

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
CONSEJO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE
MÉRIDA

ACTUACIÓN DOCENTE Y TRANSVERSALIDAD
EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA, DEPORTE, RECREACIÓN EN EL NIVEL
DE EDUCACION PRIMARIA

Tesis presentada para optar al Grado de Doctor en
Ciencias de la Actividad Física y los Deportes

Autor: Ramón Zambrano
Tutor: Dr. José Guillermo Pérez R.

Mérida, Diciembre de 2018

C.C.Reconocimiento

INDICE GENERAL

	Pag
LISTA DE CUADROS	vi
LISTA DE GRÁFICOS	vii
RESUMEN	viii
INTRODUCCIÓN	1
CAPITULO	4
I FORMULACION DEL PROBLEMA	
Objetivos de la Investigación	10
Propósito del investigador	11
Justificación	11
II MARCO DE REFERENCIA TEÓRICA	13
Antecedentes de la investigación	13
Bases Teóricas	21
Teorías de la Educación	22
Teoría de la Acción Comunicativa	28
Teoría Curricular	32
Evolución del currículum a partir de la construcción que se genera en la práctica. Visión procesual del currículum	35
La transversalidad como herramienta para relacionar el currículum y la sociedad.	38
Entre ejes transversales y ejes integradores.	40
Los Ejes integradores del Subsistema de Educación Básica	43
Evolución de la dimensión de la transversalidad	45
La participación del docente ante un currículum con dimensión transversal.	49
Análisis del pasado y presente de la educación física.	50
La educación física en el nivel de educación primaria en Venezuela.	57
La clase de Educación Física.	58

Actuación docente.	61
El docente de educación física y el establecimiento de sus procesos.	62
La acción mediadora del docente de educación física.	64
Los docentes y el proceso de diseñar las actividades de enseñanza.	66
El diseño de las actividades de enseñanza y el curriculum en la acción.	68
III MARCO METODOLOGICO	72
Diseño de Investigación	73
Tipo de Investigación	73
Investigación de Campo	73
Investigación documental	75
Contexto de la investigación	75
Participantes de la investigación	75
Procedimientos para la recolección de la investigación	78
Revisión documental	78
Observación	79
Entrevistas semi estructuradas.	79
Diseño de los instrumentos	80
.- La construcción	80
.- La validación de los contenidos.	81
.- La prueba piloto	84
Procesamiento de la información	84
Selección de la Información	85
Triangulación de la información por cada componente	85
Triangulación de la información entre informantes	85
La triangulación entre las diversas fuentes de información	86
La triangulación con el marco teórico.	87
Elaboración de un Modelo teórico.	88

IV	ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	89
	Análisis del Currículo Nacional Bolivariano	89
	.- Análisis Externo	92
	Contexto Histórico	92
	Estructura General del Plan de estudios	93
	.- Análisis Interno.	95
	Características del Nivel .de educación Primaria Bolivariana.	97
	Fines y principios del diseño curricular del sistema educativo bolivariano.	98
	Objetivos del Nivel.	99
	Análisis estructural de los objetivos.	102
	Actores fundamentales del proceso educativo	104
	Elementos del Curriculum	104
	Ejes integradores.	105
	Pilares fundamentales.	107
	Perfil de egreso del nivel de educación primaria.	109
	Fundamentación Sociológica.	110
	Fundamentación Psicológicas.	110
	Fundamentación Pedagógicas.	112
	Fundamentación Filosóficas.	113
	Descripción de las áreas de aprendizaje.	116
	Área de Aprendizaje Educación Física.	118
	Proyectos de Aprendizaje.	122
	Objetivos de su implementación.	122
	Proceso de Análisis en la Investigación de campo	124
	En cuanto a las entrevistas	125
	En cuanto a las clases observadas	138
V	CONCLUSIONES	149
	Modelo Teórico Interpretativo de la Actuación Docente en el área de la Educación Física en la Educación primaria	157

LISTA DE CUADROS

CUADRO		Pag
1	Matriz de análisis para el guion de entrevista	83
2	Matriz de análisis para la guía de observación	84
3	Análisis estructural de los objetivos	101
4	Área de aprendizaje educación física deporte y recreación	117
5	Dirección del proceso	125
6	Conceptualización de transversalidad	127
7	Propósitos como docentes del área educación física	129
8	En cuanto al esquema de planificación por proyectos	131
9	En cuanto a fomentar valores	133
10	Vinculación con diferentes componentes del diseño curricular	135
11	Cuadro de verificación de los informantes	137
12	Estrategias de planificación y abordaje	138
13	Elementos del Diseño curricular bolivariano con las actividades de educación física	140
14	De las actividades de la clase de educación física con otras áreas de aprendizaje	142
15	Actividades, acciones y actuaciones relacionadas con los valores	144
16	Contexto escolar con el sociocultural y la clase de educación física	147

LISTA DE GRÁFICOS

GRAFICO		Pag
1	Relación de los antecedentes	21
2	Relación de las bases teóricas	71
3	Actores fundamentales del proceso	104
4	Los ejes integradores y su relación con los actores	106
5	Los pilares fundamentales y su vinculación con los actores	108
6	Cuadro de categorías y sub categorías	124
7	Modelo teórico interpretativo de la actuación docente en el área de educación física	161

www.bdigital.ula.ve

C.C.Reconocimiento

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
CONSEJO DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
DOCTORADO EN CIENCIAS DE LA ACTIVIDAD FÍSICA Y EL DEPORTE

ACTUACIÓN DOCENTE Y TRANSVERSALIDAD
EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA, DEPORTE, RECREACIÓN EN EL NIVEL
DE EDUCACION PRIMARIA

Tutor: Dr. José Guillermo Pérez

Autor: Ramón O. Zambrano G.

FECHA: diciembre 2018

RESUMEN

El propósito estuvo dirigido al estudio de la actuación docente, a partir del análisis de procesos de enseñanza aprendizaje en la educación física de la educación primaria venezolana, fundamentada en el principio de la transversalidad. Se plantearon los siguientes objetivos: Diagnosticar el conocimiento, uso y aplicación del principio de transversalidad en los procesos de enseñanza por parte de los docentes de educación física deporte y recreación del nivel de educación primaria. Identificar la metodología utilizada en la actuación docente en educación física deportes y recreación a partir del principio de transversalidad. Analizar el C.N.B. a través de su estructura, fundamentos y componentes específicos del diseño y los programas del área de aprendizaje educación física. Construir el modelo teórico interpretativo de la actuación docente en el área de educación física, deporte y recreación en el nivel de educación primaria. Destaca como plataforma teórica lo concerniente a: las teorías del aprendizaje, las teorías de la acción comunicativa y las teorías curriculares. Esta investigación se fundamentó en un enfoque cualitativo. Para la recolección de la información se utilizaron las técnicas de observación y las entrevistas, con sus respectivos instrumentos. Como principales hallazgos encontramos que, en torno al termino transversalidad, los informantes no muestran una clara definición conceptual, pero en la metodología aplicada durante las clases desarrollan acciones con enfoques transversales. Se determinó la orientación del trabajo por proyectos como una forma de organización de la enseñanza, donde el docente y los alumnos en conjunto, buscan desarrollar un tema de interés, generando un modelo de actuación que va desde acciones previas a la clase, con el diseño, organización y planeación de cada una de las actividades a desarrollar durante la clase aplicando la vinculación y la mediación durante su intervención.

Descriptor: Educación física, actuación docente, transversalidad.

INTRODUCCIÓN

El proceso educativo en el mundo históricamente ha estado en crecimiento en la búsqueda de alternativas que aseguren el derecho de la población a una educación de calidad.

Una de las prioridades consideradas por los entes de gobierno en diferentes países es la educación, con el objetivo de atender los procesos de concepción, organización y estructura en el ámbito educativo, con miras a generar progreso, cambios tecnológicos y mejorar la calidad de vida de la población a todos los niveles, procurando vincularse con el desarrollo social.

Esa relación, ha permitido los intercambios de saberes y experiencias apuntando a objetivos comunes en esta era global, en la que se vive el despliegue de relaciones a lo largo de todo el mundo, lo que genera una fuerte integración de culturas y conocimientos, producto de los avances científicos y el desarrollo de diferentes ciencias.

Una de ellas, la Pedagogía, que desde los siglos XVIII y XIX, se desarrollaba cada vez más como ciencia independiente, no obstante, continuaba en estrecha relación con otras tales como la filosofía y la psicología. Ninguna ciencia puede formarse y funcionar si no tiene su especificidad, es decir su correspondiente objeto de estudio. En este sentido, el objeto de la Pedagogía es la educación como un proceso consciente organizado y dirigido.

Es así como la Pedagogía, partiendo de su objeto, estudia las leyes de la dirección del proceso educativo, en función de los requerimientos sociales se determina mediante ella los fundamentos teóricos de los objetivos a desarrollar y proporciona al maestro los métodos y procedimientos pertinentes para encaminar la educación como el complejo arte de influenciar pedagógicamente al educando.

La pedagogía concentra su atención en el estudio de la actividad del educador (maestro) y del educando (alumno) en correspondencia con la

concepción característica del proceso educativo, el cual subyace en un documento normativo al que se le ha denominado currículum.

En este sentido comparto el señalamiento de Taba, H. (1974) quien expresa que los diferentes modelos utilizados para organizar el currículum, son particulares en tanto que cada uno de ellos maneja centros de atención específicos, lo cual determina su enfoque y alcance.

En vista de ello, se asume que cada modelo curricular, puede adoptar ciertos criterios técnicos específicos en relación a la secuencia, la continuidad y la integración de sus elementos de manera diferente, dado que la forma en que se disponen cada uno de ellos, influye sobre el otro, generando así las particularidades que caracterizan los diferentes currículos.

Así Rodríguez (1991:47), señala en su obra que “el currículum presenta dos aspectos entrelazados, pero diferenciados; estos son: el diseño y la acción o la intención y la realidad o la propuesta y la práctica”. El diseño curricular es, en principio, una intención, expresada en un documento escrito, un plan, un programa; es una anticipación, sobre qué, cómo, cuándo y para qué enseñar”. Este planteamiento se fundamenta en lo expresado por Stenhouse (1987), quien dice que: el currículum como tal no es, todavía, la realidad misma, no es la enseñanza, no es la acción, no es la práctica, pero su función es orientar esas prácticas, darles sentido y coherencia.

No obstante, como todo documento normativo, el currículum es susceptible de variadas interpretaciones por los docentes encargados de su concreción en las situaciones particulares de cada institución escolar. En consecuencia, las reformas del diseño curricular no se trasladan automáticamente desde las oficinas donde se producen hasta las aulas donde se aplican, y corren el riesgo de quedarse en un conjunto de documentos escritos, mientras las actividades en las escuelas permanecen sin modificaciones.

Por esta razón, se puede afirmar que, mientras más alejados estén los diseñadores del currículum de los actores involucrados en su práctica, habrá más

diferencias entre el diseño y la acción; entre las intenciones, las prácticas efectivas y los resultados. Corresponde a cada escuela y a cada docente poner en práctica esas acciones pedagógicas, ese plan, estudiarlo, analizarlo, y adaptarlo para su aplicación en las situaciones particulares de cada institución escolar, a las condiciones de los alumnos, a los recursos y posibilidades concretas de su entorno.

El traslado de las intenciones a la práctica requiere de la discusión y la participación de los involucrados en su desarrollo, consolidar la aplicación del currículum implica cambiar las creencias de docentes, alumnos, representantes y otros actores sobre el modo de aprender y de enseñar.

Por tal razón surge la necesidad de analizar la actuación de los docentes de educación física, con el objeto de estudiar su desempeño en la aplicación del principio de transversalidad, como elemento de organización que permite la interrelación entre las diferentes áreas académicas y el contexto escolar y el socio cultural.

www.bdigital.ula.ve

CAPÍTULO I

FORMULACION DEL PROBLEMA

Desde el planteamiento de la transversalidad, ha existido coincidencia, en función de sus objetivos y campos de acción. Son muchas las definiciones surgidas sobre la misma a lo largo del siglo XX que abarcan una amplia gama de perspectivas con las cuales no ha estado claramente definida y asumida la actuación docente.

De acuerdo con Guzmán (2006) la transversalidad, entonces, hace referencia a las conexiones o puntos de encuentro entre lo disciplinario y lo formativo, de manera de lograr “el todo” del aprendizaje. La transversalidad busca mirar toda la experiencia escolar, como una oportunidad para que los aprendizajes integren las dimensiones cognoscitivas y formativas de éstos. Por ello es que ésta impacta no sólo el currículum oficial, descrito en el marco curricular y en los programas de estudio, sino que también interpela la cultura escolar y a todos los actores que forman parte de ella.

En ese sentido el análisis y comprensión de la transversalidad requiere plantearse desde una perspectiva sistémica, en tanto se estudia una situación o fenómeno en su totalidad, es decir, problemas de organización, fenómenos no separables en su estructura en acontecimientos parciales, interacciones dinámicas entre sujetos de una misma organización que manifiestan acciones objetivas y subjetivas.

Dada la complejidad del principio de transversalidad, la comprensión del mismo exige recurrir a una diversidad de fuentes y perspectivas que ayuden a la aproximación a su definición y práctica efectiva. Por ello, se realiza una revisión y análisis del significado, funciones, áreas o dimensiones de la transversalidad.

Como lo reporta la literatura, la transversalidad es un tema recurrente en los diferentes currículos de la educación básica en el ámbito educativo latinoamericano. Constituye un concepto muy amplio en la aplicación didáctica de las diferentes áreas que conforman el currículo escolar por cuanto puede considerársele como la suma de diferentes ejes que organizan el conocimiento, un mero enfoque didáctico que relaciona ciertos contenidos que han de tomarse en cuenta en las materias escolares o la representación de un conjunto de valores, actitudes y comportamientos que han de ser educados (Gavidia en Álvarez et al. 2000).

La transversalidad, por consiguiente, se ha constituido en un planteamiento dinámico que ha ido moldeando su naturaleza y su funcionamiento en relación con los objetivos, los contextos, los actores y los sistemas educativos. Es, en palabras de Gavidia, (2000: 10) “casi una mutación, “...símbolo de innovación, de apertura de la escuela a la sociedad y hasta de cambio de paradigma en los sistemas educativos de las naciones.”

Su innovación ha traído consigo dificultades técnicas a la hora de diseñar los planes curriculares y, sobre todo, en la aplicación de la metodología de enseñanza porque el concepto de transversalidad se asemeja mucho al de interdisciplinariedad, aunque no sean exactamente iguales.

En la transversalidad hay valores individuales y colectivos que rasgan axiológicamente los contenidos educativos. En la interdisciplinariedad hay una comunicación muy estrecha entre aristas de diferentes disciplinas, un constante engranaje que muchas veces adquiere forma propia para convertirse en una disciplina. A pesar de que, se presentan problemas de interpretación y cruce de conceptos, se insiste en una metodología de enseñanza basada en ejes transversales, la cual requiere de la interdisciplinariedad para que se pueda desarrollar la transversalidad.

Si se conjuga la transversalidad con proyectos curriculares se podrá encontrar que es “un planteamiento integrador, no repetitivo y contextualizador de la problemática que, como individuos y como grupos sociales, enfrentan hoy día

en las sociedades” (Gavidia en Álvarez *et al.* 2000: 13). Este lado de su significado ubica a la transversalidad como un conjunto de constructos relacionados con temas y valores ciudadanos que han de enseñarse para edificar la sociedad sobre bases éticas, con sentido de pertenencia y en convivencia armónica.

Otro aspecto de la transversalidad curricular se refiere al elemento integrador del aprendizaje que le permite “vincular los diversos contenidos curriculares” (Gavidia en Álvarez *et al.* 2000: 14).

En este sentido, se requiere una organización en red que posibilite el encuentro entre las disciplinas y el establecimiento de relaciones significativas entre los diferentes contenidos de las materias tal como lo señala el Ministerio de Educación de Venezuela (1999). Aquí se integran los contenidos conceptuales de las disciplinas, las actitudes procedentes del aprendizaje significativo de esos conocimientos y los procedimientos de ellas que no sólo se circunscriben a su propia naturaleza, sino que se conjugan con el aprendizaje significativo del entorno social y ético.

Esta situación podría tener múltiples implicaciones, “una de ellas radica en el papel de las instituciones universitarias como productoras de conocimiento habilidades y competencias; el reto principal es diseñar una educación acorde con las exigencias de la sociedad...” (Pérez, 2002); y tal como lo plantea Prado (2005:53), “ la relación de esos centros de producción del conocimiento con la sociedad debe reforzarse continuamente para atender los requerimientos que surgen y surgirán; así que, luego de las necesarias adecuaciones, se piensa que la educación, permitirá enfrentar a esas nuevas realidades.”

La educación, es un hecho social y como tal influye en y es influido por el contexto social específico. Así, todo avance en los distintos órdenes del acontecer social va a influir en la educación y ésta será un vehículo para lograr dichos avances.

Morín (1999) en su obra señala que: “la actual formación de educadores está desvinculada de la realidad al mantener una educación que no satisface las

exigencias de hoy y del futuro”. Para este autor, dentro de la condición de la formación de un educador, y más allá del perfil que la normativa señala, está la preparación que los mismos deben tener para enfrentar el reto planteado, y en el mismo contexto Pérez (2002) señala que, “la denominada sociedad del conocimiento tiene múltiples implicaciones: una de ellas radica en el papel de las instituciones universitarias como productoras de conocimiento; el reto principal es diseñar una educación acorde con las exigencias de esa sociedad”.

Se establece, entonces, una relación simbiótica entre educación y sociedad. Ello explica que los docentes deben estar siempre alertas ante las exigencias de los avances del conocimiento, de la sociedad y de los estudiantes para actuar responsablemente en los ambientes de aprendizaje. Sin embargo, queda entendido que el docente debe establecer su participación en el proceso de enseñanza más que como un instructor o guía que imparte conocimientos. Para ello debe presentar actitudes como la de ser auténtico frente a sus alumnos, apreciar al alumno y tener una comprensión empática, además de una confianza, pero sobre todo mucha creatividad.

Ante esta relación, se plantean cambios o ajustes, no sólo en la gestión de los centros educativos sino también en los modos de acceder a la información y gestionar conocimientos y en los papeles o roles desempeñados por los protagonistas del hecho educativo: estudiantes y docentes, cambios para los cuales, en muchos casos, estos últimos no han sido preparados en la formación inicial y por tanto debe ser acometida a la par de su desempeño profesional.

Las reformas educativas aplicadas en Venezuela en las últimas dos décadas, han concedido mayor importancia a la escuela, destacándose la autonomía y la participación escolar como centro de una política educativa que pretende mejorar los resultados de la prestación del servicio educativo.

Posteriormente se define por primera vez el concepto de comunidad educativa, como organización formada por educadores, padres representantes y alumnos, así como las personas vinculadas al desarrollo de la comunidad en general, la cual tiene como finalidad contribuir materialmente con las

programaciones, la conservación y el mantenimiento del plantel. Su actuación deberá fundamentarse en una concepción democrática, participativa e integradora del proceso educativo.

También en este período se introducen los lineamientos curriculares que caracterizan un currículo abierto y flexible, por cuanto permitió considerar las características y necesidades de la comunidad y las condiciones reales en las que se desarrolla el proceso educativo (Amaya y Gamboa, 2003), aplicadas en la escuela a través de los proyectos pedagógicos de aula y de plantel).

El proceso educativo se entiende como un derecho de los ciudadanos y un deber social que tiene la función de guiar, orientar, estimular a los alumnos para despertar su iniciativa, su capacidad y análisis, para que éste, logre el pleno desarrollo de la personalidad y se convierta en un ciudadano apto para la vida, tal como lo establece la Constitución.

La educación dentro de esta visión, pretende una participación activa, consciente y solidaria en los procesos de transformación social, reproductora de valores y de identidad nacional y se postula la importancia de elevar la calidad de la educación y de hacer pertinentes los aprendizajes, para lo cual es imprescindible la flexibilización del currículo, contextualizando y enriqueciendo los contenidos programáticos a partir de una perspectiva inter y transdisciplinaria, mediante el principio de transversalidad, por lo que se requiere la participación de un docente cónsono, para impulsar las nuevas estrategias formativas

En este punto, la transversalidad, entonces, hace referencia a las conexiones o puntos de encuentro entre lo disciplinario y lo formativo, de manera de lograr “el todo” del aprendizaje. La transversalidad considera la experiencia escolar, como una oportunidad para que los aprendizajes integren las dimensiones cognoscitivas y formativas de los alumnos.

Por esta razón, la transversalidad impacta no sólo el currículum oficial, descrito en el Marco Curricular y en los Programas de Estudio, sino que también interpela la cultura escolar y a todos los actores que forman parte de ella.

Resulta entonces significativo destacar que, para la acertada aplicación de este diseño educativo, en el cual destaca la transversalidad como elemento central, se requiere la conformación de un escenario escolar que propicie su aplicación mediante una eficiente vinculación entre el contexto escolar y el contexto social, generando ambientes de aprendizaje que permitan la intervención requerida por cada uno de los actores del proceso educativo.

Con base en los planteamientos anteriores, se considera pertinente concretar el análisis de algunos atributos característicos del desempeño cotidiano en la actuación docente que permitan evidenciar el conocimiento uso y manejo de las habilidades, destrezas y actitudes requeridas, así como la adquisición de conocimientos y desarrollo de estrategias cognitivas que sustenten la toma de decisiones asertivas respecto al principio de transversalidad, toda vez, que allí se sustenta la nueva política educativa fundada en la inclusión social, en la atención integral al educando, y sobre todo en la transformación del currículo, de tal modo que las áreas de estudio se vinculen con la realidad y la problemática que experimentan los alumnos en su comunidad, enfocando calidad de la educación, actualidad y pertinencia social, en los procesos de enseñanza aprendizaje que se desarrollan en este caso en la educación física de la educación primaria.

En consecuencia, el propósito central de este trabajo estará dirigido al estudio de la actuación docente en el área de educación física, a partir del conocimiento uso y manejo que se hace en la aplicación de procesos de enseñanza aprendizaje en la Educación Física de la educación primaria Venezolana, fundamentada en el principio de la transversalidad, con el objeto de procurar la creación de un Modelo teórico interpretativo, para lo cual se planteará como referencia estudiar la relación de la actuación docente y la transversalidad desde dos dimensiones: la conceptual y la metodológica.

Para el desarrollo de la presente investigación se parte de las siguientes interrogantes:

¿Conocen los docentes del área de educación física, deportes y recreación los basamentos epistemológicos, y educativos que fundamentan el Sistema Educativo Bolivariano?

¿Tienen los docentes de educación física, deportes y recreación de educación primaria los componentes metodológicos para desarrollar los procesos de enseñanza bajo el principio de transversalidad?

¿Cómo se presentan los elementos asociados a la transversalidad en el currículo nacional bolivariano?

¿Cuál es el modelo que los profesores de educación física, deportes y recreación en el subsistema de educación primaria desarrollan en sus procesos de enseñanza integrando los diferentes componentes del currículo?

Dadas las características de esta investigación y de su propósito, se plantea el siguiente sistema de objetivos:

www.bdigital.ula.ve

Objetivos de la Investigación

Objetivo General:

.- Generar un Modelo teórico interpretativo de la actuación docente en el área de educación física, deporte y recreación en el subsistema de Educación Primaria a partir del principio de transversalidad.

Objetivos Específicos:

.- Diagnosticar el conocimiento, uso y aplicación del principio de transversalidad en los procesos de enseñanza por parte de los docentes de educación física deporte y recreación del subsistema de Educación Primaria.

.- Identificar la metodología utilizada en la actuación docente en educación física deportes y recreación a partir del principio de transversalidad.

.- Analizar el Currículo Nacional Bolivariano a través de su estructura, fundamentos y componentes específicos del diseño y los programas del área de aprendizaje educación física del subsistema de Educación Primaria.

.- Construir un modelo teórico interpretativo de la actuación docente en el área de educación física, deporte y recreación en el subsistema de Educación Primaria a partir del principio de transversalidad.

Propósito del investigador.

Dado el enfoque de la presente investigación, se plantea como propósito determinar la influencia del principio de transversalidad en la actuación de los docentes en el área de educación física en la educación primaria, sobre la base de analizar su desempeño docente, a partir del desarrollo de sus clases de educación física, considerándolas, como la expresión del racionamiento y aplicación de sus concepciones y experiencias acumuladas. en las que se pueda indagar desde los elementos conceptuales que maneja el docente en la interpretación del curriculum y como relaciona diferentes variables como: su experiencia personal, componentes, contenidos, los intereses de conocimiento de los alumnos, los proyectos de aprendizaje planteados desde el aula.

Justificación

Este trabajo pretende analizar parte de la problemática educativa relacionada con la actuación docente en el área de educación física en la educación primaria del Sistema Educativo Bolivariano, y su enfoque en torno a la aplicación de la transversalidad en los procesos de enseñanza.

En este sentido, la actual propuesta educativa se inclina por una acción formativa integral, que contemple de manera equilibrada tanto los aspectos intelectuales como los morales y que potencie el desarrollo armónico de la personalidad de los alumnos y alumnas, sin olvidar el problemático contexto social en que ellos viven.

Tradicionalmente, la escuela ha fundamentado su trabajo en el aprendizaje académico derivado de las distintas disciplinas del conocimiento, muchas veces

sin significado para los estudiantes y dentro de un esquema memorístico, superficial y fragmentado, que ha impedido al sujeto que aprende entender la utilidad de estos conocimientos en la construcción de una vida mejor.

Dada esta situación, la viabilidad y justificación del presente trabajo en tanto se podrá acceder de manera directa a indagar con los docentes como actores fundamentales del proceso, sus percepciones del ambiente escolar, sus interpretaciones del currículo y su desempeño como docente.

Bajo esta perspectiva la justificación del trabajo se enfocará además en dos dimensiones: la social y la metodológica.

La dimensión social: Dado que los ejes transversales o ahora denominados ejes integradores, hacen referencia a los problemas y conflictos, de trascendencia social, que se producen en la época actual y frente a los que resulta urgente una toma de posiciones personales y colectivas, en la escuela. Resulta relevante conocer la posición de los docentes de educación física ante este elemento del curriculum y sus consideraciones a la hora de establecer vinculación con sus procesos de enseñanza.

La dimensión metodológica: El carácter transversal de estas cuestiones implica que las mismas deben impregnar toda la práctica educativa y estar presentes en las diferentes actividades de las áreas curriculares, atender la finalidad primordial de la educación en lo que tiene que ver con el saber ser y en el caso del área que conlleva actuaciones motrices, acciones relacionadas con el saber hacer.

Por lo anteriormente expuesto, resalta la importancia de un trabajo de esta naturaleza al considerar el análisis de la actuación docente en relación con un elemento del curriculum como lo es la transversalidad, ya que se logrará un estudio estructural que permita la caracterización de dichos procesos de enseñanza, y su análisis consecuente sobre la incidencia en la prosecución de los procesos de enseñanza enfocados en el desarrollo integral de los alumnos.

CAPÍTULO II

MARCO DE REFERENCIA TEORICA

Antecedentes de la investigación

Desde el punto de vista investigativo, la revisión se desarrolló sobre tres planteamientos de base: investigaciones desarrolladas sobre Currículum, investigaciones que enfocaron la actuación del docente e investigaciones sobre educación física escolar y transversalidad.

Antúnez (2006), en su trabajo titulado: “El modelo curricular en las reformas de la educación básica venezolana en las últimas dos décadas del siglo XX. 1980 y 1990”, planteó como propósito determinar cuáles eran los modelos de diseños curriculares presentes en las reformas educativas ocurridas durante las décadas de 1980 y 1990; analizar los marcos de referencia filosóficos, psicológicos y pedagógicos; además, entender estas reformas dentro del contexto económico, político y social del país, como panorama socio-histórico donde se ubica la Educación Básica durante estos lapsos de estudio y por último, ofrecer a modo de discusión la relación entre el clima cultural del presente y la reforma educativa venezolana.

El estudio se enmarcó dentro del modelo cualitativo de la investigación, el cual se fundamentó en diferentes posturas con relación a la realidad, al conocimiento y al ser humano como fenómeno posible de conocer a través de los supuestos que respaldan este modelo de investigación.

Para el análisis de la información, se propuso una aproximación al método hermenéutico. Así como la realización de un análisis cronológico durante los últimos veinte años, que permitieron precisar momentos representativos en la Educación Básica venezolana.

Tomando en cuenta el objeto de estudio y el problema definido, considero pertinente plantear el presente trabajo como antecedente, dado que permite ubicar el contexto en el cual se desarrollaron en Venezuela las reformas educativas, especialmente la relacionada con la educación básica, en lo que respecta a: cambios estructurales en la organización del sistema educativo, cambios en los procedimientos de gestión interna de la escuela y su funcionamiento, cambios en el diseño curricular en cuanto a su fundamentación pedagógica, filosófica, y psicológica.

Angulo (2009), desarrollo una investigación titulada: De la prescripción a la acción, de la teoría a la práctica; la autora planteó como objetivos estudiar el documento central del diseño curricular, el Currículo Básico Nacional (1998) a partir de un análisis externo e interno y los programas de las áreas de aprendizaje en el cuarto grado, a fin de examinar el sistema conceptual del documento y descubrir sus relaciones e impacto prescriptivo en el denominado currículum de la acción, y develar el currículum de la acción que redefine al currículum prescrito.

El trabajo inició con una revisión enmarcada en tres teorías: investigaciones sobre el Currículo de Educación Básica, investigaciones que abordan la reflexión y práctica del docente e investigaciones sobre la Teoría de la Acción. Posteriormente, se realizó un análisis teórico de las diferentes concepciones referidas a la prescripción, diseño, implantación del currículum, acción educativa y al papel transformador que ejerce el docente sobre el diseño curricular.

La autora, consideró el Currículo Básico Nacional (CBN) (1998) como el instrumento legal que reunió las prescripciones y lineamientos para la educación básica venezolana instituyendo los ejes transversales, áreas académicas, objetivos y la correspondiente carga horaria en atención a los énfasis curriculares. La riqueza de elementos que aborda el documento prescrito recae en la escuela y el docente para su desarrollo e implantación. Sin embargo, en la interpretación que hace el docente, el currículum termina transformado sobre la base del significado real que el docente y la escuela le asignan.

La investigación se fundamentó en dos momentos: El primero en un análisis cualitativo del C.B.N. (1998) basado en principios de la hermenéutica para estudiar el contexto en el que surge, sus fundamentos, componentes y su expresión en los programas de estudio de manera que se analizaron las concepciones, elementos subrepticios, fortalezas y debilidades, para profundizar en lo expresado y lo aparente del mensaje que el documento transmite. El segundo momento en una investigación de campo, que se realizó en tres aulas de clase y con tres docentes, en escuelas públicas urbanas y rurales, basada en la observación directa, notas de campo, entrevistas, análisis de documentos como planificación del docente, cuadernos de los niños, fotografías. Las conclusiones fundamentales de este estudio señalan que el docente es acción pura en un ambiente incierto; construye y reconstruye el currículo prescrito, termina elaborando un nuevo currículo, en tanto que la escuela es un ambiente de rituales para conservar una cultura escolar que se supone que debe perpetuarse.

En este sentido, dado que el currículo, se establece como base fundamental a la hora del análisis y desarrollo del presente estudio, una manera de vincularlo es en cuanto al análisis del sistema conceptual del currículo desde el punto de vista prescriptivo y la percepción y puesta en práctica por parte de los docentes en el denominado currículo de la acción, lo que permitirá establecer criterios para analizar el desempeño en la actuación docente de los participantes, al momento de interpretar los diferentes elementos del currículo y en consecuencia generar sus procesos de enseñanza fundamentados en sus propia experiencia y conocimientos, aunado a la percepción de los alumnos y su entorno.

Donet (2004), realizó un estudio titulado: Educación física escolar y transversalidad curricular. Este trabajo de investigación tuvo como principal elemento de análisis las tareas motrices de enseñanza y aprendizajes adscritas a una unidad de programación. Como objetivos de la investigación se plantearon los siguientes: Describir los criterios didácticos que ha permitido el diseño de las tareas motrices de una unidad de programación basada en los contenidos transversales. Constatar y definir los procedimientos de aprendizaje que los

alumnos han empleado durante la realización de estas tareas motrices. Valorar el papel de la motricidad como agente que incita el uso estratégico de procedimientos de aprendizaje. Su fin principal fue vincular los contenidos relacionados con las tareas motrices y el tema transversal “Educación para la Salud”. Con ello se determinaron los criterios empleados por la maestra especialista de educación física, en el momento de diseñar las tareas motrices; constatar los procedimientos de aprendizaje empleados por los alumnos durante su resolución y valorar en qué grado las tareas motrices incitan al uso estratégico de procedimientos de aprendizaje y, por tanto, al aprendizaje significativo de los contenidos transversales. Los fundamentos teóricos a los cuales se enfoca el objeto de la investigación están referido a la dimensión pedagógica de la motricidad, específicamente cómo ésta puede tratarse como finalidad y como medio educativo; a la caracterización y definición curricular de los contenidos transversales y a los procesos de enseñanza y aprendizaje tratados desde la perspectiva constructivista a las teorías del aprendizaje significativo.

La unidad de programación en sí abordaba la educación postural. Una temática que además de ser pertinente con los objetivos generales de la educación primaria, también lo era con algunos de los objetivos generales, contenidos y objetivos terminales o criterios de evaluación de las áreas de educación física y conocimiento del medio natural. En este sentido, los principales propósitos de la unidad de programación se dirigían a que los alumnos y alumnas pudieran reconocer los principales huesos y músculos de la anatomía humana, y las patologías clásicas a las que puede verse sometida la columna vertebral. Patologías causadas por la adopción de una actitud postural incorrecta y reiterada durante la realización de actividades tan cotidianas como sentarse, lavarse las manos o transportar las bolsas y carteras repletas del material necesario para ir a la escuela.

A la maestra especialista en educación física también le interesaba que sus alumnos lograran darse cuenta que tanto la adopción de estas actitudes posturales incorrectas, como sus consecuencias inmediatas, pueden prevenirse y

tratarse de forma sencilla. Por tanto, más que pretender la adquisición de hábitos posturales saludables, y dado que su duración se debía limitar a tan sólo siete sesiones de una hora, lo que en realidad le interesaba era sensibilizar a los alumnos sobre la necesidad de cuidar la actitud postural y aportar unos conocimientos teóricos y prácticos básicos al respecto.

El diseño de la investigación se realiza siguiendo las directrices de un estudio de caso. La metodología empleada para abordar el objeto de estudio fue eminentemente cualitativa, utilizando instrumentos como las notas de campo del investigador participante, los registros anecdóticos y las entrevistas semi estructuradas realizadas a la maestra especialista de educación física.

Para vincular la presente investigación realizada por Donet (2004), podría iniciar por el planteamiento que relaciona las tareas motrices con los temas transversales desde el punto de vista metodológico, ya que resulto muy ilustrativo describir la metodología utilizada para relacionar el tema transversal como parte del documento normativo, con los temas motrices de enseñanza, desde la descripción de la actividad hasta el fin que se persigue y en consecuencia conocer las intenciones educativas del docente en función de lo planteado.

Este hecho, no solo permite la descripción y comprensión de la situación de enseñanza aprendizaje, sino también el análisis exhaustivo y sistemático del proceso educativo que vincula la educación física con un tema transversal.

Arteaga (2005) realizó una investigación de tipo documental titulada: Modelo tridimensional de transversalidad, la cual tuvo como objetivo principal crear un modelo curricular para interpretar el trabajo escolar bajo un enfoque globalizador. Se revisaron, en primer término, las teorías sobre la interdisciplinariedad y la transdisciplinariedad. Enseguida, se analizó el enfoque transversal y la correlación de áreas para empalmar sus relaciones con las anteriores. Se presentó, así mismo, la confrontación entre quienes apoyan el currículo disciplinar frente a los partidarios del currículo globalizado. El estudio de la postura disciplinar individualizada y la defensa particular de la perspectiva integradora genera una nueva visión de la transversalidad transdisciplinar que propone un currículo

globalizado y totalmente integrado a través de un nexo común. Asimismo, se estudian diversos modelos de transversalidad de distintos países hasta llegar a la elaboración original de un Modelo Tridimensional de Transversalidad (MTT) que incluye tres planos de la realidad: plano de los ejes transversales, plano de los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales y plano de las dimensiones temporal, espacial, personal y social. El Modelo (MTT) tendrá, entonces matices (como en toda realidad) flexibles, exigentes y también ideológicos y podrá ser considerado para su aplicación en cualesquiera de los niveles de la educación.

Dicha investigación se podrá vincular con el presente trabajo, a partir de la manera de establecer una visión de la transversalidad en diferentes planos del currículo a partir de los elementos que lo constituyen: Área de aprendizaje (Educación Física), ejes integradores y pilares fundamentales, con las dimensiones conceptuales y metodológicas que manejen los docentes en el área de educación física deportes y recreación.

Rodríguez (2013), realizó una investigación titulada: Currículum prescrito y currículum en la acción del área de educación física. En el entendido que, la planificación de la clase está subordinada al cumplimiento de los objetivos educativos y supone establecer una coherencia significativa entre el programa prescrito y la acción de clase. Desde esta perspectiva, este estudio analiza la relación entre el currículum prescrito y el de la acción en el área de educación física y deporte en educación básica y del Liceo Bolivariano en 8 docentes de 4 instituciones educativas del municipio Libertador del estado Mérida.

Esta investigación con enfoque cualitativo en correspondencia con los diseños de investigación documental y de campo. Aplicó la etnografía educativa para recolectar la información de la acción de clase mediante la observación y la entrevista a los docentes. Algunos resultados señalan que el programa de estudio del área es el elemento central prescriptivo. El plan de lapso es la guía en la acción de clase y los contenidos y objetivos son desarrollados considerando el diagnóstico de los alumnos, cuáles deportes se pueden realizar y la experiencia del docente.

La Educación Básica estableció una concepción uniforme de planificar y desarrollar la clase. La planificación puede corresponder linealmente a la prescripción, pero la práctica es circunstancial y puede no responder a la planificación.

Los docentes coinciden en establecer ajustes que se evidencian en la acción de clase y que establecen la configuración del currículum en el área de Educación Física. Estos se valen de la experiencia para tomar decisiones sobre el currículum prescrito, desde donde derivan un currículum propio en la acción, este proceso les permite resolver las intenciones educativas en la actuación didáctica del área.

Los docentes establecen un mínimo de coherencia y continuidad prescriptiva; sin embargo, la tendencia es simplificar la aptitud física, enfatizar el deporte y eliminar la recreación.

La investigación se desarrolló desde la perspectiva de identificar el currículum prescrito como oficial que plantea el sistema educativo venezolano y su desarrollo en el proceso de enseñanza-aprendizaje, bajo la concepción de que, en la práctica educativa, al contrastarla con la realidad, se construye un currículum en la acción de acuerdo a la realidad del aula. Se propone describir cómo es que se concreta en el desarrollo de la clase, de qué forma se manifiesta y cómo adquiere significado.

Como elementos vinculantes con la presente investigación, se señalan en primer lugar el área de educación física deportes y recreación, y los elementos que conforman los aspectos metodológicos de planificación y ejecución de las actividades de enseñanza, con las particularidades de la educación primaria, aquí se plantea que el docente deberá involucrarse en el análisis y reflexión sobre su práctica educativa, analizando la racionalidad de las tareas y actividades desarrolladas en las clases, así como las acciones que le plantea a los alumnos, con el objeto de ampliar la comprensión y apreciación de las situaciones que ocurren en el entorno educativo a partir de las intervenciones en la clase.

Una vez que se presentan, el conjunto de estudios relacionados con el tema en discusión, se observa la diversidad de aspectos comunes que se agrupan en el estudio, en primer lugar se aprecia un análisis cronológico de la evolución de la educación en Venezuela, específicamente en las últimas décadas describiéndose adicionalmente que a partir de las necesidades sociales los entes gubernamentales en sus políticas públicas especialmente en educación desarrollan un enfoque de política educativa, en las cuales proyectan y ejecutan reformas educativas, planteando en consecuencia, modificaciones en el curriculum prescrito, como referente que contempla las necesidades sociales que deberán ser atendidas en la escuela, modificaciones que en definitiva, han influido en cambios estructurales desde la organización del sistema educativo hasta el ambiente escolar, incluso llegando a las aulas de clase, situación que afecta los procedimientos de gestión interna de la escuela, el aula, el intercambio docente alumno, y el funcionamiento general del ambiente escolar, en el diseño curricular en cuanto a su fundamentación pedagógica, filosófica, y psicológica y en consecuencia en la organización de los procesos de enseñanza y la participación de los alumnos y los docentes.

A continuación, presenta el gráfico descriptivo de las relaciones de los antecedentes con la investigación:

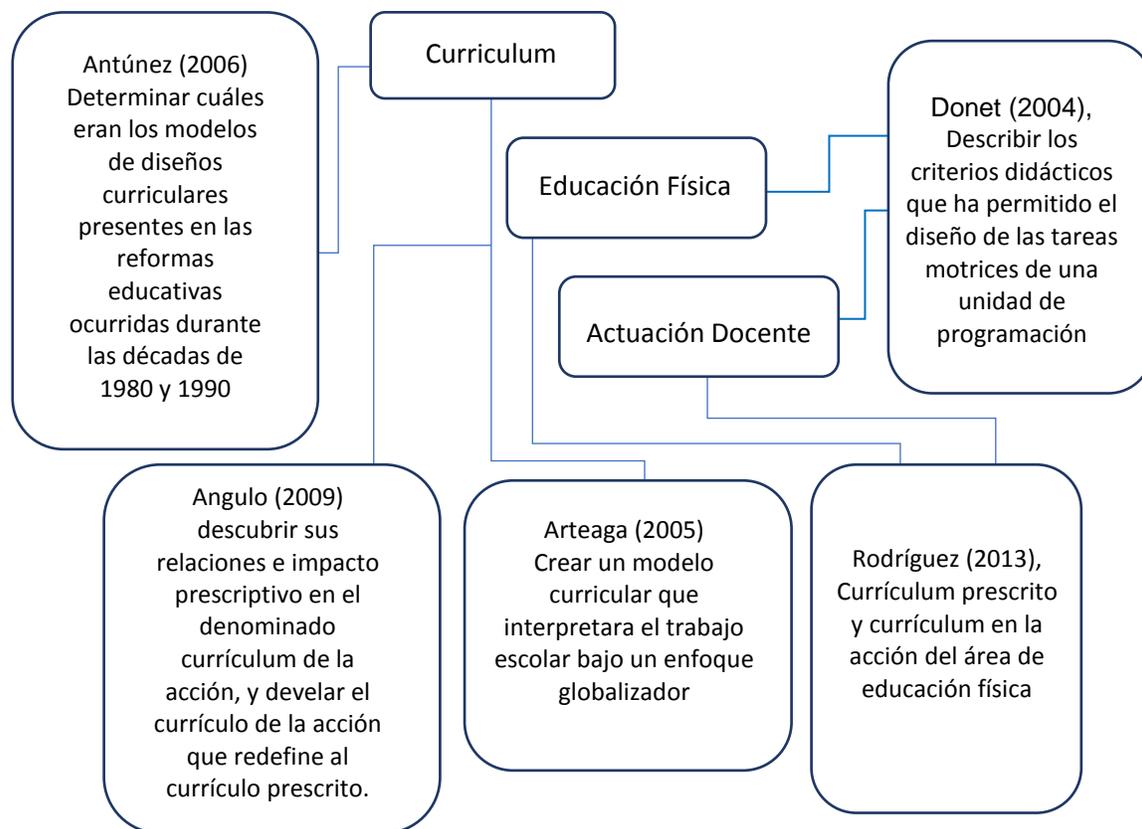


Gráfico Nro. 1 Fuente: Zambrano (2018)

Bases Teóricas

Tomando en cuenta que esta investigación se desarrolla en el ambiente escolar, considero que el problema de la práctica educativa no queda reducido a las cuestiones meramente instrumentales, con la tarea del docente limitada a la selección de medios y procedimientos.

Aquí el tema de lo que ocurre en el aula de clases, es respaldado por una serie de planteamientos teóricos que desde una perspectiva heurística reconocen la compleja situación que allí se desarrolla y se procura coadyuvar a la formación de criterios para comprender la vida en el aula y lograr un desempeño eficiente.

Destacar, lo que ocurre en las clases, es reconocer el lugar donde confluye un complejo grupo de elementos tales como el currículum su diseño y elementos constitutivos donde destacan áreas de aprendizaje, los componentes y contenidos, las actividades de enseñanza, los proyectos de aprendizaje, los ejes integradores,

los pilares fundamentales, los alumnos, sus relaciones, el intercambio físico afectivo e intelectual la experticia y concepción del docente, elementos que condicionan los procesos de enseñanza aprendizaje. Así pues, para que el docente logre intervenir de manera eficiente debe reconocer los diversos influjos que convergen en la clase.

Para dar inicio se abordará el análisis de las **Teorías de la Educación**, partiendo de dos elementos básicos como son:

.- La condición social y cultural del ser humano y la orientación que debe seguir la acción educativa.

.- La identificación y reducción del proceso educativo al proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este punto el objetivo fundamental de las teorías de la educación es la proyección de la sociedad que se desea lograr en el futuro inmediato abordando la concepción del ser humano que se aspira desarrollar.

Las teorías de la educación históricamente, han aparecido a propósito de enfoques divergentes que plantean la prescripción de los elementos fundamentales que la sociedad necesita con miras a alcanzar los valores y creencias identificados como referencias de calidad.

Queda evidenciado que, las teorías educativas, presentan al hombre como sujeto de estudio contextualizado en la realidad planteada por la sociedad entendiéndolo capaz de desarrollar su condición humana basado en su capacidad de percepción análisis y reflexión.

Adicionalmente, las teorías educativas destacan la importancia de considerar los elementos intervinientes en los procesos implícitos en la acción educativa como podrían ser: los conocimientos, que reflejan el objeto de estudio; las habilidades, que recogen el modo en que se relaciona el hombre con dicho objeto; y los *valores*, que expresan la significación que el hombre les asigna a los mencionados objetos; así como también el ritmo individual de cada sujeto en el proceso y las fases del acto de aprendizaje, pero todas destacan la posición del docente como elemento de relevante importancia en el proceso.

Llegado a este punto, las teorías educativas destacan la presencia del hombre como el centro de atención y la sociedad proyecta sus anhelos de desarrollo, vinculando una serie de elementos intervinientes enmarcados en una sucesión de eventos definidos como el proceso de enseñanza, resalta entonces la participación del docente como actor dinámico en el desarrollo del proceso y su relación entre los conocimientos y la manera como llegan a los alumnos.

Las teorías educativas poseen raíces que se extienden ampliamente en el pasado. Los problemas con los que teóricos e investigadores sobre el tema educativo se enfrentan no son nuevos, sino simple variaciones de un tema interminable: ¿De dónde proviene el conocimiento y cómo la sociedad llega a él?

Históricamente han existido diversas concepciones y puntos de vista sobre el tema, Tal como lo señala J,Hessen (1967), en su tratado sobre Teoría del conocimiento, la primera y más antigua posición que surgió fue el dogmatismo, que es una posición que supone una relación entre el sujeto y el objeto, el dogmático no le da la importancia debida al sujeto cognoscente.

Luego surge el escepticismo, que viene siendo como el opuesto del dogmatismo, pues niega una posible relación entre el sujeto y el objeto, Mientras el dogmatismo desconoce el sujeto, el escepticismo desconoce el objeto, enfocándose en los factores subjetivos del conocimiento humano.

Posteriormente surge el pragmatismo, que está relacionado con el escepticismo, pero con un concepto de verdad diferente al de esta última posición, ya que para los que plantean esta teoría, lo verdadero es todo aquello que es útil, valioso, fomentador de la vida.

Y luego entonces, aparece el criticismo con una posición intermedia entre el dogmatismo y el escepticismo, que son opuestos, con una posición reflexiva y crítica.

Debido a que el conocimiento humano tiene un sentido psicológico y lógico, éstos están en estrecha relación. De este planteamiento surgen dos posiciones opuestas sobre el origen del conocimiento que han existido por siglos (el empirismo y el racionalismo) y todavía está presente en diversos grados en las teorías educativas. El empirismo o asociacionismo, ve a la experiencia como la

fuerza primaria del conocimiento (Schunk, 1991). Esto significaba que el hombre nace básicamente sin conocimiento y todo se aprende a través de interacciones y asociaciones con el ambiente. Comenzando con Aristóteles (384 - 322 A.C.). Los empíricos presentaron la postura de que el conocimiento se deriva de las impresiones sensoriales. Estas impresiones cuando se asocian contiguamente en el tiempo y/o en el espacio pueden unirse para formar ideas complejas. Desde esta perspectiva, los aspectos críticos del diseño de instrucción se centran en cómo manipular el ambiente para mejorar y garantizar que ocurran las asociaciones apropiadas.

En contraposición a este planteamiento está el Racionalismo que es la posición epistemológica que atribuye a la razón y al pensamiento el origen del conocimiento. Supone que el conocimiento es un juicio universalmente válido y verdadero. Estos juicios tienen una necesidad lógica y una validez universal rigurosa. Estos conocimientos están formados por juicios basados en el pensamiento no en la experiencia.

Sin embargo, esa dinámica marcada por el requerimiento social de atender sus necesidades a partir de la búsqueda y transmisión de conocimientos, históricamente ha generado una serie de debates que analizan la participación del docente en estos procesos. Dichos debates podrían remontarse a la Grecia Clásica donde se registraron las primeras formas curriculares, definidas a partir de las demandas educativas de la clase dirigente de Atenas, lo que permitía evidenciar los requerimientos sociales, pero aplicadas desde la perspectiva y desempeño del docente.

Un abordaje de referencia sobre este tema lo presenta Angulo (2009), quien señala como se registra la evidencia de la organización de los conocimientos como requerimiento social para atender las necesidades a partir de la búsqueda y transmisión del saber.

...se hablaba entonces del trívium y el cuadrivium; La educación antigua y medieval era estructurada alrededor del trívium y contenía las tres materias: Gramática (la ciencia del uso correcto de la lengua, habilidad de hablar bien), Lógica (la ciencia del pensamiento correcto, o habilidad de razonar la relación entre hechos), Retórica (la ciencia del discurso, de la expresión, sabia y efectiva). En el cuadrivium, los contenidos incrementan su complejidad llegando incluso a niveles

abstractos para su comprensión, las materias se separan para generar un estudio más profundo: la Geometría (encargada de estudiar las propiedades y medidas de una figura en un plano o en el espacio), la Aritmética (estudio de los números y las operaciones que se derivan de ellos), la Música (estudio de las combinaciones de secuencias temporales en movimiento) y la Astronomía (estudio de la estructura y composición del espacio en movimiento). Son materias que por excelencia son llamadas ciencias matemáticas. También se le dio una destacada importancia al papel de la Educación Física; ya que aun cuando se establecía que el cuerpo estaba subordinado a la mente, tenía que ser entrenado. (Angulo, 2009, p.49)

Se puede apreciar desde la época antigua, como la sociedad a partir de sus necesidades proyecta áreas académicas que progresivamente se constituyen en saberes fríos y aislados que ofrecen una visión relativa del hecho estudiado, en algunos casos con pocas o nulas relaciones con el contexto que constituye el escenario de vida del hombre.

Las diferentes teorías educativas presentan como característica común considerar la condición social, cultural y económica del ser humano y contribuir a la orientación que debe seguir la acción educativa. El objetivo de dichas teorías, induce a proyectar la sociedad en un contexto social futuro y abordar una concepción del ser humano que se desea formar.

En el campo educacional, los planteamientos sobre las prescripciones teóricas, procuran intervenir en las perspectivas, valores y creencias de los educadores, educandos, teóricos educacionales y en definitiva en la sociedad. Pero cada teoría tiene una limitación espacial y temporal, que dependiendo de su influencia permite que la propia sociedad evolucione.

Autores como Dewey (1938), Freire(1970), Piaget (1983), Bruner (1996), Stenhouse (1987) , establecieron teorías educativas con sus respectivos enfoques conceptuales dentro de las cuales destacaba su interpretación sobre el conocimiento y su respectiva aplicación enmarcado dentro del proceso educativo.

Es entonces, esta dinámica entre necesidades sociales y generación de conocimientos, que alimenta el cambio de visión y concepción del mundo, coadyuvando a modificar la manera de concebir al hombre como ser que aprende.

Las teorías educativas en sus planteamientos antiguos y nuevos, destacan en el aprendizaje la importancia de la asociación de ideas, al educando como

sujeto activo, al proceso como momento clave, el ritmo individual y las fases del acto de aprendizaje.

Ahora bien, dado que esta investigación contemporáneamente se desarrolla en el contexto educativo del currículo bolivariano, enmarcado con una orientación constructivista, me enfocare hacia esa línea de pensamiento educativo.

Esta corriente surge bajo el influjo de enfoques epistemológicos renovados, ante la pregunta: ¿Cómo aprende el hombre? Se constituye el constructivismo como una línea que ha venido conformándose y creciendo en el campo pedagógico, en relación directa con el desarrollo del conocimiento y del aprendizaje, lo que origina una perspectiva distinta de la enseñanza.

En el campo educativo como ya se ha descrito, el conocimiento, no es un cuerpo dogmático que admita una sola y única interpretación; lo importante radica en que su discurso asuma elementos claves del eclecticismo racional. Las principales corrientes constructivistas son promovidas por autores como: Piaget (1983), Vygotsky (1987), Novak (1988), Bachelard (1981) Driver (1986), Postner (1982, Wats (1983), Porlán (1988), Ausubel (1983), Gallego-Badillo y otros investigadores en el mundo. Se considera que las ideas de Piaget y Vygotsky son referentes básicos en la estructuración de un pensamiento constructivista en el ámbito educativo

En tal sentido, Piaget (1983) señala al docente como guía del estudiante en el proceso de enseñanza aprendizaje, como facilitador que contribuye a que construya sus conocimientos mediante la presentación de situaciones al estudiante para que confronte de manera directa a partir de sus propias acciones, las cuales siempre están vinculadas con funciones psicológicas superiores como el pensamiento, el lenguaje, el razonamiento, la memoria.

Vigotsky (1987), enriquece el concepto de aprendizaje al establecer nexos diferentes entre el desarrollo cognitivo y el contexto sociocultural, señala que el aprendizaje guía el desarrollo. Presenta al docente con un rol de mediador que organiza y establece las estimulaciones requeridas para generar el aprendizaje como elemento formativo del desarrollo, estableciendo interrelaciones entre el contexto interpersonal y sociocultural. Al introducir el concepto de zona de

desarrollo próximo, valora la importancia de las potencialidades que tiene el ser humano en el proceso enseñanza aprendizaje, promoviendo y destacando una participación activa del docente en un plano de mediador, asumiendo la presentación de estimulaciones organizadas de tal manera que en ellas vaya incrementando su dificultad según las capacidades de respuesta que muestre el alumno entre la información nueva y la que ya conoce es decir, pasar de tareas más difíciles con las que requiera ayuda del maestro, hasta las más sencillas que pueda desarrollar por sí solo.

Dentro de un proceso general de desarrollo existen dos líneas diferentes, los procesos elementales, los cuales son de origen biológico y las funciones psicológicas superiores de origen sociocultural.

El funcionamiento mental de un individuo solamente puede ser entendido examinando los procesos sociales en los cuales éste interactúa.

El aula, se constituyen entonces en un proceso de interacción entre sujetos, entre los que se establece un proceso de enseñanza, allí se diseñan objetivos, se determinan estrategias y se plantean evaluaciones. Por lo tanto, cada alumno se presenta como ser independiente que logra acumular una experiencia individual que le permite alcanzar una percepción particular, distinta a cualquier otra, ya que esta depende de su propia experiencia de vida y percepción de su entorno.

Otro elemento en el proceso pedagógico, es la comunicación que se deriva del docente, ya sea expositiva, narrativa o descriptiva, no siempre será recibida por los alumnos según el objetivo planteado por el docente, dado que cada uno de los estudiantes realiza un análisis producto de sus propias experiencias individuales, que le permiten generar la interpretación de la información recibida.

Considerando entonces lo planteado por Habermas (1984), donde señala que en la comunicación como elemento de base en la relación intersubjetiva que se da en el aula de clases, el docente tiene en sus manos una herramienta muy sensible bien sea para generar alumnos proactivos, analíticos y de curiosidad despierta o por el contrario alimentar una posición pasiva, sumisa del alumno si es tratado simplemente a partir de una posición de autoridad, tomando en cuenta que los docentes en su acción comunicativa, no solo procuran el desarrollo de saberes

y capacidades sino también valores, actitudes que serán la base de los comportamientos para la vida.

Si bien la obra de Jürgen Habermas no tiene como objetivo primordial la definición de una teoría sobre la educación, sino más bien elaborar una teoría sobre el orden social García (1993), son muchos los elementos teóricos que dicha obra puede aportar para la construcción de lo que en palabras de Carr (2002) sería una "teoría para la educación".

En tal sentido, he considerado conveniente plantear como referente teórico en este trabajo la teoría de la acción comunicativa

Teoría de la Acción Comunicativa (TAC) Habermas (1988)

Antes de precisar de manera sucinta lo que se entiende por (TAC) se describirá la relación entre comunicación y educación, basados en el papel que una teoría crítica (como es el caso de la TAC) puede jugar en el análisis del sentido de la educación y de la práctica educativa.

Al analizar separadamente la educación y la comunicación como procesos, se encuentran aspectos comunes y una procedencia común. La comunicación es un proceso que da origen a las secuencias primigenias de socialización y a su vez es reconfigurada por ellas. Sin lugar a dudas, puede afirmarse que sin comunicación no hay sociedad posible, lo que no significa que conocer la sociedad pueda reducirse a comprender la comunicación. También es posible aseverar que el individuo se construye como tal en un proceso de socialización que es posible gracias a la comunicación, sea ésta verbal o no verbal.

De lo anterior se podría afirmar que, el proceso de comunicación permite y forma parte de otro proceso, el de socialización. Los análisis históricos permiten evidenciar que en los orígenes de la humanidad se encuentran los procesos de comunicación, los cuales se hicieron cada vez más complejos e intencionados conforme las sociedades van evolucionando, llegando incluso a requerir compartir información de manera organizada, presentándose entonces los orígenes de la educación, que conforme a las necesidades sociales se hace cada vez más intencionada, por lo que el papel del educador como rol social se institucionaliza.

El educador, ejerce acciones intencionales, con objetivos generalmente definidos por la sociedad e históricamente situados. Este educador se caracteriza por poseer "un saber propio" que le permite llevar a cabo sus acciones educativas.

Hoyos, (1995), precisa que, la educación puede comprenderse en tres dimensiones: como proceso, como práctica y como estrategia. Como proceso se entiende el desarrollo educativo a mediano y largo plazo, como práctica refiere a la pedagogía y, como estrategia, alude a la didáctica. A la luz de esta diferenciación convendría entonces no centrarse excesivamente en una de ellas, sino establecer en qué circunstancias cobra mayor importancia cada una de estas dimensiones.

Como filósofo Jürgen Habermas agrupa las ciencias a saber: empírico-analítica, hermenéutica-interpretativa y crítico-social basado fundamentalmente en la actitud que asumen con respecto al objeto de estudio. Las primeras ciencias (empírico-analíticas) asumen una actitud de "describir teóricamente el mundo como totalidad en su orden legal, tal como es" Habermas, (1984: 63). En tal sentido tienen un interés de tipo técnico, lo que significa que a través de la experimentación explican la naturaleza. La física y la biología pertenecen a esta clase de ciencias. El segundo agrupamiento (hermenéutico-interpretativo) "tiene que ver con la esfera de lo transitorio y la simple opinión". Su interés se centra en la praxis en tanto reflexiona sobre la práctica para comprender el mundo a través de la interpretación de los fenómenos. La lingüística hace parte de este grupo. Por último, se encuentran las ciencias sociales (crítico-sociales) que pretenden un cambio social, cuyo interés fundamental es la emancipación de la humanidad.

La TAC entonces, se enfoca sobre las interacciones que se dan en los individuos que integran la sociedad, utilizando el lenguaje como medio para la comunicación y teniendo como fin alcanzar un consenso o una aceptación respetuosa de los actos o ideologías de los otros.

Habermas (1984) entiende por acción comunicativa: la interacción de al menos dos sujetos capaces de lenguaje y de acción que (ya sea con medios verbales o con medios extra verbales) entablan una relación interpersonal.

Los actores buscan entenderse sobre una situación de acción para poder así coordinar de común acuerdo sus planes de acción y con ello sus acciones.

Para entender la propuesta de Habermas se analizan a continuación estos elementos:

- .- El mundo de la vida como el espacio en el que interaccionan los hombres.
- .- La acción comunicativa como actos de habla entre iguales.
- .- El mundo de la vida o el mundo circundante

Se utilizarán las definiciones de Vasco (2011: 8-9) sobre lo real, las realidades para explicar el concepto del mundo de la vida. Lo real es lo que está dado, son todos los procesos reunidos que reconocemos como el universo. Los modelos y las teorías que conforman el mundo son las realidades en las mentes de los agentes pensantes y hablantes; de tal manera se puede deducir que como hay infinitos modelos y teorías, hay también infinitas realidades. Esa realidad se encuentra en cada uno de los seres humanos y se comparte con los otros, a través del lenguaje, en un acto comunicativo. De forma que a medida que el individuo se hace más crítico y autocrítico va reconociendo su realidad y la puede diferenciar de las otras realidades presentes en el mundo.

En el mundo de la vida se construyen y transforman las realidades a través de acciones mediadas por la interacción entre los hablantes y lo real que los rodea. Esto lo sustenta (1995) al decir que: "Lo que aprendimos del giro lingüístico es que el descubrimiento del mundo de la vida, en el cual construimos lo social, queda anónimo si se lo sigue refiriendo a una subjetividad trascendental, para la cual el lenguaje es sólo expresión de sentido". No se forma un individuo en la individualidad sino en la interacción en los mundos de la vida.

En el mundo de la vida se encuentran diferentes modelos de acciones humanas que permiten la interacción entre los diferentes sujetos. Habermas (1988) señala que la "acción" es un comportamiento humano al que el agente o los agentes asocian un sentido subjetivo. Es decir, existe una intención en la conciencia del agente. Weber asocia el sentido con las opiniones e intenciones del agente, que es concebido como un sujeto independiente. Por lo que, el sentido tiene una relación directa con el medio lingüístico de la comprensión, por lo tanto, el lenguaje en la acción es un mediador para el acuerdo. La intención y los medios

se seleccionan a partir de unas preferencias del participante gestor que se basan en sistemas de valores, conocimientos científicos o técnicos, experiencias y otros elementos de juicio.

El aula de clases y específicamente el de educación física, puede considerarse como un escenario de múltiples interacciones en el que el mundo social, cognitivo e intersubjetivo confluyen, como ocurre en el "mundo de la vida". En este escenario la interacción que docentes y alumnos realizan corresponde a los diferentes modelos de acción; dependerá del sentido y de las pretensiones de validez de sus argumentos, la dirección que tomen las interacciones, de los alumnos participantes sobre la base de las intervenciones planteadas, va a depender de la manera como llega el mensaje y el análisis que de él hacen los receptores.

En el proceso de enseñanza la acción estratégica está presente por cuanto existen objetivos didácticos establecidos en el currículo. En el proceso de selección planeación y diseño, participan y se ponen en juego, además de los conocimientos disciplinares y didácticos, las experiencias previas del docente, sus valores y el reconocimiento del contexto educativo. La acción estratégica es válida en la didáctica ya que la enseñanza implica intencionalidad, que se evidencia en la estructura misma de la escuela, en la que se encuentra establecido lo que se debe o no enseñar.

La acción estratégica puede desarrollarse en el aula para establecer un actuar comunicativo. Por ejemplo, al abordar un proyecto de aprendizaje, el docente puede hacer una exploración de intereses de los alumnos para relacionarlos con el asunto tratado, de manera que los estudiantes le den sentido a lo que aprenden y respondan en consecuencia.

De tal forma que, al vincular la acción comunicativa a la didáctica se establece una reflexión sobre la formación. Es decir, la didáctica no debe perder de vista que hace parte de un proceso educativo en el que priva la formación sobre los fines más inmediatos y particulares de las disciplinas.

Adicionalmente al considerarse en el proceso de enseñanza, la integración de múltiples elementos que deben relacionarse tales como: los actores, su comunicación, sus relaciones, sus experiencias fundamentadas en su mundo de vida social y mundo de vida escolar que se desarrolla en el aula, enmarcada esa convivencia por otro elemento determinante como lo es el currículo, que al ser puesto en práctica, el docente se mueve en un mundo de conceptos, teorías, hechos, verdades y propósitos que “debe enseñar” según lo prescrito y un mundo de valores personales, prejuicios, emociones y perspectivas sobre la realidad de la enseñanza.

Resulta entonces significativo, para este estudio enrumbar el análisis a otro elemento que particulariza el desempeño del docente dentro del complejo proceso de enseñanza, como lo es la teoría curricular.

. Teoría Curricular

Evidentemente la contextualización de esta teoría se origina en la Educación, que considera al curriculum como el proyecto académico que se aspira se convierta en cultura social de un determinado sistema educativo.

Una aproximación a lo que podría ser una definición de curriculum sería “considerarlo el proyecto selectivo de cultura, social, política y administrativamente condicionado por las necesidades de una sociedad, que aspira su evolución desde el aprendizaje de los alumnos a partir de la acción de la escuela”. Sacristán (2002).

Este autor, plantea tres elementos con interacción reciproca que son los que concretan cualquier realidad curricular:

- 1.- El aprendizaje de los alumnos en las instituciones escolares está organizado en función de un proyecto cultural para escuela, es decir, el currículum es, ante todo, una selección de contenidos culturales.
- 2.- El proyecto cultural se realiza dentro de unas determinadas condiciones establecidas por la escuela en función de su organización y realidad, proporcionando una serie de condiciones que

particularizan la acción docente.3.- El currículum seleccionado se realiza dentro de un marco escolar y adopta una estructura condicionada por las experiencias y concepciones del docente a la hora de aplicar las prácticas en el aula. (Sacristán, 2002 p. 76)

Estos elementos, permiten entonces comprender que el currículum es en principio un documento teórico, de aplicación práctica, es decir un escrito que trata de recoger todos aquellos elementos relevantes de la intervención educativa, sin embargo tiene el respaldo de una teoría curricular que parte de la concepción de la educación como una estrecha relación hombre-sociedad-cultura, lo que amerita que los planteamientos contenidos en ese documento posibiliten las experiencias con propósitos cognitivos, pero sin dejar a un lado lo axiológico pues, de lo contrario, podría ocurrir un empobrecimiento de la vida personal y no cumplir con el propósito de una educación integral, tal como lo señala Peñaloza (2002).

Según Díaz Barriga (2003), a lo largo del siglo pasado se conformaron dos vertientes divergentes en el campo curricular: una perspectiva vinculada al proyecto de un sistema educativo que se expresa en planes y programas de estudio, el denominado currículum prescrito y otra corriente que vincula el currículum con la práctica educativa; es el denominado currículum de la acción.

Partiendo de los lineamientos establecidos en los programas, el docente comienza a generar de manera activa la aplicación de los indicadores establecidos mediante la aplicación de actividades que se constituyen en las intervenciones para el logro de los objetivos. Dicha situación da como resultado que, son los docentes quienes con esa participación activa, dinámica y creativa terminan llevando a la práctica el currículum.

Esta acción referida a llevar a la práctica el currículum, es la concreción de una serie de gestiones que se conjugan entre si para llevar adelante la mencionada práctica, mediante la interpretación del diseño, organizar las temáticas a tratar, diseñar las actividades a partir de los materiales con que se cuenta y el entorno

donde se convive, procura entre otras cosas establecer un ambiente de estimulaciones significativo e interesante para los alumnos.

Brophy (1982) distingue algunos momentos en los que el currículum se construye: el currículum oficial, transformaciones a nivel local, el currículum dentro de la escuela, las modificaciones que introduce el docente, y por último lo que realmente realiza el alumno en la clase.

Lograr la consolidación del complejo entramado de acciones que se requieren para el proceso de construcción curricular permitirá comprender la transformación procesual, procurando hacer más eficiente la práctica. Por tanto, tal como lo señala Sacristan(1998) el currículum prescrito es en todo sistema educativo, la descripción de los contenidos a partir de los cuales se pretende atender las necesidades de determinadas sociedades. Son mínimos que se constituyen en referencia para ordenar los procesos de enseñanza, sirven de punto de partida para la elaboración de materiales, organización de actividades, desarrollo de ejercicios y estimulaciones específicas.

Por otra parte, el currículo en acción está en la práctica real guiada por los esquemas teóricos y prácticos del profesor que se concreta en la estructura de tareas académicas desarrolladas en el aula de clase, que a modo de elemento vertebrador organiza la acción docente durante el intercambio con los alumnos, en ese afán de procurar que la información llegue a los alumnos y la conviertan en conocimiento.

Parece pertinente referir un planteamiento de Sacristan (1998) que señala: lo que importa no es lo que se dice que se hace, sino lo que verdaderamente se hace; el significado real del currículo no es el plan ordenado, secuenciado en el que se plasman las intenciones, los objetivos concretos, los tópicos, las habilidades, valores que decimos que han de aprender los alumnos, sino la práctica real que determina la experiencia de los mismos

Evolución del currículum a partir de la construcción que se genera en la práctica. Visión procesual del currículum según Gimeno Sacristán

Gimeno Sacristán (2002) en su obra *El currículum: una reflexión sobre la práctica*, presenta un modelo explicativo de la teoría y práctica curricular en sistemas educativos con currículos prescriptivos, desde un enfoque procesual o práctico. Procesual en el sentido de que el currículum prescrito se implanta, se concreta en determinadas prácticas pedagógicas, que a su vez en el desarrollo práctico configuran el currículum.

El mencionado autor establece diferentes niveles en la objetivación del currículum: currículum prescrito, currículum presentado por los profesores, currículum moldeado por los profesores, currículum en la acción, currículum realizado y currículum evaluado.

Currículum prescrito

En un sistema educativo como consecuencia de las regulaciones con significación social, existe algún tipo de prescripción u orientación de lo que debe ser el contenido en la escolaridad obligatoria. El currículum prescrito se constituye en mínimos referenciales en la elaboración del sistema curricular y sirven como punto de partida para la elaboración de materiales, control del sistema, entre otros.

- El currículum presentado a los profesores

Existen una serie de medios, como los libros texto elaborados por diferentes instancias que realizan una interpretación muy genérica del currículum prescrito que suele presentarse a los profesores para traducir el significado y los contenidos, y se comportan como agentes mediadores entre el currículum y la práctica. El medio más decisivo lo representan los libros texto.

- El currículum moldeado por los profesores

Una vez que el currículum prescrito es presentado a los profesores, estos se convierten en un agente activo traductor de los contenidos que configuran las propuestas curriculares. El currículum a los profesores los moldea, de acuerdo a unas condicionantes como la administración del currículum o los libros texto, materiales, guías, etc. Es importante resaltar que el currículum moldea a los

docentes, pero es traducido en la práctica por ellos mismos, por lo que su influencia es recíproca.

Los profesores en la implementación del currículum en su aula se deben comportar como diseñadores reflexivos hacia una acción organizada que implica problemas de selección, ponderación, valoración y acomodación artística del conocimiento a las situaciones donde se concreta. El currículum moldeado por los profesores, se convierte en enseñanza interactiva o en currículum en acción.

- **El currículum en acción**

Es en la práctica guiada por los esquemas teóricos y prácticos del profesor, que se concreta a través de las tareas académicas y se aprecia lo que es el significado real de las propuestas curriculares. En esta fase el currículum se convierte en método o, desde otra perspectiva, se denomina instrucción. La práctica desborda los propósitos del currículum, debido a las interacciones que se producen en la misma.

- **El currículum realizado**

Como consecuencia de la práctica se producen efectos complejos de diverso orden: cognoscitivo, afectivo, moral, etc., a los cuales a veces se les presta atención por considerarlos rendimientos valiosos de los métodos pedagógicos o del sistema. Sucede que al mismo momento se presentan otros efectos, que por dificultad de apreciarlos quedarán como efectos ocultos de la enseñanza. Las consecuencias del currículum se reflejan en los aprendizajes de los alumnos, pero afectan también a los profesores y al entorno social.

- **El currículum evaluado**

Desde el comienzo de la escolaridad y a través de ella se refuerza en los alumnos el significado de que toda actividad de aprendizaje debe ser valorada. Es posible que la evaluación sea coherente o no con los propósitos de la prescripción nacional, de los lineamientos de los documentos y de los objetivos del profesor. El currículum impone criterios de relevancia para la enseñanza del profesor y para el criterio de los alumnos. A través del currículum evaluado se refuerza en la práctica un significado concreto y es muy importante que exista una coherencia entre los propósitos de la prescripción y los objetivos que concreta el profesor.

La mencionada estructura de tareas académicas la define Doyle (1986) como el sistema de actividades que concretan el currículo en acción. Lo denomina estructura, porque es necesario identificar el sentido conjunto que adquieren las diferentes actividades que selecciona y programa el docente no solo para un alumno sino para su grupo clase.

Destaca entonces la importancia de lograr conocer, no solo las acciones y actividades que se pueden apreciar en el desarrollo de una clase de educación física, sino trascender al conocimiento de la intención que maneja el docente en función de las metas establecidas.

El currículo en acción es el momento en el que el currículum se convierte en método o en lo que de otra perspectiva se denomina instrucción. El análisis del currículo en acción es lo que da sentido real a la evaluación del desempeño del docente en el proceso de enseñanza. El currículum en la acción desborda los propósitos del currículo prescrito porque es en definitiva la aplicación de los conceptos iniciales establecidos.

Ahora bien, la formación de criterios para comprender la vida en el aula a partir del análisis de las relaciones que se presentan entre los diferentes elementos que constituyen el proceso de enseñanza y en especial el desempeño docente nos conduce a revisar las referencias teóricas sobre curriculum, lo cual permitirá orientar la visualización en acciones concretas el pensamiento del docente a la hora de ordenar, diseñar, relacionar actividades dirigidas a un fin determinado en las clases de educación física. Por esta razón, es preciso analizar la estructura de la práctica y plantearla desde la óptica del currículo de la acción.

La dinámica que se genera en los procesos de enseñanza inicia a la hora de tomar decisiones en cuanto a la selección y diseño de contenidos establecidos en el currículo prescrito, pero en el desarrollo del proceso se realizan ajustes para replantear aspectos que inicialmente tenían un enfoque, pero que, a la hora de la práctica, de la acción verdadera ameritan ser adecuados a la realidad.

Adicionalmente al tema del que contenido se debe desarrollar, en los procesos de enseñanza de la educación primaria, llegamos entonces al planteamiento del cómo serán los procesos, por eso entonces se tocará el siguiente tema:

La transversalidad como herramienta para relacionar el Curriculum y la sociedad

Antes de hacer un exhaustivo análisis de incorporación de la concepción curricular a la cual refiere la llamada “transversalidad”, es necesario hacer mención a dos eventos internacionales, que se constituyen en referencia para que fuese considerado, a nivel curricular y social, la transversalidad.

En primer lugar, la conferencia mundial sobre Educación para Todos, Jomtien, Tailandia, desarrollada del 5 al 9 de marzo, 1990. El principal fin establecido en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos fue satisfacer las necesidades básicas de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos. Se estimulaba a cada país para: lograr sus metas particulares, a desarrollar o actualizar planes de acción amplios y a largo plazo (desde los niveles locales a los nacionales, para satisfacer las necesidades definidas como “básicas”. Dentro del conjunto de las necesidades básicas de aprendizaje que debían satisfacerse, la Declaración Mundial hacía especial hincapié en que éstas debían considerar las destrezas cognitivas, valores y actitudes, tanto como conocimientos sobre materias determinadas, las que debían estar plasmadas en las definiciones curriculares que hiciera cada país al respecto.

El principal sistema para impartir educación fuera de la familia, es la escuela primaria. La educación primaria debe ser universal, garantizar la satisfacción de las necesidades básicas del aprendizaje de todos los niños y tener en cuenta la cultura, las necesidades y las posibilidades de la comunidad.

El Informe de la conferencia General de la UNESCO redactado por la Comisión de Educación para el Siglo XXI, “El Informe Delors”, (Delors, 1996), constituyó en su momento, un marco filosófico de referencia de una agenda de

reformas diseñado para entregar las pautas esenciales que guiarían la reestructuración de los sistemas educacionales de América Latina y el Caribe. En este informe se planteó la profunda convicción que una educación de calidad que esté sustentada por los cuatro pilares del aprendizaje: aprender a aprender, aprender a hacer, aprender a convivir y aprender a ser; podría proporcionar las dimensiones cognitivas, morales y culturales que permitirán, tanto a individuos como a grupos sociales, la superación de los obstáculos y el aprovechamiento de las oportunidades inherentes al proceso de globalización. Estos cuatro pilares fundacionales de la educación, que promueven un enfoque radicalmente diferente del aprendizaje en conjunción con reformas estructurales claves, dieron lugar a un sistema de educación substancialmente más flexible y dinámico.

En segundo lugar, en París, del 15 de octubre al 7 de noviembre de 1991, la Conferencia General de la UNESCO invitó al Director General a convocar “una comisión internacional para que reflexionara sobre la educación y el aprendizaje en el siglo XXI”. El Sr. Federico Mayor pidió entonces al Sr. Jacques Delors que presidiera dicha comisión, junto con un grupo de otras 14 eminentes personalidades del mundo entero, procedentes de diversos medios culturales y profesionales.

La Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI fue establecida oficialmente a principios de 1993. La Comisión, financiada por la UNESCO y operando con la ayuda de una secretaría facilitada por la Organización, pudo contar con los valiosos recursos y la experiencia internacional de la UNESCO y acceder a una cantidad de datos, pero gozó de total independencia en la realización de su labor y en la preparación de sus recomendaciones.

La UNESCO había elaborado ya en distintas ocasiones estudios internacionales en los que se examinaban los problemas y las prioridades de la educación en el mundo entero.

La educación propuesta en este informe, se fundamenta en la estructuración de un modelo curricular que considera buscar desfragmentar los saberes y

conectarlos con la vida social, pretendiendo no solo enseñar a personas sino desarrollar a seres humanos en todos los ámbitos de su ser. Formar a personas capacitadas para desenvolverse sin problemas en la nueva sociedad del siglo XXI.

Para Delors la educación debía estructurarse bajo un enfoque globalizado considerando la transversalidad como la vía para lograrlo en torno a 4 aprendizajes fundamentales que a lo largo de toda la vida serán los pilares del conocimiento los cuales son:

Aprender a:

- .- Conocer
- .- A hacer.
- .- A vivir juntos
- .- Aprender a ser.

Estos cuatro pilares se van desarrollando a lo largo de la vida no sólo en ámbitos académicos, sino que se extrapolan a todos los ámbitos.

Entre ejes transversales y ejes integradores.

Cuando se pretende estudiar los ejes transversales y ejes integradores, la especificidad de la temática tras la que suelen ubicarse, se advierten rasgos comunes que les otorgan cierta homogeneidad.

El primero de los rasgos comunes se refiere a la proximidad con los problemas cotidianos a los que el alumnado debe enfrentarse en su quehacer diario. Problemas que planteados pedagógica y didácticamente pueden conectar de forma con sus intereses y motivaciones. Este hecho se relaciona con la consideración de que los ejes transversales y ejes integradores adquieren un claro y marcado cariz social que, tal y como se ha dicho anteriormente, pretende hacer frente a la problemática que emerge de las relaciones que el individuo, como agente social, establece consigo mismo, el entorno que le rodea y los demás.

Por consiguiente, puede suponerse que uno de los propósitos y otra de las características de los contenidos transversales como conjunto, tiene que ver con su intención de fomentar y potenciar valores, actitudes y acciones dirigidas a la

creación de una conciencia moral, cívica y solidaria, en torno a unos fines colectivos de respeto por la vida en sociedad.

Otro rasgo esencial que permite a estos contenidos desmarcarse de los contenidos académicos tradicionales hace referencia a la conveniencia de ser abordados desde enfoques curriculares globales e interdisciplinarios. Estos temas transversales, al no estar identificados con ninguna disciplina, en cierto modo, forman parte de todas ellas y por lo tanto ofrecen más garantías de ser abordados desde otros modelos y programas de intervención. Concretamente mediante modelos y programas que van más allá de la simple presencia de estos temas en los contenidos de valores, normas y actitudes de una única materia.

Indudablemente este rasgo, más que ningún otro de los hasta ahora citados, aborda de forma directa el conflicto centrado en el modelo de escuela vinculada con la sociedad, en su enfoque educativo y sus funciones básicas.

En este sentido, estar a favor del discurso de la transversalidad curricular posibilita comprender la potencialidad educativa de un modelo de organización escolar diferente del tradicional, dispuesto en materias o disciplinas desconectadas unas de otras. Este hecho también implica adscribirse a una filosofía educativa más comprensiva, amparada en la Teoría General de Sistemas (Morin y otros, 2003).

Por otra parte, también debe tenerse en cuenta que esta relación de rasgos característicos esenciales no podría completarse si no se tuviese en cuenta que los contenidos, de por sí, conllevan una considerable carga axiológica y actitudinal. Esta carga debe de entenderse como aquel elemento indispensable y necesario para el progreso personal y colectivo, para la toma de decisiones y la resolución de problemas concretos. Al respecto, Yus (1995) plantea que el tratamiento de estos contenidos por parte del profesorado no puede ampararse en el relativismo moral. Este aspecto supone, por tanto, desatender la tradición académica que aconseja abstenerse de cualquier posicionamiento, desechar cualquier opinión en favor o en contra de una actitud o posicionamiento relacionado con el tema en cuestión.

Concebir como relevante la esencia axiológica de estos ejes transversales también implica contemplar una transformación de los procesos de aprendizaje. En este sentido, Pujol y San martí (1995) señalan que no debe esperarse que una propuesta curricular transversal, basada única y exclusivamente en los conocimientos conceptuales, genere un cambio en las actitudes de los alumnos y alumnas, como tampoco puede esperarse que suceda lo contrario. Por este motivo, es necesario no perder de vista que las metodologías y estrategias deben ir mucho más allá de la mera transmisión de información. Consecuentemente, no debe desdeñarse la propuesta de que las actividades tengan como referente un aprendizaje significativo.

Este hecho necesariamente implica tener en cuenta una serie de pautas de actuación que, a grandes rasgos y partiendo del propósito de crear y fomentar un valor, una actitud o un hábito, deben velar por la:

- Coherencia de los fines y objetivos que se pretenden con los contenidos, los métodos de enseñanza y las tareas propuestas.

- Actitud ejemplar del profesorado, acorde y consecuente con los principios decretados desde los distintos documentos o proyectos que definen y desarrollan la acción educativa del centro.

- Adecuación y transferibilidad de los contenidos de aprendizaje al nivel de desarrollo de los alumnos y a su realidad próxima.

- Enfrentamiento directo con las tareas de aprendizaje, la aplicación directa de acciones destinadas a generar un cambio de actitud en la escala de valores del alumnado.

Para precisar con detalle, los planteamientos descriptivos del curriculum en relación con los ejes integradores establecidos en el Sistema Educativo Bolivariano (SEB) se presentan:

Los Ejes integradores del Subsistema de Educación Básica (SEB)

Estos se presentan como elementos de organización e integración de los saberes y orientación de las experiencias de aprendizaje, los cuales deben ser considerados por los docentes en todos los procesos educativos para fomentar valores, actitudes y virtudes en los alumnos del Subsistema de Educación Básica. Ellos son: Ambiente y salud integral, Interculturalidad, Tecnología de la información y la comunicación libre (TICL), Trabajo liberador, soberanía y defensa integral de la nación, Lenguaje, Derechos humanos y Cultura de la paz.

Eje integrador Ambiente y Salud Integral.

Fomenta y valora la salud como la posibilidad efectiva que tienen las personas de un desarrollo pleno en condiciones dignas en los contextos específicos de la vida cotidiana. Comprende el conjunto de acciones destinadas a promover el empoderamiento de las personas como sujetos de derecho, exigiendo un adecuado tratamiento a las garantías frente a la prevención de enfermedades, prestación de los servicios médicos y promoción de ambientes favorables para el disfrute de la salud, que requiere de la toma de decisiones responsables en el presente y el futuro del patrimonio ambiental.

Eje integrador Interculturalidad.

Declara a la sociedad venezolana como multiétnica pluricultural y plurilingüe, garantizando un nuevo tipo de relaciones entre los pueblos y la cultura, basado en el intercambio equitativo y las relaciones de reconocimiento y respeto mutuo, atendiendo elementos históricos, socioculturales, individuales y colectivos para la construcción de sociedades democráticas, participativas y protagónicas orientadas hacia el desarrollo de procesos pertinentes y significativos.

Eje integrador Tecnología de la Información y la Comunicación Libre (TICL).

Genera ambientes e innovaciones tecnológicas para promover una didáctica fundamentada en el aprendizaje colaborativo y cooperativo a través del desarrollo

de sistemas de información, comunicación y herramientas tecnológicas que apoyen el proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como: actividades digitalizadas de aprendizaje (ADA), softwares educativos, videos, micros, páginas web, foros, cursos a distancia, entre otros

Eje integrador Trabajo liberador.

Promueve el vínculo entre la teoría y la práctica desde una perspectiva social y ambiental que permite contribuir con la formación de una nueva visión del trabajo, entendido como elemento dignificador y expresión de creatividad de todas y todos, trascendiendo la dimensión social, enmarcado en los derechos humanos, la equidad de género, la igualdad y la no discriminación.

Eje integrador Soberanía y Defensa Integral de la Nación.

Promueve el goce y ejercicio de los derechos y garantías expresados en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, mediante la formación de la ciudadanía para el establecimiento de una sociedad democrática, participativa y protagónica, que consolide la libertad, la independencia, la solidaridad, el bien común, el respeto por los derechos humanos, la equidad de género, la igualdad, la no discriminación, la integridad territorial, la convivencia, el imperio de la ley y el mantenimiento de la paz.

Eje integrador Derechos Humanos y Cultura de la Paz.

La educación es concebida como un derecho humano y un deber social fundamental, orientada al desarrollo del potencial creativo de cada ser humano en condiciones históricamente determinadas, tal como lo expresa la LOE (2009, artículo 4), por lo tanto, este eje garantiza a cada niña, niño, adolescente, joven, adulta y adulto, una educación enmarcada en valores sociales, tales como: libertad, solidaridad, cooperación, justicia, equidad, igualdad, equidad de género, no discriminación, integración, bien común, participación, independencia, convivencia y la promoción del trabajo liberador; todo ello en el marco de una construcción conjunta entre la escuela, la familia y la comunidad de una cultura de

paz con pertinencia sociocultural, que garantice el desarrollo humano pleno en lo individual y colectivo.

Eje integrador Lenguaje.

Fomenta la formación integral de las y los estudiantes mediante el desarrollo de potencialidades que permitan, como seres sociales, promover variadas y auténticas experiencias comunicativas en las que se expresen y comprendan mensajes con una comunicación efectiva de necesidades, intereses, sentimientos y experiencias en las que se evidencien el respeto mutuo, la equidad de género, el reconocimiento a la diversidad en la familia, escuela y comunidad, respetando los distintos códigos lingüísticos. Este eje fortalece la formación del uso apropiado de la lengua, con énfasis en el idioma materno, partiendo del hecho de que el lenguaje está predeterminado por el contexto histórico, social y cultural, como vía para ampliar el horizonte intelectual y cultural de cada ser humano

Evolución de la dimensión de la transversalidad

Como lo señala Gavidia (2000), el concepto de transversal tiene un significado que se refiere fundamentalmente al aspecto metodológico, y se piensa que ha sido su adecuada consideración la que ha permitido su evolución conceptual, hasta el punto de que la verdadera importancia de los temas transversales no está ya en la forma como se organizan curricularmente líneas o áreas, sino en cómo se conciben conceptualmente, en qué contenidos se dan, en las actitudes del profesorado y en las estrategias que se utilizan con estos temas, pues ello condiciona no sólo su tratamiento en las aulas, sino el del resto de las materias o asignaturas.

La evolución de la dimensión conceptual de la transversalidad sigue un curso parejo al de la dimensión metodológica, y en él también se pueden considerar tres etapas;

- .- Su consideración como contenidos conceptuales.
- .- Como materias actitudinales.

.- La expresión de la dimensión conceptual, actitudinal y procedimental.

Lo transversal como contenidos conceptuales

En esta primera etapa, los temas que hoy se llaman transversales eran considerados fundamentalmente contenidos conceptuales, los cuales venían siendo tratados en la escuela desde hace mucho tiempo, en algunos casos por ser prescriptivos (higiene, vacunas, contaminación, ecosistemas, etc.), y en otros, por la profesionalidad del profesorado y su empuje innovador, que vio en ellos su potencialidad educativa y la necesidad social de incluirlos en el conocimiento escolar (el problema del agua, el huerto escolar, el ejercicio físico promotor de salud, etc.). Ya Linville (1909) sugiere que en los cursos de biología se debía incluir higiene, educación sexual, los efectos del alcohol y los narcóticos, prevención, factores de riesgo, conservación del entorno, etc. Esta situación hace que ver reflejados estos contenidos en los nuevos currícula escolares no sea completamente novedoso.

Lo transversal como cuestiones actitudinales

La segunda etapa supone la adjudicación a las transversales de un carácter netamente actitudinal. Pero esta concesión no fue repentina. En los primeros diseños curriculares que aparecieron no se mencionaba la cuestión de valores y actitudes y sólo se expresaban los objetivos que había que alcanzar en términos de adquisición de destrezas y habilidades (la corresponsabilidad establecida en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV), en torno a la vinculación de la familia, la sociedad y el Estado, con el objeto de garantizar a los niños y las niñas su desarrollo armónico, integral y el ejercicio pleno de sus derechos, parte por reconocer a la familia, como el primer escenario de desarrollo en éstos (as).

En tal sentido, es en ese núcleo donde se inician los procesos de socialización y participación, se establecen los primeros vínculos, relaciones afectivas; sus aprendizajes y comportamientos responden a las prácticas de crianza de sus hogares y comunidades de donde provienen. De esta forma

cuando el niño (a) y su familia se encuentran con el/la docente y la institución educativa comparten sus historias de vida, su cultura, sus expectativas), así como en sus artículos, se habla de sentido personal y moral, de generar actitudes y hábitos individuales y colectivos, de valores con los que se identifican individual y colectivamente, de respeto de los derechos y libertades, ejercicio de la tolerancia, formación para la paz y la solidaridad, formación en la igualdad entre los sexos y rechazo a todo tipo de discriminación, etc.

El problema reside en que las áreas curriculares que se definen quedan algo «cortas» para conseguir muchas de las cualidades del sistema educativo (afectivas, motoras, de equilibrio personal, inserción social, etc.) que se disponen como objetivos. Los ejes que desarrollan los currícula de los diferentes grados del nivel de primaria, indican que ambiente y salud integral, interculturalidad, trabajo Liberador, el tic, deben estar presentes a lo largo de todo el currículum, para asumir las carencias de las disciplinas en estos ámbitos. La representación transversal en esos momentos viene cargada de un fuerte carácter actitudinal y orientada hacia el aspecto comportamental. Parecía que ésta era la única forma como podían estar en todas las áreas.

La radicalidad de esta situación propicia la tercera etapa:

La dimensión conceptual, actitudinal y procedimental de la transversalidad

Lo transversal no es una cuestión simplemente de conceptos aislados como ocurre en el primer momento, ni tampoco exclusivamente de actitudes como se defiende en la segunda etapa, sino de ambos al mismo tiempo, al igual que ocurre con el resto de las áreas de aprendizaje: conceptos, procedimientos y actitudes. Porque, ¿acaso se pueden desarrollar actitudes, potenciar valores y modificar conductas sin un contenido conceptual o procedimental sobre el que trabajar? Existe una controversia planteada en la relación más o menos directa entre conocimientos y actitudes en la que se debate hasta qué punto es posible que los conocimientos lleguen a generar actitudes, pero, como indica Yus Ramos (2001), sólo el aprendizaje significativo de conocimientos puede provocar movilizaciones en las actitudes.

Es decir, los contenidos actitudinales no se pueden desligar de los conceptuales, ya que las actitudes no se generan en el vacío y sólo se pueden desarrollarse ante determinados hechos, situaciones o fenómenos.

La diferencia entre las áreas de aprendizaje y los temas transversales, en cuanto al aspecto axiológico se refiere, estriba en lo siguiente: las áreas poseen contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que se circunscriben alrededor de su propia materia, observando el entorno desde una determinada perspectiva. La transversalidad promueve actitudes que inciden en los valores personales, globales, que significan normas de conducta o marcan pautas de comportamiento que contribuyen al desarrollo integral de la persona. Como indica Camps (1998): intentan la formación de actitudes favorables al mejoramiento de la persona.

Lo transversal potencia unos valores, fomenta unos comportamientos y desarrollan unos contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales que tratan de responder a necesidades sociales y personales. Son fuertemente actitudinales y funcionales, pero no únicamente actitudinales. El hecho de atravesar las áreas de aprendizaje se refiere tanto a las actitudes como a los procedimientos y conceptos y, dada su importancia, no pueden ser contemplados de manera voluntaria, azarosa o parcial, sino adecuadamente elegidos, secuenciados desarrollados y evaluados por los docentes, lo que evidencia una clara caracterización del currículum.

Dado que la transversalidad ha venido desarrollándose dentro de los procesos de reforma educativa en diversas partes del mundo, se ha creado un entramado crítico en torno a ella, fundado en la posible sospecha de ser un nuevo mecanismo de dominación cultural desde la escuela, al proponer una racionalidad ordenadora, que, a pesar de visualizarse multívoca, dialógica y centrada en el problema axiológico, puede quedar en una simple instrumentación del currículo. No obstante, la globalización como principio epistemológico-curricular y la transversalidad como medio de organizar el currículo, en función de lo anterior, potencian lo que se denomina pedagogía por proyectos, que permite al docente

ajustar los procesos de aprendizaje y enseñanza al contexto, a las ideas e intereses de los estudiantes, y a lo propuesto en el currículo, dirigidos en particular a la formación de valores de los alumnos en la escuela por la mediación del profesor.

La participación del docente ante un currículum con dimensión transversal

En la enseñanza tradicional, la posición que asumen los principales actores del hecho educativo maestro-alumno forzosamente los coloca en una relación de dominación, según lo señala Bernstein (1971), quien estudió las relaciones de saber y poder que se producen en las instituciones escolares, en donde uno enseña y el otro aprende, uno sabe y el otro no sabe, uno evalúa y el otro es evaluado, uno es sujeto y el otro objeto, uno es activo y el otro es pasivo. Queda claro que romper con estos estereotipos no es fácil, es enfrentar la crítica y la autocrítica, es bajar del pedestal, es soltar la posición de poder y de único poseedor del saber, es aprender a ser honesto en la valoración de lo que se sabe y no se sabe, es ubicarse como un ser humano frente a otro ser humano que es el estudiante.

Este planteamiento supone para el docente, no solo conocer sobre su área de aprendizaje, sino un desarrollo integral como ser humano, que implica un mínimo de auto observación, de toma de conciencia de sus actitudes, que no siempre le es fácil reconocer y admitir; pues muchas están en el ámbito inconsciente, tan arraigadas en su personalidad que es muy difícil que el maestro por sí solo se percate de sus propias actitudes que por muchos años lo han definido como maestro tradicional, en el sentido de ser impositivo, poco flexible, autoritario, etc., lo que se refleja en sus intervenciones en el la clase.

Hoy en día la educación en cualquiera de sus niveles ha de asumir el reto y la responsabilidad de una educación integral que no fragmente al individuo, una educación que no sólo atienda a los conocimientos sino a la pertinencia y transferencia de los conocimientos; una educación que rebase el plano del conocer para arribar el plano del hacer y del ser, y en consecuencia del convivir en

sociedad, una educación que permita a cada persona descubrir, despertar e incrementar sus posibilidades creativas con y a través de esos conocimientos contribuyendo con esto a la realización de la persona en su totalidad y con ello al desarrollo humano al que tiene derecho.

Con este enfoque se pretende dejar atrás una educación enciclopédica, descontextualizada de la realidad, autoritaria, deshumanizada, centrada principalmente en la enseñanza acumulativa de conocimientos teóricos para dar paso a una enseñanza en que se armonicen los contenidos teóricos con los procedimentales-heurísticos y actitudinales. Educación que no solo se preocupe por como enseñar sino también por como aprender, es decir una enseñanza centrada en el aprendizaje, no sólo de conocimientos, sino de desarrollo de habilidades y actitudes que implican una serie de aprendizajes para la vida, mismos que se corresponden con la noción de competencia.

Por otro lado es de suma importancia reconocer que la educación tradicional ha fragmentado al individuo al privilegiar una enseñanza basada en la acumulación de conocimientos, muchas de las veces desvinculados de la realidad dejando de lado las actividades y actitudes para el trabajo profesional en cualquier campo disciplinar; por lo que es importante que cada docente, reconozca primero la importancia y complejidad de la tríada conocimiento, habilidad y actitud, para poder asumir el reto y el compromiso de una educación integral que, supone una reorientación de su práctica docente congruente con el enfoque de competencias y que conlleva cambios en distintas dimensiones como es: el diseño de las actividades de enseñanza, la didáctica, la evaluación y el propio actuar del docente ubicándose como mediador de aprendizajes significativos centrados en el estudiante.

Análisis del pasado y presente de la educación física

Toda referencia histórica que se realice en cuanto a la temática social, debe ser relacionad con su respectiva acotación temporal, sin embargo, el caso de la

educación física tiene como referentes históricos, por un lado, el cuerpo y por otro su relación con la sociedad.

Del cuerpo se han ocupado diferentes ciencias o disciplinas académicas donde podemos mencionar desde la medicina, la biología, la fisiología, la pedagogía, la psicología, la sociología e incluso la filosofía; toda vez que es el cuerpo el objeto y sujeto del desenvolvimiento del hombre en sus diferentes etapas de la vida, todas ellas circunscritas a una relación con otros hombres en la sociedad.

Iniciar de esta manera el análisis del pasado y presente de la educación física parte del hecho de apreciar cómo la sociedad para atender sus necesidades acude a las ciencias académicas por la razón principal de que esos saberes, son parte, de la propia cultura y dado que las ciencias responden en sus indagaciones a las preocupaciones sociales, a la vez que orientan a la sociedad sobre los temas tratados al suministrarle los resultados de su trabajo para transformarla.

Son muchos los indicios que hacen pensar que, si hay cierto humanismo, porque humanismo es, ante todo, el cuerpo humano, que se ha convertido en un valor, que todo lo condiciona y polariza, ya que es, a decir de Vázquez (1998) el mediador de la cultura contemporánea.

La publicidad ofrece diversos productos asociándolos mediante imágenes al cuerpo humano, así los deportistas, artistas, empresarios y hasta políticos prestan especial atención al cuerpo en función de imagen, habilidades, desempeño.

Esas actividades relativas al cuerpo muestran tener su fundamentación en valores sociales de un grado elevado. Para algunos serían razones de salud, de desarrollo de las capacidades físicas o de mantenimiento, para otros, serían razones de tipo estético, para otros sería el simple disfrute del cuerpo en movimiento y su relación con otros cuerpos.

En una sociedad que ha pasado de ser agrícola e industrial a sociedad de servicios, donde el trabajo no exige a la mayoría esfuerzo ni ejercicio físico, sino por el contrario inactividad, posturas forzadas y sedentarias que sólo podrían ser

compensadas con prácticas corporales de un tipo u otro en el tiempo de no trabajo, de allí la importancia de institucionalizar la actividad física en la escuela.

Estos planteamientos que aparecen hoy día en la vida contemporánea, surgen luego de una compleja evolución de la sociedad y su relación con el cuerpo humano como herramienta de intercambio y desarrollo, tal como queda evidenciado en la historia.

En la Grecia antigua, la sociedad tenía como fin de la educación la “are té”, que venía a ser la síntesis del valor físico y la disciplina militar. Los valores físicos resultaban indisociables de los morales y los individuales de los sociales. Corresponde este proceder a una cultura que no se plantea la separación entre cuerpo y alma.

En Esparta, sociedad amenazada y orientada a la guerra se acentúa el carácter militar de los ejercicios físicos. Desde muy temprana edad se inculcaba a los ciudadanos la necesidad de fortalecerse y prepararse físicamente, incluso en prácticas violentas. El cuerpo humano recibía su valoración principal en cuanto era capaz de luchar y defender la patria.

Aparece en Esparta la gimnasia militar, como el conjunto de ejercicios sistemáticos destinados a capacitar para la guerra.

Bien diferente a estos ejercicios, y a su concepción y valoración, serían aquellos que se practicaran en los juegos olímpicos, iniciados hacia el año 776; consistentes en una simple carrera, que posteriormente se le sumarían otros ejercicios como el pentatlón, la lucha.

En el contexto cultural de Atenas, es donde se inicia una nueva valoración del cuerpo como elemento y valor estético, los ejercicios eran un medio para alcanzar el equilibrio y la armonía en el desarrollo del hombre y no ya la fortaleza con fines militares.

Las prácticas físicas buscaban el ideal supremo de los atenienses, la “kalocagatía” o síntesis de lo bello (kalos) y lo Bueno (agatos). Existía un verdadero culto a la belleza física unida a las actitudes intelectuales y morales, el

modelo formativo dominante suponía que la elegancia del cuerpo garantizado a la armonía interior y viceversa, de allí que, en la primera época el ideal educativo lo constituía el buen gimnasta, el joven atleta, y por ende buena parte de la educación se realizaba a través del deporte con una máxima que rezaba: “no dejar de esculpir tu propia estatua”

Ya en los primeros tiempos de Roma, la educación era predominantemente campesina y militar, oponiéndose los romanos a la penetración de las costumbres helénicas. En gimnasia los romanos no innovaron.

Los romanos veían en este tipo de actividades una manera de pasar el tiempo o de embellecer el cuerpo, aspectos más propios de personas ociosas que del hombre íntegro.

El tipo de gimnasia que más proliferó en Roma, fue la gimnasia atlética y profesional, que se manifestaba en los espectáculos de lucha y que despertaban pasiones muy fuertes entre los espectadores que buscaban estas actividades como contrapunto a su vida ociosa.

En la Edad Media, la educación física murió con el cristianismo, ya que había que renunciar a los ejercicios gimnásticos y a la danza, ya que distraían al hombre de su verdadero fin que era el cultivo del espíritu.

Por esto, se afirma que desaparecen los ejercicios corporales con fines educativos, y lo mismo que los espectáculos atléticos, es probable que subsistirá la gimnasia médica, aunque muy mediatizadas ya que los textos clásicos de medicina no se conocían al igual que otras áreas del saber clásico hasta el siglo XV.

La incorporación del cuerpo en la educación de la sociedad del siglo XX, se presentó por dos vías: una la iniciará en Inglaterra cuya motivación inicial puede ocupar el tiempo de ocio de los muchachos de la aristocracia y burguesía inglesa y otra la que tiene una raíz doble: por una parte, los estudios que desde finales del siglo XIX y principios del siglo XX vienen haciendo los médicos infantiles relacionado con la “fatiga escolar”, en ellos se proponen los ejercicios físicos como

compensación a los abusos del trabajo escolar (excesivamente intelectual, inmóvil, en deficientes condiciones higiénicas asociadas a la postura) por lo que a la educación física se le asignan dos funciones muy claras: una de recreación, de liberación y expansión corporal, y otra de corrección de alteraciones producidas por el trabajo escolar prolongado, sobre todo en alteración de posturas, por lo que se identificó como una educación física higienista.

La escuela en la primera mitad del siglo XX se debatía en la disyuntiva del deporte o de la gimnasia, y llamo a esa actividad educación físico-deportiva.

Aquí Hebert, creador del método natural, se manifiesta en contra tanto de las actividades que desarrollaba el deporte como de las actividades desarrolladas por la gimnástica. Así considera, por una parte, que las ciencias médicas (base de la gimnastica) no han aportado ningún perfeccionamiento, por otra parte, tampoco el deporte perfecciona al organismo, sino que más bien desnaturaliza los movimientos naturales que realiza en cuerpo, sometiéndolo a acciones artificiales que ejecutan los participantes en aras de la competencia y el triunfo.

La educación físico deportiva, tenía sus bases científicas en las ciencias biológicas, que así, por una parte, con el fin de precisar las acciones del Profesor de educación física, y por otra parte mostrar un trabajo coherente que justifique que la consideración de esta actividad como disciplina escolar. De tal manera, que los contenidos y los ejercicios debía estructurarse de una forma progresiva a través de las lecciones y someter a los alumnos a una evaluación control mediante la aplicación de test, que permitía al profesor un control rápido y riguroso de su proceso de enseñanza sobre la base de la evaluación de las conductas finales grupos.

De esta manera se identifica una metodología para incluir métodos didácticos en la disciplina educación físico deportiva, de tal manera que también deberán establecerse programas donde el profesor de educación física podía conocer igual que el profesor de matemáticas o historia los contenidos a desarrollar con sus alumnos desde el comienzo hasta el final.

Aquí la práctica se resuelve, por medio de ejercicios contruidos por el profesor que van de lo simple a lo complejo, el modelo de aprendizaje subyacente es el conductista, regido por el proceso estímulo respuesta

Trasciende entonces el enfoque de la educación física, donde el enfoque biológico del cuerpo humano comienza a perder vigencia dado que, la naturaleza de la actividad deportiva solicitada más la atención de objetivos deportivos que educativos, ante esta circunstancia, surge la noción de la psicomotricidad que comienza a difundirse desde Francia aproximadamente a partir de los años cincuenta y sesenta .

Este llamado educación psicomotriz se concebía como una educación física dirigida ya no al cuerpo como entidad meramente biológica sino a una entidad psico somática en la cual las estructuras motrices se desarrollan en interacción constante entre el “yo” y el medio, ya sea físico o social. Esta entidad psicosomática se denomina esquema corporal.

Posteriormente, surge un planteamiento que revolucionó, la educación psicomotriz, lo realizó el francés J.Le Boulch, quien critica abiertamente la tendencia a deportivizar la actividad física en la escuela. En su explicación del movimiento humano señala que este sobrepasa el modelo biólogoista tradicional y recurre al modelo psicológico, destacando también los actores sociales que lo condiciona. Las ciencias del movimiento humano no deben homologarse con el estudio de una máquina simplemente compuesta por palancas bisagras y motores.

Su nueva concepción del movimiento humano, surgida de los datos neurológicos, psicológicos y sociológicos leyes al proponer unos nuevos métodos de prensa del motor. Para Le Boulch, los sistemas de entrenamiento deportivo no son idóneos para la educación motriz ya que sólo queden estereotipos estables pero rígidos con el fin de ajustarse a situaciones deportivas determinadas.

Para el año 1967 P. Parlebas, echa mano de los conceptos y teorías más en boga en las ciencias humanas y en ellos trata, siguiendo el esquema tradicional de fijar el objeto y el método de la nueva educación física.

En cuanto al objeto, y bajo la influencia de las ciencias humanas, ámbito en el que se sitúa, rehúsa a considerar el movimiento como el objeto propio de la educación física por la resonancia mecanicista que todavía tiene y, porque es un concepto abstracto carente de significado, por lo que toma la noción de conductas motrices como el objeto propio de dichas disciplinas.

La profundización en el estudio de este objeto le lleva a la noción de estructuras motrices como base del aprendizaje motrices y de su articulación pedagógica.

Así como Piaget describe las estructuras lógicas que están en la base de la inteligencia racional, Parlebas quiere terminar también las verdaderas estructuras motrices que están en la base de los comportamientos motores.

En consecuencia, una pedagogía de las conductas motrices, como él define la educación física, se centraría fundamentalmente en los principios comunes a diversos movimientos utilizados en acciones comunes y corrientes y en acciones deportivas.

Como se evidencia, la historia de la educación física es una historia larga y variable, desde la gimnasia de los griegos hasta la educación física actual hay un largo camino que no siempre ha sido lineal. La definición de educación física no ha sido un concepto unívoco. La interpretación que se le da a este término está en función de muchos factores, pero depende en última instancia, del concepto o de educación que se tenga, lo que remite a un concepto previo de hombre y de sociedad.

Resulta evidente que la educación física es pertinente a lo físico, a lo natural frente a lo espiritual, donde lo físico es el cuerpo, es lo que está sometido a los límites del espacio y el tiempo en contraposición al alma, el espíritu para la mente, que es lo que trasciende los límites. La educación física será, entonces la educación del cuerpo y no la educación del alma.

Sin embargo, el cuerpo humano objeto de la educación física, es mucho más que el cuerpo que describe la biología, la anatomía, la fisiología; es el cuerpo que

el hombre vive y experimenta, y es este cuerpo el resultado de toda su experiencia personal, sus ideas, sus emociones, sus sentimientos y sus deseos. Por esta razón, es imposible que cualquiera de las conductas llamadas físicas, se produzca sólo a expensas de factores corporales, ya que incluyen además factores de orden cognitivo, afectivo, y social.

La educación física en el nivel de educación primaria en Venezuela

Como lo demuestra la histórica, esta área académica en el currículum venezolano ha transitado por diferentes enfoques, desde una concepción militarista con influencia de la gimnastica europea; una educación física eminentemente deportivista, hasta una educación física en la que se considera la comprensión de la actividad física de interés y valor en la promoción de objetivos socio-educativos.

Esta área de aprendizaje ofrece un desarrollo importante en todas las dimensiones que conforma al ser humano, ofreciendo a la niña y el niño el mayor número de experiencias motrices posibles, en relación con posturas, segmentos corporales y la necesidad de sus movimientos, de acuerdo a las características propias de la cultura y la edad, propiciando un estado de completo bienestar físico, mental y social, en tanto que la actividad física estructurada desde temprana edad mejora la concentración, el rendimiento académico y la calidad de vida.

La educación física abarca en la totalidad del SEB, el trabajo consciente, organizado, pedagógico, didáctico, físico, deportivo y recreativo en el contexto multiétnico y pluricultural de las poblaciones del territorio nacional, fomentando la práctica de actividades autóctonas, además de los deportes básicos desarrollados en las instituciones educativas.

El desarrollo de la actividad física, el deporte y la recreación posee un carácter consciente que permite a los niños y las niñas crearse en un primer momento una representación en el plano mental de las acciones motrices que debe ejecutar, para luego, mediante un proceso de análisis, manifestar a través de respuestas motoras el resultado de dicho proceso reflexivo.

Dentro de la didáctica de la educación física y el logro de la reflexión, lo lúdico es el elemento fundamental que permite la integración, asistencia y cooperación dentro de la clase, fomentando y fortaleciendo la participación de los niños y las niñas en las diversas actividades que se desarrollan.

Las actividades orientadas por el docente de esta área, deben llevar implícitos elementos, contextos, situaciones problemáticas, donde los niños y las niñas puedan de manera espontánea y libre, crear respuestas motrices que satisfagan sus necesidades de movimiento e imaginación. Además, el contexto familiar, estudiantil y comunitario se encuentra ampliamente fomentado dentro de la práctica de la educación física, en tanto que a medida que el docente proporciona experiencias para la adquisición e interrelación entre los diferentes ambientes en los cuales el niño y la niña se desarrollan, éstos se reconocen a sí mismos, la familia, la comunidad, los coetáneos, los valores morales, patrios y ambientalistas de su entorno, con una conciencia que les permite adquirir y fortalecer el sentido de pertenencia e importancia que tiene una conducta social en su desenvolvimiento cotidiano.

Partiendo de ello, son dos las funciones principales que la educación física debe cumplir en la escuela: una, tal como lo estableció José María Cajigal 1983. "La educación física es ante todo educación y no simple adiestramiento corporal, es la acción o quehacer educativo que atañe a toda la persona, no sólo al cuerpo", y la otra función es la educación a través del juego, de manera de usarlo en esencia y practica basado en la integración de los elementos percibidos analizados y manipulados por el alumno en primer lugar en sí mismo y adicionalmente en su interacción con los otros, y la otra función en la educación física.

La clase de Educación Física

En el ámbito escolar se han instrumentado numerosas actividades para la Educación Física que se realizan dentro y fuera de la escuela y que contribuyen poderosamente al desarrollo físico de los educandos.

Estas actividades no pueden verse como la suma de elementos aislados, sino como un sistema de influencias que se caracterizan por su integralidad, por la interacción de sus elementos y por los vínculos y relaciones que condicionan su estructura. Este carácter de sistema posibilita que cada elemento o componente desempeñe las funciones que le son inherentes, se establezcan las relaciones con el resto de los elementos y se fije la forma y el tiempo en que debe llevar a cabo sus funciones.

La clase de Educación Física actualmente asume una concepción dinámica e integradora del alumno, considerada como un aspecto constitutivo de la educación, es concebida como un proceso pedagógico y formativo, que privilegia las conductas motrices para articular e integrar las dimensiones fundamentales del ser: cognitiva, motriz, social y afectiva.

Para López y Vega (1996) la clase de Educación Física es el proceso de enseñanza, que abarca tanto la función instructiva como la educativa de las nuevas generaciones; numerosas y variadas actividades que en la escuela se desarrollan como respaldo, consolidación y ampliación de la instrucción y del trabajo educativo.

El planteamiento de estos autores permite visibilizar dos aspectos que subyacen en alguna medida en el ambiente de la clase con una participación intencional y controlada, dado que la educación supone interacción entre las personas que intervienen enseñando y aprendiendo, a partir de la organización de las actividades, órdenes lineamientos y ejecuciones que allí ocurren.

Viciano (2002) define la sesión como “la unidad mínima de programación que estructura y organiza el currículo, y precisa de un marco de referencia (unidad didáctica), para conjuntamente a otras sesiones, cobrar un sentido en los aprendizajes de los alumnos”. El diseño de la sesión de educación física, es uno de los momentos más importantes en la tarea docente del profesor, ya que aquí debe conjugar desde su experiencia y conocimiento, las diferentes variables que podría encontrar en el grupo de alumnos, y su relación con los contenidos a tratar en el proceso.

Específicamente, Torres (1999) señala que en la clase de Educación Física es donde convergen y se conjugan los conocimientos técnicos, pedagógicos, biomédicos y psicológicos, así como las habilidades didácticas y organizativas del educador para interactuar con los múltiples elementos que participan en el proceso de enseñanza-aprendizaje: alumnos, contenidos programáticos, objetivos, metodología, medios didácticos, tiempo, instalaciones, entre otros; en la clase es donde han de cumplirse los propósitos señalados en la fase de planeación en coherencia con los ideales educativos.

La clase se constituye entonces, en un momento de aplicación de una serie de acciones previamente concebidas, analizadas y estructuradas según una organización previamente establecida.

La clase significa la relación entre la programación y la acción práctica; Castillo (2001) señala que la unidad de clase es el instrumento de planificación que facilita el desarrollo de contenidos programáticos y la organización de los procesos de enseñanza y aprendizaje que serán desarrollados en un tiempo de duración muy corto. La unidad de clase es aquella que refuerza la actividad pedagógica diaria y organiza el proceso de enseñanza y aprendizaje.

En la clase el profesor organiza y dirige la actividad instructivo-educativa de sus alumnos, teniendo en cuenta las diferencias individuales de estos y utilizando adecuadamente los métodos, procedimientos y formas de organización de las actividades en su labor pedagógica, los cuales crean las condiciones propicias para que todos los alumnos alcancen los niveles de desarrollo físico, cognoscitivo y educativo previstos.

En el ámbito venezolano, el diseño curricular para el nivel de educación primaria ya supero una educación física con tendencia a deportivizar la actividad física en la escuela y se establece como un área académica que permita un proceso de reflexión-acción por parte del alumno mediante la conjugación de diferentes acciones que apunten al desarrollo de un ambiente de intercambio de estímulos que usen las acciones motrices como vía para que los alumnos interactúen en un marco organizativo basado en un tema de interés.

La acción evaluativa está referida a múltiples formas de participación del alumno en el trabajo, tanto a nivel individual como colectivo, y, sobre todo, contando con el juicio autocrítico del alumno y del grupo.

Todos estos elementos y acciones que se consideran y relacionan durante el desarrollo de las actividades en y para la clase de educación física, se enmarcan dentro de la práctica educativa durante el desempeño docente, lo que se puede considerar como la actuación docente.

Actuación docente

La actuación docente se concibe como el conjunto de circunstancias dentro de la clase, que establecen el quehacer del profesor y de los alumnos, en función de determinados objetivos y contenidos establecidos en relación con un conjunto de actividades que inciden directamente sobre el aprendizaje de los alumnos.

Habermas (1984), plantea que: “la intervención didáctica del docente debe circunscribirse a elección y activación de los medios necesarios para la consecución de los objetivos determinados previamente”

Sin embargo, es un amplio y variado entorno, el que corresponde al docente cuando se enfoca a circunscribirse a elegir y activar los medios para lograr los objetivos propuestos, .

En esta misma línea de ideas, Coll y Solé (2002) señalan que: “la práctica educativa debe comprender el análisis de la interactividad y de los mecanismos de influencia educativa, por ejemplo, cómo aprenden los alumnos gracias a la ayuda del profesor”.

Dicho señalamiento, alude al despliegue de acciones que tanto el profesor como los alumnos realizan antes, durante y después de la situación didáctica, y enfatiza el conjunto de aspectos que el profesor toma en cuenta antes de iniciar una clase. El concepto de interactividad incluye lo sucedido en el contexto de la clase, donde interactúan el profesor, los alumnos y el contenido, actividad a la que los autores se refieren como el triángulo interactivo.

Por su parte, Colomina, Onrubia y Rochera (2001), señalan que: “ en vista de que el estudio de la práctica educativa debe incluir las actuaciones del profesor

antes de iniciar su clase”: es necesario contemplar el pensamiento y conocimiento que tiene respecto al tipo de alumnos que va a atender, sus expectativas acerca del curso, sus concepciones teóricas acerca del aprendizaje, las diferentes estrategias de intervención que puede instrumentar, así como los recursos materiales de los cuales dispondrá.

El docente de educación física y el establecimiento de sus procesos.

En la educación física actual, el pensamiento del responsable de esta área académica, parece que debe enmarcarse con una visión amplia, que permita abarcar toda una serie de elementos constitutivos del diseño curricular, sumados a la realidad que se enfrenta.

Procurar entonces, el desarrollo de un proceso de aprendizaje, consonó con la dinámica de vida actual, lo cual pasa por concebir dicho proceso como una acción compleja, lo cual exige operar a partir de la interrelación de los diferentes elementos confluyentes.

Esa interrelación va de la mano con la comprensión del mundo actual, cuyo imperativo fundamental es la unidad del conocimiento.

Un elemento a considerar para analizar el cómo establece sus procesos el docente de educación física, sería identificar sus competencias profesionales de base, las cuales estarían establecidas en el perfil de egreso de la licenciatura en educación mención educación física de la Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad de Los Andes, en el documento denominado “Innovación Curricular de los Planes de Estudio de la Licenciatura en Educación”, (Julio 1995; 53), en el cual se señala que, “..el perfil del docente en educación física, deportes y recreación, como el de las otras especialidades del nuevo curriculum, apunta a lograr el desarrollo integral del educando. A través de la actividad física se busca crear hábitos y prácticas referidas al ocio creativo, a la salud y la higiene.”

Partiendo de este planteamiento inicial, se vislumbra la concepción amplia con la cual fue estructurada la formación de este profesional.

Adicionalmente el mencionado documento refiere que: “.. este profesional deberá tener una sólida formación humanística, científica, técnica y pedagógica

que le permita acercarse a sus alumnos desde dimensiones múltiples, prestando atención especial a la relación existente entre el crecimiento intelectual, el desarrollo motor y la maduración afectiva y personal.” En este apartado se aprecia una concepción que en principio proyecta una visión amplia del tema donde se busca una comprensión compleja de la realidad.

Continúa el documento denominado “Innovación Curricular de los Planes de Estudio de la Licenciatura en Educación, describiendo los siguiente:

Un Licenciado en Educación Física, los Deportes y la Recreación deberá, así, demostrar en su práctica profesional las siguientes competencias:

- Concibe la Educación Física como parte de la formación integral del educando y planifica los procesos pedagógicos relacionados con la Educación Física y los Deportes, la Salud y la Recreación. Para ello será capaz de elaborar, diseñar y evaluar material didáctico apropiado a sus actividades docentes.

- Concibe la Educación Física, el Deporte y la Recreación como partes del contexto político, económico, social y cultural de una región y del país.

Sabiendo que el desarrollo y expansión de la salud corporal y mental de la población es un factor esencial en su desarrollo.

- Diseña programas de desarrollo físico, tanto para la concepción del deporte, como para la práctica de salud y vida, así como también para el deporte de competencia.

- Es capaz de facilitar el aprendizaje de los alumnos, utilizando técnicas y dinámicas de grupo que conduzcan al ejercicio de prácticas socializadas, activas y creativas, reproducibles en otros ambientes y con contenidos y grupos diferentes.

- Se desempeña profesionalmente mostrando actitudes de acercamiento positivo hacia la Educación Física, los Deportes y la Recreación como disciplinas del saber y del actuar, y a la docencia como profesión digna.

- Reivindica el quehacer docente y asume con orgullo su desempeño, concibiéndolo como una actividad cognoscitiva, metodológica y efectivamente enriquecedora, estimulante, y placentera.

- Asume la educación permanente como una necesidad vital en el mejoramiento y actualización de su profesión.

Se aprecia que, desde el punto de vista conceptual, la formación profesional de los docentes en educación física se plantea con una visión cónsona con una concepción amplia de la realidad actual a propósito de los cambios que se están operando en la sociedad venezolana como producto de la crisis global.

Ahora el análisis y consideración de los procesos de mediación que desarrolla el docente ante sus procesos de enseñanza, nos lleva a considerar las acciones dirigidas en cuanto a la planificación, diseño y organización intervención y evaluación.

La acción mediadora del docente de educación física

Las formas de actuar del docente en los intercambios educativos, la manera de planificar su intervención, de reaccionar ante las exigencias previstas por lo dentro de la dinámica de la clase, los ajustes a su planificación, el modo de relacionar las actividades diseñadas para generar espacios de estimulación relacionado con los objetivos, dependen en gran medida en las concepciones y experiencias pedagógicas que tenga el docente.

El pensamiento pedagógico del docente, sea o no explícito es el sustento básico que influye decisivamente en su comportamiento docente en todos y cada una de las fases de enseñanza (Clark y Peterson 1986, Yinger1986; Pérez Gómez y Gimeno 1995)

El comportamiento del Profesor, así como la relación que él establezca entre los contenidos, materiales, actividades y estrategias de enseñanza no causan directamente el aprendizaje en el alumno, influyen los resultados sólo en la medida en que activan en los alumnos respuesta de procesamiento de esa información.

Partiendo del hecho de que el alumno no es un pasivo receptor de estímulos, y que el conocimiento no es nunca una mera y fiel copia de la realidad sino una verdadera elaboración subjetiva. Los procesos de atención selectiva, organización y transferencia de información implícita y explícita en las actividades de enseñanza, que el docente diseña y relaciona, demuestran el papel activo del docente como mediador.

Este último planteamiento destaca que son, los docentes, en definitiva, los responsables directos del clima de intercambios que este crea en el aula de clase, de su concepto sobre los procesos de enseñanza aprendizaje y por tanto de las actuaciones y decisiones que se desarrollan dentro del aula de clase.

La base de la eficacia docente se encuentra en su pensamiento capaz de diagnosticar e interpretar cada situación y en consecuencia diseñar planificar, desarrollar y evaluar estrategias de intervención.

El docente como mediador permanentemente centrará su atención en el alumno como individuo particular, como sujeto de aprendizaje. Sin embargo, en el ambiente del aula de clase su actuación no se refiere a un individuo, sino a un grupo de ellos con una forma de relacionarse y con una dinámica colectiva particular, que se suma al contexto.

En tal sentido, se asume que el aula de clases es un espacio social de intercambios y que los comportamientos del Profesor y sus alumnos son una respuesta a la posibilidad intervención del medio. El contexto físico y el psicosocial no sólo impone límites, sino que también podrían inducir a determinados comportamientos.

Adicionalmente hay que considerar que el desarrollo de las actividades en el aula de clases, debe ser consideradas como un sistema social abierto, de comunicación y sobre todo de intercambio. Como en todo sistema, no podría explicarse el comportamiento de cada uno de sus elementos sin conocer la estructura y funcionamiento del conjunto, así como las diferentes conexiones con otros elementos y sistemas externos con lo que el docente establece relaciones de mediación. (Pérez Gómez y Gimeno 1995).

Según Vygotsky (1987), el mediador o mediadora del aprendizaje elige y selecciona los contenidos (formas de saber) y los métodos (formas de hacer) más adecuados para tratar de desarrollar las capacidades previstas. El mediador debe definir previamente el camino de aprendizaje y estar dispuesto a modificar o reorientar ese camino según las necesidades y requerimientos de los alumnos.

El aprendizaje mediado debe orientar al niño a buscar y hacer importantes conexiones entre las experiencias previas y las nuevas para anticipar su respuesta en situaciones similares.

En el rol de mediador lo fundamental de la evaluación es observar y reflexionar es captar las acciones y reacciones de los alumnos, percatarse de sus opiniones e interés, descubrir sus procesos de razonamiento sus dificultades y capacidades, ofrecerles una retroalimentación y determinar las estrategias didácticas más adecuadas

Dentro del complejo sistema de relaciones que se generan entre los diferentes elementos que conforman los procesos de enseñanza aprendizaje, surge otro enmarcado en diferentes dimensiones que van desde el diseño del currículo que moldean los docentes, hasta el diseño de actividades de enseñanza.

Los docentes y el proceso de diseñar las actividades de enseñanza.

Desde una perspectiva práctica, el diseño se entiende como una función de los docentes, mediante la cual relacionan y complementan ideas con acciones durante la construcción de sus intervenciones, al integrar los contenidos, con los alumnos, los materiales y el contexto. Stenhouse (1984) se refería a este diseño, como un proceso de búsqueda bajo un modelo que él llamo de proceso, que se basa en la consideración de que, es en las actividades gratificantes y en la estructura profunda del conocimiento, donde hay que buscar la orientación para la actividad pedagógica. El punto de partida esta en que, tanto el contenido como la actividad sean atractivos, e interesantes para los alumnos, ubicándose así en el plano de la eficiencia.

El diseño para los docentes, además de su participación moldeando el currículo del curso, significan también acciones como hacer planes de unidades, preparar actividades o tareas específicas que se relaciones con otros elementos o contenidos, prever materiales que utilizar, organizar el espacio destinado para la clase.

El diseño de la planificación de los docentes es un paso más en el desarrollo del curriculum, iniciado fuera de las aulas y que los docentes deben concretar.

La perspectiva fenomenológica, plantea que el diseño de los docentes es la acción que realizan cuando planifican y relacionan experiencias, condiciones de trabajo, capacidades e intereses de los alumnos con lineamientos curriculares prescritos.

Evidentemente, el proceso de planificar, incluye una serie de actividades mentales en los profesores mientras procesan el análisis de la situación a atender.

Diseñar conlleva entonces, tomar decisiones, considerar alternativas y lograr correlacionar diferentes variables que van desde los objetivos prescritos a nivel curricular hasta los intereses de los alumnos participantes, enmarcadas las actividades y acciones dentro de un contexto determinado en la compleja vida del aula de clases.

Para lograr captar en detalle el complejo sistema de intercambios que se desarrolla en el aula de clases, se considera tres tipos de variables:

Variables situacionales: son las que se refieren al clima físico y psicosocial donde tienen lugar las interrelaciones docente alumnos, entre ellas están:

.- Los objetivos y expectativas que se plantean en el grupo clase.

.- El escenario de convivencia, conformado por el espacio físico, la estructura de las actividades que se desarrollan en el proceso, organización y distribución del tiempo. En este sentido, Gimeno Sacristán (2002) señala que el contexto de enseñanza es modelador de los procesos de aprendizaje de los alumnos y también de los esquemas de comportamiento de los profesores; en el que el aula de clase se configura como un microsistema educativo definido por unos espacios, unas actividades, unos papeles a desempeñar y una distribución temporal, entre otros; y en el que el docente debe establecer una relación de todos los elementos interactuantes y no tomarlos de manera aislada.

Es importante señalar que el ambiente de clase sugiere un flujo cambiante de acontecimientos y la estabilidad del estilo de los docentes, y de los patrones de conducta pedagógica, los cuales, como señala este autor, no se pueden explicar por la existencia de unos fundamentos inmediatos racionales estables que el profesor tiene y utiliza para cada una de las acciones que realiza en el aula, como si cada una sus decisiones fuese un acto elaborado racionalmente, apoyado en

criterios estables, sino que se debe a la existencia de esquemas prácticos subyacentes en esa acción, con fuerza determinante continuada, que regulan y simplifican su quehacer docente. En consecuencia, un esquema práctico en el docente se reproduce y controla la práctica, y cuando se repite sucesivamente puede sufrir pequeñas alteraciones o acomodaciones.

Variables experienciales: Se refieren a los significados y modos de actuación que traen consigo los alumnos y profesores, basados en sus experiencias previas. Para comprender el complejo entramado de intercambios que se desarrollan en el aula de clases es imprescindible considerar la trama de conceptos, teorías, afectos e intereses de los diferentes participantes en la clase.

Variables comunicativas: En el complejo medio social y cultural que se desarrolla en las aulas de clases, existen varios niveles de procesamiento de la información comunicacional:

Nivel Intrapersonal: Procesamiento de la información que utiliza cada individuo.

Nivel Interpersonal: Proceso de intercambio de información entre individuos del grupo clase.

Nivel grupal: Se refiere a los mensajes que un individuo recibe como miembro de un grupo, orientados a configurar el comportamiento del mismo con sus normas y pautas de actuación.

El diseño de las actividades de enseñanza y el curriculum en la acción

Al reconocer la condición prescriptiva del curriculum, estamos en presencia de los lineamientos, teóricos, legales, pedagógicos y psicológicos que, agrupados y estructurados bajo normas técnicas, describen un enfoque de cultura que apunta a concebir las necesidades sociales por atender, es decir el curriculum prescrito.

Sin embargo, esos planteamientos teóricos requieren de agentes activos que pongan en práctica los contenidos prescritos.

Aquí entonces, aparece la figura del docente, quien es, en definitiva, el responsable de operacionalizar el curriculum, ya que es quien propone las actividades de enseñanza que pueden moldear lo que ocurre en el aula de clases.

La necesidad de comprender al docente, como un ente activo en la traslación del currículum al aula de clases, tiene derivaciones prácticas en la concreción de los contenidos para un grupo determinado de alumnos, cuando selecciona, organiza y relaciona los medios más adecuados para su participación en el proceso, enmarcado en un contexto escolar determinado.

Al considerar lo particular que puede llegar a ser cada grupo clase, el docente no puede aplicar teorías o técnicas estandarizadas, sino un proceso de análisis, reflexión y elección en las situaciones concretas que tiene en frente, así como lo plantea Doyle (1977: 74) ..más que concebir al docente como un mero aplicador en potencia de las directrices curriculares, hay que concebirlo como agente activo cuyo papel consiste más en adaptar que en adoptar el currículum.

La estructura y organización de la práctica, obedece a múltiples determinantes, que pueden ser parámetros institucionales, organizativos, metodológicos, logísticos, de condiciones físicas existentes, experticia previa de los docentes e intereses de conocimientos de los alumnos.

El tiempo de clase se concreta en tareas escolares, que provienen del diseño resultante de relaciones entre múltiples elementos y mantener un cierto orden social de convivencia dentro del horario establecido.

Las tareas, formalmente estructuradas como actividades de enseñanza, dentro de los ambientes escolares, que definen en secuencia lo que es una clase, se constituyen en la unidad de análisis que permite estudiar en detalle el comportamiento del profesor, al afrontar múltiples variables, es decir, permitirá estudiar simultáneamente dos aspectos como lo son: la actuación docente a partir del estudio del currículum en la acción.

Aquí se evidencia una unidad de análisis que contiene una variedad de interacciones entre aspectos que intervienen en ambas situaciones. Dichas interacciones mantienen un equilibrio cuando conviven entre: la organización diseño y aplicación de las actividades o tareas que establece el docente, el proceso de aprendizaje que desarrolla el alumno, el contenido curricular, los medios con los que se realizan, la organización, la comunicación entre los

elementos personales que interactúan, el clima de trabajo, orden y control en las relaciones interpersonales, etc.

El diseño de las actividades de enseñanza, estructuran un microambiente de aprendizaje en el aula de clase, dado que es esta práctica la que da lugar al currículum en la acción de acuerdo con las condiciones en las que se desarrolla, fundamentando la posición de que un currículum en la realidad no puede entenderse al margen de las condiciones en las que ocurre su desarrollo, por lo que es necesario analizarlo desde sus actividades prácticas.

A continuación, presento el diagrama elaborado para desarrollar las bases teóricas, a partir de los siguientes componentes:

www.bdigital.ula.ve

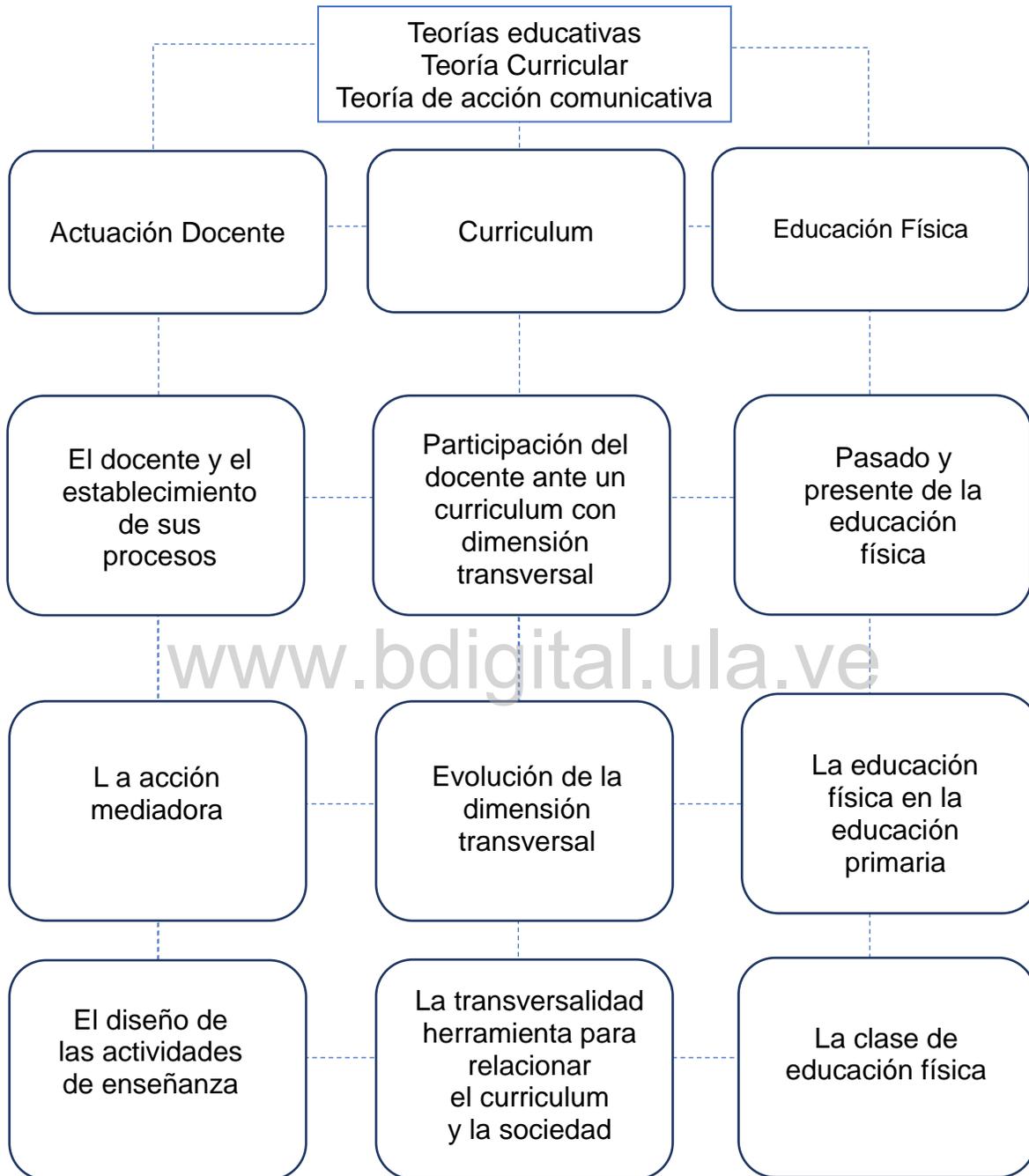


Gráfico Nro. 2 Fuente: Zambrano R. (2018)

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

La práctica educativa de los docentes es una actividad dinámica, reflexiva, con muchas particularidades que comprenden los acontecimientos que ocurren en la interacción entre maestro y alumnos.

En estos procesos, resulta de vital importancia las estructuras organizativas a nivel escolar, así como también las concepciones, definiciones y percepciones que tenga el maestro sobre los lineamientos establecidos a nivel curricular y las acciones que lo vinculan en la convivencia escolar.

Según estas características, para la realización de este estudio, resulta aceptable el enfoque cualitativo que el autor decide aplicar a esta investigación, dado que aquí no se tratará de estudiar cualidades separadas o separables, sino del estudio de un todo integrado que hace que el ambiente educativo sea lo que es. Para tal enfoque investigativo se considerarán los planteamientos realizados por Martínez (2013). En este caso se estudiará, la actuación docente en el área de educación física en el subsistema de educación básica del nivel de educación primaria, a partir del conocimiento uso y aplicación del principio de transversalidad.

En el caso de la presente investigación, se pretende organizar la observación como técnica de recogida de la información que consiste básicamente, en observar, y acumular detalles de las actuaciones, comportamientos y hechos de los docentes o actividades en las clases de educación física tal y como las realizan habitualmente, para posteriormente realizar la clasificación de algunos elementos presentes en la información recabada, lo que representa un ordenamiento o disposición por características,

códigos o categorías; básicamente, la *clasificación* implicará la búsqueda de los detalles que compartan algún tipo de relación para así agruparlos y de esta manera encontrar el mejor ordenamiento posible para realizar el análisis de los diferentes elementos que constituyen el contexto, en este caso: el sub sistema de educación básica, específicamente en el nivel de educación primaria, en el área de educación física, atendiendo: la actuación del docente, los programas del área educación física del SEB, los procesos de enseñanza a partir de la transversalidad, ejes integradores y pilares fundamentales.

En tal sentido, este tipo de investigación en un ambiente de aprendizaje educativo permite el análisis e interpretación de las informaciones, por cuanto se parte directamente de la relación de los elementos interactuantes en la unidad de clase a estudiar.

Diseño de la Investigación:

Partiendo de la definición de *diseño*, como el proceso previo de configuración mental y organizativo, en la búsqueda de una solución en cualquier campo. En el presente estudio, se entiende por éste, la estrategia que adopta el autor para responder al problema planteado, en el intento de establecer un orden a un conjunto de situaciones e informaciones, de tal forma que tengan sentido, y se pueda abordar el problema y comunicarlo a los demás. Por ello, el diseño seleccionado para este estudio, consiste en complementar dos tipos de investigación: la de campo y la documental,

Tipos de Investigación

Investigación de campo: Esta se fundamenta en la recolección de datos directamente de la realidad donde ocurren los hechos, sin manipular o controlar variable alguna. La investigación de campo se corresponde con el método empírico, el cual, según Pérez (2000) actúa en los niveles de investigación aplicada e intenta una observación sistemática, estudiando la realidad educativa tal y como se desarrolla. Describiendo, registrando, analizando e interpretando las

condiciones que se dan en una situación y momento determinado.

En tal sentido, esta investigación se presenta como etnográfica, ya que se comparten los planteamientos realizados por Martínez, (1999, p. 29) donde establece que etimológicamente, el término etnografía significa la descripción (grafé) del estilo de vida de un grupo de personas habituadas a vivir juntas (ethnos). En este estudio, la unidad de análisis será la actuación del docente en la clase de educación física “, donde se realizará un estudio exhaustivo que procura una recopilación lo más completa y exacta posible de la información que manejan los docentes tanto en lo conceptual como lo metodológica, necesaria para identificar la cultura de intercambio escolar y conocer los fenómenos y situaciones que allí se desarrollan.”

Específicamente para este estudio, el autor destaca que, desde la perspectiva del docente participante, se considera que se presentan de manera implícita en la etnografía dos aspectos fundamentales:

Tomando en cuenta que, las técnicas e instrumentos de recolección de la información aportan datos y hechos y se pretende la interpretación del significado desde el punto de vista del docente, se comparte lo señalado por Martínez, en su obra (2004), donde considera que, al analizar esta información recabada, de manera implícita está presente la hermenéutica, ya que implica una actividad interpretativa de los informantes, en consecuencia, aquí está presente el aspecto hermenéutico.

Adicionalmente, tomando en cuenta que la realidad estudiada es captada desde el marco de referencia del sujeto que la vive, la percibe y la experimenta; al analizar la información de manera implícita está presente la fenomenología como lo señalan Latorre y otros (1996), lo cual implica en este estudio las interpretaciones y significados de los docentes participantes ya que son quienes viven y experimental esa realidad.

Por lo anteriormente expuesto, el autor plantea la etnografía como el tipo de investigación más apropiada dado que la finalidad de la misma es comprender desde dentro los fenómenos educativos; pretendiendo explicar la realidad con base en la percepción, atribución de significado y opinión del docente participante.

Investigación documental: Adicionalmente se desarrollará este tipo de investigación que se fundamenta en la selección y recopilación de información por medio de la lectura y análisis crítico de documentos oficiales como fuente de información, en este caso curriculares usados por los docentes para su desempeño escolar.

Contexto de la Investigación

La presente investigación se desarrolló en instituciones educativas del Municipio Libertador y campo Elías del Estado Mérida, Venezuela.

Participantes en la Investigación

Para la selección de las personas que facilitan al investigador la información necesaria para comprender el significado y las actuaciones que se desarrollan en determinado contexto, tienen en la investigación cualitativa, unas características claramente diferenciadoras. Los autores Rodríguez y otros (1999) proponen en su obra, estrategias de selección de informantes que suponen una selección deliberada e intencional, es decir, que se elige uno a uno de acuerdo con el grado en que se ajusta a los criterios o atributos establecidos por el investigador.

En este caso, compartimos el planteamiento de Aguirre en su obra (1995), donde señala que el informante es la persona que proporciona la información y que está calificado para aportar los datos requeridos al menos de modo aproximado al ideal requerido para informar. Por ser un miembro situado en el contexto de estudio, asume la visión de ser el informante en la investigación.

En el presente estudio, se aplicó la técnica de triangulación múltiple para la selección de los informantes claves con el fin de procurar una aproximación a los

docentes que podrían suministrar la información más asertiva para el desarrollo del presente estudio. Para ello el primer paso de la triangulación fue consultar a:

1.- Personal Administrativo de la División de educación física de la Zona educativa del Edo. Mérida: En el mes de Enero de 2018, se realizó reunión preliminar con miembros del equipo de trabajo de la división de educación física, a quienes se les suministró la información de los objetivos y propósitos de la investigación, quienes una vez recibidos los planteamientos que ilustraron la esencia de la investigación, solicitaron la incorporación de personal de la Coordinación de Educación Básica, dado que ellos manejan con mas detalle la información solicitada. Una vez incorporados a la reunión, se desarrolló una conversación donde intercambiamos detalles del trabajo a realizar, para posteriormente realizarles una pregunta mediante la cual se aspira identifiquen a un grupo de instituciones según sus actuaciones y desempeños en lo que respecta al trabajo escolar sobre el Proyecto Escolar Integral Comunitario y los Proyectos de Aprendizaje.

En tal sentido se les plantea la siguiente pregunta:

(Señalen en orden de eficiencia y Calidad, las 10 instituciones de nivel de educación primaria, donde los docentes de educación física según su criterio, vinculan eficientemente las actividades del área educación física con el PEIC, los P.A y la transversalidad.)

Para finalizar la reunión, los participantes solicitaron se les diera una semana para hacer las revisiones correspondientes, y poder entregarnos el listado solicitado.

Una vez que se identifican las instituciones, me dirigí a cada una de ellas, a contactar al personal directivo, solicitar entrevista donde previa identificación personal le informe sobre el proceso que se viene desarrollando, los objetivos y propósitos de la investigación, para posteriormente, plantearle una pregunta mediante la cual, se aspira clasifique en una escala a los docentes de educación

física a su cargo, en función de su actuación en relación con sus actividades de enseñanza en la clase de educación física los PA y la aplicación de la transversalidad.

Para ello se les planteó la siguiente pregunta al **Personal directivo de las 10 instituciones de nivel de educación primaria seleccionadas**: (Indique con la escala (**MB** Muy Bien – **B** Bien – **R** Regular) la actuación de sus docentes de educación física en función de la vinculación de las actividades de enseñanza en las clases, los PA y la transversalidad.) y selecciones al más destacado de su institución.

Una vez obtenida la lista de los docentes, me dirigí a las diferentes escuelas para contactarlos y se les solicito a cada uno de los docentes que, según la experiencia de vida profesional de sus pares en su actuación docente, clasificara a los 10 con mejor desempeño, atendiendo la siguiente pregunta:

3.- **Profesores de educación física**: (Clasifique según su criterio, del presente listado de 10 docentes (**sus pares**), en orden ascendente del 1 al 10, (donde 1 es el nivel más alto), su desempeño en la vinculación de sus actividades de enseñanza de educación física con los PA y la Transversalidad) .

Obtenidas las listas de los 10 docentes, se les coloco un puntaje que iba de 10 puntos para el 1ro, 9 puntos para el 2do, 8 para el 3ro, y así sucesivamente hasta llegar al 10mo lugar y se le asigno un punto.

El grupo de participantes (informantes clave) quedo integrado por los tres (03) primeros profesores clasificados por sus pares de educación física del subsistema de educación básica del nivel de educación primaria, y que adicionalmente contaban con los siguientes criterios de selección:

.- Con título universitario de Licenciado en Educación Mención Educación Física o afines.

.- En situación de personal fijo.

.- Mínimo de 10 años de experiencia docente.

.- Afectivamente interesados a participar, con disposición voluntaria para permitir el acceso a la planificación y colaborar con la actividad indagatoria durante el desarrollo de las clases.

.- Prestigio identificado por sus pares y personal directivo, mediante el proceso de triangulación.

Procedimientos para la recolección de la Información

Dadas las características de esta investigación, para la recolección de la información se plantean dos momentos: la revisión documental y la investigación de campo.

Revisión documental:

En esta parte del presente estudio, para la recolección de la información se consideró el currículo del subsistema de educación básica, nivel de educación primaria bolivariana, específicamente el programa de 4to grado, del cual se analizará la descripción del subsistema de educación básica, finalidad, objetivos, características, perfil del egresado, ejes integradores, área de aprendizaje educación física, finalidad, componentes, contenidos, pilares fundamentales. Adicionalmente, se realizará una revisión, análisis y relación de los basamentos legales y conceptuales establecidos sobre el área de estudio.

Una vez que se obtengan los datos de este análisis, se elabora una matriz que permita visualizar de manera amplia algunos detalles de vinculación, definiciones.

Investigación de Campo

El segundo momento en cuanto a la recolección de la información se aplicará la Investigación de campo, en la cual se obtendrá la información en el sitio donde se desarrollan las actuaciones e intervenciones directas entre los docentes y los alumnos, mediante el uso de las siguientes técnicas.

Observación:

Se realizarán observaciones de clases de educación física, atendiendo aspectos tales como: Estrategias de planificación y abordaje general, vinculación con el proyecto de aprendizaje del curso y la clase de educación física, así como el abordaje específico en la clase en lo que respecta a la organización de las actividades que se estructuran a partir del proyecto y la vinculación de actividades de educación física con otras áreas de aprendizaje, ejes integradores y su relación con el principio de transversalidad.

Como instrumento de recolección de la información ajustado a la técnica de observación se utiliza la “guía de observación”.

Entrevistas semi estructurada:

Como complemento de las observaciones se desarrollaron entrevistas semi estructuradas, las cuales permitieron indagar sobre los conocimientos e interpretación que los docentes hacen de sus procesos basados en los conocimientos y habilidades sobre: currículo, los elementos que lo constituyen, objetivos, estructura y organización de sus procesos pedagógicos en relación con las actividades que estructura a partir del proyecto de aprendizaje (PA), y la vinculación de actividades de educación física con otras áreas de aprendizaje, ejes integradores y su relación con el principio de transversalidad.

Las entrevistas, se realizaron previas a las observaciones. Manteniendo la forma de un diálogo coloquial, promoviendo un intercambio más allá de una simple formulación de preguntas, donde el investigador procuró hacer hablar libremente al entrevistado para que se expresara de manera libre en el marco de su experiencia vivencial.

La entrevista, en la investigación etnográfica, es un instrumento técnico que tiene gran sintonía epistemológica con este enfoque y también con su teoría metodológica. El instrumento que se emplea para aplicar la técnica en cuestión, es el guion para entrevista, diseñado especialmente para este trabajo investigativo, aquí, el investigador presento aspectos a explorar sobre los conocimientos y

habilidades en la actuación del docente en sus procesos de enseñanza aprendizaje.

Diseño de los instrumentos

Para la recolección de los datos en la Investigación de campo, se diseñaron dos instrumentos: un guion de entrevista y una guía de observación, para los que se llevó a cabo un proceso de diseño de 3 pasos, que se describe a continuación:

1: La construcción

. - Para la construcción del guion de entrevista semi estructurada en su versión inicial, se desarrolló el siguiente procedimiento:

Realizado un análisis sistemático entre los objetivos de la investigación y la fundamentación teórica considerada en el presente trabajo, se logró ubicar una lista inicial que consta de **cuatro componentes**: el primero de ellos referido al modelo pedagógico (4 elementos); el segundo: Principios curriculares y procesos (3 elementos); el tercer: Estrategias de abordaje de la transversalidad (3 elementos) el cuarto referido a la Praxis pedagógica (6 elementos)

. - Para la construcción de la guía de observación en su versión inicial también se realizó un análisis sistemático entre los objetivos de la investigación y la fundamentación teórica considerada en el presente trabajo generando **2 componentes**: el primero de ellos referido a las Estrategias de planificación y abordaje general (1 elemento); el segundo referida a la Vinculación abordaje específico en la clase (5 elementos).

Dentro de los requisitos que debe cumplir cualquier instrumento de medición se incluyen su reproducibilidad, utilidad y validez. La validez indica la capacidad del instrumento para medir el constructo que se pretende cuantificar; se refiere al "grado de confianza que se tiene de que la medición corresponde a la realidad del fenómeno que se está midiendo" (Lamprea y Gómez-Restrepo, 2007, p. 342).

En esencia el término validez da respuesta a la pregunta ¿con qué fidelidad responden los participantes (informantes clave) al atributo que se va a medir? En

este trabajo, la validez del instrumento se analiza de dos maneras: (1) validez de contenido de cada ítem y (2) validez de contenidos del instrumento.

1) Validez de Contenido. El propósito de la validez consiste en obtener evidencia de que la definición semántica está correctamente representada en los ítems formulados. La especificación del índice cuantitativo de la validez de contenido del instrumento se lleva a cabo mediante el Modelo de Hernández (2002) en este modelo se destaca que la razón de validez de contenido se interpreta, según la siguiente escala:

- a) $< 0,80$ Valides y concordancia inaceptable.
- b) $\geq 0,80$ y $< 0,90$ Valides y concordancia satisfactoria
- c) $\geq 0,90$ hasta Max 1 Valides y concordancia Excelente

Para este proceso se aplicó el Método de Juicio de Expertos, que permitió medir y evaluar la validez de contenido de los instrumentos diseñados.

Aquí se consideraron tres (3) expertos, dos en la parte metodológica y uno en el área de la educación, a quienes se les pidió que evaluaran por separado cada componente con sus respectivos elementos del guion de la entrevista y guion de observación, de acuerdo a su relevancia definida como la importancia de los diferentes elementos para la evaluación de la actuación docente y el uso de la transversalidad en la educación física en el nivel de educación primaria.

Una vez obtenida la evaluación de los expertos, se usará el Coeficiente de Validez de Contenido (Cvc) diseñado por Hernández (2002), donde el Cvc_i es el Coeficiente de Validez de Contenido de cada ítem y el Cvc_{tc} será el Coeficiente de Validez de Contenido del instrumento total corregido.

Dicha estimación del CVC, se realizó a partir de una matriz de 3 componentes y 18 elementos para el guion de entrevista y de 2 componentes y 6 elementos para el guion de observación de clases, por parte de 5 expertos con base en la siguiente escala: 1) Esencial, 2) Útil pero no esencial, y 3) No importante.

La información recabada de los expertos se analizó a través de una hoja de cálculo de Microsoft Excel 2010® y se determinó la razón de validez de contenido (C_{vc_i} y $C_{vc_{tc}}$) para cada uno de los ítems y para el instrumento respectivamente, mediante las ecuaciones descritas en el Modelo de Hernández (2002)

$$C_{vc_i} = [\sum \sum X_i / J]$$

Donde:

$\sum X_i$ = Es la suma de los puntajes asignados por los jueces a cada ítem.

M_x = Es el promedio de los puntajes entre el nro. de jueces

J = Número de jueces asignado puntuación a cada ítem.

C_{vc_i} = Es el Coeficiente de Validez de contenido por cada uno de los ítems.

p_{ei} = Es la probabilidad de la concordancia aleatoria entre los jueces

$C_{vc_{ti}}$ = Es el Coeficiente de Validez de contenido corregido por ítem

C_{vc_t} = Es el Coeficiente de Validez de contenido total

www.bdigital.ula.ve

Cuadro nro 1 Matriz de análisis para el guion de la entrevista

Jueces				$\sum x_i$	Mx	Cvc _i	p _{ei}	Cvc _t
Ítems	1	2	3					
1	3	3	3	9	3	1	0,0032	0,9968
2	3	3	2	8	2,666666667	0,888888889	0,0032	0,885688889
3	2	3	3	8	2,666666667	0,888888889	0,0032	0,885688889
4	3	2	3	8	2,666666667	0,888888889	0,0032	0,885688889
5	3	3	3	9	3	1	0,0032	0,9968
6	2	3	3	8	2,666666667	0,888888889	0,0032	0,885688889
7	3	3	3	9	3	1	0,0032	0,9968
8	3	3	2	8	2,666666667	0,888888889	0,0032	0,885688889
9	2	3	3	8	2,666666667	0,888888889	0,0032	0,885688889
10	3	3	3	9	3	1	0,0032	0,9968
11	3	3	3	9	3	1	0,0032	0,9968
12	3	3	3	9	3	1	0,0032	0,9968
13	3	3	3	9	3	1	0,0032	0,9968
14	3	3	2	8	2,666666667	0,888888889	0,0032	0,885688889
15	2	3	3	8	2,666666667	0,888888889	0,0032	0,885688889
16	3	3	3	9	3	1	0,0032	0,9968
17	3	3	3	9	3	1	0,0032	0,9968
18	3	3	3	9	3	1	0,0032	0,9968

17,05351111

Cvc_t 0,947417284

Cvc_t = 0,947417284 Validez y concordancia excelente

Cuadro nro 2 Matriz de análisis para la guía de Observación de las clases

items	Jueces			$\sum x_{ij}$	Mx	Cvc _i	p _{ei}	Cvct _c
	1	2	3					
1	3	3	3	9	3	1	0,0032	0,9968
2	3	3	3	9	3	1	0,0032	0,9968
3	3	3	2	8	2,666666667	0,888888889	0,0032	0,885688889
4	2	3	3	8	2,666666667	0,888888889	0,0032	0,885688889
5	3	3	3	9	3	1	0,0032	0,9968
6	3	3	3	9	3	1	0,0032	0,9968

5,758577778

Cvc_t 0,959762963

Cvc_t = 0,959762963 Validez y concordancia excelente

3: La Prueba piloto

Una vez realizada la validez de contenido por los expertos, se realizó el reajuste de las categorías y los elementos constituyentes, del instrumento para dar el siguiente paso: la aplicación de la prueba piloto. La cual, se ejecutó usando la versión validada del instrumento diseñado con los ítems aceptados. a los 2 docentes ubicados en los puestos 4 y 5 de la lista de clasificación elaborada en la Triangulación múltiple para la selección de los informantes.

Procesamiento de la información:

Una vez que ha concluido el proceso de recopilación de la información mediante la aplicación de las diferentes técnicas e instrumentos, se procederá a la transcripción y ordenamiento de la información, sin importar el medio utilizado para obtenerla y registrarla, será transcrita de manera literal en un formato que sea perfectamente legible.

El paso siguiente en relación a la entrevista, será validar con cada uno de los informantes participantes en la investigación si la información registrada corresponde con la opinión expresada y registrada de manera literal. De ser necesario, se podrán realizar los ajustes que el participante considere pertinente para lograr su opinión.

Llegado a este punto del procesamiento de la información, se procesará la misma a partir de la aplicación de la “Triangulación Hermenéutica “(TH):

Se entiende por TH., la acción de reunión y cruce dialéctico de toda la información relacionada con el objeto de estudio surgida en este caso por medio de: las entrevistas, las observaciones y la revisión documental, que en esencia constituyen el corpus de resultados de la investigación.

Investigar desde una racionalidad hermenéutica significa una forma de abordar, analizar, comprender y construir conocimiento a partir de procesos de interpretación, en tanto es el investigador quien construye el diseño de investigación, recopila la información, la organiza y le da sentido, desde sus estructuras conceptuales previas, y los hallazgos que surgen de la propia investigación.

El procedimiento para el procesamiento de la información a partir del desarrollo de la TH, es el siguiente:

.- La selección de la información

La selección de la información es lo que permite distinguir lo que sirve de aquello que pudiera desecharse. El primer criterio guía para esta acción será el de **pertinencia**, que se expresa en la acción de sólo tomar en cuenta aquello que efectivamente se relaciona con la temática de la investigación, lo que permite, además, incorporar los elementos emergentes, tan propios de la investigación cualitativa.

A continuación, hay que proceder a encontrar en las respuestas pertinentes, y datos recogidos en las observaciones aquellos elementos que cumplen con el segundo criterio, que es el de **relevancia**, lo que se devela ya sea por su recurrencia o por su asertividad en relación con el tema que se está analizando.

Estos hallazgos de información pertinente y relevante son los que permiten pasar a la fase siguiente.

- La triangulación de la información por cada componente.

Las conclusiones por componentes permiten conocer la opinión de los diferentes informantes en relación con los principales tópicos de la investigación. El camino propuesto para lograr este nivel de información es a través del procedimiento inferencial, que consiste en ir estableciendo conclusiones ascendentes, agrupando las respuestas relevantes por tendencias, que puedan ser clasificadas en términos de coincidencias o divergencias en cada uno de los instrumentos aplicados. El modo concreto como se puede efectuar este procedimiento es por medio de la extracción de conclusiones ascendentes, donde el siguiente paso va expresando una síntesis de los anteriores.

La triangulación de la información entre informantes.

La triangulación inter informantes es la que permite establecer relaciones de comparación entre los sujetos indagados en tanto actores situados, en función de los diversos componentes interrogados, con lo que se enriquece el escenario intersubjetivo desde el cual el investigador cualitativo construye los significados.

Para realizar esta acción, se pueden distinguir dos vías: una de carácter general, que consiste en establecer relaciones de comparación significativa desde las conclusiones de tercer nivel, es decir, triangular la opinión de los informantes con las interrogantes centrales de la investigación, y una de carácter específico, que permite hilar más fino, y que consiste en establecer estas relaciones de comparación significativa desde las conclusiones de segundo nivel, es decir, entre

categorías, cuando ello sea posible (esto porque a veces no todas las categorías son aplicables a todos los estamentos).

.- La triangulación entre las diversas fuentes de información.

En esta investigación, como ya se ha descrito anteriormente, se han utilizado más de una técnica para recoger la información: las entrevistas, la observación etnográfica de clases de educación física y análisis documental. Cuando esto ocurre, el proceso de triangulación se complejiza, pues hay que integrar todo el trabajo de campo. Para hacer esto, el primer paso es triangular la información obtenida desde los diversos instrumentos aplicados en el trabajo de campo, por estamentos, ya sea utilizando conclusiones de segundo o tercer nivel.

Esta acción permite saber, por ejemplo, si lo que un docente de educación física informó en sus respuestas en la entrevista, es coherente o no con lo que el investigador pudo observar directamente en las clases. Un segundo paso consiste en integrar la triangulación inter-estamental por cada instrumento utilizado, pero ahora desde una perspectiva inter-instrumental y desde allí generar nuevos procesos interpretativos.

La triangulación con el marco teórico.

Esta fase se desarrolla partiendo de una acción de revisión y análisis reflexivo de la literatura especializada, actualizada y pertinente sobre la temática abordada, en el entendido que la información generada deberá relacionarse con las bases teóricas, fuente esencial para el proceso de construcción de conocimiento que toda investigación debe aportar. Para ello, hay que retomar entonces esta discusión bibliográfica y desde allí producir una nueva discusión, pero ahora con los resultados concretos del trabajo de campo desde una interrogación reflexiva entre lo que la literatura indica sobre los diversos tópicos, que en el diseño metodológico hemos materializado como categorías y sub-categorías, y lo que sobre ello se pueda encontrar.

Elaboración del Modelo teórico.

La elaboración del modelo, constituye en sí mismo el “momento hermenéutico” propiamente dicho, y por ello es la instancia desde la cual se construye conocimiento nuevo en esta opción paradigmática. Este complejo proceso interpretativo se consolidará analizando los elementos teóricos de base, que permiten pensar orgánicamente y, con ello, ordenar de modo sistematizado y secuencial la argumentación.

www.bdigital.ula.ve

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En este capítulo se muestran las resultados de los estudios que conforman esta investigación.

El primero corresponde al análisis del documento que se presenta del Sistema Educativo Bolivariano, específicamente el Currículo Nacional Bolivariano (CNB). Para su desarrollo se consideró la metodología planteada por Rodríguez (1998) quien describe una vía para la realización del análisis del Curriculum, desde dos puntos de vista: el externo que se desarrolló sobre la base del estudio de las características asociadas al contexto histórico, político y social en la propuesta curricular y seguidamente un análisis interno de este documento, el cual, gira en torno a los elementos que definen la estructura y la base conceptual del currículo del sistema educativo bolivariano.

En segundo lugar, se presentan los resultados de la investigación de campo, que se aplicó en dos momentos: el primero se desarrolló a partir de las entrevistas que se realizaron a los 3 informantes clave, de manera individual y el segundo momento mediante el desarrollo de la etnografía aplicada en cada una de las escuelas correspondientes a los informantes en sus respectivas clases de educación física para 4to grado, las cuales se desarrollaron desde el mes de enero hasta el mes de abril del año 2018, según cronograma que se diseñó para tal fin.

Análisis del Currículo Nacional Bolivariano

Para realizar el análisis del diseño CNB, como documento oficial normativo, técnico operativo de las acciones de la educación en Venezuela, es pertinente iniciar con una descripción.

El diseño curricular del Sistema Educativo Bolivariano (SEB, 2007) contiene las bases teóricas de la educación venezolana desde la educación inicial hasta la educación secundaria, educación especial, educación de jóvenes, adultos y educación intercultural. Para efectos de la presente investigación, el análisis se dirigirá hacia el subsistema de educación primaria, con especial énfasis en el área de educación física, tomando como base, el Plan de estudios, ya que este se constituye en la referencia, teórica conceptual que utilizan los docentes para la organización de sus procesos de enseñanza aprendizaje en las clases.

El análisis de contenido permite visualizar los componentes que estructuran la propuesta curricular del sistema educativo venezolano. El análisis de este documento gira en torno a los elementos que definen la estructura y la base conceptual del currículo estudiado.

Rodríguez (2004) señala que, el traslado de las intenciones descritas en el curriculum a la práctica requiere de la discusión y la participación de los involucrados en su desarrollo, reformar el currículo implica cambiar las creencias de docentes, alumnos y otros involucrados sobre el modo de aprender y de enseñar, sobre la función de la escolaridad en la sociedad, sobre las relaciones entre la escuela y la familia.

De esta manera el currículo, pasa a ser una construcción colectiva de los participantes, lo que puede lograrse, con variantes según las situaciones particulares, en todos los niveles del sistema escolar.

La propuesta curricular como un modelo basado en la transversalidad y alimentado con fundamentos psicológicos de teorías consideradas casi como códigos que todo docente debe manejar: las teorías de Piaget, Vygotsky, Ausubel.

La teoría piagetiana daba un giro a la forma conocida de cómo los niños aprenden; el desarrollo cognoscitivo ya no sería un proceso de adquisición de respuestas sino un proceso de construcción de conocimiento.

El constructivismo como perspectiva epistemológica y psicológica subraya el papel interactivo entre las personas y su entorno a fin de adquirir y refinar sus

destrezas y conocimientos; el niño y la niña aprende haciendo, sin limitarse a un espacio particular o a una institución que los separe temporalmente del mundo adulto. La psicología cultural, el énfasis en la adquisición de un aprendizaje significativo y el papel de los instrumentos que la cultura pone al alcance del ser humano para enriquecer la mente fueron algunas perspectivas psicológicas con gran peso en la propuesta curricular.

En la base de estas controversias se encuentran problemas fundamentales de la Pedagogía como el problema de la vinculación entre teoría y práctica; el problema de las relaciones entre educación y sociedad; y el problema de concretar en la enseñanza los aportes de variadas disciplinas como pedagogía, psicología, sociología y otras. A finales del decenio de los cincuenta, Robert Dottrens (1961, 189) intentando explicar cómo cambiar los programas de la educación obligatoria, manifestaba: “Buscar los medios de mejorar estos programas es, en efecto, plantear en su totalidad el problema de la educación”. . Más recientemente, Cesar Coll (1995, 21), asesor de la reforma educativa de Cataluña dice: “en el curriculum se concretan y toman cuerpo una serie de principios de índole diversa - ideológicos, pedagógicos, psicopedagógicos- que, tomados en su conjunto, muestran la orientación general del sistema educativo”.

La definición de currículum más divulgada en los últimos años es la de Stenhouse (1987, 29) profesor inglés, autor del modelo curricular de proceso, para quien: “Un Curriculum es una tentativa para comunicar los principios y rasgos esenciales de un propósito educativo, de forma tal que permanezca abierto a discusión crítica y pueda ser trasladado efectivamente a la práctica “.

La preocupación esencial de Stenhouse fue solucionar el problema de la distancia o vacío entre la teoría y la práctica de la enseñanza, entre los deseos y la realidad.

El sistema escolar venezolano, se estructura en niveles y modalidades, su definición, características, régimen de estudios, etc., se encuentran establecidos en diferentes documentos legales que van desde la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, la ley orgánica de educación, reglamentos de las leyes

y otras normas, resoluciones y decretos. Todos estos documentos constituyen elementos del diseño curricular que sumados al contexto particular condicionan el desarrollo del currículum en cada institución escolar.

Análisis Externo:

Para elaborar un análisis del currículum, se debe partir de la esencia del término análisis que plantea la atención individual de las partes de un todo, para comprender su fundamentación básica en cada uno de los elementos constitutivos, y así poder trascender al real conocimiento de la totalidad.

El contexto externo del currículum está referido en primer lugar al contexto histórico social.

En función de ello se encuentra que, en Venezuela, a partir del año escolar 1999-2000 se inicia el proceso de transformación curricular en el territorio nacional al emitir los lineamientos para el proceso de transformación curricular en todos los niveles y modalidades, por lo que se convoca a los educadores, a coordinar planificar y organizar un proceso abierto de reflexión, discusión y debate.

Hasta la presente fecha, se aprecia que ha sido una constante el debate y la consulta sobre los temas educativos: La constituyente educativa de 1999, la discusión curricular de 2004, el debate con motivo de la discusión de la Ley Orgánica de Educación en 2009, el debate sobre los Consejos Educativos en 2013, Consulta Nacional por la Calidad Educativa realizado en el año 2014.

El Sistema Educativo Bolivariano ha estado signado por planes, políticas, programas y proyectos dirigidos a garantizar la inclusión, permanencia, prosecución, culminación y aumento de la cobertura de todas las áreas en el sistema, lo cual se ha planteado como la búsqueda de una educación emancipadora y dignificante en el marco de los principios constitucionales.

Se observa que lo que busca la educación en Venezuela es lograr la materialización de las subjetividades revolucionarias viabilizadas por nuevas prácticas sociales, procurando lo que se ha definido como la Refundación de la Patria. Para ello, se aprecia lo establecido en la Ley Orgánica de Educación

(2009) en la cual se asume la educación como un instrumento para la construcción de un modelo social de justicia e igualdad, que oriente la construcción del nuevo modelo educativo venezolano.

En este planteamiento destaca el Estado Docente, definido en la Ley Orgánica de Educación en su artículo 5 y refrendado en el mandato constitucional, quien da a los ciudadanos y ciudadanas la potestad de participar en el proceso de elaboración, planificación y control de políticas públicas (art. 62 de la CRBV).

Los fines establecidos en la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV), contemplados en el capítulo sobre los derechos culturales y educativos de la nación, orientan las acciones de gobierno y sirven de referente a los programas que se emprenden para su consecución.

La CRBV, consagra 33 artículos donde se menciona y regula la materia educativa. En el Preámbulo de la Carta fundamental se señala que (...) con el fin supremo de refundar la República para establecer una sociedad democrática, participativa y protagónica, multiétnica y pluricultural en un Estado de justicia, federal y descentralizado, que consolide los valores de la libertad, la independencia, la paz, la solidaridad, el bien común, la integridad territorial, la convivencia y el imperio de la ley para esta y las futuras generaciones; asegure el derecho a la vida, al trabajo, a la cultura, a la educación, a la justicia social y a la igualdad sin discriminación ni subordinación alguna (...). Importantes principios se consagran en la constitución: el derecho a que los niños reciban una educación religiosa de acuerdo a la convicción de los padres, el derecho del Estado a abrir oportunidades de estudio a personas con necesidades especiales. La Educación como derecho humano y un deber social.

En segundo lugar, en el análisis externo tenemos la estructura general del plan de estudios; con él se obtendrá una visión de totalidad del nivel de educación primaria, el plan de estudios, define 4 áreas de aprendizaje, que son: Lenguaje Comunicación y Cultura, Matemática Ciencias Naturales y Sociedad, Ciencias Sociales Ciudadanía e Identidad y Educación Física Deportes y Recreación. Cada una de ellas cuenta una descripción específica con sus respectivos componentes y contenidos por grado, y posteriormente presentan los otros elementos

constitutivos del Plan que son: ejes integradores y los pilares fundamentales del currículum Bolivariano: (Aprender a Crear, Aprender a Convivir y Participar, Aprender a Valorar y Aprender a Reflexionar) los cuales son comunes para todas las áreas de aprendizaje.

Adicionalmente se plantea el desarrollo de los procesos de enseñanza globalizados, a partir de una visión interdisciplinar y transdisciplinar, con un enfoque transversal de las acciones tanto del docente como de los alumnos. Para ello se establece el trabajo por Proyectos de aprendizaje (PA). Estos comprenden un conjunto de acciones, fundamentalmente desarrolladas a partir de dinámicas de grupo y trabajo en equipo, que permitan lograr aprendizajes o saldos formativos, transformar y aportar soluciones a los problemas de su contexto. La metodología por proyectos permite crear un dialogo ínter subjetivo entre la enseñanza y el aprendizaje al presentar tres actores: docentes, alumnos y comunidad en un papel activo que los remite a investigar, reflexionar sobre los problemas que les rodean, tomar decisiones respecto a la organización y ambientación de las aulas, distribuir el espacio, el tiempo y seleccionar los materiales, para luego abordarlo en clases. Además, es factible la posibilidad de realizar adaptaciones curriculares por la flexibilidad para integrar aspectos de la vida diaria.

Elementos del PA:

Identificación y tiempo, diagnostico/ exploración ¿Qué pasa en la escuela, aula y comunidad? Propósitos y objetivos. Contenidos (saber, hacer y convivir). Plan de acción (espacios/ actividades: comunitarias y pedagógicas. Evaluación (competencias, indicadores, actividades, técnicas e instrumentos).

Destaca dentro de los objetivos de la educación Primaria: Afianzar sentimientos de amor y respeto por sí mismos, sus familias, escuelas, comunidades y nación; como principios rectores de la conciencia colectiva para el ejercicio de la ciudadanía, sustentado en la corresponsabilidad, justicia social y el bien común, en defensa de la soberanía venezolana.

Como consecuencia de la estructura integrada que se presenta a lo largo del Currículum Bolivariano, surge el vértice fundamental de la propuesta: la transversalidad, entendida como una serie de aspectos básicos que deben ser considerados en las áreas de aprendizaje y en las actividades que se realicen en el aula.

Con los ejes integradores se introduce la idea de alianza y coherencia convirtiendo el currículo en un instrumento capaz de contribuir a la formación integral del alumno a través de la transversalidad y la transdisciplinariedad.

Analizar la transdisciplinariedad como la nueva mirada sistémica del conocimiento desde una visión global que promueve la transversalidad en el abordaje de los conocimientos disciplinares, los mismos que se entrelazan e interactúan, contribuyendo así a la formación integral del estudiante, en quien es necesario desarrollar la capacidad crítica y reflexiva para analizar y procesar la vasta información que le proporciona el entorno.

La transdisciplinariedad referida al prefijo “trans” hace alusión a lo que “está entre las disciplinas, a través de las diferentes disciplinas y más allá de toda disciplina”. (Nicolescu 1996). Fomenta la comprensión del mundo presente, en el cual uno de los requerimientos es la unidad del conocimiento desde la dinámica del conocimiento disciplinario.

El Constructivismo. Es una de las corrientes epistemológicas en la cual se fundamenta el currículo. Plantea al docente constructivista, el alumno constructor de su propio aprendizaje, de la pedagogía promotora de la construcción del conocimiento, fundamentado en la capacidad del sujeto para elaborar lo que es útil e importante para él, apoyado en la cultura que lo sustenta. La enseñanza de las áreas de aprendizaje, las distintas estrategias y la evaluación implican un proceso que se funda en la construcción social e individual de la realidad.

Análisis Interno:

Tomando como referencia el contexto externo, se inicia el análisis interno a partir de la descripción de los diferentes elementos y contenidos que lo conforman.

Es significativo destacar que para efectos de los intereses de la investigación en lo que respecta a los programas se hará especial énfasis en el de 4to grado y de las áreas se profundizará más en la de Educación física.

El documento se muestra como el Currículum del nivel de Educación Primaria, iniciando con una presentación del ministro del Poder Popular para la Educación que consolidó su implantación Adán Chávez, quien destaca que el Currículo Nacional Bolivariano (CNB), dicta las bases históricas, pedagógicas, filosóficas, sociales, culturales, psicológicas, políticas, metodológicas, científicas y humanistas con las cuales se implementará la formación de los niños, niñas, destacando que las ideas que lo fundamentan corresponden a ilustres venezolanos y venezolanas, como Simón Rodríguez, Francisco de Miranda, Simón Bolívar, Ezequiel Zamora, Luis Beltrán Prieto Figueroa y Belén Sanjuán, y de eminentes pensadores, pedagogos y pedagogas de América Latina y el mundo.

El CNB fue diseñado para dar respuesta a la formación de un nuevo ciudadano a fin con el modelo de sociedad propuesto, respondiendo con ello al nuevo modelo de desarrollo social, político, cultural y económico que lo sustenta. Ello, le demanda una nueva concepción del proceso educativo, orientado por un modo de vida que centra su fuerza y su empuje hacia el desarrollo del equilibrio social,

A lo largo de la primera parte se plantea el pensamiento Robinsoniano, como referente de donde se deriva la propuesta de la escuela como formadora para la vida, a través del aprendizaje para el trabajo, el quehacer creador y el pensamiento liberador de conciencias, como herramientas que permitan al ciudadano y la ciudadana la participación activa en la vida pública y política del país. Además, Rodríguez (1828), mediante una visión sistémica de la realidad, considera a la sociedad como una gran escuela formadora de ciudadanos y ciudadanas.

A continuación, se considera para el análisis la descripción de la estructura del plan de estudios como un todo a partir de los elementos descritos explícitamente.

Se presentan las características del nivel de educación Primaria Bolivariana:

.- Atiende a los niños y niñas que provienen del subsistema Educación Inicial Bolivariana; así como a niños y niñas que no provienen de instituciones educativas y tienen cumplidos los seis (6) años de edad.

.- Garantiza la prosecución de estudios en el nivel de Educación Secundaria Bolivariana.

.- Garantiza servicios de cuidado y atención preventiva en salud a los niños y las niñas.

.- Tiene una duración de seis (6) años 6 grados.

.- Contempla dos (2) formas de aplicación de la jornada escolar: una, con jornada de ocho (8) horas académicas diarias, y otra, de cinco (5) horas académicas diarias; ambas de formación integral y con atención alimentaria.

.- Desarrolla acciones e interacciones con la familia y otras instituciones: científicas, artísticas y deportivas; ampliando el espacio de relaciones sociales y humanas.

.- Valora la diversidad y la interculturalidad.

.- Garantiza la atención educativa integral, promotora de la libertad, la justicia social, la equidad y la inclusión social.

Garantiza la integración de los niños y las niñas con necesidades educativas especiales.

.- Fortalece la identidad venezolana.

.- Incentiva el desarrollo del pensamiento crítico, reflexivo e investigativo.

.- Desarrolla una nueva comprensión y reflexión de la Historia de Venezuela.

.- Incentiva la comprensión y valoración del idioma castellano y los demás idiomas maternos de la República Bolivariana de Venezuela.

.- Favorece el estudio de la Geografía General y de Venezuela, desde una perspectiva actualizada.

.- Muestra y difunde las diversas formas de organización comunitaria y el desarrollo endógeno, como modelo económico-social.

Fines y principios del diseño curricular del Sistema Educativo Bolivariano. (SEB)

Los fines y principios que sustentan el sistema educativo bolivariano se agrupan en dos dimensiones: una dimensión individual y otra social. La primera, expresa un interés básico en el ser humano individual, desde la primera infancia hasta la adultez, sujeto de la educación formal en contextos culturales sociales particulares, distintos y diversos. La segunda, centra el objetivo alrededor del ser social, la idea del “nuevo ciudadano”: y “persigue garantizar el carácter social de la educación en toda la población venezolana” (Ministerio del Poder Popular para la Educación, (MPPE, 2007, p. 21)

La dimensión individual, referida al carácter subjetivo, personal e intransferible del individuo en la educación se expresa de la siguiente manera:

Formación de un ser humano integral y social.

Desarrollo del pensamiento crítico y reflexivo.

Formación integral del niño, niña, adolescente, joven, adulto y adulta para elevar la calidad de vida. (ob. cit., pp. 22-23).

La dimensión social se construye alrededor de elementos que expresan caracteres e intereses abundantes y detallados de lo colectivo, importantes para la sociedad (venezolana) en general, (ob. cit., pp. 22-23):

Fomento de los derechos humanos y el ejercicio de la cultura de paz.

Participación democrática, protagónica y responsable en igualdad de derechos, condiciones y deberes.

Formación en y para el trabajo productivo y liberador.

Formación y consolidación de actitudes y valores para la libertad, la independencia y solidaridad; el bien común, la integridad territorial y la convivencia.

Fomento de una conciencia ambientalista.

Desarrollo de una conciencia patriótica y republicana.

Rescate de la memoria histórica y fortalecimiento de la identidad venezolana.

Fortalecimiento de la interculturalidad y diversidad.

Destaca entonces entre los fines y principios del SEB, la formación del ser social basado en el ser individual. Estos principios sirven de guía a la estructura del sistema educativo bolivariano, y evidentemente, marcan una referencia en el enfoque de los procesos de enseñanza aprendizaje.

Objetivos del Nivel

El nivel de Educación Primaria Bolivariana aspira:

.- Fortalecer la formación de los niños y las niñas como seres sociales, integrales, solidarios, innovadores, creativos, críticos y reflexivos, con la finalidad de comprender y transformar su realidad más inmediata para el bienestar y la armonía colectiva.

.- Desarrollar valores, actitudes y virtudes para fortalecer su dignidad y la identidad venezolana, a partir de la apropiación de los procesos históricos, desde su realidad y la valoración de los hechos vividos por los distintos hombres y mujeres forjadores y forjadoras de la libertad, en búsqueda de la independencia y soberanía venezolana.

.- Compartir ambientes de aprendizajes donde los niños y las niñas puedan desarrollar sus múltiples potencialidades desde los saberes y haceres populares, para que se conozcan a sí mismos y sí mismas, lo cual incidirá en su formación

crítica, analítica y de participación activa; así como en el desarrollo de su conciencia y personalidad.

.- Promover la construcción de conocimientos integrales que lleven a los niños y las niñas a convertirse en ciudadanos y ciudadanas socialmente responsables, solidarios y solidarias.

.- Desarrollar procesos de investigación que permitan comprender, describir e interpretar hechos de la vida cotidiana (local, regional y nacional), con perspectiva latinoamericana, caribeña y universal.

.- Brindar oportunidades a los niños y las niñas, en igualdad de condiciones, para desarrollar habilidades en las diferentes áreas y sus componentes, a fin de fortalecer sus saberes y experiencias, para su formación integral.

.- Valorar las potencialidades de los niños y las niñas para fortalecer los avances en la construcción del conocimiento.

.- Desarrollar habilidades para el trabajo cooperativo, liberador, la autoestima y la solución de problemas sociales.

.- Afianzar sentimientos de amor y respeto por sí mismos y sí mismas, sus familias, escuelas, comunidades y Nación; como principios rectores de la conciencia colectiva para el ejercicio de la ciudadanía, sustentado en la corresponsabilidad, justicia social y el bien común, en defensa de la soberanía venezolana.

.- Participar en la búsqueda de soluciones a los problemas sociales y ambientales, a fin de formar un ser social integral con conocimientos, experiencias y conciencia ecológica, integrando a todos los actores: estudiantes, maestros, maestras, familias y comunidad en general.

A continuación, se presenta un cuadro donde se analiza la estructura de los objetivos

Verbo	Contenido	Contexto
Fortalecer	la formación de los niños y las niñas como seres sociales integrales, solidarios, innovadores, creativos, críticos y reflexivos	con la finalidad de comprender y transformar su realidad más inmediata para el bienestar y la armonía colectiva.
Desarrollar	valores, actitudes y virtudes para fortalecer su dignidad y la identidad venezolana,	a partir de la apropiación de los procesos históricos realidad y la valoración de los hechos vividos por los distintos hombres y mujeres forjadores y forjadoras de la libertad, en búsqueda de la independencia y soberanía venezolana.
Compartir	ambientes de aprendizajes donde los niños y las niñas puedan desarrollar sus múltiples potencialidades desde los saberes y haceres populares,	para que se conozcan a sí mismos y sí mismas, lo cual incidirá en su formación crítica, analítica y de participación activa; así como en el desarrollo de su conciencia y personalidad.
Promover	construcción de conocimientos integrales	la que lleven a los niños y las niñas a convertirse en ciudadanos y ciudadanas socialmente responsables, solidarios y solidarias
Desarrollar	procesos de investigación que permitan comprender, describir e interpretar	hechos de la vida cotidiana (local, regional y nacional), con perspectiva latinoamericana, caribeña y universal
Brindar	oportunidades a los niños y las niñas, en igualdad de condiciones	para desarrollar habilidades en las diferentes áreas y sus componentes, a fin de fortalecer sus saberes y experiencias, para su formación integral.
Valorar	las potencialidades de los niños y las niñas	para fortalecer los avances en la construcción del conocimiento.
Desarrollar	habilidades para el trabajo cooperativo, liberador, la autoestima	y la solución de problemas sociales.
Afianzar	sentimientos de amor y respeto por	como principios rectores de la

	sí mismos y sí mismas, sus familias, escuelas, comunidades y Nación	conciencia colectiva para el ejercicio de la ciudadanía, sustentado en la corresponsabilidad, justicia social y el bien común, en defensa de la soberanía venezolana.
Participar	en la búsqueda de soluciones a los problemas sociales y ambientales	a fin de formar un ser social integral con conocimientos, experiencias y conciencia ecológica, integrando a todos los actores: estudiantes, maestros, familias y comunidad en general.

Análisis estructural de los objetivos

Cuadro nro 3 Fuente: Zambrano R (2018)

Los objetivos más allá de plantear una estructura técnica, prescriptiva enfocan el proyecto de sociedad hacia el que se dirige, concibiendo la formación de los estudiantes a partir del fomento de la cultura y el desarrollo de la solidaridad humana.

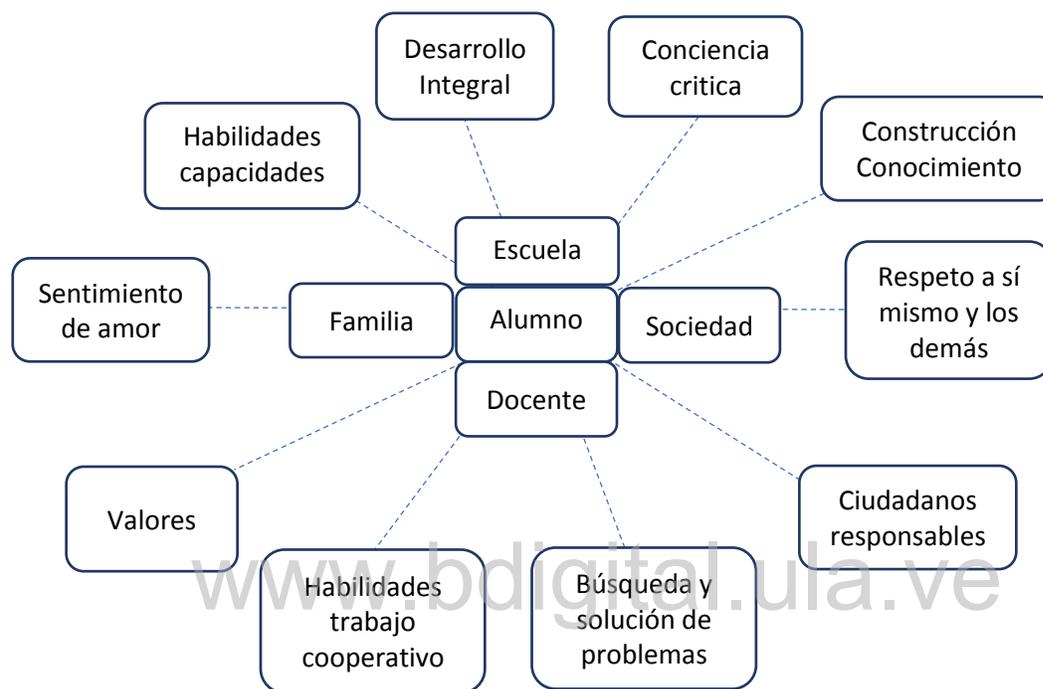
Tal como lo establece la Ley Organiza de Educación (LOE) promulgada en Gaceta Oficial N° 5.929 Extraordinario del 15 de agosto de 2009, los principios de la educación serán, la democracia participativa y protagónica, la responsabilidad social, la igualdad entre todos los ciudadanos y ciudadanas sin discriminaciones de ninguna índole, la formación para la independencia, la libertad y la emancipación, la valoración y defensa de la soberanía, la formación en una cultura para la paz, la justicia social, el respeto a los derechos humanos, la práctica de la equidad y la inclusión.

Y así se puede apreciar en los contextos prescritos en los diferentes objetivos que se plantean en esta propuesta educativa, donde además se puede considerar el enfoque contextual que subyace entre los objetivos: que van desde transformar su realidad más inmediata, a partir de conocimiento y análisis de los procesos históricos, para que se conozcan a sí mismos, lo cual incidirá en su formación crítica, analítica y de participación activa; así como en el desarrollo de

su conciencia y personalidad, que lleven a los niños y las niñas a convertirse en ciudadanos y ciudadanas socialmente responsables, solidarios, desarrollando habilidades en las diferentes áreas y sus componentes, a fin de fortalecer los saberes y experiencias, para su formación integral, lo que permitirá fortalecer los avances en la construcción del conocimiento y la solución de problemas sociales, como principios rectores de la conciencia colectiva para el ejercicio de la ciudadanía, sustentado en la corresponsabilidad, justicia social y el bien común, en defensa de la soberanía venezolana, y así formar un ser social integral con conocimientos, experiencias y conciencia ecológica, integrando a todos los actores: estudiantes, maestros, familias y comunidad en general.

Del mismo modo al relacionar los contenidos prescritos se aprecia una tendencia lineal en relación con el Artículo 4 de la LOE que plantea el desarrollo del potencial creativo de cada ser humano en condiciones históricamente determinadas, constituyendo el eje central en la creación, transmisión y reproducción de las diversas manifestaciones y valores culturales, invenciones, expresiones, representaciones y características propias para apreciar, asumir y transformar la realidad.

El proceso curricular, se plantea sobre la base de atender las necesidades a contextos específicos, sin perder de vista el carácter nacional, así lo establece la LOE, artículo 15, literal 1. Los contenidos educativos representan el “qué”, los cuales se derivan del enfoque epistemológico y axiológico asumidos en la concepción curricular.



Actores fundamentales del proceso educativo y sus relaciones con elementos del enfoque epistemológico

Gráfico nro. 3 Fuente: Zambrano R. 2018

Ejes integradores Son elementos de organización e integración de los saberes y orientación de las experiencias de aprendizaje, los cuales deben ser considerados en todos los procesos educativos del subsistema de Educación Primaria Bolivariana para fomentar valores, actitudes y virtudes.

Estos son: Ambiente y Salud Integral, Interculturalidad, Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC) y Trabajo Liberador.

Al observar el planteamiento de base, se aprecia que no es suficiente plantear un currículum que, concentre el conocimiento en el manejo de saberes especializados porque el hecho pedagógico apunta hacia la integración.

Con la incorporación de los ejes integradores se introduce un planteamiento de mayor amplitud y coherencia convirtiendo el currículo en un instrumento capaz de contribuir a la formación integral del alumno a través de la transversalidad y la transdisciplinariedad.

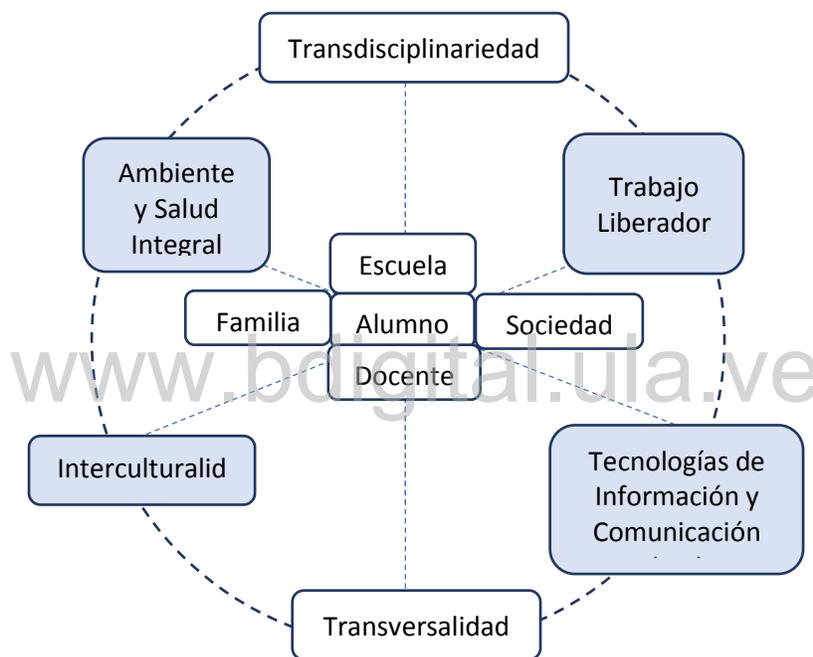
Analizar la transdisciplinariedad como la nueva mirada sistémica del conocimiento desde una visión global que promueve la transversalidad en el abordaje de las diferentes áreas de conocimientos, los saberes deben vincularse e interactuar, promoviendo la formación integral del alumno, para desarrollar la capacidad crítica y reflexiva que le permita analizar y procesar la vasta información que le proporciona el entorno.

El diseño amplio del currículum, lo constituye en una unidad compleja que metodológicamente apunta a lo interdisciplinario y transdisciplinario. Esto se evidencia cuando se plantea que el conocimiento y los saberes se construyen en la interacción social contextualizándola desde la participación de los diferentes actores del proceso: alumnos a partir de sus conocimientos e interés particulares, docente desde su experiencia y conceptualización, la familia como apoyo fundamental, y la sociedad como el beneficiario final.

El aprendizaje es una construcción del conocimiento mediante la interacción social. Es un conocimiento compartido, cuando interactúan todos los miembros involucrados; determinando el tema de interés de conocimiento en torno al cual se

organizarán las actividades de enseñanza a partir de las cuales se genera un entramado curricular que envuelve el proceso.

Los contenidos educativos, las estrategias y otros medios, precisan para su elaboración de un pensamiento basado en una metodología interdisciplinaria, lo cual implica pensar y proceder para enfrentar al conocimiento en la complejidad de la realidad social, mediante el establecimiento de interrelaciones que permitan cumplir el principio sistémico de la educación, la integralidad implica entonces, establecer el conjunto de relaciones entre las diferentes disciplinas actividades y saberes.



Los Ejes integradores y su relación con los actores del proceso de enseñanza.

Gráfico nro 4 Fuente: Zambrano R. 2018

Pilares Fundamentales

Los pilares sobre los que se sustenta el diseño curricular del sistema educativo bolivariano son cuatro tipos de aprendizaje que se convierten en objetivos de la educación: aprender a crear, convivir y participar, valorar, y reflexionar, y que prescriben un enfoque a seguir por parte del docente.

Aprender a: Crear es adquirir las capacidades de la innovación, la originalidad, y el desarrollo de cualidades creativas. Autonomía creadora, transformadoras, e ideas revolucionarias, para poner en práctica soluciones nuevas y originales (MPPE, 2007, p. 16).

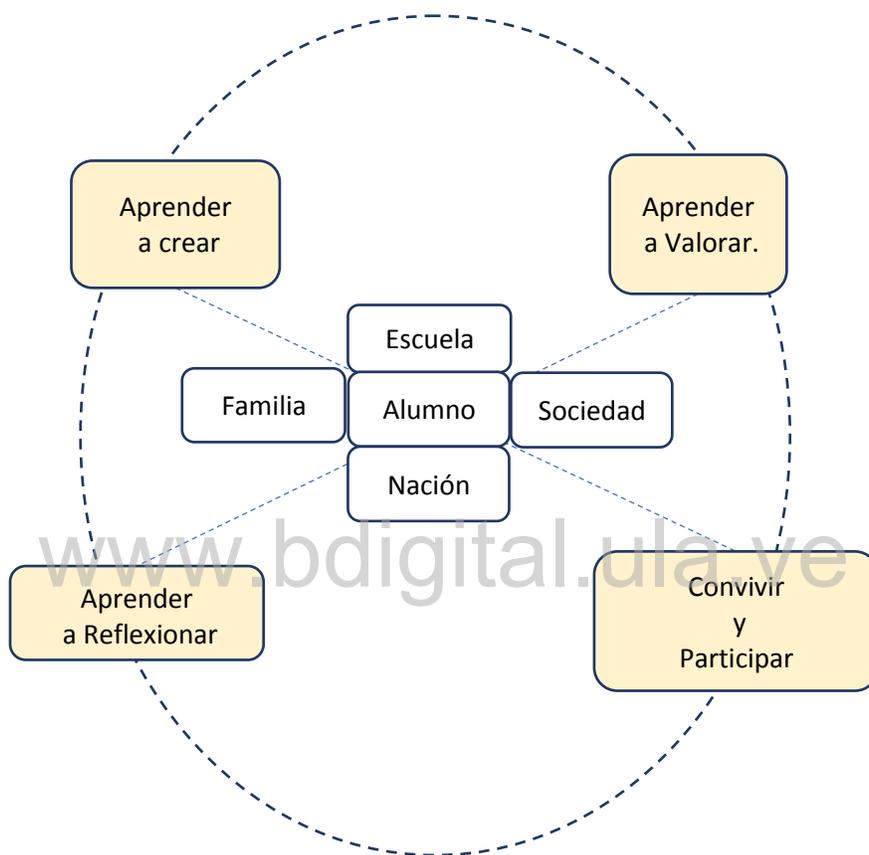
Aprender a: Convivir y participar, tiene que ver con la participación política “del pueblo en el control de la gestión pública”. (op. cit., p. 17). Es la “configuración de un *nuevo ser social* conocedor y comprometido con su entorno sociocultural” (op. cit, p. 18).

Aprender a: Valorar es “tomar conciencia de la importancia de las acciones colectivas y desarrollar habilidades para caracterizar, razonar, discernir, dialogar desde una ética social, y transformar la escala de valores de las relaciones afectivas, de cooperación y solidaridad”. (op. cit., p. 18).

Aprender a: Reflexionar, se refiere a “la formación de un nuevo republicano con sentido crítico y reflexivo”. (op. cit., p. 19). Es, igualmente, aprender a conocer y a apropiarse autónomamente de los avances de las ciencias, la cultura, la técnica y la tecnología y las formas en que se obtiene el conocimiento.

El ser humano es el centro de la educación, en tanto que la educación sólo es posible entre seres humanos. El hombre se educa con el hombre. Es central en la propuesta del diseño curricular del sistema educativo bolivariano, la formación del ser social y el estudiante como protagonista del conocimiento y de su aprendizaje,

En relación colectiva, para la formación del ciudadano, del nuevo republicano con conciencia crítica y de pensamiento libre, conforme a los postulados de Simón Rodríguez. (León, 2009)



Los Pilares fundamentales y su vinculación con los actores del proceso de enseñanza.

Gráfico nro 5

Fuente: Zambrano R. 2018

Perfil del egresado del nivel de educación primaria

En este apartado del programa se logra detallar claramente los aspectos centrales que se aspira lograr al egresar del nivel de educación primaria.

Destacando en primer lugar los valores sociales e individuales como la libertad, solidaridad, cooperación, justicia, equidad, integración, bien común, participación protagónica, independencia, convivencia, tolerancia y promoción del trabajo liberador; así como el afecto, la honestidad, honradez, cortesía y modestia en sus acciones y actuaciones, como elemento central del programa.

Adicionalmente se ubica un amplio contexto de actividades que permitan demostrar conocimientos, habilidades intelectuales y procedimientos lógicos, para conocer e interpretar componentes del ambiente y la sociedad.

Se describen actividades físicas y deportivas acordes con su edad, para mantener no solo un estado de bienestar físico y mental, sino que además se presentan conocimientos, habilidades, destrezas, valores y virtudes hacia la actividad física, el deporte y la recreación, como elementos importantes para lograr y mantener la salud integral.

La resolución de problemas aritméticos, con la precisión de cálculos, cantidades de magnitudes y ecuaciones; así como la aplicación de sus conocimientos acerca del porcentaje y la proporcionalidad.

La oralidad se destaca como herramienta de intercambio de saberes en conversaciones grupales, con la cual podrán expresar sus ideas y manifestar respeto a los demás.

Actitudes independientes, autónomas y participativas en el desenvolvimiento de sus actividades a nivel escolar, familiar y comunitario.

Los procesos de cohesión para aprender a trabajar en equipo, asumiendo de manera individual y en colectivo las normas de convivencia en pluralismo para la valoración del conocimiento de los otros, respetando la autonomía de los demás.

Fundamentación Sociológica

En la Ley Orgánica de Educación (2009) se establece la interculturalidad, reconociendo la especificidad de las organizaciones sociales y políticas en los pueblos y comunidades, así como el carácter multiétnico y pluricultural de la sociedad venezolana. Vista desde la diversidad cultural, asumiendo destacada importancia los conocimientos y saberes.

La interculturalidad, desde la sociología educativa, considera como principio fundamental la unidad en la diversidad, diversidad de la sociedad y necesidad de mantener la unidad, a partir de los siguientes aspectos:

- .- Unidad en el campo económico, social, cultural y político.
- .- Igualdad de derechos, respeto mutuo, paz y armonía.
- .- Respeto a la existencia de la diversidad de los pueblos, comunidades y sectores sociales.

Otro elemento importante que destaca dentro la fundamentación sociológica se planteará desde la Ley Orgánica Educación (2009) en su artículo 27 donde se establece la interculturalidad, reconociendo la especificidad de las organizaciones sociales en los pueblos y comunidades, así como el carácter multi étnico, pluricultural y plurilingüe de la sociedad venezolana.

Lo anteriormente expresado implicará la concepción de un currículum que superar la atomización del saber

Fundamentación Psicológicas.

En relación con los aportes de las diferentes corrientes psicológicas, el planteamiento de los diseños curriculares, requiere en primer lugar consolidar una fundamentación teórica relacionada con los enfoques Psicológicos como centro de estudio del aprendizaje, en el entendido que es esta ciencia la que ha establecido un apoyo permanente en la formulación de criterios sólidos en la práctica pedagógica, por esta razón el diseño curricular Bolivariano se sustenta en las siguientes Teorías del Aprendizaje.

La Teoría de Jean Piaget:

Para Piaget, el desarrollo cognitivo era una reorganización progresiva de los procesos mentales resultantes de la maduración biológica y la experiencia ambiental. En consecuencia, considera que los niños construyen una comprensión del mundo que les rodea, luego experimentan discrepancias entre lo que ya saben y lo que descubren en su entorno.

Teoría del Aprendizaje de Vigotsky

La teoría de Vigotsky se basa principalmente en el aprendizaje sociocultural de cada individuo y por lo tanto en el medio en el cual se desarrolla. Vigotsky considera el aprendizaje como uno de los mecanismos fundamentales del desarrollo. En su opinión, la mejor enseñanza es la que se adelanta al desarrollo. En el modelo de aprendizaje que aporta, el contexto ocupa un lugar central. La interacción social se convierte en el motor del desarrollo.

La teoría vygotskiana le concede al maestro un papel importante como mediador del proceso de aprendizaje, ya que con su intercesión el alumno estará en capacidad de construir aprendizajes cada vez más complejos, en función de experiencias previas e interacción con los demás

Teoría del Aprendizaje significativo de Ausubel.

Esta teoría destaca la importancia que tienen los conocimientos previos del alumno en la adquisición de nuevas informaciones. La importancia crece en la medida que el alumno integra nuevos conocimientos y los transfiere a distintos contextos. Para que se logre consolidar este tipo de aprendizaje, deben atenderse las siguientes condiciones: deben estructurarse de forma lógica los materiales de enseñanza, el docente debe tomar en cuenta los conocimientos previos de los alumnos para organizar la enseñanza y debe utilizar la motivación como elemento importante para aprender.

Fundamentación Pedagógicas.

Dentro de esta fundamentación, se prescriben, elementos relacionados con la construcción del currículum. Se aprecian una serie de niveles de programación que van definiendo su estructura y concepción. Así el currículum del nivel de educación primaria, presenta, sus objetivos, los ejes integradores, las áreas académicas y los programas de cada una de ellas.

Los contenidos curriculares se plantean desde una perspectiva inter y transdisciplinaria, permitiendo que se propicie iniciativas de docentes, padres y representantes y otros miembros de la comunidad, a fin de aportar información que permita enriquecer las acciones y contenidos procurando generar aprendizajes pertinentes.

Se aprecia el planteamiento del currículum, sustentado en la acción de reflexión y construcción a partir de la investigación y puesta en práctica de actividades de enseñanza contextualizadas, en una construcción reflexiva.

En este currículum, se aprecia al alumno como el actor principal en los procesos de enseñanza, considerando desde sus capacidades y potencialidades, hasta los intereses de conocimientos que puedan tener.

El currículum plantea un docente con enfoque humanista con alto criterios éticos creativo y participativo, destacando el sentido de convivencia y valores sociales que le permitan ser consciente de su rol potenciando los aprendizajes cuya función es promover a través del apoyo permanente los contenidos socioculturales.

Se aprecia una destacada participación que el currículum le otorga a la familia y el contexto social, como realidad inmediata, de donde se nutre la participación creativa del alumno. Se entiende que es la familia uno de los primeros agentes culturales que organiza el proceso de socialización del niño y la niña, e impone un estilo de vida común al grupo social al que pertenece.

La aplicación y puesta en práctica del currículum se considera como un proceso continuo y sistemático de construcción colectiva, donde se involucran los

diferentes actores que hacen vida en la escuela como integrantes de la comunidad educativa para la construcción de los proyectos, como actividades organizadoras y conciliadoras de intereses con el propósito de definir, diseñar, implementar, direccionar y coordinar actividades que permitan el desarrollo del proceso de aprendizaje que garantice la transformación de los alumnos y la apertura de la comunidad en el quehacer de la escuela.

Fundamentación Filosóficas:

Esta fundamentación parte de la consideración del hombre en todas sus dimensiones, tomando en cuenta al niño como el “ser”, lo cual implica considerar lo relacionado con sus potencialidades, actitudes y sentimientos. Debe entonces, considerar especial atención el desarrollo integral tanto de cuerpo como de su razonamiento, su sensibilidad y su expresión creativa.

La definición filosófica se desenvuelve en el plano del deber ser mientras que el hecho educativo se concreta en el plano del ser; esto en, la filosofía se ubica en una esfera ideal mientras que el acto educativo es real.

Para precisar el detalle en este tema, se describen tres aspectos que particularizan este curriculum: la teleología, epistemología y axiología:

Teleología: En este curriculum, se establece que la concepción del proceso educativo, deberá estar fundamentado en la transversalidad, es decir, el modelo transversal vincula el contexto de la acción escolar, familiar y sociocultural, a fin de superar los problemas que afectan la calidad de la educación y transformar la práctica pedagógica para actualizar y sincerar el hecho educativo. Basados en la LOE (2009) La educación, conforme a los principios y valores de la Constitución de la República y de la presente Ley, tiene como fines:

Desarrollar el potencial creativo de cada ser humano para el pleno ejercicio de su personalidad y ciudadanía, en una sociedad democrática basada en la valoración ética y social del trabajo liberador y en la participación activa, consciente, protagónica, responsable y solidaria, comprometida con los procesos de transformación social y consustanciada con los principios de soberanía y autodeterminación de los pueblos, con los valores de la identidad local, regional, nacional,

con una visión indígena, afrodescendiente, latinoamericana, caribeña y universal.

Adicionalmente se puede apreciar cómo otro de los fines expresa: Formar ciudadanos y ciudadanas a partir del enfoque geohistórico con conciencia de nacionalidad y soberanía, aprecio por los valores patrios, valorización de los espacios geográficos y de las tradiciones, saberes populares, ancestrales, artesanales y particularidades culturales de las diversas regiones del país. Dichos planteamientos, permiten visualizar la necesidad de contar con docentes con enfoque humanista con altos criterios éticos que de activo y participativo, destacando el sentido de convivencia y valores sociales.

Epistemología: El documento analizado presenta el constructivismo como principio unificador de la práctica educativa para obtener el conocimiento. El constructivismo como perspectiva epistemológica y psicológica subraya el papel interactivo entre las personas y su entorno a fin de adquirir y refinar sus destrezas y conocimientos; el niño y la niña aprende haciendo, sin limitarse a un espacio particular o a una institución que los separe temporalmente del mundo adulto.

Axiología: El constructo de base del currículum se centra en los valores. Desde el mismo prólogo se aprecia cómo se enfatiza el tema de los valores, a partir de plantear los valores que han moldeado nuestra nacionalidad venezolana, como son la libertad, la igualdad, la fraternidad, la justicia, la paz, el bien común, la unidad de la América, entre otros.

Los objetivos, los ejes integradores y las áreas de aprendizaje, su organización y la evaluación son aspectos importantes que guían los procesos de enseñanza en la Escuela Primaria Bolivariana, ya que desde los saberes y en ejercicio activo en el ambiente educativo, se plantea que se interactúe de acuerdo a sus necesidades e intereses para desarrollar las potencialidades, habilidades, destrezas, conocimientos, actitudes y valores que le permitan analizar y comprender la realidad para transformarla.

Es un planteamiento de base que el nivel de Educación Primaria Bolivariana aspira desarrollar valores, actitudes y virtudes para fortalecer la dignidad y la

identidad venezolana, a partir de la apropiación de los procesos históricos, desde su realidad y la valoración de los hechos vividos por los distintos hombres y mujeres forjadores de la libertad, en búsqueda de la independencia y soberanía venezolana.

El tema de los valores, en el mundo contemporáneo, es uno de los retos a los que se enfrentan los docentes dentro del quehacer pedagógico, porque se trata de educar en valores que con frecuencia no se reflejan en la realidad social en que se vive y en la que se desarrolla la experiencia y las percepciones de los alumnos.

Dentro del perfil de egreso planteado en el CNB; destaca el planteamiento axiológico en cuanto a:

- Conocimientos, habilidades, valores y virtudes hacia el quehacer científico y tecnológico, al servicio del desarrollo nacional y como herramienta de soberanía.

- Cualidades, actitudes y valores hacia la creación, la originalidad y la innovación.

- Valores sociales e individuales como la libertad, solidaridad, cooperación, justicia, equidad, integración, bien común, participación protagónica, independencia, convivencia, tolerancia y promoción del trabajo liberador; así como el afecto, la honestidad, honradez, cortesía y modestia en sus acciones y actuaciones.

- Conocimientos, habilidades, destrezas, valores y virtudes hacia la actividad física, el deporte y la recreación, como elementos importantes de la salud integral.

Aun cuando en el curriculum, no aparece de manera prescriptiva una posición definida en cuanto a la conceptualización axiológica, se incorpora con mucha frecuencia dentro de los diferentes componentes del curriculum.

Descripción de las Áreas de aprendizaje

Se plantean en esencia como una organización de los saberes que guían la vida práctica del niño en la Escuela Primaria Bolivariana, quienes desde sus saberes y en ejercicio activo en el ambiente educativo, interactúan de acuerdo a sus necesidades e intereses para desarrollar las potencialidades, habilidades, destrezas, conocimientos, actitudes y valores que le permitan analizar y comprender la realidad para transformarla.

Lenguaje, Comunicación y Cultura

Con esta área se plantea que los niños desarrollen potencialidades que les permitan, como seres sociales y culturales, promover variadas experiencias comunicativas, participativas donde expresen y comprendan mensajes, logrando una comunicación efectiva al expresar sus necesidades, intereses, sentimientos y experiencias en la familia, escuela y comunidad, respetando la diversidad en los códigos lingüísticos, fortaleciendo hábitos efectivos de lectura y afianzando el proceso productivo de la lengua (hablar y escribir).

Matemática, Ciencias Naturales y Sociedad

La concepción de las matemáticas que asume el currículo del Sistema Educativo Bolivariano, implica concebirlas en interconexión con las ciencias. El lenguaje científico lleva a entenderlas no como un campo cerrado y apartado de la realidad, sino que aborda el estudio de problemas y fenómenos tanto internos de esta área de aprendizaje como de la realidad local, regional y mundial, trascendiendo los ejercicios que han caracterizado el proceso de orientación y aprendizaje de las matemáticas en nuestro país, pues se implementan diversas metodologías de trabajo en el contexto de los espacios de aprendizajes; tales como los proyectos, las estaciones de trabajo, las investigaciones colectivas, los talleres, los seminarios, entre otras.

Así, actividades como contar, medir, estimar, jugar, explicar y demostrar son importantes para el proceso de orientación y aprendizaje de las matemáticas, aunado al desarrollo de procesos como: representar, sintetizar, generalizar, abstraer, conjeturar y comunicar, entre otros.

Ciencias Sociales, Ciudadanía e Identidad

El área de Ciencias Sociales, Ciudadanía e Identidad constituye la materialización de una importante aspiración en la formación de un nuevo ciudadano venezolano y una nueva ciudadana venezolana. Implica la toma de conciencia y el fortalecimiento de la identidad venezolana, latinoamericana, caribeña y universal, desde una perspectiva geohistórica para el reconocimiento de lo local, estatal, regional, nacional e internacional.

Educación Física, Deportes y Recreación

Esta área de aprendizaje ofrece un desarrollo importante en todas las dimensiones que conforma al ser humano, ofreciendo a la niña y el niño el mayor número de experiencias motrices posibles, en relación con posturas, segmentos corporales y la necesidad de sus movimientos, de acuerdo a las características propias de la cultura y la edad, propiciando un estado de completo bienestar físico, mental y social, en tanto que la actividad física estructurada desde temprana edad mejora la concentración, el rendimiento académico y la calidad de vida.

Las actividades orientadas por el docente de esta área, deben llevar implícitos elementos, contextos, situaciones problemáticas, donde los niños y las niñas puedan de manera espontánea y libre, crear respuestas motrices que satisfagan sus necesidades de movimiento e imaginación. Además, el contexto familiar, estudiantil y comunitario se encuentra ampliamente fomentado dentro de la práctica de la Educación Física, en tanto que a medida que el maestro y la maestra proporciona experiencias para la adquisición e interrelación entre los diferentes ambientes en los cuales el niño y la niña se desarrollan, éstos y éstas se reconocen a sí mismos y sí mismas, la familia, la comunidad, los coetáneos, los valores morales, patrios y ambientalistas de su entorno, con una conciencia que les permite adquirir y fortalecer el sentido de pertenencia e importancia que tiene una conducta social en su desenvolvimiento cotidiano.

Área de aprendizaje: Educación Física Deportes y Recreación

Finalidad:	Componente:	Contenidos:
Que el niño y la niña participen en actividades lúdicas y deportivas como parte del desarrollo del ser humano, donde se manifieste el trabajo colectivo, la autoconfianza y perseverancia como valores que contribuyan a la formación de un ser social con respeto a la diversidad cultural.	La educación física, el deporte y la recreación como medios para el desarrollo perceptivo, físico y socio-motriz	Desarrollo de actividades segmentos corporales. Ejecución de actividades de estiramiento incrementando la dificultad de los ejercicios. Seguimiento de trote y caminata alterna-trote continuo. La carrera a intervalos de tiempo. Práctica de la movilidad y elongación. Desarrollo de las cualidades físicas. Participación en actividades físicas de destrezas Ejercitación de habilidades deportivas. Afianzamiento de destrezas deportivas: mini voleibol, mini baloncesto, futbolito, gimnasia. Fortalecimiento de la aptitud física: capacidad aeróbica, potencia anaeróbica, flexibilidad. Ejecución de actividades de movilidad articular y elongación muscular. Niveles de complejidad en juegos predeportivos en los diferentes espacios y ambientes. Ejecución de actividades predeportivas para incorporar otros deportes.
	La educación física, el deporte y la recreación como medios para el disfrute y el desarrollo de la personalidad	Desarrollo de jornadas nutricionales de carácter diario. Práctica de hábitos alimenticios e higiene La expresión corporal en diversas situaciones. Participación en actividades físicas de destrezas motrices. Desarrollo de manifestaciones culturales de su entorno escolar y comunal a través de la educación física. Desarrollo de actividades para concienciar a los niños y las niñas acerca del valor del juego. Ejecución de actividades físicas para la conservación de la salud. Ejecución de bailes tradicionales y autóctonos a partir del conocimiento del cuerpo. Expresiones y comunicación corporal.

Fuente Currículo Nacional Bolivariano (2007)

El programa de 4to grado del área de aprendizaje: Educación Física Deportes y Recreación presenta 3 elementos constitutivos:

La finalidad, componentes y los respectivos contenidos.

En cuanto a la finalidad prescrita, se observa que contiene tres aspectos bien definidos, en primer lugar, se establece que los alumnos participen en actividades lúdicas y deportivas como parte del desarrollo del ser humano.

1.-En este sentido, la utilización de actividades lúdicas resulta de vital importancia, ya que a través de ellas se permite la interacción efectiva del niño o

niña con sus compañeros y docente así como el afianzamiento de normas valores y aprendizajes para fortalecer su desarrollo cognoscitivo motriz y social; es decir, su desarrollo integral.

Los juegos en la actualidad son utilizados en la escuela como elemento educativo, aun teniendo en cuenta que existen dentro de los programas educativos condiciones y características lúdicas que pueden aportar al alumno un desarrollo motriz, psicológico y social que les permita desarrollar a la vez habilidades y capacidades. Se desprende de este planteamiento, la importancia que tiene para la conformación psicomotora y social del niño o niña la realización de actividades lúdicas y es el área de educación física por sus características particulares la llamada a proporcionarles a través de las diferentes actividades los estímulos requeridos.

El niño y la niña, a través del juego fortalece el contacto con sus pares, su entorno físico y social, desarrolla habilidades y amplía los lazos sociales, y en general la capacidad intelectual, entendida como adaptación al entorno, va representando y recreando las normas, valores, comportamientos y actitudes que van alimentando su desarrollo integral. El juego es un insumo básico en la construcción y fortalecimiento de los vínculos afectivos y socialización.

2.-En segundo lugar, se establece que, se manifieste el trabajo colectivo.

El trabajo colectivo o colaborativo como una modalidad didáctica para construir el aprendizaje dentro de la clase de educación física, con el grupo de alumnos, destaca la importancia que tienen las relaciones sociales positivas entre los compañeros y es el docente quien debe crear un ambiente que favorezca la comunicación y las interacciones para mejorar el logro académico de los alumnos.

Para mejorar las relaciones y promover el trabajo colectivo en la clase, se deben promover actividades, que permitan que el trabajo se lleve a cabo con características tales como; Que se persigan metas comunes, que favorezca el liderazgo compartido, que permita el intercambio de recursos, que desarrolle el sentido de responsabilidad y corresponsabilidad y sobre todo que se lleve a cabo en entornos presenciales y vivenciales, lo cual permitirá, atender

favorablemente el tercer aspecto planteado en la finalidad, como lo es que se estimule la autoconfianza y perseverancia como valores que contribuyan a la formación de un ser social con respeto a la diversidad cultural.

En cuanto a los componentes que se plantean, se observa que se describe taxativamente a la educación física, el deporte y la recreación como medios, más que como fin en sí.

Por una parte, se establece la educación física, el deporte y la recreación como medios para el desarrollo perceptivo, físico y socio-motriz.

Castañer y Camerino (1992) definen las capacidades perceptivo-motrices como “el conjunto de capacidades directamente derivadas y dependientes del funcionamiento del sistema nervioso central”. Para ubicar este tipo de capacidades nos vamos a remitir de nuevo a la clasificación en la que estos mismos autores agrupan las diferentes cualidades físicas en:

Capacidades perceptivo-motrices: Denominadas también capacidades perceptivas, psicomotrices. Según estos autores, las capacidades perceptivo-motrices básicas son:

- La corporalidad o esquema corporal
- La espacialidad
- La temporalidad

De la combinación de estas denominadas básicas van a surgir otras intermedias como:

- La lateralidad
- El ritmo
- La estructuración espacio-temporal
- El equilibrio
- La coordinación

Capacidades físico-motrices: La resistencia, la fuerza, la velocidad y la flexibilidad o amplitud de movimiento.

Capacidades socio-motrices: De la combinación de estas capacidades socio-motrices surgen otras como el juego colectivo y la creación.

Capacidades senso- motrices: Dentro de estas capacidades se incluyen las sensaciones exteroceptivas, propioceptivas e interoceptivas.

3.-Adicionalmente, se establece la educación física, el deporte y la recreación como medios para el disfrute y el desarrollo de la personalidad, partiendo del hecho de que los alumnos puedan incorporar la ejercitación de sus cuerpos como un hábito de vida, lo que tributa al desarrollo personal garantizando una mayor calidad de vida en todos los sentidos.

Resulta un reto para todo profesor de Educación Física, no sólo encaminar las acciones de las clases al desarrollo propiamente dicho de los educandos desde el punto de vista físico y psicológico, sino también a crear en ellos la toma de conciencia sobre la necesidad de incorporar la práctica de ejercicios físicos como parte del estilo de vida en una sociedad que se hace cada vez más exigente.

Por último, se aprecia un listado de contenidos, que de por sí, podrían considerarse actividades predefinidas, que corresponden con los fines que se persiguen con los componentes descritos. Sin embargo, destaca que es un planteamiento de educación física que considera la comprensión de la actividad física de interés y valor en la promoción de objetivos socio-educativos, dejando atrás el enfoque eminentemente deportivista.

Para ello, considera lo lúdico como el elemento fundamental que permite un ambiente apropiado para la integración y cooperación dentro de la clase, de educación física, fomentando y fortaleciendo la participación de los alumnos en las diversas actividades que se desarrollan.

Al realizar un somero análisis cuantitativo de la tendencia expresada en el área temática de los contenidos encontramos que sólo cuenta con 1 finalidad, 2 componentes, en los cuales el primero agrupo 13 y el segundo 9 contenidos sumando 22 contenidos en total, y tan solo 4 de ellos están referidos a deporte, y 18 se refieren a l desarrollo perceptivo, físico y socio-motriz.

Con ello se destaca el enfoque del área de educación física, que por mucho supera lo meramente deportivisante de otros curriculum en el pasado.

Proyecto de Aprendizaje

Son considerados una estrategia metodológica que desarrolla en principio el maestro integral que acompaña al grupo clase la mayor parte del tiempo de la escuela, que, partiendo de las necesidades e intereses de los educandos, brinda la oportunidad de construir aprendizajes significativos considerando el contexto real donde se desenvuelven, involucrando la escuela, el aula de clases, los educandos, la familia y la comunidad, al desarrollo de un tema de interés colectivo.

Son actividades que estimulan a los niños a interrogarse sobre las cosas y a no conformarse con la primera respuesta, problematizando así la realidad. Son las actividades que, también, permiten a los niños diseñar sus procesos de trabajo activo y les orientan a relacionarse de modo más independiente con la cultura y con el mundo natural y socio tecnológico que habitan.

Los proyectos de aprendizaje pueden conducir a los niños a expresar lo que de verdad piensan sobre los diversos temas. Son las actividades que con mayor fuerza hacen entrar en juego las ideas y la inventiva de los niños, llevándolos a movilizar sus mini teorías y a confrontarlas con otros y con la experiencia, contribuyendo de ese modo al mayor desarrollo de las concepciones infantiles. Son las actividades que mayor espacio abren a los intereses de los estudiantes y a su creciente capacidad de participar conscientemente en la dinámica escolar.

A estas estrategias metodológicas, construidas inicialmente en el aula, deben sumarse los docentes especialistas, en este caso los docentes de educación física, considerando el tema abordado en el proyecto, el cual será definido y seleccionado por el interés de conocimiento del grupo clase, lo cual constituye un paso importante a la hora de apuntar al desarrollo del aprendizaje significativo en los niños.

Objetivos de su implementación

El utilizar el aprendizaje basado en proyectos permite:

.- La integración de áreas de conocimientos o disciplinas, reforzando la visión de conjunto de los saberes humanos.

.- Organizar actividades en torno a un fin común, definido por los intereses de los estudiantes y con el compromiso adquirido por ellos.

.-Fomentar la creatividad, la responsabilidad individual, el trabajo colaborativo, la capacidad crítica, la toma de decisiones, la eficiencia y la facilidad de expresar sus opiniones personales.

.-Que los estudiantes experimenten las formas de interactuar que el mundo actual demanda.

..-Combinar positivamente el aprendizaje de contenidos fundamentales y el desarrollo de destrezas que aumentan la autonomía en el aprender.

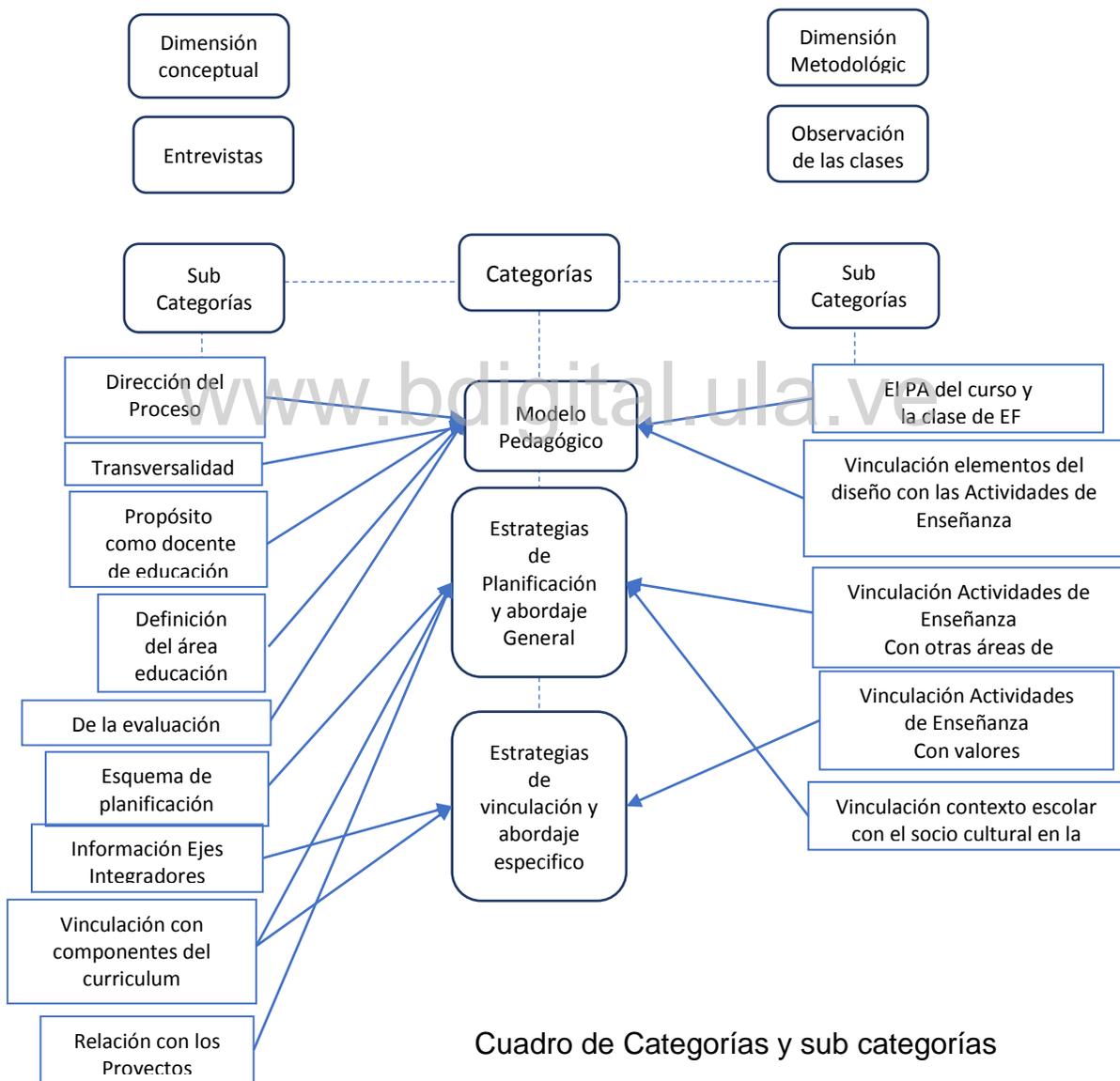
.-El desarrollo de la persona; los alumnos adquieren la experiencia y el espíritu de trabajar en grupo, a medida que ellos están en contacto con el proyecto.

.- Desarrollar habilidades sociales relacionadas con el trabajo en grupo y la negociación, la planeación, la conducción, el monitoreo y la evaluación de las propias capacidades intelectuales, incluyendo resolución de problemas y hacer juicios de valor.

.- Satisfacer una necesidad social, lo cual fortalece los valores y compromiso del estudiante con el entorno

Proceso de Análisis en la Investigación de campo:

Para dar inicio a esta fase de la investigación, las acciones se enmarcaron desde una racionalidad hermenéutica, fundamentada en la organización de los datos suministrados por los informantes. Una vez aplicados los instrumentos para la recolección de la data en las entrevistas, se obtuvo la siguiente información, la cual se organizó en una matriz para su posterior análisis a partir de la identificación de las categorías y subcategorías, que fueron emergiendo:



Cuadro de Categorías y sub categorías
Gráfico nro 6 Fuente. Zambrano R. 2018

Siguiendo con el diseño previsto para la investigación, se aplicaron las entrevistas semi estructurada, a partir de un guion, las cuales permitieron indagar sobre los conocimientos e interpretación que los docentes hacen de sus procesos basados en los conocimientos y habilidades sobre: currículo, los elementos que lo constituyen, objetivos, estructura y organización de sus procesos pedagógicos en relación con las actividades que estructura a partir del proyecto de aprendizaje (PA), y la vinculación de actividades de educación física con otras áreas de aprendizaje, ejes integradores y su relación con el principio de transversalidad.

En cuanto a la dirección del Proceso

Sub Categoría	Informante	Transcripción Literal	Interpretación
Dirección del Proceso	Nro 1	Debemos atender, tanto los aspectos que tienen que ver con las acciones motrices y adicionalmente la manera como los alumnos actúan en relación al grupo, para ello se destaca una parte descriptiva de la actuación del alumno, más que todo es la participación, el entusiasmo, la atención a las instrucciones y normas que se dan en la clase de educación física.	Debemos atender, tanto los aspectos que tienen que ver con las acciones motrices y adicionalmente la manera cómo los alumnos actúan en relación al grupo. Presto especial atención al cumplimiento de las normas la honestidad y la responsabilidad cuando realizamos nuestras actividades y juegos.
	Nro 2	El juego lo utilizamos para realizar carreras a partir del manejo de los números mediante el manejo de operaciones matemáticas, y si por ejemplo uso el scrabble buscamos las diferentes letras que constituyen una palabra mediante la realización de carreras de relevos saltando y esquivando obstáculos hasta llegar a construir la palabra que debe estar escrita correctamente según las normas ortográficas y en actividades como ésta reforzamos áreas académicas como el lenguaje desarrolla sus habilidades motrices y cumplen normas e instrucciones pero además se ayudan entre sí a lograr el objetivo, hemos creado una metodología para desarrollar estas actividades donde los niños deben designar un Capitán de cada equipo para organizar la estrategia y desarrollar la actividad.	Por un lado, es indispensable dirigir el proceso; pero en esa dirección del proceso está la intervención del profesor de educación física para mediar en que el muchacho logre el aprendizaje deseado.
	Nro 3	Pues yo creo que lo dirijo hacia dos aspectos, ya que el niño en la medida que mejora su rendimiento físico va mejorando los resultados,	

		claro que como lo mencioné en el propósito también es importante que el niño madure en cuanto a su comportamiento y compartir con sus compañeros en la clase educación física, ya que éstas son clases de educación física y no sesiones de entrenamiento deportivo, yo trato permanentemente de mantenerme como profesor de educación física interviniendo en las ejecuciones del niño para ayudarlo a mejorar y no pasar a ser un entrenador deportivo, en la escuela, siento que mi misión es ser maestro de educación física para lograr el desarrollo integral de los niños tanto de su cuerpo como personalidad.	
--	--	--	--

Cuadro nro 5 Fuente Ramón Zambrano

Según plantearon los informantes, en las clases de educación física deben atender, tanto los aspectos que tienen que ver con las acciones motrices que van desde juegos, carreras, saltos y lanzamientos individuales hasta algunas un poco más complejas que desarrollan conformando grupos de trabajo, donde interactúan como equipos, y allí entonces deben adicionalmente atender la manera cómo los alumnos se desempeñan en relación al grupo.

Es fundamental que en el proceso que se desarrolla en el área se preste especial atención al cumplimiento de las normas como la honestidad, la responsabilidad, el respeto, la solidaridad cuando realizamos nuestras actividades y juegos, convirtiéndose éste, en una herramienta vital a la hora de realizar nuestras clases.

Es el juego el mejor aliado del profesor de educación física, pero a ese aliado, debemos ponerle mucha creatividad para poder vincularlo con los diferentes elementos que debemos atender, cuando nos referimos a los contenidos del área, pero también al proyecto de aprendizaje del curso, así como los demás temas del programa, ejes integradores y pilares fundamentales.

Por un lado, dirigir el proceso; implica lograr interrelacionarse con cada uno de los alumnos que atendemos, porque cuando se atienden 6 o más secciones, estamos trabajando con más de 100 niños, con 6 proyectos, con más de 30 contenidos, entonces la dirección del proceso de educación física para lograr

desarrollar lo que se aspira en este curriculum implica estar super activos, porque terminan siendo muchas cosas.

Lograr conseguir que nuestras clases sean atractivas para los alumnos, incorporando juegos dinámicos y alegres, que puedan ser una vía para que vivencien experiencias que les permita construir aprendizajes mediante el intercambio y la interacción grupal, no es tarea fácil, se debe hacer un trabajo de mesa previo, antes de la clase, debemos sentarnos a pensar en el diseño y relación de las actividades aunque la mayoría de éstas las basamos en juegos, en ocasiones resulta un poco complicado lograr ser lo suficientemente creativo para diseñar actividades buenas para todas las clases de los diferentes grupos.

En cuanto a la conceptualización de transversalidad:

Sub Categoría	Informante	Transcripción Literal	Interpretación
Transversalidad	Nro 1	Permanentemente trató de ponerla en práctica, básicamente considero que, para el área de educación física, ese principio nos indica que al alumno debemos considerarlo no sólo desde la parte de la aptitud física, aspecto psicomotor, sino también, desde su formación como individuo para desenvolverse en la sociedad, atendiendo aspectos de valores, conducta, respecto, comportamiento y actitudes para con sus compañeros así como la atención de temas de otras áreas académicas, como matemática, lengua y geografía.	Indica que al alumno debemos considerarlo no sólo desde la parte de la aptitud física, aspecto psicomotor, sino también, desde su formación como individuo para desenvolverse en la sociedad, No es una asignatura está referido a algunos aspectos que interrelacionan la escuela con la sociedad, con la familia de decir es una manera de integrar todo lo que el niño recibe de su entorno. Está relacionado con la manera en que se deben integrar los contenidos de un área académica determinada, con algunos temas que no forman parte del currículo pero que son de interés para que se le presenten a los alumnos.
	Nro 2	Bueno, la transversalidad no es una asignatura está referido a algunos aspectos que interrelacionan la escuela con la sociedad, con la familia de decir es una manera de integrar todo lo que el niño recibe de su entorno, es decir que la transversalidad resulta ser como una herramienta que tenemos los docentes para integrar valores, normas, alguna temática en especial dentro de las clases, por ejemplo dentro de la escuela tenemos niños cuyos Padres son carpinteros, hemos visitado la carpintería y los niños obtienen información de lo que allí ocurre, y luego adaptamos juegos que me permitan usar esta información.	

	Nro 3	La información que manejo de ese principio es que está relacionado con la manera en que se deben integrar los contenidos de un área académica determinada, con algunos temas que no forman parte del currículo pero que son de interés para que se le presenten a los alumnos.	
--	-------	--	--

Cuadro Nro 6 Fuente Ramón zambrano

Los informantes no muestran una clara definición conceptual de la Transversalidad, pero señalan aspectos que hacen inferir que apuntan hacia acciones transversales. Por ejemplo, cuando señalan "...la transversalidad no es una asignatura, lo que hay es que relacionar contenidos de las áreas académicas con temas de interés de los alumnos para su formación como individuos para desenvolverse en la sociedad", otro ejemplo sería ".es fundamental que en el proceso que se desarrolla en el área se preste especial atención al cumplimiento de las normas como la honestidad, la responsabilidad, el respeto, la solidaridad cuando realizamos nuestras actividades y juegos, convirtiéndose éste, en una herramienta vital a la hora de realizar nuestras clases".

Partiendo de esta afirmación, se aproximan a una de las líneas conceptuales relacionadas con la transversalidad, donde se busca desfragmentar los saberes desde las islas disciplinares, para conectarlos con la vida social, pretendiendo no solo enseñar a personas, sino a desarrollar a seres humanos.

Dichos señalamientos hacen suponer que estamos en presencia de docentes que tienen una idea básica de la transversalidad, y que podrían estar requiriendo complementar esos constructos relacionados con esta compleja definición.

Un rasgo esencial característico de los aspectos transversales, como herramienta para el docente, es que le permite desmarcarse de los contenidos académicos tradicionales para ser abordados desde enfoques curriculares globales e interdisciplinares. Lo que implica, que los temas transversales, al no estar identificados con ninguna disciplina en particular, de cierta manera, forman parte de todas ellas y por lo tanto ofrecen más garantías de ser abordados desde otros modelos y programas de intervención.

Lo cual requerirá una participación muy particular por parte del docente para abordar este tipo de situaciones didácticas.

Indudablemente este aspecto metodológico, aborda de forma directa el conflicto centrado en el modelo de escuela vinculada con la sociedad, en su enfoque educativo y sus funciones básicas.

Sin embargo, ya lo señaló Gavidia (2000), la concepción de la transversalidad, radica su idea fuerza más allá de su definición, toda vez que que la verdadera importancia de los temas transversales no está ya en la forma como se definen u organizan curricularmente líneas o áreas, sino en cómo se conciben metodológicamente en la práctica, en qué contenidos se dan, como se vinculan, en las actitudes del profesorado y en las estrategias que se utilizan con estos temas.

En este mismo orden de ideas, se enfocan los planteamientos expresados por los informantes en relación con los ejes integradores, que cuestionan, pasar de ejes transversales a ejes integradores, porque según ellos, los primeros les permitía una mayor posibilidad de aplicación en sus clases, destacando inclusive que es falta información práctica para el abordaje de este elemento del curriculum.

www.bdigital.ula.ve

En cuanto al propósito como docentes de educación física:

Sub Categoría	Informante	Transcripción Literal	Interpretación
Propósitos como docente del área educación física en educación primaria	Nro 1	Primero que todo, se debe buscar el aprendizaje del niño al desenvolverse en actividades recreativas, formativas sobre todo desde el punto de vista psicomotor, procurando que al participar en estas actividades se desarrolle para la vida, debemos hacer énfasis desde el punto de vista de los valores, muy importante en esta etapa para los niños, para ello utilizo el juego para fomentar los valores en el alumno.	Buscar el aprendizaje del niño al desenvolverse en actividades recreativas, formativas sobre todo desde el punto de vista psicomotor. Lo primero es que el niño se forme de manera integral. permitirles a mis alumnos que mediante la participación en juegos motrices puedan interrelacionarse con sus compañeros. Iniciar al niño mediante actividades jugadas a que conozca su cuerpo, sus capacidades y habilidades mediante la participación en acciones de movimiento donde además pueda realizar análisis de diferentes
	Nro 2	Para mí lo primero es que el niño se forme de manera integral, en estos momentos por la terrible situación social que se vive, en la escuela se procura sacar al niño de ese día a día y en las clases de educación física procuramos basarnos en actividades de juegos para que el niño desarrolle sus habilidades físicas se distraiga y conviva con los otros niños de manera armónica	

	Nro 3	Creo que mi propósito fundamental es iniciar al niño mediante actividades jugadas a que conozca su cuerpo, sus capacidades y habilidades mediante la participación en actividades de movimiento donde además pueda realizar análisis de diferentes situaciones y convivencia con sus compañeros de clase.	situaciones y convivencia con sus compañeros de clase.
--	-------	---	--

Cuadro nro. 7 Fuente Ramón Zambrano

Destacan tres aspectos en el propósito como docentes de educación física expresado por los informantes: procurar el desarrollo integral, enmarcando habilidades y capacidades física, así como generar convivencia con sus compañeros, participación en actividades sobre todo desde el punto de vista psicomotor, e iniciar al niño con acciones jugadas.

El análisis de los planteamientos expresados por los informantes en cuanto al propósito como docentes del área educación física, caracteriza un propósito que va más allá del simple desarrollo de los contenidos exclusivos del área educación física, en cuanto a las acciones motrices, sino también hacen mención a la convivencia como aspecto que se relaciona con las actitudes y la socialización.

Dichos planteamientos corresponden con lo establecido en la definición del área en la educación primaria, en donde se considera la estimulación de las diferentes dimensiones que conforman al ser humano, ofreciendo experiencias más allá de lo motriz, donde en un ambiente lúdico, los alumnos desarrollen, intercambios que abarquen situaciones que logren superar las relaciones con su entorno inmediato, requiriéndoles atención y percepción sensorio motriz, pero adicionalmente, un intercambio entre sus pares que les permita reconocerse a sí mismos, los valores morales, con una conciencia que les ratifica adquirir y fortalecer el sentido de respeto, pertenencia e importancia que tiene una conducta social en su desenvolvimiento cotidiano.

Adicionalmente, se podría considerar lo expresado en el perfil de egreso de los profesionales en educación física, donde se enuncia que estos profesionales deben concebir la Educación Física como parte de la formación integral del educando planificando los procesos pedagógicos relacionados con la educación

física y los deportes y la recreación en ambientes multidimensionales de estimulación.

En cuanto al esquema de planificación, planificación por proyectos:

Sub Categoría	Informante	Transcripción Literal	Interpretación
Esquema de planificación	Nro 1	Los proyectos. Nosotros en el área de educación física nos debemos vincular y relacionar con cada una de las maestras de las secciones por grado, ya que cada una tiene un proyecto distinto y la maestra de aula conjuntamente con el docente de educación física se ponen de acuerdo para organizar los temas y contenidos que se desarrollarán en las clases a partir de los proyectos de aprendizaje de cada curso.	Los proyectos, nosotros en el área de educación física nos debemos vincular y relacionar con cada una de las secciones por grado, Fundamentalmente planificamos por proyectos, en el caso de educación física me baso en los proyectos de aula de cada uno de los grupos que atiendo
	Nro 2	Nosotros fundamentalmente planificamos por proyectos, en el caso de educación física me baso en los proyectos de aula de cada uno de los grados que atiendo.	Se planifica por proyectos, las maestras manejan los proyectos de aula y nosotros los profesores del área educación física nos ponemos de acuerdo con las maestras y apoyamos esos proyectos de aula. Yo trabajé en otra escuela, donde cada sección manejaba un proyecto independiente, sin embargo, en esta escuela se utiliza una modalidad diferente ya que en los grados que hay tres secciones se maneja un solo proyecto por grado académico, es decir todas las secciones de cuarto grado manejan el mismo proyecto de aprendizaje.
	Nro 3	Aquí se planifica por proyectos, las maestras manejan los proyectos de aula y nosotros los profesores del área educación física nos ponemos de acuerdo con las maestras y apoyamos esos proyectos de aula.	Se planifica por proyectos, las maestras manejan los proyectos de aula y nosotros los profesores del área educación física nos ponemos de acuerdo con las maestras y apoyamos esos proyectos de aula.

Cuadro Nro 8 Fuente Ramón Zambrano

Hay coincidencia al señalar que desde el área de educación física usan un esquema de planificación donde se vinculan y relacionan con el proyecto de aprendizaje que desarrolla la maestra de aula para apoyar su desarrollo.

Dicha afirmación se corresponde con los planteamientos que establecen que, los proyectos de aprendizaje serán utilizados como una estrategia metodológica que desarrolla en principio el maestro integral que acompaña al grupo clase la mayor parte del tiempo de la escuela, que, partiendo de las necesidades e

intereses de conocimientos de los educandos, brinda la oportunidad de construir aprendizajes significativos considerando el contexto real donde se desenvuelven, involucrando la escuela, el aula de clases, los alumnos, la familia y la comunidad, al desarrollo de un tema de interés colectivo.

Partiendo de que los temas a tratar en los proyectos son elegidos por el interés de conocimiento de los alumnos, y que desde el desarrollo de la temática seleccionada los alumnos, se involucran en esa nueva información, con el fin de construir a través de un proceso de interacción entre los estudiantes, el docente, el contenido las actividades de enseñanza y el contexto, lo que hace inferir un modelo de enseñanza basado en el aprendizaje significativo.

Ya que , tal como lo señala Ausubel (1983): “Sólo habrá aprendizaje significativo cuando lo que se trata de aprender se logra relacionar de forma sustantiva y no arbitraria con lo que ya conoce quien aprende, es decir, con aspectos relevantes y preexistentes de su estructura cognitiva.”

Sin embargo, es importante destacar, que esta estrategia metodológica, impone al docente de educación física, un reto importante, a la hora de diseñar actividades de enseñanza que cumplan con la expectativa de interés de los alumnos, en función del tema del proyecto de aprendizaje seleccionado por ellos, así como lograr que las actividades también permitan abarcar los contenidos propios del área y adicionalmente establecer relaciones con otros elementos del curriculum, como por ejemplo otras áreas de aprendizaje, los ejes integradores, los pilares fundamentales.

Para ello se establece el trabajo por Proyectos de aprendizaje (PA). Estos comprenden un conjunto de acciones, fundamentalmente desarrolladas a partir de dinámicas de grupo y trabajo en equipo, que permitan lograr aprendizajes o saldos formativos, transformar y aportar soluciones a problemas de su contexto. La metodología por proyectos permite crear un dialogo ínter subjetivo entre la enseñanza y el aprendizaje al presentar tres actores: docentes, alumno y equipos de trabajo en un papel activo que los remite a la búsqueda e investigación, a reflexionar sobre los temas planteados, tomar decisiones respecto a la información, a la organización y participación en las dinámicas en las clases,

distribuir el espacio, el tiempo, seleccionar los materiales. Además, es factible la posibilidad de realizar adaptaciones curriculares por la flexibilidad para integrar aspectos de la vida diaria en el desarrollo de los PA, como estrategias metodológicas.

En cuanto a fomentar Valores

Sub Categoría	Informante	Transcripción Literal	Interpretación
Fomentan Valores	Nro 1	Eso es fundamental en la clase de educación física, tomando en cuenta que el maestro de educación física, debe ser un líder en cada institución, y debe ser un ejemplo para el niño, por ejemplo: en la imagen que da el docente de educación física en la escuela, ya que los niños por la cercanía y el tipo de actividades que desarrollamos en la clase, casi siempre relacionadas con el juego, se identifican con el docente de educación física y allí es donde tenemos ventaja frente a los otros maestros para ayudar al niño en su formación, por ejemplo los niños con problemas de conducta, si trabajamos en equipo los podemos ayudar en las clases de educación física.	Claro, el tipo de actividades que desarrollamos en la clase, casi siempre relacionadas con el juego, se identifican con el docente de educación física y allí es donde tenemos ventaja frente a los otros maestros para ayudar al niño en su formación Dependiendo de la actividad que vamos a desarrollar, les indicó el procedimiento organizativo y la metodología para jugar, y ellos organizan el orden en que van a participar quien será el Capitán de esta actividad y controlan los resultados es decir, quién llega primero o quién se puede designar ganador, este tipo de actividades presenta situaciones de convivencia que mediante los juegos nos permite interactuar con los niños y aplicar la transversalidad para atender situaciones como los valores en este caso.
	Nro 2	Todo el tiempo, mediante las actividades suelo asignarles roles a los niños les permitió que ellos discutan la manera cómo se van a organizar para desarrollar una actividad, esa manera de socializar me ha permitido observar situaciones que me permiten reflexionar con los niños sobre sus actuaciones. Dependiendo de la actividad que vamos a desarrollar, les indicó el procedimiento organizativo y la metodología para jugar, y ellos organizan el orden en que van a participar quien será el Capitán de esta actividad y controlan los resultados es decir, quién llega primero o quién se puede designar ganador, este tipo de actividades presenta situaciones de convivencia que mediante los juegos nos permite interactuar con los niños y aplicar la transversalidad para atender situaciones como los valores en este caso.	Permanentemente en toda la clase procuró que se activen intercambios que nos permitan visualizar la correcta
	Nro 3	Permanentemente en toda la clase procuró que se activen intercambios que nos permitan visualizar la correcta	Permanentemente en toda la clase procuró que se activen intercambios que nos permitan visualizar la

	<p>aplicación de los valores, para mí es muy importante algunos elementos básicos de la convivencia como lo puede ser, el saludo, la despedida y los agradecimientos. Yo procuro que en mis clases se practique mucho el saludo de la manera más cortés que se pueda ser así como respetuosa y que los muchachos agradezcan ayudas, colaboraciones o apoyo que les den sus compañeros en las diferentes actividades que hacemos en la clase de educación física. Otro elemento importante que hace presencia en la clase en educación física es la aceptación de los resultados cuando se realiza una actividad pre competitiva donde el juego genera un ganador y un perdedor ambas circunstancias deben atenderse por un lado la gallardía de los ganadores y por otro lado el respeto y aceptación de los que no ganaron.</p>	<p>correcta aplicación de los valores, para mí es muy importante algunos elementos básicos de la convivencia como lo puede ser, el saludo, la despedida y los agradecimientos.</p>
--	--	--

Cuadro nro. 9 Fuente Ramón Zambrano

Afirman los informantes que fomentar valores en las clases de educación física es fundamental, tomando en cuenta que el docente debe demostrar una posición de líder para su grupo clase, y ser un ejemplo para los alumnos de la escuela, a partir de las actividades en la clase, casi siempre relacionadas con el juego en los que se genera de manera natural un ambiente de convivencia colectiva, los alumnos se identifican con el docente de educación física y allí se tiene cierta ventaja frente a los otros maestros para atender la formación del niño a partir de la atención de los valores y actitudes.

Dependiendo de la actividad que se va a desarrollar, se indica el procedimiento organizativo y la metodología para desarrollar el juego, y se organiza el orden como van a participar, quien será el capitán de la actividad y se controlan los resultados, es decir, quién llega primero o quién se puede designar ganador, este tipo de actividades presenta situaciones de convivencia que mediante los juegos nos permite interactuar con los niños y atender situaciones como respeto, solidaridad, acatar normas, reconocer resultados de las actividades, la responsabilidad, etc .

Permanentemente en toda la clase procuran que se activen intercambios que permitan visualizar la correcta actitud en la convivencia en las actividades en

función de los valores, para los informantes, resulta muy importante algunos elementos básicos de la convivencia como lo puede ser, el saludo, la despedida y los agradecimientos, el respeto y apoyo al compañero, aprender a ganar y a perder.

En cuanto a la vinculación con los diferentes componentes del diseño curricular:

Sub Categoría	Informante	Transcripción Literal	Interpretación
Vinculación de los diferentes componentes del diseño curricular	Nro 1	Fíjese bien, yo considero que, si se vinculan todos esos componentes, pero hacen que las clases de educación física sean complejas, porque uno tiene que estar coordinando con cada maestro de aula, según sus proyectos, pero al final salen unas clases muy entretenidas y cero monótonas.	Vincular todos esos elementos hace que las clases de educación física sean complejas y la educación física tiene que ser educar a través del movimiento.
	Nro 2	Normalmente lo que se busca es trabajar en lo que se denomina los círculos de acción docente, donde los docentes que atienden un proyecto de aprendizaje se ponen de acuerdo para desarrollar esa vinculación entre los diferentes componentes del diseño curricular y las actividades correspondientes para el desarrollo de los contenidos de su área académica. Aquí en la escuela la realidad es que se hace pocos trabajos con el círculo de acción docente, por ello lo que yo hago es acercarme a cada una de las maestras de aula, pedirle información sobre su proyecto de aprendizaje y preguntarles si hay algún contenido en especial que crean que lo puedo vincular desde el área de educación física para reforzar algún contenido y en función de ello organizó mis actividades en la clase de educación física.	Los docentes que atienden un proyecto de aprendizaje se ponen de acuerdo para desarrollar esa vinculación entre los diferentes componentes del diseño curricular y las actividades correspondientes para el desarrollo de los contenidos de su área académica. Aquí en la escuela a duras penas se vinculan las áreas académicas con los proyectos de aprendizaje de cada grado
	Nro 3	Bueno profe yo creo que en nuestra escuela son un poco conservadores con relación a la vinculación de las actividades de enseñanza con los diferentes elementos del currículo, porque cuando se tenían los pilares fundamentales ser, hacer, conocer y convivir parecía que era un poco más fácil lograr esa vinculación. En los actuales momentos aquí en la escuela a duras penas se vinculan las áreas académicas con los proyectos de aprendizaje de cada grado.	

Cuadro nro. 10 Fuente Ramón Zambrano

Los participantes expresan que vincular las actividades con los otros elementos del currículum, no resulta tan fácil, hace que la planificación de las clases de educación física sea compleja, porque manejan un proyecto por cada grado que atienden, y eso les genera bastante trabajo, y adicionalmente diseñar actividades atractivas, que no solo permitan el logro de los contenidos del área, sino que además deben buscar la manera de relacionar las actividades con otros elementos, pues la cosa se pone más compleja aun, lo que requiere que debemos estar permanentemente creando, relacionado, acciones y actividades con los diferentes elementos del currículo. En ocasiones logramos relacionar una, o a veces varias actividades por cada una de las clases.

Los docentes que atienden un proyecto de aprendizaje se deben poner de acuerdo, es decir el docente de aula con el de educación física, ya que ellos nos dan información para desarrollar esa vinculación entre los diferentes componentes del diseño curricular y las actividades correspondientes para el desarrollo de los contenidos de las áreas académicas.

La incorporación de actividades que permitan vincular el área de educación física con elementos como los ejes integradores describe un planteamiento de mayor amplitud convirtiendo las clases en un espacio que permita que el alumno se integre participando, investigando, conviviendo experiencias para desarrollar la capacidad crítica y reflexiva que le permita analizar y procesar la vasta información que le proporciona el entorno, y que contribuya a su desarrollo integral a través de la conjugación interdisciplinaria y transdisciplinaria.

La manera más eficiente de lograr conocimiento es mediante la interacción, compartiendo e interactuando con los otros miembros involucrados.

Cuadro de verificación:

El paso siguiente una vez realizadas las entrevistas, y aplicada su respectiva transcripción, fue verificar con cada uno de los informantes en la investigación, si la información registrada correspondía con la opinión expresada por cada uno de ellos, haciendo énfasis que las mismas fueron transcritas de manera literal.

Ante tal verificación los informantes manifestaron estar conformes con las transcripciones, y así lo expresaron:

Sub-categorías	Informante Nro 1	Informante Nro 2	Informante Nro 3
Propósitos como docente del área educación física en educación primaria	Conforme	Conforme	Conforme
Dirección del Proceso	Conforme	Conforme	Conforme
En la evaluación	Conforme	Conforme	Conforme
Transversalidad	Conforme	Conforme	Conforme
Esquema de planificación	Conforme	Conforme	Conforme
Fomentan Valores	Conforme	Conforme	Conforme
Vinculación de los diferentes componentes del diseño curricular	Conforme	Conforme	Conforme
Información sobre los ejes integradores	Conforme	Conforme	Conforme
Escuela y el PEIC	Conforme	Conforme	Conforme
Definición del área de educación física	Conforme	Conforme	Conforme

Cuadro nro 11 Fuente Ramón Zambrano

A continuación, se presentan los resultados del proceso de observación etnográfica de las clases de educación física. Para ello se realizaron las filmaciones y observaciones descriptivas de cada una de ellas, y finalmente se aplicó, el análisis a partir de un instrumento diseñado específicamente para tal fin. Dicho instrumento se usó para detallar clase por clase de cada uno de los informantes, para poder caracterizar las clases de cada uno de ellos, y seguidamente, triangular entre las caracterizaciones de los informantes para lograr obtener una visión general.

Estrategias de Planificación y abordaje general

El Proyecto de Aprendizaje (PA) del curso y la Clase de EF.

Estrategias de Planificación y abordaje general			
Sub Categoría	Informante	Observación descriptiva	Interpretación
El Proyecto de Aprendizaje (PA) del curso y la Clase de EF.	Nro 1	Tomando en cuenta que el proyecto de aprendizaje era: "La salud como estrategia de vida", destaca la relación que el docente establece en las actividades generando instrucciones que describen como realizar cada una de las actividades, pero al mismo tiempo hace explicaciones conceptuales del contenido del área y su vinculación con el PA	Tomando en cuenta el proyecto de aprendizaje, destaca la relación que los docentes establecen en las actividades propias del área de educación física, en las cuales procuran generar vínculo ya sea conceptual, procedimental o actitudinal con el tema del proyecto de aprendizaje. Lo que destaca una actuación en conjunto entre el docente de educación física y la maestra de aula, así como que los profesores de educación física deben estar atentos del PA de cada curso, y procurar información que le permita incorporar a la clase de educación física de manera creativa.
	Nro 2	El proyecto de aprendizaje que desarrollaban en el segundo momento del año escolar se titula: "el cine como Espejo de la sociedad", y en cada clase destacan las instrucciones dictadas por el Profesor en algunas actividades en cuanto al uso de la expresión corporal y dramatización como apoyo y vinculación con el PA.	Los profesores reúnen actividades vinculadas con los proyectos, generando ambientes de aprendizajes y constituyéndose en docentes mediadores de aprendizajes lo que requiere en algunos casos manejar juegos, canciones, bailes, implementos, instrumentos musicales tradicionales de Venezuela, para lograr una buena motivación y disposición del grupo de alumnos.
	Nro 3	Atendiendo que el proyecto de aprendizaje se denomina: "Rescatando las tradiciones", la Profesora incorpora actividades vinculadas con tradiciones asociadas a juegos, canciones, bailes, implementos, instrumentos musicales tradicionales de Venezuela,	Se aprecia que los niños manejan información de los temas tratados en los PA en sus clases del aula, haciendo que las actividades

		logrando buena motivación y disposición del grupo de alumnos. Se aprecia que los niños manejan información en sus clases del aula de las actividades tradicionales incorporadas en la clase de educación física.	incorporadas en la clase de educación física sean significativas.
--	--	--	---

Cuadro nro. 12 Fuente Ramón Zambrano

Tomando en cuenta el proyecto de aprendizaje, destaca la relación que los docentes establecen en las actividades propias del área de educación física, en las cuales procuran generar vínculo ya sea conceptual, procedimental o actitudinal con el tema del proyecto de aprendizaje.

Lo que permite observar una actuación en conjunto entre el docente de educación física y la maestra de aula, así como que los profesores de educación física deben estar atentos del PA de cada curso, y procurar información que le permita incorporar a la clase de educación física de manera creativa.

Los profesores reúnen actividades vinculadas con los proyectos, generando ambientes de aprendizajes y constituyéndose en docentes mediadores de aprendizajes lo que requiere en algunos casos manejar juegos, canciones, bailes, implementos, instrumentos musicales tradicionales de Venezuela, para lograr una buena motivación y disposición del grupo de alumnos.

Se aprecia que los niños manejan información de los temas tratados en los PA en sus clases del aula, haciendo que las actividades incorporadas en la clase de educación física sean significativas.

Estrategias de Vinculación y abordaje específico en la clase

Elementos del diseño curricular bolivariano (DCB) con las actividades de educación física:

Estrategias de Vinculación y abordaje específico en la clase			
Sub Categoría	Informante	Observación descriptiva	Interpretación
Elementos del diseño curricular bolivariano (DCB) con las actividades de educación física:	Nro 1	Se aprecia vinculación con áreas académicas mediante el uso de contenidos de estas en realización con actividades del área educación física. Adicionalmente destaca la vinculación con el pilar fundamental: "aprender a convivir y a participar", ya que en todas las actividades el Profesor hace mucha insistencia en el tema de acatar las normas, respetar los resultados y respetar a sus compañeros, para ello utiliza mucho el trabajo en equipos.	En el desarrollo de las clases se observó vinculación con varios de los elementos del DCB, por una parte, se aprecia relación con el pilar fundamental: Aprender a: Convivir: ya que en todas las actividades los Profesores hacían mucha insistencia en el tema de acatar las normas, respetar los resultados y respetar a sus compañeros, para lo que utilizaban mucho el trabajo en equipos, de esta manera los profesores proporcionaron experiencias de convivencia que procuraba crear conciencia y permitirles adquirir y fortalecer el sentido de pertenencia e importancia que tiene una conducta social en su desenvolvimiento cotidiano.
	Nro 2	En cada una de las clases destaca la vinculación con el Pilar Fundamental: Aprender a: "convivir y a participar", dado que el Profesor procura en los alumnos el cumplimiento de las normas, apoyar a su compañero, respetar, no golpear al compañero, haciendo mucho énfasis en la honestidad y actuación responsable.	Así también se observó vinculación con los Ejes integradores. Dado que estos son elementos de organización e integración de los saberes y orientación de las experiencias de aprendizaje; se aprecia vinculación con el eje integrador: "Ambiente y salud integral", porque si bien es cierto que los objetivos de la clase de educación física tratan sobre juegos motrices, coordinación y agilidad, acciones deportivas, hay un nivel de activación fisiológico que apunta hacia las capacidades físicas a mejorar la salud integral, propiciando un estado de completo bienestar físico, mental y social.
	Nro 3	En estas clases se vincula con el eje integrador: "Ambiente y salud integral", ya que la Profesora hace mucho énfasis permanentemente en los efectos sobre la salud que generan los diferentes ejercicios realizados. Dada las actividades relacionadas con los contenidos de educación física su afectación a los órganos y sistemas, culmina en beneficios de capacidad física y en consecuencia en la mejora en la salud.	

Cuadro nro. 13 Fuente Ramón Zambrano

En el desarrollo de las clases se observó vinculación con varios de los elementos del CNB, por una parte, se aprecia relación con el pilar fundamental: Aprender a: Convivir: ya que en todas las actividades los Profesores hacían mucha insistencia en el tema de acatar las normas, respetar los resultados y

respetar a sus compañeros, para lo que utilizaban mucho el trabajo en equipos, de esta manera los profesores proporcionaron experiencias de convivencia que procuraba crear conciencia y permitirles adquirir y fortalecer el sentido de pertenencia e importancia que tiene una conducta social en su desenvolvimiento cotidiano.

Así también se observó vinculación con los Ejes integradores. Dado que estos son elementos de organización e integración de los saberes y orientación de las experiencias de aprendizaje; se aprecia vinculación con el eje integrador: “Ambiente y salud integra”, porque si bien es cierto que los objetivos de la clase de educación física tratan sobre juegos motrices, coordinación y agilidad, acciones deportivas, hay un nivel de activación fisiológico que apunta hacia las capacidades físicas a mejorar la salud integral, propiciando un estado de completo bienestar físico, mental y social.

www.bdigital.ula.ve

De las actividades de la clase de Educación Física con otras áreas de aprendizaje

Estrategias de Vinculación y abordaje específico en la clase			
Sub Categoría	Informante	Observación descriptiva	Interpretación
De las actividades de la clase de Educación Física con otras áreas de aprendizaje	Nro 1	Permanentemente se observa vinculación en el desarrollo de las actividades con otras áreas de aprendizaje tales como Matemáticas, Ciencias naturales y Ciudadanía.	Permanentemente se observó vinculación en el desarrollo de las actividades propias de la educación física con contenidos de otras áreas de aprendizaje tales como Matemáticas, Ciencias naturales y Ciudadanía, lenguaje comunicación y cultura, lo que evidencia vinculación interdisciplinar
	Nro 2	Aunque las actividades se fundamentan en acciones motrices destaca que el énfasis que el Profesor establece en el uso del agua para la hidratación de los niños luego de realizar las actividades, además de hacer un uso consciente y no derrochar el agua clase se observa una vinculación con el área académica: Ciencias Naturales	Ya que, en las diversas clases, los profesores incorporaban de manera creativa durante el desarrollo de actividades y juegos, información que permitía la integración de los saberes, tomando como base de acción lo lúdico como el elemento fundamental que permite la integración, asistencia y cooperación dentro de la clase, fomentando y fortaleciendo la participación de los alumnos en las diversas actividades que se desarrollan.
	Nro 3	Tomando en cuenta que las tradiciones forman parte de la cultura de nuestro país, se podría indicar que el trabajo relacionado con: canciones tradicionales, fechas tradicionales e implementos tradicionales, forman parte de nuestra cultura por tal razón se puede decir que en esta clase hay un vínculo con el área de aprendizaje: "lenguaje comunicación y cultura".	

Cuadro nro 14. Fuente Ramón Zambrano

Permanentemente se observó vinculación en el desarrollo de las actividades propias de la educación física con contenidos de otras áreas de aprendizaje tales como Matemáticas, Ciencias naturales y Ciudadanía, lenguaje comunicación y cultura, lo que evidencia vinculación interdisciplinar.

Ya que, en las diversas clases, los profesores incorporaban de manera creativa durante el desarrollo de actividades y juegos, información que permitía la integración de los saberes de otras áreas de aprendizaje, tomando la acción lúdica como el elemento fundamental que permite la integración, asistencia y cooperación dentro de la clase, fomentando y fortaleciendo la participación de los alumnos en las diversas actividades que se desarrollan.

En este proceso educativo, globalizado, con fundamentos humanistas de construcción de saberes, se superan los límites de cada disciplinas aislada e independiente, surgiendo entonces los planteamientos de la transdisciplinariedad

como una forma de organización de los conocimientos desde un enfoque holístico integrador, superando así una visión individual y fragmentada del conocimiento, pero rescatando el aporte que cada disciplina puede dar a esa construcción del conocimiento y a la formación del estudiante como un ser integral.

Esta orientación humanizadora de la práctica educativa en los actuales diseños curriculares se evidencia en los contenidos actitudinales de cada área curricular, a través de los ejes, temas y materias transversales que contribuirán a formar personas autónomas y críticas de las situaciones sociales. (Reyábal y Sanz 1995).

Edgar Morín pensador contemporáneo planteó el pensamiento complejo con una metáfora arquitectónica, el primer piso lo constituye la teoría general de los sistemas, la teoría cibernética y la teoría de la información para la comprensión del pensamiento complejo basado en el principio de recursividad en el que cada parte forma el todo, como una totalidad dentro de la misma.

En el análisis de las clases se observó, como los docentes requerían una organización previa, donde se desarrollaba un diseño minucioso, a partir del cual se relacionaban contenidos del área educación física, con tipos de actividades, con el PA, e incluso con otras áreas de aprendizaje del curriculum.

Dicha situación permite determinar que el planteamiento de esa realidad, traspasa lo transversal como diseño de organización que implica un carácter sistémico de la percepción del mundo como contexto inmediato, al cual el alumno asume como su realidad, y al interactuar con ella a partir de su experiencia y percepción corporal, le permitirá sentir, pensar, y actuar de acuerdo a su propia madurez y desarrollo

Actividades, acciones o actuaciones relacionadas con los valores

Estrategias de Vinculación y abordaje específico en la clase			
Sub Categoría	Informante	Observación descriptiva	Interpretación
Actividades, acciones o actuaciones relacionadas con los valores	Nro 1	Destaca la manera como el Profesor hace énfasis permanentemente en el cumplimiento de normas: "deben salir un niño a la vez", "no deben pasar la línea al momento de lanzar", "cada niño debe agarrar una pelota según el orden establecido en la formación", "no deben correr y empujarse porque pueden dañar la caja", "es responsabilidad de todos cuidar los materiales", "atención se obtendrá un punto, solamente si derriban tres conos a la vez", aprovechado cada oportunidad que se presenta para generar reflexión individual y grupal.	Destaca la manera como los profesores hacen énfasis permanentemente en el cumplimiento de normas, aprovechado cada oportunidad que se presentaba para generar reflexión individual y grupal. Respetar su turno, mantener el orden en la actividad, acciones que pueden relacionarse con los valores: responsabilidad, respeto, convivencia, enfatizando frases tales como: "... para llegar a ser buenos ciudadanos hay que acatar las normas y respetar al prójimo".
	Nro 2	En casi todas las actividades desarrolladas en la clase, se hizo énfasis en los valores, destacando frases como las siguientes: "...deben respetar las normas, de nada sirve ganar si han hecho trampa", "...vamos hay que esforzarse para ganar en capacidades físicas y esto hace que mejore su salud". La permanente intervención por parte del Profesor en cuanto al "cumplimiento de las normas", "solicitar respeto y pedir que apoyen a sus compañeros", permite relacionar estas acciones con valores tales como: la responsabilidad, el respeto, la solidaridad.	
	Nro 3	La Profesora hace énfasis en el cumplimiento de normas, respeto del turno, mantener el orden en la actividad, acciones que pueden relacionarse con los valores: responsabilidad, respeto, convivencia, enfatizando frases tales como: "...para llegar a ser buenos ciudadanos hay que acatar las normas y respetar al prójimo".	

Cuadro nro 15 Fuente Ramón Zambrano

Destaca la manera como los profesores hacen énfasis permanentemente en el cumplimiento de normas, aprovechado cada oportunidad que se presentaba para generar reflexión individual y grupal.

Respetar su turno, mantener el orden en la actividad, acciones que pueden relacionarse con los valores: responsabilidad, respeto, convivencia, enfatizando

frases tales como: "... para llegar a ser buenos ciudadanos hay que acatar las normas y respetar al prójimo".

En las clases se pudo apreciar que el desarrollo de actividades asociadas a la convivencia, apuntaron a fortalecer la formación de valores en los niños, desarrollando las capacidades que les ayuden a controlar y dirigir moralmente su desempeño; dotándolos de los conocimientos básicos que les permitan adquirir autonomía para enfrentar y resolver prudentemente los problemas que se les presenten.

Ahora, si se centra en el análisis meramente metodológico, se aprecia que los valores no son el objetivo en sí mismo de las clases; pero son el objetivo principal de la formación para que los niños lleguen a conseguir su autonomía moral, o sea, la capacidad para actuar de acuerdo con su conciencia y voluntad, mediante la interacción con sus compañeros, de juego, de actividad, que, para efectos de la situación de enseñanza creada, simulan la sociedad.

Destaca entonces en el plano metodológico la consideración de la transversalidad dado que, si bien es cierto, los contenidos atendidos con las actividades desarrolladas no eran específicamente los relacionados a los valores, el planteamiento transversal de los mismos, permitía que éstos permearan las actividades.

En las diferentes actividades desarrolladas en las clases, los docentes facilitaron y estimularon situaciones fundamentalmente grupales, en las que los alumnos al interactuar desarrollaban sus ejecuciones motrices, pero además mostraban un desempeño ético moral con todos sus compañeros. Dichas participaciones permitían ir fortaleciendo la formación de valores en los alumnos, desarrollando las capacidades que les ayuden a controlar y dirigir moralmente su vida; dotándolos de los conocimientos básicos que les permitan adquirir autonomía para enfrentar y resolver prudentemente los problemas que se les presenten.

Contexto escolar con el socio cultural en la clase de educación física.

Estrategias de Vinculación y abordaje específico en la clase			
Sub Categoría	Informante	Observación descriptiva	Interpretación
Contexto escolar con el socio cultural en la clase de educación física.	Nro 1	El Profesor destaca el esfuerzo, como un elemento de convivencia importante para lograr metas en la vida La importancia de respetar y apoyar al otro, con quien comparte en las actividades de la clase siendo respetuosos responsables y solidarios de una manera de contribuir a la sociedad formando buenos ciudadanos.	Hay una clara vinculación con el contexto sociocultural al incorpora actividades relacionadas con aspectos culturales tales como: Las Efeméride: la Navidad, el carnaval, la semana Santa, el año nuevo El uso de la maraca como instrumento musical tradicional venezolano y ensayar el baile de los "Vasallos de la Candelaria" describe una relación con el contexto sociocultural.
	Nro 2	Específicamente la actividad denominada: "limpiando la casa", el Profesor la vincula a partir del problema de recolección de basura que hay en la comunidad, hace comentarios relacionados con este problema y señala la relación de riesgo: "basura y enfermedades". Destacando la importancia de la limpieza individual y colectiva por lo que se debe colocar la basura en su lugar, así como ayudar a los vecinos en la recolección de dicha basura.	Las actividades relacionadas con los juegos tradicionales recibieron buena acogida por los alumnos, dado que en sus comunidades se realiza la práctica de algunos de estos juegos tradicionales en fechas especiales.
	Nro 3	Hay una clara vinculación con el contexto sociocultural al incorporar actividades relacionadas con aspectos culturales tales como: .- Las Efeméride: la Navidad, el carnaval, la semana Santa, el año nuevo .- El uso de la maraca como instrumento musical tradicional venezolano y ensayar el baile de los "Vasallos de la Candelaria" describe una relación con el contexto sociocultural. .- Las actividades relacionadas con los juegos tradicionales recibieron buena acogida por los alumnos, dado que en la comunidad se realiza la práctica de algunos de estos juegos tradicionales en fechas especiales.	Por otra parte, la incorporación del tema de la basura en una de las clases, propicia la participación en la búsqueda de soluciones a los problemas sociales y ambientales, a fin de formar un ser social integral con conocimientos, experiencias y conciencia ecológica, integrando a todos los actores: estudiantes, maestros, familia y comunidad en general.

Cuadro nro. 16 Fuente Ramón Zambrano

Hay una clara vinculación con el contexto sociocultural al incorpora actividades relacionadas con aspectos culturales tales como:

Las efemérides: la navidad, el carnaval, la semana santa, el año nuevo. Se pudo observar como la historia cultural cercana a los niños, asociada con estas

fechas y sus correspondientes actividades, les permite ubicarse en el pasado desde una perspectiva integrada y transversal de la didáctica, ya que se tiene en cuenta no sólo a los alumnos sino también la forma en que se pone en juego la cultura de su contexto social, para su abordaje. Es importante destacar que el planteamiento de las efemérides implica también acercarse a los valores universales y culturales de la humanidad.

El uso de la maraca como instrumento musical tradicional venezolano. Destaca que los instrumentos musicales no son meros artefactos de los cuales se extrae sonidos, sino productos culturales que evidencian relaciones entre humanos, entre objetos de distinta índole y entre humanos y objetos, convirtiéndose en actores al interior de una red social que expresa su cultura.

Ensayar el baile de los “Vasallos de la Candelaria” describe una relación con el contexto sociocultural, ya que los bailes tradicionales se manifiestan en diferentes zona o regiones del país, de acuerdo las costumbres de cada región.

Los bailes son una de las costumbres típicas de Venezuela, especialmente aquellos tradicionales que se realizan en fiestas populares. La fiesta de la Candelaria tiene sus antecedentes, como es muy común en la mayoría de nuestras celebraciones populares, en celebraciones indígenas y de los descendientes de esclavos africanos que han sido sincretizados con las fiestas Católicas Españolas. “Se caracteriza por estar llena de conjuntos de danzas, disfraces, máscaras y bandas de músicos que conducen a expresiones de desbordante sensibilidad festiva”

La danza de los Vasallos de la Candelaria, forman parte de una tradición que se realiza anualmente desde hace mas de 100 años en la zona de la Parroquia en el Estado Mérida, en conmemoración de la aparición de la Virgen de la Candelaria

Las actividades relacionadas con los juegos tradicionales recibieron buena acogida por los alumnos, dado que en sus comunidades se realiza la práctica de algunos de estos juegos tradicionales en fechas especiales.

Por otra parte, la incorporación del tema de la basura en una de las clases, propicia la participación en la búsqueda de soluciones a los problemas sociales y

ambientales, a fin de formar un ser social integral con conocimientos, experiencias y conciencia ecológica, integrando a todos los actores: estudiantes, maestros, familia y comunidad en general.

www.bdigital.ula.ve

CAPITULO V

CONCLUSIONES

Comenzando desde los planteamientos que orientaron la investigación, en este capítulo se presentan las conclusiones, generadas del análisis de los atributos característicos del desempeño cotidiano en la actuación docente que, permitieron evidenciar elementos conceptuales utilizados por el docente en cuanto a los conocimientos y el desarrollo de estrategias que describían la toma de decisiones respecto al principio de transversalidad, la descripción de la experiencia acumulada en su vida profesional y los referentes que establece el curriculum como documento normativo, teórico puesto en la práctica durante el desarrollo de los procesos ejecutados en las clases de educación física.

Los datos obtenidos en las diferentes fases de la investigación, permitieron identificar los criterios para comprender la compleja red de interrelaciones que se generan en el desarrollo de la vida en el aula, incluso antes de llegar a la acción en la clase, mediante el análisis de los intercambios que se presentaron entre los diferentes elementos que constituyen el proceso de enseñanza y en especial el desempeño docente considerando como referencia teórica la óptica del currículo de la acción y así visualizar en ejercicios concretos el pensamiento del docente a la hora de seleccionar, organizar, diseñar y relacionar actividades dirigidas a un fin determinado en las clases de educación física.

Planteando el análisis desde el enfoque interpretativo, a partir de los datos suministrados por los informantes en las entrevistas, en su discurso sobre la concepción del principio de transversalidad y los procedimientos de aplicación en su actuación docente en el área de educación física; encontramos que:

En cuanto a la dirección del proceso, los informantes plantearon, que en sus clases de educación física debían atender, tanto los aspectos que tienen que ver con las acciones motrices que van desde juegos, carreras, saltos y lanzamientos individuales hasta algunas un poco más complejas que desarrollan conformando

grupos de trabajo, donde interactúan como equipos, y allí entonces deben adicionalmente atender la manera cómo los alumnos se desempeñan en relación al grupo.

Este señalamiento afirma lo relacionado con el propósito como docentes de educación física expresado por los informantes, el cual está referido a lograr el desarrollo integral del alumno, enmarcando habilidades, capacidades y convivencia con sus compañeros, participación en actividades sobre todo desde el punto de vista psicomotor, e iniciar al niño con acciones jugadas.

La conjugación de esos tres aspectos caracteriza un propósito con planteamientos coherentes en relación con la finalidad establecida en el curriculum bolivariano:

La finalidad allí prescrita, contiene tres aspectos bien definidos:

1.- La utilización de actividades lúdicas, resulta de vital importancia, ya que a través de ellas se permite la interacción efectiva del alumno con sus compañeros y docente así como el afianzamiento de normas valores y aprendizajes para fortalecer su desarrollo cognoscitivo motriz y social; es decir, su desarrollo integral.

Los juegos en la actualidad son utilizados en la escuela como elemento educativo, aun teniendo en cuenta que existen dentro de los programas educativos condiciones y características lúdicas que pueden aportar al alumno un desarrollo motriz, psicológico y social que les permita desarrollar a la vez habilidades y capacidades. Se desprende de este planteamiento, la importancia que tiene para la conformación psicomotora y social del niño o niña la realización de actividades lúdicas y es el área de educación física por sus características particulares la llamada a proporcionarles a través de las diferentes actividades los estímulos requeridos.

El niño y la niña, a través del juego fortalece el contacto con sus pares, su entorno físico y social, desarrolla habilidades y amplía los lazos sociales, y en general la capacidad intelectual, entendida como adaptación al entorno, va representando y recreando las normas, valores, comportamientos y actitudes que

van alimentando su desarrollo integral. El juego es un insumo básico en la construcción y fortalecimiento de los vínculos afectivos y socialización.

2.-En segundo lugar, en la finalidad se establece que, se manifieste el trabajo colectivo como una modalidad didáctica para construir el aprendizaje dentro de la clase de educación física, con el grupo de alumnos, destaca la importancia que tienen las relaciones sociales positivas entre los compañeros y es el docente quien debe crear un ambiente que favorezca la comunicación y las interacciones para mejorar el logro académico de los alumnos.

Para mejorar las relaciones y promover el trabajo colectivo en la clase, se deben promover actividades, que permitan que el trabajo se lleve a cabo con características tales como; que se persigan metas comunes, que favorezca el liderazgo compartido, que permita el intercambio de recursos, que desarrolle el sentido de responsabilidad y corresponsabilidad y sobre todo que se lleve a cabo en entornos presenciales y vivenciales, lo cual permitirá, atender favorablemente el tercer aspecto planteado en la finalidad, como lo es que se estimule la autoconfianza y perseverancia como valores que contribuyan a la formación de un ser social con respeto a la diversidad cultural.

3.-Adicionalmente, se establece la educación física, el deporte y la recreación como medios para el disfrute y el desarrollo de la personalidad, partiendo del hecho de que los alumnos puedan incorporar la ejercitación de sus cuerpos como un hábito de vida, lo que tributa al desarrollo personal garantizando una mayor calidad de vida en todos los sentidos.

Se observa que se describe taxativamente a la educación física, el deporte y la recreación como medios, más que como el fin en sí.

En torno a la definición de transversalidad, los informantes no muestran una clara definición conceptual de la Transversalidad, pero en las entrevistas señalan aspectos que hacen inferir que apuntan hacia acciones transversales. Por ejemplo, cuando señalan "...la transversalidad no es una asignatura, que hay que relacionar contenidos de las áreas académicas con temas de interés de los alumnos para su formación como individuos para desenvolverse en la sociedad".

Dichos señalamientos hacen suponer que estamos en presencia de docentes que tienen una idea básica de la transversalidad, y que podrían estar requiriendo complementar esos constructos relacionados con la transversalidad.

Sin embargo, Parece pertinente referir el planteamiento de Sacristan (1998) donde señala que lo que importa no es lo que se dice que se hace, sino lo que verdaderamente se hace.

Hay coincidencia entre los informantes cuando señalan que, desde el área de educación física usan un esquema de planificación donde se vinculan y relacionan con proyecto de aprendizaje P(A), que desarrolla la maestra de aula para apoyar su desarrollo.

El trabajo por Proyectos de aprendizaje (PA), comprende un conjunto de acciones, fundamentalmente desarrolladas a partir de dinámicas de grupo y trabajo en equipo, que permiten lograr aprendizajes o saldos formativos, transformar y aportar soluciones a los problemas de su contexto, pero basados en un interés común de conocimientos.

Partiendo de que los temas a tratar en los proyectos son elegidos por el interés de conocimiento de los alumnos, y que desde el desarrollo de la temática seleccionada los alumnos, se involucran en esa nueva información, con el fin de construir a través de un proceso de interacción entre los estudiantes, el docente, el contenido las actividades de enseñanza y el contexto, lo que hace inferir un modelo de enseñanza basado en el aprendizaje significativo.

Ya que , tal como lo señala Ausubel (1983): “Sólo habrá aprendizaje significativo cuando lo que se trata de aprender se logra relacionar de forma sustantiva y no arbitraria con lo que ya conoce quien aprende, es decir, con aspectos relevantes y preexistentes de su estructura cognitiva.”

La metodología por proyectos permitió crear un dialogo ínter subjetivo entre la enseñanza y el aprendizaje al presentar a los actores participantes: docentes, alumnos y comunidad en un papel activo que los remitía a investigar, reflexionar sobre los temas, situaciones y problemas que les rodean, tomar decisiones respecto a la organización de actividades, distribución del espacio, el tiempo y seleccionar los materiales, para luego abordarlo en clases.

Utilizar el aprendizaje basado en proyectos permitió observar lo siguiente:

.- La integración de áreas de conocimientos o disciplinas, reforzando la visión de conjunto de los saberes.

.- La organización de actividades en torno a un fin común, definido por los intereses de los estudiantes y con el compromiso adquirido por ellos

En relación con las clases de educación física a las que se les aplicó el método etnográfico para su análisis se observó:

La orientación y planificación de las clases a través de proyectos de aprendizaje por curso, considerando el trabajo por proyectos como una forma de organización de la enseñanza, en la que, docente, alumnos en conjunto, buscan desarrollar un tema de su interés, requiriendo de un trabajo previo al desarrollo de la clase, para el diseño, organización y planeación de cada una de las actividades a desarrollar y en consecuencia en la estructuración de las clases correspondientes.

Se observó vinculación transversal con diferentes elementos del Diseño Curricular Bolivariano, por una parte, se apreció relación con los pilares fundamentales:, por ejemplo Aprender a Convivir: ya que en todas las actividades los profesores hacían insistencia en el tema de acatar las normas, respetar los resultados y respetar a sus compañeros, para lo que utilizaban mucho el trabajo en equipos, de esta manera los profesores proporcionaron experiencias de convivencia que procuraban crear conciencia para permitirles adquirir y fortalecer el sentido de pertenencia e importancia que tiene una conducta social en su desenvolvimiento cotidiano.

Los ejes integradores se presentan como elementos de organización e integración de los saberes y orientación de las experiencias de aprendizaje, los cuales deben ser considerados por los docentes en todos los procesos educativos para fomentar valores, actitudes y virtudes en los alumnos, mientras se atienden los saberes de manera globalizada.

Dicho planteamiento se concreta en la fundamentación Axiológica, toda vez que el constructo de base del curriculum se centra en los valores.

Así también se observó vinculación transversal con los ejes integradores. Dado que estos son elementos de organización e integración de los saberes y orientación de las experiencias de aprendizaje; se aprecia vinculación con el eje integrador: “Ambiente y salud integral”, porque si bien es cierto que los objetivos de la clase de educación física trataron sobre juegos motrices, coordinación y agilidad, acciones deportivas, hay un nivel de activación fisiológico que apunta hacia las capacidades físicas a mejorar la salud integral, propiciando un estado de completo bienestar físico, mental y social.

Adicionalmente se observó, una vinculación basada en la interdisciplinariedad, y transdisciplinariedad en el desarrollo de actividades propias de la educación física vinculadas con contenidos de otras áreas de aprendizaje tales como Matemáticas, Ciencias naturales y Ciudadanía, lenguaje comunicación y cultura, lo que evidencia vinculación interdisciplinar

En las diversas clases, los profesores incorporaban de manera creativa durante el desarrollo de actividades y juegos, información que permitía la integración de los saberes, tomando como base de acción lo lúdico, elemento fundamental que permite la integración, asistencia y cooperación dentro de la clase, fomentando y fortaleciendo la participación de los alumnos en las diversas actividades que se desarrollaron.

Los profesores se mostraron como mediadores del aprendizaje con los alumnos, incorporando en las clases de manera habilidosa y creativa contenidos, y actividades relacionadas con los diferentes elementos del diseño curricular. Durante el desarrollo de las actividades se presentó información que permitía la integración de los saberes, tomando como base de acción lo lúdico.

Los docentes ejercieron una función de mediación entre el alumno y el conocimiento, cuando diseñaron, organizaron relacionaron y ejecutaron las diferentes actividades., con una intervención adicional en forma de ayuda pedagógica ajustada a las competencias de los alumnos.

Los docentes demostraron su rol de mediador al organizar y establecer las estimulaciones requeridas para generar el aprendizaje como elemento formativo

del desarrollo, estableciendo interrelaciones entre el contexto interpersonal y sociocultural.

Adicionalmente al considerarse en el proceso de enseñanza, la integración de múltiples elementos que debían relacionarse tales como: los actores, su comunicación, sus relaciones, sus experiencias fundamentadas en su mundo de vida social y mundo de vida escolar que se desarrolla en el aula, enmarcada esa convivencia por otro elemento determinante como lo es el currículo, que al ser puesto en práctica, el docente se mueve en un mundo de conceptos, teorías, hechos, verdades y propósitos que “debe enseñar” según lo prescrito y un mundo de valores personales, prejuicios, emociones y perspectivas sobre la realidad de la enseñanza.

Si bien el conocimiento se alcanza por medio de un proceso individual, los alumnos necesitan de un guía especializado en la materia para que les lleve de la mano en el proceso. El docente fue quien diseñó, organizó y seleccionó las tareas que consideró apropiadas para enfrentar a los alumnos a lo que debían saber; para de esta manera detectar las necesidades del conocimiento y suplirlas de acuerdo con el ritmo que tenga cada uno de los participantes en las clases.

La actitud y motivación por parte de los profesores siempre se mantuvo alta durante toda las clases, lo que facilitó conseguir una participación activa y entusiasta por parte de los alumnos, y sumado al interés por el tema de su proyecto y el manejo de la información previa que los alumnos desarrollaban en el aula, permitía observar el disfrute de las actividades presentadas, generando un ambiente de aprendizaje significativo, ya que se permitía activar los conocimientos previos de los alumnos para confrontarlos con la nueva información.

Se apreció, una actitud reflexiva de los docentes, quienes manifestaron y demostraron una especial atención por la participación de los alumnos durante el proceso, más que en el resultado final, demostrando que no basta con que el alumno repita las acciones motrices bajo coerción, sino que es mejor estimular la participación activa y la motivación por aprender.

El docente como ente activo del proceso de enseñanza termina siendo el encargado de llevar a la práctica los programas y demás indicadores establecidos en el diseño curricular prescrito. Los docentes entonces, son los verdaderos constructores del currículo, sin su participación el diseño sólo sería letra muerta.

Desarrollar el currículo por parte de los docentes significó plantear su interpretación del diseño, al seleccionar los temas, adaptarlo a las realidades de su clase, al ajustar los procesos a las características de sus alumnos, enriqueciéndolo con las condiciones particulares del aprendizaje, impregnarlo de factibilidad, de pertinencia, hacerlo significativo interesante y grato para sus alumnos.

A continuación, se presenta el modelo teórico interpretativo, derivado del análisis de los resultados obtenidos en la investigación, el cual describe la actuación docente en el área de educación física a partir del principio de Transversalidad.

www.bdigital.ula.ve

MODELO TEÓRICO INTERPRETATIVO DE LA ACTUACIÓN DOCENTE EN EL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA A PARTIR DEL PRINCIPIO DE TRANSVERSALIDAD.

El modelo teórico interpretativo describe a los docentes con un accionar dinámico que lo involucra en diferentes momentos del proceso de enseñanza aprendizaje

Iniciando con la Categoría: **Conceptualización de transversalidad**, aun cuando los docentes en del área de educación física, no cuentan con una clara definición conceptual del principio de transversalidad, se percibe que el propósito como docente del área de Educación Física que manejan va más allá de la adquisición y el perfeccionamiento de las conductas motrices por parte de los alumnos, mostrándose sensibles a los cambios que experimenta la sociedad y atender a través de sus intenciones educativas, aquellas necesidades, individuales y colectivas, que conducen al bienestar personal y a promover una vida saludable, lo que hace inferir que apuntan hacia acciones transversales. y que están requiriendo complementar esos constructos relacionados con la transversalidad.

Al llegar a la metodología, se obtiene la siguiente categoría apriorística: **Procedimientos de aplicación**; la cual se derivó de los objetivos específicos.

Considerar la orientación de las clases a través de proyectos de aprendizaje por curso, estableciendo los proyectos como una forma de organización de la enseñanza en la que docentes, alumnos y comunidad escolar en conjunto, buscan desarrollar un tema de su interés, particulariza una metodología de enseñanza acorde con los lineamientos establecidos en el diseño curricular.

Seguidamente, destaca el inicio de la actuación docente en el área de educación física previo al desarrollo de la clase propiamente dicha, tomando en cuenta que los docentes deben desarrollar la **Planeación** del proceso, la cual aparece como categoría emergente del modelo.

Dicha categoría, se constituye a partir de la relación que los docentes deben efectuar entre los diferentes componentes y sus respectivos contenidos establecidos en el programa de educación física y a partir de allí, iniciar el proceso de diseño organización y selección de las actividades de enseñanza basadas en acciones motrices, juegos, actividades deportivas y actividades recreativas.

Resulta importante señalar que, el diseño de las actividades de enseñanza en la educación física deberá ser relacionado con el proyecto de aprendizaje en cada uno de los cursos que atiende el docente. En este sentido, el profesor de educación física deberá tener un encuentro previo con la maestra de aula, ya que es ella quien conoce los detalles del proyecto de aprendizaje, a partir del tema que ha sido seleccionado por los alumnos. Razón por la cual, la construcción de las actividades para desarrollar dicho proyecto la realizan conjuntamente la maestra de aula, los alumnos, y los docentes especialistas.

Una vez que se ha hecho la planeación y el respectivo diseño de las actividades de enseñanza, procede la relación de estas con los componentes del diseño curricular.

Dando lugar a la siguiente categoría emergente: **La Vinculación.** Con el inicio de la clase se establecen vinculaciones transversales tanto con ejes integradores como con pilares fundamentales tomando en cuenta que estos son elementos de organización e integración de los saberes y orientación de las experiencias de aprendizaje que permiten que se establezca una relación con todos los elementos del triángulo didáctico es decir la acciones que desarrolla el docente, los contenidos que debe procesar y los conocimientos, habilidades y capacidades que los alumnos tienen y las que necesitan complementar.

Adicionalmente se establece una vinculación de interdisciplinariedad, ya que se requiere vincular contenidos y conocimientos que corresponden a otras áreas de aprendizaje.

Simultáneamente durante el desarrollo de la vinculación, aparece la siguiente categoría: **La Mediación.** Esta la ejercen los profesores entre el alumno y el

conocimiento, cuando diseña, organiza y ejecuta las diferentes actividades., con una intervención adicional en forma de ayuda pedagógica ajustada a las competencias de los alumnos.

Los profesores se muestran como mediadores del aprendizaje con los alumnos, incorporando en las clases de manera habilidosa y creativa contenidos, y actividades relacionadas con los diferentes elementos del diseño curricular. Durante el desarrollo de las actividades se presenta información que permite la integración de los saberes, tomando como base de acción lo lúdico.

Dicha actuación como mediador debe ser dirigida en dos direcciones: la individual y la social.

Esta concepción, hace necesario reconsiderar lo que hasta hace poco tiempo se entendía por educación física. Ya no se trata únicamente de repeticiones de acciones técnicas deportivas, del desarrollo de capacidades físicas, del tiempo de compromiso motor, de contar con materiales, equipos e implementos, para que los alumnos tengan una clase productiva. Atender únicamente estos aspectos significa tener en cuenta exclusivamente la dimensión física de la educación física moderna.

La visión actual es más amplia, ya que deben considerarse otros muchos aspectos que se refieren a las dimensiones individual y sociales de la actividad física.

Una de las virtudes que tiene este concepto en su aplicación en la educación de hoy día, es el hecho de señalar la necesidad de atender el desarrollo integral del alumno. Las características de la Educación física, sobre todo las relativas al entorno en el que se desarrolla y a la dinámica de las clases y su relación con el contexto social, la hacen propicia para la educación de habilidades sociales, cuando la intervención educativa incide en este aspecto. Las actividades físicas y en especial las que se realizan colectivamente son un medio eficaz para facilitar la relación, la integración y el respeto, a la vez que contribuyen al desarrollo de la cooperación y la solidaridad.

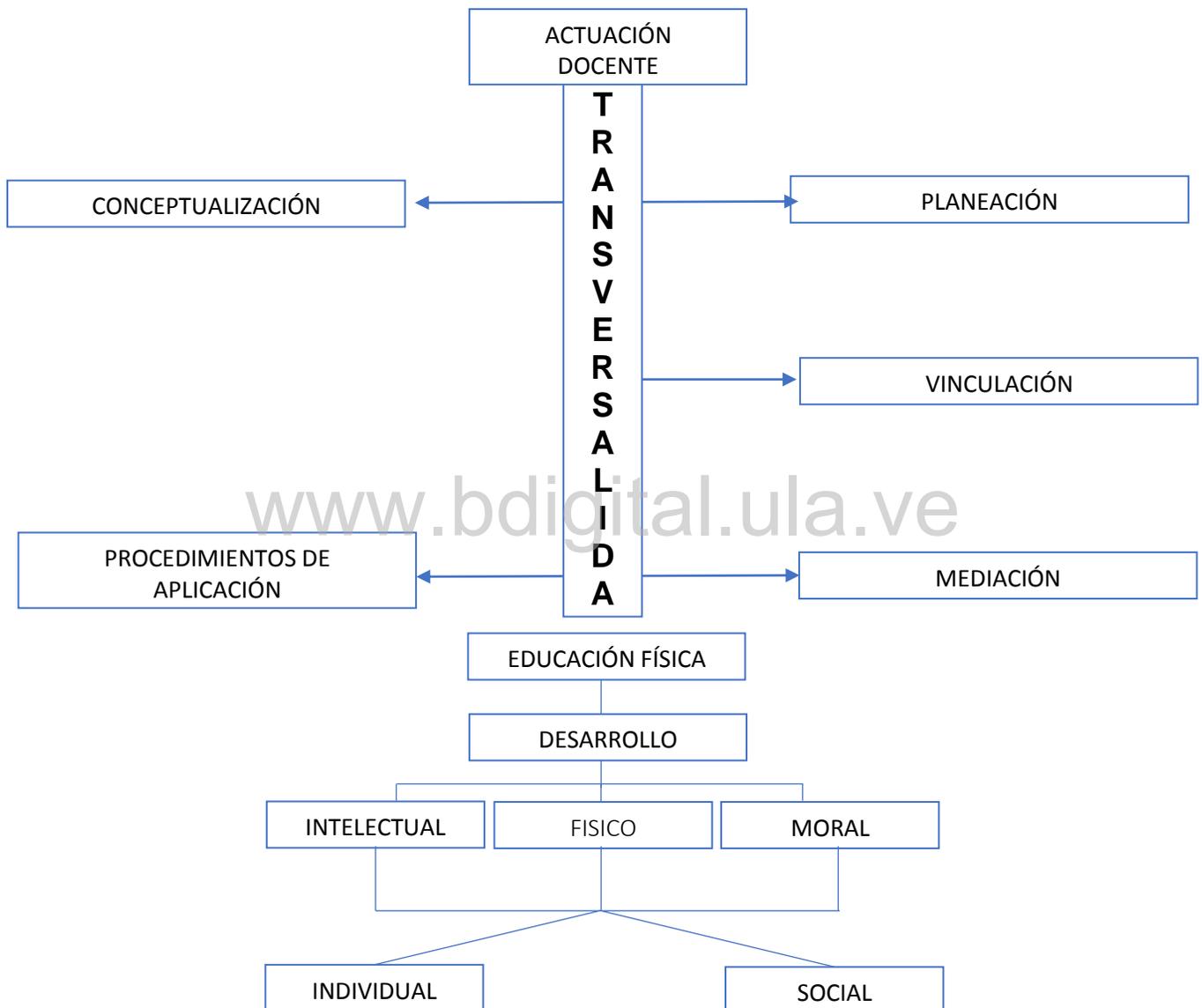
Así, en lo que respecta al área de Educación Física, destacar la importancia que tiene educar al alumno no solo desde el punto de vista motriz o cognitivo, sino también fomentar y desarrollar toda una serie de actitudes positivas en torno a las prácticas, de ahí que se destaque la necesidad de asumir actitudes, valores y normas en torno al cuerpo, el movimiento y la salud, practicar ejercicio físico y deporte sin que su participación se someta a las características del sexo, habilidad u otros rasgos discriminatorios.

La actitud reflexiva de los docentes, quienes manifestaron y demostraron una especial atención por la participación de los alumnos durante el proceso, más que en el resultado final, indica que no basta que el alumno repita las acciones motrices bajo coerción, sino que es mejor estimular la participación activa y la motivación por aprender.

La actitud y motivación por parte de los profesor siempre se mantuvo alta durante toda las clases, lo que facilitó conseguir una participación activa y entusiasta por parte de los alumnos, lo que sumado al interés por el tema de su proyecto y el manejo de la información previa en el aula, permitía observar el disfrute de las actividades presentadas, generando un ambiente de aprendizaje significativo, ya que se permitía activar los conocimientos previos de los alumnos para confrontarlos con la nueva información.

Con base en los señalamientos expuestos, se ratifica un enfoque constructivista, que se enfatiza en una metodología dirigida a orientar la acción pedagógica no centrada en los contenidos, sino en los procesos, actitudes y valores de los estudiantes, haciendo relevancia en el cambio de sí mismo, específicamente en lo que se refiere a lo escolar o intencionado; ese cambio conceptual, conduce a nuevos conocimientos, los cuales, se construyen a través de un proceso de interacción entre los estudiantes, el docente, los contenidos y el contexto.

MODELO TEÓRICO INTERPRETATIVO DE LA ACTUACIÓN DOCENTE EN EL
ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA EDUCACIÓN PRIMARIA A PARTIR DEL
PRINCIPIO DE TRANSVERSALIDAD



REFERENCIAS

- Agudelo, P. y Flores de L. (2005). **La planificación por proyectos**. Una estrategia efectiva para enseñar y aprender. Bogotá: Brújula Pedagógica.
- Aguirre, A. (Ed.) (1995). **Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural**. Barcelona-España: Marcombo.
- Amaya, C. y GAMBOA, M. (2003). **Normativa Jurídica que plantea la Integración, Escuela-Comunidad**. Documento. Resolución Ministerio de Educación Cultura y Deportes de Venezuela. Zona Educativa del Estado Zulia. Maracaibo.
- Arias, F. (1997). **El Proyecto de Investigación**. Guía para su elaboración. Venezuela: Editorial Episteme.
- Álvarez, M. Fernández Cruz, M.L. Lorenzo / R. M. Pujol, R. Yus y otros. (2000) **Valores y temas transversales en el currículum**. Barcelona: Editorial Graó.
- Alvarez, A. y del Río, P. (1996). **Education as cultural construction**. Vol. 4. Madrid: Fundación Infancia- Aprendizaje
- Ander-Egg, E. (1996). **La planificación educativa. Conceptos, métodos, estrategias y técnicas para educadores**. Río de la Plata: Magisterio del Río de la Plata.
- Angulo H. Lilian N. (2009) **De la prescripción a la acción, de la teoría a la práctica**. Universidad de Los Andes.Facultad de Humanidades y Educación Postgrado en Educación.
- Arnold, P. (2000). **Educación Física, Movimiento y Currículo**. (3ª ed.) Madrid: Ministerio de Educación y Cultura y Ediciones Morata.
- Antúnez, A. (2006) **El modelo curricular en las reformas de la educación básica venezolana en las últimas dos décadas del siglo XX**. Universidad de Los Andes. Facultad de Humanidades y Educación-Postgrado en Educación
- Arteaga, M. (2005) **Modelo tridimensional de transversalidad**. Tesis Doctoral no publicada. UPEL
- Ausubel, N. (1983) **Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo**. 2º Ediciones. TRILLAS México

- Bastien, C. (1992) **Le décalage entre logique et connaissance**, en Courrier du CNRS, No 79 Ciencias cognitivas.
- Bravo, Luis / Uzcátegui, R. (2003). **Memoria Educativa Venezolana**.
- Camps, V. (1993) **Los Valores de la Educación**. Madrid. Centro de apoyo para la reforma educativa. España.
- Campo, A. & Oviedo, H. C. (2008). **Propiedades psicométricas de una escala: la consistencia interna**. Rev. Salud pública. 10 (5) pp. 831-839
- Carretero, M. (1999). **Introducción a la Psicología Cognitiva**. Argentina, Aique
- Coll, C. (1993). **Psicología y Currículum**. Barcelona. Paidós, España.
- Coll, C y Solé, L. (2007) **Enseñar y aprender en el contexto del aula**. Barcelona. Paidós, España
- Corral, Y. (2009). **Confiabilidad de los instrumentos de investigación para la recolección de datos**. Revista ciencias de la educación 33 (19) pp. 228-247
- Dale, S. (1997) **Teorías del Aprendizaje**. Naucalpan de Juárez, Editorial Atlacomulco 500, México.
- Devís, J. (1996). **Educación Física, Deporte y Currículum**. España: Visor Fotocomposición
- Delgado, C. (1999), **El cambio de racionalidad y la matematización del saber**, artículo publicado en la *Revista colombiana de filosofía de la ciencia* Vol. Nº1. Colombia.
- Delors, J. (1996). **La Educación Encierra un Tesoro**. Madrid, Santillana. España.
- De la Flecha, R. y Tortajada, L. (1999). **Retos y salidas educativas en la entrada de siglo**. Barcelona, España. GRAÓ.
- Dewey, J (1938) **Democracia y educación**. Madrid Editoriales Morata. España
- Donet, F. (2004) **Educación física escolar y transversalidad curricular**. Un estudio de casos para el análisis y diseño de Tareas motrices significativas. Tesis Doctoral. Universidad de Barcelona
- Eisner (1979) **The educational Imagination" On the design and evaluation if School Programs**. New York. Mc. Millar publishing co. Inc.,
- Erlandson, D. (1993). **Doing naturalistic inquirí**. Newbury Park, C.A: Sage publications.
- Fernández, B. (1998) **Necesidades y demandas de los maestros ante los ejes transversales**. Comunicar, nro. 11, Huelva .Grupo Comunicar., España

- Gavidia, Valentín (2000). **Valores y temas transversales en el Currículo**. Barcelona: Graú.
- Giroux, H. (1990). **Los profesores como intelectuales**. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje. Barcelona, España: Paidós.
- Goodlad, J. (1966) **Un nuevo concepto de programa escolar**. Madrid. Magisterio Español, España
- Guzmán, L. (2006) **La transversalidad en el currículum nacional**. Pontificia Universidad Católica de Valparaíso, Chile: Ediciones PUCV
- Habermas, J (1984). **Conciencia moral y acción comunicativa**. Barcelona, Península.
- Habermas, J. (1988) **Teoría de la acción comunicativa**. Barcelona. Paidós, España.
- Hernández, R. (2002) **Contribución al análisis estadístico**. Universidad de Los Andes. Mérida Venezuela.
- Hessen, J (1967) **Teoría del Conocimiento**. Traducido por: Instituto Latinoamericano de Ciencia. Buenos Aires. Argentina
- Hoyos, G. (1995). **Ética comunicativa y educación**. Santafé de Bogotá. Universidad Nacional de Colombia. Colombia
- Kemmis, S. (1988). **El currículum: más allá de las teorías de la reproducción**. Madrid, Ediciones Morata. España.
- Lamprea, J. y Gómez, C. (2007). **Validez en la evaluación de escalas**. Revista Colombiana Psiquiatría, XXXVI (2), 340-348
- Latorre, A.; Rincón, D.; & Arnal, J. (1996). **Bases metodológicas de la investigación educativa**. Barcelona, España
- Ley Orgánica de Educación (1980). **Gaceta Oficial de la República de Venezuela. N° 2.635**. (Extraordinaria). Julio 28. 1980.
- Ley Orgánica de Educación (2009). **Gaceta Oficial de la República Bolivariana de Venezuela. N° 5.929**. (Extraordinaria). 15 Agosto. 2009.
- Linville, H. (1909) **The practical use of biology**. Science Education, 73. (5) p.p. 581-589.
- Lozano, L. y Lara, C.J. (2001). **Paradigmas y tendencias de los proyectos educativos institucionales**. Una visión evaluativa. Bogotá: Mesa Redonda.

- Lundgren, U. (1983) **Between hope and happening: Text and context in currículum**, Deakin University, Vic.
- Macebo, D. y Bartolomé, L. (1999). **El racismo en la era de la globalización**. Barcelona, Edit. GRAÓ. España.
- Magendzo, A. (1986) **Curriculum y Cultura en América Latina**. Santiago, Chile, PIIIE. Chile.
- Márquez M. (2009) **La integración del tema transversal en la enseñanza de la documentación para traductores** *Universidad de los Andes - Mérida, Venezuela Mutatis Mutandis. Vol. 2, No. 2. 2009, pp. 346 – 366*
- Martínez, M. (2004). **Ciencia y arte en la investigación cualitativa**. Cd. México: Editorial Trillas. México.
- Meza, M. (2010) El **proyecto educativo integral comunitario: un instrumento para la promoción de la participación del docente**. Revista Investigación y Postgrado, vol. 26, núm. 1, enero-abril, 2011, pp. 129-154 UPEL Caracas, Venezuela.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. Viceministerio de Asuntos Educativos. (1999). **Proyecto Educativo Nacional**. Caracas. Ministerio de Educación. Venezuela.
- Ministerio de Educación, Cultura y Deportes. (2001). **Bases conceptuales y operativas de las Escuelas Bolivarianas**. Caracas. Ministerio de Educación. Venezuela.
- Ministerio de Educación de Venezuela. (1995). **Plan de Acción que el Ministerio de Educación presenta al país para superar, con el aporte de todos, nuestra gravísima crisis educativa**. Caracas: Ministerio de Educación. Venezuela.
- Ministerio de Educación de Venezuela. (1997). **Llegó la Bibliotecas de Aula ¿y ahora?** Colección Cuadernos para la Acción. N°2. Caracas: Ministerio de Educación. Venezuela.
- Ministerio de Educación de Venezuela. (1997). **La Reforma Educativa Venezolana, las Bibliotecas de Aula y la Investigación desde la Escuela**. Colección Cuadernos para la Acción. N°1. Caracas: Ministerio de Educación. Venezuela
- Ministerio de Educación de Venezuela. (1998). **Reforma Educativa Venezolana. Educación Básica. Primera Etapa. Tercer Grado**. Caracas: Ministerio de Educación. Venezuela

- Ministerio de Educación de Venezuela (1999) **La transversalidad curricular en la educación básica**. Mérida. *Educere*. Año 3 No. 5: 49-60. Venezuela
- Molina C. (2007) **Ejes transversales en el currículo universitario**. *Experiencias en la carrera de Derecho*. En *Ciências&Cognição*. Vol 10: 132-146
- Molina, D. y Boronat, J (2006) **La orientación en la educación básica venezolana**. Caracas. Revista Iberoamericana de Educación. Venezuela.
- Morín, Edgar (1999) **Los siete saberes necesarios para la educación del futuro**. Paris. Ediciones de la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Francia
- Morales, E. (2005), **La exclusión de los pobres de la educación superior venezolana**.: Caracas. Editorial Nacional. Venezuela.
- Páez H./Arreaza E. (2013) **Criterios para valorar la actuación competente del docente mediador en la era digital**. pp. 23-36. Revista de Tecnología de Información y Comunicación en Educación • Volumen 7, N° 2 Julio-diciembre 2013
- Pascal, C. (1976) **Pensamientos**, Paris. Editorial Garnier-Flammarion, Francia
- Pérez, G. (Coord.). (2000). **Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural**. Madrid: Edit. Narcea España.
- Pérez, G. (2002). **Hacia un modelo interpretativo del comportamiento interior del docente universitario con implicaciones de la conciencia, la metacognición el lenguaje interior**. Tesis doctoral no publicada. Universidad Bicentenario de Aragua, Maracay.
- Prado, J. (2005) **Modelo teórico interpretativo para una gestión docente de calidad en área de educación física de la modalidad educación especial**. Tesis doctoral no publicada
- Pérez, (2000). **Modelos de investigación educativa en investigación social**. Narcea, S.A Ediciones Madrid
- Pérez, M. y Díez L. (1998): **Aprendizaje y currículum. Diseños curriculares aplicados**. Santiago de Chile .5ª Edición. F.I.D.E. Chile
- Piaget, J. (1983). **El criterio moral en el niño**. Barcelona: Fontana. España.
- Piaget J y Inhelder B. (1994) **Psicología del niño**. Madrid. Editorial Morata. España
- Preciado, J. y Albers I. (1990). **Teoría y técnica del currículo**. Valencia Vadell Hermanos Editores Venezuela.
- Pozo, J. (1994) **Cognitivas del aprendizaje**. Madrid. Edit. Moratas España.

- Ramos, R. (2001). **Valores escolares y Educación para la ciudadanía. Temas transversales y Educación en Valores la educación del siglo XXI.** Barcelona, Laboratorio Educativo. España.
- Ramírez, Tulio. (2002). **El Sistema Escolar Venezolano: Algunos rasgos esenciales de la Escuela Básica.** En: Bravo Jáuregui, Luis. (Editor) (2002). **Elementos para la comprensión del Sistema Escolar Venezolano.** Colección Sistemas Educativos. Vol. I. Caracas: Editorial Cañón de Futuro. Venezuela.
- República Bolivariana de Venezuela. **Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (CRBV).** Caracas. Gaceta Oficial Nro. 36.860 de 1999. Venezuela.
- República Bolivariana de Venezuela. **Ley Orgánica de Educación (LOE).** Caracas. Gaceta Oficial Nro. 5.929 de 2009. Venezuela.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). **Metodología de la investigación cualitativa.** (2da. ed.). Málaga: Ediciones Aljibe, España
- Rodríguez, N. (1991). **La Educación Básica en Venezuela. Proyectos, realidad y perspectiva.** Caracas: Ediciones DOLVIA, Venezuela.
- Rodríguez, R. y León A. (2010) **La Educación Física en el currículum venezolano.** *Revista Digital - Buenos Aires - Año 14 - N° 142 - Marzo de 2010* <http://www.efdeportes.com/efd142/la-educacion-fisica-en-el-curriculum-venezolano.htm>
- Rodríguez, R. (2013) **Currículum prescrito y currículum en la acción del área de educación física.** Tesis doctoral no publicada. Consejo de Estudios de Postgrado. Universidad de Los Andes
- Sandín, M. (2003). **Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones.** Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España.
- Sacristán, J. y Pérez G. (1963) **La enseñanza, su teoría y su práctica:** Madrid, Akal. España.
- Sacristán, J. (2002) **El currículum: una reflexión sobre la práctica:** Madrid, Editorial Morata (8ª edic). España.
- Stenhouse, L. (1987). **Investigación y desarrollo del currículum.** (2ª edic.). Madrid. Morata. España.
- Siedentop D (1998) **Aprender a enseñar la educación física.** Barcelona. INDE. España
- Taba, H. (1974) **Elaboración del currículo.** Buenos Aires .Editorial Troquel. Argentina.

- Tyles, R (1973) **Principios básicos del currículo**. Buenos Aires. Editorial Troquel, Argentina.
- Tristán, A. (2008). **Modificación al modelo de Lawshe para el dictamen cuantitativo de la validez de contenido de un instrumento objetivo**. Avances en medición, vol. 6(1), pp.37-48.
- Torres, J. (1999) **Didáctica de la Clase de Educación Física**. (2ª ed.) Cd.México: Editorial Trillas.México.
- Torres S. (2000). **Las razones del curriculum integrado**. Madrid. Editorial Morata España.
- UNESCO. (2009) **Declaración Final de la Conferencia Mundial sobre educación Superior**. Francia, París. Recuperado el 5 de abril de 2012 de http://www.iesalc.unesco.org.ve/dmdocuments/comunicado_cmes09es.pdf
- Vázquez, B (1989) **La educación física en la educación básica**. Madrid. **Gymnos**. España
- Velandia, F. (2010). **Enfoques epistemológicos subyacentes en los programas de educación física secundaria venezolana**. Tesis doctoral no publicada. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela.
- Vila, P (2010). **Pensamiento y lenguaje**. Editorial Paidós Iberica. Madrid
- Villalobos, J. (2003) **Algunas consideraciones para la organización y elaboración de un trabajo de grado bajo el paradigma cualitativo**. Consejo de estudios de postgrado ULA. Mérida
- Vygotsky, L. (1978) **Mind in society. The development of higher psychological processes**. Massachusetts Harvard University. USA
- Vygotsky, L. (1987) **Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores**. La Habana. Ediciones Científico – Técnicas. Cuba.
- Zabalza, M.A. (1989). **Diseño y desarrollo curricular**, Madrid, Nancea.
- Zavala, A. (2002). **La práctica educativa, cómo enseñar**. Barcelona. Grao España.
- Zambrano, R. (2004). **La enseñanza de la Educación Física**. Consejo de Publicaciones ULA Mérida