

La dinámica de las interacciones didácticas: el juego del profesor y el juego del alumno en la enseñanza de los juegos deportivos

Gomez, R. H.; FAHCE – UNLP – AEIEF – IDHICS -CONICET-pedagogiadela motricidad@gmail.com
Scarnatto, M.; FAHCE – UNLP – AEIEF – IDHICS -CONICET- scarnatto@gmail.com
Montero Lavat, E.; FAHCE – UNLP – AEIEF – IDHICS -CONICET- montero.eva@gmail.com
Gronchi L.; FAHCE – UNLP – AEIEF – IDHICS -CONICET - leagronchi@gmail.com
Ghe, M.; FAHCE – UNLP – AEIEF – IDHICS -CONICET - monigheroig@gmail.com
Hirsch, E.; FAHCE – UNLP – AEIEF – IDHICS -CONICET - memohirsch@gmail.com
Pacheco Agrelo, D.; FAHCE – UNLP – AEIEF – IDHICS -CONICET - pacheco@cesalp.com.ar

Resumen

Esta ponencia, subproducto del proyecto de investigación “Saber disciplinar y Saber didáctico en educación física: hacia un modelo de enseñanza de los juegos deportivos que promueva la inclusión (H772), avanza en la presentación y la elaboración de dos conceptos nucleares en el estudio de la didáctica especial de la educación física tales como proceso didáctico y contrato didáctico, y en el modo como estos conceptos se relacionan y articulan con la enseñanza de los juegos deportivos cuando tal enseñanza pretende tener alcances en la dimensión ético-pedagógica y técnico – motriz.

Palabras Clave

Didáctica – Educación Física – Juegos deportivos – trasposición didáctica

Desarrollo

La ponencia analiza el proceso de enseñanza de los juegos motores deportivos y los deportes, cuando es examinado desde la tradición de estudio denominada “Enfoque didáctico”, enfatizando particularmente el uso y el alcance de los conceptos de proceso didáctico y contrato didáctico.

Centrar la atención de la investigación de la enseñanza de las prácticas motrices lúdicas, transitivas, deportivas, expresivas o aprehensivas, en la trama praxica del juego del profesor y el juego de los alumnos en el progreso hacia la apropiación de saberes, exige la construcción de un lenguaje y una mirada particular, que dé cuenta de esos fenómenos y permita visualizarlos, en la perspectiva de las necesidades de la praxis del campo, condición epistemológica que hemos defendido en otro trabajo (Gomez y Minkevich, 2009)

De este modo, la principal evidencia implícita en los procesos de mediación en la enseñanza (Amade – Escot, 2009) surge del hecho de que el profesor y el alumno están envueltos en

determinados usos culturales en el contexto de prácticas sociales cristalizadas. (saberes con distintos grados de institucionalización y saberes personales)

Este hecho crea una obligación de progreso (cronogénesis) que opera sobre uno de los polos de la relación asimétrica : el profesor. Así, podemos observar cómo las interacciones están moldeadas por este sobreentendido básico, por el cuál, el profesor esta compelido por así decirlo a mantener cierta continuidad en la búsqueda del progreso hacia el saber. No puede operar como Rousseau, hablando de piedras, al tropezar con piedras

Además del sobrentendido cronogenético, las interacciones entre profesores y alumnos están subtendidas por una especie de plan secundario comunicacional que establece una serie de expectativas compartidas referidas y situadas en prácticas y tradiciones institucionales.

Este plan secundario comunicacional, o contrato de comunicación, por un lado, atiende al desarrollo y mantenimiento de la grupalidad, condición de posibilidad del aspecto siguiente; por otro, al ser especificado en la práctica de la enseñanza de una disciplina particular, pone en marcha una serie de regulaciones específicas de la escena de apropiación del saber puesto en juego.

Estas regulaciones específicas entre profesores y alumnos, mediadas por el saber circulante en un ambiente institucional, es lo que se denomina contrato didáctico. Este consiste en el establecimiento progresivo entre profesores y alumnos de una serie de reglas implícitas y explícitas de un tipo particular de interacción regulada fundamentalmente por las relaciones con el saber

Para las ciencias de la educación, pero también para la antropología, la lingüística y la praxiología motriz, la interacción es un proceso de influencias que ejercen mutuamente entre sí los actores comprometidos en una acción conjunta.

De ese modo, hay interacción cuando las acciones de uno modifican, influyen o perturban de algún modo las acciones del otro.

Las interacciones didácticas son una forma particular de interacción en la medida que están reguladas por el hecho de que el objeto de la interacción es la trasmisión de un tipo de saber prefigurado y cristalizado en la cultura a través de las prácticas sociales.

Para este enfoque,

“la trasmisión es el acto mediante el cual el docente hace que el alumno acepte la responsabilidad de una situación de aprendizaje o de un problema y el mismo acepte las consecuencias de esa transferencia” (Brousseau,1999, P.17).

En ese sentido, se comprende la posición de Marsenach y Merand (1987) acerca de que el enseñante es más quien regula la actividad investigativa de los alumnos que quien “enseña” en el sentido tradicional

Cabe preguntarse sobre qué tipo de saber se ejerce dicha actividad investigativa: el enfoque didáctico se aleja de las posturas relativistas que afirman que el sentido de las prácticas de enseñanza en Educación Física no tiene referencias absolutas y se afirma en los resultados de la investigación empírica: la existencia de prácticas sociales /motrices históricamente cristalizadas y legitimada por las instituciones que la realizan (Amade – Escot, 2009.)

Recordemos aquí que justamente uno de los problemas de la investigación didáctica en Educación Física, es el hecho que los objetos de saber circulantes (la gimnasia, los juegos motores, los deportes,)proviene más de prácticas sociales de referencia que de la propia práctica de enseñanza de la Educación Física. Usualmente, al realizar la transposición didáctica, (la transformación de objetos de saber en objetos enseñables), los profesores, los curriculistas, los formadores de docentes arrastran (no trasponen) los modelos institucionales de interacción típicos de aquellas prácticas sociales de referencia, dando lugar a numerosos malentendidos en las relaciones fines – medios, típicos de cada institución (el club, la escuela, etc.)

El doble carácter de la transposición didáctica

En el enfoque didáctico, se plantea que la enseñanza es una relación entre tres polos, tres atractores. Esos tres polos de la interacción son 1. el saber que se transmite, 2. los alumnos y 3. el enseñante; se considera a la transposición didáctica, como la operación de convertir los saberes en contenidos enseñables, como resultado de una doble operación cognitiva y social.

Por un lado, una operación cognitiva sobre el objeto; por ejemplo, en el golpe a manos altas, el que conoce dicho objeto sabrá que aspecto del golpe, deberá modificar para poder presentárselo al niño o niña de 5to grado,

¿Porque una operación social? No tendrá que tener únicamente en cuenta los aspectos epistemológicos del objeto, tales como su estructura biomecánica, por ejemplo, sino también, que clase de 5to grado es esta: cantidad de alumnos, nivel socioeconómico, tipo de interacciones, tradición del grupo, si son principiantes o avanzados, dispositivos institucionales, etc.

Entonces, para el enfoque didáctico la transposición es el resultado de una doble operación, epistemológica y una operación de interacciones. El Enfoque didáctico, entre otros, reconoce en Brousseau, (1999) a uno de sus principales referentes. Este autor, provoca una ruptura

epistemológica con la agenda clásica de la didáctica, al construir una tradición de investigación que llamó investigación comparativa, fundada en una teoría socio-antropológica de la enseñanza, que plantea que todo conocimiento es praxeológico.¹

¿Qué quiere decir que todo conocimiento es praxeológico? que la verdad de un conocimiento no es resultado de la adecuación entre la proposición y el mundo, sino que la verdad por un lado está constituida por el grado de esa adecuación, pero por otro la verdad de una proposición depende de cómo está distribuido el poder en las interacciones cotidianas donde hablan los hablantes. El que tiene el poder, tiene la verdad. (la idea compartida por Foucault, en su esquema post kantiano entre verdad y poder). (Diaz, 1996)

Cuando afirmamos que un conocimiento es praxeológico, es que no existe ningún saber que se lo pueda analizar por fuera de las relaciones políticas e institucionales en el que el saber circula dado que son los seres humanos los que recrean y dan verdad o validez a un saber determinado. El ejemplo fuerte es la propia geometría euclidiana, que fue posible en el contexto de un imaginario que creaba condiciones de decibilidad para poder medir las tierras inundadas. (blog s/a)

La enseñanza es un fenómeno humano de interacción. En ese sentido el enfoque didáctico plantea que hay dos tipos transposición didáctica: la transposición ascendente, y la descendente. (Chevallard,1997). La transposición descendente, es la operación que tiene lugar en los espacios de construcción curricular, entre el diseño estatal del curriculum en sus diferentes niveles, (ministerios, universidades, institutos de formación docente, escuelas,) hasta llegar a las interacciones con el alumno/a. en la clase.

Esto es lo que Chevallard llama la noosfera, los ámbitos de discusión donde se construye el saber culturalmente organizado, que luego el currículo convierte en contenido escolar.

Por ejemplo, hay un proceso de especificación curricular que va desde el saber “habilidad motora”, luego “habilidad motora general o especial “o “habilidad motora abierta o cerrada”, hasta las situaciones prácticas con las que el profesor enseña la habilidad motora en la escuela.

¹ La teoría praxeológica, a partir de Chevallard, establece que todo saber se plantea en el marco de las relaciones entre una TAREA (problema), una TÉCNICA (el procedimiento para resolverla), una TECNOLOGÍA (discurso racional basado en las prácticas que justifica la técnica) y una TEORÍA (una opción conceptual entramada que justifica la tecnología). En ese encuadre, se considera por tanto que saber y prácticas sociales no pueden considerarse sin referencia mutua. Como comenta Escot, este encuadre rechaza visiones sustancialistas, y más bien sostiene una visión experiencial, en tanto se asume que todo saber refiere a una práctica, y por tanto a unas condiciones institucionales. En ese contexto, la posición es muy cercana a la epistemología dialéctica. Aquí cabe destacar, la posición muy próxima de Chevallard a Juan Samaja. Para este último, el concepto de TÉCNICA es una dimensión inherente a la praxis humana cuya construcción psico y socio genética se remonta (en su génesis constructiva al proceso de acción viviente y eticizante lo cual significa que en la base de todos los procesos tecnológicos está la acción del sujeto humano, pero no SÓLO, como acción orgánica, sino como acción social

Pero también el enfoque didáctico destaca el procesos de transposición ascendente, porque cuando yo empiezo a hablar con esta alumna, pongamos Andrea, sobre cómo poner la mano para tirar, etc., Andrea y sus compañeros, empiezan a participar del proceso de reconstrucción cultural del saber, y ese fenómeno sociocultural de reconstrucción de un saber, es la trasposición ascendente.

Esta depende del grado de democratización del sistema educativo, pero en general los productos reconstruidos deberían surgir de dicho proceso y representar un nuevo equilibrio entre los saberes cristalizados institucionalmente, el deseo y el imaginario de profesores y alumnos y alumnas, manteniendo una relación dialéctica con la noosfera.

Dee este modo, cuando uno ve el proceso educativo, y particularmente el acto de enseñanza, la situación didáctica es visualizada como un espacio de interacción conjunta, regulado a la vez, por el saber puesto en juego, y por las condiciones del contexto.

De este modo resulta necesario, para el análisis didáctico de la enseñanza de los juegos deportivos y los deportes, el estudio y la cartografía de los posibles escenarios donde transcurren tales prácticas sociales.

Uno de nosotros, ha procurado intentar ese análisis (Gomez, 2009)

En ese texto, se defiende la tesis de que los escenarios² institucionales de enseñanza del deporte pueden reducirse a cuatro:

a- el deporte escolar curricular; b- el deporte escolar extracurricular; c- el deporte extraescolar, ocio recreación tiempo libre , d- el deporte orientado al rendimiento

A la vez, se destacan en el trabajo cuales son los principales dispositivos institucionales que caracterizan a cada escenario. Puede verse allí, qué tipo de motivación hay en cada espacio, que grado de estandarización de las practicas hay, que grado de explicitación de los objetivos educativos, que grado de existencia de jerarquías, que disponibilidad de espacios, etc. Ese trabajo ha permitido comparar, como los dispositivos de enseñanza del deporte, contienen interacciones institucionales específicas y son muy distintos en cada caso, porque las expectativas de los actores son distintos en cada uno, y eso ya nos introduce en la idea de contrato didáctico.

² El concepto de escenario es muy rico: se trata de un contexto cultural específico con una organización social determinada y distinta de otras. La idea es que el aprendizaje humano nunca es independiente del sistema de valores, discursos, jergas, gestualidades, relaciones fines-medios, que tipifican al escenario. Esta configuración produce dispositivos capaces de regular la interacción entre los actores y los procesos de negociación de los significados.

En ese marco puede entenderse mejor que el contrato didáctico representa el conjunto de interacciones que mantienen profesores y alumnos, y que está regulado por el tipo de saber puesto en juego en el marco de las tradiciones institucionales donde ocurre.

Las interacciones que puedo sostener en el club tienen características muy distintas a las que puedo desarrollar y sostener en la escuela. Sin embargo, el golpe a manos altas mantiene características de estabilidad, en el club y en la escuela, porque siempre es así, el saber que se trasmite tiene una dimensión de cristalización sociocultural compartida por la tradición social.

Así, el enfoque didáctico plantea que algunas características del saber son estables, y otras inestables o variables. La investigación comparativa, pretende descubrir cuales con las características estables del saber y cuales variables para cada contexto.

Aun dentro del mismo contexto escolar, los dispositivos institucionales varían entre una escuela de población vulnerable a una escuela de clase media, como todos saben en su experiencia práctica de enseñanza.

Sin embargo, nuestros estudios (Gomez, Saravi y Hirsch, 2013) confirman estudios de A Escot y Venturini (2009) quienes sugirieron que la investigación comparativa, puede ayudar a producir teoría sustantiva para un campo disciplinar, cuando descubre los elementos estables que hay en las interacciones y los elementos inestables

Dijimos que el contrato didáctico, representa el conjunto de las interacciones que sostienen los docentes y alumnos a propósito de la situación didáctica, que se organiza en torno a un saber puesto en juego.

Una de las cosas que nosotros vimos en un estudio sobre ed. Física en escuelas vulnerables,(Gomez, Saravi y Hirsch, 2013) es que lo docentes , en su afán por mantener la mejor relación de comunicación posible con el alumnado, a menudo olvidaban cual es el saber puesto en juego, y procuraban sostener la clase a cualquier precio; los docente tendían a “perder la cabeza” (Brousseau, 1999), es decir a dar lugar a malos entendidos de los alumnos, en su relación con el saber: las representaciones previas de los alumnos los conducían a sostener que “ educación física solo es para divertirse”

Mas claramente, los docentes perdían la regulación de las interacciones por medio del saber, y centraban su atención en el mantenimiento , generalmente imposible, de un plan secundario tendiente a unas relaciones sociales al menos cordiales, relaciones que aparecían planeadas como abstracción, vaciando a la disciplina de contenidos, y forzando a los actores, a redescubrir unos

sentidos un tanto extraños al marco escolar (que a su vez, producto de la crisis socioeconómica y política, había perdido parte de sus sentidos históricos)

El saber puesto en juego pone en juego expectativas e intencionalidades de parte del docente y del alumno. Estos tienen planes secundarios en común, por ejemplo, en esta charla, ustedes como alumnos y yo como docente, tenemos unos planes secundarios implícitos en común. Ustedes saben que yo voy a dar una conferencia sobre deportes, y yo sé que ustedes quieren escuchar algo de eso. Si yo hiciera algo que no tenga nada que ver con eso, habría un malentendido, se preguntarían: ¿Qué hacemos acá? Si alguno de ustedes tuviera una actitud de falta de sentido en relación con mis expectativas, yo pediría la intervención del moderador; porque mis expectativas en relación a ustedes están reguladas en relación al tipo de saber que circula; eso es el contrato didáctico. Es el conjunto de normas, representaciones, y expectativas, gestualidades, discursos que tienen los actores. No siempre tan explícitas. Cuando el profesor da clase, no solo utiliza palabras, sino también gestos, guiños, tonos emocionales, toda forma parte del contrato didáctico.

La situación didáctica:

En el Enfoque Didáctico, podemos distinguir entre situación a-didáctica y situación didáctica en la enseñanza de cualquier saber. (Brousseau, 1998)

En la situación a-didáctica, el profesor, normalmente al comienzo de una secuencia de enseñanza, pone en contacto al alumno con un medio físico resistente, es decir un medio físico (a-didactico) que contenga algún problema motor a resolver. Por ejemplo, organiza un juego de 4 vs 4. El profesor supone que ese juego es capaz de provocar en el alumno la emergencia y el uso de un tipo de esquema cognitivo- motriz, de un conocimiento que va a emerger por la sola interacción del alumno /a con el medio físico; entonces el primer papel del profesor es encontrar lo que se llama la situación fundamental. (aquella que contenga el mejor problema para lo que quiere enseñar)

Este medio a-didáctico, provisoriamente por un lado debe constituir una metáfora válida del saber objeto, es decir el medio presentado debe tener una estructura práxica (en el sentido de la praxiología motriz) análoga, y por otro debe estar relacionado significativamente con el nivel cognitivo - motriz – emocional -social de los alumnos dado que es en este medio donde tendrán lugar las primeras interacciones entre los estudiantes y el saber objeto, interacciones que posteriormente permitirán al profesor hacer transitar a los alumnos de ese medio a -didáctico, a un medio específicamente didáctico (un medio didáctico es aquel medio o situación en la cual el

profesor ha intervenido intencionalmente para producir adaptaciones dirigidas y no espontáneas por parte de los alumnos)

De este modo el proceso didáctico aparece ante nuestros ojos como un fenómeno de interacción de construcción conjunta en el camino del progreso del saber, proceso, que ocurre fundamentalmente en la fase de transposición ascendente.³

Si yo quiero enseñar el golpe a manos altas, tengo que encontrar la situación a - didáctica que va a hacer emerger en el alumno los conocimientos que ya posee en relación con el problema. Dejando de lado la suerte, o la magia o el pensamiento irracional, la investigación evidencia que el principal factor que opera en la capacidad de imaginar una situación didácticamente adecuada (Gomez, 2018), es aquel que tiene una combinación potente de conocimiento de la materia y de conocimiento de los problemas del alumno y de este modo, mejor elige la situación fundamental. Esto es, el que mejor conoce el vóley, o los juegos relacionados, porque es capaz de identificar cuáles son los núcleos problemáticos prioritarios del golpe a manos altas para este grupo de alumnos. Entonces la primera tarea de la secuencia didáctica es organizar la situación a -didáctica, y la segunda es intervenir didácticamente para manipular el medio, y pasar de una situación de un medio a - didáctico a un medio didáctico.

El profesor en ese momento modifica las interacciones entre el alumno y el medio.

La situación didáctica de este modo, se concibe, como una interacción entre el sujeto, el saber, el medio, y el docente. El profesor empieza a manipular el medio en dirección del saber, y ese es el tránsito de la situación a -didáctica a la didáctica. ¿Porque usamos conceptos distintos como medio o situación? Porque el medio es la disposición física de los materiales, y la situación es el tipo de interacción humana que el alumno entabla con el medio, o con los compañeros, o con el docente. Esa relación puede ser de convergencia, cuando el alumno /a, tiene esquemas que pueden resolver el problema, o de divergencia, cuando no tiene esquemas.

Si al comienzo de una secuencia la relación del alumno/a con el medio es divergente, el docente equivoca el diseño del medio didáctico.

³ Chevallard (1997) ha distinguido entre dos fases del proceso de trasposición. La primera, descendente, es la que va de la noosfera a la clase, es decir de los actores e instituciones, que construyen saberes sabios y saberes curriculares a partir del saber sabio, y la segunda es la fase ascendente, que consiste en la reelaboración del saber traspuesto producto de las relaciones e interacciones sócioinstitucionales en el marco de la escuela, del club, de la clase, entre profesores y alumnos.

En la situación didáctica la mediación del profesor implica nuevas regulaciones del contrato, el profesor procura conducir el estudio de los alumnos hacia el saber, evitando malentendidos y modificando permanentemente el medio en dirección al problema

Esa evolución puede seguirse de mi trabajo sobre el modelo reflexivo aplicado al deporte. (Gomez, 2009)

En este punto es oportuno traer aquí las categorías que trabaja Brousseau, en relación con las continuidades y diferencias entre los conceptos de conocimiento y saber.

Otros autores han trabajado ese tema, pero lo que interesa de Brousseau, es el sentido didáctico que le da el autor.

Para Brousseau (1999) hay conocimiento cuando el alumno utiliza un esquema que posee, o que le enseña el profesor, para resolver los problemas de una situación específica, por ejemplo, jugar 4vs 4 y que no te quiten la pelota. Pero, hay saber cuándo el alumno es capaz de generalizar, las soluciones que ha elaborado para resolver los problemas de esa situación (a-didáctica) a los problemas de situaciones nuevas, estructuralmente parecidas.

Es decir, hay cierta conquista de un saber cuándo el alumno puede pasar de una situación específica local, a un conjunto de situaciones que tienen el mismo problema estructural. Yo puedo aprender a jugar a los 10 pases; al jugar estoy en una situación motriz de cooperación y oposición sin meta, sin arco. Entonces yo puedo aprender a jugar en este pedacito de cancha, y durante tres o cuatro clases, obtener respuestas adecuadas al juego: comprender las reglas, hacer algún gol, evitarles los goles a los otros. Ahora eso sería conocimiento. Saber sería poder pasar de esa situación específica a resolver nuevos problemas de los juegos de cooperación y oposición de los juegos de cancha invadida, o problemas similares en diferentes juegos

La idea es que un alumno mediante un medio a - didáctico, puede generar conocimiento por sí mismo jugando, pero no puede generar saber, para eso, suele ser necesaria la intervención docente en la situación didáctica promoviendo la reflexividad, haciéndolo volver sobre lo que hizo. (para nosotros, entre otros dispositivos, promoviendo breves momentos de reflexión sobre lo actuado, o sobre las acciones próximas al enfrentar nuevos problemas)

En ese marco de diseño del proceso didáctico, puede realizarse un “análisis a priori” del proceso. ¿Qué significa ese concepto? es un análisis de cómo podría llegar a ser la evolución de las interacciones (epistemológicas referidas al saber en juego) y sociales en la enseñanza de un objeto, por ejemplo, del drive en tenis, o del golpe a manos altas en vóley, etc. Resulta claro que la eficacia

del análisis a priori dependerá del saber de la disciplina (el nivel epistemológico) y del saber didáctico que el profesor /a tengan disponible

Yo puedo antes de la experiencia práctica de la enseñanza, armar, diseñar, una secuencia didáctica modélica teórica, que me va a servir para contrastar los resultados de la experiencia con los supuestos del modelo a priori, pero ese contraste será realizado durante la propia experiencia de interacción, a los efectos de poder intervenir sobre la misma, adaptando el contrato didáctico a las necesidades que surgen de las tensiones entre las obligaciones surgidas del supuesto básico (el progreso del saber) y la dinámica propia de cada grupo de aprendizaje y su profesor /a.

Es en ese sentido que el enfoque didáctico plantea que el espacio de la interacción didáctica es un espacio de interacción conjunta

A los efectos de contribuir a las formas que la comunidad de la educación física y/o el entrenamiento deportivo, realizan el análisis a priori, en el texto mencionado uno de nosotros, procuro modelizar, cuáles han sido las perspectivas de intervención en la enseñanza del deporte desde mediados del siglo XX. Podemos ver allí como todas las perspectivas de la enseñanza del deporte, ponen en juego las relaciones entre habilidad y contexto. Las preguntas que surgen ahí al leer las diferentes perspectivas, son: ¿Hay que enseñar este saber deportivo procediendo desde la técnica individual a la táctica, o de la táctica a la técnica?, ¿Hay que ir de la habilidad al contexto del juego, o del contexto a la habilidad?, ¿Hay que ir al cómo lo hago al para qué, o del para qué y cuándo, al cómo? Las respuestas a esas preguntas dan lugar a estas tres perspectivas de enseñanza:

La perspectiva tradicional, plantea una secuencia, que va del ejercicio individual o en parejas, a juegos simplificados, y va elevando el nivel de complejidad hasta llegar al objeto cognitivo que pretende enseñar. Es una secuencial lineal y estandarizada de ejercicios y juegos llamados predeportivos; palabra clave de la perspectiva tradicional.

A partir de los 80, con la publicación de la tesis de Parlebas,(1988) tiene lugar lo que puede interpretarse como la perspectiva estructural. Esta perspectiva no busca un continuo desde el gesto individual a la táctica, sino que en el contexto de que Parlebas afirma la existencia de los universales ludomotores, y del concepto de semiotricidad (la capacidad de decodificar los mensajes del adversario y el compañero) procura el desarrollo de competencias semiotrices tales como el aprendizaje de roles y subroles, de interpretación de las redes de comunicación motriz, de las redes de marca, en cada momento del juego, entre otras prioridades. Por ejemplo, lo que debo

aprender, es en qué momento del partido pasar la pelota, rápido, verticalmente, o lateralizando el juego, no importa si con la punta del pie, el empeine o el borde interno

Como puede seguirse del trabajo citado (Gomez, 2009), una tercera perspectiva de enseñanza, como intento de análisis a priori, es la que nació en Leeds, en 1980-1982, denominada perspectiva comprensiva, en el marco general del movimiento hacia la comprensividad como reacción al enciclopedismo en las escuelas anglosajonas. Ciertamente es que en idioma español, pueden verse antecedentes muy similares a esa perspectiva. (Gomez, 1982)

Esta perspectiva no trabaja ni con los gestos técnicos ni con el dominio de los universales ludomotores, aunque comparte cuestiones con esta última. El objetivo, el saber a transmitir es la comprensión de los problemas tácticos del juego, es que debe hacer el jugador en los juegos de cancha invadida, dividida, etc. El problema de la perspectiva comprensiva es que el jugador comprenda cuáles son los objetivos tácticos del juego, cuáles son los problemas tácticos principales, y los problemas tácticos secundarios, y toda la secuencia de enseñanza se compone de juegos modificados, tendientes a aprender de conocimiento declarativo, procedimental, estratégico o afectivo.

En el texto citado (Gomez, 2009), uno de nosotros desarrolló por primera vez las características incipientes de un modelo original, el modelo reflexivo en la enseñanza, modelo que por un lado constituye (o pretende) una síntesis de las tres perspectivas anteriores, pero puestas en clave sociocrítica reconstructiva, acercando sus planteos al marco general de la pedagogía freireana en lo pedagógico y brousseoniana en lo didáctico

La secuencia didáctica en el modelo reflexivo

El profesor inicialmente al enseñar un juego deportivo plantea una situación exploratoria (un medio a-didáctico) Es un juego motor, que tiene la misma estructura que aquello que quiere enseñar, es decir que tiene “isomorfismo estructural”. Si lo que pretende enseñar es un deporte de cancha dividida, cancha dividida, si es con meta, con meta; (puede verse allí como ese trabajo recupera elementos de la praxiología motriz, pero pone más el acento en la intencionalidad del alumno/a, y lo que provoca en su resignificación de la situación motriz, que en la lógica interna de la situación motriz.

Este medio a - didáctico contiene potencialmente la SITUACIÓN FUNDAMENTAL.

Inicialmente, el profesor /a, se mantiene RETICENTE, frente a los problemas que enfrenta el alumnado en la situación a-didáctica. Permite y estimula la exploración y el descubrimiento de las

soluciones posibles de tal modo de dar tiempo para que los estudiantes pongan EN JUEGO, sus saberes previos, o adapten los que tienen a los nuevos problemas.

El profesor provoca un momento de recuperación cognitiva, después de un periodo de juego, esto es, detiene el juego, y trata de buscar con los alumnos, cuáles son los problemas encontrados en el mismo; pueden ser cognitivos, motores, morales, reglamentarios, etc.

El profesor a continuación construye un medio didáctico, discute, presenta y modifica, soluciones posibles a los problemas, puede que las soluciones que busca sean ejercicios, puede que sean juegos de menos cantidad de jugadores, o de más, el profesor ve como modificar el medio para actuar.

El profesor aquí manipula la VARIABLE DE COMANDO: es aquella que, entre todos los componentes de la situación, es decisiva para la adaptación o la transformación de las respuestas que se espera de los alumnos/as

Induce así a los alumnos/as a ELABORAR respuestas plausibles de ser efectivas para el problema motriz planteado.

Nuevamente, el profesor provoca un breve momento de recuperación cognitiva, y trata de promover que los alumnos reflexionen si perciben que las respuestas disponibles que tienen están en relación con los problemas sociomotrices que enfrentan. Los alumnos/as comparan las distintas respuestas al problema, veamos ahora si se nos cae la pelota o no por ejemplo, si el juego tiene continuidad, etc. , tras lo cual , el profesor trata de volver al medio a - didáctico de nuevo, trata de volver a la situación estructuralmente parecidas a la inicial, pero, en espiral dialéctica, incluyendo algún problema de mayor complejidad que la anterior. (complejizando la SITUACION FUNDAMENTAL)

En esa vuelta en espiral, el profesor trata de mantener presente la subjetividad de los alumnos, porque en lugar de conducir el solo las manipulaciones del medio físico, las co-conduce con los alumnos, en la medida de que, a cada instante, trata de preguntar cuáles son los problemas, o los induce a crearlos y si los alumnos no pueden ver los problemas, él, ACTUANDO COMO HERMANO MAYOR, trata de señalarlos, porque tiene como contrastarlos con el saber – objeto. En el marco de este proceso didáctico, paulatinamente el alumno/a va codificando, es decir haciendo un registro de la relación entre estructura del problema-estructura de la respuesta solución, mientras contrasta las respuestas con las respuestas socialmente cristalizadas codificadas circulantes en las tradiciones de su comunidad.

Todo el proceso de EXPLORACION – ELABORACION – CODIFICACION, se plantea en una dinámica de ACCION MOTRIZ – RECUPERACION COGNITIVA, que no abandona el principio de ACTIVIDAD SUFICIENTE: los umbrales de involucramiento del alumnado en las actividades motrices se mantienen altos, dinámicos, participativos. Actividad cognitiva no implica necesariamente pausa y contemplación en la clase de educación física.

Un pedido metodológico y ontológico: la teoría no es la realidad, no es que ahora salimos al patio y encontramos una clase tradicional, una estructural, y en un tercer patio, una clase comprensiva, y un poco más allá, al modelo reflexivo.

La realidad y la génesis de las prácticas es más compleja y microfísica, diría Foucault (en Diaz, 1996). Lo más frecuente es encontrar combinaciones de esas tradiciones; pero la teoría nos acerca bastante a esa realidad y nos permite distinguir los elementos que la componen, y sobre todo tomar decisiones políticamente orientadas, en nuestro caso a transformar la realidad.

Modelo reflexivo y enfoque didáctico, pertenecen a la misma concepción socio constructiva del aprendizaje, aquellas que se sostienen en asumir el principio de existencia y desarrollo de las facultades superiores como epigénesis de la acción social humana, de la praxis, el interpretante de los interpretantes.. (Samaja, 1998)

Referencias Bibliográficas.

Amade - Escot, C. :2009. *La didáctica. Educación Física .Deporte de alto nivel*. Editorial Stadium. Argentina.

Amade Escot, C.; Venturini, P. (2009) *Le milieu didactique : d'une étude empirique en contexte difficile à une réflexion sur le concept*. Education & didactique . Vol. 3), pages 7 à 43

Blog s/a. https://www.ecured.cu/Geometr%C3%ADa_plana

Brousseau, G.; (1998) *Visite de l'atelier « Théorie des situations », et réponses aux questions des participants de l' U.E.* ; en Noirfalise, R. (comp.) Actes de l'Université d'été, La Rochelle-Charente-Maritime.

Brousseau, G.; (1999) *Educación y Didáctica de las Matemáticas*. (p. 113) Educación Matemática. México. Pag. 17-19

Brousseau, G.; :1997. *La teoría de las situaciones didácticas*. Discurso por el doctorado Honoris Causa. En Amade – Escot, *La didáctica, Educación Física, Deporte de alto nivel*. 58. Stadium.2009

Chevallard, Y. :1997. *La trasposición didáctica: del saber sabio al saber enseñado*. 45-51. Aique . Buenos Aires.

Diaz, E.: 1996. *La Ciencia y el imaginario social*. Editorial Biblos. Buenos Aires.

Gomez, R. H. : 1982. *Niñez deporte y comunidad democrática* Revista Stadium. Buenos Aires

Gomez, R. H.; Hirsch, E.; Saraví, J. :2013. *Creencias, disposiciones y proceso de aprendizaje en la clase de Educación Física en contextos de vulnerabilidad*. Marco general y conclusiones provisorias. <http://sedici.unlp.edu.ar/handle/10915/36573>

Gomez, R.H. :2009. *Pedagogía del deporte y reflexividad: Elementos para una teoría de la enseñanza del deporte en América Latina*. En Gomez y Álvarez,(Ed). *La Educación Física y el deporte en la edad escolar: el giro reflexivo en la enseñanza.*(P.219-284) Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires, Madrid

Gomez,: 2018 *La formación académica del profesor de Educación Física en la República Argentina: el conocimiento didáctico del contenido en la formación inicial.*(Tesis doctoral) recuperada de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=150081>

Gomez. R. H.; Minkevich. O.: 2009. *El campo de problemás de la Educación Física: intento de demarcación disciplinar*. En Gomez y Álvarez,(Ed). *La Educación Física y el deporte en la edad escolar: el giro reflexivo en la enseñanza.* (17-33) Editorial Miño y Dávila. Buenos Aires, Madrid.

Marsenach, J; Merand, R. :1987. *L'evaluation formative en EPS dans le college*. En Amade Escot, C. :2009. *La didáctica. Educación Física Deporte de Alto nivel*. (31).Stadium. Buenos Aires.

Parlebas, P. :1988. *Elementos de una sociología del deporte*. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=44846>

Samaja, J. :1998. *La bolsa o la especie. El papel de la inferencia en la investigación científica*. Apuntes de la cátedra Metodología de la investigación científica. Maestría en Investigación científica y técnica. Universidad Nacional de Entre Ríos.