de allí... Y mareo al contrario, si es que no me sale porque no tengo fuerza para... (Texto 22.NMcb)

Hemos marcado en negrita las modalizaciones deónticas por medio de las cuales el profesor trasmite a los alumnos el deber ser del juego (handball). Esta cita ha sido considerada como la fundamentación acerca de cómo realizar la técnica y, dado que tienen la función de persuadir a los destinatarios para que realicen lo que se prescribe, se trata de argumentos explicativos. Este tipo de razonamientos son muy frecuentes en las clases, así el profesor fundamenta y demuestra por qué realizar pinza sobre cabeza con el brazo bien extendido: porque permite alejar la pelota del rival y pasarla sin que el rival la intercepte, entre otros. Mediante la explicación el profesor fundamenta los contenidos desarrollados en la clase como se observa en el Texto 22.NMcb.

A modo de síntesis

El análisis textual que hemos realizado nos llevó a estudiar en el nivel de la apropiación enunciativa, las modalizaciones, que como hemos mostrado, se corresponden con determinados los tipos de razonamientos. En los textos de las clases encontramos modalizaciones deónticas, imprescindibles en el área de la Educación Física: “tienen que escuchar”, “tenemos que”, “tienen que tratar de...” “hay que”, “no hay que”, etc. Además, son muy numerosas las oraciones que expresan posibilidad y elección entre posibles opciones (propio del género textual reglamento), que se manifiesta el empleo reiterado de la conjunción *si*; del adverbio *cuando,* no con sentido temporal sino de condición, y de formas verbales de condicional “si tuviesen que pegarle a algo no harían así”.

Por tanto, documentamos razonamientos causales para enseñar la técnica, por

ejemplo, cómo colocar los las manos para lograr el gesto eficaz. Por lo que se considera que los porqués son lo que media entre la consigna (el estímulo) y la respuesta de los alumnos (la acción motriz).

También se observan argumentos por el ejemplo, con los que los profesores explican lo que hay o no hay que hacer: “No tiene que ser una marioneta que hace…”; “Frenar a Merlín a la carrera va a ser más difícil […] a la carrera es como frenar un toro”. El profesor introduce ejemplos que ilustran su punto de vista, fundamentando desde lo real y apelando al conocimiento de los alumnos.

Los razonamientos relativos al orden lógico y/o semi-lógico propios de las exposiciones teóricas y formales deberíamos encontrarlos en los segmentos de discurso teórico con los que algunos profesores dan cuenta de conceptos y procedimientos técnicos fundamentales de los deportes que enseñan. El profesor se refiere a aspectos que no soportan refutación como lo es el Reglamento para fundamentar por qué hay que picar la pelota antes lanzarla (en la pinza sobre cabeza de handball): porque de no hacerlo así se incurriría en falta, según el reglamento del deporte en cuestión.

Sin embargo, ya explicamos que lo que hemos clasificado como discurso teórico son intervenciones verbales del profesor muy breves que casi se limitan a la exposición de terminología específica del deporte y que están totalmente vinculadas a cuestiones relacionadas con la práctica. Son muy pocas las modalizaciones lógicas que encontramos en los textos: “Esto es cuestión de...”, “lo principal”.

En síntesis, los procesos de razonamiento que los profesores propician se refieren a las acciones motrices. Se trata de razonamientos prácticos para ordenar los turnos de habla y la escucha (aspectos actitudinales), para lograr la adecuada ubicación de los alumnos y proceder a la enseñanza de las técnicas que conducirán al gesto eficaz.

Enfocamos este estudio porque acordamos con Riestra (2008a) en que las consignas enseñan a pensar o a razonar en determinadas lógicas, ya sean las dimensiones praxeológicas o formales de la disciplina.

Capítulo IV

Discusión y conclusiones

1 Discusión

1.1 Las especificidades del área y el uso del lenguaje

Para iniciar esta discusión se hace referencia a varios aspectos que son consecuencia de las condiciones físicas del aula donde transcurren las clases. Tanto el espacio como el tenor de las acciones motrices que allí se desarrollan determinan que la actividad de la clase cuente con mayor dinamismo, lo que se corresponde con un uso determinado del lenguaje. El dinamismo, el movimiento, la manipulación de objetos y los espacios amplios contribuyen a que las clases de Educación física cuenten con un mayor

grado de lenguaje sintético (telegráfico) frente al lenguaje desplegado, presente en algunos momentos de la clase y una constante en los textos de los docentes de otras áreas.

Por otro lado y aunque parezca una contradicción respecto de lo que acabamos de exponer, está documentado que a veces las consignas son muy largas (Olmedo, 2000) esto se debe a que las tareas motrices que prescriben, por lo general, implican mayores complicaciones organizativas (Sánchez, 2009), por lo que se necesita abarcar diversos aspectos, todos ellos imprescindibles para asegurar el éxito en la tarea, a saber:

- ✓ descripción de la ubicación de los alumnos (para organizar a los alumnos y el material);
- ✓ enumeración de indicaciones o instrucciones para realizar la tarea;
- ✓ completa caracterización de la tarea motriz (Olmedo, 2000) que incluye explicaciones y la enumeración de las diversas posibilidades que podrían darse en el transcurso de la actividad: lo que está o no está permitido, si se da tal situación o tal otra, etc.

Acordamos con los autores consultados en que para dar cuenta de tantos y tan variados aspectos se requiere de un mayor grado de comunicación verbal y no verbal (Sánchez, 2009). Y esto exige lo que en esta investigación hemos considerado un uso del lenguaje desplegado, es decir, la elaboración de textos con una composición textual exhaustiva

(secuencia descriptiva que incluye una secuencia instruccional y breves segmentos explicativos, por ejemplo), además de una cuidada sintaxis (uso de abundantes conectores) y el empleo de términos precisos con los que prescribir la tarea.

Hemos documentado que la "completa caracterización de la tarea" lleva a los profesores a crear textos que, por momentos, adoptan cierta similitud con el reglamento y otros géneros prescriptivos. Y por ocasionar consignas extensas, el docente tiene que recurrir a la repetición y síntesis, ambos procesos verbales que, sobre todo el último, entrañan cierta dificultad. Por tanto, las especificidades del área hacen necesario un uso preciso y complejo del lenguaje.

Otro aspecto propio del área es el mayor número de correcciones (Sánchez, 2009), lo que en esta investigación hemos denominado reformulación de la tarea y que (Piéron, 1988) designa como feedback prescriptivo.

Respecto del uso del lenguaje en las clases de Educación Física, coincidimos con Ried (2010) en muchos de los aspectos que ella sistematiza, pero el hecho de no compartir el marco teórico hace que interpretemos la realidad observada de modo diferente. Al respecto, lo que ella caracteriza como diferentes tipos de lenguaje (coloquial, formal, común) que relaciona con los objetos de enseñanza, en lo que considera la adecuación del lenguaje a cada situación de aprendizaje: motor, de organización del aula y

de transmisión de conocimiento teórico, nuestro marco teórico nos lleva a interpretar de otro modo.

Estimamos que son dos los aspectos que determinan el uso del lenguaje. En primer lugar, hemos registrado diferencias en función de lo que consideramos los momentos de la actividad que dependen de la finalidad que se pretenda con las tareas prescriptas. De modo que, según nuestro enfoque, es lógico que en los momentos de inicio y cierre, cuyas finalidades de calentamiento y relax se alcanzan mediante tareas (a veces juegos) poco exigentes y que, por lo general, una vez enseñadas e internalizadas por los alumnos se repiten en todas las clases, requieran de un lenguaje menos elaborado (breve, sintético y poco técnico). Mientras que es en los momentos destinados a las tareas centrales en los que se produce la transmisión de contenidos y, por tanto, cuando se documenta lo que Ried (2010) denomina lenguaje formal que, según nuestro marco teórico, interpretamos como segmentos de texto del tipo de discurso teórico.

En consecuencia, la misma realidad que Ried (2010) registró en Brasil, el predominio del lenguaje coloquial en las clases de Educación Física, se correspondería con lo que en esta tesis hemos conceptualizado como el tipo del discurso interactivo que supone la presencia de referencias al profesor y los alumnos en el texto, propio del lenguaje coloquial que la autora menciona. El tipo discurso interactivo, como hemos demostrado, organiza el conjunto de la clase y tiene incluidos, en algunos casos no en

todas las clases, porciones de texto del tipo discurso teórico con el fin de transmitir conocimientos, tanto para el aprendizaje motor como teórico. En función de lo observado y del análisis realizado, no separaríamos estos dos usos del lenguaje como dos situaciones independientes; tampoco consideramos que haya diferencias en cuanto a la enseñanza de aspectos teóricos o procedimientales, ya que ambos se dan unidos y se complementan. Prueba de ello es que se ha documentado el discurso teórico con la función de enseñar aspectos procedimentales, fundamentalmente.

Acordamos plenamente en que es necesario el conocimiento y dominio conceptual (que se manifiesta en el uso del lenguaje formal o desplegado) para la enseñanza de los contenidos y procedimientos. En el capítulo III de esta investigación, en el quinto nivel de análisis: Análisis de los efectos de las clases, puede verse cómo realmente se da una correspondencia entre los efectos de las clases y el proceder verbal de los docentes.

En segundo lugar, el uso que el profesor hace del lenguaje varía según la modalidad de interacción que adopta. Ya hemos explicado que cuando el profesor formula la consigna para prescribir una tarea central; es decir, para exponer el objeto de la clase, el contenido a enseñar, utiliza el lenguaje desplegado (o formal). Distinto de cuando amplía la tarea, es decir cuando introduce variantes sobre acciones ya dadas, comprendidas y realizadas por los alumnos, situación que permite un uso sintético del

lenguaje; y diferente de cuando el profesor reformula la tarea, ya que, en este caso, para enseñar el profesor tiene que aportar información sin interrumpir el curso de la acción general (no verbal). Consideramos que el profesor adecúa su acción verbal a cada una de estas situaciones: lenguaje desplegado para formular la consigna, lenguaje sintético para ampliar y reformular las tareas iniciales, lo que hace, por lo general, sin interrumpir la práctica de los alumnos.

1.2 Relación entre las acciones verbales y las no verbales

Los mecanismos de interacción desplegados en clase: formulación, repetición, ampliación y reformulación de la tarea aparecen estrechamente relacionados con la tarea motriz que prescriben y organizan.

Una de las especificidades de la enseñanza en general y particularmente importante en el área de la Educación Física, es lo que hemos categorizado como Repetición de la tarea; procedimiento que el profesor realiza tanto a través de la acción verbal como de la acción no verbal, mediante el modelo: la demostración de lo que los alumnos tienen que realizar.

Respecto de las conexiones entre la acción verbal y las acciones no verbales, los profesores tienen sus estrategias para ordenar la relación entre ambas: “Una sola vez explico; después, preguntas”. La profesora recuerda a

sus alumnos: primero la consigna sin interrupciones y, después las consultas. Los registros muestran que hay preguntas cuando las consignas se refieren a aspectos técnicos de los distintos deportes y cuando son consignas que plantean la actividad en general o formulan el desarrollo de la actividad en sí, es decir, no guían las acciones. Las preguntas de los alumnos llevan al profesor, en la mayoría de los casos, a recurrir al modelo (a mostrar lo que tienen que hacer) en lugar de repetir o ampliar la consigna.

El modelo (demostración de lo que tienen que hacer los alumnos) es una forma de exponer las instrucciones de forma implícita. Por lo que en los textos de las consignas que contienen pocas instrucciones, pero formulan el desarrollo de la actividad en sí con precisión y están acompañados de la demostración de lo que hay que hacer, estimamos al modelo como el *mediador* de las instrucciones vehiculizadas a través de la acción motriz.

Por otra parte, el aprendizaje no es posible si los alumnos no comprenden el sentido de la tarea (qué quiere el docente que los alumnos hagan y para qué). Esto remite, una vez más, a la cuestión de las preguntas que los alumnos formulan en clase que, siguiendo el concepto de lenguaje interior (Vygotski, 1982) o habla interior (Voloshinov, 1992), responde a la necesidad de apropiarse del enunciado del profesor, de comprenderlo. La percepción verbal interna se estructura en forma de diálogo y se manifiesta de forma verbal a través del comentario de los propios alumnos acerca de lo que tienen que hacer, es decir, evaluando el enunciado ajeno (del profesor) y

planteando preguntas para, en el caso de la Educación Física, conseguir realizar las acciones motrices.

En relación al uso del lenguaje en situación de clase resta precisar que acordamos, totalmente, con Ried (2010) acerca de la ausencia de tareas que permitan el desarrollo de la conciencia propioceptiva de los alumnos y, por lo tanto, de la necesidad de incorporarlas. A la vez, los profesores deberían trabajar verbalmente estos aspectos para que los alumnos amplíen su vocabulario y puedan expresarse al respecto. En esta investigación, este aspecto lo hemos estudiado mediante la categoría de análisis Referencias a la postura.

1.3 Las consignas

Los autores del área se refieren a los textos de las consignas mediante diversos términos: *explicación, presentación de tarea* e *instrucciones* y clasifican las consignas en función de la tarea. Sin embargo, en sus desarrollos conceptuales la noción de texto no está presente. Creemos que no hay conciencia de la instrucción como texto, del texto como producto empírico de la acción de lenguaje que puede hacerse más evidente si se lo convierte en texto escrito, ya que permite la reflexión y el análisis de la propia práctica.

Los autores consultados hacen hincapié en la tarea, en lo que los alumnos tienen que hacer, y pasan por alto el medio a través del cual comunicarlo: la consigna. Por ello, hemos tratado de demostrar el valor de la consigna como producto de la capacidad de lenguaje y como mediador entre el docente, los alumnos y la tarea (o los contenidos a enseñar, a través de la tarea).

Entre los autores que se ocuparon de investigar sobre la gestión del tiempo en la clase (Olmedo, 2000, Piéron, 1998, Siedentop, 2009), el primero considera excesivo el tiempo que se dedica a la presentación de la tarea y a los aspectos organizativos en las clases, ya que, aduce, resta a la ejercitación motriz. Sin embargo, en esta investigación hemos incluido las indicaciones sobre la organización como parte de la consigna, por considerarlas fundamentales para la práctica. Además, está documentado que incluso en los casos en los que los profesores tratan de sistematizar esta práctica y establecer una estructura de trabajo similar respecto de la distribución y organización en el espacio de los alumnos, se ven obligados a recordar cómo ubicarse, teniendo que reformular y ampliar el texto de la consigna: “¿Cómo hay que sentarse en todas las clases?”. Al respecto, cabe aclarar que los profesores esgrimen razones de seguridad (para que no se lastimen con la pelota, por ejemplo) y no las que preocupan a Olmedo (2000).

Cerramos esta temática de la relación entre la tarea y la consigna con la referencia a lo que plantea Piéron (1998) al considerar que las actividades motrices específicas respecto del objetivo que el profesor se propone alcanzar y la actividad cognitiva y motivacional relativa a la tarea, son los mediadores entre la acción del profesor y los progresos y adquisiciones de los alumnos. Desde nuestro marco teórico consideramos al lenguaje (las acciones verbales del profesor) como mediador, en primera instancia, y, por su intermedio, la tarea (acciones motrices) ocuparía un segundo nivel de mediación.

2 Conclusiones

Tras analizar los textos de las clases observaciones para este estudio, estamos en condiciones de dar respuesta a los seis objetivos que inicialmente nos propusiéramos. A continuación se expondrán las conclusiones a las que hemos llegado, ateniéndonos a los siguientes epigrafes:

- ✓ El sentido de los textos y las consignas (objetivo 1).
- ✓ Los contenidos y tareas en relación a la actividad propuesta en las clases (objetivo 2).

- ✓ Los recursos didácticos que los profesores implementan en sus clases, así como los tipos de razonamientos a ellos adheridos (objetivos 3 y 4).
- ✓ Las formas discursivo-textuales presentes en las clases y la relación entre las acciones verbales y las no verbales (objetivos 5 y 6).
- ✓ La expresión verbal de la conciencia del cuerpo y sus movimientos. Dificultades para enseñar acerca de dos atributos inherentes a nuestra condición humana: el cuerpo y el lenguaje.

1. En cuanto al sentido de los textos y las consignas podemos afirmar que se construye sentido cuando hay correspondencia entre la finalidad pretendida, el momento de la actividad en el que se produce la consigna y los contenidos vehiculizados en los textos de la clase.

Para comprender cómo se construye el sentido de los textos de las consignas fue preciso cotejar las acciones que en ellos se proponen y los efectos que produjeron en las clases.

Para que un texto sea coherente hay que tener en cuenta dos aspectos: la coherencia pragmática y la coherencia temática. El primero está relacionado con la adecuación entre la finalidad y el momento de la actividad de la clase en la que se formula la consigna. En los textos analizados hay correspondencia entre la finalidad que se

procura (de calentamiento, de relax, de ejercitación, de evaluación) y el momento de la clase en el que son producidos.

La coherencia temática se logra cuando hay relación entre la finalidad y las metas pretendidas con las acciones prescriptas; es decir cuando la tarea, lo que el profesor solicita a los alumnos, se corresponde con los contenidos que el profesor desarrolla en su texto.

Sin embargo, no se logra dotar de sentido a los textos de las consignas cuando se prescriben tareas que no tienen relación con lo que las palabras del profesor transmiten, es decir, no hay relación entre la tarea prescripta y el contenido que el profesor comunica; o cuando las acciones solicitadas no se corresponden con el nivel de ejecución que los alumnos pueden alcanzar, es decir, cuando se prescriben acciones que implican tener operacionalizadas otras acciones que los alumnos no dominan (lo que indica desconocimiento del alumnado por parte del profesor). En esos casos es imposible que el alumno realice la tarea y, en consecuencia, hará acciones distintas de las que el profesor se representa, que manifestará su disconformidad respecto del hacer de los alumnos. Tampoco se logra dotar de sentido a la consigna cuando la acción verbal es imprecisa (falta de instrucciones o indicaciones) y carece de conceptualizaciones (respecto de los contenidos que se pretenden enseñar) que permitan

a los alumnos representarse la tarea, es decir, las acciones que han de realizar.

2. **Respecto a los contenidos y tareas en relación a la actividad propuesta en las clases** observadas, la mayor parte de los objetos de enseñanza registrados corresponden al eje temático de juego y juegos deportivos lo que evidencia la ausencia de contenidos relativos a las formas gímnicas que solo se documenta como tarea central en una clase (10.NPsc). Los ejercicios de elongación presentes en los momentos de inicio y/o cierre de las sesiones son los únicos que se realizan regularmente y estarían relacionados con la educación corporal y motriz y con las prácticas gimnásticas. Contenidos relacionados con la expresión corporal y el conocimiento (percepción) del cuerpo están prácticamente ausentes de las clases observadas. Un aspecto que algunos diseños curriculares proponen y no se desarrolla en las clases es el trabajo crítico (verbal) sobre problemáticas y temáticas de la cultura física y deportiva, es decir el análisis profundo (con opiniones y comentarios) acerca de los acontecimientos deportivos de actualidad, por ejemplo.

   En consecuencia, en el primer ciclo de Nivel Primario se trabaja el reconocimiento y respeto de normas a través del juego, así como el manejo del propio cuerpo (saltar, correr, etc.) y la manipulación de objetos, lo que implica el desarrollo de aspectos relacionados con la

coordinación motriz a nivel individual y grupal. Podríamos decir que se trata del aprendizaje en situación real, no se explica el movimiento sino que se realiza, no se describen los valores imprescindibles para la convivencia, sino que cuando la situación lo requiere se insta a los alumnos al respeto y el reconocimiento del otro.

En los niveles superiores de escolaridad (Nivel Medio y segundo ciclo de Nivel Primario) se enseña y promueve la práctica de juegos deportivos. Los aspectos cuya enseñanza se ha registrado en mayor número de clases son el reglamento; la distribución de los jugadores en el campo, así como los roles y funciones que cumplen en el equipo y los sistemas defensivos y ofensivos. La palabra del profesor cobra protagonismo para la enseñanza de estos contenidos. En la primera parte de la clase se propone la práctica descontextualizada de los contenidos (pase, recepción, etc.) y al final de la sesión se crean situaciones de juego real (minipartidos), por lo que es en la práctica donde se produce el aprendizaje.

Algunas sesiones finalizan con un momento de la actividad en el que los profesores evalúan, comentan o explican los contenidos desarrollados en la clase. En ese espacio, sería necesario fomentar la participación del alumnado, llevándolos a hablar sobre sus dificultades o aciertos en el juego o situación motriz. Las pocas veces que esta práctica se ha documentado los alumnos exponen acerca del

desempeño de sus compañeros en un partido de handball (tal como indicaba la consigna del profesor) no sobre su hacer corporal y motriz.

3. **En cuanto a los recursos didácticos que los profesores implementan en sus clases, así como los tipos de razonamientos a ellos adheridos**, se concluye que la modalidad de enseñanza que organiza la clase es la que hemos denominado Por el modelo del hacer concreto. Esto significa que los textos de los profesores se constituyen en función de lo que los alumnos tienen que hacer y de las indicaciones acerca del modo en que han de realizarlo, a lo que el profesor agrega la exposición de por qué hacerlo de determinada manera (Explicación) y ejemplos concretos que acercan el contenido al nivel conceptual de los alumnos (Por el ejemplo).

   En consecuencia, los textos de las clases se estructuran en función de la práctica y de la interacción que dirige la práctica, de lo que resulta la presencia en las clases de razonamientos de índole práctica y causal. El profesor prescribe y argumenta según el dominio conceptual que posee; su experiencia personal respecto del contenido que enseña y el conocimiento que tiene del grupo (nociones y capacidades que supone tienen adquiridas los alumnos, creencias y valores de estos, intereses particulares de los niños o adolescentes, etc.). De ese modo pone el juego cuestiones cognitivas y sociales

Los resultados de la clase, el efecto que se logre en los alumnos, dependerá de la forma en que la consigna sea formulada y de la interacción, es decir, del seguimiento que el profesor haga del desempeño de los alumnos: si se limita a observar lo que sucede en la práctica y solo al final expresa su acuerdo o disconformidad con lo realizado o si, por el contrario, interviene reformulando, precisando y aclarando las acciones y tareas que los alumnos manifiestan no haber entendido.

4. **En relación a las formas discursivo-textuales presentes en las clases y la relación entre las acciones verbales y no verbales,** existe una estrecha relación entre las formas discursivo-textuales que conforman los textos de las clases de Educación Física y la articulación de acciones verbales y no verbales que en esta área es constante. A través del análisis textual pudo observarse cómo las acciones no verbales determinan la composición de los textos. Permanentemente los textos de los profesores se refieren a las acciones motrices de los alumnos y del propio docente que habla y ejecuta el movimiento al mismo tiempo. En unos casos se advierte la precisión léxica de la verbalización que acompaña al movimiento en su realización; en otros casos, se elude la verbalización y se realiza solamente la acción no verbal que los alumnos deben imitar. Esto indica dos niveles de dominio y desempeño docente: uno, muestra el conocimiento técnico profesional y pedagógico del docente, el otro

revela parquedad de palabras como consecuencia de una escasa conceptualización (producto sin duda de la formación recibida).

El análisis realizado ha permitido determinar las acciones en el orden en que fueron formuladas por el profesor con el fin de examinar, en los casos en que las hubiera, las repeticiones o modificaciones y detectar, de ese modo, los cambios producidos a través de reformulaciones de las tareas. Además, dichas acciones se cotejaron con las realizadas por los alumnos y se advirtió que se trató tanto de acciones motrices como verbales, estas últimas tenían la finalidad de hacer preguntas sobre las acciones que no comprendieron y, en menor medida, de comentar y evaluar lo realizado.

A partir de los comentarios y preguntas de los alumnos se infiere la relación entre la verbalización y la comprensión, relación que no siempre es lineal, bien porque las percepciones de los alumnos no siempre coinciden con las previsiones de los profesores, bien por la imposibilidad real de realizar lo prescripto del modo que se indica. Nos referimos concretamente a las situaciones detectadas en las que la ejecución de la tarea lleva a un efecto distinto del deseado por el profesor, ya sea por una imposibilidad real (la falta de espacio entre los aros lo impedía) o por no haber sido comprendida la tarea.

Al momento de realizar las tareas, las representaciones de los alumnos tienen un papel fundamental que no puede modificarse con

una simple orden, requiere de un proceso más largo en el que intervienen lo que hemos denominado modalidades de enseñanza: Explicación, Por el ejemplo, etc.

5. **La expresión verbal de la conciencia del cuerpo y sus movimientos. Dificultades para enseñar acerca de dos atributos inherentes a nuestra condición humana: el cuerpo y el lenguaje** constituyen una preocupación personal de la autora de esta investigación. Se trata de una inquietud por conocer cómo se trabaja en las aulas lo que considero dos aspectos fundamentales en la educación, cuya aparente simplicidad dificulta su tratamiento. Me refiero a la ausencia de la acción verbal de los alumnos para poner en palabras lo que hicieron en la clase, es decir, para hablar sobre sus capacidades de acción motriz y su percepción del movimiento realizado y del propio cuerpo. Por parte de los alumnos solo se documenta la verbalización acerca de lo que tienen que hacer cuando no entendieron la tarea. Se podría decir que en este hecho concreto confluyen, por un lado, la dificultad para percibir el cuerpo en movimiento o en estado de reposo y la insuficiencia conceptual para expresar lo que sintieron o realizaron. En consecuencia, este es un aspecto que tendría que desarrollarse en el área de la Educación Física (como afirma Ried, 2010) y tendría que hacerse del modo en que se enseña y aprende en el área, partiendo de la vivencia (lo procedimental) para abordar la conceptualización (estudio o aporte por

parte de profesor de nociones y conceptos con los que referir lo experimentado).

De este modo el cuerpo y el lenguaje (acción motriz que lleva al desarrollo de acciones mentales) presentes en las clases tendrían un protagonismo mayor. Por ello sería necesario incluir más contenidos relacionados con el cuerpo en reposo y con acciones simples como estar sentado o de pie, caminar e, incluso, hablar para enseñar la armonía y eficacia de los movimientos.

2.1 Prospectiva

Queda pendiente para próximas investigaciones indagar sobre la presencia y el peso que algunos aspectos trabajados en las clases tienen en la planificación que realizan los profesores. Es fundamental averiguar sobre el extraordinario trabajo que en materia de valores tiene lugar en las clases y que parece estar supeditado a las circunstancias contextuales. Determinar hasta qué punto se planifica o queda librado a la pericia del profesor, es un contenido fundamental para la formación de los futuros docentes.

Otro aspecto que sería necesario profundizar es el relacionado con las condiciones del medio físico y social en el que transcurren las clases y su incidencia en el aprendizaje de los alumnos. Al respecto sería interesante averiguar acerca de si los profesores son conscientes de cómo suplen las

dificultades materiales (espaciales, de material, etc.) para lograr (como hemos observado) que un ambiente poco favorable para la práctica física se convierta en un espacio de aprendizaje.

Ambas cuestiones están estrechamente relacionadas con el análisis del trabajo docente, línea de investigación que sería conveniente implementar para un mayor conocimiento del área de la Educación Física.

2.2 Limitaciones

De entre las dificultades con las que los investigadores se encuentran, las más significativas son las que surgen en el momento de establecer los primeros contactos con las autoridades de las instituciones seleccionadas para el trabajo de campo. Lo más llamativo fue el obstáculo para filmar las clases en algunas escuelas, ya que contrastaba con la libertad absoluta con la que se contó en otras. En el primer caso fue necesario solicitar la autorización de los padres. Ese impedimento nos llevó a pensar e implementar otros mecanismos de registro como la grabación del audio, únicamente. De ese modo se fueron experimentando nuevas técnicas que, al comprobar su eficacia, se adoptaron no como una respuesta a un problema pasajero, sino como la forma de subsanar ciertas limitaciones que los registros mecánicos en ocasiones presentan.

Concretamente, se comprobó que dadas las condiciones acústicas de los gimnasios o lugares donde transcurren las clases y el tipo de actividad, el movimiento casi constante de los alumnos, se impone la necesidad de utilizar varios medios de recolección de datos que posteriormente sean integrados. La filmación que creíamos el medio más completo no siempre resultó tan efectivo como se pensaba en un primer momento, ya que algunas filmaciones no lograron un buen sonido.

Así fue como se decidió utilizar dos sistemas simultáneamente de registro: audio y audiovisual, como se ha explicado en el capítulo II: Metodología, que posteriormente se cotejaban, complementando la información obtenida. El registro textual de las palabras de los docentes es una empresa complicada, afortunadamente, después de este trabajo se cuenta con técnicas que lo facilitan y que con gusto se han compartido en esta tesis.

También resultó ser un impedimento el hecho de que algunas escuelas se encontraran muy alejadas del centro, lo que ocasionó cierta demora en el trabajo de campo, ya que son varias las gestiones a realizar previas a la observación y todas ellas implican desplazamientos. Primero hay que presentarse y solicitar a las autoridades el permiso de ingreso al centro; además hay que entrevistarse con los profesores para acordar un horario de observación, lo que supone varios viajes y jornadas de trabajo. No todos los registros efectuados se han utilizado para el trabajo específico, algunos se

desestimaron por no aportar al objetivo de esta investigación, pero todos han contribuido al conocimiento de la realidad y, por ende, indirectamente al análisis realizado.

En todo momento se respetaron las distintas circunstancias que acompañan el hacer diario de los docentes, por lo que en varias ocasiones se decidió posponer la observación: cuando se comprobó que un problema en la institución o del docente con el grupo hacía inoportuna nuestra presencia, por más que estuviera pactada. En esos casos, tras consultar al docente, se decidió posponer la observación.

Otra dificultad fue la distancia geográfica que separaba a una parte del equipo de dirección de tesis. Pese a la tecnología con la que contamos, para algunas cuestiones hubiese sido importante estar un poquito más cerca. Sin embargo, consideramos que un equipo integrado por varias personas ha sido el modo de vencer este inconveniente y la causa de que este proyecto se haya llevado a cabo con éxito y en un tiempo aceptable.

La diferencia de marco teórico entre los integrantes del equipo de dirección de tesis, en algunos momentos ha requerido de largas charlas y discusiones, pero, por otro lado, ha supuesto un aporte muy valioso acerca de aquellos aspectos que sabíamos eran una debilidad en la experiencia y formación investigadora de la doctoranda.

Con todo lo expuesto se espera haber contribuido a la conceptualización y al conocimiento de los textos de los docentes de Educación Física, en general, y de las consignas en particular. Es de destacar la precisión de las instrucciones y el aporte de las explicaciones que fundamentan el hacer de los alumnos, así como el modo en que los profesores del área articulan sus intervenciones, reformulando las tareas (feedback prescriptivo) sin interrumpir, sin paralizar la práctica. Un aporte para la enseñanza en otras áreas es la necesidad de construir y poner en juego mecanismos para que los profesores puedan asegurarse de que los alumnos han comprendido la tarea, pudiendo interviniendo durante la práctica y no esperar a evaluar el producto final.

Referencias bibliográficas

Adam, J. M. (1992). *Les textes. Types et prototypes*. Paris: Nathan.

Aisentein, A. (2007). Curriculum presente, ciencia ausente. El modelo didáctico en la Educación Física: entre la escuela y la formación docente. En Ministerio de Educación Provincia de Río Negro, *Diseño Curricular Nivel Primario*.

Álvarez, A. y Del Río, P. (1990). Escenarios educativos y actividad: Una propuesta integradora para el estudio y diseño del entorno escolar. En C. Coll, J. Palacios y A. Marchesi (Comps.), *Desarrollo psicológico y educación*. *Psicología de la Educación*: Vol. 2. pp. 225-247). Madrid: Alianza.

Álvarez, A. y Del Río, P. (1995). La influencia del entorno en la educación. La aportación de los modelos ecológicos. *Infancia y aprendizaje, 29*, 3-32.

Álvarez, A. y Del Río, P. (2001). Introducción: Culturas, desarrollo humano y escuela. Hacia un diseño cultural de la educación. *Cultura y Educación: Revista de teoría, investigación y práctica, 13* (1), 9-16.

Anguera, M.T. (2003). La observación. En C. Moreno Rosset (Ed.), *Evaluación psicológica. Concepto, proceso y aplicación en áreas del desarrollo y de la inteligencia* (pp.271-308). Madrid: Sanz y Torres.

Anguera, M.T. y Blanco, A. (2003). Registro y codificación del comportamiento deportivo. En A. Hernández (Coord.), Metodología: Vol. 2. *Psicología del deporte* (pp. 6-34)**.** Buenos Aires: Efdeportes.

Anguera, M.T. y Blanco, A. (2011). ¿Cómo se lleva a cabo un registro observacional? *Red: Revista de Entrenamiento Deportivo***,** *25* (1), 23-28. Recuperado el 15 de septiembre de 2013 desde http://www.revistaentrenamientodeportivo.com

Arellano, N. (2006). Las barreras en la comunicación no verbal entre docente-alumno. *Orbis: Revista Científica Ciencias Humanas*, *2* (4), 3-38. Recuperado el 28 de agosto de 2013 desde http://www.revistaorbis.org.ve

Barberena, M. (2013). *Enseñar a dialogar en los conflictos. Un aporte desde el interaccionismo sociodiscursivo*. La Plata: Al Margen.

Blázquez, D. (1982). Elección de un método en educación física: las situaciones problema. *Apunts*, (72), 91-99.

Bozzini de Marrazo, M. C. y Marrazo, T. M. (1973). *Guía de Educación Física para los jardines de infantes*. Buenos Aires: La obra.

Bracht, V. y Crisorio, R. (2003). *La Educación Física en Argentina y en Brasil*. La Plata: Al Margen.

Bronckart, J. P. (2001). S'entendre pour agir et agir pour s'entendre. En J. M. Baudouin & J. Friedrich (Eds.), *Théories de l´action et education* (pp. 133-154). Bruxelles: De Boeck.

Bronckart, J. P. (2002a). Entrevista para D. Riestra. *Propuestas, 7*, 7-18.

Bronckart, J. P. (2002b). La explicación en psicología ante el desafío del significado. *Estudios de Psicología, 23* (3), 387-416.

Bronckart, J. P. (2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación infancia y aprendizaje.

Bronckart, J. P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.

Bronckart, J. P. (2009). Le langage au coeur du fonctionnement humain. Un essai d'intégration des apports de Voloshinov, Vygotski et Saussure. En *Estudos Linguisticos / Linguistic Studies*, *3*, 31-62.

Bronckart, J. P. (2011). Le rôle de la maîtrise. *Nonada Letras em Revista, 17*, 11-36.

Bronckart, J. P. (2013). En las fronteras del Interaccionismo sociodiscursivo: cuestiones lingüísticas, didácticas y psicológicas [CD]. *III Jornadas Internacionales de investigación y prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas.* San Carlos de Bariloche (Argentina).

Bronckart, J. P., Jobert, G. & Friedrich, J. (2001). L'analyse des actions et des discours en situation de travail et son exploitation dans les démarches de formation. Projet déposé au Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique (2001-2003).

Bronckart, J. P. & Stroumza, K. (2003/2001). Les types de discours comme traces cristallisées de l'action du langage. En E. Roulet & M. Burger (Eds.), *Les analyses de discours au défit d'un dialogue Romanesque*. Nancy: PUN.

Bronckart, J. P., Bulea, E. & Fristalon, I. (2004)**.** Les conditions d'émergence de l'action dans le langage. (*Actes du 9ème Colloque de Pragmatique de Genève et Colloque Charles Bally*: Les modèles du discours face au concept d'action). *Cahier de Linguistique Française*, *26*, 354-369.

Canelas-Trevisi, S. & Thévenaz-Christen, T. (2002). L´étude des intéractions en classe de francaislangueétrangére et languematernelle: deux "didactiques" aubancd´essai? *Revue Francaise de Pédagogie*, *141,* 17-25.

Carballo, C. (2010). Algunas tensiones en el campo de la Educación Física en Argentina. En G. Cachorro y C. Salazar (Coords.), *Educación Física ArgenMex: Temas y posiciones.* La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. Recuperado el 28 de agosto desde http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar

Carreiro da Costa, F. (1998). Condiçôes e factores de ensino-aprendizagem e condutas motoras significativas: uma análise a partir da investigaçâo realizada em Portugal. En *Congreso Internacional de Intervención en Conductas Motrices Significativas* (pp. 427-454). A Coruña: Universidade A Coruña.

Castañer, M. (1992). *La comunicación no verbal de l´educador físic. Construcción d´ un sistema de categories d´observació i análisi del comportament cinèsic*. Tesis doctoral. Barcelona: Universidad de Barcelona.

Castañer, M. (1996). La metodología observacional aplicada al análisis de la comunicación no verbal del discurso docente. En F. Del Villar, *La investigación en la enseñanza de la educación física* (pp. 27-57). Universidad de Extremadura.

Castañer, M. (2001). El cuerpo: gesto y mensaje no verbal. [Versión electrónica] *Revista Tándem 3*. Recuperado el 28 de abril de 2013 desde http://www.observesport.com

Castellá, J. M., Comelles, S., Cros, A. y Vilá, M. (2006). "Yo te respeto, tú me respetas". Estrategias discursivas e imagen social en la relación comunicativa en el aula. *Infancia y aprendizaje, 29* (1), 31-49.

Castellá, J. M., Comelles, S., Cros, A. y Vilá, M. (2007). *Entender(se) en clase. Las estrategias comunicativas de los docentes bien valorados.* Barcelona: Graó.

Cazden, C.B. (1991). *El lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.

Cerezo, F. (2001). *La violencia en las aulas: análisis y propuestas.* Madrid: Pirámide.

Cid, A. (2001). Observación y análisis de los procesos de aula en la universidad: Una perspectiva holística. *Enseñanza*, *19*, 181-208.

Clot, Y. y Faïta, D. (2000). Genres et styles en analyse du travail. Concepts et méthodes. *Travailler*, *4,* 7-42.

Coll, C. (1984). Estructura grupal, interacción entre alumnos y aprendizaje escolar. *Infancia y Aprendizaje*, *27/28*, 113-138.

Coll, C., Colomina, R., Onrubia, J. y Rochera, M. J. (1992). Actividad conjunta y habla: Una aproximación al estudio de los mecanismos de influencia educativa. *Infancia y Aprendizaje, 59-60*, 189-232.

Coll, C. y Onrubia, J. (1996). La construcción de significados compartidos en el aula: Actividad conjunta y dispositivos semióticos en el control y seguimiento mutuo entre profesor y alumnos. En C. Colly y D. Edwards (Eds.), *Enseñanza, aprendizaje y discurso en el aula: Aproximaciones al estudio del discurso educacional* (pp. 53-73). Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.

Contreras, O. R. y García, L. M. (2010). Comunicación y aprendizaje en Educación física. En C. González y T. Lleixá (Coords.), *Didáctica de la Educación física:* Vol. 42, pp. 47-63). Barcelona: Grao.

Crisorio, R. (2003). Educación física e identidad: Conocimiento, saber y verdad. En V. Bracht & R. Crisorio (Eds.). *La Educación Física en Argentina y en Brasil* (pp. 21-38). La Plata: Al Margen.

Cuadrado, I. y Fernández, I. (2008). ¿Cómo intervienen maestros y profesores para favorecer el aprendizaje en Secundaria? Un estudio comparativo desde el análisis del discurso. *Infancia y Aprendizaje*, *31* (1), 3-32.

Cuadrado, I. y Fernández, I. (2011). La competencia social y el clima del aula como práctica inclusora en el contexto escolar. *Organización Gestión Educativa. Revista del Fórum Europeo de Administradores de la Educación*, *19* (1), 22-25.

Delgado, M.A. y del Villar, F. (1994). El análisis de contenido en la investigación de la enseñanza de la Educación Física. *Revista de motricidad*, 1, 25-44.

Dejours, C. (2009). Travail et emancipation: Vol. 2. *Travail vivant.* Paris: Payot.

De Longui, A. L. (2000). El discurso del profesor y del alumno: Análisis didáctico en clase de ciencias. *Enseñanza de las Ciencias, 18* (2), 201-216.

Del Río, P. (1990): La zona de desarrollo próximo y la zona sincrética de representación: El espacio instrumental de la acción social. *Infancia y Aprendizaje*, *51-52*, 191-244.

Del Río, P. y Álvarez, A. (1994): Ulises vuelve a casa: Retornando al espacio del problema en el estudio del desarrollo. *Infancia y Aprendizaje, 66,* 21-45.

Del Río, P. y Álvarez, A. (2002). Desarrollo, cultura y educación. La aproximación al diseño cultural. (Manuscrito no publicado elaborado para el Curso de Postgrado "El enfoque histórico-cultural como perspectiva teórica y metodológica de investigación", Bariloche, Argentina: Crub-Universidad Nacional del Comahue, del 8 al 12/10/2002).

Del Río, P. y Álvarez, A. (2003). Los futuros humanos desde el pasado: Genética Cultural y Diseño Cultural. Exploraciones desde el potencial no desarrollado de la perspectiva histórico-cultural. *Revista Cepaos, I* (4). Recuperado el 28 de agosto de 2013 desde http://www.cepaosreviw.tripod.com

Del Río, P. y Álvarez, A. (2011). La actividad como problema de desarrollo. Algunos potenciales educativos del eco-funcionalismo y la psicología histórico-cultural. *Cultura y Educación, 23* (4), 601-619.

Del Río, I., Sánchez, E. y García, R. (2000). Análisis de la interacción maestro-alumno durante la resolución de problemas aritméticos. *Cultura y Educación*, *17/18*, 41-61.

De Tezanos, A. (1981). La escuela primaria: Una perspectiva etnográfica. *Revista Colombiana de Educación, 8,* 63-90.

De Tezanos, A. (1995). *Investigación educacional-investigación pedagógica: Significados posibles y propuestas*. Chile: Estudios Sociales CPU.

Delgado, M. A. (1989). *Influencia de un entrenamiento docente durante las prácticas docentes sobre algunas de las competencias del profesor de Educación Física*. (Tesis Doctoral no publicada), Universidad de Granada.

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGCyE). (2011). *Diseño Curricular para la Escuela Secundaria 5º año Educación Física.* Recuperado el 30 de agosto de 2013 desde http://www.servicios2.abc.gov.ar/lainstitucion/organismos/consejogeneral/disenioscurriculares/secundaria/quinto/materias_comunes_ed_ficica_comun.pdf

Dirección General de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires (DGCyE). (2010). *Diseño Curricular para la Escuela Secundaria 4º año Educación Física.* Recuperado el 30 de agosto de 2013 en http://www.bibliografiaeducacion.files.wordpress.com/2012/11/educacion-fisica-4.pdf

Domínguez, M. C., Medina, A. M. y Sánchez, C. (2011). La innovación en el aula: Referente para el diseño y desarrollo curricular. *Perspectiva Educacional, 50* (1), 61-86.

Dubrovsky, S., Iglesias, A., Farías, P., Martín, M. E. y Saucedo, E. (2001). La interacción docente-alumno en los procesos de aprendizaje escolar. *Anuaria N° 6 Facultad de Ciencias Humanas-UNLPam, 6,* 305-308.

Estrella, B. (1998). Regulaciones y argumentos de la interacción verbal en el aula de clase: un método de análisis. *Campo Abierto, 5*, 11-40.

Faïta, D. (2003): Des genres de discours aux genres d´ activité. Quelques réflexions à propos de la recherche sur les rapports langage-travail. *Calidoscópio, 1* (1), 117-136.

Fernández, I. y Cuadrado, I. (2008). Adaptaciones cognitivo-lingüísticas del profesor a los comportamientos comunicativos de los alumnos. *Revista de Educación, 345*, 301-328.

Filliettaz, L. & Bronckart, J. P. (2005). L´analyse des actions et des discours en situation de travail. Concepts, méthodes et applications. *Bibliothéque des cahiers de l´institut de linguistique de Louvain, 115*, 3-16.

Florence, J. (1991). *Tareas significativas en educación física escolar*. Barcelona: INDE.

Garrigós, L. (2005). *El comportamiento docente en la educación física: Análisis de la presentación de las tareas y feedback a través de un estudio de casos en función de la experiencia profesional y el dominio del contenido.* (Tesis doctoral). Universidad de La Coruña (ISBN: 978-84-692-8857-3).

Gibbs, G. (2012). *El análisis de datos cualitativos en Investigación Cualitativa*. Madrid: Morata.

Goicoechea, M. V. (2008). La educación y el medio ambiente [CD]. En *I Jornadas internacionales de Investigación y prácticas en Didácticas de las lenguas y las literaturas.* San Carlos de Bariloche - Argentina.

Goicoechea, M. V. (2010). *Las consignas de enseñanza en el área de la Educación Física* (Tesina, manuscrito no publicado), Universidad de la Rioja.

Gómez, J. (2002). *La educación física en el patio. Una nueva mirada*. Buenos Aires: Stadium.

Gómez, R. H. (2000). *El aprendizaje de las habilidades y esquemas motrices en el niño y el joven*. Buenos Aires: Stadium.

Gómez, R. H. (2011). Creencias, disposiciones y proceso de aprendizaje en la clase de Educación Física en contestos de pobreza: Estado del marco teórico y avances en el campo de un proyecto de investigación. En *9º Congreso Argentino y 4º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*. La Plata-Argentina. Recuperado el 15 de septiembre desde http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar

Gómez, R. H. y Scarnatto, M. (2011). Las interacciones entre motivación, aprendizaje motor y representaciones: Un repaso a la perspectiva cognitiva-informacional. En *9º Congreso Argentino y 4º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*. La Plata-Argentina. Recuperado el 15 de septiembre desde http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar

Gómez, R. H., Gronchi, L. y Scarnatto, M. (2013). Un análisis sobre los modos de interacción grupal en las clases de Educación Física en el primer ciclo de la Educación Primaria. En 10º Congreso Argentino 5º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. La Plata-Argentina. Recuperado el 15 de septiembre desde http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar

González, B. y León, A. (2009). Interacción verbal y socialización cognitiva en el aula de clase. *Acción Pedagógica*, *18*, 30-41.

González, C. (2011). Contextos y situaciones en educación física. *Aula de Innovación Educativa, 202*, 35-38.

González, C. (2012). Diagnóstico del área de educación física en los centros de ESO de Barcelona. *Tándem: Didáctica de la educación física*, *38*, 65-86.

Guerrero, A. P. y Ortiz, G. (2007). El papel de la retroalimentación y la ausencia o presencia de instrucciones en la elaboración de descripciones en tareas de discriminación condicional. *Acta Colombiana de Psicología, 10* (1), 5-13.

Habermas, J. (1988). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.

Habermas, J. (1989). *Teoría de la comunicación: Complementos y estudios previos*. Madrid: Cátedra.

Hofstetter, R. & Schneuwly, B. (2000). La production de connaissances dans un champs disciplinaire: l´example des sciences de l´education en Europe. En *III Conferência de Pesquisa Sócio-Cultural.* Campinas (Brasil).

Julián, J. A. (2009). *Influencia de la aplicación de un programa formativo de profesores de Educación Física sobre la motivación en el aula y el nivel de reflexión docente*. (Tesis doctoral no publicada). Universidad de Extremadura.

Julián, J. A., Abarca, A., Aibar, A., Peiró, C. y Generelo, E. (2010). La observación sistemática como instrumento de análisis del clima motivacional en Educación Física. *Motricidad. European Journal of Human Movement, 25*, 119-142.

Kerbrat-Orecchioni, C. (1995). *Les interactions verbales*: Vol. 2. Paris: Armand Colin.

Landa, L. N. (1988). La capacidad de pensar: ¿cómo puede enseñarse? En A. Pérez Gómez (Ed.), *Lecturas de aprendizajes y enseñanza* (pp. 353-369). Madrid: I.C.E.

Leontiev, A. (1983). *El desarrollo del psiquismo*. Madrid: Akal.

Lopes de Paiva, F. (2003). Constitución del campo de la Educación Física en Brasil: ponderaciones acerca de su especificidad y autonomía. En V. Bracht y R. Crisorio (Eds.), *La Educación Física en Argentina y en Brasil* (pp. 75-88). La Plata: Al Margen.

Luria, A. R. (1980). *Lenguaje y pensamiento*. Barcelona: Fontanella.

Luria, A. R. (1984a). *Conciencia y lenguaje.* Madrid: Visor.

Luria, A. R. (1984b). *Lenguaje y comportamiento.* Madrid: Fundamentos.

Malpica, F. (2011). El autodiagnóstico pedagógico. Herramienta básica de la calidad en el aula. *Aula de Innovación Educativa*, *198*, 21-23.

Mares, G., Guevara, Y., Rueda, E., Rivas, O. y Rocha, H. (2004). Análisis de las interacciones maestra-alumnos durante la enseñanza de las Ciencias Naturales en primaria. *Investigación, 9* (22), 721-745.

Martínez, M. (1996). *La orientación del clima de aula. Investigación sobre el desarrollo de una investigación*. (Tesis doctoral), Universidad autónoma de Barcelona.

Maturana, H. (2003). *Desde la biología a la psicología*. Buenos Aires: Lumen.

Mesquita, I., Farias, C., Rosado, A., Pereira, F. y Moreno, M. P. (2008). La presentación de las tareas en función de la formación académica de los entrenadores de fútbol. *Motricidad. European Journal of Human Movement, 20*, 128-143.

Ministerio de Educación Provincia de Río Negro. (2007). *Diseño Curricular Nivel Primario.*

Ministerio de Educación Provincia de Río Negro. (2007). *Diseño Curricular Nivel Medio.*

Molina, A. (2000). *Una teoría para la práctica de la educación*. Córdoba: Universidad de Córdoba.

Montealegre, R. (2005). La actividad humana en la psicología histórico-cultura. *Avances en Psicología Latinoamericana, 23,* 33-42.

Moreno, J. A., Huéscar, E., Peco, N., Alarcón, E. y Cervelló, E. (2013). Relación del *feed-back* y las barreras de comunicación del docente con la motivación intrínseca de estudiantes adolescentes de educación física. *Anales de Psicología, 29* (1), 257-263.

Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro.* Buenos Aires: Nueva visión.

Municipalidad de la Ciudad de Buenos Aires. Secretaría de Educación, Dirección General de Planeamiento, Dirección de Currículum. (1997). *Educación Física. Documento de trabajo Nº 4. E. G. B. Actualización Curricular.* Recuperado el 30 de agosto de 2013 desde http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/curricula/docum/areas/edfis/doc4.pdf

Olmedo, J. A. (2000). Estrategias para aumentar el tiempo de práctica motriz en las clases de Educación Física escolar. *Apunts. Educación Física y Deportes*, *59*, 22-30.

Ortiz, M. M. (1999). *Descripción y análisis de algunas destrezas comunicativas no verbales. Estudio de casos en la formación inicial del Maestro especialista en Educación Física*. (Tesis doctoral no publicada), Universidad de Granada. Granada.

Pancorbo, B. (2010). La organización de los espacios y el tiempo. *Revista Digital. Enfoques Educativos, 59*, 75-86. Recuperado el 28 de agosto de 2013 desde http://www.enfoqueseducativos.es/enfoques/enfoques_59.pdf

Pascual, C. (2010). El clima en el aula de Educación física. En C. González y T. Lleixá (Coords.), *Didáctica de la Educación física:* Vol. 42 (pp. 65-82). Barcelona: Grao.

Perelman, C. & Olbrechts-Tyteca, L. (1989/2006). *Tratado de la argumentación. Nueva retórica*. Madrid: Gredos.

Piéron, M. (1988). Pedagogía de la actividad Física y el deporte. Málaga: Universidad Internacional Deportiva.

Piéron, M. (1998). Investigaciones sobre la enseñanza de la Educación Física. Implicaciones para los profesores. En A. J. Casimiro, F. Ruiz y A. García (Coords.), *Nuevos horizontes en la Educación Física y el deporte escolar* (pp.199-224). Almería: Junta de Andalucía. Instituto Andaluz del Deporte.

Piéron, M. y Cloes, M. (2007). Toma de decisiones preinteractivas de profesores de educación física. *Retos. Nuevas Tendencias en Educación Física, Deporte y Recreación*, 12, 5-12.

Piñuel, J.L. (2002). Epistemología, metodología y técnicas del análisis de contenido. *Estudios de sociolingüística*, 3(1), 1-42.

Pouillart, G. (1989). *Las actividades físicas y deportivas. Enseñar, estimular, entrenar*. Barcelona: Paidos.

Ramírez, J., Lozano, L., San Matías, J., Zabala, M. y Viciana, J. (2004). Directrices metodológicas para la observación sistemática del tiempo de clase en la investigación de la educación física. *European Journal of Human Movement 15,* 1-6*.*

Ricoeur, P. (2001). *Del texto a la acción. Ensayos de hermenéutica.* Buenos Aires: Fondo de cultura económica.

Ried, B. (2010). O profesor de educaçao física "fala bem"? A linguagem verbal usada pero profesor na aula de Educaçao Física e sua adequaçao à especificidades das situaçoes. *Expediente da Revista Pulsar, 13208*, 39.

Riestra, D. (2000). Análisis de la enseñanza de la lengua materna desde la teoría de la actividad [cd-rom]. En *III Conference for Sociocultural Research.* Campinas: Universidade Estadual de Campinas.

Riestra, D. (2002). Lectura y escritura en la universidad: las consignas de tareas en la planificación. *Revista de Investigaciones Lingüísticas y Literarias Hispanoamericanas. 15*, 54-68.

Riestra, D. (2003). *Elaboración de secuencias didácticas en la enseñanza de la lengua*. Bariloche: CRUB-UNCo.

Riestra, D. (2004). *Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua*. Thèse de Doctorat FPE 328, Université de Genève. http://www.unige.ch/cyberdocuments/theses.

Riestra, D. (2005). Una metodología de investigación en Didáctica de la Lengua: La consigna y la actividad como unidad de análisis. **En** *IV Jornadas de Desarrollo Humano y Educación. Fundación Infancia y Aprendizaje*. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.

Riestra, D. (2008a). *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el Interaccionismo socio-discursivo*. Bs. As.: Miño y Dávila.

Riestra, D. (2008b). La intervención formativa y la construcción del medio ambiente. En *III Encontro Internacional do Interacionismo Sociodiscursivo*. Belo Horizonte: Pontifícia Universitade Católica.

Riestra, D. (2010a) La concepción del lenguaje como actividad y sus derivaciones en la didáctica de las lenguas. En D. Riestra (Comp.), *Saussure, Voloshinov y Bajtin revisitados. Estudios históricos y epistemológicos* (pp. 129-159). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Riestra, D. (2010b). El papel de los géneros de textos en las secuencias didácticas *[CD].* En *II Jornadas Internacionales de investigación y prácticas en Didáctica de las lenguas y las literaturas.* San Carlos de Bariloche-Argentina.

Riestra, D. (2010c). El trabajo docente en la enseñanza de la lengua: los textos y el análisis entre los géneros y los tipos de discurso. En V. Castel y L. Cubo de Severino (Eds.), *Los colores de la mirada lingüística* (pp. 1129-1138). Mendoza: Ed. de la Universidad Nacional de Cuyo.

Riestra, D. y Crivelli, S. (2003). La posición enunciativa como determinante de la textualización. En L. Granato (Ed.), *Actas del I Coloquio Argentino de la IADA. Entorno al diálogo: interacción, contexto y representación social* (pp. 76-99). La Plata: Universidad Nacional de La Plata.

Rivas, J. I. (1990). *El aula como espacio social de intercambio y aprendizaje. Estudio naturalista de la cultura del aula en los procesos de enseñanza-aprendizaje: Los rituales de aprendizaje*. Málaga: Universidad de Málaga.

Rojo, E. (2010). Aspectos de las relaciones interpersonales en la gestión del aula. *Revista digital. Enfoques Educativos, 59*, 98-111.

Ron, O. (2003). El Campo de la Educación Física: constitución, saber, rasgos. En V. Bracht y R. Crisorio (Eds.), *La Educación Física en Argentina y en Brasil* (pp. 59-73). La Plata: Al Margen.

Rosemberg, C. R. y Borzone, A. M. (2009). La enseñanza a través del discurso: Estrategias de contextualización y descontextualización de significados. *Cultura y Educación, 13* (4), 407-424.

Sánchez, E., Rosales, J. y Suárez, S. (1999). Interacción profesor/alumnos y comprensión de textos. Qué se hace y qué se puede hacer. *Cultura y Educación*, *14/15*, 71-89.

Sánchez, J. F. (2009). *Análisis del clima de aula en educación física: un estudio de casos*. (Tesis de doctorado no publicada), Universidad de Málaga.

Schneuwly, B. (1994). Genres et types de discours: considérations psychologiques et ontogenétiques. En Y. Reuter (Ed.), *Les interactions lecture-écriture* (pp.155-173). Berne: Peter Lang.

Sebastiani, E. M. (2010). La gestión de la sesión de Educación física. *Didáctica de la educación física*, *984*, 105-118.

Sebastiani, E. M. (2012). La gestión de la clase de educación física. *Tándem*, *38,* 49-56.

Sériot, P. (2010). Generalizar lo único: géneros, tipos y esferas en Bajtin. En D. Riestra, (Comp.), *Saussure, Voloshinov y Bajtin revisitados. Estudios históricos y epistemológicos* (pp. 73-106). Buenos Aires: Miño y Dávila.

Siedentop, D.L. (2009). National Plan for Physical Activity: Education Sector. *Journal of Physical Activity & Health*, *6* (supplement: 2), 168-180.

Smirnov, A. A., Leontiev, A. N., Rubinshtein, S. L. & Tieplov, B. M. (1960). *Psicología*. México: Grijalbo.

Stein, A. y Migdalek, M. (2012). "Te enseño a jugar": Caracterización de movimientos interaccionales y formas lingüísticas mediante las cuales se regula la interacción lúdica. *Psykhe, 21* (1), 55.67.

Talyzina, N. F. (1988). Una de las vías de desarrollo de la teoría soviética del aprendizaje. En A. Pérez Gómez (Ed.), *Lecturas de aprendizajes y enseñanza* (pp. 353-369). Madrid: I.C.E.

Vallejo, G. C., Pested, M. C. y Zapata, G. (2004). La comunicación no verbal en el nado sincronizado. *Educación Física y Deporte. Universidad de Antioquia, 23* (2), 79-95.

Vázquez, B., Camerino, O., González, M., Del Villar, F. Devís, J. y Sosa, P. (2001). *Bases educativas de la actividad física y el deporte*. Madrid: Síntesis.

Vázquez, B., Jiménez, R., Mellado, V. y Taboada, C. (2007). Un análisis de las interacciones en el aula. Estudio de caso de una profesora de ciencias de secundaria. *Investigación en la Escuela*, *61* (1), 69-84.

Vieira, H. (2007). *La comunicación en el aula. Relación profesor-alumno según el análisis transaccional.* Madrid: Narcea.

Voloshinov, V. (1992). *El marxismo y la filosofía del lenguaje*. Madrid: Alianza editorial

Vygotski, L. S. (1982). *Problemas de psicología general*: Vol. 2. *Obras escogidas*. Madrid: Visor.

Vygotski, L. S. (2000). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica.

Vygotski, L. S. (1929/2007). Psicología humana concreta. En P. Del Río y A. Álvarez (Eds.), (2007). *Escritos sobre arte y educación creativa de Lev S. Vygotski* (pp.155- 172). Madrid: Infancia y Aprendizaje.

Vygotski, L. S. (1934*/*2007). *Pensamiento y habla*. (Trad.: A. González). Buenos Aires: Colihue.

Wertsch, J. V. (1997). La necesidad de la acción en la investigación sociocultural. En J. V. Wertsch, P. Del Río y A. Álvarez (Eds.), *La mente sociocultural. Aproximaciones teóricas y aplicadas* (pp. 49-62). Madrid: Infancia y Aprendizaje.

Relación de tablas y figuras

RELACIÓN DE TABLAS

Tabla 1: Relación de escuelas observadas

Tabla 2: Sistema educativo argentino (Provincia de Río Negro)

Tabla 3: Categorías contextuales (o de identificación)

Tabla 4: Categorías textuales (teóricas)

Tabla 5: Grupos para el análisis de Nivel Primario

Tabla 6: Grupos para el análisis de Nivel Medio

Tabla7: Primer grupo: Textos de las clases de Nivel Primario primer ciclo (NPpc)

Tabla 8: Segundo grupo: Textos de las clases de Nivel Primario segundo ciclo (NPsc)

Tabla 9: Tercer grupo: Textos de las clases de Nivel Medio ciclo básico (NMcb

Tabla 10: Cuarto grupo: Textos de las clases de Nivel Medio ciclo básico (NMco)

Tabla 11: Datos acerca de las categorías contextuales (o de identificación) p.

Tabla 12: Relación de los momentos de la actividad

Tabla 13: Momentos de la actividad de las clases de Nivel Primario

Tabla 14: Momentos de la actividad de las clases de Nivel Medio

Tabla 15: Relación de clases con consigna en sentido amplio

Tabla 16: Consignas primer grupo-Consignas en sentido estricto de las clases de Nivel Primario-primer ciclo (NPpc)

Tabla 17: Tareas primer grupo–Tareas de las clases de Nivel Primario-primer ciclo (NPpc)

Tabla 18: Consignas segundo grupo-Consignas en sentido estricto de las clases de Nivel Primario-segundo ciclo (NPsc)

Tabla 19: Tarea segundo grupo-Tareas de las clases de Nivel Primario-segundo ciclo (NPsc)

Tabla 20: Tareas y contenidos (primer grupo de análisis) de las clases de Nivel Primario-Primer ciclo (NPpc)

Tabla 21: Tareas y contenidos (segundo grupo de análisis) de las clases de Nivel Primario-segundo ciclo (NPsc)

Tabla 22: Consignas tercer grupo-Consignas en sentido estricto de las clases de Nivel Medio-ciclo básico (NMcb)

Tabla 23: Tareas tercer grupo-Tareas de inicio y centrales de las clases de Nivel Medio-ciclo básico (NMcb)

Tabla 24: Consignas cuarto grupo-Consignas en sentido estricto de las clases de Nivel Medio-ciclo orientado (NMco)

Tabla 25: Tareas cuarto grupo-Tareas de inicio y centrales de las clases de Nivel Medio-ciclo orientado (NMco)

Tabla 26: Tareas y contenidos tercer grupo-Tareas y contenidos de las clases de Nivel Medio-ciclo básico (NMcb)

Tabla 27: Tareas y contenidos cuarto grupo-Tareas y contenidos de las clases de Nivel Medio-ciclo orientado (NMco)

Tabla 28: Nivel Primario: Acciones verbales y no verbales

Tabla 29: Nivel Medio: Acciones verbales y no verbales

RELACIÓN DE FIGURAS

Figura 1: Niveles de enseñanza

Figura 2: Momentos de la actividad

Figura 3: Consignas en sentido amplio

Figura 4: Componente verbal: tareas

Figura 5: Componente verbal: modalidad de enseñanza

Figura 6: Componente no verbal

ANEXO I:

Registro textual una selección de clases de Educación Física observadas

Nivel Primario

Texto 1.NPpc

Observación de clase: Educación Física - **1º grado - Escuela 267**

Alumnos: 21 (8 varones y 13 mujeres)

Gimnasio

Docente: M.

Martes, 22 de mayo de 2012

Hora: 9:10 (turno mañana)

Observadora: María Victoria Goicoechea

En esta clase trabajaron juntos los dos grupos de primer grado de la escuela con sus respectivas profesoras. Uno de ellos contaba con 9 alumnos (4 varones y 5 mujeres) el otro con 12 alumnos (no pude discriminar por género).

Gimnasio de la escuela (lugar chiquito, pero cómodo; luminoso, con ventanas cuyos vidrios están protegidos por dentro para poder jugar a la pelota. Le faltaría volver a pintar las rayas del piso que delimiten la cancha).

(9:15h)

D: ¿Cómo pasaron el fin de semana?

D: Vamos a arrancar. Uno, dos, tres... cuatro.

Ao: No quiero.

D: No querés...

As: Yo, yo... (Algunos alumnos levantan la mano).

D: Cuatro (elige a cuatro alumnos). Ellos cuatro van a ser Mancha tornillo. ¿Se acuerdan?

As: Sí...

D: El que era manchado se ponía así (señala a un niño que, como ya conocía el juego, pone los brazos en cruz) y le daban dos vueltas para salvarlo (lo hace). ¿Puedo manchar al que está salvando?

As: No...

Aa: ¿Cuál era?

D: Mancha tornillo.

(Juegan).

(9:19) D: Alto. Vienen acá (termina el juego y los alumnos se sientan en el suelo, junto a la profesora en el centro del gimnasio).

As: (Varios alumnos le cuentan a la profesora cómo procedieron durante el juego; ellos mismos confiesan no haber respetado las normas).

D: (La profesora comenta para todos) si me manchan me tengo que poner como manchado, no puedo […] seguir corriendo...

D: Respiramos por la nariz, lanzamos por...

As: Boca (permanecen sentados, descansando).

D: Respiramos profundo...

D: ¿Quién está [recuperado-listo] para ser mancha?

(Algunos alumnos levantan la mano).

D: Vení, Esteban. Vení (elige cuatro alumnos).

D: Las cuatro manchas, que van a ser ellos, van a tener este arito. Tienen que tocar a cualquiera de Uds., cuando manchan le tienen que dar el arito. A ver (lo hace con una alumna, la toca con el aro y se lo entrega), intercambian el aro.

(Los alumnos juegan).

(9:22) D: (Silbato) se van a separar un poquito (los alumnos siguen sentados en el piso, amontonados). Si hago esto con los brazos no me tengo que chocar […] (La profesora sentada en el piso hace los ejercicios que prescribe) Voy a estirar las piernas y voy a tratar de tocarme la punta de los pies, sin que las rodillas se doblen.

As: (Los alumnos lo hacen y se quejan cuando los músculos tiran).

D: Ahora pongo la cola [...] (reacomoda su cuerpo, para sentarse con la espalda bien derecha y hacer la *pinza*) y estiro bien arriba (eleva los brazos), [saco] el pecho […] (flexión adelante, lo que se conoce como la pinza).

As: Ay, ay (lo hacen).

…

D: (La profesora elige cuatro alumnos varones) Vienen acá conmigo. (Los ubica en una fila, en un extremo del gimnasio. Como están presentes dos profesoras, una de ellas dibuja con una tiza un círculo en el suelo y pide a los alumnos que se sienta en él. Hacen

lo mismo con otros cuatro varones que ubican en una fila en el extremo opuesto del gimnasio. Después distribuyen al resto de las alumnas, que se sientan en el piso formando una fila detrás de los varones, ya ubicados. El resultado son seis filas: tres en cada extremo del gimnasio, no todas las filas tienen el mismo número de alumnos. El material con el que cuentan son aros realizados con un trozo de manguera transparente y palos, la mitad de un palo de escoba bien trabajado para que los niños no se lastimen).

D: Cada uno se sienta atrás de su compañero. ¿Alguna vez vieron el hockey? Vamos a llevar este aro con este bastón; la punta siempre para abajo, ni para atrás ni para un lado, siempre abajo. Llevo el aro al costado de mi cuerpo con las dos manos. Cuando llego le dejo el aro al compañero y el bastón al compañero de atrás y yo ¿dónde me quedo? Atrás de la fila. ¿Se entendió?

As: Sí...

D: Arriba, todos.

D: ¿Qué dijo la profesora? Que no revoleáramos el bastón.

(Sale la primera tanda de cuatro niños, desplazándose hasta los compañeros que, con un bastón en la mano, esperaban la entrega del aro. Los primeros entregaron el aro a los niños y su bastón a la niña que ocupaba el segundo lugar en la fila; se colocaron al final de esa misma fila. El alumno que recibió el aro, sale empujándolo).

D: Algunos se llevaron el bastón, se tenía que quedar […]

(Algunos niños no entregaron el bastón y, además, volvían de regreso a la fila de la que habían partido).

D: (Repite parte de la explicación) me voy atrás de quien le dejé el bastón. Quédate, ahí (de dice a un alumno).

D: Vamos a empezar, cada uno empieza en el lugar donde estaba (los alumnos se ubican).

(9:29) D: Atiendan. […] llevo el aro, le doy el bastón al nene que no tiene y vuelvo allá a aquel trencito. ¿Sí?

D: Le doy al que no tiene y sale el otro.

D: ¿A dónde van? Atrás.

(Vuelve a salir la primera tanda de cuatro alumnos).

D: No van y vuelven (Los niños se tienen que quedar en la fila hasta la que se desplazaron; parece que eso algunos no lo entendieron y se volvían caminando a su fila inicial).

(Salen las chicas desplazando el aro con el palo).

D: No nena, el palito acá (la profesora le corrige y le muestra cómo hacer).

D: Dele el bastón y forme este tren (la profesora indica a una alumna dónde tiene que colocarse una vez que realizó el recorrido empujando el aro).

D: Se lo das a él, el bastón, y te ponés atrás.

(Continúan practicando).

D: Con las dos manos.

D: Le doy el bastón a quién no tiene y me voy atrás. Ahí está.

D: Con las manos.

D: Ernesto le da el bastón a la nena que no tiene y ¿dónde forma? (el alumno se coloca en la fila que le corresponde).

(9:31) D: Con el bastón no juego, es peligroso. ¿A dónde vas, Fede? (este alumno volvía a la fila de donde había salido). Se lo das y te pones atrás.

D: Con las dos manos, por el costadito. Ahí está.

(La profesora coloca cuatro conos en el centro del gimnasio)

(9:34) D: (Silbato) Ahora, voy a llevar el arito, voy a dar una vuelta alrededor del cono y después le entrego a mi compañero, le entrego el palo y me pongo atrás.

(Practican).

D: Fede, por el costado (se refiere a cómo tiene que empujar el aro: el aro a un costado del niño y, golpeándolo con el palo, lo desplaza).

D: Fede, acá, como si fuera un perrito (le muestra cómo hacer).

D: No revoleo el palo.

D: De costadito, ahí va.

(9:35) D: (Silbato) termino de llegar a dónde tengo [que entregar el aro] y me quedo ahí.

D: Ahora, vamos a ir a entregarle el aro, pero así (lo hace) con golpecitos, se lo dejo y entrego el palo. Bien. Vamos, arranco...

(Los alumnos salen).

D: Con golpecitos chiquitos.

D: De costado, por el costado.

D: Así, amiga, de costado (la profesora ayuda a una niña); de costadito, golpecitos chiquitos.

D: Con las dos manos.

(9:37) D: Voy a hacer lo mismo, pero cuando estoy llegando, mi compañero tiene que tener las piernas separadas (los chicos abren las piernas). Más separadas. Y yo tengo que embocar adentro del [arco]. Probamos.

(Los alumnos se desplazan y lanzan el aro entre las piernas del compañero).

D: Chicos, a esa altura emboco.

D: Abran las piernas.

D: Tiro, tiro, ahí (la profesora le indica a un alumno desde que distancia tiene que lanzar).

(En vista de lo que hacen los alumnos, la profesora coloca unos conos que indican la distancia desde donde tienen que lanzar el aro).

D: Desde ahí; muy bien.

D: Las dos manos. Ahí, tiro, gol.

As: (Celebran el gol).

(9:41) D: Cuando llego al cono, lanzo. Ahí, ahí; tire. Muy bien.

D: Separo piernas, separo piernas.

D: Este grupo tiene que separar las piernas (una niña lanza el aro). Ahí está.

(9:45) D: Los que tienen los palos van a venir acá. Y los que tienen los aritos, también. Me los dan a mí.

D: Se van a sentar acá, en medio. Nos sentamos todos acá.

D: Nos paramos y hacemos una ronda grande (los alumnos se toman de la mano).

Ao: ¿Se puede agarrar?

D: Se puede agarrar.

D: Nadie tira ni para atrás ni para adelante (están un poco cansados). Vamos a jugar al Aro eléctrico [la profesora comenta que ya lo conocen, alguna vez jugaron). Sin soltarse de la mano tenemos que pasar el aro por todos los compañeros. Uno va a empezar acá (coloca un aro en el brazo de una de las niñas) y va a ir para allá. Este va a empezar acá (coloca otro aro en otro lugar de la ronda) y va a ir para allá, también.

(Empieza el juego)

Aa: Ayúdalo (le dice a su compañera, ya que hay que colaborar con los movimientos del brazo para que el compañero pase el aro, primero por su cabeza, después, pasa las piernas por el aro, haciendo que éste llegue al compañero).

D: Ahí, está.

D: Este lo está alcanzando (al otro aro).

D: Ayúdalo, ayúdalo (impulsándolo con los brazos sin soltarse, sin romper la ronda).

(9:48) D: (Los alumnos empiezan a moverse, sin romper la ronda), sin empujar (se calman) No, no.

D: Muy bien, llegó este aro, y éste también está llegando. Esperamos que llegue.

D: Bien. Sacamos este aro (la profesora guarda los aros).

(9:50) D: Van a formar... El grupo de las chicas acá (como son dos grupos de primer grado, cada uno se acerca a su profesora y forman dos filas: una de varones y otra de niñas. Salen del gimnasio y saludan. Pasan por el baño antes de entrar al aula).

Fin de la clase

Texto 13.NPsc

Observación de clase: Educación Física - **4º grado – Escuela 278**

Alumnos: 13 (6 varones y 7 niñas)

Hall central amplio

Docente: S. C.

Jueves, 3 de octubre de 2011

Hora: 09:30 (turno mañana)

Observadora: María Victoria Goicoechea

(Empiezan jugando a la Mancha)

(00:05) D: Mancha […] (Palmada).

(Los alumnos juegan y algunos consultan a la profesora).

(00:44) D: (Silbato) Vengan para acá. Tantas manchas complicadas que conocen y no se acuerdan de la más sencilla. La más sencilla es esta: si te toco (toca a una niña), sos

mancha. Lo que no vale… Esperá mi amor. Lo que no vale es mancha con mancha, si yo la toco, ella no me puede toca a mí. ¿Sí? Una vez más, ya (palmada).

(01:50) D: (Silbato) Está bien, vengan para acá… Mancha […] patito…

As: Yo, yo (levantan la mano).

D: …desde el rectángulo blanco, ¿sí? Utilizamos el interior del rectángulo. Acá, él es (elige a un alumno de los muchos que se agolpan a su alrededor levantando la mano).

(02:06) D: Ya.

D: ¿Qué pasó? Estás agitada.

Aa: […]

D: ¿Qué dijo tu mamá?

Aa: […]

…

D: Corré por tu lado (le dice a un alumno).

(03:15) P: Bien, alto… Vengan acá, rápido. Un aplauso para él, que fue el último, que nadie lo atrapó.

As: (Aplauden).

D: Un aplauso (los alumnos dan una sola palmada).

D: A ver, cuántos son. Uno al ladito del otro. A ver mi amor, uno al ladito del otro. ¿No se entendió uno al ladito del otro…? Eso es, uno adelante del otro. Ahí está, muy bien (los cuenta).6 varones y 7 nenas.

Escuchen bien, nos vamos a poner de a dos y les voy a dar una pelota de handball o del tamaño similar al handball a cada uno y vamos a empezar a trabajar el tiro más sencillo que se utiliza en el handball que es el *tiro sobre hombros*. Uds. están acostumbrados, a veces, a tirar la pelota, a pasarse la pelota, así desde abajo. A veces hacen esto (eleva los brazos y muestra) desde acá atrás. Vamos a intentar practicar el tiro que es desde el hombro (hace el ademán), ¿sí? Pero para eso, primero quiero que se desparramen un poquito y tengan presente que cuando hacemos una actividad siempre tenemos que entrar en calor, y qué queremos decir cuando decimos entrar en calor...

As: …

D: No… ¿Qué les expliqué de entrar en calor? ¿Quién se acuerda qué era entrar en calor? ¿Se acuerdan qué hablamos?

Aa: […]

D: Muy bien. Poner en movimiento los músculos. ¿Y qué otra cosa era importante?

Aa: […]

D: Las articulaciones, donde se unen los huesos. En el caso del handball, ¿qué vamos a usar mucho? (toca y mueve sus hombros).

Ao: Los brazos.

D: Claro. Entonces, vamos a mover un poquito los hombros (lo hace), a ver. Sepárense (Palmada), están ahí todas juntitas. Movemos para atrás. Aquí no nos importa mucho porque como no estamos haciendo una preparación para gimnasia, no nos importa la estética del movimiento. ¿Qué quiere decir la estética, qué nos dijo la señorita? ¿Quién sabe qué es estética?

As: …

D: (Nombra a un alumno) basta. El que no hace este trabajo no va a hacer handball. Bien; arriba y abajo (lo hace). Vamos a mover la articulación en todos los sentidos: a un lado al otro (hace un nuevo movimiento de hombros). Hacia atrás, hacia adelante… Bueno, ¿y qué más usamos de handball?

Ao: Las piernas.

D: Las piernas, muy bien. Hoy está iluminado… Así que vamos a estirar un poquitito (lo hace a la vez que los alumnos). Mirá (señala a una niña que estira piernas) si yo hago esto (hace lo mismo que la alumna) estoy elongando otra parte (indica el musculo); si hago esto (lo hace) estoy estirando […], bien pegadito a la cola.

Aa: …

D: Acá (señala su propio músculo), mirá. La rodilla y tiro para arriba. Muy bien. Muevo un poco la articulación (hace un nuevo ejercicio), ¿sí? Las rodillas (rotación de rodillas). Los tobillos (hace otro ejercicio). Ahí estamos, les doy una pelota a cada uno.

(07:20) D: De a dos, se acercan; de a dos (los alumnos que ya tienen la pelota empiezan a jugar en parejas).

(07:26) D: Bueno… (Silbato) Alto (coloca a algunos alumnos). Chicos, para escucharme… paramos.

No nos vamos a poner tan lejos, porque todavía no saben manejar la pelota. Entonces, este grupo se adelanta un poquitito. Ahí, ahí está. Y, entonces, tomo la pelota, pico con una mano y paso (lo hace). Pico (palmada), paso.

(08:51) (Los alumnos empiezan a hacer el ejercicio).

D: (Corrige el lanzamiento de una alumna) con una sola mano. (Y permanece observando cómo lo hace) pico (palmada), ahí está. Bien, ahí va.

D: Pico con una sola mano (repite a cada pareja).

(10:15) D: Alto… (Silbato). Chicos, quiero que vean esto. Escuchen. Veo que muchos están haciendo esto: pican y la agarran (lo hace) con una sola mano. No, lo que quiero es que piquen y se aseguren, que la agarren con las dos. Y, después, si yo estuviera en un partido tengo que decidir qué voy a hacer: si avanzo, si la paso… Entonces, pico, agarro y paso, bien derechito. ¿Está bien? (palmada).

D: (La profesora mira lo que hacen las parejas y corrige) con una mano pico… No… Agarro con dos y lanzo con una.

(12:06) D: Bien, ahora vamos a hacer esto, antes retrocedan porque están acá en el medio (separa, pone mayor distancia entre las parejas). Ahora vamos a avanzar picando hasta la mitad (lo hace), agarro, paso y vuelvo para atrás. Va.

(Juegan y la docente comenta lo que van haciendo)

(13:29) D: Así no (muestra con los brazos). Así (lanza correctamente). Probá, probá. Eso… Bien, ahí va. Muy bien.

(Los alumnos practican)

D: No, mi amor… (La profesora hace el ademán incorrecto). Así (sin pelota, muestra cómo lanzar), con una mano.

D: Bien acá. Bien.

(14:04) D: Alto. Estas dos nenas vayan más allá (las reubica), vengan Uds. acá y hacen un equipo con él. (Agrupa a los niños por un lado y a las niñas por otro para armar

equipos y que jueguen en dos grupos) De la mitad para allá. (La profesora recoge las pelotas que sobran al cambiar de ejercicio). A ver, el objetivo es poder llegar con la pelota detrás de la línea amarilla.

Ao: Detrás de la línea amarilla.

D: No caminando. No, mi amor, acá. La pelota tiene que llegar, como si hicieran un gol. No va a haber arquero, solamente van a ser tres contra tres, y si Uds. logran acercarse a la línea amarilla, a dos pasos. Me tengo que acercar a dos pasos de la línea amarilla y si toco la pared con la pelota ya hice un tanto a favor, ¿bien? El objetivo es lograr tocar la pared con la pelota. ¿Cómo voy a avanzar? Sólo picando (lo hace). No voy a caminar con la pelota en la mano. Sólo voy a picar y avanzo, y pasando la pelota. Quisiera que escuches.

Ao: […] Voy a avanzar.

D: Bueno. No importa si se van a tener que mezclar ahora. Listo, avancen. Avancen.

As: (Los alumnos que al principio vacilaban caminan hacia el centro de la cancha).

D: Ahí, ahí no más. Vengan Uds., ahora (los otros tres alumnos se acerca para hacer el saque y comenzar el juego. Hacen el juego de *Piedra, papel y tijera*, supervisados por la profesora).

D: Listo, empiezan éstos. Escuchen, empezamos con un pase. Ahora voy a explicarles a Uds. (les dice a las alumnas que la reclaman desde otro punto del salón). Empezamos con un pase, después avanzás, un pase a uno de tus compañeros. La manera de evitar que la pelota entre es en el trayecto, no a los manotazos.

Ao: (Explica cómo no hacer)

D: Bien… Listo, ¿se entendió?, ¿alguna duda? Ya (palmada).

(17:54) D: (Comienza el juego) Avanzá, avanzá. (El alumno lanza la pelota) no, a cualquier lado no. Vamos, vamos, sigo picando. (El alumno lanza la pelota), eso muy bien.

(Mientras el grupo de los niños juega, la profesora acude a explicar a las niñas el ejercicio).

D: El objetivo es… (Hay más ruido porque los varones ya empezaron a jugar y se escucha mal la filmación) […] Uds. son un equipo de tres. Ella va a estar, (se acerca a la niña) vos vas a estar [aquí].

Aa: Bueno.

D: Uds. no tienen arquero, simplemente alguna va a tener que acercarse a la línea… La manera de desplazarse, el objetivo es tocar la pared con la pelota, tirar desde (se acerca a la línea)… no puedo avanzar más de la línea blanca… (Una niña se coloca en la línea y pregunta algo que se registró con claridad en la filmación).

D: Acá […] y tengo que tocar a la pared con la pelota, ¿está? La manera de desplazarme es picando la pelota (pica)…

Aa: ¿Y pasándola…?

D: No puedo caminar con la pelota en la mano y la paso a las compañeras ¿sí? (Lo hace: pica la pelota, avanza y la pasa a una de las niñas) y se la paso. Sí, ¿qué duda tenés?

Aa: (La niña señala la línea blanca que no pueden traspasar y pregunta algo que no escucho).

D: No porque… Sí, si alguna se pone de arquero, sí puede, pero no del otro equipo. ¿Se entendió, alguna duda? Vamos avanzando, picando y pasándonos la pelota. Vamos para

allá… Vamos a hacer el arco entre la silla y la puerta, ¿vale? Bien, ¿listo? Vengan acá de este lado. Piedra, papel y tijera a ver quién […] (Ubica a las chicas del lado del campo que les corresponde y en el centro hacen Piedra, papel y tijera para ver a qué equipo le corresponde la pelota).

(Juegan).

D: (Con las niñas) avancen, avancen. No mi amor, avancen. Toda la cancha, pueden usar.

D: Bueno… Pase. Ahora muy bien, vamos aprendiendo.

Aa: ¿Sacamos?, ¿dónde está?

D: Allá, en la cancha de los varones.

(Las niñas recuperan la pelota).

D: Uno a cero.

…

D:(Con los varones) eso muy bien, con los brazos (levanta los brazos igual que el alumno).

D: No caminés con la pelota… Más atrás.

(La profesora que observa el juego de los varones, interrumpe el juego).

D: A ver, escuchen. Esta regla no la dije, estamos recién empezando… A ver, sólo para que lo sepan; una cosita que no es […] pero para que vayan sabiendo: pico, agarro (la profesora agarra la pelota con las dos manos) no se puede, es falta […] cuando la agarro […] Ahora no había que hacerlo así, pero ahora lo podrían hacer ¿está bien?

As: Sí. (Les devuelve la pelota y continúan jugando).

…

D: (Silbato) vengan acá. Vengan acá, chicas. Rapidito… (Los alumnos le dan las pelotas). Muy bien. Hay un montón de reglas, sólo que hicimos dos: avanzar picando y no caminar. Después hay otras cosas, recién hacían así (pica la pelota), agarraban y volvían a picar, eso no está permitido en el handball, pero no importa. Lo importante es, ahora, que empiecen a practicar esto de lanzar, pasar, avanzar…

Ao: ¿Hay un torneo?

D: Sí después, podemos hacer un torneo. Por ahora no, primero tienen que aprender a jugar bien.

¿Quién quiere tocar el timbre?

Aas: Yo, yo… (Todas levantan la mano con entusiasmo, la docente elige a una).

D: Chau, chicos.

As: Chau…

D: Saludamos a la señora…

Fin de la clase

Nivel Medio

Texto 21.NMcb

Observación de clase: Educación Física – **1er. Año Escuela Cooperativa técnica Los Andes**

Alumnos: 14 (13 varones y 1 mujer)

Gimnasio (Club Nahuel Huapi)

Profesor: D.

Martes, 27 de septiembre de 2011

Hora: 13:20

Observadora: María Victoria Goicoechea

P: […] Vamos, muchachos, vamos. Vamos, Lucas.

(Como entrada en calor, los alumnos trotan durante 1 minuto, 15 segundos, mientras el profesor coloca unos conos, delimitando la cancha).

(1:15) P: [...] Brazos de atrás para adelante. El otro brazo (1:46). Muy bien. Ahora, de adelante atrás; eso es, de adelante hacia atrás.

(2:15) Cambio de brazo, de adelante hacia atrás. Sigo trotando, sigo trotando. Por afuera del cono, paso por afuera del cono.

P: Muy bien, última vuelta.

P: Desplazamiento lateral toda la vuelta (muestra cómo). Desplazamiento lateral, toda la vuelta (repite la consigna y el movimiento cada vez que un grupo de alumnos se acerca a su altura, ya que cada alumno trota a su ritmo).

(3:39) P: Muy bien. Acá, esperamos acá (a los primeros alumnos que dan la vuelta completa los invita a esperar al resto). Elonguen (el profesor elonga piernas).

(4:11) P: Bueno muchachos, vamos a dar 10 vueltas, cada 30 segundos. Les voy a marcar el ritmo, a los 30 segundos deberíamos dar la vuelta completa. Las primeras dos vueltas las voy a dar con Uds., después trotan solos.

¿Listos? Preparados, listos…Cada 30 segundos voy tocando el silbato. Ya (corren).

P: Muy bien, siguen Uds. Vamos. Un minuto.

P: (Silbato)

P: (Silbato) Dos minutos. Vamos […] respirá por la nariz.

P: Cinco vueltas…

P: (Silbato; el profesor va contando las vueltas que faltan).

P: (Silbato) seis vueltas; ya falta menos.

P: (Silbato) Cada uno tiene que contar las vueltas y a las diez vueltas…

P: (Silbato) cuatro minutos… última vuelta, Juan José…

(10:28) P: Los que van terminando se acercan aquí (en el centro de la cancha hace ejercicios para elongar con los alumnos que van terminando). Abro piernas… Parado, arriba. Abro un poquito más, ahora (lo hace); ahí mantengo abajo (cuenta hasta diez). Así

como esto, giro a la izquierda y llevo la frente (se toca la frente) a la rodilla (hace el ejercicio).

(10:50) P: Cambio de pierna, voy sobre la otra, ahora. Las dos piernas bien extendidas (cuenta hasta diez).

(11:14) P: Cierro piernas despacito, voy abajo […] (hace el ejercicio: flexión adelante, doblado por la cintura, dejando que el peso del tronco y los brazos propicien el estiramiento; cuenta hasta diez).

(11:39) P: Ahora la cara posterior de las piernas (señala la zona que van a elongar) […] tomo la planta del pie (con la mano se agarra los dedos de los pies) lo más cerca posible la planta del pie (cuenta). Cambio de pierna (repite el ejercicio).

12:33) P: Planta del pie con planta de pie [...] aductores, con los codos presiono las rodillas. Vamos (cuenta).

(13:00) P: (Se sienta en el suelo para hacer el ejercicio) la pierna al frente, la otra flexionada y llevo la espalda lo más cerca posible del suelo (cuenta). (13:20) Cambio de pierna (cuenta). Mantengo.

(13:43) Me preparo para unas [abdominales] Las primeras diez cortitas, apoyando las plantas del pie en el piso. Las manos atrás, en la nuca o apoyadas en el pecho. Listo, vamos a hacer las 10; va, un, dos… (El profesor lo hace).

P: Bien, las otras diez: un empeine […] en la otra pierna, las dos rodillas elevadas, codo derecho a la rodilla izquierda (hace la mímica, sin llegar a constituir el ejercicio; con el codo que menciona toca la rodilla correspondiente), codo izquierdo con rodilla derecha, alternando: una para cada lado. Bien, listos: uno, dos (lo hace y cuenta).

(14:53) P: Las últimas, va a ser con pedaleo, ¿está bien? Ya lo habíamos hecho la vez pasada (uno de los alumnos lo hace). Exactamente (lo hace). Mientras voy pedaleando, voy a llevar codo izquierdo a rodilla derecha. ¿Listos? Vamos a coordinar, es difícil para coordinar. Todos a tratar de coordinar (lo hacen).

815:30 9 P: Me doy vuelta y giro [...] (hacen un ejercicio parecido a la cobra. El profesor indica cómo colocar las manos en el piso y cuenta).

P: Espinales ahora, 30. Trato de elevar el tronco lo más posible del suelo (cuenta hasta 30).

(16:27) P: Último, pasamos a hacer flexiones de brazos. Bien hechas, ancho de hombros (muestra cómo colocar las manos mientras habla), apoyo las palmas en el piso, ancho de hombros. ¿Listos? (Cuenta).

(17:05) P: Bien muchachos, muy bien. Se ponen en parejas.

(17:47) P: Chicos (se coloca en el centro de la cancha con la bolsa de material). Primero se lo explico aquí y después lo mostramos. En parejas, enfrentados con su compañero, vamos a practicar, además del pase y la recepción, *la pinza sobre cabeza* (hace el movimiento con la pelota en la mano). ¿Está bien? Una vez que recepciono el pase de mi compañero, voy a hacer los pasos: izquierdo, derecho, izquierdo, *pinza sobre cabeza*, la pico y me habilita para […] Lo que quiero que practiquen bien, ahora, es este movimiento de la pinza sobre cabeza, donde lo que yo voy a intentar es alejar la pelota (estira el brazo con la pelota en la mano) [...] Por ejemplo (llama a un alumno), Gonza me está marcando acá y yo gracias a la pinza sobre cabeza alejo la pelota de él, por eso el brazo bien estirado atrás [...] La marca no va a ser tan estática como Gonza, pero lo que busco yo con la pinza es alejar la pelota de la marca (mientras explica el alumno sigue marcándolo, para mostrar la técnica) para buscar pasarla por algún lado y pico la pelota, porque si

hago la pinza y no la pico, camino. Si yo recibo, hago un, dos, tres, hago la pinza y sigo caminando, incurro en… Entonces, cuando finaliza la pinza, la pico, recién ahí puedo [pasar] Entonces, ahora vamos a practicar lento, sin marca, cosa de practicar bien este movimiento, ¿está?

Izquierdo, derecho, izquierdo, pico la pelota, doy un par de pasos más y paso a mi compañero. Gonza como es zurdo: derecho, izquierdo, derecho. ¿Listo? Así que en parejas, cada pareja con una pelota.

(19:40) El profesor reparte las pelotas).

P: (Mientras practican el profesor se mueve por el medio de la cancha, haciendo el movimiento) Bien extendido el brazo.

P: Y ahora vuelvo (se mueve hacia atrás, junto al alumno al que corrige).

P: (Haciendo el movimiento) uno, dos, tres, pico…

(22:22) P: (Silbato) […] agarre la pelota, fuerte con los dedos para que no se me caiga. Si llevo la pelota como si fuera una bandeja, se me cae (hace lo que dice), entonces, aprieto bien fuerte con los dedos y bien estirado el brazo, bien extendido, de atrás […] Bien amplio el movimiento, la pico y después avanzo. Vamos.

(23:15 - 25:07) (Los alumnos practican y el docente pone unos conos, marcando el lugar donde se tendrán que colocar el marcador).

(25:07) P: (Silbato) Siéntense (los alumnos detienen la práctica, se acercan al profesor y se sientan en el suelo). Ahora le vamos a agregar al pase, recepción y pinza, vamos a finalizar el ejercicio con un lanzamiento suspendido. El mismo trabajo que hacemos de este lado, en este arco, lo hacemos de éste. Yo les explico en esta mitad de cancha qué es lo que haría […] detrás del cono, un pasador y un arquero (algunos alumnos levantan

la mano) ahora vemos, ahora vemos. El primero le va a pasar la pelota al pasador que estará allá, y va a avanzar al trote, no va a avanzar corriendo, va a avanzar al trote, ni caminando, ni va a estar detenido. Una vez que recibo del pasador, voy a hacer el ciclo de pasos y voy a hacer esta pinza (la hace) sobre el pasador que va a hacer una marca pasiva, ¿qué significa?

Ao: Que no va a marcar…

P: Exactamente, que no va a marcar, que solamente va a hacer un leve movimiento como si estuviera marcando. Va a levantar los brazos (los levanta), pero no va a tener una participación activa, porque queremos que fortalezcan este trabajo de la pinza. El pasador, una vez que pasa la pelota levanta los brazos como si fuera a marcar; yo voy a hacer la pinza sobre cabeza, pico la pelota y una vez que pique la pelota, ¿cuántos paso voy a poder dar?

As: Tres.

P: Ciclo de pasos para lanzar suspendido al arco, ¿está bien?

P: Vamos a dejar el marcador y el arquero fijos. Vamos a ir rotando cada dos minutos (los alumnos levantan las manos). ¿Arquero?

As: Yo, yo…

P: ¿Pasador? Arquero y arquero. Pasador y ¿quién más? Pasador, y el resto se distribuyen en los dos campos.

(28:15) P: ¿Listo? Él es el pasador. (Agarra la pelota y hace la práctica explicándola) Paso la pelota, recibí, un, dos, tres (hace la pinza) pico, un, dos, tres y lanzo.

(28:37) (Silbato y empiezan los alumnos). (30:09)

(30:09) P: (Silbato) Cambio de los pasadores… Ahora los pasadores van a adoptar una actitud semi-activa, ¿está bien? Un poquito más activa, un poquito más de energía. ¿Listo? Vamos.

(31:14) (Juegan. El profesor entre los alumnos marca el lanzamiento, corrige a algunos).

(33:42) P: (Silbato) Cambio. Arquero y arquero. Pasador… ¿quién va de pasador allá? Ahora, la marca va a ser activa, así que, el pasador una vez que devuelve la pelota, adopta una actitud bien activa (se mueve, simulando la marca).

(34:48) P: (Silbato) Listos.

(36:19) P: (Silbato) (Los alumnos, a medida que van terminando, se acercan al profesor y se sientan en el suelo) Chicos, a ver, esta misma decisión que tenían en el 1 versus 1 es la que tengo que llevar al partido, la tengo que poner en práctica en el partido. A veces nos cuesta, una vez que nos vienen a marcar.

As: […]

P: Pero tengo que usar el 1 vs 1 en el ataque. Si es 1 vs 1 tiene que haber decisión para atacar porque si yo siempre voy a terminar lanzando va a ser muy difícil. Entonces tengo que tratar de sortear, una de las formas ¿cuál va a ser?

As: […]

P: Perfecto. Hacer pases […] va a haber un momento en el que quede enfrentado con el que defiende, utilizo la pinza. Precisión, no le tengo que tener miedo al contacto que me puede ofrecer el que detiene. ¿Está bien? Tiene que haber un poco más de verticalidad, ir para adelante.

(Los alumnos preguntan).

P: Es muy difícil, el puesto de arquero es muy específico y muy difícil. (Los cuenta) dos eligen. A ver, ¿quiénes eligen? Luciano uno, ¿quién más? Juli. Uno y uno

(Los alumnos arman los equipos y el profesor retira los conos).

(40:49) (El profesor los ubica en el campo y empieza el partido que arbitra el profesor).

(47:20) (El profesor marca una falta y da una explicación acerca de la jugada. Interviene otras veces, indicando el lugar preciso desde donde han de lanzar).

(53:05) (Termina el partido)

P: Siéntense (los alumnos se sientan alrededor del profesor). Dos o tres cositas para ir corrigiendo en cuanto al juego. Primero, en cuanto al ataque: no me apresuro para buscar a mi compañero para pasar la pelota. La secuencia es recepciono, miro y, después, paso. No es recepción, paso y, después, miro a ver a quien le pasé la pelota. Entonces, una vez que aseguré la posición de la pelota, aseguro la ubicación de mi compañero y hago el pase. ¿Cuando el pase es más corto o cuando es más largo, aseguro la posición de la pelota?

Ao: Cuando es más largo.

P: ¿Cuándo es más largo o cuándo es más corto? ¿Cuándo es más largo aseguro más la posición de la pelota?

As: No, cuando es más corto.

P: ¿Por qué?

As: Porque el tiempo que está la pelota en el aire…

P: Vamos de a uno, porque no nos escuchamos.

Ao: Yo, yo, yo (no se escucha la explicación del alumno).

P: A ver…

Aa: Yo. Mientras más tiempo está en el aire la pelota, más se alcanza a ver y a estar abajo para agarrarla.

P: Perfecto. Uno, cuando el pase es más largo mayor posibilidad hay de que sea interceptado por jugadores del equipo contrario.

Ao: […]

P: ¿Qué pierdo, también, cuando es más largo el pase? Precisión, exacto. Una cosa es, cuidado que te hago el pase, que yo le pase la pelota a Lautaro (la pasa) a esta distancia que no voy a perder precisión y otra cosa (con un gesto le pide a Lautaro que le devuelva la pelota) es que Lautaro esté ubicado allá en el fondo y yo le quiera pasar la pelota desde acá, y probablemente se me vaya dos metros para un lado, dos metros para otro, para arriba. Entonces, cuánto más cerca es el pase tengo menos oponentes que lo puedan llegar a interceptar, más precisión, va a tener el pase, y esto me va a permitir asegurar la posición de la pelota. Entonces, no crucemos la pelota de lado a lado. Cortito el pase, del extremo al lateral, del lateral al central, del central al lateral, del lateral al extremo y vamos avanzando con pases cortos. ¿Está bien? Ahora en cuanto a los que defienden, brazos flexionados y adelante (coloca los brazos). Yo estoy defendiendo con los brazos arriba y el atacante está a mi altura, enfrentado a mí, delante de mí, lo voy a buscar con los brazos hacia adelante no miro la pelota, no voy mirando la pelota… Me olvido de la pelota y voy a buscar al atacante, con los brazos flexionados, sin golpearlo, sin colgarme al cuello, no, no. Brazos flexionados, con una mano a la altura del abdomen, con la otra mano le voy a tratar de bloquear la pelota (realiza todos los ademanes para hacer más plástica la explicación). ¿Está bien? Pero vayan a buscarlo, no me tengo que quedar

pasivo en mi línea, defendiendo. Si tengo jugadores con el brazo de Merlín, de Lautaro, jugadores que son rápidos, altos y potentes, si yo les dejo que ataquen a la carrera no los voy a poder frenar. Entonces, los tengo que ir a buscar apenas recepcionan la pelota; los voy a ir a buscar para que no puedan avanzar. Por ejemplo, Merlín, ponete ahí (agarra la pelota). Una cosa es que Merlín reciba y venga a la carrera (el alumno con la pelota se abalanza hacia el profesor) y yo lo quiera frenar, y otra cosa es que Merlín reciba y apenas recibe (el profesor se abalanza sobre el alumno) yo lo voy a atajar. Frenar a Merlín a la carrera va a ser más difícil […] a la carrera es como frenar un toro. Entonces, tengo que ir a controlar antes que inicie la carrera. Entonces, lo voy a buscar no me quedo esperando. ¿Listo? Bueno, muchachos, muy bien.

(54:00) Fin de la clase.

Texto 38.NMco

Observación de clase: Educación Física – **4º Año - CEM 132**

Alumnos: 15 (9 varones y 6 alumnas)

SUM (Salón de Usos Múltiples de la escuela)

Profesor: P. J.

Lunes, 17 de octubre de 2011

Hora: 11:00

Observadora: María Victoria Goicoechea

(Salón de actos que hace las veces de Gimnasio con piso de cemento para que no resbale. En una de las paredes hay una pizarra y tiza).

(11:15) P: Comenzamos a trotar, después hacemos básquet.

(Pero antes de comenzar la actividad, presenta a la observadora y propone a los alumnos un cambio de actividad porque han llegado dos pelotas de vóley nuevas y la próxima semana van a participar en los *intercolegiales* (competencia anual en la que participan todas las escuelas de la ciudad). Por ello, propone que en la clase se practique vóley).

...

(11:20) P: Terminan... Mientras ponemos la red entrada en calor y golpe de manos altas.

P: Entrada en calor, golpe de manos altas, ¿OK?

(Los alumnos todavía están trotando).

P: Vamos a hacer (ubica a los alumnos, en grupos de tres o cuatro). Vamos a hacer (se dirige a un grupo de alumnas), una detrás de la otra, ella la va a lanzar y vos la vas a devolver con golpe de manos altas.

(Los alumnos practican).

P: Tenemos que mejorar… Uds. dejen […] pónganse por acá. Atiendan. Hay una constante: que la pelota se va para cualquier lado (pide una pelota, se la lanzan y la golpea dirigiéndola hacia arriba). No tienen dominio de la pelota. Pasámela (pide otra vez la pelota). Tienen que dominar la fuerza de las manos porque la pelota […] en el saque. Pónganse más cerca. Pasala alta y suave (el profesor la recibe y devuelve la pelota que le lanzó la alumna). ¿Va? Control de pelota, control de pelota; vamos.

(00:49 los alumnos practican).

P: Buena… Ahí va.

P: Bien, controlen la pelota.

(02:54) P: Bueno… Ahora, […] yo me acomodo (junta las manos para *golpe de manos bajas* y pide a una alumna que le lance la pelota), me acomodo y lanzo. (Repite el ejercicio) me acomodo y paso. Suave.

(Mientras los alumnos practican, el profesor coloca una cuerda elevada que divide la cancha a lo largo, en dos mitades).

(04:00) P: Alto. La soga […] (No se escucha la explicación debido a la calidad de la filmación. Parece que el profesor explica por qué puso la cuerda: para dividir el espacio y poder realizar partidos simultáneos. A partir de ahora, practicarán las mujeres por un lado, y los varones, por otro. Los alumnos se ubican en el nuevo campo, donde está el profesor). Domino con manos bajas y […]

(El profesor corrige la forma de golpear la pelota de un alumno; después pasa al campo de las alumnas y trabaja con ellas).

(05:46) P: Alto, chicas. […] pelota […] cuando la situación está complicada, lo que hacemos es (la lanza) largársela al compañero. Vamos a hacer, vamos a hacer tres golpes [...]

P: Pónganse, Uds. (les dice a las chicas). Cuatro golpes cada uno.

(06:45)

(08:06) P: Bueno (al grupo de las alumnas les explica el saque de arriba, lo que van a hacer a continuación; pero como los varones siguen jugando en su campo, la acústica del lugar y el ruido de la pelota me impide escuchar con claridad al profesor. El profesor

explica y realiza lo que prescribe. Para ello, primero, pide a una alumna que le pase la pelota y hace mal el saque; después, pide que vuelva a lanzar la pelota y lo hace bien, explicando la técnica).

P: Lo que tienen que hacer es (pide que le lancen la pelota para mostrar los saques) […]

P: Giran (gira el cuerpo y golpea la pelota). Uso las dos manos.

(10:14) P: […] Ya tienen claro cómo ubicarse en la cancha; tienen medianamente la forma de los golpes; pero hay dudas en la responsabilidad con respecto a los lugares en la cancha, ¿no? Acá, habíamos dicho, el armador ¿de qué se encarga? (el profesor se coloca en el centro junto a la red), de este pedazo mínimo (señala el lugar, trazando un semicírculo con las manos), él recibe la segunda pelota para poder […], el que está ahí.

As: El […]

P: ¿Qué […]?, ¿cuál es su…?

Ao: […] (El alumno dice algo que no entiendo).

P: Todo eso.

P: Vos, sos el zaguero, ¿cuál es tu sector?

Ao: Este. (El alumno se ubica en el lugar del zaguero e indica su sector).

P: Un rombo.

P: Vos allá. Todo esto, desde los hombros de él, desde acá, hasta el medio, (el alumno indica el lugar al que se refiere el profesor). Muy bien. Y vos, acá. Todo este terreno, de la mitad hasta acá. Eso está todo perfecto, porque todos lo saben. El gran problema llega

cuando la pelota cae acá (la deja caer en el centro del campo de juego de uno de los equipos (el de los varones); ¿quién la recibe?

Ao (zaguero): (Dice que es suya).

P: Puede ser él o él.

Atenti, vamos a hacerlo más gráfico (el profesor se acerca al pizarrón y agarra una tiza). Teneme la pelota un momento. (Pide a un alumno que se coloque en el lugar del armador) Responsabilidad del armador, este pedacito (traza un semicírculo), casi nada. Zaguero central (señala al alumno y traza la superficie que le corresponde defender, en la que el alumno está comprendido). Vamos a hacer medio rápido… Esto, ahí (traza en el piso los sectores de cada jugador).

P: Todas las pelotas que caigan acá (busca la pelota), de él. Las que caigan acá […] Ahora, hay unos lugares que se llaman campo de dificultad. ¿Por qué? Porque si la pelota cae acá, la pelota es de él, es de él y es de él. ¿Está claro? Atiendan porque esto les va a servir mucho para jugar. ¿Por qué? Porque es el límite. El límite de… de un país y otro [...]

Por ahí es de los dos, escuchen. ¿Qué pasa? ¿Responsable, cuál? Van los dos a buscarla pero no se hablan o no le pega ninguno. Prefiero que se empujen o que le peguen los dos a que no le pegue ninguno. Lo que tienen que hacer es hablar: “voy”. Ahora, el que dice: “voy”, le pega; aunque le pegue mal, le pega.

Otra cosa que pasa, si la pelota… ¿Por qué les digo que esto es para atrás? […] si la pelota me pasa por arriba de los hombros, es de él (del jugador que está ubicado detrás del profesor), porque sino la paso para arriba (el profesor golpea una pelota que viene alta (por encima de sus hombros y esta sale disparada hacia arriba no hacia adelante, y no

alcanzará la red) y eso va a hacer que sea mala. La pelota; tienen que esperar que baje, (lo hace) y ahí tienen que pegar (la pelota sale hacia adelante). Ahora, escuchen, cuando la pelota… gritan voy, voy y le pego. Otra cosa más que suele pasar, si la pelota me pasa por arriba de los hombros, es para él (el jugador que está ubicado detrás del profesor), pero si amago pegarle, le tengo que dar. Porque, qué hacen a veces, (lo hace) la pelota, bien, acá, hacen un saltito como si fueran a atajarla, y en lugar de ir a buscarla gritan: "Es tuya". Lo mataron (al compañero porque se pierde la pelota, no la recibe ni uno ni otro). Si amago a pegarle yo le puedo llegar a dar, pero si amago y no le pego lo mando […] ¿Entienden? Estoy haciendo una jugada que *hace complicar* demasiado el juego.

Escuchen, vamos a hacer un par de *saques de arriba* y largamos el juego. Vamos.

(14:55 - 18:23 los alumnos practican saques de arriba).

P: Y después del partido… (El profesor saca la cuerda que dividía la cancha, preparándola para el partido).

(17:04) P: (Durante los saques y se coloca en el lado de las alumnas para explicar) para ello, lo que tienen que hacer es tirarla y hacer más simple, recuerden toda la fuerza no simplemente la tiran hacia arriba y con la palma de la mano […]

(Los alumnos sacan siguiendo las indicaciones del profesor y mejoran los resultados).

P: Suelten el brazo, cuando tiran suelten el brazo (lo hace sin pelota).

(18:23) P: Júntense acá. (Arma los equipos mixtos y empiezan a jugar un partido de vóley).

(00: 10 empieza el partido que termina 20:17).

(11:50 el profesor interrumpe el partido, después de haber pitado varias veces por saques errados)

P: Bueno, escuchen, una cosa es el reglamento con el que van a jugar la semana que viene. Últimamente no están colgándose de la red, sino pisando (pone el pie casi debajo de la red, pero no se entiende) […], pero bueno, vean en el reglamento eso.

Ao: (Los alumnos comentan algo entre ellos que no se registro).

P: Y una cosa que pasó recién, recuerden que los zagueros… ¿Recuerdan quiénes son los zagueros?

As: Sí… (con entusiasmo).

P: Los tres de atrás. No pueden pegar y a la vez saltar (salta) o sea, no pueden rematar sobre la línea de […] (el profesor está ubicado muy cerca de la red), tiene que saltar desde atrás y, ahí, pegan (muestra el salto, desde un poquito más atrás, y el movimiento del brazo para lanzar) o sino pegarle hacia arriba

As: Ah…

P: ¿Listos?, vamos.

(12:47 Silbato y continúa el partido)

(20:17 Termina el partido)

P: Chicos, tienen buen juego, lo único… Hay dos cosas fundamentales: primero, lo que nos mata siempre, en todo lo que hacemos, es la duda y más en el deporte, pero en la vida, en general. Cuando dudamos de algo, aunque seamos buenos, por ahí, les sale mal. Y les pasa, a veces tienen un buen golpe, dudan un poco. Hay que tener confianza. Péguenle con confianza, es el momento en el que se tienen que equivocar, tienen que

practicar… Entonces, no tengan tanto miedo a pegarle mal y menos en un grupo como éste. El grupo es muy bueno, es tolerante. El grupo a pesar de algunos gritos, algunas cosa, es muy respetuoso tanto de las habilidades como de las […] de cada uno y eso es lo que hace crecer al grupo como grupo. Por eso todos pueden jugar. En un grupo donde se anula a los que no juegan bien, sonás, porque los que no somos habilidosos no podemos jugar a nada. Y no es la idea, y menos en el colegio, así que lo que tienen que hacer es jugar con mayor soltura, animarse a pegarle y háblense, háblense en la cancha.

As: (Aplauden).

Fin de la clase.

ANEXO II (de las tablas)

Tabla I: (Nivel Primario) Primer nivel de análisis: Análisis de los momentos de la actividad **Texto 1.NPpc** (a modo de ejemplo)

Texto 1.NPpc		**Momentos de la actividad específicos del área**		
Categorías		Momento 1.2	Momento 1.3	Momento 1.4
Consigna	Sentido amplio			
	Sentido estricto	1. Ellos cuatro van a ser mancha tornillo 2. Respiramos por la nariz, lanzamos por... 3. Se van a separar un poquito (los alumnos siguen sentados en el piso, amontonados). Si hago esto con los brazos no me tengo que chocar Voy a estirar las piernas y voy a tratar de tocarme la punta de los pies, sin que las rodillas se doblen	Cada uno se sienta atrás de su compañero. ¿Alguna vez vieron el hockey? Vamos a llevar este aro con este bastón; la punta siempre para abajo, ni para atrás ni para un lado, siempre abajo. Llevo el aro al costado de mi cuerpo con las dos manos. Cuando llego le dejo el aro al compañero y el bastón al compañero de atrás y yo ¿dónde me quedo? Atrás de la fila. ¿Se entendió? As: Sí... D: Arriba, todos.	Vamos a jugar al aro eléctrico [la profesora comenta que ya lo conocen, alguna vez jugaron). Sin soltarse de la mano tenemos que pasar el aro por todos los compañeros. Uno va a empezar acá (coloca un aro en el brazo de una de las niñas) y va a ir para allá. Este va a empezar acá (coloca otro aro en otro lugar de la ronda) y va a ir para allá, también.
Tarea Modalidades de interacción	Ampliación	1. El que era manchado se ponía así (señala a un niño que, como ya conocía el juego, pone los brazos en cruz) y le daban dos vueltas para salvarlo (lo hace) 2. Las cuatro manchas, que van a	1. D: (Silbato) Ahora, voy a llevar el arito, voy a dar una vuelta alrededor del cono y después le entrego a mi compañero, le entrego el palo y me pongo atrás. D: Ahora, vamos a ir a entregarle el aro, pero así (lo hace) con golpecitos, se lo dejo y entrego el	

		ser ellos, van a tener este arito. Tienen que tocar a cualquiera de Uds., cuando manchan le tienen que dar el arito. A ver (lo hace con una alumna, la toca con el aro y se lo entrega), intercambian el aro	palo. Bien. Vamos, arranco... D: Con golpecitos chiquitos. D: De costado, por el costado. 2. D: Voy a hacer lo mismo, pero cuando estoy llegando, mi compañero tiene que tener las piernas separadas (los chicos abren las piernas). Más separadas. Y yo tengo que embocar adentro del [arco]. Probamos. D: Chicos, a esa altura emboco. D: Abran las piernas. D: Tiro, tiro, ahí (la profesora le indica a un alumno desde que distancia tiene que lanzar). D: Desde ahí; muy bien. D: Las dos manos. Ahí, tiro, gol... 3. D: Cuando llego al cono, lanzo. Ahí, ahí; tire. Muy bien. D: Separo piernas, separo piernas.	
	Repetición			
	Reformulación	1. (La profesora comenta para todos) si me manchan me tengo que poner como manchado, no puedo […] seguir corriendo...	1. D: Vamos a empezar, cada uno empieza en el lugar donde estaba (los alumnos se colocan en el lugar desde el que empezaron). D: Atiendan. […] llevo el aro, le doy el bastón al nene que no tiene y	D: Ayúdalo, ayúdalo (impulsando el aro con los brazos sin soltarse, sin romper la ronda). D: No, no (los alumnos empiezan a moverse, aunque la ronda no llega a

			vuelvo allá a aquel trencito. ¿Sí? D: Le doy al que no tiene y sale el otro. D: ¿A dónde van? Atrás. 2. D: No van y vuelven […] Dele el bastón y forme este tren (la profesora indica a una alumna dónde tiene que colocarse una vez que realizó el recorrido empujando el aro). D: Se lo das a él, el bastón, y te ponés atrás. D: Ernesto le da el bastón a la nena que no tiene y ¿dónde forma?	romperse), sin empujar (se calman). (Al final de la actividad) D: Muy bien, llegó este aro, y éste también está llegando. Esperamos que llegue. D: Bien. Sacamos este aro.
Modalidades de enseñanza	Preguntas didácticas	D: ¿Puedo manchar al que está salvando? As: No... D: Respiramos por la nariz, lanzamos por... As:Boca		
	Por el ejemplo			
	Explicación			
	Por el modelo del hacer concreto	El que era manchado se ponía así (señala a un niño que, como ya conocía el juego, pone los brazos en	-¿Alguna vez vieron el hockey? - vamos a ir a entregarle el aro,	
Acciones no				

verbales		cruz) y le daban dos vueltas para salvarlo (lo hace) Cuando manchan le tienen que dar el arito. A ver (lo hace con una alumna, la toca con el aro y se lo entrega), intercambian el aro.	pero así (lo hace) con golpecitos	
	Disposición en el espacio	Se van a separar un poquito (los alumnos siguen sentados en el piso, amontonados). Si hago esto con los brazos no me tengo que chocar	(La profesora elige cuatro alumnos varones) Vienen acá conmigo. (Los ubica en una fila, en un extremo del gimnasio. Como están presentes dos profesoras, una de ellas dibuja con una tiza un círculo en el suelo y pide a los alumnos que se sienta en él. Hacen lo mismo con otros cuatro varones que ubican en una fila en el extremo opuesto del gimnasio. Después distribuyen al resto de las alumnas, que se sientan en el piso formando una fila detrás de los varones, ya ubicados. El resultado son seis filas: tres en cada extremo del gimnasio, no todas las filas tienen el mismo número de alumnos, circunstancia que no afecta la ejecución de la actividad)	D: Se van a sentar acá, en medio. Nos sentamos todos acá. [...] D: Nos paramos y hacemos una ronda grande (los alumnos se levantan del piso y se toman de la mano).
	Referencias al movimiento	(Permanecen sentados, respirando).	- (la profesora indica a una alumna dónde tiene que colocarse una vez que realizó el recorrido empujando el aro). - Ernesto le da el bastón a la nena que no tiene y ¿dónde forma?	Aº: ¿Se puede agarrar? D: Se puede agarrar. D: Nadie tira ni para atrás ni para adelante (están un poco cansados) D: No, no (los alumnos, en pie y

				tomados de la mano, empiezan a moverse, aunque la ronda no llega a romperse), sin empujar (se calman).
	Referencias a la postura	Ahora pongo la cola [...] (reacomoda su cuerpo, para sentarse sobre los isquiones con la espalda bien derecha y hacer la pinza) y estiro bien arriba (eleva		
	Otras referencias	(La profesora comenta para todos) si me manchan me tengo que poner como manchado, no puedo […] seguir corriendo...		- (la profesora coloca un aro en el brazo de una de las niñas) - (coloca otro aro en el brazo de un niño ubicado en otro lugar de la ronda) - (impulsando el aro con los brazos sin soltarse, sin romper la ronda). - (están un poco cansados)

Tabla II: (Nivel Primario) Segundo nivel de análisis: Análisis de las tareas y los objetos de enseñanza según los momentos de la actividad

Texto	Cuatri-mestre	Grado	Lugar y duración	Momentos y tareas	Finalidad y objeto de enseñanza
1.NPpc	1er.	1º	Gimnasio 40 minutos	Jugar a la Mancha y elongación	Lúdica-inicio
				Manipulación de aro y palo (sustitutos de bocha y bastón de hockey): Trabajo por circuito con variantes	Habilidades motrices básicas (con fines deportivos) Conducta espacial
				Juego de ronda	Relax-cierre
2.NPpc	2do.	1º	Gimnasio 40 minutos	Jugar a la Mancha (variantes)	Lúdica
				Juegos narrativos o de imaginación	
3.NPpc	2do.	1ºy 2º	Gimnasio 60 minutos	Juego de ronda	Lúdica y de atención voluntaria-inicio
				Juegos narrativos o de imaginación	Lúdica (y de atención y respeto a las reglas y los límites espaciales)
				Desplazamientos y saltos, manipulación de pelota de básquet: Trabajo por circuito con variantes	Hábitos y rutinas Respeto por el compañero Habilidades motrices básicas
4.NPpc	2do.	2º	Pasillo 40 minutos	Juego libre con muñeco	Lúdica
				movimiento articular (muñeco)	Reconocimiento del propio cuerpo a través del trabajo con un muñeco
5.NPpc	2do.	2º	Hall	Trotar y jugar a la mancha	Lúdica-inicio

			mediano 40 minutos	Desplazamientos y saltos: Trabajo por circuito con variantes	Hábitos y rutinas Respeto por el compañero Habilidades motrices básicas
				Jugar a la Araña	Lúdica-relax-cierre
6.NPpc	2do.	2º	Hall amplio 40 minutos	Jugar a la Mancha y a varios juegos narrativos o de imaginación	Lúdica (colaboración y atención)
				Juego “de puntería” en parejas	Habilidades motrices básicas y concentración
7.NPpc	2do.	3º	Hall amplio 40 minutos	Desplazamiento y movimiento articular	Calentamiento-inicio
				Desplazamiento y manipulación de pelota	Habilidades motrices básicas
				Juego predeportivo	Planificación de tácticas de ataque
8.NPpc	2do.	3º	Hall amplio 40 minutos	Desplazamiento y manipulación de pelota: Trabajo por circuito con variantes	Calentamiento-inicio Habilidades motrices básicas
				Manipulación de pelota: Ejercicio en parejas (en bloque: filas enfrentadas)	Recepción y pases: Golpe manos altas Habilidades motrices básicas orientadas al aprendizaje de un deporte
				Juego de La araña	Lúdica- cierre
9.NPsc	2do.	4º	Hall mediano compartido 40	Movimiento articular	Calentamiento y toma de conciencia del cuerpo y el movimiento-inicio
				Desplazamientos y manipulación de pelota de básquet: Trabajo en parejas con variantes(en bloque: filas enfrentadas)	Dribling y pases de básquet Habilidades motrices básicas orientadas al aprendizaje de un deporte

			minutos	Juego predeportivo (variante del Campo quemado)	Habilidades motrices
10.NPsc	2do.	4º	Patio exterior y pasillo 40 minutos	Trotar y jugar	Lúdica y calentamiento
				Hacer el pino (la vertical) y la vuelta lateral (media luna)	Habilidades motrices básicas
11.NPsc	2do.	4º	Hall pequeño 40 minutos	Juego: Campo quemado	Calentamiento y lúdica-inicio
				Manipulación de pala y pelota: Ejercicio en parejas (en bloque: filas enfrentadas)	Habilidades motrices básicas Ejercitación en el uso de pala (paleta)
12.NPsc	2do.	4º	Hall pequeño 40 minutos	Trotar y elongación	Calentamiento-inicio
				Juego: Campo quemado (variantes)	Lúdica
13.NPsc	2do.	4º	Hall amplio 40 minutos	Juego de la Mancha y movimiento articular	Lúdica y calentamiento específico-inicio
				Manipulación y lanzamiento de pelota: Ejercicio de Tiro sobre hombros con variantes	Lanzamiento de handball Habilidades motrices básicas orientadas al aprendizaje de un deporte
				Juego adaptado a la técnica practicada	Habilidades motrices básicas orientadas al aprendizaje de un deporte (handball)
14.NPsc	2do.	5º	Hall amplio 40 minutos	Juegos adaptados Mancha pelota (manipulación de pelota de básquet)	Lúdica y ejercitación-inicio
				Manipulación de pelota y desplazamientos Pique de pelota parado (ejercicio con variantes)	Habilidades motrices básicas orientadas al aprendizaje de un deporte (básquet)

					Pique y tiro al aro
15.NPsc	2do.	5º	Hall pequeño 40 minutos	Trotar y diferentes desplazamientos	Calentamiento-inicio
				Desplazamientos: Trabajo por circuito con variantes	Habilidades motrices básicas
				Manipulación de pelota: Ejercicio en parejas (filas enfrentadas) “golpes de manos altas” de vóley	Habilidades motrices básicas orientadas al aprendizaje de un deporte Pases de vóley
16.NPsc	1er.	6º	Gimnasio 40 minutos	Trotar, elongación y calentamiento específico	Calentamiento-inicio
				Juego de minipartido de Handball	Jugar un deporte Observar el juego de los compañeros
17.NPsc	1er.	6ºy 7º	Gimnasio 60 minutos	Juego adaptado de la Mancha (ejercitación técnicas de hockey)	Lúdica-inicio Habilidades motrices básicas orientadas al aprendizaje de un deporte (hockey) Recepción derecha y recepción del revés de hockey
				Manipulación de elementos: Ejercicio con variantes para ejercitar técnicas de hockey	Habilidades motrices básicas orientadas al aprendizaje de un deporte (hockey) Pase de derecha y recepción del revés Conducción hasta el final: Pase del revés y recepción del revés Ataque y defensa
				Juego de mimipartido de hockey	Situación de partido para contextualizar las técnicas practicadas
18.NPsc	2do.	7º	Hall	Juegos: Mancha y Campo quemado	Lúdica-inicio

			mediano 40 minutos	Elongación	Cierre
19.NPsc	1er.	7º	Hall mediano 40 minutos	Trote con variantes	Calentamiento-inicio
				Desplazamiento y manipulación de pelota: Ejercicio de pases de hombros y pecho (handball)	Habilidades motrices básicas orientadas al aprendizaje de un deporte Lanzamientos de handball
				Juego de mimipartido de handball	Situación de partido para contextualizar las técnicas practicadas
20.NPsc	2do.	7º	Hall amplio compartido 40 minutos	Juegos adaptados: Mancha pelota (manipulación de pelota de básquet)	Lúdica y ejercitación-inicio
				Desplazamientos y manipulación de pelota de básquet: Trabajo por circuito con variantes	Habilidades motrices básicas orientadas al aprendizaje de un deporte Pique y tiro al aro

Tabla III: (Nivel Medio) Segundo nivel de análisis: Análisis de las tareas y los objetos de enseñanza, según los momentos de la actividad

Clase	Cuatri mestre	Curso	Lugar y duración	Momento	Momentos y tareas	Contenidos
21.NMcb	2do.	1º	Gimnasio 60 minutos	21.1	Trote, abdominales y elongación	Handball
				21.2	Pinza sobre cabeza Pase, recepción, pinza y tiro suspendido	
				21.3	Juego (minipartido)	
				21.4	Reconfiguración de lo realizado	
22.NMcb	1er.	1º	SUM 60 minutos	22.1	Trote	Handball
				22.2	Pase sobre hombro y desplazamientos	
				22.3	Juego Campo quemado	
				24.4	Reconfiguración de lo realizado	
23.NMcb	2do.	1º	SUM 60 minutos	23.1	Juegos tradicional y adaptado	Handball
				23.2	Lanzamiento y defensa con repaso de las reglas de juego	
				23.3	Juego (minipartido)	
24.NMcb	2do.	1º	SUM	24.1	Movimiento articular, trote y elongación	Vóley

			60 minutos	24.2	Lanzamiento, defensa y remate	
				24.3	Ejercitación dos contra dos	
25.NMcb	1er.	1º	SUM 60 minutos	25.1	Trote y movimiento articular	Evaluación (Básquet)
				25.2	Juego (minipartido) de básquet	
26.NMcb	1er.	1º	SUM 60 minutos	26.1	Trote, abdominales y elongación	Vóley
				26.2	Lanzamientos: Autopases	
				26.3	Proyección: lo que harán próxima clase	
27.NMcb	2do.	1º	SUM 60 minutos	27.1	Trote y elongación	Vóley
				27.2	Golpe de manos bajas	
				27.3	Ejercitación 4 contra 4	
28.NMcb	1er.	2º	SUM 60 minutos	28.1	Trote y juego	Handball
				28.2	Pase sobre hombro Desplazamientos, pase y tiro al arco	
29.NMcb	2do.	2º	SUM 60 minutos	29.1	Trote	Básquet
				29.2	Desplazamiento y manipulación de pelota, tiro al aro	
				29.3	Juego adaptado (básquet)	
30.NMcb	1er.	2º	SUM 60 minutos	30.1	Trote y abdominales	Handball
				30.2	Desplazamiento y pases Lanzamiento de hombros	

					y tiro al arco	
31.NMco	2do.	2º y 3º	Gimnasio 60 minutos	31.1	Trote, abdominales y elongación	Handball
				31.2	Pase y gol con pelota	
				31.3	Minipartido	
32.NMco	2do.	2º y 3º	SUM 60 minutos	32.1	Trote y abdominales	Básquet Reglamento y juego
				32.2	Minipartido	
33.NMco	1er.	2º y 3º	SUM 60 minutos	33.1	Trote y elongación	Vóley y Fútbol
				33.2	Juego (minipartido) de vóley	
				33.3	Juego (minipartido) fútbol	
34.NMco	1er.	2º y 3º	SUM 60 minutos	34.1	Movimiento articular, trote y elongación	Básquet
				34.2	Lanzamientos y desplazamiento con pelota eludiendo al rival	
				34.3	Juego (minipartido)	
35.NMco	2do.	3º	Gimnasio 60 minutos	35.1	Trote	Básquet
				35.2	Desplazamiento y manipulación de pelota con ambas manos Pase de pecho Rebote bajo, protegiéndose del rival	
				35.3	Juego adaptado	
36.NMco	1er.	3º y 4º	SUM	36.1	Movimiento articular y trote	Vóley

			60 minutos	36.2	Golpe de manos altas	
				36.3	Juego (minipartido)	
37.NMco	1er.	4º	Gimnasio 60 minutos	37.1	Trote y elongación	Handball
				37.2	Pases, defensa y ataque	
				37.3	Juego (mini partido)	
				37.4	Elongación y evaluación (actitudinal)	
38.NMco	2do.	4º	SUM 60 minutos	38.1	Trote	Vóley
				38.2	Golpe de manos altas Saque de arriba Explicación: ubicación y función de los jugadores	
				38.3	Juego (minipartido)	
				38.4	Evaluación (actitudinal)	
39.NMco	2do.	5º	Gimnasio 60 minutos	39.1	Trote	Básquet
				39.2	Desplazamiento y manipulación de pelota con ambas manos (pique, giro, cambio de mano)	
40.NMco	2do.	5º	SUM 60 minutos	40.1	Trote	Vóley
				40.2	Test de resistencia	
				40.3	Saque de arriba, drill de pase armado y remate	
				40.4	Juego (minipartido)	

Tabla IV. Síntesis del análisis de la actividad de las clases de Nivel Primario[1]

Texto	Grado	Actividades	Tarea central	Contenidos	Finalidades	Modalidad de enseñanza
1.NPpc	1º	- De juego - Desplazamientos (trabajo por circuito)	Desplazamiento, empujando un aro con un palo: manipulación del aro y el palo (técnica hockey)	Conducta proxémica (ubicación en el espacio) Técnica: cómo empujar el aro (hockey)	Desarrollo de habilidades motoras	Por el modelo del hacer concreto
2.NPpc	1º	De juego	Jugar	Límites espaciales y normas de los juegos	Lúdica	Por el modelo del hacer concreto
3.NPpc	1º y 2º	- De juego - ribling (desplazamientos, trabajo por circuito)	- Desplazamiento y manipulación de pelota: picando la pelota y desplazamiento en zig-zag	Dribling (Básquet)	- Desarrollo de habilidades motoras - Lúdica	Por el modelo del hacer concreto y Preguntas didácticas
4.NPpc	2º	- De juego - De manipulación de un muñeco	Mover las articulaciones del muñeco que la profesora indica	- Cuidado del cuerpo - Cuidado del compañero	Reconocimiento de diversas partes del cuerpo humano (articulaciones)	Preguntas didácticas y Por el modelo del hacer concreto

[1] Esta tabla refleja lo que consideramos la actividad central (objeto de la clase) de la totalidad de las sesiones observadas. Esto significa que son más las actividades registradas, pero no aparecen especificadas en la tabla, por ejemplo, la entrada en calor ni las tareas que para ello se prescriben.

		(tamaño: talla niño)		- Articulaciones		
5.NPpc	2 º	- De juego - De saltos y desplazamientos(trabajo por circuito)	- Saltar - Distintos tipos de desplazamiento	- Saltos - Compañerismo y colaboración en el juego	- Desarrollo de habilidades motoras- Atención y precisión en las tareas	Por el modelo del hacer concreto
6.NPpc	2º	- De juego - De puntería	- Tirar y tratar de pegarle al conito - Lanzar la pelota rodando por el piso para pegarle al cono	- Límites espaciales y normas de los juegos - Puntería	Desarrollo de habilidades motrices de puntería y concentración	Por el modelo del hacer concreto
7.NPpc	3 º	- De juego - Desplazamiento con pelota	- Desplazamiento y manipulación de pelota con ambas manos: - Lanzar y recoger la pelota desplazándose por todo el espacio: picarla; lanzamiento y recepción de pelota	Lanzamiento y recepción de pelota con ambas manos; desplazamientos (handball)	Desarrollo de habilidades motoras	Por el ejemplo y Por el modelo del hacer concreto
8.NPpc	3 º	- Desplazamientos con pelota (trabajo por circuito) - Lanzamiento y recepción de pelota - De juego	- Trabajo coordinado con un compañero de desplazamiento y manipulación de pelota - Golpe de manos altas	Recepción de pelota y golpe de manos altas de (vóley)	Habilidades motoras para la coordinación de acciones. Ejercitación de técnicas de vóley	Por el ejemplo; Preguntas didácticas y Explicación
9.NPsc	4º	- Desplazamiento con pelota	Dribling con ambas manos y pases: de pecho y con pique	Dribling y pases (básquet)	Ejercitación de técnicas de básquet	Por el modelo del hacer concreto y Explicación

		- De juego				
10.NPsc	4º	- De juego - El pino (la vertical) y vuelta lateral (la media luna)	Hacer el pino (la vertical) y vuelta lateral (la media luna)	El pino (la vertical) y vuelta lateral (la media luna)	Destreza motriz	Por el modelo del hacer concreto
11.NPpc	4º	- De jueto - De paleta-pelota	Manipulación de la pelota y la pala	Técnica de paleta (pala)-pelota	Ejercitación de la técnica de paleta-pelota.	Por el ejemplo y Por el modelo del hacer concreto
12. NPsc	4º	De juego	- Especificidades del juego - Jugar	Juego	Lúdica	Por el modelo del hacer concreto
13.NPsc	4º	- De juego - De handball: picar y hacer pases al compañero	- Picar la pelota - Agarrarla con las dos manos - Lanzar con una mano desde el hombro	- Tiro sobre hombro (handball)	Ejercitación de técnicas de handball	Explicación Por el modelo del hacer concreto
14. NPsc	5º	De juego adaptado al básquet	- Pique de pelota parado - Desplazamiento con tiro al arco	- Pique - Tiro al arco (básquet)	Ejercitación de técnicas de básquet	Por el modelo del hacer concreto
15.NPsc	5º	Desplazamiento De golpes de vóley	- Desplazamientos - Correr a máxima velocidad	- Golpe de manos altas (vóley)	Desarrollo de habilidades motrices	Por el modelo del hacer concreto
16.NPsc	6º	- Calentamiento específico (pases)	- Jugar handball - Observar a los compañeros que juegan y	(Handball)	- Jugar handball - Tomar conciencia de las dificultades y	Preguntas didácticas Por el modelo

		- De minipartido de handball	registrar errores - Proponer ejercitaciones para trabajar las técnicas que permitan superarlos		pensar ejercicios para aprender las técnicas que permitan superarlos	del hacer concreto
17.NPsc	6º y 7 º	- De juego adaptado - De hockey	- Pase de derecha, recepción del revés, tratando de no cruzar los brazos - Pase del revés y la recepción del revés	- Pase de derecha y del revés - Recepción del revés - Defensa - Ataque (hockey)	Ejercitación de técnicas de hockey	Por el modelo del hacer concreto
18.NPsc	7º	De juego	- Especificas de cada juego - Elongación final	Juego	Lúdica	Por el modelo del hacer concreto
19.NPsc	7º	- Trotar (desplazamientos) - De lanzamientos de handball - Minipartido handball	- Pase de hombros de handballal trote - Pase de pecho al trote	- Pase de hombros de handball - Pase de pecho	Ejercitación de técnicas de handball	Explicación y Por el modelo del hacer concreto
20.NPsc	7º	- Juego adaptado - Manipulación de la pelota de básquet y lanzamiento al aro	- Picar la pelota, saltar y tirar al aro	- Tiro al arco con salto (básquet)	Ejercitación de técnicas de básquet	Por el modelo del hacer concreto

Tabla V: Síntesis del análisis de la actividad de las clases de Nivel Medio[2]

Texto	Año	Actividades	Tarea central	Contenidos	Finalidades	Modalidad de enseñanza
21.NMcb	1º	Ejercicio físico-motriz Minipartido	Pinza sobre cabeza Pase, recepción, pinza y tiro suspendido	Handball	Aprendizaje de la técnica	Explicación
22.NMcb	1º	Ejercicio físico-motriz Juego adaptado	Pase sobre hombro y desplazamientos	Handball	Aprendizaje de la técnica	Explicación
23.NMcb	1º	Ejercicio físico-motriz Juego adaptado Minipartido	Lanzamiento y defensa con repaso de las reglas de juego	Handball	Aprendizaje de la técnica o de las reglas de juego	Ninguna de las categorizadas
24.NMcb	1º	Ejercicio físico-motriz	Lanzamiento, defensa y remate	Vóley	Aprendizaje de la técnica	Por el modelo del hacer concreto
25.NMcb	1 º	Minipartido	Evaluación	Básquet	Evaluación	Por el modelo del hacer concreto

[2] Esta tabla refleja lo que consideramos la actividad central (objeto de la clase) de la totalidad de las sesiones observadas. Esto significa que son más las actividades registradas, pero no aparecen especificadas en la tabla, por ejemplo, la entrada en calor ni las tareas que para ello se prescriben.

26.NMcb	1º	Ejercicio físico-motriz	Lanzamientos: Autopases	Vóley	Aprendizaje de la técnica	Explicación
27.NMcb	2 º	Ejercicio físico-motriz	Golpe de manos bajas	Vóley	Aprendizaje de la técnica	Explicación
28.NMcb	2 º	Ejercicio físico-motriz Juego adaptado	Pase sobre hombro Desplazamientos, pase y tiro al arco	Handball	Aprendizaje de la técnica	Explicación
29.NMcb	2º	Ejercicio físico-motriz Juego adaptado	Desplazamiento y manipulación de pelota, tiro al aro	Básquet	Aprendizaje de la técnica	Explicación
30.NMcb	2º	Ejercicio físico-motriz	Desplazamiento y pases Lanzamiento de hombros y tiro al arco	Handball	Aprendizaje de la técnica	Por el modelo del hacer concreto
31.NMco	2º y 3º	Ejercicio físico-motriz Minipartido	Pase y gol con pelota	Handball	Aprendizaje de la técnica	Explicación
32.NMco	2º y 3º	Minipartido	Jugar básquet y aprender el reglamenteo	Básquet	Aprender a jugar y aprender el reglamento (en la práctica	Por el modelo del hacer concreto y Explicación
33.NMco	2º y 3º	Minipartido	Jugar	Vóley y fútbol	Jugar	Por el modelo del hacer concreto
34.NMco	2º y 3º	Ejercicio físico-motriz Minipartido	Lanzamientos y desplazamiento con pelota eludiendo al rival	Básquet	Aprendizaje de la técnica	Por el modelo del hacer concreto
35.NMco	3º	Ejercicio físico-motriz Juego adaptado	Desplazamiento y manipulación de pelota con ambas manos	Básquet	Aprendizaje de la técnica	Por el modelo del hacer concreto y

			Pase de pecho Rebote bajo, protegiéndose del rival			Explicación
36.NMco	3º y 4º	Ejercicio físico-motriz Minipartido	Golpe de manos altas	Vóley	Aprendizaje de la técnica	Por el modelo del hacer concreto
37.NMco	4º	Ejercicio físico-motriz Minipartido	Pases, defensa y ataque	Handball	Aprendizaje de la técnica	Por el modelo del hacer concreto
38. NMco	4º	Ejercicio físico-motriz Minipartido	Golpe de manos altas Saque de arriba Explicación: ubicación y función de los jugadores	Vóley	Aprendizaje de la técnica	Explicación
39.NMco	5º	Ejercicio físico-motriz	Desplazamiento y manipulación de pelota con ambas manos (pique, giro, cambio de mano)	Básquet	Aprendizaje de la técnica	Por el modelo del hacer concreto y Explicación
40.NMco	5º	Ejercicio físico-motriz Minipartido	Saque de arriba, drill de pase armado y remate	Vóley	Aprendizaje de la técnica	Por el modelo del hacer concreto

Tabla VI: Nivel Primario (completa) Tareas y Tipos de consignas

Texto	Tareas	Consignas	Tipo de consigna
1.NPpc	Jugar a la mancha	van a ser mancha tornillo	Presenta la actividad en general
	Desplazamiento y manipulación de elementos (empujar un aro con un palo)	Vamos a llevar este aro con este bastón	Formula el desarrollo de la actividad en sí
	Juego de ronda	Vamos a jugar al aro eléctrico.	Formula el desarrollo de la actividad en sí
2.NPpc	Jugar a la mancha	Mancha banana	Presenta actividad en general
	Jugar a otros juegos (narrativos o de imaginación)	Ella va a ser la Brujita y yo Puerta. Corremos, los colores que ella dice.	Formula el desarrollo de la actividad en sí
3.NPpc	Jugar (juego de ronda)	¿Quieren que hagamos una ronda grande?	Guía un orden de acciones a realizar
	Jugar (juego narrativo o de imaginación)	Vamos a hacer un juego en el que tienen que pasar de una isla al barco, del barco a la isla, de este lado el barco [del otro la isla]	Formula el desarrollo de la actividad en sí
	Diversos tipos de desplazamiento y manipulación de pelota (picar)	se levanta el primero, sale, se sienta en el almohadón, se levanta y vuelve a la fila donde están sus compañeros, toca al compañero que sale corriendo y él va para atrás (al final de la fila)	Guía un orden de acciones a realizar
4.NPpc	Jugar con el muñeco: recocer las articulaciones en un muñeco	En los muñecos vamos a reconocer el cuerpo y mover parte por parte	Presenta actividad en general
5.NPpc	Trotar	[Trote] hasta la última columna	Presenta actividad en general
	Jugar a la mancha	Vamos a hacer mancha sol	Presenta actividad en general

	Diversos tipos de desplazamiento	Vamos a salir de a uno, saltamos (el profesor salta) el bastón sin tocarlo, saltamos en la cubierta y volvemos	Guía un orden de acciones a realizar
	Jugar a la araña	primero hacemos la araña, después explicamos quién es araña	Formula el desarrollo de la actividad
6.NPpc	Jugar (a la mancha y a varios juegos narrativos o de imaginación)	Mancha congelada	Formula el desarrollo de la actividad en sí
	Manipulación de pelota (a ras del suelo y derribando un cono)	una vez cada uno hay que tirar y tratar de pegar al conito, con los pies arriba de la línea; un pie arriba de la línea y trato de pegarle al conito…	Guía un orden de acciones a realizar y formula el desarrollo de la actividad en sí
7.NPpc	Diversos tipos de desplazamiento y movimiento articular (brazos, hombros)	[hacemos]movimientos articulares de brazos	Guía un orden de acciones a realizar y formula el desarrollo de la actividad en sí
	Diversos tipos de desplazamiento y manipulación de pelota	tiramos la pelota para arriba, dos palmadas y la agarramos.	Guía un orden de acciones a realizar
	Jugar	Vamos a hacer unas tácticas con los pulpos	Formula el desarrollo de la actividad en sí
8.NPpc	Diversos tipos de desplazamiento y manipulación de pelota	los talones a la cola, bien marcado. Cuando la pareja anterior está en el segundo cono, van saliendo los siguientes. Hacemos dos veces cada uno.	Guía un orden de acciones a realizar y formula el desarrollo de la actividad en sí
	Manipulación de pelota (golpe con manos altas, de vóley)	Golpe con manos altas, de vóley	Formula el desarrollo de la actividad en sí
	Jugar	El juego sirve para que no agarremos la pelota, sino para llevarla por el espacio (por el piso) con golpes	Formula el desarrollo de la actividad en sí

9.NPsc	Movimiento articular	Movemos suave (el profesor, brazos en alto frente a los alumnos), ¿qué movemos?	Guía un orden de acciones a realizar y formula el desarrollo de la actividad en sí
	Manipulación de pelota y desplazamiento (Dribling)	Vamos a llevar la pelota rebotando con mano derecha. Voy a ir hasta mi compañero y vuelvo. Va. Mano derecha…	Guía un orden de acciones a realizar
	Jugar	Vamos a hacer un [quemado]…	Formula el desarrollo de la actividad en sí
10.NPsc	Trotar y jugar	A trotar, tres minutos	Presenta la actividad en general
	Hacer la vertical y la media luna	se van a poner en orden para hacer la vertical. Van a ponerse en parejas uno hace la vertical: estirar la punta de los pies, meter la panza y […] la cola…	Guía un orden de acciones a realizar y formula el desarrollo de la actividad en sí
11.NPsc	Jugar	(Sin registrar: juego del quemado)	Presenta la actividad en general
	Manipulación de pateta y pelota	Una paleta para cada uno. Pónganse de a dos y un solo grupo de a tres	Presenta la actividad en general
12.NPsc	Trotar y movimiento articular	Trote Van a mover los brazos	Presenta la actividad en general
	Jugar	vamos a hacer un quemado	Presenta la actividad en general
13.NPsc	Jugar y movimiento articular	Mancha… Vamos a mover un poquito los hombros	Guía un orden de acciones a realizar y formula el desarrollo de la actividad en sí
	Manipulación de pelota (Tiro sobre hombros)	vamos a empezar a trabajar el tiro más sencillo que se utiliza en el handball que es el tiro sobre hombros,tomo la pelota, pico con una mano y paso	Guía un orden de acciones a realizar y formula el desarrollo de la actividad en sí
	Jugar (juego adaptado al handball: manipulación de pelota)	el objetivo es poder llegar con la pelota detrás de la línea amarilla	Formula el desarrollo de la actividad en sí

14.NPsc	Jugar (juego adaptado al básquet: manipulación de pelota y desplazamientos)	vamos a hacer la manchita…	Formula el desarrollo de la actividad en sí
	Manipulación de pelota y desplazamientos (Dribling)	Vamos a empezar con básquet, con pique de pelota parado	Formula el desarrollo de la actividad en sí
15.NPsc	Trotar (diferentes tipos de desplazamiento) y elongación	Van a hacer la entrada en calor, cada uno solo	Presenta la actividad en general
	Distintos tipos de desplazamiento	Primera ronda, vamos a hacer así: paso un pie en cada aro y una vez que salgo el último aro, velocidad hasta la raya amarilla y vuelvo caminando por la otra línea amarilla.	Guía un orden de acciones a realizar
	Manipulación de pelota (Golpe de manos altas)	Hacemos [golpes] para que pase la red (hace el ademán).	Presenta la actividad en general
16.NPsc	Trotar y entrada en calor de piernas y brazos (para handball)	Trotecito... Hacemos tres pasadas de entrada en calor de piernas y tres de brazos.	Presenta la actividad en general
	Mini-partido de handball y observar el juego del compañero para proponer ejercitaciones con las que trabajar los errores	Los que tienen que jugar a la cancha. Los que están afuera van a ver qué errores hay a dentro de la cancha y, de acuerdo a las observaciones de Uds., vamos a hacer las actividades después. Cuando terminan le dicen los errores a los compañeros, y entran a jugar los de afuera.	Formula el desarrollo de la actividad en sí
17.NPsc	Jugar (juego adaptado al hockey: desplazamiento y manipulación de elementos)	van a usar el derecho y el revés del palo. Vamos a trabajar la recepción derecha y la […] del revés (muestra cómo es).Todo el mundo va a trotar, me encuentro con uno: derecho, revés y sigo (lo hace)…	Guía un orden de acciones a realizar y formula el desarrollo de la actividad en sí

	Manipulación de elementos (Pases de derecha y recepción del revés de hockey)	Conducción hasta el final; pase de derecha, recepción del revés, tratando de no cruzar los brazos.	Guía un orden de acciones a realizar y formula el desarrollo de la actividad en sí
	Mini-partido de hockey	Todos de este lado. Seis en juego. D: Seis (arma dos grupos de seis alumnos cada uno, para un partido). ¿Saben las posiciones?	Presenta la actividad en general
18.NPsc	Jugar	Una ronda de varones y otra de chicas tomados de los hombros; uno va a ser mancha	Presenta la actividad en general
	Elongación (estiramientos)	elongamos	Presenta la actividad en general
19.NPsc	Trotar (diferentes tipos de desplazamiento)	Empezamos con trotecito por todo el patio. […] Vamos de costadito	Guía un orden de acciones a realizar
	Manipulación de pelota (Pases de hombros y pecho)	Vamos a trabajar con pelotas de la siguiente forma, con pases de hombros de handball	Guía un orden de acciones a realizar
	Mini-partido de handball	Jugamos handball. Hacemos como ya sabemos: defendemos y atacamos como Uds. saben.	Formula el desarrollo de la actividad en sí
20.NPsc	Jugar (juego adaptado al básquet: manipulación de pelota)	¿Se acuerdan del juego Dos perros para un hueso?	Formula el desarrollo de la actividad en sí
	Manipulación de pelota (Dribling)	Vengo picando la pelota (se desplaza hasta la línea gris), llego acá y, en este cuadrado, salto y tiro.	Guía un orden de acciones a realizar

Tabla VII: Nivel Medio (completa) Tareas y tipos de consignas

Texto	Tareas	Consignas	Tipos de consignas
21.NMcb	Trote, abdominales y elongación	[…] Vamos, muchachos, Brazos de atrás para adelante	Guía un orden de acciones a realizar
	Pinza sobre cabeza (y pase, recepción, pinza y tiro suspendido	Una vez que recepciono el pase de mi compañero, voy a hacer los pasos: izquierdo, derecho, izquierdo, pinza sobre cabeza, la pico y me habilita para […] Lo que quiero que practiquen bien, ahora, es este movimiento de la pinza sobre cabeza Izquierdo, derecho, izquierdo, pico la pelota, doy un par de pasos más y paso	Guía un orden de acciones a realizar y Formula el desarrollo de la actividad en sí
	Minipartido	dos eligen (los alumnos arman los equipos)	Presenta la actividad en general
22.NMcb	Trote , abdominales y elongación	Trote, trote (y distintos tipos de desplazamiento)	Guía un orden de acciones a realizar
	Pase sobre hombro (y desplazamientos)	pierna izquierda adelantada, pelota sobre la cabeza y el codo arriba	Guía un orden de acciones a realizar y Formula el desarrollo de la actividad en sí
23.NMcb	Juegos tradicional y adaptado	Vamos a hacer una adaptación del juego del quemado	Formula el desarrollo de la actividad en sí
	Lanzamiento y defensa (con repaso de las reglas de juego)	vamos a practicar un poquito de lanzamiento… pueden tirar: pie firme y luego acá o acá (hace los ademanes de las distintas formas de lanzar), por abajo o por encima. Puedo saltar (salta)	Presenta la actividad en general
	Minipartido	Vamos a…, antes de jugar al handball… Bueno, hacemos esto como estaban para el quemado	Presenta la actividad en general

24.NMcb	Movimiento articular, trote y elongación	Empezamos con movilidad articular	Presenta la actividad en general
	Lanzamiento, defensa y remate	Vamos a ver un poquito de lanzamientos de vóley. Lo voy a mostrar yo… Primera vuelta lo hacemos suave, como hice yo. Cuando completemos la primera vuelta de todos, le vamos a dar un poquito de velocidad	Formula el desarrollo de la actividad en sí
	2 contra 2	Dos contra dos, partido	Presenta la actividad en general
25.NMcb	Trote y movimiento articular (para evaluación)	La entrada en calor la vamos a hacer todos	Presenta la actividad en general
	Minipartido de básquet (para evaluación)	Vamos a armar los equipos	Presenta la actividad en general
26.NMcb	Trote, abdominales y elongación	a trotar… Cada vez que toque el silbato toco a un lado, al otro y sigo trotando	Guía un orden de acciones a realizar
	Lanzamientos: Autopases	Primer ejercicio, con las dos manos juntas (realiza el ejercicio…) Con un brazo, con el otro, con pique en el centro. Vamos	Guía un orden de acciones a realizar y Formula el desarrollo de la actividad en sí
27.NMcb	Trote y elongación	A trotar 10 minutos	Presenta la actividad en general
	Golpe de manos bajas	empezamos con manos bajas**...**una mano sobre la otra, se cierra y golpeamos ahí, nunca acá (indica dónde sí, dónde no) [...] Cruzadas las manos, dorso sobre palma y cierro, se pega de la uña a acá. Esa es la zona de impacto de la pelota [...] (Pide a un alumno que haga el lanzamiento)… Una pelota cada dos, y hacen lo que ha hecho Nacho: uno la lanza, otro le pega	Formula el desarrollo de la actividad en sí
	4 contra 4	Ahora vamos, 4 contra 4. Vale golpe de manos bajas para recibir y acomodar, de manos altas para lanzar	Formula el desarrollo de la actividad en sí

28.NMcb	Trote y juego adaptado	Sin chicle, sin piercing, sin celular. Pelo atado. Vamos. Parados en la línea amarilla, uno al lado del otro… La zona de juego es toda la línea amarilla, esa es la zona de juego, el que sale de ahí está muerto, perdió… sale uno, lo toca, en el lugar donde lo tocaron se sienta	Formula el desarrollo de la actividad en sí
	Pase sobre hombro (desplazamientos, pase y tiro al arco)	Para entrar en calor lo hacemos siempre igual: pierna contraria al brazo que lanza… el que recibe se va atrás. Es un ejercicio de brazos.	Guía un orden de acciones a realizar y Formula el desarrollo de la actividad en sí
29.NMcb	Trote	Trote	Presenta la actividad en general
	Desplazamiento y manipulación de pelota, tiro al aro	vamos a ir picando con la mano hábil, el que sea diestro […], el que sea zurdo tira con la izquierda. Vamos hasta el último cono […] tomo la pelota y vuelvo picando por […] y se la doy a mi compañero	Guía un orden de acciones a realizar
	Juego adaptado	(Sin registrar juego adaptado al básquet)	Formula el desarrollo de la actividad en sí
30.NMcb	Trote y abdominales	Trotecito de entrada en calor, Acostados en la línea. Abdominales comunes	Guía un orden de acciones a realizar
	Desplazamiento y pases (pases de hombros y tiro al arco)	Pase de hombros, como vimos el otro año. Dos de un lado y uno del otro	Presenta la actividad en general
31.NMco	Trote, abdominales y elongación	Vamos a hacer una entrada en calor como hacemos siempre; con distintas consignas, como hacemos siempre	Guía un orden de acciones a realizar
	Pase y gol con pelota	Vamos a entrar pase y gol con pelota… Dos de allá y dos de acá. Va. Paso, corro… Grande el brazo (hace el movimiento). Eso (les indica cuánto estirar el brazo), para adelante… Grande, más grande	Guía un orden de acciones a realizar y Formula el desarrollo de la actividad en sí

		Va. Izquierdo, derecho, izquierdo, con salto	
	Minipartido	Hacemos dos equipos vamos a jugar	Presenta la actividad en general
32.NMco	Trote y abdominales	Trotamos… En la línea amarilla, rápido... Dale, dale. Todas en la línea amarilla y hacemos abdominales.	Guía un orden de acciones a realizar
	Minipartido (explicando el reglamento en función de las situaciones de juego que se producían)	vamos a dividir en tres equipos, prefiero que sean menos por cancha, que jueguen más, así que vamos a hacer tres equipos 5 contra 5 ¿Hasta cuántas faltas puedo hacer con la pelota?	Formula el desarrollo de la actividad en sí
33.NMco	Trote y elongación	Ocho vueltitas	Presenta la actividad en general
	Minipartido (de vóley y de fútbol)	Media hora de vóley y media de fútbol.	Presenta la actividad en general
34.NMco	Movimiento articular, trote y elongación	Movemos el cuellito […] no levanten los hombros Ocho vueltas	Guía un orden de acciones a realizar
	Lanzamientos (y desplazamiento con pelota, eludiendo al rival)	De acá (hace un pase a una de las alumnas) y ubico a la compañera. Tiene que ser rápido (lo hacen) Las que tienen la pelota van a ir picándola, intentando pasar al otro lado. Uds. (se refiere al otro grupo de alumnas) tienen que evitar que pasen, cualquiera. Empezamos.	Formula el desarrollo de la actividad en sí
	Minipartido	Lo vamos a hacer de cinco: juegan un rato, salen fuera y luego van entrando; como hacemos con los varones.	Presenta la actividad en general
35.NMco	Trote	Empezamos a trotar, 5 minutos de trote. 5 minutos de trote	Presenta la actividad en general

	Desplazamiento y manipulación de pelota con ambas manos (pase de pecho y rebote bajo, protegiéndose del rival)	Entonces vamos a ir, picando la pelota hasta la altura de la cintura, un poquito adelante con el brazo estiradito, la mano abierta. Eso no quiere decir que la mano esté dura, la mano acompaña a la pelota. Vamos a ir hasta el fondo, a la línea blanca y volvemos. Cuando volvemos a la altura de la línea amarilla, pase de pecho.	Guía un orden de acciones a realizar y Formula el desarrollo de la actividad en sí
36.NMco	Movimiento articular y trote	Cinco vueltitas. Con ganas, levantando las piernas, levantando las rodillas; bien hasta el fondo de la cancha.	Formula el desarrollo de la actividad en sí
	Golpe de manos altas	Observen, nos vamos a poner así (la profesora mueve los pies constantemente). Sin dejar de mover los pies (lanza la pelota a una alumna sin dejar de mover los pies). usen golpe de manos altas y el golpe de manos bajas	Formula el desarrollo de la actividad en sí
	Minipartido	Diez: cinco y cinco (la profesora las ubica en el campo de juego) tres acá y dos adelante Vamos con el saque.	Presenta la actividad en general
37.NMco	Trote y elongación	Empezamos a trotar Al galope (lo hace). P: Es rodillas al pecho	Guía un orden de acciones a realizar
	Pases, defensa y ataque	Van a tener que ir haciéndose pases con la compañera. Patrica, haciéndose pases [...] Una vez que llegan al área, acá, van a lanzar con un salto. ¿Se acuerdan? La que quiere, hace tiro suspendido	Formula el desarrollo de la actividad en sí
	Minipartido	vamos a hacer partido, ahora; van a elegir	Presenta la actividad en general
38.NMco	Trote	Comenzamos a trotar	Presenta la actividad en general
	Golpe de manos altas (saque de arriba y	Vamos a hacer (se dirige a un grupo de alumnas), una detrás de la otra, ella la va a lanzar y vos la vas a	Formula el desarrollo de la actividad en sí

	explicación: ubicación y función de los jugadores)	devolver con golpe de manos altas. Tienen que dominar la fuerza de las manos porque la pelota […] en el saque. Pónganse más cerca. Pasala alta y suave (el profesor la recibe y devuelve la pelota que le lanzó la alumna). ¿Va? Control de pelota, control de pelota; vamos	
	Minipartido	Escuchen, vamos a hacer un par de saques de arriba y largamos el juego	Presenta la actividad en general
39.NMco	Trote	empezamos a trotar cinco minutitos	Presenta la actividad en general
	Desplazamiento y manipulación de pelota con ambas manos (pique, giro, cambio de mano)	vamos a ir hasta la línea blanca de enfrente, sólo vamos a trabajar con la mano derecha. Vamos a ir picando la pelota con la mano derecha hasta la línea blanca, cuando llegamos ahí damos la vuelta (hace lo que prescribe con la mímica de picar la pelota) y volvemos, siempre picando y no la dejamos de picar nunca. Voy	Guía un orden de acciones a realizar y Formula el desarrollo de la actividad en sí
40.NMco	Trote	Hacemos el trotecito	Presenta la actividad en general
	Saque de arriba, drill de pase armado y remate	Vamos a hacer una sola hilera (un alumno (el armador) se coloca junto a la red, el resto de los alumnos le pasan, por turno, la pelota al armador, éste la devuelve y el alumno la lanza con fuerza (saque) Vamos a sacar un saque cada uno, la pelota queda del aquel lado, después, las vamos a buscar todos allí y sacamos de aquel lado	Guía un orden de acciones a realizar y Formula el desarrollo de la actividad en sí
	Minipartido	(Sin registro de la consigna)	Presenta la actividad en general

Tabla VIII: Nivel Primario- Secuencia prototípica de base textual (composición de los textos de la consigna)

Texto	Secuencia textual (consigna)	Modalidad de enseñanza que implica	Procedimiento no verbal	Otras secuencias textuales (texto de la clase)	Modalidad de enseñanza que predomina en la clase	Tipo de discurso presente en el texto de la clase
1.NPpc	Descriptiva	Por el modelo del hacer concreto	Modelo alumno	Instrucciones y explicación	Por el modelo del hacer concreto	Discurso interactivo
2.NPpc	Descriptiva	Por el modelo del hacer concreto	Modelo	Argumentación	Por el modelo del hacer concreto	Discurso interactivo
3.NPpc	Instruccional	Por el modelo del hacer concreto	Modelo	Explicación y argumentación	Por el modelo del hacer concreto	Discurso interactivo
4.NPpc	Descriptiva	Por el modelo del hacer concreto	Modelo	Argumentación	Por el modelo del hacer concreto	Discurso interactivo
5.NPpc	Instruccional	Por el modelo del hacer concreto	Modelo	Argumentación	Por el modelo del hacer concreto	Discurso interactivo
6.NPpc	Instruccional	Por el modelo del hacer concreto	Modelo	Explicación y argumentación	Por el modelo del hacer concreto y explicación	Discurso interactivo
7.NPpc	Descriptiva	Por el modelo del hacer concreto	Modelo	Explicación y argumentación	Por el modelo del hacer concreto	Discurso interactivo
8.NPpc	Descriptiva Instruccional	Por el modelo del hacer concreto	Modelo	Explicación y argumentación	Explicación	Discurso interactivo
9.NPsc	Instruccional	Por el modelo del hacer concreto	Modelo	Explicación y argumentación	Explicación	Discurso interactivo

10.NPsc	Descriptiva	Por el modelo del hacer concreto	No	Argumentación	----------	Discurso interactivo
11.NPsc	Descriptiva	Por el modelo del hacer concreto	Modelo	Explicación	Por el modelo del hacer concreto y explicación	Discurso interactivo
12.NPsc	Descriptiva	Por el modelo del hacer concreto	No	----------	Por el modelo del hacer concreto	Discurso interactivo
13.NPsc	Instruccional	Por el modelo del hacer concreto	Modelo	Explicación y argumentación	Explicación	Discurso interactivo
14.NPsc	Descriptiva	Por el modelo del hacer concreto	Modelo	Explicación y argumentación	Por el modelo del hacer concreto	Discurso interactivo
15.NPsc	Instruccional	Por el modelo del hacer concreto	Modelo	Explicación y argumentación	Por el modelo del hacer concreto	Discurso interactivo
16.NPsc	Descriptiva	Por el modelo del hacer concreto	Modelo	Explicación y argumentación	Por el modelo del hacer concreto	Discurso interactivo
17.NPsc	Instruccional	Por el modelo del hacer concreto	Modelo	Explicación y argumentación	Por el modelo del hacer concreto	Discurso interactivo
18.NPsc	Descriptiva	Por el modelo del hacer concreto	Modelo	----------	Por el modelo del hacer concreto	Discurso interactivo
19.NPsc	Instruccional	Por el modelo del hacer concreto	Modelo	Explicación y argumentación	Explicación	Discurso interactivo
20.NPsc	Instruccional	Por el modelo del hacer concreto	Modelo	Explicación y argumentación	Por el modelo del hacer concreto	Discurso interactivo

Tabla IX: Nivel Medio- Secuencia prototípica de base textual (composición de los textos de la consigna)

Texto	Secuencia textual (consigna)	Modalidad de enseñanza que implica	Procedimiento no verbal	Otras secuencias textuales (texto de la clase)	Modalidad de enseñanza que predomina en la clase	Tipo de discurso presente en el texto de la clase
21.NMcb	Instruccional	Por el modelo del hacer concreto	Modelo	Explicativa y argumentativa	Explicación	Discurso interactivo y discurso teórico
22.NMcb	Explicativa	Explicación	Modelo	Instrucción y argumentativa	Explicación	Discurso interactivo
23.NMcb	Descriptiva	Por el modelo del hacer concreto	Modelo	Enumeración del Reglamento	Ninguna de las categorizadas	Interactivo y teórico
24.NMcb	Descriptiva No hay instrucciones verbales	Por el modelo del hacer concreto	Modelo (reemplaza a las instrucciones verbales)	----------	Por el modelo del hacer concreto	Discurso interactivo
25.NMcb	Descriptiva No hay instrucciones verbales	Por el modelo del hacer concreto	Modelo	----------	Por el modelo del hacer concreto	Discurso interactivo
26.NMcb	Descriptiva y explicativa No hay instrucciones verbales	Por el modelo del hacer concreto	Modelo (reemplaza a las instrucciones verbales)	Explicativa y argumentativa	Explicación	Discurso interactivo
27.NMcb	Descriptiva y	Por el modelo del	Modelo	Explicativa y	Explicación	Discurso interactivo y

	explicativa No hay instrucciones verbales	hacer concreto	(reemplaza a las instrucciones verbales)	argumentativa		discurso teórico
28.NMcb	Instruccional	Por el modelo del hacer concreto	Modelo	Explicativa y argumentativa	Explicación	Discurso interactivo
29.NMcb	Instruccional y explicativa	Por el modelo del hacer concreto	Modelo	Explicativa y argumentativa	Explicación	Discurso interactivo
30.NMcb	Instruccional	Por el modelo del hacer concreto	A penas	Explicativa	Por el modelo del hacer concreto	Discurso interactivo
31.NMco	Instruccional	Por el modelo del hacer concreto	Modelo	Explicativa	Explicación	Discurso interactivo
32.NMco	Explicativa	Por el modelo del hacer concreto	No	Explicación del reglamento en la práctica de minipartido	Explicación	Discurso interactivo
33.NMco	Descriptiva No hay instrucciones verbales	Por el modelo del hacer concreto	Modelo	Argumentativa	Por el modelo del hacer concreto	Discurso interactivo
34.NMco	Descriptiva y explicativa No hay instrucciones verbales	Por el modelo del hacer concreto	Modelo	Explicativa y argumentativa	Por el modelo del hacer concreto	Discurso interactivo
35.NMco	Instruccional y explicativa	Por el modelo del hacer concreto	Modelo	Explicativa y argumentativa	Explicación	Discurso interactivo

36.NMco	Descriptiva	Por el modelo del hacer concreto	Modelo	----------	Por el modelo del hacer concreto	Discurso interactivo
37.NMco	Instruccional	Por el modelo del hacer concreto	Modelo	Argumentativa	Por el modelo del hacer concreto	Discurso interactivo
38.NMco	Instruccional	Por el modelo del hacer concreto	Modelo	Explicativa y argumentativa	Explicación	Discurso interactivo y discurso teórico
39.NMco	Instruccional y explicativa	Por el modelo del hacer concreto	Modelo	Explicativa y argumentativa	Explicación	Discurso interactivo
40.NMco	Instruccional	Por el modelo del hacer concreto	Modelo	Argumentativa	Por el modelo del hacer concreto	Discurso interactivo

Tabla X: Nivel Primario-(Tarea central) Finalidad-MT-Tipo de consigna-Secuencia prototípica de base textual

Texto	Finalidades	Modalidad de realización de la tarea	Tipos de consigna (actividad)	Secuencia textual (consigna)
1.NPpc	Desarrollo de habilidades físico-motrices básicas	Trabajo por circuito	Formula el desarrollo de la actividad en sí	Instrucciona
2.NPpc	Lúdica y desarrollo de habilidades físico-motrices básicas	Libre	Formula el desarrollo de la actividad en sí	Descriptiva
3.NPpc	Desarrollo de habilidades físico-motrices básicas	Trabajo por circuito	Guía un orden de acciones a realizar	Instruccional
4.NPpc	Lúdica y desarrollo de valores	Libre	Presenta la actividad en general	Descriptiva
5.NPpc	Desarrollo de habilidades físico-motrices básicas (Atención)	Trabajo por circuito	Guía un orden de acciones a realizar	Instruccional
6.NPpc	Desarrollo de habilidades físico-motrices básicas (Atención)	Trabajo por circuito	Guía un orden de acciones a realizar y formula el desarrollo de la actividad en sí	Instruccional
7.NPpc	Desarrollo de habilidades físico-motrices básicas	Trabajo por circuito	Guía un orden de acciones a realizar	Descriptiva
8.NPpc	Desarrollo de habilidades motrices técnico-deportivas	En Parejas	Formula el desarrollo de la actividad en sí	Descriptiva
9.NPsc	Desarrollo de habilidades motrices técnico-deportivas y valores	Trabajo por circuito	Guía un orden de acciones a realizar	Instruccional
10.NPsc	Desarrollo de habilidades gimnásticas	Por turno	Formula el desarrollo de la actividad en sí	Descriptiva

11.NPsc	Desarrollo de habilidades físico-motrices básicas	En Parejas	Presenta la actividad en general	Descriptiva
12.NPsc	Lúdica	Equipos	Presenta la actividad en general	Descriptiva
13.NPsc	Desarrollo de habilidades motrices técnico-deportivas	En Parejas	Guía un orden de acciones a realizar y formula el desarrollo de la actividad en sí	Instruccional y explicación
14.NPsc	Lúdica y desarrollo de habilidades motrices técnico-deportivas	Trabajo por circuito	Formula el desarrollo de la actividad en sí	Instruccional
15.NPsc	Desarrollo de habilidades físico-motrices básicas	Trabajo por circuito	Guía un orden de acciones a realizar	Instruccional
16.NPsc	Desarrollo de habilidades de juego deportivo	Equipos	Formula el desarrollo de la actividad en sí	Instruccional y explicación
17.NPsc	Desarrollo de habilidades motrices técnico-deportivas	En Parejas	Guía un orden de acciones a realizar y formula el desarrollo de la actividad en sí	Instruccional
18.NPsc	Lúdica	Equipos	Presenta la actividad en general	Descriptiva
19.NPsc	Lúdica y desarrollo de habilidades motrices técnico-deportivas	Ronda	Guía un orden de acciones a realizar	Instruccional
20.NPsc	Lúdica y desarrollo de habilidades motrices técnico-deportivas	Trabajo por circuito	Guía un orden de acciones a realizar	Instruccional

Tabla XI: Nivel Medio-(Tarea central)-Finalidad-MT-Tipo de consigna-Secuencia prototípica de base textual

Texto	Finalidades	Modalidad de realización de la tarea	Tipos de consignas	Secuencia textual
21.NMcb	Desarrollo de habilidades motrices técnico-deportivas	Por turno	Guía un orden de acciones a realizar y Formula el desarrollo de la actividad en sí	Instruccional y explicación
22.NMcb	Desarrollo de habilidades motrices técnico-deportivas	En parejas	Guía un orden de acciones a realizar y Formula el desarrollo de la actividad en sí	Instruccional y explicación
23.NMcb	Aprendizaje de la técnica (o aprendizaje teórico de las reglas de juego)	Por turno	Presenta la actividad en general	Descriptiva
24.NMcb	Desarrollo de habilidades motrices técnico-deportivas	Trabajo por circuito	Formula el desarrollo de la actividad en sí	Descriptiva No hay instrucciones verbales el modelo
25.NMcb	Evaluación	Equipos	Presenta la actividad en general	Descriptiva No hay instrucciones verbales
26.NMcb	Desarrollo de habilidades motrices técnico-deportivas	En parejas	Guía un orden de acciones a realizar y Formula el desarrollo de la actividad en sí	Instruccional y explicación
27.NMcb	Desarrollo de habilidades motrices técnico-deportivas	En parejas	Formula el desarrollo de la actividad en sí	Instruccional y explicación

28.NMcb	Desarrollo de habilidades motrices técnico-deportivas	En parejas	Guía un orden de acciones a realizar y Formula el desarrollo de la actividad en sí	Instruccional y explicación
29.NMcb	Desarrollo de habilidades motrices técnico-deportivas	Por turnos	Guía un orden de acciones a realizar	Instruccional y explicación
30.NMcb	Desarrollo de habilidades motrices técnico-deportivas	Por turno	Presenta la actividad en general	Descriptiva
31.NMco	Desarrollo de habilidades motrices técnico-deportivas	Por turno	Guía un orden de acciones a realizar y Formula el desarrollo de la actividad en sí	Instruccional
32.NMco	Desarrollo de habilidades de juego deportivo	Equipos	Formula el desarrollo de la actividad en sí	Descriptiva
33.NMco	Lúdica	Equipos	Presenta la actividad en general	Descriptiva No hay instrucciones verbales
34.NMco	Desarrollo de habilidades de juego deportivo	Ronda	Formula el desarrollo de la actividad en sí	Descriptiva No hay instrucciones verbales
35.NMco	Desarrollo de habilidades motrices técnico-deportivas	Por turno	Guía un orden de acciones a realizar y Formula el desarrollo de la actividad en sí	Instruccional y explicación
36.NMco	Desarrollo de habilidades motrices técnico-deportivas	En parejas	Formula el desarrollo de la actividad en sí	Descriptiva
37.NMco	Desarrollo de habilidades motrices técnico-deportivas	Por turno	Formula el desarrollo de la actividad en sí	Instruccional

38.NMco	Desarrollo de habilidades motrices técnico-deportivas	En parejas	Formula el desarrollo de la actividad en sí	Instruccional y explicación
39.NMco	Desarrollo de habilidades motrices técnico-deportivas	En parejas	Guía un orden de acciones a realizar y Formula el desarrollo de la actividad en sí	Instruccional y explicación
40.NMco	Desarrollo de habilidades motrices técnico-deportivas	Por turno	Guía un orden de acciones a realizar y Formula el desarrollo de la actividad en sí	Instrucción