

Departamento de Ciencias de la Educación

Las consignas de enseñanza en el área de la educación física

María Victoria Goicoechea Gaona



Director: Dr. Javier Escorza Subero

Codirectora: Dra. María Ángeles Goicoechea Gaona

Trabajo de investigación: Diploma de Estudios Avanzados
(Julio 2010) Logroño - La Rioja (España)



UNIVERSIDAD
DE LA RIOJA



educo
Editorial Universitaria
Universidad Nacional del Comahue

CiN REUN

Red de Editoriales
de Universidades Nacionales
de la Argentina

Las consignas de enseñanza en el área de la Educación Física



Las consignas de enseñanza en el área de la Educación Física

María Victoria GOICOECHEA GAONA

EDUCO

Editorial de la Universidad Nacional del Comahue
Neuquén - 2022

Goicoechea Gaona, María Victoria

Las consignas de enseñanza en el área de la Educación Física / María Victoria Goicoechea Gaona. - 1a ed. - Neuquén: EDUCO - Universidad Nacional del Comahue. Editorial Universitaria del Comahue, 2022.

Libro digital, PDF

Archivo Digital: descarga y online

ISBN 978-987-604-623-7

1. Educación. 2. Educación Física. 3. Didáctica. I. Título.

CDD 796.071

El **Consejo Editorial de la Universidad Nacional del Comahue**, en su sesión ordinaria de fecha 31 de Julio de 2020, avaló la publicación del libro digital “Las consignas de enseñanza en el área de la Educación Física”, de María Victoria Goicoechea Gaona, presentado por el Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue.

Miembros académicos: Dra. Adriana Caballero - Dra. Ana Pechén - Dr. Enrique Mases

Presidente: Mg. Gustavo Ferreyra

Director Educo: Lic. Enzo Canale

Secretario: Com. Soc. Jorge Subrini

Disposición N° 036/20

Impreso en Argentina - Printed in Argentina

©2022 – **EDUCO**- Editorial de la Universidad Nacional del Comahue

Buenos Aires 1400 – (8300) Neuquén – Argentina

Prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio,
sin el permiso expreso de EDUCO.

NOTA PRELIMINAR

El texto que a continuación se presenta fue realizado en el marco del programa de doctorado “Bases psicológicas y actividad físico-deportiva: Acción y desarrollo” del Departamento de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Rioja (España) en 2010.

El periodo de docencia finalizó con la escritura y defensa del trabajo de investigación titulado “Las consignas de enseñanza en el área de la Educación Física” con el que se accedió al título Diploma de Estudios Avanzados (DEA). El texto no ha sufrido modificaciones respecto del que fuera defendido en su momento, por lo que las referencias bibliográficas que contiene no han sido actualizadas. No obstante, consideramos oportuna su publicación porque contiene información explícita de la metodología de análisis que sustenta las tareas que sigo realizando en distintos proyectos de investigación del Centro Regional Universitario Bariloche (CRUB-UNComa).

En efecto, la decisión de publicarlo responde a que, además de haber sido el fundamento del trabajo posterior que dio lugar a la tesis doctoral cuyo título es “Las interacciones verbales y las consignas de tareas en Educación Física. Análisis realizado en San Carlos de Bariloche-Patagonia-Argentina”¹, muestra el análisis detallado de las consignas, medio empleado para abordar la interacción en la clase.

Si bien la metodología y los instrumentos de análisis implementados en ambos trabajos coinciden, por cuestiones de extensión, en el texto de la tesis

¹ Disponible en <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=44114>

Goicoechea, M. V. (2015). Las interacciones verbales y las consignas de tareas en Educación Física. Análisis realizado en San Carlos de Bariloche-Patagonia-Argentina. Publicación digital de la Universidad de La Rioja ISSN: 978-84-697-2210-7

doctoral no se incluyó el análisis de cada una de las clases observadas, lo que sí ocurre en la actual publicación. En consecuencia, el texto que, en esta ocasión, compartimos es un complemento del publicado en 2015.

Dra. María Victoria Goicoechea
CRUB-UNComa
S. C. de Bariloche, 29 de abril de 2021

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	1
PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA	7
1. La actividad	12
1.1 La teoría de la actividad.....	15
2. El interaccionismo socio-discursivo	19
2.1 Los mundos discursivos.....	21
2.2 La actividad de lenguaje.....	24
3. Análisis de las clases como textos	29
3.1 Análisis de la actividad de comunicación.....	29
3.2 Análisis discursivo-textual.....	31
3.2.1 Modos y niveles de organización de los textos.....	32
3.2.2 Mecanismos de apropiación enunciativa.....	35
a) Voces.....	35
b) Modalizaciones.....	38
4. Las consignas y las tareas	41
4.1 Las consignas de Educación Física.....	43
4.2 Concepto de tareas en Educación Física.....	47
5. Especificidades del área de la Educación Física	55
5.1 Los modos de la Educación Física: una mirada pedagógica.....	55
5.2 El aprendizaje.....	63
5.3 La oralidad.....	65
SEGUNDA PARTE: TRABAJO EMPÍRICO	69
1. Método	71
1.1 Objetivos.....	72
1.2 Población.....	74
1.2.1 Sistema educativo argentino.....	75
1.3 Procedimiento.....	78
1.4 Metodología de análisis.....	79
1.4.1 Análisis de la actividad de comunicación en los textos de las consignas.....	81
1.4.2 Análisis discursivo-textual de los textos de las consignas.....	85
2. Análisis de los textos de las consignas	87
2.1 Análisis de la actividad de comunicación.....	87
2.1.1 Textos de las consignas de las clases y análisis de contenido (tarea-objeto de enseñanza).....	87
a) Primer grupo.....	87
b) Segundo grupo.....	99
2.1.2 Análisis de la actividad en los textos de las consignas.....	114

a) Primer grupo.....	116
b) Segundo grupo.....	125
2.1.3 Interpretación de los datos.....	136
a) Análisis de la actividad de “Juego”.....	136
b) Análisis de la actividad de “Trabajo por circuito”.....	138
c) Análisis de la actividad de “Prueba de atletismo”.....	144
d) A modo de síntesis.....	147
2.2 Análisis discursivo-textual de los textos de las consignas.....	153
a) Primer grupo.....	154
b) Segundo grupo.....	160
2.2.1 Resultados.....	170
3. Interpretación de los resultados.....	174
3.1 Análisis de lo realizado por los alumnos.....	176
3.2 La formulación de consignas.....	178
3.3 Acerca de los procesos de mediación formativa.....	180
3.4 Especificidades del área y naturaleza de las consignas.....	183
4. CONCLUSIÓN.....	188
REFERENCIAS.....	191
ANEXOS.....	197
Anexo I.....	199
Anexo II.....	253

INTRODUCCIÓN

El interés por el estudio de las consignas de enseñanza es propio de los integrantes del ámbito educativo. En el área de la Didáctica de la Lengua y en el marco de la corriente del Interaccionismo sociodiscursivo, son importantes los desarrollos en torno a este tema realizados en los últimos años, tanto en la Universidad de Ginebra como en el Centro Regional Universitario Bariloche (Universidad del Comahue-Argentina), sin olvidar los aportes de la Universidad de Valencia en España, por poner algún ejemplo. Los avances realizados en esta área sustentan el presente trabajo de investigación que se aboca a la Educación Física.

Desde la Didáctica de la Lengua (Riestra, 2008) consideramos que el ejercicio de la docencia requiere de conocimientos provenientes de diferentes campos, ya que el conocimiento no se desarrolla en compartimentos estancos y, por el contrario, requiere de la interacción entre las distintas disciplinas para avanzar y crear nuevos saberes. Por esta razón nos animamos a articular con otras áreas, porque creemos que lo desarrollado en Didáctica de la Lengua puede contribuir a la formación que se imparte en los distintos Profesorados, siempre y cuando no perdamos de vista el aspecto que nos liga, la formación de Maestros en las distintas especialidades.

Varias son las razones que impulsan este proyecto que surge de mi condición de profesora auxiliar en la cátedra “Usos y Formas de la Lengua Escrita” del Profesorado en Educación Física (Centro Regional Universitario Bariloche de la Universidad Nacional del Comahue - Argentina). Entre ellas la necesidad de

trabajar desde el área de Lengua y conjuntamente con Educación Física, los problemas que habitualmente se nos presentan en torno a la formulación de consignas. Además, he podido recoger las inquietudes que mis colegas, profesores de Educación Física, plantean acerca de este tema. Algunos manifiestan la necesidad de reflexionar sobre la praxis que sustenta la propia práctica porque saben del papel decisivo de la consigna para que la tarea propuesta implique una finalidad u otra. Comprobaron que el plano de la enunciación de los textos de las consignas influye en la realización de la tarea y en el sentido que los alumnos darán a su hacer. Esto es así, porque mediante la formulación de la consigna los docentes pueden apelar a la competitividad o a la cooperación, a la superación de una marca o a la socialización, etc. Es necesario elaborar y desarrollar instrumentos teóricos que nos permitan acceder a estos niveles de análisis.

Además, los mismos docentes responsables del actuar de los alumnos (futuros docentes) en sus Prácticas (Prácticum) sienten, cada curso, la necesidad de profundizar el trabajo con las consignas (terreno hasta el momento poco desarrollado). Y señalan el hecho de que al abordar la enseñanza de la planificación de las clases no se contempla explícitamente el tema de la consigna, lo que evidencia la apremiante necesidad de avanzar en la investigación de este aspecto de la práctica docente.

Por ello, pese a que los destinatarios de esta investigación sean colegas, profesores del ámbito universitario, nos proponemos observar y analizar varias clases de Educación Física de nivel primario en las escuelas de San Carlos de

Bariloche (Argentina) para, así, contar con datos acerca del desempeño de los maestros de Educación Física. Lo planteamos de este modo, porque estos docentes (su hacer) son los modelos que presentamos a nuestros alumnos del Profesorado y porque consideramos que del análisis de las prácticas concretas que tienen lugar en nuestras escuelas, podremos obtener información sobre la identidad y la idiosincrasia del área, lo que nos permitirá superar algunas de las dificultades que surgen cuando nuestros alumnos llegan a las aulas. Según el marco teórico que sustenta este trabajo, conocer la lógica de nuestro propio hacer (como docentes) nos permitirá entender el porqué de las dificultades que los alumnos aprendientes presentan y, lo que es más importante, podremos elaborar herramientas conceptuales a incorporar como contenido de la formación, tendientes a evitar los inconvenientes que cada curso surgen en las aulas, durante las prácticas.

Nuestro propósito es obtener un panorama de la realidad educativa en el nivel primario y en el área de la Educación Física de la zona andino-patagónico-argentina, por ello nos proponemos observar las prácticas de la Educación Física destinadas a los niños (en el ámbito escolar) y analizarlas con los medios tomados en préstamo de la Didáctica de la Lengua (Riestra, 2008). Específicamente, nos detendremos en los aspectos relacionados con la formulación de las consignas, lo que nos lleva al estudio del lenguaje en el aula, de las interacciones docente-alumnos. Nos interesa estudiar las problemáticas que la formulación de las consignas genera cuando el docente pretende trabajar un determinado aspecto y el

resultado (lo que los alumnos hacen) demuestra que se desarrolló algo distinto a lo planificado.

Coincido con mis colegas del área de Educación Física en que la comprensión de las consignas es un problema. Por ello, la inquietud que impulsa este trabajo ronda en torno a que (como sucede en el área de Lengua) la causa del problema no reside sólo en los alumnos (en la comprensión o recepción de la consigna), sino en un paso anterior, en la formulación por parte del docente de la consigna. La formulación de las consignas es o debería ser parte fundamental de la planificación, y me animo a precisar, la formulación escrita de la consigna.

La formulación de las consignas está estrechamente relacionada con dos aspectos fundamentales: el de la enunciación (análisis del discurso) y el del contenido (actividad y acciones propuestas mediante la consigna). Para abordarlos contamos con el marco epistemológico del Interaccionismo socio-discursivo (Bronckart, 2004) y la teoría de la actividad (Leontiev, 1983), así como el análisis de las clases como textos (Riestra, 2008) articulados desde el área de Didáctica de la Lengua.

Manteniendo nuestro objeto de estudio: las interacciones docente-alumnos que se materializan en los textos de las consignas de enseñanza, y aportando los instrumentos metodológicos desarrollado en el área de Lengua, abordamos el campo de la Educación Física, para ello se observaron y analizaron varias clases de nivel primario. Contamos con el registro escrito de ocho clases de Educación Física de escuelas públicas de la ciudad de San Carlos de Bariloche (Río Negro-

Argentina), que organizaremos en dos grupos en función de la edad de los alumnos: el primero, de 6 a 7 años y el segundo, de 11 a 13 años.

Hemos establecido un corpus de 26 textos (ver 2, 2.1.1, infra), producto de la actividad de ocho clases. Todos ellos fueron objeto de un doble análisis:

a) el análisis de la actividad de comunicación (es decir, de las tareas que los docentes proponen realizar a los alumnos, a través de las consignas), según el instrumento que Riestra (2000) implementara, basándose en los desarrollos de la teoría de la actividad de Leontiev (1983) y

b) el análisis discursivo-textual, tal como lo plantea Bronckart (2004) con los tres niveles superpuestos: el de la enunciación; el de la organización de los textos (infraestructura) y el de los mecanismos de textualización.

La corriente del Interaccionismo social apunta a mostrar cómo las prácticas socioculturales y semióticas de los humanos generan obras y hechos colectivos y contribuyen al surgimiento y a la transformación permanente de las capacidades psicológicas individuales. El lenguaje refleja las “lógicas” propias del área, es decir, cómo construyen los docentes sus prácticas diarias.

Nuestro propósito es contribuir a la observación y análisis de las prácticas en las clases de Educación Física, ya que consideramos que el análisis de los textos de las consignas con los instrumentos desarrollados en el marco del Interaccionismo sociodiscursivo, permitirá construir conocimiento en torno al área de la Educación Física.

Como responsables del área de Lengua, compartimos esta problemática y consideramos que desde el Interaccionismo sociodiscursivo se pueden hacer algunos aportes.

PRIMERA PARTE: FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

Accedemos al área de la Educación Física abordando la problemática de la cuestión terminológica, tal como fuera planteada por la autora Lopes de Paiva (2003) quien usa la expresión Educación Física (sin comillas) para expresar el sentido actual de la disciplina escolar y/o académica; educación física (en minúscula) para el sentido genérico de uno de los componentes de la formación humana tal como es pensado en el proyecto de educación integral y “Educación Física” (con comillas y mayúscula) para designar cuando el término es usado de forma indeterminada, ambigua o confusa.

Personalmente, considero que la expresión educación física correspondería a lo que algunos autores denominan actividades físicas (Pouillart, 1989) y que, a la luz del marco teórico que orienta este trabajo, interpretamos como todo tipo de actividad que permite el desarrollo humano en cualquiera de los ámbitos culturales (escolares o no).

La Educación Física siempre estuvo ligada a cuestiones educativas (aquello que intencionalmente quiere forjar hábitos) y pedagógicas (educación que se pretende sistematizada, sistemática y metódica) (Lopes de Paiva, 2003). Históricamente la intervención sobre el cuerpo humano y sus movimientos se ha venido denominando Educación Física y, como tal, implica una pedagogía específica. Sin embargo, en la actualidad (Vázquez, 2001) y en algunos países, estamos asistiendo a un desplazamiento del término Educación Física por “actividad física”. En esta coyuntura, la denominación

“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)” (Vázquez, 2001, p. 247).

La Educación Física 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, 2001, p. 30).

Lopes de Paiva (2003) 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 (cuerpo) “físico”-“ (p. 77).

Para Crisorio (2003), Educación Física es el nombre que designa la institución que reúne las teorías sobre el movimiento o las actividades físicas (según la decisión tomada en este trabajo, corresponde a la Educación Física con mayúscula). 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, p. 37).

1 La actividad

La Educación Física, como cualquier otro aspecto educativo, existe desde que el hombre primitivo ha tenido 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 y de las actividades 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, 2008).

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, p. 13).

La lectura de Pouillart nos permite mostrar la semejanza entre la concepción interaccionista de lenguaje como acción y las actividades físicas (tal como él las presenta), dada la naturaleza social de las acciones humanas. Además, 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, p. 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, p. 31).

De la lectura de Pouillart establecemos semejanza entre las actividades físicas y los textos (entendidos como productos de la acción de lenguaje), ya que ambos son producto de la acción humana. En el primer caso, 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).

Los textos también son mediadores de otras acciones humanas, que no podrían realizarse sin la mediación textual en un contexto determinado.

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. Sabemos que a través de la actividad el ser humano interactúa con el medio, construye sus mundos y sus aprendizajes. Esto se produce socialmente, primero de forma espontánea desde el primer momento de la vida, y son los padres y otros elementos del medio (objetos) quienes proporcionan al niño esta experiencia: el 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. Considera a la actividad colectiva como el “Principal motor de desarrollo de todas las especies socializadas” (Bronckart, 2007, p. 61), porque posibilita encuentros entre los individuos y su entorno; porque es el marco donde tienen lugar los aprendizajes formadores.

Leontiev (1983) distinguió entre praxeología del ser vivo y praxeología humana, distinguiendo los conceptos de actividad y acción:

“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...” (Bronckart, 2007, 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, p. 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, 2008).

“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 consciencia. 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. p. 61).

Según Leontiev, (en Riestra, 2000) la actividad humana no existe más que 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. p. 62).

2. El Interaccionismo sociodiscursivo

El Interaccionismo social defiende la tesis de que las propiedades específicas de las conductas humanas son el resultado de un proceso histórico de socialización que se hizo 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 lenguajera (de lenguaje), que dependen, en ciertos aspectos, de actividades no lenguajeras a las cuales comentan. 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 medioambiente 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 (en Bronckart, 2007), 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.

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 estatuto 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, 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; para ser eficaz en la actividad emprendida hay que poseer representaciones pertinentes de los parámetros del entorno, y los conocimientos colectivos acumulados a este respecto constituyen un mundo objetivo.

Pero, 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.

Además, 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. Puesto que proceden de la actividad, que es colectiva o social en el sentido amplio, todos los conocimientos humanos presentan un carácter de constructo colectivo.

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.

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 (Bronckart, 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, por ello son 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).

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”. (Bronckart, 2007, p. 71)

En segundo lugar, Bronckart (2007) 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” (p.71).

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 analiza el conjunto de preestructos, resultado de la historia social humana. 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 conceptualizar las modalidades de interacción entre los textos y su entorno.

3 Análisis de las clases como textos

3.1 Análisis de la actividad de comunicación

En la misma línea de trabajo preconizada por el Interaccionismo sociodiscursivo y la teoría de la actividad, Riestra (2008) propone la realización del análisis de contenido de las clases a partir de la delimitación en los textos de las consignas de las tareas didácticas prescriptas, 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, 2008). Considerar que “texto es la unidad de análisis de la actividad de lenguaje como actividad humana que se realiza en acciones de lenguaje” (Riestra, 2008, p. 185) y concebir 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)” (Riestra, 2008, p. 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. A esto lo denominamos análisis de la actividad de comunicación y, para realizarlo en los textos de las consignas de enseñanza en el área de la Educación física, se propuso el siguiente esquema adaptado del

instrumento implementado por Riestra (2004), basado en las categorías proporcionadas por la teoría de la actividad (Leontiev, 1983):

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, p. 223).

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, p. 223).

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, p. 224).

Cruzar la información de los datos obtenidos en estos niveles permite evaluar la eficacia de la consigna como instrumento mediador (Riestra, 2004, 2008).

3. 2 Análisis discursivo-textual

Dado que la oferta en materia de análisis del discurso es muy variada, en este trabajo adherimos a lo propuesto por Bronckart (2004) que se basa en dos aspectos:

- Los tipos de discurso (y las operaciones constitutivas de estos tipos) así como la articulación entre éstos y las secuencias de base textual.

- Los tres niveles de análisis (niveles simultáneos de planificación textual en estrecha relación con las operaciones constitutivas de los tipos de discurso).

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, p. 78).

La complejidad de los textos en función del número y la heterogeneidad de sus modalidades de estructuración llevó 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) compuestos por procesos distintos.

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:

1) Infraestructura textual: dado que cada texto está constituido por la articulación de tipos de discurso que comportan formas de planificación infraordenada (secuencias), en este nivel analizaremos qué tipos de discurso constituyen los textos de las consignas de Educación Física y que forma de secuencialidad adoptan; cómo se articulan entre sí (los tipos de discurso) y éstos con las secuencias textuales. Esto se deduce de los elementos lingüísticos: tiempos verbales, etc.

2) Mecanismos de textualización: están ligados a la progresión temática y se organizan en series isotópicas (cadenas de unidades lingüísticas) que manifiestan tres registros:

2.1) Mecanismos de conexión: elementos lingüísticos que cumplen la función de organizadores textuales que señalan el pasaje de un tipo discursivo 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.

2.2) 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.

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

3) Mecanismos de apropiación enunciativa, analizaremos las marcas lingüísticas que revelan la voz (o las voces) movilizadas en el texto y el uso de los procedimientos de modalización que efectúe el agente.

Son dos los aspectos mencionados que dotan al texto de coherencia interactivo o pragmática:

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

3.2) 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.

Estos aspectos son los que vamos a analizar en los textos y, dado que haremos especial hincapié en el nivel de la apropiación enunciativa, procedemos a explicar los mecanismos que lo componen: distribución de las voces y las marcas de modalización.

3. 2. 2 Mecanismos de apropiación enunciativa: voces y modalizaciones

a) 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), 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.” (p. 195)

El nivel de la apropiación enunciativa implica diversos mecanismos estudiados desde hace tiempo 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 evaluar 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: 199).

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.

b) 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 vehiculado en el texto. Y “tienen como finalidad traducir los diversos comentarios o evaluaciones formulados desde cualquier voz enunciativa, a propósito de ciertos elementos del contenido temático” (Bronckart, 2004, p. 83).

Bronckart establece cuatro funciones de modalización que pueden detectarse mediante la identificación de subconjuntos de unidades o estructuras lingüísticas, por lo que propone cuatro tipos:

1- 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.

2- 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.

3- 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.

4- Las modalizaciones pragmáticas contribuyen a explicar algunos aspectos de la responsabilidad que una entidad constitutiva del contenido temático adquiere respecto de las acciones de las que es agente. Es decir, introducen un juicio relativo a una de las facetas de la responsabilidad de un personaje en lo que respecta al proceso del que él mismo es agente. Estas facetas son: la capacidad de acción (el poder hacer), la intención (querer hacer) y las razones (el deber hacer).

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 subconjunto 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.

4 Las consignas y las tareas

Desde la perspectiva histórico cultural se estudió la mediación del lenguaje en situación de clase, enfocando la actividad de las clases desde la interacción en cuanto diálogo y la co-construcción del conocimiento (Wells, en Riestra, 2008). La herramienta con la que contamos para realizar este análisis son los textos de las consignas.

Por consigna, en el ámbito educativo, entendemos las indicaciones de los enseñantes respecto de las tareas que los alumnos han de realizar para el aprendizaje: adquisición de conocimientos, destrezas y habilidades: “Las indicaciones de los enseñantes respecto de las tareas constituyen un espacio socio-discursivo, mediador de la interrelación pensamiento-lenguaje” (Riestra, 2008, p. 130).

La mediación de la consigna reside en que es acción de lenguaje producida para provocar un determinado efecto en la mente del otro, lo que requiere de un proceso de elaboración. Esto nos lleva a la concepción de consigna como proceso psicológico a ser construido por los enseñantes para ser realizado por los alumnos. Riestra se refiere a esta construcción como andamiaje: “En el andamiaje que organizamos con los textos de las consignas, explícita o implícitamente desplegamos los saberes –articulado o yuxtapuestos- con que contamos, actuando de este modo en las mentes de los alumnos” (Riestra, 2008, p. 60).

De este modo, la consigna constituye un instrumento de enseñanza en el proceso de interiorización de diversos conceptos o capacidades; además de operar

como mecanismo de control de la recepción de lo enseñado (evaluación de conocimientos y del saber hacer).

Riestra presenta y fundamenta su concepción de consigna como instrumento mediador en la realización de la tarea escolar. Como podemos ver, 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, 2008, p. 150).

Las consignas de tareas son textos orales y escritos que se producen 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. Son textos producidos para dialogar, para realizar intercambios coherentes entre dos interlocutores como mínimo (docente-alumno) (Riestra, 2008).

En lo que respecta al área de la Educación Física, no son muchos los autores que se ocupan del estudio de la consigna. Sin embargo, el material bibliográfico rastreado desarrolla, principalmente, la noción de tarea, circunstancia que aprovechamos para continuar este trabajo.

4.1 Las consignas de Educación Física

Jorge Gómez (2002) alude al origen militar del término consigna y, circunscribiéndose al ámbito de la Educación Física, define la consigna como “la indicación dada por el docente a un alumno, sobre la tarea escolar que deberá realizar” (p. 137).

Realiza una exhaustiva clasificación de las consignas propias del área, para lo cual parte de la discriminación entre consignas directas y consignas indirectas. Con las primeras se refiere a las indicaciones explícitas, que el docente dirige a los alumnos con una finalidad concreta “con clara direccionalidad e intencionalidad didáctica” (p. 141). Con las segundas, trata de abarcar todos los aspectos que hacen a la comunicación en el aula, pero que permanecen implícitos y, en general, son percibidos inconscientemente. Estos aspectos contribuyen a la creación del medio ambiente cultural de la clase (Riestra, 2008), y nosotros no los consideramos como consigna propiamente dicha.

Otros tipos de consigna que este autor establece se corresponden con lo que hemos denominado especificidades del área, que desarrollaremos más adelante (ver 5, infra). Distingue entre consignas verbales, gestuales-motrices, audiovisuales y táctiles en clara alusión al cuerpo y al movimiento: “las consignas deben expresar con precisión el contenido motor a desarrollar” (p. 138) por los alumnos (se trataría de consignas verbales); además, “deben recurrir a todas las vías senso-perceptivas posibles de ser utilizadas...” (p.139) (en referencia a consignas gestuales-motrices).

Volviendo a lo que denomina consignas directas verbales, Gómez (2002) afirma que “se basan en el lenguaje oral, con empleo esporádico de material escrito complementario” (p. 141). Dado el carácter oral de los textos de las consignas del área (según este autor), cobran especial relevancia aspectos relacionados con el medio ambiente de las clases: “la sonoridad de las palabras debe responder a la necesidad de ser escuchados en espacios amplios y muchas veces con deficiencias acústicas”; así como la referencia constante al cuerpo en acción lo que “deviene en una dinámica del discurso relacionada con la dinámica de la actividad” (p. 141). Es decir, el énfasis y entonación con los que los docentes expresen la consigna deben tener un correlato con el tipo de actividad que se propone, lo que dotará al texto de la consigna de coherencia pragmática.

Las consignas directas gestuales-motrices se combinan con las verbales cuando se ponen en juego contenidos motrices muy específicos y concretos que llevan al docente a emplear “métodos demostrativos o direccionales de la actividad”, y a realizar, él mismo, la acción solicitada. Gómez (2002) se refiere al hecho de que con el cuerpo y su gestualidad el docente puede transmitir mensajes (interactuar) con los alumnos, es decir que la participación activa del docente en algunas actividades, es considerada por este autor como “consignas reforzadoras de los logros alcanzados” (p. 142).

Mediante consignas directas audiovisuales, el autor se refiere, por un lado, a cuando el docente se sirve de algún medio tecnológico y, por otro, al aspecto recién explicado (métodos demostrativos): “...las actividades de la educación física y los

procesos de aprendizaje, se explicitan a través del cuerpo en acción, visibles a todos” (p. 143). O sea, considera como un tipo de consigna los casos en los que se muestra lo que los alumnos han de realizar, cuando el docente o un alumno sirven de modelo técnico-motor a alcanzar por los alumnos.

Las consignas directas táctiles se utilizan exclusivamente cuando un alumno necesita una guía muy directa de sus acciones motrices, lo que requiere del contacto corporal. Su finalidad es variada, como apoyo corporal directo para guiar la acción, para realizar correcciones, para evitar lesiones, etc.

Nos parece interesante el aporte de este autor porque la clasificación que establece tiene en cuenta las especificidades del área, aspecto importante que se desarrollará a continuación. Pero no compartimos sus planteamientos, por lo que consideramos que es necesario revisar y precisar la noción de consigna para proceder a su estudio, siempre, en consonancia, con los aspectos específicos del área que la caracterizan.

Un estudio profundo de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el área fue realizado por Jacques Florence (1991). Consideramos que este autor no repara en la distinción entre tarea y consigna, que nuestro marco teórico considera fundamental, sino que se centra en el análisis de las características de las tareas en las clases de Educación Física y solamente, en algunos casos, se refiere a la consigna; siempre en función de las tareas. De ese modo, sin caer en la descripción y enumeración exhaustiva, introduce la noción de “consignas cualitativas”:

“La definición y la finalidad de una consigna cualitativa es que constituya para el alumno un medio, una técnica en el sentido más amplio del término, para alcanzar el fin propuesto, para vencer la dificultad inicial, para realizar más eficazmente el movimiento pretendido” (Florence, 1991, p. 112).

Esta modalidad de consigna tiene su correlato en lo que serían las consignas técnicas, es decir, las específicas de cada disciplina particular: “en cualquier disciplina deportiva existe cierto número de consignas cualitativas fundamentales, consignas que enmarcan de algún modo las consignas técnicas que son específicas de cada disciplina particular” (p. 114). Por consiguiente, interpretamos las consignas cualitativas como aquellas cuyas tareas sirven de marco a tareas más específicas propuestas en lo que el autor denomina consignas técnicas.

Las consignas cualitativas o fundamentales tendrían “un carácter más global, dirigiéndose a la totalidad del cuerpo en movimiento, mientras que otras [consignas que apuntan a un trabajo concreto] localizadas en alguna parte concreta serán claramente analíticas” (p. 115). Al establecer otro tipo de relación, surge un nuevo binomio: consignas globales (nos animamos a decir cualitativas) frente a consignas analíticas.

También se refiere (sin explicar exhaustivamente) a las consignas de fondo, como aquellas que vienen a completar y enriquecer la técnica del movimiento, siendo menos controlables de inmediato. Las contraponen a las consignas de tipo técnico en las que los efectos son directamente observables.

Una lectura más profunda de este autor nos permitiría detectar más modalidades de consignas, pero no fue su intención ni es la nuestra, por lo que dirigimos este trabajo al estudio de otros aspectos.

4. 2 Concepto de tareas en Educación Física

El estudio del proceso de enseñanza de la actividad física lleva a Jacques Florence (1991) a plantearse “qué significa aprender en Educación Física escolar”, de donde surgen nociones fundamentales que interpretaremos según nuestro marco teórico, lo que permitirá el diálogo y la construcción conjunta.

“La enseñanza es la actividad del profesor que interviene organizadamente para favorecer el desarrollo del alumno contando con las limitaciones temporales y materiales con las que debe actuar” (Gagnon, en Florence, 1991, p. 63). El profesor debe crear las condiciones de aprendizaje, posibilitar ocasiones de aprendizaje: imponer la organización, una disciplina de trabajo en grupo, respeto, etc.

El protagonismo que Jacques Florence (1991) concede al aprendizaje le lleva a definir las tareas de la siguiente manera: “...las tareas serán a los ojos de los alumnos aquello que harán y dirán los profesores que las enseñan” (p. 32).

Consideramos un tanto confusa su definición de tarea porque, aunque parece centrarse en los alumnos, en realidad se refiere, solamente, a lo que los docentes hacen en sus clases. Al analizar esta cita a la luz del marco teórico que sustenta este trabajo, entendemos “aquello que harán” (los profesores) como resultado de lo que consideramos una especificidad del área [métodos

demostrativos, según Gómez (2002)], que requiere tanto de la explicación de la tarea como de la demostración, a modo de complemento y como referencia de aquello que se indica realizar. Por otro lado, aquello que “dirán los profesores que las enseñan” lo interpretamos como el texto de la consigna propiamente dicho, como la expresión verbal, oral o escrita, de las tareas presentadas por los profesores para ser realizadas por los alumnos.

Sin embargo, a medida que el autor avanza en el análisis de su investigación, vislumbramos coincidencias epistémicas, concretamente cuando se refiere a lo que considera el fundamento de toda tarea: “...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, p. 56). Desde el marco teórico que sustenta nuestro trabajo, la tarea es aquello que los alumnos deben hacer para aprender, para desarrollar habilidades. La tarea es aquello que los alumnos harán, es decir, lo que el profesor propone que hagan los alumnos. La tarea es aquello que el docente debe conseguir que los alumnos hagan para guiar su aprendizaje. Sin tarea no hay actividad, sin actividad no hay aprendizaje (Riestra, 2008).

Dos son las nociones clave en el trabajo de Florence (1991): tarea y fin de la tarea:

“Proponer un fin es decir en pocas palabras lo que constituye lo esencial de la tarea escogida, es poner en evidencia lo que la hace pertinente, el valor, es decir el problema, la dificultad nueva y principal que plantea esa tarea.” (Florence, 1991, p. 79).

Consideramos que en esta cita el autor relaciona tres nociones fundamentales, consigna, tarea y fin. Creemos que la noción de consigna está implícita “decir en pocas palabras lo que constituye lo esencial de la tarea”. Por ello, desde nuestro marco teórico consideramos fundamental restituir (explicitar) el protagonismo que la consigna tiene en el ámbito escolar.

Jacques Florence (1991) no entra a clasificar por clasificar, pero sus investigaciones le llevan a establecer varias categorías de tarea: tareas simples, tareas complejas y tareas simples significativas.

Comencemos por la noción de tarea simple: “La tarea simple es la que, conteniendo sólo un nuevo elemento de dificultad, representa para el alumno una cosa sola que realizar, y le permite centrarse en un fin claro y único que esperar” (Florence, 1991, p. 34). Esta cita nos remite a lo que, desde nuestro marco teórico, Riestra (2008) denomina consignas que persiguen una sola tarea.

Una tarea simple implica una la tarea compleja: “La tarea simple se distinguirá, pues, de la tarea (o de la praxis) compleja, en que está constituida por numerosos elementos con nuevas dificultades que coordinar” (Florence, 1991, p. 36).

Por tanto, lo que propone este autor es que antes de dar paso a la tarea compleja es conveniente adaptar esas tareas, acomodarlas y transformarlas en distintas tareas simples, lo que da lugar a la tarea significativa. La tarea simple significativa supone un punto de partida pertinente para el aprendizaje de los alumnos:

“Estas tareas simples... deben concebirse ... como puntos de partida de los que poder construir toda una enseñanza en la que cada uno -fuerte o débil- será incitado, provocado a evolucionar y a aprender según sus propias posibilidades. ... toda tarea simple puede ser objeto de aprendizaje” (Florence, 1991, p. 41).

De este modo, las tareas simples se constituirán en instrumentos para el aprendizaje, cuando, una vez internalizada (aprendida por los alumnos) la tarea simple, el docente proceda a multiplicar y diversificar la tarea simple, dando paso a las tareas complejas.

Este mismo autor llega a considerar la actividad de aprendizaje solamente a partir de tareas simples significativas, por lo que orienta su investigación a observar qué es lo que hace que una tarea simple sea significativa, es decir, “que sea recibida positivamente por los alumnos y que, al mismo tiempo, constituya un punto de partida pertinente para el aprendizaje” (p. 41).

Las tareas simples significativas son elaboración de los docentes que tendrán que tener en cuenta ciertos aspectos, algunos de ellos específicos del área:

“Preparar una sesión de educación física consistirá siempre ... en emparejar los materiales, los ejercicios, relacionándolos con los objetivos que se desean conseguir, habrá que organizar esos ejercicios en función del tiempo, del espacio, del material disponible, teniendo siempre como objetivo la óptima activación motriz de todos los alumnos” (Florence, 1991, p. 41).

Las tareas son el detonante de toda actividad. Dolz 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” (en Riestra, 2008, p. 159).

Es decir que las tareas se inscriben en una actividad cuya finalidad cobra significado en un contexto epistemológico y escolar. Consideramos que en esta línea se ubica el estudio de Florence (1991) que venimos desarrollando, dado que plantea 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:

“Intentar dar respuesta a estas preguntas, observando regularmente y lo más objetivamente posible a nuestros alumnos mientras se ejercitan, debiera ayudarnos a entender mejor qué puede ser “aprender”, y puede que mejore la adaptación de nuestra enseñanza.” (Florence, 1991, p. 63)

Y propone una metodología de enseñanza para el área, mediante lo que él denomina “Presentación de la tarea”. Tras la fase inicial (de diagnóstico) 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 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, p. 72).

Analizando esta cita según la teoría de la actividad, estamos de acuerdo en la importancia de tener clara la tarea que se va a proponer a los alumnos, lo que van a tener que realizar (superar una dificultad), así como los medios, las acciones que los alumnos van a tener que ir realizando una tras otra, en el tiempo y en un espacio concreto, para superar la dificultad, o sea, realizar la tarea. Además, el docente debe conocer los medios (propios) con los que cuentan los alumnos, es decir, las operaciones, aquello que ya saben hacer y que les va a permitir realizar acciones “nuevas” que entrañan cierta dificultad. Los medios también pueden ser externos (operadores externos, mediadores) que hagan posible el aprendizaje (apoyos, elementos).

Plantea la distinción “entre el fin de la tarea, es decir, la acción que hay que realizar, el problema inmediato que hay que resolver, la dificultad que superar, [...] y el objetivo de esta tarea, que tiene relación con nociones o realidades más amplias, realidades futuras, y apela, para su comprensión a los aspectos cognitivos del comportamiento” (Florence, 1991, p. 56).

La tarea o las tareas son las acciones concretas a realizar en función de los objetos de enseñanza pretendidos, a saber: adquisición de conocimientos, destrezas y habilidades.

Otro autor que, interesado por el tema de las tareas, desarrolla el de las consignas es Domingo Blázquez Sánchez (1982). Afirma que cualquier actividad

motriz que se ejecute en una sesión es resultado de la relación profesor-alumno-tarea. Acordamos con esto, porque el marco teórico que fundamenta nuestro trabajo determina que las actividades se realizan en la interacción docente-alumnos, a través de las tareas (acciones) que los textos de las consignas vehiculizan.

Para Blázquez Sánchez 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 (género instructivo) no hay tarea.

Blázquez Sánchez (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. La tarea no está definida, 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.

Es habitual que el docente introduzca variantes a la actividad propuesta en un primer momento, reconduciendo la situación al introducir nuevas tareas y/o nuevo material.

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, lo demás, 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. El autor las incluye en este grupo, porque se especifica todo, material, acondicionamiento del medio y procedimientos a realizar.

5 Especificidades del área de la Educación Física

5. 1 Los modos de la Educación Física: una mirada pedagógica

La siguiente cita de Bracht (2003) sintetiza lo hasta el momento expuesto y nos permite avanzar en el desarrollo el tema:

“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 [...]” (p.37).

La especificidad del campo de la Educación Física que, como ya dijimos, se ha mostrado históricamente pedagógica (Bracht, 2003) presenta dos aspectos: el cuerpo y el movimiento en función de los cuales se organiza las prácticas educativas. Al hablar de prácticas de la Educación Física, nos planteamos la relación entre el “hacer” y el “saber”, es decir los modos en que los agentes se relacionan con el saber y el hacer propios del área. En palabras de los especialistas:

“... las cuestiones relativas a los saberes y haceres corporales pedagogizados y pedagogizables [...] el conocimiento científico que busca discutir específicamente los modos de la Educación Física -y no del deporte o de la actividad física- sólo puede hacerlo a partir de una mirada pedagógica” (Bracht, 2003, p. 57).

Entender el saber y la práctica como formas de hacer (que comprende, también, pensar y decir) dotadas de cierta racionalidad y recurrencia, permite incluir

en el concepto “práctica”, toda producción material y simbólica hecha en el campo de la Educación Física.

“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, p. 31).

“...la esfera de las prácticas no está conformada exclusivamente por los actos de enseñanza: la forma en que los miembros de la comunidad de profesionales se comunican entre sí; el modo en que se reconocen; los elementos por los que el resto de la comunidad los identifica, la lógica de sus acciones y códigos [...] todo ello conforma el mundo de las prácticas” (Carballo, 2003, p. 98)

Faerna (en Bracht & Crisorio, 2003) lo explicita con suma claridad:

“... estar en posesión de una teoría –de un sistema de conceptos con los que atrapar cognoscitivamente la realidad- es estar en posesión de una práctica - de una conexión, acciones potenciales, fines [...] y, por lo tanto, mediada simbólicamente- con respecto a la experiencia que la teoría cubre” (p. 35).

“...una teoría no del movimiento humano sino de su práctica, una teoría que recupere la experiencia corporal-educativa, la explique y la comunique.” (p. 35).

“Una teoría de la práctica de la Educación Física debe reflexionar sobre el campo de experiencia que procura cubrir; campo a la vez, real y simbólico, construido históricamente y situado socialmente, en el que el cuerpo y el

movimiento de los actores (alumnos-maestros), la enseñanza, el conocimiento [...] que delimitan los métodos y los ámbitos de investigación e intervención, se forman los objetos de conocimiento...” (p. 35).

Entre las prácticas que a todos nos vienen a la mente al hablar de Educación Física, se destacan las prácticas gímnicas y deportivas:

“Ahora bien, aquí hablamos de una práctica que implica más que el mero practicar, una práctica consciente en torno a un dispositivo que integra a quien práctica la gimnasia, el deporte o el juego, en una cultura de transmisión determinada por su carácter pedagógico –escolarizada o no escolarizada, pero siempre institucionalizada-” (Bracht, 2003, p. 69).

En síntesis, el modo en que se constituyen las prácticas de la Educación Física tiene que ver con la búsqueda de una relación inteligente con el propio cuerpo y su conocimiento, que únicamente es posible si se tiene en cuenta el entorno sociocultural.

Entonces, los aspectos específicos del área son el cuerpo, el movimiento y el tratamiento pedagógico de ambos, lo que algunos autores denominan la experiencia corporal educativa. Esto implica el conocimiento del cuerpo y sus movimientos; su enseñanza y aprendizaje, y la necesidad de desarrollar líneas de investigación en torno a estos temas.

El conocimiento del propio cuerpo y sus movimientos implica conocimiento tanto del hacer con el cuerpo como de los saberes teóricos acerca del mismo. Por lo que la Educación Física consiste en la práctica corporal educativa -

sistematizada- que genere conocimiento tanto a nivel praxeológico (del hacer) como epistémico, en torno a estos temas.

Los objetos de enseñanza propios del área presentan tres modalidades que Jacques Florence (1991) desarrolla: la adquisición de destrezas (saber hacer), es decir técnicas formalizadas y globales en las prácticas deportivas y en los hechos de la vida cotidiana; saberes (saber decir), o sea, conocimientos relacionados con el funcionamiento corporal, la eficacia de los movimientos, las reglas y las terminologías de las actividades físicas, y actitudes (saber estar), es decir, actitudes frente a la Educación Física, el aprendizaje, el deporte y el entorno (el medio físico y las demás personas).

Por destreza entendemos “el poder de volver a hacer, cuándo se quiera y cómo se quiera” (Reboul, en Florence, 1991, p. 60). Las que se pueden adquirir en el ámbito educativo presentan, básicamente, dos modalidades: lo que se entiende como técnicas formalizadas, propias (próximas) a las prácticas deportivas y las habilidades globales relacionadas con la vida cotidiana: aprender a hacer bien algo “bien quiere decir con soltura, ágilmente, con economía” (p.60). La escuela debe apuntar a la enseñanza de habilidades de naturaleza global.

En relación a esto, no hay que olvidar que la mayor parte de las técnicas utilizadas en Educación Física forman parte de estructuras más amplias: la gimnasia, el voleibol, el atletismo... y sus fines son considerados, a veces, supuestamente conocidos. En gimnasia, se tratará de hacer correctamente los ejercicios desde el punto de vista estético; en los juegos deportivos de aprender a

jugarlos, en atletismo de mejorar las marcas... Pero si nos circunscribimos al ámbito escolar, no hay que olvidar en qué medida cada tarea posee un fin propio, su valor de motivación por el problema inmediato que plantea. Es decir, no deben confundirse las actividades deportivas con las actividades escolares, ya que las finalidades y las acciones para lograrlas no serán las mismas.

Aprender en la Educación Física, también implica “adquirir algunas nociones relacionadas con las prácticas que se viven, un saber relacionado con el funcionamiento corporal, con la eficacia de los movimientos, con las reglas del juego [...] y las terminologías de las actividades” (Florence, 1991. p. 61).

Aprender en la Educación Física, entraña un “saber-estar, un adquirir actitudes frente a unos objetivos, a unas prácticas de la educación física” (p. 61). La Educación Física escolar implica la adquisición de nuevas actitudes en las prácticas físicas y deportivas y un posicionamiento frente a la Educación Física, a su aprendizaje, al deporte, a los demás y al entorno.

Ayudar a aprender a los alumnos en el área, es hacerles descubrir y darles los medios para utilizar racionalmente su cuerpo, para moverse con economía, es decir con precisión, soltura, facilidad y gracia, así como propiciar la adopción de nuevas actitudes frente a las prácticas físicas y deportivas.

En la misma línea, Florence (1991) puntualiza otras cuestiones propias del área, como que el objetivo de la tarea es, siempre, la “óptima activación motriz de todos los alumnos” (p. 41); que en las tareas de una sesión de Educación Física es fundamental el dinamismo, dada la necesidad de movimiento, de quemar energías:

“Una tarea dinámica será aquella que produzca movimientos, movimientos amplios, en los que todo el cuerpo (es decir grandes masas musculares) está implicado, en el que hay desplazamientos, en el que hay una posesión del espacio” (p. 42). Así como la modalidad de trabajo que se observa en el área, nos referimos al hecho de establecer variantes de un mismo ejercicio, es decir, modificar ligeramente la tarea inicial (simple y significativa, según Florence, 1991) para darle cierta progresión al aprendizaje de los alumnos, es una característica del área, la de diversificar “la tarea inicial añadiendo dificultades”.

Son propias del área las constantes referencias al medio ambiente físico y cultural, al espacio físico en el que tienen lugar las actividades, a la seguridad y cuidado del cuerpo; además de la adopción de un tono y énfasis acorde con el tipo de tarea que se propone. Todos ellos, elementos que se manifiestan y se construyen en el lenguaje.

Hablar de lógicas supone tratar el tema del lenguaje; el interaccionismo sociodiscursivo desarrolla el aspecto material y simbólico del lenguaje, además de demostrar que toda 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, p. 62).

Habermas comprendió el lenguaje en su dimensión primera:

“como una actividad significativa articulada con la actividad colectiva no verbal que hace posible la comprensión mutua de los individuos implicado en ella [...] toda forma de acción humana puede ser entendida en su dimensión

propriadamente teleológica, actividad colectiva orientada por fines determinados. No obstante, la actividad significativa está asociada a ese actuar teleológico (que la comenta), es productora de representaciones colectivas susceptibles de organizarse en mundos de conocimientos (y que generan el espacio gnoseológico humano), hace posible la planificación del actuar y constituye el instrumento de evaluación del actuar en curso o del actuar realizado.” (en Bronckart, 2007, p. 62).

“La Educación Física continúa resignificando y transmitiendo una porción específica de la cultura a niños, jóvenes y adultos, a través de configuraciones de movimiento significativas culturales y socialmente [...] estas configuraciones (sociales y culturales) de movimiento se han constituido en la especificidad de sus lógicas y sus características y eso les ha dado sentido y significado” (Bracht, 2003, p. 67)

La acción corporal si se separa del cuerpo y de la cultura se separa del sentido. En las prácticas educativas la subjetividad y el sentido no pueden excluirse. El sentido pertenece a los sujetos, se construye en el devenir de la acción humana en un entorno concreto. De la relación entre la acción y el lenguaje, por intervención del lenguaje se hace consciente el objetivo de la actividad y surge la acción.

Las condiciones biológicas del ser humano permitieron el desarrollo de actividades colectivas complejas e instrumentadas; la organización de tales actividades requirió de “un mecanismo de convivencia con el contexto de la acción

[...] y con el papel que los individuos singulares pueden tener” (Bronckart, 2007, p. 62). Ese mecanismo es el Lenguaje.

Las especificidades de las prácticas físicas sólo pueden construirse en función de las capacidades de movimiento y de lenguaje (que organiza, regula y evalúa, a las primeras), propias de la especie humana.

Cada actividad física tiene su fisonomía que es, en cierta forma, única en el conjunto de las actividades físicas. Esta originalidad es consecuencia de lo que Pouillart (1989) denomina “la especificidad motriz”:

“la especificidad motriz: a cada actividad física corresponde una forma particular de organizar y desarrollar la motricidad humana. Esto es así por la gestualidad que engendra, dadas las exigencias corporales que implica (procesos fisiológicos, estructuras de consumo de energía, [...] etc.), por las estructuras funcionales que utiliza y contribuye a construir (por ejemplo, equilibrio, percepción, coordinación de acciones), por la red de tareas que impone (organigrama de las tareas)” (p. 135).

También es importante la especificidad estructural: cada actividad posee una lógica interna propia, es decir estructuras básicas que generan las conductas y los hechos concretos de la actividad, que es necesario descubrir. Así como la especificidad afectiva y la especificidad sociológica: cada actividad surge de modos de vida particulares de los cuales constituye un elemento, la utilizan capas sociales más o menos delimitadas suscita representaciones sociales y se carga de valores.

5. 2 El aprendizaje

Para estudiar el proceso de enseñanza de la actividad física escolar, Florence (1991) no duda en revisar el concepto de enseñanza: “Si la acción de enseñar puede definirse como una “ayuda al aprendizaje, convendría precisar qué entendemos por “aprender en la educación física” (p. 59). Para ello parte de la diferenciación entre “los entrenamientos en el medio deportivo” y el trabajo en “el medio escolar”, y muestra la variedad de objetos de enseñanza que conforman el área: la adquisición de destrezas (técnicas), saberes (conocimientos) y el saber estar (actitudes).

Florence (1991) muestra las distintas formas que los docentes utilizan cuando introducen la tarea (es decir, las fórmulas de inicio de los textos de las consignas, si se la relaciona con la tarea anterior o es presentada con total independencia). No olvidemos que este autor estudia la motivación en las clases de Educación Física y su relación con la tarea y con el modo en que es propuesta la tarea por parte de los docentes.

La consigna en sentido estricto sería lo que Florence (1991) denomina “explicación de la tarea”, es decir el texto de la consigna que dada la idiosincrasia del área está estrechamente relacionado con mostrar lo que se prescribe (la tarea). En el caso de la Educación Física, en la mayoría de las consignas del texto (la acción verbal) aparece acompañada y, a veces, supeditada al movimiento (actuar general).

Por lanzamiento o inicio de la tarea se refiere a la fórmula que los docentes emplean para poner en marca a los alumnos. Nosotros lo analizamos en lo que denominamos modalizaciones (Bronckart, 2004).

Por ello, de lo observado en las clases de Educación Física propone una “metodología para la enseñanza de tareas simples significativas”, cuyos rasgos más significativos pasamos a exponer.

Después de que los alumnos hayan realizado la tarea, es decir, una vez que el profesor haya planteado la tarea (consigna) y haya permitido que los alumnos actúen durante un periodo de tiempo que le permita observarlos, debe detener la actividad (“pausa de la actividad”) y evaluarla.

De la observación de lo realizado por los alumnos, el docente propondrá una consigna nueva, una modificación o una variable de la dificultad de la tarea.

La variable de la dificultad de la tarea que puede ser de dos tipos:

a) Reforzar la consigna, lo que en nuestro marco teórico entendemos como reformulación: parafrasear el texto de la consigna para asegurarse de que todos los alumnos la entienda y/o aportar medios (algunos materiales) para que los alumnos realicen mejor el fin de la tarea propuesta;

b) Relanzar la actividad con una nueva consigna que tienda al mismo fin, se trataría de “variaciones que marcan una progresión de la dificultad de partida” (p. 107).

Por lo tanto, hay que encontrar (elaborar) una teoría de las prácticas de la Educación física que recupere la experiencia corporal-educativa, la explique y la

comunique. Dado el enfoque teórico que sustenta nuestro trabajo, consideramos que el estudio del lenguaje, es decir, el análisis de los textos orales (de las consignas) puede contribuir a ello. Debido a que entendemos los textos como la concreción del logos de un grupo humano determinado (Bronckart, 2007), donde se materializan las formas específicas que la actividad de pensamiento-lenguaje propia de cada grupo ha tomado, pensamos que los textos de los docentes del área reflejan las “lógicas” propias del área, es decir, cómo construyen los docentes sus prácticas diarias.

5.3 La oralidad

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: “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” (Bracht, 2003, p. 61).

Sin embargo, como hemos visto Florence (1991) realizó un 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. 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. Nos interesa, ahora, lo que concierne a la “explicación de la tarea”, concretamente con la adquisición y/o desarrollo de habilidades (destrezas o técnicas). 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).

Muestran distintos aspectos de la idiosincrasia del área y de las tareas de enseñanza que le son propias. En este trabajo nos centraremos en las tareas que los textos de las consignas presentan, sin olvidar la influencia del medio (entendido en sentido amplio: la interacción con los otros y con el entorno). Para ello contamos con el aporte de dos autores, uno propio del área Florence (1991) y otro con una visión más general Riestra (2008).

Rescatamos el reconocimiento de Gómez (2002) al importante papel de la consigna cuando 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” (p. 139). Y relacionamos esta aserción

con otra observación del mismo autor al tratar las consignas directas verbales: “se basan en el lenguaje oral, con empleo esporádico de material escrito complementario” (p. 141).

SEGUNDA PARTE: TRABAJO EMPÍRICO

1 Método

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 análisis – cualitativo o/y cuantitativo- mediante un instrumento adecuado y parámetros convenientes, posibilitando la detección de las relaciones de diverso orden existente, así como su evaluación. Es decir, se persigue el análisis de comportamientos tal como se dan “naturalmente” en la sociedad. Se trata de un procedimiento encaminado a articular una percepción deliberada de la realidad con su adecuada interpretación, captando su significado, de forma 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, nos proporcione 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 es 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. El instrumento utilizado para

el trabajo de campo es la observación, concretamente la observación no estructurada de registros naturales.

El registro natural consiste en tomar nota de lo acontecido durante el estudio (ver y anotar). La toma de notas manual estuvo acompañada por el registro mecánico (audio) al que se recurrió para la elaboración de la nota ampliada, sólo en los momentos en los que fue necesario completar o reponer enunciados por falta de texto en el registro manual.

Las sesiones coinciden con el comienzo y finalización de la clase, no hay seguimiento del profesor ni de un alumno, en particular. Se observa al conjunto de los alumnos como grupo en las diversas actividades: grupales o individuales; por lo ello, la unidad de registro es una clase (un grupo de individuos contemplado como unidad). Por tanto, nos planteamos la recogida puntual de datos de manera ininterrumpida durante una sesión completa, ya que al tratarse de un estudio ecológico no buscamos casos, sino regularidades en la enseñanza de la Educación Física, mediante la observación espontánea de la actividad en su hábitat habitual.

1.1 Objetivos

Objetivo general:

- Estudiar las consignas de enseñanza en el área de Educación Física.

Objetivos específicos:

1. Analizar los efectos que los textos de las consignas del profesorado producen en las tareas realizadas por los alumnos.

En este trabajo se abordan las interacciones en las clases de Educación Física para analizar los efectos que los textos de las consignas, es decir la intervención de los docentes, producen en las tareas realizadas por los alumnos.

Las prácticas de Educación Física en contexto escolar presentan los mismos problemas que en otras áreas del ámbito en lo que respecta a la formulación de las consignas de tareas. Los docentes suponemos que nuestros alumnos no comprenden nuestras consignas porque, a menudo, las tareas que realizan en clase no coinciden con lo planificado. La no coincidencia entre lo que hacen los alumnos y lo que pide el enseñante es lo que impulsa este trabajo.

2. Profundizar sobre la naturaleza de las consignas que emite el profesorado de Educación Física, analizándolas desde la perspectiva lingüística, de contenido y de la actividad (Leontiev, 1983).

Dado que esta problemática afecta a los alumnos del Profesorado en Educación Física del Centro Regional Universitario Bariloche, el objetivo de este trabajo es indagar sobre la naturaleza de las consignas, ya que a través de ellas son presentadas las tareas que habitualmente se realizan en las escuelas de San Carlos de Bariloche (contexto en el que se desempeñarán nuestros alumnos). Por lo tanto, nos proponemos el estudio de los enunciados de los docentes del área, analizando dos aspectos, el lingüístico, es decir las formas lingüísticas de los textos de las consignas (cómo y con qué elementos de la lengua se construyen los textos de las consignas), y el de contenido, es decir, qué tareas y objetos de enseñanza son propuestos. Este último aspecto, como ya hemos explicado, se relaciona con la

concepción de actividad de Leontiev (1983) que permite analizar, a través de los textos de las consignas de tarea, cómo el docente planifica sus clases (construye su práctica); a esto lo denominamos análisis de la actividad (Riestra, 2004, 2008). Mediante este análisis se puede rastrear qué se pide a los alumnos que hagan y si las acciones solicitadas (reflejadas en los textos) apuntan a la finalidad pretendida, planificada, por el docente.

3. Comprobar de dónde proceden los problemas de comprensión de la consigna que el alumnado manifiesta.

Suponemos que los problemas relacionados con la comprensión de las consignas no residen tanto en la capacidad de comprensión de los alumnos, sino en la formulación de las consignas. A nuestro entender, la formulación de la consigna está estrechamente relacionada con la planificación de las acciones y operaciones que se solicita a los alumnos, objeto del análisis de la actividad.

1.2 Población

Para la realización de este trabajo se observaron durante los cursos 2009 y 2010, ocho clases de nivel primario de escuelas públicas de la ciudad de San Carlos de Bariloche (Río Negro-Argentina). Esta ciudad de 100.000 habitantes, 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. Para que la muestra sea representativa y recoja la diversidad sociocultural de la ciudad, se eligieron escuelas localizadas en diversos puntos, por

ello la mitad de las clases observadas corresponde a instituciones ubicadas en el centro de la ciudad: escuela 71, 266 y 187 y el resto, en barrios periféricos: escuela 154 (Barrio El Frutillar) y escuelas 320 y 328 (Barrio del Alto); concretamente, en los más castigados económicamente.

Sin embargo, hay que aclarar que en el momento del procesamiento de la información que se obtenga, no se tendrá en cuenta el origen de los datos, ya que no se pretende un estudio de casos sino del estado de situación de la enseñanza de la Educación Física en la ciudad.

1. 2. 1 Sistema educativo argentino

El corpus de textos de este trabajo proviene de la actividad que, habitualmente, se realiza en las escuelas públicas de Educación Primaria de la ciudad de San Carlos de Bariloche, perteneciente a la provincia de Río Negro (Argentina).

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. Sin embargo, 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. La estructura del sistema

educativo nacional consta de cuatro niveles: Educación Inicial, Educación Primaria, Educación Secundaria y Educación Superior.

Educación Inicial: comprende a niños desde los 45 días hasta los 5 años, inclusive, pero sólo es obligatorio el último año.

Se organiza en dos niveles:

- a) Jardines Maternales (desde 45 días hasta los 2 años de edad, inclusive)
- b) Jardines de Infantes (de 3 a 5 años, de los cuales sólo el último es obligatorio)

Educación Primaria: a partir de los 6 años.

Se divide en dos ciclos:

- a) 1er. Ciclo de Educación General Básica (comprende niños de 6 a 8 años)
- b) 2do. Ciclo de Educación General Básica (de 9 a 12)

Educación Secundaria: es obligatoria y comprende a adolescentes que hayan cumplido el nivel de Educación Primaria.

Se divide en dos ciclos:

- a) Ciclo Básico: común a todas las orientaciones
- b) Ciclo Orientado: de carácter diversificado, según las distintas áreas de conocimiento.

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 este contexto, la materia de Educación Física cuenta con una carga horaria de 45 minutos por sesión, dos veces a la semana, por lo que los registros textuales que conforman el corpus de este trabajo corresponden a ese tiempo real de actividad.

Otro factor importante a tener en cuenta, está relacionado con la desigual 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 ocho clases observadas dos tuvieron lugar en el gimnasio de la escuela y las seis restantes, en espacios institucionales amplios y cubiertos, pero 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 recogidos en el Diseño Curricular EGB 1 y 2 publicado en 1995, vigente 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 han de organizarse son cuatro: juegos motores, desarrollo perceptivo motor, vida en la naturaleza y natación.

1. 3 Procedimiento

La recolección de datos se efectuó mediante el procedimiento de observación no estructurada, en la modalidad de registros naturales. Se procedió a anotar todo lo relacionado con la acción de lenguaje, a través del registro textual y objetivo de la consigna, las explicaciones (ampliación de la consigna) que el docente aportó y, en menor medida, la interacción verbal con los alumnos.

El foco de atención recaerá en los textos de las consignas registrados, por lo que el corpus está constituido por cada uno de los textos de las consignas elaborados por los docentes. Dado el marco teórico expuesto, cada actividad que cuenta con una finalidad específica, se organiza y regula mediante textos, producto de la actividad verbal de los docentes, en este caso. Por lo tanto, una clase se compone de tantas actividades como el docente planifique, en función del tiempo real, lo que significa que habrá varias consignas, es decir varios textos por sesión. Esto es así, porque a cada actividad le corresponde una consigna y cada consigna constituye un texto.

Tanto las clases como los textos están identificados con un número. El total de textos que conforman el corpus de este trabajo es de 26.

Para organizar el análisis, se establecieron dos grupos en función de la edad de los alumnos: el primero comprende a niños de 6 y 7 años, lo que corresponde a 1º y 2º grado, y el segundo grupo comprende niños de 11 a 12 (13) años, es decir, de 5º, 6º y 7º grado. La disposición en dos grupos tiene por objeto facilitar la exposición e interpretación de los datos que se obtengan, lo que, además, permitirá establecer relaciones. Dado que la intención del trabajo no es comparar, consideramos, este recurso, un instrumento para el análisis.

El primer grupo consta de 12 textos (identificados con los números del uno al 12) que corresponden a las clases designadas con los números 1, 2, 3 y 4. A saber: clase 1: 1er. grado; clase 2: 2º grado; clase 3: 2º grado y clase 4: 2º grado.

El segundo grupo consta de 13 textos (identificados con los números comprendidos entre el 13 y el 26, ambos incluidos) que corresponden a las actividades que tuvieron lugar en las clases designadas con los números 5, 6, 7 y 8. A saber: clase 5: 5º grado; clase 6: 6º grado; clase 7: 6º grado y clase 8: 7º grado.

1. 4 Metodología de análisis

Para este trabajo partimos del registro escrito (ver Anexo I) de lo que en un principio fueron los textos orales de las consignas de los docentes. Por lo que el material de esta investigación es el resultado de la actividad verbal, oral, de los profesores de Educación Física en ocho clases completas. La diversidad de

actividades y la modalidad de incluir variantes de los ejercicios, propia del área, nos permitió contar con numerosos textos.

Las consignas de tareas son el instrumento mediador de la interacción docente-alumnos y el núcleo de nuestro análisis.

Del registro textual de las clases se extraerán los segmentos textuales que correspondan a las consignas formuladas por el docente, teniendo en cuenta los siguientes indicaciones: los corchetes con puntos suspensivos en su interior indican que una parte del texto no pudo ser registrada (falta texto como consecuencia de las limitaciones del observador que no pudieron subsanarse con el registro mecánico); los paréntesis recogen comentarios del observador que contribuyen a la comprensión de lo registrado (imprescindibles para visualizar la disposición espacial de los alumnos requerida por un juego, por ejemplo), haciendo uso de un procedimiento tomado en préstamo de la modalidad de observación narrativa. Mientras que la consigna propiamente dicha, la instrucción, aparece en negrita.

Una vez acotados los textos, se procederá a realizar un doble análisis: el de la actividad (Leontiev, 1983 y Riestra, 2008) y el discursivo-textual (Bronckart, 2004). El eje de esta metodología es el análisis de la actividad de comunicación para desde allí enfocar la acción como mecanismo mayor de la construcción de los conocimientos humanos (Riestra, 2008). Son dos los aspectos a tener en cuenta, la acción verbal, que se concreta en el texto de la consigna y en las interacciones docente-alumnos, y las acciones físicas realizadas por los alumnos. Este último

aspecto será desarrollado brevemente en lo que hemos denominado Análisis de lo realizado por los alumnos (ver 3.1, infra).

Por tratarse de un proceso complejo, el análisis se irá realizando por partes.

Primero se presentará el registro textual de las consignas y los datos producto de la primera parte de análisis, es decir, cuáles son las tareas y los objetos de enseñanza de las clases; a este procedimiento lo denominamos análisis de contenido. A continuación, se expondrán los datos que se obtengan mediante el análisis de la actividad. Finalizado el análisis de la actividad de comunicación en conjunto, se procederá a la interpretación de los datos más destacados.

La segunda parte del análisis se ocupa de aspectos discursivo-textuales, cuya exposición no será tan detallada como la anterior.

En el apartado denominado Interpretación de los resultados, se pondrán en relación los datos expuestos con anterioridad, destacando lo más significativo. Se pondrá especial atención en mostrar lo realizado por los alumnos, ya que consideramos que es el producto concreto de los enunciados objeto de análisis.

1. 4. 1 Análisis de la actividad de comunicación en los textos de las consignas

Riestra (2008) diferencia las consignas en sentido estricto: “los segmentos de textos que definen e inician la actividad producida mediante la clase” (p. 132) (en el área de la Educación Física se trataría de instrucciones para que los alumnos realicen ejercicios, juegos, etc.), de las consignas en sentido amplio: “las

producciones verbales de los enseñantes en el desarrollo de la clase, que encuadran y comentan las consignas en sentido estricto” (p. 132).

Consecuencia de lo que hemos considerado como una especificidad del área, el trabajo mediante variantes de un mismo ejercicio, en este trabajo a los textos que formulan esas variantes los consideramos consignas en sentido amplio.

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.); a medida que un agente alcanza la meta de una acción, va realizando la apropiación pretendida en la actividad (finalidad) (Riestra, 2008). Por ello, el análisis de la actividad de comunicación en los textos de los enseñantes, incluye dos partes:

1) Análisis de contenido (tarea-objeto de enseñanza) de las clases: se realizará sobre los textos concretos de las consignas. Una vez materializada e inmovilizada la acción verbal de los docentes en el registro escrito de los textos (inicialmente orales) de las consignas de las clases de Educación Física, el material para el análisis estará listo. Se procederá a la presentación de los textos de la

consigna y se incluirán los datos sobre las tareas y los objetos de enseñanza, que se desprendan de los textos.

2) Análisis de la actividad (actividad-acciones-operaciones) de las clases: tiene como objeto determinar la(s) actividad(es) que el docente propone en una clase, así como la finalidad pretendida y las acciones prescriptas para que la actividad sea realizada.

Para relacionar ambos análisis la noción de tarea es fundamental, dado que la tarea delimita las condiciones concretas para alcanzar la finalidad pretendida y las acciones a ser ejecutadas (Riestra, 2008).

La actividad de lenguaje, desde el punto de vista psicológico, puede ser considerada como acción de lenguaje, atribuible a un agente, que se materializa en esa entidad empírica que constituye el texto singular. En este trabajo, se trata de los textos de las consignas de tareas producidas por los docentes en el lugar destinado para las prácticas de Educación Física: salón (clases uno, dos, cuatro, seis, siete y ocho) o gimnasio (clases tres y cinco). El análisis permite determinar cómo los docentes dirigieron o no las acciones realizadas por los alumnos, para ello se explicitarán las actividades que los docentes proponen a los alumnos a través de los textos de las consignas, las acciones que prescriben los textos y las operaciones (lo que hay que saber hacer, acciones más básicas) necesarias para lograr la ejecución de esas acciones. Por tanto, el análisis, permite discriminar las acciones verbales de los docentes y el actuar general (Bronckart, 2007) de los alumnos.

Del análisis de las tareas que los enseñantes proponen y de los instrumentos -operadores externos (según Del Río y Álvarez, 2003) verbales y no verbales- que proporcionan a los alumnos para que desarrollen la actividad pretendida, se puede inferir de qué manera los docentes guían las acciones que los alumnos han de realizar. Es decir, el análisis de la actividad permite reconocer los organizadores funcionales de las actividades superiores (Riestra, 2008) y, una vez explicitados, los enseñantes pueden utilizarlos conscientemente.

Este análisis permite observar el movimiento de las mentes humanas, cuyo conocimiento facilitará a los docentes la intervención (que ya no realizarán a ciegas) en las mentes de los alumnos: “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” (Riestra, 2000).

Los enseñantes deben tener presente los “niveles operacionales de la instrucción escolar” (Riestra, 2000), es decir deben conocer todo aquello que los alumnos ya tienen operacionalizado. Tienen que tener en cuenta el momento de la operación que está desarrollando el alumno en cada momento, y considerar que las operaciones se dan progresivamente.

1. 4. 2 Análisis discursivo-textual de los textos de las consignas

Este análisis muestra las relaciones entre las condiciones de producción de un texto y su organización. Se llevará a cabo siguiendo el modelo de organización general de los textos que Bronckart (2004) establece en tres niveles superpuestos:

a) Nivel de la infraestructura general del texto. El contenido temático del texto se organiza mediante la elección de los “tipos de discurso” y las “secuencias de base textual” (Adam, 1992) que estructuran el mismo.

b) Nivel de los “mecanismos de textualización”. A través de encadenamientos lógicos y temporales se logra la cohesión nominal y verbal de los textos, es decir, la coherencia temática.

c) Nivel de los “mecanismos de apropiación enunciativa”. Existen elementos lingüísticos que permiten expresar diversas voces y evaluaciones del contenido temático del texto.

Lejos de rastrear los tres niveles en cada texto, nos centraremos en el primero y el último. Las formas lingüísticas presentes permiten determinar diversos rasgos de la organización de los textos, por ejemplo, los tipos discursivos. Éstos están relacionados con el modo en que un agente (docente) construye las representaciones con el medio (área de la Educación Física, en particular, ámbito educativo social, en general). Representaciones que en parte son colectivas, el agente las aprendió y, a la vez, contribuye a su creación, porque las reconstruye en su práctica diaria. Es decir, las unidades lingüísticas presentes en los textos son

huellas de las operaciones psico-lenguajeras que reflejan y, al mismo tiempo, construyen el pensamiento de los alumnos y la práctica docente.

Además, en los textos de los docentes de Educación Física analizaremos las instancias que asumen la responsabilidad de lo dicho verbalmente (qué voz emplea el docente al dar la consigna: la propia o una voz neutra) y las evaluaciones acerca del contenido temático que incluye en sus textos (modalizaciones).

De ese modo, contribuiremos a restituir el papel decisivo del lenguaje en sus relaciones con la actividad social y las acciones que promueve, y lo haremos a través del estudio de los textos como acción de lenguaje que reflejan las “lógicas” propias del área.

2 Análisis de los textos de las consignas

A continuación, procederemos a la presentación de los textos concretos que componen el corpus que, como ya se mencionó, por cuestiones meramente prácticas se dividió en dos grupos, lo que facilitará la presentación y organización de los datos que se obtengan.

2. 1 Análisis de la actividad de comunicación

2. 1. 1 Textos de las consignas de las clases y análisis de contenido (tarea-objeto de enseñanza)

Se presentarán los textos de las consignas acompañados de datos (que se despenden del producto de la acción verbal de los docentes) acerca del contenido de las clases. Concretamente, se determinarán las tareas y los objetos de enseñanza, propósito de las clases.

A) Primer grupo

Consta de doce textos identificados con los números del uno al doce:

Texto 1) Clase 1: 1er. grado. Enseñante A.

La clase constó de dos juegos, “El semáforo” y “Pato Ñato”, jugados por los niños en niveles de escolaridad anteriores

Consigna del primer juego, “El semáforo”:

“D: ¿Se acuerdan que hablamos del juego “El semáforo”? [...]

Cuando levante la mano, el semáforo está en rojo. Cuando pongo la mano al costado, el semáforo está en amarillo. Cuando pongo la mano abajo, en verde

(la docente acompaña las palabras con los gestos correspondientes). Aquel auto que se equivoque en el semáforo [...]

D: Quiero escuchar cómo aceleran esos motores.”

A medida que transcurre el juego, el docente implementa variaciones:

“D: Bien. Escuchen, ¿alguien quiere en moto?”

“D: ¿Quién, en camión?”

“D: El semáforo se va a poner en verde y van a ir a trabajar. Cuando se ponga en rojo, van a ir a [...] o a la playa. Yo, sin que hablen, tengo que darme cuenta de lo que Uds. están haciendo.”

La tarea de jugar a “El semáforo” permite el desarrollo de habilidades motrices básicas: desplazamiento y detención (frenado), así como destrezas cognitivas: desarrollo de la atención voluntaria.

Texto 2) Clase 1: 1er. grado. Enseñante A.

Consigna del segundo juego, “Pato Ñato”:

“D: ¿Se acuerdan que me contaron que en el jardín jugaban a “Pato ñato”? Y la clase pasada eran un montón [...]

Voy a cerrar los ojos y a empezar a tocar manos, la que agarre va a empezar siento “Pato”. Quiero que se sienten bien, con las piernas cruzadas (los niños en ronda con una mano levantada, la docente recorre la ronda, tocando la mano de los chicos). Toco las manos... Vamos, vamos... (sigue girando).

D: Todos tienen que cantar...”

La tarea de jugar a “Pato Ñato”, un juego conocido por los alumnos, contribuye al desarrollo de habilidades motrices y expresivas.

Texto 3) Clase 2: 2º grado. Enseñante E.

La clase constó de dos ejercicios, el último con variantes.

Consigna del primer ejercicio, de calentamiento:

*“D: **Nos separamos, con las piernas bien estiradas. Sentados** (los alumnos se distribuyen en el espacio; algunos se tumban, otros se mueven...) **Yo salto a alguien y él tiene que correr para atraparme.***

As: Yo, yo...

D: Más separados, piernas separadas... Miren el lugar que hay. Rocío más para acá.

Empiezo saltando...** (se mueve entre los alumnos, sin elegir a nadie, hasta que salta por encima de las piernas de una niña). **Me tenés que correr a mí. A quien salto, me tiene que correr...

[...]

D: Hay que saltar no podés agarrarla así. [...]

Se persigue el desarrollo de habilidades motrices mediante la realización de dos tareas: saltar y correr.

Texto 4) Clase 2: 2º grado. Enseñante E.

Consigna del segundo ejercicio, trabajo por circuito:

“D: Priscila (A^{a1}) acá (elige a un varón (A^{o2}) y otra niña (A^{a3}), y les pide que se sienten cerca de la pared de enfrente).

D: Empieza eligiendo a una niña (dirigiéndose al varón (A^{o2}) que separó del grupo), después ellas (A^{a1} y A^{a3}) eligen a un varón cada una (el docente explica y reparte el material para el juego, mientras los alumnos eligen a los compañeros que van a formar las filas).

D: Si se chocan contra la pared, doblan las piernas. Rápido. Nos sentamos bien, por favor.

D: Vení, ponete ahí (le dice a ese varón). Vos ahí (le dice a una niña).

*D: **Cuando toco silbato, salimos corriendo, tienen que [...] damos vuelta y volvemos; el que termina se sienta acá y toco para que salga otro. Cuidado con las piernas, si llegan a caer apoyen las manos. Preparados, listos, ya. (Toca silbato).***

D: Preparados, listos, ya.

(Los alumnos salen corriendo, pero el docente los detiene ya que todavía no tocó silbato, por lo tanto, salieron antes de tiempo; risas y comentarios divertidos de los chicos).

D: (Toca silbato) Ya toqué y no salieron.

(El docente toca silbato y los alumnos salen corriendo)."

Se persigue el desarrollo de la capacidad de atención voluntaria y de habilidades motrices básicas; las últimas, mediante la tarea de correr realizando un circuito determinado.

El docente repitió el procedimiento hasta que todos los alumnos hubieron participado.

Primera variante del segundo ejercicio:

*"D: Bien. **Sentados en sus filas.** Agarrá la pelota (el docente lanza una pelota a dos de los alumnos que inician las filas (las filas son tres) y se queda con una pelota en la mano). Este juego es fácil, también. No pueden [...] Sentados todos. Nadie tira hacia arriba, las lámparas pueden ser peligrosas si se caen. Este juego, **toco el silbato, salgo con la pelota en las dos manos, doy la***

vuelta por el cono, vuelo y le doy la pelota en la mano a mi compañero.

No se la tiro... ¿Listo? (Acompaña la explicación con los gestos: pelota agarrada con las dos manos, vuelta alrededor de uno de los tres conos, entrega de la pelota a uno de los niños que inicia la fila).

D: Con las dos manos. Listos, ya (el docente no toca el silbato). Ya (no toca el silbato). (Toca el silbato y los chicos salen corriendo).

D: Prestamos atención.

D: Acá hay gente que no entendió. ¿Vieron cómo era? (le habla a un alumno que tiro la pelota en lugar de entregarla a las manos a su compañero).

D: (Toca silbato). Con las dos manos, Facundo. Bien muy bien.

D: Los cordones Enzo. Con las dos manos.”

Las tareas se modifican ligeramente y se incrementan: realizar un circuito con un elemento en las manos y entregarlo, mientras que el objeto de enseñanza se mantiene.

Segunda variante del segundo ejercicio:

“**D:** Ahora, **la pelota entre las rodillas. Pueden ir así o saltando** (muestra cómo hacerlo). Como Uds. quieran. ¿Preparados? **Hago fuerza con las rodillas para dentro.** Preparados, listos, ya (toca silbato).”

En las variantes, las tareas se complejizan: realizar un circuito con un elemento entre las piernas. Los alumnos repiten varias veces el procedimiento, lo que permite el desarrollo de las habilidades pretendidas.

Texto 5) Clase 3: 2º Grado. Enseñante J.

La clase consistió en el juego de “Pato Ñato”, continuó con dos ejercicios, ambos con variantes y finalizó con un juego de carácter deportivo: “Quemados”.

Consigna del primer juego, “Pato Ñato”:

“D: Sentados. [...]”

*D: Una nena. **Ya saben el juego. Romina.**”*

[...]

D: Romina, ¿dónde estaba?

Aª (Romina): Acá

(el niño se equivocó de lugar y se sentó donde no correspondía, lo que permitió a la niña atraparlo).

D: Agarrado.

D y As: Pato, pato, pato... (Cantan).”

Se trata del desarrollo de habilidades motrices y expresivas, es decir coordinación físico-verbal, dado que la tarea de jugar a “Pato Ñato” implica coordinar el “actuar general” (Bonckart, 2007) con la acción verbal de la canción.

Texto 6) Clase 3: 2º Grado. Enseñante J.

Consigna de la segunda actividad, esquema de Educación Física:

*“D: **A correr todo el mundo.** [...] Eso es trote no galope, (la docente marca el ritmo con palmadas). **Galope.** Vamos, arriba.*

D: Alto. Caminando, tomando aire... Chicos, pocos están haciendo galope.

(Los niños realizan unos minutos más de galope)

*D: Eso [...] Alto, alto. **Todo el mundo a la pared. Empezamos con las niñas. [...] cuando llego a la mitad del patio giro y miro la otra pared.***

D: Giro (cuando las niñas llegan al centro del gimnasio, indica el giro).

*D: **Arriba, más alto. Los varones ahora.***

(El ejercicio consiste en desplazarse de un lado a otro del gimnasio, haciendo un saltito (galope) primero mirando a un lado (el peso del cuerpo recae en una pierna), después mirando hacia el otro lado (desplazando en peso del cuerpo a la otra pierna). La docente marca el ritmo con palmadas)."

Esta actividad implica dos tareas, desplazarse a ritmo de galope y girar (cambiar de dirección) cuando lo indique el docente, por lo tanto, el objeto es el desarrollo de habilidades motrices de coordinación y sincronización. Esta actividad que hemos categorizado como esquema (próxima a lo que en el ámbito se denominan actividades rítmicas) presenta un alto grado de complejidad, porque las tareas deben ser realizadas simultáneamente y en periodos alternados por los dos grupos (niños y niñas) que la profesora estableció.

Texto 7) Clase 3: 2º Grado. Enseñante J.

Consigna de la tercera actividad, trabajo por circuito:

*"D: **Caminamos por todos lados, ahora.** No. Ahora es por todos lados, no de un lado a otro.*

*D: **Alto. Se ponen de a dos y se sientan.** Rodrigo... Otro acá con Mateo. Rodrigo, ¿con quién estás? Rodrigo ponete...*

[...]

*D: Miren lo que vamos a hacer. Siéntense. Algunos están de a tres, los que están de a tres [...] **Mientras uno pica por todos lados, con trotecito, no caminando. Me recorro todo el gimnasio, voy donde está mi compañero, me siento y entrego a mi compañero que hace lo mismo, ¿entendieron?***

As: Sí...

*D: Pero **no pico caminando, sino con un trotecito.** Recorro el gimnasio y entrego la pelota. Dale. Eso...*

D: No; con el pie no, con la mano. Hay que picar... Vamos, caminando... Vayan cambiando.

D: Emmanuel, es con la mano, es picar con la mano.

*D: Ahora... Alto. **Cambio de mano.** Pico con la otra mano. **El que picó con la derecha, pica ahora con la izquierda.***

A^a: Es más difícil."

Se persigue el desarrollo de habilidades motrices mediante un trabajo en parejas, las tareas son: desplazarse a ritmo de trote y picar (botar) la pelota.

Primera variante de la tercera actividad:

*"D: ... **Seguimos picando, pero de esta forma.** Les voy a mostrar con Matías y Paul. **Se van a poner en la línea amarilla uno delante y otro atrás,** yo que soy la compañera, lo que tienen que hacer ...*

[...]

*D: ... Mateo, ponete en la línea amarilla, Paul atrás en la línea amarilla. Los que son tres (se colocan de este modo). **Toco la pelota con la mano derecha, doy la vuelta alrededor de Paul, vuelvo y desde acá, como si***

lanzara una piedra, se la lanzo. Paul la recibe y hace lo mismo que hizo antes Mateo. ¿Se entiende?

As: Sí...

D: A trabajar.

[...]

D: Dale. Pica, pica da la vuelta alrededor de ella y volvés acá picando. Alrededor de los chicos.”

Segunda variante de la tercera actividad:

“D: Ahora sí, **en vez de lanzar con la mano se la lanzo con el pie. Pero tengo que picar primero... Eso, arriba. Muy bien.**”

Las variantes mantienen el objeto de enseñanza, por tanto, las tareas sólo varían ligeramente, dada la incorporación progresiva de acciones nuevas:

- Tareas de la primera variante: picar (botar) la pelota con la mano derecha, desplazarse alrededor del compañero y lanzarle la pelota con la mano.

- Tareas de la segunda variante: picar (botar) la pelota, desplazarse y lanzarla con el pie.

Texto 8) Clase 3: 2º Grado. Enseñante J.

Consigna del segundo juego, “Quemados”:

“D: Jordi y Valentina, **antes de guardar las pelotas hacemos [...], pero con pelotas.** El que tiene la pelota [...], quedate ahí. Lucía acá...”

A^a: Señor, Lautaro tenía la pelota.

D: Matías tomá. **Atrás de la línea amarilla. Los que quemán tienen que estar a lo largo [...]**

(La docente da palmadas y los otros alumnos atraviesan el gimnasio)

D: El que está tocado acá. Tenés que tocar a alguien, Rodrigo.

D: ¿A quién tocaste?

A^a: A Emmanuel.

D: Emmanuel, cambiale, entonces.”

La tarea es jugar a los “Quemados” (“Matanza” o “Campo quemado”) y contribuye al desarrollo de habilidades motrices.

Texto 9) Clase 4: 2º grado. Enseñante C.

Esta clase constó de cuatro actividades, la primera fue un ejercicio de calentamiento y las tres restantes, juegos.

Consigna del primer ejercicio, de calentamiento:

*“D: Sin golpear a los demás, **a correr por todos lados**. Vamos.”*

La tarea de correr contribuye al desarrollo de habilidades motrices.

Texto 10) Clase 4: 2º grado. Enseñante C.

Consigna de la segunda actividad, juego de “La mancha”:

*“D: **Mancha**.*

As: Yo, yo...

D: Todavía no dije qué mancha. ¿Qué mancha?

As: (Entre las voces simultáneas se escucha) Panqueque.

*D: **Mancha panqueque**... Juan Cruz y Rodrigo. Listos, ya.”*

La tarea consiste en jugar a la mancha y el objeto de enseñanza es el desarrollo de habilidades motrices básicas: correr, atrapar, impedir que te atrapen.

Texto 11) Clase 4: 2º grado. Enseñante C.

Consigna de la tercera actividad, juego de “Las garrapatas”:

“D: ...Bueno, escúchenme, ¿quiénes conocen las garrapatas?”

As: *(Levantando la mano).*

D: *Juan Cruz conoce qué son las garrapatas.*

Aº *(Lo explica, diciendo que se agarran a las patas de los perros).*

D: *Son bichos que se agarran a los animales, en el cuerpo. Las garrapatas verdaderas no están en Bariloche, están en lugares más calurosos.*

As. *(Comentan sobre el tema)*

D: **En este juego, hay una garrapata que tiene que correr con las cuatro** [...] *(la docente se coloca en la posición que prescribe, manos y pies en el piso, pero no de rodillas), el que es garrapata [...]* *(un alumno interrumpe la explicación con una pregunta).*

Aº: *(Hace una pregunta)*

D: *Hasta que todos sean garrapata (es la respuesta a la pregunta)*

D: **Las garrapatas tratan de agarrar la pata de los demás, si me tocan me convierto en garrapata. Sólo podemos correr de esta línea de madera. De acá para allá no se puede y desde esta de acá, tampoco. Entonces, ¿dónde vamos a jugar? En todo este espacio. Todo esto. Saben por qué, porque las garrapatas no pueden correr tan rápido.**

As: [...]

D: *Morena, va a ser garrapata. ¿Quién más quiere ser?*

As: *Yo, yo...*

D: *Morena y Agustín. Preparados, listos, garrapatas.”*

Se persigue el desarrollo de habilidades motrices, mediante la tarea de correr de una determinada manera (cuadrupedia).

Texto 12) Clase 4: 2º grado. Enseñante C.

Consigna de la cuarta actividad, juego de “Las gacelas”:

“D: Ahora. ¿Vieron ese semicírculo rojo?

As: Sí, es...

D: Se llama área, de handball. Adentro vivían... ¿qué podía ser?

As: Un ogro.

A: Un tigre.

Aª: Unos patos.

D: Vivían un montón de gacelas. ¿Uds. saben qué son?

*D: ...En ese semicírculo va a ser la casa de las gacelas y en este semicírculo de acá, la de los tigres. **Escuchen, si un tigre toca a una gacela se la lleva a sus casas. Los amigos gacela tienen que tocarle la mano para sacarla (de la casa del tigre). ¿Quién tiene ganas de ser tigre?***

Aº: Yo.

(La docente distribuye los roles)

*10:55 D: **No hace falta que me agarre [...] con que me toque ya estoy atrapada.** ¿Escucharon, las gacelas?*

As: Sí...

*D: **A correr gacelas.**”*

Se persigue el desarrollo de habilidades básicas, mediante las tareas de correr y atrapar o correr y liberar a un integrante del mismo equipo.

B) Segundo grupo

El segundo grupo consta de 13 textos identificados con los números comprendidos entre el 13 y el 26, ambos incluidos:

Texto 13) Clase 5: 5º grado. Enseñante Cl.

La clase constó de un juego y varios ejercicios (hemos establecido tres, en función de los textos registrados y de la finalidad que en ellos se expresa).

Cabe aclarar que se trató de una sesión muy dinámica en la que los ejercicios realizados también podrían considerarse como un único ejercicio con variantes. Organizamos su contenido de la manera que consideramos más clara para la comprensión del análisis realizado y de los objetivos pretendidos por el docente.

La sesión comenzó con un juego como actividad de calentamiento y varios ejercicios pre-deportivos, tendientes al dominio de varias técnicas del juego deportivo handball.

Consigna de la primera actividad, juego de “La mancha”:

*“D: Empiezan por (menciona el nombre de un alumno) y terminan por (nombre de otro alumno). **Se numeran de a cuatro.** ¿Se acuerdan? **No se olviden del número que son.** El otro día hicimos básquet, después [...] handball. [...] **mancha. Los unos contra la pared.***

9:30h

*D: **Levantando [...] 4, 3, 2, 1, ya.***

(Los alumnos empiezan a jugar a la mancha)

*D: Se **colocan los números dos, 4, 3, 2, 1, ya.***

(Los alumnos siguen jugando a la mancha)."

El texto de esta consigna apunta al desarrollo de habilidades motrices básicas y, aunque el registro de esta clase resultó difícil y puede parecer restringido, podemos afirmar que la consigna "presenta la actividad en sí". La tarea que propone es jugar a la mancha. Por ser el primer ejercicio de una clase y habida cuenta de la estructura que presentan las sesiones observadas, podemos afirmar que la finalidad que el docente persigue con esta actividad es la de calentamiento, aunque no se explicita en la consigna.

Texto 14) Clase 5: 5º grado. Enseñante Cl.

Consigna de la segunda actividad, primer ejercicio pre-deportivo de "Lanzamiento de hombros":

"D: Se ponen los unos... ¿Cuántas pelotas hay? Traé las pelotas de gimnasia, las naranja. **Los unos todos adelante, los dos detrás para trabajar.** Uds. lo saben (ubica a los alumnos en cuatro filas).

9:40h

D: *Levanten la mano los unos, atrás los dos. Levanten la mano. ¿Qué número sos? Tan cerca no. ¿Sos uno?, ¿qué número sos? Acá, vengan más acá.*

Vamos a trabajar en oleadas, salen todos los unos, después los dos [...] y todos los cuatro.

A: [...] *(Un alumno hace un comentario porque los alumnos "cuatro" son menos)*

D: [...] *¿cuánto es 23 dividido 4?*

*D: Tirame una pelota. Tomá Irene, Cristian, Facundo... **Van a ir haciendo pases con lanzamiento de hombros. Listos, ya.***

(La primera fila se desplaza hasta el otro lado del gimnasio)

*D: Quédense allá. ¿Listo, Cristian? **Salen los dos. Lanzamiento de hombros.***

D: Los tres. Lanzamiento de hombros, lanzamiento de hombros.

*D: **Los cuatro. Lanzamiento de hombros, no piquen la pelota.***

(Todos los alumnos quedaron agrupados en el mismo sector del gimnasio)

*D: Éste es como si fuera un contraataque [...]. **Más rápido y lanzamiento de hombros.***

Se persigue el desarrollo de habilidades motrices que el texto de la consigna nos permite precisar como coordinación de grupos y dominio de la pelota (lanzar y atraparla). La tarea es hacer pases con lanzamiento de hombros.

La consigna “formula el desarrollo de la acción en sí”, lo que significa que el texto especifica el modo en que los alumnos han de llevar a cabo las acciones prescriptas, es decir, la consigna no guía puntualmente cada acción.

Texto 15) Clase 5: 5º grado. Enseñante Cl.

Consigna de la tercera actividad, segundo ejercicio pre-deportivo “Pases de pelota”:

*“D: ¿Cuántas pelotas hay?, ¿cuatro? Atiendan. Salen Milena, Manuel y Micaela. Esa fila sale, ¿está? La fila de Milena, Manuel y Micaela, **salen los unos.** Va. Pasala, ahí va. Bien. Dale.*

D: Yo había dicho las filas de Milena, Manuel y Micaela. ¿Vos sos? Dale.

D: Tirá la pelota

D: Otra pelota, va.”

Esta consigna comparte tarea y objeto de enseñanza con la anterior. Se persigue el desarrollo de habilidades, mediante la tarea de realizar pases de pelota. Este texto guía las acciones que los alumnos han de realizar (salir corriendo en tandas, pasarse la pelota entre los integrantes del grupo), por lo tanto la clasificamos como “consigna que guía un orden de acciones a realizar”.

Texto 16) Clase 5: 5º grado. Enseñante Cl.

Consigna de la cuarta actividad, tercer ejercicio pre-deportivo “Pases de pelota y tiro al arco”:

“D: Vengan acá (hace un dibujo del campo de juego en el piso para explicar el nuevo ejercicio. La propuesta es que en dos grupos, cada uno frente a un arco, practiquen lanzamientos y tiro al arco).

D: Los unos y los dos se colocan acá. Vamos a mostrar. De acá tienen que salir los unos y los dos. Todos los demás [...] (del otro lado, hacia el otro arco)

(Los alumnos se colocan en la fila que les corresponde)

D: Detrás de la línea, ponete allí. Los tres y los cuatro [...] El primero se la vuelve a pasar, cuando están por llegar le lanza la pelota para que tire al arco.

D: Pasale (se dirige a un alumno). Colócate más allá, Simón. Falta una pelota acá. **Cuando pasa toda la fila cambiamos de lanzador. Vamos, dale, lanzá.”**

Se persigue el desarrollo de habilidades con una doble tarea (respecto del ejercicio anterior) pases y lanzamiento de pelota. El texto guía las acciones que los alumnos han de realizar (salir, pasarse la pelota entre los integrantes del grupo, pasársela al que esté cerca del arco y tirar al arco), por lo tanto se trata de una “consigna que guía un orden de acciones a realizar”.

Texto 17) Clase 6: 6º grado. Enseñante A.

La clase consistió en tres actividades. La primera, un ejercicio de calentamiento; la segunda, un ejercicio de trabajo por circuito con variantes; y, la última, el juego deportivo handball.

Consigna del primer ejercicio, de calentamiento:

*“D: ... Arriba todos. Empezamos; arriba. **Trote, chicos.** Sacate la capucha (le dice a un alumno).*

*D: Escuchen lo que voy a ir diciendo: **galope las chicas;** galope.*

*D: Bien. **Ahora con elevación de brazos,** ¿se acuerdan? Vamos... (el docente realiza el movimiento).*

D: Las chicas no trotan... Vamos.

*D: **Vamos de frente y cuando golpeo las manos, de espalda.** Atentos, **de frente;** (el docente da una palmada y dice): **de espalda.** Bien.*

D: Vamos, sigue... (palmada) Última de frente.

*D: **Caminamos todos.**”*

Con las tareas de trotar y galopar se persigue la entrada en calor.

Podemos interpretar la existencia de dos partes en este texto; la primera consistiría en la consigna en sentido estricto (“Trote, chicos” y “galope las chicas”)

que “ presenta la actividad en general”, mientras que la segunda parte estaría compuesta por los enunciados que la amplían (consigna en sentido amplio) y que “formulan el desarrollo de la actividad en sí” (“ahora con elevación de brazos”), introduciendo acciones nuevas que contribuyen a la finalidad de la actividad. Consideramos que se trata de un texto coherente y muy bien armado.

Texto 18) Clase 6: 6º grado. Enseñante A.

Consigna del segundo ejercicio, trabajo por circuito:

“D: Nos ponemos en parejas. Salen los dos primeros, saltan las dos sogas de enfrente y pegan la vuelta. Sin tocar la soga, y pegan la vuelta.

Así de sencillo de entrada. ¿Estamos?

D: Preparados (los dos primeros alumnos salen y realizan lo indicado).”

Reformulación, ampliación de la consigna:

“D: Aclaro para todos, en este momento no importa la velocidad. Importa [...] No hay que tomar velocidad, hay que saltar, nada más. ¿Estamos?

Vamos.

(Salen una pareja)

D: Levanto los pies, dale.

D: Hay que saltar. Vuelve, cada uno por su lado... Vamos, dale.

D: Atentos. ¿Vamos? Atentos

(Los dos alumnos salen cuando lo indica el profesor con una palmada)

D: (Palmada) dale.

9:15

D: Hay que esperar la orden de salida. Va.”

Se persigue el desarrollo de habilidades básicas, mediante la tarea de saltar, realizando un circuito. Este texto “guía un orden de acciones a realizar” (sale una pareja; saltan y “vuelven cada uno por su lado”), pero además encontramos indicaciones acerca de cómo ha de ser la acción (en parejas, saltan sin tocar la sogá, la velocidad no importa). Estos últimos son rasgos de lo que denominamos “consignas que formulan el desarrollo de la actividad en sí”. Todo el conjunto, la variedad de los enunciados observados, confirma la heterogeneidad de los textos.

Primera variante del segundo ejercicio:

*“D: Alto... Ahora, escuchen las chicas, ahí atrás. **Ahora un salto de frente en la primera sogá y uno lateral en la otra sogá.** ¿Se acuerdan? (Un alumno se adelanta, saliendo antes de que el docente dé la salida y le pide que vuelva para reiniciar) [...] **y vuelvo a la cuerda.** ¡Va!”*

Segunda variante del segundo ejercicio:

*“D: Última variante. Escucha. **Ahora salto de frente, de costado, pego la vuelta, paso por abajo y saltamos** (el docente realiza lo que está presentando) **y me vuelvo.***

Aº: [...]

D: [...]

D: (Dirigiéndose a dos alumnos) Atendé, Javier. No hago carrera, no es carrera.

(Saltan dos chicas) Por abajo, salto. Bueno. Sigo

D: (Palmada) dale.”

Estas variantes constituyen textos que guían un orden de acciones a realizar.

Texto 19) Clase 6: 6º grado. Enseñante A.

Consigna de la tercera actividad, juego deportivo handball:

“D: Ahora nos sentamos todos.

***Repasamos las reglas básicas de handball:** si voy picando la pelota y paro ¿puedo volver a picar?*

As: No.

D: ¿Cuántos pasos puedo dar?

As: 3

D: ¿Puedo pisar el área?

As: No.

[...]

D: Esto es lo básico. Nadie atropella a nadie...”

Reformulación, ampliación de la consigna:

*“D: **Quiero ver que todo el mundo toque la pelota**, que los varones la pasen a las chicas.”*

*“D: Me olvidé de recordar, **no hay que pasarla mal, tirar mal...** Esto (refiriéndose a algo que acaba de suceder) se cobra como una falta.”*

La tarea de jugar al handball implica el desarrollo de habilidades motrices que, al estar precedida de la tarea de repasar las reglas del juego, hace que se introduzca un nuevo objeto de enseñanza, el aprendizaje conceptual. Por lo tanto, el aspecto praxeológico: el saber jugar, está articulado con el aspecto conceptual.

De los textos analizados, es el único que relaciona el desarrollo de habilidades conceptuales (conocimiento de las reglas) y el desarrollo de habilidades motrices. Según la clasificación que guía nuestro trabajo se trata de una consigna que “formula el desarrollo de la actividad en sí” (“Quiero ver que todo el mundo toque la pelota”; “no hay que pasarla mal”).

Podemos decir que persigue dos tareas, jugar al handball y aprender las reglas, perfectamente articuladas.

Texto 20) Clase 7: 6º grado. Enseñante C.

La clase consistió en dos juegos conocidos por los alumnos, presentados mediante dos consignas que comparten las mismas características.

Consigna del primer juego, “La mancha”:

*“D: ... **Ahora, mancha puente.**”*

Se persigue el desarrollo de habilidades motrices básicas, mediante la tarea de jugar a la mancha. Se trata de una consigna breve que “presenta la actividad en general” sin explicitar acciones. La finalidad la intuimos, ya que por ser el primer ejercicio de una sesión suponemos que se trata de una actividad de calentamiento.

Texto 21) Clase 7: 6º grado. Enseñante C.

Consigna del segundo juego, “La matanza”:

*“D: Ahora, escuchen, por favor. Sólo por hoy, por última vez **hacemos una matanza**, después hacemos todo lo que tenemos que hacer.*

As: Sí, sí...

D: [...]. Dos chicas (crea dos equipos, distribuyendo la cantidad de varones y niñas)

10:40 D: *Escuchen bien, **línea de madera a línea de madera** (la docente delimita el campo de juego)*”

La tarea de jugar a la “matanza” (“campo quemado”), también, implica el desarrollo de habilidades motrices básicas a través de una consigna breve que “presenta la actividad en general”.

Texto 22) Clase 8: 7º grado. Enseñante G.

La clase compendió cinco actividades. La primera, un ejercicio de calentamiento; la segunda, una prueba de lanzamiento; la tercera, una prueba de velocidad; la cuarta, prueba de relevos; y la quinta, una prueba de resistencia. Tantas actividades ocuparon el tiempo de dos clases de Educación Física. La escuela cuenta con dos grupos de 7º, se reunió a los alumnos de los dos grupos y se sumaron los 45 minutos de cada clase.

Consigna del primer ejercicio, de calentamiento:

*“D: **Vamos a hacer entrada en calor. Vamos a trotar acá.** ¿Escuchan, por favor?*

*D: **Vamos a hacer una entradita en calor. Tres minutos de trote, por acá... Listos, ya.**”*

Primera variante:

*“D: **Están comiendo chicle. Atención, cuando silbe, abajo** (el docente se agacha y toca el suelo) **y salto y sigo trotando.** (El docente silba) **Me agacho y salto.***

(Los alumnos continúan trotando, siguiendo las indicaciones)

*D: (Silba) **Me agacho y salto.***

D: (Silba) Salto... Falta un minuto y medio.

D: (Silba) Me agacho y salto. Trotando, vamos...

D: Sin hablar, por favor. No es para hablar con el compañero porque me canso más. [...] para que el cuerpo vaya entrando en calor.

*D: (Silba) **Me agacho y salto. Vamos, queda medio segundo.** ¿Qué pasa Paula?"*

Segunda variante:

*"D: ... Listo. Alto, **caminando. Respirando por la nariz, largando por la boca...***

*D: **Voy hacia delante y hago** (el docente hace una flexión, manos al piso, a las puntas de los pies) **"uno, dos, tres", sin flexionar las piernas, y sigo caminando.***

D: (Silba) Uno, dos, tres, caminando, respirando por la nariz, largando el aire por la boca."

Esta actividad presenta una particularidad que se traduce en una dificultad en el momento de realizar el análisis. No sabemos si se trata de un ejercicio con variantes o de una actividad muy pautada y organizada. De todos los modos, interpretamos que la consigna en sentido estricto ("*Vamos a hacer entrada en calor. Vamos a trotar acá*") "presenta la actividad en general", y que las variantes, los enunciados que la amplían (consigna en sentido amplio), "guían un orden de acciones a realizar" al introducir acciones nuevas que contribuyen al logro de la finalidad de la actividad.

La consigna de la segunda variante comparte las dos modalidades: “guía un orden de acciones a realizar” (“*Voy hacia delante y hago [...] y sigo caminado*”) y “formula el desarrollo de la actividad en sí” (“*sin flexionar las piernas*”, “*Respirando por la nariz*”).

La tarea es trotar para entrar en calor.

Texto 23) Clase 8: 7º grado. Enseñante G.

Consigna de la segunda actividad, “Prueba de lanzamiento”:

*“P: Vamos con el primer equipo, “Las princesas”. **Van a lanzar la pelota. La pelota la vamos a tirar lo más lejos que podamos, cuidado con las luces. No pueden hacer esto** (muestra el lanzamiento tipo gancho), **tienen que lanzar así** (muestra cómo).*

*P: [...] **lanzan la bola hacia allá. Tomo carrera... Es como tirar una piedra, no puedo hacer gancho.** Yo estoy ahí para medir.*

D: Acordate que podés tomar carrera (hace una raya en el suelo). Podés venir corriendo hasta la línea. Vamos Vicki.

D: Muy bien.”

Se persigue el desarrollo de habilidades motrices mediante la tarea de lanzar la pelota. Se trata de una consigna que “formula el desarrollo de la actividad en sí” (“*la pelota la vamos a tirar lo más lejos que...*”; “*No pueden hacer esto*”; “*tienen que lanzar así*”; “*es como tirar una piedra*”).

Consigna en sentido amplio:

*“D: [...] **Hay que tomar la pelota así (muestra cómo) y tirarla hacia delante, no vale tipo gancho***

D: Acá en la línea (un alumno lanza)

D: Dejen a Nacho que va a tirar. No vale, acabo de decir que no vale de gancho, volvé a tirar. Hagan el tiro bien bajo y no tiren alto.

D: Podés tomar carrera. Un paso y [...]

D: Ahí está bien.

D: Podés dar un paso [...] Recuerden no tirar de gancho y que la pelota no vaya alta para lograr una buena distancia.

9:21 D: Tengan en cuenta lo de la carrera, porque les va a dar un mejor tiro. ¿Listo? Ya.”

La consigna en sentido amplio presenta la misma tarea: lanzar la pelota, pero ante la dificultad de la tarea, el docente amplía y reitera las indicaciones sobre las acciones que harán posible la realización de la actividad.

Texto 24) Clase 8: 7º grado. Enseñante G.

Consigna de la tercera actividad, “Prueba de velocidad”:

*“P: Terminó. **Vamos a hacer la otra prueba, la de velocidad. Consiste en ir corriendo hasta allá, lo más rápido que puedas.***

*D: ... Dos cosas: **la prueba de velocidad va a ser con partida baja. Yo les digo “en sus marcas”, hacen esto** (el profesor se agacha y se coloca como corresponde); **“listos”, levantan un poco la cola y salen. Solamente ir [...]**”*

El texto presenta dos partes claramente diferenciadas; consideramos que la primera es la consigna en sentido estricto y la segunda, la consigna en sentido amplio. Pero el análisis de la actividad que realizaremos a continuación (ver 2. 1. 2, infra) tal vez nos permita hablar de una nueva consigna.

Se persigue el desarrollo de habilidades motrices mediante la tarea de correr lo más rápido posible. La consigna en sentido estricto “formula el desarrollo de la actividad en sí” (“*consiste en..., lo más rápido que...*”), mientras que la ampliación de la consigna se refiere a un aspecto de la técnica de la carrera de velocidad, la partida baja, y es en este punto, donde la consigna “guía un orden de acciones a realizar.

Texto 25) Clase 8: 7º grado. Enseñante G.

Consigna en sentido estricto de la cuarta actividad, “Prueba de relevos”:

“P: Salgo, doy la vuelta en el cono, vuelvo y doy la vuelta en este otro cono y le doy el testimonio a mi compañera así. No se lo tiro. Se lo entrego así (muestra como agarrar el testimonio). La primera en salir es la que sale de abajo, cuando ella da la vuelta, ya me preparo para recibirlo.”

Consignas en sentido amplio:

“(El docente reformula la consigna dada por el profesor al grupo de los varones)

D: Escuchen al profesor Hugo. Cuando yo ya pasé, mi compañero puede empezar a correr en este tramo. En el momento en que vuelve, el compañero que está esperando el testimonio, puede empezar a correr”

“D: Hay que entender que el que viene corriendo tiene que pasar (el cono) con el testimonio y el compañero lo tiene que esperar acá (el docente indica el lugar). Esto tiene que quedar libre. Acá no, porque interfiere la carrera. Cuando vuelve, el otro ya lo está esperando acá. Así que Lucas, acá.”

La dificultad de la actividad generó explicaciones y ampliación de la consigna. Con la consigna en sentido estricto se persigue el desarrollo de habilidades motrices mediante la tarea de realizar una carrera de relevos. La consigna “guía un orden de acciones a realizar”, aunque, también, presenta segmentos breves que “formulan el desarrollo de la actividad en sí” (“*No se lo tiro. Se lo entrego así*”). Las consignas en sentido amplio “guían un orden de acciones a realizar” con precisión y detalle.

Texto 26) Clase 8: 7º grado. Enseñante G.

Consigna de la quinta actividad, “Prueba de resistencia”:

*“P: Última, **prueba de resistencia. Va a salir todo el equipo y yo tomo el tiempo cuando pase el último, así que tienen que alentar al compañero.***

*9:55 P: Listo un grupo, “Los escorpiones”. **Siete vueltas de acá hasta el cono, ir y volver.***

Aº: ¿Uno detrás del otro?

*P: Es muy importante, **los cuatro tienen que ir juntos, si se queda uno atrás, el equipo perdió.***

*D: Acuérdense **que tienen que llegar hasta el cono.***

D: Siete vueltas, no se apuren o van a quedar muertos...”

Se persigue el desarrollo de habilidades motrices mediante la tarea de realizar una carrera de resistencia. En este caso, podemos decir que la consigna en sentido estricto “presenta la actividad en general” (“*Va a salir todo el equipo*”), y que la consigna en sentido amplio “formula el desarrollo de la actividad en sí” (“*los cuatro tienen que ir juntos*”, “*Acuérdense que tienen que llegar hasta el cono*”).

Los resultados del análisis de contenido pueden sintetizarse en la información obtenida acerca de las tareas y los objetos de enseñanza movilizados en las clases observadas, estos se encuentran en el anexo II (Tabla I).

Continuamos y avanzamos en el análisis de los textos recién presentados, discriminando las actividades, acciones y operaciones que el docente pide a los alumnos que realicen, según lo reflejado en los textos expuestos.

2. 1. 2 Análisis de la actividad en los textos de las consignas

Los textos nos permitieron identificar los diferentes ejercicios y/o juegos propuestos por los docentes y realizados por los alumnos. Hemos clasificamos las actividades que componen las clases en juegos y ejercicios, teniendo en cuenta lo propuesto por Raúl Horacio Gómez (2000) cuando define ambos conceptos: "... 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).

Los juegos observados son muy variados y diversos, para su clasificación hemos establecido cuatro tipos:

1. Juegos tradicionales que identificamos por su nombre (Pato Ñato, Mancha);

2. Juegos nuevos a los que, en este trabajo, nos referiremos como “narrativos” o “de imaginación” y que denominaremos según el tema que les da sentido (Las garrapatas, Las gacelas);

3. Juegos pre-deportivos, dado que tienen reglas que los aproximan a los juegos deportivos clásicos (Matanza);

4. Juegos deportivos (Handball).

Estas actividades alternan con lo que en este trabajo denominamos ejercicios, “ejercicio es la forma cultural que asume el movimiento gimnástico” (Gómez, 2000). Es decir, incluimos en este grupo las más variadas ejercitaciones, propias del área. Algunas de ellas cuentan con una denominación específica, es el caso de los esquemas, el “trabajo por circuito” (Bozzini y Marrazo, 1973), los ejercicios pre-deportivos y las pruebas.

La primera denominación, esquemas, que tomamos de la gimnasia, de las coreografías gimnásticas, presenta características propias de las actividades rítmicas.

El trabajo por circuito es la actividad en la que los alumnos realizan, sucesivamente, varias tareas; 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, generalmente con elementos (soga) o aparatos, que los alumnos han de realizar. Son ejercitaciones muy frecuentes en el área que consisten en la ejecución de una serie de movimientos con elementos o aparatos, siguiendo un orden y unas indicaciones concretas.

Hemos denominado ejercicios pre-deportivos a aquellas actividades cuya finalidad es el aprendizaje de una técnica deportiva concreta que permitirá el dominio de un juego deportivo.

Atribuimos la denominación de prueba a aquellos ejercicios tomados del campo del atletismo, cuya finalidad es alcanzar una marca (la obtención de un resultado concreto) y la medición del logro del alumno.

Además, constatamos que, en general, las clases mantienen una estructura: comienzan con una “actividad inicial” de calentamiento que consiste en un juego conocido o una actividad de trote; continúan con una o dos “actividades centrales” con variantes, y concluyen con una “actividad de cierre” que suele ser, nuevamente, un juego.

Interpretamos que la organización de los ejercicios con variantes, obedece a un fin didáctico: introducir una secuenciación del trabajo en función de una progresión de la dificultad presentada, favoreciendo, tanto el aprendizaje (la realización de lo propuesto) como la motivación, ya que, de ese modo, se contribuye al mantenimiento de la atención y el interés de los alumnos por la tarea.

A) Primer grupo

De la observación de los textos registrados inferimos que la clase uno correspondió a primer grado y constó de dos juegos (El semáforo y Pato Ñato).

El Texto 1 consistió en el juego del semáforo y supuso:

- a) Actividad de juego del semáforo

La finalidad de esta actividad de juego fue el trabajo de la atención voluntaria y el control de la motricidad (coordinación motora). Esto se infiere del texto de la consigna, los alumnos debían atender a la posición del cuerpo (brazo) del docente y controlar desplazamiento y frenada según los requerimientos del enseñante, todo ello sin hablar, sin el soporte verbal.

a.1.1) Acciones propuestas:

- Observar el cuerpo del docente.
- Desplazarse o detenerse.
- Coordinar mensaje visual y movimientos propios
- Emisión de sonidos vibrantes (rr)

a.1.2) Las operaciones supuestas fueron desplazamiento controlado (lento) por todo el espacio y frenado.

Los alumnos ya conocían el juego, pero eso no significó que todas las acciones estuvieran operacionalizadas, por ello fue necesaria la constante explicación de la consigna y la intervención del docente, mediante la interacción verbal y corporal.

La consigna “formula el desarrollo de la acción en sí”, lo que significa que el texto especifica el modo en que los alumnos han de realizar las acciones (“*quiero escuchar cómo aceleran esos motores*”). En cuanto a la finalidad de la actividad propuesta, consideramos que apunta al estímulo de la atención voluntaria que en este caso implica, además, el desarrollo de la coordinación motora y expresiva (comunicación no verbal), mediante el trabajo de habilidades motrices básicas.

El texto 2 presenta una actividad de juego, “Pato Ñato”, y tuvo la finalidad de cerrar la clase. Por sus características constituye una actividad expresiva, canción acompañada de movimientos.

Como los alumnos ya lo conocían, el docente no lo explicó, por lo que la consigna en sentido estricto “presenta la actividad en general” (*¿Se acuerdan que me contaron que en el jardín jugaban a “Pato ñato”?*). Sin embargo, una parte de la consigna, los enunciados que muestran el procedimiento que el docente utilizó para elegir al alumno que daría inicio al juego, esa porción de texto que consideramos consigna en sentido amplio (es decir, la ampliación de la consigna) es un ejemplo de “consigna que formula el desarrollo de la actividad en sí” (*“Voy [...] a empezar a tocar manos, la que agarre va a empezar siento “Pato”*).

El texto de la consigna en sentido estricto no explicita las acciones a realizar por los alumnos, ya que se consideran operacionalizadas (conocidas y aprendidas por los alumnos), pero en el transcurso de la actividad se reveló que una acción que el docente creía operacionalizada, cantar la canción, resultó no estarlo. Los niños no sabían la canción, elemento fundamental de un juego que, además, es una actividad expresiva.

La clase dos comprendió dos ejercicios. El primero (Texto 3) consistió de una actividad propia del área muy próxima al juego, a la que simplemente denominaremos “Ejercicio de Educación Física de calentamiento”. Tuvo la finalidad de dar inicio a la clase y predisponer a los alumnos a la actividad física.

a) Actividad de ejercicio de Educación Física de calentamiento

a.1.1) Acciones propuestas:

- Sentarse con las piernas bien estiradas.
- Saltar.
- Correr para atrapar a un compañero.

a.1.2) Las operaciones requeridas fueron: saltar y correr.

Se trata de una consigna que “formula el desarrollo de la actividad en sí”, en la que el grado de instrucción es mínimo.

El segundo ejercicio (Texto 4) proponía realizar con precisión un circuito predeterminado (lo que hemos denominado trabajo por circuito), que implicó:

a) Actividad de trabajo por circuito.

La finalidad de la actividad fue múltiple, trabajar la atención voluntaria (salida a la señal de silbato), así como la coordinación motriz y la memoria que implican este tipo de recorridos.

a.1.1) Las acciones indicadas fueron:

- Salir al toque de silbato.
- Correr.
- Recorrer un circuito.

a.1.2.) Operaciones requeridas: correr, girar y volver a la fila.

Consideramos que en esta actividad predominan las operaciones. Afirmamos esto porque la acción de correr en realidad es una operación, lo que nos permite afirmar que la finalidad principal de la actividad era trabajar la atención

voluntaria. Además, el docente lo planificó de forma lúdica, incorporando pequeñas trampas cuando indicaba la partida a toque del silbato.

La consigna en sentido estricto “guía un orden de acciones a realizar” (“salimos corriendo [...] damos vuelta y volvemos...”), aunque también incorpora enunciados que “formulan el desarrollo de la actividad en sí” (“cuidado con las piernas, si llegan a caer apoyen las manos”).

Las variantes de este ejercicio aparecen incluidas en el texto 4, dado que se trata de la misma actividad de trabajo por circuito. Consideramos que implican un desplazamiento en lo que respecta a la finalidad de la actividad inicial que pasa a ser el desarrollo motriz, debido a la incorporación de distintos elementos que complejizan la tarea. Analizamos una de las variantes.

La segunda variante consistió en:

a) Actividad de trabajo por circuito.

a.1.1) Acciones:

- Salir al toque de silbato.
- Desplazarse con la pelota entre las piernas.

a.1.2) Operaciones: hacer fuerza con las rodillas (piernas).

El docente planifica un ejercicio al que, mediante la incorporación de variantes, dota de cierta progresión en la dificultad, logrando una clase divertida y participativa.

El texto de esta consigna (segunda variante) formula el desarrollo de la actividad en sí misma: *“Ahora, la pelota entre las rodillas. Pueden ir así o saltando... Hago fuerza con las rodillas para dentro”*.

La clase tres presentó dos juegos uno de inicio y otro de cierre y dos ejercicios centrales con variantes.

La actividad de juego "Pato Ñato" (Texto 5) no fue explicada porque se supuso operacionalizada (los alumnos ya la conocían). Por ello, la consigna “presenta la actividad en general”, lo que quiere decir que no se explicitan las acciones a realizar por los alumnos. En cuanto a la finalidad, por tratarse del primer ejercicio de una clase, inferimos que consiste en el acondicionamiento físico para predisponer a la realización de actividad física, es decir, calentamiento.

Para el segundo ejercicio (Texto 6) se formaron dos grupos (niñas y niños) que simultáneamente realizarían el mismo esquema (desplazamiento a galope con giro). Consistió en:

a) Actividad de esquema de Educación Física.

Las finalidades pretendidas fueron la coordinación y sincronización motriz.

a.1.1) Acciones:

- Desplazarse a galope.
- Cambiar de pierna (giro).

a.1.2) Operaciones: galopar, alternando el trabajo de ambas piernas.

El grado de coordinación y concentración exigido fue alto, ya que se trataba de dos grupos que ocupando el mismo espacio y, mezclándose en un momento determinado, realizaban la misma secuencia en tiempos alternados.

El texto 7 consistió en:

a) Actividad de trabajo por circuito

Tiene la finalidad de coordinación motora, discriminación de ritmos y desarrollo de la lateralidad de ambas manos.

a.1.1) Acciones:

- Picar la pelota

- Picar la pelota con ambas manos (esta precisión aparece con posterioridad, en la consigna en sentido amplio).

- Desplazarse al trote, recorriendo todo el espacio.

- Sentarse junto al compañero.

- Entregar la pelota al compañero.

a.1.2) Operaciones: trotar, ocupando el todo el espacio del gimnasio y picar la pelota con la mano derecha.

La consigna en sentido estricto “guía un orden de acciones a realizar” y los enunciados que la amplían “formulan el desarrollo de la actividad en sí” (“*no pico caminando, sino con un trotecito*”, “*Cambio de mano*”). Además, en la consigna en sentido estricto no se especifica la acción de picar la pelota con ambas manos, de manera alternada; ésta es incorporada la consigna en sentido amplio.

Las variantes mantuvieron la finalidad del ejercicio inicial, incorporando acciones: lanzar la pelota con la mano y lanzar la pelota con el pie.

La realización del ejercicio fue problemática, pero su dificultad no recayó tanto en las acciones, ya que prácticamente los alumnos las tenían operacionalizadas, sino en la enunciación de la consigna.

El Texto ocho se refiere a la actividad de juego conocida como "Quemados" (también denominado matanza), su finalidad era concluir la clase y premiar a los alumnos. La consigna "presenta la actividad en general", ya que, al tratarse de un juego conocido, no se explicita ninguna acción.

La clase cuatro constó de una actividad de calentamiento (inicio) y tres juegos: "La mancha", "Las garrapatas" y "Las gacelas". No se observa actividad de cierre. Los dos primeros textos "presenta la actividad en general", por lo que suponemos se trataba de prácticas habituales. Las consignas de los dos últimos juegos (narrativos) "formulan el desarrollo de la actividad en sí".

Texto 9:

a) Actividad de ejercicio de Educación Física de calentamiento.

Finalidad de acondicionar y predisponer el cuerpo y la mente a la realización de actividad física.

a.1.1) Acciones:

-Correr, ocupando todo el espacio (salón)

a.1.2) Operaciones: Correr.

Texto 10:

a) Actividad de juego de la mancha.

Finalidad de desarrollo de habilidades motrices y respeto de los límites espaciales y normativos.

a.1.1) Acciones:

No se prescriben

a.1.2) Operaciones: Correr y atrapar al compañero.

Texto 11:

a) Actividad de juego de las garrapatas

Finalidad de desarrollo de destreza motriz y respeto de los límites espaciales y normativos.

a.1.1) Acciones:

- Correr en cuadrupedia (manos y pies en contacto con el piso sin apoyar las rodillas)

- Atrapar al compañero.

- Respetar los límites del campo de juego.

a.1.2) Operaciones:

-Desplazamiento por el espacio demarcado.

Texto 12:

a) Actividad de juego de las gacelas.

Finalidad de desarrollo de destreza motriz y respeto de los límites espaciales y normativos.

a.1.1) Acciones:

- Correr para atrapar al compañero.
- Correr para evitar ser atrapado.
- Correr para salvar al compañero atrapado.
- Respetar los límites del campo de juego.

a.1.2) Operaciones:

- Desplazamiento por el espacio demarcado.

B) Segundo grupo

De la observación de los textos registrados, inferimos que la clase 5 correspondió a 5º grado y constó de un juego (la mancha) como actividad de calentamiento, y varios ejercicios pre-deportivo, es decir preparatorios para el aprendizaje de las técnicas del juego deportivo, handball. La primera acción de la sesión, fundamental para la organización y realización del resto de los ejercicios, fue la numeración de los alumnos (*“Se numeran de a cuatro. ¿Se acuerdan? No se olviden del número que son. El otro día hicimos básquet, después...”*).

El texto 13 presenta el juego de la mancha y tuvo la particularidad de ser realizado en tandas predeterminadas, en función de la numeración previa, esto implicó:

- a) Actividad de juego de la mancha.

La finalidad pretendida era la atención al turno de incorporación al juego y el desarrollo de habilidades motrices básicas.

a.1.1) Acciones a realizar por los alumnos:

- Numerarse.
- Incorporarse al juego cuando la profesora lo indicara.

a.1.2) Las operaciones: jugar a la mancha.

El texto 14 supuso:

a) Actividad de ejercicio pre-deportivo.

La finalidad fue el desarrollo de la destreza motriz en lo que respecta a desplazamientos y manipulación de la pelota, para el aprendizaje de una técnica del juego deportivo handball.

a.1.1) Acciones a realizar por los alumnos:

- Ubicación en cuatro filas, según la numeración previa.
- Desplazamiento en tandas (oleadas).
- Realizar pases con lanzamiento de hombros (sin picar la pelota).
- Atrapar la pelota en movimiento.

a.1.2) Las operaciones implicadas en las acciones mencionadas serían destreza en el desplazamiento y manipulación de la pelota.

No comentamos el texto 15, dadas las coincidencias con los textos 14 y 16.

El texto 16 supuso:

a) Actividad: de ejercicio pre-deportivo

Finalidad idéntica a la del texto 14 (destreza motriz en desplazamientos y manipulación de pelota).

a.1.1) Acciones a realizar por los alumnos:

- Ubicación en cuatro filas, según la numeración previa.
- Desplazamiento en tandas (oleadas).
- Realizar pases con lanzamiento de hombros (sin picar la pelota).
- Atrapar la pelota mientras se desplaza.
- Lanzar la pelota al arco (portería).

a.1.2) Las operaciones implicadas en las acciones mencionadas serían destreza en el desplazamiento y manipulación de la pelota.

La clase seis (6º grado) constó de una actividad de calentamiento, un ejercicio de trabajo por circuito con variantes, y finalizó con el juego de handball. Además, nos brinda un ejemplo que permite ilustrar nuestra concepción de la clase como texto, ya que, previo a toda ejercitación el docente comienza exponiendo las actividades que han de realizar y, una vez concluida la sesión, cierra la clase con una evaluación de lo realizado (ver clase 6 en Anexo I).

El texto 17 consistió en una actividad de trote y galope con ciertas variantes que hemos denominado “Ejercicio de Educación Física”, cuya finalidad era el acondicionamiento físico para la realización de las actividades físicas, es decir, calentamiento.

a) Actividad de ejercicio de Educación Física de calentamiento.

La finalidad de la actividad fue el acondicionamiento físico para la realización de actividad física.

a.1.1) Acciones a realizar por los alumnos:

- Trotar (varones).

- Galopar (mujeres).
- Elevar los brazos.
- Trotar o galopar de frente.
- Trotar o galopar de espalda.

a.1.2) La operación implicada en las acciones es la discriminación de ritmos.

El texto 18 estuvo constituido por:

a) Actividad de trabajo por circuito.

La finalidad de la actividad fue el desarrollo de habilidades motrices básicas: saltos y desplazamiento.

a.1.1) Acciones a realizar por los alumnos:

- Atención a la orden de salida.
- Desplazarse, realizando un recorrido en parejas.
- Saltar sin tocar la soga.

a.1.2) Las operaciones implicadas en las acciones mencionadas serían saltar y comprensión de consigna.

El ejercicio contó con variantes en las que, manteniendo la finalidad de la actividad, se fueron incorporando acciones nuevas. En la primera variante se incorporaron las acciones de: salto de frente y salto lateral; en la segunda variante: salto de costado y pasar por debajo de la soga.

El texto 19 constituyó un mini partido de handball:

a) Actividad de jugar al handball.

La finalidad fue la práctica del juego para un mayor dominio de la técnica.

a.1.1) Acciones a realizar por los alumnos:

- Repasar las reglas del juego.
- Pasar la pelota a las compañeras.
- Pasar la pelota con criterio (jugar).

a.1.2) Las operaciones implicadas en las acciones mencionadas serían el conocimiento del juego y de sus reglas, y cierto dominio de la técnica (desplazamiento, etc).

Consideramos que la técnica de pases constituiría una acción, que la mayoría de los alumnos tienen que operacionalizar.

Los enunciados del docente revelan otra finalidad en la actividad de juego, nos referimos a la integración del grupo. Por tratarse de alumnos preadolescentes, en los que las diferencias físicas se acentúan influyendo en el desigual desempeño físico de mujeres y varones, el objetivo del docente fue conformar equipos parejos y fomentar la inclusión de las mujeres en el juego (*“yo lo hago parejo”, “Quiero ver que todo el mundo toque la pelota, que los varones la pasen a las chicas”*).

La clase siete (6º grado) constó de dos juegos colectivos, la mancha y la matanza, presentes a lo largo de toda la escolaridad primaria, en todas las escuelas. Al ser conocidos por los alumnos, las consignas fueron muy escuetas. Por lo tanto, los textos 20 y 21 que conforman esta clase, son consignas que “presentan la actividad en general”, lo que significa que no se explicita ninguna acción.

La clase ocho (7º grado) constó de una actividad de calentamiento (trote) y cuatro pruebas de atletismo.

El texto 22 presenta una actividad de trote que tiene la particularidad de estar muy bien construida; las acciones que la componen están muy bien articuladas entre sí, logrando progresión en las acciones a realizar por los alumnos, siempre en función de la finalidad pretendida. Estaríamos ante una actividad propiamente dicha, en la que las acciones que la constituyen, apuntan al logro de la finalidad (ver clase 8 en Anexo I).

a) Actividad de ejercicio de Educación Física de calentamiento o de trote.

Finalidad de acondicionamiento físico para la realización de actividades físicas.

a.1.1) Acciones que el docente propuso:

- Trotar.
- Trotar.
- A la señal del docente, agacharse y tocar el piso.
- Trotar.
- Caminar respirando por la nariz y expirando por la boca.
- Hacer flexiones (sin doblar las rodillas).
- Caminar respirando por la nariz y expirando por la boca.

a.1.2) La operación implicada es conocimiento del ritmo de trote.

La separación que establecemos entre las distintas acciones que componen la actividad de trote se debe a que el primer grupo podría considerarse la consigna

en sentido estricto y los dos restantes, consignas en sentido amplio, es decir primera y segunda variante. Pero nos parece más acertado analizarlo como una actividad única muy pautada y terminada.

Los ejercicios que analizaremos a continuación formaban parte de una actividad a la que los responsables de su implementación en el aula denominaron “mini-torneo de atletismo”. Esta clase contó con la presencia de dos profesores de Educación Física, empleados de la Municipalidad, a quienes denominaremos P. (profesor), en marcada diferencia con la denominación que recibe el docente (D.). El objetivo era la realización de una serie de pruebas para anotar las marcas que los alumnos consiguieran. Para esta clase se juntaron los dos grupos de 7º grado con que cuenta la escuela. Previo a la realización de los ejercicios, los alumnos fueron divididos en dos grupos, de varones y de mujeres, que, a su vez se subdividieron en grupos de cinco integrantes.

Texto 23

a) Actividad: prueba de lanzamiento de bola (pelota).

Finalidad: lanzar la pelota lo más lejos posible.

a.1.1) Acciones que el docente propuso:

- Tomar la pelota de una determinada manera.
- Tomar carrera antes de lanzar.
- Lanzar la pelota.

a.1.2) Las operaciones implicadas son difíciles de precisar, pues se trata de una técnica muy específica.

Para la realización de esta actividad los alumnos deberían haber tenido internalizada la técnica de lanzamiento de bola. Al no ser así, al haber planificado una actividad desconociendo el nivel real de lo operacionalizado por los alumnos, fue necesario enseñarles la nueva técnica (en ese momento intervino el docente). Esto ocasionó la ampliación de la consigna, incluyendo acciones más básicas, además de tiempo para que los alumnos repitieran dichas acciones.

Texto 24

a) Actividad: prueba de velocidad.

La finalidad es correr muy rápido, lograr la mejor marca.

a.1.1) Acciones que el docente propuso:

- Partida baja.

a.1.2) Las operaciones implicadas: correr.

Como en el caso anterior, surge la necesidad de enseñar a los alumnos una técnica nueva. La realización de la actividad propuesta en un primer momento, requiere tener operacionalizada (dominar) la partida baja. Al haber planificado esta actividad desconociendo el nivel real de las operaciones de los alumnos, fue necesario mostrar y enseñarles la técnica desconocida que pasó a ser la actividad real de la clase. Esto ocasionó la formulación de nuevos enunciados (ver 2.1.1, supra, texto 24) que, en el caso que analizamos, consideramos como una ampliación de la consigna. Pero lo que nos interesa es el proceso que todo ello implica, es decir cómo interviene el docente y hace posible el aprendizaje, cambiando las acciones (iniciales) por otras acciones más básicas:

a) Actividad de partida baja.

Su finalidad es concentrar el mayor impulso en el inicio de la carrera.

a.1.1) Acciones:

- Colocarse (agachados con las manos en el piso).
- Levantar la cola.
- Salir corriendo.

a.1.2) Las operaciones implicadas: correr.

La interacción que los textos de la consigna de la actividad de prueba de velocidad han generado en la clase, nos ha permitido analizar y mostrar la dinámica de la actividad. Es decir, el proceso físico y mental que han de realizar los alumnos, y el desarrollo que dicho proceso implica, cuyos resultados se advierten al analizar los textos de las clases y el proceder de los alumnos.

Texto 25

a) Actividad: prueba de relevos.

Finalidad: correr lo más rápido posible en sincronía con el compañero.

a.1.1) Acciones:

- Salir corriendo (partida baja).
- Dar la vuelta al cono.
- Volver corriendo, dar la vuelta a otro cono.
- Entregar el testigo al compañero.

a.1.2) Las operaciones implicadas son correr y sincronizar con el compañero la entrega del testigo.

Por tratarse de una actividad compleja, el texto de la consigna de la prueba de relevos, también, muestra la dinámica de la actividad, es decir, de qué modo se construye esta actividad concreta: realizando repetidamente las acciones que la constituyen. Nos referimos a que para realizar la prueba de relevos es necesario tener operacionalizadas (incorporadas) varias técnicas: “partida baja” y “entrega de testigo”. Es evidente que la presencia del atletismo en el ámbito escolar no es muy común, ya que los alumnos no dominaban esas técnicas, por ello el docente tuvo que enseñarlas.

Lo que en la consigna en sentido estricto aparece como la acción de salir corriendo, implica tener operacionalizada la técnica de partida baja, al no ser así, el docente volvió a explicarla (no incluimos su análisis por haber sido mostrado recientemente).

La acción de entregar el testigo no podía ser realizada por los alumnos, pues la desconocían (no tenían operacionalizada esta técnica) por lo que, lo propuesto en el texto de la consigna en sentido amplio pasó a constituir la actividad real de la clase:

a) Actividad de entrega de testigo.

Finalidad: facilitar el intercambio del testigo.

a.1.1) Acciones:

- Prepararse para recibir el testigo, cuando el compañero todavía esté realizando el primer giro.

- Empezar a correr en el tramo de espera, previamente a la entrega del testigo.

a.1.2) Las operaciones implicadas: correr.

Estamos ante un caso de superposición de actividades, la que estaba planificada debió ser sustituida por dos actividades más básicas, por dos técnicas más sencillas (ver textos 2.1.1, supra, texto 25).

Texto 26

a) Actividad: prueba de resistencia.

Finalidad: correr de forma constante, dosificando las fuerzas y encontrando un ritmo parejo entre todos los integrantes del grupo.

a.1.1) Acciones que el docente propuso:

- Correr cuatro vueltas las mujeres, siete los varones.
- Salir corriendo, todo el equipo a la vez y trotando al mismo ritmo.
- Desplazarse al trote.
- Desplazarse no muy rápido.
- Alentar al compañero.

a.1.2) Las operaciones implicadas fueron correr (trotar) a ritmo constante.

Las actividades reunidas en este análisis fueron registradas en un contexto de clase cotidiano, por eso consideramos que la riqueza y variedad de los datos obtenidos nos ha permitido la explicación del análisis de la actividad. Los resultados de este análisis se encuentran expuestos en el anexo III (Tablas II y III).

2. 1. 3 Interpretación de los datos

Al analizar las clases como textos observamos que, en general, éstas incluyen fórmulas verbales de inicio y cierre (ver Anexo I). Comienzan con un saludo: *“Hacemos silencio. Buen día para todos”*; *“Nos sentamos, a sentarse”*, *“Escuchen”*, y terminan refiriéndose a cuestiones de hábitos relacionados con el trabajo en el aula: *“Formamos bien, la fila de varones de este lado, la de chicas aquí. Vamos.”*; *“Escuchen, van a volver tranquilos... No jugamos en el baño”*. Del mismo modo, las actividades que constituyen una clase responden a esa misma estructura, ya que hay ejercicios que cumplen la función de inicio o finalización de una sesión. Por eso nos animamos a afirmar que algunas actividades tienen dos finalidades, la colectiva ya incorporada a la actividad y la finalidad que le otorga la planificación del docente (por ejemplo, un juego al inicio de una sesión tendrá distinta finalidad que el mismo juego al final de la misma).

a) Análisis de la actividad de “Juego”

Pasamos a comentar algunas de las actividades analizadas en el apartado anterior, las que consideramos más representativas.

El texto dos nos permite analizar una actividad de juego (juego tradicional en el ámbito escolar). En primer lugar, describiremos del juego Pato Ñato. Por tratarse de una actividad expresiva, la realización de la tarea de jugar está supeditada a la acción verbal de cantar una canción. La canción indica los momentos en los que hay que realizar las determinadas acciones que componen el juego.

Los niños se sientan en el suelo, formando una ronda y uno de ellos (primer niño) recorre la ronda mientras todos cantan. En un momento determinado de la canción, el primer niño toca al que tiene más cerca; éste (segundo niño) se levanta y comienza a perseguir al primero que debe llegar al lugar que el segundo niño dejó vacío y ocuparlo antes de ser atrapado. Estas acciones deben ser realizadas en determinados momentos, siguiendo la letra de la canción.

Las acciones que acabamos de mencionar no aparecen en el texto de la consigna (ver 2.1.1, supra, texto dos) que hemos analizado, porque para los alumnos que ya conocían el juego, son operaciones. Ellos incorporaron las acciones en niveles anteriores de escolaridad. Pero de la observación de lo acontecido en la clase y de la insistencia del docente (*“Todos tienen que cantar...”*) se desprende que los niños no sabían la letra de la canción, no tenían operacionalizada esa acción y pensamos que eso desdibujó la actividad y contribuyó a que se perdiera la finalidad del juego: coordinación motriz y verbal. Los niños jugaron y se divertieron; cuando lo creía conveniente el (primer) niño tocaba a un compañero y se iniciaba la persecución. La función de divertirse y el trabajo motriz que proporciona la actividad se logró, no así la función última de este juego que el docente pretendía.

Esta situación ilustra lo expuesto en el marco teórico, de qué manera el análisis de la actividad permite observar el movimiento de las mentes humanas, cuyo conocimiento facilitará a los docentes la intervención (que ya no realizarán a ciegas) en las mentes de los alumnos. Los enseñantes deben tener presente los

“niveles operacionales de la instrucción escolar” (Riestra, 2008), es decir, deben conocer todo aquello que los alumnos ya tienen operacionalizado. Es decir, el momento de la operación que está desarrollando el alumno en cada momento, y considerar que las operaciones se dan progresivamente, para, en función de ello, planificar una actividad u otra, y decidir cómo presentarla (formulación de la consigna).

b) Análisis de la actividad de “Trabajo por circuito”

El texto siete nos permite analizar una actividad de trabajo por circuito (realización de un recorrido predeterminado).

A diferencia de los juegos tradicionales, estos ejercicios no son conocidos por los alumnos, ya que son construcciones (sobre modelos preestablecidos) de los docentes de Educación Física al momento de planificar su práctica. Esto significa que en el texto de la consigna hay que explicitar todas las acciones a realizar para lograr la tarea correspondiente.

En el caso del texto siete (ver 2.1.1, supra), las tareas fueron dos: picar la pelota y trotar. El texto explicita las siguientes acciones: ponerse en parejas y sentarse en el suelo; picar la pelota con trotecito desplazándose por todo el gimnasio, mientras el compañero permanece sentado; volver hasta donde quedó el compañero; sentarse en el suelo (a su lado) y entregarle la pelota. Las variantes que presentó este ejercicio afectan a la última acción, al modo en que se entregaría

la pelota: en las manos del compañero, primero; lanzarla con la mano, después; lanzarla con el pie, finalmente.

El texto de una consigna en sentido estricto debe explicitar todas las acciones a través de las que se concretará una actividad, pero, en este caso, pensamos que el docente se olvidó de dar una acción importante. Observando la consigna en sentido amplio, es decir, las aclaraciones que el docente fue incorporando en función de lo que los alumnos hacían, consideramos que en el texto siete no fue indicada (no fue verbalizada) la acción de picar la pelota con una mano determinada, para después cambiar y picar con la otra. El enunciado del docente:

*“D: Ahora... Alto. **Cambio de mano. Pico con la otra mano. El que picó con la derecha, pica ahora con la izquierda.**”*

nos lleva a pensar que faltó explicitar con anterioridad (en la consigna en sentido estricto) esta acción, que consideramos fundamental porque determinar la finalidad de la actividad. La incorporación de esta acción establecería como finalidad del ejercicio el trabajo de la lateralidad, mientras que su ausencia hace que la finalidad sea otra. Lo transcurrido en la clase nos lleva a pensar en dos posibilidades o no estaba planificada y se le ocurrió en el momento de la clase (improvisación) o se olvidó de incluirla cuando dio la consigna en sentido estricto.

Con este ejemplo comprobamos el papel fundamental que tiene la formulación del texto de la consigna, porque puede provocar un cambio no pretendido en la finalidad de la actividad, incluso puede afectar a las tareas que

terminarán realizando los alumnos (razón que determina si una clase o una consigna tuvieron éxito o fracasaron). Esto nos remite a la hipótesis establecida en la introducción a este trabajo: de qué manera la no coincidencia entre la tarea planificada por el docente y la tarea real que los alumnos realizan en el aula, es consecuencia de la formulación de la consigna.

Si continuamos analizando el mismo texto, en la variante del texto siete observamos que el docente hace hincapié en la acción que antes estaba ausente (“*Toco la pelota con la mano derecha*”), este dato nos impulsó a centrar el análisis en este texto.

(Fragmento del texto 7)

Primera variante de la tercera actividad (segundo ejercicio):

*“D: ... **Seguimos picando, pero de esta forma.** Les voy a mostrar con Matías y Paul. Se van a poner en la línea amarilla uno delante y otro atrás, yo que soy la compañera, lo que tienen que hacer ...*

[...]

*D: ... Mateo, ponete en la línea amarilla, Paul atrás en la línea amarilla. Los que son tres (se colocan de este modo). **Toco la pelota con la mano derecha,** doy la vuelta alrededor de Paul, vuelvo y desde acá, como si lanzara una piedra, se la lanzo. Paul la recibe y hace lo mismo que hizo antes Mateo. ¿Se entiende?”*

Otro dato importante es la ausencia, en la consigna en sentido amplio (primera variante), de la acción de trotar, fundamental en un primer momento (consigna en sentido estricto) a juzgar por la insistencia del docente (“*Pero no pico*

caminando, sino con un trotecito”). No sabemos si se trató de un olvido o si, en es momento de la actividad, ya no constituía una tarea. Un nuevo aspecto aparece, el factor tiempo. Las acciones se realizan una tras otra en el tiempo, por eso es importante el orden, la precisión al momento de guiar a los alumnos. Pero, además, ejecutar las acciones que componen una actividad requiere tiempo, el transcurso de la actividad, implica cierta duración.

Lo valioso de este texto es que nos permite mostrar y explicar el procedimiento del análisis de la actividad y las conclusiones a las que el propio docente puede llegar si, una vez finalizada la clase, analiza su propia práctica. En este caso, se trató de una actividad, cuya realización supuso dificultad a los alumnos, el análisis evidencia poca precisión en la prescripción de las acciones de trotar y de picar con una mano determinada, es decir, imprecisiones en la formulación de la consigna.

El texto cuatro, también presenta una actividad de trabajo por circuito, aunque en esta ocasión analizaremos el dinamismo que una actividad con variantes proporciona a la enseñanza de la Educación Física. Las actividades con variantes (ver 2.1.1, supra, texto cuatro) permiten observar de qué forma lo que en la primera consigna (consigna en sentido estricto) son acciones (que se detallan), en los textos de las consignas de las variantes (consignas en sentido amplio) no aparece, ya que el docente considera que han sido operacionalizadas por los alumnos y, por ello, no es necesario explicitarlas.

El texto cuatro consiste en una actividad de trabajo por circuito que incluye variantes. La consigna en sentido estricto explicita las siguientes acciones: salir corriendo al toque de silbato; dar una vuelta al cono; volver y sentarse al final de la fila. En el texto de la segunda variante (consigna en sentido amplio), estas acciones no vuelven a ser mencionadas (dado que lo realizado por los alumnos ha hecho que sean incorporadas, operacionalizadas), y sólo se especifican las acciones nuevas: sostener la pelota entre las piernas y cómo desplazarse (saltando o de otro modo que el docente muestra mediante la acción general, sin verbalizarlo):

(Fragmento del Texto 4)

Segunda variante del 2º ejercicio:

*“D: Ahora, **la pelota entre las rodillas. Pueden ir así o saltando** (muestra cómo hacerlo). Como Uds. quieran. ¿Preparados? **Hago fuerza con las rodillas para dentro.** Preparados, listos, ya (toca silbato).”*

El análisis del texto cuatro nos permite ilustrar cómo en la consigna, las acciones se indican como ejecución (textualizada mediante verbos de acción: “salimos corriendo”, “damos vuelta”, “saltando”, “hago fuerza”) y, a medida que los alumnos alcanzan la meta de una acción, va realizándose la apropiación pretendida en la actividad (finalidad).

Según la consigna en sentido estricto, las finalidades de la actividad de este ejercicio eran trabajar la atención voluntaria (concretamente, la señal de salida al toque de silbato), la coordinación motriz, en un nivel muy bajo, y la memoria (memorización del recorrido). Afirmamos esto porque la tarea de correr realizando

el circuito que inicialmente se prescribe, era muy simple y se irá complejizando con las variantes.

A medida que los alumnos logran realizar las acciones que el docente se había propuesto, es decir, cuando alcanzan la meta de una acción, y la automatizan (o sea, la aprenden) al repetirla, lo que en principio era una acción pasa, entonces, a ser una operación, por lo que ya no se menciona en los textos de las variantes, (dejan de ser prescripciones en la consigna en sentido amplio). Nos referimos concretamente a la acción de salir al toque de silbato, presente en los textos de la consigna en sentido estricto y de la primera variante (ver 2. 1.1, supra, texto cuatro) que, sin embargo, no aparece en el texto de la segunda y última variante. Interpretamos que esto es así porque, como consecuencia de la ejercitación, los alumnos han alcanzado la meta propuesta por el docente, y la acción de salir a la señal del silbato pasó a ser una operación, insistir en ella no contribuiría al desarrollo de la clase, sería no tener en cuenta el nivel de operacionalidad de los alumnos, que caerían en el aburrimiento. La operación fue primero acción, cuya internalización y automatización hicieron que se convirtiera en operación (Riestra, 2000).

En la consigna de la última variante el trabajo se concentra en la acción de desplazarse con un elemento entre las piernas, por lo que la finalidad de la actividad pasa a ser el desarrollo de habilidades motrices, que no era significativo en la consigna en sentido estricto.

c) Análisis de la actividad de “Prueba de atletismo”

Son los ejercicios que mejor ilustran la dinámica (el desarrollo) de la actividad, en sentido de Leontiev (1983), porque requieren del conocimiento y dominio de técnicas específicas. En las clases observadas, comprobamos que la complejidad de estas actividades obliga al docente a desdoblar la actividad inicial, es decir a cambiarla por una o dos actividades distintas. Hablamos de actividades distintas cuando se modifican las acciones que los alumnos han de realizar y, sobre todo, la finalidad inicialmente pretendida. Así, la consigna en sentido estricto de la prueba de relevos cuenta con enunciados que la amplían (consignas en sentido amplio) mediante los cuales se propone a los alumnos la realización de la actividad de partida baja y de la actividad de entrega de testigo. El docente se ve obligado a prescribir acciones que no tenía planificadas, ya que surgió la necesidad de enseñar una técnica precisa. Si nos fijamos en el análisis de la actividad (ver 2. 1. 2, supra, texto 25) y comparamos las tres actividades analizadas: “de relevos”, “de partida baja” y “entrega de testigo” comprobaremos que las acciones propuestas en cada una de ellas son distintas, y que también cambian sus finalidades. Eso nos permite hablar de actividades distintas. El cambio en la actividad hace que el objeto de enseñanza de la clase y las tareas se modifiquen. Cuando las técnicas de partida baja y entrega de testigo sean aprendidas (operacionalizadas) por los

alumnos, éstos estarán en condiciones de realizar la actividad de prueba de relevos. Observemos en detalle el análisis del texto 25.

Consigna en sentido estricto de la actividad, “Prueba de relevos” (texto 25):

“P: Salgo, doy la vuelta en el cono, vuelvo y doy la vuelta en este otro cono y le doy el testimonio a mi compañera así. No se lo tiro. Se lo entrego así (muestra como agarrar el testimonio). La primera en salir es la que sale de abajo, cuando ella da la vuelta, ya me preparo para recibirlo.”

a) Actividad: prueba de relevos.

Finalidad: correr lo más rápido posible en sincronía con el compañero.

a.1.1) Acciones:

- Salir corriendo (partida baja).
- Dar la vuelta al cono.
- Volver corriendo, dar la vuelta a otro cono.
- Entregar el testigo al compañero.

a.1.2) Las operaciones implicadas son correr y sincronizar con el compañero la entrega del testigo.

La consigna en sentido estricto prescribe la salida de partida baja (“La primera en salir es la que sale de abajo”). En un momento anterior de la clase ocho, se había explicado y prescripto esta actividad con el siguiente texto:

Consigna en sentido amplio del texto 24, “Prueba de velocidad”:

“D: ... Dos cosas: la prueba de velocidad va a ser con partida baja. Yo les digo “en sus marcas”, hacen esto (el profesor se agacha y se coloca como corresponde); “listos”, levantan un poco la cola y salen. Solamente ir [...]”

a) Actividad de partida baja.

Su finalidad es concentrar el mayor impulso en el inicio de la carrera.

a.1.1) Acciones:

- Colocarse (agachados con las manos en el piso).
- Levantar la cola.
- Salir corriendo.

a.1.2) Las operaciones implicadas: correr.

Consignas en sentido amplio del texto 25:

“(El docente reformula la consigna dada por el profesor al grupo de los varones)

*D: ... **Cuando yo ya pasé, mi compañero puede empezar a correr en este tramo.** En el momento en que vuelve, el compañero que está esperando el testimonio, puede empezar a correr”*

*“D: Hay que entender que el que viene corriendo tiene que pasar (el cono) con el testimonio y **el compañero lo tiene que esperar acá** (el docente indica el lugar). Esto tiene que quedar libre. Acá no, porque interfiere la carrera.*

Cuando vuelve, el otro ya lo está esperando acá. Así que Lucas, acá.”

a) Actividad de entrega de testigo.

Finalidad: facilitar el intercambio del testigo.

a.1.1) Acciones:

-Prepararse para recibir el testigo, cuando el compañero todavía esté realizando el primer giro.

-Empezar a correr en el tramo de espera, previamente a la entrega del testigo

a.1.2) Las operaciones implicadas: correr.

Este análisis permite descubrir las relaciones internas que caracterizan a la actividad. Relaciones tras las que se encuentran las transformaciones que surgen en el desarrollo de la actividad, es decir, en su movimiento. Las acciones se originan en el intercambio de actividades y se correlacionan con la finalidad de la actividad. Las operaciones son los medios o procedimientos para realizar la acción (Riestra, 2004).

d) A modo de síntesis

De las actividades analizadas en el primer grupo siete son juegos y cinco ejercicios propios del área. De los juegos, cinco son conocidos por los alumnos (cuatro tradicionales y uno pre-deportivo) y dos son juegos, según nuestra denominación, “narrativos” o “de imaginación” que, aunque parecen nuevos comparten finalidades con los tradicionales (de bandos, de roles), por lo que los procedimientos que implican son comunes a otras actividades (correr y atraparse).

En algunas clases sólo se realizan juegos y en otras, concretamente en la clase dos, sólo ejercicios. La clase tres utiliza los juegos como marco de inicio y de cierre y el núcleo de la tarea motriz lo constituye una serie de ejercicios muy elaborados.

En las cuatro clases analizadas hay juegos muy similares que comparten finalidades. Nos animamos a afirmar que la actividad de juego tiene una doble finalidad, una propia, establecida socialmente en el ámbito en el que tienen vigencia, y otra circunstancial, en función del papel que desempeñe en una clase. Nos referimos a que, en las clases observadas, generalmente, los juegos tienen la finalidad de abrir o cerrar la sesión, lo que suma a su finalidad colectiva, en el primer caso, la de propiciar la entrada en calor, es decir, predisposición a la actividad motriz, y, en el segundo caso, la de premiar al grupo por su comportamiento durante la clase (aspecto explicitado en los enunciados tanto de los docentes como de los alumnos).

Los ejercicios observados comparten las mismas tareas con algunas modificaciones (saltar, saltar y correr, atención voluntaria), aunque también se encuentran ejercitaciones más elaboradas que proponen tareas más complicadas (desplazarse al ritmo marcado por el docente, trabajo de coordinación al incorporar un giro y cambio de ritmo, movimientos en tandas, o sea, coordinación de grupos, etc).

El objeto de enseñanza es el mismo en todas las clases y ejercicios, trabajo con el cuerpo, mediante su movimiento (y todo lo que esto implica: respiración, ritmo, memorización, etc.), es decir, el desarrollo de habilidades motrices. Aunque las actividades propuestas son muy diversas, comparten finalidades y tareas. También las acciones se repiten, lo que cambia son los textos de las consignas, concretamente los enunciados con los que se introducen, sobre todo, los juegos.

Aprovechamos para destacar la creatividad al utilizar un recurso didáctico como es la narración, en la presentación de algunos juegos (dato importante si tenemos en cuenta que se trata de alumnos de primer ciclo de EGB).

De entre los procedimientos didácticos que fueron utilizados por los docentes en las clases registradas, destacamos tres: la presentación de un modelo, la presentación de ejemplos y la narración. Los dos primeros se sirven del “actuar general” (Bronckart, 2007) y el último de la acción verbal.

El más empleado en el área de la Educación Física es el de presentar modelos de la tarea solicitada. Frecuentemente, es el docente quien ejecuta las acciones que prescribe, otras veces, pide a un alumno que vaya realizando lo que él indica. En la misma línea, se encuentra el procedimiento de didactización por el ejemplo, se trata de los casos en los que el docente para explicar una acción acude a un ejemplo (“*como si lanzara una piedra*”).

En el terreno de la acción verbal, hemos encontrados buenos ejemplos de didactización mediante la narración, un recurso muy frecuente en los primeros años de escolaridad. Al respecto, el registro de la clase cuatro permite comparar la acción verbal del docente cuando presenta un juego conocido por los alumnos (“*D: Mancha.*”) con un enunciado muy escueto, en contraposición a la forma de presentar los juegos que hemos denominado “narrativos” o “de imaginación” (como el de las garrapatas), mediante enunciados que implican a los alumnos (apelando a su conocimiento sobre el tema) y dan sentido a la actividad de juego, creando un medio ambiente muy didáctico y ameno. En la misma línea, se encuentra el

procedimiento por el cual el docente propicia la participación de los alumnos, favoreciendo un clima de interacción en la clase, apelando al recuerdo de un juego o a las reglas de un deporte, incluso mediante las llamadas de atención (“¿escucharon?”, “¿se acuerdan?”)

Otro procedimiento didáctico es la incorporación de variantes de una misma actividad (comentado en el punto 5, supra) como una especificidad del área).

De las actividades analizadas en el segundo grupo cuatro son juegos y 10 ejercicios propios del área. De los juegos, solamente uno es un juego deportivo (handball), otro pre-deportivo y dos tradicionales.

Ante una misma actividad (juego de la mancha) contamos con dos modos distintos de presentar la actividad. En un caso fue expuesto con cierto grado de dificultad (se jugó en tandas), procedimiento lógico, dado que se trataba de alumnos de segundo ciclo, mientras que en el otro la consigna no ofrecía ninguna elaboración:

“D: (Cuenta el número de alumnos) Escuchen, el miércoles cuando jugamos a handball, un desastre total... [...]

(Los alumnos hacen comentarios entre ellos)

*D: Ahora, escuchen, por favor. **Sólo por hoy, por última vez hacemos una matanza**, después hacemos todo lo que tenemos que hacer.*

As: Sí, sí...”

Al analizar los enunciados del docente, comprobamos que el objeto de enseñanza planificado era el juego de handball, por lo que consideramos que, al cambiar de actividad, no sólo se modificó la finalidad y el objeto de enseñanza, sino

que se perdió el sentido de la actividad (la finalidad quedó reducida al mero entretenimiento).

En cuanto a la actividad de juegos deportivos, el handball es el único que aparece en las clases observadas (aunque la población de este trabajo sea pequeña, consideramos que es un indicio de lo que sucede en el área). Registramos una clase planificada, por completo, para el desarrollo de habilidades tendientes al dominio de las distintas técnicas de handball, donde la actividad central la constituyeron los ejercicios pre-deportivos (clase cinco). No sucede lo mismo en la clase seis; es ese caso, aunque finaliza con la actividad de juego de handball, los ejercicios que la preceden (trabajo por circuito de habilidades motoras básicas: saltos) y ocupan buena parte del tiempo de clase, no tienen ninguna relación con este juego deportivo.

La actividad de “trote” está presente en dos clases (seis y ocho) como ejercicio de calentamiento. En ambos casos, está muy bien organizada por lo que nos animamos a afirmar que se logra la finalidad pretendida, que los alumnos acondicionen su cuerpo al tipo de actividad física que supone una clase de Educación Física. Los docentes a través de sus enunciados (ver 2.1.1, supra, textos 17 y 22) y de las acciones que prescriben, consiguen la articulación de las acciones entre sí y entre éstas y la finalidad de la actividad. Por lo que nos animamos a afirmar que estamos ante una actividad en el sentido de lo planteado por Leontiev (1983).

Incluir en la categoría de ejercicios, actividades tomadas del campo del atletismo “pruebas de atletismo”, fue consecuencia de una práctica frecuente en el ámbito educativo objeto de este trabajo (escuelas públicas de San Carlos de Bariloche-Argentina). Se trata de la incursión de una institución pública como es la Municipalidad de la ciudad, en el medio educativo. La clase ocho (7º grado de la Escuela 154) consistió en una serie de actividades organizadas por la Subsecretaría de Deportes de la Municipalidad de San Carlos de Bariloche, en el marco de un proyecto municipal denominado “Encuentros deportivos municipales para escuelas primarias públicas”. Los encargados de dirigir esta actividad fueron dos profesores de Educación Física contratados por la municipalidad que trabajaron conjuntamente con el docente de la escuela. Las actividades observadas no fueron planificadas por el docente, pero por realizarse en una escuela y por las intervenciones del enseñante, explicando determinadas técnicas relacionadas con el lanzamiento, las carreras de relevos, etc., y permitiendo a los alumnos repetir las acciones que entrañaban mayor dificultad, las consideramos válidas para nuestro trabajo: las consignas de tareas en las clases de Educación Física.

Ya hemos mostrado que, dada la dificultad de dichas pruebas, los textos correspondientes han propiciado la explicación detallada de la teoría de la actividad. Nos referimos a lo que muestra el análisis de los textos 23, 24, 25 y 26 (ver 2.1.2, supra), las consignas apuntaban a tareas que los alumnos no podían realizar, porque las acciones requeridas (implícitamente, en algunos casos) no habían sido ni enseñadas por el docente ni aprendidas (operacionalizadas) por los

alumnos. Los alumnos desconocían las técnicas de atletismo que se precisan para la ejecución de esas actividades. El análisis muestra que se propusieron una serie de actividades sin tener en cuenta el nivel real de lo operacionalizado por los alumnos, por lo que fue necesario mostrar y enseñar las técnicas desconocidas. El análisis muestra la distancia entre la actividad prescrita y la actividad real que constituyó la clase ocho.

El objeto de enseñanza es el mismo en todas las clases y ejercicios: desarrollo de habilidades motrices, con una salvedad, la clase seis, donde se hace lugar a lo conceptual, mediante el repaso de las reglas de un deporte.

Las tareas se diversifican (respecto del primer grupo de análisis) debido a dos factores, la mayor presencia de actividades de juegos deportivos que hace necesaria la enseñanza de sus técnicas, y a la aparición de actividades propias del atletismo (ausentes en el primer grupo).

2. 2 Análisis discursivo-textual de los textos de las consignas

El análisis discursivo-textual va a aportar datos que nos permitirán estudiar los enunciados que constituyen las clases del área de la Educación Física. La metodología tomada en préstamo de la lingüística evidencia los elementos lingüísticos que componen los textos de los docentes, es decir, la naturaleza de los enunciados propios del área.

La consigna es el resultado de una acción de lenguaje que se produce en el ámbito escolar y es parte fundamental de la interacción verbal entre enseñantes y

aprendientes (Riestra, 2008). La consigna necesariamente va a movilizar determinados temas (objetos de enseñanza) a través de las formas lingüísticas que la constituyen. Según lo que el agente (docente) pretenda con sus enunciados, utilizará los diferentes tipos discursivos que conformarán los mundos discursivos (del contar o del exponer) de la enseñanza de la Educación Física. Eso es lo que vamos a rastrear por medio de este análisis.

Bronckart considera que la organización interna de cada texto se presenta bajo la forma de un “hojaldre” textual que comprende tres niveles superpuestos: nivel de la infraestructura general del texto, nivel de los mecanismos de textualización y nivel de los mecanismos de apropiación enunciativa. Únicamente vamos a estudiar los niveles de la infraestructura y de los mecanismos de apropiación enunciativa. En el primero, observaremos cómo están organizados los textos, es decir, qué tipo o tipos discursivos, mayoritariamente, constituyen los enunciados de las clases. En el segundo, analizaremos si contienen referencias al propio agente (docente) y/o a los destinatarios (alumnos).

A) Primer grupo

Las consignas analizadas están elaboradas en base al discurso interactivo: el docente se dirige, constantemente, a los alumnos. Si bien no en todos los casos se documenta la respuesta verbal, siempre tiene lugar la interacción porque los estudiantes realizan de las acciones propuestas.

(Fragmento del Texto 1)

“D: ¿Se acuerdan que hablamos del juego El semáforo? [...]”

Cuando levante la mano, el semáforo está en rojo. Cuando pongo la mano al costado, el semáforo está en amarillo. Cuando pongo la mano abajo, en verde. (La docente acompaña las palabras con los gestos correspondientes). Aquel auto que se equivoque en el semáforo [...]”

...

“D: Quiero escuchar cómo aceleran esos motores.”

El texto uno presenta una consigna que “formula el desarrollo de la actividad en sí”, esto se logra organizando el texto según de la estructura de la secuencia descriptiva. Por tanto, vamos a analizar la articulación entre el discurso interactivo y la secuencia descriptiva a través de las fases de esta secuencia:

- Anclaje, presentación del tema: “... *hablamos del juego El semáforo*”

- Aspectualización, enumeración de las diferentes posibilidades de juego: “*Cuando levante la mano, el semáforo está en rojo. Cuando pongo la mano al costado, el semáforo está en amarillo. Cuando pongo la mano abajo, en verde.*”

- Puesta en relación: “*Aquel auto que se equivoque en el semáforo [...]*”

Comentamos este texto en primer lugar, no por el número que lo identifica, sino por tratarse de un caso excepcional, ya que el resto de los textos que integran este grupo presenta otra secuencia textual, la instruccional. El análisis de la actividad nos mostró que la mayoría de las consignas “guían un orden de acciones a realizar” y sabemos que el procedimiento discursivo-textual para construir esos textos es la secuencia instruccional, porque permite articular determinados elementos lingüísticos con la finalidad pretendida:

(Fragmento del Texto 4)

“D: Cuando toco silbato, salimos corriendo, tienen que [...] damos vuelta y volvemos; el que termina se sienta acá y toco para que salga otro. Cuidado con las piernas, si llegan a caer apoyen las manos. Preparados, listos, ya. (Toca silbato).”

La secuencia instruccional establece el orden de ejecución preciso en el que debe ir realizándose la acción, primero: *“toco silbato”*, después *“salimos corriendo”*, a continuación *“damos vuelta y volvemos, el que termina se sienta acá y toco para que salga otro.”*

Por tanto, podemos afirmar que la mayor parte de los textos analizados están elaborados con el discurso interactivo y con la secuencia textual instruccional (ver Anexo IV, Tabla IV).

Continuamos analizando la voz que emplean los docentes en los textos de las consignas y si incluyen evaluaciones del contenido de sus clases (modalizaciones), para ello observamos las formas verbales y pronominales presentes en los textos.

El objetivo de este análisis es el estudio de las relaciones entre las condiciones de producción de los textos y su organización. Los textos analizados presentan diversas situaciones comunicativas, por ejemplo, el texto uno (ver 2.1.1, supra) propone una actividad de juego que requiere de la intervención del docente, él es quien va a dirigir el juego. Esta circunstancia es determinante al momento de la construcción de la enunciación de la consigna, ya que hace imprescindible la presencia de la voz del docente (*“cuando levante la mano... cuando pongo la*

mano...”). En este caso hay correspondencia entre la situación comunicativa y la forma del texto.

Sin embargo, en el resto de las situaciones de clase observadas, la totalidad de las actividades propuestas están dirigidas a los alumnos; los ejercicios van a ser realizados únicamente por los alumnos, pero el agente se incluye en el texto, empleando la primera persona plural. En estos casos la distribución de las formas verbales es la siguiente:

El docente comunica la tarea a realizar en primera persona plural, incluyéndose:

Texto 7) Clase 3: 2º Grado. Enseñante J.

Consigna de la tercera actividad (segundo ejercicio):

*“D: **Caminamos** por todos lados, ahora. No. Ahora es por todos lados, no de un lado a otro.*

*D: Alto. **Se ponen** de a dos y **se sientan**. Rodrigo... Otro acá con Mateo. Rodrigo, ¿con quién estás? Rodrigo ponete...*

*D: Miren **lo que vamos a hacer**. Siéntense. Algunos están de a tres, los que están de a tres [...] Mientras **uno pica** por todos lados, con trotecito, no caminando. **Me recorro** todo el gimnasio, **voy** donde está mi compañero, **me siento** y **entrego** a mi compañero que hace lo mismo, ¿entendieron?*

As: Sí...

*D: Pero no pico caminando, sino con un trotecito. **Recorro** el gimnasio y **entrego** la pelota. Dale. Eso...”*

Al formular la consigna en sentido estricto, el agente hace una mezcla de formas pronominales y verbales. En las instrucciones se observa la primera persona de plural (“*caminamos*”), la segunda (“*se ponen*”, “*se sientan*”) y, repentinamente y sin motivo alguno, se produce un cambio que da paso a la primera persona singular (“*me recorro*”), forma que se mantiene hasta el final del texto.

Este modo de enunciar no corresponde con la situación real de comunicación, ya que el docente no es quien va a realizar el ejercicio, pero se incluye como si fuera a ejecutar la acción (en estrecha relación con dos aspectos ya analizados: la especificidad del área y el procedimiento didáctico por el que el propio docente se presente como modelo de la tarea a analizar).

Sin embargo, lo más llamativo es el caso en el que el agente parece no discriminar las acciones que él ha de realizar y las propias de los alumnos, ya que las presenta al mismo nivel.

Texto 4) Clase 2: 2º grado. Enseñante E.

Consigna del segundo ejercicio:

*“D: Rápido. **Nos sentamos** bien, por favor.*

D: Vení, ponete ahí (le dice a ese varón). Vos ahí (le dice a una niña).

*D: Cuando **toco silbato, salimos corriendo, tienen que [...] damos vuelta y volvemos; el que termina se sienta acá y toco para que salga otro.***

Cuidado con las piernas, si llegan a caer apoyen las manos. Preparados, listos, ya. (Toca silbato).

D: Preparados, listos, ya.”

Esta secuencia instruccional comienza con una acción que ha de realizar el docente: tocar el silbato.

En los textos analizados, 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 (ver Anexo II, Tabla IV). Todos los textos están organizados desde el presente (tanto de indicativo como de subjuntivo), ya que es la forma verbal que 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), interactuando, constantemente, 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 al utilizar la segunda persona “Uds.” (“*escuchen*”, “*me contaron*”), matiz acentuado con el empleo de las formas pronominal “vos” y verbal “*tenés*”. En algunas de las clases observadas (ver 2.1.1, supra, textos 1 y 2), se adopta un tono un poquito más distante, menos oral, mediante el empleo de la tercera persona, concretamente la pasiva construida con el pronombre “se” (“*aquel que se equivoque*”), propio del orden escrito y de ámbitos formales.

A modo de síntesis, en el anexo II, la Tabla IV recoge estos datos.

Las modalizaciones son valoraciones del contenido de la clase que el docente introduce en sus textos. Bronckart (2004) las clasifica en lógicas, deónticas, pragmáticas y apreciativas. En los textos analizados predominan las deónticas y las pragmáticas, es decir, las relacionadas con el deber ser y con el hacer concreto. Las primeras se expresan 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. Mientras que las modalizaciones pragmáticas: *“si llegan a caer apoyen...”*, *“es con la mano”* se refieren a las acciones que los alumnos han de realizar (probabilidades de acción, capacidad de acción, etc.) o están realizando. Nos animamos a afirmar que estas últimas aparecen mezcladas con las deónticas: *“pueden ir así o saltando”, “tienen que estar a lo largo”, “lo que tienen que hacer...”*

También, aunque en menor medida, están presentes las modalizaciones apreciativas (*“es fácil”*) que reflejan el mundo subjetivo del docente. En éste, el primer grupo, no encontramos modalizaciones lógicas (las que se apoyan en criterios o conocimientos elaborados y organizados en el mundo objetivo de la Educación Física, en este caso), que sí aparecen en el segundo, aunque muy poquitas.

B) Segundo grupo

El conjunto de textos que conforma la clase cinco corresponden al discurso interactivo y no constituyen ninguna secuencia, dada su fragmentación. Los

elementos lingüísticos que nos llevan a afirmar esto son los verbos en presente, tanto de indicativo como de subjuntivo, así como las formas pronominales: primera y segunda persona (tanto del plural como del singular) y tercera persona plural. Veamos cómo se distribuyen y relacionan dichas formas. Los verbos en presente de indicativo componen la consigna en sentido estricto, mientras que las formas en imperativo responden a segmentos en los que el docente interactúa directamente con uno o varios alumnos, producto de una necesidad puntual (“*Traé*”, “*Levanten la mano*”, “*Tirame*”, “*Tomá*”, “*Quédense allá*”). Se trata de prescripciones puntuales, por lo que aparecen junto a deícticos (adverbios de lugar y pronombres personales). Esos segmentos están insertados en lo que consideramos el texto de la consigna en sentido estricto (en negrita):

Texto 14) Clase 5: 5º grado. Enseñante Cl.

Consigna de la segunda actividad, 1er. ejercicio pre-deportivo “Lanzamiento de hombros”:

*“D: Se ponen los unos... ¿Cuántas pelotas hay? Traé las pelotas de gimnasia, las naranja. **Los unos todos adelante, los dos detrás para trabajar.** Uds. lo saben (ubica a los alumnos en cuatro filas).*

9:40h

*D: Levanten la mano los unos, atrás los dos. Levanten la mano. ¿Qué número sos? Tan cerca no. ¿Sos uno?, ¿qué número sos? Acá, vengan más acá. **Vamos a trabajar en oleadas, salen todos los unos, después los dos [...] y todos los cuatro.***

A: [...] (Un alumno hace un comentario porque los alumnos “cuatro” son menos)

D: [...] ¿cuánto es 23 dividido 4?

D: Tirame una pelota. Tomá Irene, Cristian, Facundo... **Van a ir haciendo pases con lanzamiento de hombros. Listos, ya.**

(La primera fila se desplaza hasta el otro lado del gimnasio)

D: Quédense allá. ¿Listo, Cristian? **Salen los dos. Lanzamiento de hombros.**

D: Los tres. Lanzamiento de hombros, lanzamiento de hombros.

D: **Los cuatro. Lanzamiento de hombros, no piquen la pelota.**

(Todos los alumnos quedaron agrupados en el mismo sector del gimnasio)

D: Éste es como si fuera un contraataque [...]. **Más rápido y lanzamiento de hombros.”**

Al analizar el nivel de la apropiación enunciativa, observamos que, en este caso, también se produce una mezcla de voces. La consigna está formulada con cierta distancia producto del empleo de la voz neutra (“Los unos todos adelante, los dos detrás”, “salen los dos”). Esta forma que crea impersonalidad o distancia del agente (docente) respecto de los destinatarios (alumnos), pronto es reemplazada por formas propias de la interacción (segunda persona: “se numeran”, “se colocan”), algunas muy coloquiales (“sos”). Por tanto, el docente comienza a formular su consigna con distancia (“Se ponen los unos...”), forma que desaparece en los segmentos en los que, dirigiéndose a un alumno concreto (“Traé las pelotas”) se implica en la actividad (“Tirame una pelota. Tomá Irene”). Se observa un ir y

venir de la distancia a la implicación, según se trate del enunciado de la consigna propiamente dicha o de los segmentos relacionados con detalles concretos que surgen en la interacción en el aula, es decir, no planificados.

Así pues, el abanico de formas pronominales comprende desde las que construyen la impersonalidad y marcan distancia (*“Los unos todos adelante”*), hasta aquellas que manifiestan proximidad: segunda persona plural (*“Uds. lo saben”*, *“vengan más acá”*, *“van a ir haciendo pases”*), las que reflejan proximidad en grado máximo, dotándolo al texto de carácter coloquial (*“¿sos uno?”*, *“Traé”*) y las de primera persona de plural y singular (*“cambiamos”*, *“Vamos a”*, *“me”*). Para una síntesis de lo expuesto ver Tabla IV en el anexo IV.

Se observa lo que es una característica de las prácticas en el área de la Educación Física, la referencia constante a las condiciones de la situación comunicativa; el momento y el lugar en que tiene lugar la acción verbal aparecen reflejados en los enunciados, mediante el empleo de deícticos. Es decir, el texto muestra el transcurso de la actividad, la actividad realizándose, a través de las indicaciones del docente que guían las acciones de los alumnos y las referencias a lo que sucede en cada lugar preciso del gimnasio o aula:

Texto 16) Clase 5: 5º grado. Enseñante Cl.

Consigna de la cuarta actividad (3er. ejercicio pre-deportivo “Pases de pelota y tiro al arco”:

“D: **Vengan acá** (hace un dibujo del campo de juego en el piso para explicar el nuevo ejercicio. La propuesta consiste en, organizados en dos grupos, cada uno frente a un arco, practicar lanzamientos y tiro al arco).

*D: Los unos y los dos **se colocan acá. Vamos a mostrar. De acá** tienen que salir los uno y los dos. Todos los demás [...] (del otro lado, hacia el otro arco)*

(Los alumnos se colocan en la fila que les corresponde)

*D: **Detrás** de la línea, **ponete allí**. Los tres y los cuatro [...] **El primero** se la vuelve a pasar, cuando están por llegar **le lanza** la pelota para que **tire al arco**.*

*D: **Pasale** (se dirige a un alumno). **Colócate** más **allá**, Simón. Falta una pelota **acá**. Cuando pasa toda la fila cambiamos de lanzador. **Vamos, dale, lanzá.**”*

El momento de la acción se refleja en las formas verbales de presente; el transcurso de la actividad, en los verbos de acción y en los adverbios de lugar que permiten seguir y recrear el movimiento de los alumnos. Además, este texto confirma la modalidad de trabajo propia de los docentes del área (“*Vamos a mostrar*”), que supedita la acción verbal al “actuar general” (Bronckart, 2007), cuando realizan lo que prescriben verbalmente.

Un aspecto importante de este análisis es el estudio de las modalizaciones. Es decir, examinar si el docente incluye en su texto evaluaciones del contenido de sus clases. En los textos de la clase cinco son muy escasas, tal vez a causa de la dinamicidad del texto. Las pocas que aparecen comentan lo que los alumnos hacen

o tienen que hacer, son pragmáticas (“*Uds. lo saben*”, “*Éste es como si fuera un combate*”).

Por otro lado, los textos que conforman la clase seis se organizan en el discurso interactivo articulado con la secuencia instruccional en las consignas de los textos 17 y 18, y con la secuencia dialogal, en el texto 19 (juego de handball).

La secuencia dialogal no es de uso frecuente en las clases observadas, pese a constituir la forma más elemental de organizar la interacción, y a tratarse del mecanismo más sencillo para la construcción del discurso interactivo (el que predomina en los textos del ámbito educativo).

El texto 19 es una consigna que “formula el desarrollo de la actividad en sí”, por lo que no tendría sentido la presencia de la secuencia instruccional (dado que no se enumeran acciones), en su lugar contamos con una secuencia dialogal. El discurso interactivo (elaborado mediante el presente de indicativo) refleja la implicación del docente (“*Repasamos...*”, “*¿Cuántos pasos puedo dar?*”). Además, como corresponde a una secuencia dialogal, el docente logra la interacción con los alumnos, primero, a nivel verbal, con las respuestas a sus preguntas; después, a nivel del “actuar general”, en el juego.

Es muy amplia la variedad de formas pronominales que aparecen en los textos de la clase seis, por lo que queremos mostrar la diferencia entre el texto de la consigna de un ejercicio (la consigna en sentido estricto) y el enunciado con el que se introduce una variante del mismo ejercicio (ampliación de la consigna). Nos

referimos al texto 18 (ver 2.1.1, supra) donde la consigna en sentido estricto está formula con distancia, en tercera persona plural:

(Fragmento texto 18)

Texto 18) Clase 6: 6º grado. Enseñante A.

Consigna del segundo ejercicio:

*“D: **Nos ponemos** en parejas. **Salen** los dos primeros, **saltan** las dos sogas de enfrente y **pegan** la vuelta. Sin tocar la soga, y **pegan** la vuelta...”*

Mientras que la consigna en sentido amplio (la variante) está formulada con implicación:

Segunda variante del 2º ejercicio:

*“D: Última variante. Escucha. Ahora **salto** de frente, de constado, **pego** la vuelta, **paso** por abajo y **saltamos** (el docente realiza lo que está presentando) y **me vuelvo**.”*

Prácticamente, estaríamos ante un mismo texto, el cambio se produce por la decisión del agente (docente) de no implicarse en el primer caso y de implicarse en el segundo. Decisión que le lleva a posicionarse desde el nivel de la apropiación enunciativa, de diferente manera en cada caso, y a utilizar formas lingüísticas diferentes. Ambas consignas se caracterizan por guiar un orden de acciones a realizar, mediante el empleo de verbos en presente de indicativo y estableciendo el orden en el que los alumnos han de ejecutar las acciones que se prescriben.

En nuestro objetivo de mostrar la variedad y riqueza de los textos analizados, agregamos ejemplos de enunciados que mediante el empleo de formas de primera persona singular se refieren a las acciones que realmente realiza el

docente (“voy a ir diciendo”, “cuando golpeo las manos”), y en el momento mismo en el que las ejecuta (coincidencia de la acción verbal y general). El enunciado del docente se refiere al momento mismo en que, a medida que habla, efectúa la acción que a él le corresponde (“cuando golpeo”), mientras que, suponemos, los alumnos realizan las acciones que prescribe:

(Fragmento texto 17)

Consigna del primer ejercicio de calentamiento:

*D: ... Arriba todos. **Empezamos**; arriba. Trote, chicos. Sacate la capucha (le dice a un alumno).*

*D: Escuchen lo que **voy a ir diciendo**: galope las chicas; galope.*

*D: Bien. **Ahora** con elevación de brazos, ¿se acuerdan? Vamos... (el docente realiza el movimiento).*

D: Las chicas no trotan... Vamos.

*D: **Vamos** de frente y **cuando golpeo** las manos, de espalda. Atentos, de frente; (el docente da una palmada y dice): de espalda. Bien.*

D: Vamos, sigue... (Palmada) Última de frente.

*D: **Caminamos todos.***

La interacción con implicación es construida mediante el empleo de la segunda persona singular “vos” (“Sacate”), empleada cuando el docente se dirige a un solo alumno, y con la segunda persona plural (“escuchen”, “¿se acuerdan?”) para dirigirse al conjunto de los alumnos.

Se vuelve a documentar el empleo de la primera persona plural para referir acciones que han de realizar los alumnos (“Vamos de frente”, “Caminamos todos”),

prueba de lo que venimos constatando a lo largo de este trabajo, el docente, también, realiza las acciones que propone para sus alumnos.

En síntesis, el docente expone implicándose, formula la consigna desde su propia voz, mediante el empleo de verbos en presente y en primera persona singular (“*si voy picando*”, “*¿puedo volver a picar?*”, “*¿Puedo pisar el área?*”) y plural (“*caminamos*”).

Las modalizaciones que más se repiten son las deónticas (“*hay que*”) tanto respecto de lo permitido como de lo prohibido. Esto es lógico ya que, mayoritariamente, los textos del área se refieren a indicaciones acerca de lo que los alumnos tienen o no tienen que hacer, según lo prescripto en la consigna o según las reglas de los distintos juegos. Este tipo de modalización no puede faltar cuando se trata el reglamento de un juego, handball, en este caso, (“*¿puedo volver a picar?*”, “*¿... puedo dar...?*”, “*¿Puedo pisar el área?*”, “*Quiero ver que todo el mundo toque...*”). Únicamente encontramos un caso de modalización lógica (“*Esto es lo básico*”) y otro de apreciativa (“*así de sencillo*”).

La brevedad de los textos 20 y 21 hace que no se presten a este análisis, lo único que podemos decir es que el docente se implica al formular la consigna: “**hacemos una matanza, después hacemos todo lo que tenemos que hacer**” y que, a pesar de la brevedad, presenta modalizaciones deónticas (“*lo que tenemos que hacer*”).

Los textos 22 al 26 constituyen la clase ocho. Todo el texto 22 está formulado con implicación del docente, lo que lo dota de coherencia pragmática, ya

que hay correspondencia entre el hacer y el decir del docente (a medida que prescribe, realiza las acciones):

Texto 22

*“D: ... **Vamos a hacer entrada en calor. Vamos a trotar acá***

*D: ... Atención, cuando **silbe**, abajo (el docente se agacha y toca el suelo) y **salto y sigo trotando**. (El docente silba) **Me agacho y salto***

*“D: ... **caminando. Respirando** por la nariz, **largando** por la boca... [...] **Voy hacia delante y hago** (el docente hace una flexión, manos al piso, a las puntas de los pies) **“uno, dos, tres”, sin flexionar las piernas, y sigo caminando**”*

El contenido de los paréntesis muestra que el docente realizaba las acciones que prescribía.

Entendemos que la coherencia de un texto implica dos aspectos, el comunicativo y el de contenido. El primero da lugar a lo que denominamos coherencia pragmática, es decir, la relación entre el contexto en el que se presenta el texto y la finalidad del mismo. En el caso del texto que analizamos, si los alumnos realizan lo que se va prescribiendo van a lograr el acondicionamiento del cuerpo y van a poder continuar con la actividad de la clase. Mientras que la coherencia temática tiene que ver con la información del texto; en este caso, la consigna presenta una actividad completa. Por más que estemos ante un ejercicio que los alumnos ya conocen, el docente tanto desde el hacer como desde el decir, crea la secuencia instruccional completa: podemos visualizar el comienzo y el final de la actividad, con la certeza de que la finalidad se ha logrado.

Los textos 23, 24, 25 y 26 presentan rasgos tanto de implicación como de distancia, que se refleja en las formas verbales:

Texto 23

*“D: ... **Van** a lanzar la pelota. La pelota la **vamos** a tirar lo más lejos que **podamos**, cuidado con las luces. **No pueden** hacer esto (muestra el lanzamiento tipo gancho), **tienen que lanzar así** (muestra cómo).”*

*P: [...] **lanzan** la bola hacia allá. **Tomo** carrera... **Es como tirar** una piedra, **no puedo hacer gancho**. Yo estoy ahí para medir.”*

Son muchas las modalizaciones halladas y, como cabría esperar, son de tipo pragmático (“*vamos a tirar lo más lejos*”, “*Es como tirar...*”) y deóntico (“*tienen que lanzar así*”, “*No puedo hacer gancho*”).

La oralidad es una constante en los textos analizados que se traduce en la mezcla de los rasgos de implicación y distancia, y, en todos los casos, con el predominio de la implicación (“vos”, “me”, “nosotros”, etc.).

2. 2. 1 Resultados

Algunos de los textos del segundo grupo tienen la particularidad de que la acción verbal marca la rapidez que el docente quiere imprimir al “actuar general” (Bronckart, 2007). Los enunciados del docente responsables del hacer de los alumnos, reflejan sus movimientos rápidos. En consecuencia, el resultado a nivel textual son textos fragmentarios, que constituyen apenas una enumeración de verbos en presente de subjuntivo (con valor de imperativo), tratando de transmitir dinamismo a las acciones de los alumnos, sin llegar a construir ninguna secuencia

prototípica de base textual. La ausencia de conectores es total, en su defecto los verbos yuxtapuestos se encuentran acompañados de numerosos y variados deícticos. Los deícticos más numerosos son los pronombres personales que se refieren a las personas involucradas en la actividad, alumnos y docente, (*“pasale”*, *“ponete allí”*, *“tirame”*) y los adverbios de lugar.

A través de las formas verbales y de los adverbios de tiempo, el docente dirige el hacer de los alumnos, según el orden de ejecución que las acciones requieren, y, a través de los adverbios de lugar ubica esas mismas acciones en el espacio físico concreto en el que tiene lugar la actividad; el docente construye la temporalidad de la clase con sus enunciados. En la clase cinco, el proceder del docente a lo largo de toda la sesión, está en consonancia con el carácter fragmentario de estos textos que elabora. Por ello, cuando tiene que prescribir una acción conocida por los alumnos, evita explicarla y utiliza expresiones del tipo: *“Uds. lo saben”*; además, acude a la imagen visual para explicar una consigna (hace un dibujo para explicar un ejercicio), incluso recurre al modelo para mostrar lo que los alumnos tienen que hacer.

En síntesis, podemos afirmar que los textos del área de Educación Física se organizan en el orden del exponer implicado, mediante el tipo discurso interactivo.

El discurso interactivo se sirve de las formas verbales de presente y de estructuras textuales variadas, según la finalidad pretendida. La mayoría de los textos analizados fueron contruidos con la secuencia instruccional, porque tienen la finalidad de guiar las acciones de los alumnos. Es cierto que también hemos

encontrado otras secuencias textuales: una secuencia dialogal, una descriptiva y un caso de ausencia de secuencia (en su lugar, enumeración de verbos). Por tanto, la mayor parte de los textos analizados, están elaborados con el discurso interactivo y con la secuencia textual instruccional (ver Anexo II, Tabla IV).

Sin embargo, es de público conocimiento el carácter heterogéneo de los textos. Quiere esto decir que los tipos discursivos y las secuencias textuales en pocas ocasiones se encuentran en estado puro, más bien podemos decir que, aunque uno de ellos predomina, dando una estructura al texto, aparecen mezclados con otros tipos y secuencias. Entonces, dada la extensión de los textos analizados y el hecho de ser resultado del registro fiel de las actividades que tuvieron lugar en el aula, es posible afirmar que inmersos en los enunciados de las consignas encontramos segmentos que no responden a la secuencia dominante (instruccional). Por ejemplo, en el texto cuatro (ver 2.1.1, supra), observamos que una vez formulada la consigna en sentido estricto (las acciones a realizar) el docente incorpora segmentos textuales que no forman parte de la secuencia instruccional, y que podemos catalogar como recomendaciones (“*cuidado con las piernas, si llegan a caer apoyen las manos.*”). Estas porciones de texto son muy importantes por tratarse de indicaciones acerca del medio en el que se realiza la actividad (condiciones del aula) y del cuidado personal. Por lo que son testimonio del modo en que el docente crea un medio ambiente propicio para que los alumnos realicen las tareas. De esta forma queda evidenciada la relación entre la acción de lenguaje y las condiciones concretas para su realización, premisa del marco teórico

del interaccionismo sociodiscursivo: 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,). Los textos también son mediadores de las acciones generales que los humanos realizamos como parte de las actividades colectivas en las que estamos inmersos. Por ello, la interacción sería muy dificultosa, casi imposible, de no contar con la mediación textual.

La voz que predomina en los textos de las consignas es la del propio autor. Las modalizaciones registradas, en mayor cantidad, son la deónticas, característica del área de conocimiento en la que los juegos y sus reglamentos son objeto de enseñanza. Por supuesto, también se encuentran las modalizaciones pragmáticas, propio de un área en la que se prioriza el saber hacer.

3 Interpretación de los resultados

Si comparamos las actividades de las clases en función de los dos grupos que hemos establecido, constatamos diferencias lógicas, dadas las distintas edades de los alumnos y, por consiguiente, su desarrollo motriz.

El número de actividades realizadas es casi el mismo en los dos grupos: 12 en el primero y 14 en el segundo, lo que varía es el tipo de actividades y la dificultad que entrañan.

En el primer grupo predominan los juegos tradicionales (juegos motores básicos y juegos expresivos) y los que hemos denominado “narrativos” (de bandos; de colaboración y oposición”). En el segundo, tienen mayor presencia los ejercicios vinculados con el deporte (juegos pre-deportivos y deportivos, incluso pruebas de atletismo).

Sin embargo, encontramos excepciones como la clase tres (2º grado) del primer grupo, en la que el nivel de complejidad de las tareas es muy alto en relación con la generalidad de las clases observadas en este trabajo. Esta sesión es la que presenta mayor número de actividades y un alto nivel de complejidad en las tareas que debieron ser realizadas en el tiempo habitual de una clase, 45 minutos. Las habilidades trabajadas fueron: coordinación y sincronización de movimientos; se trataba de actividades rítmicas con desplazamiento y giro, realizadas en simultaneidad y alternancia; un verdadero esquema coreográfico. También se realizó un trabajo por circuito que implicaba habilidades motrices básicas combinadas: desplazamiento a ritmo de trote mientras se picaba (botar) la pelota;

picar la pelota con ambas manos (destreza motriz-lateralidad) y lanzamiento de la pelota.

La tarea de lanzamiento se vuelve a observar en la clase ocho (7º grado, segundo grupo), lo que nos permite comprobar que los alumnos del último año de escolaridad primaria, todavía no dominan la técnica.

Salvada la excepción que acabamos de comentar, las tareas que presentan mayor complejidad son las de la clase ocho (7º grado, segundo grupo). Pero consideramos que esto se debió no tanto a una cuestión curricular (contenidos del último año de la escolaridad), sino a la intervención de una institución externa, la municipalidad, que propuso un tipo de actividad tomada del atletismo con una finalidad poco usual en el ámbito escolar, la medición del rendimiento de los alumnos. Las cuatro pruebas de atletismo, realizadas en el tiempo correspondiente a dos clases (90 minutos), sí entrañaron dificultad y mostraron que los alumnos no conocían ni dominaban las técnicas precisas que requiere su práctica.

El objeto de enseñanza es el mismo en todas las clases, el desarrollo de habilidades motrices, con la salvedad del breve repaso de las reglas de un deporte. Único momento de articulación entre lo conceptual y la praxis (ver Anexo II, Tabla I).

3. 1 Análisis de lo realizado por los alumnos

Los datos obtenidos contienen información acerca de las dificultades experimentadas por los alumnos.

En lo que respecta al primer grupo (seguimos analizando el texto siete de la clase tres), podemos afirmar que las dificultades que los alumnos presentaron en la realización de las tareas propuestas, estuvieron relacionadas, principalmente, con la formulación de la consigna. Un imprevisto con el material motivó la reformulación de la consigna, con lo que una actividad pensada para ser realizada en parejas tuvo que realizarse en grupos de tres alumnos. En la clase tres (ver 2.1.1, supra, texto 7), el docente planificó un trabajo por circuito con pelotas a realizar en parejas, pero al ser 17 alumnos y contar con 7 elementos, la consigna tuvo que ser modificada. La reformulación de la consigna in situ, complicó la presentación y explicación de la misma y distrajo la atención de los niños. En el mismo ejercicio, se reiteran los inconvenientes ocasionados por la inclusión de supuestos en el texto de las consignas. El docente, al formular la consigna, no precisó que la pelota debía picarse con ambas manos, alternativamente (*“Mientras uno pica por todos lados, con trotecito”*). La acción quedó implícita y ante lo realizado por los alumnos, fue necesario ampliar la consigna. Es decir, en el texto de la consigna en sentido estricto faltaba esta acción que el docente incorporaba (con insistencia) en la consigna en sentido amplio.

La variante de este mismo ejercicio siguió ocasionando malentendidos, pero en este caso la dificultad ya no se debió tanto a un problema en la formulación de la

consigna ni a que faltara una acción fundamental, sino a que el docente dio por operacionalizada (conocida y aprendida) una acción (lanzamiento de bola) (*“Toco la pelota con la mano derecha, doy la vuelta alrededor de Paul, vuelvo y desde acá, como si lanzara una piedra, se la lanzo”*). Los alumnos no sabían cómo lanzar la pelota (*“No; con el pie no, con la mano. Hay que picar...”*). La dificultad persistió (*“La pelota, ¿se lanza con el pie? As: No... D: ¿Con la cabeza? As: No... D: ¿Con qué se lanza? As: Con la mano”*). No nos sorprende esta dificultad, pues ya hemos comentado que persiste en alumnos del último grado de primaria.

En lo que respecta al desempeño de los alumnos integrantes del que hemos denominado segundo grupo, la dificultad mayor se presentó en la realización de las pruebas de atletismo. Consideramos que la causa es la ausencia de planificación de las actividades, ya que, como hemos explicado, fueron impuestas por una institución externa, sin diagnóstico previo y sin planificación conjunta con el docente a cargo del grupo. Nos animamos a afirmar que la finalidad de la actividad (medir resultados) se perdió, aunque los profesores (empleados municipales) hicieran su registro. Sin embargo, la intervención del docente dotó de sentido a las actividades realizadas, al sustituir una actividad de atletismo por otra más básica, correspondiente a una técnica concreta. Por ejemplo, la actividad de carrera de relevos fue reemplazada por dos actividades, la actividad de partida baja y la actividad de entrega del testigo. Los alumnos las realizaron en forma reiterada, por lo que tanto su enseñanza como su aprendizaje (posibles por la interacción) ocuparon buena parte de la clase, sustituyendo a la primera actividad propuesta.

3. 2 La formulación de consignas

Dado que los problemas que afectan a la formulación de las consignas pueden ser muy variados, nos ocupamos, ahora, de los relacionados con la planificación. En toda actividad, siempre van a aparecer imprevistos y es parte del saber hacer aprender a solventarlos, mientras que como consideramos que los aspectos relacionados con la dinámica de la actividad, en sentido de Leontiev (1983), pueden evitarse o minimizarse, es en este aspecto donde el docente puede intervenir. Si la finalidad de la actividad está clara (nos circunscribimos al texto siete), si la finalidad es trabajar la destreza motriz de ambas manos, no puede faltar en el texto de la consigna una acción fundamental (picar la pelota con una mano primero, con la otra después). En este ejemplo, picar la pelota con la mano derecha constituía una operación para los alumnos de 2º grado, mientras que picarla con la mano izquierda sería una acción. En el nivel de la planificación, es necesario que el docente tenga en cuenta el grado de operacionalidad alcanzado por la mayoría de los alumnos (según diagnóstico, conocimiento del grupo, etc.). El docente debe saber qué operaciones, es decir, cuáles son las acciones que los alumnos tienen incorporadas, aprendidas, ya que constituyen las habilidades básicas para realizar las diferentes actividades (ejercicios) habituales en la escuela. Por eso, desde la teoría de la actividad afirmamos que las operaciones son los procedimientos para efectuar una acción y que hay que planificar las clases en función de ellas.

Las dificultades que revelan los textos 23, 24, 25 y 26 corresponde al mismo aspecto vinculado con la planificación. En estos casos tampoco hay correlación

entre las actividades propuestas y el grado de operacionalidad de los alumnos. La actividad prueba de velocidad (ver 2.1.2, supra, texto 24), requería la realización de la acción de partida baja. Los alumnos desconocían la técnica, no la tenían operacionalizada. Lo que requirió la presencia del docente que pasó a explicar y mostrar esa técnica, con lo que, durante buena parte de la sesión la actividad paso a ser “actividad de partida baja”, con lo que la finalidad se modificó ligeramente, en este caso. Esta nueva actividad implicó la realización de varias acciones (ausentes en la primera consigna, como es lógico): agacharse, colocar las manos en el suelo; elevar la cola; salir corriendo. La realización y repetición de esta serie de acciones hará que los alumnos aprendan la técnica y la operacionalicen. En ese momento estarán en condiciones de realizar la “actividad prueba de velocidad”.

Exactamente lo mismo ocurrió con la actividad prueba de relevos. Si se observa el análisis que hemos realizado (ver 2.1.2, supra, texto 25) se comprobará cómo la clase que en un primer momento parecía planificada para una sola actividad se diversificó, ya que el docente tuvo que incluir dos actividades: “actividad de partida baja” y “actividad de entrega de testigo”. En la consigna en sentido estricto aparece la acción de “salir corriendo” que implica tener operacionalizada la técnica de partida baja. Como no era así, hubo que hacer de ella una actividad en el sentido de Leontiev (1983), lo mismo ocurrió con la acción “entregar el testigo al compañero”.

De todo esto se infiere la importancia del diagnóstico para que el docente conozca qué es lo que los alumnos tienen operacionalizado y planifique en consecuencia.

En los casos mencionados, los problemas surgen cuando lo que los alumnos realizan en clase no se ajusta a las expectativas del docente. El análisis de la actividad nos permite revisar los textos con los que nos comunicamos con los alumnos (la consigna) y cotejar, a posteriori, si lo que realmente hicieron los alumnos es lo que en el texto de la consigna se plantea, y si lo que el texto de la consigna propone es lo que el docente quería que los alumnos hicieran. Es decir, si hay coincidencia entre lo que el docente quiere que los alumnos hagan y lo que mediante el texto de la consigna solicita.

Sabemos que lo que acabamos de mostrar es un procedimiento habitual entre los docentes, pero consideramos que está presente como un saber implícito y una práctica espontánea, por lo que proponemos que mediante el análisis de la actividad sea explicitado, dado que redundará en beneficio de la tarea de planificación.

3. 3 Acerca de los procesos de mediación formativa

Los resultados del análisis, también, revelan información acerca de los procesos de mediación formativa. Es decir, de qué manera en la institución escolar y en el área de Educación Física, los docentes intervienen en el aprendizaje de los alumnos. Partimos de las consignas como instrumento de análisis, para observar su

efecto en la clase, en lo que los alumnos hacen. De ese modo, en función de los efectos que producen, establecemos dos tipos de consignas, el primero se refiere a las “Consignas que presentan la actividad en general” (“a correr por todos lados”, “mancha panqueque”), mientras que el segundo incluye a las “Consignas que guían un orden de acciones a realizar” y a las “Consignas que formulan el desarrollo de la actividad en sí”. Las consignas que se inscriban en el primer tipo, la mediación que proporcionen será mínima. Por ejemplo, la actividad de jugar a un juego tan conocido como la mancha no requiere de la participación del docente, únicamente en el momento previo al juego para indicar quién es mancha, además, tampoco aporta al desarrollo de destrezas nuevas, sino que únicamente apunta a habilidades básicas.

En el segundo grupo, incluiremos las consignas de ejercicios de esquemas y trabajo por circuito, donde la presencia del docente guiando, introduciendo modificaciones o variantes hace que el papel del enseñante sea fundamental y, además, que su labor pueda ser objeto del análisis que planteamos.

De más estar decir que no se trata de optar por un tipo u otro de consignas, sino de tenerlos en cuenta al momento de planificar cada sesión. Hay distintos modos de proceder ante el desafío de la enseñanza de la actividad física escolar, la cuestión radica en conocer la actividad, conocer al grupo y elegir en cada momento lo que resulte más apropiado.

Tratar de los procesos de mediación formativa nos remite al lenguaje. Los docentes cuentan con operadores verbales y no verbales para contribuir al proceso

de enseñanza. Entre los primeros la consigna es primordial, entre los segundos, en el área de Educación Física la realización de lo que se prescribe (presentación del modelo) es fundamental. La mediación verbal también cuenta con el estímulo (palabras de aprobación, aliento, corrección, etc.) y las modalizaciones (evaluaciones sobre el contenido de la clase, lo realizado por los alumnos, etc). Todos ellos están presentes en la interacción que tiene lugar en las clases y estrechamente relacionados con la esencia de la Educación Física, nos referimos a la repetición de un procedimiento hasta su operacionalización. Estamos ante un caso de mediación, cuando el docente detiene momentáneamente la actividad para introducir verbalmente una corrección (*“aclaro para todos, en este momento no importa la velocidad. Importa [...] No hay que tomar velocidad, hay que saltar, nada más”, “atendé... Javier. No hago carrera, no es carrera”*), que también puede mostrarse gráficamente (*“pueden saltar con pies juntos o separados, muestra con las manos, las mueve como si fueran los pies”*); o cuando para señalar una situación problemática, el docente detiene el partido, para cobrar falta, diciendo: *“En todo caso le cobro falta a él, pero no puedes enojarte con él”*.

Rescatamos el lenguaje como el instrumento de mediación imprescindible en todas las actividades humanas, sobre todo en las que tienen lugar en el ámbito educativo.

El análisis del discurso ha puesto de manifiesto que el lenguaje es acción verbal que contribuye a la acción general. No es que el lenguaje del docente refleje

el dinamismo de una clase de Educación Física, sino que mediante sus enunciados el docente dota de dinamismo (o de relax) a las acciones que la componen.

Por tanto, dos son los aspectos más significativos al momento de planificar una clase, la enunciación (la formulación) del texto de las consignas y la relación entre la actividad, las acciones y las operaciones implicadas. Consideramos que ha sido demostrada la relación entre el decir del docente (cómo y qué se dice) y el hacer de los alumnos. Es decir, de qué manera el hacer de los alumnos es consecuencia de la enunciación de la consigna. Consideramos que hemos logrado mostrar la dinámica de las actividades, en el sentido de Leontiev (1983).

3. 4 Especificidades del área y naturaleza de las consignas

Los datos aportados por el análisis discursivo-textual nos permiten afirmar que los textos de las consignas de tareas son acciones de lenguaje que se producen en el ámbito escolar organizados en el orden del exponer implicado (discurso interactivo). Tienen varias finalidades, a saber, guiar diversas acciones (secuencia instruccional), mostrar una actividad y/o formular el desarrollo de la actividad en sí (secuencia descriptiva) y regular la interacción del docente con los alumnos (secuencia dialogal).

A través de los textos producto de la acción de lenguaje, el docente de Educación Física transmite diversos objetos de enseñanza propios del área, concretamente los relacionados con el desarrollo de destrezas y habilidades

motrices, principalmente, con el conocimiento de las reglas de los juegos, etc. y con el conocimiento del cuerpo y del medio físico en el que se realizan las actividades.

Los textos de las consignas están organizados de tal manera que suponen la implicación total, tanto del sujeto discursivo (docente) como de los destinatarios (alumnos) y, por ello, contienen elementos propios de la oralidad. Además, a través de las modalizaciones que poseen, se evoca el deber ser, es decir, qué y cómo los alumnos tienen que realizar las tareas.

La frecuencia o ausencia de modalizaciones depende de los géneros textuales y de que los elementos que constituyen los contenidos temáticos de los textos puedan ser presentados como datos absolutos o exentos de evaluación o como objeto de debate y discusión, es decir, de evaluación. Podemos decir que la ausencia de modalizaciones lógicas en los textos analizados está en consonancia con las especificidades del área, concretamente con el hecho de que el objeto de enseñanza vehiculado en los textos de las consignas corresponda al orden del hacer, por lo que lo que se enseña y lo que se aprende, es decir las acciones propuestas, tienen que ver con el orden praxeológico: los alumnos aprenden jugando, repitiendo. El docente explica las reglas de un deporte, pero éstas, generalmente, son internalizadas en el hacer.

Los textos analizados están totalmente vinculados con la realización de las acciones que prescriben, por lo que se observa correspondencia entre la acción de lenguaje y los movimientos prescriptos; la acción verbal supeditada al actuar general (movimientos, desplazamientos). Los docentes de Educación Física

elaboran los textos de sus consignas para que los alumnos realicen una tarea concreta. La especificidad motriz de la tarea les lleva a implicarse verbal y corporalmente. Es decir, los docentes se incluyen, verbalmente, en los textos de sus consignas, empleando pronombre de primera persona, independientemente de que en las clases realicen o no lo que solicitan. Esta singularidad propia del área tiene como consecuencia la fuerte presencia de rasgos de la oralidad en los enunciados de las clases.

Las consignas de las clases observadas tienen la particularidad de tratarse de textos orales cuyo sentido es complementado con la imagen visual, con la realización concreta, por parte del docente o de un alumno, de lo indicado en el texto.

Al analizar el nivel de los “mecanismos de apropiación enunciativa” llegamos a la conclusión de que los textos de las consignas registradas para este trabajo se caracterizan por la presencia de referencias constantes a “lo corporal”: aspectos relacionados con el cuerpo humano, y al hacer concreto: casi siempre el profesor realiza las acciones al mismo tiempo que las prescribe, incluso, a veces, “el hacer” supe a la acción verbal. Se observa una estrecha relación entre los textos de las consignas y los movimientos y posturas corporales de los docentes. La enunciación verbal incluye la intervención del cuerpo, de las zonas implicadas en la realización de las acciones propuestas. Esto queda claramente reflejado en el uso predominante de formas verbales en presente y primera persona (tanto del plural como del singular).

La corriente del Interaccionismo social apunta a mostrar cómo las prácticas socioculturales y semióticas de los humanos generan obras y hechos colectivos y contribuyen al surgimiento y a la transformación permanente de las capacidades psicológicas individuales. Nuestro propósito es contribuir a la observación y análisis las prácticas de las clases de Educación Física, porque creemos que el marco teórico que fundamenta nuestro trabajo en el área de Lengua y que nos permite analizar nuestra propia práctica, puede servir para construir conocimiento en otras áreas.

Los mundos formales de conocimiento (o estructuras colectivas de conocimientos) que tienden a abstraerse de los determinismos de la actividad y de la textualidad para organizarse según diversos regímenes “lógicos” (Bronckart, 2007) merecen ser estudiados. Los textos expuestos en este trabajo permiten observar las prácticas de la Educación Física en el ámbito escolar, ya que “observando las prácticas de la Educación Física para los niños (escuela) veremos que la organización de las nociones de espacio y tiempo y objeto en la niñez son fundamentales... los niños requieren de organizaciones y reorganizaciones casi permanentes de estas nociones... es necesario preguntarse con respecto a ellas de qué modo se constituyen, en qué medida la Educación Física debe abordarlas, a partir de qué saber se organizan, qué de ese saber es específico del campo y cuál no” (Bracht, 2003, p. 64).

Entendemos los textos como la concreción del logos de un grupo humano determinado (Bronckart, 2007) donde se materializan las formas específicas que la

actividad de pensamiento-lenguaje que cada grupo ha tomado. Del vasto conjunto de textos específicos del área de la Educación Física, nos hemos abocado al análisis de los textos de las consignas, tratando de conectar dos áreas por lo que tienen en común, el carácter didáctico propio del ámbito educativo, y dejamos para especialistas del campo el estudio de otros textos.

Con este análisis, desde el área de la lengua y el enfoque del interaccionismo sociodiscursivo, queremos contribuir a develar algunos aspectos de la lógica (reflejada en el lenguaje) propia del área de la Educación Física.

4 Conclusión

Consideramos cumplido del objetivo de este trabajo, observar y analizar las prácticas docentes en el área de la Educación Física en escuelas públicas del lugar donde realizamos nuestra labor docente.

Además, hemos podido mostrar los distintos análisis, el de la actividad de comunicación y el discursivo-textual, en textos tomados de situaciones de clase concretas. Dada la riqueza y variedad de las actividades colectivas observadas que, en este caso, constituían los marcos que organizan las prácticas de la Educación Física escolar, han surgido situaciones que han permitido ilustrar y explicar aspectos técnicos del análisis de la actividad.

De lo observado se constata la evidencia de que la Educación Física constituye una práctica corporal educativa -sistematizada- que genera conocimiento sobre todo a nivel praxeológico (del hacer) y, en menor medida, a nivel epistémico, siempre, en lo que se refiere al conocimiento del propio cuerpo y sus movimientos, y de los juegos y sus reglas.

Repetimos que este trabajo no pretende un estudio de casos, sino rastrear el estado de la enseñanza (formal) de la Educación Física en una zona concreta de la Argentina. Es evidente que con el registro de los textos producto de ocho clases, lo que pretendemos es obtener una muestra para probar una metodología.

Somos conscientes que un trabajo de investigación en el área de la Educación Física requiere de un registro narrativo que describa las acciones físicas que los alumnos realizan durante la clase. Es necesario registrar las actitudes

grupales o individuales más significativas: si la mayoría realiza las tareas propuestas o no; además de incluir información sobre los materiales, la recepción de éstos por parte de los alumnos, etc. Esto sólo será posible con el registro audiovisual de las clases, procedimiento que tenemos pensado adoptar en futuros trabajos.

Nos parecen significativos algunos de los resultados expuestos en este trabajo, concretamente lo relacionado con lo realizado por los alumnos en clase, ya que permite evaluar los efectos de las consignas en las tareas concretas que los alumnos realizan. Esto permite cotejar la actividad prescripta en la consigna y actividad real, es decir, lo que realmente sucede en el aula.

Hemos presentamos el marco teórico y los resultados de un trabajo de avance de lo que será un estudio más amplio que tenemos previsto realizar en breve, partiendo del postulado de que las consignas son los segmentos textuales que vehiculizan operaciones mentales y objetos de enseñanza que, en el área de la Educación Física, guardan relación con diversos aspectos corporales y priorizan el hacer y el saber hacer. Por ello, la formulación de los textos de las consignas requiere un nivel de precisión y elaboración muy elevado, ya que se trata de un instrumento de enseñanza.

REFERENCIAS

- Adam, J.-M. (1992). *Les textes. Types et prototypes*. Paris: Nathan.
- 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.
- Blázquez, D. (1982). Elección de un método en educación física: las situaciones problema. *Apunts*, nº 72, junio de 1982.
- Bozzini de Marrazo, M.-C. & Marrazo, T. -M. (1973). *Guía de Educación Física para los jardines de infantes*. Buenos Aires: La obra.
- Bracht, V. & Crisorio, R. (2003). *La Educación Física en Argentina y en Brasil*. La Plata: Al Margen.
- 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.
- Carballo, C. (2003): Los problemas relativos a los métodos de investigación en Educación Física. En V. Bracht & R. Crisorio (Eds.). *La Educación Física en Argentina y en Brasil* (pp. 101-112). La Plata: Al Margen.
- 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.

- Del Río, P. & 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. *Cepaos*, nº 4, vol.I
- __(1995). *Diseño Curricular EGB 1 y 2*, vigente en la provincia de Río Negro (Argentina).
- Florence, J. (1991). *Tareas significativas en educación física escolar*. Barcelona: INDE.
- Gómez, R.-H. (2000). *El aprendizaje de las habilidades y esquemas motrices en el niño y el joven*. Buenos Aires: Stadium.
- Gómez, J. (2002). *La educación física en el patio. Una nueva mirada*. Buenos Aires: Stadium.
- Habermas, J. (1988). *Teoría de la acción comunicativa: Vol. 2*. Madrid: Taurus.
- 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 & R. Crisório (Eds.). *La Educación Física en Argentina y en Brasil* (pp. 75-88). La Plata: Al Margen.
- Pouillart, G. (1989). *Las actividades físicas y deportivas. Enseñar, estimular, entrenar*. Barcelona: Piados.
- Riestra, D. (2000). Análisis de la enseñanza de la lengua materna desde la teoría de la actividad. En *III Conference for Sociocultural Research, Campinas, Brasil* [cd-rom].

- Riestra, D. (2004). *Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua*. Thèse de Doctorat. Université de Genève.
<http://www.unige.ch/cyberdocuments/theses>.
- Riestra, D. (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el Interaccionismo socio-discursivo*. Bs. As.: Miño y Dávila.
- Riestra, D. (2008). La intervención formativa y la construcción del medio ambiente en *Actas Belo Horizonte*.
- Ron, O. (2003). El Campo de la Educación Física: constitución, saber, rasgos. En V. Bracht & R. Crisorio (Eds.). *La Educación Física en Argentina y en Brasil* (pp. 59-73). La Plata: Al Margen.
- 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.
- Vázquez, B., Camerino, O., González, M., del Villar, F., Devís, J. & Sosa, P. (2001). *Bases educativas de la actividad física y el deporte*. Madrid: Síntesis.

ANEXOS

ANEXO I:
**Registro textual de las clases
de Educación Física observadas**

Clase 1: 1er. grado. Enseñante A.

Observación de clase: Educación Física - 1º grado - Escuela 266

Alumnos: 22

Hora: 9:00 (turno: mañana)

Fecha: 10 marzo 2009

Docente: Andrea

Observador: María Victoria Goicoechea

Los alumnos están sentados en el suelo, junto a una de las paredes del salón.

D: Buenos días...

As: Buenos días...

D: Los varones siguen jugando. No me gusta que jueguen a la lucha.

¿Puede ser?

(La maestra pide a una alumna que le explique un juego. La alumna se levanta, explica y con un compañero que también se pone de pie, corren por el salón como demostración).

D: ¿Se acuerdan que hablamos del juego “El semáforo”? ¿Se acuerdan de la otra clase? ¿Quién levanta la mano para contarme cómo es el juego?

¿No se acuerdan? Si lo hablamos en la clase pasada...

Cuando levante la mano, el semáforo está en rojo. Cuando pongo la mano al costado, el semáforo está en amarillo. Cuando pongo la mano abajo, en verde. (La

docente acompaña las palabras con los gestos correspondientes). Aquel auto que se equivoque en el semáforo [...]

As: (Hablan entre ellos)

D: Todos arriba. Escuchen. Acuérdense de que tenemos que tener cuidado con el piso, los vidrios... ¿Con qué más?

As: [...]

D: Y otra cosa. Escuchen, no corran cerca de la escalera. Hacemos de cuenta que aquí hay una pared. Corremos hasta acá. (Indica el lugar).

D: Quiero escuchar cómo aceleran esos motores.

As: (Rugidos de los chicos sin moverse del lugar).

D: El semáforo en: Amarillo (acompaña con la mano).

(Los chicos se desplazan despacio hasta la pared de enfrente).

D: Bien. Escuchen, ¿alguien quiere en moto?

As: Yo, yo...

D: ¿Quién, en camión?

As: Yo, yo.

(La docente coloca el brazo al costado, en amarillo. Una alumna corre rápido y la docente le recuerda el significado de la postura del brazo. Va alternando la posición del brazo sin mencionar el significado y los alumnos van modificando la velocidad de su paso).

D: El auto que [...] tiene que ir al taller y se tiene que ir a sentar... ¿Están mirando al costado? [...] ¿Todos pasean o alguno va a trabajar?

A: [...]

D: En el taller también [...]

D: El semáforo está en verde.

(Los chicos corren)

(La docente levanta la mano (rojo) y pide a los alumnos que se ubiquen, parados junto a la pared).

D: El semáforo se va a poner en verde y van a ir a trabajar. Cuando se ponga en rojo, van a ir a [...] o a la playa. Yo, sin que hablen, tengo que darme cuenta de lo que Uds. están haciendo.

9:15 (Los alumnos se desplazan)

D: (La docente levanta la mano (rojo) dando por finalizada la actividad).
Cuento hasta tres y nos sentamos todos: uno, dos... tres. La ronda bien grande.

(Los alumnos se sienta, algunos piden ir al baño).

D: Los últimos 5 minutos, vamos a ir todos al baño, porque si no siempre hay alguien que [...] Terminamos de hacer un juego de la clase pasada y vamos al baño. ¿Qué juego hicimos con el otro primero, también, la clase pasada?

(Los alumnos no responden).

D: ¿Nadie se acuerda?

A: [...]

D: No... ¿Se acuerdan que me contaron que en el jardín jugaban al “Pato ñato”? Y la clase pasada eran un montón [...]

Voy a cerrar los ojos y a empezar a tocar manos, la que agarre va a empezar siendo "Pato" . Quiero que se sienten bien, con las piernas cruzadas. (Los niños en ronda con una mano levantada, la docente recorre la ronda, tocando la mano de los chicos). Toco las manos... Vamos, vamos... (Sigue girando).

D: Más rápido. (Agarra la mano de un varón, A⁰¹). Empezamos, hacemos silencio, así lo escuchamos...

El alumno (A⁰¹) recorre la ronda, tocando la cabeza de sus compañeros diciendo: "Pato", hasta que elige a uno, diciendo: "Ñato". Entonces empieza a correr antes de que su compañero se levante para perseguirlo. El primer alumno (A⁰¹) logra sentarse en el lugar del compañero y el otro (A⁰²) pasa a ser "Pato".

El alumno (A⁰²) repite el juego...

As: A mí, a mí...

D: El que dice a mí, a mí [...] No escuché que cantaran tordos...

(Los alumnos cantan la canción que corresponde al juego).

(El A⁰² seleccionan a un varón y se persiguen alrededor de la ronda. El alumno (A⁰³) repite la operación: gira detrás de la ronda)

D: Todos tienen que cantar...

(A⁰³, elige a otro chico, A⁰⁴).

A⁰⁴: Pato, pato, pato... Ñato (empieza a correr).

D: Los que ya fueron... Hay que dejar a los demás y las nenas también juegan.

El alumno A⁰⁵ selecciona a una compañera (A^{a6}) y se sienta en cualquier hueco que encuentra en la ronda.

D: Se tienen que sentar en el lugar en el que estaba su compañera.

As: ¡Ahí no!

D: Hay que acordarse del lugar donde estaba sentado el compañero.

(La alumna A^{a6} selecciona a una niña (A^{a7}) y empieza a correr).

D: Quedó cansada, parece.

A^{a7}: [...]

D: Cuento hasta tres y cantamos. Una, dos y tres.

As. "Pato en la laguna..."

D: Alguno sabe un pedacito más...

As: "Pato en la laguna [...]"

9:25

D: Los varones también juegan...

Aa10

D: No escucho la canción...

A^{a10}: Pato, pato...

(Los alumnos cantan mientras sus compañeros se persiguen).

D: Ahora un varón. Juegan los varones, también. Hacemos una más.

(A^{a10} y A⁰¹¹ corren).

D: Escuchen. Él va a ser el último y después formamos para ir la baño.

Escuchen.

Aº11: Pato, pato...

D: La última... ¿Qué habíamos dicho de los juegos? La próxima vez que hagamos "Pato, ñato", él va a empezar. ¿Te vas a acordar? Yo tengo mala memoria...

Los que no tengan ganas de ir al baño, van a entrar a lavarse las manos porque después ponemos las manos en el cuaderno llenas de tierra.

Me voy...

9:30 Fin de la clase

A las 9:40 toca el timbre para indicar la hora de tomar la leche. Los alumnos ya están en el aula para la próxima clase.

9:55 toca el timbre para el recreo

(10:05 empieza la siguiente clase.)

Salón de 75 o 80 m² con buena luz natural (además de las lámparas encendidas). El piso es resbaladizo, después del recreo lo limpian.

Clase 2: 2º grado. Enseñante E.

Observación de clase: Educación Física - 2º grado - Escuela 266

Alumnos: 22 (12 niñas y 10 varones)

Hora: 10:05 (Turno: mañana)

Fecha: 10 marzo 2009

Docente: Emmanuel

Observador: María Victoria Goicoechea

10:10 Los alumnos están sentados junto a la pared, salvo tres niñas que aparecen del lado de los varones, el resto aparece ordenado: niñas de un lado, varones del otro.

D: Hacemos silencio. Buen día para todos.

As: Buen día, señorita.

A: ¿Cómo, señorita...? (Risas)

D: A muchos ya los conozco. Me llamo Emmanuel y me van a ir diciendo sus nombres.

(Los alumnos van presentándose. Se escucha ruido de fondo, de las aulas o de los grupos de alumnos que transitan el pasillo, mientras se ubican).

D: [...]un par de cosas claras, escuchen con atención. A la clase de Educación física no venimos con caramelos, chupetines, galletitas... con nada. ¿Qué tienes en la boca?

A: [...]

D: Tiralo. Si tienen un caramelo y están jugando se pueden atragantar, ¿entendido? Otra cosa, los que se porten mal, les mando una notita a la casa, en el Cuaderno de Comunicaciones... (Por el pasillo pasan chicos de otro grado). Otra cosa muy importante (se hace silencio) este lugar es bastante peligroso, tenemos que tener en cuenta los vidrios, la pared, este caño (lo toca) y la escalera, que es muy peligrosa. Nadie se pone cerca de la baranda. ¿Alguna pregunta?

Aº: [...]

D: Nos separamos, con las piernas bien estiradas. Sentados. (Los chicos se distribuyen en el espacio. Algunos se tumban, otros se mueven...) Yo salto a alguien y él tiene que correr para atraparme.

As: Yo, yo...

D: Más separados, piernas separadas... Miren el lugar que hay. Rocío más para acá.

Empiezo saltando...(Se mueve entre los chicos, sin elegir a nadie, hasta que salta por encima de las piernas de una niña). Me tenés que correr a mí. A quien salto, me tiene que correr...

D: Bien agarrada, sentada. Ahora corres a un varón.

(La niña (A^{a1}) salta por encima de las piernas de un varón).

D: Hay que saltar no podés agarrarla así. Espera que pasen los chiquitos (Se refiere a los alumnos de todo un grado que vuelven al aula, por el pasillo)

El Aº2 salta sobre las piernas de un varón (Aº3), lo persigue hasta alcanzarlo y se sienta en el suelo).

D: Una nena, ahora.

(A⁰³ salta sobre las piernas de una niña (A^{a4}), ésta se levanta y lo persigue, el varón salta sobre las piernas de otra niña (A^{a5}) y se sienta. Quedan persiguiéndose: A^{a4} y A^{a5}.

A^{a5} salta sobre las piernas de otra niña (A^{a6})

10:20

D: Bien, listo. Todos contra la pared, sentados. Los mejor sentados y en silencio van a elegir. Hay más lugar (se dirige a un grupo de niños que se amontonan). Los mejor y las mejor sentadas ... Vení vos, ¿cómo te llamás?

A⁰: Bauti (Se levanta y se acerca al profe).

D: (Habla a solas con el alumno, más bajito) Vení. Te vas a portar, ¿bien o mal? [...] yo hablo con tu papá...

D: Los mejor sentados... Vení...

(Un alumno se levanta y se acerca al profe)

D: (Hablándole sólo a ese alumnos) ¿Te estás portando mal? [...]

(Un alumno llega con el material para la siguiente actividad).

D: Priscila (A^{a1}) acá. (Elige a un varón (A⁰²) y otra niña (A^{a3}), y pide a los tres que se sienten cerca de la pared de enfrente).

D: Empieza eligiendo a una niñas (le ordena al varón (A⁰²) que separó del grupo), después ellas (A^{a1} y A^{a3}) eligen a un varón cada una. (El docente explica y reparte el material para el juego, mientras los alumnos eligen a los compañeros que van a formar las filas).

A^o1: Agustina. (Y la niña se pone detrás de su compañero, formando una fila).

A^a2: Agustín (Idem).

A^a3: Kevin (idem).

D: Después vos elegís a un varón y vos a una nena y vos también.

A^o1: (Elige a un niño).

A^a2: (elige niña).

A^a3: (Elige niña).

A^o1: Enzo.

As: Una nena...

A^o1: Rocío.

(Van armando las filas, alternando el sexo de los integrantes)

D: Si se chocan contra la pared, doblan las piernas. Rápido. Nos sentamos bien, por favor.

(El docente saluda a alumnos de otro grado que pasan por el pasillo)

A^o: Un varón.

D: Vení, ponete ahí (le dice a ese varón). Vos ahí (le dice a una niña). (El docente termina de ubicar a los alumnos en la fila que corresponde para que estén tengan el mismo número de integrantes y estos sean de diferente sexo).

D: Cuando toco silbato, salimos corriendo, tienen que llegar [...] damos la vuelta y volvemos; el que termina se sienta acá y toco para que salga otro. Cuidado

con las piernas, si llegan a caer apoyen las manos. Preparados, listos, ya. (Toca silbato).

(Los primeros alumnos de cada fila salen corriendo, giran alrededor del cono correspondiente y vuelven a sentarse al final de la fila que integran).

D: Preparados, listos, ya.

(Los alumnos salen corriendo, pero el docente los detiene, ya que todavía no tocó silbato, por lo tanto salieron antes de tiempo). (Risas y comentarios divertidos de los chicos).

D: (Toca silbato) Ya toqué y no salieron.

D: (Toca silbato)

(Los alumnos salen corriendo)

10:30

D: (Se oye un silbido, muy parecido al silbato del docente) ¿Quién hizo ese ruido?

(Nadie responde)

D: (Toca silbato)

(Los alumnos salen corriendo)

D: (Toca silbato)

(Los alumnos salen corriendo)

D: (Toca silbato)

Aº: Profe, eso no fue...

D: Sí que toqué.

D: (Toca silbato)

(Los alumnos salen corriendo)

D: Bien. Sentados en sus filas. Agarrá la pelota (el docente lanza una pelota a dos de los alumnos que inician las filas (las filas son tres) y se queda con una pelota en la mano). Este juego es fácil, también. No pueden [...] Sentados todos. Nadie tira hacia arriba, las lámparas pueden ser peligrosas si se caen. Este juego, toco el silbato, salgo con la pelota en las dos manos, doy la vuelta por el cono, vuelo y le doy la pelota en la mano a mi compañero. No se la tiro... ¿Listo? (Acompaña la explicación con los gestos: pelota agarrada con las dos manos, vuelta alrededor de uno de los tres conos, entrega de la pelota a uno de los niños que inicia la fila).

D: Con las dos manos. Listos, ya (el docente no toca el silbato). Ya (no toca el silbato). (Toca el silbato y los chicos salen corriendo).

D: Prestamos atención.

D: Acá hay gente que no entendió. ¿Vieron cómo era? (Le habla a un alumno que tiro la pelota en lugar de entregarla a las manos a su compañero).

D: (Toca silbato). Con las dos manos, Facundo. Bien muy bien.

D: Los cordones Enzo. Con las dos manos.

D: Ahora, la pelota entre las rodillas. Pueden ir así o saltando (muestra cómo hacerlo). Como Uds. quieran. ¿Preparados? Hago fuerza con las rodillas para dentro. Preparados, listos, ya (toca silbato).

(Comienzan tres niñas y van despacio).

D:(Toca silbato)

Saltando. Bien muy bien.

D: Preparados, listos, ya (toca silbato).

(Los varones van más rápido, el docente espera que llegue una de las niñas).

D: Preparados, en sus marcas..., listos, ya (toca silbato).

(Se repite varias veces)

D: ¿Lo hicieron todos una vez? Trampa (se refiere a un alumno que da una vuelta más corta, por el interior del cono).

D: Bien, alto. Sentados en las filas.

10:40 (Suena el timbre).

D: Facundo... Bien, sentadas las filas. Juntame los conos. Sentadas las filas.

D: Formamos bien, la fila de varones de este lado, la de chicas aquí. Vamos.

Fin de la clase

Clase 3: 2º Grado. Enseñante J.

Observación de clase: Educación Física - 2º grado - Escuela 71

Alumnos: 17 (8 niñas y 9 varones)

Hora: 9:00 (Turno: mañana)

Fecha: 30 marzo 2009

Docente: Jéssica

Observador: María Victoria Goicoechea

D: Sentados. Mateo, ¿no tenés remera?

(Los alumnos están sentados en círculo en el centro del gimnasio. Es un lugar amplio y bien calefaccionado. La maestra les propone empezar con un juego, en ronda).

D: Una nena. Ya saben el juego. Romina (A^{a1}).

(La niña gira en torno a la ronda, las compañeras piden ser elegidas. Selecciona a un varón (A^{o1}) y la niña corre detrás del niño, siempre en torno a la ronda. Los compañeros gritan, participando del juego mientras permanecen sentados).

D: Romina, ¿dónde estaba?

A^{a1} (Romina): Acá.

(El niño se equivocó de lugar y se sentó donde no correspondía, lo que permitió a la niña atraparlo).

D: Agarrado.

D y As: Pato, pato, pato... (Cantan)

(El varón elige a una niña, en la persecución la niña pierde).

D y As: Pato a la laguna...

(El juego se repite varias veces)

D: Último.

(Juegan una vez más).

D: A correr todo el mundo. [...] Eso es trote no galope. (La docente marca el ritmo con palmadas). Galope. Vamos, arriba.

D: Alto. Caminando, tomando aire... Chicos, pocos están haciendo galope.

(La docente vuelve a marcar con palmas el ritmo de galope. Mateo, parado junto a la maestra, en el centro del gimnasio, también marca el ritmo).

9:15

D: Eso [...] Alto, alto. Todo el mundo a la pared. Empezamos con las nenas. [...] cuando llego a la mitad del patio, giro y miro la otra pared.

(El ejercicio consiste en desplazarse de un lado a otro del gimnasio, haciendo un saltito (galope) primero mirando a un lado (con una pierna), después mirando hacia el otro lado (trabajando más con la otra pierna. La docente marca el ritmo con palmadas).

D: Giro. (Cuando las niñas llegan al centro del gimnasio, indica el giro).

D: Arriba, más alto. Los varones ahora.

(Lo repiten varias veces)

D: Caminamos por todos lados, ahora. No. Ahora es por todos lados, no de un lado a otro.

D: Alto. Se ponen de a dos y se sientan. Rodrigo... Otro acá con Mateo. Rodrigo, ¿con quién estás? Rodrigo ponete aquí... Rodrigo ponete con Emmanuel. Uno, dos, tres, a ver, Lauti, ¿con quién estás? Valentina, ¿con quién estás?

D: Necesitamos 7 pelotas de goma. Paul y Mateo entran y a la derecha, en el cajón...

A° (Paul): Sí, sí.

D: Las de goma. Vayan pasándolas, una, dos, otra, tres, cuatro, cinco, seis y la última para Uds.

(Un ratito juegan libre con las pelotas)

D: No Lau. Muy bien, acá.

D: Miren lo que vamos a hacer. Siéntense. Algunos están de a tres, los que están de a tres [...] Mientras uno pica por todos lados, con trotecito, no caminando. Me recorro todo el gimnasio, voy donde está mi compañero, me siento y entrego a mi compañero que hace lo mismo, ¿entendieron?

As: Sí...

D: Pero no pico caminando, sino con un trotecito. Recorro el gimnasio y entrego la pelota. Dale. Eso...

9:20

D: No; con el pie no, con la mano. Hay que picar... Vamos, caminando... Vayan cambiando.

D: Emmanuel, es con la mano, es picar con la mano.

D: Ahora... Alto. Cambio de mano. Pico con la otra mano. El que picó con la derecha, pica ahora con la izquierda.

A^a: Es más difícil.

D: Joaquín y Matías, basta.

D: Dale. Muy bien Valentina. Muy bien Romina. Muy bien Ignacio. Dale.

D: Alto, acá. Sentados, despacito.

D: Lautaro y Lucía, no se están portando muy bien. Seguimos picando, pero de esta forma. Les voy a mostrar con Matías y Paul. Se van a poner en la línea amarilla uno delante y otro atrás, yo que soy la compañera, lo que tienen que hacer ...

A^o (Paul): Se coló.

D: No se coló. Mateo, ponete en la línea amarilla, Paul atrás en la línea amarilla. Los que son tres (se colocan de este modo). Toco la pelota con la mano derecha, doy la vuelta alrededor de Paul, vuelvo y desde acá, como si lanzara una piedad, se la lanzo. Paul la recibe y hace lo mismo que hizo antes Mateo. ¿Se entiende?

As: Sí...

D: A trabajar.

(La docente le explica a un alumno que le pregunta, mientras el resto se preparan y van empezando la actividad).

D: Dale. Pica, pica da la vuelta alrededor de ella y volvés acá picando.
Alrededor de los chicos.

9:30

D: Alto. Segundo grado sentados. Todos sentados (se sientan en el centro del gimnasio en circulo) Tenemos una sola vez en la semana y se la pasan peleando, en vez de [...] La pelota, ¿se lanza con el pie?

As: No...

D: ¿Con la cabeza?

As: No...

D: ¿Con qué se lanza?

As: Con la mano.

D: A trabajar. Con una sola mano, Rodrigo. Como si lanzaras una piedra.

D: Eso, muy bien, Matías. Primero hay que picar la pelota, chicos. Muy bien
Tomás.

D: Trotando, Valentina, trotando.

Aª: Tengo calor...

D: Bueno...

(La docente ata los cordones de un alumnos).

D: Dale. Cabeceando no, lanzándola.

Bien, Rodrigo.

Valentina, lanzala.

Dale, Mateo. Te quiero ver [...] con el pie no, Mateo.

Aº (Mateo): [...]

D: Sí, pero hay que lanzarla con la mano Mateo.

D: Emmanuel, ¿vos así tirás una piedra?

A: (Pregunta algo a la docente)

D: Porque está cansado, Mateo. (Mateo está a su lado)

D: Muy bien Matías. Matías, bien cómo picás la pelota.

D: Ahora sí, en vez de lanzar con la mano se la lanzo con el pie. Pero tengo que picar primero... Eso, arriba. Muy bien.

D: Alto. Acá...

(Los alumnos se sientan en círculo en el centro)

D: Jordi y Valentina, antes de guardar las pelotas hacemos [...], pero con pelotas. El que tiene la pelota, quedate ahí. Lucía acá...

Aª: Señor, Lautaro tenía la pelota.

D: Matías tomá. Atrás de la línea amarilla. Los que queman tienen que estar a lo largo [...]

(La docente da palmadas y los otros alumnos atraviesan el gimnasio)

D: El que está tocado acá. Tenés que tocar a alguien, Rodrigo.

D: ¿A quién tocaste?

Aª: A Emmanuel.

D: Emmanuel, cambiale, entonces.

9:35

D: Se fue una pelota. Dale, andá a buscarla. ¿Listos? (Da palmas para que empiecen a jugar). Tocado Ignacio.

D: Listo.

Aº: [...]

D: Romi, te tocaron. Cambiale.

D: Con la mano, Joaquín, no con el pie (palmas).

D: Lucía.

D: Dale la pelota... Lucía estás tocada. Dale, agarrá la pelota.

D: No hay muchos acá (los alumnos se distribuyen por el área del gimnasio).

D: (Palmas) Dale, Paul. Agarrá la pelota. ¿Listo, Paul?

D: (Palmas) Corro, corro.

Aª: [...] (Una alumna le cuenta que tocó a un compañero).

D: Matías... Te tocó, Romina.

D: ¿No tocaste a nadie? Listo

D: Ignacio, vos tenés que estar acá, no ahí en el medio.

D: Jordi y [...] guardan las pelotas y acá una ronda. Policías acá [...] Cuando corro a mi casa no me choco con la pared, porque me puedo lastimar.

“Melón, melón tu serás un gran ladrón. Sandía, sandía, tu serás un gran policía”

(Cada chico se coloca junto a la pared, del lado que corresponde según le haya tocado: ladrón o policía).

Aº: No...

9:40

D: Listo. No golpearse. Tienen que agarrar. Agarralo. Ojo con la capucha.

Matías, no lo agarres de la capucha.

D: A salvar, a salvar (palmas). Uno, dos, tres, más atrás.

D: Dale, salí. Valentina y Sofi, salgan ya.

D: Cambio, porque no salen. Cambio.

Aº: Cambio.

D: Paul... (La docente habla con Mateo)

D: ¿Qué pasa ahí? (Toca palmas y los alumnos salen)

Pará, Mateo es un ladrón...

Paul, no vale perrito guardián.

(Lo agarran a Mateo que va hacia la pared correspondiente y se sienta).

9:45

D: Salvá a Mateo... Salí, salí... (Mateo sale, es salvado).

D: A salvar, a salvar, vamos a salvar.

D: Alto. Sentados todos acá. Agarren los buzos y se sientan.

9:50

D: Siéntense. Paul, acá estamos todos.

Aº: Señor... [...]

D: Escuchen, van a volver tranquilos... No jugamos en el baño

Fin de la clase.

(La docente acompaña a los alumnos que pasan por el baño antes de dar por finalizada la clase)

Toca timbre del recreo

Clase 4: 2º Grado. Enseñante C.

Observación de clase: Educación Física - 2º - Escuela 328

Alumnos: 15 (7 niñas y 8 varones)

Hora: 9:30 (Turno: mañana)

Fecha: 23 de abril de 2010

Docente: Celeste

Observador: María Victoria Goicoechea

La clase tiene lugar en un salón muy amplio que hace las veces de patio cubierto para los recreos, de gimnasio (marcadas las áreas propias de los campos de juegos deportivos y con cestas) y, por supuesto, de lugar de encuentro en el que tienen lugar el inicio y cierre de las clases diariamente y los actos oficiales, cuando la fecha lo requiere.

En lo que se refiere a arquitectura, estamos la extensión y altura de techos que hace al salón apropiado para la práctica deportiva, pero no apto al cien por cien pues cuenta con grandes ventanales que podrían romperse. Además no deja de ser el centro del establecimiento, lugar de paso para desplazarse dentro de la institución, así como único acceso de las personas que llegan a la institución.

9:30

D: Nos sentamos, a sentarse. Vamos... Escuchen.

D: [...]

As:

D: ¿La velocidad?

As. Sí.

D: Sin golpear a los demás, a correr por todos lados. Vamos.

(Los chicos corren por todo el salón)

D: Listos. Nos sentamos acá otra vez.

9:33 D: Miren algo que descubrió Facundo. ¿Quién te lo enseñó?

Aº: [...]

D: Miren algo, sabían que por las venas corre la sangre, para que corra ¿el corazón, qué hace?

As: Latir

D: Entonces, Facundo descubrió que si me toco la venita escucho como late.

As: (Comentan entre ellos)

D: Ahora. Escúchenme. No puedo hablar, no voy a estar gritando para que escuchen.

Agustín...

D: Mancha.

As: Yo, yo...

D: Todavía no dije qué mancha. ¿Qué mancha?

As: (Entre las voces simultáneas se escucha) Panqueque.

D: Mancha panqueque... Juan Cruz y Rodrigo. Listos, ya.

9:35 (Los alumnos juegan y la docente observa y dirige el juego, cuando es necesario)

9:39 D: Bueno...

Aª: Señor, corrí rápido...

...

D: Ahora, en invierno, cuando empieza a hacer frío (un alumno la interrumpe)

(Los chicos se quitan el buzo porque tienen calor y lo colocan en un mismo lugar, junto a la pared)

Aº: Señor, ¿puedo ser mancha?

D: Ahora vamos a ver. Amigos..., amigas...

Aº: Yo, yo...

D: Si no sabés a qué vamos a jugar. Vengan más acá. Bueno, escuchenme, ¿quiénes conocen las garrapatas?

As: (Levantando la mano).

D: Juan Cruz conoce qué son las garrapatas.

Aº (Lo explica, diciendo que se agarran a las patas de los perros).

D: Son bichos que se agarran a los animales, en el cuerpo. Las garrapatas verdaderas no están en Bariloche, están en lugares más calurosos.

As. (Comentan sobre el tema)

D: En Buenos Aires...

D: El señor Jairo y el señor Agustín se van a sentar uno allá y otro ahí. ¿eso quieren? [...]

(Silencio)

As: (Algunos alumnos comentan, en tono suave, sobre el enviar notas en el cuaderno de comunicaciones)

D: Ahora, no tenemos que estar todo el tiempo con notas para que se porten bien. Ya tienen, ¿cuántos años tienen?

As: (Responden al mismo tiempo la edad que tienen).

D: 6, 7 y 8 años, ya pasaron todo Jardín y primer grado, ya estamos grandes, no tenemos que estar todo el día diciendo [...]

...

D: En este juego, hay una garrapata que tiene que correr con las cuatro [...] (la docente se coloca en la posición que prescribe, manos y pies en el piso, pero no de rodillas), el que es garrapata [...] (un alumno interrumpe la explicación con una pregunta).

Aº: (Hace una pregunta)

D: Hasta que todos sean garrapata (es la respuesta a la pregunta)

D: Los garrapatas tratan de agarrar la pata de los demás, si me tocan me convierto en garrapata. Solo podemos correr de esta línea de madera. De acá para allá no se puede y desde esta de acá, tampoco. Entonces, ¿dónde vamos a jugar? En todo este espacio. Todo esto. Saben por qué, porque las garrapatas no pueden correr tan rápido.

As: [...]

D: Morena, va a ser garrapata. ¿Quién más quiere ser?

As: Yo, yo...

D: Morena y Agustín. Preparados, listos, garrapatas.

9:45 (Los alumnos juegan)

9:48 D: ¿Todos son garrapatas? Qué pronto. ¿Jugamos otra vez?

As: Sí, sí ...

D: Había algunos que se olvidaron de lo que yo dije. ¿Yo qué dije?, ¿qué dije de la línea de madera?, ¿se podía para allá?

Aº: No.

D: Había algunos amigos y amigas que se olvidaron.

(Los alumnos comentan entre ellos).

D: ¿Vamos a salir otra vez?

As: No.

D: ¿Quién quiere ser garrapata? [...] Listos, ya.

(Los alumnos juegan una segunda vez)

9:51 D: Amigos... Listo...

(Los alumnos se sientan en torno a la maestra y conversan entre ellos)

D: Jairo, ¿otra vez? Escuchen. A las chicas, el buzo dejenlo allá, se les puede enredar y se pueden golpear.

D: Estoy esperando, puedo seguir esperando...

Aº: Otra vez más... (pide jugar una vez más).

D: Escuchen, hay algo importante en este juego, que hay que respetar los límites y muchas personas no los respetan. Otro día lo vamos a jugar. Ahora...

¡Jairo! Se sientan los dos. Agustín. Me parece que Agustín no escucha bien.

As: No.

D: Agustín, me podés mirar cuando te hablo... podés hacerme caso...

D: Resulta que

Aº: Agustín está hablando

D: Dame la mano, (el chico se acerca a la docente y permanece con ella de la mano)

D: Ahora. ¿Vieron ese semicírculo rojo?

As: Sí, es...

D: Se llama área, de handball. Adentro vivían... ¿qué podía ser?

As: Un ogro.

A: Un tigre.

Aª: Unos patos.

D: Vivían un montón de gacelas. ¿Uds. saben qué son?

As: No...

D: ¿No vieron Animal Planet? Son como los ciervos de acá, pero más chiquitas y corren muy rápido

A: Más delgadas.

D: Y ¿saben quiénes las cazan?

As: El cazador...

D: El cazador, el tigre. En ese semicírculo va a ser la casa de las gacelas y en ese semicírculo de acá, la de los tigres. Escuchen, si un tigre toca a una gacela

se la lleva a su casas. Los amigos gacela tienen que tocarle la mano para sacarla (de la casa del tigre). ¿Quién tiene ganas de ser tigre?

Aº: Yo..

(La docente distribuye los roles)

10:55 D: No hace falta que me agarre [...] con que me toque ya estoy atrapada. ¿Escucharon, las gacelas?

As: Sí...

D: A correr gacelas.

9:56 D: Hay varias gacelas atrapadas, sáquenlas...

...

D: No vale chicas, no vale ir y volver...

10:00 D: Bueno chicos, rápido que vamos a cambiar, se sientan (Suena el timbre) Ahora caminando a lavarse las manos, todo el mundo. Dije caminando.

10:00 Fin de la clase

Clase 5: 5º Grado. Enseñante C.

Observación de clase: Educación Física - 5º grado - Escuela 187

Alumnos: 23 (más varones)

Hora: 9:25 (Turno: mañana)

Fecha: 2 de noviembre 2009

Docente: Claudia

Observador: María Victoria Goicoechea

La clase transcurrió en el gimnasio de la escuela. Mientras se dirigen allí, la profesora les recuerda que van a hacer una salida al campo y tienen que aprender a caminar por el bosque, en silencio para respetar el medio.

Formando un círculo en el centro del gimnasio, la profesora les informa sobre los Juegos Rionegrinos y la participación exitosa de un grupo de alumnos de la escuela.

D: Empiezan por (menciona el nombre de un alumno) y terminan por (nombre de otro alumno). Se numeran de a cuatro. ¿Se acuerdan? No se olviden del número que son. El otro día hicimos básquet, después [...] handball. [...] mancha. Los unos contra la pared.

9:30h

D: Levantando [...] 4, 3, 2, 1, ya.

(Los alumnos empiezan a jugar a la mancha)

D: Salí de detrás del arco.

Aº: Ya está.

D: Se colocan los número dos, 4, 3, 2, 1, ya.

(Los alumnos siguen jugando a la mancha)

9:34 h

D: Los tres, cambio. Falta un tres acá... Mauro. No pasen por detrás de los arcos. Listos, va.

D: Bien, los cuatro (indica la pared). Romina sos cuatro. Listos, va.

(Los alumnos se desplazan por todo el gimnasio. A las 9:36 la docente conversa con dos alumnos por un incidente).

D: Se ponen los unos... ¿Cuántas pelotas hay? Traé las pelotas de gimnasia, las naranja.

Los unos todos adelante, los dos detrás para trabajar. Uds. lo saben (ubica a los alumnos en cuatro filas).

9:40h

D: Levanten la mano los unos, atrás los dos. Levanten la mano. ¿Qué número sos? Tan cerca no. ¿Sos uno?, ¿qué numero sos? Acá, vengan más acá. Vamos a trabajar en oleadas, salen todos los unos, después los dos [...] y todos los cuatro.

A: [...] (Un alumno hace un comentario porque los alumnos "cuatro" son menos)

D: [...] ¿cuánto es 23 dividido 4?

D: Tirame una pelota. Tomá Irene, Cristian, Facundo... Van a ir haciendo pases con lanzamiento de hombros. Listos, ya.

(La primera fila se desplaza hasta el otro lado del gimnasio)

D: Quédense allá. ¿Listo, Cristian? Salen los dos. Lanzamiento de hombros.

D: Los tres. Lanzamiento de hombros, lanzamiento de hombros.

D: Los cuatro. Lanzamiento de hombros, no piquen la pelota.

(Todos los alumnos quedaron agrupados en el mismo sector del gimnasio)

D: Éste es como si fuera un contraataque [...]. Más rápido y lanzamiento de hombros.

(Realizan un nuevo ejercicio)

9:45h

D: ¿Cuántas pelotas hay?, ¿cuatro? Atiendan. Salen Milena, Manuel y Micaela. Esa fila sale, ¿está? La fila de Milena, Manuel y Micaela, salen los unos. Va. Pasala, ahí va. Bien. Dale.

D: Yo había dicho las filas de Milena, Manuel y Micaela. ¿Vos sos? Dale.

D: Tirá la pelota

D: Otra pelota, va.

9:50h (No escucho la consigna del nuevo ejercicio que incluye desplazamiento y lanzamiento al arco. La docente propone a los alumnos que vayan cambiando de lugar en la misma fila para que todos practiquen lanzamiento al arco)

9:55h (Terminado este ejercicio) D: Vengan acá (hace un dibujo del campo de juego en el piso para explicar el nuevo ejercicio. La propuesta es que en dos grupos, cada uno frente a un arco, practiquen lanzamientos y tiro al arco).

D: Los unos y los dos se colocan acá. Vamos a mostrar. De acá tienen que salir los uno y los dos. Todos los demás [...] (del otro lado, hacia el otro arco)

(Los alumnos se colocan en la fila que les corresponde)

D: Detrás de la línea, ponete allí. Los tres y los cuatro [...] El primero se la vuelve a pasar, cuando están por llegar le lanza la pelota para que tire al arco.

D: Pasale (se dirige a un alumno). Colócate más allá, Simón. Falta una pelota acá. Cuando pasa toda la fila cambiamos de lanzador. Vamos, dale, lanzá.

10h (L a docente interviene en los grupos para organizar a los alumnos y que todos lancen)

10:05h

D: Dejan las pelotas en el carro. Terminó la clase...

Clase 6: 6º Grado. Enseñante A.

Observación de clase: Educación Física - 6º A - Escuela 310

Alumnos: 14 (6 niñas y 8 varones)

Hora: 9:05 (Turno: mañana)

Fecha: 9 de noviembre 2009

Docente: Alejandro B.

Observador: María Victoria Goicoechea

9:05

D: Listo chicas... Sentados. Escuchen. Escuchen lo que vamos a hacer: primero [...] y vamos a terminar jugando al handball. Arriba todos. Empezamos; arriba. Trote, chicos.

Sacate la capucha (le dice a un alumno).

D: Escuchen lo que voy a ir diciendo: galope las chicas; galope.

...

D: Bien. Ahora con elevación de brazos, ¿se acuerdan? Vamos... (el docente realiza el movimiento).

D: Las chicas no trotan... Vamos.

D: Vamos de frente y cuando golpeo las manos de espalda. Atentos, de frente; (el docente da una palmada y dice): de espalda. Bien.

D: (Palmada) de frente.

(Los alumnos realizan lo indicado)

D: Vamos, sigue... (Palmada) Última de frente.

D: Caminamos todos.

9:10 (Mientras los alumnos caminan por todo el hall, pide a dos chicos que traigan del aula 4 mesas y las coloquen en el centro)

D: Una cada uno... las ponen aquí.

D: (Dirigiéndose al resto de los chicos): todos acá. Nos ponemos en fila.

(El profesor con una soga une las 4 mesas formando un cuadrado)

D: Nos ponemos en parejas. Salen los dos primeros, saltan las dos sogas de enfrente y pegan la vuelta. Sin tocar la soga, y pegan la vuelta. Así de sencillo, de entrada. ¿Estamos?

D: Preparados (los dos primeros alumnos salen y realizan lo indicado).

D: Aclaro para todos, en este momento no importa la velocidad. Importa [...] No hay que tomar velocidad, hay que saltar, nada más. ¿Estamos? Vamos.

(Salen una pareja)

D: Levanto los pies, dale.

...

D: Hay que saltar. Vuelve cada uno por su lado... Vamos, dale.

...

D: Atentos. ¿Vamos? Atentos

(Los dos alumnos salen cuando lo indica el profesor con una palmada)

D: (Palmada) Dale.

9:15

D: Hay que esperar la orden de salida. Va.

...

D: Alto... Ahora, escuchen las chicas, ahí atrás. Ahora un salto de frente en la primera soga y uno lateral en la otra soga. ¿Se acuerdan? (Un alumno se adelanta, saliendo antes de que el docente dé la salida y le pide que vuelva para reiniciar) [...] y vuelvo a la cuerda. ¡Va!

...

D: (Por un inconveniente o una queja que manifiesta un alumno) Pueden saltar con pies juntos o separados (muestra con las manos, las mueve como si fueran los pies). No hay problema. Dale.

...

A^a: [...]

D: Última variante. Escucha. Ahora salto de frente, de constado, pego la vuelta, paso por abajo y saltamos (el docente realiza lo que está presentando) y me vuelvo.

A^o: [...]

D: [...]

D: (Dirigiéndose a dos alumnos) Atendé... Javier. No hago carrera, no es carrera .

(Saltan dos chicas) Por abajo, salto. Bueno. Sigo

D: (Palmada) Dale.

9:20 (Dirigiéndose a unos niños chiquitos que esperan con sus padres en el hall) Chicos, la pelota la guardan ahora.

...

D: Ahora nos sentamos todos. Sandro... (mientras, varios chicos desmontan y vuelven a llevar al aula, las mesas)

9:22 D: (El docente se dirige a los padres y niños que están en el hall): Chicos, pueden correrse a los costados. Vení (dirigiéndose a un A^o), así escuchas. Repasamos las reglas básicas de handball: si voy picando la pelota y paro ¿puedo volver a picar?

As: No.

D: ¿Cuántos pasos puedo dar?

As: 3

D: ¿Puedo pisar el área?

As: No.

D: Esto es lo básico. Nadie atropella a nadie...

(El observador no alcanza a registrar las indicaciones dadas por el docente, esta es una muestra muy resumida)

D: (El docente distribuye a los alumnos, armando los equipos. Envía a una chica a la portería y ante las quejas o comentarios de los alumnos) yo lo hago parejo.

9:25 D: ¡Va! Listo.

D: Disculpen, el arco (pide a los padres que en el hall esperan el inicio de una reunión, que se ubiquen en los costados, liberando la portería que es el marco (dintel) de la entrada principal, ya que la puerta queda un poquito más al fondo).

D: Quiero ver que todo el mundo toque la pelota, que los varones la pasen a las chicas.

9:26 (Dirige el partido, indicando quién saca si comenten falta, contando los tantos, etc.)

9:28 (Detiene el partido) Me olvidé de recordar, no hay que pasarla mal, tirar mal... Esto (refiriéndose a algo que acaba de suceder) se cobra como una falta.

D: Sigue.

D: Arquero, saca el arquero [...] 1 a 1.

Muy bien, mucho pase. Vamos... Sigue, sigue el juego.

D: (Detiene el partido, para cobrar falta) En todo caso le cobro falta a él, pero no puedes enojarte con él.

(El grupo de padres, antes mencionado, observa la clase pegados a la pared. Un grupito de niños chicos con su maestra atraviesa el hall, a mitad del partido, para ubicarse en una de las aulas)

D: Mucho pase, quiero ver pases...

D: Arquero... (la pelota pasa al arquero que hace un saque) Abrir... Sepárense bien...

(La puerta de una de las aulas quedó abierta (abre hacia el hall) y molesta a uno de los jugadores que, en ese momento, la cierra).

9:40 D: Falta... ¿Qué pasaba si yo picaba [...] y volvía a picar? Tirá desde ahí.

(Juegan)

D: Pelota acá... Todos abajo. Todos sentados en el piso (en círculo). Hay que jugar, si tengo la pelota, tengo que buscar al compañero, no la lanzo para sacármela pronto de encima. Pero muy bien, porque participaron todos.

(El docente organiza a los chicos para que vayan al baño a lavarse las manos, antes de volver al aula) Fin de la clase.

Clase 7: 6º Grado. Enseñante C.

Observación de clase: Educación Física - 6º - Escuela 328

Alumnos: 23 (10 niñas y 13 varones)

Hora: 10:30 (Turno: mañana)

Fecha: 23 de abril de 2010

Docente: Celeste

Observador: María Victoria Goicoechea

La clase tiene lugar en un salón muy amplio... que hace las veces de patio cubierto para los recreos, de gimnasio (marcadas las áreas propias de los campos de juegos deportivos y con cestas) y, por supuesto, de lugar de encuentro en el que tienen lugar el inicio y cierre de las clases diariamente y los actos oficiales, cuando la fecha lo requiere.

En lo que se refiere a arquitectura, estamos la extensión y altura de techos que hace al salón apropiado para la práctica deportiva, pero no apto al cien por cien pues cuenta con grandes ventanales que podrían romperse. Además, no deja de ser el centro del establecimiento, lugar de paso para desplazarse dentro de la institución, así como único acceso de las personas que llegan a la institución.

D: Al primero que vea empujando a otro se va a Dirección...

(La docente les habla del Proyecto de natación, que favorece a los alumnos de 6 grado (a los dos grupos). Charlan sobre el tema, los alumnos presentan sus

dudas o comentarios. Se tratan dos puntos, quienes no pueden ir por razones económicas y quienes no quieren ir por razones personales.

D: Para mí y para Fabi (docente de Educación Física) es muy importante que vayan a natación, porque es, también, una cuestión de supervivencia [...] (se refiere al medio natural de la ciudad que propicia y hace ineludibles las actividades en el lago, en familia o en grupo de amigos).

As: [...]

Aº: Y ¿el que no quiere ir?

D: Además es una actividad muy linda... En realidad, no queremos que sea obligatorio, queremos que sea para Uds. Yo ya sé nadar... Vamos a ir los dos grupos y vamos a dividirlos por niveles... [...]

D: Se acuerdan, Uds., que hablamos de la importancia de comer bien... Tiene que ver con cuidarse, cuando juego [...] Ahora, mancha puente.

(Los alumnos se levantan y empiezan a moverse y correr, mientras la docente habla con tres chicos).

As: (Preguntan quiénes son mancha)

D: Estos tres (los alumnos con quienes hablaba).

10:31 – 10: 35 (Juegan)

10:37 D: Acá todos...

A^{as}: (Consultan algo que no escucho)

D: (Cuenta el número de alumnos) Escuchen, el miércoles cuando jugamos a handball, un desastre total... [...]

As: Comentan entre ellos.

D: Ahora, escuchen, por favor. Sólo por hoy, por última vez hacemos una [...] (creo que dijo matanza, es un juego), después hacemos todo lo que tenemos que hacer.

As: Sí, sí...

D: [...]. Dos chicas (crea dos equipos, distribuyendo la cantidad de varones y niñas)

...

10:40 D: Escuchen bien, línea de madera a línea de madera (la docente delimita el campo de juego)

Aº (Un alumno plantea algo que no escucho)

D: Vengan acá todos. Estoy hablando a todos no a uno solo. Uds. que prefieren que [...], yo así no hago las cosas, ya estamos grandes...

La pelota acá, Valeria.

Ahora, con este mismo juego [...] Fíjense adonde apunta. Listos (lanza la pelota y alumno la atrapa y empieza el juego).

10:45-10:57

(La docente interactúa con los chicos sin interrumpir el juego, le van a reclamar, etc.

10:68: D: Escuchen (y lanza otra pelota. El juego se complejiza con dos pelotas en el campo)

11:00 Termina el partido

D: Bueno, la pelota...

Fin de la clase

Clase 8: 7º Grado. Enseñante G.

Observación de clase: Educación Física - 7º A y B- Escuela 154

Alumnos: 22 (9 niñas y 13 varones)

Hora: 8:30 (Turno: mañana)

Fecha: 22 de abril de 2010

Docente: Gabriel

Observador: María Victoria Goicoechea

La clase consistió en una serie de actividades organizadas por la Subsecretaría de Deportes de la Municipalidad de San Carlos de Bariloche, en el marco de un proyecto municipal denominado

“Encuentros deportivos municipales para escuelas primarias públicas”.

Los encargados de dirigir esta actividad fueron dos profesores de Educación Física contratados por la municipalidad que trabajaron conjuntamente con el docente de la escuela. Por ello en este registro, las intervenciones del docente del establecimiento se indicarán con “D” y las de los profesores externos con “P”.

La actividad observada no fue planificada para una clase de Educación Física del ámbito escolar, pero por realizarse en una escuela y por las intervenciones del docente, explicando las tareas y permitiendo a los alumnos repetir las acciones (lanzamientos), la consideramos apta para nuestro trabajo: las consignas de tareas en las clases de Educación Física.

En la escuela 154, ese día no funcionaba la calefacción del gimnasio por lo que las actividades observadas se realizaron en los pasillos del establecimiento (lugar estrecho y largo), donde se dispusieron varios conos rojos a modo de circuito y como referencia para las acciones de los alumnos.

8:45

Docente: Hacemos una ronda... Buen día. Vengan chicos (el docente presenta a los profesores encargados de la actividad y a la observadora).

Profesor: Estuvimos el lunes [...] de la municipalidad, presentando este minitorneo que hoy será de Atletismo y seguirá con Voley y Jockey...

D: Vamos a hacer entrada en calor. Vamos a trotar acá. ¿Escuchan, por favor? Atención. No está claro lo del chicle

A°s: Maia

D: Maia [...] es una pérdida de tiempo [...] actividad relacionada con la carrera y saben que se pueden caer y se pueden atragantar [...]

8:50 D: Vamos a hacer una entradita en calor. Tres minutos de trote, por acá... Listos, ya.

(Los alumnos corren)

D: Están comiendo chicle. Atención, cuando silbe, abajo (el docente se agacha y toca el suelo) y salto y sigo trotando. (El docente silba) Me agacho y salto.

(Los alumnos continúan trotando, siguiendo las indicaciones)

D: (Silba) Me agacho y salto.

D: (Silba) Salto... Falta un minuto y medio.

D: (Silba) Me agacho y salto. Trotando, vamos...

D: Sin hablar, por favor. No es para hablar con el compañero porque me canso más. [...] para que el cuerpo vaya entrando en calor.

D: (Silba) Me agacho y salto. Vamos, queda medio segundo. ¿Qué pasa Paula?

Listo. Alto, caminando. Respirando por la nariz, largando por la boca...

D: Voy hacia delante y hago (el docente hace una flexión, manos al piso, a las puntas de los pies) “uno, dos, tres”, sin flexionar las piernas, y sigo caminando.

D: (Silba) Uno, dos, tres, caminando, respirando por la nariz, largando el aire por la boca.

(Finalizado el calentamiento, el docente da paso a la actividad que dirigirán los profesores de la municipalidad)

P: Las mujeres, nueve, van a hacer dos grupos de cinco y cuatro. Esto es, formando equipos de cuatro.

D: Divídanse, las chicas.

(El profesor anota los nombres de los equipos formados y de sus integrantes)

P: Somos de la Subsecretaría de Deportes y estamos haciendo un minitorneo de Atletismo: pruebas de lanzamiento, velocidad, resistencia y relevos.

9:00

P: Las chicas se quedan acá, los chicos para aquel lado (coloca los conos en el pasillo para formar un circuito).

P: Vamos con el primer equipo, “Las princesas”. Van a lanzar la pelota. La pelota la vamos a tirar lo más lejos que podamos, cuidado con las luces. No pueden hacer esto (muestra el lanzamiento tipo gancho), tienen que lanzar así (muestra cómo).

P: [...] lanzan la bola hacia allá. Tomo carrera... Es como tirar una piedra, no puedo hacer gancho. Yo estoy ahí para medir.

...

D: Acordate que podés tomar carrera (hace una raya en el suelo) Podés venir corriendo hasta la línea. Vamos Vicki.

D: Muy bien.

...

D: Otra vez Florencia, tirá más bajo, para que no toque el techo.

D: Bien, muy bien.

...

D: (“Las aguilas”) Acordate que podés tomar carrera. Tomá carrera. Bien, muy bien.

9:15 (Terminada la prueba pasan a la siguiente)

P: Terminó. Vamos a hacer la otra prueba, la de velocidad. Consiste en ir corriendo hasta allá, lo más rápido que puedas.

A^{as}: (preguntan algo que no puedo registrar)

P: Vamos para el otro lado para que puedan trabajar. Acá las chicas, en el [...] Como empezamos antes, “Las princesas”. Arrancan primero Las princesas [...]

Dos cosas: la prueba de velocidad va a ser con partida baja. Yo les digo “en sus marcas”, hacen esto (el profesor se agacha y se coloca como corresponde); “listos”, levantan un poco la cola y salen. Solamente ir [...]

(No empieza la prueba porque esperan que el pasillo quede libre, ya que un grupo de alumnos más pequeños, acompañados por su docente; cambian de aula).

9:20 P: Esperamos que se despeje el pasillo.

Aª: Profe, si se corre salimos (una alumna que quiere comenzar la prueba).

P: Esperamos un poco... (todavía quedan niños pequeños en el pasillo).

P: En sus marcas, listos, ya (el profesor anota el tiempo)

GRUPO DE VARONES

(Simultáneamente los grupos de varones, con el otro profesor y la ayuda del docente, realizan la misma prueba de lanzamiento que las chicas).

D: [...] Hay que tomar la pelota así (muestra cómo) y tirarla hacia delante, no vale tipo gancho

D: Acá en la línea (un alumno lanza)

D: Dejen a Nacho que va a tirar. No vale, acabo de decir que no vale de gancho, volvé a tirar. Hagan el tiro bien bajo y no tiren alto.

D: Podés tomar carrera. Un paso y [...]

D: Ahí está bien.

...

D: Podés dar un paso [...] Recuerden no tirar de gancho y que la pelota no vaya alta para lograr una buena distancia.

9:21 D: Tengan en cuenta lo de la carrera, porque les va a dar un mejor tiro.
¿Listo? Ya.

...

D: Tomá un poquito de carrera. Vení, así (el docente le muestra como agarrar la pelota). Como para que te dé un poquito más de [...]

D: Se puede hacia delante (toma la pelota en la mano y muestra cómo), no de gancho.

(Un alumno lanza la pelota) D: Muy bien.

GRUPO DE LAS CHICAS: Prueba de relevos

P: Salgo, doy la vuelta en el cono, vuelvo y doy la vuelta en este otro cono y le doy el testimonio a mi compañera así. No se lo tiro. Se lo entrego así (muestra como agarrar el testimonio). La primera en salir es la que sale de abajo, cuando ella da la vuelta, ya me preparo para recibirlo.

...

P: Vamos "Las princesas". En sus marcas...

...

9:30 P: Chicas, el último. Hay que correr cuatro vueltas, voy a ir y volver. Es la prueba de resistencia [...] Tengo que ir tranquilo, relajado, son cuatro veces ida y vuelta.

A^a: ¿Una cada vez?

P: No, todo el equipo. El que arranca primero son “Las princesas”. Pongámonos todos, del cono para atrás (ordena al resto de las alumnas que quieren ver cómo sus compañeras corren).

P: Hay que ir al trote, no vayan muy rápido porque se cansan.

P: Listo. Voy y vuelo, una. Sigo, sigo, va una vuelta, recién.

Dos, sigue, dale, dale... Hasta acá, hasta acá todas (señala el cono). Queda una vuelta, dale. Vuelvo hasta acá. Tienen que llegar todas.

...

P: “Las leonas”, en sus marcas, listos ya.

...

(Terminadas las pruebas) P: Vayan al baño. Abríguense si tienen frío. Tomen agua.

(El grupo de las chicas terminó antes, mientras que el de los varones que es más numeroso, continúa con la actividad).

9:40-GRUPO DE VARONES: Prueba de relevos

(El docente reformula la consigna dada por el profesor al grupo de los varones)

D: Escuchen al profesor Hugo. Cuando yo ya pasé, mi compañero puede empezar a correr en este tramo. En el momento en que vuelve, el compañero que está esperando el testimonio, puede empezar a correr [...]

D: Vos tenés que ir hasta donde está el cono, dar la vuelta, llegar a acá, tienes que dar la vuelta a este cono y dar el testimonio a tu compañero. ¿Quién es tu compañero?

9:45 (El primer grupo de varones termina la prueba de relevos y el docente aprovecha para hacer algunas indicaciones, para los alumnos que todavía han de realizarla) D: Hay que entender que el que viene corriendo tiene que pasar (el cono) con el testimonio y el compañero lo tiene que esperar acá (el docente indica el lugar) Esto tiene que quedar libre. Acá no, porque interfiere la carrera. Cuando vuelve, el otro ya lo está esperando acá. Así que Lucas. Acá.

...

9:50

P: Última, prueba de resistencia. Va a salir todo el equipo y yo tomo el tiempo cuando pase el último, así que tienen que alentar al compañero.

9:55 P: Listo un grupo, "Los escorpiones". Siete vueltas de acá hasta el cono, ir y volver.

Aº: ¿Uno detrás del otro?

P: Es muy importante, los cuatro tienen que ir juntos, si se queda uno atrás, el equipo perdió.

D: Acuérdense que tienen que llegar hasta el cono.

...

D: Siete vueltas, no se apuren o van a quedar muertos...

...

(A medida que los grupos finalizan la prueba) D: Caminen, tomando aire por la nariz. Caminen por acá (mientras el otro grupo hace la prueba con el profesor).

Al final de la clase los profesores entregan una encuesta a cada grupo, para que la cumplimenten y entreguen.

10:05 Termina esta actividad que ocupó el tiempo de dos clases.

ANEXO II: Tablas

Tabla I: Datos del Análisis de contenido: tareas y objeto de enseñanza de las clases de Educación Física

CLASE	TEXTO	TAREAS	OBJETO DE ENSEÑANZA
1	1	Jugar a “El semáforo”	Habilidades motrices
	2	Jugar a “Pato Ñato”	Habilidades motrices
2	3	Saltar y correr	Habilidades motrices
	4	Correr	Habilidades motrices
3	5	Jugar a “Pato Ñato”	Habilidades motrices
	6	Desplazarse a ritmo de galope y girar	Habilidades motrices (coordinación y sincronización)
	7	Desplazarse a ritmo de trote y picar la pelota	Habilidades motrices (trabajo en parejas)
	8	Jugar a los “Quemados”	Habilidades motrices
4	9	Correr	Habilidades motrices
	10	Jugar a “La mancha”	Habilidades motrices
	11	Correr (pies y manos en el suelo)	Habilidades motrices
	12	Correr y atrapar Correr y liberar	Habilidades motrices
5	13	Jugar a “La mancha”	Habilidades motrices
	14	Hacer pases con lanzamiento de hombros	Habilidades motrices (coordinación de grupos y dominio de la pelota)
	15	Hacer pases de pelota	Habilidades motrices (coordinación de grupos y dominio de la pelota)
	16	Hacer pases y tirar la pelota al arco	Habilidades motrices (coordinación grupal y dominio de la pelota)
6	17	Trotar	Habilidades motrices
	18	Saltar y correr	Habilidades motrices
	18	Jugar al handball y repasar las reglas del juego	Habilidades motrices y Adquisición de conocimientos
7	20	Jugar a “La mancha”	Habilidades motrices
	21	Jugar a los “Quemados”	Habilidades motrices
8	22	Trotar	Habilidades motrices
	23	Lanzar la pelota	Habilidades motrices
	24	Correr rápido	Habilidades motrices
	25	Correr carrera de relevos	Habilidades motrices
	26	Correr carrera de resistencia	Habilidades motrices

Tabla II: Datos del análisis de la actividad de las clases de Educación Física

(primer grupo)

Clase 1 1er. Grado Enseñante A.	a) Actividad	Finalidades	a.1) Acciones	a.2) Operaciones
	Juego tradicional (El semáforo)	Atención a la posición del cuerpo (brazo) de la docente Motricidad fina: vocal	Observar el cuerpo de la docente y proceder en consecuencia : moverse-detenerse sin hablar Repetir sonidos vibrantes	Desplazarse Emitir sonidos con la boca
	Juego tradicional (Pato Ñato)	Divertirse y cerrar la clase		Cantar la canción del juego Atrapar al compañero
Clase 2 2º Grado Enseñante E.	Ejercicio de Educación Física (calentamiento)	Acondicionar el cuerpo y predisponerlo a la actividad física		Saltar y correr
	Trabajo por circuito	Atención voluntaria Coordinación dinámica	Salir al toque de silbato Desplazarse con precisión, para realizar un recorrido	Correr Girar Correr y volver a ocupar su lugar
	Ídem	Destreza motriz : incorporar un elemento (pelota agarrada con las dos manos) Atención para realizar con precisión el procedimiento.	Salir al toque de silbato Realizar circuito sosteniendo la pelota en las manos y entregar al compañero en las manos	Correr con un elemento en las manos Girar Correr y entregar a las manos del compañero
	Ídem	Destreza motriz : ubicación de un elemento (pelota) entre las piernas	Salir al toque de silbato Desplazarse con la pelota entre las piernas	Hacer fuerza con las rodillas (piernas)
Clase 3 2º Grado Enseñante	Juego tradicional (Pato Ñato)	Iniciar la clase: concentración en la actividad de clase		Cantar la canción Atrapar al compañero

Y.	Esquema de Educación Física	Coordinación dinámica: discriminación de ritmos Lateralidad de piernas Sincronización, dada la alternancia en tiempo y giro de lo realizado por cada grupos (canon)	Desplazarse saltando a galope Girar en mitad del recorrido Concentrarse en el esquema (para no confundirse con lo que hace el otro grupo)	Saltar a ritmo de galope, de un lado a otro del gimnasio Girar
	Trabajo por circuito	(En parejas o de a tres) Coordinación dinámica: Discriminación de ritmos Lateralidad de manos	Picar la pelota (<i>con ambas manos</i>), desplazándose al trote	Saltar al trote, ocupando todo el espacio Picar la pelota con la mano derecha
	Ídem	(En parejas o de a tres) Coordinación dinámica: Realizar un esquema Lateralidad de manos	Desplazarse(trote), realizando un esquema Picar la pelota con ambas manos Lanzar la pelota al compañero con una sola mano	Saltar al trote Picar y lanzar la pelota con la mano
	Ídem	(Ídem 1 ^{ra} . Variante)	(Ídem) Lanzar la pelota con el pie	(Ídem) Lanzar la pelota con el pie
	Juego pre-deportivo (Quemados)	Cerrar la clase, jugando Premiar a los alumnos	Atravesar el gimnasio sin ser tocado por pelota Tocar al compañero (pelota)	Cumplir las normas del juego
Clase 4 2º Grado Enseñante C.	Ejercicio de Educación Física (calentamiento)	Acondicionar el cuerpo y predisponerlo a la actividad física	Correr ocupando todo el espacio	Correr
	Juego tradicional (La mancha)	Desarrollo de la motricidad	Correr Atrapar a alguien	Correr
	Juego narrativo (Las garrapatas)	Desarrollo de la motricidad	Correr con pies y manos apoyados en el suelo Respetar límites espaciales	Correr
	Juego narrativo (Las gacelas)	Desarrollo de la motricidad	Correr Atrapar a alguien Respetar límites espaciales	Correr

Tabla III: Resultados del análisis de la actividad de las clases de Educación Física (segundo grupo)

Clase 5 5º Grado Enseñante Cl.	a) Actividad	Finalidades	a.1) Acciones	a.2) Operaciones
	Juego tradicional (La mancha)	Atención al momento de incorporarse al juego Desarrollo motriz	Numerarse Incorporarse al juego cuando el docente lo indica	Correr Conocer las reglas del juego
	Ejercicio Pre-deportivo	Apredizaje técnica	Ubicarse en filas Desplazarse en grupo (filas) Realizar pases	Desplazamiento Manipulación de la pelota
	Ejercicio Pre-deportivo	Apredizaje técnica	Ubicarse en filas Desplazarse en grupos (filas) Realizar pases Lanzar la pelota al arco	Desplazamiento Manipulación de la pelota
Clase 6 6º Grado Enseñante A.	Ejercicio de Educación Física (calentamiento)	Acondicionar el cuerpo y predisponerlo a la actividad física	Elevar brazos Trotar o galopar de frente Trotar o galopar de espalda	Trotar Galopar Discriminación de ritmos
	Trabajo por circuito	Atención voluntaria Destreza motriz	Salto de frente Salto lateral Pasar por debajo de la sogá	Correr saltar
	Juego deportivo (Handball)	Aprendizaje de las reglas Dominio de la técnica	Repasar las reglas Realizar pases durante el juego	Desplazamiento Manipulación de la pelota
Clase 7 6º Grado Enseñante C.	Juego tradicional (La mancha)	Iniciar la clase	No se explicitan	Correr
	Juego pre-deportivo (La matanza)	Divertirse y cerrar la clase	No se explicitan	Correr Manipulación de la pelota

Clase 8 7º Grado Enseñante G.	Ejercicio de Educación Física (calentamiento)	Acondicionar el cuerpo y predisponerlo a la actividad física	Trotar Agacharse y tocar el piso y seguir trotando Caminar, respirar por la nariz y expirar por la boca. Hacer flexiones (sin doblar las rodillas) Caminar	Trotar
	Prueba de atletismo (Lanzamiento)	Lanzar la pelota (bola) para medir los resultados de cada alumno	Tomar la pelota Tomar carrera Lanzar la pelota	
	Prueba de atletismo (Velocidad)	Correr muy rápido para medir resultados	Ninguna	Correr
	« Partida baja »	Iniciar la carrera	Agachados con las manos en el suelo Levantar la cola Salir corriendo	Correr
	Prueba de atletismo (Relevos)	Correr rápido en sincronía con el compañero para medir resultados	Salir corriendo Dar la vuelta al cono Volver corriendo, dar la vuelta a otro cono Entregar el testigo al compañero	Correr y sincronizar con el compañero la entrega del testigo.
	Entrega de testigo	Facilitar el intercambio de testigo	Prepararse para recibir el testigo Empezar a correr en el tramo de espera	Correr Atrapar el testigo
	Prueba de atletismo (Resistencia)	Correr a ritmo constante en sincronía con los compañeros para medir resultados	Correr cuatro vueltas Salir corriendo, todo el equipo a la vez Desplazarse al trote a ritmo constante Alentar al compañero	Trotar a ritmo constante

Tabla IV: Datos del Análisis discursivo-textual de los textos de las consignas de las clases de Educación Física

Clase	Tipo de discurso	Formas verbales	Formas pronominales	Secuencia textual
1	Discurso interactivo	Presente de indicativo Presete de subjuntivo	1ª singular (yo) 2ª plural (Uds.)	Descriptiva
2	Discurso interactivo	Presente de indicativo	1ª plural (nosotros) 1ª singular (yo) 2ª singular (vos tenés)	Instrucional (con mezcla de formas pronominales)
3	Discurso interactivo	Presente de indicativo	1ª plural (nosotros) 1ª singular (yo) 3ª singular (uno)	Instrucional (con mezcla de formas pronominales: 3ª singular/1ª singular)
4	Discurso interactivo	Presente de indicativo Presete de subjuntivo (valor de imperativo)	1ª singular (me) 2ª plural (Uds.) 1ª plural (nosotros)	Instrucional (con mezcla de formas pronominales: 3ª singular/1ª singular)
5	Discurso interactivo	Presente de indicativo Presete de subjuntivo (valor de imperativo)	3ª plural (pasiva con se) 2ª singular (vos, sos) 2ª plural (Uds.) 1ª plural (nosotros) 1ª singular (me)	Texto fragmentario (enumeración verbos)
				Instrucional 3ª plural (pasiva con se) 2ª singular y plural (vos y Uds)
6	Discurso interactivo	Presente de indicativo	1ª singular (yo) 2ª plural (Uds.)	Instrucional 2ª plural (Uds.) 1ª singular (yo)
				Dialogal 1ª plural (nosotros) 1ª singular (yo) 3º singular (nadie, todo el mundo)
7	Discurso interactivo	Presente de indicativo	1ª plural (nosotros)	Texto muy breve
8	Discurso interactivo	Presente de indicativo	1ª plural (nosotros) 1ª singular (yo) 2ª singular (Uds.)	Instrucional

Tabla V: Tipos de modalizaciones de los textos de las consignas (Análisis discursivo-textual)

Clase	Modalizaciones lógicas	Modalizaciones Deónticas	Modalizaciones Pragmáticas	Modalizaciones Apreciativas
1		<i>tienen que... quiero que... sin que hablen, tengo que darme cuenta de...</i>		
2		<i>tiene que... Me tenés que... No pueden... pueden ser peligrosas hay que... Pueden ir así o saltando</i>	<i>si llegan a caer... si se chocha[...] doblan... Pueden ir así o saltando</i>	<i>es fácil</i>
3		<i>Hay que... Tenés que tocar a alguien lo que tienen que hacer tienen que estar...</i>	<i>Ahora es por todos lados lo que tienen que hacer tienen que estar...</i>	
4		<i>tiene que... podemos... no se puede...</i>	<i>si me tocan me... no hace falta que...</i>	
5			<i>Van a ir haciendo... Es como si fuera un...</i>	
6	<i>Es lo básico</i>	<i>Hay que... No hay que... ¿puedo pisar... ?</i>	<i>Si voy picando... ¿puedo volver a... ?</i>	<i>Así de sencillo</i>
7		<i>...todo lo que tenemos que hacer</i>		
8	<i>Es muy importante</i>	<i>Hay que... Tienen que... No pueden hacer esto podés tomar carrera</i>	<i>Es como tirar ... No pueden hacer esto podés tomar carrera</i>	



**UNIVERSIDAD
DE LA RIOJA**

Departamento de Ciencias de la Educación
Universidad de La Rioja
Logroño (La Rioja) España