



Perfiles Educativos

ISSN: 0185-2698

perfiles@unam.mx

Instituto de Investigaciones sobre la
Universidad y la Educación
México

Aguayo Rousell, Hilda Berenice
Las prácticas escolares de los educadores físicos
Perfiles Educativos, vol. XXXII, núm. 128, 2010, pp. 97-117
Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación
Distrito Federal, México

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13212456006>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

Las prácticas escolares de los educadores físicos

HILDA BERENICE AGUAYO ROUSELL*

El presente artículo forma parte de una investigación más amplia que analiza las prácticas escolares de los educadores físicos en el entorno de la vida cotidiana, particularmente en el espacio de las clases en el patio. Se ahonda en el sentido que el docente otorga a las múltiples acciones que desarrolla durante los procesos de enseñanza-aprendizaje de las habilidades motrices. Se indaga cómo las acciones sociales se originan y dan lugar a un conjunto de prácticas y comportamientos que los profesores reproducen durante la sesión, las cuales son determinantes para el logro de los aprendizajes motrices. Su principal característica es que dichas prácticas están permeadas por múltiples formas de pensamiento como creencias, valores, prejuicios e ideales, que conforman el ser docente y determinan el sentido de sus acciones cotidianas. Se describe la metodología, delineando las diferentes etapas del proceso, el método, la aplicación de los instrumentos para el acopio de información y el procedimiento para el análisis e interpretación de los datos; y en la exposición de los resultados se privilegia la descripción y narración de los hechos y acontecimientos como característica fundamental de los estudios cualitativos.

This article is part of a wider research which analyzes the school practices of physical education teachers in daily life, and more particularly during schoolyard teaching. It proposes an in-depth study of the sense given by the teacher to the multiple actions carried out during the teaching-learning processes of motor abilities. The author investigates how the social actions start and gives rise to a whole of practices and behaviors that professors use to reproduce during the performance, which are deciding to achieve motor learning. Its main feature is that this kind of practices are pervaded by multiples ways of thinking such as beliefs, prejudices and ideals that make up being a teacher and establish the sense of their daily actions. The author describes the methodology, outlining the different stages of the process, the methods, the application of the tools for analysis and data interpretation; in the presentation of the results she prioritizes description and narration of the facts and events as the main features of the qualitative studies.

Palabras clave

Acciones
Prácticas
Sentidos
Educadores físicos
Clase

Keywords

Actions
Practices
Senses
Physical education teachers
Classroom performance

Recepción: 24 de junio de 2009 | Aceptación: 2 de agosto de 2009

* Doctora en Pedagogía, UNAM. Profesora investigadora, Escuela Superior de Educación Física, SEP.
CE: hildaberenice20@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

En el marco de la educación actual, particularmente en el ámbito de la Educación Física, es necesario ahondar en el conocimiento de las prácticas de los educadores físicos a fin de entender las características que adquiere la clase de Educación Física que se proporciona a los alumnos de educación básica. No todas las escuelas pertenecientes al nivel de educación básica —preescolar, primaria y secundaria— tienen asignado profesor de esta materia, y aquellas que sí cuentan con el servicio, en muchos casos únicamente alcanzan una sesión de clase a la semana y en algunas escuelas dos, lo que equivale a 90 minutos a la semana aproximadamente. Si ello se contrasta con el número de horas que el escolar pasa sentado ante el televisor o en situaciones de inmovilidad y sedentarismo, se entenderá el origen y la dimensión del problema. En las escuelas secundarias la sesión está incorporada curricularmente como asignatura obligatoria, por lo cual se imparten dos sesiones de 50 minutos de clase a la semana para los adolescentes, quienes por las características de sus cambios corporales requieren mucho más tiempo de actividad física semanal.

La educación física como campo disciplinario y como espacio para la adquisición de conocimientos ocupa un lugar secundario en el currículo escolar y en las prioridades de las autoridades educativas; además, es notoria la falta de reconocimiento social y profesional hacia este campo de conocimiento. Muchos factores han contribuido para tal situación: la preeminencia de la cultura académica sobre la cultura física; la carencia de hábitos de actividad física en la población; el desconocimiento de la importancia de la actividad física en la calidad de vida de las personas y en la prevención del sedentarismo, así como el papel fundamental del ejercicio físico para contrarrestar la obesidad y enfermedades crónico-degenerativas como la diabetes, la hipertensión arterial, el cáncer y algunas de las enfermedades del corazón.

Cuando en la escuela el docente de educación física es un profesional en su trabajo y desempeña su tarea educativa con calidad y eficiencia, el alumno satisface sus necesidades de movimiento experimentando placer e inclinación hacia la práctica de actividades físicas, actitudes que se prolongarán durante toda su vida. Sin embargo, cuando las actitudes y comportamientos del profesor se alejan de lo establecido y sus prácticas son contrarias a lo esperado, los alumnos responden con indisciplina e indiferencia hacia la clase, lo que repercute en su poca inclinación hacia la actividad física escolar y, en general, hacia el ejercicio físico durante la etapa de madurez.

En la escuela, la clase de Educación Física es el espacio ideal para profundizar en esta problemática, porque es precisamente durante las sesiones en el patio donde el docente despliega un conjunto de prácticas que inciden en los procesos de enseñanza-aprendizaje de las actividades motrices, en el aprecio hacia la práctica de estas actividades y en la conformación de la imagen social de la profesión. Las prácticas escolares que desarrolla el educador físico, en gran medida son resultado del devenir histórico de la educación corporal, pero también inciden factores como el perfil y trayectoria profesional, la edad, las condiciones de trabajo, el salario y los estímulos, entre otros. Dichas prácticas podrán acercarse o no a lo establecido en un programa curricular y a lo recomendado por los teóricos especialistas del campo; su principal característica es que están permeadas por múltiples formas de pensamiento como creencias, valores, prejuicios e ideales que conforman el ser docente y determinan el sentido de sus acciones cotidianas.

Por tanto, es necesario acercarse a los actores, los docentes y los alumnos, los que interactúan, se relacionan, conforman la vida social escolar y, en resumen, retratan de manera fidedigna las tradiciones, hábitos y prácticas que el docente incorpora, reproduce y socializa en la interrelación con dicho grupo. En tanto no se reconozcan los múltiples sentidos

que los actores —docentes y alumnos— otorgan a sus prácticas cotidianas en la sesión de clase, los intentos por profesionalizar este campo pedagógico serán infructuosos, pues se desconoce lo que realmente sucede en los intersticios de la dinámica social en el espacio de la clase de educación física.

Los objetivos en esta investigación son profundizar en el nivel micro del escenario educativo para comprender el significado de las acciones particulares de los actores y la dinámica de los procesos sociales en el marco de la vida cotidiana escolar. Asimismo, comprender las prácticas profesionales del educador físico en la sesión de clase, a fin de reconstruir su sentido y entender cómo se entretuje la trama de la vida social escolar en este ámbito pedagógico.

En la institución escolar los profesores de educación física desarrollan su trabajo en estrecha vinculación con el resto de la estructura escolar; es decir, la planeación y realización de sus actividades depende en gran medida de otras, como las programadas por el docente de aula, las relacionadas con los festejos, conmemoraciones, ceremonias cívicas y concursos de diversos tipos, lo que impide que su trabajo sea totalmente autónomo e independiente del resto de las actividades escolares.

Las prácticas escolares de los educadores físicos son resultado de una compleja construcción social en donde la subjetividad de los actores (sus creencias, valores, prejuicios y saberes), tiene un papel central. Profundizar en el nivel micro del escenario educativo, interpretando el sentido de las acciones particulares de los docentes de educación física, permitirá comprender sus prácticas y entender la dinámica de los procesos sociales en la vida cotidiana escolar.

METODOLOGÍA

Perspectiva teórica

Para la aprehensión de las prácticas que realiza el educador físico en el entorno escolar se

requirió de un acercamiento teórico a la génesis de la acción social, como antecedente obligado para el estudio de las prácticas. Para Weber, la acción es toda conducta humana, pero la acción social es “una acción en donde el sentido mentado por su sujeto o sujetos está referido a la conducta de otros, orientándose por ésta en su desarrollo” (Weber, 1964: 5). Entendida como el obrar cotidiano que se despliega en el marco de la vida social, la acción social se desarrolla estableciendo relaciones de diversos tipos entre los seres humanos que comparten un espacio social. Las acciones diarias, repetidas cotidianamente, se convierten en hábitos y costumbres que dan lugar a las prácticas. Las *prácticas sociales* se definen como el conjunto de acciones que los sujetos desarrollan en sus relaciones sociales, y son expresadas en actitudes y comportamientos observables; son acciones objetivas, modos de apropiación y procesos de construcción de sentido. Las *acciones* —lo pensado o proyectado por el actor— y los *actos* —las acciones concluidas— son producto de una compleja elaboración social, de una abstracción de elementos culturales y sociales (Luckmann, 1996). La comprensión de la acción social implica entender el sentido que el actor otorga a sus actos.

La tarea de quien investiga consiste en entender la dirección o sentido de las acciones y prácticas que llevan a cabo las personas en su entorno inmediato, esto es, en su mundo cotidiano o espacio de acción. Aprehender el sentido de lo que se hace y las múltiples formas como se hacen es la tarea del investigador.

Al analizar la estructura de sentido común en la vida cotidiana, Schutz (1974) establece que la realidad es interpretada por los hombres y adquiere un significado subjetivo que les permite pensar y actuar, actos que se concretan en prácticas que no son independientes ni autónomas, sino generadas en el contexto de la vida social. Profundizar en el estudio de la realidad social es entender la subjetividad del actor captando el sentido que la acción tiene para él. Siguiendo a Schutz (1974), el mundo social

y cultural es intersubjetivo, tiene un sentido particular y una estructura de significados. Los actores interpretan ese mundo a partir de su conocimiento de sentido común —nivel de interpretación de primera mano—, pero es posible construir otro nivel de interpretación —de segunda mano— que es la tarea de los investigadores en ciencias sociales.

Continuando con esta tradición teórica, Berger y Luckmann (2005) consideran que la sociología del conocimiento se centra en conocer aquello que los seres humanos de un grupo o una comunidad que comparten un territorio, reconocen como conocimiento y realidad. Estos autores analizan los procesos como un cuerpo de conocimientos establecido como realidad y profundizan en las múltiples formas en que dicha “realidad” es aprehendida por el hombre de la calle. No se trata del conocimiento especializado —el del filósofo o el del científico— sino el de la persona común.

Profundizar en el análisis de la vida social que se vive en la escuela tratando de comprender las prácticas del profesor de educación física implica entender las diversas formas de pensamiento que originan un conjunto de prácticas que se desarrollan en el entorno escolar. Berger y Luckmann (2005) establecen que existe una estrecha vinculación entre el pensamiento humano y el contexto social en el que se origina dicho pensamiento. Las relaciones que el docente construye con sus semejantes tienen un papel determinante en sus formas de pensar y actuar.

En la escuela el educador físico realiza una práctica social que está determinada por un conjunto de relaciones que instaaura con los otros en el marco de la vida institucional. Es transmisor de un acervo de conocimientos y saberes particulares de su ámbito profesional. Su mundo es “la realidad” y tiene “certezas” sobre ese mundo, sus conocimientos y creencias los da por establecidos. Su práctica profesional cotidiana se lleva a cabo en el patio escolar; este espacio, “territorio plural”, como lo denomina Pavía (2005), es su lugar de

trabajo. Es allí donde despliega una serie de prácticas que desarrolla en múltiples procesos de interacción que caracterizan su vida social y el entorno profesional. Sin embargo, poco se sabe acerca de las variadas formas en las que el educador físico asume su rol y sobre los diversos mecanismos, dispositivos, estrategias y tácticas que utiliza en su cotidianidad para afirmarse o constituirse como parte de un grupo o para diferenciarse de él.

La comprensión del significado subjetivo de estas prácticas es el punto central en esta indagación.

El trabajo profesional del educador físico se caracteriza por transmitir saberes principalmente en el nivel del “saber-hacer”, es decir, saberes prácticos, también llamados procedimentales. Su campo de trabajo no es un área en donde predominen los saberes conceptuales y/o actitudinales; si bien éstos están presentes y se trabajan como parte de los contenidos programáticos, no son los que predominan en el currículo.

Ahora bien, dado que los conocimientos que cotidianamente transmiten estos profesores son fundamentalmente prácticos, el tipo de pensamiento que desarrollan también tiende a ser práctico. Sus necesidades profesionales le exigen resolver y actuar en el ámbito de habilidades y destrezas motrices, que necesariamente son actividades prácticas. Las relaciones sociales que establece en el entorno con sus pares (caracterizados también por este tipo de pensamiento), sus intercambios, opiniones, creencias y representaciones se sustentan en un pensamiento con tendencia pragmática.

El mundo social de los educadores físicos está impregnado por este conocimiento de “sentido común”, el cual inunda su pensamiento y guía sus prácticas escolares. Por tanto, es indispensable conocer las diversas formas en que la realidad social se construye en este ámbito educativo, para intentar comprender los diversos significados que se despliegan en este campo profesional. Al respecto, Berger y Luckmann (2005) enfatizan:

Las formulaciones teóricas de la realidad, ya sean científicas o filosóficas, o aun mitológicas, no agotan lo que es “real” para los componentes de una sociedad... lo que la gente “conoce” como “realidad” en su vida cotidiana, no-teórica o pre-teórica... este “conocimiento” constituye el edificio de significados sin el cual ninguna sociedad podría existir (Berger y Luckmann, 2005: 29).

Sujetos

La investigación se realizó con cinco docentes de educación física con nivel de licenciatura, cuatro hombres y una mujer, que cuentan con cinco años de servicio como mínimo. Se eligió a los profesores por azar y se les invitó a participar voluntariamente en el estudio. Aunque los

actores centrales en esta investigación son los educadores físicos, porque interesa entender el sentido de sus prácticas, también se incluyeron como informantes dos supervisoras del área, tres directivos de las escuelas primarias en donde laboran estos docentes y dos funcionarios de nivel medio de la Dirección General de Educación Física. Esta decisión de incorporar otros informantes se tomó por la necesidad de conocer lo que piensan “los otros” acerca del trabajo del profesor y poder contrastar los testimonios de los docentes con los de otras personas relacionadas directamente con su ámbito profesional. A continuación se presenta un concentrado con las características de los docentes participantes en la investigación:

Clave	Edad	Sexo	Formación profesional	Años de servicio	Horas clase
Ma-01	35 años	Femenino	Licenciada en Educación Física, profesora de danza moderna y coreografía	13 años	12 horas
Mo-02	37 años	Masculino	Licenciado en Educación Física, entrenador de futbol	14 años	32 horas
Mo-03	29 años	Masculino	Licenciado en Educación Física	5 años	12 horas
Mo-04	35 años	Masculino	Licenciado en Educación Física	7 años	41 horas
Mo-05	39 años	Masculino	Licenciado en Educación Física, entrenador de futbol	10 años	19 horas

Contexto

Las instituciones seleccionadas son escuelas primarias públicas del turno matutino y vespertino en el norte del Distrito Federal. La zona aledaña a las escuelas es de nivel socioeconómico medio y medio bajo. Las casas cercanas a las escuelas son propias y unifamiliares: viviendas de una o dos plantas, con construcciones sencillas y modestas. Sin embargo, muchos de los alumnos que asisten a estas instituciones no viven en esta colonia, sino que pertenecen a una zona de asentamientos irregulares, con viviendas construidas con materiales como láminas de cartón. Se les denomina la colonia de “los paracaidistas” y se sitúa en zonas más alejadas.

Método

El trabajo de campo se desarrolló de agosto de 2006 a junio de 2007. Se utilizaron diferentes

instrumentos para el acopio de información: diario de campo, observaciones, videgrabaciones y entrevistas. Se realizaron observaciones a las clases de los profesores de Educación Física en el patio durante 60 horas y 500 minutos de videgrabación. Posteriormente se llevó a cabo la transcripción detallada de las observaciones y videgrabaciones para tener un registro sistemático de los acontecimientos. También se observaron situaciones de interacciones de los docentes con el resto del personal durante su estancia en la escuela, con los padres de familia y en algunos eventos fuera de la sesión de clase.

Con la información reunida se procedió a ubicar hechos o situaciones relevantes con el propósito de identificar categorías preliminares, que a su vez proporcionarían datos para la formulación del guión de entrevista.

El *guión de entrevistas* se diseñó con la información obtenida durante las primeras

observaciones y videograbaciones. Contiene cuatro aspectos de información general: 1) datos del entrevistado; 2) formación y trayectoria profesional; 3) organización de la clase; y 4) contenidos curriculares, los cuales derivaron en 17 preguntas que conformaron la entrevista estructurada. Se realizaron cinco entrevistas a los profesores de educación física y siete a informantes clave: tres directores de las escuelas participantes, dos supervisores de educación física, un jefe de sector y una directora de área de la Dirección General de Educación Física. Se procedió a la transcripción de las entrevistas asignando una clave a cada instrumento con el fin de organizar el material e iniciar su exploración y estudio para la identificación de las primeras categorías de análisis.

Procedimiento

En la construcción del objeto de investigación se consideraron tres fuentes principales:

- a) la codificación de datos, analizando la información empírica obtenida en el trabajo de campo y elaborando diferentes tablas para la concentración de los datos;
- b) las categorías teóricas construidas durante el proceso de indagación;
- c) los constructos teóricos y referenciales que se poseen acerca del objeto, tanto en el nivel de lo metodológico, en tanto la experiencia en investigación, y

del área de conocimientos específica como especialista de educación física.

Análisis de datos

Una vez realizada la transcripción de las observaciones y de las videograbaciones se procedió a concentrar la información de cada docente por separado. Se elaboró un listado de los aspectos relevantes de cada sesión y paralelamente se anotaron los comentarios que se hicieron el día de la observación o a lo largo de la transcripción.

Para la organización y el análisis de los datos en este primer momento se elaboraron tablas para la concentración de la información en las cuales se anotaron los siguientes elementos:

- a) aspectos relevantes de la 1ª. observación;
- b) aspectos relevantes de la 2ª. observación;
- c) aspectos relevantes de la videograbación;
- d) situaciones y/o comportamientos recurrentes;
- e) primeras categorías —llamadas preliminares— que permitieron ubicar las áreas o situaciones que por su trascendencia o impacto requirieron mayor atención.

A partir del análisis de la información se hizo una nueva depuración, destacando los aspectos relevantes y las categorías preliminares y reduciendo los datos a dos columnas, como se presenta en la Tabla 1:

Tabla 1. Aspectos relevantes y categorías preliminares

Aspectos relevantes/comportamientos recurrentes	Categorías preliminares (situaciones con las que se relacionan los comportamientos recurrentes)
Exclusión de los alumnos	Disciplina, organización de la clase
Actividades repetidas en diferentes grupos	Cansancio del profesor, falta de planeación, improvisación
Organización de las actividades	Estructura de la clase
Estructura de la sesión	Planeación didáctica
Uso del espacio	Organización de las actividades
Actitudes de los alumnos	Organización de las actividades, interés hacia la clase, motivación
Actitudes del profesor	Motivación, planeación didáctica
Ejercitación corporal	Concepciones sobre el cuerpo
Disciplina	Organización de las actividades
Aprendizajes motrices	Objetivos y contenidos programáticos
Supervisión de las actividades	Actitudes del profesor, perfil profesional, planeación didáctica
Contenidos conceptuales, procedimentales, actitudinales	Objetivos programáticos, organización de las actividades
Uso del material didáctico	Organización de la clase, objetivos de la sesión
Uso del tiempo (actividades deportivas)	Estructura de la sesión, objetivos, planeación didáctica
Improvisación	Planeación didáctica
Tiempo libre (juego)	Estructura de la clase, objetivos, actitudes del profesor
Ejercicios de orden y control	Disciplina, concepciones acerca del cuerpo
Tiempo de jugar	Organización de las actividades, actitudes del profesor, perfil del profesor

Con la realización de las entrevistas, y como resultado del análisis de la información, se determinó que los aspectos con mayor impacto —por el número de veces que los cita el profesor y/o por la trascendencia que adquieren para los actores— se convirtieron en 24 categorías preliminares que se citan a continuación: antigüedad, situación laboral, formación profesional, cuerpo eficiente, condiciones de trabajo docente, trayectoria profesional, cuerpo en la clase, clases repetitivas, rutinarias o monótonas, características del buen profesor, estructura de la clase, planeación didáctica, improvisación, objetivos de la clase, control de grupo, indisciplina y exclusión, ejercicios de orden y control, valores en la clase, valores del juego, valores del deporte

escolar, tipos de contenidos, principales actividades en la clase, papel del juego, tiempo libre y comentarios del profesor.

Con la depuración de las categorías preliminares se procedió a analizar la información obtenida tanto en las observaciones como en las entrevistas.

Codificación de datos

Con la información derivada de las entrevistas se elaboraron las siguientes tablas para facilitar el manejo de los datos:

- a) Concentración de datos de entrevistas a docentes (CDEDO).
- b) Concentración de datos de entrevistas a supervisoras (CDES).

- c) Concentración de datos de entrevistas a directivos (CDEDi).
- d) Concentración de datos de entrevistas a funcionarios (CDEF).

Posteriormente se elaboró un cuadro de doble entrada en el cual se concentraron las categorías preliminares, las claves y las páginas de los testimonios de las transcripciones de cada entrevista, con el fin de ubicar los referentes empíricos textuales relacionados con los diferentes aspectos a interpretar.

Triangulación de datos

El proceso de triangulación de datos se trabajó en dos niveles:

Primer nivel. Se realizó una contrastación entre las categorías propias y las categorías construidas por otros investigadores para establecer ciertos niveles de validación (Bertely, 2004), situando los hallazgos propios en el panorama de la investigación de otros teóricos del campo con respecto al objeto de estudio, como se presenta en la Tabla 2.

Tabla 2. Triangulación de datos (primer nivel)

Categorías propias	Categorías teóricas de otros investigadores
¿Jugar para entretener?	Uso del tiempo en la clase. Piéron (1999) analiza la forma como el profesor emplea el tiempo durante la clase.
Planear/improvisar: dos constantes de la sesión	Planeación didáctica. Torres Solís (1998) subraya la importancia de la planeación y organización de la clase para alcanzar los objetivos programáticos.
Tiempo organizado/tiempo perdido	Estructura de la sesión. Torres Solís (1998) analiza detalladamente las diferentes formas que puede adoptar la clase dependiendo de los objetivos de la misma.
Indiferencia/cansancio del docente	Actitudes del docente. Florence <i>et al.</i> (2000) fundamentan, desde las características de la educación física, el pensamiento y los comportamientos del docente, determinados por factores como la edad, la preparación profesional, las expectativas y el contexto escolar, entre otros.

Segundo nivel. Se realizó un proceso de contrastación (Coffey y Atkinson, 2003) entre las acciones y prácticas que desarrolla el profesor en el patio (documentadas a través de las observaciones y videgrabaciones) y los testimonios del mismo profesor acerca de lo que él piensa que hace, obtenidos a través de las entrevistas. También se estableció la contrastación para relacionar las observaciones con las prácticas del profesor en el patio y lo que dicen “los otros” —directivos, supervisoras y funcionarios— acerca de las prácticas del profesor.

Resultados

Esta investigación pretende abordar las *prácticas comunes*, y las *maneras de hacer* del educador físico durante su estancia en la escuela

y en los diversos procesos de interacción que establece en las sesiones de clase en el patio. Se pretende mostrar cómo se van articulando las prácticas habituales, describiendo la vida diaria y develando “las señales entre las cuales se despliega una acción” (De Certeau, 1996: XXXIX) con cierto sentido para el profesor. Las descripciones se centran en las prácticas cotidianas de los docentes, intentando entender sus sentidos particulares, sus significados y dimensiones.

La persona establece relaciones con sus semejantes, participa con los demás y realiza intercambios en los diferentes ámbitos de la vida social. Los acontecimientos y sucesos de su vida diaria están enmarcados en la vida del grupo, lo cual limita las posibilidades de actos totalmente libres en la realización de acciones

individuales. Profundizar en el estudio de las prácticas del educador físico conduce a analizar minuciosamente los acontecimientos que suceden durante la sesión de clase, enmarcados en el contexto de la vida institucional.

Una sesión de clase en el patio escolar, contrariamente a lo que podría pensarse, se caracteriza por su complejidad; en ese contexto se dan numerosas situaciones que se suceden muy rápidamente y en donde los participantes —alumnos y profesor— desarrollan multiplicidad de interacciones de enseñanza, de aprendizaje y de relación social. En la particularidad de ese espacio social se muestran actitudes y comportamientos que difícilmente se repetirán en otro escenario. El lugar abierto y la libertad para moverse estimulan en el educando la libre expresión motriz y amplían sus posibilidades para actuar de manera libre y espontánea.

Estudiar los acontecimientos que ocurren durante la clase permite entender la compleja dinámica social que se instituye e identificar los múltiples sentidos que los actores —profesores y alumnos— confieren a sus acciones. Las acciones están enmarcadas en un contexto social, pero el individuo, al ser el ejecutante de dichos actos, tiene la posibilidad de elegir seguir las reglas establecidas por el orden social o cuestionarlas y transgredirlas (Luckmann, 1996). Así, en las actitudes y comportamientos de los docentes y alumnos durante la clase se observan múltiples situaciones que se juegan en torno a esta posibilidad.

Una sesión de enseñanza en el patio se caracteriza por tener un objetivo central, previamente determinado en el nivel de las habilidades motrices y objetivos complementarios en las áreas de desarrollo personal, orgánico-funcional, técnico-deportivo y de relaciones sociales. Se pretende desarrollar la condición física de los alumnos, las habilidades motrices y deportivas y la educación para el tiempo libre, entre otros objetivos.

Para comprender el significado de lo que acontece en el patio se requiere profundizar

en las múltiples dimensiones de la sesión: la estructura de la clase, la organización de las actividades, los comportamientos e intervenciones del profesor y de los alumnos, el sentido de la planificación, los aprendizajes motrices, la distribución del tiempo, el significado que adquieren el juego y el tiempo libre, y el papel del orden y la disciplina en el entorno de la clase. En este artículo sólo se expone el primer aspecto de los resultados, vinculado con la planeación de las actividades docentes y los aprendizajes motrices.

Planear-improvisar: dos constantes en el patio

Las características del trabajo docente en educación física exigen necesariamente un periodo de planeación previo a la sesión en el patio, ya que una vez allí las decisiones son cruciales y deberá tomarlas el profesor en tiempos muy cortos, casi en instantes, por la rapidez con que se suscitan los acontecimientos. Las sesiones de enseñanza de las actividades físicas requieren de una organización clara y precisa que inicia desde que el profesor piensa e imagina la clase, previa a su interacción con los alumnos.

La trascendencia de la planificación en la enseñanza de las actividades físicas se sitúa en la delicada tarea de elaborar objetivos de acuerdo con las necesidades e intereses motrices de los alumnos, en seleccionar las actividades idóneas acordes a dichos objetivos, en la adecuada elección de la metodología didáctica y en las estrategias de evaluación para dar seguimiento a los avances y logros motrices alcanzados.

Kneer (1986) realizó diferentes estudios con 128 profesores de educación física del nivel de secundaria con el propósito de profundizar en sus comportamientos sobre áreas como la planificación, los procesos de enseñanza-aprendizaje y la evaluación. Los resultados destacan la situación que muestran los docentes de educación física hacia las actividades de planeación: en 96 por ciento de los casos investigados hay una ausencia de

redacción de una programación; 6 por ciento no cree en ella; 55 por ciento la considera innecesaria y 3 por ciento confesó sentirse incapaz de realizarla. Sin embargo, en sus programaciones destaca la habilidad para utilizar progresiones para aprendizajes muy complejos, aun cuando gran parte de ellos confiesan no utilizarla para sus sesiones de clase.

Muchas son las razones que se argumentan en favor de la planeación de las actividades docentes; sin embargo, al adentrarnos en la vida diaria de las escuelas, la dinámica de la sesión nos ilustra acerca de los múltiples sentidos que otorgan a la planeación los profesores. Una maestra con 12 años de antigüedad en el servicio docente en el nivel de primaria, comenta su percepción acerca de la utilidad de la planeación y las acciones de los docentes con respecto a ésta, así como su relación con la situación del momento, que en muchas ocasiones lleva a la improvisación:

Yo lo considero más un requisito administrativo, porque nosotros tuvimos un inspector que nunca nos pidió un plan de clase, venía y nos decía: “¿se les ofrece algo?”, pero nunca nos revisó un plan de clase, ni nos decía, “pues éste es el formato, a ver, hagan su formato...”. Si lo planea uno, aunque no lo escribe. Después vino otra inspectora y nos dijo: “es a fuerzas, y si no lo traen es como si no trabajaran, como si nada más estuvieras inventando...”, pero eso no es cierto, porque sí lo planeamos, pero es más administrativo. Uno trae en la cabeza lo planeado y ya uno dice hoy voy a ver esto o esta semana voy a trabajar con este material, voy a ver esto; pero más bien se improvisa un poquito, más en la clase por las mismas circunstancias, que no vinieron todos, que salieron más tarde, que ya el tiempo es muy reducido... (EMa-08)

Como se observa en el testimonio de la profesora, la planeación más que un documento de apoyo técnico para dar seguimiento al aprendizaje de los alumnos, en muchas ocasiones se convierte en un requisito administrativo que el profesor entrega con el propósito de cumplir, pero que pocas veces le otorga sentido y dirección a su trabajo en el patio.

Por una parte los docentes saben que es un requisito administrativo, sin embargo, aun cuando planear puede ayudar en la organización de las actividades y en el logro de los objetivos facilitando la tarea del profesor, no logran incorporarlo como recurso pedagógico en su trabajo diario y lo realizan más por cumplir con un trámite que por estar convencidos de su utilidad.

Uno de los profesores comenta sobre la falta de planeación de objetivos y su estrecha vinculación con la improvisación, como un recurso generalmente presente en las sesiones de clase:

...la improvisación... habrá gente que sí la use así, como algo normal, algo que se debe hacer, pero habrá algunos otros, o habemos algunos otros, que no; sí lo hacemos, no digo que no, sí lo hacemos, pero no clase con clase, como yo le digo, yo sí planeo... a veces desde la forma de que no planeamos, pues yo pienso que si no planeo, pues menos tengo los objetivos, si yo no estoy planeando pues no estoy haciendo bien las cosas y si no estoy planeando, pues no tengo ningún objetivo a seguir... porque a veces ni siquiera hay objetivos, o sea, cómo los voy a alcanzar si ni siquiera tengo un objetivo. El profesor que no tiene un objetivo, pues a lo mejor solamente eso, utiliza la improvisación para salir del día (EMo-09).

Como puede leerse, algunos sí improvisan de manera rutinaria, otros sólo en ocasiones. Algunos sí planean, pero muchas ocasiones no respetan la planeación. Si no se planea, no puede haber objetivos, por eso la improvisación se convierte en un recurso común utilizado por los profesores para “salir del día”.

Otro de los profesores entrevistados nos ofrece su punto de vista sobre la necesidad de presentar la planeación para cumplir con los requerimientos administrativos y poder concursar en el estímulo de carrera magisterial:

La planeación la hago más por requisito, porque me lo exigen, me lo piden para la carrera magisterial; tenemos que entregar nuestros planes, nuestros avances programáticos, nuestro plan anual para estarnos evaluando

en carrera magisterial. A veces sí lo plasmamos, pero no se lleva, por muchas situaciones; a veces por nosotros mismos y a veces por la actitud de los niños... como yo le comentaba a la supervisora, de qué me sirve decir que sí hago mi planeación, si a la hora de estar en el patio ya no la llevo a cabo... a veces los niños vienen con una actitud que es muy difícil controlar algunos grupos y bueno, al menos yo tomo una opción: meternos a diferentes juegos donde los niños se relajan y con la euforia que tienen pues les encantan mucho los juegos y nos ayudan, nos facilitan el trabajo (EMo-11).

La planeación se realiza más como un requisito administrativo porque en la práctica la dinámica del contexto y de la situación, por diferentes factores, rebasa lo previamente formulado. Se trata de dos momentos diferenciados: la administración y la ejecución. Tal parece que no hay vínculos entre uno y otro y que el maestro sabe que debe llenar formularios y pensar en objetivos que no necesariamente respetará, porque el trabajo en el patio tiene una dinámica distinta a la plasmada en un papel o en un ordenador. La cuestión de la planeación es un punto de divergencia entre las autoridades y los docentes. Los supervisores de educación física y los directores de las escuelas pueden exigirle —anual, semestral, mensual, semanal, diaria— a los profesores; ellos, en cambio, pueden elaborarla y entregarla puntualmente, pero eso no garantiza que será utilizada para orientar sus acciones durante las sesiones de clase.

El análisis de las prácticas (las “maneras de hacer”, como las llama De Certeau, 1996), permite entender la cultura de los grupos sociales como modos de operación o esquemas de acción, como formas de contraposición que surgen y son utilizadas para subvertir las disposiciones del grupo dominante; en este caso, la burocracia administrativa. Los profesores no pueden oponerse o rechazar las disposiciones oficiales, como la elaboración del documento de planeación, pero las subvierten mediante su manera de utilizarla con fines y en función de referencias ajenas al sistema del cual no pueden huir.

De Certeau (1996) analiza la utilización de estos mecanismos —que él denomina “tácticas”— en las acciones cotidianas de la persona, asignándoles un sentido diferente al que le otorgan los diseñadores:

La presencia y la circulación de una representación (enseñada como el código de la promoción socioeconómica por predicadores, educadores o vulgarizadores) para nada indican lo que esa representación es para los usuarios. Hace falta analizar su manipulación por parte de los practicantes que no son sus fabricantes. Solamente entonces se puede apreciar la diferencia o la similitud entre la producción de la imagen y la producción secundaria que se esconde detrás de los procesos de su utilización (De Certeau, 1996: XLIII).

Así, el sentido original de la planeación como un documento de orientación técnico-administrativo, es manipulado y subvertido por los docentes, para quienes se convierte en una posibilidad de lograr puntos para la obtención de un estímulo económico, como el programa de carrera magisterial.

Los docentes de educación física realizan funciones sociales semejantes en diferentes contextos, su tarea profesional dirigida al área de los aprendizajes motrices tiene elementos comunes significativos, lo que deriva en tipos de pensamiento muy semejante. Trabajar principalmente en el área de los contenidos procedimentales, el nivel del saber-hacer, deriva en un tipo de pensamiento muy particular vinculado con las áreas del conocimiento pragmático.

A este respecto, sobre las necesidades profesionales de realizar trabajo eminentemente práctico y su vinculación con niveles de pensamiento teórico y conceptual, comenta una supervisora del nivel de primarias:

Hay una desvinculación de la teoría con la práctica. Cuando tú le dices al maestro que utilice como método de enseñanza el descubrimiento guiado, no puede vincularlo con lo que cita Piaget, con lo que dice Vigotsky, con lo que cita Chomsky, no lo vincula, se lo tienes

que hacer ver, entonces se dan cuenta de que es muy sencillo, pero si tú le dices que se estudie todas esas teorías, pues lo único que hacen es guardar el documento, parece ser que tenemos pleito con el lápiz. Ahora ya no digamos con el lápiz, con la computadora y los correos electrónicos, que también son un medio que puede ser explotado... el profesor planea, pero no con la vinculación que debería con el plan de trabajo. Hace como cinco o seis años se pidió esto como un requisito administrativo, no un requisito pedagógico; la mayoría, si no es que todos los maestros de cualquier nivel y en cualquier adscripción, hacen su plan de trabajo anual, pero tiene nada más visos administrativos en donde reporta las actividades. Se puede decir que es una introducción teórica que se fusilan de donde sea y de ahí es una agenda o un cronograma, hasta ahí queda el plan de trabajo anual, pero no han podido vincularlo como una herramienta docente que permita sustentar su quehacer pedagógico, todavía no, no lo vinculan, pero de que todos elaboran su planeación, todos la elaboran (ESa-02).

El profesor realiza actividades eminentemente prácticas porque enfrenta situaciones que requiere resolver mediante acciones inmediatas casi siempre sustentadas en su experiencia profesional; esa realización puede o no implicar un proceso de planeación y teorización previas.

En la mayoría de los casos el docente puede prescindir de la lectura de textos especializados, de cursos de actualización, del aprendizaje de nuevas teorías o de métodos innovadores, porque piensa que ya posee la experiencia profesional que le permite desenvolverse con eficiencia en sus funciones. Así, poco a poco un pensamiento permeado por situaciones de carácter pragmático va ocupando un lugar preponderante en el perfil del profesor, determinando sus creencias, sus prácticas, sus formas de relacionarse e interactuar con los demás. Siente que ya no necesita planear las clases porque ya domina los contenidos de enseñanza, la metodología a emplear y las formas de organizar a los alumnos. Al respecto, Jackson (1991) señala:

...este tipo de conocimiento de carácter práctico... es fruto de admitir una separación entre

el mundo de la teoría y el de la práctica... Se legitima una separación que implica también jerarquía, entre "quienes conocen" y "quienes aplican". El fracaso de esta concepción jerárquica en la realidad de las aulas explica asimismo por qué un gran número de docentes consideran incomprensibles, abstractas e irreales todas las cuestiones de corte teórico. La teoría aparece ante ellos y ellas como una "jerga lingüística" que no sirve para resolver ninguno de los problemas con los que diariamente se tienen que enfrentar en el mundo de la práctica. Incluso podríamos afirmar que perciben el mundo de lo teórico como algo amenazador (Jackson, 1991: 19).

Desde la perspectiva de las autoridades, la planeación tiene un lugar más importante que simple requisito administrativo. Algunos directores de escuela expresan su satisfacción por tener profesor de educación física aún cuando no se involucran en cuestiones técnicas del área, ni están totalmente de acuerdo con su trabajo, ni con el número de días que se ausenta de las escuelas por diversas actividades organizadas por la coordinación administrativa. Una directora expresó su sentir sobre las constantes inasistencias de los profesores, quienes por diferentes razones (administrativas, personales, de salud, comisiones de las autoridades, etc.) se ausentan frecuentemente de la escuela:

No estoy de acuerdo en que haya tantas salidas de la escuela del profesor: concursos, comisiones, juntas, y a mí como directora me preocupa por la atención a los niños, pasa algo con las clases de educación física, como que quieren empezar ya avanzadas las clases y al terminar también quieren terminar un poquito antes... (Eda-03).

De Certeau (1996) explica las múltiples formas como los consumidores revierten y juegan con los mecanismos disciplinarios de los que organizan el orden sociopolítico e institucional:

Los usuarios trabajan artesanalmente —con la economía cultural dominante y dentro de ella— las innumerables e infinitesimales metamorfosis de su autoridad para transformarla de acuerdo con sus intereses y sus reglas propias... Estas "maneras de hacer" constituyen

las mil prácticas a través de las cuales los usuarios se reapropian del espacio organizado por los técnicos de la producción sociocultural (De Certeau, 1996: XLIV).

En el caso de los profesores de educación física, éstos sí cumplen con su trabajo al atender a los diferentes grupos en el patio; sin embargo, utilizan diferentes tácticas, mecanismos o “maneras de hacer” para contrarrestar el cansancio físico, descansar y al mismo tiempo atender a los alumnos, evitando de esa manera tener conflictos con las autoridades escolares o que “los otros” piensen que no quieren trabajar o que no cumplen con su responsabilidad.

¿Qué se aprende en el patio?

Los aprendizajes motrices

¿Qué aprenden los alumnos durante las sesiones de clase? ¿Cómo mejoran las capacidades físicas y las funciones orgánicas con las sesiones de enseñanza? ¿Cómo repercute la participación en clase en la estimulación de sus capacidades motrices y en el logro de nuevas habilidades y destrezas motoras? Analizar la cuestión de lo que aprenden los alumnos en una sesión de enseñanza, durante el desarrollo de una unidad programática o a lo largo de un periodo escolar, resulta un problema en términos de valoración y de cuantificación. Conocer el nivel real de los aprendizajes motrices es una problemática de gran dimensión, porque en la mayoría de los casos no existe un proceso de seguimiento y evaluación para dar cuenta de los logros alcanzados en el ámbito de las capacidades motoras.

La eficiencia en la enseñanza de las actividades físicas y deportivas ha constituido un dilema en las últimas décadas para los especialistas del campo. ¿Cómo hablar de éxito en una sesión de clase? ¿Cuáles son los criterios para determinar la eficacia en la enseñanza de las habilidades motrices? ¿Cómo saber si se obtienen resultados favorables en el aprendizaje escolar en un campo tan complejo como el de las actividades físicas, si la evaluación es una debilidad del área?

Las investigaciones realizadas en esta dirección han comprobado que existen relaciones significativas entre los comportamientos observados en clase y las adquisiciones de los alumnos (Piéron, 1999). También se establece una vinculación directa entre los comportamientos del profesor y los aprendizajes logrados por los alumnos. Para que haya aprendizajes motrices se tienen que establecer primeramente los objetivos a alcanzar y en función de dichos objetivos planear y organizar las actividades de clase; sin embargo, múltiples factores inciden en la dinámica de la sesión y en gran número de casos los objetivos quedan de lado, soslayados por la dinámica del contexto, de la situación y por las actitudes del propio docente. Al respecto, un profesor expresa a través de su testimonio lo que para él significa alcanzar los objetivos curriculares:

...las actividades tienen que planearse de acuerdo al objetivo que estamos buscando, porque igual tal vez se me ocurre algo, pero no voy a estar cumpliendo al 100 por ciento mi objetivo, tal vez cumpla un 40 por ciento y si nosotros queremos que el alumno sea eficiente en ciertas actividades tenemos que hacer la planeación al 100 por ciento de los objetivos... a veces no se pueden alcanzar, porque también a veces no depende de lo planeado, sino también de las características de los alumnos, porque llega un momento en que el alumno no trabaja o no quiere trabajar... algunos alumnos en esta zona, casi el 80 por ciento de los padres trabajan y no están al pendiente de sus hijos, entonces el hijo igual no puede cumplir con el uniforme, puede venir sin tenis o no puede salir a clase porque se siente mal, bueno, es uno de los pretextos porque luego a la hora del recreo ya están corriendo, ahí es en donde uno se da cuenta, entonces igual, muchos niños son muy... cómo le puedo explicar esa parte... muy dispersos en cuanto a la atención y al respeto (EMo-10).

Como puede observarse derivado del testimonio del docente, la posibilidad de alcanzar los objetivos programáticos sale de su control, no depende de su intervención como docente, ni de sus acciones, sino de una serie de factores como las actitudes de los

alumnos, la situación familiar y las características particulares, situaciones que él argumenta no puede resolver. Al respecto, Coffey y Atkinson (2003) señalan la importancia de analizar el sentido de las narrativas particulares, como característica central en el trabajo interpretativo:

...considerar cómo ordenan y cuentan sus experiencias los actores sociales y por qué recuerdan y vuelven a contarla como lo hacen. La estructuración de la experiencia puede entonces analizarse en cuanto a los significados y motivos... las narrativas individuales están situadas dentro de interacciones particulares y dentro de los discursos institucionales, culturales o sociales específicos (Coffey y Atkinson, 2003: 67).

El testimonio del docente puede ubicarse en un contexto en donde, por las características del grupo social, es viable considerar que los alumnos no aprenden por tener un ambiente familiar poco favorable. Así, las narrativas de los docentes pueden tener funciones de identidad del yo (*self*), culturales, de entretenimiento y moral. Estos autores también señalan la necesidad del investigador de reconocer cuando los testimonios están dados en función de explicar acontecimientos para justificar, legitimar y excusar las propias acciones del entrevistado. El docente aludido trata de justificar la situación de no alcanzar los objetivos del programa debido a situaciones imputables a los demás, no a sí mismo.

En el campo de la educación física, lograr óptimos resultados en los procesos de enseñanza depende de la combinación de diferentes factores como la organización de la clase, las interacciones alumno-profesor, la óptima utilización del tiempo, el uso eficaz de los recursos didácticos, las condiciones materiales del patio, pero sobre todo, un factor determinante es la personalidad y características del profesor.

Las consideraciones en este terreno son muy complejas, pero sobre todo difíciles de concretar por la multiplicidad de situaciones

que suceden tan rápidamente. También influye que las variadas tareas a desarrollar son abiertas, el gran número de alumnos a los que hay que observar, el tiempo disponible para la clase, y las diversas características y particularidades que pueden adoptar las actividades motrices. Es muy común pensar que la simple ejercitación motriz ya lleva en sí misma la adquisición de aprendizajes corporales; es común escuchar entre algunos docentes: “el alumno de todos modos aprende algo”.

El éxito pedagógico en una sesión está relacionado con factores como el nivel de desarrollo motor de los alumnos con respecto a los aprendizajes motrices propuestos, la participación efectiva en las actividades de aprendizaje, las interacciones y la supervisión por parte del profesor. Estos factores, a su vez, se vinculan con situaciones como la óptima utilización del tiempo y de los recursos disponibles, la información precisa y oportuna para la realización de las actividades, la observación sistemática de los comportamientos motores de los alumnos y la retroalimentación que realiza el profesor. Los logros en las adquisiciones motrices dependen prioritariamente de incrementar las oportunidades de aprendizaje, es decir, del aumento en el tiempo dedicado a la práctica de la habilidad motriz específica.

Los resultados de investigaciones realizadas con profesores de educación física (Denham y Lieberman, 1980) asocian las adquisiciones de los alumnos directamente con situaciones que dependen exclusivamente del profesor, como la planeación y la organización de las actividades, la información breve y precisa sobre la tarea motriz, mayor tiempo de práctica independiente de los estudiantes, autoridad académica y moral del docente, lo que deviene en un mayor compromiso e implicación del alumno durante la clase. Estos trabajos confirman de manera categórica que la intervención del docente, sus actitudes y comportamientos son prioritarios en el sentido y significación que adquiere la sesión para los estudiantes.

Piéron (1999) señala que en la enseñanza de las actividades físicas el éxito o fracaso en los aprendizajes motrices depende de tres situaciones principales:

- un alto porcentaje de tiempo dedicado a la materia de enseñanza;
- un índice elevado de comportamientos directamente relacionados con las tareas que hay que aprender;
- la creación de un ambiente cordial, de cooperación y de respeto al trabajo durante la realización de la clase.

En ocasiones el profesor pone a sus alumnos a correr y correr a fin de que se cansen y se note en su fatiga que verdaderamente se ejercitaron en clase; el sudor y el enrojecimiento en la cara son muestras de que realizaron actividad física intensa. Sin embargo, cabe preguntarse por el sentido de dichas acciones; si bien las prácticas corporales mejoran por su sola realización situaciones de coordinación y habilidad motriz, al ejercitar intensamente a los alumnos el profesor puede pretender que los otros —docentes, padres de familia, autoridades— asocien el cansancio extremo con la eficiencia en la enseñanza.

Sobre la necesidad de mantener el interés y la atención de los alumnos en las actividades de la clase, Piéron (1999) señala:

...el profesor eficaz es el que halla los mecanismos para mantener la implicación de sus alumnos de forma apropiada para el tema y lo consigue durante un porcentaje de tiempo elevado, sin tener que recurrir a técnicas o intervenciones coercitivas, negativas o punitivas (Piéron, 1999: 58).

Durante una observación realizada en una escuela primaria se registraron los siguientes acontecimientos con un grupo de quinto grado con 23 alumnos:

Los niños llegan corriendo al patio. La maestra los forma en fila dando indicaciones precisas: “¡tomar distancias! ¡Firmes!”

Los niños tardan en obedecer las órdenes, continúan su plática o sus juegos.

“¡Voy a pasar lista!”, dice la maestra.

Con voz medianamente fuerte empieza a nombrar a cada niño:

“Alejandro, Quique, Carlos, Cristina...”, hasta terminar de nombrar a los 22 niños que forman el grupo, mientras los demás ríen o comentan entre sí.

“¡Caminando alrededor del patio! ¡Tocándose las rodillas!”

Los niños realizan los ejercicios alrededor de la cancha de básquetbol; cuando han iniciado el recorrido y se encuentran en un extremo del área, la maestra se dirige al fondo del patio, sube a un carro tipo deportivo, de modelo seminuevo y lo cambia de lugar, dejando el área del zaguán libre. Lo coloca enfrente de otros automóviles y justo atrás de la cancha de básquetbol, cerca del área en donde están trabajando los niños. En ese momento abren el portón e ingresa un camión de basura en el cual vacían los botes los encargados de limpieza. Los niños observan atentos ambos acontecimientos, se empujan, ríen sin dejar de avanzar, pero no realizan los ejercicios que la maestra les indica.

“¡Laterales!”, grita la maestra.

Mientras los niños realizan el arco atrás, ella se acerca y saca a varios alumnos que no atienden. En total son cinco, y los coloca junto a ella enfrente de los demás.

“¡Saltos al frente, cuenten ustedes!”, les dice dirigiéndose al resto del grupo.

Mientras realizan el ejercicio los alumnos platican, ríen, se empujan, miran el camión de la basura en el que continúan vaciando los botes. La maestra no se da cuenta, ni cambia a los niños de lugar. El patio tiene una extensión aproximada de 60 x 60 m y está desocupado.

“¡Ahora apoyan un pie sobre el bote!”, grita la maestra.

Como el ejercicio resulta muy fácil los niños lo hacen, pero aprovechan también para golpear el bote, lo tiran o lo alejan, lo cual produce mucho ruido y causa risas entre los compañeros. La maestra está al frente de ellos con los brazos cruzados, recarga el peso de su cuerpo sobre un pie en posición de descanso, observa

las acciones de los alumnos, no corrige a los que lo ejecutan mal ni les llama la atención a quienes patean los botes (OMa-11).

Este registro da cuenta de diferentes situaciones, algunas fortuitas, que se presentan con frecuencia durante las sesiones. El espacio abierto implica gran cantidad de distractores así como múltiples posibilidades de acción que son capitalizadas por la naturaleza lúdica del niño y su necesidad de movimiento. La presencia del camión de basura atrae la atención de los alumnos, y si a ello se agrega que la profesora deja el grupo y sube a su automóvil para cambiarlo de lugar, dichos acontecimientos son suficientes para perder su atención en las actividades de clase y buscar otras probablemente más interesantes para ellos. Cuando se pierde el control del grupo, una reacción frecuente es alzar la voz hasta llegar a los gritos y señalar, separar y exhibir a aquellos alumnos que se considera son causantes de la indisciplina. Esta práctica, muy común entre los docentes del área, se realiza con el propósito de recobrar el control del grupo, hacer sentir la autoridad del profesor y que los demás alumnos vean lo que les puede suceder si no obedecen las indicaciones. Sin embargo, aunque la profesora regresa, grita y continúa dando indicaciones, la atención de los alumnos ya está dispersa y enfocada en otros acontecimientos. Si bien la actitud de enojo de la maestra puede repercutir en el grupo y hacer que algunos pongan atención y realicen los ejercicios, la siguiente actividad con los botes vuelve a provocar un clima de caos y desorden en la medida en que se les propone realizar actividades que para su nivel de desarrollo motor están ya superadas. Aquí habría que preguntarse por los objetivos de la sesión, dado que las actividades no van acordes con la edad y las características motrices de los alumnos. La necesidad de movimiento implica que el niño se incline por aquellas actividades que representan un reto, una dificultad que él se esfuerza por superar.

Colocar un pie sobre un bote no implica mayor reto para un niño de 10 años, así que busca otras posibilidades en su relación con el objeto: lo golpea, lo aplasta, lo patea fuera del área en convivencia con sus compañeros, quienes lo imitan provocando nuevamente el clima de caos de la sesión. Ante tal situación la maestra ya no grita, ni se enoja, adopta una actitud de indiferencia y resignación frente a los acontecimientos y el comportamiento de los alumnos. Una situación como ésta necesariamente provoca enojo y frustración, sin embargo, ella lo enfrenta con una actitud de indiferencia. Pretende mostrar que no le importan los comportamientos de sus alumnos, ni sus aprendizajes motrices.

La organización de actividades...

“quemar el tiempo”

Una de las situaciones que se argumentan cuando se analiza el mínimo impacto que tiene la educación física en los hábitos de vida de los escolares, y en la sociedad en general, se refiere al poco tiempo destinado a las sesiones de clase. En países con altos niveles de desarrollo como Francia, Inglaterra, Australia, Bélgica y Alemania, entre otros, los alumnos tienen sesiones diarias de esta disciplina en las etapas escolares básicas, mientras que en educación media y superior la práctica de actividades físicas es obligatoria como parte del proyecto de formación integral.

En México, la educación física forma parte del currículo escolar únicamente en educación básica; por diversos factores como la planeación, el lugar que ocupa en el currículo escolar, el número de profesores, etc.: en secundaria se imparten sólo dos sesiones de clase a la semana de manera obligatoria. En las escuelas primarias se proporciona el servicio una vez a la semana y en algunas instituciones dos veces, lo mismo que en el nivel preescolar; sin embargo, como no es obligatoria puede suceder que por diversos factores los alumnos no tengan clase durante varias semanas o meses del año escolar.

En diferentes momentos los especialistas han considerado que si aumenta el tiempo destinado a la asignatura se incrementará también el impacto en la población escolar y los aprendizajes motrices de los alumnos se elevarán; sin embargo, investigaciones realizadas por expertos del área (Piéron, 1999) ponen en tela de juicio tales afirmaciones. Los resultados de estos trabajos señalan que el aumento del tiempo de clase no garantiza necesariamente mayores logros en los aprendizajes de los estudiantes. Es verdad que existe una correlación entre las adquisiciones de los alumnos y el tiempo dedicado a la asignatura; pero se ha comprobado que más que el tiempo disponible, lo verdaderamente importante es la manera de utilizarlo, es decir, la capacidad del docente de transformar en tiempo de compromiso motor el mayor tiempo posible de la sesión de clase.

Aunque algunas tendencias desde la Pedagogía cuestionan la función directiva del docente y proponen una mayor libertad y autonomía para los alumnos, en el terreno de la enseñanza de las actividades físicas y deportivas es altamente riesgoso evadir la

directividad que la función docente ha de tener, por los muchos accidentes y contratiempos que pueden suscitarse durante la sesión. Los raspones, las caídas y los golpes son situaciones cotidianas en el patio aun con la presencia y supervisión del profesor, por lo que necesariamente él es responsable de lo que ocurre allí y el único que deberá tomar decisiones en momentos cruciales, que pueden ser desde suspender una actividad por contingencia ambiental hasta acudir a los servicios de emergencia hospitalaria en caso de algún accidente grave. La gestión del tiempo y la organización de las actividades físicas es una de las funciones más importantes del profesor, quien con sus decisiones determina la dinámica de la clase y las características de participación de los alumnos. Decisiones equivocadas generalmente significan pérdida de tiempo, descontrol en los alumnos, situaciones de desorden e indisciplina e incluso lesiones y accidentes de gravedad. Al analizar la manera como se distribuye el tiempo durante la clase, Piéron (1999) caracteriza los diferentes tipos de tiempo, ejemplificados en la Tabla 3:

Tabla 3. Utilización del tiempo en la clase*

Tiempo	Características
Tiempo-programa	Es el tiempo considerado por las autoridades administrativas para la asignatura de educación física. Pueden ser 2, 3 ó 4 sesiones semanales dependiendo de la política educativa.
Tiempo útil	Una vez asignados los horarios, es el tiempo que los alumnos utilizan para desplazarse al patio o al gimnasio, para cambiarse de ropa, etc.
Tiempo disponible para la práctica	Los alumnos ya están en el área de trabajo, pero este tiempo se emplea en disponer el material, pasar lista, dar indicaciones y hablar con otros profesores.
Tiempo de compromiso motor	El alumno se ejercita corporalmente, realiza actividades físicas, pero también descansa cuando el nivel de esfuerzo llega a la fatiga. Este tiempo puede abarcar actividades de preparación neuromuscular, recreativas, de familiarización con la tarea motriz, etc.
Tiempo utilizado en la tarea motriz	Es el tiempo que el alumno dedica a la práctica específica de las actividades físicas que conducen al logro de los objetivos de la sesión. Es el tiempo real de aprendizaje motor.

*Adaptación del cuadro de Piéron (1999) sobre la reducción del tiempo en clase.

Entre mayor tiempo dediquen los alumnos a ejercitarse en la tarea específica, mayor será su progreso en la adquisición de habilidades motrices. Se considera que las clases con mejores resultados son aquéllas en las que se invierte la mayor cantidad de tiempo en la ejercitación de la tarea motriz específica. En el mismo sentido, las clases menos exitosas en términos de resultados motrices, son aquéllas en las cuales los alumnos deben esperar largos periodos antes de participar, ya sea por situaciones de falta de material, por comportamientos conflictivos y ajenos a la tarea, por el número excesivo de alumnos, por falta de organización en las actividades o por decisiones erróneas tomadas por el profesor durante el desarrollo de las mismas.

La utilización del tiempo de la clase se distancia en gran medida de lo que los teóricos señalan. En las observaciones a las clases es evidente que la distribución del tiempo adopta características de acuerdo a las circunstancias o situaciones del contexto y a la planeación e iniciativa del docente. En una escuela primaria se observaron los siguientes acontecimientos durante una clase en el patio a las tres de la tarde, con un grupo de cuarto grado:

El maestro toma los aros y los coloca separados en el patio mientras da indicaciones a los alumnos:

“¡Pies juntos, saltando de un aro a otro!”

“¡Vuelvan a colocarse en filas! ¡Listos, empiecen!”

Los alumnos saltan de un aro a otro sin problema, poco a poco deben hacer mayor esfuerzo porque los aros están muy separados.

“¡Lo realizan y se vuelven a formar!”, indica el profesor.

Los alumnos obedecen las indicaciones dócilmente, mientras otros esperan pacientemente su turno.

“¡Fíjense bien! Van a taparse los ojos con un paliacate, una niña y un niño”.

Pasan casi 10 minutos mientras se tapan los ojos. Dos niños empiezan a desesperarse y se suben a una jardinera; otros juegan simulando pelear.

“¡Listos, no pueden caminar antes de tiempo!”, grita el profesor.

Los alumnos con los ojos vendados empiezan a caminar tratando de encontrar un aro según las señales que les dan sus compañeros. Un alumno se quita el pañuelo y ve el aro, el maestro le llama la atención, mientras indica a los demás continuar. Los alumnos participan sin mucho entusiasmo, se distraen, juegan con otras cosas. Un alumno trata de tapar los ojos al profesor, pero él se resiste. Una pelota rueda por el patio, varios corren para patearla. El maestro accede a que le tapen los ojos y con las señales de los alumnos logra encontrar el aro. El maestro pregunta a los alumnos qué sintieron al tener los ojos tapados.

Los alumnos no muestran signos de cansancio, las actividades no requieren demasiado esfuerzo. El profesor les indica descansar y tomar agua, los conduce a una jardinera en la sombra. A diferencia de los alumnos, él sí se nota cansado, agobiado por el sol y el calor de la tarde. Faltan casi 20 minutos para concluir la clase y el profesor muestra signos de cansancio, observa el reloj constantemente, les dice algo a los alumnos en voz baja y los manda a recoger algunas cosas que hay en el patio.

Después coloca a los alumnos en fila cerca de la pared y con una pelota trata de quemarlos, los niños se mueven, brincan, corren para evitar ser tocados por la pelota. Pide a una niña que aviente la pelota hacia sus compañeros, él saca a los que van perdiendo sin dejar de observar el reloj.

El maestro muestra confianza con los alumnos, su voz ahora es baja, sus movimientos lentos y pausados por el cansancio; las órdenes ya no son enérgicas ni marciales como al inicio de la clase, deja hacer a los alumnos lo que ellos quieran, los silbatos son tenues y esporádicos, mira a los alumnos pero no corrige, ni hace observaciones.

“Se forman aquí, ahora yo los voy a quemar!”

“¡A los que toque se van al salón!”

Los alumnos gritan mientras él lanza la pelota, trata de tocar al mayor número de alumnos, poco a poco se va quedando solo, en cuanto la pelota los toca, los niños caminan hacia su salón (OMo-06).

Como puede observarse en esta descripción de una sesión en el patio, las actitudes del docente son determinantes sobre lo que ocurre en la clase. El profesor decide qué actividades, qué material, cuánto tiempo. Si él indica actividades demasiado sencillas para la edad de los chicos, éstos las realizan pero rápidamente encuentran otras para canalizar su actividad y energía sobrante. Asimismo, si no hay objetivos precisos o los alumnos no los conocen, ni saben qué se espera de ellos, las actividades sólo sirven para entretenerlos y para ocupar el tiempo, no para su desarrollo motriz. El cansancio del profesor, la monotonía de la clase y el aburrimiento de los alumnos están relacionados directamente con la falta de planeación, por lo cual el tiempo de clase se pierde irremediablemente.

Entre los resultados más significativos encontrados a lo largo de esta investigación, se tiene que el docente de educación física es la figura central en una clase en el patio y todos los acontecimientos sucedidos en ese espacio derivan de su actitud y su comportamiento. De él depende que una sesión sea el espacio idóneo para lograr aprendizajes motrices o, por el contrario, se convierta en un área en donde prime el caos y la anarquía, con las posibles consecuencias de accidentes o violencia para los alumnos. También se concluye, como resultado del trabajo, que la indisciplina e indiferencia de los alumnos son respuestas a la dinámica de la clase. Cuando los estudiantes se muestran interesados en las actividades propuestas por el profesor, generalmente no presentan conductas subversivas, ni les interesa boicotear la sesión. Sin embargo, se constató que la exclusión de los alumnos de la clase —a pesar de estar sancionado— es una práctica común que utiliza el docente para contrarrestar tales conductas. Es decir, con las evidencias obtenidas en el campo, se corrobora que la implicación y el compromiso de los educandos dependen de las actitudes y comportamientos del docente.

Al analizar las prácticas de los educadores físicos también se observa que factores como la formación y trayectoria profesional, las habilidades para la enseñanza y las condiciones laborales son cuestiones fundamentales que inciden de manera conveniente o desfavorable en las características de las prácticas que desarrolla el docente. Relacionado directamente con esta situación, se constató que los profesores sí realizan la planeación didáctica, sin embargo, no la incorporan para dar sentido a su trabajo en el patio, sino que se convierte en un trámite administrativo que permite la obtención de estímulos económicos, como el caso del concurso para la carrera magisterial.

Otro aspecto determinante en la dinámica de la clase está vinculado con el tipo de aprendizajes motrices que se alcanzan durante la sesión, los cuales dependen directamente del tiempo empleado en la ejercitación motriz. Mientras la improvisación y el tiempo libre sean situaciones cotidianas en la clase entre los profesores, y en tanto no modifiquen algunas de sus prácticas, el incremento del tiempo de clase no garantizará mayores logros.

CONCLUSIONES

Al culminar esta investigación es posible afirmar que el sentido de las prácticas escolares del profesor de educación física puede ser comprendido a través del acercamiento a las clases en el patio. La intención de cambiar o mejorar las prácticas de los docentes solamente será un buen deseo mientras no se conozca a fondo lo que sucede durante el tiempo de las sesiones, de ahí la trascendencia del trabajo investigativo en esta área. Es difícil dar recomendaciones para mejorar las prácticas cuando éstas se desconocen o simplemente se intuyen, pero sin que existan evidencias empíricas que documenten la multiplicidad de prácticas que se desarrollan en la escuela.

A partir de los datos obtenidos en el trabajo de campo es posible señalar que muchos de los comportamientos de los alumnos y del

profesor se manifiestan exclusivamente en este espacio institucional, que por su riqueza vivencial representa una excelente oportunidad para investigar el campo pedagógico. Las actividades de la clase logran impactar al alumno cuando se practican cotidianamente en un ambiente propicio y favorable para el aprendizaje. En este escenario, también influyen como factores determinantes el contexto escolar y la autoridad académica y moral del profesor.

El acercamiento a las clases en el patio también ha permitido observar un distanciamiento entre el discurso de los profesores y sus prácticas escolares, éstas últimas atravesadas por múltiples factores no siempre favorables. Las acciones del docente determinan la dinámica de la clase, por lo que se convierte en la figura central del proceso de enseñanza. Situaciones como el tiempo dedicado a la práctica de la habilidad motriz específica, la planeación, la improvisación, la distribución del tiempo, la organización de las actividades y el clima generado en la clase, dependen exclusivamente del profesor e inciden favorablemente en las actitudes de los alumnos hacia las actividades físicas. Sin embargo, existen otros factores que, sin depender directamente del docente, también influyen de manera decisiva en las características de las prácticas, por ejemplo, las condiciones de trabajo: un excesivo número de grupos y de alumnos, condiciones climáticas adversas, bajo perfil profesional, cansancio y deterioro físico, enfermedades profesionales, exiguos salarios y mínimas expectativas laborales intervienen

de manera determinante en las actitudes y comportamientos del docente, quien los materializa en su trabajo profesional y en los vínculos que establece con los alumnos y con la comunidad escolar.

En este escenario, es posible afirmar que la adopción de algunas estrategias de bajo costo para mejorar la infraestructura de las escuelas —acondicionar las áreas cerradas, cubrir los espacios abiertos con lonas, buscar los espacios y tiempos más propicios para la clase— redundará favorablemente en las condiciones de trabajo de los educadores físicos y, con ello, posiblemente se modificarían muchas de sus prácticas cotidianas. Es preciso señalar que durante el proceso de investigación se obtuvo un caudal de evidencias empíricas que por las características del trabajo y por el tiempo no fueron utilizadas; sin embargo, la existencia de dicho material relacionado con aspectos como el papel de los ejercicios de orden y control, las representaciones sociales sobre el cuerpo, la función del deporte escolar y la evaluación sistemática durante la clase, aun quedan pendientes de analizar e interpretar y ayudarían a lograr un mayor entendimiento del problema.

Finalmente, se reitera que la realización de investigaciones sobre las prácticas escolares de los docentes de educación física en el patio escolar permite reconocer la importancia de este campo pedagógico en la formación integral y su contribución para mejorar la calidad de vida de los adultos, a través de la adquisición de hábitos para la realización de actividades físicas durante toda la vida.

REFERENCIAS

- BERGER, Peter y Thomas Luckmann (2005), *La construcción social de la realidad*, Buenos Aires, Amorrortu.
- BERTELY, M. (2004), *Conociendo nuestras escuelas*, México, Paidós.
- CARLIER, Ghislain, Jean Brunelle y Jacques Florence (2000), *Enseñar educación física en secundaria*, Barcelona, INDE.
- COFFEY, Amanda y Paul Atkinson (2003), *Encontrar el sentido de los datos cualitativos*, Colombia, Universidad de Antioquia.
- DE CERTEAU, Michel (1996), *La invención de lo cotidiano. Artes de hacer*, México, Universidad Iberoamericana.
- DENHAM, H. y J. Lieberman (1980), *Tiempo de aprender*, Washington, D.C., Departamento de Educación.
- JACKSON, Ph.W. (1991), *La vida en las aulas*, Madrid, Morata.
- KNEER, M. (1986), "Description of Physical Education Instructional Theory/practice Gap in Selected Secondary Schools", *Journal of Teaching in Physical Education*, núm. 5, pp. 91-106.
- LUCKMANN, T. (1996), *Teoría de la acción social*, Barcelona, Paidós.
- PAVÍA, V. (2005), *El patio escolar: el juego en libertad controlada*, Buenos Aires, Novedades Educativas.
- PIÉRON, M. (1999), *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*, Barcelona, INDE.
- SCHUTZ, A. (1974), *El problema de la realidad social*, Buenos Aires, Amorrortu.
- TORRES Solís, José A. (1998), *Didáctica de la clase de educación física*, México, Trillas.
- WEBER, M. (1964), *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*, México, Fondo de Cultura Económica.