

57305
RIG

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN
MÉRIDA

**CURRÍCULUM PRESCRITO Y CURRÍCULUM
EN LA ACCIÓN DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA**

Tesis doctoral

www.bdigital.ula.ve

Autora: Rosa María Rodríguez S.

Tutor: Aníbal León

DONACION

SERBIULA
Tullo Febres Cordero

Mérida, abril de 2013

DEDICATORIA

A:

Dios, por sus bendiciones

Mis padres por su amor, valores y motivación constante

Armando, compañero de esta y otras vicisitudes

Daniela y Daniel, con amor y ejemplo

Mis hermanos y sobrinos, por su apoyo

www.bdigital.ula.ve

AGRADECIMIENTO

A:

La Universidad de Los Andes y el Doctorado en Educación, por el soporte institucional dado para la realización del plan doctoral

Aníbal, maestro y amigo, por sus conocimientos, apoyo y motivación, para concretar esta investigación

Los profesores participantes, protagonistas de investigación

Los doctores José Prado, Angel Antúnez y José Colmenárez, por sus recomendaciones para mejorar esta investigación

Mis compañeros de trabajo y amigos que de una u otra forma, me apoyaron en la realización de esta investigación

ÍNDICE GENERAL

	Pág.
LISTA DE CUADROS	viii
LISTA DE GRÁFICOS	x
RESUMEN	xi
INTRODUCCIÓN	1
CAPÍTULO	
I EL PROBLEMA	3
Planteamiento del Problema	3
Objetivos de la investigación	10
General	10
Específicos	11
Justificación de la investigación	11
Contexto y delimitación de la investigación	13
II MARCO TEÓRICO	14
Antecedentes relacionados con la investigación	14
Aspectos teóricos	24
Educación Básica	24
Diseño Curricular de la tercera etapa de Educación Básica	28
El plan de estudio en tercera etapa	30
Legalidad de la Educación Física y Deporte	31
Fundamentación del área de Educación Física en tercera etapa	33
Liceo Bolivariano	35
Educación Física	36
Concepción de la educación física	36
Epistemología de la educación física	38

Corrientes pedagógicas y educación física.....	41
Estilos de enseñanza en Educación Física.....	44
La clase de Educación Física.....	49
Planificación en Educación Física.....	55
Programa	58
Funciones del programa	60
Componentes de la programación	63
Currículum	72
Teoría y modelo curricular.....	78
Corriente práctica del currículum.....	84
Currículum prescrito y currículum en la acción.....	89
III MARCO METODOLÓGICO	98
Diseño de investigación	99
Contexto de la investigación	101
Participantes	102
Procedimientos para la recolección de la información.....	103
Procedimientos para el análisis de la información	106
Unidad de análisis	109
Confiabilidad	109
Validez	111
IV ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	114
Currículum prescrito: Educación Física y Deporte	115
Área de Educación Física. Evolución histórica en el currículum venezolano	116
El área de Educación Física y Deporte en tercera etapa de Educación Básica.....	130
Análisis del Normativo de Educación Básica	130
Documento prescrito para la tercera etapa de Educación Básica	131
Análisis del Programa de Estudio en tercera etapa	132
Categorías de investigación	144
Perfil de competencias	144
Objetivos	148

Contenidos	161
Análisis del Manual del docente. Tercera etapa de Educación Básica	166
Análisis de Libros Textos	180
El área de Educación Física y Deporte Liceo Bolivariano	184
Currículum en la acción: Educación Física y Deporte.....	186
Uso de las técnicas de recolección de la información	187
El análisis por categorías	188
Codificación de las instituciones y docentes	189
Aspectos categoriales emergentes	190
1. Ambiente de aprendizaje	190
2. Currículum prescrito en uso	194
3. Diagnóstico	201
4. Instrumentos de planificación - Experiencia docente - Plan Guía	205
Categorías de investigación	215
Objetivos	215
Contenidos	235
Perfil de competencias	238
V DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES	244
1. El currículum prescrito	245
2. Criterios que sustentan la planificación de la clase de Educación Física y Deporte	256
3. Currículum de la acción y la práctica de la clase en Educación Física y Deporte	269
4. Coherencia entre el currículum prescrito y el currículum en la acción en Educación Física y Deporte	277
Consideraciones finales	283
REFERENCIAS	287
ANEXOS	295
A Guía de observación de la clase.....	295
B Guion entrevista estructurada	296

LISTA DE CUADROS

CUADRO		Pág.
1	Área Educación Física en Educación Básica	28
2	Relación y definición de las unidades de análisis y las categorías	110
3	Relación entre los rasgos del perfil del modelo normativo de Educación Básica y el contenido programático del programa de estudio	146
4	Relación entre los rasgos del perfil de competencias y los objetivos del nivel de Educación Básica para Educación Física y Deporte	150
5	Relación entre los objetivos del nivel y los objetivos de la tercera etapa de Educación Básica	152
6	Distribución anual. Relación de los objetivos generales y específicos por sub-área y dominio educacional para los tres grados en tercera etapa de Educación Básica	155
7	Objetivos específicos por dominio educacional y sub-área, para cada grado	158
8	Contenidos por dominio educacional y sub-área, para cada grado	163
9	Formato de plan anual	171
10	Formato de plan de lapso	172
11	Formato de plan de evaluación	174
12	Actividades características de las partes de la clase de educación física	175

13	Formato de plan de clase	176
14	Codificación de las instituciones y los docentes	189
15	Dimensiones del ambiente de aprendizaje	191
16	Cuadro comparativo entre el contenido prescrito anual sugerido por el programa de estudio y los planificados por los docentes en estudio	210
17	Tiempo en minutos por sesión de clase	218
18	Relación entre la planificación y ejecución del objetivo: participar en una prueba	221
19	Porcentaje de clases desarrolladas	233

www.bdigital.ula.ve

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO		Pág.
1	Elementos clave del Modelo de Diseño Curricular de Tyler (1949)	65
2	La objetivación del currículo en el proceso de desarrollo	87
3	Secuencia de los niveles de objetivos a lograr en el diseño curricular	149
4	Modelo que emerge de la categorización de la información	278

www.bdigital.ula.ve

UNIVERSIDAD DE LOS ANDES
FACULTAD DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
ESCUELA DE EDUCACIÓN
DOCTORADO EN EDUCACIÓN

**CURRÍCULUM PRESCRITO Y CURRÍCULUM EN LA ACCIÓN
DEL ÁREA DE EDUCACIÓN FÍSICA**

Autora: Rosa Rodríguez
Tutor: Aníbal León
Año: Abril de 2013

RESUMEN

El área de Educación Física y Deporte exige características particulares por la dinámica de la actividad motriz que define un ambiente de aprendizaje que posibilita situaciones diversas para los docentes, los alumnos y el proceso de enseñanza-aprendizaje. 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 del área de Educación Física y Deporte de Educación Básica y del Liceo Bolivariano en 8 docentes de 4 instituciones educativas del municipio Libertador del estado Mérida. Se planteó una investigación cualitativa en correspondencia con los diseños de investigación documental y de campo. Se adoptó 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.

Descriptor: currículo prescrito, currículo en la acción, educación física, planificación.

INTRODUCCIÓN

La educación básica en Venezuela pretende favorecer la formación integral del alumno desde las diferentes dimensiones del ser y exige que los aprendizajes que se impartan sean apreciables y significativos. La Educación Física y Deporte como área académica de la educación básica, se concibe como una parte del proceso de aprendizaje integral del alumno, la cual involucra e integra a través de la actividad motriz, el desarrollo de conocimientos, habilidades y destrezas en el plano físico, psicológico, moral y social.

Abordar el proceso de enseñanza aprendizaje del área de Educación Física y Deporte, para develar cómo se establece la prescripción de los objetivos educacionales en la acción de clase, permite conocer cuáles son los ajustes que realiza el docente que dan significado al proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, esta investigación está referida al estudio de la relación que se establece entre el currículum prescrito y el currículum en la acción en el área de Educación Física y Deporte.

La concepción de Gimeno Sacristán (2002) que señala al currículum como algo que adquiere forma y significado educativo a medida que sufre una serie de procesos de transformación de las actividades prácticas, representa en esta investigación una concepción básica para intentar comprender el proceso de enseñanza en el aula y un punto de partida para aprovechar la investigación etnográfica que propicie revisar el ambiente del aula del área de Educación Física y Deporte.

La investigación se plantea desde la perspectiva que permitirá identificar el currículum prescrito como currículum 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.

En la estructura de contenido la investigación presenta cinco capítulos diferenciados; el primero, denominado *El problema*, comienza por el planteamiento del problema y contextualiza las interrogantes a las cuales se pretende buscar respuestas, plantea los objetivos y la justificación de la investigación.

En el segundo capítulo se presenta el *Marco teórico*, en el cual se ha realizado una revisión sobre los elementos que involucran los antecedentes de investigación referidos al problema, se describe el contexto en el que se circunscriben las concepciones teóricas que fundamentan el área de la Educación Física dentro del plan de estudios en la educación en Venezuela y las concepciones que fundamentan el currículum en el proceso de enseñanza, desde el marco del currículum prescrito y el currículum en la acción.

El tercer capítulo denominado *Marco metodológico*, establece la naturaleza cualitativa de la investigación, sustentada en los diseños de investigación documental y de campo, los cuales permiten indagar y recolectar la información a través de técnicas e instrumentos y se exponen los procedimientos de análisis de la información.

El *Análisis de los resultados* como cuarto capítulo, establece los hallazgos encontrados en la información recolectada y categorizada alrededor del perfil de competencias, objetivos y contenidos, como componentes del currículo y categorías definidas. Por último, en el capítulo quinto, se establecen las *Conclusiones* organizadas en torno a las interrogantes y a los resultados de investigación.

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA

Planteamiento del problema

El organismo orientador de la política educacional venezolana, denominado actualmente Ministerio del Poder Popular para la Educación, es al que corresponde la organización, planificación y realización de las actividades del proceso educativo en sus diferentes subsistemas, niveles y modalidades; se establece así, que el Estado venezolano es quien dictamina el logro de los objetivos educacionales.

Desde el contexto organizativo del sistema educativo venezolano, según la Ley Orgánica de Educación del año 2009, existe para el Subsistema de Educación Básica, el nivel Educación Media General representado institucionalmente por el Liceo Bolivariano, el cual integra los tres grados de la tercera etapa del nivel de Educación Básica con los dos años del nivel de Media, Diversificada y Profesional, según la Ley Orgánica de Educación del año 1980. El proceso de integración ha sido lento, considerándose un período de transición experimental para formalizar la organización del sistema educativo, por lo cual en la realidad administrativa persisten en mayoría, instituciones que implementan los dispuestos curriculares de tercera etapa de Educación Básica; aun cuando ya posean la denominación de Liceo Bolivariano.

Desde el contexto administrativo del sistema educativo, el plan de estudio es uno de los componentes curriculares, el cual contempla los lineamientos para el diseño y desarrollo curricular en función del perfil del egresado. El plan de estudio comprende una serie de áreas académicas

obligatorias entre las cuales se encuentra Educación Física y Deporte para la tercera etapa de Educación Básica de acuerdo al artículo 12 de la Ley Orgánica de Educación (1980); y Educación Física, Deportes y Recreación para el Liceo Bolivariano de acuerdo al artículo 16 de la Ley Orgánica de Educación (2009).

El área de Educación Física y Deporte ha justificado y fundamentado su presencia en el proceso de enseñanza escolar, con respecto al cuerpo, como lo señala el Programa de Estudio (1987), por su papel de respuesta a las necesidades propias de la sociedad venezolana, basándose en variables como: sedentarismo, aumento del tiempo libre mal administrado, hábitos inadecuados de nutrición, aumento de enfermedades cardiovasculares y respiratorias, entre otras, las cuales se justifican dentro de los aspectos de salud física y mental, a través del conocimiento y dominio de ciertas actividades motrices y de destrezas deportivas adecuadas a las necesidades e intereses del individuo.

El área de Educación Física por medio de la actividad física planificada contribuye a la formación integral del alumno y se propone el desarrollo físico, social, emocional y mental del alumno, para lograr así, ciudadanos aptos para la vida, el ejercicio de la democracia, el fomento de la cultura y el desarrollo del espíritu de solidaridad humana. (Programa de Estudio para tercera etapa, 1987). El medio específico de la educación física es la actividad física concebida para educar, su diferencia más considerable con las otras disciplinas es un ambiente de aprendizaje específico, representado por una cancha deportiva, un gimnasio, un salón de clase, un espacio abierto, entre otros; que utiliza sus propios recursos didácticos, procedimientos y medios.

Desde esta perspectiva, la Educación Física es un área académica de los planes de estudios de la estructura del Sistema Educativo en Venezuela, la cual se presenta con carácter de obligatoriedad y de modo longitudinal, por

tanto, se concibe como una parte del proceso de aprendizaje integral del alumno.

El proceso de construcción curricular de la clase de Educación Física debe asumir como disciplina pedagógica, las particularidades didácticas que incorporan el movimiento para el desarrollo de conocimientos, capacidades, valores y actitudes. En consecuencia, la clase de Educación Física, presenta un contexto con características y particularidades específicas, es un área académica predilecta que integra al ser en toda su totalidad. El Currículo Básico Nacional (1997) establece que en las clases de educación física el alumno actúa con todo su ser, con todo su organismo, con toda su realidad sustantiva, es al mismo tiempo y todo el tiempo, objeto y sujeto del hecho educativo. La misión educativa de la educación física se cristaliza al proporcionar durante el momento de la clase, principalmente, vivencias motoras variadas y amenas que envuelven al escolar en todas las manifestaciones o en toda la profundidad de su vida, trascendiendo el movimiento mismo, respetando a cada individuo en sus limitaciones y potencialidades.

El Ministerio de Educación establece para las áreas académicas los programas pre-establecidos, normados y específicos; para Educación Física y Deporte en tercera etapa fue implementado el Programa de Estudio (1987), como documento esencial que guía el proceso de enseñanza-aprendizaje. Para el Liceo Bolivariano, existe un documento preliminar denominado Liceos Bolivarianos, Currículo y Orientaciones Metodológicas (2007), el cual plantea las finalidades y componentes del área, sin embargo, no es un documento oficial que oriente los objetivos a cumplir para esta área.

El docente comprometido en organizar el ambiente educativo del proceso enseñanza aprendizaje del área de la Educación Física, debe cumplir entonces la instancia de implementación del Programa de Estudio normado para el área, en este sentido, Gimeno Sacristán (2002) señala que en todo sistema educativo, teniendo en cuenta su significación social, existe

algún tipo de prescripción u orientación de lo que debe ser el contenido del currículo, lo que se denomina currículum prescrito. Currículum prescrito son mínimos que actúan como referencia en la ordenación del sistema curricular que sirven de punto de partida para la elaboración de materiales, control del sistema, entre otros; en este sentido, Ferrer (1999) define currículum prescrito como el conjunto de contenidos que un sistema educativo aspira a transmitir y que generalmente se declara en documentos oficiales de circulación pública.

Es importante resaltar el hecho de que la planificación de la clase de Educación Física supone establecer una coherencia significativa con el programa curricular establecido por el máximo ente educativo y los objetivos de la acción de clase. Desde esta perspectiva, la finalidad de la clase de Educación Física debe estar subordinada al cumplimiento de los fines educativos jerarquizados en los objetivos de nivel educativo, de etapa, del área y de clase.

En tercera etapa el docente selecciona del Programa de Estudio del área como currículum prescrito; los contenidos para cada lapso escolar (3 lapsos escolares) a través de las modalidades de la planificación anual, de lapso, de clase y de evaluación, y la autonomía programática del docente le permite organizar y estructurar los contenidos de enseñanza en función de la realidad contextual, a fin de conseguir los objetivos esperados; tal como lo señala Zabalza (1989) es el docente el que realiza la síntesis de lo general, (programa) lo situacional (programación escolar) y lo próximo (contexto del aula y contenidos específicos o tareas).

El docente propone para el grupo de alumnos en el nivel de aula una programación de clase adecuada a los contenidos, que incluye no solamente la selección de los contenidos sino la forma particular de secuenciarlos, distribuirlos a lo largo del lapso escolar, tratarlos con diferentes niveles de complejidad y cómo evaluarlos. En esta programación se hace clara una

prescripción estándar en línea directa con la prescripción del programa de área que proviene del currículo central del Ministerio de Educación.

En contraste, Gimeno Sacristán (2002) señala que los docentes cuando programan y ejecutan la práctica no suelen partir de las disposiciones de la administración que genera el currículum, la cual posee escaso valor para articular la práctica del docente, para diseñar actividades de enseñanza o para darle contenido concreto a objetivos pedagógicos y que aun estando bien definidos y especificados, no se logra transmitir al docente que es preciso enseñar a los alumnos. En este sentido, Zabalza (1989) afirma que el docente es un auténtico agente traductor y filtrador en la enseñanza de los supuestos y prescripciones de las planificaciones realizadas a niveles superiores y gestor del desarrollo real de la actividad en el aula, tomándose en cuenta que para la elaboración de la programación de clase en función del currículum prescrito influye la concepción y capacidad profesional de cada docente, que determina las expectativas de aprendizaje para los alumnos en diferentes contextos.

La fase de planificación del proceso enseñanza-aprendizaje representado por el cumplimiento del plan normado o prescrito, estará expresada en la fase de ejecución que realiza el docente, o por el contrario, el docente decide que para cumplir con su acción pedagógica debe construir un plan de clase ajustado a las diversas acciones que puedan presentarse y a las particularidades de la situación pedagógica, el cual debe relacionar de forma previa las características del proceso enseñanza-aprendizaje.

El docente en su práctica pedagógica determina entonces la programación de clase y establece los ajustes curriculares y pedagógicos necesarios para que los alumnos puedan ir respondiendo a las exigencias propuestas, pero también es probable, que en el desarrollo de clase, la programación proyectada necesite de ciertos ajustes en la acción pedagógica. Ajustes que pueden significar una reducción o, por el contrario,

un aumento del nivel de las expectativas de aprendizaje en los alumnos en coherencia con el nivel de aprendizaje normado en el programa de estudio.

La información que el docente obtiene acerca del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de la sesión de clase le permite redistribuir los recursos, así como el rediseño o mejoramiento de las estrategias pedagógicas para atender más eficiente y racionalmente las necesidades del grupo de alumnos; el hecho de que el docente tenga que partir de la acción pedagógica o práctica para configurar el currículum y no exclusivamente desarrollar un currículum normado hacia la acción pedagógica o práctica, implica, como lo indica Gimeno Sacristán (2002), desentrañar las relaciones, conexiones y espacios de autonomía que se establecen en el sistema curricular, como condición *sine qua non* para entender la realidad y para poder establecer un marco de política curricular diferente.

En este sentido, cuando el docente efectúa un ajuste del programa prescrito y normado por la Escuela Básica a una programación de clase que construye producto de la acción pedagógica, como lo menciona Gimeno Sacristán (2002), en el entendido de que el currículum adquiere forma y significado educativo a medida que sufre una serie de procesos de transformación de las actividades prácticas, es decir, las condiciones de desarrollo previsto con la realidad curricular, pudiera ocurrir que subyazga un currículum en la acción con las actividades de enseñanza-aprendizaje como acción, al adecuar el docente las tareas de aprendizaje.

En consecuencia, uno de los elementos que se debe tener en cuenta en la actuación docente es establecer los aspectos que señalan relación entre el proceso de planificación de los objetivos de enseñanza y los objetivos enseñados en clase, considerando que la programación de la clase es un elemento componente del proyecto educativo institucional que cumple las exigencias del diseño curricular nacional.

La planificación de la clase se convierte para el docente en un proceso de toma de decisiones sobre los componentes del currículum establecido para cada año o grado escolar en el cual pretende alcanzar los objetivos educativos, en estrecha relación con las necesidades e intereses educativos de los alumnos, aplicados al área de Educación Física y Deporte, lo cual implica adaptaciones significativas en el currículum en la acción que pudieran ser muy cercanas al currículum prescrito.

Analizar esta realidad del desarrollo del currículum en una institución escolar es lo que da sentido real a la calidad de la enseñanza, por encima de declaraciones, propósitos, dotación de medios, entre otros. En síntesis, el autor Gimeno Sacristán (2002) establece que el currículum es un puente entre teoría y práctica, entre intenciones o proyectos y realidad, y para conocerlo es preciso analizar la arquitectura de la práctica donde queda plasmado. Una práctica obedece no sólo a una teoría del currículo, sino a un contexto y a las intenciones del docente.

En este orden de ideas, Mosston y Answorth (1996) señalan que los buenos resultados en la enseñanza son consecuencia de la congruencia entre lo que se pretende y lo que realmente ocurre en la sesión de clase. Para lograr los objetivos propuestos, los docentes, deben conocer y ser capaces de manejar los factores que pueden aumentar o disminuir la congruencia entre lo propuesto y la acción deseada. De igual manera, Stenhouse (1998) afirma que el problema básico del currículo reside en la relación de las ideas con las realidades; una cosa es lo que habitualmente se plasma por escrito en un proyecto y otra distinta lo que ocurre en el aula.

Resulta decisivo establecer la relación entre el currículum prescrito y el currículum en la acción en el área de la Educación Física, por tanto, es necesario comenzar por identificar los elementos implicados, para luego observar y establecer el tipo de relación que existe entre ellos. Las ideas educativas sólo pueden expresar su auténtico valor cuando se intenta traducirlas a la práctica, y esto sólo pueden hacerlo los enseñantes

investigando con su práctica y con las ideas con las que intentan guiarse (Stenhouse, 1984).

En este sentido, es que surge la necesidad de revisar el ambiente del área de Educación Física y Deporte, para establecer el significado del proceso de enseñanza-aprendizaje que se imparte, partiendo del hecho de que las experiencias de la práctica se abordan desde el punto de vista investigativo, en las cuales se considera el docente como el principal activador en la concreción de los objetivos de enseñanza.

En vista de lo planteado anteriormente se formulan las siguientes interrogantes que configuran el problema de investigación:

1. ¿Cuáles elementos teóricos curriculares soportan el documento prescriptivo que sustenta la acción de clase en Educación Física?
2. ¿Cuáles son las razones que tienen los docentes para elaborar la planificación de la clase de Educación Física.
3. ¿Cuál es el currículum que termina construyendo el docente en la realidad curricular?
4. ¿Cuáles son los ajustes que se establecen entre el currículum prescrito y el currículum en la acción en la clase de Educación Física?

Desarrollar las interrogantes significativas es analizar el problema desde el marco de estudio del currículum prescrito y el de la acción para Educación Física y Deporte como área académica, y así argumentar la perspectiva teórica que existe en el currículum prescrito y el currículum en la acción.

Objetivos de la Investigación

General

Analizar la relación entre el currículum prescrito y el currículum en la acción en el área de Educación Física y Deporte.

Específicos

1. Precisar los elementos teóricos curriculares que caracterizan el Programa de Estudio en el área de Educación Física y Deporte como currículum prescrito.
2. Descubrir los criterios que sustentan la construcción de la planificación de la clase Educación Física y Deporte.
3. Describir el currículum de la acción y de la práctica que subyace en clase de Educación Física y Deporte.
4. Establecer la coherencia que existe entre el currículum prescrito y el currículum en la acción de la clase Educación Física y Deporte.

Justificación de la investigación

La Educación Básica en Venezuela presenta dentro de su Plan de Estudio el área académica de Educación Física y Deporte, la cual forma parte significativa de la formación integral del alumno, por lo cual el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta área debe conseguir las alternativas educativas, según una intención de continuidad a través de los diferentes niveles educativos.

Esta investigación involucra el estudio de algunos componentes curriculares del proceso de enseñanza-aprendizaje, que muestran una realidad de la acción de clase. Los resultados de esta investigación pretenden lo siguiente:

1. Alcanzar un aporte de orden teórico específico al currículum en la acción del área de Educación Física, Deportes y Recreación, que permita comprender el desarrollo curricular del proceso de enseñanza-aprendizaje.

2. Establecer elementos significativos para el diseño curricular institucional del proceso enseñanza-aprendizaje que administra el docente del área de Educación Física y Deporte.
3. Reforzar las políticas educativas del Ministerio del Poder Popular para la Educación, con el estudio de elementos componentes del currículum escolar, desde el nivel de concreción institucional al nivel de fundamentación del proceso de enseñanza-aprendizaje, al establecer la relación de la acción de clase con la prescripción curricular.
4. Aportar nuevas estrategias al proceso enseñanza-aprendizaje del área de Educación Física y Deporte, que se puedan ver reflejadas en la formación integral del alumno.
5. Ayudar al docente a valorar la capacidad de investigar que le permita realizar un diagnóstico preciso de la situación educativa en su aula, para fortalecer sus esquemas pedagógicos en estrecha relación entre la planificación y el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Es en el nivel de concreción curricular de desarrollo de la unidad de clase que estructura cada institución escolar, cada ambiente de clase y cada docente, que se pueden producir innovaciones pedagógicas, condicionadas por diferentes aspectos, las cuales deben ser ubicadas como alternativa curricular.

Resulta de suma importancia el interés por comenzar a realizar experiencias de investigación en instituciones de nuestro entorno estatal, a fin de conectar el desarrollo y la realidad curricular de un área académica que exige la relevancia científica que fundamenta la formación integral del alumno.

En este sentido, se hace necesario el estudio del proceso de enseñanza del área de educación física para lograr una mayor comprensión

de la interacción del docente con su contexto educativo, orientando los conocimientos del área desde una perspectiva integradora en la práctica pedagógica.

Contexto y delimitación de la investigación

El estudio se enmarca dentro de la investigación educativa y se consideran como ámbitos específicos de estudio:

- Área de Educación Física y Deporte
- Instituciones de dependencia pública y privada del municipio Libertador del estado Mérida.
- Tercera etapa de Educación Básica y 3 primeros años de Educación Media General.
- Currículum prescrito y currículum en la acción.

www.bdigital.ula.ve

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

Antecedentes relacionados con la investigación

Los antecedentes de investigación a los que se hace referencia a continuación destacan elementos que tienen que ver con algunas de las interrogantes o con las unidades de análisis estudiadas y se articulan con el tema de interés de la presente investigación.

Vicana (1999) realizó un estudio denominado *Principios de procedimiento del profesorado en la planificación e intervención de la educación física escolar*, el cual se contextualiza en un período formativo comprendido entre los 4 primeros años de formación permanente, es decir, profesores en activo y en el nivel educativo de secundaria. Los principios de procedimiento son normas generales de actuación de los docentes en el aula. La investigación consistió en profundizar en el pensamiento de profesores de Educación Física, para conocer el conocimiento práctico de los docentes e identificar sus formas de planificar y actuar en sus clases. El estudio se propuso conocer el proceso seguido para la identificación de principios de actuación del profesor de Educación Física y las concepciones previas que el profesor maneja para su planificación e intervención en el aula.

El estudio se realizó a 6 profesores en un grupo de trabajo en el que se mantuvieron reuniones (18 en total, de las cuales se analizaron 12) durante el curso académico 1994-95, en el Centro de Profesores de Granada. Estas sesiones de formación se dividieron en 3 fases en las cuales

se emplearon diferentes estrategias de formación: análisis de diarios de los profesores en formación, elaboración de materiales curriculares para su uso en el aula y análisis de videos de las actuaciones docentes de los profesores.

Para el análisis de documentos, se definieron una serie de categorías temáticas que se utilizan en el discurso de los profesores en su formación. Una de las relaciones dadas en las categorías se presentó entre las concepciones educativas con intervención didáctica, la cual señala que los profesores del grupo se apoyan en sus concepciones para elaborar el material curricular proponiendo secuencias de contenidos, según su criterio de la expresión corporal y su progresión en dificultad, al mismo tiempo que preveían cómo iba a ser la aplicación del mismo al aula.

Por otro lado, la relación que se establece entre la categoría Alumnos y Actitud de los Alumnos con la categoría Problemas, señala que los profesores centran su atención en los alumnos, siendo estos y su comportamiento el núcleo de sus preocupaciones. Los profesores contemplan la perspectiva de los alumnos como centro de análisis de sus materiales, modificando su diseño en función de los problemas que esperan encontrar en su alumnado.

Otra investigación realizada por los autores Romero y Ortiz (2001), tuvo por título *Las decisiones interactivas del docente de educación física como un componente de su intervención didáctica*; en la cual uno de los planteamientos del estudio señala que el docente de Educación Física desarrolla en su práctica profesional una actividad eminentemente práctica, y en la que pretende desplegar el desarrollo del currículum (diseño y desarrollo curricular de Educación Física) y se relaciona con el qué se enseña (objetivos y contenidos que se ponen en juego en la escuela) y cómo se enseña (estrategias didácticas) en el ámbito educativo mediante la actividad física, centrado en los procesos de intervención didáctica y en la toma de decisiones interactivas de la clase. El docente tiene que tomar una serie de decisiones que estarán muy mediatizadas por el modelo didáctico que impere

en él, es decir, por la forma de concebir y de llevar a la práctica el proceso de enseñanza y de aprendizaje de la Educación Física, por lo cual uno de los objetivos de la investigación consistió en “Conocer las decisiones interactivas que toman durante el desarrollo de las clases de educación física y a qué están dirigidas”. La investigación se aplicó a 5 estudiantes de práctica en escuelas primarias españolas seleccionados al azar. Se utilizaron las técnicas cualitativas de entrevista y discusión grupal y las técnicas cuantitativas de observación sistemática y cuestionario de teorías implícitas, utilizando la triangulación.

En ciertos momentos, el alumnado encuentra dificultades durante el proceso de aprendizaje o simplemente le cuesta trabajo participar o colaborar; el docente debe intervenir en el proceso, para ello, debe tomar decisiones para encaminar al alumnado en el proceso o para que reciban la ayuda que necesitan, para aprender de modo significativo los contenidos escolares. El proceso de intervención del docente en el proceso de aprendizaje es lo que Shavelson (1976), citado por Romero y Ortiz (2001), llamó toma de decisiones interactivas. Pérez (1988) mencionado por los autores, asume que la enseñanza puede considerarse como un proceso de adopción de decisiones y que las diferencias en las estrategias del profesor dependen de las diferencias en sus decisiones e intencionalidades.

De los resultados obtenidos se desprenden algunas premisas recabadas de los informantes como: estimar la importancia que tiene el alumnado en la construcción y la comprensión de sus aprendizajes; no concebir una educación orientada al rendimiento; la Educación Física debe ser más vivencial y abarcar el desarrollo integral de la persona; resaltar el no concebir una enseñanza estereotipada para los niños y otra para las niñas y que la Educación Física debe ser en función de las posibilidades y limitaciones de los escolares, destacando las diferencias individuales.

De la observación sistemática, en casi todas las actividades los sujetos participantes toman decisiones cuando el alumnado se encuentra

realizando sus experiencias de aprendizajes (entre el 86 y 92 %). Las decisiones que tomaron estaban orientadas más a motivar a los escolares o reconducirlos para que realicen las actividades de manera adecuada (25,07 %); a poner control y orden en la clase, como consecuencia de los desordenes y reajustes organizativos en el desarrollo de las actividades (28,04 %).

Una de las conclusiones del estudio es que las decisiones que han adoptado los docentes a lo largo del desarrollo de las actividades han tenido una orientación en función de sus pensamientos y del momento en que se encuentran. De esta manera, se concibe la enseñanza y aprendizaje de la Educación Física como de una gran implicación motora por parte de los escolares, por lo que las intervenciones tienen que estar orientadas en ese sentido.

En nuestro país, Sánchez (2003) desarrolló una investigación intitulada *Aportes teóricos al proceso enseñanza de la educación física, el medio ambiente y la formación de valores en el desarrollo integral del hombre*. La investigación se enmarcó dentro del paradigma interpretacionista, bajo la modalidad cualitativa y el método utilizado fue el etnográfico. Fueron seleccionados como informantes claves 8 docentes de Educación Física de la tercera etapa de Educación Básica y 1 director por institución. Las técnicas para la recolección de la información fueron la observación y la entrevista. El estudio abordó el sentido y significado de las concepciones, creencias y teorías que orientan en la práctica la actuación del docente de Educación Física de la tercera etapa de Educación Básica.

Algunos resultados obtenidos indican que el programa de tercera etapa está desconectado de la realidad y desarticulado con el diseño del Currículo Básico Nacional de las etapas anteriores. Además, en la implementación del programa la tendencia predominante la constituye el desarrollo del dominio de los deportes, con preponderancia de la técnica deportiva, la aptitud física y la competitividad. Se requiere de los docentes

cambios en sus paradigmas de actuación, desde la perspectiva de que la Educación Física se oriente hacia la formación de hábitos higiénicos y de vida activa, promover el cultivo de valores que posibiliten la salud física, mental y social en combinación con el medio ambiente, mediante las actividades lúdicas, el juego limpio, la danza, los deportes, la psicomotricidad y la expresión corporal, como elementos de influencia en la formación de la personalidad y en la relación con los demás.

Meza (2004), realizó una investigación intitulada: *Ante el proceso de descentralización de la educación ¿qué está pasando en la escuela básica venezolana?* La investigación se desarrolló con el objetivo de identificar algunas prácticas organizacionales en escuelas básicas venezolanas asociadas al proceso de descentralización de la educación. Se abordaron dos dimensiones: procesos organizacionales y aspectos administrativos, extraescolares y pedagógicos. Las técnicas para la recolección y el análisis de la información fueron: la revisión documental, la encuesta muestral y la entrevista. Los sujetos estuvieron representados por miembros del personal directivo y docente de las escuelas básicas nacionales graduadas ubicadas en zonas urbano-marginales y no marginales. La encuesta se aplicó en 100 planteles de la Zona Educativa Distrito Capital venezolano. De cada escuela se seleccionó el director o subdirector, 1 coordinador y 3 docentes de aula, resultando una muestra de 540 sujetos. También fueron considerados para el estudio los documentos que contienen lineamientos filosóficos, teóricos y operativos. Las situaciones sobre las cuales se requería indagar en la entrevista eran aquellas en las que se necesitaban evidencias o hechos que apoyaran o negaran datos ya obtenidos, además, en las que se requerían interpretaciones de parte de los actores (docentes, coordinadores y directivos) para así identificar las estrategias o prácticas que predominan en las escuelas básicas.

Como estrategia general para validar la información recabada se aplicó la triangulación entre distintas fuentes de información; la contrastación,

reinterpretación y complementación de los hallazgos. Los sujetos de la investigación consideraron que la planificación toma en cuenta las necesidades de los estudiantes e incorpora objetivos relacionados con las características de la región en la cual se encuentra la escuela.

En los resultados de la investigación, la autora afirma que la utilización del Programa Oficial Vigente como principal fuente para la planificación, así como la elaboración del plan de clases como un requisito exigido por la dirección ocurre "siempre". Una de las recomendaciones de la autora para el análisis y la reflexión es la siguiente: crear mecanismos para intercambiar información entre los organismos que tradicionalmente se conciben como los encargados de diseñar políticas educativas y los ejecutores de acciones en las escuelas. Esta estrategia va referida a la importancia de establecer conexiones reales entre el nivel de formulación de políticas y el nivel operativo. Esto con el propósito de que el discurso prescriptivo del Estado sobre el funcionamiento de los planteles se adecue a las condiciones existentes en estos y se planifique con los actores escolares.

Colmenárez (2006) realizó una tesis doctoral cuyo objetivo principal de investigación fue *Generar una construcción teórica reflexiva sobre la concepción de la Educación Física en el contexto del currículum formador de docentes del Departamento de Educación Física del IPB-UPEL*.

El autor señala que en el año 1999 se ejecutó un nuevo Diseño Curricular en el Departamento de Educación Física de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, observándose que no existe una correlación entre el diseño y la propuesta del Currículo Básico Nacional (1997) implantado para primera y segunda etapa de Educación Básica. El perfil del egresado es solo para docentes que se van a desempeñar en la tercera etapa de Educación Básica y además se obvian los demás niveles y modalidades, por lo que se aprecia un desfase entre el currículum de la especialidad, el docente que egresa y su campo.

La investigación se desarrolló bajo el paradigma cualitativo, interpretativo, fenomenológico. La recolección de la información se hizo mediante las técnicas de observación, la entrevista semiestructurada y el análisis documental. La observación se utilizó en diferentes momentos del semestre III-2004 y para el tratamiento de la información se realizó una reducción metodológica a través del análisis de contenido y la triangulación. La investigación se realizó en el Departamento de Educación Física del IPB-UPEL, el cual ejecuta el Programa de Formación de Docentes. Los informantes claves pertenecían al Departamento: jefe de departamento, coordinadores de área, coordinador subprograma postgrado, profesores adscritos a la dependencia y profesores contratados por lapsos académicos que laboran en educación básica, los cuales poseen un modelo conceptual adquirido de la experiencia previa y de la capacidad de dar sentido y valor a los fenómenos del entorno. Los informantes claves, documentos y el investigador interactuaron permanentemente. El uso de las técnicas permitió construir el modelo empírico que se contrastó con el modelo teórico inicial y así producir el modelo final.

El autor da respuesta a los objetivos específicos planteando, entre otras, las siguientes reflexiones teóricas:

- El docente que labora en el currículo formador de docentes en la especialidad, concibe de diversas formas la Educación Física, sin embargo, es necesario que se involucre en la teoría, que conozca de manera profunda la filosofía, la evolución histórica del ser humano y la Educación Física, para que sea proyectada en el perfil profesional, lo que permite que fluya hacia nuevos paradigmas y modelos de actualización pedagógica.

- Se percibe en los docentes una actitud crítica hacia el currículum, pero no se produce análisis de la actuación del docente menos aún un autoanálisis, por lo que el autor afirma que existe en el docente la convicción de que está realizando la labor "bien", sin errores pero sin evaluación; por lo que se debe realizar un plan de evaluación permanente del currículum en

forma general y de forma específica hacia los programas y al docente en la que se revisen los resultados y realizar profundas reflexiones a estos y al entorno educativo en general.

- Existe un desfase entre lo que se está desarrollando en la primera y segunda etapa de Escuela Básica y lo que se pretende en la tercera etapa. Primera y segunda etapa constituyen el concepto moderno de Educación Física en el mundo y la tercera etapa pertenece a etapas superadas fisiológicamente.

- Los informantes coinciden en afirmar que más allá de la estructura y evaluación de los programas didácticos, es la forma de desarrollarlo. El docente desarrollará las actividades de clase de acuerdo a lo que concibe que es la Educación Física.

- No existe flexibilidad en el programa de estudio de la tercera etapa. Los directores y supervisores exigen total ejecución del programa, el cual debe ser confrontado con la realidad que se vive en las instituciones educativas actualmente.

Por otro lado, Antúnez y León (2007) realizaron una investigación titulada *Modelos de diseños curriculares en la Educación Básica venezolana*. A través de un análisis de contenido de los documentos de las reformas educativas de las décadas de los ochenta, noventa y primera parte del siglo XXI, realizaron un estudio de los currículos en la organización del sistema educativo venezolano considerando los tres elementos presentes de sociedad, individuo y conocimiento, que se conjugan alrededor del diseño. Los autores elaboraron una categorización de modelos de diseños curriculares:

1. Fundamentado en áreas y disciplinas del conocimiento como los elementos organizadores del currículo.
2. Legitimado a partir de la agrupación de las disciplinas en áreas de conocimiento.
3. Fundado alrededor de problemas, tópicos o temáticas.

4. Originado en la transversalidad.
5. Organizado a partir de los objetivos e intencionalidades de la educación.
6. Concebido como componente organizador de los procesos sociales y vitales del estudiante.
7. Currículo nucleado.

Específicamente el currículo de la tercera etapa de Educación Básica se ubica en la primera categoría: Fundamentado en áreas y disciplinas del conocimiento como los elementos organizadores del currículo; en el cual la organización, alcance y secuencia se definen por disciplinas separadas, dándole a cada una un valor absoluto. La organización está dada por la lógica y naturaleza de cada disciplina y en ocasiones adopta patrones espiralados concéntricos de contenidos con el fin de garantizar la repetición de contenidos y experiencias educativas en distintos niveles de complejidad y amplitud.

El diseño es cuestionado de acuerdo a las siguientes características:

- a. Presenta dificultades para que el estudiante use definiciones, evidencias y generalizaciones de múltiples disciplinas separadas.
- b. Tendencia a la fragmentación del conocimiento y separación de los docentes en sus campos.
- c. Obstaculiza el trabajo con problemas de interés para los estudiantes por la tendencia del docente a la desintegración.
- d. Prescripción de secuencias por niveles, etapas, grados, años, entre otros, sin tomar en cuenta diferencias individuales, conocimientos previos, ritmos de aprendizaje, motivaciones.
- e. Proliferación de especialidades, que pueden convertirse en campos específicos del conocimiento.
- f. Problemas de dispersión y organización.
- g. Se centra la enseñanza por parte del docente.

En relación con la propuesta de educación bolivariana los autores la ubican en la séptima categoría de Currículo Nucleado, el cual emplea bloques modulares organizadores interdisciplinarios del conocimiento, integrando los intereses de las disciplinas con las necesidades de los estudiantes, promoviendo un trabajo activo. El diseño presenta las siguientes características:

a. Promueve la integración del aprendizaje a través del nucleamiento del conocimiento alrededor de conceptos, problemas, temas, fenómenos, personajes.

b. Relaciona problemas de la vida con los intereses de los estudiantes.

c. Los núcleos de organización de las experiencias de aprendizaje son campos del conocimiento, problemas de la vida real, fenómenos naturales y culturales, discutidos por medios interdisciplinarios.

d. Flexibilidad y pertinencia de organización, uso del tiempo, formas de trabajo, uso de materiales y espacio.

e. El trabajo del estudiante es un proceso cooperativo de docentes, investigadores y especializados.

En lo que respecta al estudio del currículum prescrito en el área de educación física en Venezuela, Velandia (2010) realiza una investigación denominada *Enfoques epistemológicos subyacentes en los programas de educación física secundaria venezolana*. El estudio se abordó desde una perspectiva cualitativa, con base en los postulados de la hermenéutica, utilizando el análisis del discurso como herramienta metodológica. Fueron considerados los programas de educación física de Ciclo Básico Común de 1970, Ciclo Diversificado de 1972, tercera etapa de Educación Básica de 1987 y de Educación Bolivariana.

Realizado el análisis a los diferentes programas de estudio, combinando la información textual con las interpretaciones del autor, en relación con el programa de educación física de tercera etapa de la Escuela Básica se exponen algunos de los siguientes resultados: la labor pedagógica

se circunscribe a la escuela, lo que remite a una concepción reduccionista y cerrada del espacio de aprendizaje, en las estrategias metodológicas del programa se puede constatar un carácter directivo que convierte al docente en simple operario técnico; desde el contexto epistemológico se exhibe el modelo conductista; el aprendizaje se configura por una lista de objetivos específicos al estilo de tareas/conductas operativas observables; las formulaciones planteadas fraccionan el proceso en fases secuenciales lo que revela una visión lineal determinista y reduccionista del proceso; limita al alumno a una postura pasiva de observar, ensayar, errar, volver a ensayar hasta alcanzar la destreza y la evaluación se concibe como un proceso de verificación de aprendizajes, desde un enfoque sumativo.

Las investigaciones mencionadas exponen resultados obtenidos de indagaciones que abordan algunos aspectos del currículum prescrito y del currículum en la acción en el área de Educación Física, que además, evidencian el diseño metodológico acorde con la investigación cualitativa en educación, estas representan un aporte importante en la contrastación de los hallazgos derivados de esta investigación y permiten visualizar los resultados desde perspectivas similares o diferentes.

Aspectos teóricos

Educación Básica

Bravo, Hernández, Hernández y Ramírez (2004) mencionan que el Ministerio de Educación para el año 1975, decidió realizar un diagnóstico sobre la realidad educativa venezolana en los niveles de Educación Primaria (6 años) y Ciclo Básico Común (3 años de Educación Media). El diagnóstico impulsó una serie de cambios organizativos, administrativos y curriculares. Una de las innovaciones más trascendentales para el momento, fue la implantación de la Escuela Básica obligatoria a nueve grados, además de la

democratización como propósito fundamental; se evidenciaron en la propuesta aspectos novedosos y progresistas para el momento, tales como la regionalización del currículo, la participación de la comunidad, la atención integral al educando, la inclusión del área Formación para el Trabajo y la evaluación continua.

Los autores mencionados señalan que la Educación Básica se crea con carácter de experimentalidad por Decreto Presidencial 646 del 13 de junio de 1980, y luego en julio del mismo año es promulgada la Ley Orgánica de Educación, la cual en su articulado organiza el sistema educativo venezolano en niveles y modalidades. Son niveles: la Educación Preescolar, la Educación Básica, la Educación Media Diversificada y Profesional, y la Educación Superior, es así, como se institucionaliza la Educación Básica.

De acuerdo a la Ley Orgánica de Educación (1980) la Educación Básica deberá atender a la población en edad escolar de 6 a 15 años aproximadamente, de manera gratuita en los planteles oficiales y de carácter obligatorio con una duración de 9 años, por tanto, integra los 6 grados de Primaria y los 3 años del Ciclo Básico Común de Educación Media. El artículo 21 de la Ley, señala que la Educación Básica tiene como finalidad contribuir a la formación integral del educando mediante el desarrollo de sus destrezas y de su capacidad científica, técnica, humanística y artística; cumplir funciones de exploración y de orientación educativa y vocacional e iniciarlos en el aprendizaje de disciplinas y técnicas que le permitan el ejercicio de una función socialmente útil; estimular el deseo de saber desarrollar la capacidad de ser de cada individuo de acuerdo con sus aptitudes.

Rodríguez (1989) expone que la Educación Básica en fase experimental, a partir del año 1980, se organizó en 3 ciclos, los que se diferencian entre sí por la interrelación entre las unidades curriculares, los énfasis curriculares y los componentes afectivos. El primer ciclo, denominado instrumental y de expansión, comprendería los primeros cuatro años, cada

curso estaría a cargo de un solo maestro quién dictaría todas las áreas, con excepción de aquellas especializadas como deportes, artes escénicas, entre otras. El segundo ciclo o de consolidación, abarcaría tres años, en el que cada grupo de alumnos tendría como mínimo 6 maestros y rotaría por igual número de aulas-ambiente. El tercer ciclo, de independización, comprendería dos años, con un docente especializado en cada unidad curricular.

En relación con las estrategias para el aprendizaje, la autora menciona que la innovación más importante la constituyó la Unidad Generadora de Aprendizajes (UGA), entre cuyos propósitos se señalaba el fomento de aprendizajes integrados y la participación en la solución de problemas de la escuela y la comunidad.

Las ocho áreas que existían en el plan de estudio anterior, fueron reducidas a seis. Para ello, se integró Educación para la Salud con Educación Física, y Matemática con Ciencias Naturales. Entre las nuevas unidades curriculares estaban Artes Escénicas, Folklore, Recreación, y las correspondientes al área de Formación para el Trabajo.

Se incluyen algunos términos en materia de planes y programas, entre estos se encuentran las denominaciones de las áreas Pensamiento, Acción Social e Identidad Nacional (PASIN) y Educación para la Salud, Educación Física y Recreación (ESEFYR), las asignaturas se designaron unidades curriculares; los planes de lapso y de clase se convirtieron en unidades de trabajo y unidades de clase.

Para el año 1985, una vez realizadas las revisiones y modificaciones surgen como documentos prescriptivos: el Normativo de Educación Básica, los Programas de Estudio y los Manuales del Docente. La Educación Básica queda conformada como el segundo nivel del sistema educativo venezolano, con una extensión de nueve (9) años escolares de la educación formal, conformado por tres etapas sucesivas. Existe una modificación del proyecto inicial, en la distribución de los años por etapa y cada una comprende tres años de estudio; a la primera etapa corresponden el primero, segundo y

tercer grado, a la segunda etapa corresponden el cuarto, quinto y sexto grado y para la tercera etapa el séptimo, octavo y noveno grado.

El modelo curricular de Educación Básica, formuló los lineamientos normativos, abarcando para todas las etapas la conceptualización, principios, propósitos, perfil general del educando y los lineamientos para el diseño curricular. En los lineamientos normativos fueron consideradas todas las variables relevantes tales como: docente, plan de estudio y programas, estrategias de aprendizaje, recursos para el aprendizaje, evaluación, servicios socio-educativos, integración de la comunidad y administración de la educación.

Un lineamiento fundamental del modelo es el propósito de establecer la debida armonía entre los diversos agentes educativos para participar en la común tarea de educar, en este sentido, educar no sólo es responsabilidad de la escuela sino que se integra a la comunidad.

La educación básica ha de favorecer la educación integral abarcadora de todas las facetas de la personalidad, adaptándose a las exigencias sociales presentes y futuras y el hecho de ser básica exige que los aprendizajes que se impartan sean significativos y relevantes y que aseguren una formación inicial base de ulteriores aprendizajes.

Román y Diez (2000) insisten en que el sentido de la Educación Básica obligatoria debe ser el nivel de escolaridad que proporcione al alumno los conocimientos, valores, actitudes, hábitos y destrezas que le permitan desenvolverse en la vida cotidiana. La Educación Básica debe tener un sentido en sí misma y no sólo ser considerada como propedéutica para niveles ulteriores.

Específicamente para tercera etapa, el Modelo Curricular, el Programa de Estudio y Manual del Docente, fueron implementados en el año escolar 1987-88, de carácter normativo y asumen la definición del Nivel de Educación Básica, según lo establecido en la Ley Orgánica de Educación (1980), el cual ofrece a los niños y adolescentes una formación:

- Integral: al abarcar todos los aspectos del desarrollo: afectivo, cognitivo y bio-social.
- General: por cuanto promueve aprendizajes y conocimientos variados de los elementos humanísticos, artísticos y científicos de la cultura nacional y universal.
- Básica: porque proporciona la educación formal mínima que deben cumplir los venezolanos según lo pautado por la Ley.

Se resalta el hecho de la desintegración del área Educación para la Salud, Educación Física y Recreación (ESEFYR), y la modificación de Unidad Curricular por Asignatura, quedando conformada por el área y asignatura de manera similar como Educación Física y Deporte.

Cuadro 1

Área Educación Física en Educación Básica

	Área	Unidad curricular
Proyecto en el año 1980	Educación para la Salud, Educación Física y Recreación(ESEFYR)	Educación para la Salud
		Educación Física y Deporte
		Recreación
	Área	Asignatura
Implementación en el año 1985	Educación Física y Deporte	Educación Física y Deporte

Fuente. Cuadro elaborado con datos tomados de *La Educación Básica en Venezuela. Proyectos, realidad y perspectivas* de N. Rodríguez, 1989.

Diseño curricular de la tercera etapa de Educación Básica

El Modelo Normativo de Educación Básica (1987) establece que el currículo debe responder a una concepción integral del sistema educativo. El diseño curricular debe armonizar su definición, interpretación y aplicación práctica con el principio de unidad del proceso educativo, de manera que se

concebe integrado a los diseños curriculares de los demás niveles del sistema educativo, por lo que se considera como un conjunto de componentes integradores y organizados que propician experiencias de aprendizaje para garantizar el cumplimiento de las finalidades de este nivel. Es así, como el diseño de la Educación Básica establece consecución de objetivos por grados y etapas, los cuales configuran el perfil del egresado de tercera etapa y por ende, del nivel de Educación Básica.

Sin embargo, cabe resaltar que en el año 1997, el Ministerio de Educación, Cultura y Deportes, establece una Reforma Educativa Venezolana, para el nivel de Educación Básica. Se formula un Modelo Curricular que constituye el referente teórico, sustentado a través del Currículo Básico Nacional. El Modelo Curricular es de carácter normativo, asume la definición del Nivel de Educación Básica establecido en la Ley Orgánica de Educación (1980) y se sustenta en la transversalidad.

Se establecieron para cada etapa propósitos diferentes en referencia a la interrelación de los ejes transversales, siendo estas: integración, interrelación e independencia.

- La Primera etapa se reconoce como una etapa de *Integración* y se propone como un período donde los ejes transversales y las disciplinas del saber aparecen totalmente integrados, el aprendizaje se da de una manera globalizada. Los ejes transversales se desarrollan en el contexto de las áreas académicas.
- La segunda etapa se denomina *Interrelación*, los ejes transversales comienzan a tomar su propio carácter y naturaleza, sin embargo, continúan interrelacionados con las áreas del conocimiento.
- La tercera etapa se denominó como de *Independencia* y centró el énfasis en el concepto de áreas interdisciplinarias en lo referido al saber y al hacer. Fue planteada la reducción de asignaturas, las cuales serían reforzadas con la presencia de los ejes transversales,

con el propósito de fortalecer las actitudes y valores que garanticen el disfrute de una vida mejor.

Es importante resaltar que el Modelo Curricular definía el perfil de competencias del egresado del nivel de Educación Básica, a través de una continuidad coherente entre primera y tercera etapa, articulado con los niveles del Preescolar y de Educación Media Diversificada y Profesional. Sin embargo, luego de la implantación en primera y segunda etapa, no se ejecutó la continuidad proyectada y la tercera etapa quedó sin reforma curricular y se mantienen los Programas de Estudio implantados en el año 1987. Se asume una reforma curricular incompleta, con concepciones diferentes, dentro de un nivel educativo cuyos objetivos están integrados para las tres etapas.

En este sentido, actualmente no existe una integración en las concepciones del modelo curricular entre segunda y tercera etapa que garantice una coherencia entre diseños curriculares de etapa para el mismo nivel de educación.

El plan de estudio en tercera etapa

El plan de estudio es el instrumento curricular de un nivel o modalidad del sistema educativo venezolano que traduce la política educativa y comprende las áreas, asignaturas y similares señaladas en la normativa legal. El plan de estudio oficial para la educación básica toma en cuenta fundamentos filosóficos, psicológicos, pedagógicos, sociológicos y culturales para precisar el perfil del egresado, el equilibrio entre los campos científico, humanístico y tecnológico, los lineamientos para el diseño y desarrollo curricular y la integración de escuela-comunidad. (Modelo Normativo de Educación Básica, 1987).

Para tercera etapa el plan de estudio corresponde a cada uno de los grados (7º, 8º y 9º grado) y está integrado por siete áreas. Las áreas

académicas constituyen un sistema de organización del conocimiento a partir de su propia naturaleza, lógica interna y sistematicidad; proporcionan un sistema coherente de contenidos; poseen su propio lenguaje y su propio sistema de conceptos y procedimientos. Las áreas académicas contemplan diferentes asignaturas o similares.

Legalidad de la Educación Física y Deporte

El área de Educación Física y Deporte es un área académica obligatoria y está representada por la asignatura Educación Física y Deporte. La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (2000), en el artículo 111, refiere que:

Todas las personas tienen derecho al deporte y a la recreación como actividades que benefician la calidad de vida individual y colectiva. El Estado asumirá el deporte y la recreación como política de educación y salud y garantizará los recursos para su promoción. La Educación Física y el Deporte cumplen un papel fundamental en la educación integral de la niñez y adolescencia. Su enseñanza es obligatoria en todos los niveles de la educación pública y privada hasta el ciclo diversificado, con las excepciones que establezca la Ley.

El área de Educación Física se fundamenta legalmente en la Ley de Educación del año 1980 (derogada) en la cual se establece en el artículo 12: que “Se declaran obligatorios la Educación Física y el Deporte en todos los niveles y modalidades del Sistema Educativo. De igual forma, en la Ley Orgánica de Educación 2009 (vigente), se establece en el artículo 6, numeral 2, literal c. El obligatorio cumplimiento [...] en todo el Sistema Educativo de la actividad física, [...] deportes, recreación,...” y en el articulado 16: “El Estado atiende, estimula e impulsa el desarrollo de la educación física, el deporte y la recreación en el Sistema Educativo, en concordancia con lo previsto en las legislaciones especiales que sobre la materia se dicten”.

Es importante mencionar que en el Reglamento de la Ley Orgánica de Educación (1986) en el artículo 84, se establece que:

A los fines del cumplimiento de la obligatoriedad de la Educación Física y el Deporte, con arreglo a lo dispuesto en el artículo 12 de la Ley Orgánica de Educación, los medios de esta área, asignatura y similar, serán establecidos en los planes y programas de estudio y demás actividades del currículum

por lo cual se establece que el desarrollo del proceso de enseñanza es normado en un programa específico, por el ente educativo a nivel central.

Asimismo, es esencial considerar que nuestro país es miembro de la Federación Internacional de la Educación Física (FIEP, 2000), la cual es una organización que tiene como finalidad favorecer en todos los países el desarrollo de las actividades físicas educativas y de recreación, además de contribuir a la cooperación internacional en este aspecto. Su acción se desarrolla en los dominios científico, técnico, pedagógico y social de la Educación Física, el Deporte y la Recreación, excluyendo toda discusión y discriminación de orden político, religioso o racial. Esta organización promueve la educación por medio de las actividades físicas esencialmente en los diferentes estamentos: escuela primaria, secundaria, terciaria y universitaria. La FIEP está relacionada a la UNESCO por medio del Consejo Internacional de Educación Física y Deporte.

La FIEP y el Manifiesto Mundial de la Educación Física proclaman en su Artículo 1, que la Educación Física por sus valores, debe ser comprendida como uno de los derechos fundamentales de todas las personas.

Se suma además, la Carta Internacional de la Educación Física y del Deporte (UNESCO, 1978), en su artículo 1, que establece que "La práctica de la Educación Física y del Deporte es un derecho fundamental de todos":

1.1. Todo ser humano tiene el derecho fundamental de acceder a la Educación Física y al Deporte, que son indispensables para el pleno

desarrollo de su personalidad. El derecho a desarrollar las facultades físicas, intelectuales y morales por medio de la educación física y el deporte deberá garantizarse tanto dentro del marco del sistema educativo como en el de los demás aspectos de la vida social.

Se resalta el hecho de que en el primer documento base de las leyes de nuestro país, representado por la Constitución, el Estado asume el deporte y la recreación como política de educación, asimismo, en el documento base del máximo ente educativo del país, de igual forma se asume la Educación Física, el Deporte y la Recreación como política educativa. En este sentido, se entiende que es un componente esencial del currículum para la formación integral de los venezolanos, más aún cuando se le considera en forma longitudinal a través de los diferentes niveles del sistema educativo. Esta área cumple entonces, no solamente los objetivos que contribuyen a la formación integral del alumno en su dimensión física, sino que por su diversidad de contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales, potencia habilidades de otras áreas.

Fundamentación del área de Educación Física en tercera etapa

El área Educación Física presenta las intenciones educativas que contribuyen al proceso general que debe alcanzar el alumno en los grados de séptimo, octavo y noveno, para continuar hacia el siguiente nivel educativo. El área insiste en el desarrollo de las capacidades físicas del alumno y en la iniciación de las actividades deportivas y recreativas. En este sentido, se valora el área de la Educación Física como una herramienta indispensable para la formación integral del alumno.

El área en el Nivel de Educación Básica persigue los siguientes propósitos fundamentales:

1. Promover la adquisición y desarrollo de hábitos, habilidades, aptitudes y destrezas de tipo psicomotor que contribuyan al desarrollo pleno, armónico e integral de la personalidad del individuo y al mejoramiento de su salud física, mental y social.

2. Promover la adquisición de conocimientos y la formación de actitudes y valores referidos a la actividad física, que permitan al individuo el uso adecuado de su tiempo libre, en función del mejoramiento permanente de su calidad de vida y la de su comunidad.

Los contenidos que presenta el área facilitan la formación integral del alumno a través de actividades físicas significativas y organizadas secuencialmente, las cuales contribuyen al desarrollo de diferentes procesos cognoscitivos, así como las directamente relacionadas con la autonomía personal, socialización, autoconocimiento y autocontrol. Además, es factor importante para canalizar diferentes tensiones y angustias, como reforzador social y estimulador de la autoestima.

Los tópicos o sub-áreas se refieren a Aptitud Física, Deporte y Recreación.

La Aptitud Física es el conjunto de capacidades orgánicas que permiten al alumno cumplir con las exigencias que le plantea el medio. Está determinada por el desarrollo de las capacidades fisiológicas como la aeróbica, potencia anaeróbica y la flexibilidad. Las capacidades físicas se deben desarrollar adecuadamente en forma progresiva, sistemática y gradual; son factores fundamentales de las destrezas motrices más perfeccionadas.

El Deporte es actividad física organizada y agradable, constituye uno de los tópicos en los cuales el alumno desarrolla habilidades y destrezas motoras, generales y específicas. Se inicia con el desarrollo de las habilidades perceptomotoras de tipo kinestésico y coordinativas en la primera etapa. A partir de cuarto grado continúan con el aprendizaje de los fundamentos técnicos y tácticos de deportes colectivos e individuales, de tal manera, que el educando al culminar la Educación Básica, posea una percepción corporal de sí mismo, conocimientos y destrezas útiles y una actitud positiva hacia la práctica de los deportes.

La Recreación es otro medio que permite el cumplimiento de los propósitos de la Educación Física. Constituye una serie de actividades que ofrecen al alumno la satisfacción de su derecho a recrearse, disfrutar adecuadamente el tiempo libre, conocer y conservar el medio, contribuir al desarrollo de la personalidad, expresarse libremente, participar y estimular su creatividad a través de los juegos, expresión cultural, social y vida al aire libre, contenidos que presenta el programa del área, desde primero al noveno grado. (Programa de Estudio y Manual del Docente, 1987).

Liceo Bolivariano

El Gobierno nacional para el año escolar 2004-2005, planteó la necesidad de reformar la tercera etapa de educación básica del segundo nivel del sistema educativo y el tercer nivel de media, diversificada y profesional, estableciendo institucionalmente el Liceo Bolivariano con una duración de cinco años, por consiguiente fueron integrados el séptimo, octavo y noveno grado con el primer y segundo año del sistema educativo.

Es así, que desde el año 2004 con carácter de experimentalidad se han incorporado los Liceos Bolivarianos, bajo el contexto de la Educación Bolivariana como continuo humano y desarrollo del ser social. La práctica pedagógica representa un enfoque social que sustenta un currículum integrador de corte socio-cognitivo.

Actualmente la Ley Orgánica de Educación (2009), en su capítulo III, artículo 25 establece en la organización del Sistema Educativo venezolano, dos subsistemas: Educación Básica y Educación Universitaria. La Educación Básica está integrada por los niveles de: Educación Inicial, Educación Primaria y Educación Media. El nivel de Educación Media comprende dos opciones: Educación Media General y Educación Media Técnica.

La Educación Media General es la que contempla el Liceo Bolivariano, la cual cubre la atención integral de la adolescencia y juventud en el período

de vida entre los doce y diecinueve años de edad, correspondiente a la continuidad de formación entre la Educación Primaria y la Educación Universitaria. Hasta los momentos el Ministerio de Educación ha estado presentando algunos documentos orientando las concepciones curriculares para ser sometidos a discusión por todos los integrantes del quehacer educativo. (Liceo Bolivariano. Adolescencia y juventud para el desarrollo endógeno y soberano, 2004). Educación Física, Deporte y Recreación representa el área de aprendizaje y pretende que los adolescentes y jóvenes valoren la práctica sistemática de la actividad física, la recreación y el deporte como parte de su desarrollo integral en procura de minimizar la problemática social para la optimización de la salud.

Educación Física

Concepción de la educación física

Educación Física es un área académica/área de aprendizaje de los planes de estudios de la estructura del Sistema Educativo en Venezuela, por tanto, se concibe como una parte del proceso de aprendizaje integral del alumno.

Según la Federación Internacional de Educación Física (FIEP, 2000), sobre la gran diversidad de teorías de los 106 países que participan actualmente en sus actividades, la Educación Física se define en el Primer Manifiesto Mundial como: "La educación por medio de las actividades físicas", actividades aplicadas en forma sistemática.

Bonilla (1996) conceptualiza la Educación Física como una disciplina pedagógica que contribuye significativamente a la estructuración de la personalidad del alumno, su creatividad, su socialización y al fortalecimiento de sus aprendizajes escolares, mediante la cualificación de su motricidad natural y el enriquecimiento del repertorio de movimientos no naturales o adquiridos. Torres (1999) define la educación física como una acción

educativa concebida por medio del movimiento, cuyo efecto se extiende a las esferas psicológica, social y moral de la persona.

Teniendo como partida una renovadora pedagogía de la Educación Física, Gracia (2000) señala que la educación física significa el asumir la reflexión pedagógica de la transformación intelectual del hombre, de su estructura de saberes y de conciencia, desde una estructura integral para el desarrollo de potencialidades inteligentes y creadoras, orientada hacia una formación con la mayor cobertura integral posible. Este autor afirma, que la Educación Física debe estar planteada o desarrollada en dos grandes sentidos: como factor de desarrollo evolutivo y como medio de expresión y comunicación sociocultural.

Portela (2001) señala que detrás de cada teoría del deporte o de la educación física hay una determinada concepción general del hombre, del mundo y de cultura, por lo cual cita los argumentos de Pérez (1998), los cuales identifican distintas concepciones que se han tenido de la Educación Física:

- “Proceso pedagógico de influencia que tienen las actividades físicas en el desarrollo multilateral del hombre con la ayuda de agentes externos manteniendo el equilibrio funcional, morfológico, síquico y el perfecto dominio del movimiento”.
- “Disciplina que busca la formación o educación del individuo a partir del trabajo corporal”.
- “Arte, ciencia, sistema o técnica de ayudar al individuo al desarrollo de sus facultades para el diálogo con la vida, con especial atención a su naturaleza y facultades físicas, es decir Educación Física es aquel aspecto de la educación en general que llega al individuo atendiendo primariamente su constitución física, su destreza, armonía de movimientos, agilidad, vigor, resistencia, entre otros”.

- “Ciencia y arte de ayudar al individuo en el desarrollo intencional (armonioso, natural, progresivo) de sus facultades del movimiento y con ellas el resto de sus facultades personales”.

Educación Física es el término que identifica el área, sin embargo, conviene relacionar que los diferentes autores refieren a la Educación Física, dentro del currículo, como el área que se vale - del movimiento - las conductas motrices - las actividades físicas - el ejercicio físico- entre otros términos, otorgándosele el mismo significado.

La actividad física planificada como contenido educativo y estructurado en forma sistemática busca en definitiva el desarrollo integral del individuo. De igual forma, la actividad física consciente y voluntaria representa en el proceso de aprendizaje del alumno un aspecto significativo de la conducta humana.

Se afirma así, que la Educación Física es una parte de la formación del ser humano que tiende al mejoramiento integral de la mente, cuerpo y espíritu, a través de actividades físicas racionalmente planificadas para ser aplicadas progresivamente en todos los ciclos del hombre.

Epistemología de la educación física

Zapata (2000), resalta el hecho de que a lo largo de la historia, el cuerpo ha estado presente de una u otra forma en el curso de la educación, para darle fortalecimiento y fortalecerla hacia el concepto de integralidad del hombre. La actividad física, considerada como un factor de desarrollo y de salud, se remonta hacia épocas pasadas. Las primeras manifestaciones en la prehistoria de la evolución de la vida del hombre, se orientan hacia la lucha por la supervivencia. El hombre corre, salta, lanza, trepa y desarrolla todas aquellas acciones físicas llamadas básicas, para conseguir su alimentación y defenderse en su medio hostil.

De igual forma, Portela (2001) señala que en la conceptualización de la educación física se debe empezar por entender que el movimiento surge

como necesidad de subsistencia propia del hombre en la que por muchísimos años la humanidad actuó en forma empírica basada en la experiencia y la práctica, en las cuales se puede observar que el trabajo y el lenguaje permitieron el desarrollo específicamente humano del movimiento; experiencias tempranas como la imitación entre adultos y niños por las labores cotidianas y los juegos que empezaban a surgir.

Más adelante en los diferentes regímenes: esclavista, feudalista, capitalista, socialista, entre otros, se dio preponderancia a los movimientos útiles, a las labores productivas que se exigían en la lucha por la vida, lo que significa, el cultivo de la forma física, aún sin intencionalidad (visión biologista). Sin embargo, este autor señala que la introducción de la máquina empezó a desplazar al hombre, abriendo nuevas posibilidades de concebir la educación física, desde nuevas cosmovisiones filosóficas. En este sentido, afirma que es un hecho que el movimiento humano se ha trabajado como un fenómeno biológico, mecánico, pero que simultáneamente hay que reconocerlo como un fenómeno histórico-social.

La educación al ser considerada un derecho fundamental de los ciudadanos, supone el planteamiento del beneficio de la educación física y la necesidad de articular y desarrollar su práctica conforme a una serie de principios de validez y extensión universal.

Desde el punto de vista de la epistemología es relevante fundamentar la educación física como teoría o aprendizaje científico y sistemático, en vez de otorgarle un carácter tradicional basado en el uso y la costumbre, tal como lo menciona Vizúete (2000). Este autor señala que a pesar de estar presente la educación física desde la antigüedad clásica, su nacimiento como hecho intencional y sistemático, está claramente relacionado con dos aspectos distintos pero concurrentes, por una parte estarían las razones de tipo médico e higiénico como consecuencia de avances notables en las ciencias de la salud, y por otra, el establecimiento del adiestramiento corporal como consecuencia de una idea de organización militar y

preparación del soldado en la que se considera esencial la instrucción y el adiestramiento físico.

Vizquete (2000) señala que la educación física, más que una ciencia en sí misma, es un proceso aglutinador de saberes científicos que inciden sobre un aspecto importante en la condición humana, y cuya instrumentación y aplicación metodológica es susceptible de modificar capacidades y/o aspectos del desarrollo y de la evolución. El responsable de propiciar y llevar a cabo esta educación se convierte en un elemento catalizador con capacidad de síntesis, cuya principal virtud estará en escoger de cada una de las ciencias convergentes, aquellos conocimientos, reglas o principios que en cada caso sean de aplicación.

Este autor señala que en la concepción de la educación física, se encuentran dos tipos de ciencias, las que tratan e investigan las características constitutivas, el soporte material humano por una parte, como la bioquímica, anatomía, fisiología y todas las del campo de la medicina y definidas como ciencias de la salud, y por otra parte las que tratan de su evolución en cuanto a la calidad humana del ser, como las procedentes del campo de la psicología, la educación y las ciencias sociales.

El movimiento como medio de educación es lo que define y distingue a la educación física, el objeto de una epistemología de la educación física, debe ser la teoría del conocimiento científico que investiga la rectitud de los métodos y procedimientos que producen u originan ese movimiento con pretensión educativa. En relación con las ciencias, la epistemología de la educación física debe estudiar la rectitud de los métodos y procedimientos que producen el movimiento desde el punto de vista bioquímico, anatómico, fisiológico, mecánico, funcional. De igual forma, debe definir los métodos y procedimientos que producen el movimiento desde el punto de vista de la motivación, de lo social, de lo racional, entre otros.

Corrientes pedagógicas y educación física

Díaz Barriga (1996) señala que en la realidad escolar viven diferentes corrientes pedagógicas, no obstante, no poseen el mismo valor o significado. El autor presenta una clasificación, según el grado de presencia en la realidad educativa, tomando como criterios las concepciones sobre: educación-sociedad, relaciones profesor-alumno, aprendizaje, contenidos, evaluación y objetivos. En el entendido de que las concepciones revelan una determinada pedagogía, estableció tres corrientes denominadas: decadente, dominante y emergente. Bonilla (1996) establece una relación de las corrientes pedagógicas de Díaz Barriga con el área de Educación Física y presenta una caracterización específica para cada una de las corrientes:

Pedagogía decadente

Concibe a la educación como un acto exclusivamente académico, en el interior del aula, descontextualizado, referido a la transmisión de conocimientos. La educación física se concibe en esta corriente como preparación de las cualidades físicas (fuerza-velocidad- resistencia, entre otras) cuyos objetivos se centran en el fortalecimiento del cuerpo, representado por el docente indiferente al desarrollo histórico-social del país.

Características:

- Las clases son totalmente dirigidas y el alumno debe reproducir los movimientos ordenados o demandados por el docente.
- Los contenidos derivan directamente de las cualidades físicas a trabajar, desconociendo las características del desarrollo evolutivo del educando.
- La clase de Educación Física observará estricto orden y silencio sin participación estudiantil diferente a la indicada por el docente.
- La evaluación estará referida a una distancia o una altura a alcanzar, un número de repeticiones, un tiempo de ejecución, etc.

- Una variante de esta educación física estuvo constituida en el pasado por una gimnasia de tipo militar que se preocupaba por la disciplina y la obediencia del grupo, para lo cual las formaciones en escuadras, los giros y las marchas eran los medios didácticos preferidos.

Pedagogía dominante

La educación es factor de movilidad, ascenso y armonía social. Se concibe la educación física en esta corriente como educación deportiva, como la preparación de deportistas, cuya misión más importante es tomar a los alumnos para iniciarlos, fundamentarlos y adiestrarlos en la práctica de un deporte determinado.

Características:

- Los contenidos programáticos son extraídos directamente de los manuales de técnica deportiva y el objetivo es lograr que los alumnos dominen esa técnica, se le ha denominado como educación física deportiva.
- El programa proporciona al docente los contenidos y al mismo tiempo orienta la metodología a seguir para lograr que el alumno aprenda a dominar el movimiento de un ejercicio deportivo, dentro del límite de su desarrollo psico-físico y en el menor tiempo posible.
- Esta concepción de la educación física promueve la idea del éxito deportivo como mecanismo de ascenso social y sólo ve en el deporte un medio de integración ciudadana.
- El profesor de esta concepción alegrará en la escuela no poder trabajar sin materiales y escenarios propios de la práctica deportiva.
- La clase se estructura sobre una gradual repetición de los denominados fundamentos técnicos de cada deporte.
- La evaluación de la clase está referida al dominio que el alumno demuestre sobre los fundamentos técnicos trabajados.

Pedagogía emergente

La educación se concibe como un fenómeno conflictivo, determinado por condiciones de desarrollo histórico, social, económico y político, sin embargo, se reconoce la educación como capaz de incidir sobre estas condicionantes para su propia transformación.

Características:

- El aprendizaje es concebido como un proceso de reflexión-acción por parte del alumno en el interior de un colectivo
- Las relaciones profesor-alumno son concebidas de manera democrática con deberes y derechos compartidos, donde el profesor asume el papel de coordinador y orientador del trabajo
- El contenido es importante en tanto que se considere un medio flexible de acceso a la información y conocimiento crítico de su realidad escolar y social; son contenidos dinámicos y cambiantes, de verdades relativas
- Programáticamente se pretende evitar la extensión desmesurada y la atomización tradicional en pro de una concreción integral de contenidos y experiencias vitales
- El método de enseñanza es de tipo participativo recuperando la relación dialéctica teoría-práctica-teoría
- La evaluación 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.

La Educación Física en esta corriente no se concibe como una única alternativa, sino como un conjunto de ellas, caracterizadas por un principio pedagógico general: hacer del movimiento humano un medio de educación activo y flexible, que se preocupe por las características del desarrollo evolutivo del alumno y que lo prepare para su participación crítica del entorno.

Estilos de enseñanza en Educación Física

Según Mosston y Answorth (1996), el concepto de estilos de enseñanza surgió de la necesidad de identificar la estructura del comportamiento docente para el área de educación física. Los estilos de enseñanza surgieron para fundamentar el proceso enseñanza-aprendizaje, ya que encada estilo subyace una teoría del aprendizaje y los buenos resultados en la enseñanza son consecuencia de la congruencia entre lo que se pretende y lo que realmente ocurre en la sesión de clase.

Para lograr los objetivos propuestos, el docente debe conocer y ser capaz de manejar los factores que pueden aumentar o disminuir la congruencia entre lo propuesto y la acción deseada. La clase de Educación Física es un instrumento para experimentar destrezas de pensamiento, destrezas motrices y valores para desarrollar a los alumnos en sus dimensiones como seres holísticos.

Los estilos de enseñanza de Educación Física proporcionan a los docentes de todos los niveles un proceso evolutivo de enseñanza de las actividades físicas que permiten aumentar y desarrollar: a) el proceso de aprendizaje individualizado; b) los procesos cognitivos que son fundamentales en todo aprendizaje. Se presentan una serie estilos de enseñanza, tomando en cuenta que ninguno es superior al otro y cada uno contribuye de forma particular al desarrollo social, físico, cognoscitivo y afectivo.

La identificación de cada estilo, su premisa, su diseño operacional y sus implicaciones fortalecen el proceso de enseñanza y lo elevan a un nivel consciente y deliberado, donde el precepto esencial es “Enseñar con intención es enseñar bien”. La enseñanza de la educación física ofrece oportunidades para desarrollar las respuestas físicas creadoras, elevar el concepto de sí en un entorno cambiante y para un lúcido empleo del pensamiento. Los estilos de enseñanza promueven la independencia del aprendizaje en la búsqueda de alternativas en el propio aprendizaje.

Mosston y Answorth (1996) señalan que existen dos grupos de estilos de enseñanza, que son fundamentalmente diferentes entre sí; por sus objetivos, por los comportamientos del profesor y las expectativas de los alumnos. El umbral está entre dos comportamientos humanos:

- a. Estilos: desde A hasta E, de reproducir o repetir lo conocido
- b. Estilos: desde F hasta J, de producir o descubrir lo desconocido

Del estilo A hasta el estilo E se refieren más al desarrollo de los canales físico, emocional y social, y del estilo F al estilo J se refieren al desarrollo del canal cognitivo. Todo espectro se basa en la noción de no controversia, es decir, no situarse de un lado del umbral o estilo y no hay un estilo ideal.

La clase de Educación Física se basa en las continuas relaciones del profesor y los alumnos, *grosso modo* la experiencia del alumno en el aula de clase refleja lo que el profesor hace y dice en su interacción, lo que los autores denominan espectro o spectrum de la Educación Física; fundamentado como la teoría de las relaciones entre el profesor y el alumno, es una guía para la selección del estilo, reflexión sobre la congruencia entre intención y acción. La enseñanza es el resultado de decisiones tomadas previamente y estas se dividen en tres:

1. Pre-impacto: Es el antes de clase, es decir, la planificación de la clase. Antes de iniciar la clase se deben tomar decisiones sobre el objetivo, selección del aprendizaje, selección del estilo, a quién va dirigido, contenidos, dónde enseñar, cuándo enseñar, organización, procedimientos, vestimenta, métodos y materiales.

2. Impacto: son las decisiones sobre la distribución y la ejecución de las tareas. Es controlar que lo que se planificó se cumpla: la ejecución basada en la planificación, los ajustes y correcciones.

3. Post-impacto: son las decisiones tomadas con la evaluación de la ejecución y los *feedback* ofrecidos al alumno, y se toman durante o después de la tarea.

Los estilos de enseñanza se ubican en un espectro de acuerdo con quién toma las decisiones; el maestro o el estudiante. La agrupación de los estilos dentro del espectro responde a la capacidad para reproducir el conocimiento y la capacidad para producir nuevos conocimientos.

La selección del estilo depende del contenido, del objetivo de enseñanza, de qué tarea se requiere en concreto, de la capacidad de los alumnos y del número de alumnos.

Estilos de enseñanza de reproducción. Repetición de conocimientos como fechas, nombres, reglas, tareas, modelos.

Estilo de mando directo (A): en este estilo el docente es el protagonista y toma las decisiones de las 3 fases: de pre-impacto (planificación - antes de la clase), impacto (desarrollo de la clase) y post-impacto (*feedback*) y la función del alumno consiste en ejecutar, seguir y obedecer. El aspecto esencial de este estilo de enseñanza es la directa e inmediata relación entre el estímulo del profesor y la respuesta del alumno. La señal de mando precede a cada movimiento del alumno, que ejecutará según el modelo presentado. Así, toda decisión acerca del lugar, postura, momento inicial, ritmo, momento final, duración e intervalos, es tomada por el profesor.

Como unidad fundamental de la interacción, los roles del profesor y del alumno producen una serie de resultados. Cuando el profesor es quien toma todas las decisiones y el alumno es quien obedece, se logran los siguientes objetivos: respuesta inmediata al estímulo, uniformidad, conformidad, ejecución sincronizada, afinidad a un modelo predeterminado, precisión en la respuesta, réplica de un modelo, entre otros.

El estilo mando directo en la Educación Física inhibe e impide el crecimiento de la cognición. Este estilo suele utilizarse en aulas de numerosos alumnos para mantener la disciplina, por lo cual el *feedback* es general, grupal, se corrige a uno o a todos los alumnos.

Estilo de la práctica. Enseñanza basada en la tarea (B): en este estilo el profesor planifica, explica, demuestra y hace la organización logística del espacio y deja tomar decisiones a los alumnos en el desarrollo de la tarea, para lo cual les ofrece el listado de decisiones a los alumnos: del ritmo, del orden de las tareas, cuánto tiempo trabaja, intervalo de la tarea, el uniforme y aclarar las preguntas, el *feedback* es individual y privado.

Estilo de enseñanza recíproca (C): el profesor planifica y establece parámetros y distribuye a los alumnos por parejas. El profesor planifica y en clase explica, demuestra, organiza la logística e indica el espacio donde trabajarán los alumnos. El alumno se organiza y establece: el ritmo, el trabajo, intervalos entre tareas y el orden.

Por cada grupo de parejas que ejecutan una tarea se involucra a un alumno para que observe y compare con el modelo del profesor; este alumno es quien toma las decisiones de las tareas, las relaciones sociales entre compañeros, y las condiciones para ofrecer *feedback* inmediato. El alumno observador es quien aclara las dudas de ejecución con el profesor para ofrecer el *feedback* al compañero de pareja. Este estilo tiene la tendencia a desarrollar el canal social.

Estilo de autoevaluación (D): en este estilo el alumno controla el logro del objetivo; el profesor toma la decisión de planificación de las tareas y el alumno ejecuta y evalúa. Es una forma de chequeo personal con los criterios expuestos por el profesor. El profesor explica, demuestra y organiza logísticamente y el alumno toma las decisiones de la ejecución: del ritmo, comienzo-final de la tarea y del intervalo de la tarea. El alumno es quien realiza el *feedback*.

Estilo de inclusión (E): de acuerdo a la capacidad del alumno, él se incluirá en el nivel de dificultad que presente la tarea. El profesor toma la decisión de la planificación y el alumno ejecuta. El profesor explica, demuestra y organiza logísticamente, identifica los criterios y designa los niveles de la tarea. El alumno toma la decisión de la organización y del ritmo, comienzo-final de la tarea, intervalo de la tarea y del orden de la tarea.

La ejecución que planifica el profesor presenta diferentes grados de dificultad y el alumno se incluye en donde él considera que tiene la capacidad. El alumno se realiza el *feedback* él mismo como auto-evaluación y en el nivel que se incluya le determinará qué capacidad tiene. El alumno tiene una pregunta clave ¿en qué nivel comenzar? y establece su *feedback*.

Estilos de enseñanza de producción. Están referidos primordialmente al canal de desarrollo cognitivo, ya que el primero que se utiliza para la ejecución de una tarea es la cognición para luego ir a los otros canales de desarrollo (físico, interacción social, emocional). Representa el descubrimiento de lo desconocido, nuevos conocimientos, nuevas alternativas, nuevos conceptos, resolución de problemas.

Estilo del descubrimiento guiado (F): la esencia de este estilo consiste en una relación particular entre el profesor y el alumno, donde la secuencia de preguntas del primero conlleva una serie de respuestas del segundo.

En este estilo el profesor utiliza una serie de preguntas secuenciales para que el alumno descubra él mismo las respuestas de manera cognitiva y va construyendo el modelo para luego ejecutarlo. El *feedback* es realizado por el alumno y el profesor es un guía. Los episodios de este estilo pueden ser de períodos cortos durante la clase.

Estilo divergente. Resolución de problemas (G): por primera vez el alumno inicia el descubrimiento y la producción de opciones con relación al contenido. El profesor es quien planifica el problema para que el alumno indague y descubra la solución. El problema puede tener varias vías de

solución pero una sola respuesta. El *feedback* es intrínseco y se da cuando el alumno resuelve el problema.

El programa individualizado. El diseño del alumno (H): en este estilo el profesor planifica la tarea, pero es el alumno quien debe descubrir y diseñar la pregunta o el problema, las vías de solución y la respuesta. El surgimiento de las ideas puede llevar tiempo en los alumnos. El *feedback* es intrínseco y se da cuando el alumno resuelve el problema.

Estilo para alumnos iniciados (I): el alumno inicia su participación en la actividad; este reconoce si está preparado para continuar adelante, indagar, descubrir, diseñar un programa y ejecutarlo para su propio desarrollo. El alumno es quien sugiere el problema y las vías para solucionarlo. En este estilo el alumno reconoce si está preparado para seguir adelante y entonces indaga, descubre, diseña el problema y lo ejecuta para su propio desarrollo. El *feedback* es intrínseco y se da cuando el alumno resuelve el problema.

Estilo de auto-enseñanza (J): el individuo toma las decisiones en su mente de acuerdo a su conocimiento y experiencia. Este estilo no existe en el aula, pero sí en situaciones donde un individuo participa en su propia enseñanza, en la vida cotidiana. El *feedback* es intrínseco.

La clase de Educación Física

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.

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. 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.

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. Pero estas múltiples 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.

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. En él, el profesor debe tomar una serie de decisiones que tendrán repercusión en el desarrollo de la sesión que pueden afectar el contenido.

López y Vega (1996) señalan que la posición dominante de la clase está determinada por varios factores entre los que se señalan:

- El carácter obligatorio dentro del currículo escolar.
- Se rige por planes de estudio y programas con objetivos y contenidos uniformes para los distintos grados, niveles y tipos de educación.
- Contribuye en interrelación con las clases de las demás asignaturas y en unión con las formas extra-docentes y extra-escolares, el deporte y la recreación, a la formación de personalidades multilateralmente desarrolladas.

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 trabajo 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.

Sáenz-López (1997) indica que la sesión de clase es el punto de unión entre la programación teórica que se tiene desarrollada y la realidad práctica, que supone llevar a cabo cada una de las actividades elegidas. Planificar detenidamente una sesión cumpliendo principios, eligiendo correctamente las actividades, la metodología o la organización, supondrá a medio y largo plazo una mayor eficiencia en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

Mosston y Answorth (1996) analizan los siguientes factores a considerar en la toma de decisiones antes de una sesión:

- Objetivo de la sesión. ¿A dónde nos dirigimos?
- Estilo de enseñanza.
- ¿A quién se va a enseñar? Analizar el grupo de alumnos y los niveles de enseñanza.
- Contenidos y tareas de enseñanza. Prever el número de actividades (orden de presentación, relación con el objetivo, grado de dificultad o la duración).
- Instalación y material.

- Comunicación. Utilizar los canales verbal y/o visual, utilización de demostraciones.
- Organización. Preparar el material, organizar las tareas y los grupos de alumnos.
- Ambiente de la clase. Preparar el clima social y afectivo.
- Evaluación. Elegir los aspectos e instrumentos que se van a utilizar.

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.

Ambiente de aprendizaje en Educación Física

En el aula de clase es donde se articulan e interrelacionan los componentes del proceso de enseñanza-aprendizaje, es donde se desarrolla la acción o la práctica pedagógica. Duarte (2003) señala que dentro del mundo de la escuela, en el aula de clases es donde se ponen en escena las más fieles y verdaderas interacciones entre los protagonistas de la educación intencional, maestros y estudiantes. Una vez cerradas las puertas del aula se da comienzo a interacciones de las que sólo pueden dar cuenta sus actores. En el aula el maestro se hace y se muestra, los deseos se convierten en una realidad, ya no es el mundo de lo que podría ser, sino el espacio de lo que es.

En este sentido, este autor hace referencia a que el ambiente de aprendizaje es el escenario donde existen y se desarrollan condiciones favorables de aprendizaje, las dinámicas que constituyen los procesos educativos y que involucran acciones, experiencias y vivencias de cada uno de los participantes; actitudes, condiciones materiales y socio-afectivas, múltiples relaciones con el entorno y la infraestructura necesaria para la concreción de los propósitos culturales que se hacen explícitos en toda

propuesta educativa. El ambiente de aprendizaje es un espacio y un tiempo en movimiento, donde los participantes desarrollan capacidades, competencias, habilidades y valores.

El desarrollo de los objetivos del área de la Educación Física, exige características particulares que definen el ambiente de aprendizaje, en el cual una de las características es la dinámica de la actividad motriz de manera directa e individual realizada por el alumno.

Específicamente en el área de Educación Física, por el énfasis en la actividad física, el aula de clase tiene un espacio determinado dentro de la institución, fuera del aula o salón de clase, representado por una cancha deportiva, un gimnasio, un espacio abierto, entre otros. El ambiente de aprendizaje del área presenta unas características particulares, y no utiliza los mismos recursos para el aprendizaje que utilizan las demás áreas académicas. Es un espacio abierto que posibilita situaciones diversas para el proceso de enseñanza-aprendizaje, para el docente y para los alumnos.

Iglesias (2008) entiende el ambiente de aprendizaje como una estructura de cuatro dimensiones claramente definidas e interrelacionadas entre sí:

a. Dimensión física: se refiere al aspecto material del ambiente, es el espacio físico, el centro, el aula y los espacios anexos, así como las condiciones estructurales, dimensión, suelo, entre otros. También comprende los objetos y materiales y su organización dentro del espacio.

b. Dimensión funcional: se relaciona con el modo de utilización de los espacios, polivalencia (distintas funciones que puede adquirir un espacio) y tipo de actividad para el que está destinado.

c. Dimensión temporal: está vinculada a la utilización del espacio en un tiempo determinado. Se hace referencia al ritmo con que se desenvuelve la clase o velocidad con la que se ejecutan las actividades.

d. Dimensión relacional: referida a las distintas relaciones que se establecen dentro del aula, vinculadas a normas de acceso a los espacios; la participación del docente y la realización de actividades por los alumnos.

Estructura de la clase de Educación Física

Torres (1999), en forma genérica e independientemente de los objetivos por alcanzar, señala que toda clase de Educación Física se conforma por cuatro fases: preliminar, inicial, cardinal y terminal.

Fase preliminar: implica aquellas acciones que disponen los elementos de diferente naturaleza que se verán involucrados en la clase con el fin de que esta se desarrolle con fluidez y eficiencia. Esencialmente se realizan actividades de organización.

Fase inicial: dependiendo de las características y de los objetivos de la etapa cardinal tiene el propósito de conseguir para los alumnos la preparación morfo-funcional y psicológica apropiada, con objeto de que participen con mayores posibilidades de éxito en las tareas de la sesión.

En cuanto al aspecto morfo-funcional, se materializan ejercitaciones para que la estructura y la fisiología del organismo logren las condiciones que permitan al alumno participar con mayor seguridad y beneficio.

Por lo que respecta a la disposición psicológica, en esta fase se brinda información y se ofrecen los estímulos necesarios para que el conocimiento que se pretende desarrollar sea más fácil, rápido y consistente.

Fase cardinal: es la etapa fundamental de la clase; en ella se realizan, tanto por parte del profesor como de los alumnos, las tareas y las acciones para conseguir el aprendizaje de destrezas motoras, así como el incremento de la aptitud física y el desarrollo psicomotor. Es la etapa a la que se destina más tiempo y en la que el trabajo se revela con mayor intensidad.

Fase terminal: tiene el propósito de que los alumnos, desde los puntos de vista fisiológico y emocional, paulatinamente regresen a la "normalidad", es decir, vuelvan al estado en el que se encontraban al inicio de la sesión. Lo peculiar de esta etapa es la disminución del trabajo y del esfuerzo mediante

tareas sencillas y tranquilizadoras, que se planean y desarrollan en congruencia con la intensidad y las características de la fase cardinal, y en consideración a las actividades que los alumnos deben realizar después de la clase.

Planificación en Educación Física

En términos generales, Ander-Egg (2007) señala que se suele reservar la palabra planificación para hacer referencia al proceso de formulación y definición de objetivos y prioridades a nivel macro-social (provincial, regional, nacional o supranacional), o bien con relación a una rama o sector (económico, social o cultural). En cuanto que es proceso, es algo que siempre está en marcha; por tanto, la planificación es una actividad recurrente.

Planificar es elaborar un plan de acción para una tarea de cualquier naturaleza; por lo tanto, la planificación es un acto de toma de decisiones ante una necesidad o ante algún problema detectado. Castillo (2001) afirma que la planificación es la elaboración de un plan general, debidamente organizado y frecuentemente de gran amplitud, para obtener un fin determinado.

En el caso de la planificación de la acción educativa de acuerdo al Manual del Docente (1987) la planificación es la previsión de las actividades y de los recursos directamente vinculados al proceso enseñanza-aprendizaje, tanto humanos como materiales, para el logro de los objetivos que se desea alcanzar; es un proceso para determinar a dónde ir de la manera más eficiente y económica posible.

Por lo tanto, planificar la acción educativa es elaborar un plan donde se contemplen los elementos y las actividades de los agentes educativos (docentes, alumnos, padres y representantes y demás integrantes de la comunidad educativa), de manera que se puedan prever las situaciones en las que habrá de llevarse a cabo el proceso enseñanza-aprendizaje. Con

relación a la didáctica, se puede agregar que la planificación permite al docente orientar y/o encaminar su quehacer diario, bien sea en el aula o fuera de ella, tras la organización y presentación sistemática de los contenidos de aprendizaje que pretenda abordar.

Zabalza (1989) define la planificación como aquella que trata de convertir una idea o un propósito en un curso de acción. La planificación siempre supone un planteamiento tecnológico-cibernético de la enseñanza en el sentido de que una de sus tareas importantes se centra en clarificar qué, por qué y cómo se pretende desarrollar la enseñanza en ese centro y/o aula concreta y cómo se pueden modificar las previsiones en virtud de la marcha general del proceso. En ese espacio de toma de decisiones que constituye la programación es donde se entrecruzan el discurso pedagógico y el didáctico-técnico (qué aprendizajes, cómo se organizan, qué materiales, cómo se hace para que todo el proceso resulte integrado, funcional y eficaz).

Hablar de planteamiento tecnológico-cibernético en este contexto significa aludir a la necesaria capacidad del profesor para aplicar, en situaciones específicas y acciones concretas, los supuestos generales, sus propios aprendizajes profesionales, las orientaciones y/o prescripciones del Programa Oficial, y las especificaciones de los mediadores manejados. El autor plantea que frente a ciertas visiones restrictivas y peyorativas de lo tecnológico existe una competencia básica e imprescindible de todo docente referida a la doble capacidad de organizar y contextualizar (y reorganizar cuando fuese necesario) su propia acción en el aula. Se opone en tal sentido, a lo rutinario, a la adopción mecánica de los desarrollos curriculares ajenos a su propia iniciativa (textos, cursos, recetarios didácticos, etc.). Se trata de una competencia imprescindible porque para llevar a cabo la enseñanza en el contexto socio-cultural de una escuela o en el marco concreto de una clase no hay soluciones comunes, no existen métodos únicos de desarrollar el Programa a nivel de escuela, ni de aplicar la programación realizada desde este a nivel de cada clase concreta.

Las características de cada situación, de los sujetos, la propia dinámica generada en el proceso escolar hace que la combinación de variables y sus consecuencias sean muy diferentes de una escuela a otra y de una clase a otra. En definitiva, se trata de analizar cómo escuelas y profesores procesan la información que poseen sobre el hecho educativo, sobre sus estudiantes, sobre la o las disciplinas y temas a tratar, sobre el entorno de la escuela y sobre la propia escuela; y después cómo a partir de sus elementos informativos ya procesados adoptan decisiones referidas a la enseñanza.

Viciano (2001) señala que la planificación en el ámbito educativo, y concretamente en el área de Educación Física, es una función reflexiva del docente que consiste en organizar flexible y sistemáticamente los contenidos del currículo de Educación Física y la intervención docente, en función de los objetivos educativos, para prever justificadamente, un plan futuro de actuación eficaz. Este proceso reflexivo, origina numerosas decisiones a tomar durante todo el proceso de la misma.

Durante el proceso de planificación el profesor debe tomar una serie de decisiones relativas a su acción docente que se materializan con las programaciones de aula y las unidades didácticas. Algunas de estas decisiones son de un grado menor que otras, sin embargo, otras son de gran importancia, y dependiendo de ellas, la planificación puede cambiar su significado, su metodología a seguir en la intervención docente, o incluso su dinamismo o estatismo, dependiendo de la evaluación que se proponga de la misma y la capacidad de renovación que de ella surja.

Tradicionalmente, se ha considerado la planificación sólo y exclusivamente a las decisiones pre-activas, que según Piéron (1988) son todas aquellas que el profesor adopta antes del acto de la enseñanza, que preceden al hecho mismo de la enseñanza, no obstante, la planificación abarca otras decisiones que hacen que el proceso sea dinámico, no sólo un trabajo inicial cerrado y acabado.

Así, el profesor competente en Educación Física será, con respecto a la planificación, aquel que tome las decisiones oportunas que hagan que el proyecto de enseñanza sea útil, significativo, realista, eficaz, pensado para el alumno y contextualizado en el centro de trabajo.

Sin embargo, autores como Gimeno Sacristán y Pérez (1995), expresan que se hace necesaria la aclaración de que las decisiones pre-activas son muy variadas y cambiantes de un contexto a otro. Esto hace que el proceso de planificar la Educación Física sea variable, pudiéndose asegurar que no existe una "planificación correcta de la enseñanza de la Educación Física". Sí habrá que tener en cuenta un proceso y utilizar las herramientas oportunas para su confección.

Por consiguiente, se pueden analizar ciertas condiciones previas y realizar una reflexión que, justificadamente prevea unos resultados positivos en la consecución de los objetivos educativos con los alumnos. En esta función, se deben tener presentes los elementos principales a diseñar y una metodología correcta que guíe el diseño de la planificación.

Programa

Un programa, en sentido amplio, afirma Ander-Egg (2007) hace referencia a un conjunto organizado, coherente e integrado de actividades, servicios o procesos expresados en proyectos relacionados o coordinados entre sí y que son de similar naturaleza. Puede decirse, asimismo, que un programa operacionaliza un plan mediante la realización de acciones orientadas a alcanzar las metas y objetivos propuestos dentro de un período determinado. Los programas se concretan a través de un conjunto de actividades organizadas y articuladas entre sí, para alcanzar determinadas metas y objetivos específicos. Según este autor, la programación en cuanto operacionaliza la planificación, supone:

- que las finalidades y propósitos generales que se establecen en el proceso de planificación se definen en objetivos concretos y se traducen en metas indicando número, naturaleza y grado de realización

- que se identifican y seleccionan las acciones necesarias para alcanzar dichos objetivos en naturaleza, volumen y tiempo, teniendo en cuenta los recursos materiales, financieros, técnicos y humanos disponibles.

En la acción educativa, según el Modelo Normativo de Educación Básica (1987) el programa de estudio es un instrumento curricular que incluye la organización de los objetivos, contenidos, estrategias metodológicas, recursos para el aprendizaje y estrategias de evaluación de las diferentes áreas, asignaturas y/o similares, de acuerdo con las finalidades educativas del año o semestre de estudio, del nivel o modalidad y de acuerdo con las demás características referidas a los alumnos, medio ambiente, escuela, localidad, región y país.

Para Zabalza (1989), el programa es un documento oficial de carácter nacional o autonómico en el que se indican el conjunto de contenidos, objetivos, entre otros, a desarrollar en un determinado nivel. El programa constituye el punto de referencia inicial para cualquier profesor que quiera reflexionar sobre lo que debe ser su trabajo. El programa refleja el marco general común a que ha de acomodarse la enseñanza. Una de las características es la prescripción, el carácter normativo y obligatorio de sus previsiones.

En este sentido, el programa recoge lo que en cada momento cultural y social es definido como los conocimientos, habilidades, valores y experiencias comunes y compartidas por un pueblo. En vista de que se plantea en términos prescriptivos, se puede referir el programa como el conjunto de experiencias de aprendizaje por las que han de pasar todos los niños de un sistema escolar.

El autor menciona que el programa recoge los mínimos comunes a toda una sociedad, lo que constituye la estructura común de una cultura, y las

previsiones generales respecto a las necesidades de formación y respecto al desarrollo cultural y técnico de esa misma sociedad. El programa presenta unas características formales, que a nivel de lenguaje se refieren a que:

1. Está expresado en términos claros y comprensibles, no solamente para un auditorio especializado sino incluso a nivel de gran público.
2. Es normativo (mínimo, orientativo).

Funciones del programa

Con respecto al desarrollo curricular el programa, Scurati (1982), citado por Zabalza (1989), identifica las siguientes funciones, organizándolas en atención a los destinatarios-beneficiarios de las mismas.

Funciones referidas a los profesores:

1. Función de control: el Programa ayuda al profesor a verificar si las adquisiciones de los alumnos al final del período escolar satisfacen al menos los requisitos mínimos exigidos.

2. Función de comparación: el Programa tranquiliza al enseñante de cara a comparar lo que él ha desarrollado y conseguido en su clase con relación a lo desarrollado y conseguido en otras clases.

3. Función de protección: el Programa suministra al enseñante garantías respecto a las exigencias que pudieran sobrepasar lo que el propio Programa exige, vengan del nivel administrativo que sea.

4. Función de contrato: el Programa concreta y hace efectivo el compromiso de trabajo del profesor, definiendo lo que le es exigido oficialmente.

5. Función de profesionalización: el Programa a través de las exigencias temáticas y metodológicas que plantea, influye de manera clara en el sentido de suministrarla formación del profesorado que lo habrá de llevar a cabo, tanto en lo que se refiere a la formación inicial, como a la selección, y a la formación en servicio (reciclaje).

En síntesis, Zabalza (1989) señala que un programa enmarca, identifica y prescribe todo un conjunto de conocimientos, habilidades, técnicas de trabajo, experiencias, entre otros, al que todos los educandos tienen derecho sea cual sea su posición social, situación geográfica y recursos personales. El programa no es una imposición, un acto de poder estatal o centralista, sino como un potencial de desarrollo garantizado a todos y cada uno de los sujetos y grupos sociales de un país.

Díaz Barriga (1996) señala que el contenido de los planes de estudio debe quedar formalizado a partir de una propuesta básica en un programa escolar. Sin embargo, es significativa la ausencia de planteamientos vinculados con la elaboración de estos últimos en la teoría curricular. Esto origina en parte que algunas instituciones únicamente entreguen a sus docentes el nombre de la asignatura de la que son responsables; mientras que en otras, el programa se convierte en la norma por seguir, y se deja al docente sólo el papel de ejecutor de lo establecido por los planificadores de la educación, en detrimento de las condiciones particulares de un grupo.

El autor sostiene que existen por lo menos dos tipos de programas:

a) **El institucional**, de carácter sintético, que marca el contenido mínimo por estudiarse en un curso. Este programa es aprobado por los mecanismos institucionales pertinentes, como parte operativa del plan de estudios.

b) **El programa guía**, que es la interpretación que cada maestro hace del contenido mínimo de acuerdo con su propia formación conceptual y su experiencia docente. No se puede aceptar que frente a la falta de formación pedagógica de los maestros de enseñanza superior, su papel sea reducido al de meros ejecutores de una propuesta que se presenta como científica y avalada por la tecnología educativa. Se plantean linealmente las actividades por realizar y se generaliza una propuesta de aprendizaje única, dificultando al docente construir una diferente a partir de las condiciones particulares de un grupo escolar.

Por ello, los docentes deben poseer una formación que les permita comprender los programas de la institución; a su vez, tendrán el compromiso de elaborar su programa particular a partir de la interpretación del programa básico. Aquí cobra importancia un tipo de formación que sostenga no sólo la necesidad del dominio de un contenido específico, sino simultáneamente el conocimiento de diversas aproximaciones al fenómeno educativo a través de las cuales se sustente una teoría didáctica. Esta integración permitirá a los maestros estructurar su propuesta de programa a partir tanto de las especificaciones curriculares como de su propia experiencia y de las particularidades de cada grupo escolar. Así, la metodología de elaboración de programas no es sólo una técnica exclusiva de los planificadores del currículo, sino fundamentalmente un instrumento que enriquece a los docentes en la realización de su compleja tarea.

La lectura de la realidad desde la que trata de reinterpretarse el Programa puede ser muy diferente de unos profesores a otros, o entre profesores y padres. Es imprescindible llegar a estados de acuerdo generalizado que permitan afrontar la tarea educativa tal como se establece en el diseño curricular. Lo que el Programa plantea como propuesta general se ha de traducir a un proyecto curricular adecuado para una situación concreta, con unas características particulares. Eso implicará tareas de diagnóstico previo de las situaciones y de los alumnos y prestar una atención permanente al grado de viabilidad y pertinencia del diseño finalmente elaborado con respecto a la situación en que se aplica. Para que los resultados sean los mismos o tiendan a serlo ha de hacerse una programación capaz de generar proyectos curriculares lo suficientemente diversos como para responder adecuadamente a las exigencias de esas diversas situaciones de partida.

Hay una forma tradicional, convergente, mimética de hacer enseñanza. Las escuelas hacen lo mismo, salvo matices instrumentales prácticamente irrelevantes. La propuesta general se convierte en una

prescripción de condiciones, objetivos y contenidos mínimos, aquellos que recoge como irrenunciables la política educativa del país, que se entiende que todos tienen necesidad y derecho a ellos y que por tanto el Estado y las administraciones educativas se comprometen a que todos los alumnos logren. Sobre ese mínimo básico se construyen las programaciones diferenciadas.

Componentes de la programación

En la instancia de concreción de la programación de la clase en función de la teoría en que se fundamenta el docente para desarrollar la práctica de clase, que a su vez se ve reflejada en el documento de programación, se consideran diferentes elementos, entre los cuales se encuentran los objetivos y los contenidos:

1. Objetivos

Para Zabalza (1989) los objetivos clarifican un proceso educativo, haciendo explícito lo que se desea hacer y sirven como marco de referencia para organizar el proceso formativo.

Los objetivos cumplen una función clarificadora y suponen una reflexión, una depuración en el sentido de que se mantengan como intenciones, propósitos y metas. Sean legítimos, viables y funcionales a la jerarquía de necesidades a satisfacer y así suponen, por último, una explicitación tanto del discurso educativo como del técnico. Es observarlo en su totalidad formativa y no como un conjunto de situaciones, tareas o momentos consecutivos.

Fernández (1977) citado por Zabalza (1989) indica que la función clarificadora de los objetivos establece dos niveles:

- Una clarificación semántica: aporta una mayor concreción sustantiva en la definición y caracterización de qué es lo que se quiere lograr. La especificidad del objetivo depende del enfoque o modelo didáctico y el

contenido podrá expresarse en términos conductuales o en términos actitudinales y en términos muy específicos o en términos generales.

- Una clarificación práctica: que responde a qué se ha de hacer, qué pasos hay que dar, qué aprendizaje hay que adquirir para alcanzarlo.

De igual forma, los objetivos cumplen una función como marco de referencia; estos organizan el proceso educativo en diferentes tipos de procesos formativos, entre los que se encuentran:

a. Los procesos finalizados: cuyas características son algoritmización (grado de rigidez que adquiere la estructura hacia el fin o meta) y los objetivos conductuales (exigencias de especificidad y matización de la meta). En los procesos finalizados se conjugan una serie de elementos orientados a la consecución de un fin determinado, en la que inicialmente se determinan los objetivos y luego los contenidos, actividades, formas de relación, evaluación, entre otros.

b. Los procesos abiertos: porque en el diseño aparecen metas indefinidas, holísticas y globales al optar por objetivos experienciales o centrados en el proceso (tipos de aprendizaje artísticos, humanísticos, de desarrollo motriz, entre otros). Los defensores de esta posición señalan que la enseñanza es un conglomerado de múltiples variables, cuya riqueza radica precisamente en esa variabilidad y multiplicidad de eventos experienciales, y que especificar a dónde se quiere llegar, significa negar la posibilidad de alcanzar otros logros.

En las teorías y prácticas curriculares existe un modelo curricular que todavía ejerce una gran influencia, es la propuesta de Ralph Tyler. Partiendo del modelo Tyler (1977), se observa el modelo de planificación por objetivos, ya que parte de la definición de educación como cambio de conducta, este modelo pretende dar respuesta a cuatro grandes preguntas:

1. ¿Qué fines (objetivos) se desean alcanzar con la educación?

2. ¿Qué contenido (asignatura) es el más adecuado para alcanzar los fines (selección)?
3. ¿Cómo organizar eficazmente la experiencia de aprendizaje para lograr los fines?
4. ¿Cómo comprobar que los objetivos propuestos han sido o están siendo alcanzados?

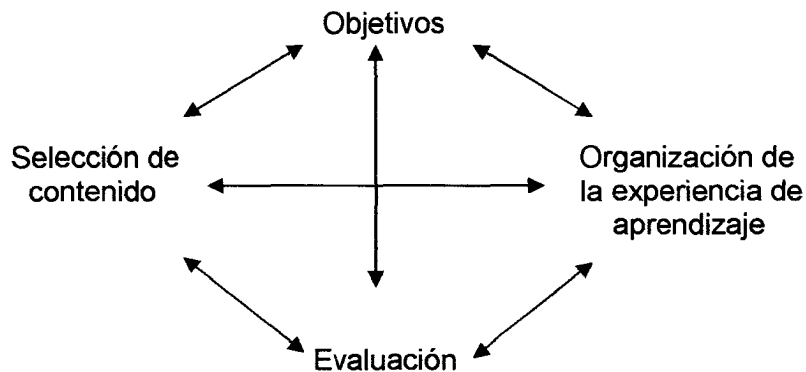


Gráfico 1. Elementos clave del modelo de diseño curricular de Tyler. Tomado de *Teoría y técnica del currículo* de J. Preciado e I. Albers, 1990.

Para este modelo el elemento central es el o los objetivos, que sirven de criterio para los demás elementos:

1. **Objetivos:** Cambios de conducta que una institución educativa trata de lograr en sus estudiantes
2. **Experiencias de aprendizaje:** Interacción entre el estudiante y el medio exterior, de cuya reacción surge el aprendizaje.
3. **Evaluación:** Proceso para determinar el grado en que ocurren los cambios de conducta señalados en los objetivos.

Díaz Barriga (1996) indica que la formulación inicial sobre la teoría curricular de Tyler (1977) destaca la importancia de definir los “objetivos” para tener claros los propósitos de la educación y uno de sus postulados es que, para elaborar un plan de estudios se toman en cuenta los fundamentos y la metodología, con la necesidad de establecer los objetivos con base en tres fuentes: alumnos, especialistas y sociedad, y dos filtros: el filosófico

(principios y valores tales como la democracia, la paz, la multi e interculturalidad, la eficiencia, el desarrollo de la persona, etc.) y el psicológico (condiciones de posibilidades concretas y reales que tienen los estudiantes de alcanzar ciertos aprendizajes en forma conductual). Lo esencial consiste en elegir un número razonable de objetivos que sean en verdad alcanzables en el tiempo de que se dispone y el resultado final es un listado con todos los requerimientos que provienen de las tres fuentes.

De igual forma este autor señala que el planteamiento de los objetivos de aprendizaje, como referencia para la construcción de los planes y programas, reproduce una visión fragmentaria del conocimiento y se restringe a un conjunto de conductas observables en los sujetos, lo que desvirtúa la noción de objetivos, y afirma que cualquier "conducta observable" se convierte en una meta de la educación. El efecto de esta situación es que los auténticos objetivos educativos quedan mermados, desvirtuados y prácticamente desconocidos.

Las propuestas para la elaboración de planes de estudio centrada en los objetivos quedan insertas en un círculo vicioso: en él se definen los objetivos generales, los objetivos específicos y se reagrupan en objetivos intermedios. De esta forma, se opacan y suplantán los problemas vitales de un plan de estudios, como son: la determinación del contenido y su integración epistemológica; la organización académico-administrativa; los vínculos entre institución educativa y sociedad, etc.

Desde el punto de vista de este autor, también se influyen los "perfiles profesionales" que se elaboran como un conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes definidos en términos operatorios, para un ejercicio profesional. Los perfiles se refieren únicamente a los aspectos observables del comportamiento del sujeto (con la pretensión de poder ser evaluados), y tienden a regular la orientación de un plan de estudios. Sólo logran, en realidad, eliminar los análisis sobre la formación que un sujeto debe adquirir en un proceso escolar.

Para Stenhouse (1998) en el modelo de objetivos, el argumento básico subyacente es el modelo tradicional de diseño curricular. La educación se interesa por la producción de cambios en el rendimiento o en la conducta de los estudiantes. Esta formulación procede de definiciones del aprendizaje empleadas en psicología y refleja el punto de vista conductista, en la cual las conductas que se espera producir pueden ser especificadas previamente. Existe una clara implicación tanto de que todos los estudiantes deben manifestar la misma conducta, como de que es relativamente fácil predecir los resultados de la enseñanza en las conductas.

El autor mencionado indica cómo es el proceso de producción de objetivos de la conducta: el docente comienza con su proyecto educativo y, si puede pensar con suficiente claridad, debería ser capaz de relacionar las formas en que cambiará la conducta de los estudiantes si cumple con ese proyecto. "El alumno será capaz de..." es la fase inicial. Se es capaz de traducir el proyecto en formulaciones muy precisas de los cambios en la conducta que se desea advertir en los estudiantes y antes de empezar a enseñar se dice cuáles serán estos, en el supuesto de que, habiendo especificado previamente los cambios, se sabrá cómo enseñar para lograrlo.

Si es posible, también se describen las "conductas iniciales" de los estudiantes, es decir, lo que los alumnos son capaces de hacer antes de que empiece la enseñanza; por lo que las conductas iniciales, dicen en dónde está el estudiante y los objetivos de la conducta dicen a dónde se quiere llegar. Así, la educación se convierte simplemente en una cuestión de aplicar unos medios a un fin (Tyler, 1977).

El esquema de acción es como sigue:

1. Especificar los objetivos de la conducta (destino).
2. Especificar o comprobar la conducta inicial (punto de partida).
3. Diseñar el currículum y enseñar a los estudiantes.
4. Comprobar si han logrado los objetivos de la conducta.

En la práctica, la conducta inicial es generalmente observada por un pre-test y el logro de los objetivos de la conducta por un post-test y en ambos casos, el test procede de una referencia de criterio a los objetivos de la conducta.

Gimeno Sacristán (2002) señala que los objetivos expresan en forma precisa lo que es necesario aprender, sin embargo, considera lo difícil que es para el profesor, que a partir de esa formulación pueda valorar lo que los conocimientos representan y no den lugar a aprendizajes memorizados. El objetivo expresa el contenido o aprendizaje, indicado en forma de rendimiento a conseguir al final de un ciclo, tema o unidad y la actividad consiguiente se convierte en la sugerencia metodológica para el profesor.

Para Stenhouse (1998) el modelo de objetivos, en primer lugar encaja bien con una tradición de investigación educativa basada en la psicología, puesto que sugiere que se define el producto en términos de objetivos y la educación puede ser materia de experimentos. El modelo de objetivos proporciona criterios simples y directos para el éxito de la educación y hace bastante simple la evaluación de la educación. Para Stenhouse (1998) existen 4 puntos débiles en el modelo de objetivos:

1. No aprovecha ni está de acuerdo con los estudios empíricos de la clase, ya que estos estudios señalan que no es así como la mayoría de las veces aprenden los estudiantes ni como enseñan los profesores. En su forma óptima, la enseñanza y el aprendizaje, se hallan estratificados y no se orientan hacia un objetivo.

2. El análisis del contenido del currículum en los objetivos de la conducta no está de acuerdo con la naturaleza y la estructura del conocimiento y no cabe reducir el conocimiento a conductas. Especialmente no puede expresarse en términos de rendimientos especificados de antemano, porque la función del conocimiento es, en contraste con la simple acumulación de hechos, no determinar la conducta sino liberarla. El

conocimiento es una base para diversidad de actuaciones caracterizadas por la comprensión y un modelo a través de objetivos constituye un intento de uniformar las conductas, es decir, de tomarlas más sometidas a fórmulas y menos materia de respuesta creativa, además de que los objetivos tienden a hacer del conocimiento, que es el fin adecuado, el medio para el desarrollo de destrezas.

3. La fórmula de los objetivos se aparta de los problemas éticos y políticos asociados con el control de la educación, sus aspiraciones y su individualización. ¿Qué objetivos han de ser éstos: los del Estado, los de quien desarrolla el currículum, los del profesor o los del alumno? ¿Deben tener los mismos objetivos todos los alumnos de la misma clase? ¿Cómo es preciso diferenciar los objetivos? Visto así, no se puede predecir lo que se logrará.

4. El modelo de objetivos sobrestima la capacidad de comprender el proceso educativo, en las cuales se puede incrementar la claridad de la intención, pero hace poco o nada por mejorar su calidad, además, que no se enfrenta adecuadamente a la situación multivariada de la clase.

Para Stenhouse (1998) el modelo de objetivos no es la mejor base para el desarrollo del profesor y este puede convertirse en un profesor hábil para lograr los objetivos apreciados públicamente sin acometer la tarea de educar a los alumnos.

2. Contenidos

Torres (2003) señala que los contenidos disciplinarios constituyen bienes culturales a desarrollar por los educandos incorporando conocimientos, habilidades, valores, actitudes, para lograr los fines educativos. Según Coll (1995), citado por Torres (2003) los contenidos designan un conjunto de saberes y formas culturales cuya asimilación y apropiación por los alumnos se considera esencial para su desarrollo y socialización. Torres (2003), interpreta que la definición del autor mencionado

supera la idea de restringirse a concretar una serie de conocimientos de naturaleza diversa y señala que los diferentes saberes que configuran los contenidos son un medio de formación integral para los alumnos.

Díaz Barriga (1996) señala que los contenidos constituyen un elemento fundamental en la construcción de un plan de estudios. Sin embargo, su importancia no es correspondida por el nivel de análisis que la teoría curricular hace de esta problemática, que prácticamente ha quedado reducida a postular el orden del contenido, a partir de un valor aritmético obtenido por diversas técnicas.

El mismo autor indica que el análisis del contenido tiene dos dimensiones; por una parte, requiere de un nivel epistemológico objetivo, que se desprende de las categorías a partir de las cuales una disciplina se desarrolla. En este sentido, el discurso teórico de una disciplina sobre un objeto de estudio particular, es un discurso construido y objetivo; por otra parte, tiene una relación epistemológica subjetiva, que expresa la manera como el estudiante construye un objeto de estudio en el proceso de aprender.

Gimeno Sacristán y Pérez, (1995) precisan que el término *contenidos*, es un concepto didáctico con acepciones variables en la escolaridad. El término se ha presentado con una significación intelectual y cultural, propia de una tradición dominante de las instituciones escolares en las que se ha utilizado. Por contenidos se han entendido los resúmenes de cultura académica que componen los programas escolares parcelados en materias o asignaturas diversas. De igual forma, el concepto de contenido refleja la perspectiva de los que deciden que enseñar y de los que enseñan, se refiere a lo que se pretende transmitir o que otros asimilen, lo que en realidad es muy distinto a los contenidos reales implícitos en los resultados que el alumno obtiene.

Por consiguiente, para Gimeno Sacristán y Pérez, (1995) el término contenidos del currículum presenta una acepción muy amplia, englobando en

ellos todas las finalidades que tiene la escolaridad en un nivel determinado y los diferentes aprendizajes que los alumnos obtienen en la escolarización. Los contenidos comprenden todos los aprendizajes que los alumnos deben alcanzar para progresar en las direcciones que marcan los fines de la educación en una etapa de la escolarización, en cualquier área o fuera de ella, para lo que es preciso estimular comportamientos, adquirir valores, actitudes y habilidades de pensamiento además de conocimientos. Por tanto, no solo se refieren a informaciones que hay que adquirir, sino también a los efectos que se derivan de determinadas actividades que es necesario practicar para conseguir aprendizajes variados. Para Zabalza (1989) los contenidos en el proceso didáctico han de responder a tres tipos de decisiones: decisiones en torno a la selección, decisiones en torno a la secuenciación y decisiones en torno a la organización funcional de los contenidos.

Gimeno Sacristán y Pérez (1995) consideran que en la selección de los contenidos del currículum se favorece a unos más que a otros, ya que tiene distinto valor para los alumnos según sea su procedencia social y según qué posibilidades tienen de permanecer en el sistema educativo.

Al asumir que la escolaridad va más allá que la trasmisión de conocimientos, la justificación del currículum no puede quedarse en criterios de representatividad de lo seleccionado con respecto a la cultura académica, sino apoyarse muy fundamentalmente, en otros de carácter social y moral, dado que lo que se busca con su implantación es un modelo de hombre y de ciudadano.

Específicamente, para la educación física los contenidos revelan una naturaleza particular, distintiva que radica en el carácter procedimental de la actividad motriz corporal que se presenta en diferentes manifestaciones. El carácter procedimental de los contenidos implica un proceder vivencial a través de la ejecución de tareas con exigencias tanto fisiológicas como estructurales para los alumnos.

Currículum

El término currículum ha adoptado diferentes significados, en concordancia con diferentes enfoques y teorías en educación. Preciado y Albers (1990), destacan que el concepto de currículo en educación ha variado a través del tiempo, principalmente por las transformaciones sociales, técnicas y por las reformulaciones de los objetivos de la educación. Los autores señalan que el concepto de currículum para la Europa medieval, significaba una lista de materiales o contenidos o la seriación de los estudios realizados en la escuela.

Etimológicamente, currículum es la palabra latina que significa "carrera", "caminata", "jornada", "curso", conteniendo en sí la idea de continuidad y secuencia.

Con el significado de conjunto de disciplinas o de conocimientos a memorizar, el término currículo fue usado hasta el siglo XIX, tanto en Europa como en las colonias americanas, debido a la marcada influencia religiosa que regía la educación en la época. Al final del siglo XIX, en 1896, John Dewey, estableció en la Universidad de Chicago una escuela-laboratorio donde pretendía demostrar que el alumno aprende mejor a través de experiencias que por medio de la actitud pasiva.

Para el año 1918, Bobbit, citado por Preciado y Albers (1990), establece la primera definición de currículo significando el conjunto de experiencias de aprendizaje: Currículo es aquella serie de cosas que los niños y los jóvenes deben hacer y experimentar a fin de desarrollar habilidades que los capaciten para decidir asuntos de la vida adulta.

En el año 1935, Caswell y Campbell, citados por Preciado y Albers (1990) después de observar la esterilidad de la instrucción basada en los libros textos, adoptan el concepto de currículo como experiencia, el cual en el ámbito escolar comprende todas las experiencias del niño bajo la orientación del profesor y es para el año 1950 que Caswell, amplía el concepto, diciendo: Currículo es todo lo que acontece en la vida de un niño, en la vida de su país

y de sus profesores. Todo lo que rodea al alumno en todas las horas del día, constituye materia para el currículo y señala que el currículo ha sido definido como el ambiente en acción. En este sentido, la reflexión del autor que cita a Caswell señala que el currículo ya no se limita a las experiencias o al contenido de un curso elaborado en la escuela y pasa a incluir los objetivos de la educación, derivados de la propia vida y afirma que significa “ver rotas las paredes del aula y de la propia escuela”, pues el currículo abarca toda la vida del alumno, tanto en la escuela como en el hogar y en la comunidad. Y el currículo debe variar para cada alumno como varían las diferencias individuales y las vivencias de cada uno.

Rule (1973) citado por Gimeno Sacristán (2002), señala dos concepciones para la definición de currículo, encontradas en las definiciones de currículo revisadas:

a) Currículo como experiencia: en tanto que guía la experiencia que el alumno obtiene en la escuela, como conjunto de responsabilidades de la escuela para promover una serie de experiencias, sean estas las que proporciona consciente e intencionalmente, o experiencias de aprendizaje planificadas, dirigidas o bajo supervisión de la escuela, ideadas y ejecutadas u ofrecidas por la escuela para lograr determinados cambios en los alumnos, o bien experiencias que la escuela utiliza con la finalidad de alcanzar determinados objetivos.

b) Currículo como definición de contenidos de la educación: como planes o propuestas, especificación de objetivos, reflejo de la herencia cultural, como cambio de conducta, programa de la escuela que contiene contenidos y actividades, suma de aprendizajes o resultados, o todas las experiencias que el niño puede obtener.

En el año 1974, Taba concreta que el currículum es en esencia un plan de aprendizaje. Posner (1998), afirma que un currículo es la concreción específica de una teoría pedagógica para volverla efectiva y asegurar el aprendizaje y el desarrollo de un grupo particular de alumnos para la cultura,

época y comunidad de la que hacen parte. Un currículo es un plan de construcción (y formación) que se inspira en conceptos articulados y sistemáticos de la pedagogía y otras ciencias sociales afines, que pueden ejecutarse en un proceso efectivo y real llamado enseñanza. El currículo es la manera práctica de aplicar una teoría pedagógica al aula, a la enseñanza real. El currículo es el mediador entre la teoría y la realidad de la enseñanza, es el plan de acción específico que desarrolla el profesor con sus alumnos en el aula, es una pauta ordenadora del proceso de enseñanza.

Stenhouse (1998) define el currículo como 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. Es un objeto simbólico y significativo, es decir, posee una existencia física, pero también un significado encarnado en palabras, imágenes, sonidos, juegos o lo que fuere. Un currículum posee un valor y expresa en forma de materiales docentes y de criterios para la enseñanza una visión del conocimiento y un concepto del proceso de educación. Proporciona un marco dentro del cual el profesor puede desarrollar nuevas destrezas y relacionarlas, al tiempo que tiene lugar ese desarrollo, con conceptos del conocimiento y del aprendizaje.

Las ideas sólo pueden ser comprobadas por los profesores bajo la forma de currícula. Estos son procedimientos hipotéticos comprobables sólo en clase. Todas las ideas educativas han de hallar expresión en los currícula antes de que se pueda decir si constituyen ensoñaciones o aportaciones a la práctica.

Este autor se opone al concepto gerencial del currículum como especificación para el control y la uniformidad de la escolaridad, afirma que el currículum, es decir, una propuesta que especifique tan claramente como sea posible un conjunto de contenido/métodos, posee el rango de una sugerencia respecto de lo que en la clase puede resultar valioso (dadas ciertas premisas) y posible (dadas ciertas condiciones) enseñar y aprender. Si se

realiza una propuesta y como docente se interese por seguirla. En cualquier caso, su valor en la práctica y su posibilidad en las condiciones en las que tendrá que trabajar constituyen hipótesis.

Para poner a prueba el currículum hipotético resultará beneficioso si se puede contar con la cooperación de los alumnos para evaluar las hipótesis. Esto significa negociar con ellos el currículum, su evaluación y su posible modificación. Semejante negociación ha de tomar en consideración unas limitaciones: por ejemplo, incluso en un estado democrático, una autoridad o consejo federal o nacional puede haberse legislado u ordenado que el docente enseñe y los estudiantes aprendan un determinado currículum. No se puede demostrar que el currículum de un año servirá adecuadamente para el próximo año, puesto que cambiarán las variables contextuales.

En este sentido, Stenhouse (1998) afirma que el currículum es una tentativa de definir el terreno común compartido por aquellos profesores que lo siguen. Aunque resulta útil concebirlo como una oferta a los alumnos, se debe tener siempre en cuenta que cualquier semejanza entre la oferta de una clase y la de otra, entre una clase y otra, entre una escuela y otra, debe empezar entre la semejanza de mentalidad de los profesores. En síntesis, Stenhouse se refiere a una doble acepción del currículum: el currículum en cuanto a esquema o proyecto de enseñanza (es decir, lo que se puede o lo que se pretende hacer) y, por otro lado, el currículum como esquema o marco de análisis de lo que realmente se está haciendo o ya se ha hecho.

Zabalza (1989) fija su posición sobre la doble acepción del currículum para Stenhouse y señala que ambos planteamientos no son del todo excluyentes aunque obviamente cada modalidad supone una forma diferente de trabajo. El primer modelo, al que se le puede denominar de planificación, está basado en la reflexión sobre los pasos a dar, la previsión de sus efectos y la organización funcional de todo el proceso como un conjunto integrado. El segundo modelo, denominado por Stenhouse, de investigación, se centra

sobre todo en el análisis a posteriori de los resultados reales (como algo presumiblemente diferente de los resultados previstos) del proceso educativo en curso. No son excluyentes, porque ni el modelo de planificación puede desarrollarse de manera aceptable sin investigación o sin tener en cuenta los resultados alcanzados, ni el modelo de investigación puede dejar de hacer previsiones y configurar una visión de conjunto del proceso a desarrollar.

Zabalza (1989) por su lado, parte de una aproximación general e integradora y concibe al currículum como todo el conjunto de acciones desarrolladas por la escuela con sentido de oportunidades para el aprendizaje. Definición suficientemente amplia como para dar cabida tanto al conjunto de experiencias programadas por la escuela y el propio proceso seguido para programarlas (modelo de planificación) como al conjunto de experiencias vividas por el alumno en el contexto escolar (modelo de investigación).

Según Gimeno Sacristán (2002) el currículum es una praxis antes que un objeto estático emanado de un modelo coherente de pensar la educación o los aprendizajes necesarios de los niños y de los jóvenes, que no se agota en la parte explícita del proyecto de socialización cultural en las escuelas. Es una práctica, expresión de la función socializadora y cultural que tiene dicha institución, que reagrupa en torno a él una serie de subsistemas o prácticas diversas, entre las que se encuentra la práctica pedagógica desarrollada en instituciones escolares que comúnmente se llama enseñanza. Es una práctica que se expresa en comportamientos prácticos diversos. El currículo como proyecto concretado en un plan construido y ordenado que hace relación a la conexión entre unos principios y una realización de los mismos, algo que ha de comprobarse y que en esa expresión práctica es donde concreta su valor.

Bello (1998) refiere la concepción del currículum en Venezuela, el cual ha sido definido como "todo lo que los alumnos aprenden bajo la dirección de la escuela y los recursos que esta utiliza para dirigir y alcanzar dichos aprendizajes", es decir, en Venezuela, la posición oficial entiende el currículo

como la totalidad de experiencias que el niño gana bajo la dirección de la educación sistemática y reglada, donde el currículum, muy cerca de una acepción de proceso-producto, con gran influencia de la tecnología educativa abarcaría: los objetivos de la educación: ¿por qué enseñamos?; los contenidos para el logro de esos objetivos: ¿qué enseñamos?; las técnicas, procedimientos y recursos: ¿cómo enseñamos?; momento: ¿cuándo enseñamos?; cantidad y graduación del contenido: ¿cuánto enseñamos?; evaluación: ¿qué y cuánto logramos enseñar?

Básicamente se centra en las actividades a ser desarrolladas por la escuela y el docente para el logro de experiencias educativas en función de los objetivos y fines de la educación, pero en última instancia, en la determinación del objeto de estudio y campo del currículum, subyace el hecho de que debe centrarse y orientarse en la definición y concreción del proyecto educativo que cada sociedad tiende a modelar en la búsqueda de la consecución de unos determinados fines y objetivos, en un contexto determinado donde confluye el inter-juego de diversos factores socio-culturales, político-económicos, científicos, etc.

Si bien las instancias del Ministerio de Educación establecen una definición oficial sobre el currículum que lo circunscribe como proceso-producto, se entiende que esto no es más que la concreción de una filosofía más amplia expuesta en la normativa legal, donde se evidencia un proyecto que toma en cuenta la interrelación de los diversos elementos interactuantes.

De igual forma, Bello (1998) afirma que la iniciativa pública protagonizada por el Estado ha sido la fuerza esencial que explica el desarrollo alcanzado por la escuela venezolana, pero una política de modernización no sólo debe definir la estructura del sistema escolar y sus currícula formales, sino también adecuar técnicamente el funcionamiento del sistema a las demandas cuantitativas y sobre todo cualitativas que la sociedad plantea, la ampliación del poder de intervención de las comunidades educativas, el mejoramiento de la formación y estatus social de

los profesionales de la docencia, y las reformas curriculares acordes con las exigencias del contexto.

Las diferentes definiciones planteadas anteriormente conciben el currículo como un elemento para organizar el proceso de enseñanza aprendizaje de acuerdo con una teoría pedagógica, sustentado en la realidad. Román y Díez (2000), destacan que entre los aspectos más significativos de la definición del currículum es que este oscila entre dos extremos, el currículum como programa de intenciones escolares capaces de ser realizadas y el currículum como marco global cultural y político que incide en la escuela. En sentido más restringido se convierte en diseño o proyecto curricular y en su sentido más amplio abarca la totalidad de los elementos de la educación formal e incluso no formal.

Teoría y modelo curricular

Beauchamp (1968) entiende como teorías del currículum el marco de elementos relacionados que da sentido a la acción de la escuela al puntualizar las relaciones entre sus elementos, al dirigir su desarrollo, uso y evaluación. La teoría curricular es el marco normativo y regulado que proporciona la fundamentación racional sobre las decisiones a tomar en la escuela (en Román y Díez, 2000).

Posner 1998, señala que en cada teoría se genera una propuesta de currículum diferente. Si un profesor no explicita la concepción pedagógica con la que está diseñando su enseñanza, es probable que esté reproduciendo, sin saberlo, el modelo pedagógico tradicional, mezclándolo seguramente con elementos intuitivos de manera ecléctica.

Las teorías sobre el currículum se convierten en marcos ordenadores de las concepciones sobre la realidad que abarcan, y pasan a ser formas, aunque sólo sea indirectas, de abordar los problemas prácticos de la educación. Es importante reparar en que las teorizaciones sobre el

currículum implican delimitaciones de lo que es su propio objeto muy distintas entre sí.

Román y Díez (2000) afirman que la consistencia de las teorías curriculares radica en su capacidad de generar modelos curriculares a partir de modelos conceptuales. Gimeno Sacristán (2002) considera que las teorías sobre el currículum son elaboraciones parciales para una práctica compleja, y en este sentido, señala que el esfuerzo se debe dirigir fundamentalmente a descubrir las condiciones de la práctica curricular, algo que tiene entre sus determinantes al propio discurso teórico sobre lo que es el currículum. En el currículum históricamente, como se ha ido ordenando administrativamente, se puede ver aflorar fórmulas que expresan concepciones no sólo políticas, sino de tipo técnico, que pueden atribuirse a la influencia de determinado discurso racionalizador sobre cómo elaborar y desarrollar currícula.

Las teorías desempeñan varias funciones: son modelos que seleccionan temas y perspectivas; suelen influir en los formatos que adopta el currículum de cara a ser consumido e interpretado por los profesores, teniendo así un valor formativo profesional para ellos; determinan el sentido de la profesionalidad del profesorado al resaltar ciertas funciones; finalmente, ofrecen una cobertura de racionalidad a las prácticas escolares. Las teorías curriculares se convierten en mediadoras o en expresiones de la mediación entre el pensamiento y la acción en educación. Una primera consecuencia que se deriva de este enfoque es la de que el profesor, tanto como los alumnos, son destinatarios del currículum. La imagen de que un profesor colabora a que los alumnos 'consuman' el currículum no refleja la realidad en su verdadera complejidad. El primer destinatario del currículum es el profesorado, uno de los agentes transformadores del primigenio proyecto cultural.

Posner (1998), señala que en cada teoría se genera una propuesta de currículum diferente, lo que caracteriza diferentes modelos curriculares. A

continuación se presenta una clasificación muy completa elaborada por Román y Díez (2000), sobre los modelos curriculares:

a. Modelo academicista

Este modelo está centrado en los contenidos como formas del saber, los cuales se organizan en asignaturas, cuya interiorización es el objetivo nuclear del aprendizaje y el prototipo de hombre culto.

Presenta varias formas de organizar y secuenciar los contenidos y en función de ello surgen diversos modelos: disciplinares, interdisciplinares, integrados, multidisciplinarios. En este modelo curricular están presentes los elementos básicos de la cultura que son capacidades, destrezas, valores, actitudes, contenidos como formas de saber y métodos, procedimientos, actividades como formas de hacer.

Lo nuclear o básico es el aprendizaje de contenidos (conceptos, hipótesis, teorías, leyes, sistemas conceptuales, principios) por medio de métodos y actividades, que es realmente lo que constituye el currículum explícito. Este modelo academicista posee dos versiones:

- Aprender a aprender en el marco de la Escuela clásica o tradicional: centrada en el aprendizaje de contenidos como formas del saber. El currículum aparece como una estructura organizada de conocimientos que se transmiten sistemáticamente en la escuela. El método principal para el aprendizaje de contenidos es la explicación del profesor y las capacidades y valores forman parte en la práctica del currículum oculto.

Presenta dos corrientes fundamentales:

- Esencialismo - Perennialismo: Se considera el currículum como un programa estático y permanente de conocimientos verdaderos, válidos y esenciales. Se convierte en una disciplina formal para entrenar la inteligencia y desarrollar la mente

- Concepción disciplinar: el currículum estructura el conocimiento científico de una manera lógica, en cuerpos organizados de conceptos y

principios, para ser transmitidos académicamente en forma de disciplinas, mediante la metodología adecuada.

- Aprender a aprender en el marco de la Escuela nueva o activa: en este modelo se considera prioritario el saber hacer (pensar con las manos) desplazando el saber conceptual a un segundo plano. El modelo didáctico se centra en la actividad (por ello se denomina activa) que supone un importante desarrollo de los métodos como formas de hacer.

b. Modelo tecnológico o conductista

Este modelo recibe diversos nombres entre ellos: conductual, tecnológico, racional, positivista, eficientista. Este modelo parte de una visión de la enseñanza como una actividad regulable, que comprende programar, realizar y evaluar y consiste en una actividad técnica bajo los parámetros de control y realización científica. El principal fundamento es psicológico, asociado al conductismo, neoconductismo y a los modelos de aprendizaje basados en el condicionamiento clásico, instrumental u operante.

Presenta diferentes corrientes:

- El currículum como sistema tecnológico de producción: el currículum es un diseño donde se especifican los resultados pretendidos en un sistema tecnológico de producción. La estructura del modelo presenta objetivos generales, específicos y operativos que indican conductas observables, medibles y cuantificables.

- El currículo como plan de instrucción: este modelo se concreta en un documento en forma de plan de aprendizaje, el cual incluye con precisión y detalle: objetivos, contenidos, actividades y estrategias de evaluación; es una planificación racional para la intervención didáctica. Taba (1974) concreta los siguientes pasos: selección y ordenación del contenido; elección de experiencias de aprendizaje y planes para lograr las condiciones óptimas para que se produzca el aprendizaje.

• El currículo como conjunto de experiencias de aprendizaje: este modelo entiende el currículum como todas las oportunidades de aprendizaje que proporciona la escuela y/o como el conjunto de experiencias escolares planificadas. Supone una evolución del conductismo, aunque sin perder sus raíces. Los valores que desarrolla este modelo son los prescritos e imperantes, filtrados por la administración para los diversos niveles educativos a través de programas prescriptivos, obligatorios y cerrados. La teoría y la práctica son entidades diferentes y los profesores son consumidores y aplicadores de programas oficiales. El diseño curricular y la programación adquieren una importancia relevante en el sentido de valorar la eficacia a través de objetivos operativos, observables, medibles y cuantificables. En la práctica los contenidos actúan como objetivos y los métodos-actividades, como medios para poder conseguir los contenidos.

c. Modelo interpretativo-cultural

Este modelo recibe diferentes nombres: práctico, reconceptualista, interpretativo, interpretativo simbólico e interpretativo cultural. Utiliza la comprensión como base de la explicación y existe una relación teoría-práctica y ambas se retroalimentan; el modelo se construye desde una teoría para la práctica y desde una práctica para la teoría. El diseño curricular implica la construcción de objetivos en forma de capacidades-destrezas y valores-actitudes como finalidades básicas del proceso enseñanza-aprendizaje. Los contenidos se presentan en forma de problemas a resolver, esquemas a integrar, hipótesis a comprobar desde una perspectiva constructiva y significativa. Los métodos-procedimientos-actividades son amplios, contextualizados y adaptados a los conceptos previos de los alumnos. El docente es reflexivo, técnico-crítico, investigador en la acción que diseña su propia práctica. Este modelo presenta diferentes corrientes:

• Corriente reconceptualista: este modelo pretende una revisión crítica de los modelos curriculares de tipo academicista (escuela clásica y escuela

activa) y de los modelos conductuales positivistas. Esta corriente se centra en la búsqueda de la escuela humanista, donde lo sustantivo no son las conductas sino acciones e intenciones que subyacen en ellas.

- Corriente práctica: la cual presenta dos corrientes:

- Currículum como arte de la práctica: Schwab (1973-1983) precisa una función consistente en un razonamiento práctico y una deliberación y un debate, en la medida en que se está ante una práctica incierta que exige planteamientos racionales puntuales para abordar la situación tal como se presenta, en momentos concretos, sin poder apelar a normas, técnicas o ideas seguras de validez universal.

- Currículum como arquitectura de la práctica: modelo curricular diseñado por Gimeno Sacristán (1988), trata de ser un modelo explicativo de la teoría y la práctica curricular en sistemas educativos centralizados, con currícula prescriptivos, pero que permiten espacios para la recreación curricular desde la práctica.

- Corriente cognitiva: este modelo trata de explicitar los pensamientos del profesor y los pensamientos del alumno, ya que ambos son procesadores activos de la información en la que los pensamientos, planes, percepciones influyen y determinan su conducta. Se centra en la investigación aplicada a los procesos cognitivos superiores, sobre todo la inteligencia y posible modificabilidad. También se le denomina cualitativo, etnográfico, reflexivo, fenomenológico, naturalista, interpretativo, ciencia simbólica apoyado en el paradigma cognitivo. Supone un enseñar a pensar bien, facilitando el uso de estrategias cognitivas y metacognitivas y de modelos conceptuales.

- Pensamientos del profesor: pretende identificar y definir los pensamientos, creencias, los constructos personales, los principios, el conocimiento práctico, los prejuicios, entre otros, de los profesores y valorar su influencia en el aula.

- Pensamientos del alumno: la temática principal que desarrolla esta corriente es el auto-concepto y las expectativas, percepción de la escuela y

los docentes por los alumnos, atención, motivación, estrategias de aprendizaje cognitivas, entre otras. Se pone de manifiesto una enseñanza centrada en procesos, basada en la mediación del profesor, entendida como mediación cultural y mediación del aprendizaje.

d. Modelo socio-crítico

El modelo socio-crítico denominado también modelo crítico o pedagogía crítica. En este modelo los valores básicos a desarrollar son valores compartidos, cooperativos, solidarios y liberadores, a partir de una crítica básica a las ideologías. La relación teoría-práctica es indisoluble, a través de una relación dialéctica, a partir del análisis de la contradicción presente en hechos y situaciones. La práctica es la teoría de la acción. Los contenidos deben ser socialmente significativos y las actividades constructivas y de aprendizajes compartidos. El profesor es definido como investigador en el aula: reflexivo, crítico, comprometido con la situación escolar y socio-política.

Corriente práctica del currículum. Gimeno Sacristán (1988)

La práctica a la que se refiere el currículum es una realidad previa muy asentada a través de comportamientos didácticos, políticos, administrativos, económicos, entre otros, detrás de los que se encubren supuestos, teorías parciales, esquemas de racionalidad, creencias, valores, que condicionan la teorización sobre el currículum. El currículum es una praxis, una práctica, una expresión de la función socializadora y cultural de la institución que reagrupa en torno a ella una serie de subsistemas o prácticas diversas.

Es en la expresión práctica donde se hace concreto el valor del currículum como proyecto establecido en un plan construido y ordenado. Desarrollar el sentido del currículum como un ámbito práctico tiene el atractivo de poder ordenar entorno a ese discurso las funciones que cumple y el modo como las realiza. El estudio procesual del currículum se expresa en

una práctica y toma significado dentro de una práctica en alguna medida previa. De allí, la importancia de estudiarlo desde la práctica, tanto de sus contenidos como de sus formas, para comprender la misión de la institución escolar y las funciones que cumple como expresión del proyecto de cultura y socialización.

Gimeno Sacristán (1988) señala que la escuela educa y socializa por mediación de la estructura de actividades que organiza para desarrollar los currícula, a través del cumplimiento de los contenidos y de las formas de estos, y también por las prácticas que se realizan dentro de ella. El contenido es condición lógica de la enseñanza y el currículum es la selección cultural estructurada bajo claves psicopedagógicas de esa cultura, que se ofrece como proyecto para la institución escolar.

Existe una selección de contenidos de diferente orden a implementar en el instituto escolar, y en la práctica específica de un área y/o asignatura depende de una realidad escolar que pudiera ser muy diversa existiendo ambientes diversos de institutos escolares; como lo menciona Gimeno Sacristán "toda práctica pedagógica gravita en torno al currículum". El currículum se presenta dentro de un sistema escolar concreto dirigido a los docentes y alumnos y se sirve de unos medios, en un contexto que es el que acaba por darle el significado real.

El currículum como concurrencia de prácticas. Visión procesual de Gimeno Sacristán del currículum

Gimeno Sacristán (2002) señala que el currículum es el proyecto selectivo de cultura, cultural, social, política y administrativamente condicionado, que rellena la actividad escolar, y que se hace realidad dentro de las condiciones de la escuela tal y como se halla configurada.

Desde una visión procesual el currículum es un "objeto que se construye en el proceso de configuración, implantación, concreción y expresión en unas determinadas prácticas pedagógicas y en su misma

evaluación, como resultado de las diversas intervenciones que operan en el mismo". El valor real de aprendizaje en los alumnos depende de los procesos de transformación a que se ve sometido.

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.

Se resalta que el carácter procesual debe analizar y clarificar la trayectoria de la objetivación y concreción de los significados del currículum dentro de un proceso complejo que está expuesto a múltiples transformaciones.

Las disposiciones legales o regulaciones administrativas dadas para incidir en la práctica, pueden obviar el hecho de que cuando los docentes programan y ejecutan, no suelen partir de las disposiciones administrativas. Pareciera que las orientaciones o prescripciones administrativas no pueden transmitir al docente qué es preciso enseñar a los alumnos. El docente cuando diseña la práctica a través de las planificaciones considera que su experiencia anterior y los libros de texto, tienen igual utilidad que el documento curricular.

En la realidad de cada instituto escolar no es fácil cumplir con las decisiones lineales de los currículos prescritos, porque pueden intervenir diversas acciones que condicionan esas prescripciones, por lo que es de suma importancia conocer la realidad concreta en que se va a desarrollar y configurar el currículum.

El autor señala que el currículum genera diversos campos de acción en los cuales la intervención de diferentes agentes puede incidir sobre aspectos distintos, además, los niveles donde se configura el currículum son instancias que actúan en la definición de la práctica pedagógica, las cuales

pueden ser convergentes y sucesivas, coherentes o contradictorias y debe ser visto como la expresión de un equilibrio entre múltiples compromisos.

El modelo del autor establece niveles o fases 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, como se presenta en el Gráfico 2.

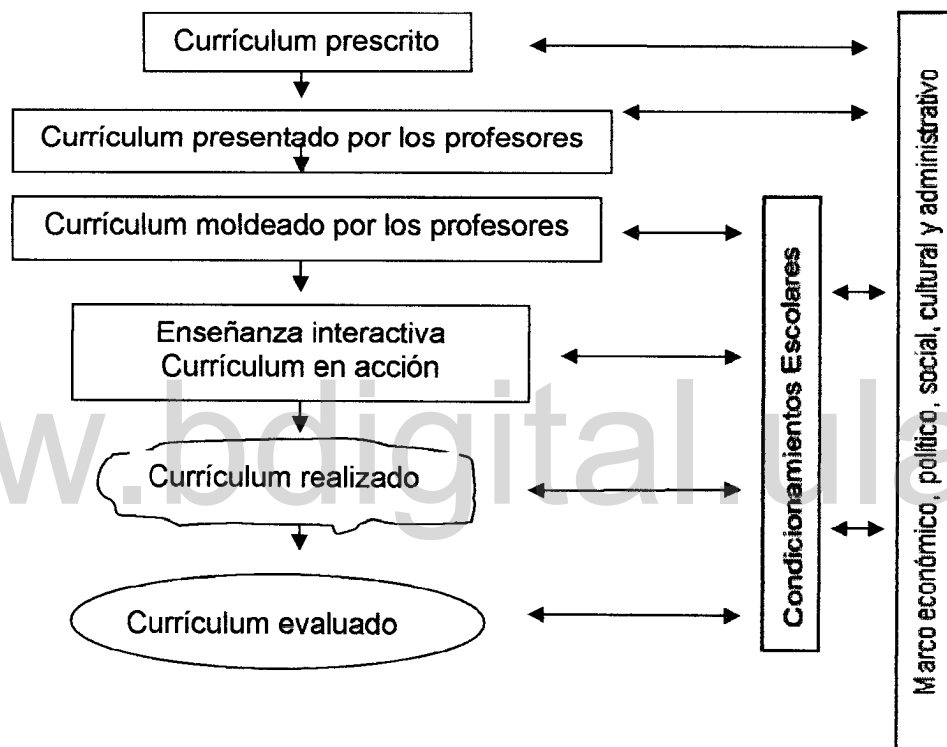


Gráfico 2. La objetivación del currículum en el proceso de su desarrollo. Tomado de *El currículum: una reflexión sobre la práctica* de J. Gimeno Sacristán, 2002.

1. 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 son mínimos que actúan de referencia en la elaboración del sistema

curricular y sirven como punto de partida para la elaboración de materiales, control del sistema, entre otros.

2. 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 presentársele 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.

3. 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.

4. El currículo 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.

5. 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.

6. 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.

Currículum prescrito y currículum en la acción

El currículum prescriptivo más evidente es la enseñanza obligatoria. Es obligatorio y de mínimos, y facilitador de un marco curricular para los docentes; define los contenidos y demás orientaciones relativas a los

códigos que lo organizan y obedece a las determinaciones que proceden del hecho de ser un objeto regulado por instancias políticas y administrativas. Los esquemas de intervención varían de unos países a otros.

Se entiende el currículum en un contexto dado y por ello desde una dimensión social e histórica. La política curricular se manifiesta en una ordenación jurídica y administrativa. La ordenación del currículum forma parte de la intervención del Estado en la vida social y por medio de ella prescribe unos mínimos curriculares, que poseen una importancia decisiva para el diseño curricular.

Jimeno Sacristán (2002) define la política curricular como la forma de seleccionar, ordenar y cambiar el currículum dentro del sistema educativo, clarificando el poder y autonomía que diferentes agentes tienen sobre él, interviniendo de esta suerte en la distribución del conocimiento dentro del aparato escolar e incidiendo en la práctica educativa, en tanto que presenta el currículum a sus consumidores y ordena sus contenidos y códigos de diferente tipo.

El currículum tiene implicaciones evidentes en la ordenación del sistema educativo, en la estructura de los institutos escolares y en la distribución del profesorado, por tanto, la administración educativa regula el currículum.

Las funciones de las prescripciones y regulaciones curriculares son las siguientes:

- El currículum prescrito como cultura común: la prescripción de mínimos y de directrices curriculares supone un proyecto de cultura común y es inherente a un proyecto unificado de educación nacional. En la cultura común forman parte los contenidos, aprendizajes básicos y orientaciones pedagógicas para el sistema. Culturas y sociedades heterogéneas presentan vertientes políticas, culturales y educativas, por tanto los mínimos de la cultura básica, se manifiestan en función de las necesidades de sus alumnos. Supone la definición de los aprendizajes exigidos a todos los

estudiantes y por tanto es homogéneo a todos los centros. La idea de un currículum mínimo común va ligada a la pretensión también de una escuela común.

- El currículum prescrito y la igualdad de oportunidades: la existencia de mínimos curriculares regulados, tiene que expresar una cultura que se considere válida para todos. Manifiesta un poder igualador y normalizador cultural para tratar de hacer efectiva una cultura común. Un mínimo marca una norma de calidad de conocimientos y aprendizajes básicos para todo el sistema, que precisa una política compensatoria para los más desfavorecidos, obviar esto supondría situar los mínimos a un nivel muy bajo u olvidarse de sus implicaciones sociales.

- El currículum prescrito y la organización del saber dentro de la escolaridad: en relación con los contenidos y códigos, el currículum prescrito en las diferentes especialidades se manifiesta al indicar el contenido base de la ordenación del sistema, estableciendo la secuencia de progreso por la escolaridad y por las especialidades que la componen. Parcelas del saber marcan una línea de progresión dentro de un mismo tipo de contenidos. Se determina el valor de las parcelas, contenidos, tiempo de aprendizaje, medios didácticos, dotación de materiales, espacios, a través de los cuales se configura la práctica escolar.

- El currículum prescrito como vía de control sobre la práctica de la enseñanza: ello supone mediatizar la cultura posible en las instituciones educativas. Al prescribir determinados códigos curriculares se proyecta en metodologías concretas y formas de acción precisas.

- Control de calidad: la ordenación y prescripción de un determinado currículum por parte de la administración educativa es una forma de proponer el referente para realizar un control sobre la calidad del sistema educativo. La regulación administrativa ordena cómo ha de ser la práctica escolar, evaluando esa práctica a través de la inspección o por medio de evaluación externa, cuyo referente son los alumnos.

- Prescripción y medios que desarrollan el currículum: la intervención de la prescripción desde la política curricular es operativa en orden a regular contenidos y métodos de la práctica de enseñanza. Las orientaciones o exigencias curriculares contenidas en el formato del currículum no pueden orientar o prescribir de forma directa, sino por vía indirecta. Los profesores cuando realizan sus programaciones tienen dos referentes inmediatos: los medios que les presenta el currículum con algún grado de elaboración para llevarlo a la práctica y las condiciones inmediatas de su contexto. Los medios didácticos que elaboran las directrices curriculares y los mínimos prescritos son los más directos controladores de contenidos y de métodos pedagógicos, ya que de hecho inciden en la forma de realizar los profesores sus programaciones. Se convierten de hecho en un instrumento de presión.

- El formato del currículum: es la expresión formal de las funciones que pretende desempeñar desde el punto de vista de la política curricular. Prescripción de mínimos para facilitar la organización y cumplir con un modelo de control del sistema con la orientación al profesorado. Determinantes históricos, políticos, de orientación técnica y de valoración sobre la función que debe cumplir el formato curricular que se hace público con el currículum prescrito.

En Venezuela el ente encargado de realizar la selección del proyecto educativo desde lo cultural, lo político y lo social es el Ministerio de Educación (actualmente se denomina Ministerio del Poder Popular para la Educación); proyecto que se convierte en programas curriculares centrales, cuya instancia de implementación es cada instituto escolar. Los programas curriculares centrales representan el currículum prescrito en el instituto escolar y deben articular las concepciones curriculares y los contenidos organizados con las condiciones de la actividad escolar.

Díaz Barriga (1991) establece que uno de los cambios en la práctica educativa significó crear una instancia en el sistema educativo responsable de la elaboración de los planes y programas de estudio, negando al profesor

algún papel en este sentido. La centralización de los planes y programas, por una parte, segmenta el trabajo pedagógico (uno planea y otro ejecuta) y, por la otra, despoja al docente del sentido intelectual y moral de su actuación. En estricto sentido, se obliga al maestro a defender un contenido sólo porque está establecido en el programa. El programa se convierte en un orientador absoluto de la orientación educativa.

Zabalza (1989) afirma que la escuela es la unidad social, funcional y organizativa de referencia en la programación; la escuela es la unidad básica de referencia para desarrollar el currículum. Para ello diseña las líneas generales de adaptación del programa a las exigencias del contexto social, institucional y personal y define las prioridades.

Díaz Barriga (1991) señala que el saber del maestro queda enfrentado al poder de la institución. Así el currículum se vuelve en una fuente de tensión entre aquello que el maestro (desde su formación y su experiencia) considera como necesario para ser transmitido y lo que la institución define como "obligatorio" para ser enseñado.

Gimeno Sacristán (2002) aprecia la forma de compenetración entre una forma de regular el mínimo y la orientación rigorista, que se le sugiere al profesor para desarrollar actividades que dicen llevar al objetivo. El esquema para regular burocráticamente el currículum se convierte en esquema para ordenar la práctica de los profesores.

Control y orientación como funciones básicas de los mínimos se han sintetizado en una fórmula técnica derivada del diseño curricular por objetivos: el objetivo expresa el contenido o aprendizaje, indicado en forma de rendimiento a conseguir al final de un tema o ciclo, y la actividad consiguiente se convierte en sugerencia metodológica para el profesorado. La prescripción curricular se puede precisar de esta forma, pero se pierde el valor de orientación que pretendidamente tienen los programas prescritos, puesto que las actividades correlativas a objetivos no reflejan la forma de operar de los profesores.

Para simplificar los objetivos de la prescripción se señalarían los siguientes: ordena el sistema, pretende controlar el currículum, clarifica los contenidos y métodos al profesorado, y regula las condiciones de obtención de acreditaciones y títulos.

Ahora bien, el valor de cualquier currículum para la práctica educativa, se contrasta en la realidad que se realiza, en el cómo se concreta en situaciones reales. El *currículum en acción* es la última expresión de su valor, pues es en la práctica que todo proyecto, idea, intención, se hace realidad de una forma u otra, se manifiesta, adquiere significación y valor. El currículum en acción es un puente entre teoría y práctica, entre intenciones o proyectos y realidad. Para conocerlo es preciso analizar la arquitectura de la práctica donde queda plasmado. Una práctica obedece no sólo a una teoría del currículo, sino a un contexto y a las intenciones del profesor.

La observación e interpretación que realiza el docente de su práctica cotidiana constituye una de las herramientas para enfrentar el problema de la contextualización de los contenidos disciplinares en función de la significatividad.

El "problema del currículum" como la forma en que Stenhouse (1998) considera definirlo es el de relacionar ideas con realidades, el de ligar el currículum concebido o en el papel, con el currículum en clase. El problema estriba en lograr una especificación sobre la que puedan operar en clase los profesores y en proporcionar así la base para una nueva tradición. Esa especificación precisa captar las implicaciones de las ideas para la práctica. Un currículum constituye una especificación que puede operar en la práctica.

El autor citado señala que el mejor modo de operar con las ideas educativas, es cuando el currículum expresa unas ideas en términos de práctica y una práctica de las disciplinas por las ideas. En el currículum, el educador mantiene sus pies en tierra gracias a la continua necesidad de someter sus propuestas al escrutinio crítico de los profesores que trabajan

con estas en la práctica. Y como se hallan relacionadas con la práctica, las ideas se tornan posesión del profesor.

Las ideas de un currículum deben ser entendidas y han de serlo en su relación con la práctica. La práctica de un currículum debe hallarse sometida a juicio crítico a la luz de la comprensión de las ideas, pero en gran parte debe ser susceptible de aprendizaje como destrezas y hábitos.

El problema central del currículum radica en el cambio curricular y consiste en la tarea de relacionar las ideas con la práctica mediante la producción – en cualquier forma que sea – de una especificación que expresará una idea o grupo de ideas en términos de práctica con detalles y complejidad suficientes para que se encuentren sometidas a la crítica de la práctica y sean modificadas por la misma con el respeto debido a la coherencia y a la consistencia tanto como a la “eficacia” fragmentada. (Stenhouse 1998). Pero en la práctica existe un choque paradigmático que se evidencia en un vacío entre lo que está normado y programado bajo un enfoque predeterminado y lo que se hace en la práctica profesional.

El valor de cualquier currículum se contrasta en la realidad en que se realiza y en el cómo se concreta en las situaciones reales, como lo señala Gimeno Sacristán (1988). El currículum en la acción es la última expresión de su valor, y es en la práctica donde el currículum se manifiesta, adquiere significado, independientemente de los propósitos de partida; es por esto, que debe existir una coherencia entre el currículum prescrito y el currículum en la acción.

El currículum a través de la praxis, cobra significado para los alumnos y para los profesores, y también a veces al margen de los objetivos propuestos para la clase, se reflejan supuestos y valores muy diversos, por lo que entonces, la práctica no solo responde a exigencias curriculares prescritas.

Un currículum se justifica en la práctica por los efectos educativos que se producen en los alumnos a través de las actividades escolares

presentadas en la experiencia real. La práctica está determinada por múltiples elementos como: parámetros institucionales, organizativos, medios, condiciones físicas, posibilidades reales de los docentes, valores, estilos pedagógicos, entre otras; elementos que deben ser tomados en cuenta cuando se pretende investigar el ambiente de clase, ya que estos interaccionan en la práctica y adquieren significado con relación al contenido a enseñar y al contexto pedagógico.

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.

Una propuesta curricular en el proceso de orientación le puede sugerir al docente un esquema práctico distinto a los que posee, y puede pretender alterarlos. Si existe en el docente una estabilidad de modelos prácticos, estos dan continuidad a los estilos y modelos pedagógicos y se convierten en su

arquitectura a través de la que se produce el vaciado de significados de cualquier propuesta curricular cuando se implanta en la realidad concreta.

En este sentido, señala el autor, un docente no puede desenvolverse dentro de un esquema de toma de decisiones razonadas en busca de resultados deseables y previstos en la actividad, sino que por el contrario, el docente antes de la práctica, prefigura el marco en el que se llevará a cabo la actividad escolar, de acuerdo con la actividad que vaya a realizarse.

Gimeno Sacristán (2002) considera que en la práctica real guiada por los esquemas teóricos y prácticos del profesor, que se concreta en las tareas académicas, se aprecia el significado real de lo que son las propuestas curriculares. Las tareas escolares como el contenido de la práctica, al estar formalmente estructuradas son un buen modelo de análisis para acotar el significado real de un proyecto de educación. Una tarea no es una actividad instantánea y desordenada, sino que posee un orden interno e indica un curso de acción, que obedece a un esquema de actuación práctica. Las tareas como fragmentos de actividad, poseen una coherencia interna, buscan una determinada finalidad, se ocupan de un contenido preciso, implican elementos simples combinados de una manera particular. Las tareas poseen una serie de dimensiones, que explícita o implícitamente se convierten en los fundamentos de la acción.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

La característica de la clase de Educación Física y Deporte acepta la tendencia de un método de investigación orientado hacia la investigación cualitativa, la cual permite establecer significado a la dinámica interna del propósito de la investigación. La investigación cualitativa pretende determinar la forma de producción de conocimientos científicos que a su vez se fundamentarán en concepciones de interpretación de fenómenos sociales, tal como lo mencionan González y Hernández (2000), este tipo de investigación persigue la interpretación de las significaciones humanas; es conocer y entender los significados que las personas dan a sus actuaciones de una forma comprensiva.

Sandín (2003), sostiene la idea de que la investigación cualitativa es una actividad sistemática orientada a la comprensión en profundidad de fenómenos educativos y sociales, a la transformación de prácticas y escenarios socioeducativos, a la toma de decisiones y también hacia el descubrimiento y desarrollo de un cuerpo organizado de conocimientos. Pérez (1994), consecuente con esta idea considera que la investigación cualitativa es un proceso activo, sistemático y riguroso de indagación dirigida y el foco de atención radica en descripciones detalladas de situaciones, eventos, personas, interacciones y comportamientos que son observables, incorporando la voz de los participantes, sus experiencias, actitudes, creencias, pensamientos y reflexiones, como son expresadas por ellos mismos; en este sentido, Martínez (1998) refiere que esta investigación considera al ser humano en su totalidad, en su contexto físico y social y en su unidad y diversidad.

Así pues, 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 investigación

La metodología consecuente para poder establecer la relación planteada entre el currículo prescrito y el currículo en la acción del área de Educación Física y Deporte reconoce dos diseños de investigación:

1. Investigación documental: como su nombre lo indica se apoya en fuentes de carácter documental, Antúnez (2006) caracteriza la investigación documental como una variante de la investigación científica, cuyo objetivo fundamental es el análisis de variados fenómenos (de orden histórico) usando para ello, la revisión de diferentes tipos de documentos, con la finalidad de indagar, interpretar, presentar datos e informaciones.

Arias (2006) afirma que esta investigación es un proceso que se basa en la búsqueda, recuperación, análisis, crítica e interpretación de datos registrados en fuentes documentales impresas u otros tipos de documentos; de igual forma, Piñango (2007) considera que la investigación documental se basa en el análisis de datos provenientes de material impreso como libros, periódicos, documentos históricos, entre otros.

La Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2010), señala que se entiende por investigación documental el estudio de problemas con el propósito de ampliar y profundizar el conocimiento, utilizando el apoyo de trabajos previos, información y datos divulgados por medios impresos, audiovisuales o electrónicos.

Desde la perspectiva de la investigación documental, se pretende realizar una revisión de los documentos en uso que conforman el currículum prescrito del área de Educación Física y Deporte para conocer y caracterizar los fundamentos teóricos que lo sustentan y orientan la acción pedagógica de los y las docentes.

2. Investigación de campo: fundamentada 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 y activa, e intenta una observación sistemática, estudiando la realidad educativa tal y como se desarrolla. Describe, analiza, registra e interpreta las condiciones que se dan en una situación y momento determinado.

Villalobos (2003), señala que la categoría funcional de investigación de campo puede a su vez subdividirse, por lo cual consecuentemente esta investigación es concebida como una investigación etnográfica. Según Martínez (1998), la investigación etnográfica consiste en un estudio exhaustivo, que procura una recopilación completa y exacta posible de la información necesaria para reconstruir la cultura y conocer los fenómenos sociales propios de comunidades y grupos específicos. Buendía, Colás y Hernández (1999) señalan que en la etnografía la cultura se refiere a la suma total de conocimientos, actitudes y patrones habituales de conducta que transmiten los miembros de una sociedad particular. Sin embargo es muy importante el significado del contexto para la comprensión de las conductas de las personas.

Rodríguez, Gil y García (1999) entienden la etnografía como, el método de investigación por el que se aprende el modo de vida de una unidad social concreta. Una unidad de clase, es una unidad social educativa que puede estudiarse etnográficamente. La etnografía educativa exige un interés y compromiso en el investigador por conocer la realidad de las interacciones que se producen en el ambiente educativo a investigar.

Específicamente para este estudio, desde la perspectiva del docente, se considera que se presentan de manera implícita en la etnografía los siguientes aspectos:

a. Un carácter hermenéutico:

En el sentido de que las técnicas de recolección de la información aportan datos y hechos y se pretende la interpretación del significado que estos tienen desde el punto de vista del docente, Martínez (2004) considera que al analizar la información, de manera implícita está presente la hermenéutica, ya que implica una actividad interpretativa.

b. Un carácter fenomenológico:

En el sentido de que la realidad que se estudia 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), citados por Sandín (2003), la cual implica las interpretaciones y significados de los docentes en estudio.

Además, Martínez (2004) señala que comprender la realidad depende de la persona que la vive y experimenta. Por tanto, según el diseño de investigación seguido en la investigación cualitativa las vías de investigación en torno a la realidad tendrán un carácter emergente, como lo señalan Rodríguez y otros (1999), se construirán a medida que se avance en el proceso de investigación, a través del cual se pueden recabar las distintas visiones y perspectivas de los participantes.

En consecuencia, la etnografía como lo refiere Sandín (2003) tiene por finalidad comprender desde dentro los fenómenos educativos; pretendiendo explicar la realidad con base en la percepción, atribución de significado y opinión del docente participante.

Contexto de la investigación

Educación Física y Deporte puede realizarse en diferentes lugares y espacios, lo que determina el desarrollo de las actividades físicas en un ambiente de aprendizaje diferenciado del aula de clase, por ello, es necesario establecer la intencionalidad con la que se realiza la práctica profesional y donde se desarrolla la acción. El contexto de investigación estuvo representado por 3 instituciones educativas de tercera etapa del

Nivel de Educación Básica, y 1 institución representada por los 3 primeros años de Liceo Bolivariano, según la denominación oficial de plantel: nacional y privado, del municipio Libertador del estado Mérida.

Es importante establecer que las instituciones seleccionadas cuentan con los recursos físicos necesarios para el desarrollo del proceso de aprendizaje del área de Educación Física y Deporte.

Participantes

Martínez (2004) expresa una analogía al considerar el aula de clase como una estructura dinámica o sistema, la cual no se compone de elementos homogéneos, sino que por el contrario la realidad sistémica se compone de elementos o constituyentes heterogéneos, y son lo que son por su posición o por la función que desempeñan en la estructura o sistema total y requieren conceptos e instrumentos adecuados a su propia naturaleza. El autor afirma que los objetivos de la metodología sistémica, requieren una lógica dialéctica, en la cual las partes son comprendidas desde el punto de vista del todo y viceversa. El participante es visto desde su marco de referencia, es decir, lo que interpreta cada participante desde su experiencia.

Para Aguirre (1995) 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.

De igual manera, Rodríguez y otros (1999) señalan que 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 proponen 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. Los criterios establecidos fueron los siguientes:

- Poseer título universitario en el área de Educación Física y Deporte
- Ser docente titular en ejercicio en el área de Educación Física y Deporte
- Poseer como mínimo 3 años de experiencia docente en la especialidad.

Los participantes seleccionados de acuerdo a los criterios previstos denominados informantes clave, fueron 8 docentes del área de Educación Física y Deporte, de los cuales 6 fueron docentes de tercera etapa de Educación Básica y 2 de Liceo Bolivariano.

Procedimientos para la recolección de la información

La obtención de la información se realizó tomando el aula de clase como un sistema, donde los diferentes elementos al relacionarse aportan información, es decir, el aula de clase es un escenario donde el docente, los alumnos, las programaciones, el desarrollo de los objetivos y contenidos de la clase, son un centro básico de actividad para recoger la información necesaria y suficiente, para alcanzar los objetivos propuestos en el estudio.

Como lo menciona Martínez (2004), la obtención de la información se efectuó utilizando diversas técnicas e instrumentos, propios de la investigación cualitativa:

1. Investigación documental: dadas las características de esta investigación, para la recolección de la información de los documentos que orientan el currículum prescrito, se utilizó la técnica de observación documental, la cual se realiza cuando la investigación está apoyada en diversos materiales escritos (Piñango, 2007), y además como lo señala Sierra Bravo (1991) recogen y reflejan hechos y datos de interés social.

2. Investigación de campo: para la recolección de la información de campo, representado por el currículo en la acción se utilizaron las técnicas de observación y las entrevistas:

- **Observación**

Sierra Bravo (1991) y, Rodríguez y otros (1999) coinciden en señalar que la observación permite obtener información sobre un fenómeno o acontecimiento actual tal y como este se produce en la realidad del momento presente. En este sentido, Sierra Bravo (1991) señala que la observación desde la perspectiva científica es planificada y debe realizarse sistemáticamente, empleando técnicas objetivas que permitan observar, registrar e interpretar los hechos.

Castejón (1996) menciona que la observación sistemática es la forma más usual de conseguir información sobre lo que los profesores y sus alumnos hacen. En la observación sistemática se utilizan algunos métodos, como son la observación circunstancial y la grabación visual de lo que acontece en el aula. La observación fue concebida como un proceso sistemático de recogida de información en la clase de Educación Física y Deporte cuando el profesor ejecuta las tareas académicas en relación con el currículo en la acción.

Tomando como referencia a Martínez (2004), quien establece diferentes tópicos o áreas de acción definidas que guían el proceso de observación, fueron seleccionados los siguientes:

- Ambiente físico
- Ejecución de un posible programa planeado
- Actividades e interacciones estructuradas

Para el tópico *ambiente de físico* se utilizaron las dimensiones definidas por Iglesias (2008) para describir el ambiente de aprendizaje, con respecto al tópico *ejecución de un posible programa planeado*, fue necesario solicitar la planificación elaborada por los docentes, y en relación con el tópico *actividades e interacciones estructuradas*,

representado por la observación de las actividades o tareas del proceso de enseñanza aprendizaje durante la acción de clase, se elaboró un protocolo de recolección de la información de las observaciones. (ver anexo A).

En el proceso de observación se integraron como formas de control:

- La observación de la investigadora
- La observación de un testigo
- La filmación de video

Durante el momento de la observación se realizó el registro a través de notas de campo; las cuales fueron tomadas *in situ* o, después del evento observado (Martínez 2004). Se realizaron anotaciones de la observación directa; las cuales de acuerdo a Grinnell (1997) en Hernández, Fernández y Baptista (2003) comprendían descripciones de lo que se observaba, escuchaba, olfateaba y palpaba del contexto y de las unidades observadas.

Rodríguez y otros (1999), de forma resumida, consideran que el problema objeto de la investigación nace del contexto educativo, en el que tiempo, lugar y participantes desempeñan un papel fundamental y la observación directa es el medio imprescindible para recoger información, realizada desde el punto de vista holístico.

• **Entrevista:** En la investigación cualitativa pueden utilizarse diferentes tipos de entrevistas: entrevista estructurada, entrevista semiestructurada y entrevista no estructurada, tal y como están clasificadas por Aguirre (1995) y por Hernández y otros (2003). En esta investigación se utilizaron la entrevista estructurada y semiestructurada abierta según la situación. La entrevista estructurada fue concebida como entrevista formal, a través de un guion con preguntas específicas y preestablecidas, abiertas o cerradas para precisar información concreta y con un momento definido de realización (Anexo B). La entrevista semiestructurada consistió en preguntas adicionales y circunstanciales

que surgían dentro del proceso de observación, para precisar y obtener mayor información o contrastar la obtenida en la observación; no presentaba un momento definido para realizarlas, realizándose antes, durante o después del proceso de clase, sin reflejar las preguntas concretas. La información es interpretada en el marco de la situación que la generó.

Las entrevistas se realizaron de un modo natural, etnográfico, al utilizar los medios de obtención de la información en situaciones concretas y reales.

Para el proceso de recolección de la información del currículum en la acción, además de las técnicas de la observación y la entrevista, se recolectaron los formatos de planificación de los docentes en estudio.

Procedimientos para el análisis de la información

El análisis de la información relevante recogida en relación con el problema se realizó de la siguiente manera:

1. **Para el análisis de los documentos programáticos:** se hizo a través de la técnica de Análisis de Contenido, la cual según Castejón (1996) consiste en examinar el texto realizando algún tipo de interpretación una vez que se han identificado sus características más importantes; en función de la estructura curricular y de las categorías de análisis.

2. **Para la investigación de campo:** se realizaron tareas de categorización de los datos cualitativos, pero es preciso mencionar que en la investigación etnográfica, la información es analizada a medida que se va disponiendo de los datos, por tanto es un proceso progresivo e indiscutiblemente relacionado con la recogida de la información.

Las entrevistas estructuradas y semiestructuradas adoptan la categorización de las ideas significativas. De igual forma, la observación tiene para este estudio un carácter de sistema categorial, división

realizada por Rodríguez y otros (1999), representada por un sistema cerrado en los que la observación se realiza desde categorías prefijadas por el investigador, es decir, los fenómenos a observar corresponden a categorías establecidas.

A partir de la información necesaria emerge, como lo señala Martínez (2004), la posible estructura teórica implícita en el material recopilado.

Etapas para el análisis de la información

Las técnicas mencionadas anteriormente permitieron recoger la información necesaria, se consideró suficiente en el momento que los datos aportados se repetían, que no se producía nueva información; y se llega al punto máximo en que la información se considera saturada. A partir de esa información se inicia el proceso que permitirá emerger, como lo señala Martínez (2004) la posible estructura teórica implícita en el material recopilado. Es importante tomar en cuenta que el proceso de recabar datos, categorizarlos e interpretarlos no se realiza en tiempos sucesivos, sino que se entrelazan continuamente.

El proceso comprende 4 etapas, según Martínez (2007): categorización, estructuración, contrastación y teorización.

1. **Categorización:** partiendo de la información primaria completa y detallada, recopilada en las entrevistas y observaciones, se procede a la categorización o clasificación. Martínez (1998) señala que este proceso requiere de una condición previa, la cual exige en el investigador el esfuerzo de sumergirse mentalmente, del modo más intenso posible, en la realidad esperada, es decir, revisar los relatos escritos y oír las grabaciones repetidamente, primero, con la actitud de revivir la realidad en su situación concreta y, después, con la actitud de reflexionar de la situación vivida para comprender lo que pasa. Las categorías se agrupan por su naturaleza y contenido y se asigna un nombre a un contenido o significado de una unidad temática, párrafo, sector, entre otros.

Es importante categorizar o clasificar las partes en relación con el todo, describir categorías o clases significativas, diseñar y rediseñar constantemente, integrar y reintegrar el todo y las partes a medida que se revisa el material y va emergiendo el significado de cada sector, evento, hecho o dato.

La etapa de categorización de las entrevistas consistió en realizar la transcripción de las entrevistas y comenzar el proceso de sumergirse en la lectura detallada para clasificar y agrupar ideas o conceptos similares, expresados por los docentes en relación con la temática en estudio. Específicamente en esta investigación, para las entrevistas, fue necesario utilizar los pasos para la categorización de entrevistas sugerida por Martínez (2004). Fueron extraídos textos parciales de las transcripciones de las entrevistas estructuradas y semiestructuradas, para de esta manera identificar aspectos categoriales que emergen de los datos.

2. **Estructuración:** consiste en integrar las categorías menores o más específicas en categorías generales y comprensivas. La estructuración puede considerarse como una gran categoría más amplia, más detallada y más compleja que integra y relaciona muchas cosas y ayuda a captarlas en forma simultánea.

Según Martínez (2004) para organizar y sistematizar la mayor parte del cuerpo de conocimientos es necesario precisar que la estructura que se proponga debe cubrir, de un modo unitario, la porción del área considerada.

3. **Contrastación:** esta etapa consiste en comparar, relacionar y contrastar los resultados con aquellos estudios paralelos o similares que se presentaron en el marco teórico y poder visualizar los resultados desde perspectivas diferentes. El comparar con un marco teórico referencial y contraponer las conclusiones con las de otros autores, permitirá entender las posibles diferencias para un enriquecimiento del cuerpo de conocimientos del área estudiada.

4. **Teorización:** para Martínez (2004) la teorización es el proceso que utiliza todos los medios disponibles para lograr la síntesis final del estudio integrando en un todo coherente y lógico los resultados de la investigación en curso.

Unidad de análisis

Como menciona Martínez (2007) la unidad de análisis es el objeto específico de estudio y está definida por la nueva realidad que emerge de la interacción de las partes constituyentes en la búsqueda de esa estructura con función y significado, en la cual la realidad no está en los elementos sino en las relaciones que se dan entre los elementos. En este estudio existen dos unidades de análisis: el currículum prescrito y el currículum en la acción.

Debido a la gran cantidad de información que se recolecta en este tipo de estudio, se presenta un sistema de categorías previas, definidas por el perfil de competencias, los contenidos y los objetivos (Cuadro 2); aun cuando por las características de la investigación se espera que las verdaderas categorías emerjan de la información que se recolecta de la realidad.

Confiabilidad

Para alcanzar un buen nivel de confiabilidad externa, Goetz y LeCompte (1984) aconsejan recurrir a determinadas estrategias. Para efectos de esta investigación la confiabilidad estuvo establecida de la siguiente manera:

a. Identificación precisa de los participantes o informantes, seleccionados según criterios coherentes con el propósito de la investigación.

Cuadro 2.
Relación y definición de las unidades de análisis y las categorías

UNIDAD DE ANÁLISIS	
Currículum prescrito	Currículum en la acción
<p>En la escolaridad obligatoria, son mínimos que actúan de referencia en la ordenación del sistema curricular, sirven de punto de partida para la elaboración de los materiales programáticos, entre otros (Gimeno 1988). Se presenta como documento oficial normado, que orienta el contenido en la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, para su contextualización y concreción en la institución escolar</p>	<p>En la acción de clase es el significado real de las propuestas curriculares, guiadas por los esquemas teóricos y prácticos del profesor, que se concretan a través de las tareas académicas, el cual obedece no sólo a una teoría del currículo, sino a un contexto y a las intenciones del profesor (Gimeno, 1988)</p>
CATEGORÍAS	
<p>Perfil de competencias Conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y valores esenciales que debe adquirir el alumno para egresar de un grado, etapa o nivel educativo. Son producto del aprendizaje y garantizan su aplicabilidad en situaciones determinadas</p> <p>Contenidos Conjunto de saberes que comprenden todos los aprendizajes que los alumnos deben alcanzar para progresar en las direcciones que marcan los fines de la educación</p> <p>Objetivos Representan los contenidos específicos del área, que indican las competencias que los estudiantes deben haber adquirido en el área, para cada grado al finalizar la etapa</p>	

b. El contexto en el que se realizó la investigación, fue el ambiente natural, según la dinámica del proceso de enseñanza aprendizaje del área de Educación Física y Deporte.

c. Los procedimientos para la recolección de la información son precisos y de uso y referencia en la investigación cualitativa.

d. Experiencia de la investigadora en el área estudio.

Además, se realizó un estudio previo con la aplicación de la metodología para apreciar las técnicas de recolección de la información y además, por las características de la etnografía, establecer el grado de participación como observadora.

Para determinar la confiabilidad interna se utilizaron las siguientes estrategias:

1. Categorías descriptivas, concretas y precisas, extraídas de los datos primarios.

2. Colaboración de los informantes para confirmar la objetividad de la información.

3. Utilización de medios audiovisuales para conservar la realidad presenciada (grabaciones de audio y de video, fotografías).

Validez

Martínez (1998) señala que la validez es la fuerza mayor de las investigaciones cualitativas y etnográficas. En efecto, el modo de recabar los datos, de captar cada evento desde sus diferentes puntos de vista, de vivir la realidad estudiada y de analizarla e interpretarla inmersos en su propia dinámica, ayuda a superar la subjetividad y da a estas investigaciones un rigor y una seguridad en sus conclusiones que muy pocos métodos pueden ofrecer.

El nivel de validez de un método o una técnica metodológica y de las investigaciones se juzga por el grado de coherencia lógica interna de

sus resultados y por la ausencia de contradicciones con resultados de otras investigaciones o estudios bien establecidos.

El autor citado establece que existe una validez interna y otra externa, en el primer caso; una investigación tiene un alto nivel de validez interna si al observar, medir o apreciar una realidad se observa, mide o aprecia esa realidad y no otra; es decir, que la validez puede ser definida por el grado o nivel en que los resultados de la investigación reflejan una imagen clara y representativa de una realidad o situación dada (Martínez 1998).

La validez externa, consiste en averiguar hasta qué punto las conclusiones del estudio son aplicables a grupos similares.

Existirá mayor validez en la medida en que se atiendan algunos problemas y dificultades, como los siguientes (Martínez 1998):

- a) Recabar y cotejar la información en diferentes momentos del proceso.
- b) Calibrar la realidad observada en función de la posición, el estatus y el rol que el investigador ha asumido dentro del grupo. Las situaciones interactivas siempre crean nuevas realidades o modifican las existentes.
- c) Contrastar la información y recogerla en momentos diferentes. Triangulación con distintas fuentes de información y con diversos métodos.

Un criterio a tomar en cuenta en la recolección de la información, según Martínez (1998), es que esta se realice por el investigador, ya que este es quien delinea las unidades de análisis en que se divide la totalidad del fenómeno observado, sin embargo, se recomienda la utilización de la triangulación, la cual consiste en determinar ciertas intersecciones o coincidencias a partir de diferentes apreciaciones y fuentes informativas o varios puntos de vista del mismo fenómeno.

Para esta investigación se utilizaron algunos tipos de triangulación identificados por Denzin (1970), citado por Martínez (2007):

1. Triangulación de métodos y técnicas: que consiste en el uso de múltiples métodos o técnicas para estudiar un problema determinado. Específicamente se utilizaron la observación y la entrevista.

2. Triangulación de datos: en la cual se utiliza una variedad de datos para realizar el estudio, provenientes de diferentes fuentes de información.

3. Triangulación de investigadores: se utilizó observador como testigo.

d) En cuanto a la validez externa, las estructuras de significado descubiertas en un grupo no son comparables con las de otro, porque son específicas y propias de ese grupo, en esa situación y en esas circunstancias.

www.bdigital.ula.ve

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

La naturaleza de la investigación es de carácter cualitativo, su propósito se centró en establecer la relación que existe entre el currículo prescrito y los elementos interactuantes en su aplicación en la acción de clase, currículo en la acción del área de Educación Física y Deporte de tercera etapa de Educación Básica y Liceo Bolivariano.

En cuanto al diseño, se asumió, por una parte, la investigación documental para el análisis de los documentos del currículo prescrito del área de Educación Física, a través de la observación de contenido de los fundamentos teóricos de las categorías perfil de competencias, objetivos y contenidos. Por la otra, la indagación sobre el currículo en la acción se realizó por medio de un estudio de campo de carácter etnográfico de la práctica educativa, para lo cual fue necesario utilizar las técnicas de observación participante, entrevistas estructuradas, entrevistas semiestructuradas abiertas y ocasionales, filmaciones de clase y notas de campo; igualmente se obtuvieron documentos de planificación anual, lapso y de clase en atención a las categorías de investigación previamente establecidas.

Para la recolección de la información documental fue necesario acudir a los documentos legales establecidos para la tercera etapa de Educación Básica y Liceo Bolivariano.

Para iniciar la recolección de la información etnográfica, fue necesario establecer contacto con los docentes informantes a fin de acordar su participación, consentimiento y disponibilidad, tomando en cuenta que la investigación requería naturalidad en su actuación docente, tiempo y continuidad en el escenario y que además se enfrentarían a una

cámara filmadora. El consentimiento fue dado al establecer como condición el anonimato tanto de las instituciones como de los docentes.

Currículum prescrito: Educación Física y Deporte

El currículum prescrito, se presenta como un documento oficial normado, indicado como plan y programa de estudio que establece las regulaciones que orientan el contenido en la escolaridad obligatoria. Establece las enseñanzas mínimas de carácter prescriptivo que actúan como referencia en la ordenación del sistema educativo y su elaboración es competencia de los órganos rectores de la educación del país. El currículum prescrito sirve de punto de partida para la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, para su posterior contextualización y concreción en cada institución escolar.

Para realizar el análisis de la información del currículo prescrito, se hizo necesario recurrir a la revisión de documentos oficiales que prescriben los objetivos, contenidos y proceso de enseñanza del área de Educación Física de la tercera etapa de Educación Básica y Liceo Bolivariano del nivel de Educación Media General.

Los documentos analizados para los propósitos de esta investigación, referidos a la prescripción curricular en Educación Básica y Liceo Bolivariano fueron:

- Normativo de Educación Básica.
- Programa de Estudio para el área de Educación Física y Deporte de tercera etapa de Educación Básica.
- Manual del Docente de tercera etapa de Educación Básica.
- Libros textos elaborados específicamente para el área de Educación Física y Deporte de 7mo., 8vo. y 9no. grado; de tercera etapa de Educación Básica.
- Liceo Bolivariano. Adolescencia y juventud para el desarrollo endógeno y soberano

El estudio de los documentos se realizó a través de la técnica del análisis de contenido de los diferentes elementos que definen, caracterizan, estructuran y contextualizan los documentos, para establecer la valoración de los mismos.

Área de Educación Física **Evolución histórica en el currículum venezolano**

Se hace necesario comenzar el abordaje del análisis del currículo prescrito estableciendo la trayectoria que ha presentado el área de Educación Física y Deporte desde sus inicios hasta la incorporación obligatoria a los planes de estudio, visualizándose la evolución histórica del área en el currículum venezolano a través de las diferentes corrientes pedagógicas específicas para el área definidas por Bonilla (1996), que van desde una concepción representada por la preparación de las cualidades físicas para el fortalecimiento del cuerpo (corriente decadente), la preparación para destrezas deportivas (corriente dominante) y el movimiento humano como medio de educación (corriente emergente). Es preciso mencionar que la documentación que sustenta la inclusión del área en el proceso educativo formal es bastante escasa.

a. Antecedentes de la educación física

Contecha (1999) refiere que en 1820 el general Simón Bolívar y Francisco de Paula Santander dictaron un decreto que buscaba la organización de la educación bajo criterios de moralidad y pedagogía en abundancia. El decreto hacía énfasis en la formación física de los niños con el fin de ejercitarlos para un posible contraataque de los españoles. En este sentido, Bolívar escribió que la educación física forma al hombre moral.

Más tarde, el 3 de octubre de 1827, Santander, encargado de la presidencia, promulga un decreto sobre el plan de estudios, en el que menciona que en las escuelas, en las tardes de los jueves, pasada la primera hora, debía emplearse el tiempo en un paseo, bañarse, aprender

a nadar o realizar ejercicios saludables, siempre a la vista, y bajo la dirección del maestro.

El decreto número 3, del 5 de diciembre de 1829, dictado por el presidente, general Simón Bolívar, autoriza a las universidades y colegios para que se reglamente la práctica de la Educación Física; el Gobierno se reserva el derecho de aprobación y reforma, autorizándose en los departamentos, fuera de la capital, a los prefectos respectivos, para que provisionalmente aprueben o manden a ejecutar dichos reglamentos. Sin embargo, Contecha (1999) señala que no se encontraron registros documentales del cumplimiento de dicha reglamentación.

Mudarra (1978), señala que para el año 1843 se promulga el Primer Código de Instrucción Pública; se dota al Estado venezolano de una legislación escolar propia, instrumento llamado a dar unidad o centralización a la instrucción. Las categorías de organización de los institutos de enseñanza de acuerdo al Código eran las siguientes: escuelas primarias, colegios nacionales, universidades, escuelas especiales, academias y sociedades económicas. Luego, bajo la presidencia de Guzmán Blanco, con el decreto del 27 de junio de 1870, la educación se asume como asunto de Estado y se declara la instrucción primaria obligatoria y gratuita. Como lo señala Mora-García (2004), para el año 1870, la tendencia del currículum en Venezuela fue el positivismo o filosofía del hecho basada en la experiencia, en la observación por método y en el experimento como resultado, incorporando algunos elementos de Rousseau como el contacto con la naturaleza, la observación, la autodidáctica y la espontaneidad. Sin embargo, el plan de estudio no contemplaba la asignatura Educación Física.

Para el año 1897, bajo la presidencia del general Joaquín Crespo se promulga un nuevo Código de Instrucción Pública, el cual acoge las diversas y sucesivas innovaciones hechas al sistema educacional de 1870. Mudarra (1978), señala que en este código la educación se divide en pública y privada, norma con la cual se consagra el deber estatal de asistencia educativa a la población, al mismo tiempo que se garantiza la

libertad de enseñanza. La educación es impartida en escuelas primarias (primero y segundo grado), colegios federales y escuelas normales, universidades, institutos especiales y academias, institutos de artes y oficios, bellas artes, escuelas politécnicas y ateneos.

La educación primaria continúa siendo obligatoria, voluntaria y gratuita, ratificándose la conquista del código de 1870; se introduce la distinción de escuelas de primero y segundo grado. Como se señala en este código, se mantiene el vacío dejado por el anterior código, en el cual los objetivos nacionales de la educación no son establecidos. Sin embargo, el documento refiere que la educación debe ser física, intelectual y moral.

Por consiguiente, se requería además de la formación intelectual y moral, establecer una dimensión física que ameritaba la creación en el plan de estudio de una asignatura relacionada con esta formación. En este sentido, se observa, por prescripción del Código de Instrucción Pública de 1897, la inclusión de la enseñanza de la educación física en el programa de Educación Primaria. Para primer grado, la asignatura fue denominada **Ejercicios Gimnásticos de Salón**, mientras que para el segundo grado la asignatura se denominó **Gimnástica**, y en el caso del pensum de estudios de Artes y Oficios, **Gimnasia**, y en las Escuelas Politécnicas: **Ejercicios de Gimnasia y Juegos de Pelota y Esgrima**. (Mudarra, 1978).

Es importante mencionar que no se encontraron documentos en los que se señalaran los objetivos del proceso de enseñanza que deberían seguir estas asignaturas. Esta concepción de la educación física que se descubre en los primeros programas de estudio coincide con la clasificación de Bonilla (1996), sobre las corrientes pedagógicas en la educación física. En el pasado, una de estas variantes estuvo constituida, por una gimnasia de tipo militar que se preocupaba por la disciplina y la obediencia del grupo. Las formaciones en escuadras, los giros y las marchas eran los medios didácticos preferidos, se concibe a la educación física como preparación de las cualidades físicas (fuerza, flexibilidad,

velocidad, resistencia) y el énfasis se centra en el fortalecimiento del cuerpo.

Los programas de estudio para finales del siglo XIX, de los institutos politécnicos incorporan el juego de pelotas, sin hacer mención al tipo de pelota y al tipo de juego. De manera implícita, se entiende que es un juego de pelota recreativo y deportivo, considerando que para la época ya habían llegado al país el fútbol y el béisbol, (ambos deportes con pelota). En el caso del fútbol, según la Federación Venezolana de Fútbol (2007), el deporte llegó a Venezuela a través de trabajadores ingleses que laboraban en empresas extranjeras de minería y de caucho por los altos del Orinoco, quienes en sus ratos libres se entretenían jugando con un balón. Para el 16 de julio de 1876 *El Correo del Yuruari*, publicación semanal del estado Bolívar, informó en una nota periodística la exhibición de "un sport llamado foot-ball" con motivo de la celebración del Día de la Virgen del Carmen, en el Caratal. Aunque los detalles del encuentro se desconocen, es sin duda, la primera referencia a este deporte en el país.

Según refiere Mijares (1990), para el primer trimestre del año 1895, el béisbol llega al país a través de jóvenes adolescentes venezolanos que estudiaban en Inglaterra, Trinidad y Estados Unidos. Para mayo de 1895 los hermanos Franklin, establecieron el primer club de béisbol organizado del país, el "Caracas B.B.C."

Estos deportes, en principio pudieron haber impulsado la incorporación de los juegos de pelotas o deportes en instituciones escolares para que fuesen practicados sólo por los varones.

Igualmente, en la historia del deporte nacional se descubre que para el año 1889, se funda en Venezuela la Academia de Armas de Caracas y con ello el deporte de esgrima. Fue el francés Henry Joseph, miembro correspondiente de la Academia de Armas de París, quien se residencia en Venezuela y cultiva la esgrima. Este hecho hace suponer que fue la razón por la que se incorporó esgrima en el plan de estudio de las Escuelas Politécnicas (Gobierno en Línea, 2007).

Mudarra (1978) indica que para el año 1914, se dicta el Decreto Orgánico de Instrucción Nacional, paso decisivo de la estructura educacional del país, en el que se prescriben las ramas educativas: primaria (elemental y superior), secundaria, normalista, superior y especial, posteriormente, el Decreto se convierte en Ley Orgánica de Instrucción Nacional. Para el año 1915, se observa en los Planes de Estudio que en la Educación Primaria Elemental, continúa incorporada la asignatura **Ejercicios Físicos** y en la Educación Primaria Superior se agrega la asignatura **Deportes**. Se sigue la misma concepción de los planes anteriores con respecto al desarrollo de la enseñanza de los ejercicios y la práctica de los deportes conocidos, en los cuales es probable que hayan incluido algunos juegos de carácter tradicional venezolano; y por primera vez se exige la enseñanza de esta área en las escuelas especiales femeninas bajo la denominación de **Gimnasia**.

Es importante resaltar que hasta ese momento, la educación física se concebía como ejercicios gimnásticos de carácter individual, probablemente limitada al género masculino. Debido a las características de esta asignatura no todas las escuelas podían ofrecer el ambiente de aprendizaje, es probable que los ejercicios físicos se ejecutaran en espacios cerrados o abiertos sin requerir el uso de materiales e implementos especializados; pero para la realización de juegos de pelota y otros deportes, era indispensable el empleo de espacios adecuados: instalaciones o campos deportivos, y la utilización de materiales deportivos específicos. Todo esto hace suponer la necesidad de docentes con una formación en actividades físicas y deportivas.

b. Consolidación de la Educación Física

En el año 1921, se establece el primer Reglamento Especial para la Educación Física, acerca de lo cual Mudarra (1978) señala que se desconoce algún tipo de contenido del área, así como del reglamento y afirma que el área antes que seguir un ritmo de progreso y ampliación,

cayó en una farsa con el certificado de educación física, previo a la presentación de exámenes finales.

Más adelante, en el año 1940, en la nueva Ley de Educación Nacional se estructuran las ramas de la Educación: pre-escolar, primaria, normal, secundaria, especial, artística y superior. En esta legislación se reconoce la **Instrucción Física** por primera vez, y se establece la obligatoriedad de la educación física desde los siete hasta los veintiún años.

Asimismo, se reconoce que la educación es “un proceso integrador del individuo desde el punto de vista de su desarrollo biológico y de su desenvolvimiento mental y moral”. Puede entenderse, en esta definición, que la educación debe atender de manera integral al individuo y en vista de que el desarrollo biológico es un componente de formación del área de Educación Física, esta se justifica en el proceso educativo.

Posteriormente, en los Programas de Educación Primaria de 1944, se observan prescripciones para el cumplimiento de los objetivos educativos de los seis grados escolares. En un solo documento, en forma ordenada, se presentan los programas de las asignaturas para cada grado, dentro de los cuales se estructura la **Educación Física** de manera formal.

Estos programas presentan una organización definida, específicamente el programa de la asignatura de educación física incluye indicaciones generales para todos los grados en los siguientes aspectos: boletín médico y ficha antropométrica, higiene escolar aplicada a la educación física, el baño, tardes deportivas y natación.

El boletín médico servía para controlar la salud del niño; cuando se diagnosticaba un niño enfermo debía separarse de los sanos. A través de la ficha antropométrica, se registraba la medición de las características morfológicas: peso, talla y edad; se organizaba a los alumnos por grupos homogéneos para realizar los ejercicios. La higiene personal y el cuidado de la salud se refieren a indicaciones de realización de ejercicios en la clase y fuera de ella. Asimismo, se recomienda el baño inmediatamente

después de clase, en este sentido, se entiende que las instituciones escolares debían contar con las instalaciones sanitarias suficientes para cumplir con este precepto.

Se recomendaban las tardes deportivas en parques infantiles que dispusieran de aparatos, los mismos debían ser usados durante los recreos y como última recomendación, la realización de prácticas de natación. Lo que resulta un tanto curioso, al pretender imaginar el porcentaje de institutos escolares que pudieran contar con piscinas (Programas de Educación Primaria, 1963).

Por otro lado, el programa de educación física contemplaba clases de gimnasia, con carácter terapéutico, para los alumnos a quienes se les diagnosticaran deficiencias físico-fisiológicas, y que requiriesen corrección y fortalecimiento.

Seguidamente en el programa se presentan 5 lecciones, en las cuales se observa un listado secuenciado de contenidos psicomotores para cada lección. Los contenidos para primero, segundo y tercer grado contemplan: ejercicios de orden, de piernas, de brazos, juego poco agitado con o sin canto, ejercicios para el dorso y la nuca, de equilibrio, juegos, ejercicios respiratorios, abdominales y laterales, marchas, saltos o juegos con saltos y juegos reposados, con una duración de 25 minutos para primero y segundo grado, y para tercer grado, 35 minutos.

En los programas de cuarto, quinto y sexto grado, además de contener los ejercicios indicados en los grados anteriores se prescriben: ejercicios de suspensión en forma de juego y apoyo de los pies, juego pedagógico colectivo más intenso, saltos colectivos en el terreno, con una duración de 45 minutos para cuarto, quinto y sexto grado. No se menciona la frecuencia de repetición ni de intensidad de las actividades, así como la distribución de las lecciones como actividad diaria, semanal, mensual o a través del año escolar.

El listado de ejercicios presentados como contenidos del programa de educación física de 1944, puede considerarse como de ejercicios de movilidad articular, realizados como parte inicial de la clase actual antes

de una actividad de mayor exigencia. En relación con los juegos, generalmente pedagógicos o recreativos, se establecen contenidos semejantes, sin inclusión de juegos deportivos.

Se observa que para cumplir con el programa los institutos debían contar con instalaciones específicas y con materiales o implementos, pero sin criterios metodológicos, ya que las explicaciones seguían siendo indicativas, por ejemplo, para ejercicios de piernas, solamente se indica: rodillas. Las indicaciones son directas, consignas de orden, órdenes de marcha, de formación, reglamentos, y se recomienda la voz de mando para practicar los movimientos como una voz preventiva y otra ejecutiva; lo que da a entender que la educación física se fundamentaba en una enseñanza referida a la gimnasia de tipo militar que se preocupa por la disciplina, el orden y la obediencia, sólo bastaba con que el docente indicara el ejercicio y los alumnos realizarían las repeticiones de este.

En el año 1955 se promulgó la Ley de Educación, que se mantuvo vigente hasta el año 1980. Esta sirvió de base para el Decreto 120, del 13 de agosto de 1969, en el cual se presenta un rediseño de la educación media, en dos ciclos: Ciclo Básico Común, de tres años, con áreas de Exploración y Orientación, y Ciclo Diversificado, en el que se incluyen las diversificaciones profesionales.

El Ciclo Básico Común unificó la diversidad de ciclos básicos existentes para diversas ramas de la educación y extendió la educación general común en tres años para toda la población, inmediatamente después de la Primaria. Desde 1969, existía en Venezuela la Educación General Básica, aunque la obligatoriedad no alcanzaba más que hasta el sexto grado. Con esta reforma, como lo señala Rodríguez (1989), se configuró el modelo tecnocrático, que venía perfilándose desde 1960, basado en la educación como empresa nacional.

Para ese momento, el área de **educación física** es obligatoria desde la educación primaria hasta el Ciclo Diversificado. El Programa Educación Física del Segundo Año del Ciclo Básico Común (Ministerio de Educación, 1970), reúne la concepción del deporte, en vista de que el

documento presenta la denominación del Programa con los siguientes subtítulos: gimnasia masculina, gimnasia femenina, basket-ball (escrito en inglés, actualmente se usa baloncesto) y volley-ball (escrito en inglés, actualmente se usa voleibol).

Este programa se estructura en objetivos, contenidos, actividades y recomendaciones:

Objetivos generales: para los deportes referidos a realizar ejercicios para el desarrollo de cualidades físicas, para el desarrollo de los fundamentos técnicos de los deportes, mantener una correcta postura corporal, lograr hábitos higiénicos y de salud y un objetivo referido a la incorporación a la vida social.

Contenidos: generalmente referidos a los fundamentos técnicos de los deportes.

Actividades: se observa que contiene ejercicios de acondicionamiento o de movilidad articular, ejercicios de desarrollo de las cualidades físicas (flexibilidad, resistencia, fuerza, entre otras) y ejercicios de los fundamentos técnicos de los deportes de gimnasia, basket-ball y volley-ball.

Recomendaciones: indica lineamientos generales dirigidos al profesor para desarrollar la clase.

Es importante resaltar que en el caso de los programas para basket-ball y volley-ball, el enunciado del objetivo indica: "al finalizar el lapso escolar en términos de conducta, los alumnos serán capaces de demostrar...", por lo cual se observa la tendencia de los objetivos en términos de conducta observable, rasgo de contenido procedimental predominante. Al respecto, Bonilla (1996) considera esta corriente pedagógica, dominante de la educación física, cuando el aprendizaje se concibe como modificación de conductas y la evaluación se refiere a la comprobación de los cambios de conducta.

Posteriormente, Bravo, Hernández, Hernández y Ramírez (2004), mencionan que para el año 1975 el Ministerio de Educación decidió

diagnosticar la realidad educativa venezolana en los niveles de Educación Primaria (6 años) y Ciclo Básico Común (3 años de Educación Media). El diagnóstico impulsó la toma de decisiones para el mejoramiento de la educación en el país. Una de las innovaciones y quizás la más trascendente para el momento, fue la implantación del nivel de Educación Básica obligatoria de nueve grados.

Rodríguez (1989) señala que el Ciclo Básico Común existente hasta entonces con 3 años de duración significó un antecedente firme hacia la implantación del nivel de Educación Básica. De igual forma, la autora menciona que de ocho áreas que existían en el plan de estudio anterior, se hizo un esfuerzo de integración reduciéndolas a seis. El caso específico de la **educación física** se integró con Educación para la Salud denominada ESEFYR (área: Educación para la Salud, Educación Física y Recreación). La innovación más importante, en la estrategia de planificación de experiencias de aprendizaje, fue la Unidad Generadora de Aprendizajes (UGA), entre cuyos propósitos se señala el fomento de aprendizajes integrados y la participación en la solución de problemas de la escuela y la comunidad.

Además de la democratización, como propósito fundamental, se evidenciaron en la propuesta aspectos novedosos y progresistas, tales como la regionalización del currículo, la participación de la comunidad, la atención integral al educando, la inclusión del área formación para el trabajo y la evaluación continua. En ese mismo año, de acuerdo al Normativo de Educación Básica, (1980) se realiza un ensayo que implanta progresivamente el séptimo, octavo y noveno grados, en una muestra de instituciones escolares. Esta innovación de carácter administrativo, tuvo la finalidad de asegurar la prosecución de estudios donde no existía el Ciclo Básico Común.

Bravo y cols. (2004) señalan que la Educación Básica se crea con carácter de experimentalidad por Decreto Presidencial N° 646 del 13 de junio de 1980, y luego en julio de ese mismo año se promulgó la Ley

Orgánica de Educación, en la cual se define la edad escolar básica de 6 a 15 años, con carácter gratuito y obligatorio.

La Ley Orgánica de Educación, aprobada por el Congreso y firmada por el presidente de la república el 26 de julio de 1980, reformó la estructura del sistema educativo venezolano, conformada en cuatro niveles: Educación Pre-escolar, Educación Básica, Educación Media Diversificada y Profesional y el Educación Superior, y seis modalidades educativas: Educación Especial, Educación para la Formación de Ministros del Culto, Educación de Adultos, Educación para las Artes, Educación Militar y Educación Extraescolar (LOE, 1980, artículo 16).

En lo referente al área de Educación Física, la Ley Orgánica de Educación de 1980, introduce en el Título I, de las Disposiciones Fundamentales, en su Artículo 12, la declaración de obligatoriedad de la educación física y el deporte en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Al mismo tiempo se afirma que, el Ejecutivo Nacional promoverá su difusión y práctica en todas las comunidades de la nación y establecerá las peculiaridades y excepciones relativas a los sujetos de la educación especial y de adultos. Dicho artículo al incluir la educación física como asignatura académica, estructura nuevas orientaciones pedagógicas. Se considera entonces, como una sola área académica, la Educación Física y Deporte para el Plan de Estudios del nivel de Educación Básica; y se establecen los programas y manuales por área que serían implantados sucesivamente: para el año el año escolar 1985-86, el Programa de Estudio y Manual del Docente de 1º, 2º y 3º grado de la primera etapa; en el año escolar 1986-87 el Programa de Estudio y Manual del Docente para 4º, 5º y 6º grado de la segunda etapa y en el próximo año escolar 1987-88 el Programa de Estudio y Manual del Docente de todas las asignaturas de 7º, 8º y 9º grado de la tercera etapa de Educación Básica para los sectores urbano, rural, indígena y fronteras.

La justificación del área de Educación Física y Deporte se fundamenta en la tesis de la educación integral del individuo por medio de la actividad física planificada. Se propone el desarrollo físico, social,

emocional y mental del alumno, para lograr así, ciudadanos aptos para la vida, el ejercicio de la democracia, el fomento de la cultura y el desarrollo del espíritu de solidaridad humana. Entre los objetivos que se prescriben para la educación física se encuentran los siguientes:

1. Promover la adquisición y desarrollo de hábitos, habilidades, aptitudes y destrezas de tipo psicomotor que contribuyan al desarrollo integral; mejoramiento de la salud física, mental y social.
2. Promover la adquisición de conocimientos y la formación de valores referidos a la actividad física, que permitan el uso adecuado de su tiempo libre, mejorando la calidad de vida. (Programa de Estudio y Manual del Docente, 1987).

El programa de estudios para la educación física se estructura en 3 sub-áreas: conceptual, psicomotora y afectiva. Para cada uno de los grados se sugiere una guía específica de secuenciación de los objetivos específicos, con sus respectivos contenidos, estrategias metodológicas y estrategias de evaluación para los tres lapsos del año escolar. La secuenciación de la taxonomía del dominio psicomotor se establece desde el primero hasta el noveno grado, que inicia con la adquisición de las habilidades básicas, y culmina con el desarrollo de destrezas motoras de deportes (Harrow, 1972).

Para el año 1998, producto de una revisión curricular se implanta un nuevo modelo curricular, para primera y segunda etapa de educación básica, fundamentado en la aún vigente Ley Orgánica de Educación de 1980. Educación Física y Deporte sigue siendo un área académica obligatoria. En la tercera etapa de Educación Básica, y Media Diversificada y Profesional se mantienen los diseños curriculares establecidos desde el año 1987. Lo que demuestra una discontinuidad o fragmentación en la visión curricular de integralidad.

En el diseño curricular de 1998, el conocimiento se estructura en 3 tipos de contenidos: conceptuales, procedimentales y actitudinales;

relacionados con aprendizajes fundamentales y las capacidades cognitivas-intelectuales, cognitivas-motrices y cognitivas-afectivas. El desarrollo integral apoyado en la educación física considera cuatro tipos de actividades motrices: los juegos motrices, las actividades de acondicionamiento físico, las actividades rítmicas corporales y las actividades motrices al aire libre; las cuales son el punto de partida para los bloques de contenido: juegos motrices, aptitud física, ritmo corporal y vida al aire libre para primera etapa, y para la segunda etapa: aptitud física, juegos motrices, expresión y comunicación corporal y vida al aire libre.

El diseño programático de educación física concebido para educación física en el Currículo Básico Nacional (1998), se puede identificar con la corriente emergente de la educación física mencionada por Bonilla (1996), que se caracteriza por el principio pedagógico general, que hace del movimiento humano un medio de educación activo y flexible, fundamentado en las características del desarrollo integral del alumno.

c. Educación Bolivariana

Actualmente el país vive en materia educativa un proceso de transformación curricular en todos los niveles del sistema educativo, algunos de ellos de carácter experimental, bajo la denominación de Educación Bolivariana, la cual se define bajo el principio del continuo humano. Según el Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano (2007), la educación bolivariana se define como un proceso político y socializador que se genera de las relaciones de la escuela, familia y comunidad; la interculturalidad, la práctica del trabajo liberador y el contexto histórico-social.

Se establecen 4 pilares fundamentales: Aprender a crear, aprender a convivir y participar, aprender a valorar y aprender a reflexionar. Comprende 4 ejes integradores como 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 para fomentar valores, actitudes y virtudes. Los ejes integradores son: Ambiente y Salud Integral, Interculturalidad, las Tecnologías de la Información y Comunicación, y el Trabajo Liberador.

Es importante resaltar que en la educación inicial se incluye **educación física y recreación** como componente del área de aprendizaje de Formación personal, social y comunicación, así como, el Área de Aprendizaje de **educación física, deporte y recreación**, se exige desde la educación primaria hasta la educación secundaria.

En la **Educación Inicial**, en el componente del área de aprendizaje Formación personal, social y comunicación, se pretende formar al niño y a la niña en la adquisición de las habilidades motoras básicas. Para la **Educación Primaria** de primero a tercer grado, los componentes de contenidos son: la educación física, el deporte y la recreación como medios para la formación integral del ser humano y como medio fundamental para la salud integral y el desarrollo de habilidades y destrezas del pensamiento; y de cuarto a sexto grado los componentes son: la educación física, el deporte y la recreación como medio de desarrollo perceptivo, físico y socio-motriz y como medios para el disfrute y el desarrollo de la personalidad.

Para la **Educación Media General**, el Liceo Bolivariano de primero a quinto año, el área de aprendizaje presenta 4 componentes de contenidos: la actividad física como elemento sistemático para optimizar la salud integral del ser humano, la recreación como medio de la educación formal y no formal, el deporte como medio de desarrollo de habilidades y destrezas específicas y la actividad física y la recreación como medio para concienciar una mejor calidad de vida (Diseño Curricular del Sistema Educativo Bolivariano, 2007).

Es relevante señalar que en la construcción de esta evolución histórica la incorporación en el currículo venezolano de la educación física, surge en principio como una necesidad específica de realizar actividad física y lentamente se va organizando y formalizando como área académica. Sin embargo, su legalidad en el proceso educativo se

presenta tardíamente; en el año 1980, con la promulgación de la Ley Orgánica de Educación, se prescribe la obligatoriedad de esta área para todos los niveles del sistema educativo. La Educación Física se constituye como un área académica de formación integral, se consolida y gana un espacio en el currículo; en este sentido, para desarrollar una práctica pedagógica acorde con el área, se evidenció la necesidad de capacitar al docente para alcanzar los objetivos a que se aspira en los programas de estudio.

El área de Educación Física y Deporte en tercera etapa de Educación Básica

La Constitución de la República Bolivariana de Venezuela (1999), establece que todas las personas tienen derecho al deporte y a la recreación y por tanto el Estado lo asume como política educativa, y de igual forma, se establece en la Ley Orgánica de Educación (2009), en los artículos 6,2: c, y 16, al declarar como obligatorios la educación física, deporte y recreación; en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Tales disposiciones legales, dan cabida a instituir el área de ***Educación Física y Deporte*** como área obligatoria contenida en los planes de estudios.

Dicha inclusión, refleja el papel fundamental de la educación física como componente esencial en la formación del individuo. Efectivamente este precepto sirve de justificación del área, fundamentándose en su contribución en la formación integral del individuo. Se establece entonces que la actividad física planificada dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje se propone el desarrollo físico, emocional, social y mental del alumno, desde las edades más tempranas hasta la adultez.

Análisis del Normativo de Educación Básica

El Normativo de Educación Básica, es un documento de carácter general que fundamenta y normatiza las tres etapas del nivel de educación básica. En el normativo se expone la fundamentación histórica

que da origen a la estructura del sistema educativo para la Ley Orgánica de Educación de 1980.

La revisión y evaluación de documentos producidos sobre la Educación Básica desde 1976 hasta 1983, así como los resultados de una evaluación situacional o de campo realizada a los planteles del ensayo del Proyecto Experimental de Educación Básica, establecen las recomendaciones que permitieron construir el marco conceptual, filosófico, legal, epistemológico, psicológico, curricular y administrativo de la educación básica, a través de una reformulación del normativo, el plan de estudio y los programas existentes (Educación Básica Modelo Normativo, 1987).

El normativo se fundamenta en instrumentos legales como la Constitución de la República de Venezuela del año 1961, Ley Orgánica de Educación 1980 y V, VI y VII Planes de la Nación referidos a la Educación Básica y se establece una vinculación que fundamenta el nivel con carácter prescriptivo, que implica la organización y administración educativa, que aborda la conceptualización, finalidades y lineamientos para el diseño y desarrollo curricular.

Documento prescrito para la tercera etapa de Educación Básica

El art. 84 del Reglamento General de la Ley Orgánica de Educación (1980), en concordancia con el art. 12 de la Ley Orgánica de Educación (1980), "...para el cumplimiento de la obligatoriedad de la educación física y el deporte...", se pauta que los medios y actividades del currículum estarán establecidos en los planes y programas de estudio.

En el año escolar 1987-88, se distribuye el Programa de Estudio y Manual del Docente, es un documento de carácter prescriptivo, es decir, debe desarrollarse obligatoriamente en todos los institutos escolares que contemplan esta etapa. Elaborado por el Ministerio de Educación para guiar el proceso de enseñanza aprendizaje, proporciona los lineamientos de organización del proceso y establece los objetivos fundamentales, las estrategias de enseñanza y evaluación del proceso de enseñanza aprendizaje que garantizarán a todos los alumnos de la tercera etapa las

intenciones educativas del Sistema; y estructura el **primer nivel de concreción**.

En este sentido, el documento curricular que existe como referencia y constituye el **currículum prescrito** para el área de Educación Física y Deporte, está representado por el documento denominado **Programa de Estudio y Manual del Docente, tercera etapa, Educación Básica, Asignatura Educación Física y Deporte**.

Al implantarse la tercera etapa, el Ministerio de Educación realizó la primera impresión del Programa de Estudio y Manual del Docente para Educación Física y Deporte, y fue distribuido a los docentes como único documento oficial formal para administrar el proceso de enseñanza aprendizaje del área. Más tarde, en el año 1992 se reimprimió el documento inicial sin modificaciones fundamentales.

Análisis del Programa de Estudio en tercera etapa

Analizar la estructura de un programa educativo ayuda a develar las bases teóricas que lo sustentan, su importancia y evaluación.

Un programa educativo es un documento oficial de carácter nacional, un instrumento curricular prescrito, de carácter normativo y obligatorio, que hace referencia al marco general común que debe implementar el docente en el proceso de enseñanza y que hace referencia a un conjunto organizado, coherente e integrado de objetivos, contenidos, estrategias metodológicas, recursos para el aprendizaje y estrategias de evaluación de las diferentes áreas, asignaturas y/o similares para alcanzar determinadas metas y objetivos específicos (Modelo Normativo de Educación Básica 1987, Zabalza 1989, Castejón 1996 y Ander-Egg 2007).

1. Implantación del Programa

La tercera etapa de educación básica fue establecida en el año 1987, según Resolución N° 598, de la Dirección General del Ministerio de Educación.

El programa del área de Educación Física y Deporte para tercera etapa fue implantado en el año escolar 1987-88, y se distribuye en todas las instituciones, proporcionándose por lo menos un ejemplar del programa de estudio por institución.

El programa del área de Educación Física y Deporte fue establecido por la Oficina de Planificación y Presupuesto, División de Currículo y con la participación de la Dirección de Educación Básica del Ministerio de Educación, luego de la evaluación que se realizó a los Programas de Estudio del Ensayo, desarrollados en los planteles del Ensayo de Educación Básica.

Se resalta el carácter experimental o de ensayo que se implementa legalmente a principios de la década de los años 1980, luego de un diagnóstico de la realidad educativa y que lleva a un proceso de transformación curricular que comienza con carácter experimental, al identificar una muestra de planteles en los que se desarrollarían los programas ensayo, sometidos a un proceso de evaluación, que darían origen a los programas implantados consecutivamente desde el año escolar 1985-86, comenzando con primera etapa de educación básica.

2. Participantes en el diseño del Programa

Participaron en el diseño del programa planificadores, docentes, especialistas, instituciones, gremios docentes y miembros del Proyecto Multinacional de Currículo de la Organización de Estados Americanos O.E.A. (Programa de Estudio y Manual del Docente, tercera etapa, 1987).

3. Contexto de implantación de la Educación Básica

El marco social, económico y educativo establece una dimensión temporal en el contexto en que se implanta la escuela básica, que transforma el sistema educativo venezolano.

a. Situación económica

Banko (2007) en relación con la situación económica señala que en Venezuela se produjo un cambio de manera significativa a partir del *boom*

petrolero de 1973 que posibilitó un incremento extraordinario de los ingresos fiscales. En este contexto, el V Plan de la Nación (1975-1979) proyectó ambiciosos programas para el desenvolvimiento del aparato productivo, principalmente en las áreas de petroquímica, siderurgia, aluminio y electricidad.

Según datos aportados por CORDIPLAN (1975), la autora mencionada expone que la estrategia de desarrollo industrial se dirigió hacia la participación directa del sector público en la propiedad y dirección de empresas, el establecimiento de una nueva política proteccionista, el otorgamiento de incentivos fiscales para la producción interna y las exportaciones.

Sin embargo, la economía venezolana cada vez más era dependiente de las exportaciones de hidrocarburos. Los precios del petróleo comenzaron a descender y los recursos internos eran insuficientes para cubrir la magnitud de las inversiones proyectadas, entonces fue necesario acudir al financiamiento externo. Las múltiples disposiciones de carácter proteccionista no parecieron tener efectos positivos y, más bien, se fue conformando una industria "ineficaz" que operaba con altos costos y no tenía capacidad exportadora. Desde el punto de vista del empleo, muchas de las industrias instaladas tenían un alto componente tecnológico por lo que absorbían una reducida proporción de mano de obra (Banko, 2007).

Para el período 1979-1984, el doctor Luis Herrera Campíns, es elegido por los venezolanos como presidente de la República, para realizar un proceso político democrático. La nueva administración planteó la necesidad de estimular la competencia mediante la eliminación de los controles de precios y la reducción de la protección arancelaria. A fin de corregir los desajustes económicos, se proyectó la reducción de la inflación a través de la contracción de la liquidez monetaria y la demanda interna, conjuntamente con el saneamiento de las finanzas públicas.

No obstante, el gobierno de Herrera Campíns traía como antecedente la disminución de los precios del petróleo lo cual impactó

desfavorablemente en la economía venezolana y se percibe en el país una crisis económica; Antúnez (2006) señala en este sentido, que la crisis representa un déficit en la renta petrolera fiscal para cubrir las necesidades presupuestarias del Estado y con ellas las del modelo de desarrollo.

Se inició un fuerte proceso inflacionario, fuga de capitales y una recesión económica que condujo a la primera devaluación de la moneda nacional.

Consecuentemente, bajo la presidencia del doctor Jaime Lusinchi (1984-1989), se sigue experimentando la recesión económica y el Gobierno intenta orientar en un primer momento el diseño de una política de ajuste para reducir el déficit mediante la contracción del gasto público. Los desequilibrios económicos se fueron profundizando; el gasto público indiscriminado y el desorden administrativo condujeron a un verdadero colapso económico, que en 1988 se tradujo en elevados niveles inflacionarios, caída de las reservas internacionales y agigantamiento del déficit fiscal (Banko, 2007).

b. Aspecto social

Tomando en cuenta la situación económica que presentaba el país, la cual es un elemento influyente en el aspecto social, cabe referir a Antúnez (2006) quien señala que en Venezuela se produce un proceso de deterioro social para la década de los 80, representado por 2 aspectos:

1. Disminución de la calidad de vida de los venezolanos como consecuencia del deterioro de los salarios reales, la contracción del mercado, el aumento de actividades informales y de subsistencia, el incremento de la pobreza y la desigualdad social.
2. Incapacidad del Estado para proporcionar una adecuada base de servicios sociales en salud, educación, seguridad social, suministro de servicios básicos, entre otros.

c. Sector educativo

Fue a principios de la década de 1980 cuando la Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto del Ministerio de Educación, se abocó al estudio de la realidad educativa, específicamente relacionada con el nivel de Educación Primaria y Ciclo Básico Común, para examinar la eficiencia interna y pertinencia con el macrosistema. (Educación Básica: Normativo, 1980).

En el VI Plan de la Nación, en medio de una crisis económica y social severa, se considera importante la optimización de la calidad de la educación, ofrecida a la población en edad escolar mediante la implantación del proyecto de Escuela Básica, que elevó la obligatoriedad de la educación hasta el noveno grado del nivel de educación básica. A partir de ese momento se elaboran leyes, reglamentos, resoluciones y documentos prescriptivos para regular la educación y establecer las bases organizativas de un nuevo sistema educativo, que abarcara desde la educación inicial hasta la educación superior, sin embargo, el diseño curricular solo afectó la educación preescolar y básica. Los niveles de educación media y superior permanecieron inalterados.

Rodríguez (1989) señala que en la Conferencia de Ministros de Educación, Ministros encargados de la Planificación Económica de los Estados Miembros de América Latina y del Caribe, organizada por la UNESCO, CEPAL y OEA, celebrada en México, y denominada "Declaración de México", pudo haber existido la influencia para presentarse el proyecto de Educación Básica. Se presentaban como problemas existentes en educación una alta tasa de repitencia, de abandono escolar, planes de estudio elaborados para las zonas urbanas, pero sin acceso para las zonas rurales. Documento inspirador de las políticas y proyectos curriculares contenidos en el proyecto de COPEI de Educación Básica.

Un hecho relevante durante este período (1979-1984) es la promulgación de la Ley Orgánica de Educación y la reafirmación del Proyecto de Educación Básica, según Gaceta Oficial No. 2.635,

extraordinario del 28 de julio de 1980, en ella se establecen las directrices y bases de la educación como proceso integral; se determina la orientación, planificación y organización del sistema educativo y se norma el funcionamiento de los servicios que tengan relación con éste. (Art. 1).

En esta Ley Orgánica de Educación de 1980 la educación tiene como finalidad el pleno desarrollo de la personalidad, el logro de un hombre sano, culto, crítico y apto para convivir en una sociedad democrática, justa y libre, capaz de participar en los procesos de transformación social. Así mismo, la educación es vista como un medio para el mejoramiento de la comunidad y factor del desarrollo nacional. (arts. 3,4). Esta Ley sustentó el diseño curricular de la educación básica para las tres etapas en la que esta fue estructurada, con un diseño inicial de 4,3,2 años para la primera, segunda y tercera etapa. Este diseño fue reformulado posteriormente en una estructura de 3,3,3 grados.

Al gobierno de Lusinchi, prosiguió el segundo gobierno de Carlos Andrés Pérez (1989-1993), quien propone el VIII Plan de la Nación. Durante este período la educación descuida la función formativa y enfatiza la función normativa, en áreas como el desarrollo de la personalidad, la formación de hábitos de estudio y la identidad cultural y nacional, desvinculándose del desarrollo de las comunidades, el incremento sustancial de la matrícula estudiantil, no se correspondió con la asignación de recursos y dotación para el funcionamiento y ocasionando la incorporación de numerosos docentes que carecían de la formación necesaria para acceder al sistema educativo.

4. Diseño del Programa de Estudio del área

El documento prescriptivo para la asignatura Educación Física y Deporte de tercera etapa, Educación Básica, es un documento extenso que contempla dos partes:

- La primera parte establece el Programa de Estudio de la asignatura de Educación Física y Deporte, para los 3 grados de la tercera etapa (séptimo, octavo y noveno grado).

- La segunda parte establece el Manual del Docente, de tercera etapa de educación Básica.

4.1 Las páginas preliminares:

El programa inicia con una **presentación** que explica la implantación sucesiva de los programas de estudio y manuales en las diferentes etapas de la educación básica, estableciéndolos como la vía de actualización de la labor y como instrumento de orientación metodológica que facilita a los alumnos el acceso directo a fuentes de información científica, humanística y tecnológica.

Seguidamente, se señala el **aspecto legal** con la resolución que establece el Plan de Estudio correspondiente al Nivel de Educación Básica en sus tres etapas, de acuerdo a la Ley Orgánica de Administración Central, Ley Orgánica de Educación y de su Reglamento General. Es presentada la distribución de la carga horaria para los sectores: urbano, rural, indígena y fronterizo con algunas explicaciones sustentadas en diversos artículos y por último, la resolución del Ministerio de Educación que establece como oficial el Programa de Estudio.

Se observa que el Programa de Estudio se presenta como documento oficial que establece las prescripciones y sirve de guía para el alcance y secuencia de los objetivos de cada grado.

4.2 Estructura del Programa de Estudio:

El programa de estudio del área de Educación Física y Deporte de la tercera etapa, se encuentra estructurado en fundamentación del área, objetivos del nivel, alcance y secuencia del contenido, descripción del área en la tercera etapa, objetivos generales de la tercera etapa, administración de los programas de estudio de séptimo, octavo y noveno grados, y luego se presentan sucesivamente los objetivos generales y específicos para cada grado.

a. La **fundamentación del área** de Educación Física y Deporte se presenta a través de la definición del área, los propósitos fundamentales,

los tópicos del área y orientaciones para desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje:

Definición del área: Se entiende la educación física como el área que contribuye con la educación integral:

- a. ... por medio de la actividad física planificada, se propone el desarrollo físico, social, emocional y mental del alumno, para lograr así, ciudadanos aptos para la vida, el ejercicio de la democracia, el fomento de la cultura y el desarrollo del espíritu de solidaridad humana. (Programa de Estudio, 1987, p.17).

En este sentido, se valora el área como una herramienta indispensable y se concibe como un componente de la formación integral del alumno.

Se observa coherencia con las definiciones planteadas en el marco teórico, donde se define la educación física como una asignatura pedagógica, concebida por medio del movimiento o ejercicio físico que contribuye a potenciar el plano físico, psicológico, moral y social del individuo. (Bonilla, 1996; FIEP, 2000; Gracia, 2000; Torres, 1999).

Propósitos fundamentales: están establecidos en concordancia con la definición del área, referidos a promover la adquisición de hábitos, habilidades, aptitudes y destrezas de tipo psicomotor, la adquisición de conocimientos y la formación de actitudes y valores por la actividad física, que contribuyen al desarrollo armónico e integral de la personalidad del individuo y al mejoramiento de su salud física, mental y social.

Los propósitos del área se basan en necesidades de la sociedad como consecuencia de problemas individuales y colectivos detectados como el sedentarismo, tiempo libre mal administrado, enfermedades cardiovasculares y respiratorias, entre otros; por tanto, justifican la razón de inclusión de ésta área en el plan de estudio.

Tópicos del área: representan una clasificación por sub-áreas en las que se distribuyen los contenidos por lapso y por unidad de clase. Los contenidos del área deben promover cambios de conductas psicomotoras, desarrollo de procesos cognoscitivos. Como tópicos se definen 3 sub-

áreas: aptitud física, deporte y recreación; las cuales se precisan de manera diferenciada, lo que establecerá objetivos y contenidos específicos para cada una; consideradas como medios que ayudan al cumplimiento de los propósitos.

Orientaciones para desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje: se establecen una serie de orientaciones generales, que señalan tipos de métodos que debe trabajar el docente en el proceso enseñanza aprendizaje, fases y factores del proceso, el trabajo diario concebido desde el desarrollo físico y los comportamientos cognoscitivos y afectivos, consideración del programa como diseño único para todos los alumnos venezolanos, sin embargo, es abierto y flexible, ya que permite su adaptación a situaciones, necesidades e intereses de los alumnos y se indican los documentos que legalmente fundamentan el programa. Estas orientaciones no son explicitadas en este aparte ni en el Programa, son desarrolladas de manera general y específica para el área en el Manual del Docente, adjunto al programa.

b. Se presentan **objetivos del nivel, objetivos de etapa y objetivos generales y específicos por grado** que se desarrollarán a través del proceso de enseñanza y aprendizaje.

c. El **alcance y secuencia del contenido** es un cuadro sinóptico que indica el logro de contenidos para cada sub-área a través de las 3 etapas de educación básica, entendidos desde el punto de vista de que los objetivos de la primera y segunda etapa para el momento de la implantación del programa de estudio presentaban una continuidad y coherencia.

d. La **descripción del área en la tercera etapa** se refiere a la pretensión de consolidar en esta etapa las habilidades, destrezas y conocimientos adquiridos en las etapas anteriores.

e. La **administración de los programas** de estudio de séptimo, octavo y noveno grados establece la distribución de los objetivos por lapso escolar. Se indica la selección de los tres deportes por grado, dos individuales y uno colectivo o viceversa, dependiendo de los recursos físicos disponibles y los intereses de los alumnos. El docente es quien selecciona los criterios técnicos, los métodos, las técnicas, los procedimientos.

Se especifica el porcentaje de distribución de los objetivos por sub-áreas: 35% aptitud física, 45% deporte y 20% para recreación; la distribución de objetivos por tiempo en cada sesión de clase: 30 minutos para aptitud física, entre 30 y 40 minutos para deporte y 18 minutos para recreación y la distribución de objetivos por lapso, siendo 12, 14 y 14 objetivos para el primer, segundo y tercer lapso.

Es importante resaltar que se sugiere la asignación por parte del docente de trabajos prácticos, justificando el hecho de que una sesión semanal no es suficiente para desarrollar la aptitud física y dominar destrezas deportivas y recreativas.

f. El **desarrollo de cada Objetivo General**, está discriminado por los elementos del proceso.

5. Elementos del proceso

Los elementos del proceso identificados en el programa de estudio coinciden con los referidos por Castejón (1996): objetivos, contenidos, metodología y evaluación. El proceso determina el funcionamiento del programa y la interacción entre los elementos que lo componen. En el programa, estos componentes se presentan en forma jerárquica en un cuadro en el que se descubre un tipo de relación de dependencia.

El objetivo se entiende como la modificación de comportamiento que se desea obtener en el educando; el contenido representa el saber que se va a desarrollar para que se produzca la modificación y las estrategias de evaluación y metodológicas se refieren a la selección por

parte del docente de métodos y técnicas sugeridas, que conducen al logro de cada objetivo y a la efectividad del proceso enseñanza-aprendizaje. (Programa de Estudio y Manual del Docente, 1987).

6. Caracterización del diseño del Programa

Del análisis se desprenden las siguientes características del programa de educación física prescrito:

- El programa tiene relación con la normativa legal vigente para el momento de su implantación.

- El programa de estudio surge de una evaluación de los programas experimentales o de ensayo en los planteles de educación básica, que se estuvieron trabajando desde el año 1980 hasta su consolidación en 1987. El proceso de evaluación, dio origen a las directrices de elaboración, diseño y desarrollo del programa, la cual sustentaba la posibilidad de aplicación del mismo.

- Tomando como premisa el antecedente de ensayo de educación básica y las particularidades del ambiente de aprendizaje del área de Educación Física y Deporte, se entiende que el diagnóstico de las instalaciones y recursos materiales de las instituciones escolares, dieron como resultado la existencia de condiciones factibles para el desarrollo de por lo menos 3 tipos diferentes de deportes en las instituciones educativas.

- El diseño del programa fue elaborado por especialistas de diferentes áreas afines a la planificación educativa y específicamente al área de Educación Física y Deporte.

- Presenta los objetivos y contenidos de aprendizaje de la tercera etapa de educación básica, dejando un margen de flexibilidad para la vinculación y concreción institucional de la escuela, dependiendo de los recursos disponibles. Por tanto se establece el carácter prescriptivo de los objetivos fundamentales que deben ser desarrollados obligatoriamente en todos los institutos escolares del país.

- El programa está redactado en un lenguaje comprensible.

- Presenta un diseño estático y único; sin embargo, plantea la posibilidad de ser abierto y flexible ya que permite adaptaciones a situaciones particulares del área, como las condiciones físicas de los institutos, las necesidades e intereses de los alumnos, entre otros.

- Asigna exclusivamente al docente el rol de planificador de las prescripciones dadas para el nivel de concreción en el aula de clase, tomando en cuenta las condiciones físicas del instituto y las características de los alumnos.

- Establece una línea directa entre la distribución de los objetivos prescritos y el desarrollo de la acción pedagógica del docente referidos al qué, cuándo y cómo enseñar. Se sugiere para la planificación de la unidad de clase, establecer el objetivo general, la selección del objetivo específico, la selección de las estrategias metodológicas sugeridas y la selección de las estrategias de evaluación sugeridas, lo que implica en el docente las siguientes decisiones: formulación de objetivos específico operativos, selección de los ejercicios y progresiones de enseñanza, selección de la técnica de enseñanza, determinación de la cantidad y distribución de la práctica, dependiendo de los recursos disponibles y la cantidad de alumnos.

- Presenta una articulación y continuidad del alcance del nivel de objetivos por sub-áreas (aptitud física, deporte y recreación) y por grado.

- Las estrategias metodológicas son específicas para cada objetivo y contenido específicos. Se presentan a través de una síntesis, como una propuesta de organización de los objetivos por lapso, de procesos organizativos de la clase, de uso del ciclo didáctico, métodos de enseñanza, *feedback*, entre otros. Las estrategias metodológicas son establecidas como estrategias de enseñanza, se observa solamente la competencia del docente. El método de enseñanza que subyace es el directivo, en el que el docente toma las decisiones de planificación, desarrollo y *feedback* de las actividades.

- Se le exige al docente la elaboración de un Plan Anual, que contemple la distribución del número de objetivos y contenidos

específicos por lapso, un Plan de Lapso, un Plan de Evaluación por Lapso y Planes de Clase.

- Las estrategias de evaluación son específicas para cada objetivo y contenido, son señaladas las técnicas e instrumentos de evaluación para cada objetivo.

- Se observa la disciplinariedad del área, solo en una estrategia de un objetivo de grado, se sugiere la vinculación con objetivos de biología, por lo que se considera que no existe una vinculación con otras áreas.

Categorías de investigación

En el diseño curricular del programa de estudio de tercera etapa se reconocen diferentes elementos, sin embargo, como está definido para esta investigación, se desarrollan las categorías: perfil de competencias, objetivos y contenidos.

Perfil de competencias

Está representado por el conjunto de conocimientos, habilidades, destrezas y valores esenciales que debe adquirir un alumno para egresar de un grado, etapa o nivel educativo. Las competencias expresadas como objetivos, se espera que se desarrollen en el proceso educativo básico; son el producto del aprendizaje, que garantizan su aplicabilidad en situaciones determinadas.

El Modelo Normativo de Educación Básica (1987), establece que la tercera etapa es de afirmación del aprendizaje instrumental, ampliación del saber, afianzamiento de actitudes y desarrollo de destrezas ocupacionales, bien para continuar hacia el nivel de educación media diversificada y profesional o incorporarse a una función social por medio del trabajo.

Uno de los componentes curriculares fundamentales es el alumno; considerado como un ser integral, que se expresa en función del desarrollo físico, intelectual, emocional y social. Otro componente curricular es el plan de estudio, en el que se estructuran objetivos y

contenidos alrededor de áreas de aprendizaje. Tanto los objetivos como los contenidos giran en torno del perfil de competencias del alumno.

En el Modelo Normativo de Educación Básica del año 1987, la consecución de las competencias mínimas determinadas en el perfil, objetivos y contenidos de los programas prescritos para cada grado, se engloban 11 indicadores del egresado de educación básica. Para efectos del área de Educación Física y Deporte, se aíslan cinco rasgos del perfil, los dos primeros se consideran de carácter general y los tres últimos se interpretan como particulares a la educación física

1. Analizar, interpretar y valorar la realidad del ambiente familiar, escolar, local, regional y nacional; y las principales manifestaciones culturales.
2. Analizar los valores cívicos nacionales para actuar como un buen ciudadano y de acuerdo con los principios y las normas de una sociedad democrática (Modelo Normativo Educación Básica, 1987, pp. 40-41).

Se perciben estas competencias para el perfil del alumno, para ser desarrolladas en todas las áreas y a través de los grados, y para el caso específico del área de educación física, se observa que las competencias contenidas son:

1. Valorar, conservar y mejorar los recursos naturales del país, para garantizar su utilización racional y la humanización del ambiente.
2. Apreciar y disfrutar las diversas manifestaciones artísticas, especialmente las nacionales y las hispanoamericanas.
3. Demostrar que posee hábitos y conocimientos básicos para conservar y mejorar la salud (Modelo Normativo Educación Básica, 1987, p. 41).

Al establecer una relación entre las competencias referidas y los contenidos específicos del programa de estudio del área se pueden mencionar los siguientes:

Cuadro 3

Relación entre los rasgos del perfil del Modelo Normativo de Educación Básica y el contenido programático del Programa de Estudio.

Modelo Normativo de Educación Básica	Programa de Estudio	
Rasgos del perfil	Grado	Contenido programático
Valorar, conservar y mejorar los recursos naturales del país, para garantizar su utilización racional y la humanización del ambiente	Séptimo	7.2. Conservación y Reforestación
	Octavo	8.1. Características, ubicación y normas de seguridad, y comportamiento en parques nacionales, parques recreacionales y monumentos naturales
	Noveno	8.3. Planificación de paseos, excursiones y campamentos
Apreciar y disfrutar las diversas manifestaciones artísticas, especialmente las nacionales y las hispanoamericanas	Séptimo	6.30. Giros y equilibrios a manos libres
	Octavo	6.15. Rueda, parada de manos, voltereta
	Noveno	6.22. Combinación a manos libres
Demostrar que posee hábitos y conocimientos básicos para conservar y mejorar la salud	Séptimo	2. Capacidad aeróbica
	Octavo	3. Potencia anaeróbica
	Noveno	4. Movilidad articular 5. Basquetbol, voleibol, futbolito 6. Atletismo, natación, gimnasia

Fuente. Cuadro elaborado con datos tomados de: *Modelo Normativo de Educación Básica, del Ministerio de Educación 1987*, p. 41 y *Programa de Estudio y Manual del Docente. Asignatura Educación Física y Deporte del Ministerio de Educación, 1987*, pp. 31, 33, 35, 37, 62, 67, 104, 117, 157, 168.

Los diferentes contenidos programáticos específicos del programa de estudio del área para tercera etapa y el perfil de competencias establecido en el Modelo Normativo de Educación Básica, determinan la necesidad del área de educación física en el proceso de formación general del alumno y la alumna.

El perfil de competencias que establece el Modelo Normativo centra su atención en todo el nivel de Educación Básica, sin particularizar grado o etapa, los contenidos programáticos teóricamente ajustados al perfil se establecen a través de una línea lógica y coherente a lo largo de los 9 años, estructurados en tres etapas sucesivas. En virtud del objetivo

de esta investigación se revisa el perfil de competencias para la tercera etapa.

El Perfil de Competencia con respecto al área de Educación Física y Deporte se especifica en la Descripción del área en la tercera etapa.

En la tercera etapa de Educación Básica, a través de la educación física se pretende consolidar las habilidades, destrezas y conocimientos adquiridos en las etapas anteriores. La Educación Física y Deporte estructurada en tres sub-áreas: aptitud física, deporte y recreación se propone desarrollar los rasgos esenciales del perfil desde cada uno de estos componentes. Los rasgos referidos a aptitud física indican la capacidad de planificar y realizar actividades físicas de acuerdo a la edad y sexo en relación con condición aeróbica, potencia anaeróbica y flexibilidad.

Los rasgos del perfil deportivo describen las competencias para ejecutar con precisión los fundamentos técnicos y tácticos de tres deportes, tanto colectivos (basquetbol, voleibol o futbolito) como individuales (atletismo, natación o gimnasia); además de aplicar el Reglamento en situaciones reales o simuladas de juego o competencia.

La sub-área recreación pretende desarrollar en los alumnos capacidades para participar en juegos pre-deportivos y deportivo-recreativos, adaptados a los deportes practicados en cada grado; e involucrarse en actividades teórico-prácticas de organización de clubes, organización deportiva, excursiones, campamentos, conservación y reforestación.

Conclusiones preliminares sobre el análisis del perfil de competencias del área Educación Física y Deporte

Al egresar de la tercera etapa y del nivel de educación básica, el alumno debe haber adquirido un conjunto de competencias que le permitirán valorar la actividad física, mejorar su aptitud física y demostrar destrezas deportivas y capacidades recreativas. Con ello, el área contribuirá al desarrollo pleno e integral de la personalidad, al logro de un

hombre sano, apto para el ejercicio de la participación y la convivencia democrática. (Programa de Estudio y Manual del Docente, 1987).

Las competencias que describen el perfil del egresado de la tercera etapa de educación básica se estructuran alrededor de las sub-áreas de aptitud física, deporte y recreación. En cada una se diseñan los contenidos programáticos específicos. Las sub-áreas de aptitud física, deporte y recreación presentan tres conjuntos de competencias aisladas y contenidos programáticos pertinentes a cada una de ellas; sin embargo, el perfil de competencias tiene un significado que implica la relación de diferentes rasgos que conforman una totalidad tanto de las competencias como del proceso formativo.

Objetivos

Representan las metas generales y específicas de lo que se quiere conseguir; definen el proceso educativo haciendo explícito lo que se desea hacer y sirven como marco de referencia para organizar el proceso formativo (Zabalza, 1989). Los objetivos representan un punto de referencia para diseñar y elaborar un plan o programa educativo.

En el Programa de Estudio (1987) para el área de Educación Física y Deporte, se identifican tres niveles de objetivos: objetivos de nivel, objetivos de etapa y objetivos de grado. Específicamente, para este estudio se consideraron los objetivos de séptimo, octavo y noveno grados de la tercera etapa de Educación Básica; ellos conciben las competencias de egreso del alumno en el área de Educación Física y Deporte.

El siguiente gráfico representa la estructuración lógica de los objetivos desde el nivel general hasta las especificidades por grado:

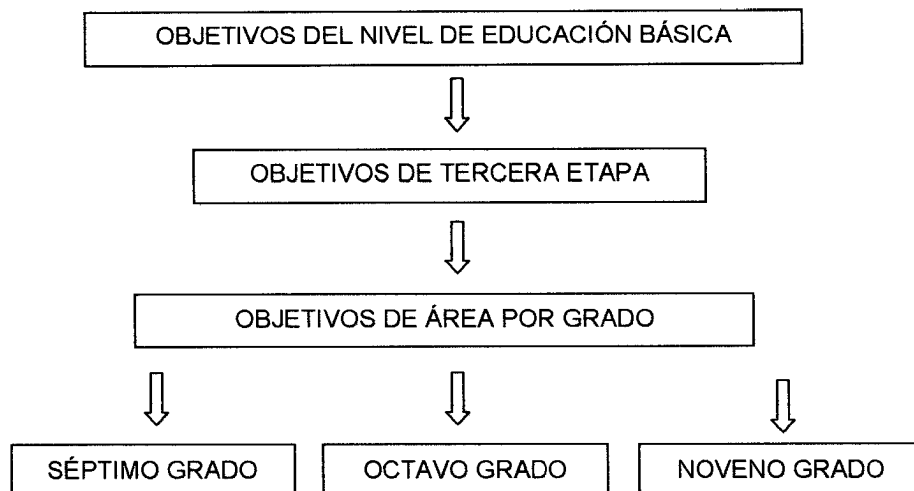


Gráfico 3. Secuencia de los niveles de objetivos a lograr en el diseño curricular.

Objetivos del nivel de Educación Básica para el área

Los objetivos de nivel son enunciados generales de largo alcance que establecen las competencias que el alumno debe haber adquirido al finalizar el nivel de Educación Básica. Constituyen la concreción de las finalidades de la educación venezolana y reflejan las intenciones globales para cada área académica (Programa de Estudio, 1987).

Dado el carácter estructural, por etapas, del nivel de educación básica, los objetivos suponen secuencia de logros de una etapa a la otra garantizando de esta manera que el desarrollo de los objetivos de la última etapa, encierran el alcance total del nivel.

La pretensión de mantener capacidades orgánicas, realizar actividades deportivas competitivas y demostrar habilidades y destrezas recreativas indica un marcado énfasis en el enunciado de objetivos educacionales de dominio psicomotriz y afectivo; por tanto, los objetivos para el área de Educación Física y Deporte se fundamentan en el conocimiento y adquisición de capacidades, habilidades y destrezas en función de etapas o estadios de desarrollo psicomotor del individuo. Es importante establecer la relación y coherencia entre los objetivos y el perfil de competencias del nivel de educación básica.

Los cinco objetivos a lograr en el nivel de Educación Básica, para el área de Educación Física y Deporte, se identifican de manera general con los rasgos del perfil de competencias como podrá apreciarse en el Cuadro 4, en el que se observará un grado básico de coherencia entre cada rasgo del perfil y los objetivos.

Cuadro 4

Relación entre los rasgos del perfil de competencias y los objetivos del nivel de Educación Básica para Educación Física y Deporte

Rasgos del perfil	Objetivos del nivel de Educación Básica
Valorar, conservar y mejorar los recursos naturales del país, para garantizar su utilización racional y la humanización del ambiente	1. Valorar la actividad física como factor primordial en la preservación y mejoramiento de su salud física, mental y social. 2. Mantener su capacidad aeróbica, potencia anaeróbica y flexibilidad en los valores considerados como óptimos para su edad y sexo.
Apreciar y disfrutar las diversas manifestaciones artísticas, especialmente las nacionales y las hispanoamericanas	3. Demostrar hábitos, habilidades y destrezas de tipo psicomotor que contribuyan al desarrollo pleno e integral de su personalidad. 4. Realizar actividades deportivas competitivas y recreativas, que le permitan el ejercicio de la participación y la convivencia democrática, así como su desarrollo social y afectivo.
Demostrar que posee hábitos y conocimientos básicos para conservar y mejorar la salud	5. Demostrar hábitos, habilidades, destrezas y conocimientos de tipo recreativo, que contribuyan a la sana y correcta utilización de su tiempo libre

Fuente. Cuadro elaborado con datos tomados del *Modelo Normativo de Educación Básica del Ministerio de Educación*, 1987, p. 41 y *Programa de Estudio y Manual del Docente. Asignatura Educación Física y Deporte* del Ministerio de Educación, 1987, p. 19.

Así, el primer rasgo del perfil se halla expresado en los objetivos cuarto y quinto con respecto a la realización de actividades recreativas, comúnmente desarrolladas en espacios abiertos naturales; parques,

bosques, ríos, montañas, permitiéndole al estudiante un contacto vivencial con recursos naturales que pueden ser aprovechados para la recreación, la expansión, el disfrute y la actividad física. El tercer rasgo del perfil es particularmente interesante, su construcción fue concebida en los cinco objetivos diseñados para el nivel de educación básica con respecto a Educación Física y Deporte: *Hábitos y conocimientos básicos para conservar y mejorar la salud* hacen referencia al valor de la actividad física, mantenimiento de la capacidad aeróbica, realización de actividades de tipo psicomotor deportivas y recreativas.

Sin embargo, es importante señalar que debido a la implantación en el año 1998 del Currículo Básico Nacional para primera y segunda etapa del nivel de Educación Básica, se produce un cambio de concepción, fundamentación y administración de las áreas académicas en las dos etapas. Los programas de estudio del currículum anterior (1985-86) para las dos primeras etapas quedan sin efecto, se adopta un nuevo currículum, la renovación curricular de la tercera etapa no se completó durante el período de la revisión curricular de 1997-98; lo que obligó a los docentes de la tercera etapa a mantener su trabajo docente sobre los fundamentos, estructuras, objetivos y contenidos del currículum de 1987. Esta desarticulación rompe la secuencia curricular establecida impidiendo la transición de la segunda a la tercera etapa, esta queda totalmente aislada de la concepción y práctica curricular que se pretendió establecer en la reforma.

Objetivos generales de la tercera etapa

Los objetivos de etapa son terminales, precisan las competencias que el estudiante debe haber adquirido al finalizar la etapa correspondiente. (Programa de Estudio, 1987). Las competencias que debe haber adquirido un alumno en el área de Educación Física y Deporte al egresar de tercera etapa son:

1. Aplicar fundamentos teóricos básicos en la planificación y ejecución individual de actividades para el mejoramiento de su aptitud física.

2. Demostrar en forma práctica, los niveles de la capacidad aeróbica, potencia anaeróbica y de flexibilidad, adecuados a su edad y sexo.
3. Realizar con eficiencia fundamentos técnicos y tácticos de deportes colectivos e individuales.
4. Aplicar los Reglamentos de Deportes colectivos e individuales, en situaciones reales o simuladas de juego o competencia.
5. Demostrar habilidades y destrezas referidas a juegos, vida al aire libre y expresión cultural y social.
6. Aplicar los conocimientos adquiridos sobre actividades recreativas, en situaciones simuladas o reales relacionadas con el uso de su tiempo libre. (Programa de Estudio, 1987, p. 20).

Los objetivos para el área de Educación Física y Deporte para la tercera etapa, en correspondencia con los del nivel de educación básica, incluyen dominios conceptuales, psicomotores y afectivos; los cuales expresan un proceso de formación integral.

El cuadro siguiente muestra la relación que existe entre los objetivos del Nivel y los objetivos de la tercera etapa de Educación Básica:

Cuadro 5

Relación entre los objetivos del nivel y los objetivos de la tercera etapa de Educación Básica

Objetivos del nivel de Educación Básica	Objetivos de la tercera etapa de Educación Básica
1. Valorar la actividad física como factor primordial en la preservación y mejoramiento de su salud física, mental y social.	1. Aplicar fundamentos teóricos básicos en la planificación y ejecución individual de actividades para el mejoramiento de su aptitud física. 2. Demostrar en forma práctica, los niveles de la capacidad aeróbica, potencia anaeróbica y de flexibilidad, adecuados a su edad y sexo. 3. Realizar con eficiencia fundamentos técnicos y tácticos de deportes colectivos e individuales. 5. Demostrar habilidades y destrezas referidas a juegos, vida al aire libre y expresión cultural y social. 6. Aplicar los conocimientos adquiridos sobre actividades recreativas, en situaciones

	simuladas o reales relacionadas con el uso de su tiempo libre.
2. Mantener su capacidad aeróbica, potencia anaeróbica y flexibilidad en los valores considerados como óptimos para su edad y sexo.	1. Aplicar fundamentos teóricos básicos en la planificación ... 2. Demostrar en forma práctica, los niveles de la capacidad aeróbica, ...
3. Demostrar hábitos, habilidades y destrezas de tipo psicomotor que contribuyan al desarrollo pleno e integral de su personalidad.	2. Demostrar en forma práctica, los niveles de la capacidad aeróbica, ... 3. Realizar con eficiencia fundamentos técnicos ... 5. Demostrar habilidades y destrezas referidas a juegos ...
4. Realizar actividades deportivas competitivas y recreativas, que le permitan el ejercicio de la participación y la convivencia democrática, así como su desarrollo social y afectivo.	3. Realizar con eficiencia fundamentos técnicos ... 4. Aplicar los reglamentos de deportes colectivos e individuales, en situaciones reales o simuladas de juego o competencia. 5. Demostrar habilidades y destrezas referidas a juegos ...
5. Demostrar hábitos, habilidades, destrezas y conocimientos de tipo recreativo, que contribuyan a la sana y correcta utilización de su tiempo libre.	5. Demostrar habilidades y destrezas referidas a juegos ... 6. Aplicar los conocimientos adquiridos sobre actividades recreativas, ...

Fuente. Cuadro elaborado con datos tomados del «Programa de Estudio y Manual del Docente. Asignatura Educación Física y Deporte» por Ministerio de Educación, 1987, pp. 19, 20.

Se observa en la relación presentada en el cuadro anterior, correspondencia entre los objetivos del nivel de Educación Básica y los objetivos de la tercera etapa. Tomando en consideración que el nivel de educación básica culmina con la tercera etapa, se destaca la formulación de objetivos de orden general y se identifica el nivel de competencias que debe haber logrado el alumno que culmina el proceso de educación básica; el cual debe poseer un nivel de formación con características elementales que le permitan ser capaz de *aplicar, demostrar y realizar con eficiencia* las exigencias educacionales relacionadas con

competencias de largo alcance que expresan logros graduales de objetivos de las etapas anteriores.

Objetivos de área para cada grado

Los objetivos para cada grado de la tercera etapa representan las intenciones educativas del área e indican las competencias que los estudiantes deben haber adquirido al culminar el proceso de enseñanza aprendizaje para el grado respectivo.

Los objetivos se estructuran en generales y específicos para las sub-áreas Aptitud Física, Deporte y Recreación. Sobre el criterio de coherencia y correspondencia secuencial de contenidos, estos incrementan su complejidad mediante el agregado de exigencias que implican mayor dificultad.

Los objetivos generales y específicos se identifican con números arábigos, que luego son empleados por los docentes como códigos en la planificación.

Para los tres grados de la tercera etapa, existen ocho objetivos generales, cuatro comprenden la sub-área Aptitud Física, dos la sub-área Deporte y dos la sub-área Recreación. Los objetivos específicos, así como sucede con los generales, presentan para los tres grados la misma codificación y distribución cuantitativa por sub-áreas para los tres grados de séptimo, octavo y noveno.

Como lo señala el Cuadro 6 el Programa de Estudio (1987), para cada grado (séptimo, octavo y noveno) distribuye el número de objetivos incluyendo las tres sub-áreas, en la planificación anual de tres lapsos escolares, (12 - I lapso, 14 - II lapso y 14 -III lapso) con una distribución de 14 objetivos para Aptitud Física, 18 para Deporte y 8 para Recreación, para el total de 40 anuales.

Cuadro 6

Distribución anual. Relación de los objetivos generales y específicos por sub-área y dominio educacional para los tres grados en tercera etapa de Educación Básica

Grado	Sub-Áreas	Obj. generales	No. de obj. (anual)	Objetivos específicos	Dominio Educacional
7° 8° 9°	Aptitud Física	1	14	1.1. - 1.2.	Conceptual
		2		2.1. - 2.2. - 2.3. - 2.4	Psicomotor
		3		3.1. - 3.2. - 3.3. - 3.4	
		4		4.1. - 4.2. - 4.3. - 4.4	
	Deporte colectivo	5	18	Basquetbol: 5.1. - 5.2. - 5.3. - 5.4. - 5.5. - 5.6. - 5.7.	Psicomotor
				Voleibol: 5.8. - 5.9. - 5.10. - 5.11. - 5.12. - 5.13. - 5.14.	
	Deporte individual	6	18	Futbolito: 5.15. - 5.16. - 5.17. - 5.18. - 5.19. - 5.20. - 5.21.	
				Atletismo: 6.1. - 6.2. - 6.3. - 6.4. - 6.5. - 6.6. - 6.7.	
				Natación: 6.8. - 6.9. - 6.10. - 6.11. - 6.12. - 6.13. - 6.14.	
				Gimnasia artística masculina: 6.15. - 6.16. - 6.17. - 6.18. - 6.19. - 6.20. - 6.21.	
Gimnasia artística femenina: 6.22 - 6.23. - 6.24. - 6.25. - 6.26.- 6.27. - 6.28.					
Gimnasia rítmica femenina: 6.29. - 6.30. - 6.31. - 6.32. - 6.33. - 6.34. - 6.35. - 6.36. - 6.37. - 6.38.					
Recreación	7	8	7.1.	Conceptual	
	8		8.1.- 8.2.- 8.3.- 8.4.	Psicomotor	

Fuente. Cuadro elaborado con datos tomados del *Programa de Estudio y Manual del Docente. Asignatura Educación Física y Deporte* del Ministerio de Educación, 1987.

Los objetivos específicos están redactados con exactitud en forma de conductas e indican la acción específica a realizar, cómo se va realizar y el tiempo en el que se debe lograr. Como se observa en el cuadro la codificación numérica de los objetivos específicos sugiere el comportamiento de distribución y gradualidad en la planificación del lapso, tomando en cuenta la cantidad de objetivos sugeridos y la selección de un deporte por lapso, dos colectivos y uno individual o viceversa.

Aun cuando se muestra mayor cantidad de objetivos generales para la sub-área Aptitud Física (4 de 8), en relación con los específicos existe mayor cantidad de objetivos referidos a la sub-área Deporte (7 por deporte), y tomando en consideración la distribución de objetivos a programar durante el año escolar (18 de 40), se revela un énfasis en la planificación y desarrollo de objetivos referidos al deporte.

En este sentido, para cada deporte los objetivos específicos representan una fragmentación de los fundamentos técnicos y tácticos establecidos desde las áreas científicas que los definen y son distribuidos en un orden gradual de dificultad durante los tres grados de tercera etapa, garantizando para cada grado una distribución adecuada de objetivos que permitan, una vez terminada la tercera etapa, integrar los objetivos conceptuales y psicomotores de los deportes seleccionados. Por lo tanto, se espera que el alumno sea capaz de aplicarlos a situaciones reales de competencia deportiva.

Con respecto a los dominios educacionales conceptuales, psicomotores y afectivos, se descubre que en la redacción tanto de los objetivos generales como de los específicos se precisan visiblemente dominios conceptuales y psicomotores para las sub-áreas Aptitud Física y Deporte; mientras que el dominio afectivo se observa en la sub-área Recreación. Sin embargo, para este dominio, el Programa de Estudio (1987), sugiere que se incluya en las tres sub-áreas.

En correspondencia con la cantidad, tanto de los objetivos generales como de los específicos, se descubre un predominio psicomotor, lo cual establece una relación directa con el área de

Educación Física y Deporte que utiliza como principal medio de aprendizaje la actividad física y por tanto la mayoría de los aprendizajes implican habilidades y destrezas psicomotoras.

El enunciado de objetivos con dominio afectivo se observa para los tres grados de tercera etapa en el objetivo general de la sub-área recreación:

8. Participar en actividades teórico-práctico de vida al aire libre y conservación ambiental.

En el Cuadro7 se presentan algunos objetivos que ilustran las sub-áreas y dominios educacionales extraídos del Programa de Estudio (1987) de séptimo, octavo y noveno grados.

www.bdigital.ula.ve

Cuadro 7**Objetivos específicos por dominio educacional y sub-área para cada grado**

Dominio	Sub-área	Objetivo específico
Séptimo Conceptual	Aptitud Física	1.1. Relacionar las definiciones de aptitud física, capacidad aeróbica, potencia anaeróbica y flexibilidad con las actividades físicas de la vida diaria, realizadas por el mismo y por personas de su comunidad.
	Deporte	5.13. Explicar las reglas del voleibol referidas a la cancha, red, balón, equipo, derechos y responsabilidades de los jugadores.
	Recreación	8.2. Indicar las características de excursiones y campamentos, así como el equipo general y personal requerido en ambas actividades.
Octavo Conceptual	Aptitud Física	1.1. Explicar un propósito, dos características y dos efectos mediatos sobre el organismo, por cada una de las actividades físicas realizadas para el mejoramiento de su aptitud física.
	Deporte	6.20. Explicar los siguientes aspectos de la gimnasia: concepto de gimnasia artística, aparatos masculinos, combinación de ejercicios, combinación obligatoria a manos libres y saltos obligatorios.
	Recreación	8.2. Explicar las características, ubicación y normas de seguridad y comportamiento de parques nacionales, parques recreacionales y monumentos naturales.
Noveno Conceptual	Aptitud Física	1.1. Explicar los procesos anaeróbico aláctico, anaeróbico láctico y aeróbico para la producción de energía durante contracciones musculares de diferente intensidad y duración.
	Deporte	5.20. Explicar las reglas del futbolito, referidas a las faltas acumulativas, penalidad máxima, tiro de meta y saques.
	Recreación	8.4. Explicar los pasos a seguir en primeros auxilios de quemaduras, heridas, insolaciones, esguinces y luxaciones.
	Aptitud Física	2.1. Correr a ritmo variado, durante un tiempo que aumente progresivamente de 10 a 12 minutos; como mínimo en seis sesiones de clase.

Séptimo Psicomotor	Deporte	5.5. Realizar lanzamiento con una mano en posición estacionaria, de acuerdo con los criterios técnicos; de 4 lanzamientos realizados desde diferentes lugares de la cancha, fuera de la zona restringida, al menos 2 deben ser encestandos.
	Recreación	8.4. Demostrar en forma práctica las técnicas para el montaje, desmontaje y mantenimiento de una tienda de campaña, de acuerdo con los criterios técnicos establecidos.
Octavo Psicomotor	Aptitud Física	3.2. Realizar el mayor número de repeticiones en los ejercicios de circuito de entrenamiento de 6 estaciones, con 15'' de trabajo y 10'' de descanso, con un número de vueltas que aumente progresivamente de 1 a 3; como mínimo en 8 sesiones de clase.
	Deporte	5.15. Realizar drible del balón de futbolito en situaciones 1 vs.1, cumpliendo los criterios técnicos establecidos.
	Recreación	8.3. Demostrar en forma práctica el uso adecuado de nudos para anclajes, empalmes y amarres.
Noveno Psicomotor	Aptitud Física	4.1. Efectuar ejercicios de movilidad articular y elongación por cada articulación y segmento corporal, en forma individual; al menos en 8 sesiones de clase.
	Deporte	6.4. Ejecutar salto alto o salto largo, de acuerdo con los criterios técnicos establecidos, de 3 intentos se tomará la mayor altura o distancia para ser comparada con el rendimiento del grupo.
	Recreación	8.2. Demostrar en forma práctica al menos dos formas de orientación en la naturaleza y al menos cinco señales de orientación en ambientes naturales.

Fuente. Cuadro elaborado con datos tomados del *Programa de Estudio y Manual del Docente. Asignatura Educación Física y Deporte* del Ministerio de Educación, 1987.

Conclusiones preliminares sobre el análisis de los objetivos del área Educación Física y Deporte

- Existe coherencia y correspondencia entre los objetivos definidos en el perfil de competencias generales establecidas para el alumno que egresa del nivel de educación básica y los objetivos establecidos para el nivel, la etapa y el grado en el área de Educación Física y Deporte.

Los objetivos definidos de etapa y de nivel, percibidos como competencias generales, se operacionalizan en conductas observables y evaluables en los objetivos específicos. Por consiguiente, el desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje por grado, conduce sucesivamente al alcance de los objetivos de etapa y de nivel para el área de Educación Física y Deporte y, por ende, las competencias esperadas al culminar el nivel de Educación Básica.

- Los objetivos se estructuran en sub-áreas: Aptitud Física, Deporte y Recreación y se distribuyen en cada uno de los lapsos del año escolar, y a la vez contenidos en cada una de las sesiones de clases. Se establece la distribución anual de 40 objetivos por año escolar, distribuidos en las sub-áreas de la siguiente forma: 45% Deporte, 35% Aptitud Física y 20% para Recreación; lo que representa un énfasis para la sub-área Deporte.

- Los objetivos de grado, etapa y nivel, para el área de Educación Física y Deporte se fundamentan en la taxonomía educacional conceptual, psicomotora y afectiva, los cuales deben ser alcanzados en forma integral.

- Los objetivos generales de grado sugieren al docente la planificación anual y por lapsos de desarrollo, y los objetivos específicos sugieren al docente la planificación de objetivos por sesión o unidad de clase semanal.

- Se observa especificidad de la acción a realizar por el alumno. En la formulación de los objetivos específicos y generales por grado, para el área, los verbos definen en forma precisa y evaluable la actividad a

realizar por los alumnos: *Correr, ejecutar voleo de pelotas altas, participar en un juego*, entre otros.

- Como característica particular del área, fundamentada en la actividad física, se observa el predominio psicomotor. La redacción de los objetivos psicomotores es en términos de conducta observable, lo que identifica el carácter de eficiencia y precisión de habilidades y destrezas físico-deportivas, y sugiere un aprendizaje en términos de rendimiento físico.

- Se le permite al docente libertad para establecer los criterios técnicos de planificación del dominio psicomotor, en función de las características psicomotoras de los alumnos, el tipo de instalaciones con las que cuenta la instalación y materiales del área.

- El logro de los objetivos por grado en el dominio psicomotor está organizado con base en niveles de complejidad y criterios de dificultad creciente.

- Los contenidos conceptuales proyectan su aprendizaje y aplicabilidad a través de la práctica de actividades motoras.

- Se señala para cada objetivo específico de grado, las estrategias de evaluación y estrategias metodológicas sugeridas.

Contenidos

Los contenidos son el conjunto de saberes que configuran un área de aprendizaje; y se presentan como referencia de los conocimientos que deben desarrollarse para alcanzar los objetivos propuestos en un proceso de enseñanza aprendizaje. Como lo señalan Gimeno Sacristán y Pérez (1995), para alcanzar los fines de la educación en una etapa de escolarización es importante que los alumnos adquieran conocimientos; sin embargo, se deben estimular comportamientos, valores, actitudes y habilidades de pensamiento.

Los contenidos prescritos en el Programa de Estudio (1987), para el área de Educación Física y Deporte, al igual que sucede con los

objetivos del área, analizados anteriormente, se encuentran estructurados en 3 tópicos o sub-áreas: Aptitud Física, Deporte y Recreación.

Los contenidos en la sub-área de **Aptitud Física** comprenden el conjunto de capacidades orgánicas determinadas por el desarrollo de las capacidades fisiológicas aeróbicas, anaeróbicas y flexibilidad, cuyo resultado es el óptimo funcionamiento de los diferentes órganos, aparatos y sistemas del cuerpo humano. Las capacidades orgánicas deben desarrollarse en forma sistemática y progresiva para la adquisición de destrezas motrices de mayor dificultad o de destrezas deportivas. (Programa de Estudio, 1987).

Los contenidos en la sub-área **Deporte**, constituyen la integración de conocimientos, habilidades y destrezas generales y específicas de los fundamentos técnicos y tácticos de deportes individuales y colectivos. El deporte representa actividad física organizada y reglamentada.

Los contenidos en la sub-área **Recreación** constituyen una serie de actividades que ofrecen al alumno la satisfacción de su derecho a recrearse, disfrutar del tiempo libre, conocer y conservar el medio, contribuir al desarrollo de la personalidad, expresarse libremente, participar y estimularla creatividad, a través de los juegos y expresión cultural, social y vida al aire libre. (Programa de Estudio, 1987).

Los contenidos, para las sub-áreas de Aptitud Física, Deporte y Recreación de cada grado, se corresponden con la taxonomía educacional conceptual y psicomotora. En tal sentido, la formación en educación física se estructura en contenido conceptuales, psicomotores y afectivos.

Los contenidos **conceptuales** se refieren a definiciones, relaciones, características, reglas, principios; relacionados con conocimientos generales y específicos que fundamentan la actividad física.

Los contenidos **psicomotores** están referidos a procedimientos o acciones simples y complejas de movimiento corporal orientadas a la adquisición y desarrollo de habilidades y destrezas motoras. Los

contenidos **afectivos** se refieren a actitudes, comportamientos, seguimiento de normas, entre otros.

En la estructuración del programa instruccional los contenidos se organizan en correspondencia con los objetivos específicos, para las tres sub-áreas de Aptitud Física, Deporte y Recreación. Se aprecia igualmente la equivalencia de los códigos numéricos de los objetivos con respecto a los contenidos, con predominio de los contenidos psicomotores y deportivos.

En la sub-área Aptitud Física los contenidos se repiten de un grado a otro. Sin embargo, la planificación de la ejecución de clase se construye en función de las capacidades orgánicas de los alumnos, con diferentes grados de dificultad. Mientras que, para la sub-área Deporte, se observa fragmentación de los fundamentos técnicos y tácticos de los deportes por grado. En el cuadro siguiente se presentan algunos contenidos extraídos del Programa de Estudios (1987), organizados por grado, dominio y sub-área.

Cuadro 8
Contenidos por dominio educacional y sub-área, para cada grado

Grado	Dominio	Sub-área	Contenido
Séptimo	Conceptual	Aptitud física	1.1. Definiciones de aptitud física, capacidad aeróbica, potencia anaeróbica y flexibilidad
		Deporte	5.13. Reglas del voleibol
		Recreación	7.1. El club deportivo y recreativo estudiantil: propósito, estructura, funcionamiento y actividades
Octavo	Conceptual	Aptitud física	1.2. Principios de supercompensación, continuidad, progresividad creciente y multilateralidad
		Deporte	6.20. Teoría de la gimnasia artística masculina
		Recreación	7.1. Organización deportiva y recreativa a nivel estudiantil, nacional e internacional.
Noveno	Conceptual	Aptitud física	1.2. Plan de mejoramiento de la aptitud física
		Deporte	5.20. Reglas del futbolito
		Recreación	7.1. Fines de la educación física, el deporte y la recreación en Venezuela

Séptimo	Psicomotor	Aptitud física	2.1.Carrera a ritmo variado (Fartlek)
		Deporte	6.4. Carrera de relevos
		Recreación	8.3. Llenado, uso y mantenimiento de un morral
Octavo	Psicomotor	Aptitud física	2.2.Trote continuo y uniforme
		Deporte	5.16. Marcaje del jugador sin y con balón
		Recreación	8.3. Utilización de nudos para anclajes, empalmes y amarres
Noveno	Psicomotor	Aptitud física	3.4. Pruebas de potencia anaeróbica
		Deporte	5.14. Juegos deportivos-recreativos de voleibol
		Recreación	8.2. Orientación y señalización en ambientes naturales

Fuente. Cuadro elaborado con datos tomados del *Programa de Estudio y Manual del Docente. Asignatura Educación Física y Deporte*, Ministerio de Educación, 1987.

Conclusiones preliminares sobre el análisis de los contenidos del área Educación Física y Deporte

- El conocimiento se organiza en contenidos conceptuales, psicomotores y afectivos.
- Los contenidos se presentan en relación directa con los objetivos específicos.
- El programa de estudio del área, prescribe una organización secuencial para la enseñanza de los contenidos, además, prescribe los criterios de selección y organización por año y lapso escolar.
- Los contenidos se ordenan en forma progresiva secuencial, por nivel de dificultad.
- Los contenidos se estructuran alrededor de las sub-áreas Aptitud Física, Deporte y Recreación.
- Los contenidos conceptuales están representados por definiciones, características, principios, reglamentación, y se interrelacionan con la comprensión teórico-práctico de la actividad física.
- La característica específica de los contenidos del área de educación física connotan movimiento corporal o ejercicio físico. Son ellos los medios fundamentales del aprendizaje y desarrollo de la inteligencia

cinética. Se observa el predominio de contenidos psicomotores sobre conceptuales y afectivos.

- La sub-área deporte, prescribe la distribución de 2 deportes colectivos y uno individual o viceversa, en los 3 lapsos escolares. Todo ello, en función de las instalaciones y materiales deportivos existentes en las instituciones escolares.

- Los contenidos deportivos se encuentran fragmentados y secuenciados, para el logro progresivo de los objetivos específicos prescritos en el programa de estudio, en una relación de prepotencia de uno con respecto a los otros.

- El programa de estudio del área para tercera etapa hace *énfasis en el Contenido Deporte*. Es sugerida al docente la planificación de las secuencias metodológicas de los fundamentos técnicos de los deportes, el análisis de las reglas de los deportes y la práctica de los fundamentos en situaciones de juego, como parte principal de la sesión de clase.

Una vez analizadas las categorías perfil de competencias, objetivos y contenidos, definidas para esta investigación, se descubre un conjunto de elementos comunes a ellas, entre los cuales se destacan los siguientes:

1. Los conocimientos, habilidades y destrezas tienen un carácter prescriptivo y una gran especificidad de objetivos y contenidos.
2. Se evidencia un alto grado de correspondencia entre perfil de competencias, objetivos y contenidos.
3. Se observa una correspondencia lineal entre las categorías perfil, objetivos y contenidos.
4. Se exige que el docente sea responsable de la planificación del proceso de enseñanza aprendizaje.
5. Los objetivos y contenidos específicos del programa de estudio se fragmentan en orden de dificultades crecientes.
6. Los objetivos específicos se diseñan en términos de conductas observables y evaluables, de manera progresiva.

7. Se observa un énfasis con predominio en el contenido deporte.
8. Hay un énfasis curricular particular en el aprendizaje psicomotor.
9. La planificación de objetivos y contenidos depende los recursos materiales disponibles en las instituciones.

Análisis del Manual del Docente Tercera etapa de Educación Básica

El Manual del Docente es un documento presentado por el Ministerio de Educación en el año 1987, para uso de los docentes encargados de implementar el área de Educación Física y Deporte de la tercera etapa de Educación Básica; el cual contiene orientaciones generales y específicas para facilitar la comprensión y desarrollo de los programas de estudio.

Se presenta como un documento extenso contiguo a los programas de estudio, estructurado en dos partes: general y específica.

Parte general

El Manual del Docente (1987), en la parte general contiene:

- *Introducción*, establece el carácter general del Manual, al presentar orientaciones y estrategias para los docentes de tercera etapa, y el carácter específico, contiene las orientaciones y estrategias para el área de Educación Física y Deporte.
- El primer capítulo se refiere a la *función de planificación* y establece orientaciones sobre planificación, planificación de la acción educativa, administración del plan de estudio y agentes que intervienen en la planificación de la acción educativa.
- El segundo capítulo señala la *función de enseñanza* y las estrategias metodológicas, métodos y técnicas de enseñanza y recursos para el aprendizaje.
- El tercer capítulo refiere la *función de evaluación* y contiene una información general sobre evaluación, tipos de evaluación, formas de

participación en la evaluación, evaluación de los rasgos de la personalidad, plan de evaluación, técnicas e instrumentos de evaluación y recomendaciones finales.

- El cuarto capítulo señala la *función de orientación* y contiene información general, la hora guía, integración escuela-comunidad, el educando de la tercera etapa de educación básica y la motivación y el rendimiento escolar.

- El *glosario* establece el significado y fuente de algunos términos utilizados.

Parte específica

El Manual del Docente (1987) en la parte específica contiene:

- La *presentación*, en la cual se señala el objeto del Manual, sirve como una herramienta que orienta el desarrollo de los objetivos del programa considerados innovadores, por tanto, el docente debe profundizar en los conocimientos teóricos y adquirir las destrezas psicomotoras.

- Señala el *énfasis en la tercera etapa*, representado por las competencias básicas de los tres tópicos o sub-áreas de aptitud física, deporte y recreación.

- Se especifica el *alcance y secuencia del contenido de la tercera etapa*.

- Se sugieren las *estrategias metodológicas generales* representadas por los métodos, procedimientos, técnicas, formas didácticas y recursos utilizados en el área de Educación Física y Deporte.

- Se exige la *Clasificación de los alumnos por edad, peso y estatura*, la cual consiste en determinar el índice antropométrico, que toma en cuenta los parámetros anteriores para agrupar a los alumnos con características similares y establecer grupos homogéneos en las secciones de clase, para la práctica de las habilidades y destrezas físicas y así, facilitar la planificación del docente y el aprendizaje, socialización y rendimiento físico de los alumnos.

- Se sugieren algunas lecturas complementarias y se ofrece el desarrollo teórico de contenidos para las sub-áreas.

- En la sub-área **Aptitud Física** se recomiendan al docente metodologías generales para el desarrollo de los objetivos en la práctica, dosificación del trote continuo, realización de las pruebas de aptitud física. Los objetivos teóricos se desarrollan a través de lecturas complementarias solo para séptimo grado. En la sub-área **Deporte** únicamente se muestran las combinaciones a manos libres de la gimnasia artística y rítmica para noveno grado y el salto handvolt, establecidos por la Federación Venezolana de Gimnasia; y para la sub-área **Recreación** los objetivos teóricos son desarrollados como lecturas complementarias establecidos para los tres grados.

- Se establece la planificación específica para el área de Educación Física y Deporte, la cual concibe tres tipos de planes: anual, lapso y clase; y representan fases del plan de la asignatura. Este punto será analizado en el aparte siguiente.

- Por último, la parte específica contiene los aspectos referidos a la evaluación en la educación física. Se señalan los artículos referidos a la normativa legal vigente y los aspectos didácticos referidos a las taxonomías, técnicas e instrumentos de evaluación, plan de evaluación y transformación de puntajes.

Formatos de planificación

El Manual del Docente (1987), señala la elaboración de diferentes planes, los cuales son: plan anual, de lapso, de clase y de evaluación. Para tales fines se establecen los formatos de cada tipo de plan, estandarizados para el área de Educación Física y Deporte a nivel nacional.

El **plan anual** es el primer instrumento de planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje propuesto por el programa de estudio, el manual del docente. De este se derivan los planes subsiguientes de lapso, de evaluación y clase.

El Manual del Docente (1987) señala que el plan anual estructura objetivos y contenidos del proceso enseñanza aprendizaje para los tres lapsos del año escolar. Para cuya elaboración el docente, debe realizar un diagnóstico de las instalaciones y materiales deportivos existentes en el instituto, a fin de seleccionar los tres deportes; y establecer, de acuerdo al programa de estudio de grado, la proporción de objetivos para cada sub-área en cada lapso. Es importante indicar que en la sección de estrategias metodológicas sugeridas, se establece la distribución de los objetivos específicos. A continuación se presenta un ejemplo de este tipo de distribución para la sub-área Aptitud Física:

Objetivos específicos:

- a. Correr a ritmo variado, durante un tiempo que aumente progresivamente de 10 a 12 minutos; como mínimo en 6 sesiones de clase.
- b. Trotar en forma continua y uniforme, al 70% de la máxima capacidad, durante un tiempo que aumente progresivamente de 10 a 12 minutos, como mínimo en 8 sesiones de clase.
- c. Correr a intervalos, distancias que aumenten progresivamente de 3x400 metros a 4x400 metros... (Programa de Estudio, para Séptimo Grado, 1987).

En las estrategias metodológicas sugeridas se señala: ... *“desarrollar el objetivo 2.1. en el primer lapso del año escolar, el 2.2. en el segundo lapso y el 2.3. en el tercer lapso”*; indicándose los lineamientos prescritos al docente para elaborar el plan. Con respecto al deporte seleccionado para cada lapso, el docente extrae los objetivos que incluyen los fundamentos técnicos y tácticos, incluyendo el objetivo referido a teoría o reglas y a juegos pre-deportivos del deporte. Con respecto a los objetivos de recreación no se especifica la distribución por lapso.

En el plan anual se identifica una columna con el código numérico de cada objetivo específico y otra con el enunciado del contenido de cada lapso. Aun cuando la denominación del plan es por objetivos (específicos), como fue señalado anteriormente, los contenidos se

identifican por igual con el mismo código, por tanto, se observa más que una distribución por objetivos, una distribución de contenidos.

En el Cuadro 9, se muestra el formato del Plan Anual con la distribución de 40 objetivos para un año escolar (14 de Aptitud Física, 18 de Deporte y 8 de Recreación), extraído del Manual del Docente (1987).

Con respecto al **plan de lapso**, este se deriva de la distribución realizada en el plan anual, y de la planificación de la evaluación por objetivo específico, es decir, se transcriben en el formato los códigos numéricos de los objetivos y los enunciados de los contenidos, para distribuirlos en el total de semanas que comprende el lapso, tomando en cuenta la progresividad del objetivo de acuerdo al grado de dificultad y planificación de la evaluación por objetivo. Se establece una simbología para indicar el desarrollo del objetivo y la realización de evaluaciones. En el Cuadro 10 se ejemplifica la estructuración del plan de lapso.

www.bdigital.ula.ve

Cuadro 9. Formato de Plan Anual

PLAN ANUAL DE 8° GRADO - DISTRIBUCION DE OBJETIVOS Y CONTENIDOS					
I LAPSO		II LAPSO		III LAPSO	
N° Obj.	CONTENIDO	N° Obj.	CONTENIDO	N° Obj.	CONTENIDO
1.1.	Fuentes de energía durante el trabajo muscular.	2.2.	Trote continuo y uniforme.	2.3.	Carrera larga a intervalos.
1.2.	Características, propósitos y efectos de las actividades físicas realizadas.	3.2.	Circuito a tiempo fijo.	3.3.	Circuito a repeticiones fijas.
2.1.	Carrera a ritmo variado.	4.2.	Movilidad articular y elongación muscular individual y por pareja.	4.3.	Movilidad articular y elongación muscular individual, por parejas y con implementos.
3.1.	Carreras cortas a intervalos.	6.15.	Rueda y parada de manos.	2.4.	Prueba de potencia aeróbica.
4.1.	Movilidad articular y elongación muscular individual.	6.16.	Rondada.	3.4.	Pruebas de potencia anaeróbica.
5.1.	Lanzamiento en suspensión.	6.17.	HandvoltI.	4.4.	Prueba de flexibilidad general.
5.2.	Desmarcaje.	6.18.	Ejercicios de enlace.	5.8.	Saque de tenis.
5.3.	Marcaje del jugador sin balón.	6.19.	Salto handvolt.	5.9.	Recepción.
5.4.	Marcaje del jugador con balón.	6.20.	Teoría.	5.10.	Levantada.
5.5.	Fintas.	6.21.	Juegos gimnásticos.	5.11.	Recepción y levantada en forma defensiva.
5.6.	Reglas.	7.1.	Organización deportiva y recreativa.	5.12.	Remate y bloqueo.
5.7.	Juegos pre-deportivos.	7.3.	Características, ubicación y normas de seguridad en ambientes naturales	5.13.	Reglas.
		7.4.	Utilización de nudos para anclajes, empalmes y amarres.	5.14.	Juegos predeportivos.
		7.5.	Uso, mantenimiento y normas de seguridad para cocinas y lámparas	7.2.	Conservación y mantenimiento de instalaciones deportivas.

Fuente. Programa de Estudio y Manual del Docente. Educación Física y Deporte del Ministerio de Educación, 1987, p. 177

Cuadro 10
Formato de Plan de Lapso

Simbología: X = Desarrollo del Objetivo E = Evaluación del Objetivo

Fuente. Programa de Estudio y Manual del Docente. Asignatura: Educación Física y

CRONOGRAMA DE OBJETIVOS – II LAPSO – 8° GRADO													
Objetivo Específicos	Semana	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
	Fechas												
CONTENIDO													
2.2.	Trote continuo y uniforme	X E	X E	X E	X E	X E	X E	X E	X E	X E	X E	X E	X E
3.2.	Circuito a tiempo fijo	X E	X E	X E	X E	X E	X E	X E	X E	X E	X E	X E	X E
4.2.	Movilidad articular y elongación muscular individual	X E	X E	X E	X E	X E	X E	X E	X E	X E	X E	X E	X E
6.15	Rueda y parada de manos	X	X	X	X	X	X E						
6.16	Rondada							X	X	X	X	X	X E
6.17	HandvoltI	X	X	X	X	X	X E						
6.18	Ejercicios de enlace	X	X	X	X	X	X E						
6.19	Salto handvolt							X	X	X	X	X	X E
6.20	Teoría	X	X	X E									
6.21	Juegos gimnásticos		X E		X E		X E		X E		X E		
7.1.	Organización deportiva y recreativa	X	X	X E									
7.3.	Características, ubicación, normas de seguridad en ambientes naturales	X	X	X E									
7.4.	Utilización de nudos para anclajes, empalmes y amarres				X	X	X	X	X E				
7.5.	Uso, mantenimiento y normas de seguridad para cocinas									X	X	X	X E

Deporte del Ministerio de Educación, 1987, p. 178.

El **plan de evaluación** es un instrumento de planificación que acompaña al plan de lapso y al plan de clase y presenta su propio formato. Se elabora por lapso para señalar las estrategias de evaluación que establecen el grado de aprendizaje que adquiere el alumno en cada objetivo.

El plan de evaluación contiene los códigos numéricos y enunciado de los contenidos extraídos del plan anual. En este plan se define el dominio de los objetivos educacionales al cual pertenece cada contenido ya sea cognoscitivo, psicomotor y afectivo, así como también el nivel taxonómico al que corresponde para cada dominio.

En el formato se establecen las técnicas y los instrumentos de evaluación utilizados específicamente en el área de Educación Física y Deporte para cada objetivo; se identifica la forma de evaluación, el porcentaje y peso (puntaje de calificación) y la semana en que se aplicará cada objetivo.

Igualmente, se deben reflejar, en el plan de evaluación, los rasgos relevantes de la personalidad que se tomarán en consideración en cada estrategia.

En el cuadro siguiente se muestra el formato del plan de evaluación:

www.bdigital.ula.ve

Cuadro 11
Formato de Plan de Evaluación

OCTAVO GRADO - PLAN DE EVALUACIÓN – II LAPSO									
Obj. Esp.	Contenidos	Dominio	Nivel taxonómico	Técnicas de evaluación	Instrumento de evaluación	Forma de evaluación	%	Peso	Semana de aplicación
2.2.	Trote continuo y uniforme	Psicomotor	Habilidades físicas 4.0 Harrow	Observación directa	Registro de participación	Parcial	10	2	1 a 12
3.2.	Circuito a tiempo fijo	"	Habilidades físicas 4.0 Harrow	"	"	"	5	1	"
4.2.	Movilidad articular y elongación muscular	"	Habilidades físicas 4.0 Harrow	"	"	"	5	1	"
6.15.	Rueda y parada de manos	"	Articulación 4.0 Dave	Aplicación de prueba práctica	Lista de cotejo	"	10	2	6
6.16.	Rondada	"	"	"	"	Final	15	3	12
6.17.	Handvolt.	"	"	"	"	Parcial	10	2	6
6.18.	Ejercicios de enlace	"	Precisión 3.0 Dave	"	"	"	5	1	6
6.19.	Salto handvolt	"	"	"	"	Final	15	3	12
6.20.	Teoría	Cognoscitivo	Comprensión 2.0 Bloom	Aplicación de prueba escrita	Prueba de ensayo	Parcial	5	1	3
6.21.	Juegos	Afectivo	Respuesta 2.0 Kratwohl	Observación directa	Escala de estimación	"	5	1	2.4.6.8.10
7.1.	Organización deportiva y recreativa.	Cognoscitivo	Aplicación 3.0 Bloom	Asignación de trabajo	Escala de estimación	"	5	1	3
7.3.	Ambientes naturales	Cognoscitivo	Comprensión 2.0 Bloom	Aplicación de prueba escrita	Prueba de ensayo	"	5	1	3
7.4.	Nudos	Psicomotor	Precisión 3.0 Dave	Aplicación de prueba práctica	Escala de estimación	"	5	1	8
Rasgos relevantes de la personalidad: - Participación - Hábitos trabajo - Presentación personal				Observación directa	Escala de estimación		100	20 Pts.	

Fuente. Tomado de Programa de Estudio y Manual del Docente. Asignatura: Educación Física y Deporte del Ministerio de Educación, 1987, p. 192.

Después del plan de lapso y de evaluación se deriva el **plan de clase**, en el cual se establecen para cada objetivo específico las estrategias metodológicas y de evaluación. En vista de que la carga horaria definida para el área son 90 minutos semanales, se elabora un plan de clase por semana para cada grado. Para este plan el docente tiene la libertad de seleccionar cualquier formato, pero debe contener los siguientes elementos: objetivos específicos de clase, estrategias metodológicas, estrategias de evaluación y recursos. En el manual se sugiere al docente, para la elaboración del plan de clase, establecer los objetivos con respecto a las partes de la clase de educación física (ver Cuadro 12) y cumplir con los principios de variedad, contraste, progresividad y continuidad de los mismos.

Cuadro 12

Actividades características de las partes de la clase de educación física

Partes de la clase	Actividades
Inicial	<ul style="list-style-type: none"> • Desarrollo de la capacidad aeróbica • Desarrollo de la flexibilidad
Intermedia	<ul style="list-style-type: none"> • Adquisición de fundamentos técnicos y tácticos • Desarrollo de la potencia anaeróbica
Cierre	<ul style="list-style-type: none"> • Recreativas

Fuente. Programa de Estudio y Manual del Docente. Asignatura: Educación Física y Deporte del Ministerio de Educación, 1987, p. 179.

Se observa en las partes de la clase, que la inicial corresponde a la sub-área Aptitud Física, la intermedia a la sub-área Deporte y el cierre a la sub-área Recreación.

El plan de clase se elabora tomando en cuenta las prescripciones del programa de estudio, referidas a los objetivos para cada sesión de clase, las estrategias metodológicas y de evaluación sugeridas. Para la acción de clase

deben considerarse los recursos físicos específicos del área disponibles en la institución y la cantidad de alumnos.

En el cuadro siguiente se presenta un formato de plan de clase:

Cuadro 13

Formato de plan de clase

Identificación	Contenidos	Recursos
Plantel: Grado: 8° Sección (es): A, B, C, D y E Lapso: II (segundo) Semana: Cuarta Fecha: 20-2-87 Docente:	1. Movilidad articular y elongación muscular por parejas (10´) 2. Trote continuo y uniforme (15´) 3. Rueda y parada de manos (10´) 4. Handvolt I (15´) 5. Ejercicios de enlace (10´) 6. Juego gimnástico (5´) 7. Circuito a tiempo fijo (5´) 8. Utilización de nudos (20´)	- colchonetas - 1 plinto - 8 cuerdas - Sala de usos múltiples - Barra fija
Objetivos de clase	Estrategias metodológicas	Evaluación
Al finalizar la presente clase, luego de cumplidas las estrategias metodológicas previstas, los alumnos podrán demostrar lo siguiente: 1. Realizar ejercicios de movilidad articular y elongación muscular en parejas 2. Realizar trote continuo y uniforme durante 13 minutos, al 70% de la capacidad máxima	Actividades de rutina: - Saludo - Verificación de asistencia - Revisión de uniformes 1.1. Organizar a los alumnos en círculo 1.2. Realizar ejercicios de movilidad articular en sentido ascendente, por parejas 1.3. Realizar ejercicios de elongación muscular para hombros, tronco, muslos y piernas, por parejas Métodos: Global-Directivo Procedimientos: Imitación y corrección. 2.1. Distribuir a los alumnos libremente en toda el área de trabajo 2.2. Verificar la F.C. previa al trote y recordar el rango a alcanzar durante el trote (entre 150 y 170 ppm.) 2.3. Los alumnos trotarán libremente, cada uno a su propia velocidad uniforme 2.4. Verificar la F.C. durante los minutos 3,7 y 10. Dar indicaciones para que se mantengan en el rango de pulsaciones establecidas inicialmente Métodos: Global-Directivo	Registrar la participación en la actividad Registrar la participación en la actividad

<p>3. Realizar rueda $\frac{1}{4}$ de giro, parada de manos y voltereta adelante, con continuidad</p>	<p>Procedimientos: Instrucción, práctica y corrección.</p> <p>3.1.Organizar a los 16 alumnos en 4 grupos, cada grupo formando una columna frente a cada colchoneta</p> <p>3.2.Los alumnos realizarán 10 veces cada uno de los siguientes ejercicios:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rueda y $\frac{1}{4}$ de giro - Parada de manos y voltereta adelante con ayuda - Rueda, $\frac{1}{4}$ de giro, parada de manos con ayuda y voltereta - Rueda, $\frac{1}{4}$ de giro, parada de manos y voltereta <p>Métodos: Fraccionado-Directivo</p> <p>Procedimientos: Demostración, instrucción, práctica y corrección</p>	<p>Evaluación formativa a través de la corrección individual y grupal</p>
<p>4. Realizar 4 ejercicios progresivos para handvolt I</p>	<p>4.1.Mantener la organización grupal del objetivo anterior</p> <p>4.2.Los alumnos realizarán 6 veces cada uno de los siguientes ejercicios progresivos, colocados en estaciones en las 4 colchonetas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Parada de manos llevando las piernas muy rápidamente a la vertical, chocando las mismas en los brazos de 2 ayudantes - Un paso de impulso y parada de manos con rechazo de hombros, seguido de voltereta adelante - Desde 2 partes del plinto y con 2 ayudantes, dar un paso de impulso y realizar handvolt I - Un paso de impulso y realizar handvolt, con 2 ayudantes <p>Dar las voces de mando necesarias para cambiar a los alumnos de estación</p> <p>Métodos: Fraccionado-Directivo</p> <p>Procedimientos: demostración, instrucción, práctica y corrección</p>	<p>Evaluación formativa a través de la corrección individual y grupal</p>
<p>5. Realizar por separado los ejercicios de enlace de la combinación infantil a manos libres</p>	<p>5.1.Mantener la organización del objetivo anterior</p> <p>5.2.Los alumnos realizarán 10 veces los siguientes ejercicios de enlace</p> <ul style="list-style-type: none"> - Voltereta adelante con piernas separadas y flexión profunda de tronco - Voltereta atrás a cuclillas y salto vertical extendido - Plancha facial a fondo lateral <p>Métodos: Global-Directivo</p> <p>Procedimientos: Demostración, instrucción, práctica y corrección</p>	<p>Evaluación formativa a través de la corrección individual y grupal</p>

<p>6. Participar activamente en un juego de relevos con parada de manos y volteretas</p>	<p>6.1.Organizar a los alumnos en 2 columnas, cada una detrás de 2 colchonetas unidas 6.2.Los primeros alumnos de cada columna se desplazarán en las colchonetas con parada de manos y voltereta adelante, cuando lleguen al final de la colchoneta partirá el compañero de la columna. Ganará la columna que complete primero el recorrido Métodos: Global-Directivo Procedimientos: Demostración, instrucción, práctica y corrección</p>	<p>Registrar el grado de participación en la actividad</p>
<p>7. Realizar ejercicios de circuitos de entrenamiento de 6 estaciones, con 15" de trabajo y 10" de descanso, a 2 vueltas</p>	<p>7.1.Organizar a los alumnos en 6 grupos, cada uno en 1 estación 7.2.Los alumnos realizarán los siguientes ejercicios: Estación 1: flexiones y extensiones de codo en apoyo facial Estación 2: abdominales de "remo" Estación 3: hiperextensiones de tronco desde decúbito abdominal Estación 4: flexiones de codo en la barra Estación 5: abdominales desde decúbito dorsal con rodillas flexionadas Estación 6: salto rodillas al pecho Métodos: Global-Directivo Procedimientos: Demostración, instrucción, práctica y corrección</p>	<p>Registrar la participación en la actividad</p>
<p>8. Practicar dos nudos de empalme, uno para cuerdas de igual diámetro y otro para cuerdas de diferentes diámetros</p>	<p>8.1.Organizar a los alumnos por parejas, cada uno con una cuerda 8.2.Los alumnos practicarán la elaboración de los siguientes nudos: - Nudo de "pescador" con cuerdas de igual diámetro - Nudo "vuelta de escota simple" con cuerdas de diferentes diámetros Métodos: Global-Directivo Procedimientos: Demostración, instrucción, práctica y corrección</p> <p>Actividades finales :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Asignación de tareas - Despedida 	<p>Evaluación formativa a través de la corrección individual y grupal</p>

Fuente. Programa de Estudio y Manual del Docente. Asignatura: Educación Física y Deporte del Ministerio de Educación, 1987, pp. 180-182.

El plan de clase se presenta en forma descriptiva y contiene los siguientes elementos:

- Identificación: nombre del plantel, grado, sección, lapso, fecha y docente.
- Contenidos: se presentan en forma ordenada de acuerdo a la distribución establecida en el plan de lapso y las partes de la clase, especificando el tiempo en que debe desarrollarse cada contenido.
- Recursos: establece la instalación y los recursos físicos necesarios para desarrollar los contenidos.
- Objetivos de clase: se redactan como acciones observables que deben desarrollar los alumnos
- Estrategias metodológicas: indican en forma específica y descriptiva la organización de los alumnos y las actividades que deben realizar para cumplir con cada objetivo, y los métodos y procedimientos que emplea el docente para desarrollar los contenidos. Se observa que antes de iniciar con los objetivos se realizan en el comienzo de la clase *Actividades de rutina*, que contemplan el saludo, la verificación de la asistencia y la revisión de uniformes de los alumnos, mientras que para finalizar la clase se establecen *Actividades de cierre* a través de la asignación de tareas y la despedida.
- Evaluación: se señala la estrategia de evaluación que corresponde a la sesión de clase (formativa o sumativa).

Conclusiones preliminares sobre el análisis del Manual del Docente del área Educación Física y Deporte

El manual del docente fue un documento confeccionado para ayudar al docente en la comprensión de los diferentes elementos curriculares establecidos en el programa de estudio, para definir las estrategias de planificación, desarrollo y evaluación del proceso de enseñanza y

aprendizaje, por tanto, existe coherencia y correspondencia entre los objetivos definidos en el programa de estudio y las orientaciones sugeridas en el manual del docente.

Las orientaciones y estrategias específicas presentadas a través de los métodos, procedimientos, técnicas, formas didácticas y recursos utilizados en el área de Educación Física y Deporte reiteran la condición de conductas observables y evaluables en los objetivos específicos del programa de estudio.

En este sentido, los formatos de planificación que se establecen en el manual del docente, se presentan en un orden lógico desde lo general hasta lo específico, los cuales organizan el conjunto de objetivos, contenidos, estrategias y recursos para desarrollar el proceso de enseñanza en Educación Física y Deporte; y representan la prescripción al docente de una única forma de confección de los planes.

En vista de lo planteado, el Manual del Docente (1987) es un instrumento de interpretación y comprensión de los contenidos del programa, por tanto, es un documento que prescribe al docente las orientaciones generales y específicas a incorporar en el desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje para el logro de los objetivos propuestos.

Análisis de Libros Textos

Existen libros textos confeccionados para el área de Educación Física y Deporte, que mantienen la prescripción curricular. Para los propósitos del análisis se consideran los diseñados con fines de uso en 7mo., 8vo. y 9no. grados, de tercera etapa de Educación Básica.

Los libros son documentos que presentan los contenidos académicos del área, editados y distribuidos por diferentes editoriales privadas venezolanas; y son facilitados a los docentes como muestras gratuitas, cortesía de las editoriales para su uso; con la intención que el docente los recomiende a los alumnos.

Aun cuando los libros son elaborados por editoriales privadas, se consideran como parte de esta investigación, en virtud de que estos son evaluados y autorizados por el Ministerio de Educación como libros textos para el área. Entre los libros usados para el análisis se mencionan los siguientes:

- Educación Física, (1988). Autores: Néstor Carvajal, Régulo Rauseo y Henry Rico. Para 7° grado de tercera etapa de Educación Básica.
- Nuestra Educación Física de Hoy, (1994). Autores: Carlos Zambrano y Lenis López. Ejemplares para 7°, 8° y 9° grados de tercera etapa de Educación Básica.

Libro texto: Educación Física (1988)

Es importante mencionar que los programas de estudio, para los tres grados de tercera etapa fueron implantados en el año escolar 1987-88, y el primer libro *Educación Física* presentado al área es del año 1988, este, al igual que el manual del docente, representa un instrumento de comprensión de los contenidos del programa de estudio.

El texto fue confeccionado por una editorial privada venezolana y autorizado en Gaceta Oficial de la República de Venezuela, Ministerio de Educación como libro texto para los alumnos de séptimo grado de Educación Básica.

La estructura de contenidos está dividida en diez partes de la siguiente forma:

- *Primera parte:* es la presentación del libro por los autores.
- *Segunda parte:* son recomendaciones al docente, referidas al análisis de los objetivos, las estrategias metodológicas y de evaluación del programa de estudio y al análisis del manual del docente. El texto le indica al docente las conductas del área (en su mayoría de tipo psicomotor), igualmente recomienda trabajar los aspectos generales en el primer lapso, la aptitud

física durante todo el año escolar y seleccionar los tres deportes en función de las instalaciones.

- *Tercera parte:* contiene aspectos generales que incluyen: definición de educación física, sub-áreas, recomendaciones para la práctica (uniforme), higiene personal, puntualidad, alimentación, atención en clase y evaluación.

- *Cuarta parte:* se establecen las posiciones corporales, las formaciones grupales y los movimientos articulares necesarios para la realización de las diferentes actividades de clase.

- *Quinta, sexta, séptima y octava parte:* se refieren a aptitud física, deportes colectivos, deportes individuales y recreación, respectivamente. Este desarrollo se ajusta a la prescripción de los objetivos del programa de estudio. Se presentan unas generalidades introductorias a los objetivos y luego son desarrollados los contenidos del programa, tal como son codificados en este, es decir, se transcriben los objetivos generales y específicos y luego se establecen las actividades necesarias para desarrollarlos.

El texto utiliza en estas partes un lenguaje dirigido al alumno e incorpora en los objetivos de la sub-área Deporte un instrumento de evaluación en el cual se sugiere una coevaluación con un compañero.

- *Novena parte:* índice de términos
- *Décima parte:* la bibliografía

Libro texto: Nuestra educación física de hoy (1994)

Los textos fueron confeccionados por una editorial privada venezolana y corregidos de acuerdo con el informe de evaluación del Ministerio de Educación, como texto para los alumnos de séptimo grado, octavo y noveno grados de Educación Básica.

La estructura del contenido que presentan los tres documentos, comienza con un prólogo de los autores y seguidamente para cada libro se presentan:

Séptimo grado:

- Identificación de la asignatura Educación Física. En esta división del texto además de otras consideraciones incluye la sub-área Aptitud Física
- Deportes colectivos: baloncesto, voleibol, y futbolito. Deportes individuales: atletismo y gimnasia y Recreación.

Octavo grado:

- Aptitud Física, baloncesto, futbolito, voleibol, atletismo, gimnasia artística, gimnasia rítmica deportiva y Recreación.

Noveno grado:

- Aptitud Física, baloncesto, voleibol, futbolito, kickingball, atletismo, gimnasia, gimnasia rítmica deportiva y recreación

Estos libros de los mismos autores para séptimo, octavo y noveno grados mantienen una relación directa con el texto del programa de estudio. Con respecto al texto *Educación Física*, estos se diferencian en virtud de que para cada sección del texto, en una página preliminar se encuentran transcritos todos los objetivos generales y específicos y desarrollados en el cuerpo de la sección.

Se observa, con respecto a los deportes individuales, que la natación no se presenta ni se desarrolla en ninguno de ellos. Sólo en el libro de noveno grado se incluye la práctica del kickingball, a pesar de no haberse prescrito en el programa oficial de Educación Física y Deporte.

Conclusiones preliminares sobre el análisis de los libros textos del área Educación Física y Deporte

Los textos son extensos y utilizan un lenguaje descriptivo que comprende definiciones, características, principios, técnicas de realización, imágenes, entre otros, coherentes con los programas de estudio del área de Educación Física y Deporte. Representan para el docente y para el alumno

una lectura complementaria que acompaña en la comprensión y desarrollo de los objetivos.

En vista de que la estructura y desarrollo del contenido de los libros texto están en relación directa con los objetivos del programa de estudio, se consideran documentos prescriptivos confeccionados para el área de Educación Física y Deporte.

El área de Educación Física y Deporte en el Liceo Bolivariano

El Ministerio de Educación y Deportes implanta, en el año escolar 2004-2005, en instituciones educativas seleccionadas, los Liceos Bolivarianos. Estos representan una transformación curricular dentro de la estructura de la Educación Bolivariana, con carácter experimental, y cubren la atención integral para el período de vida de los 12 a los 18 años. Su propósito es continuar la formación iniciada en la Escuela Básica Bolivariana y formar para proseguir estudios en el nivel universitario. El Liceo Bolivariano se asume bajo el concepto del continuo humano curricular en un período de cinco años, desde el primero hasta el quinto año de educación media, integra la tercera etapa de Educación Básica y el nivel de Educación Media, Diversificada y Profesional.

Se presenta como documento base un folleto denominado "Liceo Bolivariano, Adolescencia y Juventud para el Desarrollo Endógeno y Soberano", folleto 4/6, presentado en el año escolar 2004-2005; es importante señalar que este documento oficial se facilita para ser analizado en la implantación del Liceo Bolivariano, el cual incorpora elementos curriculares de diferentes modelos que completan un currículo integrador de carácter socio-cognitivo. Es considerado un documento base con lineamientos administrativos y académicos para dar inicio a la nueva estructura curricular.

En el año escolar 2007-2008, el Ministerio presenta los documentos denominados “Diseño Curricular del Sistema Educativo Venezolano” (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2007) y “Liceos Bolivarianos, Currículo y Orientaciones Metodológicas” (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2007). Estos documentos sirvieron de base a cursos nacionales obligatorios; con una duración de 40 y 300 horas, en períodos diferentes. Sin embargo, para el mes de marzo del año 2008, el Ministerio del Poder Popular para la Educación suspende la obligatoriedad de los cursos y los efectos legales desde el punto de vista curricular de los documentos.

Hasta los actuales momentos, después de haberse promulgado la nueva Ley Orgánica de Educación, (agosto de 2009), en la que se establece una nueva estructura del Sistema Educativo, aún no se ha establecido el diseño curricular que norme el tratamiento escolar académico de la educación física en el Subsistema Educación Básica, Nivel de Educación Media General.

Conclusiones preliminares sobre el análisis del currículum prescrito del área Educación Física y Deporte

Los documentos curriculares oficiales diseñados alrededor del área de Educación Física y Deporte de la tercera etapa de Educación Básica, en los que se analiza la prescripción curricular son el Normativo de Educación Básica, el Programa de Estudio, el Manual del Docente y Libros Textos, mientras que para el Liceo Bolivariano aún no existe un documento que sustente un programa de estudio.

Para Educación Básica, los elementos que describen el perfil de competencias, los objetivos y los contenidos se determinan alrededor de tres sub-áreas: Aptitud Física, Deporte y Recreación. Sin embargo, aun cuando se presentan de manera aislada conforman un significado de totalidad en el proceso formativo.

Los objetivos son descubiertos como conductas observables y evaluables, fundamentados en la taxonomía educacional conceptual, psicomotora y afectiva que sugiere al docente la planificación de cada objetivo específico, las estrategias de evaluación y estrategias metodológicas de acuerdo a formatos establecidos.

El análisis realizado de acuerdo a los propósitos de esta investigación con respecto a la prescripción curricular en educación física permite concluir que los documentos son prescriptivos y de carácter normativo, se evidencia que existe coherencia y correspondencia entre el perfil de competencias, los objetivos y los contenidos. De igual forma, se encuentra fuerte coherencia y correspondencia entre los diferentes documentos estudiados, el Programa de Estudio es el elemento central prescriptivo alrededor del cual giran los demás: el Manual del Docente y los Libros Textos como herramientas de interpretación.

Curriculum en la acción: Educación Física y Deporte

Para la investigación de campo pudiera resultar fácil seleccionar los institutos donde se pretendió recolectar la información. Según los criterios establecidos, los escenarios de investigación fueron escuelas de tercera etapa de educación básica y liceos bolivarianos. La población abundante de estas instituciones facilitó la escogencia de los que formarían parte de este estudio. También resultó cómoda la selección intencional de los docentes participantes, de acuerdo con los criterios establecidos previamente: poseer título universitario en el área y experiencia suficiente en docencia básica.

Sin embargo, al establecer la primera comunicación con los docentes para incorporarlos como participantes en condición de informante clave ya no resultó fácil, fue necesario, en la mayoría de los casos recurrir al convencimiento, dejando bien claro que la información recolectada sería absolutamente anónima.

Uso de las técnicas de recolección de la información

Se estableció una primera etapa de recolección de la información en los 3 institutos de tercera etapa de educación básica, con 6 docentes, ubicados en el III lapso del año escolar 2007-2008 (abril-julio), para lo cual se estableció un horario con 6 observaciones semanales. Para la segunda etapa se realizó la recolección de la información del liceo bolivariano en 2 docentes, ubicados en el primer lapso/período del año escolar 2008-2009 (septiembre-diciembre).

Con relación a las entrevistas, se realizaron con un esquema estructurado con base en un guion previo de interrogantes relacionadas con el tema de investigación, aunque siempre cupo la posibilidad de realizar preguntas distintas a las previamente previstas. Y las entrevistas abiertas se realizaron en cada momento que fue posible conversar abiertamente con el docente en el proceso de observación de la clase; fue un conjunto de intercambios verbales en situaciones derivadas del momento de cada clase registrada.

Con respecto a la observación de clase, como estaba previsto, se utilizó la filmación en video, y aun cuando se habían realizado estudios pilotos para someter a prueba el manejo de los instrumentos, en principio un elemento perturbador para los docentes y los grupos de alumnos, fue el uso de la cámara filmadora. En el docente la tendencia estuvo marcada por la indicación de una actividad de la que luego se alejaba de la zona de filmación dejando solos a los alumnos. Se notó el acuerdo con los alumnos de mantener una excelente disciplina.

Otra tendencia observada durante la recolección de la información fue el continuo acercamiento del docente a la investigadora para establecer conversación sobre temas ajenos al interés de la investigación; y con respecto a los alumnos, el uso de la cámara en principio fue tomada como un distractor por el interés que mostraron posando como si se tratara de una filmación de película en la que ellos serían protagonistas. Esta situación

produjo modificación en la conducta natural, arreglaban la presentación personal, utilizaban un buen vocabulario y realizaban con orden las actividades que indicaba el docente.

A fin de corregir estos problemas, se decidió que la cámara se colocaba en una sola posición buscando pasar por desapercibida, y en los momentos de interacción con el docente se optó por escucharlo abiertamente sobre cualquiera que fuese el tema que él quisiera tratar en la conversación. Siempre se le condujo hacia el tema de investigación, hasta que el proceso de acción de clase se desarrollara de manera normal.

Al mismo tiempo que se realizaba la observación de clase, se registraban anotaciones directas de la acción, o notas interpretativas o personales.

Por otro lado, se obtuvo de los informantes los documentos de planificación anual, lapso, evaluación y de clase.

Se recolectó tanta información como fue posible hasta su saturación por cada informante clave. El uso de las técnicas mencionadas permitió recolectar la información que descubre el currículo en la acción en los docentes de Educación Física y Deporte.

El análisis por categorías

En un primer momento, la investigación abordó el análisis particular de cada una de las técnicas utilizadas para recolectar la información. En consecuencia se transcribían los datos de las entrevistas y notas de campo, tomando en consideración el contexto escolar y el informante clave, ambos elementos se identificaron con códigos, a fin de preservar la privacidad de la institución y de los informantes. Los datos de filmación en video fueron analizados y corroborados por un testigo para establecer la veracidad de la acción observada.

Seguidamente se procedió a agrupar los datos (manteniendo la codificación) e identificar aspectos categoriales comunes, que dieron lugar a

categorías emergentes agrupadas en función de las ya definidas en la investigación: perfil de competencias del alumno, y objetivos y contenidos del área de educación física.

Codificación de las instituciones y docentes

Para mantener el anonimato y poder organizar las instituciones y los docentes se estableció la siguiente codificación:

Cuadro 14

Codificación de las instituciones y de los docentes

Institución	Docente
A	A 1
Tercera etapa	A 2
B	B 1
Tercera etapa	B 2
C	C 1
Tercera etapa	C 2
D	D 1
Liceo Bolivariano	D 2

Fuente. Cuadro elaborado por la autora.

Identificación de las instituciones escolares

Es necesario identificar el tipo de dependencia y denominación actual de las instituciones en estudio.

- Institución A: es una dependencia nacional, con denominación de tercera etapa de Educación Básica. Es importante señalar que en el año escolar (2007-2008) incorpora el primer año de Ciencias del Nivel de Educación Media Diversificada y Profesional.
- Institución B: es una dependencia nacional, que en el año escolar (2007-2008), es informada por la Zona Educativa del estado Mérida,

que será declarada Liceo Bolivariano, sin establecerse cambios de la estructura administrativa y curricular. Es incorporado el primer año de Ciencias del Nivel de Educación Media Diversificada y Profesional.

- Institución C: es una dependencia privada, con denominación de tercera etapa de Educación Básica y Educación Media Diversificada y Profesional.
- Institución D: es uno de los institutos seleccionados en el año escolar 2004-2005, para incorporarse al proyecto nacional de Liceos Bolivarianos. En esta nueva estructura el área de estudio se denomina Educación Física, Deporte, Recreación y Ambiente. Posteriormente este programa sufre una modificación y se elimina el componente Ambiente. Al área se le asigna una carga horaria de 4 horas semanales alumno/alumna. Para efectos de la administración del área se designa un coordinador con la tarea de unificar el grupo de trabajo y planificar en conjunto, desde el primero hasta el quinto año. El proyecto de la carga horaria sufre una nueva modificación en el año escolar 2008-2009, por resolución del Ministerio del Poder Popular para la Educación, el área de educación física, deporte y recreación retoma la carga horaria de 2 horas. (Información aportada por el subdirector académico de la institución). En tal sentido, los docentes decidieron retomar la planificación y desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje conforme al diseño curricular de tercera etapa de Educación Básica.

Aspectos categoriales emergentes

1. Ambiente de aprendizaje

En la clase de Educación Física y Deporte predominan las conductas motrices, por lo que se requiere ambientes abiertos para el desarrollo del aprendizaje del movimiento, es un espacio distinto al aula clásica o salón de

clase. Este ambiente posibilita situaciones diversas relacionadas con la particularidad del proceso de enseñanza aprendizaje de la educación física y el deporte.

Dimensiones del ambiente de aprendizaje para impartir el proceso de enseñanza:

Iglesias (2008), caracteriza el ambiente de aprendizaje con base en cuatro dimensiones: física, funcional, temporal y relacional. En este sentido, se pueden identificar en las instituciones las siguientes dimensiones:

Cuadro 15

Dimensiones del ambiente de aprendizaje

Institución	Dimensión Física	Dimensión funcional	Dimensión temporal
"A" Tercera etapa	- Cancha múltiple (baloncesto, fútbol sala y voleibol) - Gimnasio para voleibol y gimnasia - Material mínimo requerido para desarrollar el deporte seleccionado	Utilización de espacios por la planificación del deporte que se desarrollará para cada lapso	Bloque de 90 minutos (2 horas); 2 horas/alumno y 2 horas/docente por bloque de tiempo. Alumnos separados en 2 grupos por género y ambos desarrollan el proceso en el mismo bloque de tiempo, en espacios diferentes y con docentes diferentes
"B" Tercera etapa	- Cancha múltiple (baloncesto y fútbol sala) - Cancha de voleibol - Uso de estadio cercano de softbol, fútbol menor, atletismo y kickingball - Aula para gimnasia - Material mínimo requerido para desarrollar el deporte seleccionado	Utilización de espacios por la planificación del deporte que se desarrollará para cada lapso	Bloque de 90 minutos; 2 horas alumno y 4 horas docente. Alumnos separados en dos grupos por género y desarrollan el proceso consecutivamente en 2 bloques de tiempo, con el mismo docente
"C" Tercera etapa	- Cancha múltiple techada (baloncesto y fútbol sala) - Cancha techada de voleibol - Auditorio para gimnasia - Material suficiente	Utilización de espacios por la planificación del deporte que se desarrollará para cada lapso	Se presenta igual al Instituto "A"

	requerido para desarrollar el deporte seleccionado		
"D" Liceo Bolivariano	<ul style="list-style-type: none"> - Cancha múltiple (baloncesto y fútbol sala) - Cancha de voleibol - Estadio cercano de fútbol, softbol y kickingball - 2 gimnasios para gimnasia - Material insuficiente para desarrollar el deporte seleccionado 	Utilización de espacios por la planificación del deporte que se desarrollará para cada lapso	Se presenta igual al Instituto "B"

Fuente. Cuadro elaborado con datos tomados de la observación en los institutos en estudio.

Es importante aclarar que la dimensión relacional, representa una especificidad de la observación de las clases, por tanto, será analizada con respecto a las diferentes categorías emergentes.

En las dimensiones presentadas del ambiente de aprendizaje en Educación Física y Deporte de las 4 instituciones existen una serie de elementos que están siempre presentes:

- la cancha deportiva (múltiple), como ambiente de aprendizaje para el área
- el material o recurso para el aprendizaje, es el mínimo requerido y está representado por material/implementos deportivos
- la carga horaria para la clase es de 90 minutos/alumno semana

La cancha múltiple como espacio físico dispuesto para desarrollar el proceso de enseñanza del área sugiere la realización de actividades para la sub-área de aptitud física, en un espacio restringido. En las instituciones A, B, C y D, los contenidos relacionados con carreras y trotes, partiendo de una duración de 5 minutos, se limitan a dar vueltas alrededor de la cancha de baloncesto (26x14 m). El instituto B, tiene un estadio cerca y los alumnos son llevados allí, para realizar una prueba de resistencia aeróbica, cuando se

selecciona el deporte atletismo y a jugar fútbol. En algunas ocasiones en el instituto D, los alumnos realizan carreras y trotes fuera de la institución, alrededor de la cuadra.

Con respecto a la sub-área deporte, la cancha múltiple, aunada a la disposición del material deportivo, sugiere la práctica de los deportes de baloncesto, voleibol y futbolito, y son tomados en cuenta para la planificación anual; con excepción del instituto B, que selecciona atletismo y el instituto D, gimnasia femenina.

El ambiente de aprendizaje de educación física, simbolizado en un instituto, por la "cancha múltiple", puede considerarse como un "aula tradicional", en donde, en momentos diferentes se pueden desarrollar las actividades de actitud física, baloncesto, voleibol y futbolito, y en algunos casos, la cancha es compartida por dos grupos de alumnos de diferentes secciones y deportes, para lo cual utilizan las demarcaciones reglamentarias de los deportes.

Desde el momento que en la concepción de infraestructura física del instituto escolar se diseña y proyecta la cancha múltiple deportiva para el área de Educación Física y Deporte, se le establecen al docente los deportes que debe seleccionar, planificar y desarrollar. En este sentido, se observa que se sigue la prescripción del Programa de Estudio de Educación Física y Deporte (1987), que señala a los y las docentes de tercera etapa de educación básica, la selección de 3 deportes en función de las instalaciones.

Es importante señalar que en todas las instituciones educativas participantes en este estudio, existe una concepción disciplinar del ambiente de aprendizaje de Educación Física y Deporte, la cancha es el aula exclusiva de clase donde se desarrollan las actividades de enseñanza.

Para las instituciones A, B y C, el material deportivo mínimo requerido contempla la realización de tareas con un implemento por pareja, mientras que en el instituto D sólo existe un implemento deportivo por grupo clase. En la prescripción del Programa de Estudio (1987) se presume la existencia, en

cada institución, del material deportivo suficiente para desarrollar los objetivos en el tiempo esperado; sin embargo, **la disponibilidad, carencia y condiciones del material, sugieren al docente para la acción de clase ciertos ajustes en las estrategias metodológicas.**

Por otro lado, la distribución de alumnos reglamentada para el área de Educación Física y Deporte es de 19 por grupo/clase del total de 38. Esta división de la sección en dos grupos/clase, obedece a la organización del área, según criterios de género y habilidades y destrezas de los alumnos. En el deporte gimnasia, igualmente se establece una diferencia de agrupaciones según el contenido prescrito para este deporte. Esta prescripción genera desigualdad con respecto al número de alumnos atendidos por los profesores, dado que rara vez las clases tienen igual número de varones y de hembras, lo que representa más carga de alumnos para un profesor; y en los deportes de conjunto, una minoría es un obstáculo.

El ambiente de aprendizaje en Educación Física y Deporte, **reconoce un contexto diferenciado, relacionado con el proceso de enseñanza y aprendizaje del movimiento y es un elemento que determina las decisiones del docente para planificar los objetivos y contenidos en función del deporte que se puede desarrollar en cada institución.**

2. Currículum prescrito en uso

Los documentos que presenta el currículum prescrito de la tercera etapa de educación básica son: Normativo de Educación Básica, Programa de Estudio para el área de Educación Física y Deporte, Manual del Docente y Libros Textos elaborados para el área de Educación Física y Deporte.

Al indagar en los docentes en estudio, sobre los documentos curriculares en los cuales fundamentan la práctica educativa, se encontró que la mayoría se refiere de la siguiente manera:

A1... el documento curricular que debemos conocer los de educación física es el programa que tenemos... A2... el documento básico y de guía que existe para el área es el programa, no hay más, claro con el manual... B1... el único documento que existe es el programa... B2... el programa con el manual... C1... de documentos curriculares, el que tenemos es el programa, que tiene los tres grados, junto con el manual del docente... C2... solo conozco el programa con el manual

Los docentes señalan como documento curricular esencial y básico, el Programa de Estudio y Manual del Docente, implantado en el año escolar 1987-88, por lo que se desprende de las opiniones, que en la práctica educativa, el Programa de Estudio es el documento que deben conocer, y usar en el conjunto de la práctica pedagógica, desde la planificación hasta la ejecución. Todos concuerdan en que **el documento curricular único, básico y guía que deben conocer y emplear los docentes de Educación Física y Deporte, es el programa de estudio del área.**

En este sentido, se resalta que los docentes consideran que la función pedagógica, con respecto a la fundamentación del área que administran, no requiere del Normativo de Educación Básica, la revisión no es necesaria, lo único importante es el programa del área.

A1... el normativo no llegó a mis manos... A2... el normativo de educación básica, era un documento general, de toda la fundamentación para comenzar a administrar la educación básica, pero a nosotros los docentes nos tocaba el programa y el manual del docente, que es la guía para nosotros... B1... el normativo era para los directores... B2... no conozco de normativo... C1... el normativo de educación básica, supongo que tiene lineamientos generales, pero de conocerlo, conocerlo, no...

Para los docentes es primordial conocer el Programa de Estudio del área, tiene que ver con la realidad del docente, contiene los objetivos a cumplir en el área, del cómo va a planificar, desarrollar y evaluar en las clases. Es así, como el programa de estudio junto con el manual son los documentos utilizados por 6 de los docentes participantes en este estudio de

las instituciones codificadas como A, B y C de tercera etapa. Igualmente, se deriva de las opiniones que actualmente, **es el documento que legalmente tiene vigencia**, en el sentido de que oficialmente desde el Ministerio del Poder Popular para la Educación no existe ningún documento que lo sustituya, como lo manifiestan estos docentes:

A1... el programa sugerido, tal y como viene... A2... el programa del Ministerio de Educación para tercera etapa, no hay más, y el manual del docente... B1... el programa que viene para escuela básica, tal como viene... B2... el programa que siempre ha existido de tercera etapa... C1... el programa actual para tercera etapa de educación básica, que es el vigente... C2... el programa de educación física para esta etapa

Por otro lado, los docentes participantes de la institución codificada como D, dependencia bolivariana, al inicio de las observaciones la carga horaria del área, era de 4 horas por alumno, dividida en 2 horas para Educación Física y Deporte y 2 horas para recreación; utilizaban un plan anual elaborado por el equipo de profesores del área, tomando en cuenta un proyecto de aprendizaje definido para cada año. Sin embargo, cuando se les informó que debían trabajar “como antes”, con la carga horaria anterior de la tercera etapa, decidieron retomar el programa de estudio de tercera etapa del antiguo currículo de educación básica. Uno de los docentes señala:

D1... yo utilizo el programa viejo, el que está todavía de educación física, deporte y recreación,... todavía está vigente...

Mientras que el otro docente responde:

D2... por ser Liceo Bolivariano, se utiliza el currículo básico bolivariano...

No obstante, la práctica está orientada por el programa del área de educación física de tercera etapa.

En el Liceo Bolivariano es utilizado el programa de estudio de tercera etapa para extraer los objetivos y contenidos, mientras que para las estrategias de evaluación es utilizado el programa mencionado y el Currículo Básico Nacional de primera y segunda etapa de Educación Básica, específicamente para el uso de competencias e indicadores, como es señalado por un docente:

D1... nosotros hacemos objetivos y contenidos extraídos del programa, pero, igual es como una mezcla de dos cosas...del currículo básico nacional... se extraen competencias, o aprendimos a extraer competencias de allí, porque a nosotros, nos empezaron a exigir competencias e indicadores...

Los docentes admiten la importancia de un documento normativo para guiar el proceso de enseñanza-aprendizaje. El uso del programa de estudio, les hace sentir que sus prácticas están fundamentadas. Además, administrativamente, las instituciones les exigen apego al programa vigente.

El Programa de Estudio y Manual del Docente (1987), para el área de Educación Física y Deporte para tercera etapa es de carácter normativo. Los docentes lo identifican como un documento muy completo, organizado, ordenado, preciso, guía, de estructura y contenido con una línea lógica coherente, enfoque metodológico suficientemente explícito para guiar la función docente y de fácil estudio y manejo. Así lo expresa un grupo de ellos:

A1... el programa para mí es excelente, muy completo, de verdad guía al docente en la forma que va a planificar, de cómo se selecciona el objetivo, el contenido, la estrategia metodológica y de evaluación, todo en secuencia... A2... organizado, ordenado, coherente, es decir, presenta un orden lógico metodológico de los objetivos y demás elementos a tomar en cuenta, para en forma progresiva ir cumpliendo los objetivos con el nivel o la dificultad... B1... es un programa bien hecho, te dice todo lo que tienes que hacer, una estructura muy organizada... B2... el programa viejo es una joya, te dice todo lo que debes hacer desde qué objetivos hasta qué recursos utilizar... C1... es muy completo... indica qué es lo que debe hacerse para lograr los

objetivos, es muy metodológico, con una secuencia lineal... D1... el programa viejo siempre es el guía, todo está muy bien estructurado, secuenciado, con explicaciones claras de todo.

El Programa de Estudio es concebido por los docentes como instrumento guía para el logro de los objetivos, la planificación de los contenidos, las estrategias metodológicas y las de evaluación, ya que presenta una secuencia lógica de la distribución de los objetivos en relación con los contenidos psicomotores, conceptuales y afectivos. Se traduce que la mayoría opina que: **“el programa viejo es una joya”**.

El Programa de Estudio y el Manual del Docente (1987) son apreciados como reliquias personales, algunos de ellos los poseen desde el inicio de la implantación. Ellos se han apropiado del contenido del documento. Cinco de los ocho docentes en estudio tienen en su poder el documento original. Uno de ellos recordó que fue una de los primeros en hacer uso del programa, en ese momento ya él estaba en ejercicio, y lo conoció a través de talleres que les dictaron a los docentes de la institución. Los demás conocieron el programa de estudio, durante su formación académica de pregrado.

La mayoría de ellos conoce el contenido del Programa de Estudio y del Manual del Docente, así como el uso en la práctica educativa; tienen conocimiento, dominio y manejo de los documentos curriculares oficiales. Es importante resaltar que la mayoría de los docentes utiliza, para iniciar la planificación de cada año escolar, el plan anual elaborado en años anteriores prescindiendo del programa y del manual. Igualmente pareciera existir un acuerdo entre profesores sobre el deporte que se desarrollará en cada lapso escolar.

Se aprecia entonces, que los docentes han simplificado el uso del programa de estudio, por el plan anual, en el cual se distribuyen los objetivos y contenidos por lapso escolar, como es manifestado por ellos:

A1... al principio siempre lo usaba para todo, para planificar, por si cambiaba un objetivo para buscar el número, o por si cambiaba de deporte, no me sabía los números y la secuencia, pero ahora, que ya se sabe qué objetivos se van a dar, por los deportes que se pueden dar, ya tengo el plan anual y es el que uso para planificar... A2... del programa se extrae la planificación anual y ese es el primer plan guía..... se tiene el plan anual, y para cada año escolar lo que puede cambiar es el deporte para un lapso diferente... B1... yo tengo un plan anual por grado extraído del programa, porque ya conozco cuales deben ser los objetivos... C1... nos ponemos de acuerdo los dos profesores y planificamos el plan anual del programa... ese es el que se utiliza para guiarse para los lapsos... D1... el programa es el guía, pero al principio, luego es el plan anual...

El programa de estudio es el documento base, pero su uso se limita a la consulta de algún cambio de código de objetivo o cambio de contenido, por tanto, el plan anual es el documento que proyecta los objetivos y contenidos a cumplir en cada año escolar.

El desarrollo del proceso de enseñanza aprendizaje es un proyecto personal de cada docente. Sólo al inicio del año escolar, los docentes en cada institución, llegan a un acuerdo, de cuál deporte van a planificar por lapso, y luego cada docente desde sus conocimientos y experiencia educativa, selecciona y organiza el proceso que administra.

En los institutos de tercera etapa, no se establece una planificación que vincule contenidos del área de Educación Física y Deporte con otras áreas de aprendizaje, y se interpreta que cada área o asignatura se planifica de forma separada por los especialistas del área, en tanto que, son ellos quienes dominan las particularidades metodológicas, conceptuales y procedimentales; así lo expresan varios docentes al consultarles si ellos se integran a otras áreas para la planificación:

A1... hasta los momentos no, sólo educación física... A2... solo educación física... B1... cada quien con su área... C1... planifico solo educación física, tal cual como lo establece el programa... C2... generalmente solo los del área, al menos que haya un caso

especial, extraordinario que se pueda introducir, pero generalmente con los del área solamente...

Por otro lado, en la institución de Liceo Bolivariano están experimentando con la introducción de un proyecto de aprendizaje, proyecto de aula o proyecto de lapso, como lo denominan, que vincula las cinco áreas académicas. El equipo de docentes de cada año al inicio del año escolar, realiza un diagnóstico, para detectar problemas de desarrollo y aprendizaje común en los estudiantes, a los cuales se intenta darles solución desde las distintas áreas. Cada problema sirve para definir un proyecto de aprendizaje. Cada docente, incorpora el contenido pertinente al problema, lo desarrolla a través de estrategias conceptuales y psicomotrices, y en un evento único al finalizar el lapso, grupos de alumnos, realizan una exposición final del proyecto ante el equipo docente. Durante el período de esta investigación, en el Liceo Bolivariano, se trabajaba el proyecto en el primer año, "El Cuerpo Humano". A continuación, se observan las expresiones de los docentes del liceo bolivariano:

D1... los contenidos se vinculan con el proyecto y justamente esa es la idea de la planificación. - Nos sentamos las 5 áreas, por ejemplo en primer año, el proyecto que se trabajó fue el cuerpo humano, entonces a mí me correspondía todo lo que era músculos, articulaciones y lo tomaba biología y lo tomaban los otros, entonces cuando íbamos a las planificaciones tocábamos que había dado cada uno. - Y exponen para todos los profesores y hacen también una exposición de cómo lo asocian con una materia y otra. - Eso se da en 1er año y en 2do., en 3ero. no...

D2... planificando en conjunto se hace el diagnóstico y según las necesidades de todos los años, se hace la planificación en conjunto toda la coordinación de educación física para llevar los alumnos progresivamente, por ejemplo y no que el de 1er año, vaya aislado del de 2do. y el de 2do. del de 3ro, la idea es que cuando lleguen a un 4to., 5to. año ya se llegue a ejercicios más avanzados, actividades más específicas porque ya tienen una base desde 1ero., 2do. y el diversificado es aplicado a deportes. - Todos los profesores se reúnen y planifican sucesivamente los contenidos para cada año, en un plan anual.

3. Diagnóstico

Al indagar en los docentes en estudio, acerca de los siguientes aspectos:

- a) Relación de continuidad entre el programa de estudio de sexto grado y el programa de estudio de séptimo grado o primer año de Liceo Bolivariano, en los objetivos y contenidos de la planificación anual
- b) Fundamentos de la planificación.

Las respuestas hacen referencia al diagnóstico y el programa como fuentes de información suficiente, para establecer tanto la relación de continuidad, como los fundamentos de la planificación. Los docentes lo expresaron de esta manera:

A1... parto del programa y del diagnóstico que se hace... en función del resultado, se saben cuáles contenidos... A2... todos los alumnos no vienen del mismo instituto, el Currículo Básico Nacional se utiliza de manera diferente en los institutos, en algunos se les da prioridad a la estimulación deportiva y en otros a la estimulación recreativa y en otro a la estimulación atlética de ejercicios como correr, fuerza, flexibilidad y como el programa de estudio de esta etapa, pide a los alumnos que ejecuten determinadas destrezas... a un grado de dificultad determinado, la relación se establece en base al diagnóstico... se hace una clase diagnóstica, exploratoria de todas las destrezas para saber cuáles son sus fortalezas y debilidades, para que la clase después se convierta en algo productivo... B1... a partir de las debilidades que ellos tienen, según el diagnóstico y de allí se planifica... se parte de una observación a priori antes de hacer la planificación... B2... depende del profesor y del diagnóstico que se hace al comenzar el año... C1... aquí es como un proceso nuevo... de hecho en esa primera clase es que voy con un diagnóstico para saber qué traen y saber cuánto, entonces tengo que dar o extender un objetivo... C2... cuando hago el diagnóstico... veo las deficiencias que traen los muchachos con respecto al programa... se inicia con un diagnóstico que se le hace a los alumnos, entonces se planifica en función de las características que tienen, pero utilizando los objetivos del

programa ... D1... en principio siempre se hace un diagnóstico y a partir de ahí planteas los contenidos... recuerda que eso sí tiene el liceo, que las dos primeras semanas de clase son para diagnóstico y tú debes pasar un informe de ese diagnóstico, entonces el diagnóstico te permite conocer como es la realidad del alumno... D2... se establece el diagnóstico para que sea consecutivo a lo que ellos traen... se planifica según las necesidades del alumno, entonces siempre tiene que haber un diagnóstico y del diagnóstico se hace la planificación...

Se afirma que existe una concepción única en los docentes en estudio, al señalar que realizan un diagnóstico en los alumnos, y revisan el nivel de conocimientos que traen de la etapa anterior, el cual determina, qué contenidos pueden o no extraerse del programa de estudio.

El programa de estudio y el diagnóstico son elementos fundamentales para dar inicio a la planificación del año escolar.

En la parte general del Manual del Docente (1987), el diagnóstico se señala como una fase de la planificación de la acción educativa, y debe realizarse al inicio del año escolar, o al comenzar una unidad o bloque de objetivos. El documento mencionado, establece que el diagnóstico permite considerar las características del educando y de cada uno de los componentes del proceso educativo, para garantizar el logro de los objetivos.

Los docentes enfatizan la realización del diagnóstico, por las siguientes razones:

1. Todos los institutos en estudio atienden a partir de la tercera etapa y primer año de liceo bolivariano.
2. La procedencia de los alumnos es de diversas instituciones.
3. Existe un currículo distinto y discontinuo entre sexto y séptimo grado.
4. No existe contacto directo entre los docentes que administran los programas.
5. Los docentes de la tercera etapa comúnmente no revisan el programa de estudio anterior.

6. Se espera que los alumnos hayan desarrollado las competencias previstas en los programas de estudio de sexto grado.

Es importante mencionar que el diagnóstico se limita a la exploración de los conocimientos y competencias motrices, y específicamente, al nivel técnico de dominio de fundamentos deportivos, estableciéndose la respectiva relación con la selección del deporte por lapso de acuerdo a las condiciones y facilidades de las instalaciones físicas para responder, entre otras interrogantes indicadas en el Manual del Docente (1987, p.17), a las siguientes: ¿poseen los alumnos las habilidades y conocimientos necesarios para iniciar el nuevo grado o el nuevo bloque de objetivos?, y ¿cuáles son los recursos materiales disponibles?.

El diagnóstico es aplicado a los alumnos de séptimo grado, o primer año bolivariano, al inicio de año y lapso escolares. La mayoría de los docentes comúnmente continúan con el mismo grupo de estudiantes en grados sucesivos, por lo tanto, disponen de una información básica del nivel de aprendizaje y desarrollo de competencias motrices. Por lo que no se sienten obligados a realizar el diagnóstico requerido por el programa y el manual del docente.

Se aprecia que por los resultados del diagnóstico de conocimientos y dominios motrices que poseen los estudiantes en la técnica de los deportes, se establecen ajustes en la planificación anual. Así lo señala un grupo de participantes en este estudio:

A2... en los primeros años de servicio para el plan anual y el de lapso, los copiaba tal cual como estaban en el programa, pero hay objetivos que no son posibles desarrollarlos, porque la estructura física no está adecuada, porque los implementos no existen en el instituto, porque el grado de dificultad es muy grande para los alumnos, porque es posible que los alumnos no hayan recibido la estimulación correspondiente en primera y segunda etapa y cómo enseñar a alguien a correr que no ha aprendido a gatear... B1... uno elimina objetivos, porque es de

acuerdo al conocimiento que traen los muchachos... C1... en la parte de deporte, son como seis objetivos, de esos seis, ponde dos, que tengo que modificarlos... pero en la planificación que se entrega se colocan como los pide el programa... C2... ajusto de acuerdo al diagnóstico, porque la planificación la hago de acuerdo al grupo, pero en función de lo que trae el programa... los elimino pero en las clases, pero generalmente sobre el papel yo los planifico, pero a medida que va pasando el lapso, me voy dando cuenta que algunos no tienen funcionalidad... podría eliminarlos de una vez, pero como es un requisito entregar el plan...

La tendencia en los docentes es planificar los contenidos sugeridos en el programa de estudio, para la confección del plan anual, como requisito a cumplir en el desarrollo del programa. El diagnóstico, permite eliminar algunos objetivos y establecer el nivel de dificultad en el que se desarrollarán las acciones motrices.

Es significativo resaltar que para el momento cuando fueron implantados los programas de estudio del área de Educación Física y Deporte, nivel de educación básica, la continuidad en el logro de las competencias por grado, correspondía a un perfil de competencias adecuado al nivel de capacidades físicas, habilidades y destrezas psicomotrices que poseía la población estudiantil. Por tanto, en la actualidad se considera que los resultados del diagnóstico revelan al docente qué conocimiento y en qué nivel de competencia motriz se encuentran el estudiante para realizar los ajustes congruentes con el nivel de dificultad y eficiencia de las competencias motrices establecidas en el programa de estudio. Los ajustes realizados pueden estar estableciendo un perfil de competencia diferente al que fue concebido hace más de veinte años.

Es así, como el diagnóstico es un componente de la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje, que establece los elementos que deben considerar el y la docente en el área de Educación Física y Deporte en el perfil de competencias del alumno.

4. Instrumentos de Planificación - Experiencia docente – Plan Guía

Los instrumentos de planificación exigidos al docente, son requisitos indispensables para administrar el proceso de enseñanza-aprendizaje del área. En la elaboración de la planificación y el desarrollo de la acción de clase, en la mayoría de los docentes de Educación Física y Deporte en estudio existe una marcada tendencia a utilizar los conocimientos adquiridos en la formación de pregrado, referidos a la planificación del área en tercera etapa, los cuales coinciden con los lineamientos sugeridos por el currículum prescrito, representado por el programa de estudio en uso y el manual del docente de tercera etapa.

El Programa de Estudio y Manual del Docente (1987), establecen los elementos que conforman cada formato para el plan anual, de evaluación, de lapso y de clase; de igual forma, el Ministerio de Educación, a través de la Zona Educativa distribuyó el conjunto de formatos de planificación a los docentes del área de Educación Física y Deporte de tercera etapa, los cuales coinciden con los del programa de estudio y manual del docente.

Cada docente de manera individual examina, interpreta, selecciona y desarrolla los objetivos del programa de estudio, por tanto, establece el nivel de concreción del programa de estudio al aula de aprendizaje. Los docentes toman las decisiones de planificación, elaboran los planes exigidos y siguen la distribución lineal en relación con las clases definidas para cada lapso escolar.

Los docentes son responsables de la entrega de los planes en el departamento de evaluación o departamento de control y estudios de cada institución y la mayoría elabora el plan anual, de lapso y evaluación; actualmente estos tres planes, en algunos casos, indistintamente, pueden convertirse en uno o dos planes. Los docentes participantes de tercera etapa comentan sobre los formatos de planificación en uso:

A1... basados en el programa, el plan anual, plan de lapso, plan de evaluación, como lo sugiere el programa, el formato que hemos utilizado siempre... A2... los que se han venido usando en

cursos de planificación y evaluación de la educación física dictados por la zona educativa, los cuales son los mismos para todos los institutos; plan anual, plan de lapso y plan de evaluación... los mismos que sugiere el programa... B1... plan anual, plan de lapso... y se entrega en evaluación... B2... nos piden el plan anual, plan de lapso... como venía siempre para tercera etapa... C1... plan anual, de lapso y de evaluación, tal cual... el instituto exige todos... vigente para tercera etapa, el del año 87... C2... plan anual, plan de lapso, plan de evaluación... son los que están en el programa y aparte que también los exige el instituto, son los mismos...

En los docentes de tercera etapa, la entrega de los planes es un requerimiento administrativo del departamento de evaluación o de control de estudios. Se hace énfasis en que el programa de estudio del área está vigente y el docente debe ser congruente con los objetivos exigidos para el área de Educación Física y Deporte.

Los docentes de Educación Física y Deporte del liceo bolivariano, señalaron la planificación bajo el formato de 4 horas por alumno: 2 horas de deporte y dos de recreación en un bloque horario continuo, requeridas para el área. Esta se concibió como única para todo el año, sin desgloses separados por lapso. Luego, dos meses después, este tipo de planificación fue suspendida y se regresó al formato anterior, 2 horas/alumno, para aptitud física, deporte y recreación. Un aspecto nuevo en la planificación fue la incorporación del concepto de proyecto de aprendizaje por lapso. Al respecto los docentes de Educación Física y Deporte del Liceo Bolivariano, expresaron lo siguiente, en relación con la planificación:

D1... yo hago como una especie de plan de lapso, pero no es igual a los formatos de antes que está conformado por objetivo 1.1., 1.2., este período no se hizo así, porque todavía teníamos competencias e indicadores, eso hará un mes que nos cambiaron todo... planificación del período o del proyecto, hablando del año pasado antes que nos cambiaran la seña, porque eso depende de lo que dura el proyecto, que el año pasado no hicimos sino dos proyectos... cuando iniciamos como liceo bolivariano, se tenía un formato de planificación... te exigían competencias, indicadores,

estrategias de evaluación, semana de evaluación... D2... los formatos no son sugeridos ni por el currículo anterior ni por el bolivariano, sino de acuerdo a los conocimientos de cada profesor... educación física trabaja con los proyectos de la institución, son proyectos de lapso. Se hace una planificación anual y se deja un espacio de porcentaje de calificación para nosotros trabajar aunados al proyecto de cada lapso de la institución...

El plan anual, de lapso y de evaluación son los documentos que guían el proceso de enseñanza-aprendizaje. La administración de la escuela no les exige formalmente la presentación del plan de clase; porque consideran que **la experiencia** les permite conocer para cada objetivo las estrategias y recursos que se utilizarán en el desarrollo de la clase. Los docentes participantes en este estudio consideran la experiencia como un elemento orientador de la práctica educativa:

A1... al principio cuando yo hacía la planificación a veces no se me cumplía y tenía que hacer diferentes, pero después con la experiencia, ya ni hace falta el plan, porque uno va haciendo cada contenido... A2... cuando uno se sabe los planes, sabe lo que va a hacer... cuando uno ya tiene más de 15 años de experiencia... cada contenido tú sabes cómo se da... B1... la realidad es que uno planifica, pero por experiencia ya se sabe lo que hay que dar... B2... porque sé, cómo desarrollar los contenidos, ya a estas alturas lo domino... C1... porque, ya se dominan cuales son las formas de evaluar, los contenidos y cuánto valen... C2... la verdad yo, ya con el tiempo además de conocerme el programa, ya tengo la experiencia para ir detectando qué pueden o no hacer los alumnos en clase... D1... literalmente los contenidos y las actividades que me tocan dar para una clase, yo ya las conozco, entonces para mí, es fácil saber que actividades ya tocan para cada contenido... es importante la experiencia, porque ya uno sabe qué necesidades tienen... D2... uno con la experiencia sabe de dónde va a partir entonces para planificar... uno se preparó para dominar el área, conoce los contenidos, y como los domino, ya no es necesario planificar semana tras semana... te hablo de tercera etapa que uno ya se lo sabe...

La experiencia docente adquirida constituye un elemento de conocimiento y dominio del ejercicio de la práctica pedagógica. Además, se aprecia en la mayoría de los docentes, que la experiencia les asegura un buen desempeño docente.

La experiencia comprende conocer el programa de estudio, la planificación, las estrategias de enseñanza, estructura y partes de la clase, actividades de enseñanza, entre otras; en este sentido, la experiencia se involucra con el currículum prescrito y el currículum en la acción, cuando:

- Los docentes señalan que conocen y dominan el contenido del programa de estudio, manual del docente e instrumentos de planificación.
- Los docentes señalan que para cada objetivo y contenido conocen la didáctica de enseñanza.
- Además, intuitivamente definen el perfil de competencias de entrada, saben lo que pueden hacer y no hacer los estudiantes frente a los contenidos prescritos para una clase determinada.

Es importante resaltar, que los docentes hacen referencia al plan de clase porque este se acerca más a la experiencia. Durante la recolección de la información, previo a las observaciones de clase, les fue solicitado a cada docente el plan de clase y todos presentaron el documento, según el formato sugerido por el programa de estudio. El docente B1, en el momento de la segunda observación, al solicitarle el plan de clase, respondió a través de las siguientes interrogantes: “¿Qué pasa si te digo que no tengo plan de clase? ¿Que ya yo no necesito hacerlo?, ¿es más, no soy yo sólo, si tú preguntas, la mayoría de los docentes de educación física, ya no lo hacen? Si lo necesitas para la investigación yo te lo hago.”

Estas interrogantes representaron en la investigadora una reflexión, y se hizo necesario indagar en los docentes en estudio, la veracidad de la tercera interrogante planteada. La respuesta fue generalizada, la mayoría de

los docentes, señalaron que no elaboraban plan de clase, como se aprecia a continuación:

A1... se extraen del plan de lapso los contenidos, las estrategias se conocen para cada contenido... A2... no elaboro plan de clase, porque todos los cursos o grupos de clase tienen niveles de dominio diferentes, entonces no puedo aplicar un solo plan de clase para todos los séptimos, octavos o novenos... ya no hace falta realizar un plan de clase descriptivo, solamente anotas los contenidos... el plan guía es el plan de lapso y en la semana con cada sección identifico los objetivos o contenidos y dependiendo del nivel del grupo se aumenta o disminuye el nivel de dificultad... B1... plan diario de clase no, porque uno ya con tantos años de experiencia, ya uno se los conoce... B2... plan de clase no lo piden, no lo solicitan acá, porque se supone que por la experiencia que tú tienes no se necesita un plan semanal... yo no lo hago... más o menos me sé las estrategias, bueno, yo las adapto, antes de clase sé, hoy tengo que hacer tal cosa... C2... no utilizo como tal un plan de clase, como lo pide el programa con tantas cosas, solo se colocan los contenidos, porque generalmente las estrategias que se van a utilizar ya las domino... D1... los planes de clase regularmente no los planifico... D2... el plan de clase va aunado al plan de lapso...

Los docentes consideran que la experiencia pedagógica los exime de la práctica de la planificación de la acción de clase. Ellos y ellas consideran que poseen conocimientos y dominios suficientes, para la ejecución de clase, prescindiendo de la planificación. Es cierto, se observa en estos docentes suficiente fluidez y control en el manejo de las distintas situaciones que se derivan de los contenidos y experiencias de aprendizaje, diseñados en el plan de lapso.

El plan anual sigue congruentemente el formato sugerido por el Programa de Estudio y Manual del Docente (1987).

Los planes anuales de los docentes de tercera etapa se sustentan en el diagnóstico de las instalaciones y material deportivo, para la selección y distribución de los tres deportes por lapsos escolares, de objetivos y contenidos del programa de estudio de cada grado.

El cuadro que se presenta a continuación establece una comparación entre el número de contenidos prescritos sugeridos por el Programa de Estudio (1987) y los contenidos planificados por los docentes en estudio, para el año escolar:

Cuadro 16

Cuadro comparativo entre el contenido prescrito anual sugerido por el programa de estudio y los planificados por los docentes en estudio

Grados	Contenidos prescritos Programa de Estudio		Contenidos planificados					
			A1	A2	B1	B2	C1	C2
Séptimo	Aptitud Física	14	12	11	11	11	12	12
Octavo	Deporte	18	20	20	21	21	21	21
Noveno								
	Recreación	8	1	1	2	0	0	0
	Total	40	33	32	34	32	33	33

Fuente. Cuadro elaborado con datos tomados del *Programa de Estudio y Manual del Docente. Asignatura Educación Física y Deporte* del Ministerio de Educación, 1987 y de la planificación de los docentes en estudio.

En los planes anuales de los docentes A1, A2, B1, B2, C1 y C2, se destacan los siguientes aspectos:

- Los docentes utilizan el formato sugerido por el Programa de Estudio y Manual del Docente (1987), para la distribución de objetivos y contenidos por lapso.
- El docente A1, identifica el código numérico de los objetivos con números continuos para todo el año escolar, desde el número 1 hasta el 33; mientras todos los demás docentes utilizan la codificación numérica establecida para cada objetivo en el programa de estudio.
- El docente B1 planifica un total de 34 contenidos.

- Los docentes A1, C1 y C2 planifican 33 contenidos.
- Los docentes A2 y B2 consideran 32 contenidos en su planificación.
- Todos los docentes reducen entre 6, 7 y 8 contenidos, del total de 40 sugeridos en el programa.
- Entre los docentes se observa una tendencia a la reducción de los objetivos y contenidos prescritos para la sub-área aptitud física.
- Sin embargo, los docentes incrementan la planificación de objetivos y contenidos de la sub-área deporte, con respecto al número de objetivos y contenidos sugeridos por el programa, que establece 18 para deporte.
- Los docentes en general reducen o eliminan los objetivos y contenidos de la sub-área recreación.
- Los docentes tienden a planificar la proporción de objetivos y contenidos conceptuales sugeridos por el programa de estudio.
- El docente A1, en el segundo lapso de séptimo grado, incorpora en el deporte gimnasia rítmica el implemento aro; prescrito por el programa de estudio de octavo grado. El programa de estudio de séptimo grado contiene manos libres, cuerda y pelota. El docente A1 señala:

... como la planificación depende de los implementos del instituto y aquí lo que hay son aros, además que es un poco más fácil comprarlos, y a ellas les gusta trabajar con el aro, lo incluyo en los contenidos de rítmica, porque también es un implemento de ese deporte...

Además, incluye el saque bajo frontal de voleibol, como un nuevo contenido no contemplado en el programa de estudio y considera lo siguiente:

... como son hembras, no tienen la fuerza suficiente para pasar la pelota por encima de la malla con el saque de tenis, entonces es mejor incluirles el saque bajo frontal, que es más fácil y pueden después jugar...

- Los docentes A1, B1, B2 y C1, planifican como lo establece el programa de estudio, dos deportes colectivos y uno individual. En correspondencia con las instalaciones; los docentes A1 y C1, cuentan con el espacio y los implementos para desarrollar los contenidos de gimnasia, y los docentes B1 y B2, disponen de un estadio de softbol cercano, que les permite planificar contenidos de atletismo. Por otro lado, los docentes A2 y C2, planifican 3 deportes colectivos para el año escolar y ambos docentes coinciden que no planifican el deporte individual, por las siguientes razones:

A2... son varones y se puede afirmar que no tienen condiciones de flexibilidad o fuerza para la gimnasia, que sería el que se planificaría por las instalaciones, además la clase es una vez a la semana y hay varios contenidos en clase, lo que dificulta que adquieran las condiciones... C2... el grupo es de varones, no tienen las capacidades para gimnasia, no les gusta, es difícil que ellos adquieran las condiciones y pueden haber lesiones...

La mayoría de los docentes continúan observando los objetivos y contenidos del programa de estudio, realizando ciertos ajustes, considerados por el resultado del diagnóstico, la disposición de las instalaciones físicas, material e implementos deportivos, entre otros. Ellos están conscientes de que no todos los objetivos se pueden lograr.

En relación con el **plan de evaluación**, este es un instrumento de planificación específico, solicitado por el departamento de evaluación o de control y estudios, el cual debe ser conocido por los padres y representantes. La mayoría de los docentes han optado por hacer copiar en el cuaderno a los alumnos el plan de evaluación al inicio de cada lapso escolar para que ellos y sus representantes tengan conocimiento del mismo.

Los docentes evalúan para apreciar el rendimiento del alumno y además observan la actuación general del alumno para determinar los rasgos relevantes de la personalidad. El formato de planificación sugerido

por el Programa de Estudio y Manual del Docente (1987) incluye los siguientes elementos: identificación, código numérico del objetivo, contenido, dominio, nivel taxonómico, técnica de evaluación, instrumento de evaluación, forma de evaluación, porcentaje, peso y semana de aplicación.

En los planes de evaluación de los docentes A1, A2, B1, B2, C1 y C2, de tercera etapa, se observan los siguientes aspectos:

- La mayoría de los docentes utiliza el formato del plan de evaluación, sugerido por el Programa de Estudio y Manual del Docente (1987).
- Los docentes A1, A2, B1 y B2 eliminan del formato de planificación el nivel taxonómico y estos dos últimos, además, eliminan los dominios conceptual, psicomotor y afectivo. Los docentes justifican la eliminación del nivel taxonómico, con respecto a la taxonomía del dominio psicomotor de Harrow (1972), expresando lo siguiente:

A1... el nivel que corresponde a esta etapa, no es el que tienen los alumnos... A2... el diagnóstico nos arroja el nivel de capacidades y dominio de los alumnos y no coincide con el que corresponde a esta etapa, es mejor no incluirlo... B1... no es un dato que se utilice en la práctica, eso depende del nivel que tienen ahorita los alumnos y no como lo dice la bibliografía... B2... es mejor no colocarlo, es muy posible que el nivel que estamos viendo, no es el que tienen los alumnos...

Sin embargo, los docentes C1 y C2, continúan utilizando todos los elementos del formato de planificación.

- La evaluación en el Programa de Estudio y Manual del Docente (1987) contempla un 70% en evaluaciones parciales y 30% en la evaluación final de lapso. Actualmente, los docentes A1, A2, B1 y B2, planifican los contenidos del lapso en un 100%, con evaluaciones parciales; mientras los docentes C1 y C2 siguen la sugerencia del programa de estudio, en la cual aplican una evaluación final de lapso de 30%, con una prueba práctica del dominio psicomotor que contiene un único contenido.

En resumen, los docentes A1, A2, B1 y B2, han realizado ciertos ajustes a la planificación en la evaluación, mientras los docentes C1 y C2, cumplen con las sugerencias establecidas de evaluación para el área.

El plan de lapso es el plan guía

El plan de lapso, derivado del plan anual, especifica los contenidos, objetivos y evaluación, para un período entre 14 y 16 semanas. Es el plan que tienen a la mano para orientar todo el proceso de trabajo en las instalaciones con las que cuentan. Los docentes lo consideran como el plan guía del proceso de enseñanza-aprendizaje:

A1... el plan de lapso, el cual indica semana por semana los contenidos y las evaluaciones... A2... se usa es el plan de lapso, que indica el número de objetivo, el contenido, cuándo se va a desarrollar y cuándo se va a aplicar una evaluación... B1... el que se tiene es el de lapso, el docente observa su plan de lapso y ya sabe qué contenido dar... B2... yo de verdad me guío por el plan de lapso... C1... el plan de lapso es el que especifica las semanas, para desarrollar el contenido y la evaluación, es el que utilizo como principal, para cada lapso... C2... es muy importante tener a la mano el plan de lapso, porque indica la secuencia de contenidos a desarrollar y cuándo se van a evaluar... D1... generalmente, lo más importante es la planificación de lapso que se hace, los planes de clase regularmente no los planifico porque mi guía es la planificación de lapso... D2... me guío por la planificación de lapso...

Los planes de lapso de los docentes A1, A2, B1, B2, C1 y C2, de tercera etapa, siguen el formato sugerido por el Programa de Estudio y Manual del Docente (1987). Los docentes, previo a cada clase y por grado, verifican los contenidos a impartir en la fecha que corresponde y establecen las actividades respectivas.

Como fue mencionado, la mayoría de los docentes usan el programa de estudio, por tanto, consideran que los formatos del plan **anual, evaluación y de lapso** son adecuados y suficientes para establecer las

orientaciones de enseñanza. Se aprecia que los docentes consideran que los formatos sugeridos por el Programa de Estudio y Manual del Docente (1987), apoyan la planificación del proceso de enseñanza aprendizaje.

Se revela en los docentes una planificación coherente y uniforme con los objetivos, contenidos y estrategias utilizadas para planificar; pretensión de la educación básica, al sugerir formatos únicos.

Aun cuando los docentes examinen, comprendan e interpreten los objetivos y contenidos del programa de estudio, en función de la experiencia y conocimiento profesional, en esa única forma de vaciado de los elementos, en la confección de la planificación general, se establece una sola forma de comprender el programa de estudio.

Categorías de investigación

Los docentes en estudio están conscientes de que actualmente realizan ciertos ajustes en los contenidos y objetivos durante el desarrollo de la acción de clase.

Objetivos

El programa de estudio especifica el porcentaje de distribución anual de los objetivos por sub-áreas: 35% aptitud física, 45% deporte y 20% para recreación. El porcentaje prescribe una tendencia a desarrollar mayor cantidad de objetivos en deporte, seguidos por los de aptitud física y en menor proporción los de recreación. Al indagar en los docentes acerca de la proporción por sub-área considerada en la planificación, ellos afirman una tendencia a apearse al currículum prescrito, conforme se descubre en sus relatos:

A1... los tres: aptitud física, deporte y recreación... A2... aptitud física y deporte... B1... generalmente planifico más la aptitud física y el deporte, los de recreación menos... B2... de aptitud física, deporte y recreación... C1... aptitud física y deporte, el

deporte que corresponde para el lapso y la aptitud física, como tal, siempre se dan... C2... planifico como está en el programa... hay una tendencia a planificar más, deporte...

Al comparar estas afirmaciones con la planificación, se evidencia una contradicción en algunos docentes, dejan por fuera recreación de sus planes de lapso a pesar de indicar que ellos, toman en cuenta los tres componentes de la educación física. Tanto en sus respuestas, como en la planificación se mantiene la tendencia hacia las sub-áreas aptitud física y deporte, mientras que recreación tiende a desaparecer de la planificación y de la acción; como lo reafirman algunos de los docentes en estudio:

A1... recreación se ha ido eliminando porque es mucha responsabilidad sacar los alumnos, es uno solo, con alumnos de diferentes sexos y con las edades que tienen... A2... recreación no, porque se establecen objetivos en los cuales los alumnos deben salir del instituto para excursiones y paseos y es un riesgo sacar los alumnos del instituto... además el acceso a todos los materiales, los morrales y todo lo que lleva, las carpas... C1... en el área de recreación, hay muchos objetivos del programa que a veces no los doy, porque creo que no van a ser del interés de los muchachos, no es en lo que ellos se desenvuelven, por ejemplo, hay ese de recreación de nudos, de anclajes, el que está interesado lo aprovecha, el que no, no, o sea, no es algo que yo piense que ellos van a asimilar...

Se aprecia que los docentes consideran las dificultades que implican las actividades de recreación, las cuales requieren de salidas a ambientes naturales con recursos específicos no disponibles en los institutos, además, de la responsabilidad individual sobre el resguardo de los alumnos fuera de la institución. Se observa que el docente B1, el único que tenía planificado un contenido de recreación durante el periodo de observación de las clases, desarrolló y evaluó el objetivo: **"8.2. Explicar las características, ubicación y normas de seguridad y comportamiento en parques nacionales, parques recreacionales y monumentos naturales"**, a través de una asignación de trabajo para la casa.

Por otro lado, en el Programa de Estudio (1987), se prescriben en la sub-área deporte, los objetivos referidos a **Participar en juegos predeportivos**, sin embargo, se destaca una incoherencia cuando en el aparte de la descripción del área de Educación Física y Deporte, se orienta al docente para que se promuevan en la sub-área recreación, la participación de los alumnos en **juegos predeportivos y deportivos recreativos** del deporte que se desarrolla en el lapso.

En este sentido, se aprecia en la acción de clase de todos los docentes que planifican y desarrollan juegos predeportivos y reglamentados de la sub-área deporte, que en la práctica además de considerar su objetivo deportivo, por las características de participación, los juegos son vinculantes con la recreación, como es señalado por el docente D1:

... en recreación, solamente tenemos juegos pre-deportivos

Por tanto, los docentes infieren que incluyen la recreación, al “ofrecer al alumno la satisfacción del derecho a recrearse”, como es mencionado en el programa de estudio; más aún cuando en algunas sesiones de clases, les es permitido a los alumnos realizar juegos de deportes planificados y no planificados. En este sentido, la mayoría de los docentes, generalmente por el interés de los alumnos, acceden para finalizar la clase, que los alumnos jueguen libremente.

Con respecto a las sub-áreas aptitud física y deporte, los docentes centran la planificación en los objetivos y contenidos en la sub-área deporte, como es manifestado por estos:

A1... más que todo se planifica es en función de los 3 deportes por lapso; claro, tomando en cuenta qué contenidos pueden o no realizar los alumnos... A2... se planifica desde el plan anual tomando en cuenta principalmente qué deportes se van a realizar por lapso... B1... siempre se planifica en función de los deportes por lapso, los que se pueden dar en el instituto, por las canchas y

recursos que se tienen... C1... el plan anual es el primero que se hace y se debe tomar en cuenta ...

En este sentido, se descubre en la acción de clase la misma tendencia al asignar más tiempo a los objetivos del deporte. En la distribución del tiempo en minutos para cada sub-área sugerida por el Programa de Estudio (1987) y el promedio del tiempo para el grupo de docentes en estudio se reafirma el predominio de la sub-área deporte:

Cuadro 17

Tiempo en minutos por sesión de clase

Sub-área	Tiempo en minutos por cada sesión de clase. Programa de Estudio (1987)	Tiempo en minutos por cada sesión de clase. Docentes en estudio
		Actividades de rutina 5 min
Aptitud física	31 min - 30 seg	20 min - 25min
Deporte	40 min - 30 seg	65 min – 60 min
Recreación	18 min	-
Total	90 min	90 min

Fuente. Cuadro elaborado con datos tomados del *Programa de Estudio y Manual del Docente. Asignatura Educación Física y Deporte* del Ministerio de Educación, 1987 y de la planificación de los docentes en estudio.

Los docentes en estudio utilizan aproximadamente cinco minutos, para las actividades de rutina, las cuales comprenden: saludo, verificación de asistencia y revisión de uniformes que se corresponden exactamente con las señaladas por el Programa de Estudio (1987) para el inicio de la sesión de clase.

Los docentes cumplen con la distribución de las actividades sugeridas por el Programa de Estudio para la secuencia de las partes de la clase con respecto a los objetivos de aptitud física y objetivos de deporte, los cuales culminan con juegos recreativos.

1.1. Objetivos de aptitud física

Entre la planificación de los objetivos de aptitud física y la acción de clase, surgen los siguientes aspectos:

1. Sustitución de objetivos

Con respecto a los objetivos referidos a la sub-área aptitud física, cinco de los seis docentes de tercera etapa planificaron, como está prescrito en el programa de estudio para el tercer lapso, el objetivo **Correr a intervalos**. Se descubre en la acción que la mayoría de los docentes de tercera etapa, tienden a sustituir el objetivo **Correr a intervalos**, por **Correr a ritmo variado** o por **Trotar en forma continua**, objetivos prescritos que corresponden al primero y segundo lapso, de acuerdo a la secuencia establecida por el Programa de Estudio (1987).

Los docentes del Liceo Bolivariano inician la sesión de clase con los objetivos de aptitud física, **Correr a intervalos** o **Correr a ritmo variado** o **Trotar en forma continua** utilizando la cancha y en algunas clases realizan el recorrido por la acera alrededor de la cuadra, fuera del instituto. Estos consideran que se pueden utilizar indistintamente; no se sienten obligados a planificar objetivos específicos.

Se descubre en la acción que los docentes desvían el sentido de los objetivos y contenidos de aptitud física hacia objetivos más simples relacionados con las tareas de acondicionamiento neuromuscular o calentamiento.

Se aprecia que los docentes de tercera etapa planifican el objetivo prescrito para el tercer lapso, pero lo sustituyen por cualquiera de los otros dos objetivos relacionados con el desarrollo de aptitudes físicas en los estudiantes. De cualquier manera, lo que es evidente en todos los casos, es que el docente simplifica totalmente los objetivos y contenidos del desarrollo físico de los estudiantes. Se infiere que el docente cree que los componentes de las aptitudes físicas se construyen a través del deporte o de la libre actuación de los alumnos en las canchas.

2. Nivel de dificultad

Los docentes planificaron el objetivo **Correr a intervalos, distancias que aumenten progresivamente de 3x400 a 4x400 m, de 4x400 a 5x400 m y de 5x400 a 6x400 m**, respectivamente para séptimo, octavo y noveno grado; (el primer número indica cuántas veces se van a recorrer los metros). Recorrer las distancias mencionadas en las instalaciones deportivas de los institutos implica dar vueltas alrededor de la cancha múltiple. La mayoría de los docentes descubren a través del diagnóstico que muchos de los alumnos no poseen las capacidades físicas y fisiológicas que les permitan recorrer esas distancias. El grupo femenino presenta mayores dificultades que el masculino. Para ambos grupos el docente opta por reducir la distancia a recorrer y elimina el parámetro de la cantidad de metros a recorrer y solo se conforma con que el alumno corra un número de vueltas en la cancha.

Los objetivos de aptitud física se alternan indistintamente: correr a intervalos, trotar en forma continua o correr a ritmo variado, los docentes ajustan el nivel de dificultad prescrito en el programa de estudio, tomando en cuenta las capacidades, el sexo y la progresividad.

3. Eliminación de objetivos

Con respecto a la planificación de los objetivos que desarrollan la capacidad aeróbica, potencia anaeróbica y flexibilidad como elementos de la aptitud física, se hace necesario aplicar diferentes test o pruebas que determinan el nivel que presenta el alumno.

El Programa de Estudio (1987) señala que las pruebas deben realizarse al inicio del primer lapso y al final del tercer lapso. De los seis docentes de tercera etapa, cuatro planificaron el objetivo **Participar en pruebas de flexibilidad, potencia anaeróbica o capacidad aeróbica**. En el cuadro siguiente se establece la relación de objetivos planificados y ejecutados por los docentes de tercera etapa:

Cuadro 18

Relación entre la planificación y ejecución del objetivo: Participar en una prueba

Docentes	Planificación			Ejecución
	Prueba de flexibilidad	Prueba potencia anaeróbica	Prueba potencia aeróbica	
A1	SI			NO
A2	NO	NO	NO	NO
B1	NO	NO	NO	NO
B2		SI		NO
C1			SI	SI
C2			SI	SI

Fuente. Cuadro elaborado con datos tomados de la planificación de lapso de los docentes y de la observación en los institutos en estudio.

Durante el período de observación se constató que el docente A1, planificó dos pruebas de flexibilidad para el lapso, las cuales no fueron realizadas; la primera debido a que se presentó tarde a la sesión de clase, por reunión con un representante y la segunda no la realizó, aun estando prevista, por tanto, este docente, elimina durante la acción de clase, un objetivo planificado para el lapso. De igual forma, el docente B2, no desarrolló el objetivo de prueba de potencia anaeróbica planificado. Los docentes A2 y B1, no planifican ni ejecutan pruebas de aptitud física, mientras que los docentes C1 y C2 planificaron y ejecutaron la prueba de capacidad aeróbica, la cual consistió en correr la mayor cantidad de vueltas alrededor de la cancha de baloncesto en un tiempo de seis minutos.

Por otro lado, de los dos docentes del Liceo Bolivariano, D1 realizó la prueba de 6 minutos de trote, para capacidad aeróbica.

Se descubre en la acción de la mayoría de los docentes que las pruebas de aptitud física, pueden eliminarse de la planificación o de la acción. Sin embargo, existen dos docentes que planifican y ejecutan la prueba sugerida en el programa de estudio.

Es importante considerar que para establecer el desarrollo de los elementos de la aptitud física, debe establecerse el nivel de capacidades iniciales que presenta el alumno y así a través del post-test determinar el desarrollo alcanzado. Se observa en la planificación anual de los objetivos de las pruebas de aptitud física que A1 planifica prueba de potencia anaeróbica en el segundo lapso y de flexibilidad en el tercer lapso; A2 no planificó ninguna prueba en el año escolar, B1 planificó prueba de potencia aeróbica en el segundo lapso, B2 planificó prueba de potencia aeróbica en el segundo lapso y de potencia anaeróbica en el tercero; C1 y C2 planificaron sólo en el tercer lapso prueba de potencia aeróbica y D1 ejecutó la prueba de potencia aeróbica en la acción, sin planificarla. Se revela que las pruebas no son planificadas como lo prescribe el programa de estudio para el inicio y el final del año escolar, así mismo, la tendencia en los docentes es a aplicar la prueba de potencia aeróbica.

4. Objetivos planificados y desarrollados

Cinco de los docentes de tercera etapa que participaron en este estudio desarrollan el objetivo **Realizar a la mayor velocidad ejercicios de circuito de entrenamiento** como estaba previsto en la planificación para las sesiones de clase, de acuerdo a las especificidades prescritas en el programa de estudio para el tercer lapso. De igual forma, los dos docentes del Liceo Bolivariano incluyen y desarrollan en la acción el objetivo mencionado.

Los docentes de tercera etapa y de Liceo Bolivariano, planifican y desarrollan el objetivo **Efectuar ejercicios de movilidad articular y elongación muscular**. Este objetivo representa preparación para las actividades de mayor exigencia y considera desarrollo de flexibilidad, fuerza, entre otros.

Se destaca en la acción de clase de los docentes en estudio que **Correr a ritmo variado o Trotar en forma continua y Efectuar movilidad**

articular son los objetivos de aptitud física primordiales que siempre son desarrollados. Estos objetivos prevén la preparación fisiológica del organismo para los objetivos deportivos al dar inicio al acondicionamiento neuromuscular o calentamiento, utilizando para estos un tiempo aproximado entre 20 y 25 minutos. Reafirmando lo mencionado anteriormente, estos objetivos son simplificados por los docentes al desarrollarlos como calentamiento perdiendo el significado del objetivo y contenido de aptitud física.

Se aprecia que los docentes desarrollan los objetivos de aptitud física porque cuentan con la cancha y no requieren de materiales o implementos específicos, así creen ellos y ellas que cumplen con los objetivos previstos para el desarrollo de aptitud física, cuando sólo están ejecutando una función fisiológica.

1.2. Objetivos de Deporte

El deporte es el énfasis de la acción de clase en Educación Física y Deporte. Los docentes en estudio emplean entre 60 y 65 minutos del tiempo, para los objetivos de esta sub-área. Con respecto al deporte se expresan diferentes aspectos que son revelados por los docentes y apreciados en la acción de clase:

a. Incorporación de objetivos

Como fue analizado en la sub-área aptitud física, en el deporte ocurre la misma situación. En la relación entre la planificación y la acción, se observó en los docentes en estudio diferentes formas de incorporar objetivos deportivos en la acción de clase.

a.1. Deporte no planificado: Los datos de esta investigación revelan que los docentes en algunas sesiones de clase incorporan un deporte diferente al planificado para el lapso. Esto implica que incluyen uno de los

deportes no planificado e incluso no prescrito en el Programa de Estudio (1987). En la opinión de algunos docentes se descubre lo siguiente:

A1... la planificación a veces no es fácil, a veces los alumnos quieren cosas diferentes, otras actividades... B1... se colocan 5 contenidos que son del deporte... hoy en día a los alumnos, hay que meterles muchas actividades porque se aburren de todo, yo les cambio los deportes en las clases, pero sigo los mismos parámetros... a veces llegan y les pregunto ¿Qué quieren jugar hoy? Y les pongo a jugar eso... C2... se incorpora otro deporte... generalmente los alumnos quieren realizar el deporte que les gusta y que no se está dando como contenido en el lapso...

Se aprecia tanto en las opiniones como en la acción de clase cómo los docentes toman en consideración las sugerencias o solicitudes de los alumnos, para incorporar otro deporte diferente al planificado para el total del tiempo de clase.

Los docentes utilizan dos modalidades para incorporar otro deporte. Por un lado, se desarrolla un deporte diferente al planificado para el lapso, pero prescrito en el programa de estudio y consiste en la práctica de los fundamentos técnicos primordiales con el objetivo de jugar el deporte. Es el caso que un docente tiene planificado los objetivos de voleibol y decide en clase desarrollar baloncesto; los alumnos realizan drible, lanzamientos, pases y comienzan a jugar baloncesto.

Por otro lado, los docentes en estudio incorporan en la acción un deporte no prescrito en el Programa de Estudio (1987). El deporte que incluyen es el kickingball, para los tres grados. Este es un deporte colectivo que representa un conjunto de contenidos y objetivos no prescritos por el programa de estudio, sin embargo, se encuentra como contenido del libro texto de noveno grado *Nuestra educación física de hoy* del año 1994. En la acción son desarrollados los fundamentos técnicos y el reglamento del deporte; sin contar con las instalaciones acondicionadas para realizarlo, se

colocan o simulan las bases y el "home", y se establecen las normas de juego dentro del espacio de la cancha múltiple.

a.2. Negociación de objetivos: Asimismo, la investigación encontró que la incorporación de otro deporte puede ser durante una parte del tiempo de la acción de clase. Comienza de igual forma en el inicio de la clase por el interés de alumnos por jugar un determinado deporte, sin considerar la planificación del docente para la clase. Los docentes deciden incorporar otro deporte durante una parte del tiempo de la clase generando una situación de **negociación** con los alumnos.

La negociación que se establece consiste en que los alumnos deben realizar las actividades planificadas para la clase, sin pérdida de tiempo, de tal manera que el tiempo sobrante se emplee para jugar lo que los alumnos quieren. Un docente resume lo que generalmente ocurre en las clases:

B1... después de clase se les deja unos 10-15 minutos recreativos para que ellos puedan jugar lo que deseen, generalmente las hembras son kickingball, los varones futbolito; yo les digo si se portan bien y hacen la clase como debe ser, los premio prestándole el balón y que jueguen lo que ellos quieran...

La mayoría de los docentes negocian un tiempo, entre 15 y 20 minutos, para que los alumnos jueguen un deporte de preferencia; el cual es, el deporte planificado, uno desarrollado en lapsos anteriores u otro deporte no planificado, ni prescrito. Sin embargo, en diversas ocasiones los alumnos insisten al docente para ir terminando la clase, para jugar y el tiempo puede aumentar aproximadamente en 30 minutos.

Es así como, los docentes apelan al interés de los alumnos por querer jugar un determinado deporte, para cumplir con las actividades o tareas de enseñanza, dando cumplimiento a la planificación y en consecuencia a los objetivos.

Se descubre que un deporte diferente al planificado se incorpora a la sesión de clase, o por negociación durante parte (al final) de la sesión de

clase. Se observa que el interés de los alumnos por invertir el tiempo de clase en jugar el deporte de preferencia, modifica parte de la planificación o la planificación completa de la sesión, para desarrollar objetivos de otro deporte.

b. Nivel de dificultad del objetivo

El nivel de capacidades físicas necesarias para realizar determinadas destrezas deportivas y el nivel técnico de los fundamentos deportivos es explorado por los docentes en el diagnóstico, los cuales determinan ciertos ajustes en el nivel de dificultad de los objetivos deportivos al momento de la acción de clase.

El Programa de Estudio (1987), señala que en la tercera etapa se pretende consolidar en los alumnos habilidades, destrezas y conocimientos adquiridos en las etapas anteriores y se especifica la ejecución con precisión de los fundamentos técnicos y tácticos de tres deportes, reafirmando que la evaluación del aprendizaje enfatiza la precisión de las destrezas deportivas. Así mismo, se sugiere al docente establecer los criterios técnicos para cada fundamento deportivo. El estudio de los fundamentos deportivos o destrezas deportivas, desde de las diferentes ciencias aplicadas al deporte, han definido la técnica de realización que permite precisión y eficiencia de los fundamentos.

Se aprecia que los docentes dominan los criterios técnicos de los diferentes fundamentos deportivos, lo cual les permite detectar en los alumnos de manera individual el nivel de destreza deportiva que poseen y así determinar desde donde comienza y hasta donde puede avanzar un alumno en los objetivos del grado. Sin embargo, consideran que el nivel de destreza técnica deportiva que presentan los alumnos no coincide con el nivel de dificultad de los objetivos del programa. Un grupo de docentes en estudio señala cómo influye el nivel de destreza deportiva con el nivel de dificultad de los objetivos programáticos:

A2... normalmente los objetivos se cumplen y se ajustan dependiendo del grado de dificultad que represente para ese grupo de alumnos X destreza... como plan de clase, voy anotando según la identificación del contenido a qué grupo se le colocaron más ejercicios, o niveles de dificultad, para tenerlos en cuenta para la evaluación... B1... hay objetivos que son muy avanzados, en octavo grado, son jugadas y generalmente el muchacho no va a hacer jugadas, porque no domina los fundamentos básicos... B2... el tiempo no es suficiente para que ellos lleguen a un buen nivel... ahora más que todo es participación... C1... se baja el nivel de exigencia en aquellas destrezas que hay dificultad y no traen las bases, como el lanzamiento en suspensión de baloncesto en las alumnas de octavo grado... algunos objetivos se modifican y a todos en la mayoría de los deportes, se ha hecho casi que obligatorio, bajarles el nivel de exigencia, porque el nivel de aprendizaje que ellos traen de los deportes es casi que nulo...

Los docentes establecen los criterios técnicos de los fundamentos deportivos y estos representan los elementos a considerar en el aprendizaje, desarrollo y evaluación del objetivo.

Desde la perspectiva psicomotriz, cada fundamento es realizado en forma individual y colectiva por los alumnos, de acuerdo a los métodos de enseñanza específicos y las tareas o actividades. El gesto motriz establece una conducta observable de las fases técnicas de los fundamentos, y durante la enseñanza y aprendizaje el docente se vale del *feedback* individual y grupal para estimular el progreso individual en el logro de un objetivo.

En este sentido, se revela que el docente establece ajustes en los objetivos, determinados por el nivel de dificultad, entre los cuales se presentan:

b.1. Agregar objetivos: En el docente A1, se observa en la planificación y en la acción la inclusión del "Saque bajo frontal de voleibol", objetivo no prescrito en el Programa de Estudio (1987). Además, se descubre, en la acción de los docentes A2 y B1, que aun no teniendo

planificado el "Saque bajo frontal", lo incluyen y desarrollan en la acción de clase. El saque bajo frontal, es una destreza de menor dificultad que el Saque de tenis prescrito en el programa de estudio, sin embargo, permite a los alumnos poner en acción el juego de voleibol. Es así que los tres docentes que desarrollan voleibol durante el lapso de observación; incorporan y desarrollan el Saque bajo frontal como objetivo, a la vez que desarrollan el objetivo prescrito Saque de tenis.

b.2. Ajustar la técnica deportiva: En la orientación de la enseñanza de los objetivos existe supremacía de la técnica de realización de los fundamentos deportivos. El aprendizaje consiste en reproducir por fases y luego en forma global el modelo técnico de realización de la destreza, basados en criterios técnicos-científicos establecidos para la eficiencia de los fundamentos de cada deporte. Sin embargo, las acciones de cada destreza deportiva sobre la base de movimientos naturales requieren una progresión y repetición continua para adquirir niveles de precisión y eficiencia.

Se descubre que el nivel de dificultad se relaciona con un ajuste en la realización de la técnica de los fundamentos deportivos, obviando la eficiencia. Lo importante pareciera ser que el alumno aprenda la realización técnica de las destrezas deportivas, para aplicarlas en el juego, de acuerdo al reglamento del deporte. En la opinión de un docente se resume lo que se descubre en la acción de los docentes:

C1... a los objetivos de dificultad se les hacen ajustes en la técnica... lo que pasa hoy en día con el programa es que se realizan algunas adaptaciones...

b.3. Disfrazar objetivos: El docente A1 manifiesta que planifica los objetivos del deporte Gimnasia Rítmica prescritos en el Programa de Estudio (1987), sin embargo, en la acción desarrolla algunos de los planificados e incluye actividades similares como aerobics o bailes modernos, por tanto, se

identifica una incoherencia entre la planificación y la acción, como se observa en la opinión del docente:

A1... en el trabajo en clase he estado cambiando, doy gimnasia rítmica, como la pide el programa pero disfrazada con aerobics, se les enseñan algunos ejercicios de la rítmica pero hacen coreografías de aerobics o de bailes modernos, las alumnas hacen coreografías que a veces no tienen que ver con nada de gimnasia, sino que es actual, con músicas actuales porque es como les gusta y es como a veces uno ve que sienten alguna motivación para querer hacer algo...

El docente pretende dar cumplimiento a la planificación incluyendo actividades similares a los objetivos prescritos propuestos, considerando que es importante tomar en cuenta el interés de las alumnas para realizar las actividades. La incorporación de las actividades diferentes desvía la concepción de las destrezas deportivas prescritas para el deporte. El término **disfraz**, revela en este docente, que la acción no corresponde a la **planificación**.

b.4. Objetivo incompleto: El docente C1 expresa que el nivel de dificultad también obliga a que un objetivo pueda ser desarrollado incompleto. El docente detecta por el diagnóstico hasta donde pueden las alumnas alcanzar el objetivo planificado. En la acción, orienta el desarrollo del objetivo hasta un determinado nivel para considerarlo como desarrollado. El docente está consciente de que la dificultad del objetivo lleva a establecer un ajuste en el alcance del objetivo, tal como es manifestado por este:

C1... hay unos objetivos que tienen dificultad, entonces por ejemplo, el pase atrás (de gimnasia) no se los doy completo, solo la mitad, hasta la caída en puente...

b.5. Diferenciar el nivel de acuerdo al sexo: Es normado para el desarrollo del proceso de enseñanza del área de Educación Física y

Deporte, la división del grupo clase, de acuerdo al sexo. El Programa de Estudio (1987), establece esa división para el grupo masculino o femenino, al implantar objetivos diferenciados por géneros en el deporte Gimnasia Artística, en cambio Gimnasia Rítmica es sólo para el género femenino.

En la acción, el nivel de dificultad es identificado por los docentes de manera diferenciada para el grupo masculino y femenino, para la mayoría de los fundamentos técnicos de los deportes prescritos. Si bien ambos grupos tienen la misma competencia para lograr los objetivos de baloncesto, voleibol, gimnasia, entre otros; las habilidades físicas y el dominio de los objetivos alcanzados, implica menor o mayor dificultad para dominar una destreza deportiva. Algunos docentes manifiestan que en la realización de las destrezas deportivas se apegan a las características individuales ya las capacidades que distinguen a los grupos según el sexo:

A2... la planificación se hace general para los varones y las hembras de un grado, pero en la clase hay cosas que cambian, porque con los deportes, hay unas cosas que los varones ya pueden hacer y las mujeres ni idea, o puede a veces pasar lo contrario, por ejemplo, se planifica doble paso de baloncesto y los varones ya lo saben hacer, entonces se les puede poner a jugar aplicando ese fundamento e irlos corrigiendo para que lo dominen, pero a las hembras apenas hay que darles ejercicios progresivos para el doble paso... se planifica el mismo contenido para los dos, en la clase cambia es el nivel... C1... varones y hembras por separado, un año los tuve juntos y era muy diferente, porque las capacidades de los varones son muy diferentes a las de las hembras, entonces para un mismo contenido tenía que dar por partes la clase para cada uno, y de repente los varones lo hacían de una vez y las hembras no... los varones y las hembras tienen diferentes niveles por tanto se hacen diferentes escalas, el trabajo con un grupo mixto no es fácil...

Es así, que la planificación de los objetivos deportivos es general para ambos grupos de una sección de clase. No obstante, en la acción se

diferencian niveles de dificultad que exigen al docente ajustes en la orientación y desarrollo de cada objetivo.

c. Cambiar estrategias de enseñanza o actividades

Los docentes pretenden cumplir los objetivos planificados, no obstante, si durante el desarrollo de la clase observan que las estrategias metodológicas y actividades de enseñanza no conducirán al logro de un objetivo deciden cambiarlas en forma individual o colectiva durante la acción. Se descubre la tendencia a desarrollar diferentes estrategias de enseñanza, para lograr los objetivos planificados:

A1... sí estoy aplicando y no le veo, como se dice, la efectividad, entonces aplico variantes... lo que hay es un cambio de estrategias, para que se logre el contenido... A2... en algunos grupos se pueden cambiar las estrategias, si es un grupo que trabaja y tiene motivación... B1... se cambian las estrategias pero el objetivo se mantiene, porque si no, nunca se avanza en la planificación, ni en la sucesión de los objetivos... B2... en clase ajusto estrategias, generalmente el objetivo, por ejemplo: voleo de pelotas altas, entonces tú utilizas las estrategias que tú veas allí, de repente, en la propia clase, puedes meter más cosas, puedes quitar algunas dependiendo como sea el grupo, puede ser igual o puede variar, o puede incrementar o quitar... hecho "pa' trás o hecho pa' lante"... C1... varían las estrategias, para el logro de esos objetivos, si veo que no logran en ese momento hacer la actividad meto otra, como para complementar lo que están viendo... se cambian estrategias, para que logren el mismo objetivo... lo que te establece la Ley, es que tu cumplas con esos objetivos... C2... se cambian estrategias, pero para que se logre el mismo objetivo... D1... siempre busco cumplir los objetivos... lo que se cambian son las estrategias, esa es la idea de planificar... D2... siempre mantener el mismo objetivo... se tiene que cambiar la estrategia para tener el mismo objetivo...

Las estrategias o actividades son los elementos didácticos primordiales que respaldan a los docentes en el logro de los objetivos, es así, como estos recurren a diferentes estrategias para cumplir con las orientaciones prescritas en los objetivos.

Los docentes en estudio establecen la planificación hacia un predominio de objetivos deportivos, en función de las instalaciones y los materiales existentes, sin embargo, se descubre una tendencia a apearse a los objetivos establecidos por el programa del área, que en la acción requiere la realización de ciertos ajustes.

d. Interrupciones de clase

La distribución de dos horas semanales para el área de Educación Física y Deporte, representa una clase semanal de 90 minutos por alumno. En este sentido, como particularidad del desarrollo de los objetivos psicomotores, en función del principio de continuidad del aprendizaje y desarrollo de las habilidades y destrezas motoras, los docentes en estudio en el plan de lapso para cada sesión de clase, incorporan los objetivos a desarrollar en cada sesión y los desarrollados en la clase anterior, esto explica la razón por la cual los objetivos de aptitud física se incluyen en todas las clases, lo que determina la transversalidad de la sub-área Aptitud Física. En el caso de los objetivos deportivos, se descubre un carácter espiralado, los objetivos primarios se incluyen en los complejos, siempre se retorna al anterior.

Algunos de los participantes en estudio señalan el porcentaje de objetivos que desarrollan en el lapso escolar, con respecto a los planificados:

A1... de la planificación de lapso se cumple como 80%... B1... de la planificación de lapso generalmente se cumple como un 80-85%... B2... yo diría que los hago casi completos, casi, pero no todos... C1... en la medida de lo posible los objetivos para el lapso en un 90%... C2... se cumple el 80 o 90%...

Es importante señalar que durante el período de observación de los docentes en estudio se registraron interrupciones en la continuidad de las clases, justificadas en la mayoría de los casos por actividades vinculadas a la institución o al área, por días festivos o decretos ministeriales o por razones

personales. Sin embargo, considerando que el área tiene una sesión semanal, estas interrupciones representan entre el 22,3 y 40 % de pérdida de clase, como se observa en el siguiente cuadro:

Cuadro 19
Porcentaje de clases desarrolladas

Docente	Clases a desarrollar durante la observación	Clases desarrolladas	% de clases desarrolladas
A1	8	6	75
A2	9	6	66.6
B1	8	5	62.5
B2	10	6	60
C1	10	7	70
C2	8	6	75
D1	9	6	66.6
D2	9	7	77.7

Fuente. Cuadro elaborado con datos tomados de la observación en los institutos en estudio.

Las interrupciones se relacionan con la pérdida en el desarrollo progresivo de los objetivos específicos y en consecuencia del dominio por parte de los alumnos, pues como se mencionó, los contenidos siempre estarán incorporados en las clases. Debido a las interrupciones, los docentes señalan los ajustes que se hacen en el currículo en la acción, con respecto al prescrito:

A1... la planificación se corre a la siguiente semana y se incorpora a la que ya está planificada... en el plan se establece flexibilidad en cuanto a las fechas que ya están establecidas, se incorpora en la otra clase... A2... la flexibilidad no está escrita pero está implícita, se corre y se dan los objetivos con los que se puede trabajar, pero depende del grupo, hay grupos que se les puede incorporar para la siguiente clase lo que se perdió, pero hay otros que hay que correr los contenidos... B1... cuando se planifica se debe dejar un colchón, de una o dos clases, por si se presenta alguna

suspensión de última hora, hay dos días para seguir la prosecución... B2... si se pierde un día clase se corren los objetivos, lo que hago es correrlos una semana, trasladar los objetivos... ya no está en la programación, me salté una semana pero eso es circunstancial... C1... para mantener la secuencia del plan de lapso, se mantiene la clase que me corresponde ese día e incluyo la pérdida, la anterior, se integran dos en una... la variedad es que de repente no voy a tener el mismo tiempo que me permita reforzar lo que se pide, sino que se reduce lo que yo pude haber hecho en 15 minutos, como tengo que incorporar lo de la clase anterior que se perdió, me toca hacerlo en 8 minutos para poder implementar el orden de los objetivos planificados... C2... el plan de lapso en la práctica no tiene que seguir la secuencia, se puede ir modificando y se modifican las clases... D1... se corre para la siguiente clase, la idea es tratar de llevar una secuencia de las clases... D2... la educación física es progresiva totalmente, entonces me afectaría las semanas finales donde tengo que recortar... lo que no se da en una semana se da en la próxima... nosotros tenemos algo, los jueves son de planificación y asesoría, para alumnos de diferentes secciones con deficiencias...

La tendencia de los docentes al presentarse una interrupción de clase no prevista, es cumplir con la planificación incorporando los objetivos a los ya planificados en la semana siguiente, reduciendo el tiempo de desarrollo a nuevos objetivos.

Se incluye un elemento nuevo en la administración de los Liceos Bolivarianos, al incorporar un tiempo durante la semana para asesoría de los alumnos que presentan debilidades, el cual puede ser aprovechado para nivelar los objetivos no desarrollados por interrupciones.

Por otro lado, durante el desarrollo de la clase se producen muchas interrupciones breves, debido a la particularidad del ambiente de aprendizaje del área de educación física, la cancha es un espacio abierto, por lo que está sujeto a diferentes tipos de distracciones:

- Alumnos que no están en clase que tienden a dirigirse al docente para solicitar el préstamo de material deportivo o intentar establecer comunicación con un alumno que se encuentre en clase. Es norma en los institutos que los alumnos no deben interrumpir, no obstante, a

excepción del instituto B que presenta cercado en la cancha, en los demás se interrumpe por momentos breves la orientación del profesor o del alumno en la sesión de clase.

- Docentes de otras áreas también tienden a establecer comunicación con los que imparten clase. En algunos casos, si requieren de un alumno en clase, se dirigen directamente a este y luego al docente. Durante una observación del docente A1, una docente de otra área, con vestimenta no adecuada, se incorporó en clase y comenzó a realizar voleo de pelotas con las alumnas, hasta el momento que se percató de la filmación.

Se revela que la pérdida de clases o interrupción de la continuidad de la planificación del currículo prescrito, demanda ajustes en el currículo en la acción, para los cuales el docente aprovecha el carácter transversal de la sub-área Aptitud Física y la naturaleza espiralada de la sub-área Deporte.

Contenidos

En el Programa de Estudio (1987), se prescriben los contenidos por sub-área para cada grado y se sugiere a los docentes la distribución por lapso. Los contenidos de las sub-áreas Aptitud Física, Deporte y Recreación corresponden exactamente con los objetivos específicos, por tanto, se establece una relación directa y proporcional entre la planificación de un contenido con el objetivo específico correspondiente.

Los docentes planifican la organización y secuencia de los contenidos considerando el orden de desarrollo de las sub-áreas mencionadas tanto para la planificación general de lapso como para la específica de clase.

La secuencia de los contenidos se desarrolla como son sugeridos en el Programa de Estudio (1987) y como principio de continuidad y progresión de desarrollo de las habilidades y destrezas motoras. Básicamente se planifican y desarrollan por separado los contenidos que constituyen los

fundamentos técnicos o destrezas deportivas de cada deporte, para luego integrarlos en conjunto como contenido en el juego pre-deportivo o reglamentado.

Los ajustes de los contenidos en el currículo de la acción se derivan de los acomodados a los objetivos de las sub-áreas Aptitud Física y Deporte, tal como se expresa en los siguientes casos discutidos anteriormente:

- Incorporar contenidos de un deporte no planificado o no prescrito en el programa
- Sustituir contenidos
- Eliminar contenidos
- Disfrazar contenidos
- Contenido incompleto

Mientras que para la sub-área recreación se encontró la tendencia a la eliminación de objetivos y contenidos.

En la acción se descubre un carácter espiralado de los contenidos deportivos, los fundamentos técnicos de menor complejidad desarrollados en un grado anterior son empleados para la iniciación de destrezas deportivas de mayor complejidad, lo que sugiere que las destrezas más complejas siempre requieren de las menos complejas para la aplicación durante el juego pre-deportivo o reglamentado. En el séptimo grado, se observó que los contenidos deportivos engloban los elementos básicos de las destrezas deportivas que sucesivamente se emplean en octavo y noveno grado, no prescritas para estos grados. Al tiempo que se emplean las destrezas básicas de los deportes se van incluyendo las de mayor complejidad. Es un período no planificado de la clase que se utiliza para practicar los fundamentos básicos del deporte, para luego atender la acción deportiva planificada.

Con respecto al dominio de los objetivos educacionales: conceptuales, psicomotores y afectivos, el Programa de Estudio (1987) los presenta en forma separada y sugiere la integración en la práctica.

Los contenidos conceptuales del Programa de Estudio (1987) para las sub-áreas Aptitud Física y Deporte, son comúnmente desarrollados a través de pequeños trabajos escritos producto de la consulta en textos de educación física o en portales educativos de la red. Los contenidos y objetivos procedimentales y conceptuales de la sub-área Recreación son desarrollados en la acción como conceptuales, para lo cual emplean igualmente la modalidad de trabajos escritos producto de la consulta en textos y portales educativos de la red. Algunos docentes señalan el uso de los libros textos para las asignaciones de contenidos conceptuales:

A1... los libros son muy buenos porque contienen los objetivos, pero son para las tareas... A2... los libros que han salido en educación física, para los 3 grados, el de séptimo es el más distribuido, en los libros se encuentran los objetivos como en el programa, son una especie de manuales, pero claro, hoy en día son los libros, los reglamentos, los de historia de los deportes, de preparación física, hay acceso por la Internet a toda la información, para las tareas para la casa, de contenidos teóricos o prácticos... B1... hay unos libros que van de séptimo a noveno, están en la biblioteca y se utilizan para asignación de trabajos para la casa... B2... los libros son muy buenos, los muchachos los utilizan para los trabajos para la casa... C1... se les mandan consultas a los alumnos, sobre información de los libros que distribuyen las editoriales, que tienen que ver los objetivos que vemos en clase... D1... libros hay, de educación física muy buenos, pero ahora se utiliza es cualquier información como en la red...

Por otro lado, como se ha mencionado, el énfasis de los contenidos es en el dominio psicomotor, al que se integran dominios conceptual y afectivo en las sub-áreas Aptitud Física y Deporte. En una clase de educación física, el contenido lanzamiento al aro es abordado mediante una exposición en la que se describe y discute el contenido teórico de lanzamiento, técnica, momento de uso, para luego ejemplificar los procedimientos involucrados, el alumno repite ejecutando los distintos ejercicios progresivos. Posteriormente se plantea el valor de realización de la actividad y los logros que contiene la

efectividad en términos de puntaje para el equipo y satisfacción personal. En este sentido, se asocian los tres tipos de contenidos con propósito de integralidad en la Educación Física.

Perfil de competencias

El Programa de Estudio (1987) del área Educación Física y Deporte para tercera etapa pretende consolidar en los alumnos habilidades, destrezas y conocimientos adquiridos en las etapas anteriores. No obstante, como ha sido mencionado, debido a la implementación del Currículo Básico Nacional en el año 1998, desde el primero hasta el sexto grado, se destaca una concepción diferente de los contenidos y objetivos del área. Los docentes detectan en los alumnos de séptimo grado, un nivel de conocimientos, habilidades y destrezas que revelan una incongruencia en el perfil de competencias adquiridas, que dificulta el cumplimiento de los propósitos de consolidar y afirmar los conocimientos de los grados anteriores.

El docente está consciente de que el Programa de Estudio (1987) para el momento de la implementación caracterizaba un alumno capaz de responder a las exigencias contempladas en los objetivos propuestos. En este sentido, dos participantes resumen esta afirmación:

**B1... los alumnos ya no tienen las mismas capacidades de cuando salió el programa, que uno lo podía hacer tal cual venía...
C1... el programa fue hecho como para alumnos que tienen excelentes capacidades y habilidades, pero los alumnos varones más o menos traen algo y en las hembras hay algunas excepciones... es posible que para cuando se hizo el programa los alumnos tenían otros niveles de capacidades y habilidades, y los objetivos se daban en un cien por ciento, pero ahora por el nivel de los alumnos hay objetivos que hay que cambiar, porque con una clase a la semana se sabe por experiencia que no se van a lograr...**

Por otro lado, señalan que el Programa de Estudio de Educación Física de tercera etapa (1987), encierra la concepción de sesión de entrenamiento deportivo, al revelarse el énfasis de adquisición, desarrollo y optimización de destrezas deportivas. Algunos de los docentes en estudio afirman lo siguiente:

A2... para este momento lo que se considera del programa de tercera etapa, es que fue diseñado en función del deporte a niveles de entrenamiento deportivo, que busca que se cumpla el dominio de 3 deportes al año, porque tiene niveles de eficiencia, que solo se logran con la práctica continua, que crea hábitos motores, pero la clase sólo se da una vez a la semana, esa puede ser la causa por la que actualmente los contenidos pueden o no darse como vienen señalados en el programa... B2... hay que tener en cuenta que el programa es como para formar atletas de un deporte, entonces se debe adecuar para que el deporte sea un medio para la clase de educación física y no se debe ser tan exigente como está en el programa... antes evaluaba la técnica, ahora es participación, aunque siempre se está pendiente de las dos... C1... el programa se ve como hecho para crear atletas... C2... el problema de los contenidos del programa o por el nivel de exigencia, hay algunos que sólo se dominan si se entrenan extra-cátedra como entrenamiento... D1... lo que se ve irreal del programa, es el nivel de dominio de los deportes que se supone deben alcanzar los alumnos, es como para atletas...

Es así, como se descubre una incongruencia entre el nivel de competencias que caracteriza al alumno de tercera etapa y el nivel de exigencia de los objetivos concebidos en el Programa de Estudio (1987), para el área de Educación Física y Deporte. Los y las docentes perciben en la exigencia de las habilidades y destrezas del programa de estudio, que los objetivos corresponden con un proceso sistemático de sesiones de entrenamiento deportivo. Sin embargo, se revela en la acción que la concepción de entrenamiento deportivo, ha influido en la clase de Educación Física y Deporte al asemejarse a la estructura de la sesión. Como fue señalado anteriormente, en la sub-área aptitud física los objetivos son simplificados por los docentes al

desarrollarlos como calentamiento, las destrezas deportivas son el énfasis de la clase y la recreación tiende a eliminarse.

Asimismo, los docentes consideran que la carga horaria semanal de 90 minutos, entorpece la exigencia del Programa de Estudio (1987), el cual plantea la evaluación del aprendizaje de los alumnos en términos de precisión de destrezas deportivas y recreativas, dominio y aplicación de conocimientos teóricos y demostración de niveles de aptitud física. Algunos docentes afirman que una sesión de clase semanal de dos horas, no garantiza el logro de los objetivos:

A1... una sesión semanal no es suficiente, se planifica en función de que adquieran una idea de los fundamentos básicos de la destreza, porque en sí, aspirar a que van a salir ejecutando un voleo al 100% de efectividad, eso es mentira... más que ejecuten un voleo, es que participen y que comprendan que es lo que tienen que hacer... se fundamentaría en que dos horas a la semana no son suficientes, para que ellos alcancen de acuerdo a la técnica, la ejecución técnica... A2... el logro de los objetivos está dispuesto, para que los alumnos repitan para adquirir esa base motriz, se necesita más tiempo para que reciba mayor estimulación... B2... 2 horas no son suficientes realmente para que un alumno aprenda... la variante ahora, es que yo no evalúo tanto técnica del alumno, el tiempo no es suficiente para que ellos lleguen a un buen nivel, entonces lo que se evalúa más que todo es participación, asistencia, la técnica no se evalúa... C1... el tiempo no da para que se cumplan los objetivos del programa con la calidad que se espera...

Es así, que concebir significados diferentes a los objetivos y de ajustarlos al nivel de conocimientos, habilidades y destrezas que caracterizan al alumno de hoy, la carga horaria semanal, las condiciones de las instalaciones, material deportivo, en otros, implica un perfil de competencias en donde los rasgos que lo conforman debilitan algunas competencias y promueven la desaparición de la sub-área Recreación del programa de educación física.

Es importante señalar que los docentes se sienten aún atrapados por la planificación establecida, mientras que en la acción tienen libertad para

innovar objetivos, contenidos, estrategias, entre otros; como es manifestado por algunos de ellos:

B2... en educación física... el docente es más feliz, porque en su clase puede variar mucho, innovar... yo he modificado mucho, la clase hoy en día debe ser participativa... hay que inventarles todos los días algo, para que no se sientan obligados y aburridos... pues uno lleva planificado todo, pero hay actividades que descuadran, claro, uno llega al objetivo al final, pero no de forma lineal... C2... en realidad a veces es más importante lo que uno da en clase, que a veces puede o no corresponder con la planificación que uno entrega... planificar es como una guía de lo que se va a cumplir en cada lapso pero a veces hay cosas que pueden cambiar, en la planificación es importante hacerlo tal cual lo pide el Ministerio, que es como está en el programa, pero a veces es importante, qué es lo que pueden hacer los alumnos, porque no todos son buenos para los deportes que se piden y también por la dificultad, además de que sabemos, que viéndolos una vez a la semana no es suficiente para que vayan a dominar un deporte... D2... para mí, lo de bolivariano es algo muy bueno, porque le permite al docente innovar, dar contenidos o actividades nuevas

Por ende en la acción se encierra un perfil de competencias diferente al proyectado por el currículum prescrito para el área de Educación Física y Deporte.

Conclusiones preliminares sobre el análisis del currículum en la acción del área Educación Física y Deporte

Los documentos curriculares prescritos utilizados por los docentes en estudio en tercera etapa de Educación Básica y Liceo Bolivariano, para orientar la planificación y la acción en la clase de Educación Física y Deporte son el Programa de Estudio y Manual del Docente de tercera etapa para la asignatura Educación Física y Deporte (1987). Los docentes siguen las sugerencias de planificación del programa de estudio y del manual del docente, y elaboran el plan anual, el plan de evaluación y el plan de lapso, prescindiendo del plan de clase.

El plan de lapso es la guía en la acción de clase, en la cual los contenidos y objetivos por clase, son desarrollados tomando en consideración: cuáles deportes se pueden realizar en la cancha múltiple como ambiente de aprendizaje, el diagnóstico de las habilidades y destrezas deportivas de los alumnos y la experiencia del docente la cual constituye un elemento de conocimiento y dominio del ejercicio de la práctica pedagógica manejo de las estrategias de enseñanza para cada contenido.

Los objetivos y contenidos se establecen alrededor de las sub-áreas aptitud física, deporte y recreación, sin embargo, la tendencia en los docentes es simplificar la aptitud física, enfatizar el deporte y eliminar la recreación.

Se aprecia que los docentes, reflexionan sobre su práctica pedagógica y están conscientes de que en la acción de clase se realizan ciertos ajustes o adaptaciones a los objetivos y contenidos relacionados con incorporar deportes no prescritos, negociar objetivos, ajustar la técnica deportiva, disfrazar objetivos, objetivos incompletos, cambiar estrategias de enseñanza o actividades, entre otros.

En el perfil de competencias se revela un ajuste justificado por el hecho de que para el momento cuando fueron implantados los programas de estudio del área de Educación Física y Deporte del nivel de educación básica (años 1985, 1986 y 1987), la continuidad en el logro de las competencias por grado, correspondía a un perfil de competencias adecuado al nivel de conocimientos, habilidades y destrezas psicomotoras que caracterizaban al alumno. Es importante señalar que los docentes se sienten aún atrapados por la planificación establecida, mientras que en la acción tienen libertad para innovar objetivos, contenidos, estrategias.

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Como fue señalado, la decisión de llevar a cabo esta investigación, surgió de la necesidad de analizar la relación que existe entre la prescripción curricular y la acción en el área de Educación Física y Deporte, con el propósito de establecer los elementos curriculares que fundamentan y dan significado a los objetivos esenciales de la enseñanza en esta área de Educación Básica.

Para desarrollar el proceso de enseñanza-aprendizaje de un área académica se parte de la premisa de que existe una relación de correspondencia entre prescripción, planificación y acción de clase. Sin embargo, indagar en la organización y desarrollo de la clase de Educación Física y Deporte en su contexto real devela cómo el docente interpreta la prescripción, cómo planifica y cómo desarrolla la acción de clase. Para este propósito se trabajó a partir de la investigación educativa documental y etnográfica.

El análisis de contenido de la información aportada por la indagación en los documentos considerados prescriptivos, permitió caracterizar e interpretar los elementos organizativos de manera lógica y coherente en las categorías definidas para esta investigación: objetivos, contenidos y perfil de competencias.

Por otra parte, los hallazgos de la investigación etnográfica educativa, a través del empleo de la observación y la entrevista, permitieron dar sentido y significado a las concepciones, percepciones y prácticas habituales de los docentes en estudio en las diversas interacciones del contexto real,

www.bdigital.ula.ve

generando una construcción teórica y operativa de la clase de educación física. La hermenéutica y la fenomenología complementan a la etnografía educativa como herramientas de tipo cualitativo para integrar el significado que otorgan los docentes a sus acciones en el proceso de enseñanza de la educación física, sin embargo, prevalece la etnografía educativa en el uso de las técnicas para recolectar la información y darle sentido al análisis interpretativo y constructivo de la realidad de clase.

El análisis de la información etnográfica evidenció elementos emergentes que conforman el modo de administrar la acción de clase, así como elementos que describen y caracterizan el proceso de enseñanza aprendizaje de esta área.

Es así, que los hallazgos de esta investigación giran en torno a los siguientes elementos básicos: el currículum prescrito, criterios que sustentan la planificación de la clase de Educación Física y Deporte, currículum de la acción y la práctica de la clase en Educación Física y Deporte y coherencia entre el currículum prescrito y el currículum en la acción en Educación Física y Deporte.

1. El currículum prescrito

Cuando los docentes del área de Educación Física y Deporte inician el ejercicio profesional formalizan su relación con el contexto escolar. Ferrer (1999) y Gimeno Sacristán (2002) señalan que en la ordenación del sistema educativo, existen documentos oficiales, que definen el currículum, en el que se especifica el contenido de la enseñanza. Por tanto, en concordancia con la organización educativa venezolana, los docentes reconocen que en la mayoría de los niveles del sistema educativo se establecen prescripciones. Una condición clave para formalizar el proceso escolar es identificar los documentos generales y específicos que orientan el proceso de enseñanza aprendizaje, para establecer la correspondencia de los objetivos

educacionales con el perfil integral del educando y emplearlos, como lo menciona Gimeno Sacristán (2002), de referencia o punto de partida para la elaboración de materiales de planificación.

Los resultados de esta investigación muestran que en la clase de Educación Física y Deporte de tercera etapa y del Liceo Bolivariano, los docentes identifican como único documento orientador el programa de estudio para el área de Educación Física y Deporte implantado en el año 1987, obviando y desconociendo los documentos prescritos que contienen los supuestos básicos del marco curricular general que organizó y definió la Educación Básica.

Un programa de estudio es diseñado para un área o asignatura por un grupo de especialistas con el fin orientar, guiar y apoyar la acción docente, estableciendo los objetivos fundamentales definidos en las políticas educativas del país. Como es señalado por Zabalza (1984), el programa es un documento prescriptivo y refiere el conjunto de experiencias de aprendizaje que deben lograr los alumnos. El programa de estudio presentado por la Educación Básica en el año 1987-88, para el área de Educación Física de tercera etapa de Educación Básica, como documento curricular define la asignatura académica; establece la estructura general y específica, para cada grado.

El resultado de investigación se identifica de forma predominante con la investigación realizada por Meza (2004) en nuestro país, la autora afirma que la principal fuente de planificación de los docentes es el programa oficial vigente, y los docentes en estudio concuerdan en señalar que el documento curricular único y básico que deben conocer y emplear los docentes de Educación Física y Deporte, es el programa de estudio del área; lo identifican como un documento muy completo, guía, organizado, preciso, de estructura y contenido con una línea lógica coherente, y enfoque metodológico explícito para orientar la función docente. En este sentido, se resalta que los docentes consideran que el programa de estudio para el área aún contiene los

objetivos y contenidos básicos y esenciales que fundamentan la acción pedagógica.

Sin embargo, es importante establecer que el programa de estudio como documento curricular guarda relación con los siguientes elementos:

a. **Vigencia legal del programa:** aún persiste como un lineamiento legal administrativo, en las instituciones escolares de tercera etapa en estudio, el uso del programa de estudio oficial del área de Educación Física y Deporte implantado para la Educación Básica. Resultado semejante de esta investigación con la de Colmenárez (2006), en la cual afirma que los directores y supervisores exigen total ejecución del programa de estudio de la tercera etapa de Educación Básica.

La implantación del programa de estudio como documento legal normativo para la educación básica, estableció lo que Scurati (1982), citado por Zabalza (1989), denomina función de contrato, en el sentido de que el programa concreta y define lo que es exigido oficialmente. Sin embargo, actualmente coexistiendo el proceso convencional que responde aún a la tercera etapa con el proceso experimental de reforma educativa, ha persistido tanto en la institución escolar como en la labor del docente la idea prescriptiva, que exige el uso único del programa de estudio, oficialmente no se ha implementado otro documento que sustituya la orientación pedagógica operativa del proceso de enseñanza aprendizaje del área de Educación Física.

b. **El docente como destinatario del programa:** los documentos prescriptivos del diseño curricular contienen las orientaciones educacionales provenientes del ente educativo central, y tal como fue develado en la investigación, las líneas orientadoras del programa de estudio de tercera etapa, asignan al docente el rol de planificador y ejecutor de las prescripciones en el proceso de enseñanza-aprendizaje, por tanto, es a

quien corresponde dar cumplimiento a los objetivos educativos propuestos, reafirmando la característica de Antúnez y León (2007), que señala que en el modelo curricular para tercera etapa la enseñanza se centra en el docente.

Así, el modelo curricular que subyace en el programa de estudio, considera al docente como eje central para tomar las decisiones relacionadas con la organización y desarrollo del proceso de enseñanza en la institución escolar, en tanto, que influye en él, para que responda a la intencionalidad educativa que caracteriza la concepción curricular que predomina en la política educativa pretendida por el ente central. Es el docente quien establece el nivel de concreción en el aula de clase, por tanto, se le está asignando al docente el rol de ejecutor del programa de estudio, coincidiendo con la afirmación de Díaz Barriga (1996) que asigna al docente el papel de ejecutor de lo establecido por los planificadores de la educación.

Es así, que un elemento teórico curricular definido en el programa de estudio de Educación Física y Deporte de tercera etapa, caracteriza un enfoque curricular que tiene como eje central al docente, para que analice, interprete y consuma los formatos del currículum. El docente es el mediador en la comprensión de las propuestas del enfoque curricular contenido en el documento prescriptivo y los aspectos prácticos que contextualizan los objetivos educativos. En este sentido, Gimeno Sacristán (2002) expresa la idea de que las teorías curriculares se convierten en expresiones de la mediación entre el pensamiento y la acción en educación, por tanto, una consecuencia es que el profesor, tanto como los alumnos, son destinatarios del currículum, el primer destinatario del currículum es el profesor, uno de los agentes transformadores del primigenio proyecto cultural.

Por consiguiente, es responsabilidad del docente desarrollar y dar a conocer los resultados de la implementación del programa de estudio en cada año escolar, en el entendido de que en el proceso de implementación de manera oficial, justificada la fundamentación pedagógica de los objetivos del área académica, considerada la realidad escolar y las políticas

educativas, el programa debe responder y configurar la realidad de la acción de clase.

Es de vital importancia considerar, como lo expresa Gimeno Sacristán (2002), que las teorías sobre el currículum son elaboraciones parciales para una práctica compleja, y en este sentido, señala que el esfuerzo se debe dirigir fundamentalmente a descubrir las condiciones de la práctica curricular, algo que tiene entre sus determinantes al propio discurso teórico sobre el currículum.

c. Modelo curricular que subyace en el programa de estudio: En el programa de estudio del área de Educación Física y Deporte de tercera etapa de Educación Básica, no se encuentra mencionado, ni fundamentado el modelo curricular que sustenta el diseño. Investigaciones previas han develado y caracterizado el modelo curricular que subyace en el programa de estudio como currículum de la tercera etapa. Antúnez y León (2007) caracterizan el modelo de Educación Básica en la categoría: *Modelo curricular fundamentado en áreas y disciplinas del conocimiento como los elementos organizadores del currículum*, en el cual la organización, alcance y secuencia se definen por disciplinas separadas, dándole a cada una un valor absoluto. El plan de estudio de tercera etapa está integrado por siete áreas, las cuales contemplan diferentes asignaturas, que constituyen un sistema de organización del conocimiento a partir de su propia naturaleza, lógica interna y sistematicidad; proporcionando un sistema coherente de contenidos; con lenguaje propio y sistema de conceptos y procedimientos. Los resultados de esta investigación, en el área/asignatura Educación Física y Deporte, explican la idea defendida por los docentes de tercera etapa sobre la planificación individual y única del área, sin establecer vinculación de contenidos con otras áreas académicas. Por tanto, se mantiene la característica de los autores mencionados, en el sentido de que existe la tendencia a la separación de los docentes en sus campos. Se resalta así, la

idea inducida a los docentes por la organización del plan de estudios por asignatura de campos del saber específicos; se interpreta que cada área o asignatura se planifica de forma separada, por el especialista del área. Es obvio que se encierra el concepto de disciplinariedad, en tanto que, los docentes como los especialistas del área son quienes dominan las particularidades conceptuales, metodológicas y procedimentales del área, lo cual los conmina a la separación de docentes en sus campos específicos.

La disciplinariedad se resalta y prevalece en la Educación Física y Deporte debido a la fundamentación del área con predominio del saber procedimental, con una didáctica específica y particularidades diferentes que definen el ambiente de aprendizaje diferenciado con respecto a las otras áreas académicas, enfatizado por las sugerencias específicas del programa de estudio. No obstante, el docente que labora en el Liceo Bolivariano, aun con esa marcada impresión de disciplinariedad de la tercera etapa y con el indefinido proceso de implementación de educación media general, intenta resolver la planificación por proyectos concebida, para integrar las diferentes áreas propuestas.

Los entes que administran la educación, no han establecido una organización acertada en la formación necesaria y permanente para actualizar a los docentes en las nuevas concepciones de la reforma educativa. Los docentes en estudio del Liceo Bolivariano manifestaron haber sido orientados por la experiencia de docentes que han desarrollado el Currículo Básico Nacional de las etapas anteriores.

De ahí, que desde la concepción del Liceo Bolivariano en el año 2004, han transcurrido ocho años y el avance ha sido lento y difuso en la pretensión de la reforma educativa anunciada.

Es así que tanto el docente de tercera etapa de Educación Básica como el del Liceo Bolivariano que utilizan el programa de estudio, organizan los contenidos y objetivos para cada área, sin considerar las posibles relaciones de contenidos de la educación física con las demás asignaturas

del plan de estudios, y concretan la planificación exclusivamente para la asignatura de Educación Física y Deporte, lo que induce a la vez al aprendizaje fragmentado del área.

La categorización de Antúnez y León (2007) señala además como característica del modelo curricular la tendencia a la fragmentación del conocimiento. En los resultados de esta investigación los objetivos y contenidos son planificados por los docentes en estudio en orden progresivo, fragmentado y espiralado. En la sub-área Deporte, el contenido se fragmenta en varios aspectos, y debe ser planificado por los docentes para diferentes sesiones de clase; por tanto, se establece una secuencia y alcance sucesivos, de tal manera que se van incluyendo y repitiendo los anteriores, para finalizar con un contenido que los engloba a todos. Los objetivos y contenidos específicos del programa de estudio se fragmentan en orden de dificultades crecientes; lo que los autores Antúnez y León (2007) establecen como patrones espiralados concéntricos de contenidos, con el fin de garantizar la repetición.

La secuencia y alcance de los contenidos por años escolares, establece el empleo de contenidos de menor complejidad en las destrezas deportivas que posteriormente exigen mayor alcance, lo que sugiere que las destrezas más complejas siempre requieren de las menos complejas, por tanto se evidencia la característica de prescripción de secuencias por grados, etapas y niveles, concurriendo con el resultado develado por Velandia (2010) en su investigación, cuando establece que las formulaciones planteadas en el programa de estudio de Educación Física y Deporte de tercera etapa fraccionan el proceso en fases secuenciales, lo que revela una visión lineal determinista.

Asimismo, Díaz Barriga (1996) plantea una visión fragmentaria del conocimiento, cuando los objetivos de aprendizaje, como referencia para la construcción de los planes y programas, se restringen a un conjunto de conductas observables en los sujetos.

El programa de estudio de tercera etapa enfatiza la eficiencia en el logro de los objetivos evidentes, observables, enfocando la naturaleza humana desde la conducta observable, por ende, se asocia al *Modelo Tecnológico o Conductista* categorizado por Román y Díez (2000), cuyo principal fundamento es psicológico, asociado al conductismo. El modelo desarrolla los objetivos prescritos, obligatorios y cerrados presentados por el ente educativo nacional. Como fue develado en la investigación, los objetivos definidos de etapa y nivel para Educación Básica percibidos como competencias generales se operacionalizan en conductas observables y evaluables en los objetivos específicos. Por tanto, con una marcada redacción de los objetivos en términos de conducta observable, se evidencia que el principal fundamento psicológico asociado es el conductismo, además de que el programa posee una concepción específica y congruente en cuanto a cómo es presentada la organización; se aprecian los momentos característicos del modelo conductista: programación, ejecución y evaluación del proceso enseñanza-aprendizaje.

Se hace referencia al modelo conductista en el sentido de que el énfasis del programa de estudio se asocia a la eficacia de objetivos operativos, observables, medibles y cuantificables. Velandia (2010) resalta esta concepción en su investigación, identifica en el programa de estudio de tercera etapa, el contexto epistemológico que exhibe el modelo conductista, el aprendizaje se configura por una lista de objetivos específicos al estilo de tareas/conductas operativas observables.

Asimismo, los elementos conceptuales estructurados en el programa de estudio, se corresponden con la corriente del Modelo Tyler (1977), de Planificación por Objetivos, ya que parte de la definición de educación como cambio de conducta; los objetivos son presentados como un elemento nuclear y sirven de criterio para la planificación de los demás elementos: contenidos, experiencias de aprendizaje y evaluación, tomando en cuenta la temporalización y la disponibilidad de los recursos. Aprender es un proceso

de adquisición de una conducta y la enseñanza consiste en aplicar una serie de estrategias metodológicas para lograr la consecución de los objetivos en términos de conducta. El modelo como visión de la enseñanza como una actividad regulable consiste en programar, realizar y evaluar una actividad técnica bajo los parámetros de control y realización científica. En el programa de estudio de tercera etapa se incluyen con precisión y detalle: objetivos, contenidos, actividades y estrategias de evaluación; es una planificación racional para la intervención didáctica.

De igual forma, los objetivos del programa de estudio cumplen la función que Fernández (1977) denomina clarificadora semántica, la cual en el modelo conductista, aporta concreción a los objetivos en términos conductuales, establece la función clarificadora práctica del hacer, los pasos del aprendizaje para adquirir la conducta deseada. El mismo autor asegura que los objetivos cumplen la función de procesos finalizados. En los procesos finalizados se conjugan una serie de elementos orientados a la consecución de un fin determinado, en la que inicialmente se precisan los objetivos y luego los contenidos, actividades, formas de relación, evaluación, entre otros.

El programa de estudio prescrito del área se fundamenta en el enfoque de Taba (1962), quien sigue el modelo de Tyler. El programa se concreta según lo señala la autora como un plan de aprendizaje estructurado en objetivos, redactados en términos de conducta, contenidos, actividades, y resultados sujetos a evaluación que los alumnos deben alcanzar.

d. **Corriente pedagógica de la educación física:** los resultados de investigación revelaron un énfasis especial en la sub-área deporte sobre aptitud física y recreación. Esta área tiene un mayor porcentaje en la planificación de objetivos por lapso, incluso se utiliza un mayor tiempo de clase. Es de señalar desde la perspectiva de las corrientes pedagógicas caracterizadas para educación física por Bonilla (1996), que existe una

concordancia del programa de estudio de Educación Física y Deporte de tercera etapa con la corriente dominante, que concibe el área como educación deportiva, ya que coincide con el referente teórico en relación con preparación de deportistas. La pretensión con los alumnos es iniciarlos, fundamentarlos y adiestrarlos en la práctica de un deporte determinado. Los objetivos y contenidos programáticos representan directamente fundamentos de técnicas deportivas y la aspiración, es lograr que los alumnos dominen esa técnica.

Se visualiza dentro de las características de esta corriente que el programa proporciona al docente los contenidos y al mismo tiempo, orienta la metodología a seguir, para lograr que el alumno aprenda a dominar el movimiento de un ejercicio deportivo, dentro del límite de su desarrollo psico-físico y en el menor tiempo posible. La clase se estructura sobre una gradual repetición de fundamentos técnicos de cada deporte y la evaluación de la clase está referida al dominio que el alumno demuestre sobre los fundamentos técnicos trabajados. En forma congruente, la estructura de la unidad de clase, se asemeja a la sesión de entrenamiento deportivo, en tanto subyace esa concepción.

Consideraciones derivadas

1. El programa de estudio es el principal documento curricular que utilizan los docentes para la selección y desarrollo de los objetivos y contenidos de enseñanza. Por tanto, constituye un elemento fundamental de prescripción de la acción de clase.

2. El programa de estudio contiene el enfoque de educación que se espera y orienta los procesos de planificación de la enseñanza; en donde el docente tiene la responsabilidad de contextualizar el programa dentro del saber didáctico de las particularidades de la asignatura. Por tanto, el

docente, al interpretar y contextualizar el programa de estudio es quien da significado a la educación que se espera en el área académica.

3. El docente es destinatario de la prescripción, las orientaciones educativas del modelo curricular contenido en el documento prescriptivo, inciden en la formación del perfil del docente. El modelo curricular del programa de tercera etapa se centra en el docente, estableciendo la idea limitada de consumidor y ejecutor del programa oficial.

4. En el programa de estudio de Educación Física y Deporte de tercera etapa como documento prescriptivo, subyacen las concepciones del modelo curricular fundamentado en áreas y disciplinas del conocimiento como los elementos organizadores del currículo, el modelo curricular tecnológico o conductista, el modelo de planificación por objetivos, además de la corriente pedagógica dominante de la educación física. Los elementos orientadores educativos curriculares de las diferentes concepciones mencionadas son congruentes entre sí, se integran de tal forma, que establecen la tendencia de planificación bajo formatos únicos y caracterizan una forma limitada de planificar las acciones de la clase, resaltándose la relación de planificación contenido-objetivo.

5. Partiendo del hecho de que el programa de estudio como currículum prescrito contiene las orientaciones del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje y este refiere un modelo por objetivos, se articula con los elementos definidos por el modelo: objetivos y contenidos. La investigación evidencia correspondencia en la organización de objetivos, contenidos y perfil de competencias.

Los objetivos específicos y contenidos del programa de estudio se presentan como prescritos, obligatorios y cerrados, se fragmentan en orden de dificultades crecientes como patrones espiralados concéntricos y están diseñados en términos de conductas observables y evaluables de manera progresiva. Existe énfasis curricular particular en el aprendizaje psicomotor con predominio en los contenidos deportivos. La planificación de objetivos y

contenidos depende de los recursos materiales disponibles en las instituciones.

2. Criterios que sustentan la planificación de la clase de Educación Física y Deporte

La práctica pedagógica en el docente es una experiencia que articula los saberes teóricos-prácticos adquiridos en la formación académica del área específica y el modelo de educación organizado en los diferentes niveles del sistema educativo. Los criterios que sustentan la construcción de la planificación de clase surgen de conocimientos del área y de la realidad escolar.

El punto de partida que sustenta el primer criterio es el conjunto de saberes teóricos-prácticos adquiridos en la formación académica para el área de Educación Física y Deporte que recibieron los docentes en pregrado como conocimientos y experiencias para desarrollar procesos de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, el total de docentes en estudio son egresados de la especialidad en el área, y desde la perspectiva de los propósitos de la investigación se reconoce como un criterio importante el conocimiento adquirido en torno a la didáctica de la clase de Educación Física y Deporte.

Los docentes en estudio recibieron en su formación académica de pregrado el desarrollo del modelo de educación básica, con la implicación pedagógica como un elemento imprescindible de planificación y el uso del programa de estudio prescriptivo para el área, razón por la cual se aprecia un arraigado apego al programa de estudio de Educación Física y Deporte. El nivel de educación básica (LOE, 1980) impuso un programa de estudio estructurado con contenidos y objetivos obligatorios para el proceso de enseñanza-aprendizaje para el área, y para facilitar la interpretación y comprensión de los contenidos del programa de estudio se elaboró el Manual del docente. Ambos, el currículum y el Manual del docente prescriben las orientaciones generales y específicas de planificación. Los elementos

característicos de presentación y orientación del programa son de fácil interpretación y seguimiento (no existía un documento antecedente con estructura y fundamentación similar).

Es así, que el Programa y Manual del docente representaron una verdadera guía práctica y significativa para marcar la concepción del proceso de enseñanza aprendizaje definido en la educación básica, cumpliéndose así la función de profesionalización señalada por Scurati (1982), citado por Zabalza (1989), al afirmar que el programa a través de las exigencias temáticas y metodológicas que plantea, influye de manera clara en el docente, en el sentido de suministrar la información al profesorado de lo que habrá de llevar a cabo.

El programa de estudio y manual del docente son apreciados por los docentes en estudio como un documento organizado, en términos claros y específicos e identificados con la didáctica de la educación física que conocen. De manera que el docente fue vinculando poco a poco los conocimientos pedagógicos y didácticos adquiridos en su formación, con las concepciones de los documentos prescriptivos, los cuales terminaron complementando e ilustrando al docente un modelo ideal para planificar y desarrollar el proceso de enseñanza.

Considerando que los docentes en estudio hacen referencia al conocimiento adquirido en los estudios de formación y a la experiencia, para examinar, interpretar y desarrollar el programa de estudio del área de Educación Física y Deporte, se establece un carácter concurrente con los resultados de Viciano (1999) cuando señala que los docentes se apoyan en sus concepciones para elaborar el material curricular de planificación de las unidades didácticas.

Los conocimientos sobre los programas de Educación Física y Deporte para los diferentes niveles del sistema educativo y sobre la organización de la clase de educación física, coinciden de manera integral con las sugerencias prescritas del programa de estudio. En tal sentido, es

evidente que el programa de estudio constituye un elemento que imprime orientaciones de la planificación de la clase. Por tanto, los conocimientos previos proporcionan a los docentes, como referencia didáctica, que uno de los elementos esenciales del cual se parte para fundamentar, planificar y desarrollar el proceso de enseñanza es el uso del programa oficial. Es así, que las orientaciones contenidas en el programa de estudio del área son un criterio en el que sustenta la construcción de la planificación de la clase de Educación Física y Deporte.

El docente es quien interpreta el documento para establecer la coherencia con la práctica real. Gimeno Sacristán (1988) afirma que los profesores son los primeros consumidores del currículum y son receptores de la prefiguración de la experiencia profesional, que transmite mensajes sobre la selección de los contenidos, forma de organizarlos y presentarlos a los alumnos, entre otros.

Tal como fue develado en los resultados de esta investigación, el programa de estudio de tercera etapa, para el área de Educación Física y Deporte es el currículum prescrito en uso e indica qué contenidos desarrollar, cuáles objetivos específicos lograr, cómo deben ser secuenciados, en cuánto tiempo deben cumplirse, con qué recursos, las técnicas e instrumentos específicas de evaluación, entre otras orientaciones específicas; por tanto, la función que le resta al docente queda relegada a la concreción de las estrategias metodológicas.

Gimeno Sacristán (1988) señala que mientras más preciso es el currículum es más fácil de interpretar por la mayoría de los docentes, afirmación que fue apreciada en los docentes en estudio. Sin embargo, el autor mencionado establece que la prescripción se confunde con la orientación; una prescripción que establece casi todo y deja muy poco al docente, es lo que el autor denomina "orientación rigorista". Todas las prescripciones son consumidas por los docentes y le indican como ordenar la

práctica, además el autor mencionado señala que resta al docente espacios de decisión sobre el currículum a la práctica.

En este sentido, es de resaltar que Velandia (2010) señala que el programa de tercera etapa, para Educación Física solo despliega prescripciones acerca de lo que debe enseñarse, cómo debe enseñarse y la forma de evaluar lo aprendido, con escasa o ninguna referencia a los fundamentos epistemológicos que fundamentan la práctica tal y como está prescrita. El docente conoce y domina el contenido del programa y los aspectos metodológicos, pero no relaciona los aspectos epistemológicos de la educación física actual. El dominio del docente es el de la organización del proceso de enseñanza en función del programa de estudio y las actividades de enseñanza y no valora la epistemología de la educación física.

De igual forma, el Manual del docente también es un documento prescriptivo y normativo que establece desde el punto de vista del docente los elementos que rigen el proceso de selección y planificación de las estrategias didácticas para el desarrollo de los contenidos del programa, por tanto, establece elementos hacia el modelo de actuación docente. Asimismo, el autor mencionado señala que la especificidad del Manual del docente en rigor con los objetivos del programa señala una linealidad de los contenidos, pudiendo establecerse que no permite una creatividad para la planificación de actividades.

Se percibe en los resultados de investigación que para el docente es esencial el uso del programa prescriptivo; por lo que se deduce que las orientaciones del programa han atrapado las concepciones del proceso de enseñanza del área. Como lo afirma Díaz Barriga (1996), el programa de estudio plantea linealmente las actividades a realizar y se generaliza una propuesta de aprendizaje única, dificultando al docente construir una diferente a partir de las condiciones particulares de un grupo escolar; el programa se convierte en la norma.

Con el uso del programa de estudio establecido a nivel prescriptivo, la finalidad de la clase de Educación Física queda subordinada al cumplimiento de los objetivos educativos. Sin embargo, es importante considerar desde la perspectiva del currículum, de acuerdo con Zabalza (1989) que un programa de estudio enmarca, identifica y prescribe todo un conjunto de conocimientos, habilidades, técnicas de trabajo, experiencias, entre otros, al que todos los educandos tienen derecho sea cual sea su posición social, situación geográfica y recursos personales, debe considerarse como un potencial de desarrollo garantizado a todos y cada uno de los sujetos y grupos sociales de un país, y no una imposición o un acto de poder estatal o centralista.

El programa de estudio presenta los objetivos y contenidos alrededor de las sub-áreas Aptitud Física, Deporte y Recreación, con énfasis en contenidos deportivos. En este sentido, Sánchez (2003) realiza una afirmación reflexiva señalando que históricamente el deporte en la escuela sigue las pautas del deporte de élite y permanece muy presente en la forma de actuación de los docentes, influyendo esta postura en la configuración de un currículum real que asimila la educación física. Como fue develado en los resultados de investigación la tendencia en los docentes es enfatizar el deporte, simplificar la aptitud física y eliminar la recreación.

El programa de estudio de educación física de tercera etapa exige el dominio de las destrezas en términos de eficacia y eficiencia, y exige los criterios de las técnicas de los fundamentos del deporte de competencia. Uno de los aspectos del dominio conceptual de los contenidos deportivos incluye las normas del reglamento del deporte elaborado por las federaciones. Sánchez (2003) reafirma el planteamiento anterior indicando que el programa de estudio de tercera etapa en el caso específico de las destrezas como rendimiento deportivo, es extraído de las técnicas del deporte de alto rendimiento.

Se revela en los resultados de la investigación, que el conocimiento y dominio que predomina es técnico, en el uso del programa de estudio, desde el punto de vista cognoscitivo y de la metodología de aprendizaje de cada objetivo y contenido. El docente al interpretar el contenido del programa de estudio concibe de una forma única un carácter técnico de realización de los objetivos y transfieren esa idea a los alumnos. Un objetivo se desarrolla describiendo y demostrando la técnica deportiva que luego se requiere al alumno repetirla para adquirirla y dominarla; de manera que los contenidos son planificados y desarrollados bajo una premisa técnica o instrumental. Es así que los docentes han organizado las actividades del proceso de enseñanza aprendizaje del área bajo el criterio: conocimiento técnico del deporte. Los contenidos deben favorecer la comprensión significativa desde lo conceptual, procedimental y afectivo integrando las dimensiones mental, motriz, emocional y social.

Ahora bien, los docentes deben establecer una relación de continuidad de contenidos curriculares del programa de sexto grado con el de séptimo/primer año (existe un currículum discontinuo entre sexto y séptimo grado) y en la continuidad de los años escolares. Por tanto, es necesario diagnosticar la formación previa. El diagnóstico establece la aproximación del nivel de aprendizaje del alumno y permite al docente proyectar y planificar el aprendizaje de los saberes. La información del diagnóstico es de suma importancia para determinar el nivel de dificultad del aprendizaje, que establecerá la especificidad y diversidad de la tarea motriz para el alumno.

El diagnóstico sugerido tanto por las orientaciones del programa de estudio como por la didáctica de la educación física, contempla dos elementos importantes que sustentan la planificación de la clase de educación física: ambiente de aprendizaje y nivel de aprendizajes previos. De acuerdo al programa del área, se espera que el docente responsable, realice un diagnóstico del contexto de la institución, de los recursos disponibles y de las necesidades de aprendizaje de los alumnos.

El Ministerio de Educación, ente organizador de la educación, estableció que el espacio de Educación Física y Deporte son las “canchas deportivas”, por consiguiente, interpretó el programa de estudio enfatizando el deporte, y de manera prescriptiva integrar aptitud física y recreación en el mismo espacio; restándole importancia a los escenarios requeridos para desarrollar estas dos últimas sub-áreas. Velandia (2010) señala que la labor pedagógica de la educación física se circunscribe a la escuela, lo que remite a una concepción reduccionista y cerrada del espacio de aprendizaje.

De manera que la concreción de la planificación de los objetivos específicos deportivos por parte de los docentes quedó supeditada a las condiciones físicas disponibles en la institución, tanto de instalaciones como del material deportivo requerido, por ejemplo, si una cancha presenta las condiciones físicas reglamentarias para el baloncesto permitirá la planificación de ese deporte.

Los resultados de investigación indican que la mayoría de los docentes en instituciones públicas consideran que la cancha deportiva, cumple con las condiciones mínimas de trabajo, aunque en la mayoría de los casos imparten la clase a dos grupos diferentes en un mismo momento. Mientras que en la institución privada, los docentes disponen de dos o tres espacios deportivos diferentes. De modo similar en las instituciones públicas cuentan con reducido material deportivo, en cambio en las instituciones privadas el material deportivo es suficiente y variado para la clase de educación física.

Es así, que un elemento importante a ser considerado por los docentes para realizar la planificación de la clase es el ambiente de aprendizaje; debe considerar los deportes que pueden desarrollarse en la cancha deportiva, y el material deportivo con el que cuenta. Este último elemento incide directamente en el proceso de organización de la clase. Una cantidad reducida y en condiciones de deterioro conduce a la planificación de tareas de enseñanza con procesos organizativos de baja repetición individual

y propicia actividades grupales que generalmente terminan en “jugar” el deporte seleccionado.

Por otro lado, cuando fueron implementados los programas de estudio, estos debían ser consecutivos por etapas, como ha sido planteado en el perfil de competencias de la primera, segunda y tercera etapa; se establecía continuidad curricular. No obstante, en la realidad escolar la organización de los institutos escolares establecidos para ofertar el nivel de educación básica, han estado representados por instituciones que incluyen: primera y segunda etapa; solo tercera etapa y las tres etapas. Es trascendente reconocer que en la educación básica, como un nivel educativo específico de 9 grados continuos, siempre se mantuvo la idea de los 6 primeros grados separados de los 3 últimos; concepto que reaparece en la estructura del sistema educativo según la LOE, 2009.

Los resultados de investigación confirman que con base en el diagnóstico, los docentes en estudio revisan el nivel de conocimiento y competencias previas y deciden los contenidos y competencias que pueden o no ser planificados. Es de resaltar que observar diferentes niveles de aprendizaje desde la perspectiva de la diversidad individual es una premisa importante para reconocer las posibilidades de aprendizaje de cada alumno, considerando el momento de desarrollo particular por el que transcurren los adolescentes.

No obstante, los resultados de investigación revelaron que la realización del diagnóstico se ha limitado para las capacidades de aptitud física, a la aplicación de un test de entrada de carrera de pocos minutos; y para la sub-área deporte se ha limitado al nivel técnico de las destrezas de los deportes que serán impartidos, impresión marcada por el énfasis en deporte. Los docentes consideran imprescindible el diagnóstico para el inicio de séptimo grado/primer año; en vista de que para los años sucesivos conocen el nivel de sus alumnos y en general el de los alumnos de la institución.

Algunos aspectos del diagnóstico son: (a). Los deportes y su relación de continuidad con los aprendizajes previos. (b). Agrupación de los alumnos por género a fin de planificar los deportes según el nivel de dificultad por las características particulares de cada género, y (c). El área de Educación Física y Deporte igualmente considera los estadios de desarrollo psicomotor de los alumnos referidos a las características físico-fisiológicas.

El diagnóstico se justifica desde una perspectiva integral que abarcaría los rasgos del perfil de competencias, punto de partida para establecer el nivel de dificultad del objetivo a desarrollar en la planificación. Al respecto Romero y Ortiz (2001) señalan como premisa, que la educación física está en función de las posibilidades y limitantes de los alumnos, destacando las diferencias individuales; igualmente Viciano (1999), establece que el centro de análisis de los documentos diagnósticos son los alumnos.

Evidentemente, a partir del resultado del diagnóstico, el docente selecciona el deporte a desarrollar de acuerdo a las condiciones de las instalaciones y recursos físicos y determinan el nivel de partida de los aprendizajes, el diseño de los objetivos según el diagnóstico, y ajustan la prescripción programática en el proceso de concreción y contextualización.

La planificación de la clase expresa modelos curriculares y teorías del aprendizaje sugeridos por el programa de estudio y configurados en la concepción que el docente tiene de la práctica real de clase, congruente con el modelo que surge de la acción. En el programa de estudio subyace el modelo por objetivos y el modelo conductista, por tanto, la planificación de clase se sustenta en esa estructura de conductas observables. El modelo del programa prescrito orienta el desarrollo de objetivos conductuales, devela el carácter técnico de los objetivos de aptitud física y destrezas deportivas, el cual es proyectado por los docentes en la planificación. Stenhouse (1998) indica que el docente es capaz de traducir el proyecto en formulaciones muy precisas de los cambios de conductas que se esperan en los estudiantes, especificando previamente los cambios para saber cómo lograrlos. Así, la

educación se convierte simplemente en una cuestión de aplicar unos medios para el logro de un fin (Tyler, 1949). Díaz Barriga (1996) afirma que cualquier conducta observable se convierte en una meta de la educación. El efecto de esta situación es que los auténticos objetivos educativos quedan mermados, desvirtuados y prácticamente desconocidos. Es así, que el planteamiento de eficiencia y precisión de las destrezas deportivas lleva a rendimiento deportivo y a la planificación de destrezas físicas y deportivas como conductas observables.

Por la importancia que reviste el área de Educación Física y Deporte, los objetivos y contenidos de aprendizaje implican una didáctica específica. A nivel mundial se ha construido un cuerpo organizado de saberes que han establecido una identidad organizativa propia para el área, entre los cuales se pueden mencionar: partes de la clase, ciclo didáctico, procesos organizativos, estilos de enseñanza, técnicas e instrumentos de evaluación, teorías del aprendizaje psicomotor, entre otros. El docente debe, en relación con los contenidos y objetivos de clase, identificar, planificar y desarrollar los elementos específicos que definen y concretan la estructura para cada clase de Educación Física y Deporte.

Se destaca la experiencia del docente con el dominio de los contenidos del programa de estudio y de los conocimientos organizados de la clase de educación física. Los saberes de la educación física han precisado la planificación por partes definidas para la clase, establecida en formatos uniformes. Los resultados de investigación develaron la marcada tendencia a utilizar los formatos establecidos para educación física sugeridos por el programa de estudio. Si bien el formato facilita en el docente la confección de la planificación, se pueden coartar, de manera individual, orientaciones de enseñanza que se expresan sólo en la acción. Las partes de la clase (inicio, desarrollo y cierre) han establecido un orden previsible, determinado, lineal, de las actividades de planificación. El docente trata de

mantener la línea de planificación, conduciendo a la rigurosidad y rutina de clase.

El docente conoce el contenido del conocimiento científico establecido en virtud de lo cual diseña estrategias específicas, limitadas, únicas, homogéneas que conducen al logro del objetivo. Este proceso se incorpora a la experiencia cotidiana del docente reafirmando como un hábito que define su estilo pedagógico. Esta concepción es establecida por Zabalza (1989) como recetas didácticas; en tanto que se deja de lado una didáctica de estrategias diversas que oriente situaciones susceptibles, cambiantes, con significado educativo, individuales y colectivas, basadas en características específicas diversas en cada alumno. Gimeno Sacristán y Pérez (1995), expresan que las decisiones pre-activas son muy variadas y cambiantes de un contexto a otro; esto hace que el proceso de planificar la clase de educación física sea variable, pudiéndose asegurar que la planificación no debe ser uniforme.

Existe una conciencia en los docentes en estudio que define una manera única de interpretar el currículum prescrito. El docente de este nivel educativo presenta una marcada impresión de planificación según documento base, utiliza el programa vigente y refiere que hasta tanto salga el que lo sustituya, continuará haciendo uso de él. En este sentido, Velandia (2010) señala que el programa convierte al docente en simple operario técnico.

Cada docente de manera individual examina, interpreta, selecciona y desarrolla los objetivos del programa de estudio, por tanto, establece el nivel de concreción del programa al aula de aprendizaje. El desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje es un proyecto personal de cada docente. Los docentes toman las decisiones de planificación, elaboran los planes exigidos y siguen la distribución lineal en relación con las clases definidas para cada lapso escolar. Zabalza (1989) afirma que la aplicación mecánica, directa, ciega de los programas, implica un profesorado pasivo a nivel curricular e

identifica a un tipo de escuela estandarizada, reproductora, aislada de su contexto. El programa de estudio subsiste como marco de referencia permanente, como catálogo de mínimos y código de especificaciones del derecho al estudio de cada alumno.

Los formatos de planificación propuestos por el programa son plan anual, plan de lapso, plan de evaluación y plan de clase. Los resultados de investigación develaron que la mayoría de los docentes conocen el contenido del Programa de estudio y Manual del docente, y con el transcurrir de los años, para iniciar la planificación de cada año escolar utilizan el plan anual y plan de lapso elaborado en años anteriores prescindiendo del programa. Por tanto, han simplificado el uso del programa por el uso del plan anual y de lapso, en los cuales se distribuyen los objetivos y contenidos por lapso escolar. Los docentes actualmente prescinden del plan de clase, el plan de lapso presenta una distribución en el tiempo de los objetivos y el enunciado de los contenidos específicos. El plan de lapso encubre las actividades a realizarse en la acción, por consiguiente cada acción de clase encierra diversos ajustes. Zabalza (1989) plantea que frente a ciertas visiones restrictivas y peyorativas de lo tecnológico existe una competencia básica e imprescindible de todo docente referida a la doble capacidad de organizar y contextualizar (y reorganizar cuando fuese necesario) su propia acción en el aula. Los ajustes a las prescripciones del programa de estudio indican tendencia a disminuir la cantidad de objetivos de aptitud física y recreación con predominio de objetivos de deporte.

Colmenárez (2006) señala, como resultado de investigación, que los informantes coinciden en afirmar que más allá de la estructura de la planificación, lo importante es desarrollarla. El docente realiza las actividades de clase de acuerdo a su concepción de la educación física. Se aprecia que los docentes en estudio, están conscientes de que en la planificación de clase se realizan ciertos ajustes o adaptaciones a los objetivos y contenidos que no quedan plasmados en la planificación y que se manifestarán en la

acción de clase. Piéron (1988) señala que la planificación debe ser un proceso dinámico, no sólo un trabajo inicial cerrado y acabado.

Resulta relevante valorar que se requiere un docente lector, analítico, crítico y reflexivo sobre el conocimiento que posee producto de su formación profesional y de las concepciones que encierran los proyectos educativos, como lo menciona Díaz Barriga (1996), el docente debe poseer una formación que le permita interpretar los programas de la institución, con el compromiso de elaborar su programa particular a partir de la interpretación del programa básico.

Consideraciones derivadas

1. La condición insertada por la educación básica en los docentes, del uso obligatorio del programa de estudio para el área, con una caracterización de los conocimientos aportados por la didáctica de la educación física, estableció una concepción uniforme de planificar la clase de Educación Física y Deporte. Sin duda el diseño curricular de la escuela básica fue dominante.

2. En general, los contenidos específicos de las sub-áreas Deporte y Aptitud Física, son planificados desde el criterio de las técnicas de las destrezas de movimiento; los docentes confieren importancia técnica o instrumental a los contenidos. Sin embargo, es importante favorecer la comprensión significativa del contenido desde lo conceptual, procedimental y afectivo y hacia las dimensiones mental, motriz, emocional y social. Se debe potenciar en los alumnos la realización de actividad física organizada, promoviendo el desarrollo en equilibrio de las dimensiones del ser.

3. La concreción prescriptiva a través de la planificación exige el diagnóstico del ambiente de aprendizaje y del conocimiento de las características físicas-fisiológicas, mentales, emocionales y sociales de los alumnos. Por tanto, es necesario la realización del diagnóstico individual que

integre las diferentes características con la intención de un proceso formativo, suprimiendo el diagnóstico técnico deportivo al que ha sido reducido actualmente. La planificación contemplará la enseñanza creando las situaciones motrices que identifican un nivel progresivo de adquisición y desarrollo de los conocimientos, habilidades, destrezas y valores.

4. Aun cuando el proceso de planificación está directamente relacionado con la acción de clase, el contexto real en que se desarrolla la clase puede estar muy distante de esa relación y pudieran no estar cumpliendo las intencionalidades educativas del área.

3. Currículum de la acción y la práctica de la clase en Educación Física y Deporte

La información obtenida en la investigación etnográfica, permite prefigurar la acción de clase que organizan los docentes en el proceso de enseñanza aprendizaje en Educación Física y Deporte. La visión fragmentada de la estructura de clase en inicial, intermedia y cierre se corresponde con las sub-áreas Aptitud Física, Deporte y Recreación respectivamente.

Los resultados de investigación identificaron, con respecto a la selección de la sub-área **Aptitud Física**, que los contenidos y objetivos de enseñanza sugeridos por el programa de estudio dan respuesta a la necesidad de cumplir fisiológicamente con preparar el cuerpo para las actividades de mayor intensidad. La movilidad articular y elongación muscular, caminar, trotar, correr, entre otros, son contenidos que se soslayan, para cumplir con el denominado "calentamiento", previo a los contenidos deportivos. Aun cuando los contenidos de aptitud física pudieran no estar cumpliendo en sí mismos con la concreción curricular sugerida por el programa de estudio, estos son planificados en correspondencia con las orientaciones del programa. En la acción son tomados como desarrollados y evaluados. Cabe resaltar, que los docentes insisten en dar significado al

aprendizaje del calentamiento como actividad previa a cualquier práctica deportiva realizada dentro y fuera de la sesión de clase.

En cuanto a los contenidos y objetivos de la sub-área **Deporte**, estos representan el énfasis de la clase. El desarrollo en la acción de clase se corresponde con el diseño de planificación, se fragmenta el contenido del deporte y se integra en la realización del "juego". Al igual que con la Aptitud Física, los contenidos y objetivos del Deporte pudieran no estar cumpliendo con la concreción curricular del programa de estudio, son planificados y aunque no se desarrollen todos, son tomados como ejecutados y evaluados.

La sub-área **Recreación** planificada en porcentaje mínimo y con carácter teórico, desaparece en la acción de clase. Se reafirma el resultado de investigación que indica que el deporte es el énfasis y la aptitud física se ancla en el deporte, porque desarrolla las capacidades que se necesitan en el deporte. Así, tanto en la planificación como en la acción de clase, la tendencia es simplificar los contenidos y objetivos de la aptitud física, enfatizar los del deporte y eliminar recreación.

El contexto concreto donde se desarrolla la acción de la clase de educación física es la cancha deportiva. Ciertas condiciones inciden en la cancha como espacio abierto, las cuales pueden interferir o interrumpir el desarrollo de la acción de clase. Algunas de ellas se relacionan con el estado del tiempo, lluvia o superficie del piso húmeda y resbaladiza, radiaciones solares intensas que afectan las condiciones físicas de los alumnos, así como altas o bajas temperaturas durante la acción de clase. Las condiciones del tiempo son un elemento coyuntural, que incide en la acción de clase; ante lo cual el docente siempre está preparado para ajustar la planificación. En todo caso, si la sesión de clase debe ser interrumpida, los docentes se dirigen al aula de clase y procesan actividades teóricas o realizan juegos de mesa. Si la interrupción es parcial incide en el tiempo que requiere cada una de las partes de la clase.

En este sentido, los resultados de investigación indican que la acción de clase también puede ser interrumpida por actividades institucionales. Existe un “acostumbrado uso de la cancha deportiva”, para la realización de otras actividades institucionales, que pueden interrumpir la acción de la clase, incidiendo en la continuidad de la planificación del lapso escolar.

La sesión de clase exige un patrón de continuidad y progresividad física de las tareas y actividades, injustificable desde el aspecto físico y fisiológico. El porcentaje de interrupciones de clase develado en la investigación es considerable e incide en la planificación prefijada en el lapso escolar.

La cancha deportiva se adecua a la práctica de los deportes de baloncesto, futbolito y voleibol, presenta las delimitaciones reglamentarias aproximadas. Se exigen condiciones físicas mínimas para el desarrollo de contenidos deportivos y la aptitud física debe realizarse dentro de las dimensiones de la cancha. La selección de contenidos y el diseño de las metodologías de enseñanza dependen de las características y condiciones físicas de la cancha deportiva.

De igual forma, el material deportivo condiciona la organización y desarrollo de los contenidos y objetivos. Se observó en las instituciones públicas limitado material deportivo, en relación con la cantidad de alumnos, lo que implica la realización de las actividades de enseñanza con reducido compromiso motor por alumno e induce a utilizar el contenido integrado de “jugar el deporte” durante el mayor tiempo de la clase. La tendencia es emplear menor tiempo en actividades de enseñanza y más tiempo en jugar.

Si la actividad consiste en realizar cambios de dirección entre conos en una distancia de 20 metros, y solo existe un balón de futbolito, lo más probable es que los alumnos realicen una columna y vayan pasando uno por uno, con un menor compromiso motor en el objetivo. Aunado a la cantidad de grupos-clase que semanalmente deben hacer uso del material, por tanto, este constituye una limitación en el cumplimiento de los objetivos.

La observación de las clases en los docentes informantes, identificó un esquema único de organización de la clase. La utilización de criterios comunes para desarrollar la acción de clase exagera una marcada organización del proceso de enseñanza-aprendizaje caracterizado tanto por los conocimientos de la didáctica de la educación física y el deporte, como por las sugerencias del programa de estudio, que dan respuesta a una serie de principios pedagógicos y didácticos que configuran la clase de educación física. Zabalza (1984) señala que en los docentes subyace un esquema rutinario, aprendido en el estudio de pregrado, aprendido de la praxis de clase, en donde la lectura de la realidad por los docentes parece ser la misma.

La apropiación del conocimiento específico para el área de educación física que poseen los docentes les permite organizar los contenidos y objetivos, las estrategias y actividades de enseñanza y la evaluación en función de los recursos físicos disponibles; valiéndose de la experiencia docente y por tanto, prescindiendo del plan de clase. El docente conoce las concepciones científicas y técnicas de realización de los contenidos de aptitud física y de deporte, procedimientos organizativos, principios pedagógicos y didácticos de la educación física, estilos de enseñanza, entre otros. En la acción, los docentes en estudio develan el ciclo didáctico para la enseñanza de los contenidos: explicación, demostración, ejecución por parte del alumno y *feedback*, sugerido tanto por la didáctica como por el Manual del Docente y convertido en un protocolo guía para desarrollar cada objetivo.

Los resultados de investigación de los docentes informantes pueden integrarse contextualmente en el desarrollo de las clases. La ejemplificación aproximada de la acción de clase transcurre con el paso previo de las actividades de rutina para dar inicio a la clase, el docente realiza la salutación a los alumnos, percibiéndose manifestaciones de confianza y amistad. Seguidamente se verifica la asistencia de los alumnos, revisión de uniforme y algunos rasgos tomados en cuenta de manera particular, para la

clase de educación física, como que no posean prendas, no estén consumiendo alimentos, las alumnas deben tener el cabello recogido, entre otros. Comienzan las actividades de aptitud física, que incluyen caminatas, trotes suaves o carreras cortas y movilidad articular y elongación muscular, para elevar la frecuencia cardíaca y la temperatura corporal y disponer al organismo en la posibilidad de realizar los contenidos deportivos. Seguidamente se realizan las actividades de los contenidos deportivos, fragmentadas en las destrezas deportivas, contenidos técnicos y tácticos del deporte, con ejercicios progresivos de técnicas específicas. Luego “juegan” el deporte practicado y para finalizar la clase, continúan “jugando el mismo deporte” o pueden “jugar otro deporte”. Jugar otro deporte evidencia la negociación por parte de los alumnos, los cuales generalmente demandan realizar otro tipo de actividad o deporte.

Se identifica en la acción de clase la corriente pedagógica caracterizada para educación física por Bonilla (1996), que concibe el área como educación deportiva y que enmarca el modelo de enseñanza de sesión de entrenamiento deportivo que presenta tres partes o fases: el calentamiento (representado por los objetivos de aptitud física), el trabajo central o principal (fundamentos técnicos y tácticos de los deportes) y la relajación (juego predeportivo y cierre de clase).

Así, que sin tener a mano un plan de clase escrito, (no elaborado por los docentes en estudio) para establecer la relación de contenidos y objetivos, fue posible identificar la organización de la clase y de manera específica los contenidos y objetivos propuestos.

Si en la realidad de la acción de clase los docentes no están elaborando el plan de clase, la selección, desarrollo y evaluación de los contenidos corresponde a elementos y actividades generalizables identificados en los contenidos, que cumplen las concepciones y procedimientos de cada una de las partes de la clase. Además, los docentes consideran que durante la acción de clase, los contenidos sufrirían cambios o

ajustes, en correspondencia o no con los objetivos específicos a desarrollarse.

Los docentes en estudio reflexionan sobre su práctica pedagógica y están conscientes de que en la acción de clase se realizan ciertos ajustes o adaptaciones a los objetivos y contenidos relacionados con incorporar deportes no prescritos, negociar objetivos, ajustar la técnica deportiva, disfrazar objetivos, objetivos incompletos, cambiar estrategias de enseñanza o actividades, entre otros.

Sánchez (2003) indica que en la implementación del programa de estudio de tercera etapa, la tendencia predominante la constituye el desarrollo del dominio de los deportes, con predominio de la técnica deportiva, la aptitud física y la competitividad. En los resultados de investigación, se develó que el conocimiento que predomina es la técnica deportiva como contenido educativo, desde el punto de vista cognoscitivo y de la metodología de aprendizaje de cada contenido deportivo. Contrario al planteamiento anterior, Torres (2003) afirma que la educación física escolar desde la perspectiva de la educación integral, no debe dar tanta importancia a la adquisición de habilidades y a la técnica de los movimientos, como al efecto que resulta de las vivencias promovidas por la actividad motriz.

La particularidad de las destrezas de movimiento deportivas, implica descripción y reproducción de técnicas, de manera progresiva y continua, a través de la repetición y la corrección de movimientos observables que buscan eficiencia. La evaluación construye instrumentos que resaltan la eficiencia del movimiento y aun cuando se considera el rasgo cualitativo del movimiento el énfasis es cuantificable. En este sentido, Velandia (2010) resume la idea indicando que se limita al alumno a una postura pasiva de observar, ensayar, errar, volver a ensayar hasta alcanzar la destreza, y la evaluación se concibe como un proceso de verificación de aprendizajes, desde un enfoque sumativo.

El nivel de técnica deportiva como contenido y objetivo de aprendizaje resulta insuficiente como propósito para el área académica, que pretende desarrollar una formación integral en educación física, promover contenidos con significado, para la salud y los requerimientos de la vida cotidiana. La técnica deportiva señala un camino único para conseguir un contenido; el conocimiento científico señala cómo se aprende por partes y en forma global.

Romero y Ortiz (2001) señalan que no se debe concebir una educación orientada al rendimiento; la educación física debe ser más vivencial y abarcar el desarrollo integral de la persona; resalta concebir una enseñanza no estereotipada para los niños y otra para las niñas y que la educación física debe ser en función de las posibilidades y limitaciones de los escolares, destacando las diferencias. Los docentes en estudio, han señalado en este sentido, que se ha flexibilizado el nivel de exigencia de los objetivos del programa, con relación a las características actuales que presentan los alumnos.

Es así, que los docentes en estudio reafirman la prescripción y enfatizan las actividades de la acción de clase en la enseñanza psicomotriz a través de la aptitud física y el deporte. Romero y Ortiz (2001) señalan que la enseñanza y aprendizaje de la educación física tiene una gran implicación motora por parte de los alumnos (predominio de contenido procedimental) y que la intervención de los docentes debe estar orientada a motivar y reforzar las conductas motrices.

Una forma semejante y correspondiente a las orientaciones conductistas sugeridas en el programa de estudio se devela en la acción de clase, cuando los docentes en estudio presentan un marcado estilo de enseñanza "A" mando directo, bajo la concepción conductista de repetición del contenido (Mosston y Answorth, 1996). En el estilo de enseñanza mando directo, la técnica, la práctica y la corrección son lo más cerca posible de lo demostrado, lo que establece en las destrezas un orden mecánico. El proceso de enseñanza se reduce a ejercicios técnicos automatizados de

carácter eficiente por niveles, que requiere de experiencia deportiva previa, por lo que es insuficiente 90 minutos de clase en la semana. La carga horaria en una unidad de clase semanal, bajo los principios de progresividad y continuidad, presupone que el alumno para consolidar el conocimiento debería emplear horas extras fuera del patrón de la clase, para lo cual el docente debe asignar trabajos prácticos extra-escolares.

De igual forma, es importante considerar el interés en una actividad física sugerida por los alumnos, que no se encuentre en la planificación del docente. Esta se proyectaría e incluiría como contenido de interés formativo de la educación física. Los contenidos deben implicar la participación de todos los alumnos considerando la diversidad del nivel que posee cada quien y establecer el carácter formativo de la actividad física en la vida del alumno.

La tendencia general es hacia una acción de clase más ajustada a las capacidades e intereses de los alumnos, que a la rigurosidad de la planificación.

Consideraciones derivadas

1. Los conocimientos adquiridos como formación académica, las orientaciones del programa de estudio, los conocimientos epistemológicos de la educación física, las orientaciones pedagógicas y didácticas sobre la clase de Educación Física y Deporte, y la información aportada por la realidad de la acción de clase, integran un esquema común de organización y desarrollo de la clase de educación física.

2. La concreción prescriptiva de los contenidos de Educación Física y Deporte requieren de un ambiente de aprendizaje particular. De igual forma, las condiciones físicas de la cancha y los materiales deportivos limitan el desarrollo de las actividades de enseñanza.

3. El énfasis de contenido en la acción de clase es el deporte; y los contenidos y objetivos se enmarcan en la técnica deportiva. La naturaleza del

deporte es el juego, de ahí que se transfigura la clase para los alumnos en querer jugar.

4. Los docentes establecen ciertos cambios o ajustes a los contenidos, objetivos, temporalización de las actividades de enseñanza, procesos organizativos y estilos de enseñanza.

5. Es importante considerar la actuación docente en el marco del contexto educativo en que está sumergido; el docente debe estar consciente de la transformación educativa y social, que puede ir modificando su práctica y establecer nuevos modelos de actuación docente.

6. La concepción actual de la educación física, implica un contexto de formación integral del individuo, por tanto, involucra el diseño y desarrollo de contenidos con diversas estrategias de enseñanza relacionadas con las dimensiones del ser, hacia lo mental, procedimental, emocional y social. Es momento para profundizar en la incorporación de una perspectiva integral de las verdaderas intenciones formativas del área de la Educación Física y Deporte desde el contexto educativo real, concebidos con un carácter permanente de realización, para la acción de clase y la vida cotidiana.

4. Coherencia entre el currículum prescrito y el currículum en la acción en Educación Física y Deporte

A partir de la discusión de los resultados y las consideraciones derivadas de los tres aspectos anteriores: prescripción, planificación y acción en el área de Educación Física y Deporte, los supuestos teóricos que orientan intencionalmente el modelo educativo estructurado, para la Educación Básica, se relacionan con los esquemas que sustentan la acción de clase del docente.

Develar el currículum desde la práctica, estudiándolo procesualmente, como lo señala Gimeno Sacristán (1988), expresa una práctica y toma significado dentro de esa práctica en alguna medida previa; es contexto de la

práctica al tiempo que contextualizado por ella. La información que emerge de los resultados de investigación configura un modelo concurrente con el establecido por el autor mencionado. El análisis e interpretación del modelo se establece con relación a la visión procesual del currículum e indica que este se construye en el proceso de configuración, implantación, concreción y expresión de las prácticas pedagógicas. Así, desde el marco procesual de niveles en la objetivación del currículum de Gimeno Sacristán (1988), en relación con las categorías definidas, se deriva el siguiente modelo para el proceso de enseñanza aprendizaje en educación física:

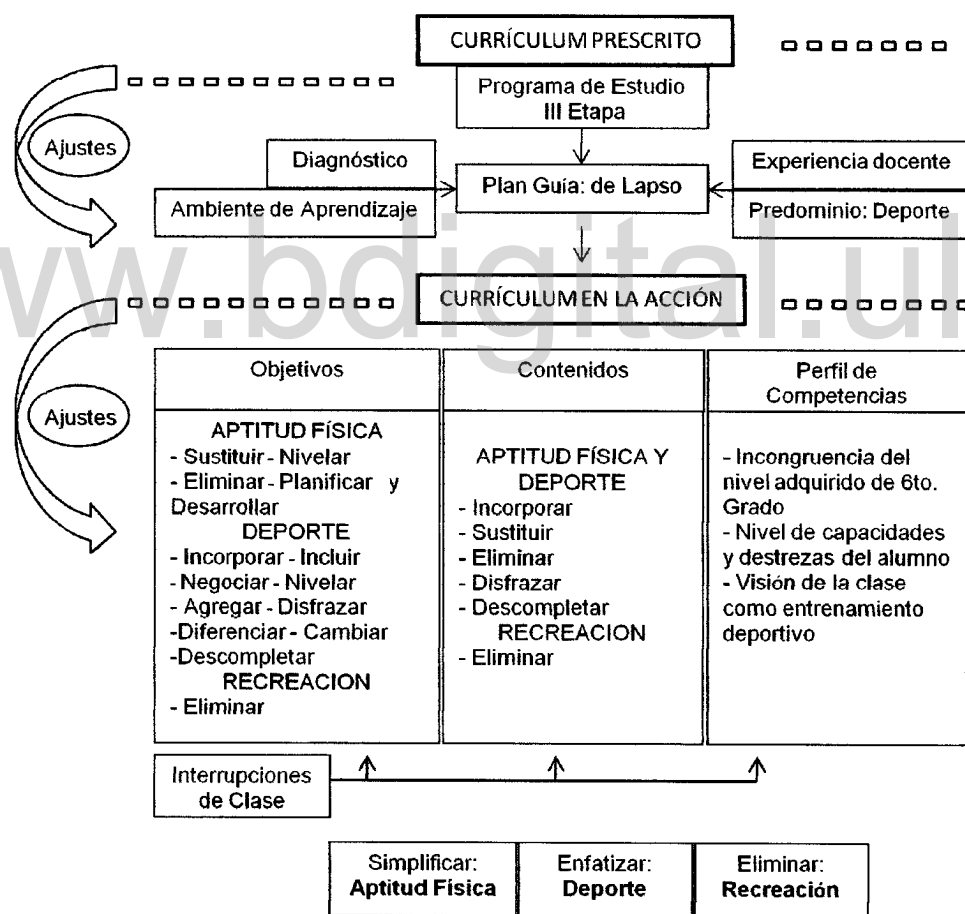


Gráfico 4. Modelo que emerge de la categorización de la información.

Los docentes establecen el programa de estudio de tercera etapa como currículum prescrito del primer nivel de objetivación, para el área de Educación Física y Deporte. El programa de estudio es el punto de partida para elaborar la planificación del proceso de enseñanza-aprendizaje y el manual del docente es el documento complementario que ayuda a interpretar las orientaciones generales y específicas del programa.

Las prescripciones actúan y sirven de punto de partida para elaborar la planificación de la acción de clase, es así, que el programa de estudio como currículum prescrito articula las concepciones educativas y los contenidos organizados del proceso de enseñanza-aprendizaje de cada área académica; este contempla los mínimos comunes de las necesidades básicas de aprendizaje. Díaz Barriga (1996) señala que la formación del docente debe sostener no sólo la necesidad del dominio de un contenido específico, sino simultáneamente el conocimiento de diversas aproximaciones al fenómeno educativo a través de las cuales se sustente una teoría didáctica. Esta integración permite estructurar la propuesta de programa a partir tanto de las especificaciones curriculares como de la experiencia y las particularidades de cada grupo escolar.

Así, la metodología de elaboración de programas no es sólo una técnica exclusiva de los planificadores del currículo, sino fundamentalmente un instrumento que enriquece a los docentes en la realización del proceso de enseñanza-aprendizaje. En este sentido, Colmenárez (2006) afirma que el docente que labora en el currículo formador de docentes en la especialidad de Educación Física, debe involucrarse en la teoría, que conozca de manera profunda la filosofía, la evolución histórica del ser humano y la Educación Física, para que sea proyectada en el perfil profesional, lo que permitirá que fluya hacia nuevos paradigmas y modelos de actualización pedagógica.

El segundo nivel de objetivación, el currículum presentado a los profesores, establece el uso de materiales para traducir el significado de los contenidos; representado por los libros textos. Los docentes en estudio

valiéndose de las características de predominio psicomotor del área, coincidieron en establecer el uso de los libros textos para la asignación de tareas adicionales de los alumnos, con contenidos generalmente conceptuales.

El tercer nivel destaca el currículum moldeado por los profesores. Los docentes de Educación Física y Deporte son los responsables de conocer e interpretar el currículum prescrito. Estos, desde la didáctica del área, elaboran la planificación y su aplicación en clase, la cual facilita el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje. La exigencia del ente administrativo de la institución obliga al cumplimiento de la planificación, en la cual persiste el uso de los formatos sugeridos por el programa de estudio y Manual del docente para tercera etapa. Por tanto, se elabora según la planificación normada por la instancia educativa nacional que propone los programas de estudio, como lo señala Díaz Barriga (1991), la instancia superior planea y el docente ejecuta. Los conocimientos previos y la experiencia docente establecen un lazo importante entre la prescripción con la planificación y la acción: teoría académica con la acción de clase.

El currículum en la acción como cuarto nivel de objetivación, contextualizado en la investigación, es concretado en la organización de las actividades de enseñanza. La planificación uniforme imprimió un esquema común para desarrollar la clase de Educación Física y Deporte. El currículum en la acción define e identifica el hacer de la clase de educación física; sugiere la organización didáctica general y específica del desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje de acuerdo al ambiente de aprendizaje particular de la educación física. Los resultados de investigación evidencian que en la relación planificación y acción el énfasis de los docentes es la acción.

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. La planificación se diseña guardando mucha cercanía con el programa de estudio vigente.

Los docentes en estudio conscientes de que en la acción de clase se realizan ajustes y adaptaciones de los objetivos y contenidos prescritos, intentan establecer un mínimo de coherencia y continuidad prescriptiva; sin embargo la tendencia es simplificar la aptitud física, enfatizar el deporte y eliminar la recreación. Así mismo, realizan ciertos ajustes del nivel de dificultades de los objetivos y contenidos, para cuyo propósito se valen del diagnóstico inicial de la clase.

Hay que tomar en cuenta que la prescripción determina el desarrollo de la acción de clase, sin embargo, la acción de clase es la que enlaza la prescripción a la realidad escolar, esto es lo que Gimeno Sacristán (1988) denomina gravitación del currículum en la realidad educativa.

Es incomprensible que se logre mantener en el tiempo el programa de estudio de tercera etapa como un documento congruente con la dinámica educacional actual. El programa de estudio de tercera etapa centrado en el modelo por objetivos queda insertado en un círculo vicioso, como lo señala Díaz Barriga (1996), en él se definen los objetivos generales, los objetivos específicos y se reagrupan en objetivos intermedios. De esta forma, se opacan y suplantán los problemas vitales de un plan de estudios, como son: la determinación del contenido y su integración epistemológica; la organización académico-administrativa y los vínculos entre institución educativa y sociedad.

Los supuestos teóricos del proceso de enseñanza-aprendizaje de la Educación Física y Deporte prescriben una teoría de la clase; sin embargo, la acción pareciera construir una nueva teoría, en la que se descubre una gran

diversidad de estrategias de enseñanza y una nueva coherencia entre la prescripción y la acción.

La información señala que existe distancia entre la prescripción y la acción, ambas con respecto a los propósitos epistemológicos actuales de la educación física. La investigación pasa por considerar que la concepción de la educación física ha evolucionado en el transcurrir de los años, desde la implantación del programa de estudio. La realidad de la acción que se descubre y se describe en el aula ha venido constituyendo el saber de la educación física como conocimiento deportivo; un conocimiento incongruente cuando se hace énfasis en el deporte mecánico. La enseñanza del deporte de manera técnica e instrumental es un enfoque reduccionista de la educación física, donde el cuerpo es máquina, eficiencia y rendimiento deportivo. Existe actualmente una saturación del área en este nivel.

La experiencia docente se convierte en un elemento orientador del currículum prescrito y el currículum en la acción, estableciendo relación de coherencia. La relación entre la prescripción y la acción es recíproca, por lo cual se deduce que el desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje debe sustentarse en un continuo de ajustes y adaptaciones entre lo que se pretende y lo que se logra en la acción de clase; Mosston y Answorth (1996) señalan que los buenos resultados en la enseñanza son consecuencia de la congruencia entre lo que se pretende y lo que realmente ocurre en la sesión de clase.

Comprender de esta forma prescripción y acción es prescindir de la relación lineal, que lleva al docente a planificar y actuar, sin considerar los efectos y repercusiones del desarrollo de contenidos y diseño de objetivos de aprendizaje. Es así, que los docentes en relación con las prescripciones del programa de estudio, conocen las dificultades de aprendizaje de los alumnos, lo que les permite adaptar los contenidos, objetivos y perfil de competencias a un nivel operacional.

Es importante considerar la actuación docente en el marco del contexto educativo en que está sumergido. La prescripción orienta pero el docente debe

estar consciente de la transformación educativa y social, que puede ir modificando su práctica antes de que ocurra un nuevo cambio curricular. La transformación educativa que se está realizando actualmente implica orientaciones emergentes que desarrollarán los docentes en ejercicio.

Consideraciones finales

La investigación realizada del currículum prescrito y de la acción contextualizada desde la perspectiva etnográfica en el ambiente de aprendizaje en la institución escolar, pretende valorar la educación física y el deporte como un área académica de relevancia en la formación integral del individuo, así mismo valorar el rol del docente de educación física en la labor formativa del alumno.

El docente es responsable de ayudar al alumno a lograr aprendizajes esenciales de los contenidos escolares en el ambiente de aprendizaje, que promuevan en el alumno la realización de las actividades fuera del contexto escolar. Así, el docente debe facilitar aprendizajes con sentido y significado, para ser utilizados en la vida cotidiana. Por tanto, es imprescindible realizar los ajustes curriculares que proyecten la formación integral del educando hacia la interrelación de los conocimientos, habilidades, destrezas y valores en un currículum para la vida de acuerdo a las exigencias educativas que precisen la vinculación y secuencia curricular entre los diferentes niveles educativos y las necesidades de la sociedad.

La investigación ha revelado la importancia del docente en la relación pedagógica de los elementos que integran el proceso de enseñanza aprendizaje del área de Educación Física y Deporte, por ello, tiene significado asumir las potencialidades y limitaciones de las responsabilidades y compromisos que enfrenta el docente de educación física hoy en día.

Es responsabilidad del docente poseer una formación en conocimientos que den respuesta a los elementos que componen el proceso de enseñanza aprendizaje del área. El docente debe conocer la estructura y organización del sistema educativo, así como las orientaciones educativas prescriptivas, como parte de las políticas educativas. De igual forma, el docente debe revisar y analizar los documentos que son implementados de manera oficial, someterlos al conocimiento teórico y a la praxis, para garantizar el significado que pretenden los objetivos educacionales. El docente debe ser congruente con el proceso de planificación y desarrollo de la acción de clase.

Por otra parte, es responsabilidad de las dependencias administrativas y académicas de la organización educativa, establecer el control y supervisión del proceso de enseñanza-aprendizaje del área de educación física, el deporte y la recreación, además generar las estrategias y actividades que permitan enriquecer y contextualizar el conocimiento del docente. Realizar inspecciones anuales de las instalaciones deportivas en cada institución, y establecer control y dotación de los recursos materiales e implementos deportivos específicos, de tal manera, que se garantice un ambiente de aprendizaje adecuado para desarrollar los objetivos específicos del área en óptimas condiciones.

Es compromiso del docente de hoy en día concebir el rol como "docente-investigador" desde el cuerpo organizado de saberes teóricos y prácticos del área de educación física, el deporte y la recreación, hasta considerar el ambiente de aprendizaje como escenario de exploración, abordando la investigación académica y científica, para apropiarse de conocimientos, habilidades y destrezas. Específicamente, en el contexto escolar puede valerse de la investigación etnográfica para indagar sobre los elementos que integran el currículum escolar, aunada a la investigación acción y así examinar de manera permanente, crítica y reflexiva los elementos que caracterizan el proceso de enseñanza-aprendizaje de la

educación física, el deporte y la recreación. La investigación en el aula aporta elementos significativos en la configuración o transformación del currículum prescrito y el currículum en la acción.

El docente de educación física debe comprometerse a ser un excelente observador. La acción de clase en Educación Física y Deporte transcurre para el docente como un proceso coherente de comunicación (verbal y corporal) y observación. Las características de las tareas motrices exigen la observación del docente, que abarca el desarrollo de actividades como contenidos, la forma de evaluar el aprendizaje, hasta la observación de los rasgos actitudinales y emocionales que expresan los alumnos en la realización de las actividades.

La observación del docente incluye el carácter formativo en la realización de las tareas motrices. Es implícito que el aprendizaje debe ser formativo, bajo la premisa de que el alumno se apropia del contenido como proceso y como producto. El docente de educación física debe estar consciente de que la observación es un proceso científico, fundamentado en principios de subjetividad y objetividad. Además, debe estar consciente que debe concebir y formar las habilidades de observador para ser un excelente intérprete y traductor de las acciones de clase y así poder establecer la coherencia concebida en la planificación y la acción de clase.

Es un compromiso para el docente vencer los inconvenientes que se le presentan con la desactualización y descontextualización del programa de estudio del área que usan como guía del proceso, que trasgrede la conceptualización actual de la educación física; lo que implica valorar el conjunto de conocimientos establecidos y la didáctica organizada en forma específica del área de aprendizaje como proceso reflexivo y constructivo ante la reforma educativa que actualmente ocurre.

Por tanto, es inminente el proceso de transformación educativa que actualmente se realiza que permitirá al componente educativo docente-alumno descubrir y construir un proceso educativo real, que debe asumir

como premisa una constante evaluación de la relación existente entre las proyecciones y las acciones educacionales realizadas, para transformar, modificar o reformar oportunamente. El proceso de construcción debe ser asumido dentro del período de transición como un proceso organizativo, administrativo y académico.

www.bdigital.ula.ve

REFERENCIAS

1. BIBLIOGRÁFICAS

Aguirre, A. (Ed.) (1995). *Etnografía. Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Barcelona-España: Marcombo S.A.

Ander-Egg, E. (2007). *Introducción a la planificación estratégica*. Buenos Aires: Lumen.

Antúnez, A. (2006). *El modelo curricular en las reformas de la educación básica venezolana en las últimas dos décadas del siglo XX. 1980 y 1990*. Tesis doctoral no publicada. Doctorado en Educación. Facultad de Humanidades y Educación. Universidad de Los Andes. Mérida-Venezuela.

Arias, F. (2006). *El proyecto de investigación. Guía para su elaboración*. Venezuela: Editorial Episteme.

Bonilla, C. (1996). *Didáctica de la educación física de base*. Armenia: Kinesis.

Bravo, L., Hernández, G., Hernández, L. y Ramírez, T. (2004). *Elementos para la comprensión del Sistema Educativo venezolano*. Caracas: Universidad Central de Venezuela - Ediciones de la Biblioteca - EBUC.

Buendía, L., Colás, M. y Hernández, F. (1999). *Métodos de investigación en psicopedagogía*. España: McGraw-Hill.

Carta Internacional de la Educación Física y el Deporte (1978). *Conferencia General de la UNESCO en su 20ª reunión, 21 de noviembre de 1978, París*.

Castejón, F. (1996). *Evaluación de programas en educación física*. Madrid: Editorial Gymnos

Castillo, C. (2001). *Evaluación y planificación*. Mérida-Venezuela: Imprenta de Mérida C.A./INMECA.

Colmenárez, J. (2006). *La concepción teórica de la educación física en el contexto del currículum formador de docentes*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Santa María. Venezuela.

- Díaz Barriga, A. (1991). *Currículum y evaluación escolar*. Argentina: Aique Grupo Editor S.A.
- Díaz Barriga, A. (1996). *Ensayos sobre la problemática curricular*. Madrid: Trillas.
- FIEP (2000). Bulletin of the Federation Internationale d'éducation Physique. *Manifiesto Mundial de la Educación Física*. México: Volume 70, Number 1-2. (2001-2002).
- Gaceta oficial N° 98. (1963). *Programas de educación primaria*. Transcripción de la Gaceta Oficial. Caracas-Venezuela: Distribuidora escolar.
- Gimeno Sacristán, J. (2002). *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. (8a. ed.). Madrid: Morata.
- Gimeno Sacristán, J. y Pérez, A. (1995). *Comprender y transformar la enseñanza*. (4ta. ed.). Madrid: Ediciones Morata
- Goetz, J. y LeCompte, M. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Ediciones Morata S.A.
- González de F. G. y Hernández, T. (2000). *Análisis e interpretación de la información en la investigación cualitativa*. Barquisimeto-Venezuela: Universidad Pedagógica Libertador/Instituto Pedagógico de Barquisimeto.
- Gracia, A. (2000). Concepción de educación física. *Revista Candidus*. Año 2, N° 12, noviembre/diciembre 2000. Valencia: CERINED y Vicerrectorado de Extensión de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador.
- Harrow, A. (1972). *Taxonomía del dominio psicomotor*. Argentina: Editorial El Ateneo
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la investigación*. (3ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Ley Orgánica de Educación (1980). Congreso de la República de Venezuela. *Gaceta Oficial* N° 2.635, Extraordinario. Caracas: Kapelusz.
- Ley Orgánica de Educación (2009). Asamblea nacional de la República Bolivariana de Venezuela. *Gaceta Oficial* N° 5.929, Extraordinario. Caracas.

- López, A. y Vega, C. (1996). *La clase de educación física. Actualidad y perspectivas*. La Habana: Ediciones Deportivas Latinoamericanas.
- Martínez, M. (1998). *La investigación cualitativa etnográfica en educación. Manual teórico práctico (3º ed.)*. México: Editorial Trillas.
- Martínez, M. (2004). *Ciencia y arte en la investigación cualitativa*. México: Editorial Trillas.
- Martínez, M. (2007). *Evaluación cualitativa de programas*. México: Editorial Trillas.
- Mijares, R. (1990). *El béisbol*. Caracas: Ediciones Deportivas Maraven.
- Ministerio de Educación (1980). Oficina Sectorial de Planificación y Presupuesto. *Educación Básica: Normativo*. Caracas: Autor.
- Ministerio de Educación (1985). *Normativo de Educación Básica*. Caracas.
- Ministerio de Educación (1987). *Educación Básica. Modelo Normativo*. Caracas: Autor.
- Ministerio de Educación (1987). *Programa de Estudio y Manual del Docente. Asignatura: Educación Física y Deporte. (1ª ed.)*. Aragua: Grabados Nacionales.
- Ministerio de Educación. (1997). *Currículo Básico Nacional.CBN. Nivel de Educación Básica*. Material mimeografiado. Caracas.
- Ministerio de Educación y Deporte (2004). *Liceo Bolivariano. Adolescencia y juventud para el desarrollo endógeno y soberano*. Caracas.
- Ministerio del Poder Popular para la Educación (2007). *Liceos Bolivarianos. Currículo y orientaciones metodológicas*. Caracas: Fundación Centro Nacional para el Mejoramiento de la Enseñanza de la Ciencia.
- Mora-García, J. (2004). El currículum como historia social. *Revista de teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. Enero-Diciembre, Nº 9. Mérida-Venezuela
- Mosston, M. y Answorth, S. (1996). *La enseñanza de la educación física*. España: Editorial Hispano-Europea S.A.

- Mudarra, M. (1978). *Historia de la legislación escolar contemporánea en Venezuela*. Caracas: Publicaciones Mudbell.
- Murcia, N. y Jaramillo, L. (2000). *Investigación cualitativa*. Armenia-Colombia: Editorial Kinesis.
- Pérez, G. (1994). *Investigación cualitativa. Retos e interrogantes*. Madrid: La Muralla.
- Pérez, G. (Coord.). (2000). *Modelos de investigación cualitativa en educación social y animación sociocultural. Aplicaciones prácticas*. Madrid: Narcea S.A. de Ediciones.
- Piéron, M. (1988). *Didáctica de las actividades físicas y deportivas*. Madrid: Gymnos.
- Piñango, L. (2007). *Metodología. Trabajos y proyectos escolares*. (2da. ed.). Mérida: Piamcu.
- Posner, G. (1998). *Análisis del currículo*. (2da. ed.). Colombia: D'VINNI Editorial LTDA.
- Preciado, J. y Albers I. (1990). *Teoría y técnica del currículo*. Valencia-Venezuela: Vadell Hermanos Editores.
- Reglamento de la Ley Orgánica de Educación (1986). Congreso de la República de Venezuela. *Gaceta Oficial* N° 3.713, Extraordinario, Decreto N° 975. Caracas: Kapelusz.
- República Bolivariana de Venezuela. (2000). Constitución de la República Bolivariana de Venezuela. *Gaceta Oficial extraordinaria* N° 5.453. Caracas: Gráficas 2.021 C.A.
- Rodríguez, N. (1989). *La educación básica en Venezuela. Proyectos, realidad y perspectivas*. Caracas: Biblioteca de la Academia Nacional de la Historia.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. (2da. ed.). Málaga: Ediciones Aljibe, S.L.
- Román, M. y Díez, E. (2000). *Aprendizaje y currículo*. (6ta. ed.). Buenos Aires: Novedades Educativas.

- Ruiz, L. (1994). *Deporte y aprendizaje*. Volumen XCV de la Colección Aprendizaje Visor. (2da. ed.). Madrid: Gráficas Rógar. Navalcarnero.
- Saénz-López, P. (1997). *Educación física y su didáctica*. España: Wanceulen Editorial, S.L.
- Sánchez, A. (2003). *Aportes teóricos al proceso enseñanza de la educación física, el medio ambiente y la formación de valores en el desarrollo integral del hombre*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Bicentennial de Aragua. Venezuela.
- Sandín, M. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill/Interamericana de España, S.A.U.
- Sierra Bravo, R. (1991). *Técnicas de investigación social. Teoría y ejercicios*. (7ma. ed.). Madrid: Paraninfo S.A.
- Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata.
- Stenhouse, L. (1998). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata.
- Taba, H. (1974). *Elaboración del currículum. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Editorial Troquel S.A.
- Torres, J. (1999). *Didáctica de la clase de educación física*. (2da. ed.). México: Trillas.
- Torres, J. (2003). *Enseñanza y aprendizaje en la educación física*. México: Trillas.
- Tyler, R. (1977). *Principios básicos del currículum*. (2da. Ed.). Buenos Aires: Ediciones Troquel S.A.
- Universidad Pedagógica Experimental Libertador (2010). *Manual de trabajos de grado de especialización y maestría y tesis doctorales*. (4ta. ed.). Caracas: FEDUPEL.
- Velandia, F. (2010). *Enfoques epistemológicos subyacentes en los programas de educación física secundaria venezolana*. Tesis doctoral no publicada. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Venezuela.

Villalobos, J. (2003). *Algunas consideraciones para la organización y elaboración de un trabajo de grado bajo el paradigma cualitativo de la investigación*. Mérida-Venezuela: Editorial Venezolana C.A.

Vizueté, M. (2000). Epistemología de la educación física. *Revista EDUFISICA*, N° 6, Parte 2, Octubre 2000, Guatemala: ENCEF.

Zabalza, M. (1989). *Diseño y desarrollo curricular. Para profesores de enseñanza básica*. (3ra. ed.). Madrid: NARCEA S.A. Ediciones.

Zapata, E. (2000). Epistemología de la educación física. *Revista Candidus*, Año 1- N° 12, Noviembre-Diciembre. Valencia: CERINED.

2. DOCUMENTOS ELECTRÓNICOS

Antúñez, A. y León, A. (2007). Modelos de diseños curriculares en la Educación Básica venezolana. [Documento en línea]. *Revista de Teoría y Didáctica de las Ciencias Sociales*. No. 12, Enero – Diciembre. Disponible en www.saber.ula.ve/bitstream/123456789/24041/2/articulo5.pdf. (Consulta: 2008 octubre 5).

Banko, C. (2007). Industrialización y políticas económicas en Venezuela. [Documento en línea]. *Cuadernos PROLAM/USP* (Año 6, vol. 1, 2007), p. 129-147. Disponible en www.usp.br/prolam/downloads/2007_1_6.pdf.

Bello, M. (1998). *Consideraciones curriculares para la atención de la educación en la frontera*. [Documento en línea]. Aldea Mundo Nov. 1997-Abril 1998. Disponible en <http://150.185.136.100/pdf/aldea/v2n4/articulo3.pdf> (Consulta: 2007 febrero 15).

Contecha, L. (1999). La educación física y el deporte en Colombia. Una historia. *EFDeportes.com. Revista Digital*. Buenos Aires, Año 4, N° 17, diciembre 1999. <http://www.efdeportes.com/efd17/efcolom.htm>

Duarte, J. (2003). Ambientes de aprendizaje: Una aproximación conceptual. [Documento en línea]. *Revista Digital Estudios Pedagógicos Valdivia*. N° 29. Disponible en http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052003000100007&lng=es&nrm=iso. (Consulta: 2008 marzo 15).

Ferrer, J. (1999). *Aspectos del currículum prescrito en América Latina: Revisión de tendencias contemporáneas en currículum, indicadores de logro, estándares y otros instrumentos*. Informe de Investigación en

colaboración con Valverde, G. y Esquivel, J.[Documento en línea]. Disponible en <http://www.grade.org.pe/download/pubs/Ferrer-Aspectos%20Curriculum.PDF>(Consulta: 2008septiembre 15).

Giménez, F. y Díaz, M. (2001) (Eds.). *Diccionario de educación física en primaria*. [Documento en línea]. Enciclopedia Virtual de Educación Física, Servicio de Publicaciones de la Universidad de Huelva. Disponible en <http://www.sercorporal.com.ar/def.php?id=39>. (Consulta: 2008 febrero 15).

Gobierno en Línea. (2007) Gobierno Bolivariano de Venezuela. *Deportes*. Disponible en http://www.gobiernoenlinea.gob.ve/venezuela/perfil_deporte.html. (2007/06/06).

Iglesias, M. (2008). Observación y evaluación del ambiente de aprendizaje en Educación Infantil: dimensiones y variables a considerar. [Documento en línea]. *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 47, Mayo-Agosto. Disponible en <http://rieoei.org/rie47a03.htm>. (Consulta: 2009 enero 02).

Meza, M. (2004). Ante el proceso de descentralización de la educación ¿qué está pasando en la escuela básica venezolana? [Documento en línea]. *Revista de Pedagogía*, Vol. XXII, N° 65, Escuela de Educación, Universidad Central de Venezuela, Caracas, septiembre-diciembre 2001. Disponible en http://www.ewwwlw.com.ve/pdf/revista_pedagogia_/volxxiin65/pag435.pdf (Consulta: 2005 mayo 13).

Portela, H. (2001). La epistemología en la educación física. [Documento en línea]. *Revista digital Efdeportes*. Año 7, N° 37, junio 2001, Buenos Aires. Disponible en <http://www.efdeportes.com/efd37/epistem.htm> (Consulta: 2008 febrero 15).

Posada, F. (1997). *El diseño curricular*. [Documento en línea]. Disponible en <http://www.geocities.com/Athens/Delphi/7636/index.html> (Consulta: 2006 febrero 15).

Romero, C. y Ortiz, M. (2001). Las decisiones interactivas del docente de educación física como un componente de su intervención didáctica. [Documento en línea]. *Revista digital Efdeportes*, Año 7 - N° 37, Junio de 2001, Buenos Aires. Disponible en <http://www.efdeportes.com/efd37/interv.htm> (Consulta: 2005 agosto 23).

Viciano, J. (1999). Principios de procedimiento del profesorado en la planificación e intervención de la educación física escolar. [Documento en línea]. *Revista digital Efdeportes*. Año 4, N° 17, diciembre 1999, Buenos Aires. Disponible en

<http://www.efdeportes.com/efd17/viciana.htm>. (Consulta: 2005 agosto 10).

Viciana, J. (2001). El proceso de la planificación educativa en educación física. La jerarquización vertical y horizontal como principios de su diseño. [Documento en línea]. *Revista digital Efdeportes*. Año 6, N° 32. Marzo de 2001, Buenos Aires. Disponible en <http://www.efdeportes.com>(Consulta: 2005 febrero 03).

Viciana, J. (2002). Planificar en educación física. [Documento en línea]. *Revista digital Efdeportes*. Año 2002. Disponible en <http://www.efdeportes.com>(Consulta: 2005 febrero 03).

www.bdigital.ula.ve

ANEXOS

ANEXO A

Guión entrevista estructurada

Preguntas de Apertura

1	Que programa utilizas para planificar el área?
2	Que formatos utilizas para planificar?
3	Elaboras un plan de clase?
4	Estableces relación con el currículo de sexto grado?
5	Consideras que la carga horaria semanal es suficiente para cumplir con los objetivos sugeridos por el programa?
6	Vinculas los contenidos del área, con otras áreas o asignaturas?
7	Consideras que tienes alguna tendencia a planificar algunos contenidos más que otros o la realizas como la sugiere el programa: aptitud, deporte y recreación?
8	De la sub-área deporte, tienes alguna tendencia a planificar?
9	Cumplir con los objetivos del programa es suficiente para solucionar la necesidad de aprendizaje en el área?
10	En la planificación de los contenidos/objetivos fundamentalmente en que te basas o de que partes?
11	Al extraer los contenidos del programa realizas alguna modificación para el plan de lapso?
12	Cumples con los objetivos que colocas en el plan de lapso o realizas ajustes?
13	Si se pierde una semana en la secuencia de la planificación de lapso, que haces?
14	De la planificación de lapso en que porcentaje cumples con los contenidos/objetivos?
15	Si estás dando clases y ves que algunos contenidos no se pueden desarrollar, que haces?
16	Consideras que las instalaciones son suficientes para cumplir los objetivos del programa?
17	Consideras que el material es suficiente para desarrollar los objetivos de clase?
18	La planificación es estrictamente de cada docente?
19	Tomas en cuenta alguna sugerencia realizada por los y las alumnas, para incorporar contenidos en una clase o un lapso?

ANEXO B

Guía de Observación de la Clase

A. Datos de identificación:

Instituto/Docente: _____

N° de Clase: _____ N° de Observación: _____

Fecha: _____ Hora de inicio: _____

N° de alumnos: _____

B. Programación

Plan recibido: _____

Elementos que contempla el plan: _____

Contenidos que contempla el plan: _____

Objetivos que contempla el plan: _____

Observación: _____

C. Eventos de la observación:

Contenidos que contempla el plan de lapso _____

Correlación entre los contenidos del plan de lapso y los planificados para
la clase _____

Se incluyen contenidos emergentes _____

Se desarrollan los objetivos planificados _____

Correlación entre los contenidos/objetivos planificados para la clase y los desarrollados en clase _____

Adecuación entre las actividades/tareas y los objetivos desarrollados _____

Estilo de enseñanza _____

Adecuación entre las actividades propuestas y el tiempo disponible _____

Instalación y material didáctico suficiente y pertinente para desarrollar los objetivos _____

Observaciones: _____

Hora de finalización: _____

Observador: _____

Observador: _____

N° de cortes del video: _____

Consideración del docente participante: _____

www.bdigital.ula.ve

www.bdigital.ula.ve