

La construcción de la profesionalidad durante la formación

El caso de la carrera de licenciatura en Educación Física en una Universidad Privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires [CABA]

Autor:

Castro, Celina

Tutor:

Souto, Marta

2014

Tesis presentada con el fin de cumplimentar con los requisitos finales para la obtención del título Magister de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad de Buenos Aires en Formación de Formadores

Posgrado

Universidad de Buenos Aires
Facultad de Filosofía y Letras
Maestría en Formación de Formadores

Tesis de Maestría:

“La construcción de la profesionalidad durante la formación.

*El caso de la Carrera de Licenciatura en Educación Física en una Universidad Privada
de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA)”*

Maestranda: Lic. Celina CASTRO

Directora: Dra. Marta SOUTO

Co-Directora: Dra. Mariel RUIZ

2012

ÍNDICE

RESUMEN	5
AGRADECIMIENTOS	7
INTRODUCCIÓN: <i>La necesidad de investigar la construcción de profesionalidad en la carrera de Licenciatura en Educación Física y Deportes</i>	9
PRIMERA PARTE: Aproximaciones teórico-metodológicas para el abordaje de la construcción de profesionalidad en Educación Física	15
CAPITULO 1- MARCO TEÓRICO	
1. <i>La construcción de profesionalidad, elementos para su comprensión: Profesión, Formación Profesional, Profesionalidad, Profesionalización</i>	15
1.1. <i>Acerca de la profesión</i>	15
1.2. <i>La formación profesional</i>	17
1.3. <i>La práctica profesional y su análisis</i>	21
1.3.1. <i>Los modelos de la formación</i>	23
1.4. <i>Profesionalización</i>	24
1.4.1. <i>La noción de competencia</i>	27
1.5. <i>La noción de identidad: su lugar en el campo de la Educación Física y en los sujetos en formación</i>	33
2. <i>Universidad, formación y producción de conocimiento</i>	37
2.1. <i>La universidad</i>	37
2.2. <i>La universidad y su vinculación con la producción de conocimientos</i>	44
2.3. <i>La universidad y la producción de Licenciados en la Educación Física</i>	49
3. <i>El mundo del trabajo y la Educación Física en la actualidad</i>	59
3.1. <i>Acerca del trabajo</i>	59
3.2. <i>El trabajo y su relación con la Educación Física</i>	63
PRIMERA PARTE: Aproximaciones teórico-metodológicas para el abordaje de la construcción de profesionalidad en Educación Física	72
CAPITULO 2- MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN	
2. <i>Planteo del problema</i>	72
2.2. <i>Los objetivos</i>	73
2.3. <i>Decisiones metodológicas</i>	75
2.4. <i>El estudio de casos</i>	76
2.5. <i>Técnicas de recolección de información</i>	77
2.6. <i>Universo, muestra y unidad de análisis</i>	80
2.7. <i>Implicación de la investigadora</i>	82
SEGUNDA PARTE: El caso de la Licenciatura en Educación Física y Deportes.	85
CAPÍTULO 3: EL CONTEXTO INSTITUCIONAL	
3.1. <i>La Universidad X</i>	85
3.2. <i>El Plan de Estudios</i>	89
3.2.1. <i>El documento oficial del Profesorado</i>	89
3.2.2. <i>El plan inicial del Profesorado</i>	92
3.2.3. <i>El plan inicial de Licenciatura (D105)</i>	93
3.2.4. <i>El plan actual de Licenciatura</i>	97

4. <i>Las clases de Licenciatura</i>	109
4.1. <i>Asignaturas propias de la licenciatura</i>	111
4.2. <i>Asignaturas comunes con el profesorado</i>	165
4.3. <i>El trabajo de Tesis</i>	196
5. <i>La licenciatura desde las opiniones de los actores</i>	201
1. <i>Los graduados</i>	202
1.1. <i>Las experiencias profesionales</i>	202
1.2. <i>La valoración del conocimiento experto en la formación de la Licenciatura</i>	204
1.3. <i>Los modelos como “huellas” en la formación del Licenciado</i>	207
1.4. <i>La relación teoría-práctica</i>	208
1.4.1. <i>La valoración de la práctica</i>	208
1.4.2. <i>La transmisión de las experiencias</i>	212
1.5. <i>La formación por competencias</i>	213
1.5.1. <i>Las competencias y el trabajo</i>	213
1.6. <i>La Licenciatura intensiva</i>	214
1.7. <i>El trabajo de tesis final</i>	215
1.8. <i>Otros espacios de formación</i>	216
2. <i>Los Formadores</i>	219
2.1. <i>Las experiencias profesionales</i>	219
2.1.1. <i>El lugar de formación de los formadores</i>	219
2.1.2. <i>La formación y su vinculación con el trabajo</i>	220
2.1.3. <i>La formación de los formadores</i>	222
2.2. <i>La valoración del conocimiento experto en la formación de la Licenciatura</i>	222
2.2.1. <i>La valoración de los saberes expertos</i>	223
2.2.2. <i>Los alumnos vistos desde los formadores</i>	224
2.3. <i>Los modelos como “huellas” en la formación del Licenciado</i>	225
2.3.1. <i>La historia personal de formación, un modelo a emular</i>	225
2.3.2. <i>El docente como formador</i>	226
2.3.3. <i>Los diferentes trayectos de la formación como espacios modelizante</i>	228
2.4. <i>Las asignaturas y sus aportes a la formación del Licenciado</i>	230
2.4.1. <i>Los conocimientos específicos de la Licenciatura</i>	231
2.4.2. <i>El Licenciado en el mundo del trabajo</i>	233
2.4.3. <i>La visión actual de la formación universitaria en Educación Física</i>	234
2.4.4. <i>La carrera de Licenciatura y la relación oferta-demanda</i>	235
2.4.5. <i>La formación por competencias</i>	236
2.4.5.1. <i>Los Planes de Estudios</i>	236
2.5. <i>Como promueven las competencias los formadores</i>	239
2.6. <i>La formación en valores</i>	241

3. <i>Los estudiantes</i>	246
3.1. <i>Las experiencias profesionales</i>	246
3.2. <i>La valoración del conocimiento experto en la formación de la Licenciatura</i>	249
3.3. <i>Dificultades en la formación recibida</i>	249
3.4. <i>Los modelos de formadores</i>	250
3.5. <i>Las motivaciones para elegir la carrera y las condiciones de los estudiantes</i>	251
3.6. <i>Las asignaturas y sus aportes a la formación del Licenciado</i>	254
3.7. <i>La formación por competencias</i>	256

CUARTA PARTE

CAPÍTULO 5: CONCLUSIONES

<i>Bibliografía</i>	277
<i>Anexo I – Modelo de entrevista</i>	288
<i>Anexo II – Guía de observación de clases</i>	290
<i>Anexo III – Guía de Preguntas una vez terminada la observación de clases</i>	291

RESUMEN

La presente tesis se propone tomar por objeto “*la construcción de la profesionalidad durante la formación. El caso de la Carrera de Licenciatura en Educación Física en una Universidad Privada de la CABA*” a partir de las visiones de los estudiantes, graduados y docentes universitarios que, de una u otra manera, están involucrados en ella.

Desde una perspectiva atenta a las particularidades históricas del tiempo presente; en un ciclo signado por profundas transformaciones sociales y culturales y por una crisis de legitimidad de las instituciones, que atraviesa el plano de la discusión pública y académica, el tema de la formación profesional constituye un campo problemático. Su indagación permite analizar cómo forma la universidad a los futuros profesionales. Se entiende a la formación como el conjunto de acciones organizadas para lograr el estudio y los aprendizajes en los sujetos adultos que provoquen una dinámica personal de desarrollo encaminada a la inserción, reinserción y actualización laboral. Su objetivo principal es desarrollar capacidades, aumentar y adecuar el conocimiento y las habilidades en los sujetos, actuales y futuros profesionales, para que puedan transferirlos como competencias al mundo del trabajo; proceso que se desarrolla a lo largo de toda la vida.

Específicamente, el estudio sitúa su indagación en los documentos y en las voces de estudiantes de los últimos años, graduados y docentes de la carrera de Licenciatura en Educación Física y Deportes en la Universidad X¹; institución de gestión privada de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires.

Optando por una metodología de tipo cualitativa en las Ciencias Sociales interesa analizar las opiniones que los propios sujetos atribuyen a *la construcción de profesionalidad* en sus expresiones orales. Se prioriza la elección de la entrevista como técnica de indagación buscando recoger mayor información sobre acontecimientos y/o aspectos subjetivos de los entrevistados tales como opiniones, valores, preconcepciones, actitudes, sentimientos, etcétera y se la completa con observaciones de clases y documentos institucionales.

¹ A los efectos de guardar en el anonimato la verdadera identidad del centro, se decidió la nominación X.

En el análisis de los datos obtenidos durante la entrevista, la tesis reconstruye las formas en que los sujetos entrevistados interpretan la cuestión de *la construcción de profesionalidad*, considerando procesos de formación inicial y permanente y su relación con el mundo del trabajo de la Educación Física.

En síntesis, intentando avanzar en la comprensión de un fenómeno complejo y polisémico como es el de *la construcción de profesionalidad* desde la perspectiva de los sujetos, la tesis pretende aportar conocimiento sobre ese aspecto central del proceso de transmisión del conocimiento y la formación por competencias de los futuros Licenciados en Educación Física y Deportes de la Universidad X.

AGRADECIMIENTOS

La presente tesis marca un hito en mi deseo de conocer, el deseo que recorre mi vida desde muy pequeña, el que impulsó mis primeros pasos en el largo patio de mi casa natal hasta llegar al 1º grado de la escuela primaria aquel inolvidable día de marzo.

Desde entonces la idea de ser docente fue un deseo que continué renovando y me llevó a aceptar el desafío que implicó realizar este trabajo.

Mi pasaje por los diversos niveles de la enseñanza me condujo a involucrarme en diferentes problemáticas pedagógicas, didácticas, institucionales y sociales. El intento por alcanzar algunas posibles ideas, la oportunidad de orientar, de anticipar y comprender, es lo que nos constituye en investigadores lo que junto a la formación y la experiencia nos convierte en más conocedores de los sucesos y abre nuevos interrogantes.

El encuentro con el acontecimiento es el comienzo de una aventura poco posible de desestimar, a poco de comenzar vamos descubriendo que tendremos que resignar espacios y tiempos para dedicarnos al logro de una meta que por momentos resulta inalcanzable.

La escritura de este trabajo de investigación fue acompañada por un viejo y postergado deseo, estudiar en la Universidad de Buenos Aires, es desde este lugar que siento agradecer a muchas personas que hicieron posible el cumplimiento de este sueño.

Gracias, a mi directora de tesis cuya capacidad académica y profesional me acompañó en este proceso.

Gracias a mi co-directora quien buscó sin descanso encontrar la palabra justa a partir de su profesionalidad.

Gracias a mis colegas que compartieron mis preocupaciones y me alentaron a continuar.

Gracias a mi familia por ser la contención e impulso permanente en pos de continuar apostando a proyectos que me hacen sentir que... su media luz compartida, se vuelve luz.

Seguramente muchas preguntas quedarán sin respuestas luego de compartir los resultados de este estudio, pero lo seguramente posible, es que quedará abierto el diálogo para continuar respondiéndolas y avanzar en respuestas más superadoras que abran nuevos desafíos para continuar investigando la inquietud que despierta la construcción de la profesionalidad.

INTRODUCCIÓN:

La necesidad de investigar la construcción de profesionalidad en la carrera de Licenciatura en Educación Física y Deportes.

La autora de esta tesis, en la actualidad, desempeña el rol de asesora pedagógica de la carrera de Licenciatura en Educación Física y Deportes en una institución universitaria del ámbito privado, ubicada en la Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA). Las observaciones de clases realizadas, desde ese rol, despertaron el interés por el tema de la formación profesional. Se observó que, durante los intercambios espontáneos entre los docentes y entre docentes y estudiantes, el tema de la formación profesional aparecía con insistencia y su mención era recurrente.

La necesidad de investigar la construcción de profesionalidad se refuerza al tomar contacto con textos de autores tales como Barbier (1986-1999-2000); Ferry (1997); Souto y Col. (1999) los que abordaban la problemática de la profesionalización, los modelos y los dispositivos de formación. La lectura de los textos de estos autores, no sólo se constituyeron en fuente de inspiración para la investigación, sino que también permitieron mirar el entorno universitario, la construcción de la profesionalidad con un grado mayor de especificidad y; al mismo tiempo, interpretar y comprender episodios de la vida institucional que tuvieron a la tesista como protagonista en el desempeño de su rol de asesora pedagógica de la carrera en cuestión.

En la complejidad del escenario de la Universidad X llamaron la atención:

- los temas de debate de los docentes, en las reuniones de claustro, en los que no se reflejaban competencias diferentes para la formación del Profesorado y la formación del Licenciado;
- el entusiasmo de algunos docentes por los cambios en el campo profesional de la Educación Física y su apertura a nuevos espacios de inserción laboral, más allá de la escuela;

- la valoración de algunos docentes por la formación continua del profesor desde la necesidad de actualización permanente del conocimiento experto;
- los cambios producidos en los estudiantes a partir del uso de las TIC² y la forma de expresarse esto en las nuevas y diversas ofertas de trabajo del futuro Licenciado;
- la falta de fluidez en el vocabulario específico, la banalización de conceptos nodales y la transmisión de experiencias como relatos sin referencias teóricas;
- las expresiones de algunos docentes y estudiantes al referirse a la formación del Profesor en el marco de la carrera de Licenciatura de las que se desprende la idea de diferentes niveles de formación del Profesorado universitario y las Licenciaturas³.

Todo ello condujo a la problematización acerca del fenómeno de la *construcción de profesionalidad* en los estudiantes de la Licenciatura en Educación Física y Deportes. En este marco, esta tesis puede vincularse a proyectos de investigación sobre universidad que pueden pensarla como “*una combinación compleja de estructuras, tradiciones, identidades, experiencias, acontecimientos, en suma: de historias que demandan descripción y narración desde el punto de vista de la investigación*” (Carli, 2008a:107).

Específicamente, interesa estudiar la *construcción de profesionalidad* a partir de la experiencia del último año de carrera de Licenciatura, atravesada en el presente por temporalidades que corresponden a distintos ciclos históricos y a distintas esferas de la vida social que ponen en juego horizontes diversos y contradictorios que se dirimen, en buena medida, en los procesos y dinámicas individuales y colectivas de la institución universitaria (Carli, 2006a). En esa línea, las opiniones recogidas de las voces de los entrevistados docentes, graduados y estudiantes de los últimos años de la carrera constituyen una fuente de datos central que se vincula al propósito de esta tesis. Dicho propósito se enuncia como:

² Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC)

³ La oferta educativa de la Universidad X en Educación Física incluye la carrera de Profesor Universitario en Educación Física; la de Licenciado en Educación Física y Deportes y la Licenciatura Intensiva para docentes titulados con las especialidades en Gestión de Instituciones Educativas y Actividades Físicas y Alto Rendimiento Deportivo.

estudiar la *construcción de profesionalidad* indagando las múltiples formas en que son interpretadas.

Desde una perspectiva atenta a las particularidades del presente, esta indagación permite analizar la articulación entre la *construcción de profesionalidad* y la institución universitaria del caso, en el período que se inicia en los años 1999 y que se extiende hasta la actualidad. Dicho período, comienza en Argentina, signado por la crisis que significó el colapso del régimen económico, social y político ocurrido a finales de los años '90. Empobrecimiento de la población, desempleo, polarización de la distribución de la riqueza material y simbólica, modificaciones en las percepciones de lo público y lo privado, declive de las posibilidades de ascenso social, fueron algunas de las manifestaciones de dicho fenómeno político-social.

En el plano de lo político, en esos años tienen lugar acontecimientos que implican un profundo cuestionamiento de la clase política en general y que pueden ser englobados bajo el rótulo de *metamorfosis de la representación* (Manin, 1992). La crisis del año 2001 produjo una alteración en el imaginario social en sus referencias a la identidad, y ha provocado un quiebre sobre las imágenes de la sociedad de la que formamos parte y de los elementos que constituyen ese imaginario. El período en el que se centra esta investigación va a estar atravesado también por crisis políticas y sociales, y la recuperación de la universidad como un lugar de ascenso social/a la universidad.

El acceso a la formación profesional de Educación Física, en la institución universitaria, se produce en un contexto signado por las transformaciones estructurales de los sistemas de Educación Superior, en el marco de una profunda crisis de financiamiento y una desigual distribución de los recursos entre las instituciones. Cabe aquí considerar las transformaciones que tienen lugar en el plano de la producción del conocimiento universitario y en la profesión académica, en un ciclo de globalización y transnacionalización de la Educación Superior. En relación con esto, muchas investigaciones coinciden en señalar que, en el marco de lo que dio en llamarse "*sociedad*

del conocimiento” el conocimiento pasa de ser entendido -en su modalidad clásica- basada en las disciplinas, la especialización científica y la distancia entre los contextos de descubrimiento y aplicación, al desplazamiento o la transición hacia otra modalidad centrada en la investigación en el marco del contexto de aplicación, la transdisciplina y la orientación a la resolución de problemas (véase, entre otros, a Gibbons, 1998; De Sousa Santos, 2005).

La noción de *sociedad de conocimiento* hace referencia a formas de organización de las sociedades donde la productividad y la competitividad de las partes integrantes; trátase de naciones, sistemas o empresas, dependen crecientemente de su capacidad para crear, procesar y aplicar eficientemente información basada en conocimientos. El prototipo de esta nueva cultura de la investigación va a ser el *trabajador del conocimiento*, representada en aquella figura cercana al *analista simbólico* de Reich que, lejos de dedicarse por entero a una disciplina u ocupación, debe estar preparado para moverse con celeridad y flexibilidad en torno a un conjunto de problemas cambiantes (Gibbons, 1998).

La profesión académica se vería afectada por dichas transformaciones, en la medida en que va a ir configurándose un nuevo perfil de profesor-investigador que pone en evidencia la *industrialización de la academia* (Aronson, 2003). Esta figura “*no sólo realiza contribuciones intelectuales sino que, al mismo tiempo, es el responsable de la obtención de fondos, el manejo del personal y la publicación de los resultados*” (Aronson, 2003: 9). En relación con esto último la autora también señala, siguiendo a Gibbons, un desplazamiento desde la enseñanza hacia la investigación “*lo que redundará en la escasa valoración del proceso de formación de las jóvenes generaciones, tarea histórica de las universidades*” (Ibídem: 17).

Estos fenómenos que, por supuesto, se van a manifestar de diversos modos en los diferentes contextos nacionales e institucionales, a los efectos del estudio, adquieren una importancia fundamental en la medida en que reconocemos la dificultad de pensar la transmisión y apropiación del conocimiento por fuera de un contexto socio-histórico y de un proceso de

transferencia con el otro que hace de soporte de la transmisión (Frigerio, 2004). Es, a partir de allí que vamos a sostener que la *construcción de profesionalidad* es crucial para dar respuesta a las demandas sociales entendiendo no solo qué se demanda de los trabajadores de un campo profesional, sino qué se espera que se produzca en el mismo.

Teniendo en cuenta estas mutaciones estructurales en diferentes órdenes y registros, puede pensarse en términos generales que la *construcción de profesionalidad* se ha visto afectada en los últimos tiempos impactando en la valorización de la cultura académica por parte de los sujetos vinculados a un campo profesional determinado como es el de la Educación Física, tornando a su vez caducas configuraciones propias de otros ciclos históricos.

A partir del escenario planteado, y tomando una posición crítica respecto a las tendencias recién señaladas, surgen varios interrogantes: ¿Cuáles son los sentidos, alcances, crisis, transformaciones de la noción de *construcción de profesionalidad* en el tiempo presente y qué especificidades evidencia en la institución universitaria? ¿Cómo interpretan y conciben los docentes, los graduados y estudiantes del último año de la carrera de Licenciatura en Educación Física y Deportes entrevistados la noción de *construcción de profesionalidad*? ¿Cuáles son sus visiones, respecto de la formación, en relación con las competencias que deberían tener los futuros Licenciados universitarios? ¿Cómo se expresan los modelos históricos de formación en la actualidad? ¿Qué expectativas expresan los estudiantes respecto de la formación y su inserción en el campo laboral del Licenciado?

Planteada de este modo, la tesis reconstruye las formas en que los estudiantes del último año de la carrera, -los que ya han pasado por la mayor parte del proceso de formación-, y los docentes -que se encargan de formar a los futuros Licenciados-, interpretan la cuestión de la *construcción de profesionalidad*, considerando procesos de formación y filiación institucional, como así también opiniones diversas de los entrevistados. El estudio plantea un recorrido estructurado, básicamente, en torno a:

- La exploración de los sentidos de la *construcción de profesionalidad* en el campo de la Educación Física, sus continuidades y rupturas en el pasaje del Profesorado a la

Licenciatura en las opiniones de sujetos que tienen experiencias diferentes en la Universidad.

- La consideración de las peculiaridades de la institución en la que la formación se desarrolla, su historia, las tradiciones disciplinares y las reglamentaciones que regulan la formación.
- La relación de la formación de los Licenciados con el mundo del trabajo.

Desde las historias profesionales, el espacio histórico-social y lo subjetivo-experiencial, el análisis de las opiniones recogidas permite posicionarse en el estudio de la *construcción de profesionalidad* a partir de las interpretaciones subjetivas de los actores en el marco de fenómenos históricos colectivos, considerando las discontinuidades y continuidades respecto de experiencias anteriores, los puntos de inflexión y procesos de apertura que allí tienen lugar.

PRIMERA PARTE: Aproximaciones teórico-metodológicas para el abordaje de la construcción de profesionalidad en Educación Física.

CAPÍTULO 1: MARCO TEÓRICO

**1. La construcción de profesionalidad, elementos para su comprensión:
*Profesión, formación profesional, profesionalidad, profesionalización***

1.1. Acerca de la profesión

El concepto de profesión ha evolucionado a través del tiempo. Es producto de un desarrollo histórico, que ha creado y renovado mecanismos de diversa índole, hasta llegar a los procesos modernos que se conocen hoy en día. Puede ser entendida como todos aquellos estudios y aprendizajes encaminados a la inserción, reinserción y actualización laboral cuyo objetivo principal es aumentar y adecuar el conocimiento y habilidades de los actuales y futuros trabajadores a lo largo de toda la vida.

En este sentido, la profesión siempre estaría vinculada al mundo del trabajo y a sus particularidades. Ahondar en la *construcción de profesionalidad* nos conduce, necesariamente, a explorar términos cercanos con el fin de no caer en conceptualizaciones que confundan o provoquen desorientaciones en lo que se intenta nombrar, como por ejemplo: *profesión, profesionalidad, profesionalización*, entre otros.

Según el Diccionario de la Real Academia Española (2012) la **profesionalidad** supone la “*cualidad de la persona organismo que ejerce su actividad con relevante capacidad y aplicación (1f.) como actividad que se ejerce como una profesión (2.f.)*.” En cuanto al término **Profesión** (Del lat. professō, -ōnis) el mismo dice “*Acción y efecto de profesar (1. f.), Ceremonia eclesiástica en que alguien profesa en una orden religiosa (2. f.), Empleo, facultad u oficio que alguien ejerce y por el que percibe una retribución (3. f.); Hacer ~ de una costumbre o habilidad. 1. loc. verb. Jactarse de ella.*” Sobre el término **Profesionalización** refiere a “*Acción y efecto de profesionalizar (1. f.)*.”

En torno a dichas definiciones se puede apreciar que, términos como **acción y actividad** aparecen reiteradas veces en el camino (de indagación) trazado. El primero **acción** (Del lat. actio, -ōnis) refiere a “Ejercicio de la posibilidad de hacer (1. f.). Resultado de hacer (2. f.).Efecto que causa un agente sobre algo (3. f.). Der. La que se ejercita ante un juez o un tribunal pretendiendo que se imponga al demandado una obligación de hacer o de no hacer. ~ De gracias. 1. f. Expresión o manifestación pública de agradecimiento normalmente dirigida a la divinidad.” Sobre el segundo, **Actividad**. “(Del lat. activitas, -ātis). Facultad de obrar (1. f.). Diligencia, eficacia (2. f.).Prontitud en el obrar (3. f.)”

Esta indagación basada en una fuente de consulta pública permite apreciar que la visión de **profesión** parecería estar sujeta a **acción y actividad** como expresión humana; es decir, como posibilidades de operar el sujeto en una realidad compleja y singular que circunscriben las decisiones que se llevarán a cabo. En este sentido, toda profesión supone el ejercicio de la *acción* y de determinadas *actividades* que siempre están sujetas a las condiciones del contexto, el cual nunca es ahistórico sino que, por el contrario, está cargado de significados construidos históricamente.

En este sentido, Fernández Pérez (2001) muestra que, si bien “*Los antecedentes sobre el origen de este concepto se encuentran en antiguos textos hebreos en donde se señala que esta palabra era usada con relación a funciones sacerdotales, los negocios en servicio del rey o de un funcionario real, puesto que el vocablo significa mandar o enviar, lo que representaba realizar una misión. Sin embargo, el concepto en el sentido actual no puede remontarse más allá de la época preindustrial, puesto que es producto de la industrialización y de la división del trabajo*”. (2001:24 y 25) Tomando al mismo autor, es posible comprender cómo en el siglo XIX la revolución industrial modificó la organización social existente y esto propició la creación de tareas profesionales más especializadas (Barrón, 1996). De allí que, a principios del siglo XX, se incorporara la concepción de lo profesional como producto de las transformaciones producidas por la industrialización. Fernández Pérez (2001) sostiene que, en 1915, Flexner sugirió que para reconocer el campo

de la formación profesional era necesario tomar en cuenta la implicación de operaciones intelectuales, las que adquieren su material de la ciencia y de la instrucción. Señala que el manejo de este material es con un fin definido y práctico, el cual posee una técnica educativa comunicable, se tiende a la organización entre sus propios miembros y se vuelve cada vez más altruista (Gómez y Tenti, 1989; citado por Fernández Pérez, 2001:25). Y agrega que autores como Carr, Saunders y Willson (1933) consideran que una profesión se ejerce mediante la adquisición de una formación controlada, la sumisión a reglas y normas de conducta entre los miembros y los no-miembros y la adhesión de una ética del servicio social. Esta visión en la década de los sesenta existía con un cuerpo específico de conocimientos para actuar en una realidad social organizada. Por su parte, Wilensky (1964) plantea que es una forma especial de organización ocupacional basada en un cuerpo de conocimiento sistemático adquirido a través de una formación escolar (Fernández Pérez; 2001).

En el presente, la noción de *profesión* está fuertemente vinculada a las tecnologías de la comunicación y la información (TIC), como efecto de la globalización. Motivan el surgimiento de nuevas profesiones y reorientaciones y pueden ser definidas como: “*un grupo de individuos de una disciplina quienes se adhieren a patrones éticos establecidos por ellos mismos; que son aceptados por la sociedad como los poseedores de un conocimiento y habilidades especiales obtenidos en un proceso de aprendizaje muy reconocido y derivado de la investigación, educación y entrenamiento de alto nivel, y están preparados para ejercer este conocimiento y habilidades en el interés hacia otros individuos*” (Fernández Pérez, 2001:28)

El ingreso de este término al ámbito universitario se lo vincula al siglo XII; a factores contextuales, como la culminación del sistema feudal, la formación de las instituciones municipales, el incremento de los intercambios culturales y comerciales, el nacimiento de un cierto tipo de capitalismo financiero, la aparición de la sociedad burguesa y el nacimiento del espíritu laico (García, 1991).

A su vez, la formación profesional ha estado vinculada a ciertas orientaciones como:

- a) la formación profesional liberal, basada en una visión más general y humanista-espiritualista del desarrollo individual;
- b) la formación profesional modernizante y tecnocrática, en donde convergió el modelo del profesionista liberal, la expansión del aparato estatal y la demanda de la incorporación de los contenidos científicos a la Educación Superior, privilegiando su sentido profesional;
- c) la formación profesional técnico-científica, que desligó la formación universitaria de un proyecto político y cultural;
- d) la formación profesional técnico-productivista, por medio de la que se ha intentado implantar políticas neoliberales y sin un reconocimiento gubernamental sobre la historia, los procesos, las prácticas y las concepciones de los subsistemas educativos desarrollados (Barrón, 1996).

1.2. La formación profesional

Fernández Pérez (2001) afirma que si bien se suele priorizar la perspectiva que vincula a la profesión con las instituciones de Educación Superior responsables de su desarrollo, la profesión va más allá, dado que su crecimiento ha estado ligado en forma permanente a la evolución de las sociedades, en donde asumió características que le permiten ser considerada una institución dentro de la estructura social a la que pertenece, estando sujeta a las influencias que sobre ella ejercen los procesos de transformación y cambio sobre las condiciones y características del mundo profesional.

En términos generales, se ha definido la profesión como una ocupación que monopoliza una serie de actividades privadas sobre la base de un gran acervo de conocimiento abstracto, el cual permite a quien lo desempeña una considerable libertad de acción, evidenciando importantes consecuencias sociales (Fernández Pérez, 2001). En el proceso educativo, que tiene lugar en las instituciones de Educación Superior, se orienta a que los alumnos obtengan conocimientos, habilidades, actitudes, valores culturales y éticos,

contenidos en un perfil profesional que corresponda a los requerimientos para el ejercicio de una profesión.

En este sentido, ampliar nuestra mirada sobre qué se entiende por formación, tanto inicial como continua, y qué se entiende por profesional ayudará a la comprensión del objeto de la investigación.

Barbier (1996) plantea que hay tres tipos de formación:

- Las formaciones que certifican, califican y diplomán, susceptibles de asegurar a los individuos un cambio en su posición social, escolar o profesional.
- Las formaciones de inserción social, escolar o profesional que permiten a los individuos que las realizan el entrar o el ocupar una posición en un campo donde se hallaban ausentes contribuyendo, de ese modo, a un proceso de socialización o de adquisición de identidad.
- Las formaciones de desarrollo (mantenimiento, reciclaje, perfeccionamiento, etcétera) que aseguran a los individuos que las realizan un aumento en sus competencias, en su eficacia o en su dominio, en una posición y una situación que no cambia.

El término **formación** es polisémico, no tiene un significado unívoco. Cuando pensamos en la formación docente sabemos que la misma abarca una formación inicial y una formación continua. La educación permanente se apoya en el principio de educabilidad del sujeto a lo largo de toda su vida. La formación consiste, desde una mirada externa, en la implementación de programas y contenidos de aprendizaje. Las instituciones educativas imparten una formación; lo que permite pensar en algo que se da y se recibe, que se construye en un contexto particular en el que dar y recibir constituirían el acto de formación. El currículo es parte importante de la formación dado que en él se inscriben la cantidad y cualidad de saberes expresados en etapas de adquisición en el orden nacional, no obstante no es la formación. La formación no es sinónimo de enseñanza y de aprendizaje; estos procesos forman parte de ella, pero no son la formación en sentido estricto, como sostiene Ferry (2004).

Se podría decir, en primer término, que la formación es algo que guarda relación con la forma y que además nos permite ciertas adquisiciones para actuar, expresarnos, pensar. La formación consiste en ayudar a buscar formas propias para desempeñar tareas y para ejercer un oficio, una profesión, un trabajo. Ese proceso, esa dinámica de cambio se da siempre en situación, en un contexto socio-histórico y en relación con otros. La **formación** puede pensarse también como la búsqueda de un desarrollo de la persona, orientado a objetivos personales basados en lo que se desea ser y hacer.

Desde la perspectiva evolutiva, en cada período del desarrollo, el sujeto es nombrado como el niño, el adolescente, el joven, el adulto y el adulto mayor, adquiriendo características distintivas en cada etapa; es decir, con ciertas características evolutivas y buscando, desde la formación, sus formas propias; concepto que estaría en el orden de una *dinámica del desarrollo personal* del sujeto tal como lo ha enunciado Ferry (2004).

La formación también permite pensar en una dinámica que conduce a ciertas percepciones, representaciones del rol y del trabajo que se va a realizar; es decir, concepción e imagen del rol a desempeñar en sus aspectos manifiestos y latentes (Käes, 1976; citado en Ferry, 2004).

Käes (citado en Ferry, 2004) analizó los fantasmas inconscientes en torno a la formación. La fantasía de Pigmalión se traduce en que la formación lleva a pensar en el modelado del escultor, en el que el otro asume una forma pasiva o la fantasía del Ave Fénix que en la formación lleva a pensar que los individuos se forman por sus propios medios. Estas fantasías están presentes en la formación y son parte de su dinámica.

Los sujetos se forman en ese desarrollo de sí mismos siempre con la mediación de otros. Las mediaciones son variadas y pueden adoptar diferentes formatos. Las instituciones, los formadores, las experiencias vividas, los dispositivos son mediaciones que ayudan a que el sujeto se desarrolle en esa dinámica.

La *formación inicial*⁴ se recibe en un centro de formación externo al campo profesional. La residencia es un dispositivo para preparar para el desempeño en el campo profesional, tiempo más breve que el de permanencia en el centro de formación. Esta formación puede darse en dispositivos de alternancia; se realiza en los lugares de trabajo, las escuelas y se regresa a la institución de formación. La palabra *alternancia* hay que comprenderla en dos sentidos: en la formación inicial y en la formación continua (Ferry, 2004:57-58). Lo sustantivo es la actitud del estudiante quien, en el interjuego de la formación en el centro y la *práctica en terreno*, construye progresivamente la visión de la *práctica docente*.

En la *formación continua*⁵ la relación se invierte, se está en el campo profesional y, por períodos, en un espacio de perfeccionamiento.

1.3. La práctica profesional y su análisis

Considerada inicialmente como una herramienta de formación que al profesional le posibilitaba fundamentar el desarrollo de sus capacidades a partir de la observación de su experiencia mediante una actividad de inteligibilidad, el análisis de las *prácticas* es también una herramienta para la acción y la investigación (Barbier, 1996).

La *práctica* como proceso de transformación de lo real que supone la intervención de un ser vivo y de actividad humana adquiere rasgos específicos y resulta de una operación puntual de identificación de un objeto social o físico. Mediante la actividad los sujetos ven en ella la afirmación de su poder y de sus identidades profesionales (Barbier, 1996). Podemos aventurar que la identidad profesional de los sujetos es producto de sus prácticas y

⁴ Como señala Pérez (2001), las universidades han sido responsables de proveer de forma inicial el conocimiento profesional, ya que durante algún tiempo fueron las únicas en desempeñar un papel de agentes de cambio y de líderes en lo relacionado con fijar los estándares bajo los cuales deberían regirse las profesiones. Sin embargo, en la última década, y más a partir de la puesta en vigor de los Tratados de Libre Comercio, las asociaciones y colegios de profesionistas han tomado también esta responsabilidad al ofrecer por diversos conductos programas de actualización de la formación profesional de sus miembros.

⁵ Según Pérez (2001) el tema de la educación continua o permanente fue tratado por la UNESCO en 1965 por primera vez y, en 1970, durante el “*Año Internacional de la Educación*”, el mismo organismo propuso que la educación continua fuera la piedra angular de la política educativa. .

experiencias; el análisis de ellas facilitaría una mejor comprensión de lo que allí ocurre siendo, a la vez, una herramienta para captar más claramente la propia identidad profesional. Según este autor, el análisis de las prácticas no sólo representa un camino nuevo sino también difícil de transitar habida cuenta de considerar el grado de complejidad que implica. El análisis de las prácticas profesionales nos acerca a considerar la idea de acción, en tanto -acción humana-.

La acción, según Barbier y Galatanu citando a J. Theureau y L. Pinsky (1993), la describen como un conjunto de fenómenos que, a los ojos de un sujeto, constituye una unidad significativa de sus actividades⁶. La acción no es *“el resultado de impulsos programados. Al contrario, forma parte intrínseca de la actividad de los seres humanos el control de esa misma actividad. De ordinario, ese control no se expresa discursivamente, se ejerce en el nivel de la conciencia práctica. Sin embargo, es extraordinariamente elaborado, y constituye una característica constante de las actividades humanas, incluso de las más triviales”* (Giddens, 1995:297).

Las acciones prácticas siempre están vinculadas a un contexto, porque se despliegan en relaciones que transcurren en un tiempo y espacio determinados. El contexto se transforma en situaciones saturadas de significación, a cuyas cualidades los agentes recurren continuamente para orientar recíprocamente lo que hacen y dicen (Giddens, 1995). Las acciones, en suma, surgen de las situaciones prácticas: *“Los significados generados en el lenguaje no existirían de no ser por la naturaleza situada, aunque reproducida, de la praxis social”* (Giddens, 1995:279).

⁶ Para definir lo que llaman *“el curso de la acción”* hablan de *“lo que en actividad de uno (s) operador (es) es significativo para él (ellos), es decir narratible y comentable para él y para ellos en todo momento”*. (L.Pinsky, Action et autonomie, en P. Ladrière. P. Phano, L. Queré, La théorie de l’action. Le sujet pratique en débat, París, CNRS, 1993 p. 106-107)

Estas designaciones favorecen la adopción de un punto de vista exterior que colaboran con el análisis y con la visualización de las particularidades de la misma; al mismo tiempo que delimitan la estructuración de las actividades humanas; es decir, definen de alguna manera qué, cómo y cuáles son.

Desde una perspectiva psicoanalítica otra noción que abona al análisis de las prácticas es la noción de *retorno sobre sí mismo* (Filloux, 1996). Implica una vuelta sobre las motivaciones y vínculos inconscientes. El trabajo de la vuelta sobre sí acontece en condiciones de lugar, de tiempo y de relaciones con la realidad. La experiencia de un trabajo profesional puede ser formadora para aquel que la realiza sólo si encuentra los medios de volver sobre ella; es decir, reflexionar sobre lo hecho, entendiendo que reflexionar es, a la vez, comprender lo realizado dando lugar, entonces, a que haya formación.

1. 3. 1. Los modelos de la formación

Al escuchar las narraciones y las descripciones biográficas de la formación de algunos formadores resulta dificultoso soslayar el recuerdo de aquel docente que dejó huella y cómo estos se constituyen en *modelos* que subyacen en las prácticas de formación expresándose también en la singularidad de sus acciones. La noción de modelo permite diversas interpretaciones en el campo de la educación, entre las que se encuentra la acción de reproducir; es decir, la idea de modelo como referencia a seguir, copiar, calcar. El modelo de *formación* también puede referirse a un esquema, a un modo de funcionamiento que permitiría comprender el funcionamiento de un sistema (Ferry, 2004). Modelo que, en tanto tal, se ubica entre la teoría más abstracta y la realidad.

Entendiendo que la diversidad de modelos de formadores permite optar por el que se considera más conveniente para cada situación en particular, este autor aporta una tipología construida a partir de considerar cuáles son los efectos de un sistema de formación de docentes:

- el *primer modelo* pone el foco en los discursos de los formadores; ser docente-formador implicaría la transmisión de los conocimientos y su misión es la instrucción; supone que el dominio disciplinar -no solamente la acumulación sino su integración- motivaría el aprendizaje en los estudiantes; sin embargo, no alcanza con saber sino que hay que saber transmitir ese conocimiento para que, efectivamente, se produzca el aprendizaje en el otro. Se hace referencia a un saber y un saber hacer; un docente-formador que domina el conocimiento experto de la disciplina que enseña y posee las competencias; es decir, un saber hacer de la práctica. Estos discursos representan un modelo pedagógico más tradicional basado en las adquisiciones; Ferry (2004) lo designa *modelo de adquisición*.
- el *segundo modelo* considera, además del saber experto y el saber hacer prácticos, la personalidad del docente-formador; es decir, su impronta, su estilo, la toma de decisiones en el momento de su práctica lo que implicaría la idea de madurez intelectual, social y afectiva que le permita la interacción con los estudiantes movilizando los procesos de enseñanza y de aprendizaje. En este modelo, el autor concibe la formación docente a partir de la idea de un docente autónomo y descubridor de la realidad que enseña. A este modelo lo denomina *modelo del proceso*.
- el *tercer modelo* aporta la singularidad de las acciones; es decir que, además del saber experto, las experiencias de formación en cada situación a la que el docente-formador debe enfrentarse tienen un aspecto singular que implica que cada una de sus respuestas debe considerar la idea de diversidad de los estudiantes y personalizarla. Aceptar la complejidad de la realidad conlleva la adquisición de la capacidad de entendimiento y comprensión por parte del docente-formador.

Ferry (2004) destaca la importancia del trabajo en terreno y de la alternancia en relación al análisis que el docente-formador debería hacer de sus prácticas; es decir, la posibilidad de conocer y entender lo que allí sucede es lo que le posibilita una elección y la toma de decisiones que presupone la práctica docente.

1. 4. Profesionalización

Maury (2003) en su texto *Cualificación o profesionalización* plantea que la profesionalización surge como superación o reemplazo de la noción de cualificación (entendida como instrucción) dado que ésta es restrictiva en demasía y es conveniente sustituirla por la de *profesionalización* que se adapta mejor al concepto de *competencia*, en el sentido más amplio.

La autora describe que el modelo del empleo que ha prevalecido, durante las tres décadas anteriores a la introducción masiva de las nuevas tecnologías, mostraba el vínculo entre la definición del trabajo industrial, según el taylorismo, y lo que se denominaba la cualificación; una función precisa, que tenía correspondencia con una formación concreta, acreditada por el correspondiente diploma⁷.

De acuerdo con esta lógica, el sistema educativo producía - y aún produce - diplomados y licenciados acreedores de esos conocimientos que, posteriormente, debían ser seleccionados en base a su dominio de determinadas ciencias exactas. La enseñanza permite la detección de los mejores de forma *igualitaria* y según unos *criterios normativos indiscutibles*, sin sospechas de subjetividad. Es decir que, entre el modelo de enseñanza basada en una supuesta igualdad de oportunidades y el *modus operandi* económico vigente existía un vínculo materializado por *la exigencia de una cualificación concreta y predeterminada*.

Ahora bien, a partir del momento en que el desarrollo del empleo se produce en el sector servicios y que el fenómeno de tercerización se extiende hasta la propia actividad industrial, las equivalencias que anteriormente fueron coherentes, ya no funcionan. Más allá de un saber-hacer y de ciertos conocimientos técnicos o tecnológicos, el contenido del trabajo implica cada vez, en mayor medida, un *saber-estar* y un *hacer-saber* que se basan en

⁷ Esta clasificación y estas demarcaciones eran definidas y consensuadas entre las fuerzas sociales. Era necesario sancionar conocimientos técnicos, un saber y un saber-hacer *específicos*.

cualidades inherentes a la propia personalidad. La calidad del servicio depende de una implicación personal que se traduce en *actitudes y comportamientos* y que requiere *habilidades* tales como la aptitud para la comunicación, la capacidad de convicción, el criterio propio y la visión de conjunto; todas extremadamente difíciles de normalizar y de cuantificar. Ya no se valora, por ejemplo, a un jefe de equipo en una fábrica exclusivamente a partir de su competencia profesional. Debe mostrar espíritu analítico, sentido de las relaciones humanas y aptitud pedagógica. Cuanto mejor sepa motivar o movilizar, más se le cotizará. Al mecánico de un taller, se le exigirá prestar atención al cliente y así, sucesivamente. El objetivo de calidad total está en el origen de lo que se perfila como una nueva necesidad de las empresas. Pero bajo esa nueva terminología, subyace el ideal humanista que contrapone la educación a la instrucción.

Maury (2003) afirma que la lógica estrictamente utilitaria insinúa que sólo la *instrucción* permite asegurarse una posición rentable en la sociedad. En realidad, la flexibilización de las actividades laborales y la continua innovación de las técnicas exige una *educación abierta* para lograr un lugar ventajoso en el mundo de la producción. Una persona capaz de pensar, de tomar decisiones, de buscar la información relevante que necesita, de relacionarse positivamente con los demás y cooperar con ellos, es mucho más polivalente y tiene más posibilidades de adaptación que el que sólo posee una formación específica. Esta realidad no pareciera dar una marcha atrás; en tanto el trabajo - el empleo - se hace cada vez más abstracto y, al mismo tiempo, más versátil.

El cambio más importante que abren las nuevas demandas de la educación es que se deberá incorporar, de forma sistemática, la *tarea de formación de la personalidad*. *La capacidad de abstracción, la creatividad, la capacidad de analizar y de comprender problemas complejos, la capacidad de asociarse, de negociar, de concertar y de emprender proyectos colectivos* son capacidades que pueden ejercerse en la vida política, en la vida cultural y en la actividad humana en general. De esta manera, la profesionalización permitiría devolver al sistema educativo su vocación inicial - *formar hombres cabales y ciudadanos responsables* - y adquiriría un grado de eficacia coherente con los nuevos condicionantes

del mercado laboral; a la vez, contribuiría a redefinir el lugar ocupado por el trabajo con respecto al resto de la existencia destinada, fundamentalmente, al tiempo libre o al tiempo privado que dedicamos a lo que elegimos hacer.

Según Wittorski (2008)⁸, la profesionalización está *“compuesta por competencias, capacidades, saberes, conocimientos e identidades reconocidas por una organización o un grupo profesional como las características de un “verdadero” profesional, para quien, además “la atribución de la calidad de “profesional” depende en consecuencia de una doble acción de desarrollo y de reconocimiento en el medio ambiente por el sujeto de sus propios actos, conjugada a una acción de atribución social, por ese medio ambiente”* vincula al desarrollo del mismo relacionado a empresas y medios de la formación⁹ y sujeto a una noción entendida como *fabricación* de profesionales a partir de la formación, siempre sujeta a la búsqueda de mayor eficacia y legitimidad en ciertas prácticas como son las de formación.

La profesionalización trae aparejado el término *competencia* en palabras de la UNESCO (Delors, 1996). No basta conocer y saber hacer; es necesario ser un profesional. A partir de esta reflexión, la formación está obligada, cada vez más, a centrarse en la atención del estudiante como persona que se construye en el proceso de aprendizaje profesional y humanístico, competente y comprometido con el desarrollo social.

1.4.1. La noción de competencia

⁸ R Wittorski, Profesor en Ciencias de la Educación del IUFM de Ruen, Francia aborda el tema de la profesionalización en una nota de síntesis de la Revista *Savoirs* de 2008.

⁹ En el Marco Teórico del Proyecto UBACYT FI007, dirigido por Marta Souto se sostiene que: *“El término profesionalización proviene de la sociología americana funcionalista (en particular, de los trabajos de Parsons) e indica, en su primera acepción, “el proceso por el cual una actividad se convierte en profesión liberal, movida por un ideal de servicio” (2008: 12). Aparece a principios del siglo XX en países anglosajones, en un contexto de libre mercado donde los actores económicos necesitan conquistar y acrecentar su lugar. En Francia surge en otro contexto dentro de un modelo institucional estatal caracterizado por un estado jerárquico donde la preocupación está en el reconocimiento de sí en el entorno para lograr un mejor puesto en una jerarquía del Estado”*.

Pensar en un profesional competente es pensar la comprensión de la competencia profesional como fenómeno complejo, como expresión de las potencialidades de la persona para orientar su actuación en el ejercicio de una profesión. Su iniciativa, flexibilidad y autonomía son características indispensables para actuar en los nuevos escenarios. La necesidad de integrar conocimientos, habilidades, valores, eficiencia y compromiso social son requisitos de desempeño del rol profesional.

Para Sebastiani (2007) *“la competencia profesional hace referencia, básicamente, a las atribuciones, funciones, tareas y roles de un trabajador para realizar, de forma adecuada, lo que se le requiere en su lugar de trabajo, y que son la consecuencia de un proceso formativo -que no sólo proviene del ámbito académico sino también de la misma experiencia laboral-”* (Sebastiani, 2007:124).

Las competencias refieren a conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer la propia actividad laboral, resolver problemas de forma autónoma y creativa y con la capacidad para colaborar en el entorno laboral y en la organización del trabajo. Según Lavega Burgus (2007), autores como de Miguel (2007, citando a Spencer y Spencer, 1993) una competencia es una característica subyacente en una persona que está, casualmente, relacionada con el desempeño referido a un criterio superior o efectivo en un trabajo o situación. En consecuencia, la competencia concierne a un potencial de conductas adaptadas a una situación. Se identifican características subyacentes ya que, en buena parte, la competencia está arraigada en la personalidad del protagonista, que puede predecir su comportamiento en una variedad de situaciones profesionales. Entre estas características subyacentes están los motivos, los rasgos de la personalidad, el autoconcepto, el conocimiento y la habilidad.

Dada la proliferación de definiciones existentes en torno a la noción de competencia, tiene interés la aportación que hace Pérez Escoda (2001) al sintetizar los rasgos más representativos que incluyen las principales definiciones de competencias:

- El concepto es aplicable a las personas.

- Implica unos conocimientos, unas habilidades y unas actitudes y conductas integrados entre ellos.
- Incluye las capacidades y procedimientos informales, además de los formales.
- Es indisociable del concepto de desarrollo y aprendizaje continuado unido al de experiencia.
- Constituye un capital o potencial de actuación vinculado a la capacidad de movilizarse o ponerse en acción.
- Se inscribe en un contexto determinado que tiene unos referentes de eficacia y que cuestiona su transferibilidad.

Por todo ello se dice que una persona es competente si ante una situación dada en la que la competencia se pone a prueba, su trabajo resulta eficaz. Es decir, sólo se presenta la competencia si se vincula a un objeto o situación (De Miguel, 2007). Según Aneas (2003) las competencias son, fundamentalmente, las respuestas profesionales que una persona da a los requerimientos de su lugar de trabajo.

El concepto de competencia aparece asociado a características personales que explican un rendimiento laboral superior. Así, para Boyatzis (1982) las competencias constituyen el conjunto de características de una persona, que está directamente relacionado con la buena ejecución en un puesto de trabajo o de una determinada tarea. También es asociado a las capacidades referidas al ejercicio de una actividad profesional, al conjunto de comportamientos, capacidad de análisis, toma de decisiones, transmisión de información... considerados necesarios para el desarrollo de la tarea (Sebastiani, 2007).

En este contexto, según Isús (2005) las competencias profesionales son unas características personales (saberes y conductas, aptitudes y actitudes) que definen (en situaciones de trabajo) unas capacidades de acción (según unos niveles requeridos y unas actividades definidas) que amplían el campo de acción profesional.

La noción de competencia de acción profesional según Sarasola (2000), citado por Isús (2005), refiere al conjunto de conocimientos, procedimientos, actitudes y capacidades que una persona posee y son necesarias para:

- Hacer frente de forma efectiva -con el nivel y calidad de desempeño requeridos- a las tareas que demanda una profesión en un determinado puesto de trabajo.
- Resolver los problemas que surjan de forma autónoma y creativa.
- Colaborar en la organización del trabajo y con su entorno socio laboral.

Le Boterf (1996, 2000) distingue la *competencia teórica* que implica los saberes como conjunto de conocimiento generales o especializados -tanto teóricos o técnicos- y la *técnica* como el dominio de métodos y técnicas en los contenidos específicos. La *competencia metodológica* implica la capacidad de reacción al aplicar el procedimiento adecuado a las tareas encargadas y a las irregularidades que se presentan. Quien encuentra, de forma independiente, vías de solución y que transfiere adecuadamente las experiencias adquiridas a otros problemas de trabajo tiene este tipo de competencia. La *competencia social* implica saber colaborar con otras personas de forma comunicativa y constructiva, además de mostrar un comportamiento orientado al grupo, como un entendimiento interpersonal. Finalmente la *competencia participativa* asociada a saber participar en la organización de su lugar y entorno de trabajo. Mediante esta competencia se muestra la capacidad de decidir y de asumir responsabilidades.

Para este mismo autor, las competencias son un *saber a movilizar*, poseer conocimientos o capacidades no significa ser competente. Se pueden conocer las técnicas o las reglas de gestión contable y no saberlas aplicar en un momento oportuno. Se puede conocer el derecho comercial y redactar mal los contratos.

Si la competencia se manifiesta en la acción, no es improvisada sobre el terreno. Si los recursos a movilizar fueran insuficientes, no hay competencia; si los recursos están presentes, pero no son movilizados en un tiempo útil y en el momento oportuno, todo ocurriría como si ellas no existiesen.

Se puede observar con asiduidad la *transferencia de conocimientos*, esto es, en la situación de examen, el estudiante que domina la teoría no siempre es capaz de utilizarla en la práctica. Hoy se sabe que la transferencia no se produce automáticamente, sino que se adquiere por ejercicio; de igual modo, el conocimiento no es automático; se adquiere y resulta de una práctica reflexiva en situaciones que promueven la movilización de saberes diversos. No es un movimiento lineal.

La movilización conlleva en las situaciones complejas a lograr plantear el problema antes de resolverlo, señalar los conocimientos pertinentes, reorganizarse en función de la situación. Entre conocer la noción y comprenderla existe una distancia y entre conocerla y operar con ella, otra.

La formación en competencias profesionales es uno de los objetivos esenciales de la universidad actual; sin embargo, es interesante destacar que el interés por ellas no surge en el contexto universitario, sino en el mundo del trabajo en la década de 1870; y es, a partir de los estudios de McClelland (1973), Mertens (1997, 2000) y otros, que comienza una búsqueda orientada al hallazgo de criterios científicos explicativos de la eficiencia de las personas en el desempeño laboral.

El proyecto Tuning¹⁰ define la competencia como *“una combinación dinámica de atributos, en relación a conocimientos, habilidades, actitudes y responsabilidades, que*

¹⁰ El proyecto Alfa Tuning América Latina busca "afinar" las estructuras educativas de América Latina iniciando un debate cuya meta es identificar e intercambiar información y mejorar la colaboración entre las instituciones de educación superior para el desarrollo de la calidad, efectividad y transparencia. Es un proyecto independiente, impulsado y coordinado por Universidades de distintos países, tanto latinoamericanos como europeos. Siguiendo la metodología propia, Tuning – América Latina tiene cuatro grandes líneas: 1) competencias (genéricas y específicas de las áreas temáticas); 2) enfoques de enseñanza, aprendizaje y evaluación; 3) créditos académicos y; 4) calidad de los programas (2004-2008).

describen los resultados del aprendizaje de un programa educativo o lo que los alumnos son capaces de demostrar al final de un proceso educativo” (Bezanilla, 2003:11).

Sin embargo, en la actualidad la noción de competencia está más valorizada, se encuentra frecuentemente diferenciada de la noción de saberes en el mundo de la enseñanza, en un sentido que no siempre corresponde a su uso en el mundo del trabajo.

La polisemia de estas nociones juega un rol funcional entre los actores sociales. La noción de saberes tal como se atribuye -saber, saber hacer, saber ser-, a la vez que designa un enunciado y un estado individual y colectivo, articula el reconocimiento de sí y el de otros al reconocimiento de los saberes objetivados que, con frecuencia observamos tanto entre los enseñantes como en los enseñados. Dichos saberes son jerarquizados por los enseñantes y considerados adquiridos.

Según Barbier (2000), la noción de competencia no designa lo que es movilizado sino el trayecto de formación; de este modo, juega un rol social. Se trata de hacer referencias de saberes y conocimientos más ligados a la vida del trabajo y a la vida real. El deslizamiento semántico juega dos funciones:

- Permitir a los actores comprometidos en acciones comunes, pero sobre la base de dinámicas muy diferentes, mantener -al menos en el plano de las comunicaciones recíprocas- un aparente consenso, selecto de las significaciones acordadas a esas acciones comunes, reservándose la posibilidad de asignación de sentidos muy diferenciadas.
- Permitir igualmente a los actores en posición dominante imponer, de hecho, sus sistemas de significaciones.

La noción de competencia referida por este autor es, en tanto tal, portadora de una visión de la actividad humana identificable en términos de *semántica* natural de la acción. Al participar del léxico natural de la acción presenta características particulares; es portadora de un juicio de valor, es un concepto movilizador en tanto cada actor le confiere sentido y significaciones diferenciadas, funciona en red y en interacción con otras nociones. Es así que podemos reparar en fenómenos de red entre la noción de saberes, el vocabulario de los sistemas de enseñanza y el paradigma teórico-práctico; o entre la noción de competencia, el vocabulario de la profesionalización y el paradigma constructivista.

1.5. La noción de identidad. Su lugar en el campo de la Educación Física y en los sujetos en formación.

Según Ruiz (2011) “El término ‘identidad’, en el uso común, remite a un estilo de vida, a la forma de comprender la práctica diaria en sus vínculos con los procesos de identificación, representación, afiliación y consumo (Vidiella, 2004-2005). En la actualidad, el concepto de identidad es centro de debate y cuestionamiento, desde las posturas y concepciones esencialistas hasta las construccionistas, pasando por las que cuestionan la operatividad de esta noción por las relaciones de poder que atraviesa. Autores como Giddens (1997) centran la identidad en un contexto (pos) moderno, donde se la puede entender como la elección de ‘proyectos de vida’, en oposición al determinismo que marca una identidad única. En coincidencia con este autor, Gee (2001) sostiene que las personas crean sus propias identidades a partir de procesos dialógicos de reconocimiento y reflexividad (Giddens, 1997). Hernández (2005) explica cómo Giddens aborda la cuestión de la identidad en un contexto (pos)moderno mediante la noción de ‘proyecto reflexivo del yo’: el yo se construye a través de la reflexividad, entendida como auto-observación continua, y cierto control sobre la propia trayectoria, entendida como la adopción de estilos de vida derivados de la estructura social de la que forma parte” (Ruiz, 2011:35).

Este autor aporta la visión de otros como Hall (2000) y Gergen (1992) quienes plantean la idea de que se vive en tiempos de una crisis de la identidad a nivel global, local, personal y

político (Woodward, 1997) considerando a la identidad como dinámica, móvil, fragmentada y fracturada, construida de forma múltiple en relación con discursos y prácticas contradictorios porque se define a través de la relación con el otro, con el afuera. Se trataría de una relación dialéctica entre el proceso de interpelación y el proceso de identificación. Por lo tanto, no hay que explicar las relaciones de los sujetos con los discursos en términos de correspondencia, sino de contingencia y articulación.

Castells (1998) plantea la identidad en estos tiempos de cambio social profundo y acelerado como una fuente de sentido y experiencia para el individuo. Para este autor, el sujeto opera a través de atributos culturales y, por ende, adquiere su identidad partir de las identificaciones que logra dentro de su cultura. Castells (1998) reconoce diversos tipos de identidades, a saber: *identidad legitimadora*, *identidad de resistencia* e *identidad de proyecto*. La identidad por identificación a la que Castells hace referencia corresponde a los enfoques materialistas, como los estudios culturales e incorpora, aunque de forma limitada, la conexión entre identidad y estructuras o discursos de poder.

Las transformaciones del concepto de identidad hacia un sentido más fluido y móvil tienen varias causas: los cambios en las representaciones tradicionales del sujeto ilustrado, los cambios políticos y económicos, los análisis y cuestionamientos realizados por los movimientos políticos de la diferencia que han provocado cambios en las conceptualizaciones de las categorías de mujer, hombre y raza; la fuerte mediación de los artefactos de consumo y las industrias culturales, los flujos migratorios y la tecnologización de las comunicaciones (Vidiella, 2004-2005).

Es importante precisar el tipo de realidades sociales en el que las competencias se inscriben; por ejemplo, enunciaciones de saberes, definiciones de capacidades, acciones de desarrollo de competencias, etc. En este punto se habla de la noción de identidad siendo la identidad una inferencia a partir de un comportamiento observado en el otro, refiere además a la identidad como estado y como proceso. La identidad como estado estaría en el orden de

la atribución de calificación de un sujeto; la identidad como proceso refiere al carácter dinámico de la misma y, por ende, a su posibilidad de cambio.

El cambio como oportunidad nos conduce a la revisión del concepto de educación y formación, desde una mirada de la filosofía posmoderna. A partir de considerar lo constitutivo, lo heredado y lo adquirido deviene la idea de la *herencia* como reflejo y definición de tiempo pasado, la *deconstrucción* como una acción que ocurre ahora y el *acontecimiento* como respuesta inesperada que abre al provenir (Skliar, 2007:24). Al considerar estas nociones, es posible aventurar quiénes serían los depositarios de la *herencia*, ese colectivo social como heredero de la formación; cuál fue el legado que recibieron los docentes de educación física durante su formación.

Cada época tiene un modo de educar y formar que la sociedad considera valioso; se puede decir que es imposible llevarla a cabo sin considerar la emergencia del acontecimiento, lo que produce desequilibrio, lo que implica la construcción de nuevas respuestas. Lo que se hereda es transformado por el acontecimiento lo que lleva a pensar en los herederos de la educación; cuáles serían las percepciones de los formadores en relación con la formación de los futuros Licenciados; cuáles serían los significados que le otorgan a la construcción de la profesionalidad.

Se trata, además, de pensar la relación entre *formación* y *profesionalización* que acontece en un contexto político, social y económico. Cuando se es heredero se recibe un legado que se expresa en un testamento; pensando en la formación la aceptación no debería ser de carácter pasivo. En términos de rechazo a la cultura más positivista, tomando los criterios de verdad y objetividad como producción humana y al hombre como autor de la obra, en la que también se está en situación de preguntar críticamente; acerca de la naturaleza de las creencias de los formadores y cómo éstas influyen en sus prácticas cotidianas en el interjuego de lo *manifiesto* y lo *latente* en cada acto de formación.

Más allá del poder que se despliega en las acciones de los individuos y el que pueda ejercer la cultura de una sociedad, existen divisiones y tensiones en la reproducción social y cultural. Estas tensiones permiten repensar la noción de desempeño profesional en relación con la idea de educación como lo que se es y, en este sentido, lo que es el otro; lo que se, lo que el otro debe y tiene que saber y quién es el proveedor de ese saber; la idea de formador como quien completa la falta. Desde esta mirada, es pensar al otro como incompleto lo que daría lugar a pensar en la educación, para qué sirve, y en este pensar para qué confluye para quiénes, cómo y cuánto.

La pregunta acerca de la necesidad de justificar, definir, criticar y/o aceptar al otro, como lo que es diferente lleva a pensar las contradicciones sociales dando lugar a diferentes ideologías que se actúan al interior de las instituciones a través de sus actores y sus prácticas profesionales. Los cambios sociales, políticos y económicos producidos en las últimas décadas han dejado como huella la lógica de mercado en lo educativo, bajo el paraguas de las políticas neoliberales. Si la institución funciona como empresa, el rol del formador garantiza la transmisión de *paquetes* de conocimiento necesarios para actuar en el campo profesional específico, guardan una secuencia de contenidos repartidos en tiempo y espacio que garantizan una educación de calidad en el mundo de la formación.

Pensando en la relación entre formación profesional y profesionalización se refuerza la necesidad de reflexionar sobre cuáles son los modelos de formación de los formadores; cómo tramitan la diversidad en las aulas; cuáles serían los rasgos identitarios de la Licenciatura que trascienden a los del Profesorado, cuáles son los saberes en la formación, entre otros.

La cuestión de la construcción de profesionalidad en los Licenciados en Educación Física convoca a ahondar en cuáles son sus saberes de referencia, qué le demanda la sociedad actual a la Licenciatura de Educación Física y Deportes en cuanto campo profesional específico, etcétera.

2. Universidad, formación y producción de conocimiento

2.1 La Universidad

Estudiar el proceso de construcción de la formación profesional conlleva la necesaria consideración del contexto socio-político-cultural en el que se desarrollan cambios permanentes impactando sobre los actores y los programas formativos de la Universidad.

La Universidad en Argentina se ha visto transformada a lo largo de los años; o mejor, los proyectos políticos nacionales han demandado de la Universidad ciertos cambios y adecuaciones. Según Naishtat (2004, citado por Pierella 2012:16) la constitución del campo de estudio sistemático sobre la Universidad soslayó la reflexión educativa, propiamente dicha, frente a un cuerpo de trabajos transdisciplinarios que abarcaban, principalmente, a la sociología, la economía y la economía política de la Educación Superior. Esto guarda relación con los modos en que dicho campo se fue delineando en América Latina; más ligados a los desafíos y problemáticas impuestas por decisiones llevadas a cabo desde las esferas políticas nacionales, en estrecha relación con los lineamientos de organismos internacionales con intereses académicos de hacer de la Universidad un *objeto de estudio* genuino (Krotsch y Suasnábar, 2002)¹².

¹² Pierella (2012) plantea que “en la última década puede observarse la irrupción de una serie de trabajos centrados en la recuperación de historias institucionales y la reflexión sobre las diferentes tradiciones que atraviesan a la Universidad contemporánea vía la filosofía y la sociología (Naishtat, 2008; Aronson, 2008), el análisis institucional y el psicoanálisis (Remedi, 2004, 2008; Coria, 2004, Landesmann et al., 2006), la sociología histórica de producción del conocimiento sobre la sociedad (Plotkin y Neiburg, 2004), la historia de la educación (Suasnábar, 2004; Vanella, 2007; Carli, 2008b; González, 2009; Friedeman, 2009), la profesión académica (Suasnábar et al., 1997; Chiroelu, 2003; Marquina, 2007, entre otros). Todos estas líneas destacan la pertinencia de abordajes situados que abren la noción de institución a una serie de dimensiones, desbordando miradas “estructurales” de las organizaciones para dar lugar a la posibilidad de una trama en la que el estudio de las normativas, las posiciones y los roles redundan en conocimiento significativo en la medida en que puedan verse sus implicancias o efectos en el plano de las prácticas y los discursos de los sujetos que viven la institución”. (Pierella, 2012:18)

Según Krotzsch (2008) *“pensar la universidad es una cosa relativamente vieja de la cual no tenemos demasiada conciencia”* (Krotzsch, 2008:3). Para el autor, el papel que la Universidad, desde el Siglo XII, ha tenido centrado en el trabajo intelectual, hoy está impregnado por *“un sentido más profundo, en realidad es como un imaginario que nos recorre de manera falsa. La libertad de enseñar, la libertad de la investigación. En realidad está pensada no solamente como formación de un hombre (...) Yo creo que este modelo todavía está presente. El modelo profesionalista, liberal, como algo de la sociedad civil. Yo creo que el pensamiento de principios del Siglo XIX sigue siendo un trasfondo no siempre realizado, para decirlo de otra manera, pero sí como aspiración y como legitimación de los fundamentos de la universidad (...) sirve como un discurso legitimador”*(Krotzsch, 2008:5)

Krotzsch (2008) reconoce que nuestro modelo universitario es un modelo profesionalista liberal, no siempre concretado pero sí planteado como aspiración y como legitimación de los fundamentos de la Universidad. Sostiene que este argumento sirve como un discurso legitimador, incluso para los universitarios. Pero la referencia a la Universidad profesionalista se hace como si fuera el lugar de la ciencia, de la producción de la ciencia y la cultura; que es lo que nos legitima. En este sentido, rescata que los primeros discursos sobre la Universidad y su papel en la sociedad vienen muy asentados en el idealismo filosófico alemán. Cuando se repiensa la Universidad alemana, se piensa, citando a Humboldt (Krotzsch, 2008:5) *“recuperar en el campo de la cultura lo que hemos perdido, en términos materiales, en la guerra”*. Aparece aquí la idea de la Universidad como instrumento racional para recuperar la cultura. Sostiene también que hay un modelo de universidad norteamericana y otro de principios del Siglo XIX con su corriente de influencia de la universidad científica alemana, que incluye el posgrado, lo que estaría en consenso con el núcleo científico de la universidad, sin modificar el college, o sea sin transformar la estructura.

A fines de los años 50' el modelo norteamericano impacta fuertemente con el funcionalismo en casi todos los países del mundo; y es la universidad la única institución

que se vuelve universal, en términos de modelo. En los años 60' el modelo organizacional tiene un impacto importante al interior de la misma. Muchas políticas y muchas problemáticas tienen que ver con la ampliación de la demanda, que depende de la competencia del mercado. Temática que se acrecienta mucho a través del planeamiento y la teoría de los recursos humanos cuando se pasa de la universidad de élite a la universidad de masas. El estudio sistemático de los procesos universitarios y la necesidad de adaptarse a un mercado privado hacen que los estudios sobre la universidad tengan un lugar muy importante. Ricoeur en los 70' se pregunta, “*¿dónde colocar la idea de universidad en un sistema que se masifica, que ha perdido este sentido de universidad crítica, ligada a la investigación, a la autonomía, a la reflexividad?*” (Krotsch, 2008:6) es decir, tal cual fue pensada. Esta afirmación lleva a cuestionarse dónde colocar los servicios que son funcionales, básicamente, a las necesidades de la sociedad pero que no son, desde el punto de vista intelectual, actores críticos pensados para ella.

Por último, a partir de Durkheim, Krotsch (2008) confirma y afirma la relación Universidad – Pedagogía. La primera, en realidad es la que pare al sistema educativo, siendo la matriz del sistema educativo como construcción política. De allí que la universidad pueda ser pensada como un sistema - en el cual debe incluirse la Educación Terciaria Superior- que debe apuntar a la construcción de redes de trabajo.

La Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, convocada por la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 1998) plantea para la Universidad la necesidad de acudir al refuerzo y la renovación de los vínculos entre la enseñanza superior, el mundo del trabajo y otros sectores de la sociedad, en un contexto económico, social y tecnológico, caracterizado por los cambios y la aparición de nuevos modelos de producción basados en el conocimiento y sus aplicaciones, así como por el tratamiento de la información.

Zabalza (2002) enuncia diferentes dimensiones problemáticas que contribuyen a definir un escenario universitario complejo. Por un lado, la distancia respecto de campos de interés

social, la preocupación de los organismos gubernamentales por el control de calidad en relación con el gasto presupuestario invertido, los cambios en las demandas del mundo productivo, la escasa formación pedagógica de la docencia en el nivel, la internacionalización de los estudios superiores y los cambios profundos en las expectativas de movilidad laboral. Por otro, la masificación y progresiva heterogeneidad de los estudiantes, la reducción de fondos, el desarrollo de una cultura de la acreditación de la calidad, el surgimiento de nuevas titulaciones y la transición de una orientación tradicional volcada a la enseñanza hacia otra centrada en el aprendizaje, lo que genera transformaciones en la estructura y en los modos de enseñanza universitaria, en su posición y sentido social.

El mismo autor sostiene que, en los últimos veinticinco años, se identificaron en la Universidad cambios más sustantivos que los registrados a lo largo de su historia. Dichos cambios están relacionados con la vertiginosa producción y difusión del conocimiento y los nuevos retos sociales a los que debe dar respuesta. Se advierte que el pasaje de una institución dedicada desde su origen a proporcionar *alta enseñanza* hacia otra dedicada a formar los líderes del mundo científico, social y cultural (Zabalza, 2002) trae serias complicaciones al interior de la institución.

Según De Souza Santos¹³(1994) *“la crisis de hegemonía a la que se enfrentó la universidad, resulta de las contradicciones entre sus funciones tradicionales y las que le fueron atribuidas a todo lo largo del Siglo XX; la producción de la alta cultura, el pensamiento crítico y los conocimientos ejemplares, científicos y humanistas necesarios para la formación de las elites de las que se venía ocupando la universidad desde la edad media europea. Asimismo, la producción de patrones culturales medios y conocimientos instrumentales, útiles para la formación de una mano de obra calificada exigida por el desarrollo capitalista (De Souza Santos, 1994:1).*

¹³ Cazés Menache Balance 1994; en las Palabras preliminares a esta edición. Democratizar y emancipar la universidad: Inicio de un debate.

Este autor hace mención a que la incapacidad de la Universidad para desempeñar funciones históricas, llevó al Estado y a los agentes económicos a buscar fuera de la Universidad medios alternativos para lograr sus objetivos. Al dejar de ser la única institución en el campo de la Educación Superior y en la producción de la investigación, la universidad entró en una crisis de hegemonía.

Otro aspecto considerado por De Souza Santos (1994) es la crisis de legitimidad, por dejar de ser consensual ante la contradicción entre la jerarquización de los saberes especializados y las exigencias sociales y políticas de democratización universitaria, junto con la reivindicación de igualdad de oportunidades para los hijos de las clases populares.

Finalmente, plantea que la crisis institucional es resultado de la contradicción entre la reivindicación de la autonomía en la definición de valores y objetivos y la presión creciente para someterla a criterios de eficiencia y productividad de naturaleza empresarial o de responsabilidad social.

Es preciso considerar que el foco de análisis realizado por De Souza Santos ha sido la universidad pública que, al no profundizar en el análisis crítico y reflexivo de las problemáticas, quedó reclusa a sus mandatos fundacionales y a la incorporación de lógicas sociales e institucionales exteriores sin perspectivas a largo plazo. Esto la redujo a la lógica de la inmediatez. En este marco, De Souza Santos (1995) dice que desde hace tiempo puede percibirse que se asiste a una creciente segmentación del sistema educativo de nivel superior, visible en la creciente devaluación de los diplomas universitarios, los que gozaban de cierto prestigio de ascenso social y acceso al mundo del trabajo. En tiempos actuales, dicha validez se ve atravesada por las demandas de un mercado que requiere a los posibles candidatos títulos de posgrado (maestrías, doctorados, otros).

Según Mollis (2002) durante la década de los '90 las políticas educativas, sujetas a las demandas del mercado, incorporaron al campo educativo un ajuste desde la perspectiva de

los indicadores cuantitativos y resultados de evaluaciones, abandonando su potencial cívico democrático y dejando de lado la consolidación del pacto público como garante de una cultura democrática.

En concordancia con la posición de Mollis, De Souza Santos sostiene que es necesario recordar la concentración de la crisis institucional como resultado de una pluralidad de factores algunos más evidentes que otros en la década de los noventa. Una crisis relacionada con una autonomía científica y pedagógica universitaria que se asienta en la dependencia financiera del Estado el que, dado su condición neoliberal, reduce su compromiso político con las universidades y con la educación en general convirtiendo a ésta en un bien que, siendo público, no tiene que estar asegurado por el Estado, por lo que la universidad pública entra automáticamente en una crisis institucional.

En los últimos treinta años la crisis institucional fue provocada por la pérdida de prioridad del bien público en las políticas universitarias y el consiguiente desfinanciamiento y descapitalización de las universidades públicas. Las causas y las consecuencias variaron en cada país. *“El Estado neoliberal no es un Estado mínimo (...) en realidad dejó de regular la sociedad, (...) sucedió que el Estado de bienestar de los ciudadanos pasó a ser un Estado de bienestar de las empresas”* (Mollis, 2001:1)

Los países sometidos a los regímenes de la dictadura a lo largo de las tres últimas décadas vieron afectada su autonomía perdiéndola a partir de la eliminación de la producción y divulgación del pensamiento libre y crítico. La universidad estuvo al servicio de proyectos modernizantes autoritarios, abriendo al sector privado la producción del bien público de la universidad y obligando a la universidad pública a competir en condiciones desiguales en el emergente mercado de los servicios universitarios.

En los países que pasaron de la dictadura a la democracia, la afirmación de la autonomía de las universidades se dio al mismo tiempo que la privatización de la Educación Superior y el incremento de la crisis financiera de las universidades públicas, tratándose de una

autonomía precaria dado su dependencia a las políticas del mercado económico y financiero.

Cabe considerar que la pérdida de prioridad de la universidad pública en las políticas públicas del Estado fue, ante todo, el resultado de la desatención general de las políticas sociales (educación, salud, seguridad social) inducida por el modelo de desarrollo económico conocido como neoliberalismo o globalización neoliberal que se impuso, internacionalmente, a partir de la década de los ´80.

En este marco tuvo lugar la apertura generalizada del bien público universitario para la explotación comercial que se inicia en los ´80 se expande y consolida hasta la década de los ´90 en el mercado nacional universitario. Esto dio lugar a que la universidad pública privatice parte de sus servicios y se pierda la distinción entre la universidad pública y la universidad privada; transformándose, de este modo, el significado de sus producciones.

La crisis del profesionalismo analizada por Schön (1992) y Hargreaves (2002) entre otros, refiere a la *“crisis de confianza tanto en la educación profesional como en los propios profesionales para guiar la práctica”* (Hargreaves, 2002:33). La racionalidad técnica (Schön, 1992) no resulta suficiente para dar respuesta a la compleja y diversa realidad a la que se enfrentan los profesionales en la vida cotidiana. Esta crisis se acentúa si se analiza la dimensión profesional del docente universitario: *“la docencia universitaria resulta notablemente contradictoria en cuanto a sus parámetros de identidad socio profesional. Es frecuente que los profesores universitarios nos identifiquemos como tales en la medida en que es signo de status social. Pero ese reconocimiento resulta bastante marginal a la hora de valorar los elementos desde los que se construye y desarrolla dicha identidad”* (Zabalza, 2004:107).

Además, los dominios específicos de cada campo profesional generan, en el contexto de la educación universitaria, discursos pedagógicos divergentes y fragmentados que dan cuenta de un pluralismo profesional (Schön, 1992) pudiéndose percibir la coexistencia de diversas

concepciones sobre la docencia, sin que ninguna alcance la condición de discurso dominante. Asimismo, admite pluralización de modalidades de intervenciones y prácticas docentes.

La complejidad de la vida en el aula reclama una postura heurística por parte de los docentes, la que debe estar sustentada en conocimientos, principios de procedimiento y valores para asumir con responsabilidad la actividad docente. En este sentido, es que los programas de capacitación y formación docente deberían promover contextos de reflexión sobre la acción, en los que el docente pueda explicitar los diferentes aspectos que se ponen en juego en su práctica pedagógica, asumiendo el proceso de enseñanza como una cuestión de revisión permanente.

Cabe destacar que el curriculum universitario, en tanto construcción histórica y social, no queda al margen de las vicisitudes de un escenario complejo que interpela a la universidad en sus funciones tradicionales entendidas como: *la producción de conocimiento y la formación profesional* a través de la transmisión de saberes especializados, sino que por el contrario éste atraviesa la problemáticas de legitimación de la propia universidad.

En el caso de la formación permanente y reflexionando acerca de algunas de las ofertas educativas en la actualidad y teniendo en cuenta que el caso corresponde a una universidad privada se plantea la pregunta: *¿qué relación se podría observar entre la oferta educativa de la institución y la demanda del mercado?*

2.2. La universidad y su vinculación con la producción de conocimientos

Iniciando el diálogo entre universidad y formación de profesionales es necesario continuar identificando los cambios que en ella se han producido. Históricamente, la Universidad tuvo por función la producción de conocimiento con validez científica y social; de ella dependía la formación de los futuros profesionales de los diversos campos disciplinares.

Según De Souza Santos (1994), durante el siglo XX la rigidez de la formación universitaria y la volatilidad de las calificaciones exigidas por el mercado favorecieron la creación de sistemas no universitarios por módulos transformando el acceso a la Universidad por vía del consumo; a través del pago la educación sufrió un importante desgranamiento.

En esta línea de análisis el autor destaca como otro factor importante la *transnacionalización* del mercado universitario. La desregulación de intercambios comerciales en general y el advenimiento de las nuevas tecnologías de la información y comunicación; el incremento de la Internet presentando un escenario de desigualdad entre las universidades de cada país.

Estudios realizados y citados por este autor darían cuenta que el mercado global de la educación se estaría transformando en una parte significativa del comercio mundial de servicios. Las ideas que presiden la expansión futura del mercado educativo son las siguientes:

- Las inversiones mundiales en educación ascienden a 2000 billones de dólares, más del doble del mercado mundial del automóvil. Por esto se constituye en un área atractiva y de gran potencial para un capital ávido de nuevas áreas de valorización. Desde el inicio de la década de los '90, los analistas financieros han llamado la atención por el potencial que tiene la educación para transformarse en uno de los más vibrantes mercados del siglo XXI.
- Dependientes de la mano de obra más calificada, las tecnologías de información y comunicación tienen características que no sólo contribuyen al aumento de la productividad sino que son también incubadoras de nuevos servicios donde la educación asume un lugar destacado.
- La economía basada en el conocimiento exige, cada vez más, capital humano como condición de creatividad en el uso de la información, aumento de la eficiencia en la economía de servicios e inclusive como condición para la empleabilidad.
- Para sobrevivir, las universidades tienen que estar al servicio de la sociedad de la información y economía basada en el conocimiento- y por eso tienen que ser ellas

mismas transformadas a través de la tecnología de la información y de la comunicación y de los nuevos tipos de gestión y de relación entre los trabajadores del conocimiento y entre éstos y los usuarios o consumidores.

Ante la realidad descrita, la Universidad actual se vería interpelada por la lógica del mercado. Esto conlleva la necesaria revisión de la oferta, tanto de las universidades públicas como de las privadas, y de cómo interviene el mercado educativo globalmente para poder maximizar su rentabilidad.

Estas ideas orientan la reforma de la Educación propuesta por el Banco Mundial y, más recientemente, para la idea de reconversión de este en banco del conocimiento¹⁴. El Banco Mundial prevé que el poder de los docentes y la centralidad del salón de clases declinarán inexorablemente a medida que se vaya generalizando el uso de las tecnologías pedagógicas on line. En concordancia con esto, los países periféricos y semiperiféricos pueden contar con la ayuda financiera del Banco, dirigida prioritariamente a la promoción de la educación superior privada, reducción del financiamiento al sector público y creación de marcos legales que faciliten la expansión de la educación superior privada como complemento esencial de la educación superior pública¹⁵.

En este panorama aparece la oferta *transfronteriza* que consiste en la provisión transnacional del servicio sin que haya movimiento físico del consumidor. En ella se

¹⁴ Muchas de estas ideas no son originarias de los *think tanks* del Banco Mundial. La importancia que el Banco asume en este campo en los países periféricos y semiperiféricos reside en el modo como sintetiza estas ideas y las transforma en condicionamientos de ayuda para el “desarrollo”. Ver también Mehta, 2001.

¹⁵ En el Brasil, en el Gobierno de Fernando Henrique Cardoso, el Ministerio de Educación a través del Programa de Recuperación y Ampliación de los Medios Físicos de las Instituciones de Educación Superior en alianza con el Banco Nacional de Desarrollo Económico y Social (BNDES) abrió una línea de financiamiento de cerca de 750 millones de reales para instituciones de educación superior, con recursos procedentes de préstamo del Banco Mundial. Estos recursos fueron canalizados en gran parte para las universidades privadas. Desde 1999, el BNDES prestó 310 millones de reales a las universidades privadas y apenas 33 millones a las universidades públicas (universianet.com e información personal de Paulino Motter).

incluye educación a distancia, aprendizaje on line, universidades virtuales que ofrecen cursos por Internet en el mundo entero.

El consumo en el extranjero consiste en la provisión del servicio a través del movimiento transnacional del consumidor. Esta es actualmente la gran línea de desarrollo de la transnacionalización mercantil de la universidad.

La tercera área mencionada es la presencia comercial y consiste en que el productor privado de educación superior establece sucursales en el extranjero con el fin de vender ahí sus servicios. Están en este caso los puntos focales o campus satélites de grandes universidades globales y el sistema de franquicia contratado con instituciones locales. Esta es un área de gran potencial y es la que más directamente choca con las políticas nacionales de educación, toda vez que implica el sometimiento de estas a reglas internacionales acordadas para la inversión extranjera. Finalmente, ello conlleva la presencia de personal en el extranjero produciendo la des-localización temporal de los sujetos, proveedores de servicios en un determinado país, sean ellos profesionales o investigadores. Esta es un área para la cual se prevé un gran desarrollo futuro dado la creciente movilidad de profesionales.

Desde la perspectiva del conocimiento universitario algo más profundo ocurrió; y solo eso explica que la Universidad, a pesar de continuar siendo una institución por excelencia del conocimiento científico, haya perdido la hegemonía que tenía y se haya transformado en un objetivo fácil de la crítica social. En la última década comenzaron a alterarse significativamente las relaciones entre conocimiento y sociedad y las alteraciones prometen ser profundas hasta el punto de transformar las concepciones que se tiene de conocimiento y de sociedad. Para De Souza Santos (1995) la comercialización del conocimiento científico es el lado más visible de estas alteraciones.

En esta línea de análisis el conocimiento universitario -o sea el conocimiento científico producido en las universidades o instituciones separadas de las universidades pero que comparten el mismo *ethos* universitario- sería, a lo largo del siglo XX, un conocimiento

predominantemente disciplinar cuya autonomía impuso un proceso de producción relativamente descontextualizado en relación con las necesidades del mundo cotidiano de las sociedades formando parte de la demanda social a las universidades. Esto es posible de identificar en los procesos de enseñanza y de aprendizaje en los diferentes niveles educativos; la descontextualización y fragmentación de los contenidos y el intento de lograr aprendizaje significativo, desde la perspectiva de la resolución de problemas, en cada área del conocimiento y promoviendo la integración de conceptos.

Este ajuste del modelo pedagógico de *integración curricular* entra en tensión con el modelo de Universidad que impartía un saber disciplinar y que ha sufrido los cambios y alteraciones a la luz de los factores descriptos. La Universidad producía conocimiento relevante que la sociedad podía aplicar o no; en la actualidad, el mundo del trabajo exige su aplicabilidad en la solución de problemas concretos.

Según el mismo autor; la producción de conocimiento es contextualizado con un principio de organización de su producción que es la aplicación; el autor lo denomina: “*el pasaje del conocimiento universitario al pluriuniversitario*” (De Souza Santos, 1995:3). El conocimiento pluriuniversitario sustituyó la unilateralidad por la interactividad; una interactividad enormemente potenciada por la revolución en las tecnologías de la información y la comunicación que entran en interacción con el colectivo social. A partir de las transformaciones expresadas por este autor la Universidad ha sido interpelada en su institucionalidad; las exigencias del mercado global han creado, además, una profunda ruptura en la identidad social y la cultura de la Universidad como institución formadora.

Didriksson Takayanagui (2010) sostiene que: “*Este escenario de nueva reforma universitaria, que buscaría impulsar un modelo alternativo de universidad, caracterizado como de producción y transferencia del valor social de los conocimientos y de pertinencia de las tareas académicas de la universidad, se sostiene en la transformación de las estructuras en redes y en la cooperación horizontal que da prioridad a los proyectos conjuntos (o interinstitucionales), a la más amplia movilidad ocupacional del personal*

académico y de los estudiantes, a la homologación de cursos y títulos, a la coparticipación de recursos y a una orientación educativa social solidaria. Los valores educativos se comparten y se concentran más en el cambio de contenidos del conocimiento y las disciplinas, en la creación de nuevas habilidades y capacidades sociales, que buscan relacionar prioridades nacionales o regionales con el trabajo en nuevas áreas del conocimiento y en la innovación que busca diversificar el riesgo. Este escenario se sostiene en la intensificación de la participación de las comunidades y en el incremento diversificado en la obtención de recursos” (Didriksson Takayanagui, 2010:1-2).

El autor plantea que se trata de un cambio de modelo pedagógico y organizacional que comprende que la acción educativa se sostenga en la unidad de lo diferente, en la construcción de nuevos objetos de conocimiento, en la reflexión sobre el otro y la totalidad, en el impulso a esquemas de autoaprendizaje y en el reconocimiento de la diversidad. Lo que implica un cambio de paradigma de lo que es la reforma universitaria en la época contemporánea, hacia la concepción de una organización abierta, de diferente nivel de participación de sus múltiples actores; flexible, auto-regulada y con una fuerte orientación social y regional.

La producción de conocimientos implica que el conocimiento que se produce en la investigación, pero también en los nuevos sistemas de aprendizaje, se define por el contexto de su aplicación y su utilidad pública. Por ello, la producción y transferencia de conocimientos hace referencia a un proceso articulado, desde el conocimiento existente hacia el que se produce y recrea. Esto incluye, por tanto, un conjunto de elementos y componentes del saber hacer y saber cómo, experticia, técnicas y capacidades muy variadas, mecanismos, programas, instituciones, agencias y actores del proceso. Una institución, por ende, compleja, dinámica y diferenciada.

2.1. La universidad y la producción de Licenciados en Educación Física

Históricamente, la docencia se ha constituido como una profesión de Estado, en tanto el Estado es el actor central del proceso de construcción del sistema de formación docente en

el país y a su vez, el principal empleador. Con el tiempo, uno de los rasgos que distinguió al empleo docente fue la estabilidad en el cargo, en un contexto de país que se vanagloriaba por el pleno empleo. A lo largo del siglo XX, y de la mano de la expansión casi ininterrumpida del sistema educativo, la docencia fue una carrera en crecimiento continuo, desde el punto de vista cuantitativo. Dentro de ese esquema, la formación brindada por las instituciones, del denominado nivel terciario, era considerada necesaria y suficiente para enfrentar las demandas de los distintos espacios laborales que pudieran ocuparse.

En el devenir de la formación docente se identifican distintas tradiciones¹⁶ que se ponen de manifiesto como arquetipos históricamente construidos. Ellas son: la tradición normalizadora-disciplinadora, la tradición académica y la tradición eficientista.

La tradición normalizadora-disciplinadora está vinculada con la imagen del docente como difusor de la cultura, pero definida ésta como la inculcación de formas de comportamiento y por el conocimiento mínimo básico, susceptible de ser enseñado y considerado “útil” para las grandes mayorías. Este conocimiento se expresa en forma de normas universalistas, fórmulas, valores y principios requeridos para actuar en el “nuevo orden”; en un sistema educativo en creación cuyo proyecto –de corte civilizador- se centró en la formación del ciudadano, no sólo respecto de la “barbarie” autóctona sino también de la presencia de los trabajadores inmigrantes extranjeros (Alliaud, 1993).

La tradición académica, en cambio, se sostiene sobre dos cuestiones básicas: la necesidad esencial y básica de que los docentes en la formación y en la acción conozcan sólidamente la materia que enseñan y la idea de constituir un docente con una formación pedagógica que debe plantearse débil y superficialmente dado que las ideas pedagógicas son

¹⁶ Davini (1995) plantea que “*entendemos por tradiciones en la formación de los docentes a configuraciones de pensamiento y de acción que, construidas históricamente, se mantienen a lo largo del tiempo, en cuanto están institucionalizadas, incorporadas a las prácticas y a la conciencia de los sujetos.*” (Davini, 1995:20).

consideradas triviales y sin rigor científico y llegan a obstaculizar la formación del maestro (Davini, 1995).

La tradición eficientista, propia de la década del '60, se acuñó bajo la lógica de la ideología desarrollista. La educación vinculada, explícitamente, a la economía, tanto como inversión o como formadora de recursos humanos para los nuevos puestos de trabajo en la industria o en el mundo de los negocios. La escuela se considera un instrumento para apoyar el logro de productos del nuevo orden social. Las reformas apuntan a tecnificar la enseñanza sobre la base de economía de esfuerzos y eficiencia en el proceso y los productos; el profesor es visto esencialmente como un técnico cuya labor consiste en “*bajar a la práctica*” de manera simplificada el currículum prescripto alrededor de objetivos de conducta y medición de rendimientos (Davini, 1995).

A finales del siglo XX, el modelo de formación docente impuesto por sucesivas reformas encuentra elementos de las tradiciones descriptas. Muchos de dichos elementos perduran y conviven en el modelo de formación actual más allá del impacto que las reformas de tinte neoconservador y neoliberal ejercieron en los planes de estudio en vigencia. Para el caso de la formación docente en Educación Física, podría decirse que si bien se trata de un maestro/profesor formado para un campo de conocimiento ciertamente “distinto”, no escapan al análisis del devenir histórico de la formación las cuestiones planteadas anteriormente.

El docente de Educación Física, tradicionalmente, ha sido formado fuera de la universidad; durante la segunda mitad del siglo XX las únicas carreras universitarias en Educación Física fueron la de la Escuela Superior de la Universidad de Tucumán y la del Departamento de Educación Física de la Facultad de Humanidades de la Universidad de La Plata (Giles, 2003).

Los institutos superiores de formación docente en el área han sido, centralmente, los encargados de formar los docentes que se han desempeñado históricamente en la escuela¹⁷.

La estructura curricular de las instituciones de formación docente y la función político-educativa propia de las mismas configuraron un perfil particular del docente del área¹⁸. Aquí cabe hacer la salvedad que mientras que, en la formación del maestro de grado y el profesor de nivel medio podría haber diferencias vinculadas con las Instituciones formadoras (las de nivel terciario para el primero y, muchas veces, las universidades para el segundo); en el caso de la Educación Física, la formación terciaria – hasta el inicio de los años noventa- constituyó un perfil docente que podía desempeñarse en todos los niveles del sistema educativo¹⁹, excluido el universitario.

La denominada reforma educativa que, en los noventa, se plasmó con la sanción de la Ley Federal de Educación²⁰ generó cambios estructurales en el sistema a través del diseño e

¹⁷ Según fuentes oficiales, las estadísticas educativas evidenciaban que, en el año 2000, la carrera docente en Educación Física era elegida entre ochenta y ocho carreras ofrecidas para el nivel superior *no universitario*, por el 14,23 % del total de matriculados del nivel¹⁷ (Gómez, 2003).

¹⁸ “*Algunos docentes señalan que en el INEF (Instituto Nacional de Educación Física) no se discute, en el sentido de que no se confrontan posturas teóricas (...) La información que se hace llegar a los alumnos no admite otra versión en la mayoría de los casos. Este dogmatismo con que se nutren los profesores deja poco lugar a la formación de un pensamiento crítico. (...) La identificación que los docentes de distintas materias del INEF hacen del profesorado con el colegio secundario no se limita al régimen de cursada. Se los asimila por el bajo nivel de formación que brindan. Los profesorados de nivel terciario, en general, prevén la asistencia diaria de los alumnos a clase y componen su plan de formación con numerosas materias anuales, sin embargo aquí se objeta el nivel académico de la misma. Ese punto de cuestionamiento puede no ser exclusivo del profesorado de Educación Física, pero no puede eludirse. Más aún, resulta posible de complementar con la dificultad que dicho régimen “escolar” plantea a la maduración afectiva, intelectual y profesional de los alumnos, según la opinión de algunos docentes en sus críticas.*” Aisenstein, A. (1995) *Currículum presente, ciencia ausente. El modelo didáctico en la Educación Física: entre la escuela y la formación docente. Tomo IV*. Buenos Aires. Miño y Dávila Editores, p. 79

¹⁹ Aunque también en el ámbito no formal.

²⁰ En relación con la Ley Federal de Educación, Vior (1992) (citado en Bianchetti (1994), op.cit., p. 30) manifiesta que “... surge de manera clara que en su redacción confluyen distintas concepciones teóricas que dieron como resultado un texto ambiguo y pasible de interpretaciones diversas, aunque la tendencia general sea la de disminuir la responsabilidad al Estado en el sostenimiento del sistema educativo”; dicha norma traduce la implementación de políticas de ajuste del Estado nacional, descentralizando el sistema, transfiriendo a las provincias las responsabilidades de su efectivización pero manteniendo el poder central a través de mecanismos, como el Pacto Fiscal, que limitan la autonomía jurisdiccional y mantienen a las provincias bajo la estricta dependencia del gobierno nacional (Bianchetti, 1994), sujetas a negociaciones permanentes y arbitrarias.

implementación de políticas que tuvieron como objeto la puesta en acto del modelo basado en principios del neoconservadurismo y del neoliberalismo articulados como la expresión de la *Nueva Derecha* (Morgenstern de Finkel, 1990; Hillert, 1994; Vior y Misuraca, 1998; Paviglianiti, 1991).

La década del noventa se inicia con una apertura universitaria destinada al colectivo de profesores de Educación Física. Varias Universidades (Nacional de Luján, La Matanza, San Martín, etcétera.) incluyen dentro de su propuesta de carreras la posibilidad de cursada de la Licenciatura en Educación Física para docentes del área formados en Instituciones de nivel terciario. En ese período el impulso era la formación de profesionales preparados para una nueva sociedad²¹.

La discusión acerca del significado de la denominada “formación profesional” presenta algunas distinciones y hasta distanciamiento dejando pendiente hasta el presente la discusión profunda acerca de si el docente de Educación Física puede ser considerado un profesional.

Cabe destacar que, la legislación educativa de los 90’ y las prescripciones normativas que surgieron a partir de las leyes sancionadas²² modificaron estructuralmente el campo de la formación superior. En este sentido, se debe considerar que la Ley de Transferencia de los Servicios Educativos (Ley N° 24049/91) reguló la transferencia de las Instituciones de nivel medio y terciario que dependían de la nación a las provincias en las que dichas Instituciones funcionaban. En ese contexto, los Institutos de Formación Superior en Educación Física pasaron a depender administrativa y pedagógicamente de la jurisdicción de destino. Un solo caso aventuró otro camino posible: el Instituto Nacional de Educación

²¹ Como puede leerse por ejemplo en la Resolución Consejo Superior N° 058/91 – Universidad Nacional de Luján. La Universidad de Luján, en tanto -universidad pública-, fue pionera en el dictado de una carrera cuyos destinatarios fueran los docentes del sistema. También lo hizo a través de la oferta de carreras para docentes de otras áreas. Cabe destacar que los inicios de las mismas no fueron simultáneos en el tiempo

²² Esencialmente, se hace referencia a la Ley de transferencia de los servicios educativos (Ley 24049), la Ley Federal de Educación (Ley 24195) y la Ley de Educación Superior (Ley N° 24521).

Física “Gral. Manuel Belgrano”²³, que dependía del Ministerio de Educación nacional y funcionaba como delegación académica de la Universidad de Luján para el dictado de la Licenciatura en Educación Física, tramitó su traspaso a la citada casa de estudios.

La transferencia de los establecimientos educativos a las jurisdicciones y los cambios estructurales que se implementaron en todo el sistema educativo, producto de la implementación del modelo, configuraron un nuevo perfil de docente en Educación Física (tanto para el que transitaba el camino de la formación como para el que se encontraba en ejercicio de un cargo).

Tal como se ha planteado, con el correr de la década muchas universidades, tanto públicas como privadas, fueron incorporando –paulatinamente- propuestas de formación de grado destinadas a los docentes de Educación Física bajo argumentos de distinta índole. A finales de los ’90, más de cuarenta instituciones universitarias otorgaban el título de Licenciado/a en Educación Física. Aquí se hace necesario plantear que estas nuevas carreras se constituyeron en propuestas denominadas *de articulación o de complementación* dado que los planes de estudios presentaban una versión acotada²⁴.

Cabe preguntarse si las instituciones universitarias actuaron a partir del interés de desarrollar un nuevo campo profesional y de investigación, en definitiva, de mejorar la formación profesional de los docentes y Licenciados de Educación Física o si la oferta de nuevas carreras destinadas a ese colectivo de educadores encubría intereses de otra índole.

Coincidimos con Richmond (2006) que plantea que las políticas de formación docente incidieron fuertemente sobre la reconfiguración del sistema de educación superior y, por ende, sobre la instrumentación de la denominada *Reforma Educativa*. La Ley Federal de

²³ Situado en la localidad de San Fernando, jurisdicción de la Provincia de Buenos Aires.

²⁴ Mayormente, entre la oferta de las universidades privadas existían propuestas presenciales con una duración de un año de cursada y una asistencia fijada en uno o dos días por semana. Hubo propuestas intensivas de tres meses de verano durante dos años, propiciadas por universidades cuya sede se ubicaba en ciudades utilizadas como destino turístico estival.

Educación promovió la creación de la Red de Formación, Perfeccionamiento y Actualización del personal docente y no docente del sistema educativo (art. 53, inciso g.). El documento prescriptivo que reguló la constitución de dicha red²⁵ estableció que las instituciones que podrían integrar la misma; es decir, llevar adelante proyectos previamente aprobados de formación docente, debían cumplir ciertos criterios de acreditación.

Uno de los criterios hacía referencia a la necesaria *“titulación de nivel superior - universitaria o no universitaria- del personal directivo y docente de cada establecimiento”*.

En el colectivo docente de Educación Física sucedió lo que bien describe Richmond (2006) para la docencia en general *“...si bien, aparentemente, el documento no privilegia la titulación universitaria sobre la no universitaria, los testimonios obtenidos en las entrevistas realizadas a los docentes de los institutos de educación superior no universitarios señalan que durante el período de acreditación, los inspectores de ese ámbito educativo presionaban a los directivos de los establecimientos para que los docentes acreditaran título de grado universitario, porque de no cumplirse con este requisito la estabilidad laboral del personal docente podía estar amenazada”*²⁶. La magnitud de este trascendido, en términos de estabilidad laboral, tuvo un fuerte efecto vinculado con la salida de los docentes a buscar en las universidades el título pretendido por las regulaciones vigentes. La oferta resultante²⁷ incluyó a la Licenciatura en Educación Física como el título de grado más adecuado para captar esta gran masa docente que debía “actualizarse” dentro del sistema universitario para permanecer en su puesto de trabajo o aspirar a otro cargo dentro de los niveles del sistema educativo en los que habitualmente se desempeñaban.

²⁵ Documento A-9 del Consejo Federal de Educación “Red de Formación Docente Continua”.

²⁶ Richmond, I. (2006) *Las universidades argentinas en el contexto de las políticas de los 90s: el caso de la licenciatura de articulación en ciencias de la educación de la UNICEN*. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 14 (27). Recuperado 02/12/2006 de <http://epaa.asu.edu/epaa/v14n27/> , p.5

²⁷ aunque, en el caso de algunas universidades, no fue una oferta surgida como consecuencia del trascendido sino que la creación de una carrera para profesores de educación física surgió como corolario de un meticoloso “estudio de mercado” que se sumó en su difusión a los trascendidos que amenazaban la estabilidad laboral.

Por otro lado, cabe describir la situación del sistema universitario. La Ley de Educación Superior planteó una reforma estructural para las universidades públicas, las privadas y los institutos de educación superior no universitarios²⁸.

Esta norma buscó restringir la autonomía universitaria y, para el caso que nos ocupa, habilitó a los órganos de gobierno de las universidades a dictar normas vinculadas con la generación de recursos adicionales que podrían provenir de cobros por los estudios de grado (art. 59, inciso c.). Si bien la mayoría de las universidades nacionales interpusieron recursos de amparo ante la justicia por el avasallamiento a la autonomía universitaria, todas las instituciones que dictaron en esta época la Licenciatura en Educación Física, excepto la Universidad Nacional de Luján²⁹, arancelaron la carrera y la utilizaron como una propuesta de formación generadora de recursos.

Según Gómez, (2006) habría que *“considerar que distintos grupos de profesores de Educación Física, algunos con desempeño en la cartera ministerial, otros constituidos como grupo que acumulaba prestigio y acceso a posiciones de poder dentro del campo se acercaron a las Instituciones universitarias portando distintos proyectos de creación de carreras de grado³⁰. La propuesta de unos y las necesidades de otros generaron un espacio propicio para llevar adelante los proyectos de creación de esta nueva carrera universitaria. Estos acercamientos fueron recepcionados de distinta manera según el tipo de universidad de que se tratara. Las públicas incluyeron estas propuestas pero a partir de la conformación de equipos docentes propios que mantuvieran las tradiciones de acceso a*

²⁸ También llamados institutos de formación terciaria o más comúnmente, *“terciarios”*.

²⁹ Aquí cabe hacer la salvedad que los alumnos que cursaron la Licenciatura en Educación Física de la Universidad de Luján abonaron durante los tres primeros años de cursada un “bono contribución” destinado al sostenimiento de la sede (fuera de la sede central de la Universidad). Ese bono fue desactivado cuando la Universidad incorporó definitivamente esta carrera a su oferta académica.

³⁰ Cabe destacar que mientras que para las universidades se trataba de proyectos de creación de carreras de grado (más allá de su carácter de carrera de complementación); para el colectivo de profesores de Educación Física estas propuestas eran consideradas y difundidas erróneamente como posgrados.

*los cargos y de constitución de las cátedras y/o asignaturas*³¹. *Las universidades privadas – que acuñaron como fin implícito de creación de la carrera la generación de recursos, en cambio, modificaron los requisitos de acceso al sistema y nombraron como responsables de carrera a los docentes de Educación Física que –habiendo presentado oportunamente el proyecto de creación – poseían prestigio e idoneidad suficientes para el desempeño del cargo de decano / director o coordinador de carrera, según corresponda.*”(Gómez, 2006:17)

Como sostiene la misma autora, ello derivó en al menos, cuatro posiciones jerárquicas: la de los docentes que tuvieron posibilidades de ingresar a cursar la carrera y se graduaron, la de los docentes que no pudieron ingresar a la carrera³², la de los docentes que no quisieron ingresar a una instancia de formación superior a costa de no contar con los privilegios y las prometidas recompensas que ello traería aparejado y la de los docentes que sin cursar la carrera de todos modos, se ubicaron en los espacios de conducción de la misma y por ende, siguieron detentando frente a sus colegas la posición del “*mentor*” de la carrera y la del “*conductor*” de la misma con todo lo que estas dos posiciones, desde el punto de vista real y simbólico, llevaban implícitas.

La autora afirma que la “*inserción de la Educación Física en el sistema universitario se planteó como novedosa en el país, aunque no se debe dejar de tener en cuenta que las universidades públicas más tradicionales no cedieron a la consideración de la creación de una carrera destinada a este particular colectivo docente. Puede atribuirse esto a la escasa valoración social que posee el área de Educación Física o a la clásica división entre trabajo manual y trabajo intelectual imbricada en la estructuración de un curriculum*

³¹ Dado que los docentes que acercaron sus proyectos de creación de la carrera de Licenciatura en Educación Física carecían de título de grado, tuvieron que ceder los cargos más altos en la dirección de dichas carreras a aquellos docentes que, si bien provenían de otras áreas académicas, cumplían con los requisitos de acceso y permanencia establecido por el sistema universitario público.

³² Por trabas en el sistema de acceso: falta de recursos para el pago de matrícula, carga horaria de cursada inaccesible contra carga horaria laboral elevada, en el caso de las mujeres inconvenientes a la hora de conciliar el trabajo fuera del hogar y trabajo dentro del mismo (en términos de Carrasco (1995) la esfera de producción capitalista con la esfera de la reproducción bajo relaciones no capitalistas); entre otras.

escolar dominante que incluye a la Educación Física como un espacio de producción y reproducción, en el que se centra la atención sobre el cuerpo y el movimiento de los escolares.” (Gómez, 2006:18)

Por último, cabe considerar lo que señala Giles, (2010) en la actualidad los problemas que se refieren a la formación en educación física pueden reducirse: a sus prácticas las de enseñanza, las de investigación y las de gestión de políticas y programas. Señala “*que para enseñar, investigar y gestionar es necesario definir un campo y que la educación física está atravesada por innumerables discursos y prácticas que dificultan la identificación*” (Giles, 2010:98).

Cada uno de los problemas plantea los puntos nodales o de tensión por los que la formación como profesionales de la educación física transita. Para el autor, los problemas teóricos-epistemológicos o de reflexión epistemológica, impacta fuertemente en las formas de pensar qué y cómo enseñar; investigar y gestionar en el campo. Es decir, como tomar una posición política en cada práctica. Los problemas prácticos o de la práctica, impactan en la formación respecto de la posibilidad de reflexionar sobre el campo, dado que está pensado desde la práctica de la enseñanza desde su visión más tradicional y por último, el problema de la legitimación en cuanto a la Educación Física en tanto los profesionales no han sido capaces de conformar una comunidad académica internacional que permita establecer un diálogo con las demás disciplinas científicas.

Así, la formación de profesionales en las Universidades sigue respondiendo a un modelo de formación profesional en el campo³³ que supone a una lógica de poder estatal que crea

³³ Durante la segunda mitad del siglo XX las únicas carreras universitarias en Educación Física fueron la de la Escuela Superior de la Universidad de Tucumán y la del Departamento de Educación Física de la Facultad de Humanidades de la Universidad de La Plata, a las que se agregó bastante más tarde la del Departamento de Educación Física de la Facultad de Ciencias Humanas de la Universidad de Río Cuarto. Recién en la década de los ochenta comienzan a funcionar carreras universitarias, llegando la oferta de este sector, en el año 2002, a 30 títulos en distintas universidades, públicas y privadas, del país. Entre tanto, los Institutos Superiores de Formación Docente llegan a sumar 140 aproximadamente entre públicos y privados

instituciones que por su estructura curricular y por su función político-educativa no incluían programas de investigación o desarrollo académico.

Razón por la cual la formación adquiere una manera particular de pensarla y practicarla, cuestión que ha impedido, o por al menos retrasado, la posibilidad de reflexionar acerca de las prácticas de enseñanza, de investigación y de gestión. Cuestión que, en cuanto a la formación profesional, comienza muy pocas veces con un análisis de los problemas de la disciplina y del papel profesional que se desempeñará así como que no es posible ver una continuidad entre los discursos educativos que se proponen y el rendimiento corporal que se exige a la hora de evaluar los saberes de los futuros profesores.

3. El mundo del trabajo y la Educación Física en la actualidad

3.1. Acerca del trabajo

Se considera oportuno incluir cómo ha ido evolucionando el concepto de *trabajo* estableciendo algunas relaciones con la formación profesional de los Licenciados en Educación Física.

Kuhn, a partir de la noción de *paradigma*,³⁴ explica los desarrollos científicos desde Aristóteles hasta nuestros días. Esta noción ilumina la comprensión de los cambios del concepto trabajo en diferentes contextos socio-históricos; así se plantean tres paradigmas que designa como válidos: *la era de la agricultura; la sociedad industrial; la sociedad post-industrial.*

La ausencia de un término específico no basta para demostrar la ausencia de una verdadera noción de *trabajo* (Vernant, 1993:254). Para los grandes filósofos griegos, los verdaderos valores humanos fueron el valor de la contemplación, del conocimiento libre y

³⁴ Espacio temporal y vital dentro del cual se desarrollan determinados procesos históricos.

desinteresado (Borne y Henry, 1944) y, más específicamente para Platón y Aristóteles, la actividad equivalente a lo que hoy se denomina *trabajo*.

El trabajo fue concebido como una actividad esencial o exclusivamente física, que se reducía al esfuerzo que debían hacer las personas para asegurarse la alimentación, satisfacer necesidades vitales y hacer posible la reproducción de su fuerza de *trabajo* y de otros sectores de la comunidad. Fue considerado no sólo como desagradable y penoso sino degradante; por lo tanto, no era valorizado (Méda, 1995. Boissonnat, 1995).

Recuperando la noción de trabajo de los filósofos griegos, en nuestros días, su razonamiento puede ser visto más bien como una justificación de la aristocracia, concebida como el gobierno de los mejores intelectuales. Aristóteles no se distancia de Platón en este aspecto pues para él *“una ciudad perfecta jamás dará una ciudadanía a un artesano, la virtud del ciudadano no es propia de cualquier individuo, ni de quien solamente es libre, sino de todos aquellos que se hallan exentos de los trabajos necesarios, estos si se hallan al servicio de un hombre son esclavos, si están al servicio del público son artesanos”* (citado en Neffa, 2003:37).

Las reflexiones en relación con las consecuencias de la revolución industrial, la introducción a la mecanización y la división técnica del trabajo son de gran valor y permiten la comprensión del fenómeno del trabajo en las fábricas y sus diversas formas que provocan la pobreza de la inmensa mayoría quedando atrapadas en esa realidad. Estos cambios exigen que la posibilidad de acceder a un puesto de trabajo esté determinada por las capacidades y aptitudes de los trabajadores y, mucho menos, por la adscripción a un determinado grupo social.

Recordemos en Inglaterra a Smith, quién enuncia los fundamentos de la actual *teoría del valor trabajo*; su obra surge cuando emerge la primera revolución industrial e Inglaterra pasa a ser gracias a ello la potencia internacional hegemónica. Afirma que *“cantidades iguales de trabajo deben ser en todo tiempo y lugar de un valor igual para los*

trabajadores, así el trabajo que no varía nunca su propio valor, es la única medida real y definitiva que pueda servir, en todos los tiempos y en todos los lugares al apreciar y comparar el valor de todas las mercancía (...) en su estado habitual de salud, fuerza y actividad, siempre sacrificar la misma porción de reposo, libertad y felicidad” (Smith, 1991:102).

Las diferencias entre talento y capacidades de los individuos no se debería a factores genéticos, diferencias étnicas o innatas, sino al propio desarrollo del proceso productivo, a su deseo de cambiar bienes con otras personas y explica que la *“diferencia de talentos naturales en hombres diversos no es tan grande como vulgarmente se cree y la gran variedad de talentos que parece distinguir a los hombres de diferentes profesiones, cuando llegan a la madurez es, la más de las veces, efecto y no causa de la división de trabajo, no proceden tanto de la naturaleza como del hábito, de la costumbre y la educación”*. (Smith, 1991:104).

Este aporte ilumina las preguntas por la situación laboral de los formadores y también de los futuros Licenciados quiénes frente a los cambios que proponen las instituciones verán afectados sus contratos de trabajo en lo referente a dedicación y remuneración; qué efectos producen en los formadores las demandas de la institución y cómo replica ello en los procesos de formación.

Es posible visualizar que desde esta concepción de trabajo, la subjetividad, las dimensiones psíquicas y las mentales no se tomen en cuenta de manera explícita; en tal caso, lo importante es la idea de la fuerza de trabajo que permite al trabajador disponer libremente y negociar las condiciones de la tarea a desempeñar. En esta lógica de pensamiento, el formador es un trabajador. Siendo esto así; cuáles serían las relaciones que se establecen entre el formador y el trabajo, entre el formador y la institución; entre el formador, la formación y la construcción de profesionalidad en los estudiantes.

En el modo de producción capitalista el trabajo asalariado tiene un carácter esencial: su condición necesaria para generar excedente que asegure la reproducción del capital. Marx (1979) postula que la esencia del hombre es el trabajo. No puede existir sino trabajando, creando cosas artificiales, poniendo sus propias obras en lugar de la naturaleza, imprimiendo sobre ella su marca de humanidad, para humanizar al mundo y recrearlo a su imagen.

Hasta la procreación y el alumbramiento constituyen trabajo para él. Entonces, cómo se visualiza la tensión entre el concepto de trabajo que aparece como ordenador del psiquismo humano y la mundialización en la que se pronostica que en un futuro no muy lejano las aulas funcionarán sin la presencia de los docentes. Ello constituye parte de las preocupaciones de los formadores, en tanto, es la escuela el lugar de prevalencia laboral para el profesional de la Educación Física.

Es posible pensar que existe una relación contractual entre los formadores y la Universidad en la actualidad; relación que posee características particulares en cada caso. Permite ello pensar cómo impacta en cada formador el contrato de trabajo; qué relaciones se podrían establecer entre el contrato laboral y el contrato pedagógico, cómo afectan estas relaciones sus prácticas pedagógicas.

Es necesario pensar en las trayectorias profesionales y su devenir recordando que, antes de la crisis y bajo la lógica de las políticas neoliberales, la vida activa comenzaba a edades tempranas y se prolongaba hasta una edad muy avanzada. El ciclo vital se estructuraba claramente en tres etapas secuenciales: formación, empleo y jubilación. Los varones jóvenes pasaban por un período de prueba, relativamente corto, y al concluir se los empleaba con un contrato de duración indeterminada, de manera definitiva, con lo que obtenían su autonomía financiera, se casaban jóvenes y asumían responsabilidades familiares.

Actualmente, los trabajadores jóvenes son los más vulnerables. Entran más tarde al mercado de trabajo, están más afectados por el desempleo que las demás categorías, son contratados durante mucho tiempo con sucesivos contratos de duración determinada en empleos de carácter precario, temporario o de tiempo parcial. Un porcentaje prosigue sus estudios de nivel terciario o universitario y, a menudo, interrumpen el trabajo para proseguir estudios, estableciéndose una transición reversible entre trabajo, desempleo, formación, empleos.

En este marco es lógico es necesario referirse a los cambios producidos en las calificaciones y competencias. Se trata de conocimientos dados por el sistema educativo y certificados con un diploma. Pero en nuestros días además se requiere de iniciativa, polivalencia y autonomía, capacidad para adaptarse y aprender el manejo de nuevas tecnologías, realizar un trabajo interactivo dentro de un colectivo de trabajo; se valora el *saber hacer* y el *saber ser* en cuanto a comportamientos y actitudes, más que la calificación profesional certificada.

Mientras que las calificaciones son un requerimiento objetivo propio del puesto, la competencia concierne más directamente al trabajador-profesional que ocupa ese puesto-función; que la posee y que la desarrolla.

Desde el enfoque de las competencias, interesa más la actividad, el cumplimiento de una misión y el logro de resultados que el fiel cumplimiento del trabajo prescrito y los procesos desarrollados para lograr dichos objetivos.

3.2. El trabajo y su relación con la Educación Física

La sociedad del siglo XXI está inmersa en contextos, retos y demandas singulares respecto a los que tuvo que afrontar en otras épocas históricas. Según Lavega Burgues (2007) “*cualquier planteamiento que pretenda abordar la relación entre la educación física y el mercado laboral deberá identificar el marco en el que vaya a ejercerse esta interacción*” (Lavega Burgues, 2007:123).

La Educación Física puede ser comprendida dentro del campo de lo que algunos autores han llamado *la cultura física*, entendida como una de las fuentes de producción y reproducción del conocimiento y procedimientos sobre el cuerpo, interconectando sistemas de símbolos relativos a la construcción de sentidos sobre el mismo (Kirk, 1999).

En este sentido, todas aquellas manifestaciones culturales que se vinculen a lo corporal, a sus posibilidades motrices y definan sus alcances pueden ser adscriptas a esta visión. Algunas de ellas pueden ser los deportes, los juegos, las danzas, las gimnasias, la recreación, el fitness, etcétera en sus formas más variadas y diversas; las que responden a los devenires históricos que cada una de ellas ha transitado.

La Educación Física supone un campo de saberes y conocimientos cuyos orígenes están vinculados a los campos de la cultura física deportiva y a los movimientos expresivos de la danza y la expresión corporal. Como ha analizado Vázquez (1996) este campo se inicia con las corrientes militares que se orientaban a la prescripción de modalidades de ejercicios y actividades con diferentes cualidades y destinatarios (Scharagrodsky, 2004).

Hay que reconocer que a fines del siglo XIX, la Educación Física ingresa a la escuela como asignatura en concordancia con las finalidades políticas y económicas de la época, ordenar a los sujetos educándolos de manera integral: *intelectual, física y moralmente*. Esta idea moral, de higiene, y de salud de los alumnos fueron explícitamente responsabilidad de la Educación Física (Aisenstein, 1996). Como señala la autora, *“En palabras del Dr. Enrique Romero Brest (1905) ésta debía orientarse hacia cuatro efectos: higiénico, estético, económico y moral, dando idea de una integralidad en la concepción del sujeto y de la tarea educadora de la escuela y la E. F. que no parecía dejar lugar a la "división de tareas" o (de los sujetos). Y en aquél momento histórico los pedagogos y maestros que sostenían a la E. F. como actividad educadora, (tanto en nuestro país como en Europa) formularon un corpus teórico y llevaron adelante prácticas que le dieron legitimidad como asignatura escolar”*.

Desde esta prescripción, la Educación Física se ha ido construyendo y variando sus modos de intervenir, pedagógica y didácticamente, bajo la influencia de las ciencias de sociales y educativas de cada época; con pocas muestras de desvinculación de estas marcas iniciales. De allí que, en su condición educativa, ha estado vinculada a los sistemas formales de educación como es la escuela, en sus diferentes niveles, y en la formación para alcanzar los fines políticos del Estado.

Definiciones actuales permiten pensar en la Educación Física como: "*ante todo y sobre todo educación... una dimensión particular del fenómeno educativo, un proceso de relación físico - educativo, la educación física pretende un enriquecimiento de la persona en relación consigo mismo, con otras personas y con el mundo que le rodea*". (Alcoser, 2006:1). O bien "*la educación física como educación del hombre centrada en el cuerpo y su movimiento, y, a través de ellos, de los demás aspectos de la personalidad; educación basada en la unidad psicosomática y cuyo fin es conseguir un mejor conocimiento de sí mismo y una adaptación más perfecta al entorno físico y social*". (Vázquez, 1989:118).

Por fuera de lo escolar, asociaciones como la Federación Internacional de la Educación Física (FIEP) en su documento *Manifiesto Mundial de la FIEP* del año 2000 consideró a la Educación Física según los siguientes enunciados:

- Brinda un desarrollo integral de la persona sin distinción de edad.
- Es un derecho.
- Se presenta como un proceso educativo formal e informal.
- Utiliza como medios los ejercicios, juegos, deportes, expresión corporal, etcétera para sus fines educativos.
- Está orientada al logro de competencias del educando (orgánico funcional, capacidades físicas, cualidades motrices, desarrollo intelectual, práctica de actitudes).
- Su conformación históricamente polisémica, también ha permitido el vaivén dentro y fuera de la escuela, con intención siempre de renovar y hasta definir el campo. Los

investigadores asumen como una problemática la ambigua definición de su status epistemológico o, mejor dicho, la disputa del mismo.

Por otro lado, como sostiene Gómez, (2006) la valoración social de un área curricular como la Educación Física y la valoración social del trabajo del profesor especialista parecen estar vinculados; “...*la Educación Física aparece para los adultos como una asignatura subvalorada, con poco que aportar para la formación del alumno, y cuya presencia se justifica en función de otras disciplinas. De allí que pueda asumir la tarea de “descarga”, recreo o tiempo libre, ubicada entre las horas de lengua, ciencias o matemática.*”

Un intento por llevar al ámbito que nos ocupa este planteo identifica como capital material a la remuneración diferenciada de los docentes de distintos departamentos (Goodson, 2003). En este caso podríamos decir que el salario del profesional docente que se desempeña en establecimientos públicos del sistema educativo está ciertamente estandarizado según la jurisdicción en la que se desempeñe, el nivel de enseñanza y el cargo que ocupe dentro del mismo³⁵ mientras que en los privados se ha visto que según los contextos históricos esto se ha desplazado en uno u otro sentido, es decir a favor o en contra del propio colectivo³⁶.

La reforma de los noventa ha generado, con cierta discreción pero con una fuerte impronta regulativa, la posibilidad de constituir el espacio denominado de *Educación Corporal* como

³⁵ Los establecimientos de gestión privada, en los noventa, diferenciaron salarios entre docentes como una estrategia de mercado en términos de satisfacer clientes a través de la oferta de servicios presentados como propuestas de calidad. La Educación Física y, en especial, el Deporte fueron -en muchos casos- el eje de la propuesta de servicios de calidad que encabezaron las carteleras de difusión de las escuelas y le dieron al especialista en Deportes (más que en Educación Física) un lugar privilegiado a nivel salarial aunque la consideración social al interior del establecimiento educativo no pasara por el conocimiento experto en el área.

³⁶ Goodson y Anstead (2003) incluyen dentro de los componentes del capital material la posibilidad de hacer carrera que se presenta entre el colectivo docente cuando una asignatura alcanza la jerarquía de departamento.

sustitutivo del espacio tradicionalmente destinado a la Educación Física³⁷ que aun hoy perdura.

Las reformas curriculares se imponen en un contexto en el que la organización del trabajo ha cambiado, la tecnología ha modificado la relación del trabajador con su cuerpo y el sistema educativo necesita revisar los modelos de enseñanza que se han planteado tradicionalmente para el área dado que los mismos sustentaban sus propuestas pedagógicas en los principios tayloristas y fordistas que influyeron en todos los ámbitos de la sociedad y, por ende, lo hicieron en la escuela³⁸.

Kovacs (1998) plantea que en el mercado mundializado actual la tendencia es la *utilización agresiva de los recursos humanos*³⁹ en una búsqueda clara de reducción de costos y esto,

³⁷ “La estructura curricular que se propone para la Educación Polimodal incluye un campo de conocimiento denominado “Educación Corporal” (...) El campo de conocimiento Educación Corporal implica una articulación y una opción que involucra: -las distintas configuraciones de movimiento que componen el capítulo Educación Física, es decir, los juegos motores y deportes, la gimnasia, las actividades al aire libre y en la naturaleza, etc., y los correspondientes procedimientos generales y actitudes; - los diferentes lenguajes corporales del capítulo Lenguajes Artísticos y Comunicacionales, esto es, el teatro, la danza, la expresión corporal.” Crisorio, R. (1999) “Educación Corporal en el Nivel Polimodal” en Revista Gymnos. Madrid. Gymnos Editorial. Nº 1, p. 10.

³⁸ La aplicación del modelo de racionalización de Taylor generó una nueva organización del sistema productivo. El principio básico de esa organización era la separación de los procesos físicos de producción de los de planeamiento y control. Lobato (2003) traduce esta división del trabajo “...en sus fases de concepción y ejecución acompañada por un desmenuzamiento de las labores en diferentes operaciones elementales que podían ser medidas y registradas.” y reconoce tres elementos clásicos de las formas taylorizadas de organización del trabajo: “...desmenuzamiento de las tareas, imposición mecánica de los ritmos de labor y estudio de los movimientos que realiza el trabajador.” Lobato, M. Z. (2003) “Organización, racionalidad y eficiencia de la organización del trabajo en la Argentina: el Sueño de la Americanización y su difusión en la Literatura y en la Prensa.” en Sociología del Trabajo Nº 49. Otoño de 2003, pp. 69 y 71.

Este modelo trasciende a la escuela y en particular a la enseñanza de la Educación Física de este modo “...los contenidos y los ejercicios deberán estructurarse de una forma progresiva a través de las `lecciones` y someterlos a una evaluación y control mediante `ejercicios –test` que permitirán al profesor un control rápido y riguroso de la enseñanza. (...) La práctica se resuelve por medio de ejercicios contruidos por el profesor que van de lo simple a lo complejo,(...) El procedimiento pedagógico más utilizado es la demostración, colocando al alumno en una situación de dependencia del modelo presentado, que prácticamente se resolvía en un movimiento mimético más que en un movimiento elaborado y por lo tanto controlado por él mismo (...) El modelo de aprendizaje motor subyacente es el conductista, regido por el proceso estímulo-respuesta...” Vázquez, B. (1989) *La Educación Física en la Educación Básica*. Madrid. Gymnos Editorial, pp. 77 y 78.

³⁹ Que se manifiesta, según esta autora, como: “...- substitución masiva de trabajadores con edad superior a los cincuenta años por un reducido número de jóvenes recién formados; -reducción del número de empleos basados en contratos de larga duración y de tiempo indefinido;-aumento sustancial de las formas de empleo inestable;-búsqueda del personal más cualificado posible al precio más bajo posible; -utilización de mano de obra poco o nada cualificada de los países más pobres al precio más bajo posible.” Kovacs, I. “Trabajo,

claramente influye en la necesidad de generar otro perfil de trabajador que “sirva” y sea funcional a las nuevas relaciones de trabajo.

Volviendo a la valoración social del área curricular que dijimos está ligada a la valoración social del trabajo del docente Goodson y Anstead (2003) también incluyen en términos de capital material constitutivo del status de la asignatura -frente a las demás- los denominados recursos colectivos que determinan las condiciones de trabajo de los docentes y aquí se incluyen el edificio escolar, los espacios y el equipamiento disponible para llevar adelante el proceso de enseñanza.

Cabe decir, al respecto que en nuestro país hay serios inconvenientes vinculados con los espacios disponibles para la práctica de Educación Física –desde la disponibilidad de edificaciones adecuadas hasta la posibilidad de práctica en espacios adecuados fuera de la escuela - y la disponibilidad de material deportivo y otros insumos necesarios para el desarrollo de las clases. Es necesario considerar que la Reforma Educativa de los noventa modificó la normativa que regula la construcción de edificios escolares y, en ella si bien se tuvieron en cuenta los espacios con los que debían contar las escuelas a construirse, no queda considerada -en su redacción- la posibilidad de que exista el espacio para la práctica de la Educación Física.

En función de esto último y refiriéndose al profesor de Educación Física, Ron (2003) manifiesta que *“Existe la creencia de que nuestro conocimiento, nuestro saber, es puramente práctico. Somos vistos y reconocidos como `hacedores de prácticas` (Ron, 1995). A partir de esta creencia se nos considera preparados para entretener, para divertir, para que los chicos gasten sus energías y así estar más relajados para aprender aquellos que sí deben conocer y saber –la lengua, las matemáticas, etc.-, también se nos demanda controlar a los grupos, detectar talentos y dones, medir niveles de salud o*

cuantificar distancias, etc. A este respecto sostenemos que cuando se nos ve como 'prácticos' en verdad se nos considera como 'técnicos'.”

En el universo simbólico construido por la Educación Física, el sentido de la intervención legitimado, inicialmente, fue el pedagógico. La referencia fue la escuela, en la que dicha intervención pedagógica orientaba el comportamiento de los trabajadores en su tiempo libre, con un carácter moralista y utilitarista (Bracht, 2003).

En la actualidad es posible hablar de una des-pedagogización de las prácticas corporales, en el sentido de la que la legitimidad de muchas prácticas corporales no pasa más centralmente por la función o la intención pedagógica. Al respecto plantea Bracht (2003), que “...no se trata principalmente de una desescolarización de la Educación Física, sino de una pérdida de hegemonía de la visión o del carácter pedagógico con que las prácticas corporales estaban revestidas en el imaginario social. (...) Hoy, las prácticas corporales disfrutan mucho más de una legitimación de carácter hedonista.” (Bracht, 2003:23). Para este autor, el campo inicialmente denominado *Educación Física* está en una etapa de diferenciación, se reconocen en él diferentes prácticas sociales (reconocidas como prácticas corporales, motrices y expresivas) que poseen distintos significados y se manifiestan en distinto sentido y esto dificulta que puedan reunirse en una misma institución, en un mismo campo o bajo un mismo concepto.

Estos cambios, que registran su impacto en el universo simbólico, tienen su relación directa en los cambios producidos en el plano económico – político. La taylorización del trabajo trataba a los seres humanos como máquinas, sus métodos rudimentarios conducían a formas de trabajo inhumanas (Boltanski y Chiapello, 2002); los nuevos dispositivos que surgen como una respuesta del capitalismo en esta etapa de acumulación flexible de capital tratan de desarrollar la producción y la comercialización de bienes renovados, novedosos y pensados para oponerse a la masificación “...promoviendo la producción de productos adaptados a la demanda, personalizados y que satisfagan 'verdaderas necesidades', así como modos de organización más personales y humanos. Del mismo modo, satisface las

demandas de liberación de la empresa de la burocracia características de la crítica del segundo espíritu del capitalismo.”

En el campo de la Educación Física, y por fuera de la escuela, la aparición del llamado “*personal trainer*” es uno de los ejemplos más acabados del impacto de estas transformaciones sobre el saber y el saber práctico, en términos de servicios, del docente de Educación Física que viendo muy limitadas sus posibilidades de acceso al tradicional empleo público docente accede a la prestación de un nuevo servicio adaptado al cliente que, si bien plantea en términos individuales relaciones humanas personalizadas, comprensivas y creativas, en nuestro país no es más que una consecuencia de la puesta en juego de esta etapa de acumulación flexible de capital en conjunción con el reordenamiento de las funciones del Estado producto de la globalización y la aplicación de los principios de la *Nueva Derecha*⁴⁰.

A partir de los espacios de formación para el trabajo que genera la formación del licenciado y que se ubican en este proceso de des-pedagogización del campo, en el plano de las prácticas surgen las siguientes preguntas: ¿Cuáles serían las relaciones que establecen entre la Educación Física como educación corporal y motriz y su relación con el trabajo? ¿Qué lugar ocupa en la actualidad? ¿Cuáles serían los aprendizajes para el trabajo promovidos durante la formación? ¿Cuáles son las competencias deseadas y las alcanzadas según el perfil de egresado de la licenciatura? ¿Qué validez y valoración se le otorga socialmente al licenciado; qué relaciones se pueden establecer entre el perfil de profesional que pretende formar la universidad, las expectativas de logro de sus aspirantes y la demanda de la sociedad?

⁴⁰ Perez Sainz (2003) al respecto manifiesta que “*la crisis del empleo formal no sólo se manifiesta en la pérdida de importancia del empleo público, sino también en la precarización de las relaciones salariales.*” Y reconoce que “*Mora (2000) nos ha mostrado el camino para comenzar a apuntalarlo conceptualmente. Para ello propone tomar en cuenta tres dimensiones de este fenómeno: desregulación laboral, reestructuración productiva y flexibilidad laboral, y debilitamiento del actor sindical.*” Pérez Sainz, J.P. (2003) “*Exclusión laboral en América Latina: Viejas y Nuevas Tendencias*”. en *Sociología del Trabajo* N° 47, p. 114.

Estas preguntas orientarán nuestra indagación en el campo empírico, la que presentaremos en los capítulos siguientes.

PRIMERA PARTE: Aproximaciones teórico-metodológicas para el abordaje de la construcción de profesionalidad en Educación Física

CAPÍTULO 2. MARCO METODOLÓGICO DE LA INVESTIGACIÓN

En la introducción quedó planteada la problematización que dio origen al problema y al objeto: la *construcción de la profesionalidad durante la formación*, estudiada en el caso de *la Carrera de Licenciatura en Educación Física en una Universidad Privada de la CABA*. Se exponen a continuación los criterios metodológicos adoptados en el estudio.

2. PLANTEO DEL PROBLEMA

Estudiar el proceso de *construcción de profesionalidad* propone la consideración del contexto socio cultural en el que se desarrolla, en sus múltiples dimensiones y el impacto que éstas ejercen sobre la formación. Como ya fue señalado, la formación superior en tanto espacio de construcción histórico social de los futuros profesionales no queda al margen de las vicisitudes de un escenario complejo que interpela a la Universidad en sus funciones tradicionales, entendidas como la producción de conocimiento y la formación profesional a través de la transmisión de saberes especializados⁴¹.

Zabalza (2002) advierte diversas problemáticas que contribuyen a la definición de un escenario universitario complejo: la distancia respecto de campos de interés social; la preocupación de los organismos gubernamentales por el control de calidad en relación con el gasto presupuestario invertido, los cambios en las demandas del mundo productivo; la escasa formación pedagógica de la docencia en el nivel; la internacionalización de los estudios superiores y los cambios profundos en las expectativas de movilidad laboral entre otros.

⁴¹ La Conferencia Mundial sobre la Educación Superior, convocada por la United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 1998) estableció que en un contexto económico, social y tecnológico caracterizado por los cambios y la aparición de nuevos modelos de producción basados en el conocimiento y sus aplicaciones, así como por el tratamiento de la información, deben reforzarse y renovarse los vínculos entre enseñanza superior, el mundo del trabajo y otros sectores de la sociedad.

En este contexto, se plantea como problema la pregunta:

¿Cómo construyen su profesionalidad los futuros Licenciados en Educación Física y Deportes de la Universidad X?

Como objeto de estudio se plantea:

La construcción de profesionalidad en la Licenciatura en Educación Física y Deportes.

Este objeto de estudio será abordado desde diversos ángulos: las competencias profesionales que se privilegian en la formación; los formadores y sus características, su capacitación; la relación demanda laboral-posibilidades de inserción profesional y la evaluación de las competencias y saberes de formación de los futuros Licenciados.

2.1. LOS OBJETIVOS

Con intención de responder a la problemática planteada, el objetivo general de la investigación es:

Conocer cómo construyen la profesionalidad los Licenciados en Educación Física de la Universidad X.

Para responder a ese propósito se plantearon como propósitos más específicos:

- Identificar y caracterizar las intervenciones docentes en el contexto del aula universitaria que contribuyen a la *construcción de profesionalidad* en los estudiantes.
- Relacionar las orientaciones que los profesores dan a los estudiantes con las caracterizaciones profesionales.
- Releva las concepciones que los profesores tienen acerca de las competencias requeridas y alcanzadas en el perfil del Licenciado.

- Analizar las percepciones de los profesores acerca de la formación del Profesor y la formación del Licenciado.
- Identificar cómo las evaluaciones de los docentes tienen en cuenta las competencias requeridas y alcanzadas durante la formación de Licenciatura.

El objeto de estudio se especifica en función de las preguntas que, a continuación, se enuncian y que conducen al logro de los objetivos propuestos. Han sido pensadas en relación con diferentes aspectos que provienen por un lado, de la teoría; y por otro, de la experiencia profesional en el ámbito universitario, ambas vertientes aparecen vinculadas a los procesos de *construcción de profesionalidad*.

Surgen las siguientes preguntas con respecto al objeto: ¿Cuáles son las capacidades y competencias que se privilegian en la formación del Licenciado de Educación Física y Deportes? ¿Cómo son abordadas en las propuestas didácticas/áulicas? ¿Qué competencias serían deseables en la formación de los futuros Licenciados? ¿Cuál es el fundamento para su selección?

Con respecto al lugar del formador y a la capacitación de los docentes: ¿Qué consideran, representan y piensan los entrevistados? ¿Qué figuras de formador reconocen en su propia historia y qué características asumen las mismas? ¿Qué relaciones se podrían establecer entre la formación del Licenciado, la formación y la capacitación que brinda la institución?

Con respecto a las posibilidades de inserción profesional: ¿Cuáles son las aspiraciones laborales de los futuros Licenciados? ¿Cuáles son sus inserciones laborales actuales? ¿Qué competencias se validan en el campo profesional actual? ¿Cuál es la relación entre sus aspiraciones e inserciones laborales actuales?

Por último, en cuanto a la evaluación y la acreditación de competencias: ¿Cuáles son los criterios y formas de evaluación y de acreditación? ¿Qué relación existe entre la evaluación

y las propuestas didácticas? ¿Cuál es la relación entre las competencias deseables para el Licenciado en el perfil del egresado y las logradas al finalizar la formación de Licenciatura?

Este conjunto de preguntas iniciales al objeto se han complejizado y modificado, a medida que la información recogida en el trabajo de campo, acercaba y ampliaba la comprensión de la problemática planteada.

2.2. DECISIONES METODOLÓGICAS

La investigación se encuadró en los lineamientos generales de las investigaciones cualitativas, que priorizan el contexto de descubrimiento por sobre el de verificación.

El diseño estuvo orientado hacia una lógica del tipo inductivo, ya que el hecho social a investigar fue concebido como una *estructura de significados*. Ello se evidencia en la pregunta problema acerca de *cómo construyen su profesionalidad los Licenciados en Educación Física de la Universidad X* que otorgó flexibilidad y autonomía al estudio como para explorar el fenómeno social planteado, sin ningún condicionamiento previo, y permitiendo, a lo largo del trabajo en terreno, formular preguntas más específicas que condujeran a un proceso constante de comparación de la información empírica.

La pregunta de referencia hizo alusión a los significados atribuidos por los actores al hecho social específico en cuestión; esto llevó a valorar la comprensión por sobre la verificación del hecho social. Se intentó describir y generar categorías en relación a *cómo construyen la profesionalidad los Licenciados en Educación Física* sobre la base de las voces de los propios actores.

Interesó comprender, dentro del complejo entramado de la actividad universitaria, qué significados le atribuían los propios actores al proceso de construcción de profesionalidad en la especialidad. En esta búsqueda, la indagación se centró en los hechos y sucesos, en las acciones e interacciones que se sucedieron en el devenir de los acontecimientos observados en terreno y relatados en entrevistas. La tarea de la investigadora consistió en la

construcción de significados desde una perspectiva interpretativa y desde la triangulación de los datos provenientes de las distintas fuentes.

Los significados que durante el proceso de investigación fueron atribuidos al objeto, fueron observados holísticamente, basados en los significados construidos por los actores y por la investigadora, aproximándonos así a la *doble hermenéutica* (Giddens, 1982)⁴².

Considerando la complejidad del objeto investigado la lógica cualitativa permitió en un proceso de inducción creciente al trabajar, al mismo tiempo, la teoría y la empiria en un movimiento espiralado, promoviendo la generación de construcciones teóricas desde el contexto de descubrimiento, con el acento puesto en la identificación de las categorías y proposiciones a partir de los datos obtenidos en el trabajo en terreno; proceso que se fue reajustando y ampliando a lo largo del proceso de la investigación.

Epistemológicamente, esta lógica se ubica dentro de la tradición *comprensivista* de las ciencias sociales, que busca comprender el sentido de la acción social tomando como base la estructura simbólica inherente a su propia construcción. Comprender el sentido de la realidad simbólica preestructurada permitió conocer ese saber pre-teórico o del sentido común de los actores involucrados.

2.3. EL ESTUDIO DE CASOS

Siguiendo la lógica cualitativa y dentro de la hermenéutica que enmarca la investigación, se considera al estudio de casos como el método más acorde para indagar las principales características de la construcción de profesionalidad de un caso específico: los Licenciados de Educación Física y Deportes de la Universidad X.

Este método, que se suele asociar a la tradición sociológica, a los estudios rurales y la investigación de organizaciones en economía, permite “*conocer la complejidad y la*

⁴² Giddens, A. (1982) “*Hermenéutica y teoría social*” en Profiles and critics in Social Theory. Universidad of California Press. Trad. Fernando García.

contextualidad de casos individuales” (Stake, 1985:283). El mismo permitió describir exhaustivamente el fenómeno de la formación profesional del Licenciado de Educación Física y Deportes, dentro de la unidad definida por la investigadora.

Como sostiene Yin (1994, citado en Escudero, 2006:8) la elección del método, ha estado sujeto a su reconocimiento como “*investigación empírica que investiga un fenómeno contemporáneo dentro de su contexto real*” posibilitando este tipo de método atender la peculiaridad del objeto y abordarlo en su ‘profundidad y exhaustividad’ lo que posibilita obtener un conocimiento amplio y detallado del mismo” (Sabino, 1992).

La implementación del método seleccionado no ha pretendido alcanzar la generalización de resultados sino la comprensión profunda sobre lo estudiado y en las circunstancias en las que sucede. La información y/o datos: psicológicos, sociológicos, científicos, antropológicos, históricos que, a partir de las observaciones y entrevistas realizadas se recogieron, resultan fuentes importantes para el análisis profundo del fenómeno.

Como advierte Lawrence (1953) “*Un buen caso (...) es el ancla de la especulación académica; es el registro de situaciones complejas que deben ser literalmente desmontadas y vueltas a armar para la expresión de actitudes y modos de pensar que se exponen en el aula*” (Lawrence, 1953:215). Su objetivo es promover la comprensión.⁴³

2.4.TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE INFORMACIÓN

Para relevar datos empíricos, surgidos de las propias palabras de las personas, tanto en forma escrita como oral y de las conductas observadas (Taylor y Bogdan, 1992) hemos utilizado técnicas de recolección de información como: *lectura de documentos; observación de clases; instancia de devolución al docente; entrevistas semi-estructuradas a*

⁴³ La enseñanza basada en el método de casos: una pedagogía de aplicación general .Adaptado de Wassermann, S. (1994) *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires, Amorrortu.

docentes, graduados de las últimas cohortes, y estudiantes que cursan el último año de la carrera. El diario de itinerancia permitió registrar el recorrido del proceso desde el sujeto.

Para el análisis de los datos se recurrió al análisis de contenido y a la categorización a partir de los datos. La implicación de la investigadora fue incluida como dato, tanto en las observaciones y entrevistas como en el análisis, para poder captar y analizar el modo singular de vincularse con la información obtenida. Se consideraron las impresiones, sentimientos y reflexiones de la *investigadora in situ* y a lo largo del proceso.

La observación implica una relación entre un sujeto observador (la investigadora) y un objeto observado. El sujeto forma parte de la relación, en tanto está incluido en ella. Por ello, desde un punto de vista metodológico, se ha trabajado registrando los datos provenientes de la subjetividad del observador (lo que siente, piensa, comparte, etcétera) y poniéndolos en análisis. A este proceso se lo denomina *análisis de la implicación* y es propio de la investigación con enfoque clínico.

La *observación* fue utilizada como técnica prioritaria para recopilar información permitiendo una aproximación holística a las situaciones de clase, su registro y la referencia en ellas a los aspectos referidos a la construcción de profesionalidad. Desde una mirada comprensiva y holística se observaron aspectos tales como: -el tipo de contenido que privilegia el docente (los conceptos, procedimientos, actitudes en su clase); los momentos de la clase (inicio, desarrollo y cierre); las estrategias metodológicas utilizadas; los recursos; las modalidades de intervención de los docentes; la participación de alumnos/as, etcétera, de modo tal que permitiera profundizar el conocimiento de la clase. Cabe aclarar que la observación ha estado presente a lo largo de todo el estudio en un doble sentido: por un lado, como proceso observacional exógeno, que se llevó a cabo mediante la observación y registro de las clases y de su contexto y que propició una descripción exhaustiva de los aspectos señalados; y, por otro lado, como proceso de observación endógeno; es decir, de reflexión y análisis constante por parte del observador no solo de los datos sino de sí mismo (Ver instrumento en **ANEXO II**).

La elección de *la entrevista* como técnica de indagación buscó recoger información a partir de las opiniones de los entrevistados y, en ellas, las expresiones de ideas, valoraciones, preconcepciones, actitudes, sentimientos referidos a la formación y a aspectos subjetivos de los actores.

La *herramienta a excavar*, tal como lo plantean Benney y Hughes (1970), permitió adquirir conocimientos sobre la vida social de los actores. Del análisis de la entrevista se accedió a las formas como significan, comprenden, definen, ven el contexto en el que actúan y están implicados los actores. El análisis de la implicación de la investigadora (entrevistadora) acompañó también el trabajo metodológico con las entrevistas.

Se optó por el tipo de *entrevista semi-estructurada* en la que se trabajó señalando áreas de indagación, dimensiones y preguntas posibles, lo que permitió cierta amplitud en las respuestas y al mismo tiempo –este tipo de entrevista– ofreció una guía al entrevistado. La administración de la misma permitió recoger el flujo de la información acerca del objeto contemplando los aspectos que emergían espontáneamente en el relato del entrevistado (Di Virgilio, 2007).

El instrumento tuvo adaptaciones para los docentes, graduados y estudiantes del último año y consideró las siguientes dimensiones centrales: datos personales; biografía profesional; relación laboral con la institución, percepciones acerca de la *construcción de profesionalidad*; modelos de formadores; situaciones de formación que promovían la adquisición de competencias durante la formación; competencias que debían ser promovidas por los docentes en los futuros Licenciados, entre otros aspectos. (Ver instrumento en **ANEXO I-III**).

Otra de las fuentes de información que aportó datos al estudio fue la consulta de documentos clave pertenecientes a la Universidad. Estos documentos han sido los oficiales

y los propios de la institución: Proyecto educativo institucional (PEI), Plan de Estudios del Profesorado Universitario EF80, Plan de estudio de la Licenciatura (D 105, D108, D110, D298, D399) y los programas de asignaturas a cargo de los docentes entrevistados y de otras asignaturas que aportan otros conocimientos significativos a la formación del Licenciado: Entrenamiento II; Organización y Gestión de instituciones vinculadas a la Educación Física; Observación y Práctica de la enseñanza de los diferentes niveles educativos; Seminario de Integración II; Fisiología del Ejercicio; Psicología evolutiva II y Aprendizaje motor; Política y legislación educativa; Metodología de investigación I; Derecho del Deporte y Problemática del Mundo actual.

Para el análisis de la implicación se registraron, como ya se señaló, datos subjetivos de la investigadora (en sus roles de observadora y entrevistadora). Ello se registró en una tercera columna del protocolo de registro, destinado a impresiones subjetivas y en el diario de itinerancia que acompañó todo el proceso.

La toma de decisiones estuvo delimitada por un conjunto de principios éticos propios de la tarea del investigador:

- Consentimiento explícito por parte de los actores intervinientes, previa caracterización de la investigación y las razones que motivaron a la investigadora a solicitar su colaboración.
- Conformidad de los actores en relación con sus aportes.
- Anonimato y confidencialidad de los datos; principio que quedó establecido por escrito en la presentación formal que se realizó con motivo de la presente investigación a las autoridades de la Universidad.

2.5. UNIVERSO, MUESTRA Y UNIDAD DE ANÁLISIS

El *universo*; es decir, “*esa entidad que lo incluye todo*” (Ibáñez, 1985; Buendía; Colás y Hernández, 1998; Latorre, Rincón y Arnal, 2003) lo constituye la carrera de Licenciatura de Educación Física y Deportes de la Universidad X tomada como *caso* de estudio. Las *unidades de análisis* consideradas son diez formadores de la carrera, diez alumnos del

último año de formación y diez graduados. La selección se realizó a partir de los siguientes criterios: la antigüedad en el cargo, la pertenencia exclusiva o compartida al Profesorado y/o a la Licenciatura, ser egresado de la facultad y provenir de diversos campos disciplinares; docentes que estuviesen a cargo de 2 ó 3 espacios curriculares y de asignaturas en diferentes años (primero, segundo, tercero y cuarto) del Plan de estudios.

En este sentido la muestra incluyó:

Cargo	Asignatura⁴⁴	Año/ Semestre	Sede
Decano y Profesor	Observación y Práctica de la enseñanza en todos los niveles (14)	3°/4° año, 1° semestre	Centro
Director del Profesorado y docente	Entrenamiento II (23)	3° año. 1° semestre	Centro
Coordinador de eje socio-profesional y Profesor	Deportes y su didáctica I, II y III (13, 19, 31)	(I) 2° año, 1° semestre (II) 2° año, 2° semestre (III) 3° año, 2° semestre	Centro, Oeste y Campo de deportes
Secretario Técnico de la carrera y docente	Metodología de investigación I (26) II (34)	(I) 3° año, 1° semestre (II) 4° año, 1° semestre	Centro Oeste
Profesora	Ciencias Biológicas I (01)II (07) Biomecánica (12) Fisiología del ejercicio (17)	(I) 1° año, 1° semestre (II) 1° año, 2° semestre 2° año, 1° semestre 2° año, 2° semestre	Centro Oeste
Profesor	Observación y Práctica de la enseñanza en todos los niveles (14)	3°/4° año 1° semestre	Centro
Profesora	Psicología evolutiva I (06) Psicología II y Aprendizaje Motor (08)	1° año, 1° semestre 1° año, 2° semestre	Centro Oeste
Profesor	Salvamento acuático (44) Optativa	2° año, 2° semestre	Campo deportivo Centro
Profesor	Metodología de investigación I (26) II (34) Seminario taller de Integración I (21)	(I) 3° año, 1° semestre (II) 4° año, 1° semestre 2° año, 2° semestre	Centro Oeste
Profesor	Iniciación a los Deportes (02) Didáctica de la E. F. y el deporte (14) Taller de Eco-campamentismo y recreación (30) Seminario taller de Integración I (21)	1° año, 1° semestre 2° año, 1° semestre 3° año, 2° semestre 2° año. 2° semestre	Centro Oeste Sur Almagro

⁴⁴ El número hace referencia a la ubicación de la asignatura en el plan de estudio.

2.6. IMPLICACIÓN DE LA INVESTIGADORA

La Universidad es un espacio de formación, ámbito de la palabra, del conocimiento, de construcción de significados. Renueva en los actores la necesidad de interrogación acerca del propio conocimiento. El estudio, en su ámbito, promueve la implicación del investigador. La noción de implicación nos remite a la subjetividad.

Ardoino (2005) dice que la palabra implicación deriva de una raíz latina en el español, portugués y francés. El verbo latino es *plicare*, en español significa, plegar, doblar se construye a partir del prefijo *in*: en y de la terminación *cion* que significa movimiento; a partir de esto vamos a encontrar combinaciones con distintos prefijos, por ej. *In* o *ex* que se oponen entre sí. Implicación se opone a explicación. *Plicare*, significa plegar, por consiguiente explicar significa desplegar, extender. Así, la implicación es también pensar en el movimiento hacia la interioridad del sujeto del acto como a la exterioridad del mismo. Habilita a pensar en la temporalidad y el espacio en el que se despliega.

En las ciencias humanas y sociales que favorecen el abordaje cualitativo de las acciones humanas los procesos de involucramiento e implicación se producen naturalmente. La implicación no es medible, sugiere un modo diferente del conocimiento, sustituye la explicación por la elucidación. ¿Cómo abordar entonces el trabajo de la implicación durante el proceso de investigación?

La implicación aparece como una tarea *ciega*, su análisis se orienta a ver cómo nos mirarnos a nosotros mismos como sujetos en situación, cómo captamos la realidad a investigar, cómo interpretamos los relatos. La implicación es del orden de lo opaco y no de lo transparente (Ardoino, 2005:21-22); necesita de la mediación del otro, ese otro que se ubica externo al sujeto investigador, que mira desde otro lugar, que acompaña en el camino de investigación. Por ello se plantea, metodológicamente, la necesidad del análisis de la implicación desde el lugar de la investigadora.

El rol institucional que la investigadora desempeña, paralelamente, al de investigadora en la institución estudiada tuvo influencia tanto en los sujetos entrevistados como en la investigadora. Esta situación requirió de un cuidado metodológico especial en la toma de distancia adecuada que no implica la separación de la investigadora en la relación sujeto-objeto investigado sino por el contrario el análisis permanente de la implicación en todo el proceso de investigación.

Para proceder metodológicamente en este sentido, se trabajó la implicación desde el enfoque clínico lo que significa un análisis particular de las relaciones y de la subjetividad de la investigadora.

Es pertinente definir etimológicamente el vocablo clínica⁴⁵, que es propio del campo de la Medicina. Foucault en *El nacimiento de la clínica*⁴⁶, (publicado en 1963, citado en Ardoino, 2005:51) plantea que la clínica permaneció durante siglos solamente atenta al espacio plano del cuadro nosológico. Su consecuencia en el ámbito educativo es la observación. Foucault agrega que, durante el siglo XX, se incluye la mirada. Se trata de hacer visible al paciente-investigador-sujetos investigados. La clínica, desde un enfoque psicoanalítico, agrega la escucha a la mirada, como herramienta central para acceder al conocimiento del otro. Es el sentido de la escucha del discurso del otro, de lo que siente, vive, padece, etcétera lo que se intenta recoger. Es necesario incluir la intersubjetividad para darle sentido a la escucha siendo ésta posible si existe la disponibilidad del otro a escuchar.

En educación no se habla de patología como en medicina sino de escuchar el sentido del discurso del otro en situación. Ardoino (2005) afirma que no se puede hablar de clínica sin que haya un terreno, un campo intersubjetivo, relacional, humano. Terreno en el sentido que le atribuyen los etnólogos y etnógrafos; trascender la frontera de lo observable. Es un

⁴⁵ Del gr. Kliniké, término f. de klinikó, clínico) f. Parte práctica de la enseñanza de la Medicina./Departamento que se destina a esta enseñanza en los hospitales. Sapiens. *Enciclopedia ilustrada de la Lengua Castellana. Tomo I.* Edit. Sopena. Bs. As. Argentina 1949.

⁴⁶ Foucault, M. (1996) *El nacimiento de la clínica*, México. Siglo XXI, 1996.

territorio habitado por seres vivientes. Requiere de herramientas de análisis apropiadas para dar cuenta de esas características. El hecho de pertenecer a *lo oscuro*, a la opacidad, genera formas de resistencia, oposición, cargadas de sentido.

Para tener en cuenta la implicación se ha trabajado, por un lado, con la inclusión de una columna en el protocolo de las entrevistas y observaciones de clase para registrar impresiones personales, puntos de vista, percepciones y sensaciones del observadora-entrevistadora, independientemente de las de los entrevistados/as; y por otro lado, en la escritura de un *diario de itinerancia* a lo largo del proceso de investigación como lugar de inscripción de las sensaciones, percepciones y comentarios que se suscitaron espontáneamente a la investigadora en el proceso investigativo. Este instrumento se constituyó en la *memoria* de las dificultades, los modos de enlace al campo, requiriendo ser puesto en análisis como modo de vigilancia de la propia implicación; de ninguna manera se limitó a presentarse como un mero un espacio de formalización.

El trabajo del análisis se realizó en forma personal y en la relación con la Directora del proyecto permitiendo despejar el campo desde su lugar de tercero. La instancia en el doble rol de la investigadora fue objeto de preocupación y vigilancia constante.

Desde el punto de vista deontológico exigió el cuidado en la claridad de las consignas, la presentación del encuadre de la investigación a cada actor y a la institución, asimismo la búsqueda explícita de consenso para la participación en la misma.

SEGUNDA PARTE: *El caso de la Licenciatura en Educación Física y Deportes*

CAPÍTULO 3: *EL CONTEXTO INSTITUCIONAL*

A continuación, se expone el análisis de la información recogida, justificando cuáles han sido las posiciones teóricas adoptadas para ello en el camino investigativo trazado.

3.1. LA UNIVERSIDAD X

En el marco de un proyecto educativo, en el año 1942, se crea la institución educativa con los niveles de Jardín de Infantes y Primario, y en la década del '60, un grupo de asesores responsables de las áreas pedagógica, administrativa y edilicia emprendieron proyectos educativos que se fueron plasmando en todos los niveles de enseñanza. En el año 1977, se crea el nivel Secundario Nocturno; en 1978 se agrega el Secundario Diurno y en 1982 se inicia el nivel Terciario dependiente del colegio (A-X) con las carreras de Técnico Superior en Turismo (RM1171/81 y Técnico Superior en Periodismo (Decreto 8716/67).

La misión del instituto se expresa en ofrecer: *“Educación basada en una formación pedagógica, didáctica, técnica y científica y humanística que contribuya a la preservación de la cultura Nacional, promoviendo el desarrollo del conocimiento en todas sus formas y desarrollando las actitudes y valores que requiere la formación de alumnos responsables con conciencia ética, solidaria, reflexiva, crítica, capaces de mejorar la calidad de vida”* (P.E.I., 2003:4).

De los objetivos que dan concreción a la misión institucional surge el perfil que se pretende desarrollar en cada uno de los alumnos: *“Poseer una formación sólida, que los prepare para una inserción laboral exitosa, con el permanente anhelo de perfeccionamiento y actualización, sustentados en la convicción de una escala de valores que los habilite para*

asumir con compromiso las decisiones responsables que lo hagan ser persona de bien”
(P.E.I., 2003:6).

La institución funda su acción a través de una educación dinámica para un individuo autónomo que pretende insertarse en una realidad compleja, en pos de su superación permanente, atendiendo al bien común. Se sustenta en la internalización de los siguientes valores: *amor – orden – testimonio – honor – disciplina – espíritu de sacrificio – perseverancia – creatividad – justicia – solidaridad – eficiencia – responsabilidad – voluntad – competitividad - excelencia.*

La institución elabora un sistema pedagógico propio que propone un perfil antropológico a alcanzar, un marco axiológico y un encuadre didáctico que caracteriza al proceso de enseñanza y aprendizaje. Este proyecto apunta a distintas áreas del comportamiento humano (afectivas, intelectuales y morales) y se inscribe en una propuesta que prepara al alumno para insertarse en la dinámica del mundo con espíritu crítico, capacidad creadora, promoviendo la investigación constante.

En este marco, se describe (y se inscribe) el proceso de expansión de la oferta educativa de la institución. A partir del año 1983, el nivel Terciario se independiza con la característica (A-X) por medio de la Disposición 913/83, denominándose a partir de allí Instituto Superior del Profesorado.

Durante el año 1984 se produce la creación de la carrera de Profesorado Nacional de Educación Física (Decreto 926/80) vista la necesidad de ampliar la oferta docente desde el ámbito privado. En el año 1995 se crea la Universidad con la carrera de Licenciatura en Educación Física y Deportes con dos especialidades: Gestión en Instituciones de la Actividad Física y Deportiva y Alto rendimiento deportivo. Para su creación la institución elabora un programa complementario para los alumnos del Profesorado el que debía cursarse durante dos cuatrimestres; es decir, se incluye el quinto año de la carrera. Esto

explica que, al término, de un año de cursada los alumnos obtuvieran el título de Licenciados en la especialidad elegida.

En el año 1999 se produce la transformación del Instituto Terciario en Colegio Universitario y se acredita la Universidad, según los lineamientos de la Ley Nacional de Educación Superior N° 24.521 (Decreto reglamentario 268/95). A partir de allí se realizaron las modificaciones curriculares correspondientes bajo la lógica de una constante adecuación que responda a las necesidades de la comunidad y de los alumnos. El cambio tecnológico, los nuevos factores de comunicación, las relaciones interpersonales de un mercado altamente competitivo se reflejan actualmente en la dinámica institucional.

En 1999, el Instituto Superior del Profesorado firma un convenio de acreditación y articulación académica con la *Universidad X*. Dicho convenio permitió que el Instituto alcanzara status de Colegio Universitario conforme a lo establecido en el artículo 22° de la Ley de Educación Superior N° 24.521 y su reglamentación. El Instituto es reconocido como Colegio Universitario por la RM N° 560/99 y registrado como Colegio Universitario N° 5 por la Disposición Nacional de Gestión Universitaria N° 96/99.⁴⁷ El convenio firmado con la *Universidad X* contribuyó a elevar la oferta en carreras de grado y posgrado. Facilitó el acceso directo de docentes y estudiantes al programa de Extensión Universitaria.

En la actualidad, la institución cuenta con un Departamento de Capacitación Pedagógico (DCP). La capacitación de los docentes en servicio, el intercambio académico de profesionales que promueve la intervención de los asesores pedagógicos a través de la tarea que realizan; el monitoreo de planes y programas; etcétera se expresó recientemente en el proceso de autoevaluación externa que realizó la institución siendo caracterizada como: *Universidad Pedagógica*.

⁴⁷ Los datos han sido extraídos del Proyecto Educativo Institucional (P.E.I.) facilitado por las autoridades académicas de la institución formadora.

Continuando con el proceso de desarrollo institucional se describe la evolución de la infraestructura, la que estuvo signada por la búsqueda de espacios físicos que reuniesen las condiciones para la práctica de deportes. Desde su inicio las clases teóricas comenzaron a dictarse en el edificio en el que funcionaba durante el turno mañana y tarde la escuela primaria; el espacio para la práctica se realizaba en un gimnasio cubierto ubicado en las cercanías del colegio; las prácticas al aire libre fueron realizadas en el Parque Domínico, en Villa Domínico (Provincia de Buenos Aires).

Durante la década de los '90 la Universidad se expande fuera de los límites de la Capital Federal y el conurbano; teniendo presencia en algunas provincias del país en tanto - en la ciudad de Buenos Aires - comienza la expansión edilicia dando lugar a la construcción del edificio de la Universidad en el año 1995; en este espacio físico, contiguo al edificio de la escuela primaria, se dictan hasta la fecha las carreras de Nivel Superior con excepción de la de Educación Física.

La carrera de Profesorado Superior y la Licenciatura en Educación Física y Deportes continúan dictándose en el edificio de la escuela primaria. Las instalaciones de la Universidad son utilizadas por alumnos y profesores, excepcionalmente (por ejemplo: ante la falta de aulas en el colegio por diversos motivos). Las aulas de la Universidad son utilizadas por los estudiantes de la Licenciatura en Educación Física y Deportes, solamente en las instancias de examen final.

Con referencia a la Carrera de Licenciatura en Educación Física y Deportes se menciona que en los años 2000 y 2002 se concreta la realización del *I y II Congreso Internacional de Ciencias Aplicadas a la Motricidad Humana y el Deporte*. Los mismos contaron con el auspicio de la Dirección de Escuelas de Gestión Privada (DEGEP), la Secretaría de Deportes de la Nación y el Gobierno de la Ciudad de Buenos Aires.

A partir de los datos descriptos y analizados acerca de las instalaciones de la Universidad y su utilización para las carreras de Educación Física se puede enunciar una *hipótesis* que luego se tratará de poner en relación con otros datos relevados:

La distribución espacial muestra una diferencia de las carreras de Educación Física con el resto, dado que ellas no se integran al espacio universitario sino al espacio escolar primario. Este dato abona desde su significado simbólico a la impronta de escolarización que estas carreras tienen y a la importancia otorgada a la docencia en las mismas.

Avanzando en el desarrollo de aspectos institucionales se describe a continuación el diseño curricular, marco de la propuesta pedagógica institucional.

3.2. EL PLAN DE ESTUDIOS

El plan de estudios del Profesorado de Educación Física aplica para su diseño los lineamientos que emanan de los documentos oficiales sin presentar modificaciones significativas⁴⁸.

3.2.1. El documento oficial del Profesorado

El Anexo I del Decreto que regula el Plan de Estudios (fs. 52 al 69) detalla, en referencia con la identificación, la denominación y caracterización de la carrera: *Profesorado de Educación Física; Nivel Terciario; Modalidad Profesorado*. Las condiciones de ingreso exigen: certificados de aprobación de la escuela secundaria por el Ministerio de Cultura y Educación de la Nación; contar con un mínimo de 17 años y un máximo de 25 años de edad, cumplidos al 31 de marzo al momento de la matriculación, certificados de buena salud y aptitud física expedidos por la autoridad oficial sanitaria correspondiente, examen de ingreso que comprenda pruebas que evaluarán en forma objetiva la aptitud intelectual y

⁴⁸ Anexo I Poder Ejecutivo Nacional Decreto N° 926/80. En el citado documento se aprueba el Plan de Estudios para ser aplicado en los Institutos Nacionales de Educación Física dependientes del Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.

aptitud y eficiencia física. Los tiempos de dichas evaluaciones deben cumplimentarse durante el mes siguiente a la matriculación del alumno. Los respectivos organismos de conducción aprobarán las normas reglamentarias a que se ajustará la recepción de estos exámenes.

En relación con los ciclos y la duración de la carrera, la misma se realizará en dos ciclos de tres y un año respectivamente; al término de los tres años se obtendrá el título de *Maestro Nacional de Educación Física* y finalizando los cuatro años, el de *Profesor Nacional de Educación Física*. Los títulos habilitarán en el primer caso, para el ejercicio de la docencia en el nivel primario y en el nivel medio; y en el segundo caso para todos los niveles del sistema.

En relación con el perfil profesional del egresado se señalan como rasgos distintivos, la capacidad de interioridad y adhesión a los valores trascendentes que orientan la vida personal y profesional; el sentido ético en el ejercicio de la profesión; la identificación con los valores de la cultura y el ser nacional; la compenetración de la misión profesional en el marco de equilibrio entre el área específica de conocimientos científicos y la capacidad pedagógica efectiva; la actitud permanente de actualización y perfeccionamiento científico, humanístico, didáctico, técnico y físico y de acuerdo con el momento histórico en el marco de una identidad profesional que le permita la adaptación y respuesta a situaciones múltiples, variables y cambiantes. Estos rasgos se pueden identificar en el sistema pedagógico institucional.

Al referirse al objetivo del plan enuncia: “...atender la formación del personal docente especializado en Educación Física para los distintos niveles y modalidad de la enseñanza y para las instituciones no escolares” (fs. 54).

La formación académica se realizará a través de tres áreas de conocimientos y contenidos prácticos: el área de Ciencias Biológicas, el área de Ciencias Humanísticas y el área de Didáctica. La organización pedagógica de los contenidos surgirá de la aplicación de las

normas generales y particulares del Reglamento Orgánico de los Institutos Nacionales de Educación Física.

Los objetivos de dichas áreas son:

Área de Ciencias Biológicas:

- * Asegurar la integración de conocimientos acerca del hombre en sus aspectos anatómicos, fisiológicos, higiénicos y mecánicos en relación al movimiento a fin de contribuir científicamente a elaborar los instrumentos del aprendizaje.

Área de Ciencias humanísticas:

- * Asegurar una formación de base filosófica, psicológica, pedagógica y sociológica que facilite comprender la relación de la Educación Física con la cultura individual y social.

Área Didáctica:

- * Asegurar el conocimiento de los agentes y actividades de la Educación Física y las modalidades para la acción eficiente en la orientación y conducción del aprendizaje.

En relación con la estructura del Plan, se incluye la distribución de las asignaturas en los cuatro años de estudio, según sexo. Tanto las asignaturas de naturaleza teórica, en las que pueden incluirse las didácticas generales, como las de naturaleza práctica y las didácticas específicas, sin llegar a discriminar la organización de la cursada en forma conjunta y/o separada por sexo.

El área de Ciencias Biológicas incluye las siguientes asignaturas: Anatomía aplicada; Fisiología aplicada; Educación sanitaria y Primeros Auxilios; Análisis del movimiento y Teoría y práctica del entrenamiento.

El área de la Ciencias Humanísticas está conformada por las siguientes materias: Filosofía; Introducción e Historia de la Educación Física; Psicología evolutiva; Pedagogía; Didáctica General; Administración de la Educación Física; Psicología Educacional; Didáctica Especial (1); Evaluación aplicada; Teoría de la Educación Física; Sociología aplicada y Ética y Deontología profesional.

El área de Didáctica incluye: Gimnasia; Natación; Atletismo; Handbol; Pelota al Cesto; Educación Física Infantil; Recreación; Rugby; Hockey; Vida en la naturaleza; Danzas Folklóricas argentinas; Basquetbol; Vóleibol; Gimnasia Deportiva; Sofbol; Danza Creativa Educacional y Fútbol.

Por Disposición N° 1481/87 se introducen en el Plan de Estudios las asignaturas optativas resultando la cantidad de: (4+4+4).⁴⁹ En el cuarto año de la carrera, además de las materias expresamente indicadas en el Plan de Estudios, los alumnos cursarán obligatoriamente tres asignaturas optativas las que serán elegidas por ellos según criterios prescriptos en el documento; al momento de su elección se considerará el plus de conocimiento teórico y didáctico de las mismas. Asimismo, la disposición pauta la cantidad mínima de quince alumnos para que tenga lugar el dictado de la materia elegida por el estudiante.

3.2.2. El plan inicial del Profesorado

En los documentos del Plan de Estudios del Profesorado de la institución no se visualizan cambios significativos en su estructura. A partir de la transformación del Profesorado en Profesorado Universitario se produce un ajuste en dicho Plan (R.M. 240/94).

En relación con la formación académica, continúa contemplando las tres áreas de conocimientos y contenidos prácticos resignificando los conocimientos y la distribución de los mismos, la formación está orientada a incorporar los conceptos teóricos y prácticos del campo de la Educación Motriz Deportiva y Recreativa posibilitando la elaboración de estrategias de aplicación en el nivel correspondiente.

- Área de Iniciación deportiva
- Área Motora
- Área de Ecocampamentismo-recreación
- Área deportiva

⁴⁹ Anexo I del documento oficial (Folio 58, p.35)

- Área Fisiológicas/Entrenamiento

En relación con la formación general propone: conocer los contenidos fundamentales básicos y generales de la formación docente de grado conjuntamente con el manejo de conceptos elementales del idioma Inglés y de la técnica de la Informática.

- Área Pedagógica
- Área Humanística
- Inglés
- Informática

En relación con la formación específica comprende los conceptos fundamentales de la Teoría de la Investigación y Educación que facilita la elaboración de estrategias de enseñanza en el nivel correspondiente.

- Área Didáctica
- Área Investigación

A partir de los cambios descritos se puede leer en los documentos; por un lado, la incorporación de un idioma extranjero y la formación en nuevas tecnologías de la información de los estudiantes; por el otro, la incorporación de la teoría de la investigación y la educación, conocimientos propios de la formación en el nivel superior.

En esta línea, la institución estaría respondiendo a la misión y visión de la formación profesional expresada en el PEI, realizando las acciones necesarias que responderían a la demanda de los alumnos y del contexto actual, generando a través de los cambios en su currículo una educación dinámica para un individuo autónomo que pretende insertarse en una realidad compleja, en pos de su superación permanente, atendiendo al bien común.

3.2.3. *El plan inicial de Licenciatura (D105)*

Tal como se viene describiendo, la transformación del Profesorado en Profesorado Universitario conduce a la firma del convenio con la Universidad; los alumnos que

provenían del Profesorado acceden a la propuesta de la carrera de Licenciatura, cursando un año más en dos cuatrimestres lo que se expresa en el Plan de Estudios a partir de su identificación: Licenciado en Educación Física y Deportes; correspondiendo al Nivel Superior; la duración de la carrera es de cinco años y el título que ofrece aprobando el tercer año de carrera es *Maestro Nacional de Educación Física* pudiendo desempeñarse como docente de nivel primario. Una vez aprobado el cuarto año de la carrera el título es el de *Profesor Nacional de Educación Física* válido para desempeñarse como docente en todos los niveles educativos, incluido el universitario. Aprobado el quinto año de la carrera y el trabajo de Tesis, se le otorga el título de *Licenciado en Educación Física y Deportes* en la especialidad por la que el estudiante hubiere optado.

Los objetivos que plantea el Plan de Estudios son:

- Llenar un vacío existente en la formación universitaria de Licenciados en Educación Física y Deportes, con profesionales adecuadamente preparados para cubrir los nuevos requerimientos generados por la Ley de Educación Nacional (LEN) y su aplicación.
- Cubrir el vacío existente en nuestro Sistema Educativo en el área de investigación educacional-deportiva.
- Desarrollar una sólida aptitud metodológico-educativa general y específica. Entrenar la capacidad de transposición didáctica.
- Formar investigadores en la especialidad que participen activamente en el proceso de producción, circulación e intercambio de conocimientos científicos, tecnológicos y técnicos.

En este sentido se podría vincular estos objetivos al artículo 73° Capítulo II de la LEN que asume como política de formación docente “*incentivar la investigación y la innovación educativa vinculadas con las tareas de enseñar, la experimentación y sistematización de propuestas que aporten a la reflexión sobre la práctica y la renovación de experiencias escolares*”. En el *Título 9: Educación no formal* Artículo 112°, el objetivo b) expresa: “*Organizar centros culturales con la finalidad de desarrollar capacidades lúdicas y de investigación mediante programas no escolarizados de actividades vinculadas con el arte, la cultura, la ciencia, la tecnología*”

y el deporte.” Podríamos pensar que la aspiración de la institución apuntaría a vincular estos objetivos con algunos de los propuestos en este artículo de la ley, como el desarrollo de capacidades lúdicas y de investigación referidas a lo deportivo.

- Promover valores universales y los específicos del sistema pedagógico de la universidad X.

Este objetivo, tendría como finalidad la formación personal y social del futuro profesional sustentada en valores considerados como pilares, los que aparecen descriptos a continuación en el denominado *perfil del egresado*.

- Capacitar para la toma de decisiones e incentivar la vocación emprendedora.
- Implementar un nuevo modelo educativo en la formación de docentes especializados en Educación Física y Deportes.
- Capacitar recursos humanos en la especialidad de gestión educacional-deportiva.
- Concientizar sobre los fenómenos de globalización planetaria y fomentar la integración en los niveles del Mercosur, Interamericano y Mundial.

En vinculación con este último grupo, los objetivos parecerían circunscribirse al modelo profesional de la institución, el que se revela en nuevo modelo. Estos objetivos permitirían pensar que un profesional es aquel que puede dominar estrategias de investigación vinculadas a los contextos pedagógicos que refieren a la práctica deportiva y a la gestión deportiva.

En síntesis, el primer grupo, apuntaría a la formación de competencias instrumentales y metodológicas; y el segundo, a la formación de competencias de tipo social y personal.

La estructura del diseño curricular responde a las siguientes consideraciones. Se incorporan las siguientes asignaturas para el quinto año: *Asignaturas troncales cuatrimestrales y anuales de la carrera*: Seminario de la investigación y estadística Aplicada (01) -anual-; Seminario interdisciplinario (02); Seminario intensivo de Inglés (03); Seminario de informática Aplicada (06) -anual-; Metodología Operativa II (07); Trabajo Final -Tesis- (23).

Para la orientación en Gestión Educacional y Deportiva (D228): Teoría de la Administración (04), Actualización en Política y Legislación Educación y Deportes (05); Gestión Institucional (08); Comunicación y Marketing de Instituciones de Educación Física y Deportes (09), Elementos de Economía y Finanzas (10).

Para la Orientación en Alto Rendimiento y Tecnología Deportiva (D399): Fisiología del Rendimiento Deportivo I (04); Tecnología del Entrenamiento Deportivo I (05), Biomecánica (08); Fisiología del Rendimiento Deportivo II (09); Tecnología del Entrenamiento Deportivo II (10).

El perfil del egresado señala los aspectos a considerar en la formación y describe los alcances del título que caracterizan a un Licenciado en Educación Física y Deportes.

- Conocimiento de los fundamentos, problemas y cuestiones epistemológicas de la Educación Física y el Deporte.
- Formación sólida en los aspectos, científicos tecnológicos y técnicos epistemológicos de la Educación Física y el Deporte.
- Dominio integral de la Teoría de la Educación y la Didáctica de la Educación Física y Deportes, aplicables a los niveles y modalidades del sistema educativo, el área socio-comunitaria Física y Deportiva.
- Aptitud para el desarrollo de la investigación y su aplicación a los procesos de gestión en Educación Física y Deportes.
- Conocimiento científico, tecnológico y técnico en planeamiento educacional-deportivo.
- Capacidad para el manejo de las herramientas informáticas, elementos de la comunicación y de idiomas, en relación con la profesión.
- Habilidad para incorporarse al trabajo en equipo e integrar cuerpos interdisciplinarios.
- Actitud comprometida con el medio ambiente, la ecología y el sistema democrático e institucional.
- Aptitud para el diseño de proyectos en el ámbito de su especialidad y para la dirección y gestión operativa y estratégica en el área de competencia.

- Actitud responsable frente a las acciones de promoción de la salud y de la calidad de vida individual y social en su área de competencia.
- Capacidad par actuar con visión política y actitud emprendedora en la vida y la profesión.
- Disposición a la inclusión y participación activa en los fenómenos de regionalización y globalización mundial.
- Actitud ética sustentada axiológicamente en los valores universales y específicamente en los promovidos por sistema pedagógico institucional: amor, orden, testimonio, disciplina, excelencia, honestidad y honor.

Con referencia a la *construcción de la profesionalidad*, la formación del Licenciado estaría pensada desde el dominio de los conocimientos técnicos y tecnológicos para intervenir en la realidad, llevando adelante procesos de investigación en el campo de la gestión, la Educación Física y los Deportes y el dominio y conocimiento de herramientas que posibiliten la integración curricular y su vinculación con el campo disciplinar. Otros de los aspectos que se contemplan para el futuro profesional es la adquisición de competencias sociales que le permitan incorporarse desde su área de conocimiento a equipos de trabajo interdisciplinario, tanto locales como internacionales. Se destaca un marcado acento en relación con la formación en valores que se consideran universales dentro de la institución.

3.2.4. El plan actual de Licenciatura

Considerando el Plan de Desarrollo de la Universidad X para el sexenio 2003-2008, en el que se suscribe la posibilidad de cambio y/o modificaciones en los Planes de Estudio de la carrera de Licenciatura en Educación Física y Deportes dependiente de la Facultad de Motricidad y Deportes; el Plan de la Licenciatura experimenta un ajuste.

El Plan D105 de cinco años de duración se transforma en el D110 de cuatro años de duración y se suprime el título de maestro. Con la aprobación del cuarto año, los estudiantes reciben el título de Profesor Nacional de Educación Física sin producirse alteraciones en el alcance del título otorgado y el título de Licenciado se obtiene a partir de

la aprobación del Trabajo final de Tesis. Según la especialización elegida por el estudiante el título que recibe será Licenciado en Diseño, Asesoramiento y Gestión de Instituciones de Educación Física y del Deporte o Licenciado en Alto Rendimiento Deportivo.

Tal como está previsto en el Estatuto de la Universidad (Art. N° 84), *los Planes de Estudio se proyectan a término*⁵⁰; esto significa que, al término de la duración teórica de cada carrera, el Plan de Estudios se somete a evaluación profunda para decidir la continuidad o discontinuidad de la carrera o, en caso que corresponda, su reconversión. En este marco, y como resultado de un proceso de autoevaluación del plan de estudios, se decide realizar una profunda reestructuración de los contenidos del mismo, pero manteniendo el perfil y alcances de la carrera, por lo que la modificación es presentada como parcial.

Como venimos describiendo, la reestructuración del plan de estudios contempla la decisión suscripta en el *Plan de Desarrollo para el sexenio 2003-2008* desarrollado por la Universidad. Los Planes de Estudio presentan un diseño curricular que propone mayor grado de integración de los contenidos en oposición a los diseños tradicionales; Al respecto; Bernstein (1985)⁵¹ plantea dos tipos de curriculum que analiza desde las dimensiones del poder y el control social y que guardan relación con el modo de organización (presentación) de los contenidos. Denomina *curriculum agregado* al que mantiene una relación cerrada de los contenidos, delimitados y aislados entre sí, compartimentalizados. En este tipo de diseño, el estudiante tiene que incorporar cada grupo de conocimientos, aisladamente, sin preocuparse por las relaciones entre materias, disciplinas, etcétera -cuyo propósito busca satisfacer algunos criterios de evaluación-.

⁵⁰Art. N° 84 del Estatuto de la Universidad: “*Las Carreras se proyectarán "a término", a efectos de asegurar que periódicamente se las someta a un análisis y evaluación integrales antes de continuarlas, reconvertirlas o suprimirlas. No podrán alegarse derechos adquiridos para exigir el mantenimiento de planes derogados*”

⁵¹ Bernstein, B. (1985) “*Clasificación y en marcación del conocimiento educativo*”. Revista Colombiana de Educación. Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional. Tomado de la Revista Colombiana de Educación Aprobación del Ministerio de Gobierno por Resolución No. 03503 del 11 de octubre de 1978. No. 15 Bogotá, DE. I Semestre de 1985.

El tipo de *curriculum integrado* es el que no presenta los contenidos separados sino que, por el contrario, establece relaciones a partir de ciertos núcleos, problemas, etcétera entre distintas disciplinas a enseñar favoreciendo en el estudiante el desarrollo de capacidades y habilidades generales de pensamiento, de integración y de comprensión de la realidad compleja. A este segundo tipo se orientó la reforma curricular.

Las modificaciones descritas en el Plan de Estudios trajeron como consecuencia el correspondiente ajuste del modelo pedagógico, entendiendo la formación de los futuros profesionales como agentes de cambio social quienes deberán recibir la formación que los habilite para dar respuestas a las problemáticas del mundo actual. En este marco, la universidad se propuso ajustar sus diseños curriculares integrando los contenidos en torno a situaciones problemáticas del campo socio-profesional que requieren, para su abordaje, la apropiación por parte del estudiante, de ciertas competencias que impliquen un saber hacer con dominio de conocimientos, habilidades y actitudes.

Otro criterio que ha incidido en esta modificación es la intención de sumarse a la tendencia mundial de reestructuración de los Planes de Estudio en aras de disminuir a cuatro los años de formación profesional para la obtención de un título de grado.

La implementación de este Plan de Estudios consideró que la Educación Física juega un papel fundamental en la motricidad -vínculo entre el cuerpo, el hombre y el mundo-, para que el hombre se desarrolle en todas las competencias (psico- socio- motrices) que favorecen su inserción en el mundo. El hombre pone de manifiesto su interioridad por medio del cuerpo. La corporeidad define su encuentro con el mundo. Según Merleau Ponty (1968) referente teórico para la elaboración del Plan de Estudios, el cuerpo no es: “*ni cosa, ni idea*” sino que él reúne la doble condición de ser yo y de pertenecer al yo. Por ello, el hombre es, actúa y conoce con su cuerpo. Este es nuestro modo de ser en el mundo. Resulta imprescindible que la educación motriz no se conforme con enseñar la mecánica de los distintos movimientos, o la economía, fluidez y precisión de los mismos sino que abarque la función integral del sujeto. La educación en la motricidad implica los aspectos

perceptivo, expresivo, cognitivo y afectivo como así también el comunicativo para que el hombre se viva como una totalidad. Por tal razón, según el autor referido, para la formación de profesionales de la Educación Física y la educación en general resultaría relevante el abordaje reflexivo y crítico de los diferentes contenidos específicos para comprender la construcción de competencias integradas con la totalidad de las prácticas del hombre.

Consistentemente, esta reorganización del Plan de Estudios brindaría marcos teóricos más integrados y actualizados favoreciendo en el futuro graduado la toma de conciencia de su función social y el desarrollo de su capacidad reflexiva y crítica para la construcción de propuestas y alternativas viables que permitan dar solución a las distintas problemáticas del campo profesional del Licenciado en Educación Física y Deportes.

El modelo de diseño curricular, propuesto por la institución, se construye sobre dos ejes estructurantes, que generan una matriz curricular en la que los conocimientos se seleccionan y jerarquizan, distribuyéndose en asignaturas que ocupan un lugar en la construcción, epistemológicamente integrada, del objeto de estudio de la Licenciatura en Educación Física y Deportes. Cabe señalar que dicho objeto no fue explicitado en el documento.

Los ejes estructurantes del diseño curricular son:

- *Ejes Socio-Profesionales.* Refieren a grandes problemáticas específicas del campo de la Educación Física, el Deporte y las instituciones donde estas actividades se desarrollan.
- *Ejes Epistémicos.* Constituyen recortes o áreas del conocimiento científico que provienen de campos científicos diversos, como los de las Ciencias Biológicas, las Ciencias de la Educación, las Ciencias Sociales, las Ciencias Empresariales y las Técnicas Deportivas que procuran aportar conocimientos al desarrollo interdisciplinario para el ejercicio profesional, en el marco de la complejidad del objeto de estudio de la Licenciatura en Educación Física y Deportes y el dinamismo social.

Los *ejes epistémicos* se entrecruzan con los *ejes socio-profesionales* aportándoles los fundamentos científicos necesarios de la disciplina y herramientas conceptuales, metodológicas y técnicas para la resolución de las problemáticas representadas por los ejes socio-profesionales. De modo que el entrecruzamiento entre unos y otros ejes configura *espacios curriculares* que, a su interior, contienen los conocimientos necesarios para dar respuestas a los planteamientos surgidos en el campo social y el ejercicio profesional. Estos conocimientos, ordenados lógicamente, se distribuyen en asignaturas. Éstas, ubicadas en el año de la carrera más adecuado y con cargas horarias acordes al logro del perfil, determinan la construcción epistemológica del conocimiento de la Licenciatura en Educación Física y Deportes.

Los ejes están conformados de la siguiente manera:

- Ejes socio-profesionales

- a) *Eje de Educación Física y Salud*: Este eje integra educación y salud por cuanto la Educación Física favorece la calidad de vida y consecuentemente la salud integral del individuo. Básicamente, en este eje se fundamentan los títulos docentes de Maestro de Educación Física y Deporte Infantil y el de Profesor Universitario de Educación Física y Deportes al culminar el cuarto año. El desafío es formar un profesional con sólidos conocimientos sobre educación y salud que le permitan realizar intervenciones adecuadas y fundamentadas, no sólo en el campo educativo sino en la comunidad, entendiendo la Educación Física como una estrategia que contribuye a la promoción y protección específica de la salud, realizando prevención tanto desde su tarea diaria como a través de la elaboración de programas o proyectos. La vinculación entre Educación y Salud no sólo se presenta en los aspectos citados sino también en el abordaje de la recuperación de personas con déficit de salud o el trabajo con personas con capacidades diferentes.

- b) *Eje Rendimiento Deportivo*: Este eje socio-profesional responde a la necesidad de proveer al futuro Licenciado en Educación Física y Deportes de herramientas que le permitan favorecer el desarrollo de las capacidades psico-físicas de los individuos y

equipos deportivos, partiendo de las capacidades físicas y características socio-psicológicas de los mismos.

- c) *Eje de Gestión de instituciones y servicios de Educación Física:* Se constituye en un eje socio-profesional en tanto se ha identificado la necesidad social de disponer de profesionales con profundos conocimientos de la problemática de la Educación Física y el Deporte, pero a la vez con habilidades y conocimientos de gestión tales que les permitan intervenir desde un rol gerencial en instituciones educativas, recreativas y deportivas.

- Ejes epistémicos

- a) *Fundamentos Científicos de la Motricidad:* Para la constitución de una Teoría de la Educación Física se requiere de un proceso que sigue dos caminos opuestos: por un lado, utilizando categorías teóricas de las diversas disciplinas aplicadas, realizar síntesis que atiendan a la complejidad de nuestras prácticas y establezcan fundamentos multidimensionales que prescriban, de algún modo, la tarea específica; por el otro, utilizando metodologías de investigación que despojen la mirada de prejuicios teóricos, realizando una reconstrucción de la Educación Física desde sus prácticas, con una mirada narrativa y contextual. Este es un camino que señala vías para la investigación e incluye para esta tarea a los teóricos, a los prácticos y a los que están en etapa de formación. Posee *objeto científico*: el campo de las prácticas sociales motrices, porque es un campo que se construye con datos científicos. Su conocimiento y previsibilidad sólo es posible con métodos científicos variados. El corpus de conocimiento es plural, está atravesado por varias miradas, ubicadas quizás en distintos niveles de integración de conocimientos (físico-químico, biomecánico, fisiológico, psicológico, sociológico, filosófico y pedagógico). Posee *objeto didáctico*: el campo de intervención de la función pedagógica. Éste se instrumenta con herramientas científicas y también con procedimientos artísticos, con formas intuitivas, con saberes y formas de razonamiento de diversa clase. Por todo ello, hay objeto científico, hay método científico y hay necesidad de saberes científicos

conviviendo con otros saberes y procedimientos. De ahí que los fundamentos científicos de la motricidad constituyan un constructo que da respuestas, desde los argumentos sobre los que se sostiene, al estudio de la Educación Física y el Deporte.

- b) *Pedagogía y Didáctica de la Educación Motriz y el Deporte*: Este eje epistémico constituye una integración y recorte de las disciplinas Psicología, Sociología, Didáctica y Pedagogía basados en la necesidad de instrumentar a los futuros profesionales de la Educación Física y el Deporte para que se encuentren en condiciones de intervenir pedagógica y didácticamente en las diversas situaciones o problemáticas socio-profesionales que se le presenten considerando como tales, no sólo su intervención en instituciones educativas, sino también, por ejemplo, en clubes u otras instituciones deportivas a nivel de entrenamiento, o en la capacitación del personal desde un rol de gestión. Los aportes de este eje giran alrededor del docente, el alumno y el conocimiento.

- c) *Investigación y Evaluación de la Educación Motriz*: Este eje epistémico contribuye a la construcción de las competencias de los distintos ejes socio-profesionales realizando aportes teóricos-conceptuales vinculados al desarrollo de la investigación y desarrollando las herramientas específicas de un dispositivo de investigación. Son dimensiones relevantes para este eje apropiarse de la lógica que implica la producción de conocimientos, la necesidad de las especificaciones del contexto de investigación y validación y la previsión ajustada de las condiciones de realización.

La tendencia a la integración de esta propuesta curricular en función de la articulación de los ejes socio-profesionales y epistémicos, permite la disminución de la cantidad de asignaturas y de carga horaria dada a la mayor integración de contenidos. En ella, juegan un papel importante los *Seminarios-Taller Integradores* ubicados en el segundo cuatrimestre del primero, segundo y tercer año de la carrera.

Los cambios propuestos en este Plan se inspiran en el desarrollo de las competencias previstas en el perfil del egresado, en los alcances del título, el cumplimiento de los objetivos de la carrera y adecuan la formación a la nueva organización del Sistema Educativo en función de la Ley de Educación Nacional (LEN). Por la introducción de estos cambios, la carga horaria del Plan de Estudios también ha sido alterada, cumpliendo con lo que exige la Resolución Ministerial 06/97 del Ministerio de Cultura y Educación, respecto de la carga horaria mínima de las carreras de grado académico. De este modo la Licenciatura en Educación Física y Deportes pasa a tener 1.197 horas teóricas (el 42% del total); 1619 horas prácticas (el 58% del total) y 2.816 horas totales (Resolución DGNU N° 1126-10 aceptación del cambio propuesto en D108).

Con referencia a la integración curricular y la realización de los proyectos que se exponen en las llamadas *clases integradas*, durante la observación de la clase y en el intercambio de la observadora con los docentes una vez finalizada la misma, se evidencia, desde las voces de los docentes, que estas clases serían poco factibles de concretar, dado que resulta poco probable lograr coincidir en espacio y tiempo a todos los actores involucrados. Otro aspecto a considerar como obstáculo para su concreción, es la situación personal-laboral de los docentes y estudiantes y el escaso tiempo de implementación que tiene la nueva propuesta en la institución. Si bien los docentes expresan que siempre han integrados los conocimientos durante la enseñanza de la disciplina.

D3.1 bueno pasa que es muy difícil llevar estas actividades adelante, no sólo por los pibes, nos cuesta mucho ponernos de acuerdo porque no todo es tan fácil como te lo dicen acá, coincidir el horario, el día de la clase...estamos en el mismo lugar de los pibes, si a nosotros nos cuesta imagínate a ellos...

D3: Y el otro tema, es que recién estamos implementando estas clases. Nosotros siempre integramos los conocimientos pero no así. Además hay muchas trabas para ponernos de acuerdo, eso limita los horarios, los trabajos, por eso hoy no está el otro profesor, tiene otras cátedras en otra sede y terminamos decidiendo por la mayoría coincidente. Pero bueno estamos intentando cumplir con la tarea. Como te decíamos uno siempre integra, en nuestras cátedras siempre se plantea la teoría a partir de un problema, es impensable.

Las actividades que se desarrollan en cada asignatura son de naturaleza teórica y práctica. Algunas de las actividades prácticas se realizan en ámbitos como laboratorios, campos deportivos, asociaciones o clubes. En tal sentido es que, de requerirlo, la observación de un docente se produce tanto en el ámbito de la clase como en los otros ámbitos mencionados.

El testimonio del Decano guardaría congruencia con lo que expresan los documentos cuando refiere a los cambios de estructura de la carrera desde su inicio a la actualidad. Parece considerar que el cambio y ajuste del Plan de Estudios, a través del tiempo, no ha sido significativo; este último ajuste logra equilibrar teoría y práctica. A su vez, alude a un cambio de pensamiento acerca de la formación profesional; considera el rol coordinador como apoyo en la transformación y cambio curricular.

“Es importante mirar un poco la historia de los planes desde que comienza la Licenciatura, cuando esto se inicia en realidad existía el Profesorado que es lo que dio lugar a la creación de la Licenciatura y la Universidad, el primer Plan con algún agregado formaba para la docencia en los colegios, había práctica pero predominaba la enseñanza en el área del deporte, el segundo momento del plan se vio la necesidad de formar en la teoría, era la época en que se miraba al Profesor de Educación Física como alguien que solo sabía usar el cuerpo, de pensar nada, se veía la falta de fundamentos en la formación, entonces se fue al otro extremo, un desastre, los pibes se graduaban y no sabían flotar, un desastre...por aquí pasaron varios planes D105, D108, D298 y D399 con ajustes pero todo seguía igual, hasta que llega el momento del D110 con el cambio curricular de la Universidad y se equilibra en el último ajuste la teoría y la práctica con el agregado de mayor carga horaria en las prácticas de los deportes... El cambio emana de la vicerrectoría académica de la Universidad que plantea un cambio curricular, esto es, se ha realizado una matriz construida por ejes socio profesionales y ejes epistémicos, lo que implica un cambio de pensamiento, otro modo de pensar la formación, por eso me apoyo en los coordinadores que son los encargados de transmitir este modelo al claustro docente y a los docentes que ingresan a la carrera. (DC 1 diciembre, 2009).

En oposición a la opinión del Decano el testimonio del docente-coordinador parecería considerar por un lado, que los cambios curriculares no aportan nada novedoso a la formación; y por el otro, visualiza una ruptura entre la formación y la inserción laboral del Licenciado.

“Este plan responde a una necesidad del mercado laboral en tanto titulaciones pero en contenido no aporta nada sustantivo. Además en el mercado el rol del Licenciado no existe, decime quién pide un Licenciado para un cargo. Los directivos siguen siendo el profesor que tiene trayectoria en las instituciones nadie le gana a nadie, tal vez en Nivel Superior sea diferente, pero no tengo conocimiento comprobado al respecto”.

“Hay debilidad en la formación teórica y la práctica, la formación no da herramientas para el campo laboral, fíjate, yo soñaba que enseñarán Informática, estaba en el programa, resulta que cuando vi lo que eran las clases me puse en mi casa con el programa investigué un poquito y la di libre otro tanto fue inglés. Cuál es la diferencia de los aprendizajes que yo traía...pensaba cómo se debería vestir un Licenciado...risas... insisto lo instalado es el Profesor...yo no veo nada novedoso...” (D5 junio, 2010)

A partir de las voces de los *graduados* se plantea el Plan de Estudios conformado por asignaturas teóricas y prácticas; la asignatura Ciencias biológicas aparece por un lado, como la más valorada por alumnos; y, por otro lado, la que requiere mayor esfuerzo y capacidad de estudio. La mayoría coincide en que la evaluación de las competencias es a través de trabajos prácticos en equipo, exámenes parciales y finales; confirman que no hay sistema de promoción.

“Bueno, mucho no me acuerdo del plan, las que tengo mas presente son las biológicas, porque estuvieron a cargo de un doctor que fue para mí el referente de la licenciatura, alguien con mucho conocimiento y experiencia. Las asignaturas eran teóricas y prácticas pero la forma es similar en todas, haces trabajos prácticos en equipo, exámenes parciales y también tenes que dar todos los finales, no hay sistema de promoción. En las biológicas hay que estudiar muchísimo, tenes muchos términos específicos y los tenes que aprender”. (G2 mayo, 2010).

Otro aspecto que surge en otro testimonio de los *graduados* referido al Plan de la carrera estaría en relación con la distribución de las asignaturas y el *oficio de alumno*, la dificultad en la adaptación a un espacio desconocido -la Universidad- y los desafíos que se le presentan al estudiante en el momento del ingreso. En relación con la estructura y organización del Plan no pareciera manifestarse diferencias de opinión entre ellos; aparece en el relato la relación teoría - práctica y la práctica como situación de aprendizaje más significativo; no obstante consignan que el Plan destina poco espacio para la formación práctica.

“Al principio todo te resulta más difícil porque el cambio es importante, la Universidad tiene otra forma...nadie te persigue para que estudies y de pronto tenes los parciales y si no te tomaste tu tiempo sonaste...después te vas acomodando y también está en relación con las asignaturas que más te gustan, eso es siempre igual... las clases siempre fueron similares la parte teórica y luego la práctica, dependía también de las materias algunas son muy prácticas quiero decir que tenes que resolver mas problemas de la realidad, aunque en el momento de la cursada el problema lo inventes para poder resolverlo, igual para mi hubo pocas instancias de práctica” (G10 Agosto, 2011)

En las voces de los *estudiantes* se reiteraría la estructura y organización del Plan de Estudios; en este testimonio aparece como ventaja la posibilidad de cursar materias de otros años de la carrera, ello representaría una posibilidad en relación al tiempo de cursada de la Licenciatura.

“Tenés materias teóricas y prácticas pero la forma es similar en todas, haces trabajos prácticos en equipo tenés exámenes parciales y también tenés que dar todos los finales, no hay sistema de promoción. En las biológicas hay que estudiar muchísimo, tenés muchos términos específicos y los tenés que aprender...lo que tiene de bueno es que podés cursar materias de otros años y eso acorta el tiempo de estudio un poco...” (E 2 mayo, 2010).

Se podría aventurar que la variable *tiempo* parecería ser un valor agregado en el diseño de un Plan de Estudios a la hora de decidir la oferta universitaria.

Como cierre del apartado dedicado a cuestiones institucionales, y a partir de la lectura de los documentos, observaciones de las clases y las opiniones de los actores entrevistados se pueden enunciar algunas *hipótesis interpretativas* en relación con lo institucional, las que serán puestas en relación posteriormente con el resto del análisis:

- Según lo recogido como historia y propósitos de la institución educativa en su conjunto, la Universidad respondería a un emprendimiento educativo más amplio con modelo empresarial.
- Habría en la institución un interés más conservador que innovador ello se evidencia a partir de:

- * el análisis de los planes que permite apreciar que el seguimiento de la normativa oficial tiene más fuerza que los principios pedagógicos sostenidos por quienes dan origen a la institución;
 - * las modificaciones de los Planes que conservan la estructura y el contenido de los anteriores, aún ante la creación de nuevos títulos. La diferencia más significativa es el cambio en los títulos a otorgar aunque, internamente, los cambios consisten en cuestiones formales tales como la carga horaria de las asignaturas de práctica, la nomenclatura de algunas asignaturas y la disminución y cambios de unas asignaturas por otras.
- Algunas cuestiones plantean en torno a las carreras de Educación Física un área conflictiva:
- * por la disconformidad de los estudiantes, y en parte de otros actores, en relación con la oferta institucional y la formación que brinda la carrera de Licenciatura;
 - * por el lugar otorgado a la Facultad de Motricidad y Deportes;
 - * por el problema edilicio, en tanto no se asigna un lugar dentro del edificio universitario a la carrera de Licenciatura acreditada en el Nivel Superior, ya que las clases se continúan dando en el edificio en el que funciona el jardín de infantes y la escuela primaria.
- Habría falta de precisión en la delimitación conceptual de la Licenciatura.
- * A partir del Plan de Estudios no queda claramente definido el objeto de estudio de Licenciatura, sino que se opta por referencias generales.
 - * En los documentos institucionales no se advierten diferencias significativas en relación con los objetivos y el perfil de los egresados del Profesorado y de la Licenciatura.

4. Las clases de la licenciatura

Pensando en términos de *la construcción de profesionalidad*, la clase constituiría un espacio privilegiado para la adquisición de las competencias y los saberes para la formación profesional.

El espacio físico de las clases

Desde esta perspectiva se advierte que el espacio físico donde se desarrollan las clases de la licenciatura en su horario vespertino y nocturno, es el espacio en el que funciona la escuela primaria en el turno mañana y tarde, del colegio que depende de la universidad.

En los mencionados espacios también se distribuyen los estudiantes del profesorado universitario en los diferentes horarios en los que cursan las asignaturas dentro de un espacio que en su aspecto y mobiliario es propio de la escuela primaria. El tamaño de las sillas y mesas, el escritorio; su distribución; las paredes de las aulas en las que es posible observar las producciones de los alumnos, el reglamento de convivencia; mapas; dan cuenta de los intereses y propuestas pedagógicas del nivel educativo correspondiente.

Las ventanas son escasas en relación al tipo de población que la ocupa con las correspondientes dificultades de ventilación, durante el cambio de estación y aún cuando el aula cuenta con ventiladores de techo los que no siempre se utilizan por el ruido que su uso provoca. El espacio de la práctica de los deportes, continúa dentro del paisaje descrito; son espacios compartidos con los estudiantes del profesorado universitario⁵² que pertenecen a primaria.

⁵² Las asignaturas prácticas se realizan en los patios del colegio, el Gimnasio de la universidad; Clubes; etc.

En lo que refiere a algunas asignaturas de los primeros años de la licenciatura cuya hora de inicio es la denominada pre-hora⁵³ se puede advertir, por un lado, la demora para comenzar la clase; no siempre el taller de primaria finaliza a tiempo; por otro lado, resulta dificultoso el acceso a las aulas, dado que no se permite el ingreso de los estudiantes universitarios hasta finalizada la salida de los alumnos de la escuela primaria. El edificio no cuenta con ascensores, el acceso a las aulas es por escaleras.

Cabe destacar que a pesar de la cantidad de gente que circula por pasillos y escaleras las condiciones de limpieza e higiene están cuidadas al momento de iniciar las clases.

La universidad dispone de un sistema de limpieza por el que durante los intervalos de las clases, personal especializado acondiciona nuevamente el espacio para el inicio de la actividad. De igual modo se puede apreciar el mantenimiento y cuidado del edificio en su totalidad.

Tal como se viene describiendo, la institución a partir de su expansión, posee diferentes sedes y dependencias para el dictado de las diversas carreras que ofrece. En el caso de la licenciatura de educación física los estudiantes acceden al edificio universitario en ocasiones excepcionales, por ejemplo, por falta de aulas en el colegio y siempre acceden a él para presentarse a los exámenes finales de las asignaturas.

A continuación se presentan los análisis de las clases observadas en los aspectos más pertinentes a nuestro objeto. En primer lugar las clases que corresponden a las asignaturas específicas de la formación de licenciatura, y luego las que son comunes a los planes de profesorado y de licenciatura.

⁵³ Algunas asignaturas inician a las 17.40 HS. En ese horario denominado vespertino, se realizan algunos talleres que ofrecen actividades físicas para los alumnos del colegio primario. El lugar designado para estas actividades es el Patio cubierto del colegio.

Se realizó un análisis desde dos perspectivas teóricas: instrumental y psicosocial. La primera da cuenta de la enseñanza, la segunda de los aspectos relacionales. Se utilizará para el análisis de las clases la tipología de clase escolar en la enseñanza media, desarrollada por M. SOUTO⁵⁴, la misma resultó adecuada para la realidad de las clases analizadas a pesar de la diferencia de nivel (ya que fue elaborada para clases de enseñanza media). Se describirán en lo instrumental algunos aspectos de los programas de las asignaturas y se los vinculará con las clases.

4.1. Asignaturas propias de la licenciatura

Clase Integrada: Observación y práctica de la enseñanza nivel primario y medio (D3) 55 - Política y legislación Educativa (D3.1) - Instituciones vinculadas a la E. Física I y II (D3.2).

La observación de clase se realizó el 19 de julio de 2011. Las asignaturas corresponden al eje socio-profesional, Gestión de instituciones y servicios de Educación Física y se ubican en 3° y 4° año del plan de estudios.

El docente de Observación y Práctica de la Enseñanza ingresa a la institución en el año 1995, el docente a cargo de Política y Legislación en el año 2000 y el de Instituciones vinculadas a la Educación Física I y II en el año 1999.

La clase está formada por un total sumando ambas comisiones de 25 alumnos, de los cuales están presentes 13 alumnos: 5 varones de 3° año y 4 de 4° año, 3 mujeres de 3° y 1 de 4°

⁵⁴.La clase escolar en la enseñanza media. Tipología desde un enfoque multirreferencial (UBAC y T F1 140) Didáctica II; ficha de cátedra. La tipología se construyó desde la multirreferencialidad teórica y toma las perspectivas social, instrumental y psíquica. Las dimensiones más importantes consideradas en la construcción de los tipos son: La función pedagógica que corresponde a la perspectiva pedagógica; el poder pedagógico que corresponde a la perspectiva social; la tarea que corresponde a la perspectiva instrumental y la organización psíquica que corresponde a la perspectiva psíquica. Tipos: 1. Cátedra; 2. Sumisión en la cátedra; 3. Seminario; 4. Taller; 5. Taller escolarizado; 6 Resistencia a la tarea; 7 La clase contra sí misma.

⁵⁵ (D3) Refiere al Docente de observación y Práctica de la enseñanza, (D3.1) Política y legislación de la educación y (D3.2) al docente de Instituciones vinculadas a la Educación Física I y II.

año en el momento de la observación de la clase. El tema desarrollado es Análisis del puesto de trabajo.

Descripción de la clase

Se registra un clima bullicioso, los alumnos demoran en ubicarse en sus asientos, (D3 y D3.1), dialogan sentados en la fila de bancos (ubicada, entrando al aula en el lateral derecho). El tiempo transcurre. D3 consulta su reloj y conversa con D3.2. Los docentes dan por iniciada la clase con 13 alumnos. D3.1 informa que D3.2 no se hará presente por encontrarse en otra sede de la universidad dando clase. A1⁵⁶ informa que aún no han llegado dos de los compañeros que integran el grupo que debe hacer una presentación. D3 solicita que comiencen con la exposición y explica que los alumnos utilizarán la técnica de “rol playing” y que el contenido proviene de la entrevista realizada al Directivo de Nivel Primario, a la Asesora Pedagógica y al Director de deportes del Dpto. De E. Física. El grupo de alumnos que debe presentar la información está formado por 4 varones, encontrándose presentes en la clase 2 de ellos.

Los alumnos se ubican, A1 sentado en el escritorio frente al curso y A2 de pie frente a su compañero. Los alumnos que están en el frente permanecen en silencio, D3 solicita que lean las preguntas de una guía y que digan qué personaje asumieron cada uno. Se percibe un clima tenso, el resto del grupo dialoga entre sí, se escuchan risas, un alumno que está ubicado en el fondo del aula escribe en un celular.

Análisis instrumental de la clase

Considerando que la exposición de los grupos estaba planificada para la presente clase, llama la atención del observador la ausencia de los integrantes del 1° grupo expositor y la cantidad de alumnos ausentes en la clase, en relación a ambas comisiones, así como la de un docente. D3 manifiesta malestar a causa de la ausencia de los alumnos y busca motivar

⁵⁶ (A) Refiere a los alumnos.

a los presentes para que comiencen la exposición. El trabajo práctico consistió en: *trabajar el análisis del puesto de trabajo como problema*. Los alumnos debían elaborar la guía para la entrevista, buscar la escuela, solicitar el permiso correspondiente para efectuar las entrevistas al Director de la escuela primaria, Asesora pedagógica y Director del Dpto. de Educación Física. Con el material escrito recogido de las entrevistas, analizar los datos y elaborar una conclusión; el trabajo práctico debía presentarse en tiempo y forma a los docentes de las cátedras convocadas para la actividad. En la clase, el grupo tendría a su cargo exponer utilizando la técnica “rol playing” el contenido de las entrevistas. Ya en la clase, A2 asume el rol del Jefe de Departamento de E. Física y A1 el de profesor aspirante al puesto de trabajo, ambos tienen la guía de la entrevista realizada.

La situación previa a la dramatización muestra cierta tensión:

D3.2 Lee las preguntas, ¿vos quien eras en la escuela?

A2 pasa que no vinieron los demás profe...

D3.2 no importa, ven este es un problema, planifico la clase de un modo y faltaron los compañeros... ¿qué no la vas a hacer?

Risas...

D3.2 no me estoy riendo, ¡dale!

A1 silencio.

Aparecen conductas justificatorias hacia los compañeros ausentes en el grupo expositor. Los alumnos tienen la guía de la entrevista, A2 se sienta detrás del escritorio y A1 se sienta frente a A2; la guía de la entrevista pareciera ser poco legible, el tiempo transcurre, la lectura de la guía se interrumpe, por momentos se acercan entre ellos, ambos buscan decodificar la escritura manifestando ansiedad, en tanto en el grupo se producen comentarios, risas y silbidos (A4, A7, A3, A8). Igualmente avanzan con la dramatización y la lectura de la guía. Llama la atención del observador la dificultad en el nivel de lectura y

expresión oral así como el modo de estar y participar en la clase de los alumnos, considerando que pertenecen al grupo de los últimos años de la carrera.

Ya en la dramatización:

A2 El puesto es para... ¡no le entiendo la letra!!! Cubrir una suplencia en 1º grado

A1 ¿y cuánto tiempo es el trabajo? (Interrumpen la lectura)

A4 te rajan antes de entrar....risas

A2 al principio el mes de mayo, después tenemos que ver... porque el docente pidió licencia por enfermedad pero no sabemos si no la va a tener que renovar.

A7 silbidos, risas...

A1 ¿El horario?

A2 Dos estímulos por semana y también tiene que participar en los actos y para el mes de setiembre esta la gala de E. F. (Deja la guía sobre el escritorio)

A8 Uh!!! Qué más quieren...risas

A1 Y eso se paga aparte, ah! Cuanto cobraría por la suplencia

A2 Se paga hora cátedra y estarías en planta porque cubrís a un titular. La Gala y las efemérides son, condiciones de la institución (por momentos parece consultarla)

A3 Con razón se enfermó el anterior...risas

A1 ¿Qué perfil quieren para el puesto?

A2 Un docente dispuesto, entusiasta, que conozca del área, fíjese que son muy chicos los pibes de 1º grado...

A1 Yo trabajé en colonia tengo experiencia.

A2 Listo (dan por finalizada la dramatización)

Se dramatiza una situación de pedido de trabajo en una escuela. Los alumnos participan en el rol playing desde su rol, otros alumnos interfieren la actividad con risas y comentarios. Los docentes no señalan esto en el momento.

D3.1: Tienen alguna pregunta que hacerle a los compañeros

A3 Sí, que con esas preguntas no consigue mantener el puesto de trabajo

D3.1: Podemos tomar en serio el trabajo, vos también vas a tener que pasar al frente y ahí te quiero ver...

A3 Uh! Profe eso es violencia verbal

D3.1: Parece que hoy te comiste un payaso, pasa que esto no es la colonia de verano.

La forma de participación de algunos alumnos evidencia que no están en tarea, no la comparten y no cooperan con los compañeros son formas de evitación, de resistencia a la tarea.

D3 intenta un análisis del material que aporta la dramatización, no logrando que los alumnos aporten al mismo:

D3 Vamos a volver a la entrevista, que pueden decir de las preguntas de tipo son

A4 Semi-estructuradas

D3.1: Que más ven

A6 Bueno están bien, porque les pregunta que perfil quieren para el puesto

D3.1: Y Uds. Que dicen poniéndose en el lugar de los entrevistados

A1 Mucho no me acuerdo pero cada uno respondió bien, el más claro fue el de E. Física

A2 Si, el puesto era para cubrir un cargo en primaria si no lo sabe...

D 3 Que otra pregunta hubieran hecho

A7 Me parece que está completo

D 3: Como se sintieron haciendo este trabajo

A1 Y un poco nerviosos cuando los fuimos a entrevistar, viste que tuvimos que cambiar de escuela porque a último momento se borraron en la escuela de Pablo, y entonces conseguimos otra por mi novia, ahí no conocíamos a nadie. Pero resultaron macanudos.

A2 Se dan cuenta que estamos haciendo un trabajo para la facultad y le ponen onda, te ayudan te dan más información de la que le pedís. Nosotros no habíamos llevado grabador por eso no entendíamos mucho la letra, yo hacía las preguntas pero tomaban nota los otros dos.

D 3.1: ¿Que más pueden agregar, por ejemplo la carta de presentación a la institución solicitando el permiso, la trajeron?

A1 hoy no, esa la hizo Pablo y no vino.

D 3.1: pero la clase integrada era hoy, saben que esto es calificado, primero tiene el ausente y después perdió la oportunidad de exponer

A1 Profe seguro tuvo un problema, sino cómo va a faltar

D3: Ese tema lo hablaremos con él

D3: Alguna otra pregunta.

D3.1: vamos a hacer un corte, antes tomo lista

Considerando la relación alumno-alumno, por un lado, se reitera la respuesta justificatoria y por el otro, aparece delegación de la falta en el compañero ausente.

Se consideraron los siguientes componentes del *programa*: Objetivos, metodología, recursos, competencias enunciadas, evaluación.

Los objetivos En el momento de inicio de la clase es posible identificar que los docentes buscan cumplir con la actividad integrada planificada. Se puede conjeturar cierta congruencia con lo expresado en los programas de las asignaturas.

Capacidad de aplicar los conocimientos en la práctica / Capacidad de organizar y planificar el tiempo / Habilidades en el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC's) / Capacidad de investigación / Capacidad crítica y autocrítica / Capacidad creativa / Capacidad para identificar, plantear y resolver problemas / Capacidad para tomar decisiones / Compromiso con su medio socio – cultural.

La metodología de la enseñanza Se puede conjeturar que hay cierta relación entre el programa y lo observado en clase en el sentido de la presentación y planteo de situaciones a ser resueltas y la participación del alumnado.

“Se dictarán clases expositivas con participación del alumnado y apertura para el debate. Clases prácticas donde se presentarán situaciones problemáticas para ser resueltas en clase. Se realizarán intercambios de ideas sobre el tema planteado en las unidades didácticas.

Se investigarán distintos contenidos propuestos por el docente o por los alumnos de manera que se puedan producir conclusiones relacionando e integrando los saberes previos dando apertura a nuevos conocimientos y aprendizajes.

Aprendizaje basado en problemas: Se llevará adelante un proceso de indagación para resolver preguntas, incertidumbres y dudas sobre temas complejos. Se planteará una situación y se pedirá opinión a los alumnos”.

La técnica utilizada durante la clase, el rol playing está comprendida dentro de las técnicas de grupo, también es conocida como *dramatización o simulación*. Consiste en que dos o más personas representan una situación o caso concreto de la vida real, actuando según el papel que se les ha asignado y de tal forma que se haga más vivido y auténtico. Durante el desarrollo el nivel de participación de los alumnos es diverso revelando conductas de escasa escucha, con ironía, burlas y desorden (A4, A7, A3, A8). Las intervenciones docentes evalúan la comprensión de los conceptos y procedimientos realizados durante la práctica y toma de la entrevista.

Evaluación Durante la clase los docentes buscan promover habilidades de análisis al solicitar que identifiquen el tipo de instrumento utilizado. Los docentes elaboraron una tabla de congruencia para evaluar el trabajo práctico integrado pero el instrumento de evaluación no se trabajó con los alumnos. La evaluación final se completa con la entrega del trabajo.

D3.1: Hicimos una tabla de congruencias con un puntaje asignado donde se evalúa todos los objetivos.

D3 No ese es el instrumento de evaluación, después si el alumno te pide lo ves con él.

D3.1 Claro nosotros tenemos nuestro sistema para evaluarlos, el alumno nunca lo ve, salvo que se presente una diferencia en la nota final de la cursada, lo que si miran son los parciales para que vean los errores que cometieron.

D3 Bueno...nos tienen que entregar el trabajo realizado en soporte digital y ahí evaluamos la escritura y sacamos un promedio de las dos cosas.

Desde la perspectiva psicosocial, la relación docente-alumno es fluida, la participación de algunos alumnos es constante, provocando interrupciones con risas y comentarios. Es una clase en la que si bien las decisiones de la enseñanza pasan por los docentes, hay una delegación a un grupo de alumnos que se hace cargo de presentar el resultado de un trabajo mediante un rol playing. La conducción de la clase es de los docentes en todo momento.

Desde la tipología, la clase observada se ubica dentro del tipo Resistencia a la tarea.

Desde la perspectiva social, la relación docente-alumno tiende a la ruptura del contrato pedagógico, por momentos las reglas no son respetadas por todos, la comunicación predominante fue en circuitos paralelos salvo en aquellos momentos de intervención de los docentes que fue de tipo radial. El clima de la clase tuvo momentos de tensión por los incumplimientos, ausencias y por actitudes de algunos alumnos hacia el trabajo del grupo que presenta.

Desde la perspectiva instrumental, tal como se viene describiendo la clase estuvo a cargo de un grupo de 4 alumnos de los cuales solo dos estuvieron presentes exponiendo su trabajo práctico. Se observan algunas dificultades para comunicar el trabajo realizado de parte de los expositores y escasa escucha del grupo-clase. Las intervenciones de los docentes

buscaron iniciar y ordenar la dramatización y por momentos motivar la participación de los alumnos.

Desde la perspectiva psíquica, la organización de la clase responde al fracaso de la función experta que no logra predominar en la clase. Durante la clase aparecen problemas en el vínculo con la tarea y el conocimiento; lo ilegible del escrito, la banalización del contenido, los alumnos ausentes, la dificultad de poner en escena la situación, las risas y comentarios de los otros alumnos del grupo, podrían ser manifestaciones de conflictos que no son abordados directamente en la clase.

Las asignaturas integradas. La clase curricularmente se ubica en las asignaturas integradas. En relación al concepto de clase integrada⁵⁷, llama la atención del observador la escasa presencia de contenidos específicos de las asignaturas intervinientes y la ausencia de referencias-intervenciones para la integración conceptual. El trabajo práctico apuntó, a una entrevista en una institución para pedir trabajo y al mismo tiempo un empleo que no es específico de la licenciatura sino un cargo docente para escuela primaria. La representación en juego es que la docencia es una salida laboral para el licenciado.

Ya finalizada la clase en el intercambio con los docentes dicen con respecto a las clases integradas:

D3.1: Bueno que aprendan a trabajar en equipo

- *Elaborar instrumentos de investigación*
- *Análisis de esos datos*

⁵⁷ Las actividades de integración se planifican a partir de un tema o problema; se acuerdan entre los docentes de los diferentes espacios curriculares y en función de los contenidos que se pretende integrar en el caso de elegir un tópico y los contenidos que pueden fundamentar y/o dar alguna respuesta al problema planteado. Otra cuestión importante es la factibilidad, es decir, que en el momento de realizar la clase integrada puedan asistir todos los docentes y los alumnos convocados.

- *Elaborar un marco teórico desde donde mirar esos datos*
- *Sacar conclusiones que den cuenta de algún tipo de respuesta al problema planteado.*

Junto con esto trabajar los acuerdos al interior de la carrera, lograr que el alumno desarrolle habilidades comunicacionales a partir de la exposición frente a todos y escritura académica

D3.1 bueno pasa que es muy difícil llevar estas actividades adelante, no solo por los pibes, nos cuesta mucho ponernos de acuerdo porque no todo es tan fácil como te lo dicen acá, coincidir el horario, el día de la clase...estamos en el mismo lugar de los pibes, si a nosotros nos cuesta imagínate a ellos...

D3. Uno trata de cumplir pero...vos viste, vinieron los que pudieron, sabes los pibes trabajan.

Este es un grupo muy particular, son muy faltadores, además está compuesto por pibes de diferentes años, la universidad con su sistema de cursada... eso es lo que tiene, las comisiones son muy heterogéneas y eso se refleja también en los intereses y rendimiento.

Las formas de resistencia señaladas en el análisis aparecen nombradas en los docentes como dificultades que tiene la implementación del plan en lo que hace a las clases integradas. Se percibe además resistencia al cambio al insistir en que ya antes se integraba.

D3: Y el Otro tema, es que recién estamos implementando estas clases. Nosotros siempre integramos los conocimientos pero no así.

Además hay muchas trabas para ponernos de acuerdo, eso limita los horarios, los trabajos, por eso hoy no está el otro profesor, tiene otras cátedras en otra sede y terminamos decidiendo por la mayoría coincidente.

Pero bueno estamos intentando cumplir con la tarea.

D3. Como te decíamos uno siempre integra, en nuestras cátedras siempre se plantea la teoría a partir de un problema, es impensable hacer un plan de clase sin un diagnóstico y al hacerlo siempre aparece un problema, estamos acostumbrados a lidiar con eso, mi formación responde a otros paradigmas pero siempre trato de actualizarme y capacitarme.

La construcción de profesionalidad.

A partir de los análisis algunas notas permiten apreciar de qué manera la materia contribuye a la construcción de profesionalidad o a la formación profesional:

-La clase pertenece a las materias integradas, pensadas curricularmente para la licenciatura.

-Por un lado el trabajo práctico apuntó al desarrollo de competencias y saberes vinculados a la investigación a partir del planteo de un problema; de recoger datos en entrevistas y pensar una presentación ante los compañeros. Sin embargo, la clase en sí mostró dificultades para llevar adelante la tarea por lo que los resultados en términos de formación profesional quedaron supeditados a la modalidad resistencial y no se advierten claramente.

-Por otro lado se trataba de hacer un trabajo en terreno visitando una institución y entrevistando a parte del personal, pero la institución visitada es una escuela primaria por lo cual la formación profesional queda en el campo de lo escolar y así no se diferenciada de la del profesorado. ¿Qué aporta, podemos preguntarnos esa visita al aprendizaje del licenciado?

Metodología de la Investigación II

Descripción de la clase.

La observación de clase se realizó el 11 de julio de 2011. La asignatura está ubicada en el 1º cuatrimestre de 4º año de la carrera. La asignatura es transversal a los ejes socioprofesionales. El docente ingresa a la institución en el mes de mayo del año lectivo 2011 en reemplazo del que estaba a cargo de la asignatura, expresa no tener claro su

contrato laboral aún, se le ofreció además el cargo de secretario técnico de la carrera por renuncia del que antes estaba nombrado.

La clase está formada por un total de 10 alumnos, de los cuales están presentes 5: 3 varones de 3º y 4º año, 2 mujeres de 3º y 4º año en el momento de la observación de la clase. El tema es Autocorrección y co-evaluación del parcial.

La observadora llega a la clase al horario pautado para su inicio y encuentra el aula vacía, se sienta y espera, llegan dos alumnas, la observadora pregunta por el horario de inicio. Continuamos esperando, llega el docente, la observadora se levanta y va a su encuentro, no es el docente que aparece en el listado asignado a la cátedra⁵⁸. Se realiza la presentación correspondiente. El docente registra a los alumnos presentes en la clase, se consigna la presencia de 5 alumnos. Se registra un clima cordial en la clase. El diálogo con el profesor muestra la situación:

A1 (M) Estábamos en el bar, siempre empieza tarde porque algunos vienen del oeste.

D: soy nuevo en la materia, me pidieron que reemplazara al docente anterior por unas clases, acepté, pero lo hice por amistad con el decano, como también me ofreció ser secretario técnico porque renunció el anterior, no tengo claro aún el contrato, tampoco el tema del horario, hoy se me hizo tarde por la lluvia y porque vengo de sede Ituzaingo, pero igualmente somos siempre muy poquitos y discontinuos y siempre llegan muy tarde, iré mirando y cualquier cosa lo vemos.

La consigna del examen fue: A partir de una investigación que es la que se proyecta en el PPT, los alumnos debían identificar, reconocer, fundamentar y evaluar críticamente la producción."Actividad Física y percepciones sobre deporte y género. Autoras Alvariñas Villariño- López Villar. Facultad de Ciencias del deporte. Vigo. Pontevedra. España.

⁵⁸ A los efectos de orientar a los alumnos en la ubicación del aula, asignatura y profesor a cargo, se exhiben en las carteleras de la universidad, listados correspondientes a cada carrera.

Recursos: PPT. EL docente solicita lectura del abstract y justificación de las respuestas a los alumnos.

El docente entrega los parciales a cada alumno, inicia la evaluación del parcial utilizando el interrogatorio, buscando a través de sus respuestas monitorear la comprensión de los conceptos, los alumnos participan en la clase estimulados por el interrogatorio. Del documento trabajado durante el parcial, los alumnos debían identificar: el problema de investigación, el tipo de diseño, la muestra y las conclusiones.

Análisis instrumental de la clase

Veamos fragmentos de la clase:

D: Por favor lean y piensen en las respuestas que dieron.

A1 Mujer: el problema yo lo resalté bien.

D: Si te referís a que lo encontraste

A1 Mujer: Si, también encontré el tipo de diseño

D: Que dicen los demás

A2 (Varón) si el diseño es cualitativo

D: Que más pudieron ver

A3 (Varón): Cuando dice muestra es que entrevistaron a tantos docentes

D: ¡Bien!!!

Llama la atención del observador, la escasa presencia de los alumnos así como el incumplimiento del horario de inicio de la misma de los alumnos y el profesor.

A partir del registro de la clase se puede percibir el interés del docente por monitorear el control de los conocimientos que los alumnos han puesto en evidencia y han respondido durante la evaluación escrita en el parcial. Durante el monitoreo, busca la certeza en la respuesta del alumno, algunos expresan gestos de entusiasmo al comprobar que han respondido correctamente.

La clase se interrumpe ante el ingreso de un bedel quien informa que deben asistir a una jornada en el Aula Magna de la universidad. Se registran gestos de malestar en el docente y los alumnos, algunos alumnos se expresan con cierta ironía, el docente expresa con firmeza los límites en el vínculo docente-alumno, alumno-autoridades de la institución.

B: Profesor deben bajar y participar de una jornada en el aula Magna.

D: Bien, le solicito unos minutos para hacer un mínimo cierre.

B: Si, por supuesto.

D: ¿Esto es así habitualmente?

A2: Pasa profe, algunas veces es una charla interesante pero la mayoría....risas,

A3: Ya estuvo en la charla del Rector?...risas

D: No nos desubiquemos! Me llama la atención el que debemos interrumpir la clase sin mayores explicaciones.

El docente recupera el clima de trabajo, desde una perspectiva de la evaluación cualitativa, expresa los resultados del parcial los que al parecer han sido muy buenos, además vincula los aprendizajes logrados al trabajo con los conocimientos teóricos

D: Volvamos a lo nuestro, en general los resultados del parcial fueron muy buenos y veo que les quedó lo que vamos aprendiendo, hasta lo que pudimos ver.

Al: No puedo creer que lo haya entendido, al principio cuando vi la investigación dije y esto...

D: esto no es mágico ven cuando se meten con la teoría, todo es diferente, sé que esta asignatura es complicada, pero la vamos a sacar adelante...risas

Para la próxima clase traigan el TP que pedí para ver como lo están encarando.

Vayan bajando que los alcanzo.

A pesar de que la clase fue interrumpida a poco tiempo de su inicio, es posible analizar la congruencia con el programa de la asignatura a partir del registro y del discurso del docente: Se consideraron los objetivos, metodología, recursos, competencias que promueven la construcción de profesionalidad, evaluación.

Desde la programación.

Los objetivos. Es posible identificar que iniciando la clase, el docente busca desarrollar la autocorrección en los alumnos, insiste a través del interrogatorio en la correcta comprensión de los conceptos vinculando la teoría. Ello guardaría congruencia con lo expresado en el programa de la asignatura:

“Aprender la lógica del proceso de investigación social y la utilización de las herramientas propias de la investigación, teniendo en cuenta las siguientes instancias de la investigación:

*Instancia teórica, técnica, de ejecución, de exposición. Proponer temas o problemas de investigación en el contexto teórico y práctico **disponible**. Realizar un protocolo de investigación aplicando conceptos, métodos y planificando la toma de y procesamiento de datos”.*

La clase respondió a este propósito del programa

La metodología de enseñanza, la modalidad es la exposición dialogada con participación de algunos alumnos (A1- A2- A3), durante la participación los alumnos revelan la comprensión del conocimiento del tema tratado en el parcial, la docente a través de la técnica del interrogatorio evalúa la comprensión de los conceptos, el programa de asignatura guarda congruencia expresando que los alumnos deberán realizar:

- *Debates*
- *Exposiciones grupales*
- *Resolución de situaciones problemáticas*
- *Lectura y comprensión de textos*

Evaluación Como se viene describiendo el docente busca durante la clase promover la reflexión sobre el trabajo de evaluación realizado por los alumnos durante el examen parcial y busca motivar habilidades de autoevaluación. Se registra el cumplimiento del reglamento de evaluación institucional que se expresa en el programa de asignatura:

“Se realizará un seguimiento de los alumnos a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje considerando las características personales, la participación en clase, el cumplimiento y el grado de compromiso con las tareas encomendadas.

Se tomarán 2 (dos) exámenes parciales, los cuales no tendrán recuperatorios

La nota final comprenderá tanto los aspectos cualitativos como cuantitativos”.

Desde la perspectiva psicosocial, la relación docente-alumno es cordial y la participación de algunos de ellos es constante, ello permite conjeturar el compromiso con la enseñanza y la motivación por el aprendizaje. Es una clase centrada en la docente, las decisiones de la enseñanza pasan por ella y la estructura de comunicación es de tipo radial con participación de algunos alumnos.

Desde la tipología de clases, la clase se ubicaría en el tipo 1: *Cátedra*.

Desde la perspectiva social, la relación docente-alumno es asimétrica, el liderazgo de la clase lo tiene el docente a partir del conocimiento experto. Busca la participación de los alumnos y estos le responden. Como se viene registrando, el clima de la clase es cordial y el docente pareciera garantizar el respeto expresando los límites cuando corresponde, a propósito del fragmento. “*D: No nos desubiquemos!*” reinstala el vínculo docente-alumno, docente-autoridades institucionales lo que permite el cumplimiento de las pautas que propone el docente en la clase.

Desde la perspectiva instrumental, la tarea se centra en la evaluación y autoevaluación, mediante la cual se revisan conocimientos. La técnica utilizada es el interrogatorio, dirigido de manera individualizada. Respecto a la evaluación busca confirmar la correcta apropiación de los conocimientos conceptuales.

Desde la perspectiva psíquica, la organización que presenta la clase responde a la cultura propia del grupo de trabajo (Bion). La relación docente-alumno es cordial, el portador del saber y poder es el docente y los alumnos aceptan este lugar. El docente por ser nuevo desconoce reglas institucionales y pregunta a los alumnos por ellas generándose un diálogo horizontal que él luego interrumpe. En el corto tiempo de la clase se abocan a la tarea y colaboran para que se realice.

Desde el punto de vista institucional se exige la participación en un evento que interrumpe la clase y que no es de interés directo. Se priorizaría institucionalmente este tipo de eventos, a la tarea docente.

La construcción de profesionalidad

Ya finalizada la clase en el intercambio con los docentes

D: Lo primero es que se conecten con todo lo que hace a la investigación, es decir búsqueda de información, distinguir, identificar, seleccionar lo que es una publicación científica, la escritura, la comprensión, los elementos que componen la investigación y motivarlos en el conocimiento del campo profesional.

D:Es fundamental que puedan hacer la tesis de lo contrario no se reciben de licenciados y ese es un problema serio en esta carrera, en todas pero en esta es ni hablar, la gente de la E. Física, es gente que valora la práctica como saber experto, de escribir, de investigar...ni hablemos...con los colegas que hablo ninguno tiene ni una publicación hecha, si el profesor no investiga, el alumno tampoco lo va a hacer, el Decano me pidió que ponga ahí el acento en que logren hacer la tesis.

En relación a la construcción de profesionalidad

- la asignatura propone el desarrollo de competencias y saberes propios de la investigación, conocimientos valorados en la formación profesional de la licenciatura y en el trabajo de tesis especialmente. Se ha diseñado un tipo de examen parcial que favoreció el desarrollo de habilidades de: identificación, selección, clasificación, escritura, autocorrección y autoevaluación de algunos componentes que constituyen una investigación científica, a través del análisis de un paper.

- se da una imagen controvertida: por un lado, la preocupación por que los alumnos de la carrera alcancen la realización de la tesis es una preocupación de este docente y reconoce que sería una preocupación común a todas las carreras; pero, por otro lado, transmite su percepción del perfil de la “gente” de E. Física, quienes, valorarían más el saber práctico que el teórico.

-Esta controversia se manifiesta también en otro aspecto que se desprende de su testimonio, es por un lado, la falta de producciones e investigación de sus colegas-compañeros de la carrera de licenciatura, estando por otro lado presente el pedido del Decano para lograr dicho propósito.

La construcción de profesionalidad para el licenciado aparece así como un punto controvertido en la institución y en otros docentes, no así en este docente que logra una evaluación y una clase coherentes con el aprendizaje de la investigación que favorece la realización de las tesis.

D. Yo implemento la autocorrección y coevaluación para que pierdan el miedo de hablar y de equivocarse.

Igualmente en esto Uds. las mujeres siempre tienen mejor participación, son más aplicadas.

D: Búsqueda de información, fijate en particular estos pibes, creen que como son nativos digitales entran cortan, pegan y ya está, ¡vos no sabes las barbaridades que traen como datos científicos!!! No es solo encontrar sino saber buscar, en investigación esto es fundamental.

De la voz del docente se puede aventurar, la promoción de habilidades comunicacionales y la evaluación del error como parte constitutiva del aprendizaje. Busca promover el uso correcto de las Tics y la constatación de fuentes confiables durante la enseñanza de las herramientas para la investigación, conocimientos requeridos para la formación de licenciatura.

Seminario taller de Integración II

La observación de clase se realizó el 14 de julio de 2011. La asignatura está ubicada en el 2° cuatrimestre del 3° año de la carrera. La asignatura es transversal a los ejes socioprofesionales.

El docente ingresa a la institución en el año 1998, está a cargo de la asignatura en el profesorado y en la licenciatura. La clase está formada por un total de 18 alumnos, de los cuales están presentes 9: 6 varones de 3° y 4° año, 3 mujeres de 3° y 4° año.

Descripción de la clase.

El tema se refiere a tipos de investigación y luego a desarrollo de las capacidades coordinativas. La clase tienen dos partes. La primera a cargo del profesor, en la segunda los alumnos expondrán trabajos prácticos en pequeños grupos.

Al momento de ingresar la observadora, el docente se encuentra ubicado en la mitad del aula entre dos filas de bancos, lo rodean algunos alumnos de pie y otros permanecen sentados, se registran conversaciones paralelas, el docente comienza un diálogo informal con algunos de los alumnos en relación a la importancia de llegar en horario a la clase. Un alumno se acerca y le plantea un tema relativo a las correlatividades de los talleres, el docente lo deriva al Decano, el alumno se ubica en uno de los bancos de la clase. Se registra un clima bullicioso. El docente da por iniciada la clase expresando malestar por la ausencia de los alumnos a la misma. Se registrar tensión.

D: ¿El resto de los alumnos?

A1: (varón) No vendrán

D: Han decidido que no les interesa la materia.

A continuación escribe en el pizarrón los diferentes tipos de diseño de investigación, (exploratorio, descriptivo, correlacional y explicativo). La enseñanza se realiza a través de la exposición - dialogada, el docente realiza un repaso del contenido de la película que los alumnos vieron la clase anterior, busca articular el conocimiento que tienen los alumnos del tema tratado, con el contenido de la película. Algunos de ellos participan y responden a las preguntas del docente. El docente realiza un corte de la clase, sin explicitar el tiempo en que los alumnos deben regresar a la misma.

Reinicia la clase con los presentes, finaliza la explicación y recuperación oral de los trabajos de algunos alumnos y pasan a exponer el trabajo práctico los alumnos que constituyen el G1.

Análisis instrumental de la clase

Se acuerdan que quedó pendiente los comentarios en relación a la película "La banda sigue tocando".

O: El docente escribe en el pizarrón los tipos de diseño

D: ¿Visualizaron las diferencias de tipos de diseño en la película?

A1: (V) Cuando entra al consultorio y le dice cuántos amantes, es descriptivo.

D: Es co-rrelacional cuando van al sauna y aparece el tema de la homosexualidad. Fíjense como se caen las hipótesis.

A2: (Mujer) Cuando aparecen ejemplos de hemofilia.

A3: (V) Finalmente aparecen cosas con las que se hacen transfusiones.

A partir de comentar la película como recurso se van viendo algunos aspectos vinculados a la investigación. La clase es dialogada.

El docente señala a los alumnos las normas para realizar el trabajo al percibir su no cumplimiento:

D: Nosotros nos encontramos cada quince días entonces, si no traen la información que necesitan esto no va a ser un taller: Por ejemplo; Ud. Barrios tiene que ser especialista en el perfil del grupo de alumnos del colegio XX, cada uno así con las edades que tengan. Para que sea posible el trabajo vamos a intentar sacar algún tipo de informe.

D: Ella habló de mejorar el rol adelante o alguna capacidad coordinativa para testear. Luego podemos re- testear en octubre y pueden entregar lo que vieron conmigo en estadística. ¿Se va entendiendo? Lo importante sería chequear algo que yo no tuve en cuenta, una habilidad motora en particular.

En relación a la cantidad de alumnos que constituyen la comisión, llama la atención la escasa cantidad de alumnos presentes en la clase, lo que motivaría el malestar y el señalamiento del docente. Se puede conjeturar que es una conducta habitual en la clase. El docente busca concretar el trabajo pendiente de la clase anterior pero al mismo tiempo persiste el malestar por el no cumplimiento de los alumnos de la tarea acordada.

El docente chequea las tareas que los alumnos debían realizar y los orienta para continuarla:

D: ¿Ya fueron a las prácticas?

A3: (V) Yo fui a un grupo de 4to grado con doce alumnos y a 5to con diez.

A2: (M) Yo fui el jueves con Camollio, que está preparando una coreografía con alumnos pequeños. ¿Que debería hacer con el resto del grupo?

D: Lo correcto sería que todos hubieran intervenido.

A2: (M) Puedo comenzar con rol adelante de cero porque no saben nada.

A3:(V) Ese día que yo estaba ahí se ensayó.

D: Prepara algo que tenga que ver con gimnasia deportiva y metes el rol.

A2: (M) No sé. La idea de la profesora es empezar con algún deporte.....

D: Algunos tienen grados coincidentes.

A3: (V) La observación yo ya la hice.

D: Ahora tenes que planificar con lo que te da el docente. El taller de integración es un lugar para que integremos todas las materias. A mi se me ocurrió dado que los tuve en el taller de práctica, que podemos pasar los datos de esos grupos y en base a eso se puede trabajar el marco teórico, por ejemplo necesidades de nutrición, la fisiología etc.

D: Yo diría que se junten por instrumento, cada uno tiene dos tipos de prueba; las estandarizadas y las...

Silencio

A5: (M) Sí, tuvimos entrenamiento.

D: Tenemos que buscar, anoten, para la edad de varón o mujer que tengo, instancias estandarizadas y para eso hay que ir al material teórico. Para evaluación de capacidades

coordinativas y condicionales, ídem, la idea es que el 21 de septiembre nos encontremos en el gimnasio de Humberto Primo y probemos el instrumento.

A5: (M) ¡Ese día es feriado!

D: Nosotros somos alumnos universitarios, el feriado no nos corresponde. Si quieren pueden traer mate y factura. Tiene que ser una instancia fácil y sencilla. Si queremos todo se va a complicar, por ejemplo flexibilidad/fuerza. Tenemos 7 capacidades, vuelvan a la bibliografía, tenemos un abanico de posibilidades para evaluar. Otra es crear el instrumento.

El docente hace el seguimiento de los trabajos que los alumnos han realizado a partir de la información que aportan. Encuadra, a su vez el trabajo dentro del taller.

Los alumnos parecen no tomar con seriedad la tarea y esto genera llamados de atención por parte del docente.

O: El Docente comienza a pasar lista, se percibe un marcado bullicio, algunos alumnos se levantan y se acercan a otros compañeros, dos de los alumnos ubicados en el fondo del aula utilizan celulares. El docente continúa el registro de los alumnos presentes, en algunos casos los mira y no los nombra al mismo tiempo continúa con la clase.

D: Álvarez

A: Acá

A6: (V) ¿Qué? Nosotros inventamos un test?

D: ¿No se acuerdan cómo creaban una prueba? La confiabilidad, validez etc. De lo contrario es cualquiera, si viene una profesora y dice es quince y yo digo es siete y viene la mamá de Barrios y decide, es 10, entonces no es objetivo. En las pruebas internacionales evalúan siete jueces para que sea confiable.

A6: (V) No hay puntaje de diez.

D: No sé si es exactamente así, porque no soy especialista. Ana Belén es profesora de gimnasia deportiva, se le puede preguntar. Ahora tenemos tres posibilidades, capacidades condicionales, coordinativas y motrices.

A7: (M) Eso le iba a preguntar, ¿hacemos una?

D: Yo diría que preparen las tres, porque no las conocen y tenemos poco tiempo, una vez evaluado podemos decir qué. Es en forma individual, no quiero ser autoritario ni conductista, pero voy a calificarlos.

D. Hay que ver qué instrumento van a tomar. Si toman un estandarizado, hay un protocolo que no se puede modificar, ahora cuando hay problemas y la docente demanda.....

A2: (M) A algunos les salía el rol adelante, el rol atrás a ninguno....

D: ¿Hasta acá me van siguiendo? Esto se lo transmiten a los ausentes.

A7: (M) Olivia esta enferma. Pérez no sabemos.

D: ¡Lamentablemente los voy a evaluar igual!!!

A5: (M) Entonces tengo que elegir uno

D: ¡No!!! Uno para cada uno. ¡Si le vas a tomar el test de Cooper, a un 2do grado, te cuento llegaste a tercero sin saber nada!!!

¡Estoy cansado de ver que obligan a los niños a hacer cosas que no pueden! Por eso les digo, ¡vuelvan al marco teórico y argumenten como profesores! Velocidad, fuerza máxima.

O: Escribe en el pizarrón, Dibuja una secuencia de la práctica de rol adelante y remarca en una de ellas con un círculo de tiza; se percibe que va elevando el tono de la voz llegando prácticamente a gritar.

La tensión en la clase va en aumento, la comunicación muestra cierto desentendimiento, parece que la palabra del docente no es tomada en cuenta como él lo desearía. Las conductas de algunos alumnos son evitativas de la tarea.

D: ¡Fíjense! acá anote los pasos básicos para el trabajo (...) ¿Qué evaluó? 1º, elección de la situación de evaluación; es decir una descripción, carrera previa, cuantas colchonetas, el plano inclinado etc. Tenemos que describir. ¡Está!!!

D: Es una idea, no quiero ser esquemático, a lo mejor el Prof. de handball dice ni gira el hombre.....que indicadores voy a tener en cuenta para evaluar el rol adelante, desglosar la ejecución de la técnica. La posición de inicio, etc. etc., Habrá cinco o seis, eso lo tienen que armar Uds. muchachos, abajo deberán explicitar por posición inicial, que los pies están ta, ta, ta, ¿Se entiende? por ahí entendemos todos diferente, aun siendo profesores de educación física. Tendrán que pensar en una escala numérica y eso lo tienen que decidir Uds. porque después deberán analizar los resultados; Carlitos no alcanzó porque ta ta ta!!!!

A6: (V) ¿No hay que poner unos valores?

D: ¡Sí!!!! Lo acabo de decir

La falta de atención aparece reiteradamente y contribuye a las dificultades que esta clase presenta.

A partir del registro de la clase, se puede percibir el interés del docente por retomar los conocimientos y acciones realizadas, que los alumnos ponen parcialmente en evidencia en relación a la tarea encomendada. El docente plantea el objetivo de la asignatura y busca vincularlo a la tarea requerida, la que consistiría en elaborar instrumentos de evaluación

de capacidades coordinativas y condicionales para alumnos de la escuela primaria, además busca la vinculación de la práctica y la teoría y la fundamentación de la misma como profesores del área, anticipa que van a ser evaluados por la tarea realizada.

La tarea que los alumnos han realizado corresponde al ámbito escolar.

Al reiniciar la clase se realiza otra tarea:

D: La próxima clase se hace en el gimnasio, marco teórico, necesidades psicosociales de los grupos y el instrumento de evaluación. Son compañeros y no me voy a asustar como hicieron el trabajo, si lo hicieron con otro, lo que queda claro es que cada uno debe hacerlo en forma individual.

D: Pase el grupo numero 1. ¿Cuál es el objetivo?

G1: (M y V) Evaluar el rol adelante. Que el alumno ejecute la T. R. A., sistema de evaluación nosotros decidimos poner las colchonetas con carrera previa. Tres registros el mayor de los tres. Escala R. D. MD. Y luego establecemos cuatro indicadores.

D. Puede ser que alguno no lo haga

G1: (M y V) Rol es como lo hace, porque no le sale, no quiere o le sale mal.

D: Pero son cosas diferentes

O: Un alumno corre las sillas e intenta hacerlo, Se escucha: -el arquero tiene lo suyo - todos se ríen.

En el aula no hay materiales para la ejecución de la actividad física.

G1: (M y V) Es el que lo hace parcialmente, evaluamos como bueno, y el que lo logra lo evaluamos muy bueno.

G1: (M y V) Pie juntos, sacándolos...posición de manos correctas que no se separen, si mete bien la cabeza...

O: Se escucha a un alumno, eh!!! Todos nos sometemos a todos, risas...la clase continúa sin cambios.

D: Eso tiene que ser explicado.

G1: (M y V) Si, si

D: ¡Si!!! No alcanza a pararse. Podríamos sacar quien lo sabe o no. Recuerden, si es una variable cualitativa no pueden promediar muy bueno

D: Bueno, siéntense .Esto es para vos Mansilla, también debemos tener en cuenta todos los puntos. También hay que pensar el material que necesito si está en el lugar o hay que llevarlos, de lo contrario llegamos ese día y qué hacemos. Traten de llevar todo lo que necesitan. Conocen el gimnasio XX. Fíjense y tengan en cuenta todo lo que se va a necesitar. Pretendo que todos se comporten como alumnos.

A9: (V) y el material teórico.

D: ¡Si! todo va con nota, todo tiene que estar, si quiero reproducir una toma debo tener todo. Lo que están haciendo ustedes no es una prueba estandarizada pero al menos, evaluamos objetividad del instrumento. Nos vemos en el gimnasio y sean puntuales.

La flexibilización de los tiempos de inicio y corte de clase es habitual. El docente solicita al grupo 1 que pase a exponer el trabajo práctico realizado.

Durante la exposición el docente busca mayor precisión y señala lo que deben hacer. Los alumnos del grupo exponen y paralelamente realizan la demostración de la actividad en el aula, la que se realiza sin los materiales necesarios, hecho que parece también ser habitual.

Desde la programación.

Los objetivos

Desde la documentación consultada:

“Los Seminarios-Talleres Integradores implican la integración de los conocimientos, competencias y actitudes desarrolladas en las distintas asignaturas, sobre problemas concretos identificados en el campo socio-profesional. En este trabajo de campo se rescatan y aplican todos los conocimientos teórico-prácticos construidos durante el año anterior y el año en curso, utilizando las herramientas de investigación en su desarrollo. En cada Seminario-Taller de Integración se formulan e implementan trabajos de campo interdisciplinarios abordados como proyecto de investigación y/o extensión. Cada Taller demanda la actualización, integración y aplicación de los conocimientos teórico-prácticos construidos durante el ciclo lectivo. Constituye el segundo nivel de integración de contenidos que se desarrolla en torno a un proyecto, puede ser de carácter interdisciplinario, asumirse como proyecto de campo o proyecto de intervención. El objetivo básico de este segundo Seminario-taller de integración es introducir al alumno en los diferentes campos (formal y no formal) donde se desarrollan actividades relacionadas con esta especialidad. Es el segundo contacto con los problemas –en contexto– de la práctica profesional de la Educación Física y Deportes, en el marco de la necesidad de que los alumnos vivencien e interioricen todos los aspectos o factores asociados a las competencias del título. La integración promovida por este seminario-taller, consistirá en un trabajo de campo supervisado, el que a partir de la convergencia disciplinar, retome e integre en su análisis los contenidos desarrollados en las otras asignaturas de los tres primeros años, interpretando los aspectos morfofisiológicos, psicológicos, de aprendizaje motor y didácticos implicados en las distintas prácticas observadas. Asimismo deberán presentar propuestas alternativas sobre el trabajo de la Educación Física a este nivel de formación, elaborando actividades y ejercicios donde se evidencie la integración de los conocimientos disciplinarios trabajados durante el año. A modo de ejemplo: organización de proyectos deportivos, de evaluación y su forma de transmitirlo a los directivos, padres, etc. Formación sólida en los aspectos científicos, tecnológicos y técnicos de la especialidad de la Educación Física y el deporte”.

Algunas características de la clase coinciden con lo establecido: es posible identificar que el docente iniciando la clase recupera la tarea pendiente de la clase anterior; se ha realizado un trabajo práctico; durante el desarrollo explica el trabajo práctico buscando vincular la teoría y la práctica; articula los conocimientos con otras asignaturas en consonancia con el objetivo de la asignatura que busca la integración conceptual durante

la formación de la licenciatura. Sin embargo, el trabajo práctico está pensado para la escuela primaria y la evaluación que deben realizar los alumnos parecería que deben fundamentarla desde el rol de profesor; ello no guardaría total congruencia con lo expresado en el programa de la asignatura. Se trata de un desempeño profesional que no se diferencia claramente del de profesor.

La metodología de enseñanza, se han realizado trabajos prácticos los que son presentados en forma expositiva acompañada de demostración, por los alumnos.

La evaluación. El docente busca promover el desarrollo de habilidades de: memorización de la información, organización y relaciones entre conceptos, análisis y diagnóstico del grupo de alumnos al que pretende evaluar, y generativas cuando solicita que fundamenten el instrumento de evaluación elaborado para la clase. El docente anticipa que serán evaluados por la tarea realizada, por momentos busca establecer criterios de razonabilidad de la información mediante el uso del interrogatorio que incluye la evaluación de las respuestas de los alumnos. Ejerce control enunciando las normas y consignas ante el no cumplimiento por parte de los alumnos.

Análisis desde la perspectiva psicosocial

Si bien la relación docente-alumno es fluida y la participación de algunos alumnos es constante, se puede aventurar a partir del registro de la clase, por un lado, el compromiso con la enseñanza del docente, y por el otro, la escasa motivación de algunos alumnos por el aprendizaje. Es una clase centrada en el docente, las decisiones de la enseñanza pasan por él y la estructura de comunicación es variable, por momentos, se registra la existencia de un circuito radial y en otros momentos, circuitos paralelos. El bullicio y la charla constantes operan como ruido e interfieren la comunicación, muestran también el desinterés en el tema abordado. El clima de la clase es de tensión por disconformidad del docente con los alumnos, lo que es expresado en el incumplimiento de las pautas del trabajo solicitado, las ausencias afectan el orden y organización de la clase. El aumento de tensión es expresado verbalmente hacia el grupo en advertencias y reiteración de lo que deben cumplir, el tono

de la voz del docente lo muestra en varios momentos. En otros el trato docente-alumno se torna más cordial.

Llama la atención del observador, por un lado, el bullicio y movimiento constante de los alumnos, lo que permite conjeturar que es una conducta habitual de los estudiantes dado que el docente lo toma naturalmente y no lo señala al grupo. En oposición a esta actitud del docente, se percibe malestar en sus gestos y tono de voz a medida que avanza la clase lo que permite conjeturar que el malestar sería provocado por las actitudes y preguntas que realizan los alumnos en relación a la tarea.

Es una clase en la que se percibe un no entendimiento entre los problemas de cumplimiento y compromiso con la tarea entre los alumnos y el deseo del docente, ello generaría el malestar del docente y el clima de tensión. Se trata de una clase dirigida por el docente pero donde su poder se ve afectado por las conductas de los alumnos. Se puede plantear una clase con resistencia por parte de los alumnos

Desde la tipología, la clase se ubicaría con componentes del tipo 6: *Resistencia a la tarea*, pero dentro de una clase que intenta un conocimiento compartido al exponer resultados del trabajo realizado por un grupo.

La relación docente-alumno tiende a la ruptura del contrato pedagógico establecido anteriormente para la tarea y sobre el cual el docente se encarga de insistir, por momentos las pautas y organización de la clase no son respetadas por todos. La red de comunicación predominante fue el circuito paralelo salvo en el momento de exposición del G1 donde predominó el tipo radial. En el clima de la clase predominó la tensión entre lo que el docente espera y las conductas de incumplimiento de la tarea, las ausencias, la falta de materiales. Parecería haber una falta de valoración de la asignatura como espacio de formación profesional por parte de los alumnos que se traduce en la actitud frente al trabajo práctico. El quiebre del contrato tienen que ver con el no cumplimiento por la parte de los alumnos.

Desde la perspectiva instrumental, tal como se viene describiendo, la clase estuvo en un

primer momento a cargo del docente, quien buscó recuperar parte de la tarea de la clase anterior y ordenar las pautas para la presentación de los trabajos prácticos solicitados. Luego del corte la clase continuó a cargo de los dos alumnos del G1 quiénes expusieron y realizaron la mostración del trabajo práctico. Se registran dificultades por parte de los alumnos en la pronunciación de las palabras, y se registra por momentos, falta de coherencia y cohesión en la expresión oral. No se visualizaron intervenciones del docente referidas a esto a pesar de que es uno de los objetivos de la asignatura:

“Ejercitar la comprensión lectora y lograr la coherencia, cohesión, ortografía en las producciones orales y escritas durante la formación de la licenciatura mediante la presentación de un trabajo final que deberá ser presentado por escrito y en forma digital, que luego deberá ser defendido en forma oral”.

La intervención del docente buscó por momentos valorar la asignatura como espacio de formación profesional, iniciar y ordenar las pautas del trabajo práctico y señalar su importancia.

Desde la perspectiva psíquica, la organización de la clase responde al fracaso en la organización de la clase lo que lleva a que la función experta no predomine en la misma, apareciendo problemas en el vínculo con la tarea y el conocimiento. La dificultad en la realización de la tarea, la reiteración de las consignas por parte del docente, la ausencia de los alumnos a clase, el bullicio permanente, las risas y comentarios durante la clase, son manifestación de conflictos y resistencias a la enseñanza. Se señalan algunos incumplimientos pero el conflicto queda sin abordar.

En la entrevista posterior a la clase el docente expresa claramente las dificultades con los alumnos y lo que esto provoca en él:

D: Trato de articular con teoría y la práctica, hoy me enojé mucho, hasta...casi me broto, les cuesta explicar lo que quieren hacer, todo lo proponen en cuatro palabras y en general faltan, no vienen, no se lo toman en serio, es un descontrol, parecen pibes de secundaria

E: ¿Cómo pensaste la evaluación de los aprendizajes a partir de lo que expresas?

D: Les propongo problemas para que piensen y razonen, los grupos son muy heterogéneos a veces se hace complejo, no todos llegan a horario, faltan, llega un momento que tenes que seguir y retomar.

Tal como se describe, la asignatura Taller Seminario de Integración esta pensada como espacio de integración conceptual en el que se formulan e implementan trabajos de campos interdisciplinarios abordados como proyecto de investigación y/o extensión. Llama la atención del observador la cualidad del trabajo práctico presentado por los alumnos en relación a los contenidos específicos que aborda, siendo éstos más específicos de las competencias del profesor que del licenciado. El trabajo práctico apuntó a la elaboración de instrumentos de evaluación correspondientes al desarrollo de las capacidades coordinativas y condicionales en alumnos de la escuela primaria, siendo además la clase de educación física el lugar de la administración y evaluación del instrumento. La representación en juego es el ámbito escolar y la docencia constituyen una salida laboral para el licenciado.

La construcción de profesionalidad

Ya finalizada la clase, el intercambio con el docente muestra otro componente que permite captar desde otro ángulo las dificultades señaladas:

E: En relación al tema de la clase, y la asignatura ¿cuáles fueron tus objetivos?

D: En este espacio nosotros tratamos de que los chicos integren los conocimientos que van adquiriendo, también pasa que es bueno que vayan experimentando y de alguna forma armando el Trabajo final.

E: Te referís al trabajo final del seminario

D: No, a la Tesis

E: No entiendo, ¿el Trabajo de tesis final no constituye un taller específico?

D: Bueno, es un largo tema y para otro momento, lo cierto es que nosotros tratamos de ayudar a los pibes a ir adelantando el tema.

Las formas de resistencia señaladas en el análisis anterior, aparecen acá nombradas por el docente como una controversia entre los objetivos de la asignatura y el desarrollo del trabajo final de tesis. Se trata entonces de un espacio ambiguo donde las tareas prácticas que realizan aportan más a la tesis que al aprendizaje de las formas de evaluación que han sido tema de la misma. Se percibe confusión respecto a la instancia del seminario de integración al insistir en darles la orientación a los alumnos para que adelanten el trabajo de tesis.⁵⁹ La práctica concreta se constituye en un trabajo de campo para la tesis lo cual suma inespecificidad al espacio analizado.

E: ¿Podrías ampliar?

D: Bueno como viste, que vayan haciendo evaluaciones eso sirve después como trabajo de campo y entonces cuando les llega el momento tienen mucho adelantado.

E: ¿qué objetivos tiene el Seminario?

D: La integración conceptual y un espacio de práctica concreta.

E: ¿Qué capacidades, habilidades, competencias profesionales te propusiste trabajar?

D: Que aprendan a realizar las evaluaciones, también que estudien, les cuesta mucho agarrar los textos.

El docente señala como objetivo que los alumnos aprendan a ser profesionales, a fundamentar una intervención.

⁵⁹ El taller de tesis final, se ubica en el Plan de estudios con el N° 45 en el 2° cuatrimestre de 4° año de la carrera con un total de 6 hs. Cátedra semanales.

E: ¿Qué relación puedes establecer entre los aportes de tu asignatura y el perfil del licenciado?

D: Bueno un poco lo que te dije, que aprendan a ser profesionales, que puedan justificar una intervención.

E: ¿Cuáles serían las intervenciones del licenciado?

D: Poder hacer un diseño, una planificación para un entrenamiento, intervenir en la gestión de instituciones.

Sabes que pasa, cuesta mucho que los chicos presenten las tesis, cursan y hasta llegan a aprobar los finales, pero la tesis es un tema, tampoco nosotros estamos completamente de acuerdo cómo evaluar y qué requisitos debería cumplir la tesis.

Yo por ejemplo como sé mucha estadística sigo esa orientación cuando tengo alguna tutoría. Tampoco decidimos si es lo que queremos que hagan una tesis, en realidad cumplimos con un requerimiento de la universidad.

La incertidumbre frente a la tesis es un problema institucional más que personal, parecería que cada uno lo resuelve, pero sin haber discusión ni acuerdos previos.

En síntesis, en relación a la *construcción de la profesionalidad* se da una imagen controvertida y confusa:

-Por un lado la asignatura propone la integración conceptual con todos los espacios curriculares y un espacio para la práctica, como formas de apropiación del conocimiento y de práctica valorados para la formación profesional de la licenciatura. El Seminario posee características propias en ese sentido.

- Por otro lado, orienta los conocimientos a la realización del trabajo de tesis final, el que, a su vez, en el plan de estudio posee un espacio curricular propio.

- Otro aspecto colabora en el sentido controvertido y confuso. Se busca que los alumnos puedan hacer un diseño, una planificación para un entrenamiento en un marco, pero en un marco institucional de falta de acuerdos y de claridad ente los docentes-colegas en relación a cómo definir la Tesis y frente al pedido de la Institución para lograr dicho propósito.

La dificultad de los alumnos para realizar la tesis final que el docente manifiesta resulta esperable en un contexto así controvertido.

La tesis es considerada institucionalmente como la consagración de la licenciatura, ella mostraría las capacidades profesionales del licenciado que en estos análisis adquiere un carácter problemático para la institución, los docentes y los alumnos. La clase observada muestra un nivel resistencial que no sería ajeno a esta problemática y donde el docente más que apuntar a los objetivos propios del taller se ocupa de preparar para la tesis generando un espacio ambiguo.

Derecho del Deporte

La observación de clase se realizó el 11 de julio de 2011. La asignatura está ubicada en el 2º cuatrimestre del 4º año de la carrera. La asignatura corresponde al eje socioprofesional; Gestión de Instituciones de actividades físicas y deportivas.

El docente ingresa a la institución en el año 1998, es profesor de la carrera de Abogacía de la Institución. Toma el cargo de la asignatura Derecho del deporte en reemplazo del anterior nombrado, hace posesión del mismo, a mediados del mes de mayo de 2011. La clase está formada por un total de 9 alumnos, de los cuales están presentes 6: 5 varones y 1 mujer. El tema es Contrato de trabajo, Locación de servicios. Estudio de casos.

Descripción de la clase.

La observadora ingresa al aula en la que se encuentra una alumna. Ante la pregunta por el horario de inicio y la ausencia de los otros alumnos y del profesor, la alumna responde que

van llegando a diferentes horarios porque todos vienen de lejos y algunos además trabajan. En relación al profesor, comenta que cambiaron al docente anterior y este profesor comenzó hace poco tiempo, a mitad del mes de mayo, es también abogado como el profesor anterior.

Van llegando algunos alumnos y el docente, quien se acerca y se presenta. Sus aclaraciones muestran cuestiones propias al funcionamiento institucional. Me aclara su condición de docente de la Universidad y de la carrera de abogacía. Me pregunta si estoy enterada del cambio de docente, le respondo que ha sido comentado por la alumna presente.

Me solicita que espere porque se le pasa el tiempo y le cuesta llegar a horario porque la asignatura que da en abogacía termina luego de 15' de comenzada la clase de la licenciatura, además la carrera de abogacía se dicta en otro edificio de la universidad obligándolo a mayor demora. Aclara que el lo anticipó a las autoridades, al no haber docentes que dicten la asignatura estas son las condiciones. Comenta que el docente anterior y él son responsables de la creación de esa cátedra y los únicos que la dictaron en Argentina y en el mundo y no hay demasiados interesados en sucederlos.

Procede a tomar lista. A continuación presenta el tema: Contrato de trabajo, locación de servicios utilizando PPT, que está diseñado en 4 plantillas que sintetizan las características de un contrato de trabajo y locación de servicios. Plantea luego un trabajo en pequeños grupos de redacción de un contrato y explica su importancia desde la formación profesional ante el rechazo de algunos alumnos.

Análisis instrumental de la clase

Veamos un fragmento

El docente inicia la explicación y avanza sin interrupciones, pregunta

D: ¿Hay alguna pregunta? y frente al silencio de los alumnos, continúa

D: entonces sigo hasta el final

Se reitera en esta clase el incumplimiento del horario de inicio, la llegada tarde del profesor y los alumnos y la ausencia de otros alumnos.

Considerando su situación de ingreso reciente a la cátedra a partir de lo expresado por el docente, se percibe un interés del docente por desarrollar el tema de la clase mediante la exposición, avanzando sin detenerse ante la ausencia de preguntas o dudas de los alumnos.

La segunda parte de la clase plantea otra tarea:

D: Bueno, traje un caso para que analicen júntense en grupos, consulta el reloj y dice: bueno lean y escriban las primeras conclusiones, tienen 30' y luego lo socializamos y discutimos en grupo aunque no sé si nos va a dar el tiempo. Si no entienden algún término me dicen.

El docente insiste en considerar que los alumnos se encuentran en situación de lograr la realización de la tarea por él solicitada que consiste en analizar un contrato para lo cual deben comprender conceptos de derecho y leer un contrato que sirve como ejemplo de otros posibles con los cuales se enfrentarán en la profesión.

D: y, ¿cómo van?

A1 (V): ¡cómo podemos! risas...

D: ¿Y eso que quiere decir?

A1: Que hay muchas cosas difíciles para entender.

D. Bueno muchachos, se van a tener que poner las pilas porque estos conceptos son del Derecho y admito que hay que memorizar mucho, leyes, casos que han sentado jurisprudencia, etc. pero...

A2 (V) Si, pero nosotros no queremos ser abogados.

D: A ver muchacho, nadie dice que va a ser un abogado para eso hay que hacer mucho sacrificio y estudiar un montón, no creo que sea su caso, pero si mañana está en una institución deportiva y entrena a un jugador, un Maradona por ejemplo, es importante que conozca como se hace un contrato de venta, condiciones, que debe mirar, el jugador cual es el lugar del Club en la negociación, avivar al jugador para que no lo estafen etc. etc. lo mismo en el caso del Dopping, tema importantísimo para Uds. que vamos a tratar mas adelante, ¿entiende el por qué de lo que le digo?

Silencio

Se percibe un clima de trabajo aún cuando se manifiestan dificultades de comprensión.

Suena el celular del profesor, se disculpa y sale de la clase. Los alumnos continúan leyendo, algunos se miran entre sí, se visualizan gestos de cierta duda en algunos, otro sonríen. Ingresa al cabo de un tiempo a la clase, consulta el reloj, camina entre los bancos con las manos en los bolsillos en silencio, se acerca a un grupo y fija la vista en la escritura del alumno sin hacer comentarios, continúa el recorrido por el aula.

La actividad ocupa prácticamente toda la clase. El docente se acerca a veces a los grupos, observa la tarea a través de la escritura que realizan algunos alumnos.

D: Bueno a ver lee el contrato, trata de la venta de un jugador de 1º a un equipo europeo también de primera ¿no?

A-3 (V): Sí, A los 14 días del mes de octubre del año 1997, en la ciudad de... Vera, ciudad de... Vera, Pvcia. de Santa Fe, de Santa Fe Argentina, se presentan por su parte el Sr Rodríguez, Manuel como apoderado ... apoderado del Sr. Polito, Juan, jugador de 1º del Club Atlético XX quien en este acto revoca... revoca su contrato, el que finalizó a los 10 días del mes de mayo del año 1997. Por su parte...etc. que quiere decir: ¿revoca?

D: Que dicen los demás

Silencio

D: ¡Ah bueno! además de la bibliografía voy a tener que pedir que traigan un diccionario, muchachos, revocar quiere decir dejar sin efecto, ¿entienden?

Continúa leyendo, el alumno, el docente mira el reloj

D: Miren hoy se hizo muy tarde, lo mejor es que para la próxima traigan anotado en un papel todas las dudas que tienen en relación al documento y así podemos trabajarlo.

A2 (V) ¡es muy difícil Dr.! Vamos recién por la primera página

D: Ok!, hagamos así como les digo, les voy a mandar vía mail un glosario para facilitar la comprensión y continuaremos en la próxima clase.

Las dificultades de los alumnos para resolver la tarea se manifiestan por la carencia de conocimientos previos como el vocabulario que utilizan, la falta de fluidez en la lectura, lo que se manifiesta en la relectura de algunas palabras, la dificultad en la comprensión del texto y redacción tal como se evidencia en los comentarios de los alumnos.

El docente opta por interrumpir la actividad dejándola inconclusa y proponiendo una estrategia para facilitar la comprensión del documento, el que será trabajado en la próxima clase.

El docente consulta con insistencia el reloj y atiende a su celular, parece preocupado por otra cosa ajena a la clase.

Se trata de una clase con dos segmentos diferenciados: la explicación del tema por parte del docente sin intervenciones de los alumnos; la realización de un trabajo grupal que queda

inconcluso. El docente hace visible la importancia del tema para la formación de los alumnos

Con referencia a los objetivos expresados en el programa de asignatura, es posible identificar que el docente durante la explicación del tema utiliza vocabulario específico y técnico y articula la teoría con ejemplos de la realidad, permite aventurar la congruencia con los mismos.

Que el alumno logre:

- *Reconocer los problemas específicos del campo profesional a partir de las competencias adquiridas.*
- *Resolver los casos con las herramientas teórico- prácticas.*
- *Adquirir el vocabulario específico del Derecho del deporte.*

La metodología de enseñanza, la modalidad es explicativa (V1-V2-V3), el nivel de participación es escaso, las intervenciones de algún alumno permite ver la dificultad en la comprensión de los conceptos. La pregunta se utiliza retóricamente, en un modo confirmatorio para permitir la continuidad de la exposición ¿Me entienden?

La metodología empleada en el trabajo grupal guarda congruencia con el programa de asignatura en tanto plantea un caso a discutir y resolver.

- *Debates*
- *Resolución de situaciones problemáticas*
- *Lectura de textos.*

Análisis desde la perspectiva psicosocial

La relación docente-alumno es poco fluida y la participación de los alumnos escasa. La relación parece ser de respeto hacia el docente y de cierta distancia lo cual debe ser entendido en una relación recientemente iniciada.

En el trabajo grupal los alumnos entran en tarea, leen, redactan aunque con las dificultades marcadas.

Desde la tipología, la clase se ubicaría en el tipo 1: *Cátedra*

Desde la perspectiva social, la relación docente-alumno es asimétrica, verticalista, el poder está centrado en el docente, los alumnos acatan las pautas dadas por el docente. El control de la clase está centrado en el docente, la comunicación es radial con circuito único en la primera parte y circular en la segunda. Los alumnos se comportan como seguidores pasivos del docente, aún cuando realizan la tarea en pequeños grupos. El clima es distante y de escasa participación.

Desde la perspectiva instrumental, la tarea se centra en el docente en la primera parte de carácter expositiva, es aceptada pasivamente por los alumnos. La segunda parte se realiza dentro de cada grupo y la puesta en común es muy breve.

Desde la perspectiva psíquica, la organización que presenta la clase responde una organización grupal de trabajo con un supuesto básico subyacente de dependencia.

La construcción de profesionalidad

Ya finalizada la clase en el intercambio con el docente:

E: No obstante, el programa lo conoce: ¿Cómo pensó la clase?

D: pasa que también con mi colega teníamos últimamente algunas diferencias, yo creo que el análisis de caso es lo que mas va para que entiendan estos conceptos y puedan aplicar la teoría, pero es cierto que si no conocen el vocabulario específico es imposible la lectura, por eso, empiezo de nuevo, les mando el glosario.

E: ¿Cuáles son los aportes de la asignatura a la formación profesional del licenciado?

D: Es fundamental en el alto rendimiento conocer el marco legal que se juegan en las grandes competencias, los clubes los contratos, las ventas de los jugadores, es un mundo que si no lo conoces te devora. Pero tengo que ajustar la metodología. En esta universidad suelen ocurrir estas desprolijidades, y por colaborar pasan estas cosas...

E: No comprendo, ¿puede ampliar la respuesta?

D: El tema del Derecho es muy serio y hay que tomarlo como tal, te fijaste lo que respondió el alumno...

Nadie los quiere abogados, pero estos chicos de la E. Física...como te puedo decir, no saben si hablar, imagínate leer un texto de Derecho, voy a tener que repensar la clase y bajarla al nivel.

Me parece mejor que vuelvas el próximo año para mirar mi clase. Discúlpame me esperan en otra clase.

En síntesis, en relación a la construcción de la profesionalidad

- Esta asignatura aporta conocimientos básicos del Derecho del deporte vinculado a la formación profesional del licenciado. Es un conocimiento necesario para resolver situaciones profesionales.
- El caso planteado a los alumnos se orienta a instrumentar en la práctica los conocimientos de derecho.
- La importancia de la materia, su valoración para la formación profesional del licenciado, se ve enfrentada al nivel y perfil del alumno, lo que exigiría bajar el nivel de los contenidos a enseñar.

Problemática del Mundo actual

La observación de clase se realizó el 8 de junio de 2012. La clase asignatura se ubica en el 1º cuatrimestre de 1º año de la carrera, esta asignatura fue considerada por la relación de

sus contenidos con la formación profesional del licenciado. La asignatura es transversal a los ejes socioprofesionales.

La docente ingresa en el presente año lectivo 2012 a la institución, es Licenciada en Ciencias de la Educación. La clase está formada por un total de 15 alumnos que están presentes en la clase. El grupo está constituido por 11 varones y 4 mujeres. El tema es “mercado de trabajo contemporáneo. Cambios y características”.

Descripción de la clase

La observadora ingresa al aula en la que se encuentran todos los alumnos presentes. Se realizan las presentaciones y se ubica en una silla en el lateral derecho del aula. La docente da por iniciada la clase saludando a todos los alumnos. La enseñanza se realiza mediante la exposición dialogada, la docente realiza primero un repaso del contenido del video que había mostrado la clase anterior, busca explicar el contexto en el que suceden los problemas cotidianos y establecer diversas relaciones con los conceptos de la asignatura. Se registra alto grado de participación y motivación de los alumnos por el tema de la clase, utiliza la técnica del interrogatorio y busca la participación del alumno. Busca profundizar el conocimiento del grupo a partir de diversas preguntas como por ejemplo cuál es la situación laboral y personal de cada uno de ellos. Insiste en vincular las características del contexto actual y los conocimientos de la asignatura con la formación profesional.

Análisis instrumental de la clase

Veamos la modalidad propia de esta clase que se diferencia mucho de las otras analizadas:

D: Buenas noches, como están

Todos: Bien profe

D: Bueno, habíamos visto la clase anterior un video, ¿quién recuerda de que se trataba?

A1 (Mujer): Mostraba todo lo que dejo en el mundo el tema de las economías neoliberales, mucha gente pobre

A1 (Varón): Muchos asentamientos, familias enteras sin trabajo, sin techo, nosotros no tenemos que ir muy lejos para verlo, por ejemplo en mi barrio, yo vivo cerca de un asentamiento.

D: Estableciendo algún tipo de relación con la carrera y esta asignatura, por qué les parece importante el conocimiento de la realidad en todos sus aspectos.

A4 (M) Lo mismo pasa en el aula, nosotros tampoco venimos del mismo lugar ni somos iguales

A7 (V) Yo trabajé este verano en una colonia de una escuelita que pertenecía a una parroquia, en La Ferrere, eran de distintas edades, y eso ya te complicaba, no le puedes hacer la misma actividad a todos.

D: ¿Quiénes trabajan de este grupo?

A1 (V) Yo trabajo en un gimnasio

A1 (M) Yo en un Shopping

A3 (V) En un taller

A8 (V) solo estudio

A3 (M) yo soy cajera de un supermercado

A4 (M) Yo en una parroquia

A6 (V) estoy en el departamento de informes de la universidad

D: Muy variado, algo tienen en común

A (M) que somos compañeros de la carrera de E. Física.

A partir del video proyectado los alumnos van mediante su participación activa describiendo la realidad que conocen y además van manifestando cuestiones de su vida personal. La docente coordina el diálogo, pregunta, indaga para que den más información en un clima de interés por las opiniones de todos.

En la segunda parte o segmento de la clase trabajan en grupos, siendo el rol de la docente el monitoreo del trabajo en ellos:

D: Hoy traje un material de lectura y les propongo leer en pequeños grupos ¿Uds. Saben que tienen una biblioteca a disposición para lo que necesiten?

A1 (V) Aprovecho para preguntarle, yo quise usar el correo que me dio la universidad y me rebota la contraseña. Fui a bedelía y me dijeron que a veces pasa, pero no me dieron ninguna solución.

D: ¿Le comentaron a las autoridades de la carrera?

A1 (M) Para hablar con el decano hay que ir a Sede Centro creo, acá nunca viene nadie

A2 (V) Si vino el otro día para presentarse, pasa que no nos acordamos de todo.

D: Esto pasa, igualmente yo trataré de comentarlo para que acerquen alguna solución.

A partir del registro de la clase se puede percibir el interés de la docente por responder a las demandas de los alumnos, vigilar la concentración en la tarea y explicar la consigna del trabajo con precisión.

D: Ahora concentrémonos en la tarea, les decía que elegí un texto Globalización y Capitalismo los autores son profesores de la Universidad e hicieron esta publicación.

Divídanse en tres grupos, y cada uno tome un capítulo.

La consigna es: Leer comprensivamente el texto, extraer la idea central o ideas principales, hacer una síntesis, pueden también hacer un gráfico

A2 (M) No entiendo profe

D: Un cuadro sinóptico, un mapa conceptual

El segundo punto es: Establecer posibles relaciones con la asignatura considerando como idea-eje el campo laboral de la Educación Física.

A3 (V) Lo escribimos

D: Claro es importante que registren lo que es importante, destacado para Uds. Y poder someterlo a reflexión, para qué, 1° para que también los conozca y sepa que piensa cada uno y porque, obviamente en relación a la carrera, a las expectativas que tienen de inserción laboral, 2° Otro objetivo es evaluar la comprensión y lectura que hacen de la realidad, si pueden detectar alguna problemática y en ese caso que tipo de intervención haría desde su campo.

3° Tienen 60' para hacer la tarea completa, calculé el tiempo, se que pueden hacerlo

Distribuidos en los grupos los alumnos comienzan la tarea, se registra un clima cordial y de trabajo, la docente pasa por cada grupo monitoreando las respuestas y/o preguntas de los alumnos lo que permite aventurar el significado que en la relación docente-alumno, es bastante cercano y de confianza.

D: Si terminaron vamos a salir 20', al regreso exponemos el trabajo, no se tomen más de 20' por favor, risas. De regreso a la clase:

D: ¿Quién comienza?

Grupo 1

Capítulo I. Cambios histórico-económico-político-sociales en Argentina (1955-2001)

A (Mujer) Finalmente hicimos una línea de tiempo.

D: Pasa al pizarrón y cópiala, mientras tanto lo van explicando desde los bancos.

Grupo 2

Capítulo II Su impacto en la Institución educativa

A (Varón). Nosotros hicimos un resumen

D: Lo lees y vamos escuchando para poder participar, haciendo preguntas, si algo no acuerdan o no comprenden

Grupo 3

Capítulo III Cambios en el Nivel Superior

A (Varón) Hicimos un cuadro sinóptico

D: ¿Llegaron a establecer relaciones con la carrera?

A (Varón) Nosotros no

D: Alguien pudo

A (Mujer) No

A partir del registro se puede percibir el interés de la docente por vigilar la precisión en los conocimientos que los alumnos evidencian. Insiste en buscar la participación y

socialización en el grupo de la tarea realizada por cada grupo. El rol de la docente es el de coordinadora del grupo y no de conductora de una clase.

Grupo 1

A2 (V) Notamos que en todos los tiempos siempre pasa igual, los gobiernos no resuelven el problema de la gente, siempre avanza la pobreza, los que tienen, mas quieren tener y los pobres cada vez somos más.

D: Esto que decís es muy general

A2 (V) Bueno profe, lo demás ya lo leímos, pero mire, en la época de Perón, allá lejos cuando vivía Evita, mis abuelos me decían que los pobres dejaron de serlo, porque los mando a las escuelas, les dio trabajo a las familias, las madres podían estar en su casa y muchas cosas más...después pasaron todas las cosas que ya sabemos, en el 73 dice el autor que asume Cámpora, ahí vuelve a reaparecer una esperanza hasta que todo cae, ahí nombran a un ministro de economía

A3 (M) Rodríguez que hizo trizas la economía

A3 (V) y ni hablar de las dictaduras y El Ministro ese que era de la sociedad y terminó por dejar a la Argentina fuera de servicio

D: Esta muy bien todos los datos que consignan y por ende los cambios pero todo es un poco más complejo de lo parece

A1 (M): Seguro pero la realidad es que cada vez vamos para atrás,

D: ¿Qué quieres decir?

A1 (M) Ud. lo mostró en la peli

D: Vamos a pensar juntos, en principio es correcta la reflexión, pero intento que tenga un propósito, de lo contrario terminamos en una charla en el Bar de la universidad. Comencemos por ordenar esa infamación y ponerla en contexto

A2 (V) ¿Profe está mal lo que hicimos?

D: No está mal ni bien en tal caso estamos un poco desordenados. A partir de estos datos, reflexionemos; qué relaciones podemos establecer.

Durante la exposición de los alumnos, busca en los alumnos la respuesta fundamentada acerca del texto leído, promueve la reflexión conjunta, el desarrollo de habilidades de pensamiento, la comprensión del texto, la extracción de la idea principal, que establezcan relaciones, que conozcan diferentes aspectos de un problema, a partir de la incorporación de los nuevos conocimientos desarrollados en la clase.

El tipo de trabajo que se realiza en esta clase muestra un interés por fomentar los intercambios grupales, por favorecer el escucharse entre ellos, por “reflexionar juntos”.

A5 (V): Yo pienso que hay cosas distintas, pero, por ejemplo nosotros, estamos acá todos porque queremos hacer una carrera universitaria, para qué para tener un nivel de vida mejor, si estudio tengo otras posibilidades, por ahora nos aguantamos estos laburos porque no hay otra, pero yo quiero conseguir un trabajo de E. Física sino ¿para qué vengo?

D: Justamente se trata de eso, ahora no podemos tomar el tema desde el enojo o sin conocimiento suficiente.

A5 (V) Yo no estoy enojado me parece que no respondemos lo que vos quieres

D: Tampoco es lo que quiero, estos temas y esta asignatura es un espacio que promueve la reflexión y el debate, está bueno que pase esto.

Insiste en valorar y vigilar la cualidad de conocimiento tratado en la clase, buscar vigilar las diferencias entre pensar y sentir a partir de lo revelado por las respuestas de los alumnos.

A4 (M); Claro yo pienso que mi trabajo en la parroquia es bueno porque me encargo de niños que no tienen muchas oportunidades, pero también es cierto que a penas si saco para el Bondi

A6 (V) Claro acá hablamos de las posibilidades de trabajo

A7 (V): Si justamente no es lo que sobra, pero acá en la facultad nos dijeron que hay oportunidades

A6 (V) Si yo trabajo en informes y pienso a medida que avance pedir que me den una oportunidad en los colegios

A2 (M) así nos dijeron que hay oportunidades será cuestión de mirar igual cada uno tiene sus problemas, todo está muy duro para jóvenes

D: Pero también son los jóvenes los futuros profesionales y aquí estamos para formarlos y darles herramientas El debate estuvo muy rico pero se nos fue la hora.

En relación a la evaluación de las competencias y los saberes, la docente busca el logro del aprendizaje de los contenidos promoviendo habilidades de análisis y reflexión en los alumnos, el nivel de explicación es accesible, se da la evaluación continua en la interacción misma mediante un monitoreo con el que evalúa los aprendizajes sobre la marcha.

Cierra la clase recordando la fecha del parcial y anticipando la continuación de la exposición de los otros grupos.

Desde la programación.

Los objetivos, es posible identificar que la docente iniciando la clase, recupera los saberes previos de los alumnos, durante el desarrollo explica el tema vinculando la teoría y los problemas del contexto actual, articula los conceptos con diversos contenidos de la realidad lo que guarda coherencia con los objetivos del programa de asignatura. Los mismos son: “Comprender la realidad como un todo complejo. Reflexionar acerca de los temas-problemas de nuestro tiempo. Discutir sobre una postura personal-profesional ética y moral. Asumir una postura crítica en relación con los temas actuales y fundamentar sus opiniones. Reflexionar sobre el compromiso ineludible de realizar lo históricamente posible en pos del bien común. Estudiar los problemas que determinen su acción profesional específica como envejecimiento de la población, enfermedades de la civilización, deterioro del medio ambiente y el deporte. Proyectar acciones concretas con relación a la longevidad, la ecología, la relación actividad física/nutrición, el deporte y el sedentarismo. Ejercitar la comprensión lectora y lograr la coherencia, ortografía y cohesión en las producciones orales y escritas”.

La metodología de enseñanza, la modalidad utilizada es el diálogo, con un nivel de participación constante en el grupo, las intervenciones de los alumnos permite ver el interés

y motivación por el aprendizaje de estos contenidos y sus respuestas revelan el conocimiento que poseen de la diversidad social, personal y sus problemáticas. Durante el desarrollo y a través de la técnica del diálogo se evidencia la comprensión de los conceptos. La modalidad de trabajo guarda coherencia con el programa de la asignatura que expresa:

- *Exposición dialogada*
- *Discusión en clase de los temas de cada unidad*
- *Actividades grupales para interpretación y articulación de la bibliografía*
- *Video-debate*
- *Laboratorio de Internet*
- *Lectura y análisis del material bibliográfico por parte de los alumnos de acuerdo con la guías del mismo*
 - *Intercambio de opiniones sobre información de actualidad relacionada con los temas de la asignatura a través de artículos periodísticos.*
 - *Proyección de filminas como síntesis final de la asignatura.*

Análisis desde la perspectiva psicosocial

La relación docente-alumno es fluida y la participación de los alumnos constante, ello permite ver el compromiso con la enseñanza y la motivación por el aprendizaje en este grupo. Es una clase con mucha participación de los alumnos, centrada en la docente, donde las decisiones de la enseñanza pasan por ella. La estructura de comunicación es de circuitos múltiples y sólo por momentos parece radial.

Desde la tipología, es una clase tipo *seminario* donde el conocimiento es compartido y todos lo aportan.

Desde la perspectiva social, la relación docente-alumno es asimétrica aunque con tendencia a la horizontalización, la docente y la tarea lideran la clase, las fuentes de poder son la experticia y la experiencia. Busca la participación de los alumnos durante la tarea y los alumnos responden. Se registra una relación cordial, cercana y de confianza que genera a su vez un clima favorable a la tarea que permite el cumplimiento de las pautas que propone la docente.

Desde la perspectiva instrumental, la tarea se centra en la discusión, las técnicas utilizadas son el diálogo, el trabajo en pequeños grupos, la comprensión de textos. Es un trabajo grupal tanto en el grupo amplio como en los pequeños grupos. El conocimiento es compartido y los alumnos son portadores de saberes que se ponen en juego. Respecto de la evaluación busca confirmar la correcta apropiación de los conocimientos y la fundamentación de los mismos.

Desde la perspectiva psíquica, la organización que presenta la clase responde a la cultura de trabajo (Bion) con un supuesto básico subyacente de dependencia. La relación docente-alumno es cordial, una distinción respecto de la tipología en tanto-el portador del saber y del poder es que la modalidad registrada de la docente se revela por momentos compartido y los alumnos aceptan ese lugar.

La construcción de profesionalidad

Ya finalizada la clase en el intercambio con el docente:

E: A partir del programa que recibiste; ¿Cómo pensaste la clase, qué competencias, habilidades, quieres desarrollar en los alumnos?

D: Te confieso que para mí es un desafío, soy de Educación y si bien el campo no es tan diferente, en lo específico de la E. Física no se nada.

Pero entiendo que la prioridad es instalar desde el 1º momento la capacidad de pensamiento crítico, la reflexión, la justificación de una idea.

También la comprensión y acercamiento a los textos académicos, la escritura, y que vayan descubriendo el sentido de su ser profesional, por qué y para qué eligieron esta carrera.

Tal vez suena ambicioso, pero como habrás visto en la clase hay que comenzar a dar los primeros pasos, enseguida se enojan y van a lo corriente, el nivel socio-económico explica mucho de lo que vemos en las aulas. No obstante es de la necesidad y los problemas desde donde pienso este espacio, recién entro y todo es nuevo, no conozco a los compañeros, espero ir relacionándome y por ende hacer lo propio con la asignatura.

E: Hoy invitabas a reflexionar en torno al campo laboral de la E. Física...

D: Si, no conozco la institución pero comenzaron a aparecer algunos datos, en general las instituciones procuran formar y obtener recursos humanos, según lo que trajeron algunos alumnos, hay que ver como se da esto con la formación de los futuros licenciados entre otros temas que hay que abordar.

En relación a la construcción de la profesionalidad

- Esta asignatura aporta conocimientos y sitúa al futuro licenciado en las problemáticas del contexto en el cual el campo específico se desarrolla.
- La docente aporta además una visión problematizada de la realidad que requiere de competencias y saberes transversales de la formación profesional como el desarrollo de la capacidad de análisis y reflexión para operar en un contexto determinado, las habilidades comunicacionales, las habilidades de la escritura académica, el dominio del conocimiento experto, de los procedimientos y las actitudes.

4.2. Asignaturas comunes al profesorado

Fisiología del Ejercicio

La observación de clase se realizó el 21 de setiembre de 2011. La asignatura corresponde al eje socio-profesional de Rendimiento Deportivo, ubicada en el 2° cuatrimestre, 2° Año del plan de estudio de la carrera. La docente de la clase observada, ingresa a la institución en el año 2010 a cargo de todas las asignaturas del área de las Ciencias Biológicas. La clase está formada por un total de 20 alumnos de los que se encuentran presentes 7 varones y 2 mujeres en el momento de la observación de la clase. El tema desarrollado es Resistencia cardiorespiratoria-Adaptaciones.

Descripción de la clase

Se registra un clima cordial durante la clase que comienza con dos alumnos a los que se van paulatinamente agregando otros. La enseñanza se realiza mediante exposición dialogada, la docente realiza primero un repaso de temas anteriores, busca articular los conocimientos que poseen los alumnos con los nuevos conceptos que ella explica utilizando PPT, plantea ejemplos, tratando de vincular la teoría con la práctica y estableciendo relaciones con conceptos de la biología. Los alumnos participan en la clase, estimulados por el interrogatorio, la participación se centra en algunos alumnos. La docente verifica con los alumnos el cumplimiento y realización de la guía de estudio.

Análisis instrumental de la clase

Considerando la cantidad de alumnos que constituyen la comisión de 2° año de la asignatura, llama la atención la escasa cantidad de alumnos presentes en el inicio de la clase; ingresando ya avanzada la misma otros. Se puede conjeturar que es una conducta habitual de los estudiantes dado que la docente lo toma naturalmente y no lo señala al grupo.

D: ¿Han resuelto la guía?

A2 (Varón) Había una pregunta de volumen de ejercicio.

A1: ¿Y eso era?

D: En entrenamiento empezaron a ver secciones de ejercicio.

A1: Creo que si.

D: Es un buen espacio para empezar a integrar los contenidos.

A 1: Vimos en las áreas funcionales, es 1 1/2.

D: Volumen de.....cantidad en función del tiempo

A2: Ejemplo volumen por tiempo por cantidad de series.

D: Pensemos. El área intensidad ARM, porque se está trabajando con fuerza al 80% de la ARM, 70%, o a 40% de la entrada mayor. ¿Cuál es la más alta? FT y FR. Tenes que partir de la R.

A2: Frecuencia....

D: la frecuencia hay que tomarla en igual cantidad de secciones de trabajo, cada tres series de diez. No se olviden que involucra tiempo tomarla en la semana cuatros secciones de trabajo en cinco días.

A3: Hola.

D: Hoy te quedaste atrás. Arranquemos con los que están presentes sino se nos va a ir la clase. Toma lista. Vamos a hacer un repaso de la clase pasada. A través de una Resistencia sobre un grupo muscular pero también se habla de resistencia cuando se involucra todo el cuerpo.

La docente busca la integración de los conceptos y la articulación con conceptos de otras asignaturas durante el repaso. Se percibe el interés por vigilar la relación del tiempo y contenido de la clase.

D: Bien en la resistencia los sistemas de los que dependen los paquetes energéticos son cardiacos y respiratorios. Estamos explicando las adaptaciones. ¿Qué sucedía con el tamaño del corazón?

A1: Se fortalece el corazón por aumento del tejido muscular cardiaco.

A2: Hipertrofia.

D: No tiren la palabra suelta. ¿Qué quiere decir que se hipertrofia?

A3: (Mujer) Que las fibras aumentan de tamaño.

D: ¿Aumentan porque sí?

A1: (Varón) El volumen sistólico necesita mandar más fuerza.

D: Un latido es una contracción.

A1: Un latido es un conjunto

D: Que se puede hacer con el latido

A2: Se puede escuchar.

D: Es un tema sabido, volumen sistólico, lo vieron en Biología I, volvamos al concepto de eyección. Sistema cardiovascular. ¿Cuáles son los órganos que lo forman?

A partir del registro de la clase se puede percibir el interés de la docente por vigilar la precisión en los conocimientos que los alumnos ponen en evidencia. Por momentos y ante respuestas no precisas aparece cierto malestar en la docente lo que permite aventurar el significado de que en la relación docente-alumno habría un componente de ironía dentro de un vínculo bastante cercano y de confianza. Veamos en este sentido en el fragmento siguiente el uso de “te voy a matar”, así como la forma en que insiste para lograr mayor claridad en los conocimientos expresados por los alumnos.

D: ¿Cual es la función de los vasos?

V3: conductor

D: Es el continente, si los vasos es el continente la sangre es...

V2: contenido

D: ¿El corazón que función cumple?

V1: De bomba

D: Que genera cuando relaja y contrae

Silencio

D: Pero, ¿que generan?

V4: Vida

D: Te voy a matar

M2: Presión

D: Puede pasar de aurícula en aurícula, ¿como se abren?

M4: Si no se abre hay patología.

Durante la explicación, busca la respuesta correcta en el alumno e insiste para lograrla. Los conocimientos del tema son diversos según los estudiantes, y la docente a partir del diagnóstico que paralelamente va realizando de la clase incorpora nuevos conceptos.

La docente utiliza el interrogatorio, la explicación, da pistas a los alumnos para que respondan, hace uso como recursos del pizarrón realizando gráficos y de las diapositivas en Power Point. Veamos:

VI: Yo lo estudié hace mucho (se dirige a un compañero - te lo dije-) El tema está en la pituitaria

D: También hipófisis. Para eso están las bebidas isotónicas

VI: Con sal

D: El porcentaje de minerales que los líquidos aportan al cuerpo abastecen las necesidades reales, que se ponen en marcha termo- dinámicamente. Mecanismo de la pituitaria, hipotálamo se acuerdan

VI0: Sucede en la adeno-hipófisis, es la que regula la testosterona de los testículos

VII Eso no lo vimos

D: No importa lo explico ahora...aldosterona DSM TA lo capta el riñón - renina en sangre angiotensina, se activa disminuye el vaso constricción la TA aumenta efecto glándula suprarrenal

En relación a la evaluación de las competencias y los saberes, la docente busca el logro del aprendizaje de los contenidos utilizando la experimentación; el nivel de explicación es accesible y cercano a la práctica a través de ejemplos, se da una evaluación continua en la interacción misma mediante un monitoreo con el que evalúa los aprendizajes sobre la marcha.

D: Entonces hacemos la práctica, traje esfigmomanómetro, para que experimenten y aprendan a tomar la presión. Sístole y diástole, evaluación con parámetros diferentes en relación a lo que aumenta y disminuye. Sistema de frecuencia por contracción, V Izquierdo - arteria pulmonar.... no podemos evaluar. Tensión arterial igual a presión de la sangre.

M1: ¿Sobre los vasos?

D: Con la circulación pasa varias cosas, se modifica durante el proceso de digestión de alimentos cuando hace frío, puede ser de carácter hereditario. Cuando hablamos de circulación periférica hacemos mención al algenito que tiene las manos, pies colados y nariz fría. Después hay patologías

V1: No tiene que ver con la presión.

D: No directamente.

V!: Es común en las mujeres.

D: También está en relación al porcentaje de la masa muscular. No se olviden que las mujeres tenemos menos masa muscular que los hombres por ende producimos menos cantidad de energía

Se consideran a continuación algunos aspectos del programa en su relación con la clase analizada. Se consideraron los siguientes componentes: Objetivos, metodología, recursos, competencias para la construcción de profesionalidad, evaluación.

Desde la programación.

Los objetivos, es posible identificar que la docente iniciando la clase recupera los saberes previos, durante el desarrollo explica el tema vinculando la teoría y la práctica; articula los conceptos con otros de diversas asignaturas; ello guardaría congruencia con lo expresado en el programa: “La fisiología del ejercicio, resulta de vital importancia para el futuro profesional porque estudia las adaptaciones funcionales del cuerpo al estrés agudo del ejercicio y al estrés crónico del entrenamiento, por lo tanto, permite aplicar estos conocimientos a los problemas especiales de los deportistas”.

La metodología de enseñanza, la modalidad es la explicación dialogada con la participación de algunos alumnos (V1, V2, M2, M4, V3) el nivel de participación es diverso revelando en algún caso un conocimiento acerca del tema de la clase; ejemplifica y hace uso de las tecnologías enriqueciendo la explicación del tema. Durante el desarrollo a través de la técnica del interrogatorio evalúa la comprensión de los conceptos; el programa de asignatura guarda congruencia expresando que los alumnos deberán realizar trabajos prácticos los que serán debatidos en las clases.

-Los alumnos abordarán el conocimiento y comprensión de los contenidos con la participación en actividades teóricas a desarrollarse en las clases y reforzando dichos conocimientos mediante el desarrollo de guías de estudio de carácter individual y trabajos prácticos de investigación de carácter grupal. Dichos trabajos se presentarán a debate en las clases subsiguientes. Se le solicitará al alumno que colabore con material relacionado a los contenidos dados y lo comparta con sus compañeros, con el fin de estimular la investigación y el proceso de enseñanza aprendizaje recíproco.

Evaluación, durante la clase los docentes buscan promover habilidades de análisis al solicitar que identifiquen el tipo de instrumento utilizado, por momentos el análisis de la información recogida, que expliquen y justifiquen. Se considera el compromiso con la realización de la tarea asumida por el grupo y algunas habilidades de evaluación de los posibles errores durante la experiencia. Por momentos propician la participación del grupo buscando establecer criterios comunes mediante el uso del interrogatorio que incluye las respuestas de los alumnos.

Desde la perspectiva psicosocial

La relación docente-alumno es fluida y la participación de algunos alumnos es constante; ello permite conjeturar el compromiso con la enseñanza y la motivación por el aprendizaje.

Es una clase centrada en la docente, las decisiones de la enseñanza pasan por ella y la estructura de comunicación es de tipo radial.

Desde la tipología es una clase tipo 1: *Cátedra*.

Desde *la perspectiva instrumental*, la tarea se centra en la transmisión-recepción, las técnicas utilizadas son la exposición, ejercitación interrogatorio de manera individualizada. Respecto de la evaluación busca confirmar la correcta apropiación de los conocimientos conceptuales y procedimentales; una distinción respecto de la tipología en tanto-contextualización del conocimiento- es que articula el conocimiento y la realidad.

Desde la perspectiva psíquica, la organización que presenta la clase responde a la cultura propia de trabajo (Bion) con un supuesto básico subyacente de dependencia. La relación docente-alumno es cordial, el portador del saber y del poder es el docente y los alumnos aceptan este lugar.

Se visualiza en la clase el interés por vincular los conocimientos de la asignatura con la educación física, por lograr en los alumnos la mayor precisión de los conceptos; el conocimiento de instrumentos vinculados a la profesión desde la disciplina enseñada, el -saber hacer- propio de ciertas prácticas (como tomar la presión).

En relación a la formación de competencias se fomentaron competencias genéricas, aquellas que son consideradas para la vida, como la ciudadana y de convivencia; las académicas (competencia comunicativa, lectora); y las competencias disciplinares o transversales, aquellas vinculadas al desarrollo de procesos de pensamiento vinculado a la disciplina como la retención de los conocimientos, recuperación de conocimientos previos, etc. siguiendo la clasificación de A. Díaz Barriga, 2006.

La construcción de profesionalidad.

En esta clase:

-La asignatura aporta conocimientos básicos de la fisiología a la formación profesional - Promueve el desarrollo de procedimientos y destrezas propias de la práctica profesional (como tomar la presión) - La ejercitación en clase con los instrumentos a partir de la experimentación del alumno, apuntó al desarrollo de competencias y saberes vinculados a la práctica profesional -Promueve capacidades y habilidades de análisis, reflexión,

identificación y fundamentación de los conocimientos vinculando la teoría y la realidad del campo profesional.

Entrenamiento II

La observación de clase se realizó el 26 de junio de 2011. La clase está ubicada en el 1° cuatrimestre del 3° año de la carrera. La asignatura Corresponde al eje socioprofesional, Rendimiento Deportivo.

El docente ingresa a la institución en el año 1995, el profesor está a cargo de la asignatura en el profesorado, la licenciatura, y es Director de Estudios del Profesorado universitario. La clase está formada por un total 19 alumnos, de los cuales están presentes 6 alumnos: 4 varones y 2 mujeres. El tema es: Planificación de cargas compensadas, comparación.

Descripción de la clase.

El docente inicia la clase explicitando el tema; Desarrolla plan- protocolo de entrenamiento utilizando PPT. Durante la explicación los alumnos copian el contenido del PPT y permanecen en silencio. El docente da ejemplos de su experiencia profesional completando la explicación del tema. La clase transcurre en un clima cordial en la que el docente explica y los alumnos copian. Finalizada la explicación, los alumnos se juntan en pequeños grupos para realizar un trabajo.

Análisis instrumental de la clase

El docente inicia la explicación utilizando Power Point. Cuyo contenido son imágenes que muestran diferentes ejercicios y formas de entrenamiento.

D: Lo primero a revisar es el problema, que quiero decir, tengo que hacer un plan para trabajar qué, fuerza, resistencia, es un plan por ejemplo para un torneo

interno de la escuela, del club, es para preparar a un deportista de alto rendimiento.

A1 (Varón) Hay que mirar las características de cada uno

D: No solo las características, sino cómo es su estado físico y psicológico

A1 (Mujer): se supone que cada jugador tiene su historial en el club

D: Mas allá que debería tenerlo hay que consultarlo y verificar que todo lo importante esté relevado, también es natural que tengan que adicionar más información actualizada. Veamos, estas imágenes

A1 (V) Ahí está trabajando resistencia

D: entonces

A3 (V): Deberíamos pensar, el circuito que debe realizar el deportista, y el plan hacerlo con esa proyección, que tiempos logra, la primera vez, y como se va modificando ese tiempo a partir del trabajo físico.

D: Bien, ese es un aspecto pero hay otros, veamos

El docente lista en el pizarrón:

-Adaptación metabólica- cardio respiratoria- hormonal- orgánica funcional

-Tipo de carga para trabajar la resistencia.

D: mirar que tipo de estímulos continuos, fraccionados, el entrenamiento por áreas funcionales

Si se trabaja fuerza; pensar en cada deporte como, por ejemplo analizar las etapas del desarrollo de la fuerza, que voy aplicar la carga constante, alternada, etc.

Si lo que entreno es en velocidad también el tipo de deportes

Muchachos él -grado de estimulación de los sistemas para su entrenamiento es fundamental

¿Dudas hasta acá? Uds. Tienen que procurar comprender estos conceptos, seguir este protocolo, es muy importante para el buen ejercicio de la profesión.

Llama la atención nuevamente en esta clase, la escasa cantidad de alumnos presentes. Se puede conjeturar que es una conducta habitual de los estudiantes dado que el docente lo toma naturalmente y no lo señala al grupo.

El docente cambia la dinámica y dispone el trabajo en pequeños grupos

D: Ahora se van a juntar en grupo y van a diseñar un Plan de entrenamiento a partir de diferentes problemas

A3 (Varón) Profe hacemos dos grupos

D: Si, pero mixtos

A1 (Mujer) Primero planteamos el problema

D: ¿Y qué te parece? Vamos que se pasa la hora.

Durante la tarea, el docente se acerca ante la demanda de los alumnos, respondiendo, explicando las dudas planteadas.

Mientras los alumnos están en tarea se establece un diálogo con la observadora y el profesor:

*O: ¡Pensando en la cantidad de alumnos de la comisión, cuantos están ausentes!
¿No te parece? y la falta de participación de los alumnos...,*

D: la verdad no se entiende, aparecen en el curricular inscriptos pero después no vienen o lo hacen de vez en cuando, lo cierto es que siempre están los mismos.

O: ¿No pierden la regularidad, si tienen tantos ausentes?

D: En mi caso sí, pero la conformación de las comisiones es muy particular, al cursar materias de diferentes años a veces se producen errores administrativos.

O: Durante tu explicación, prácticamente no hubo preguntas.

D: No participan porque al ser pocos se inhiben y además estos son bastante cortos; yo pongo énfasis en la acción, prefiero que hablen poco y se concentren en la escritura de los planes. La aprobación de esta asignatura es la presentación de un Plan de entrenamiento y su defensa en el examen final. Un alumno levanta la mano y el docente interrumpe el diálogo y se acerca al grupo.

A partir del testimonio del docente se pueden apreciar sus opiniones respecto a problemas de asistencia y control en la institución. La realización del plan de entrenamiento es el interés central. De la voz del docente se desprenden algunos problemas administrativos, al parecer en relación con las posibilidades que otorga el reglamento institucional respecto de la modalidad de cursada de las asignaturas.

D: Terminaron

A3 (Varón) ya un minuto

D: Bueno escuchamos

A1: Es una escolita de Fútbol de chicos de 6, 7, y 8 años, de un Club que tiene incorporada la escuela primaria. Unos de los propósitos del Club es promover los torneos infantiles con otros colegios y/o instituciones. Pensamos que lo 1° que debemos hacer si queremos ganar, es hacer un plan de entrenamiento.

D: ¿Y cuál sería el problema?

A2: Se supone que siendo una escuela que funciona adentro de un Club deportivo, trabajan con un plan de entrenamiento.

D: Se supone

A2 (Varón) Bueno, que tiene de malo pensar en cómo sería ese Plan

D: De malo, no se trata de malo o de bueno se trata de pensar un problema que les permita pensar en varias soluciones posibles.

A ver chicos Uds. Están en 3° año no llegaron hasta acá por casualidad, entonces pongan un poco de pila

D: Un problema surge de algún diagnóstico que se hace de la situación

A3 (Varón) Si, lo que pasa es que no nos dejaste pensar

D: Tuvieron 30' para pensar y hacer, A ver comenten lo que hicieron

O: Se registra gestos de malestar en el docente

A4 (Varón) Nosotros empezamos por armar un cronograma de actividades, revisamos horarios posibles.

A 5(Varón) ¿Tienen fútbol dentro del horario de la escuela?

A5: Lo que digo es; cómo se organizan, no es igual si tienen la escolita como parte de la primaria, con el profe de E. física

A 2: No, no sabes cómo son los Clubes que tienen las escuelas

D. ¡Paren un poco, la idea es transmitir con claridad, el compañero está diciendo y es porque no está claro el planteo!

A1: ¿Qué es lo no que entiende?

D: fíjate, algo falta la idea no es enojarnos sino aprender, y está bien que los compañeros pregunten cuando no se entiende, cuando Uds. Escuchen el plan de ellos harán lo mismo.

A2 (Varón) Prepárense!

D. Vuelvan sobre el Plan

A1 (Mujer): La escuelita va fuera del horario de clase, justamente porque se supone que a este lugar van los pibes que les gusta el fútbol

D: ¿Se supone? Ese es parte del problema, que no podemos adivinar

A2 (Varón) Armamos el cronograma de actividades,

1º La entrada en calor, trotes a diferentes ritmos y carreras cortas por la pista. Después el Plan es diferentes juegos con la pelota de a pares, pases cortos, largos etc. (Pase y recepción), espacio cercano y lejano eso de a poco midiendo y probando.

Cada práctica reserva 10' de juego para aplicar lo que se vio en el entrenamiento.

Otro punto es también entrenar a los arqueros, también pusimos tiros al arco desde diferentes lugares (Centro, laterales, corner) Y después el retorno a la calma.

A partir del trabajo en grupos, puede percibir un cambio marcado en la participación de los alumnos que socializan el trabajo realizado. El docente centra el interés en la justificación y precisión del problema y las propuestas que los alumnos plantean. Ante la presentación de otro grupo:

D: Vamos a compartir el plan del otro grupo aunque sea dejar planteado el problema, no nos va alcanzar el tiempo

A 4(Varón): Nosotros pensamos en un/a nadadora de un Club entrenando para una competencia de alto rendimiento. Revisamos su Historia Clínica y deportiva, hace un año que no entrena porque se fractura el brazo derecho en un accidente.

D: Aquí vemos un planteo más claro, es decir un problema concreto, en esto también tienen que ser más claros, esto les va a facilitar la tarea a la hora de tomar decisiones. Terminen de plantear el caso.

Por momentos y ante respuestas poco precisas aparece cierto malestar del docente lo que muestra un perfil de docente exigente. Por otro, cuando los alumnos hacen intervenciones hacia los compañeros referidas a la producción de los grupos, el docente trata de regular y modificar esos intercambios para favorecer el conocimiento preciso durante la exposición de los protocolos. Sus intervenciones se dirigen al grupo para que aprendan a estar en el grupo y a respetar a los otros. La clase mantiene esta modalidad en un clima de trabajo sostenido del grupo.

En la segunda presentación el docente busca que establezcan relación con la primera:

D: Bueno ¿Qué cosas aparecen aquí que no escuchamos en el otro planteo?

A 2 (Mujer): Ya hizo la rehabilitación kinesiológica y le han permitido comenzar con la práctica y entrenamiento deportivo.

A4 (Varón): Lo primero que pensamos que después de un año la piba debe sufrir el síndrome de abstinencia

Entonces debemos poner atención en cuidarla y que no se pase de lista, el agua es un medio propicio para hacer movimientos forzados y que no te des cuenta en el momento.

A1 (Mujer) Se supone que esto lo sabe

D: Si pero está bien lo que plantean, vos siempre que sabes algo, ¿haces lo que sabes?

A3 (Varón) Pensamos en un Plan bien sistematizado

D: ¿Que quieren decir?

A 3 (Varón): ¡Claro! Que si seguimos bien las rutinas también podemos controlar mejor y cuidarla, para complicarla un poquito dijimos que es zurda y se rompió ese derecho...entonces debemos planificar ejercicios que hagan movilizar el brazo débil paulatinamente hasta encontrar su ritmo. La brazada de crol por ejemplo, la impulsa con el brazo predominante entonces, para equilibrarlo pensamos en diferentes ejercicios graduales en el agua y fuera del agua donde el brazo predominante sea el izquierdo, reforzando con la patada, incluir la respiración e incorporar el cronometro muy de a poco. El recorrido del andarivel, corto, medio y largo, la cantidad y el descanso entre práctica y práctica, también la corrección de los movimientos en cada momento

A1 (Mujer) un tema que no dijimos nosotros es la corrección

D: Muy bueno! La evaluación a veces parece solo cuantitativa; cumplió con el tiempo, con la cantidad, etc. etc. y no vemos lo cuali, no solo corregir si puso bien el brazo, la mano o muñeca, si controlo la respiración, etc. sino en este caso en particular, como se sintió después de la práctica, era la primera vez que se metía a entrenar en la pile, siempre les cuento a mis alumnos que hubo un profe de tennis, un entrenador que se fue a probar suerte a los EEUU, y el se definía como un motivador, así saco varios jugadores del Alto rendimiento, eso es fundamental en Entrenamiento, la motivador del jugador y como hacer que no decaiga, por eso también hay que contemplar el aspecto psicológico del jugador- deportista

A2 (Mujer): Eso quieren decir cuando hablan de la moral del equipo

D. ¡Claro!

El docente utiliza la técnica de interrogación y discusión en el grupo, promueve la escucha y el análisis de las diferentes producciones, busca capturar los aportes novedosos a través de los elementos comunes y diversos que aparecen en los relatos de los alumnos. Vigila la precisión, comprensión y justificación del problema que plantean los alumnos. A partir del diagnóstico que va realizando de la clase incorpora conocimientos, continúa buscando la reflexión y el análisis de las decisiones referidas al protocolo a partir del interrogatorio e información que agrega como, la incorporación del aspecto cualitativo de la evaluación. El trabajo es accesible y cercano a la práctica, se da una evaluación continua en la interacción misma mediante el monitoreo con el que evalúa el aprendizaje en el transcurso de la clase.

Da por finalizada la clase solicitando la consulta de la teoría para concluir los planes y continuar con la exposición del 2º grupo.

Es una clase con trabajo grupal sobre situaciones prácticas que los dos grupos presentan. El desarrollo se centra en las presentaciones y el docente va puntualizando aspectos que le interesan para la formación de los alumnos y recurre a preguntas para que los alumnos piensen sobre el material presentado. Su rol es de coordinador del grupo.

Desde la programación.

Los objetivos. El docente inicia la clase a partir de la mostración de diversos ejemplos de entrenamiento y explica los componentes del protocolo buscando vincular la teoría y la práctica; la congruencia con los objetivos del programa de asignatura, se puede visualizar, por ejemplo: cuando promueve capacidades y habilidades de, reconocimiento, comprensión y análisis en los alumnos, refiriendo a la importancia del estado físico y psíquico del deportista, dosificación y tipo de carga a utilizar, cuando insiste sobre el problema a tratar, cuando busca la justificación de la toma de decisiones y la comprensión correcta del contexto en el que se da el problema.

“Iniciar a los alumnos en el campo del entrenamiento deportivo implica conocer

tanto los aspectos condicionales como los coordinativos, siendo estos últimos los primeros a ser estimulados en el ciclo madurativo del ser humano. Por lo tanto resulta ineludible la formación de futuros docentes capaces de comprender que la problemática del entrenamiento va más allá de mejorar el rendimiento a los deportistas de elite. El no tener conocimiento de entrenamiento va a traer aparejado problemas muy serios a la hora de planificar estímulos de trabajo en cualquier nivel evolutivo o de rendimiento. Desconocer los momentos óptimos para desarrollar los aspectos coordinativos nos lleva a omitir su desarrollo en forma sistemática”.

La metodología de enseñanza La modalidad de trabajo es grupal, basada en el diálogo y el intercambio. Las presentaciones se hacen por parte de los alumnos que realizaron el trabajo, ellos centralizan la participación y la comunicación. El resto tiene escasa participación, actitud que se revierte en el momento de exponer la tarea realizada en los pequeños grupos. El nivel de participación es diverso revelando el interés y conocimiento acerca del tema. Durante el desarrollo y mediante preguntas el docente busca precisión y comprensión. Es una tarea de carácter práctico que el docente pone en relación con teoría. Las acciones son coherentes con lo señalado en el programa de la asignatura:

“Exposición dialogada. Desarrollo del temario en forma teórica y práctica utilizando los medios audiovisuales. Creación de grupos de estudio para investigación de temas específicos del área. Aplicación de los distintos recursos metodológicos: Comando directo- Enseñanza basada en la tarea- Enseñanza recíproca- Constitución de pequeños grupos-Descubrimiento guiado- Resolución de problemas”.

Evaluación. Durante el desarrollo de la clase el docente busca promover el desarrollo de habilidades de planteo y resolución de problemas. Para ello se ponen en juego el recuerdo de información, la organización y relación conceptual, el análisis, el diagnóstico, o sea capacidades necesarias para el saber - hacer de la práctica profesional. El docente busca el desarrollo de habilidades generativas en los alumnos cuando indaga sobre la toma de decisiones y su fundamentación durante la planificación del protocolo. Asimismo, busca establecer criterios de razonabilidad de la información mediante el uso del interrogatorio que incluye la evaluación de las respuestas de los alumnos. El docente piensa la evaluación desde la perspectiva de integralidad del sujeto lo que además refuerza con ejemplos del campo profesional.

Análisis desde la perspectiva psicosocial

La relación docente-alumno es fluida y la participación de los alumnos oscila entre un momento de participación implícita, cuando el docente explica el tema, y la participación explícita en el momento del trabajo en pequeños grupos. Ello permite plantear a partir del registro de la clase, el compromiso con la enseñanza y la motivación por el aprendizaje. Es una clase centrada en el docente, con participación activa de los alumnos.

Desde la tipología, la clase se ubicaría en el tipo Seminario

Desde la perspectiva social, la relación docente-alumno es asimétrica, pero los alumnos lideran las actividades grupales dentro de la conducción que el docente realiza. El conocimiento es compartido a partir de un trabajo grupal que realizan, se aprende de lo que cada grupo plantea y de los errores que se van advirtiendo y señalando grupalmente. El rol de expositor es de los alumnos y el docente coordina los intercambios, busca la participación de los alumnos y garantiza un saber-hacer adecuado. El clima de la clase es cordial y el docente es garante de la tarea y del clima de respeto entre los alumnos y con él.

Desde la perspectiva instrumental, tal como se ha descrito el docente inició la clase con una breve explicación del protocolo y luego dispuso la tarea en pequeños grupos buscando la vinculación de la teoría y la práctica a partir de la ejercitación de los alumnos. Las exposiciones de los grupos muestran su capacidad de resolver el problema y sobre lo que comunican se trabaja en la clase. La intervención del docente buscó desarrollar conocimientos y procedimientos específicos en su aplicación al problema planteado, acercándose a saberes profesionales necesarios tales como ordenar las pautas del plan de entrenamiento.

Desde la perspectiva psíquica, la organización que presenta la clase responde a la cultura propia del grupo de trabajo (Bion) con un supuesto básico subyacente de dependencia. La relación docente-alumno es cordial, el portador del saber y poder es el docente y los alumnos aceptan este lugar.

La construcción de la profesionalidad

Ya finalizada la clase en el intercambio con el docente:

E: En relación a tu plan de clase, ¿Cuáles serían las competencias en las que hiciste foco?

D: Que piensen y analicen, viste el tema del problema, dando todo por supuesto, en verdad me enoja porque ya están en 3° año, también es cierto que hay que enseñarles a pensar, yo lo digo porque tuve buenos y malos profes, pero en los primeros años es fundamental marcar estos aprendizajes, no pueden llegar a 3° con tanta falta, no es solo un tema de los pibes, nosotros también tenemos que reflexionar. Por eso yo les hago escribir y que se lean, viste como es, cuantas veces me habrá pasado que digo una cosa, la escribo y cuando la leo ni yo me entiendo, eso es muy importante. Y como te dije la teoría, poder fundamentar un Plan.

E: En relación al Plan de estudios, ¿cómo caracterizarías la formación del profesorado y del licenciado?

D: Bueno el profesorado te sirve para enseñar a hacer deportes, la licenciatura ya es otra cosa, vos tenés que poder analizar de otro modo, más profundo, por ejemplo: yo hago la licenciatura en alto rendimiento, fijate si sos entrenador de un equipo de primera, cómo enfrentas un reportaje, tenes que ser conocedor, fundamentar porque hiciste tal plan y no otro, porque tomaste esta u otra decisión en el campo de juego. También herramientas que necesitas a la hora de relacionarte con las diferentes instituciones, autoridades de los torneos, etc. No solo por los que llegan que son los menos, cuando trabajas para un club necesitas los mismos recursos aunque no sea primera. También va lo personal, a mí siempre me gusto saber algo más y por suerte siempre mire a los profesores que sabían y me identifiqué con ellos.

E: ¿Qué estrategias utilizaste para lograr esas competencia, habilidades?

D: La tarea concreta, viste como se dieron cuenta de los errores cuando escribieron, no se bancan que el otro les diga, lo toman como crítica personal y como una falta del compañerismo. Por eso yo los pongo a prueba todo el tiempo durante la clase.

E: ¿Cómo pensas la evaluación de los aprendizajes?

D: Como te dije; la aprobación de esta asignatura es la presentación de un Plan de entrenamiento y su defensa en el examen final.

En esta clase se contribuye a la construcción de profesionalidad en tanto:

- Se organiza una tarea ligada directamente al entrenamiento que pone en juego saberes-hacer profesionales. Aporta los conocimientos específicos que le permiten a los futuros profesores y licenciados comprender que la problemática del entrenamiento va más allá de mejorar el rendimiento a los deportistas de élite -en tanto- incluye a todos los sujetos y prácticas.
- En relación a las competencias y saberes necesarios para la práctica profesional, aporta las herramientas para desarrollar y evaluar un plan de entrenamiento acorde a los destinatarios.
- En relación a la formación el docente tiene clara las diferencias para el profesorado y la licenciatura. Distingue para el primero la docencia. La licenciatura forma para intervenir y decidir en torno a planes de entrenamiento; comunicar, explicar y fundamentar las decisiones en los diversos tipos de instituciones y eventos, clubes, torneos; responder a los medios de comunicación, etc. para lo que se requiere de competencias y saberes expertos, del dominio del conocimiento específico, la realización de acciones con procedimientos determinados, la capacidad para plantear, resolver, evaluar problemas y gestionar.
- La asignatura aportaría herramientas concretas para la acción, lo que permite la autoevaluación en el alumno.

Psicología Evolutiva II y Aprendizaje Motor

La observación de clase se realizó el 10 de mayo de 2011. La asignatura se ubica en el 1° cuatrimestre de 2° año y corresponde al eje socioprofesional de Educación Física y Salud. La docente ingresa a la institución en el año 1995, es profesora del profesorado y la licenciatura, está a cargo de otras asignaturas en la Carrera de Ciencias de la Educación de la universidad. La clase está formada por un total 10 alumnos, de los cuales están presentes 8 alumnos en el momento del inicio: 7 varones y 1 mujer. El tema es: Evolución psicosexual

Descripción de la clase

La docente inicia la clase presentando el tema y realizando un gráfico en el pizarrón, en el que sintetiza las etapas del desarrollo de la sexualidad a partir de la teoría freudiana, el que va completando a medida que avanza en la explicación. Los alumnos toman nota y el clima de la clase es cordial. La enseñanza se realiza mediante la exposición dialogada, busca articular los conocimientos con los saberes que poseen los alumnos, plantea ejemplos tratando de vincular con la teoría. Los alumnos participan revelando diversos grados del conocimiento del tema tratado, la técnica empleada por la docente es la interrogación.

Análisis instrumental de la clase

Veamos un fragmento:

La 1° etapa es la oral, ¿qué querrá decir? ¿En qué momento la ubican?

A 1 (Mujer): cuando nace porque todo lo hace con la boca

D: Así es, se acuerdan cuando hablábamos de los reflejos, nace con el reflejo de succión, por eso decimos oral porque la zona erógena es la boca y toda la satisfacción la siente por ese órgano.

A2 (Mujer): se lleva el dedo a la boca, va todo. Cuando duerme también, y los miras y siguen haciendo que chupan.

D: Bien es el primer momento de encuentro con el mundo al que llega, el nexo es la madre o quien cumpla la función. Por eso es muy importante el primer encuentro, el momento del amamantamiento.

A1:(Mujer): ¿Qué pasa si no quiere?

D: Bueno hay que ver por qué, a veces las madres son muy jóvenes y se asustan y otras veces no tienen suficiente leche. En la actualidad hay muchas que privilegian la silueta y no quieren darle de mamar. Depende de varios factores pero en esos casos hay que alimentar al bebé y la mamadera es la forma.

A 3 (Varón): Pero si se la das es igual.

A 1(Mujer) Dicen que la leche materna es buena para cubrir al bebe de cualquier enfermedad.

A 4 (Varón): Pero si no quiere.....

D: El tema es cómo le damos el alimento. Es importante el tiempo, la tranquilidad la mirada, piensen que el bebe cuando nace no distingue con nitidez las imágenes.

A 2 (Mujer): Pero ahora dicen que ve.

D: Si pero sombras, a medida que pasa el tiempo va madurando y en el contacto con la madre la va reconociendo.

A 5 (Varón): Dicen también del olor.

D: También la voz es todo.

A 6 (Varón): Eso no, mi cuñado lo baña lo cuida cuando la madre no está.

El tema se desarrolla propuesto por la docente pero en diálogo con los alumnos que se interesan por el mismo y aportan experiencias y saberes personales.

D: Vamos con la 2° etapa, es la anal aquí hablamos del control de esfínteres y la función es el control expulsión y retención.

A 4 (Varón): más o menos a qué edad los pibes dejan los pañales

A 1 (Mujer): según ¿no profe que no hay una edad?

D: no exactamente, pero como siempre hay un lapso de tiempo estimable; en esta caso se da alrededor de los 2 o 2 años y 6 meses, pero como vos decís no siempre, también aquí depende de muchos factores. A ver, lo importante para Uds. Es que sepan que cuando estas cosas no se dan en los términos en que los autores lo dicen hagan una derivación, que quiero decir lo hablan con la docente, con la directora y si la escuela tiene gabinete con la psicopedagoga.

A 7 (Varón): Igualmente es raro que nosotros estemos con nenes tan chiquitos, esos grupos se los dan a las profes.

D: Seguro con todas las denuncias que ahora hacen a los colegios, sería más que raro pienso que no se da. Pero es igualmente importante que Uds. Conozcan la teoría.

A partir del registro de la clase se puede percibir el interés de la docente por presentar el tema y vigilar la precisión de los conocimientos que expresan los alumnos. Las explicaciones de los conceptos resultan accesibles, y se enriquecen con los aportes de los alumnos que tienen imprecisiones que la docente insiste en mejorar y precisar. Se dan ejemplos que aportan a la comprensión y al interés en el tema de la clase.

D: Leamos qué anotaron de aparato psíquico, leamos burdamente como lo escribieron...por ejemplo aparato psíquico, Ira tónica conformado por.....

D: ¿Cómo se le llama?

A5: Sistemas

D: ¿Qué sale del inconsciente?

Ingresa un alumno a la clase y se ubica en uno de los últimos bancos de la fila.

A4: Lo más oscuro

D: La barrera se produce en la vigilia, pero aparecen los lapsus, ¿se acuerdan?

D: ¿Cual es el contenido del que no me acuerdo?

A3: Lo que está latente.

A4: Lo más oscuro

D: ¿Cómo llego?

A4: A través del psicoanálisis.

D: 2da tópica

A1: Ello, yo, superyo, ley moral.

D: ¿Cómo se llama también?

A5: Yo debo

D: Dirigiéndose a los alumnos de Córdoba: Y Uds. como pronuncias yoica?

D: ¿Algo de lo que vimos les resulto difícil?

A3: El yo libidinal.

D: La libido es la energía sexualizada. No puedo creer que entendieron todo.

O: Ingresan otros alumnos a la clase, procede a ubicarse en uno de los bancos libres, cercano a la puerta.

Se reitera el ingreso de algunos alumnos avanzada la clase ya visto en otras clases. Se puede identificar el interés de la docente por cuidar la comprensión del tema explicado, busca la respuesta correcta a través de la técnica del interrogatorio, incorpora otros conceptos y continúa relacionando con otros autores y temas desarrollados en la asignatura. La relación docente-alumno es cordial, permite aventurar un vínculo de confianza y conocimiento del grupo. La clase concluye con el dictado de qué estudia la Psicología Evolutiva y la docente señala relaciones temáticas con psicología del aprendizaje motor.

La enseñanza en esta clase tiene por tarea la explicación dialogada de un tema de la materia. Las intervenciones de los alumnos son constantes y permiten hacer accesible el tema, darle significado a partir de las experiencias sociales y significados que los estudiantes aportan

Se observa interés constante de la docente por precisar los conocimientos y ponerlo mediante ejemplos en un nivel comprensible. Utiliza el pizarrón presentando un organizador inicial del tema en un esquema, el diálogo y la técnica del dictado para dejar registro de algunos conceptos. El tema se orientaría a la promoción de salud mediante el conocimiento de las etapas de la sexualidad desde el Psicoanálisis, a la vez que aporta otra aproximación teórica al conocimiento del cuerpo.

Desde la programación

Los objetivos. Es posible identificar que la docente recupera saberes previos de los alumnos durante el desarrollo de la clase. Durante la explicación del tema, utiliza vocabulario específico y técnico, articula la teoría con ejemplos de la realidad aportados en buena medida por los alumnos, buscando la comprensión de tema. Plantea relaciones con

otra materia del plan. Ello guardaría congruencia con lo expresado en el programa de la asignatura.

“Identificar el carácter interdisciplinario de la Psicología. Estructurar una visión general de las etapas del desarrollo del hombre. Construir su rol profesional sobre bases sólidas.

Desarrollar una conducta responsable en la promoción de la salud. Fundamentar la toma de decisiones frente al trabajo con grupos. Identificar la educación para la salud como tema transversal y campo de conocimiento acerca del cual surge la necesidad de tratamiento educativo, en un contexto de conciencia social. Desarrollar hábitos de lectura y comprensión brindándoles bibliografía adecuada con cuestionarios de seguimientos. Comprender los aspectos bio – psico - sociales del ser humano y sus múltiples determinaciones”.

La metodología de enseñanza. La modalidad es la explicación-dialogada, la participación de los alumnos es constante, lo que permite aventurar el interés por el tema de la clase. La docente utiliza preguntas dentro del diálogo, buscando conocer el estado del conocimiento en los alumnos y evaluándolo desde la interacción misma. La metodología empleada coincide con algunos de los componentes estipulados en el programa.

- *Comentarios de textos*
- *Análisis de casos*
- *Realización de encuestas*
- *Planteo y resolución de situaciones problemáticas*
- *Relacionar la teoría con la práctica en la vida cotidiana*

Análisis desde la perspectiva psicosocial

La relación docente-alumno es fluida y la participación de los alumnos es constante, ello permite ver el compromiso con la enseñanza y la motivación por el aprendizaje del tema. Éste resulta significativo para los alumnos y ello se evidencia en la relación con el conocimiento en la que se involucran personalmente desde su experiencia de vida. Es una clase centrada en la docente, con una estructura de comunicación de tipo radial pero con muchos intercambios que plantean una red más completa.

Desde la tipología, la clase se ubicaría en el tipo 1: *Cátedra* pero con mucha participación de los alumnos

Desde la perspectiva social, la relación es asimétrica, la docente lidera la clase a partir de su experticia apoyada en el conocimiento. La experiencia de los alumnos es valorada como fuente de información. La participación de los alumnos es constante. Se registra una relación fluida, cordial y respetuosa que genera un clima favorable a la tarea y permite el cumplimiento de las pautas que propone la docente.

Desde la perspectiva instrumental, la tarea se centra en la transmisión-recepción, las técnicas utilizadas son, la exposición, el diálogo, la utilización de la pregunta, el dictado. Respecto de la evaluación se da en la interacción y busca confirmar la correcta apropiación de los conocimientos vinculándolos con el contexto.

Desde la perspectiva psíquica, la organización que presenta la clase responde a la cultura propia del grupo de trabajo (Bion) que permite la orientación a los objetivos y la realización del trabajo planteado, con relaciones de cooperación. La relación docente-alumno es cordial, el portador central del saber y del poder es de la docente y los alumnos lo aceptan y por momentos lo comparten.

La construcción de la profesionalidad

El programa de asignatura plantea desarrollar las siguientes competencias:

“La capacidad para trabajar en equipos multi e interdisciplinarios. La capacidad de actuar con imaginación para favorecer el desarrollo del ser humano, acompañándolo en todas las etapas de la vida, sustentado en el conocimiento, para el dominio de la didáctica de la educación física y los deportes, planificar, conducir y evaluar programas de formación docente y actualización en el área de su competencia”.

Ya finalizada la clase en el intercambio con la docente:

E: ¿En relación al tema de la clase, qué te propusiste enseñar?

D: El desarrollo psicosexual, las etapas según Freud, con las adaptaciones del caso.

E: ¿A qué te referís con adaptaciones?

D: Quiero decir que la teoría es muy compleja y tampoco van a recibirse de psicólogos, pero es necesario que vean la evolución y etapas del desarrollo del psiquismo para saber cómo aprenden y por ende también vemos a Piaget para que vean el desarrollo sensorio- motor. De este modo cuando planifican actividades para los niños y jóvenes saben qué pueden y no pueden hacer.

E: ¿Qué capacidades, habilidades, competencias profesionales te propusiste trabajar?

D: Bueno, primero hay que interesarlos y estimularlos muchísimo, el perfil de los alumnos de E. Física es muy particular, llegan con un déficit importante en la comprensión lectora, lo primero es que aborden los libros y entiendan lo que leen, por eso yo les hago leer en clase y los corrijo. También hay muchos que vienen de lejos, viven en pensiones, viajan mucho para llegar y además trabajan para mantenerse, hay que ayudarlos mucho, también hay nenes de papá y mamá pero son los menos. Trato que reflexionen y elijan, todo eso es mucho pero, un poco cada día es mejor que nada. Por supuesto que aprendan los conceptos y los sepan aplicar.

E ¿Cuáles serían las competencias de la formación del profesorado y del licenciado?

D: ¡El profesorado te forma para la docencia y la licenciatura todavía no sé, era una broma!

Se supone que con este título pueden acceder a instituciones en cargos de gestión, te digo se supone, porque por ahora al menos todos lo que yo conozco son profes

los que conducen, pero como todo cambió tanto y Macri está jubilando a todos rápidamente, quién te dice estos pibes tienen más suerte

E: ¿Pensando en el perfil del egresado, cuáles son los aportes de tu asignatura en relación a las competencias requeridas?

D: Lo que te dije, que se formen en valores, que trabajen en equipo, que tengan herramientas tanto conceptuales como habilidades y destrezas para resolver en el campo profesional.

E: Entre el perfil deseado y logrado ¿qué puedes aportar?

Muchos de nuestros egresados se quedan en los colegios nuestros, acá les damos oportunidades si son responsables y comprometidos.

También hay algunos que ya están como profes adjuntos en la carrera de licenciatura, entiendo que algo logramos ¿sí o no?

La docente plantea características del alumnado que al no tener competencias transversales básicas dificultan la enseñanza y deben ser atendidas en las materias, verbaliza la escasa claridad respecto a la salida profesional del licenciado, no así del profesorado. Los egresados son absorbidos por los colegios de este mismo grupo o entran a las cátedras o sea que la salida es en el campo docente. Formar en valores, tener habilidades para resolver situaciones laborales, trabajar en equipo parecen ser competencias a las que la materia colabora.

En síntesis:

- La asignatura aporta conocimientos básicos de la Psicología evolutiva necesarios para la práctica profesional de la docencia, no quedando tan claro su aporte para la licenciatura más allá del conocimiento de base que aporta.
- Propone conocimientos valorados para la formación, que se deben adecuar al perfil del alumno de Educación Física y que exigen lograr la motivación y el interés a la

vez que llenar un vacío de la formación anterior en lo referente a la comprensión lectora.

- La salida profesional que la docente señala se restringe a la docencia fuera y dentro de la institución.

La evaluación de las materias según el reglamento institucional

Como se viene describiendo en el análisis de las observaciones de clase de la carrera la evaluación se da de manera continua y espontánea en la interacción docente-alumnos en las clases mediante las puntualizaciones sobre el conocimiento en juego, su precisión, aplicación, etc. Suele tomar la forma de secuencia IRE, es decir Interrogación, Respuesta, Evaluación conceptualizada por C. Cazden, 1990. La evaluación y acreditación de las competencias y saberes de los estudiantes se explicitan en los programas de las asignaturas a partir del reglamento institucional de evaluación y respetando el principio de libertad de cátedra de los docentes, el que permite al profesor determinar otras instancias de evaluación durante la cursada (trabajos prácticos, exposiciones orales, etc.).

A continuación se reproduce la parte del reglamento referida a evaluación, la cual es reproducida sin cambios en el apartado correspondiente en cada programa de asignatura de la universidad.

El reglamento determina:

“La evaluación de proceso y producto, integral (contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales) con el consiguiente cumplimiento y compromiso con las tareas acordadas; la acreditación: entre 10 y 6 acceden al examen coloquial. Este será un examen grupal de no más de tres alumnos. Incluye la presentación de un tema que integre los contenidos de la asignatura. La evaluación es individual y la presentación grupal; entre 5.99 y 4 rendirán un examen final individual. Será interrogado sobre la totalidad del programa; entre 3.99 y 1 rendirán examen recuperatorio de la materia y de aprobarlo con 4 puntos o más, accederán al examen final; Las evaluaciones parciales y finales serán de carácter

formativo. Los alumnos deberán realizar 2 exámenes parciales escritos e individuales. Ambos deberán aprobarse para acceder al examen final de la asignatura y tendrán un recuperatorio. Se realizará un trabajo práctico durante la cursada, con entregas paulatinas que permitirán reelaborar la propuesta definitiva y llevar a cabo una evaluación permanente de los alumnos. Dichos trabajos prácticos se consignan en el programa de la asignatura en forma de guías de estudios. Cada unidad temática tendrá su correspondiente guía de estudio abarcando los saberes mínimos. Las guías deberán ser entregadas al terminar cada unidad temática. Tendrán una calificación que formará parte de los requisitos necesarios para aprobar la cursada, asociadas a los exámenes parciales y junto con los trabajos prácticos grupales realizados en la clase”.

4.3 El trabajo de Tesis

La aplicación de las herramientas metodológicas al diseño y elaboración del Trabajo Final-Tesis, asume un espacio específico en el Taller de Trabajo Final (45) ubicado en el 2º cuatrimestre del 4º año de la carrera, la carga horaria asignada al taller de tesis es de 6 Hs. semanales y 96 Hs. cuatrimestrales. La correlatividad con el seminario taller III, obedece a la articulación e integración de la modalidad de trabajo entre ambos espacios curriculares, es decir, que la asignatura Seminario al constituir un espacio de transferencia de los conocimientos a la realidad social y educativa que deberá abordar el futuro profesional, supone insumo relevante para la producción de la tesis. El taller de trabajo final, está a cargo de tutores; docentes de las diversas especialidades y docentes de metodología de la investigación, el proceso de producción de la tesis es acompañado por los docentes según el tema elegido por el alumno. Como se describe en el Capítulo 3, la concreción de la tesis y la defensa ante el tribunal designado, le permite al alumno alcanzar el título de licenciado.

En congruencia con el Plan de estudio, tal como se describe en el capítulo 3, 3.2, la concreción del Trabajo Final de Tesis, representaría para los futuros licenciados, el logro de las competencias requeridas en el perfil del egresado.

El trabajo de Tesis desde las voces del Decano y docentes entrevistados

Del testimonio del Decano, se desprende que el área de investigación aparecería como una debilidad de la carrera, por un lado, no hay evidencia de investigaciones producidas por los docentes de la carrera, y por otro lado, datos no confirmados personalmente por la autoridad de la carrera, aportan evidencia que en los últimos siete años, solo 2 alumnos presentaron la tesis y la aprobaron.

“La investigación es una de las debilidades de la carrera, no hay nadie que investigue en el claustro, para eso hace falta tiempo y recursos y nuestros profesores trabajan o muchas horas aquí o en otras instituciones.

En relación a los alumnos, es todo un tema, en cualquier momento me llaman del rectorado por la autoevaluación, las cifras a mi no me dan. Entre las carpetas que había en el decanato, encontré una estadística que dice: que desde el 2005 hay 2 alumnos que aprobaron la tesis, ¡eso no puede ser! (DC diciembre 2011)

“Es fundamental que puedan hacer la tesis de lo contrario no se reciben de licenciados y ese es un problema serio en esta carrera, en todas pero en esta es ni hablar, la gente de la E. Física, es gente que valora la práctica como saber experto, de escribir, de investigar...ni hablemos...con los colegas que hablo ninguno tiene ni una publicación hecha, si el profesor no investiga, el alumno tampoco lo va a hacer, el Decano me pidió que ponga ahí el acento en que logren hacer la tesis. Mira yo soy de metodología, pero soy Prof. Nacional de E. Física, Lic. En gestión educativa, post grado en metodología de la investigación y ahora comencé una maestría, eso depende de uno. Los tutores de tesis de esta facultad, nunca hicieron una...no es muy elegante lo que digo pero me da mucha bronca, como gente que no es idónea ocupa cargos importantes en las instituciones. (D10-clase observada el 11-07-2011)

“Yo hice la licenciatura en la universidad, con un Plan que duró 2 cuatrimestres, cursamos 6 asignaturas en cada uno y 2 libres, inglés e informática. Se cursaba en

tres días y 2 los que optamos por dar libres inglés e informática. El Taller de Tesis final la daban dos metodólogos que se contradecían, hacías un avance, uno lo aprobaba el otro decía que era incorrecto. Cuando tuve que hacer el trabajo fue un drama no había manera de acordar hasta que intervino el Decano. Resultó un trámite, quieres la verdad, fue un trámite”. (D5 julio 2010)

A partir de las opiniones del docente de Metodología, se puede conjeturar la congruencia con el testimonio del Decano, en tanto, ausencia de investigaciones realizadas por los docentes de la carrera. Otro dato a considerar, es al parecer que son los mismos docentes que cumplen la función de tutores de tesis. De la experiencia de formación del docente, como egresado de la licenciatura, se puede aventurar la falta de acuerdos en relación a la evaluación de la tesis de licenciatura.

En relación a la construcción de profesionalidad

- El trabajo de Tesis Final propone el desarrollo de competencias y saberes para la formación profesional
- Se da una imagen controvertida por un lado, el propósito institucional expresado en el Plan de Estudios, pero, por otro lado, la debilidad que presenta la carrera en relación Trabajo de Tesis Final.
- Esta controversia se manifiesta también en otros aspectos que se desprenden de los testimonios de los docentes, la falta de producción de conocimiento de los docentes de la carrera, la adjudicación y asunción del rol de tutor de los docentes, la falta de acuerdos para la evaluación de las tesis y la escasa acreditación de licenciados de la carrera en la última década.
- La construcción de profesionalidad para el licenciado aparece así como un punto controvertido en la institución, la autoridad de la carrera y otros docentes, no así en este docente que favorece con el aprendizaje de su asignatura la realización de las tesis.

Un docente opina críticamente respecto de las tesis:

“Falta sistematicidad, vigilancia epistemológica, yo tengo muchas críticas respecto de las Tesis que acá se aprueban, hay falta de teoría y de espacios de aprendizaje de contenidos concretos, por ejemplo Estadística, ¿como vas a analizar datos en un diseño cuantitativo!! Sabes que pasa, acá no están acostumbrados a validar el conocimiento. Mi materia es especial para eso...los pongo a buscar información, que la analicen que validen y fundamenten... que busquen problemas reales...igual, recién empiezo y tengo que conocer primero el interior de la carrera...tengo que ir despacio a veces me pongo muy loco y quiero ver los resultados ya...” (D10 julio de 2011)

De la voz del docente se puede conjeturar, la promoción de habilidades de búsqueda recolección y fundamentación de la información.

Desde los análisis de las clases observadas aparecen dos tipos de contribuciones, las que colaboran para la *construcción de profesionalidad* y las que expresan problemas y sentidos controvertidos.

- En primer término, es posible decir que los espacios curriculares, abonarían a la adquisición de los conocimientos básicos de las diferentes disciplinas a través del desarrollo de algunas capacidades y habilidades. En este sentido, las estrategias utilizadas como el análisis de caso, lectura de paper, los trabajos prácticos en grupo con exposición de resultados, la visita a una institución y realización de entrevistas a los actores institucionales, la elaboración de planes de entrenamiento, el uso y ejercitación de instrumentos para la práctica, buscaron desarrollar capacidades y competencias siendo alguna genéricas como: identificar, seleccionar, clasificar, experimentar, analizar, escribir, autocorrección y autoevaluación y otras específicas y orientadas a los saberes técnicos y el saber hacer- de la práctica.

Al mismo tiempo, se pueden advertir en estos espacios curriculares, algunos problemas en relación a la formación de los licenciados:

- Desde la perspectiva de las competencias sociales, la modalidad de la clase estaría centrada en el cumplimiento de la tarea que solicita el docente bajo las prescripciones y reglamentos, los saberes se circunscriben a un –saber hacer, un saber- ser regulado por el docente y la tarea propuesta.
- En relación a la experiencia profesional del formador, en algunas asignaturas, se transmite la experiencia como relatos sin referencias teóricas. Ello permite conjeturar, que quedaría por fuera el aporte, la reflexión y discusión de otros conocimientos y saberes de docentes y alumnos, lo que supone la falta de debate y discusión en torno a los conocimientos y saberes de la formación. Si bien la carrera no aspira a formar investigadores, busca desarrollar en los alumnos competencias para la investigación.
- Con referencia a los espacios elegidos para la práctica en terreno y en los planes de entrenamiento de los trabajos expuestos en clase, se advierte que, las instituciones elegidas para la práctica, son instituciones escolares, y los planes de entrenamiento, tienen como destinatarios a los alumnos de la escuela primaria. Ello permite decir que la formación del licenciado estaría fuertemente orientada para la docencia en la escuela y permite afirmar, que entre la formación de licenciatura y la formación del profesorado hay escasa diferenciación y es difícil advertir lo específico de la primera.
- La investigación y la tesis diferencian a la formación del licenciado respecto del profesor. Pero se advierte la escasa cantidad de alumnos que logran realizar la Tesis. Esto se revela, por un lado, en las opiniones de los formadores quienes plantean la falta de entrega de tesis como un problema común a todas las carreras el cual se agrava en la licenciatura, porque la “gente” de educación física, valoraría los saberes prácticos por sobre los saberes teóricos; por la falta de producciones escritas e investigaciones de los docentes de la carrera; por lo que esto supone en tanto falta de referentes investigadores que puedan acompañar a los alumnos en dicho proceso, (con excepción de algunos docentes de metodología.) Por ello lo más específico de

la formación se cumple muy escasamente generando un problema en los resultados de la licenciatura.

Se podría decir a partir de los análisis de clases que hay diferencias entre unas materias y otras, pero el conjunto permite conjeturar que la formación del licenciado aparece como un punto controvertido, problemático que respondería: -a una visión parcial del campo profesional, de tipo tradicional con una lógica de la formación en la práctica de racionalidad técnica (SCHON) que plantea la secuencia teoría-aplicación; - a una falta de diferenciación entre prácticas escolares y otras propias del campo para el licenciado;- a la fuerza que tiene para docentes y alumnos la docencia y las prácticas escolares. Desde esta perspectiva el intento de formar futuros profesionales con competencias y saberes que respondan a la demanda actual de profesionalidad se vería afectado.

5. La licenciatura desde las opiniones de los actores

En este apartado se presentan las opiniones provenientes a graduados, alumnos y docentes con su respectivo análisis. Se indagó acerca de las motivaciones para la elección de la carrera, el tiempo de realización de la misma, la estructura curricular, los Planes de Estudios, los modelos de formadores, las asignaturas que aportaron a la construcción de la profesionalidad, las experiencias laborales durante la formación, las fortalezas y debilidades de la formación en relación con las competencias para el trabajo, los aportes que le harían a la carrera.

1. LOS GRADUADOS

Se realizaron diez entrevistas a graduados. A partir de los datos analizados se construyeron categorías consideradas significativas para el abordaje del objeto de estudio. El material se presenta a partir de las mismas.

1.1. Las experiencias profesionales

Sobre las experiencias profesionales los graduados:

- valoran la experiencia profesional la que, en tanto formación en el trabajo, aporta otro tipo de elementos distintos a la formación inicial, amplía el campo laboral y social.

“En lo personal amplí mi campo laboral y social, ya al año de empezar el profesorado me ofrecieron ser auxiliar del colegio haciendo unas suplencias en media, eso estuvo bueno, porque sino lo haces así perdes. Los libros te dan conocimiento pero no hay como la práctica y la experiencia de las cosas que pasan en la realidad. Yo siempre les digo a los pibes, que entren a buscar laburitos desde el comienzo, en colonia, natación, lo que sea si quedas solo y esperas a recibirte parece mentira pero te quedas fuera del circuito y no entras más, perdés las relaciones...” (G6 mayo, 2010).

“Como te dije, yo comencé como auxiliar en la colonia del club del barrio y ahí aprendí mucho de los profes, después me fui animando y entré en algunos gimnasios, pero lo que más hice fue personal; eso lo logras con trabajo y responsabilidad. Si sos serio te recomiendan, ahí te manejas con la persona directamente y vos pones todo” (G1 mayo 2010).

“Yo estaba muy entusiasmada con la carrera y todo me parecía poco, supongo que eso también me dio la oportunidad de conseguir una suplencia muy rápido y a pesar de no tener el título me dieron casi todo el nivel inicial a cargo para Educación Física, los profes me ayudaron mucho ante cualquier duda que pudiera surgir. Además, casi todos los profes de la carrera también trabajan en los colegios de la Universidad y muchos también estudiaron acá, así pues estuvo más relajada” (G10 agosto, 2011).

- señalan que la Universidad les ha provisto oportunidades de trabajo, lo que significa un reconocimiento a sus capacidades al haber sido elegidos. También les ha permitido, mediante consultas a los docentes, una ayuda para desempeñarse inicialmente.

“... ya al año de empezar el profesorado me ofrecieron ser auxiliar del colegio haciendo unas suplencias en media, eso estuvo bueno, porque sino lo haces así perdes...”

“Esta universidad me dio la oportunidad que, a la vez de estar estudiando, pudiera tener acceso al trabajo. Comencé como auxiliar en la colonia de verano y a los dos años ya estaba como profe. Es fundamental tener esta opción. Vas aprendiendo y enriqueciéndote con la práctica en la realidad. Yo noto la diferencia con los compañeros que no trabajan en el medio, todo les cuesta más...de este modo, cualquier cosa que no sabes resolver

los profes te ayudan. En ese sentido, casi la mayoría tienen esas características de responder a tus preguntas, darte soluciones a los problemas concretos. No es que la Universidad no te enseñe pero cuando enfrentas el trabajo es muy diferente...” (G8 junio, 2011).

“Comencé a trabajar durante la formación como suplente en los colegios de la Universidad, eso me favoreció mucho el aprendizaje de los conceptos” (G 9 junio 2011).

“...los profes me ayudaron mucho ante cualquier duda que pudiera surgir. Además, casi todos los profes de la carrera también trabajan en los colegios de la Universidad y muchos también estudiaron acá, así pues estuvo más relajada” (G10 agosto, 2011).

“...si trabajas es más difícil, pero al final lo haces...una vez que me decidí me fui metiendo y, al conseguir trabajo en los colegios de la universidad y poder continuar estudiando me resultó más fácil, acá te ayudan mucho los profes” (G5 mayo, 2010).

“El coordinador del Profesorado de esta Universidad, durante la cursada, me invito a participar como docente suplente, si no hubiera tenido esta formación hubiera perdido esta oportunidad. Yo notaba que tenía que seguir formándome.” (G2 mayo, 2010).

- plantean la conveniencia de trabajar durante la cursada de la carrera lo que permitiría la vinculación y comprensión de los conocimientos teóricos y la práctica.

“Mientras estudiaba me propusieron una suplencia, horas extra programáticas en primaria. Tomé el cargo hasta que me recibí y ahí me titularizaron. Estuvo bueno porque la experiencia en el campo me sirvió para entender más...después sumé la colonia, horas de natación y actualmente incorporé horas en pública” (G3 mayo, 2010).

Comencé a trabajar durante la formación como suplente en los colegios de la Universidad eso me favoreció mucho el aprendizaje de los conceptos” (G9 junio, 2011).

A partir del análisis de los testimonios, y a la hora de comprender los aportes de la experiencia profesional a la construcción de la profesionalidad, podemos decir que -en

tanto- formación para el trabajo, han recibido elementos distintos de la formación inicial y que esto opera como mayor conocimiento del campo laboral y social. Asimismo, la institución de formación es reconocida como espacio de inserción social a partir de la valoración que hace de sus estudiantes y graduados. Otro aporte importante a la formación de Licenciatura es la posibilidad de estudiar-trabajar vinculada a la integración de teoría y práctica.

1.2. La valoración del conocimiento experto en la formación de la Licenciatura

El conocimiento experto de la disciplina en la expresión de los entrevistados da cuenta de las siguientes consideraciones:

- algunos conocimientos aparecen más valorados que otros. Se mencionan las materias biológicas, Fisiología del Entrenamiento, Aprendizaje Motor, Lenguas Extranjeras, Informática, Deportes.
- Las figuras de los formadores considerados buenos se destacan y, al mencionar las materias, aparecen ellos como los motivadores del interés por esas instancias curriculares.

“Las que tengo más presentes son las biológicas, porque estuvieron a cargo de un Doctor que fue para mí el referente de la Licenciatura, alguien con mucho conocimiento y experiencia” (G1 mayo, 2010).

“El profe de aprendizaje motor, era un tipo dinámico, te enseñaba, te enganchaba con juegos, era muy capaz. También sabía una bocha, no pasaba solo la filmina como otros” (G3 mayo, 2010).

“Hay una progresión en los conocimientos, uno ve la cadena de una asignatura a otra en toda la carrera. Lo bueno de la Licenciatura lo más destacado fue inglés, informática, portugués; más allá de mi inquietud está bueno estudiar inglés, como Licenciado debes de tener cierto dialecto para transmitir, de hecho yo estudié portugués y seguí afuera de la facu” (G5 mayo, 2010).

“Fisiología del entrenamiento lo entendí más al ser específico, algunos test pude aplicar en la escuela...el modo de planificar la clase o algún

acto, eso lo vi en organización de instituciones educativas, determinada cualidad física en Entrenamiento y Fisiología” (G4 mayo, 2010).

“Como importantes, Entrenamiento, Fisio, Observación y práctica de la enseñanza, Psicología también. Yo modificaría que los alumnos tengan más contacto con la práctica y la realidad, desconocen cuál es la carrera, que van a tener a cargo personas, hay que poner más práctica, pasantías desde el principio; que no sean muy exigentes a nivel técnico, que es injusto quién no puede nadar 100 m. pecho, el título es docente, Licenciado, no nadador. Saber enseñar herramientas pedagógicas como vincularse con otros, más prácticas pedagógicas, más didáctica, más formación teórica, los pibes vienen cada vez peor, yo formaría un buen docente, no un buen deportista, ni un buen amigo o payaso que haga reír a los chicos. (G4 mayo, 2010)

Algunos testimonios expresan, particularmente, la secuencia y organización de los contenidos durante la carrera, lo que favorecería la integración conceptual en el proceso de enseñar y aprender y constituiría el eje para el formador que intenta formar al estudiante. Supone la recuperación de los conocimientos de los estudiantes como punto de conexión con los nuevos conocimientos que se ofrecen. Otro aspecto que consideran es la lógica interna de cada una de las disciplinas; esto supone tener en cuenta la secuenciación en el tiempo del contenido a enseñar permitiendo la construcción progresiva de los nuevos conocimientos.

Los estudiantes valoran conocimiento experto del tipo herramientas metodológicas para la planificación de la clase, conocimientos para la realización de actos escolares, la evaluación de la cualidad física de los alumnos para el deporte. Llama la atención de la observadora, que el conocimiento experto referido es propio de la formación del Profesor más que de la del Licenciado.

“Fisiología del entrenamiento lo entendí más al ser específico, algunos test pude aplicar en la escuela...el modo de planificar la clase o algún acto, eso lo vi en organización de instituciones educativas, determinada cualidad física en Entrenamiento y Fisiología”. (G4 mayo, 2010)

“La asignatura Observación y práctica de la Enseñanza, ahí aprendí a planificar una clase. En evolutiva como aprendías dependiendo de la edad de cada chico, como es porque hace tal cosa, etc. “(G3 mayo, 2010)

Otros testimonios reforzarían la valoración de los conocimientos de la formación de Licenciatura como “pasaporte” para la formación continua del Licenciado.

“La Licenciatura y los conocimientos que aprendí, fue el pie para avanzar en mis estudios; ahí fue donde comencé una formación de posgrado en la UNLA Plata, especialización en fisiología del ejercicio. Ahí comienzo en otros posgrados del Hospital Italiano y, paulatinamente, me iba inclinando al ámbito de incumbencia profesional. Estas formaciones me sirvieron de base para mi formación profesional y poder de esta manera acceder a un puesto de trabajo. (G2 mayo, 2010)

La orientación de la formación que pareciera sostenerse en la Licenciatura, aparece más referida a conocimientos propios de la formación del Profesor que de la formación del Licenciado.

1.3. Los modelos como “huellas” en la formación del licenciado.

El modelo de formador como *inspirador*; es decir, el docente valorado por sus orientaciones y sus acciones se reitera en las voces de los graduados. Se habla de formadores que incidirían directamente en el desempeño del rol profesional; por ejemplo, por la transmisión de seguridad en la toma de decisiones, por el modo utilizado en las explicaciones dadas. Los docentes aparecen como figuras de identificación por sus cualidades personales o se los valora como facilitadores del gusto por las materias que enseñan.

“Nutrición cuando la cursé me interesó mucho, hasta en un momento pensé en hacer la carrera de nutricionista, y en Fisiología...aprendí por el modo de explicar que tenían” (G4 mayo, 2010)

“Bueno recuerdo con mucho afecto al profe de Rugby, era un señor en la cancha, otro fue el de atletismo, el de recreación lo recuerdo siempre, porque gracias a lo que me enseñó me sentí seguro a la hora de hacer el trabajo, como distribuir los chicos cuando haces una salida, hace sol,

cuidar que no se deshidraten, mantenerlos motivados...yo empecé a trabajar cuando estaba en 4º año en una colonia de verano con 30 chicos... ¡imagínate! “(G7 junio, 2010)

Pero gracias a la clase de Educación Física, al profesor que me la daba, fue él quién me marcó las pautas y me dijo que tenía las condiciones para iniciar la carrera docente. (G2 mayo, 2010)

El saber, el conocimiento, la experiencia, el dinamismo, las formas de dar clase, el *señorío* son algunos de los rasgos señalados en los formadores que influyeron en los graduados.

Desde la idea de modelo de formador, que permitiría la identificación del estudiante en pos de la construcción de la profesionalidad, son considerados aquellos docentes que durante sus explicaciones transmiten seguridad y facilitan la toma de decisiones, los que detentan particulares cualidades personales (motivadoras, dinámicas), dominan el conocimiento y transmiten su experiencia.

1.4.La relación teoría-práctica.

1.4.1. La valoración de la práctica.

Varios son los elementos que aparecen como componentes estables en los relatos de los graduados, al enunciar la relación entre los modelos de formadores y sus prácticas de enseñanza y de aprendizaje. La noción de práctica alude a una forma de intervención del formador que constituye una mediación docente-alumno referida a aspectos concretos, aplicables. Supone una actividad que lleva la marca del conocimiento a transmitir y de las características del destinatario (Basabe, 2002).

Las prácticas de los formadores serían también reveladoras de la *intencionalidad pedagógica* del formador. Dichas prácticas operarían en los aprendizajes de los estudiantes como marcas de formación para la práctica profesional. En este sentido, el material recogido en las entrevistas de los graduados nos conduce a pensar la relación teoría-práctica- nueva teoría como proceso de producción de saberes para la profesión.

“Cuando haces algo práctico, en esos espacios aplicas lo que te explican lo que es tuyo como persona. Las materias como psicología del aprendizaje, ésas te dan pautas para conocer a un niño y saber que se puede hacer en una clase” (G1 mayo, 2010)

“En el 5to año de la secundaria, esto lo hablo siempre que me piden dar charlas a los alumnos de pre-ingreso que no están adentro de la curricula. Me piden que de el ejemplo mío porque lo tomaron como modelo. Yo en 5to año tenía bien marcado el camino a seguir. Pero gracias a la clase de Educación Física, al profesor que me la daba, fue él quién me marcó las pautas y me dijo que tenía las condiciones para iniciar la carrera docente. Sin saber las obligaciones y derechos que tenía como futuro docente sin conocer la meta final, pero él me marcó. La realidad es que al 80 % de los alumnos de 1er año le interesa el deporte, no así la docencia (G2 mayo, 2010)

“Para mí es importante el docente que te acompaña y te guía” (G4 mayo, 2010.)

“Los profes de deportes, esos se la saben, porque tienen mucha cancha, entonces te dicen los tips. El profe de Rugby era un fenómeno...el trato que tenía con los alumnos, te decía que el día de mañana íbamos a ser colegas, que él no se iba a relacionar con uno que fuera deshonesto, entonces ustedes lo tienen que inculcar...Otra fue el profe de Historia de la Educación Física, nos enseñó a ver cómo surgió, como mutó y progresó la Educación Física” (G5 mayo, 2010)

“El profe de recreación y ecocampamentismo, con el aprendimos un montón, como te dije, siempre tiene alguna yapa, actualmente me lo encuentro en los pasillos y como te diría, es un amigo...también el de entrenamiento, sabe mucho, sabes que pasa, tienen años de experiencia...” (G8 mayo, 2010)

Ese año había profesores muy ligados al deporte, lo que era un beneficio poder escuchar sus modelos de entrenamiento y la visión de integridad que tenían, a la hora de abordar al deportista, resultó interesante escucharlos” (G9 mayo, 2010)

“Para mí es tan importante la teoría como la práctica. El Alto Rendimiento, es muy exigente, a veces los pibes miran la pantalla y creen

que sólo es alcanzar el éxito, pero para alcanzarlo hay que trabajar mucho no sólo el deportista que quieres sacar sino vos. Por ejemplo, psicología sociología, anatomía, fisio...son muy importantes los conocimientos que adquirís para, por ejemplo, armar un plan de trabajo..... Derecho del Deporte me pareció una materia importante para todo el tratamiento del fútbol. Es importante conocer la parte legal, además tuvimos un profe que era abogado pero muy conocedor del tema en la Argentina y en el mundo, escribió muchos libros. Lo recuerdo como un espacio interesante” (G6 junio, 2010).

“La asignatura Observación y práctica de la Enseñanza, ahí aprendí a planificar una clase. Otra Aprendizaje Motor, Psicología, Fisiología fueron puntuales a la hora de dar una clase. Nutrición, la aprendí por el modo de explicar que tenía” (G3 mayo, 2010).

“Las teóricas si bien tuve pocas pero te dan herramientas para el trabajo, yo recuerdo por ejemplo Biomecánica, el profe era espectacular y además era kinesiólogo entonces el chabon te invitaba a que fueras al consultorio, ahí aprendíamos un montón, veíamos a los pacientes y nos hacía participar...otro fue el de Nutrición ya te dije, otra fue fisiología del entrenamiento, ese año me llamaron del profesorado para cubrir a un profe, esto fue posible porque estaba en la Licenciatura sino...” (G7 junio, 2010)

“Recreación y ecocampamentismo, con el aprendimos un montón, como te dije, siempre tiene alguna yapa, actualmente me lo encuentro en los pasillos y como te diría, es un amigo...también el de entrenamiento, sabe mucho, sabes que pasa, tienen años de experiencia..” (G8 junio, 2010)

“Administración y marketing me vino bien y la terminé de comprender cuando cursé la Licenciatura en Gestión, el profe es muy claro y favorece la bajada a la práctica. (G10 agosto, 2011)

Los problemas y dificultades señalados por los graduados también muestran la importancia de la práctica en la formación. De sus voces surge la dificultad de aplicación de los conocimientos expertos, entendidos como de la teoría a la práctica. Se revela la escasa oportunidad de realización de las prácticas de formación por diversos motivos como ausencia del profesor a la clase, cambio del lugar de la práctica -sin previo aviso- con la

consiguiente pérdida de la clase práctica. Estos inconvenientes se reiteran en los relatos y apuntan a dificultades en la formación y baja calidad de la misma.

“Bueno, para mí fue el escaso tiempo para aplicar la teoría, tenía muy pocas oportunidades de realizar prácticas, de poner lo que nos enseñaban, además pasaba que a veces íbamos y los profes no venían, otro motivo era, que te cambiaban el lugar de la práctica en el momento. Para nosotros fue complicado porque nos veníamos de Ituzaingo al centro y por ahí no teníamos clases. Si tengo que ser sincero fue así, igual te arreglas porque lo que quieres es el título. Después cuando empezas a trabajar en serio, ahí te das cuenta qué te falta y qué tenes que seguir aprendiendo. (G1 mayo, 2010)

En los relatos de los graduados se reitera como regularidad la referencia a la escasez de espacios de práctica durante la formación, asimismo la necesidad del rol de tutoría del formador durante los aprendizajes prácticos sin desmedro de la evaluación del estudiante. Otras asignaturas brindarían escasos aportes para la formación profesional y resultan aspectos críticos de la formación recibida.

“Recibí muy pocos aportes porque no es el alto rendimiento a lo que me dedico, dentro de la rama de Educación Física me inclino para la docencia en nivel inicial. O sea que en la actualidad, no aplico los contenidos vistos en ese año de cursada, los contenidos para la educación inicial son muy pocos lo que brinda la carrera (G9 mayo, 2010)

“Historia de la Educación Física, si está bueno saber la historia, pero para que te sirve en la práctica, al menos a lo que yo me dedico que es enseñar...yo trabajo en escuela media y en club no es algo que yo utilice...En 1° y 2° están las más pesadas que te dije después ya se hace un cuello de botella...claro, otra que recuerdo es filosofía, al menos como me la dieron no me sirvió para nada...otra, folklore ves, nos enseñaron algunos bailes, ahí hubiera sido importante que nos dieran algo más, como decir...de la cultura, para que te sirve bailar para algún acto...” (G5 mayo, 2010)

La utilidad en la práctica es el criterio central, así quienes se dedican a la docencia critican contenidos vinculados con el alto rendimiento o asignaturas de formación general tales

como Historia de la Educación Física. Esto refuerza la idea de que, desde la opinión de los graduados, la aplicabilidad en la práctica es una carencia de la formación.

Se considera en algunos relatos de los entrevistados que los conocimientos impartidos durante la formación carecen de utilidad para el trabajo o no alcanzan un grado de profundización suficiente; en tanto que, para otros, algunas disciplinas que no son específicas de la Educación Física aportarían otros saberes que reportan a la formación personal. A su vez, se valoran las pasantías como espacio pedagógico y las tutorías por la guía que aportan:

“Las pasantías, es decir las prácticas en los diferentes niveles de la escuela. Para mí lo fundamental es que el profesor te observe y que no solamente te ponga una nota, que te corrija, y lógicamente te evalúe si estás o no capacitada para dar la clase” (G3 mayo, 2010)

La valoración de la práctica y de los componentes prácticos de las materias es reiterada aunque se lo haga mencionando materias distintas. Los graduados encuentran en la relación teoría – práctica una clave importante de su formación.

La importancia dada a los aspectos vinculados con la práctica abona a la construcción de la profesionalidad, tanto por la valoración de los profesores que la realizan en sus clases, y por lo tanto por la identificación con ellos, lo que aporta componentes identitarios (Barbier, 1996) de los estudiantes; como por lo que significan como aprendizaje de capacidades que preparan para las competencias laborales que deberán utilizar en el futuro.

Es de interés notar que, de esos componentes, no se distingue entre lo que refiere al Licenciado y su campo de lo concerniente al docente y sus acciones específicas.

1.4.2. La transmisión de experiencias⁶⁰

⁶⁰ Para el autor la experiencia tiene que ver con lo que nos pasa, es decir, con aquello que nos sobrepasa; algo exterior, ajeno, nuevo o tal vez novedoso: *“La experiencia exige un acontecimiento, exige el pasar de alguna*

La transmisión de experiencias es otro aspecto que tiene influencia sobre la construcción de la profesionalidad de los futuros Licenciados y se presenta en el espacio de las prácticas de la enseñanza y el aprendizaje. Se vislumbra como un aprendizaje significativo aquel que podemos utilizar como respuesta a situaciones nuevas y/o desconocidas que presenta la práctica profesional.

“Mira cuando uno arranca, siempre piensa que va a trabajar en un club, en especial de fútbol, al menos, los varones, nunca piensas en la docencia, te falta la experiencia, entonces yo recuerdo a un profe que nos decía, miren pibes sáquense de la cabeza el club, ahí llegan unos pocos, lo que más van a encontrar es laburo en la docencia, el que no lo ve así revise que hace en esta carrera. Otro que recuerdo fue el profe de Atletismo, siempre te transmitía su experiencia, por ejemplo con el tema la Seguridad, siempre nos decía: pibes fíjense cuando hacen la actividad, las condiciones del campo, el permiso de los padres, que haya alguien mas para que sirva de testigo en una reunión.” (G6 mayo, 2010)

El profe de recreación te daba herramientas pero siempre te aportaba su experiencia, lo que pasa es que cuando estas en la clase, no te das cuenta, nos había dicho en la clase, pero anda a saber donde estaba yo en ese momento, lo cierto es que, salgo de campamento con mi grupo de la colonia mi 1° actividad consistió en preparar la merienda, yo estaba eufórico porque el lugar era hermoso, en pleno contacto con la naturaleza, los grupos eran de 20 pibes de 6,7 y 8 años, ¡claro! el primer tema que no tuve en cuenta fue la organización del tiempo, la merienda consistía en preparar pan con dulce y manteca y de tomar leche chocolatada. Se me fueron los tiempos para llevar el alimento, entonces los otros compañeros tenían severos problemas para controlar a los pibes cuando puse las paneras... imagínate como sigue... la intervención del profesor fue contundente y cuando todo estuvo controlado se acercó y me dijo...siempre que estés a cargo tenes en cuenta los recursos tanto

cosa que no soy yo. Y eso de que la experiencia es siempre experiencia de algo que no soy yo, significa también que es algo que no depende de mí; es decir, que no es una proyección de mí mismo, no es una proyección de lo que yo ya sé, ni de lo que yo pienso, ni de lo que yo ya siento, etc. (...) no será nunca sujeto de la experiencia ese tipo de personas que encuentren lo que encuentren siempre se encuentran consigo mismos; es decir, con una proyección de lo que ya saben, de lo que ya piensan, de lo que ya creen, de lo que ya sienten, de lo que de alguna manera anticipan, etc.” (Larrosa, 2007:7).

materiales como humanos...¿por qué no incluiste a los pibes en la preparación, no solo los hubieras tenido ocupados sino que colaborando con un rol específico y aprendiendo?...(G8 junio, 2011)

1.5. La formación por competencias.

La noción de competencia nos permite pensarla como un componente complejo. En este marco se consideran las atribuciones, funciones, tareas, formas adecuadas de ser y estar en un lugar de trabajo; se logran a partir de la formación y de la propia experiencia del sujeto (Sebastiani, 2007). Algunos formadores lo traducen en las siguientes expresiones:

1.5.1. Las competencias y el trabajo

Al momento de identificar cuáles han sido las competencias adquiridas durante la formación y que fueron de utilidad en el desempeño profesional, los entrevistados identifican el conocimiento disciplinar, que se recrea respetando las prescripciones de los programas; el desarrollo de la capacidad de transposición didáctica del conocimiento científico y el conocimiento accesible a los estudiantes; herramientas específicas de la docencia tales como, la planificación de una clase o un plan de entrenamiento; la aplicación de test de evaluación física; los conocimientos impartidos en las asignaturas biológicas que permitieron la orientación a otros espacios formadores en el desempeño de la tarea; por ejemplo, en clubes.

“Trabajando como docente suplente tuve herramientas conceptuales y actitudinales que me fueron útiles. Desde lo actitudinal tuve mucha seguridad y desde lo conceptual, si bien había un programa que cumplir durante la clase, yo trataba siempre de aplicar lo explicativo, biología de por si es compleja, si solo lo explicas y la dictas y no lo bajas a la práctica se hace difícil. Fueron herramientas que me sirvieron en el ámbito laboral”. (G2 mayo, 2010).

“La asignatura Observación y práctica de la Enseñanza, ahí aprendí a planificar una clase. Otra Aprendizaje Motor, Psicología, Fisiología fueron puntuales a la hora de dar una clase” (G3 mayo, 2010)

“Todos buscábamos herramientas porque todos trabajábamos, también el crecimiento personal, bueno sí algunos test pude aplicar en la escuela...el

modo de planificar la clase o algún acto, eso lo vi en organización de instituciones educativas, determinada cualidad física en Entrenamiento y Fisiología”. (G4 mayo, 2010)

“Entrenamiento, Físio, Enseñanza y Práctica...Biomecánica, en Anatomía te mostraban los huesos y los músculos, más tarde tuve oportunidad de orientar a otros profes al respecto, en el Club, porque, me podía imaginar el músculo con la contracción que tenía el jugador...y todas esas cosas”. (G5 mayo, 2010)

1.6. La licenciatura intensiva

La referencia que hacen los graduados expresa, por un lado, que el factor tiempo sería un elemento valorado para la titulación a corto plazo; y, por el otro, la cantidad de saberes resultarían difíciles de abordar aún cuando los formadores colaboran con los estudiantes. Valoran las herramientas metodológicas y los conocimientos que abonan a la especialidad.

“Yo hice la intensiva en Gestión, cursé un año en dos cuatrimestres y una tesis final, después está la de Alto Rendimiento, esa es más intensiva porque se juntan 3 veces por semana, tiene más práctica. Y por un lado, en tiempo te da ventaja, lo haces en un año y listo, pero es mucho para entender, los profes son macanudos y te ayudan un montón, se dan cuenta pero...encima en el grupo hay de todos, viene mucha gente de las provincias, gente con experiencia, y lo más, fue metodología y las de gestión, el profe ayudó mucho, la tesis fue complicada, me ayudaron los profes, sino... (G6 mayo, 2010)

Otro aspecto valorado por los graduados es la modalidad del formador durante la práctica, quien, a partir de las estrategias utilizadas, promueve la experimentación y vivencia del alumno facilitando la comprensión de los temas tratados y el desarrollo de habilidades sociales tales como la capacidad de empatía en el alumno.

“La cursada era por la noche, una vez por semana cada materia. Poca forma práctica, mucha teoría, algunas cosas ya vistas en el Profesorado, algunos conceptos nuevos orientados al entrenamiento. La cursada era por la noche, una vez por semana cada materia. Pero le faltó práctica, es mucha cosa en poco tiempo; por un lado, te la sacas de encima rápido, pero es un montón, te dan para leer, pero si los libros están en los

estantes... ¡muy lindo! pero si no haces algo con eso, cuando salís al campo... mira un método de entrenamiento donde la teoría parecía sencilla, un día el profesor nos hizo llevar ropa deportiva y llevamos a cabo el método, mi opinión cambió totalmente, me resultó muy difícil y vivencié lo que el deportista llegaría a sentir en esa situación. (G9 junio, 2011)

1.7. El trabajo de tesis final

Otro aspecto que se vislumbra como problemática es el trabajo de tesis final. La falta de un espacio para su realización trae como consecuencia la falta de acompañamiento y supervisión del formador; ello provocaría la pérdida de la regularidad del estudiante y/o la demora en la finalización de la carrera.

“La licenciatura intensiva la hice en el 2005, en Alto Rendimiento. El Profesorado lo hice en tiempo, la cursada de la Licenciatura también pero tardé dos años en presentar la tesis, pasó que no tuvimos un taller para hacer la tesis, cursamos Metodología I y II, una en cada cuatrimestre, pero para hacer el trabajo estábamos solos, no había tutores que nos guiaran, fue muy difícil. Un día me llaman que estaba a punto de perder la cursada y entonces me puse con lo que tenía hecho, se lo presenté y por supuesto me devolvieron el trabajo con indicaciones, lo tuve que hacer en quince días y después me la aprobaron. Yo hice un testeo de capacidades coordinativas y condicionales, medí fuerza y resistencia, metodología te da herramientas, estadística, el profe sabía una bocha, pero la verdad, el decano anterior me ¡persiguió tanto! que al final terminé, en ese tiempo no me di cuenta pero ahora...” (G7 mayo, 2010)

“Y para terminar la tesis, la rendí, dos años, la hice en Alto Rendimiento fue muy difícil encontrar el tutor, cuando lo encontré trabajé un tiempo, pero yo tuve temas de trabajo, la dejé un poco y cuando lo llamé ya no estaba, después hable con el Decano y llegué, pobre al poco tiempo falleció.” (G9 junio, 2011)

1.8. Otros espacios de formación

El laboratorio es el espacio de formación que, desde algunos relatos, aparece optimizado para la adquisición de competencias. Es allí donde conocen los instrumentos, los manipulan y ejercitan. Otros espacios curriculares reconocidos fueron la asignatura Nutrición aplicada

al Alto Rendimiento que aporta saberes que se relacionan directamente con el ejercicio de la práctica profesional y el conocimiento de los reglamentos de los deportes habilitando la enseñanza y práctica de los mismos.

“...las prácticas, pero a decir verdad esto me lleva a ese docente; recuerdo los días que nos llevaba al laboratorio y hacíamos mediciones. No tengo muchos recuerdos de otros espacios. Recuerdo nutrición aplicada al alto rendimiento, ahí también aprendimos a equilibrar las proteínas, los hidratos, las fibras que necesitaba un deportista” “La forma de trabajar en la mayoría son los trabajos prácticos ya sea analizar algún texto o planificar alguna rutina, una clase, hacer un protocolo para una medición en el caso de las habilidades coordinativas... en la materia deportes y su didáctica, acá también aprendes los reglamentos de todos los deportes y después tenes posibilidades de alguna inclinación...”(G1mayo, 2010)

Desde la perspectiva de la formación por competencias, los esfuerzos de los formadores estarían puestos en la transmisión de los conocimientos útiles para la profesión y la capacidad de transposición didáctica en la transmisión de los mismos, promoviendo las condiciones que hagan posible que esto ocurra. Aparecen con regularidad los saberes más cercanos a la formación del Profesor que a la formación del Licenciado. También se expresa en las dificultades a la hora de la concreción del trabajo de tesis final que acredita la obtención del título de Licenciatura.

A modo de síntesis, podría decirse que a partir del análisis de los testimonios a la hora de comprender los aportes de la experiencia profesional a la *construcción de la profesionalidad* que, en tanto formación para el trabajo, los estudiantes han recibido elementos distintos de la formación inicial los que suponen mayor conocimiento del campo laboral y social. Asimismo, la institución de formación es reconocida como espacio de inserción social a partir de la valoración que hace de sus estudiantes y graduados. Otro aporte importante a la formación de Licenciatura es la posibilidad de estudiar-trabajar vinculada a la integración de teoría y práctica.

Los conocimientos que aparecen como más valorados por los graduados son las Ciencias Biológicas, las Lenguas Extranjeras, la Informática y los Deportes. Así como también la secuencia y organización del curriculum de las disciplinas que, al parecer, mantiene una lógica interna y abonarían a la construcción de nuevos conocimientos en forma progresiva. Otros conocimientos valorados serían las herramientas metodológicas para la planificación de la clase, la realización de actos escolares, los instrumentos para la evaluación de cualidades físicas de los alumnos y el deporte. Asimismo, estos conocimientos aportados por la formación, inspirarían a los estudiantes para continuar en la búsqueda de nuevos espacios de formación continua.

La orientación de la formación que pareciera sostenerse en la Licenciatura está más referida a conocimientos propios de la formación del Profesor que de la formación del Licenciado. Es de interés notar que de esos componentes no se distingue lo que refiere a la formación del Licenciado y su campo de lo concerniente a la formación del docente y sus acciones específicas. Algunos entrevistados parecen reconocer que la carrera ofrece algunas asignaturas que carecen de utilidad para la formación del Licenciado, las que son valoradas como un agregado para completar la oferta educativa.

Desde la idea de modelo de formador son considerados aquellos docentes que transmiten seguridad y facilitan la toma de decisiones, los que detentan cualidades personales (motivadoras, dinámicas) y los que dominan el conocimiento y transmiten su experiencia.

La importancia dada a los aspectos vinculados con la práctica abona a la construcción de la profesionalidad, tanto por la valoración de los profesores que la realizan en sus clases; y, por lo tanto, por la identificación con ellos, lo que aporta a la construcción de la profesionalidad componentes identitarios (Barbier, 1996) de los estudiantes por lo que significan como aprendizaje de capacidades que preparan para las competencias laborales que deben utilizar.

Desde la perspectiva de la formación por competencias, los esfuerzos de los formadores estarían puestos en la transmisión de los conocimientos útiles para la profesión y la

capacidad de transposición didáctica en la transmisión de los mismos, promoviendo las condiciones que hagan posible que esto ocurra. Se expresan dificultades a la hora de concretar el trabajo de tesis final que acredita la obtención del título de Licenciatura.

A modo de hipótesis, a partir de la comprensión de los datos, podrían enunciarse:

- * Los aportes de los graduados permiten ver que la formación ha brindado conocimientos diferentes respecto de la formación inicial permitiendo adquirir mayores conocimientos del campo laboral y social.
- * La oferta de trabajo a los graduados, por parte de la institución, muestra el carácter endogámico de la misma. La carrera de Educación Física parece promover recursos para el complejo educativo.
- * La visión de los graduados en relación con el curriculum permite visualizar una lógica interna en la organización y progresión de los contenidos, favoreciendo la adquisición de nuevos conocimientos.
- * En relación con el modelo de Profesor, los aportes de los graduados son: el docente que transmite seguridad en la toma de decisiones, el motivador, el dinámico y el que domina el conocimiento experto.
- * En relación con la formación de Licenciatura, los graduados aportan que los conocimientos adquiridos abonan mayormente a la formación del Profesor que a la del Licenciado. Destacan dificultades para la concreción del Trabajo Final de Tesis.

2. LOS FORMADORES

El criterio de selección de los formadores consideró la antigüedad en el cargo y el hecho de que la asignatura fuera del Profesorado y/o la Licenciatura. Se indagaron aspectos similares a los ya señalados. Se realizaron diez entrevistas. A partir de los datos analizados se construyeron categorías consideradas significativas para el objeto de estudio. El material se presenta a partir de las mismas.

2.1. Las experiencias profesionales

En relación con la construcción de la profesionalidad, las experiencias profesionales se consideran un aporte significativo en lo referido al lugar de la formación y a la capacitación continua de los entrevistados, las experiencias que los vinculan al mundo del trabajo, las percepciones referidas a la formación del Licenciado y la valoración de la formación permanente.

2.1.1. El lugar de formación de los formadores

Los docentes de la carrera se han formado como Profesores o como Licenciados en la Universidad que constituye el caso de la investigación; algunos docentes optaron por otras instituciones públicas, privadas, nacionales y extranjeras.

“Mi formación la hice en esta casa, soy Profesor y Licenciado y tengo una Maestría en Gestión en la Universidad de la Matanza” (DC diciembre, 2009)⁶¹

“El Profesorado lo hice en el Profesorado que pertenece a esta Universidad y Kinesiología también la cursé aquí” (D2 julio, 2010)

“Profesor Nacional de Educación Física Instituto Manuel Belgrano (1967) Lic. en Ciencias de la Educación UBA. Periodista Deportivo. Circulo de Periodismo Deportivo. Lic. En Planeamiento y Organización del Deporte Univ. De Belgrano (1982) Magister de Planeamiento y organización del Deporte (1983) Univ. De Belgrano. Actualmente envió la solicitud a la Universidad de la Coruña (España) para realizar el Doctorado.” (D3 julio, 2010)

“Profesor de de Educación Física INEF R. Brest 1981 Lic. En Educación Física con orientación en Gestión en Instituciones educativas y deportivas 1998, la Licenciatura la hice en esta Universidad, a raíz de la Ley Federal todos teníamos que ser licenciados”. (D5 julio, 2010)

2.1.2. La formación y su vinculación con el trabajo

⁶¹ DC: Decano; D: Docente; G: Graduado; EUA: Estudiantes de los últimos años.

La docencia en la escuela parecería ser una de las opciones de vinculación con el mundo del trabajo elegido por los entrevistados, tal como puede verse en las frases siguientes de los formadores:

“He trabajado en escuelas, llegué al cargo de Director, en esta casa, soy docente del Profesorado desde el 85 y en el 98 comencé con la Licenciatura. Actualmente soy además el Decano de la carrera, luego de ser Secretario Académico durante el 2008, hasta que falleció el Decano en el 2009” (DC diciembre, 2009)

“He trabajado como todos los profesores, en escuelas, siempre me interesó la docencia. Ni bien tuve la oportunidad la acepté” (D2 julio, 2010).

La docencia en el nivel superior universitario y, en muchos casos, en la misma institución sería otro espacio de vinculación con el mundo del trabajo.

“Soy profesor de la Licenciatura y del Profesorado, soy titular no concursado y estoy a cargo de Iniciación a los deportes, Taller de ecocampamentismo y Seminario interdisciplinario en la Licenciatura. En la Facultad de Educación dicto Psicomotricidad infantil en la Carrera de Licenciatura de Educación Inicial y en el Profesorado Educación Física y su didáctica” (D7 julio, 2010)

“Docente en la Licenciatura y Director de Altos Estudios del Profesorado. Dicto clases en las asignaturas Entrenamiento, Biomecánica y Metodología de la Investigación” (D8 julio, 2010)

Otro espacio de vinculación son las instituciones deportivas (clubes) llevando a cabo en ellas diferentes tareas. La actividad que aparece más nombrada es la de Colonia de Vacaciones. Como expresan los entrevistados en los siguientes párrafos:

“Trabajé en clubes, en institutos de profesorado privados y municipales y docente en diferentes universidades” (D1 diciembre, 2009)

“Soy director del Departamento de Educación Física de Primaria empecé como todos a trabajar como ayudante en las colonias de vacaciones de los clubes y en la escuela” (D7 julio, 2010)

“Respecto de la Licenciatura me dio las herramientas para continuar creciendo en mi rol profesional, conocimientos específicos en el campo de la organización del deporte y ser formador de Licenciados” (D3 julio, 2010)

Vinculando la formación y experiencia profesional con el trabajo pareciera sostenerse la idea de que la formación prepara para la docencia en los diferentes niveles educativos incluyendo el Nivel de Educación Superior; para trabajar en el campo deportivo y para formar a otros profesionales.

2.1.3. La formación de los formadores

En relación con la valoración de la formación permanente algunos de los formadores han profundizado su formación obteniendo además de su título de base otros diplomas: Analista en Sistemas; Tecnicatura Superior en Deportes y Salvamento Acuático y Periodismo Deportivo; Licenciatura en Kinesiología y Fisiatría, Licenciatura en Ciencias de la Educación, Licenciatura en Planeamiento y Organización deportiva; Licenciatura en Gestión Educativa; Maestría en Gestión Deportiva facilitando con ello su acceso a la docencia en el Nivel de Educación Superior y en diversos espacios curriculares; cuestión que puede leerse en las expresiones de los sujetos entrevistados:

“Yo estuve a cargo de la formación de la formación de los profesores de la carrera de Licenciatura. La cursaron en un año; se necesitaba la certificación de la CONEAU para habilitar la carrera y que los docentes del Profesorado pudieran ser profesores en la Licenciatura, los espacios de aprendizajes más novedosos e importantes; las Ciencias Biológicas y Metodología de la Investigación, ese espacio daba las herramientas para realizar la tesina, requerimiento para obtener el título de Licenciado” (D3 julio, 2010)

“Me formé en esta Universidad, soy Profesor Nacional de Educación Física 1988. Psicomotricidad 1993. Licenciado en Gestión de Instituciones Deportivas 1999. Post grado en Estimulación Temprana en el 2006. Soy profesor de la casa, el Decano anterior me convocó, él me conocía desde que soy alumno y sabía de mi gusto por la capacitación y sobre mi desempeño” (D7 julio, 2010)

Los relatos de los formadores a la hora de relacionar la formación recibida, el lugar de estudio y la calidad de la misma permiten considerar que, muchos de ellos, se formaron en la Universidad X como Licenciados, otros docentes optaron por otras universidades tanto para la formación del Profesorado como la de licenciado. La idea de formación continua es valorada por los docentes.

2.2. La valoración del conocimiento experto en la formación de la Licenciatura

2.2.1. La valoración de los saberes expertos

Los entrevistados ponen de relieve en sus opiniones la valoración en torno a los saberes con los que un futuro Licenciado debería contar, así como los que ellos recibieron. Además se piensa en términos de transformación de los sujetos; es decir, de lo que debe producir el pasaje por una instancia formativa como la Licenciatura.

Tomando como referencia la construcción de la profesionalidad y los saberes que hacen a la formación del futuro Licenciado se puede decir que los formadores valorizan el conocimiento de la disciplina, el que habilitaría para la práctica docente y profesional. Si se parte de la idea de que un formador debe poseer saberes para el desempeño eficaz de la profesión y para la enseñanza, o sea para hacer una adecuada transposición didáctica⁶² vale preguntarse ¿qué nos dicen algunos entrevistados al respecto?

La primera cuestión a plantear emerge con bastante claridad en las voces de los formadores. Para ellos, la adquisición de saberes para la práctica representa un espacio de formación que brinda herramientas que favorecen el crecimiento personal y posibilitan la inserción en el campo laboral en distintas áreas de la Educación Física.

⁶² La transposición didáctica vista como una transformación de un conocimiento del saber sabio a una versión comprensible para la enseñanza denominada saber a enseñar, el cual a su vez sufre un conjunto de nuevas transformaciones hasta hacerse objeto de enseñanza. Un contenido del saber enseñable, al ser adaptado por la transposición didáctica para convertirse en un saber a enseñar, sufre un conjunto de transformaciones y adaptaciones que lo hacen apto como objeto de enseñanza. El proceso que transforma un objeto de saber sabio en objeto enseñable, es denominado transposición didáctica. Proceso donde es tenido en cuenta *el objeto del saber – el objeto a enseñar y el objeto de enseñanza en el que el primer eslabón marca el paso de lo implícito a lo explícito, de la práctica a la teoría, de lo pre-construido a lo construido* (Chevallard, 1991:46).

“Lo que más me sirvió para el docente que soy, el que más recuerdo fue el Profe de enseñanza y práctica de los diferentes niveles, por su dedicación, acompañamiento y exigencia. Nos evaluaba, tenías que saber los conceptos y no te escapabas. De ahí tomé mucho para mi práctica profesional” (D2 julio, 2010)

“Para mí es tan importante la teoría como la práctica. El Alto Rendimiento, es muy exigente, a veces los pibes miran la pantalla y creen que sólo es alcanzar el éxito, pero para alcanzarlo hay que trabajar mucho no sólo el deportista que quieres sacar sino vos. Por ejemplo, psicología, sociología, anatomía, fisiología son muy importantes, los conocimientos que adquirís para, por ejemplo, armar un plan de entrenamiento...” (D8 julio, 2010)

“...pienso que la práctica marca mucho más el concepto aprendido, la experiencia vivida hace al aprendizaje más valioso e interesante, a mí entender” (D9 julio, 2011).

“el de gestión, un capo sabía un montón de la teoría y sabía como bajarla a lo concreto.” (D10 julio, 2011).

“durante la formación reciben herramientas para insertarse en el mercado laboral en otras áreas como la educación no formal, actividades para Adultos y Adultos Mayores, gimnasios, instituciones deportivas” (DC1 diciembre, 2009).

Los testimonios plantean la importancia de la práctica y de la relación teoría-práctica en la formación.

2.2.2. Los alumnos vistos desde los formadores

Otros datos que surgen de la información obtenida se refieren al perfil del alumno de la carrera. Algunos formadores lo expresan a partir de dificultades: para entender el para qué de la formación de Licenciatura y la teoría en ella, revelada en la percepción que tiene el alumno de la especialización como formación y/o como negocio y en el rechazo por el estudio de aspectos teóricos y el no ser aplicados; la inmadurez de los alumnos, que parecen estar aún en la adolescencia. Como característica positiva, señalan el dominio y conocimiento de las TICs. Algunos formadores visualizan en los estudiantes, una actitud de

investigación e interés por el conocimiento. Es de interés preguntarnos por la cualidad de los conocimientos que se deberían priorizar para la formación de los alumnos de Educación Física. Desde la perspectiva de estos formadores la falta de entendimiento aparece enlazada con aspectos tales como la inmadurez de los estudiantes que ingresan a la carrera.

“Algunos estudiantes les cuesta entender que no sólo se trata del Alto Rendimiento, no es un negocio la formación (...) son poco aplicados” (D2 julio, 2010)

“El alumno trae saberes pero le falta la madurez. Les cuesta entender el valor de la teoría. Parecen estar en secundaria (...) hoy el alumno que llega a la Universidad es otro, saben más que uno, la tecnología hace su aporte en esto. De todos modos, hay algo que no se modifica, las etapas madurativas, cuando tienen que concretar dan con la característica de la edad madurativa que tienen, es más estaría en condición de decir que tal como describe Beatriz Sarlo la adolentización de los jóvenes es un tema y no menor a la hora de pensar la formación universitaria” (D4 julio, 2010)

“En particular el de Educación Física, les cuesta mucho entender que la teoría es importante, si te descuidas todo lo contestan con monosílabos...” (D5 julio, 2010)

“Los veo más autónomos que los del Profesorado, menos pasivos, más demandantes con más ganas de investigar, por eso son más difíciles de manejar como grupo, si bien hay debilidades, si no tienen clases es mejor por ejemplo, también son más grandes de edad y están más orientados a otras actividades, no tanto en lo escolar últimamente hablan más de empresas. Hay una comisión que muchos están realizando la planificación de emprendimientos personales y nos piden ayuda a los profes para hacerlo, se ponen con otros compañeros, solos es prácticamente imposible. Y se les va abriendo la cabeza” (D6 julio, 2010)

“...igualmente hay mucho que transformar en la cabeza de los pibes que eligen esta carrera...piensan que es jugar a la pelota...nadar...no se...los libros lejos, lo más lejos posible...fíjate que casi no hay investigaciones realizadas en la carrera, les hablas de buscar información y leer, ¡Dios mío!...” (D10 julio, 2011)

Se vislumbra también que, a esta visión que los alumnos parecen tener sobre la formación, los docentes deberían tener que reflexionar sobre sus prácticas de enseñanza y promover el aprendizaje de los conocimientos requeridos para la formación.

2.3. Los modelos como “huellas” en la formación del Licenciado

2.3.1. La historia personal de formación, un modelo a emular

Desde los testimonios de los formadores se puede vislumbrar en relación con la historia personal de formación la importancia de los formadores como modelos. El formador es *inspirador* en los sentidos de experticia, guía, exigencia, responsabilidad, como consejero, motivador y proveedor de conocimientos científicos. En oposición, aparece la figura del *desalentador* en el que no ven rasgos ni prácticas a imitar.

“Yo tengo otro sentido de la formación, me dediqué a la docencia porque tuve modelos de docentes que me inspiraron, el rigor, la responsabilidad, el sentido común y la formación deportiva, que hemos tenido ha sido excelente. Hoy es común ver que se reciben profesores que no saben flotar, es una locura” (DC1 diciembre, 2009)

“Recuerdo al Profe de enseñanza y práctica por su dedicación, acompañamiento y exigencia. Nos evaluaba, tenías que saber los conceptos y no te escapabas, a la vez los compañeros que trabajaban, él se encargaba de buscarnos los colegios para realizar las prácticas. De ahí tomé mucho para mí práctica profesional” (D2 julio, 2010)

“yo tuve uno de matemáticas y otro abogado, ellos me enseñaron mucho y gracias a lo que aprendí es que puedo estar donde llegué, me acuerdo el de estadística, me preocupaba, cómo lo bajo a mi profesión...y luego fui encontrando la forma, con ejemplos cambiando los que él me dio...luego, yo les daba clases a ellos en la Licenciatura...fue muy fuerte...” (D5 julio, 2010)

“Hubo muchos...pero recuerdo a los docentes que te daban la teoría y luego te pedían que aplicaras los conocimientos, y aunque en ese momento me revelé hoy valoro a los más exigentes. Yo tuve otra formación, mis profesores fueron verdaderos modelos, además la preparación con la que egresé...por supuesto que la realidad del trabajo es diferente, quiero decir

que la experiencia es la que te hace crecer...como en la vida...pero no es igual enfrentar la realidad con herramientas”(D9 julio, 2011)

De los relatos de algunos formadores se desprende la importancia de los formadores como modelo. Se señalan como elementos de interés el conocimiento, las estrategias pedagógico-didácticas, la transmisión de la experiencia profesional y cualidades y actitudes tales como dedicación, exigencia, rigor y también modalidades de relación, como el acompañamiento.

2.3.2. El docente como formador

A su vez algunos docentes expresan cómo forman a los futuros Licenciados para el trabajo profesional y se reconocen dejando marca en ellos:

“Te digo lo que yo hago, es fundamentalmente el aporte en el deporte de adultos mayores. Hay un movimiento que data desde los 60, que son los maxi-deportes que se realizan a partir de los 45 años en adelante. Veo que está poco explotado y ellos ahí tendrían un lugar de inserción laboral importante. Entonces, trato de transmitirles mi experiencia porque no soy del campo disciplinar, pero fíjate que ellos se interesan por ejemplo, yo viaje como invitada a Europa para dar charlas de aplicación al maxi-deporte junto a un equipo de básquet que compiten cada dos años. Estuve en Finlandia y Eslovenia y eso los impactó y estoy segura que alguna marquita dejó por ahí...risas” (D4 julio, 2010)

“Creo que hay que formar en hábitos, partiendo del docente como modelo. En cada acto que haces ellos te están mirando, tal vez la formación anterior era muy explicativa y poco aplicativa, no la que yo tuve en la Licenciatura especialmente, allí todo se veía en el campo propiamente dicho, eso trato de desarrollar en los alumnos a través de la puesta en común del problema que ellos reflexionen, analicen, que busquen soluciones...en el Profesorado es más pobre en ese sentido. Yo trato de llevar todo hacia la experiencia, no creo que la clase sea del profe sino del alumno es el protagonista, en el intercambio de experiencias es donde se da el conocimiento y el aprendizaje. Ahí integro el tema de la clase, y eso se ve en el trabajo de los pibes (D8 julio, 2010)

“Eran personas con un saber sabio, conocían y transmitían su pasión por la enseñanza. La educación en valores tan importante en el campo de la E.

Física y el valor de la teoría, no solo hacer, sino saber hacer...eran estrictos, pero a mi por lo menos no me intimidaban al contrario me motivaban para que siguiera aprendiendo...” (D10 julio, 2010)

Se revela del testimonio de los formadores su preocupación por la formación del Profesorado actual. Esta es resignificada al compararla con la formación recibida por cada uno:

“Seguramente hubo debilidades. Recuerdo la exigencia de un profesor que ya no era autoridad en la materia, fue un autoritario... pero la verdad si comparo con lo que viene ocurriendo con los Profesorados, no tengo qué decir...se ha vaciado mucho de contenido la educación en sí, por eso yo estoy mucho con los alumnos, los aconsejo, el chico que elige esta carrera en particular hoy cree que todo se resuelve en el gimnasio...hay muchas oportunidad de encontrar salidas durante la formación, usted piense lo que le pagan a un personal trainer...en esto el decano anterior les hablaba muy bien a los chicos, les inculcaba lo importante que es tener un titulo, ser un profesional”(D3 julio, 2010)

Ferre Laevers⁶³, citado por Zabalza (2011) permite pensar en el modelo de docente como guía, quien conduce a los estudiantes hacia el cumplimiento de los objetivos planteados y donde la sensibilidad para responder a las demandas de los alumnos, la actitud de estar disponible para ofrecerles apoyo cuando lo precisen es importante.

Los buenos formadores han enseñado y orientado a los estudiantes. La diversificación de roles del formador en la actualidad asimila la función de tutoría y asesoramiento tan necesaria, particularmente, en los trayectos iniciales de toda formación.

⁶³ Profesor de la Universidad de Lovaina, lleva hace años experimentando un modelo de observación de la enseñanza basado en dos conceptos: la implicación de los alumnos y el estilo de relación de los docentes. La experiencia es en clases de Educación infantil pero, según este autor, puede aplicarse a la enseñanza universitaria. El estilo de interacción docente toma en consideración tres dimensiones: sensibilidad docente-autonomía concedida a los estudiantes y estimulación ejercida por el profesor durante el proceso.

El trayecto inicial de la formación universitaria y el rol que desempeña el formador pueden ser considerados como una marca importante en la construcción de la profesionalidad. Considerando la constitución del oficio de alumno universitario, la figura del formador, tal como venimos describiendo, podría operar como facilitador y/o obstaculizador de dicho proceso.

2.3.3. *Los diferentes trayectos de la formación como espacios modelizantes.*

Según Barbier (1999) en el mundo de la profesión se distinguen las competencias que surgen en el mundo del trabajo; en el de la formación, el desarrollo de las capacidades que se suponen transferibles a la vida laboral; y en el de la enseñanza la transmisión de conocimientos. Mastache (2007) dice que *“La formación de personas competentes surge del entrecruzamiento de estos mundos con predominancia según se ubique en cada uno de ellos”* (Mastache, 2007:215).

El ingreso a la Universidad supone en su trayecto inicial la construcción del *oficio* de alumno universitario. Dicho proceso requiere además del acompañamiento del formador. El estudiante deberá desarrollar la capacidad para organizarse, la adquisición de los hábitos de estudio y formarse como un profesional competente en el tiempo y forma estipulados por la Universidad. En este sentido, las voces de los formadores resultan reveladoras:

“En 1º y 2º, Educación infantil fue el espacio que dejó marca en mi profesionalidad, cuando entras no sabes ni dónde estás parado. En 3º las prácticas docentes en el colegio, me acuerdo que era la fiesta de Educación Física y tuve que planificar las actividades allí tuve la titularidad del 1º ciclo de primaria. En 4º continuaba como ayudante no daba clase, pero me tuve que hacer solo, el docente nunca venía a clase se quedaba en el bar, lo llamaba y nunca venía. El docente de la cátedra nunca vino a observarme. Después curso psicomotricidad que era optativa, esa materia me rompió la cabeza, el profe nos hacía pensar, articulaba la teoría y la práctica, por eso seguí la especialización. Cada tanto lo cruzo al profe y seguimos hablando que se puede hacer desde la Educación Física y se puede mucho. Ese profe me dio oportunidades de trabajo y seguí estudiando” (D7 julio, 2010)

A partir del modelo de formador, aparece en algunos relatos de los formadores la idea del profesor que aún cuando enseña bien y domina los conocimientos disciplinares, no profundiza en ellos; y la del mal profesor que se revela en la carencia del conocimiento experto de la disciplina que enseña. Otro aspecto revelador de sus respuestas sería la falta de congruencia teórica de algunos espacios disciplinares con el campo de la Educación Física y la falta de acuerdos entre los docentes en los lineamientos que debería seguir el Trabajo Final de Tesis, la evaluación y validación del mismo.

”Algunos profesores eran buenos; por ejemplo, Metodología, Estadística estaba bien dada, pero los contenidos yo ya los había visto en el Profesorado, yo digo la Licenciatura debería tener mayor grado de profundización en los conceptos. Marketing fue buena la daba un Profesor que no era del palo, Legislación y Política Deportiva un docente de Educación Física y abogado no podía articular ni siquiera darte algo del marco legal, un desastre. No aprendí nada. Materias como Seminario nos daban bibliografía de pedagogía que no tenía ninguna articulación con la Licenciatura en Gestión. Taller de Tesis final la daban dos metodólogos que se contradecían, hacías un avance, uno lo aprobaba el otro decía que era incorrecto. Cuando tuve que hacer el trabajo fue un drama no había manera de acordar hasta que intervino el Decano. Queres la verdad fue un trámite” (D5 mayo, 2010)

Para los formadores, la idea de modelo a seguir se aproximaría al docente que domina el conocimiento experto, lo sabe transmitir, motiva al alumno, es guía, consejero y exigente; en oposición a los formadores que no poseen ninguna de estas cualidades y que, por el contrario, desalientan al alumno.

En el marco de la formación, aparece como preocupación la formación que hoy se imparte en el Profesorado que se revela muy lejana a la formación por ellos recibida. Ello conduce a resignificar el rol del formador y, en algún caso, a establecer con los alumnos un *contrato pedagógico* que sirva para el logro de una buena formación académica.

Las acciones de los formadores y los conocimientos recibidos en los diferentes momentos de la carrera operarían como modelos para el ejercicio del rol docente; no está claro en que

contribuye al del Licenciado. Varios son los aspectos considerados en los relatos de los formadores; se podría identificar con claridad que el sólo ingreso a la Universidad no le asegura al alumno el dominio del conocimiento; muy por el contrario, sería durante la formación que se produce el proceso de construcción de los saberes para la profesión.

2.4. Las asignaturas y sus aportes a la formación del Licenciado

Cada asignatura aporta conocimientos específicos de las diversas disciplinas. Dichos conocimientos se expresan en los programas de las asignaturas y constituyen el Plan de Estudios de la carrera de Licenciatura. Interesa conocer qué conocimientos privilegian los actores en torno a la formación del Licenciado.

2.4.1. Los conocimientos específicos de la Licenciatura

De los análisis realizados hasta aquí aparece como regularidad que la formación del Licenciado estaría orientada, focalizada a la docencia en la escuela; es decir, que se ponderan los conocimientos específicos de la formación del Profesor. Ello se expresa en que la mayoría de los docentes de la Licenciatura han sido alumnos egresados de las escuelas de la Universidad y trabajan como docentes en los colegios de la institución, lo que permite vislumbrar a la institución formadora como un espacio posible de inserción laboral de estudiantes y graduados.

La Licenciatura tomaría como base el deporte y otras asignaturas aportarían conocimientos más específicos para la formación del Licenciado, como por ejemplo la psicología del deporte, el arbitraje deportivo, etcétera.

“los alumnos de esta universidad en su mayoría provienen del colegio y ya han cursado el colegio universitario, es más muchos de ellos trabajan en las escuelas de la Universidad, entonces el foco en la formación esta muy puesto en la docencia a nivel escolar. Sin embargo, la formación de mi asignatura abona a la rama de la psicología deportiva, el arbitraje, la formación de dirigentes” (D4 julio, 2010)

“La formación en los primeros años es pobre, la formación del Profesor es inferior a la que yo tuve, ahora quizás se ordene con el ajuste del nuevo plan por el aumento de la carga horaria en los deportes. La Licenciatura toma la base del deporte y la especialización ubica en el campo laboral. La formación del Profesorado sigue la línea de la educación media, en cambio en la Universidad se investiga, por ejemplo, en handball, se especializa en ese deporte o el que le guste Y una vez afuera, decide. El Profesor se queda pegado al trabajo en escuela, califica al que hace bien el rol adelante” (D7 julio, 2010)

Las asignaturas más valoradas por los formadores han sido las Ciencias Biológicas y Metodología de la investigación; consideradas como las que aportan conocimientos novedosos y necesarios para la formación del Licenciado.

“Yo me aboco a la formación de base biológica, son conocimientos que no pueden faltar en un profe de Educación Física, menos en un Licenciado” (D2 mayo, 2010)

“...las que aportaron conocimientos novedosos fueron las Ciencias Biológicas y Metodología de la investigación” (D3 julio, 2010)

Otros relatos insisten en la idea de que la diferencia entre la formación del Profesorado y la Licenciatura estaría dada en que la primera prepara para ejercer la docencia en los niveles inicial, primario y secundario; y, la segunda para la docencia en nivel superior habida cuenta de que la asignatura Observación y Práctica de la enseñanza, que otorga las herramientas específicas para el ejercicio de la docencia, es la que menor carga horaria tendría en la actualidad en el nuevo Plan de Estudios.

“Mira acá ya conocen lo que pienso, creo que aún está instalado en el imaginario, que el profesor de Educación Física trabaja en las escuelas y, por lo tanto, se forma para eso. La diferencia entre el Profesorado de la Universidad que habilita para ejercer en nivel inicial, primaria y terciario, y la carrera de Licenciado que nos habilita para ejercer en superior como docentes, pero observación y práctica que debería ser un espacio de integración es la que menos carga tiene en la Licenciatura”(D5 julio, 2010)

No obstante, resultaría difícil valorar cuáles serían las diferencias entre ambas ofertas académicas. Pareciera que, durante el crecimiento que la Universidad alcanzó desde su creación a la actualidad; y, a partir de la creación del Profesorado universitario que facilitara la creación de la carrera de Licenciatura, no ha sido posible establecer un salto cualitativo referido a la formación específica del Licenciado. Es decir, que no estaría claro qué saberes fueron privilegiados para la Licenciatura y cuáles para el Profesorado.

Algunos formadores dan cuenta en sus respuestas de la historia de la institución. Entendiendo que las instituciones educativas surgen a partir de las necesidades de la sociedad diferenciándose de otras por sus características singulares (Chevallier, 1981 citado Frigerio y otros 1992, 18), la docencia se revela con mayor fuerza en el momento fundacional de la institución. A partir de allí, parecería que la orientación de la formación en la docencia escolar continúa actualmente, quedando como una “huella” también en la Licenciatura de la que es difícil diferenciarse. Esto guarda relación con las decisiones del curriculum.

2.4.2. El Licenciado en el mundo del trabajo

Reconociendo que el campo de trabajo del profesional de la Educación Física estuvo enlazado históricamente a la educación escolar, emerge de las voces de algunos formadores en su paso por la formación y la experiencia profesional, que:

3. el rol de Licenciado no es reconocido en el mundo del trabajo;
4. al mismo tiempo, pareciera no haber condiciones para su desarrollo;
5. los puestos de trabajo continúan a cargo de Profesores de Educación Física;
6. hay problemas en la provisión de cargos;
7. no hay conocimientos en los entrevistados, acerca de que dichos cargos sean otorgados por concurso; también se desconoce si el título de Licenciado tendría incidencia para ocupar algún cargo de gestión en el Nivel Superior, habida cuenta que sí habilita para la docencia en este nivel.

“En el campo de la Educación Física no está instalado el ser Licenciado; en el campo laboral digo, sólo se reduce a trabajos de asesoramiento de

instituciones deportivas, gimnasios, y no sé si los chicos lo tienen tan claro y si se los comunican en el momento del ingreso” (D6 julio, 2010)

“La Licenciatura tiene dos especialidades, el Alto Rendimiento aporta mucho conocimiento fisiológico pero no forma para dar el gran salto que implica preparar a un jugador para competir, el título habilita el camino para... Quiero decir que tampoco puedes engañar a los pibes diciéndoles que con este título lo van a llamar para preparar a un Messi por ejemplo... eso vendrá con el tiempo y un largo recorrido que deberá hacer el alumno una vez graduado, no sólo se trata de relaciones sino también de continuar formándose y hacer la experiencia en gestión. La verdad es que aún no está el título validando el empleo, quiero decir que los cargos de gestión en la actualidad están ocupados por profes. Que seguramente como en mi caso continuaremos formándonos, pero creo que no se ocupan por concurso al menos en este país” (DC1 diciembre, 2009)

“Este plan responde a una necesidad del mercado laboral en tanto titulaciones pero, en contenido, no aporta nada sustantivo. Además en el mercado el rol del Licenciado no existe, decime quién pide un Licenciado para un cargo. Los directivos siguen siendo profes que tienen trayectoria en las instituciones nadie le gana a nadie, tal vez en Nivel Superior sea diferente, pero no tengo conocimiento comprobado al respecto” (D5 julio, 2011)

2.4.3. La visión actual de la formación universitaria en Educación Física

En esta línea, aparecen críticas de los formadores a la formación que brinda la carrera:

- la idea de ingreso irrestricto a la carrera;
- aceptación pasiva de los conocimientos que conduciría a la ausencia de debate por la construcción de saberes propios de la Educación Física;
- los nuevos planes de estudios, que responderían más a las demandas del mercado que a las necesidades de formación del Licenciado;
- la falta de claridad en los conocimientos que imparten, cuál sería su utilidad y a qué competencias estarían orientados.

“Hoy entra cualquiera al profesorado de Educación Física y cualquiera es Licenciado; la exigencia cambió, nadie se hace preguntas, asumen que es fácil y no se cuestionan la actividad deportiva, así lo transmiten desde

el patio de la escuela los nuevos planes responden a demandas del mercado más que a una buena formación... Adquirir los conocimientos fundamentales del campo de la Educación Física, y clarificar conceptos, hoy las Licenciaturas se arrojan el derecho de dar conocimientos de las ciencias sociales tener materias como inglés y computación que si miramos la realidad deberían ser conocimientos aprendidos en niveles anteriores, saben quién es Foucault , eso les va a sumar para la vida pero por ejemplo, hay una dicotomía entre lo lúdico y lo competitivo, la Educación Física es movimiento, el deporte es otra cosa....¡hay discusiones que ya no se dan más! recuerdo en La Plata los debates por la Cultura Física, terminología tonta que no hace a la cosa (D9 julio, 2010)

2.4.4. La carrera de Licenciatura y la relación oferta-demanda

Otros elementos que surgen de los relatos de los formadores, abonan a la oferta de la carrera universitaria y los costos que significan a los alumnos.

Aparecen en tensión la formación que otorga el Profesorado universitario⁶⁴ y la formación de la carrera de Licenciatura⁶⁵ la que, al parecer, brindaría menor formación deportiva y tendría mayor costo económico para los alumnos.

Otro aspecto que se revela como preocupación es la falta de espacios, materiales y de seguridad en los lugares destinados a las asignaturas prácticas lo que pondría en riesgo la integridad física de docentes y alumnos.

“Mi asignatura es Deportes y sus didácticas; yo me baso en la experiencia mía y en la de los alumnos, hay muchos que ya están trabajando y a partir de ahí focalizo la teoría, obviamente la teoría es importante, también lo hago cuando evalúo soy muy estricto entre lo que enseño y evalúo... Yo me encuentro con otro problema, las instalaciones, Yo recibo muchas quejas de los alumnos en relación a los costos y el servicio de la Universidad. Hay falta de espacio y elementos para desarrollar mi asignatura... Como soy nuevo voy despacio pero esto ya lo comuniqué,

⁶⁴ Otorga el título de Profesor para los niveles inicial, primario, secundario y terciario en 5 años.

⁶⁵ Otorga título de Profesor en todos los niveles educativos, incluye Nivel Superior y el título de Licenciado en 4 años.

considero que es muy grave. Otro tema es la seguridad, el lugar donde vamos hacer natación carece de seguridad, cada dos por tres asaltan a alguno, los profes que tenemos auto tenemos que sacar a los pibes hasta alguna avenida porque casi no pasan líneas de colectivo” (D9 julio, 2010)

“Otro tema importantísimo es mantener la matrícula frente al Profesorado universitario, fijate que ahí pagan la mitad y reciben mucha más formación en la práctica, entonces cuando les hablas de la Licenciatura, no quieren saber nada, nosotros tratamos de convencerlos pero se hace difícil” (D6 julio, 2010)

“el tema del dinero es importante, es significativa la diferencia entre lo que cuesta el Profesorado y la Licenciatura con el agravante que están más conformes con el Plan del Profesorado por la cantidad de carga horaria deportiva que en la Licenciatura es, significativamente, menor.” (D3 julio, 2010)

“Una de mis asignaturas es metodología, no puedo considerar lo que piden como una Tesis; en todo caso alcanza, cuando se logra, a la categoría de un proyecto, esta asignatura la tienen otros colegas en otras localizaciones y cuesta mucho ponernos en dialogo, particularmente porque venimos de formaciones y experiencias diferentes. Igualmente yo avanzo con los pibes...pero como ya vienen formateados cuesta mucho lograr la sistematización. También pasa que como está dado aquí el tema del Profesorado y la carrera de Licenciatura con el nuevo plan, hay mucha resistencia porque la relación costo-contenido es diferente...a los pibes les resulta mayor aprendizaje el Profesorado y mucha menos plata...también hay que lidiar con eso... la otra realidad es que en nuestro país el campo laboral no se define por la Licenciatura, no te pagan más por eso ni es un seguro para conseguir trabajo...” (D10 julio, 2010)

Continuando la línea de la oferta y el costo de la carrera, se agrega la evaluación de que el trabajo de Tesis final alcanzaría la calificación de proyecto, lo que permite poner en cuestión el tema de la calidad de la formación académica.

De los análisis realizados se desprende, en buena medida, que la Licenciatura parecería estar más orientada a la formación para la docencia en la escuela. Ello podría encontrar alguna justificación en la historia de la creación de la carrera que, al parecer no ha podido

trascender su propósito de formación original: la formación para la docencia. También en el hecho de que la Licenciatura abarca la docencia superior.

2.4.5. La formación por competencias

2.4.5.1. Los Planes de Estudios

- Licenciatura 4 años

Considerando la noción de competencia como constructo nodal que permite referir al conjunto de conocimientos y habilidades que los sujetos necesitamos para realizar una actividad; el Instituto Nacional de Empleo⁶⁶ (citado por Zabalza, 2011) ha definido la competencia como *“conjunto de conocimientos, saber hacer, habilidades y aptitudes que permiten a los profesionales desempeñar y desarrollar roles de trabajo en los niveles requeridos para el empleo”* (Zabalza, 2011:71)

En este sentido, la visión que se desprende de las opiniones de los formadores en torno a las competencias, desarrolladas durante la formación, revelan que la Licenciatura debiera formar para la enseñanza en el Nivel Superior y para la actividad física. El campo de inserción en el mercado laboral en otras áreas podría estar relación con la educación no formal, las actividades para adultos y adultos mayores, los gimnasios, las instituciones deportivas, el rol de preparador físico, el rol de preparador en deportes habida cuenta de reconocer que el título de Licenciado no es requisito para el empleo. Diferenciándose del Profesorado que forma para el ejercicio de la docencia en el nivel inicial, primario, secundario y terciario cuyo campo de inserción laboral es, predominantemente, la escuela.

“La formación del Profesorado es para la docencia en los diferentes niveles educativos y la inserción laboral predominante es la escuela...siempre se nos vio y aún sigue siendo así, como Profesores y nuestro campo laboral fue la escuela, de hecho cuando fallece el Decano

⁶⁶ Instituto Nacional de Empleo (1987). Madrid. INEM. Documento Interno de la Subdirección General de Gestión de la Formación Ocupacional. Pág. 115

yo creí que la carrera la iba a absorber la Facultad de Educación. La Licenciatura apunta a una formación integral para la Actividad Física, durante la formación reciben herramientas para insertarse en el mercado laboral en otras áreas”. “La educación no formal, Actividades para Adultos y Adultos mayores, gimnasios, instituciones deportivas... El título de licenciado no sería un requisito para el trabajo...la verdad es que aún no está el título validando el empleo, quiero decir que los cargos de gestión en la actualidad están ocupados por profesores. Que seguramente como en mí caso continuaremos formándonos, pero creo que no se ocupan por concurso al menos en este país”. “No forma para dar el gran salto que implica preparar a un jugador para competir, el título habilita el camino para...” (DC1 diciembre, 2009)

“La diferencia entre el Profesorado de la Universidad que habilita para ejercer en nivel inicial, primaria y terciario, la carrera de Licenciado, ésta última nos habilita para ejercer en Superior como docentes, pero observación y práctica que debería ser un espacio de integración es la que menos carga tiene en la Licenciatura”(D6 junio, 2011)

“Para que sea reconocida en el campo falta mucho aún. Títulos valorados en relación a las instituciones que lo otorgan, desconocimiento de las diferentes áreas del campo profesional, existen Licenciados ocupando cargos importantes...creo que nos falta, muchos quedan en el camino y es porque no logramos transmitir las posibilidades del campo laboral. Por ejemplo, preparador físico en los clubes, preparadores físicos en un deporte en particular, la rehabilitación, por ejemplo, en instituciones privadas. Antes si no eras profesor del INEF el profesor no era nadie, el tiempo pasó y hoy se valoran otras cosas como las que te dije, doy fe que hay Licenciados ocupando lugares importantes...” (D7 junio, 2010)

Tal como queda expresado en estos testimonios, el Licenciado encontraría, en la actualidad, su lugar en el mundo del trabajo en otras áreas como por ejemplo, en el área de la salud/la rehabilitación. Ello nos conduce a pensar en la profesionalización del Licenciado para las áreas antes señaladas; entendida como compuesta por competencias y saberes específicos, que darían identidad reconocida por una organización o grupo profesional con las características de un verdadero profesional como sostiene Wittorski, (2008). La calidad atribuida a ese profesional depende no sólo de ese reconocimiento, sino del ejercicio de su

propia práctica en el campo de la profesión siempre sujeta a la búsqueda de mayor eficacia y legitimidad. Si se comparan estas posibilidades de desempeño con lo observado y dicho en la institución, no parece que la formación se oriente a ello.

- *Licenciatura Intensiva, 1 año*

Tal como se revela en sus respuestas, aparece la distinción en relación de los estudiantes que forman el colectivo del Plan intensivo de Licenciatura el que al parecer exigiría otra demanda de formación por las características singulares de los estudiantes. En este sentido se podría indagar en cuáles serían las competencias valoradas por los formadores.

“Yo hice una licenciatura con un Plan que duró dos cuatrimestres, cursamos seis asignaturas en cada uno y dos libres, inglés e informática. Se cursaba en tres días y dos los que optamos por dar libres inglés e informática. Creo que no se piensan, en verdad esto es una salida para el mercado, yo no cubrí mis expectativas para nada. Para empezar la matrícula en el momento que yo cursé estaba formada por profesores que ya teníamos muchos años de experiencia y algunos jóvenes recién recibidos. Esto marcaba una diferencia enorme como es de esperar, entonces se les respondía mucho más a los jóvenes que a nosotros.” (D5 julio, 2010)

Del testimonio del formador se puede aventurar que la formación intensiva de la Licenciatura respondería a una demanda del mercado más que a la expectativa de formación de los estudiantes.

2.5. Como promueven las competencias los formadores

Entendiendo que las competencias conciernen a conocimientos, destrezas y actitudes necesarias para ejercer la propia actividad laboral, resolver problemas de forma autónoma y creativa, poseer la capacidad para colaborar y organizar el trabajo; pensar la formación por competencias equivale a pensar las estrategias que elaboran los formadores de la Licenciatura para su promoción.

El desarrollo de las habilidades intelectuales y comunicacionales tales como la dificultad en la comprensión lectora, la producción escrita, el uso adecuado de las tecnologías de la información, al parecer como mera *herramienta* con ausencia de profundización de los saberes -el abuso del Power Point-, la integración de la teoría y la práctica, serían algunas de las preocupaciones que se revelan en las respuestas de los formadores.

“el compromiso por la elección de la carrera, ellos la eligen deben obrar en consecuencia, el modo de expresarse tanto en la oralidad como la escritura. Todo lo presentan en formato PPT, y creen que con eso basta. No comprenden que hay que poder hacer buenas redes conceptuales y cuando están dando la clase explicar, dar ejemplos, en fin...Yo igual lo voy mechando con análisis de textos y lectura comprensiva en clase, dado que si pedís que lean...” (D2 julio, 2010)

“Los pibes hoy manejan la compu, y piensan que todo es eso, pero cuando tienen que escribir la carta para la escuela es un problema, no saben cómo empezarla, ni te digo expresarse ante las autoridades. También hay colegas que todo lo presentan en PPT y con eso creen que están actualizados, el tema es continuar formándose y la clase hay que darla”. (D3 julio, 2010)

“Se está trabajando duro a través de los coordinadores de ejes, para que se integre la teoría y la práctica para que no se hagan concesiones que luego se pagan caras” (DC1 diciembre, 2009)

Entendiendo que las estrategias pedagógicas y los recursos constituyen los escenarios curriculares de organización de las actividades formativas y de la interacción del proceso de enseñanza y de aprendizaje donde se alcanzan conocimientos, valores, prácticas, procedimientos y problemas propios del campo de la formación, se podría decir que una de las responsabilidades esenciales del formador es acompañar en todos sus aspectos el proceso de formación por competencias de los estudiantes. *“Un espacio de seguridad en donde el sujeto puede atreverse a hacer algo que no sabe hacer para aprender a hacerlo”.* *“Poner a disposición una energía capaz de movilizarlos hacia los saberes”* (Meirieu; 1998: 85-86),

En este marco, los aportes a la construcción de la profesionalidad durante la formación serían: el análisis de textos y lectura comprensiva durante la clase; el armado de redes conceptuales; la motivación; el trabajo en equipo; la reflexión; la autoevaluación; la práctica en contextos reales en los que los estudiantes deberían aplicar sus saberes de formación. Otro aspecto que emerge es el escaso tiempo asignado a la asignatura observación, enseñanza y práctica y la superposición de materias que obligan al alumno a que opte por una u otra asignatura.

“Yo trato de llevar todo hacia la experiencia, no creo que la clase sea del profe sino del alumno o como protagonista, en el intercambio de experiencias es donde se da el conocimiento y el aprendizaje. Ahí integro el tema de la clase...a través de la puesta en común del problema que ellos reflexionen y analicen, que busquen soluciones...en el Profesorado es más pobre en ese sentido... si les mostramos por donde; ellos encuentran el camino, así nos pasó a todos... yo planifico no sólo a partir de mi experiencia, hablo con otros colegas para pensar la asignatura, obtengo puntos de referencia del grupo, por ejemplos los alumnos que vienen del interior no tienen nada que ver con los de la capital, el mismo tema hay que pensarlo de otro modo, hay que responder otra demanda. (D8 julio, 2010).

“El abordaje de los temas, trabajo en equipo, recursos, investigación que hace como profe, como se piensa...cuando hace la práctica en el colegio no le doy recetas, le enseño a cocinar” (D7 julio, 2010).

Algunos formadores sitúan al estudiante como protagonista del aprendizaje quien a partir de sus experiencias y conocimientos previos construye los conocimientos para la formación profesional. Según las características y necesidades de cada alumno el formador diseña, organiza, planifica diferentes espacios y estrategias durante la formación que promueven las competencias profesionales.

“Enseñar técnicas de salvamento a chicos que no saben nadar, es impensado, yo no puedo aprobar a un alumno en esas condiciones. Este año tengo un grupo de chicas y varones con muchas dificultades al respecto pero la meta es que logren flotar de lo contrario...igual te digo que ponen mucha voluntad, estoy contento porque logre que se anoten en

un natatorio para practicar, con las horas que tiene destinada la materia, ¿te imaginas!” (D 9 junio, 2011)

2.6. *La formación en valores*

En referencia a la construcción de la profesionalidad son destacados por los formadores los saberes actitudinales, es decir; los valores.

En este marco, el trayecto de formación juega un rol social ya que permite a los actores comprometidos en acciones comunes, por sobre la base de dinámicas muy diferentes, lograr durante la comunicación recíproca, un aparente consenso reservándose la posibilidad de asignación de sentidos muy diferentes. La formación es, además, portadora de un juicio de valor (Barbier, 2000). Se reitera la importancia otorgada a la formación de valores; esto puede verse en la expresión del formador:

“La formación del Profesor tiene su base en la docencia para la escuela, por eso es que yo hago tanto hincapié en la formación en valores, esa es la etapa donde te formas como persona... Mi materia es especial para eso” (D10 junio, 2011)

Finalmente, otro aspecto que aparece con frecuencia en los testimonios de los formadores es la falta de reconocimiento social del Licenciado, desde las posibilidades de inserción laboral, que brinda el mercado de trabajo. Se hablaría de la devaluación del diploma desde la perspectiva de la misma institución que los forma.

Otra cuestión que se plantea a partir de los relatos de algunos formadores refiere a lo político, bajo la expresión de la *lógica de mercado*. La creación de universidades privadas que darían respuesta a dicha lógica junto con las universidades públicas; éstas últimas se verían amenazadas debiendo establecer relaciones de competitividad entre la oferta y la demanda educativas. La tensión daría como resultado la devaluación en la calidad de la formación que reciben los estudiantes de Licenciatura en Educación Física y Deportes en la actualidad.

“Pienso en la formación de la Licenciatura... te digo que creo que es meramente político, no es un tema solo de formación. Los espacios no son generalmente ocupados por concurso sino por amistad y afinidad. No hubo un recambio generacional, los mismos profesores, decisores de hace 20 años que están aún hoy cuidando su quintita... cuando yo me recibí más allá del desgranamiento lógico de cualquier carrera de 1000 ingresantes llegamos 600, ser Licenciados era un título alto, hoy cualquiera es Licenciado y hasta me animo a decir Doctor.... las universidades privadas tomaron la posta y el lema fue hay que sacar Licenciados. La Universidad privada provocó la caída de la Universidad de Luján, era muy difícil recibirse aún cuando redujeron el plan a 1 año y medio un ejemplo: en matemática aplicada, de 125 que nos presentamos aprobamos 3. El profesor decía; yo no voy a bajar los contenidos, no tengo problemas en explicarlo mil veces hasta en el bar. Eran estrictos pero podían exigirnos porque te daban en igual medida, podemos estar para todo pero los contenidos no los bajamos” (D9 junio, 2010).

En este marco surge el cuestionamiento de la idea de la Universidad en un sistema que se masifica perdiendo su sentido crítico, ligado a la investigación y autonomía para la que fue pensada.

A modo de cierre, podría decirse que las respuestas de los formadores permiten considerar que muchos de ellos se formaron en la Universidad X como Profesores y/o Licenciados. Algunos docentes optaron por otras universidades y valoran la formación continua.

Vinculando la formación y experiencia profesional con el trabajo, pareciera estar presente que la formación prepara para la docencia en los diferentes niveles educativos incluyendo el Nivel Superior que está estipulado como propio de la Licenciatura y también se señala el trabajo en instituciones deportivas, en entrenamiento. Los docentes mencionan además, otras posibilidades laborales en ámbitos no formales, de adultos, en salud y rehabilitación.

La adquisición de saberes para la práctica facilitaría la vinculación con la teoría y posibilita la inserción en el campo laboral y en otras áreas de la Educación Física.

De la visión que los alumnos traen al inicio sobre los conocimientos preocupa a los docentes la desvalorización de los mismos. Se limitarían a suponer que sólo la práctica forma; mientras que, en otros, se visualiza una actitud de investigación e interés por el conocimiento. También llama la atención de los docentes la inmadurez que permite comprender ciertas dificultades, carencias previas, falta de interés y de cumplimiento de las obligaciones como alumno. Como rasgo positivo señalan el dominio de las herramientas tecnológicas señalando que para algunos de ellos, significaría el dominio de un saber experto.

El sentido atribuido a los modelos aparece desde la propia historia de formación de los docentes actuales como desde el que ellos sostienen en la enseñanza. Los rasgos valorados serían: experticia, guía, exigencia, responsabilidad, como consejero, motivador y proveedor de conocimientos científicos. Los que son objeto de crítica: el docente que nunca llegaba a horario, que había que buscarlo para la consulta, que nunca supervisó una práctica y aquellos que no dominan el saber experto.

La formación que hoy se imparte en el Profesorado, aparece como una preocupación en algunos docentes. La idea de modelo a seguir se aproximaría al docente que domina el conocimiento experto, lo sabe transmitir, motiva al alumno, es guía, consejero y exigente, En oposición se encontraría como contramodelo el que se caracteriza por desalentar al alumno.

En este marco, las acciones de los formadores y los conocimientos recibidos en los diferentes momentos de la carrera operarían como modelos para el ejercicio del rol profesional con los cuales ellos se han identificado y que intentan a su vez conservar en la formación actual. La formación es el proceso que provee la construcción de los saberes y capacidades para la profesión en la que las huellas dejadas por los formadores otorgan oportunidad a la formación transgeneracionalmente.

Parecerían surgir de los testimonios opiniones diversas respecto al buen profesor, que aporta conocimientos novedosos y acompaña; y, por otro lado, al docente que carece de los

conocimientos expertos de la disciplina que enseña. Ambos tipos se encontrarían en la institución. Un elemento revelador sería que algunos de los conocimientos impartidos en la formación no guardarían coherencia con la Educación Física; por ejemplo, el espacio de Seminario en el que el docente indicaba bibliografía de consulta que no se relacionaba con la especialización en gestión de las instituciones deportivas.

Varios son los aspectos considerados en los relatos de los formadores. Al respecto, la formación es el proceso que provee la construcción de los saberes y capacidades para la profesión.

Pensando en los saberes de la Licenciatura, aparecen valoradas las asignaturas que constituyen las Ciencias Biológicas y la Metodología de la Investigación constituyendo saberes específicos para la formación profesional. La adquisición y dominio de conocimientos, tales como la Anatomía y la Fisiología, amplían la visión del campo profesional de la Educación Física, desarrollan las capacidades y habilidades para la búsqueda y tratamiento de nueva información, la producción de nuevos conocimientos, formarían parte de las competencias que se requieren para la profesionalidad. Asimismo, el conocimiento y dominio de las prácticas profesionales.

De los análisis realizados se desprende que la Licenciatura parecería estar vinculada a la formación para el ejercicio de la docencia en la escuela en distintos niveles. Ello podría encontrar vinculación con la historia de la creación de la carrera, que al parecer no ha podido trascender su propósito de formación original: la formación para la docencia.

La hipótesis central a sostener plantea la indefinición o falta de precisión respecto al campo profesional, por un lado y de manera consecuente la falta de reconocimiento del Licenciado en el campo laboral de la Educación Física, por el otro. Ello conduciría a la escasa especificidad en la formación dada al Licenciado. La ausencia de debate al interior del campo de la Educación Física entorno a los saberes distintivos de la formación del licenciado se asocia a lo antes enunciado.

La idea de la formación del Licenciado que pareciera sostener el Plan de Estudios, desde las voces de los formadores, sería la de formación de competencias para la docencia en el Nivel Superior y para la Actividad Física.

El campo de inserción en el mercado laboral, según las descripciones de algunos docentes, se extiende a otras áreas como la educación no formal, las actividades para adultos y adultos mayores, el trabajo en gimnasios e instituciones deportivas, el ámbito de la salud, la rehabilitación. Sin embargo diversos factores políticos, del mercado, la tensión entre la oferta de las universidades nacionales y las privadas, etcétera dificultan el acceso a cargos.

Otro elemento que destacan como obstáculo en la formación son las diferencias etarias, de formación y de experiencia profesional del colectivo en su conjunto, cuya consecuencia sería el déficit en la formación de grado.

Todo ello participa de la imprecisión en la definición del perfil del Licenciado y afecta la pertinencia de la formación profesional y la construcción de la profesionalidad.

3. LOS ESTUDIANTES

Se realizaron diez entrevistas a estudiantes de los últimos años de la carrera en las que se indagó acerca de las motivaciones para la elección de la carrera, el tiempo de realización de la misma, la estructura curricular, los Planes de Estudios, los modelos de formadores, las asignaturas que aportaron a la construcción de la profesionalidad, las experiencias laborales durante la formación, las fortalezas y debilidades de la formación en relación con las competencias para el trabajo, los aportes que le harían a la carrera. A partir de los datos analizados se construyeron categorías consideradas significativas para el objeto de estudio. El material se presenta a partir de las mismas.

3.1. Las experiencias profesionales.

Los estudiantes valoran la experiencia profesional realizada durante el cursado de la carrera, la que en tanto formación en el trabajo les aporta otro tipo de aprendizajes que les permitiría vincular la teoría y la práctica y complementar la formación.

La escuela de auxiliares que la Universidad ofrece para formar a sus docentes, aparece como otra experiencia formadora que amplía la formación de grado.

“trabajo en el colegio de la Universidad, como profe suplente en primaria” (EUA2 mayo, 2010)

“Yo estudio acá desde el jardín y acá comencé a trabajar porque un docente me recordó sino no hubiera podido” (EUA3 mayo, 2010)

“Al estudiar acá si sos responsable te consideran y te llaman para trabajar...cuando el profe me dijo que estudiara, al poco tiempo me llamaron” (EUA4 mayo, 2010)

La institución formadora es valorada por los estudiantes como primer espacio de inserción laboral, logro que se dé a partir del reconocimiento de las actitudes y capacidades de los alumnos. La institución les brinda diversas experiencias de trabajo.

“Estoy en las colonias y me llaman cuando hay alguna suplencia en los colegios de esta Universidad” (EUA10 mayo, 2010)

“Yo ya era auxiliar antes de ser profe, me convocó el Director del Profesorado para hacer una suplencia, después me quedé y fui participando en las colonias y campamentos, etc. Después me gustó más el inicial, al poco tiempo hubo un cargo vacante y de ahí en adelante aquí estoy. También tenes la posibilidad si te interesa de ofrecerte como auxiliar en la materia que te guste, después podes llegar a ser Profe adjunto de la cátedra, también los docentes si te ven con ganas, responsable y sos buena alumna te convocan.” (EUA2 mayo, 2010)

Los aportes que las experiencias profesionales aportan son significativos para los estudiantes y constituyen espacios concretos de acceso a la práctica laboral y permitirían la adquisición de nuevas competencias y saberes profesionales.

3.2. La valoración del conocimiento experto en la formación de la Licenciatura

Algunos testimonios de los entrevistados permiten decir que el dominio de los conocimientos promueve el desarrollo de capacidades y habilidades tales como planificar la clase considerando el perfil psico-evolutivo del alumno, el análisis de textos, la formación del alumno en valores para toda la vida. Las capacidades mencionadas hacen referencia a la docencia. En oposición a dichas opiniones, otros alumnos consideran falta de profundización, reiteración en los conceptos y falta de rigurosidad académica. Si las teorías son *“los hilos tendidos para capturar eso que llamamos mundo para racionalizarlo, explicarlo y dominarlo”* (Popper, citado por J. Gimeno Sacristán) entonces estos señalamientos estarían afectando la calidad de la formación.

Como comentarios positivos:

“En las de teoría te piden trabajos prácticos, de distinto tipo, analizar un texto y escribir una síntesis, en las prácticas armar un planificación para la clase” (EUA junio, 2010)

“... psicología del aprendizaje, en esa aprendes teoría y pautas para conocer a un niño y saber que se puede hacer en una clase” (EUA2 mayo, 2010)

“La materia Ética es importante pero... hay muchos temas importantes en la Universidad, aunque te guste el deporte también te formas con otros conocimientos. No le encontraba relación con la carrera, la profe era macanuda, me acuerdo que nos hizo leer un libro de un autor español, no me acuerdo el nombre...me acuerdo que se lo escribió al hijo...por ahí sirve para formarnos en los valores de respeto, solidaridad... “(EUA4 mayo, 2010)

Como críticas:

“Igualmente la carrera debería haber sido más exigente en lo académico. Rigurosidad en los exámenes, el margen de error es muy amplio, mucha tolerancia” (EUA3 mayo, 2010)

“muy bajo el nivel de conocimientos y sobre todo la profundización que brindan” (EUA7 junio, 2011)

Pensando en la construcción de la profesionalidad los aportes en el tratamiento de los conocimientos, según estos testimonios, abonarían al desarrollo de herramientas para la práctica, lo que implicaría conocimientos para planificar una clase, así como la formación en algunas competencias sociales y valores, tales como el valor del respeto por el otro y la solidaridad. En oposición, algunas voces reclamarían la falta de rigurosidad en los conocimientos expertos y en la evaluación de los mismos. Ello afectaría la calidad de la formación.

3.3. Dificultades en la formación recibida

Considerando la relación de la teoría y la práctica en los procesos de enseñanza y de aprendizaje durante la formación, se desprende la idea *de incumplimiento* del contrato pedagógico⁶⁷ en relación a las expectativas de los alumnos respecto de los aprendizajes para el desempeño profesional. En este sentido los saberes impartidos resultarían insuficientes. La idea de calidad⁶⁸ de la formación de Licenciatura, es vista desde la perspectiva del mercado. Por un lado, la formación impartida sería insuficiente y, por el otro, aparecen ofertas de capacitación en el mercado educativo, como un curso de entrenador que imparte conocimientos requeridos para la práctica profesional. Otros aspectos, en consonancia con el incumplimiento del contrato, se revela en la falta de organización en las clases, el estado de las instalaciones donde se realizan las clases prácticas, la carencia de excelencia académica de algunos docentes y la baja calidad de

⁶⁷ En todo proceso de enseñanza-aprendizaje siempre existe un discurso o “contrato” entre profesor y alumno resultado del conjunto de códigos y pactos implícitos y explícitos que regulan los comportamientos, interacciones y relaciones de los docentes y el alumnado (normas, programas de asignatura, etc.).

⁶⁸ La UNESCO (Vlăsceanu *et al.*, 2004, pp 46–48) define calidad en la educación superior como un concepto multidimensional de múltiples niveles, dinámico, que se relaciona con los elementos contextuales de un modelo educacional, con la misión y fines institucionales, y con estándares específicos dentro de un sistema, institución, programa o disciplina determinados. La calidad, por tanto, puede adquirir significados diferentes dependiendo de (i) la comprensión de los diversos intereses de distintos grupos comprometidos o actores en la educación superior; (ii) sus referencias: Insumos, procesos, productos, misiones, objetivos, etc.; (iii) los atributos o características del mundo académico que se considera necesario evaluar; y (iv) el período histórico en el desarrollo de la educación superior.

otros servicios que brinda la institución a los alumnos, como el plan médico de la Universidad.

“En entrenamiento, por ejemplo, te enseñan el plan anual, pero en el día a día vos tenes que llevarlo al deportista y ahí es donde veo que falta profundización, quizá lo sabe pero van muy a lo macro, eso va bien para mi laburo, haces el plan estratégico es lo que se espera del área para el año o el semestre, pero en una preparación física es el día a día por eso pienso que faltan herramientas para la práctica (...) Ejemplo: Planes de clase escolares te los enseñan, pero yo no quiero eso, como puede ser que en un curso de entrenador de un año aprendas todo, y, entrenamiento que es anual y la volves a tener al otro año, aunque te la dividan por cuatrimestre, te den estos contenidos ¿No debería esta carrera darte la formación más completa?” (EUA8 junio, 2011)

“Todo lo referente a Educación Física infantil en el Profesorado no tuvimos, nivel inicial estoy habilitado pero no me dieron las herramientas. Hace poco agarre jardín maternal, y no sabía qué hacer. Tuve que recurrir afuera y estudiar el tema” (EUA3 mayo, 2010)

“La verdad que muy satisfecho no estoy, es muy desorganizada, estamos terminando la cursada y ni siquiera te avisan que no hay clase. La obra social de la facultad es un desastre, los espacios físicos donde tenemos que hacer la práctica ni hablar...los profes no todos son de la excelencia que te dicen...me hubiera gustado que cumplan con lo que dicen a la hora de inscribirte en la Universidad, propondría más tiempo para las materias prácticas y que se relacione lo económico con los que te llevas, no te la regalan a la carrera, ¿no te parece?” (EUA 6 mayo, 2010)

Desde las percepciones de los alumnos se puede conjeturar que si bien algunos formadores detentan los conocimientos disciplinares y promueven el desarrollo de capacidades y habilidades en los estudiantes, en otros los conocimientos carecerían de rigurosidad académica y los docentes no alcanzarían la excelencia académica que la universidad dice tener. Desde esta perspectiva la institución no estaría cumpliendo con la oferta académica realizada a los alumnos.

3.4. Los modelos de formadores

Como se refiere en el Capítulo 1, desde la perspectiva teórica que enmarca la tesis, considerar la noción de modelo abonaría a la construcción de la profesionalidad en tanto supone estimar las marcas que la formación deja y que se relacionan a aspectos singulares de las acciones de los formadores que influyen en los estudiantes.

Resulta significativa la indagación acerca de cómo se piensan a sí mismo los entrevistados desde su historia personal. A partir de la singularidad de sus experiencias como estudiantes, surgen algunos recuerdos de sus formadores que los recuperan en sus prácticas.

“Las biológicas, entrenamiento, las pedagógicas y las prácticas te ayudan un montón. La teoría mucho permite entender lo que haces, al principio fue duro pero a medida que vas haciendo experiencia es más fácil. Estos profes te marcan aunque no te los banques. Fueron claros y consecuentes, te daban y te exigían, ahí aprendes.” (EUA8 agosto, 2011)

“Yo recuerdo a los docentes que te hacen pensar, en definitiva es eso lo que hace falta en la formación, generar un tipo crítico, si vas a querer que repitan todos lo que decís...de esos hay muchos y acá también” (EUA9 julio, 2011)

El modelo de formador que se valora tiene que ver con el dar y exigir, la enseñanza de la teoría, la claridad, el hacer pensar y desarrollar en los alumnos el pensamiento crítico.

3.5. Las motivaciones para elegir la carrera y las condiciones de los estudiantes

Sobre las motivaciones para la elección de la carrera de Educación Física podemos decir, que estuvo signada por el gusto y/o facilidad-disposición para los deportes. No obstante, al tomar contacto con la formación advierten que no es sólo un juego, ya que el estudiante debe esforzarse, sacrificarse, estudiar, capacitarse y adquirir conocimientos del campo disciplinar para lograr el futuro desempeño en la profesión. Un aspecto que surge de los testimonios estaría en relación con las características del perfil de alumno que ingresa a la carrera, tales como inmadurez, desconocimiento de los hábitos de estudio, diferencias en relación con los saberes que portan algunos alumnos y que producen desaliento en otros estudiantes de la carrera.

“A mí me gustaban los deportes, tenía facilidad y también recuerdo que algún profe en la secundaria me alentó, pero como te decía, a medida que el tiempo avanza y te vas quemando, te das cuenta que no alcanza con que te guste el deporte nada más. Esto te lo digo, porque se hace más difícil al final, tenes que producir más cosas” (EUA1 mayo, 2010)

“Siempre desde chiquito me gustó el deporte, vivo en un barrio y siempre estábamos en la calle con la pelota y cuando se complicó la cosa los viejos nos empezaron a mandar al club. Al principio me quedé un poco pero cuando me ofrecieron laburo en la colonia, el profe me dijo que si quería llegar a algo, tenía que estudiar y recibirme ahí me acomodé” (EUA4 mayo, 2010)

“Me gustó el deporte desde chico y también me gusta enseñar. Algunos profes te alientan, cuando pasan estas cosas como el título, quieres ir....pero bueno, ellos te dicen que sigas que no tires todo el esfuerzo, en fin después lo piensas mejor y como ya estas adentro....que vas a hacer, me falta este año y si todo sale como espero....adiós...” (EUA6 mayo, 2010)

“Vine de Córdoba para hacer Educación Física, buscaba algún lugar que no me exigieran físicamente porque tenía muchas lesiones. También me gusta enseñar deportes hacer recreación, de hecho trabajo de eso mientras estudio; me costó mucho, me tuve que bancar solo, juntar la plata para el alquiler, la carrera, los libros es mucho sacrificio. Cuando recién entras...a ver yo ya traía otra formación y estaba acostumbrado a estudiar y rendir pero los que entran en esta carrera son pibes de la secundaria, no tienen idea como agarrar un libro, entonces todo tira para abajo; igual te digo yo trato de arreglarme por afuera...” (EUA7 mayo, 2010)

La idea transmitida por algunos alumnos expresaría que algunos formadores revelan como único conocimiento su experiencia profesional, lo que permite comprender cierto *reclamo* a la profesionalidad del formador que se expresa, por ejemplo, en la falta de comparaciones entre distintas teorías y en el desconocimiento de algunos autores de la disciplina que enseñan.

“El profe de Iniciación y didáctica de la Educación Física, sabe mucho, tiene mucha experiencia, pero toda la clase se basa en ejemplos:- que

haces si se presenta un pibe borracho para salir de campamento ¿lo lleva?, se mencionan las teorías, el conductismo, el constructivismo, pero yo esperaba que ese profe me diera un montón de bibliografía, otros autores para comparar; ¡si es un especialista!” (EUA 9 mayo, 2010)

Se valora como modelo de docente, según las voces de muchos entrevistados, al Profesor de Observación y Práctica de la enseñanza, quien aporta herramientas no solo para la práctica sino que además provee recursos para la búsqueda de trabajo, cómo y dónde dirigirse, cuáles serían las ventajas y desventajas de los diferentes espacios laborales, la importancia del curriculum vitae que permite la evaluación de antecedentes para acceder al puesto de trabajo.

“El de práctica es muy contenedor, es organizado, siempre está presente, te va a observar y es muy comprensivo” (EUA1 mayo, 2010)

“El profe de práctica, es al que más rescato por la planificación, te dice como hacer (...) yo creí que el profe me iba a decir que buscara otra carrera, pero no fue así, me hizo preguntas y así pude ir viendo los errores. Lo recuerdo siempre” (EUA1 mayo, 2010)

“El profe de práctica y el de recreación, te sirven para encarar la realidad del trabajo, además fueron muy buenos, te contaban su experiencia y te orientaban en cosas que no están en los libros, por ejemplo, cómo buscar laburo en las escuelas, cuando vas a los distritos y querés averiguar, es un bardo nunca entiendes nada ni nadie te lo explica, ellos nos contaron cómo hacerlo, nos aconsejaron que para empezar es mejor tener un empleo reconocido si es posible por el Estado o la municipalidad, mejor, lo privado está bueno pero no tiene el mismo valor. Nos hablaron de la importancia de tener curriculum, en eso se fijan a la hora de tomarte en un empleo...El de recreación te pasaba los juegos, te adelantaba conocimientos que luego los veías en la materia, y te daba todos los trucos...” (EUA 4 mayo, 2010)

El sujeto en formación debería poder reconocer en el formador su saber experto, aceptando las intenciones pedagógicas que guían los procesos de enseñanza y de aprendizaje, la tríada pedagógica constituida por el conocimiento, el docente y el aprendiz, esa dialéctica que permite la apropiación de los saberes para la profesión (Beillerot, 1996). *“El saber,*

entonces, se vuelve poco a poco entendido como el conocimiento adquirido por el estudio y la experiencia” (Beillerot, 1996: 87). Esto parece darse con algunos docentes y con otros no. Los alumnos son muy críticos de la formación recibida.

“El profe de práctica, es al que más rescato, te enseña a la planificación, te dice cómo hacer...Yo creí que el profe me iba a decir que buscara otra carrera, pero no fue así, me hizo preguntas y así pude ir viendo los errores. Lo recuerdo siempre, me desestructuró me hizo pensar y no me sancionó, cuando pude relajarme aprendí. (EUA2 mayo, 2010)

“La carrera debería haber sido más exigente, en lo académico. Rigurosidad en los exámenes, el margen de error es muy amplio, mucha tolerancia. Cuando te paras a reflexionar, también dudas (...) no digo, ¿por qué tanta tolerancia? Risas...déjalo ahí” (EUA3 mayo, 2010)

A partir de las respuestas se puede considerar como modelo a los formadores que conocen la disciplina, que desarrollan el pensamiento crítico, que procuran conocer las debilidades y fortalezas de los estudiantes, que aportan herramientas en la búsqueda de trabajo, que saben transformar el conocimiento científico en un saber accesible al alumno. En oposición, se reclama, el exceso de tolerancia del docente en el momento de evaluación de los conocimientos y aquel docente que sólo transmite el conocimiento de la experiencia individual.

3.6. Las asignaturas y sus aportes a la formación del Licenciado

Los espacios valorados refieren a conocimientos y saberes para la práctica. En algunos espacios curriculares, como las Ciencias Biológicas y los Deportes aparecen valorados como *retorno* a la teoría, como adquisición de competencias para el trabajo. Metodología promueve conocimientos específicos para armar proyectos concretos de trabajo; y en oposición, algunas asignaturas impartirían escasos conocimientos, lo que conduce al alumno a la búsqueda de ellos en otros espacios por fuera de la formación que brinda la carrera.

Referido a la docencia:

“Para mí son importantes las materias prácticas, como por ejemplo, práctica de la enseñanza de los diferentes niveles. En terciario y universitario, porque esas en el Profesorado no las vi; las biológicas y las deportivas, ahí tenes otra vuelta, quizás también pasa que volves a conectarte con la teoría.” (EUA1 mayo, 2010)

“Los deportes y su didáctica saber hacerlo, pero acá te enseñan a enseñarlo, son los primeros contactos con chicos. Didáctica de la Educación Física, Iniciación a los deportes, te enseñan cosas que aplicas en la práctica profesional. Juegos lo trasladas a tu clase” (EUA3 mayo, 2010)

Referido al campo del Licenciado:

“Metodología me dio la posibilidad de armar un proyecto como la empresa de animación, los pasos a seguir” (EUA6 junio, 2010)

“Yo trato de arreglarme por afuera... por ejemplo yo no se nada de gimnasia artística, lo que te da en la asignatura no alcanza, entonces le pedí si puedo ser ayudante porque la profe sabe un montón y voy sacarle el jugo” (EUA7 junio, 2010)

La formación en las aulas de la universidad se caracteriza por la heterogeneidad. Entendiendo que las aulas están habitadas por estudiantes con sus diferencias y singularidades y que la formación es un proceso que puede ser entendido como completamiento en respuesta a las necesidades del otro (Skliar, 2007), en algunos relatos se vislumbra la idea de la buena formación que se espera satisfaga las necesidades de todos sus destinatarios, tanto en lo individual como en lo grupal.

La relación entre ‘el saber’, el ‘saber a enseñar’ y el ‘saber enseñado’ algunos estudiantes la adjudican como responsabilidad al formador que posee un saber experto el que, al mismo tiempo, algunos alumnos no logran comprender. Otro aspecto considerado por los estudiantes, sería el tratamiento que el formador hace de los conocimientos durante el proceso de enseñanza, los contenidos a enseñar sufrirían ajustes o pérdida de nivel.

Las características del grupo de alumnos son un factor importante para el nivel dado en las clases. En el primer año se presentan dificultades por el nivel de los alumnos ingresantes lo que parecería superarse luego.

“Sociología y Ética ahí creo que la docente sabe un montón pero falla en nivelar para abajo, yo por mi situación curso con chicos de todos los años entonces tengo una visión diferente, con esta profe en Sociología el grupo era más parejo y entonces nos dio mucha bibliografía, explicó, las clases eran discutida. En fin con Ética el grupo era de pibes recién egresados del secundario, no leen, nunca presentan los trabajos, les cuesta entender, entonces ahí leímos un solo libro y el nivel de análisis fue bajísimo. Seminarios de integración, no se para que están el Profesor te hace leer el apunte, nadie lee previo a la clase, entonces llegamos y hay que leer. Te parece que un alumno de 2° está formado para dar una clase, esa es la dinámica nos sientan en grupo y tenemos que pensar una clase, entonces así se estructura el espacio, la mayoría no tiene herramientas para esa consigna, como mucho un mini ejercicio... como el profe de Seminario es el mismo de Didáctica terminamos haciendo lo mismo en los dos espacios” (EUA9 junio, 2010)

Aún cuando los estudiantes reconocen que durante la formación se adquieren aprendizajes significativos y específicos en los espacios curriculares, se expresan también críticas al saber experto y problemas en la organización pedagógica en algunas asignaturas y en las estrategias pedagógico-didácticas implementadas por el docente.

3.7. La formación por competencias

Con referencia a la formación del futuro profesional, en los relatos de los estudiantes, aparecen valorados los saberes prácticos y la experimentación, aún cuando expresan carencia respecto a la cantidad de tiempo destinado para la práctica.

“Me sirvió la práctica, aprendí cómo hacer una clase, el profe nos iba a observar, no nos largaba solos...pararte delante de un grupo con el profe de Educación Física de la escuela no era un pavada...igual me hubiera gustado tener más horas de práctica.....pero esa me sirvió para el trabajo

como encarar a los alumnos, como hacer una práctica, la rectitud en el juego, el respeto por el otro” (EUA4 mayo, 2010)

Las herramientas para la práctica son consideradas importantes. Se valora cómo armar una clase, conocer al grupo y la formación en valores, cualidades que al interior de la institución formadora gozan de reconocimiento. También se resalta la posibilidad de que la institución les ofrezca trabajo lo que significa un entrenamiento concreto, como ya fue señalado.

“Psicología, te aporta para la profesión, te muestra la realidad con la que vas a trabajar. También en el trabajo me acuerdo de las enseñanzas del profe de práctica y entendí el valor de la planificación, como armar una clase, la importancia de conocer al grupo para que sepas que hacer. Acá también te educan en valores, y eso es importante porque si vos aprendes te ofrecen trabajo. Esta es una institución muy grande y no para de crecer, si sos responsable pienso que siempre vas a tener el trabajo. El profe de práctica y el de recreación me dio muchas herramientas para el trabajo” (EUA5 junio, 2010)

“Trabajamos en grupo para resolver problemas...otra cosa es que si sos responsable los profes te consideran y te invitan a estar como auxiliar en la materia, ahí aprendes un montón y ya sabes lo que más te gusta de la carrera y además conseguís trabajo en los colegios de la Universidad...” (EUA3 mayo 2010)

Se visualiza una marcada intención en los formadores en la promoción y formación en valores. Ello respondería al sistema pedagógico institucional, que, como se declara en el proyecto educativo institucional estaría, -en tanto- formación profesional, formando un profesional ético. Algunos estudiantes comentan la generosidad del Profesor al socializar su experiencia profesional al servicio del aprendizaje y parecen valorar el capital cultural obtenido a través de la formación; el que trascendería los saberes de la Educación Física pero que constituirían la formación del Licenciado.

Cabe señalar que la mayor parte de los referentes dados por los alumnos hacen referencia a las competencias propias del docente. Las del Licenciado son muy escasamente nombradas.

Los estudiantes tienen experiencias laborales en la misma institución formadora. La imagen transmitida por los alumnos abonaría a la idea de institución *endogámica*, aquella que forma sujetos para que continúen permaneciendo en ella.

Desde las percepciones de los alumnos, se puede conjeturar que si bien algunos formadores detentan los conocimientos disciplinares y promueven el desarrollo de capacidades y habilidades en los estudiantes; en otros, los conocimientos carecerían de rigurosidad académica. La formación previa de los alumnos es importante a ser considerada en las evaluaciones que realizan.

A partir de los relatos, se pueden considerar rasgos que componen el modelo de un formador: conocer la disciplina, conocer las debilidades y fortalezas de los estudiantes, aportar herramientas para la búsqueda de trabajo, transformar el conocimiento científico en un saber accesible al alumno. Algunos estudiantes comentan la generosidad del Profesor al socializar su experiencia profesional al servicio del aprendizaje y valoran el capital cultural obtenido a través de la formación, el que trascendería los saberes de la Educación Física pero que corresponderían a la formación del Licenciado.

Como contramodelo del formador se dan otras características: tomar sólo como fuente la propia experiencia, la falta de conocimiento, el nivel de los conocimientos dados, la falta de rigurosidad, la *tolerancia* excesiva en los espacios de evaluación. De esta imagen se desprende que estaría en juego la idoneidad del formador.

Aún cuando los estudiantes reconocen que durante la formación se adquieren aprendizajes significativos y específicos, se expresa la devaluación del saber experto, la falta de organización en algunos espacios curriculares, problemas en la estructuración del espacio curricular y en las estrategias pedagógico-didácticas implementadas por el docente.

Se visualiza una marcada intención en la promoción de formar en valores, que respondería a los principios del sistema pedagógico de la institución.

Como hipótesis podemos enunciar que los aportes de los estudiantes permiten ver que la formación recibida es valorada con referencia a algunos docentes y criticada en otros. Parecería haber un grado de satisfacción bajo.

Las referencias hechas por alumnos no discriminan claramente lo referido a la Licenciatura, siendo la formación docente la mencionada en la mayor parte de los comentarios.

La oferta de trabajo a los estudiantes por parte de la misma institución muestra el carácter endogámico de la misma. La carrera de Educación Física parece ser proveedora de recursos para el Complejo Educativo.

Conclusiones

A partir de las hipótesis planteadas, luego del análisis de las opiniones de los graduados, formadores y estudiantes, la *construcción de profesionalidad* de los licenciados se ve afectada por distintos factores.

Desde las opiniones de los graduados, la idea de currículo parece sostener una lógica interna, que supone la adquisición de nuevos conocimientos para la formación profesional. Cuando se habla de currículo en la Universidad, referimos a los proyectos de formación que esta ofrece y que permite la acreditación de saberes a los estudiantes, respecto de la formación elegida.

En referencia a los conocimientos adquiridos, los estudiantes calificarían la formación a partir de un bajo grado de satisfacción, aún cuando reconocen los conocimientos recibidos valorando a algunos docentes de la carrera. Ello permite visualizar diferencias entre la visión de los graduados y los estudiantes, respecto de los conocimientos adquiridos.

Sin embargo, la formación de la licenciatura no pareciera encaminarse claramente a la adquisición de competencias y saberes distintivos de la formación profesional del

licenciado, habida cuenta que, tal como expresan los formadores la ausencia de debate, tanto al interior del campo profesional, como al interior de la institución formadora, dificultan la posibilidad de configurar y definir el perfil del egresado-licenciado. Así, la formación de licenciatura, continuaría ofreciéndose en la institución sin producir cambios significativos al respecto a pesar de las críticas que los actores realizan.

Se refuerza la ausencia de este debate en la dificultad que expresan los graduados, formadores y alumnos para concretar el Trabajo Final de Tesis, habida cuenta que la Facultad de Motricidad y Deportes, que ofrece la formación de licenciatura, carece de producciones escritas e investigaciones sobre el campo profesional al igual que los docentes de la carrera. Resulta problemático pensar la formación del licenciado, en estas características del contexto institucional.

Tal como surge de los relatos de los graduados, formadores y estudiantes, la formación del profesorado aparece indiferenciada de la formación del licenciado. Esta imagen transmitida por los actores, encontraría fundamentos en la creación del profesorado, que sentó las bases para la creación de la universidad. Otro rasgo que fortalece esta idea, sería la formación en docencia superior que corresponde a la carrera de licenciatura.

Pensando en la falta de definición del campo laboral de la educación física que plantean los formadores, se consideran algunos aspectos que configuran un escenario complejo como resultado de los cambios políticos, sociales y económicos en las últimas décadas. La relación histórica de la educación física con la docencia escolar, las diferencias entre las diversas demandas e intereses del colectivo social y de la formación universitaria, la escasa formación de la docencia en el nivel y los cambios y movilidad de los puestos de trabajo entre otros, se constituyen como debilidad para la *construcción de profesionalidad* del licenciado.

Podemos enunciar algunas hipótesis centrales desde el cruce de las entrevistas de los formadores, graduados y estudiantes:

- La falta de definición del campo profesional.

- Los factores de índole política y del mercado, que dificultan la construcción de un campo propio y la obtención de espacios de trabajo.
- La ausencia de debate al interior del campo y de la universidad acerca de los saberes distintivos de la formación del licenciado.
- La poca producción escrita y de investigación en el área, lo que revela un campo académico de reciente constitución y la necesaria falta de formación en los formadores.
- La tesis como espacio específico de formación que se presenta problemático y se manifiesta por las dificultades en concretar las tesis en la licenciatura.

Todo ello conduce a formular que la construcción de profesionalidad se ve afectada por los factores enunciados y que ello conduce a la escasa discriminación entre el profesorado de educación física y la licenciatura.

TERCERA PARTE

Capítulo 4: Conclusiones

4. 1. La formación profesional y la construcción de profesionalidad una relación para continuar pensando

Se han presentado ya los análisis de la documentación, las observaciones y las entrevistas lo que ha permitido conocer el caso en distintas facetas y formular hipótesis que avanzan en la interpretación del caso. En el apartado actual se intenta la reconstrucción del caso, a partir del conjunto de análisis realizados y en relación al objeto de estudio de esta tesis: *la construcción de profesionalidad de la licenciatura en educación física.*

Llegado este punto, y, a partir de las preguntas y los datos recogidos y analizados se presentan las conclusiones a las que el estudio realizado permitió arribar. Para introducir las conclusiones transcribimos el problema

El problema se centró en **cómo se construye profesionalidad en la licenciatura en educación física en el caso X**

Las preguntas hechas al objeto inicialmente fueron contestadas de manera diversa. Ellas son:

- *¿Cuáles son las capacidades y competencias que se privilegian en la formación del licenciado de Educación Física?*
- *¿Cómo son abordadas en las propuestas didácticas/áulicas?*
- *¿Qué competencias serían deseables en la formación de los futuros licenciados?*
¿Cuál es el fundamento para su selección?

Con respecto al lugar del formador y a la capacitación de los docentes:

-¿Qué consideran, representan y piensan los entrevistados?

-¿Qué figura de formador reconocen en su propia historia y que característica asumen las mismas?

-¿Qué relaciones se podrían establecer entre la formación del licenciado, y la capacitación que brinda la institución?

Con respecto a las posibilidades de inserción profesional:

-¿Cuáles son las aspiraciones laborales de los futuros licenciados?

-¿Cuáles son sus inserciones laborales actuales?

-¿Qué competencias se validan en el campo profesional actual?

-¿Cuál es la relación entre sus aspiraciones e inserciones laborales actuales?

Por último en cuanto a la evaluación y acreditación de competencias:

-¿Cuáles son los criterios y formas de evaluación y acreditación?

-¿Qué relación existe entre la evaluación y las propuestas didácticas?

-¿Cuál es la relación entre las competencias deseables para el licenciado en el perfil del egresado y las logradas al finalizar la formación de licenciatura?

En principio, partimos de la idea que la formación profesional es un proceso educativo que tiene lugar en las instituciones de educación superior orientada a que los alumnos obtengan conocimientos, habilidades, actitudes, valores culturales y éticos, en relación con un perfil profesional.

Nos hemos interrogado, para comprender la formación profesional, en torno a:

¿Cuál es el campo profesional de la Educación Física?

En la actualidad, la educación física es concebida como educación del hombre centrada en el cuerpo y su movimiento, y, a través de ello, de los demás aspectos de la personalidad.

Esa educación está basada en una unidad psicosomática que busca como finalidad un mejor conocimiento de sí mismo y una adaptación más perfecta al entorno físico y social.

La definición de *profesionalidad* refiere al desarrollo de competencias, noción que implica actitudes, comportamientos, y habilidades múltiples de índole social y comunicacionales, que permite el desarrollo y aprendizaje continuo y unido a la experiencia profesional, en un marco de flexibilidad y autonomía. Resulta indispensable para intervenir en los nuevos escenarios resolviendo en forma autónoma y creativa los problemas que se van presentado en torno al trabajo y su organización en el entorno.

Surge la interrogación:

¿Qué tipo de profesionalidad se construye durante la formación de licenciatura e la Universidad X?

Se transcriben las hipótesis a partir de la construcción del caso:

Desde lo institucional:

-Habría en la institución un interés más conservador que innovador respecto al diseño e implementación de las carreras. Ello significa para la licenciatura el no desprendimiento de la matriz del profesorado que históricamente la antecede. Ello se evidencia a partir de:

- el análisis de los planes de estudio que permite apreciar que el seguimiento de la normativa oficial tiene más fuerza que los principios pedagógicos sostenidos por quienes dan origen a la institución
- el Plan de Estudios no queda claramente definido el objeto de estudio de la Licenciatura, sino que se opta por referencias generales
- las modificaciones sucesivas de los Planes conservan la estructura y el contenido de los anteriores, aun ante la creación de nuevos títulos. No se advierten diferencias

significativas en relación con los objetivos y el perfil de los egresados del Profesorado y de la Licenciatura.

- La diferencia más significativa es el cambio en los títulos a otorgar aunque, internamente, se modifican cuestiones formales tales como cargas horarias, nomenclatura de algunas asignaturas y reemplazo de unas asignaturas por otras.

Algunas cuestiones plantean entorno a las carreras de Educación Física un área conflictiva:

- por el lugar físico otorgado a la Facultad de Motricidad y Deportes y la diferencia de las carreras de Educación Física con el resto, en tanto no se integran al espacio universitario sino al espacio escolar primario. Este dato abona desde su significado simbólico a la impronta de escolarización que estas carreras tienen y a la importancia otorgada a la docencia en las mismas.
- por la disconformidad de los estudiantes, y en parte de otros actores, en relación con la oferta institucional y la formación que brinda la carrera de Licenciatura
- en los documentos institucionales la distribución espacial muestra una tensión según lo recogido como historia y propósitos de la institución en su conjunto, la Universidad respondería a un emprendimiento educativo más amplio con modelo empresarial dentro del cual Educación Física es proveedora de recursos para el resto.

Desde los análisis de las clases observadas aparecen dos tipos de contribuciones, las que colaboran para la *construcción de profesionalidad* y las que expresan problemas y sentidos controvertidos.

- En primer término, es posible decir que los espacios curriculares, abonarían a la adquisición de los conocimientos básicos de las diferentes disciplinas a través del desarrollo de algunas capacidades y habilidades intelectuales genéricas tales como identificar, seleccionar, clasificar, experimentar, analizar, escribir, autocorrección y autoevaluación. y otras específicas y orientadas a los saberes técnicos y el saber hacer- de la práctica En otro sentido, las estrategias utilizadas buscaron desarrollar

capacidades y competencias más específicas, tales como el análisis de caso, lectura de paper, los trabajos prácticos en grupo con exposición de resultados, la visita a una institución con realización de entrevistas a los actores institucionales, la elaboración de planes de entrenamiento, el uso y ejercitación de instrumentos para la práctica.

Al mismo tiempo, se pueden advertir en estos espacios curriculares, algunos problemas en relación a la formación de los licenciados:

- Desde la perspectiva de las competencias sociales, la modalidad de la clase estaría centrada en el cumplimiento de la tarea que solicita el docente bajo las prescripciones y reglamentos, los saberes se circunscriben a un saber – hacer y un saber - ser regulados por el docente y la tarea propuesta.
- En relación a la experiencia profesional del formador, en algunas asignaturas, se transmite la experiencia como relatos sin referencias teóricas. Ello permite conjeturar, que quedaría por fuera el aporte, la reflexión y discusión de otros conocimientos y saberes de docentes y alumnos, lo que supone la falta de debate y discusión en torno a los conocimientos y saberes de la formación. Si bien la carrera no aspira a formar investigadores, busca desarrollar en los alumnos competencias para la investigación y por ello culmina con una tesis.
- Con referencia a los espacios elegidos para la práctica en terreno y en los planes de entrenamiento de los trabajos expuestos en clase, se advierte que las instituciones elegidas para la práctica, son instituciones escolares, y los planes de entrenamiento, tienen como destinatarios a los alumnos de la escuela primaria. Ello muestra que la formación del licenciado estaría más orientada a la docencia en la escuela que a otros ámbitos y permite afirmar, que entre la formación de licenciatura y la formación del profesorado hay escasa diferenciación siendo difícil advertir lo específico de la primera.
- La investigación y la tesis diferencian a la formación del licenciado respecto del profesor. Pero se advierte la escasa cantidad de alumnos que logran realizar la Tesis. Esto se revela, por un lado, en las opiniones de los formadores quienes plantean la

falta de entrega de tesis como un problema común a todas las carreras el cual se agrava en esta licenciatura, dada la valoración en la educación física de los saberes prácticos por sobre los teóricos; por la falta de producciones escritas e investigaciones de los docentes de la carrera; por lo que esto supone en tanto falta de referentes investigadores con experiencia que puedan acompañar a los alumnos en dicho proceso. Por ello la tesis, instancia más específica de la formación se cumple escasamente generando un problema en los resultados de la licenciatura.

A partir de los datos de los graduados, podemos apoyar algunos sentidos ya señalados y agregar otros:

- La formación continua les ha brindado conocimientos diferentes respecto de la formación inicial permitiendo adquirir mayores conocimientos del campo laboral y social.
- La oferta de trabajo a los graduados por parte de la institución muestra el carácter endogámico de la misma. La carrea de educación física parece promover recursos para el Complejo Educativo.
- La visión de los graduados en relación al curriculum, permite visualizar una lógica interna en la organización y progresión de los contenidos, favoreciendo la adquisición de nuevos conocimientos.
- En relación al modelo de profesor se valoran rasgos como que: la seguridad en la toma de decisiones, el tener capacidad de motivar, ser dinámico, y dominar el conocimiento experto.
- En relación a la formación de licenciatura: los conocimientos adquiridos abonan mayormente a la formación del profesor que del licenciado. Destacan dificultades para la concreción del Trabajo Final de Tesis.

Como hipótesis podemos enunciar que los aportes de los estudiantes permiten ver que:

- la formación recibida es valorada con referencia a algunos docentes y criticada en otros. Parecería haber un grado de satisfacción bajo.
- Las referencias hechas por alumnos no discriminan claramente lo referido a la licenciatura, siendo la formación docente la mencionada en la mayor parte de los comentarios.
- La oferta de trabajo a los estudiantes por parte de la misma institución, muestra el carácter endogámico de la misma. La carrera de educación física parece ser proveedora de recursos para el complejo educativo.

Podemos enunciar algunas hipótesis centrales desde el cruce de las entrevistas de los formadores, graduados y estudiantes:

-Se puede concluir que a partir de la historia y desarrollo de la institución desde sus orígenes a la actualidad, la misma parece tener dificultad para poder trascender los aspectos pedagógicos, didácticos, metodológicos y evaluativos que constituyeron la oferta inicial de formación correspondiente al Profesorado. El pasaje de esa primera formación a la de Licenciado plantea trabas a la hora de hacer una oferta de formación de la licenciatura con carácter propio y diferenciado de aquella.

- La cultura de estas carreras mantiene características propias de la escolarización previa. Esto se observa en las prácticas observadas por las inasistencias, las llegadas tarde, el no cumplimiento de tareas por parte de los alumnos, prácticas que se acentúan en el primer año de estudios pero que se conservan como conducta habitual en el año que hemos estudiado y que son aceptadas por los docentes como naturalizadas. Las prácticas de los docentes centradas en estilos explicativos, con componentes de diálogo y escaso aporte de conocimiento de los estudiantes muestran una didáctica que podría ser común a la escuela media. El hecho de no otorgar lugar específico dentro de otras carreras universitarias mostraría más allá del espacio físico una no asignación del lugar simbólico a las mismas en tanto universitarias.

-Los planes de estudio reflejan que en gran medida sus lineamientos siguen la normativa oficial dejando un espacio menor a los propósitos pedagógicos de quienes lo idearon. En la definición de su objeto de estudio se opta por referencias generales. Las modificaciones y ajustes realizados en los planes de estudio no arrojan cambios significativos.

- En relación a los planes de estudio la institución aspira a la implementación de un currículo integrado que busca la formación por competencias. En este sentido el proyecto se encuentra en pleno proceso de asimilación por parte de los actores, considerando que aún no se visualiza con claridad en la elaboración de las propuestas pedagógico-didácticas y evaluativas de las mismas.

-La idea de *construcción de profesionalidad* que asumen los docentes y que se sostiene en el plan de estudios, sería la formación de competencias de dominio técnico para la práctica de la Docencia en el nivel superior y para la Actividad Física y la formación en competencias de tipo social y personal. La promoción de competencias sociales encuentra su mayor expresión en la formación en valores, siendo a la vez, la idea rectora del proyecto educativo institucional, la que es asumida y destacada por docentes, graduados y alumnos.

-Las propuestas didácticas adoptan el modelo de adquisición de saberes y conocimientos técnicos e instrumentales. Ello se refleja en la organización de la clase que guarda las características del tipo tradicional, estando poco presentes otras formas posibles de abordaje del conocimiento.

-La formación continua es valorada por los docentes y la institución. Habría una contradicción entre la expresión de interés de la universidad y las condiciones que se ofrecen para asistir a los programas de capacitación que se ofrecen.

- Las figuras de los formadores reconocidas en los actores constituyen una vía de construcción de profesionalidad a partir de los procesos de identificación que desencadenan y de las marcas que dejan como impacto en la historia de los sujetos formadores. Esos modelos constituyen un imaginario sobre el cual el sujeto elabora representaciones-imágenes que subyacen a sus prácticas profesionales. Representan figuras ideales con rasgos a seguir y sobre el que se plasma la propia identidad profesional y la práctica. Los docentes aspiran a llevar a la práctica esos modelos transmitiéndolos a las nuevas generaciones. La continuidad de modelos en el tiempo, a su vez, permite comprender el carácter poco innovador del modelo al que adscriben.

- Las aspiraciones en gran medida de los estudiantes y graduados, estarían plasmadas en la docencia primaria, media y superior. El desempeño docente en el nivel superior lo alcanzan como profesores de la carrera de licenciatura y del profesorado en la institución formadora y en las escuelas del conjunto educativo del que la universidad forma parte.

- Las carreras de educación física, representan un acervo importante de recursos humanos para la universidad. La inserción laboral definida por la institución es la de un profesor dedicado a la educación física escolar lo que demuestra una visión no superada con el origen de la educación física en la Argentina, limitando las posibilidades de apertura hacia otros ámbitos de inserción laboral y de discusión académica y conduce a la escasa disposición a acciones innovadoras.

- Se concluye que las competencias desarrolladas (siguiendo la clasificación Le Boterf, 1998-2006), son técnicas en tanto transmiten los conocimientos específicos de las disciplinas orientadas con acento en la práctica. Las metodológicas surgen en la aplicación de procedimientos (conocimiento y manipulación de los instrumentos de medición, la aplicación de test, la elaboración de planes de rehabilitación, el conocimiento de las reglamentaciones que rigen los deportes en las competencias de alto rendimiento, la elaboración de planes para la preparación física de los deportistas, el desarrollo de algunos proyectos de actividades físicas en contextos simulados). Las competencias sociales que promueven una comunicación constructiva, son promovidas a través del intercambio y el

trabajo en equipo. La capacidad de *saber movilizar* que implica la transmisión del conocimiento en situaciones de evaluación, se afectada en la realización y concreción del trabajado final de Tesis. El desarrollo de estas competencias está presente pero no se lo vio como lo más frecuentes, frente a las prácticas de transmisión de conocimientos.

- El acceso al trabajo de los graduados y docentes encuentran como salida laboral, la carrera docente y en segundo lugar, algunos desempeños en el deporte. Los estudiantes ingresan con motivaciones prioritarias hacia el deporte, pero la docencia es la salida laboral prioritaria que la carrera ofrece.

-La evaluación asume los lineamientos prescriptos en el reglamento de evaluación institucional los que coinciden con las disposiciones oficiales, al respecto de los datos recogidos no se visualizan innovaciones.

-En esta perspectiva, si bien los docentes pueden reconocer que aún falta consolidar el nuevo plan de estudios, consideran como valor las competencias para el desempeño de la docencia, así lo manifiestan al decir que la mayoría de los egresados son docentes del complejo educativo y muchos de ellos profesores en las carreras de profesorado y licenciatura de educación física, ello permite concluir, que los docentes asumen la adhesión al modelo de la universidad.

El caso analizado permite sostener como **hipótesis central** sobre **la construcción de profesionalidad** que:

- La construcción de profesionalidad en la licenciatura constituye un problema no resuelto que se haya afectado por un conjunto de factores: La indefinición o falta de precisión respecto al campo profesional por un lado y de manera consecuente la falta de reconocimiento del licenciado en el campo laboral de la educación física. Ello conduciría a la escasa especificidad en la formación dada al licenciado.
- La ausencia de debate al interior del campo de la educación física entorno a los saberes distintivos de la formación del licenciado se asocia a lo antes enunciado.

- La idea de la formación del licenciado, que pareciera sostener el plan de estudios, desde las voces de los formadores, sería la de formación de competencias para la Docencia en el nivel superior y para la Actividad Física, con lo cual la docencia se confunde con otros desempeños laborales.
- El campo de inserción en el mercado laboral, según las descripciones de algunos docentes, se extiende a otras áreas como la educación no formal, las actividades para adultos y adultos mayores, el trabajo en gimnasios e instituciones deportivas, el ámbito de la salud, la rehabilitación. Sin embargo diversos factores políticos, del mercado, la tensión entre la oferta de las universidades nacionales y las privadas, etcétera dificultan el acceso a ese campo.
- Las diferencias etarias, las características socio-económicas, de formación y experiencia previa del colectivo de estudiantes en su conjunto afectan a la formación, y tendrían como consecuencia la adecuación de la formación de grado a las características y nivel del alumnado.
- La falta de claridad en la definición de los propósitos de la formación del licenciado y su superposición con la docencia
- Este trabajo buscó aportar una mirada más a los estudios que sobre el tema de la profesionalización se vienen realizando, quizás una propuesta para discutir en próximas investigaciones, sería la elección de otras instituciones del nivel superior, en la que se pudieran abordar otras conceptualizaciones en torno a la formación del licenciado, las que a partir de sus ofertas institucionales permitan relacionar nuevos y diferentes aspectos que confluyen a la hora de pensar en la *construcción de profesionalidad*.

Entendemos que el tema de la formación profesional se encuentra en el centro del debate de la formación universitaria en la actualidad y solo a modo de recomendación para considerar a futuro, una propuesta sería profundizar y continuar trabajando en esta institución a partir del nuevo plan de estudio la definición del perfil del licenciado en relación a las características del campo profesional y las modalidades de formación que apunten en el

desarrollo de capacidades específicas que puedan ser actualizadas en el trabajo profesional en áreas más allá de la docencia.

A modo de recomendación parece pertinente trabajar sobre:

-Establecer la vinculación con diversas instituciones del campo de la salud, y de las instituciones de la educación física y el deporte para el desarrollo de actividades de aprendizaje y servicio que le permita al alumno la práctica en otros contextos reales.

-Proveer recursos humanos y económicos que estimulen en docentes y alumnos la producción escrita y la investigación en educación física.

-Actualizar la oferta de capacitación docente, previo diagnóstico de necesidades para la elección de temáticas innovadoras que respondan a los intereses y demandas del campo profesional que aporten a la superación de las debilidades de la formación.

-Realizar acciones de formación de formadores para aportar a la formación continua y al mejoramiento de la calidad de la formación que se ofrece.

-La enseñanza de la Educación Física se ubica tradicionalmente en el área de la enseñanza práctica y privilegia las herramientas para la misma, con la limitación que impone al desarrollo de competencias de tipo intelectual-cognitivas, la percepción de los actores instalada en ese imaginario social. El espacio que en el nuevo plan de estudio se configura como innovador es el seminario *taller de integración*, el que podría constituirse en un espacio que promueva la construcción de nuevos conocimientos y prácticas y que aporte insumos para el desarrollo del campo profesional de educación física.

A modo de cierre.

Quedan todavía muchas preguntas que, sin duda pueden ser la puerta de entrada para otras investigaciones que permitan seguir avanzando en el conocimiento de la construcción de profesionalidad. De todas maneras, a partir de los resultados obtenidos se podrá ahondar en

su descripción y análisis para descubrir nuevos aspectos que a lo mejor no salieron a la luz en esta primera aproximación.

El retorno sobre la implicación de la investigadora

Arribando a la finalización de mi trabajo de tesis, siento la necesidad de retomar la noción de implicación del investigador, a partir de la cual, solo intento escribir cuales fueron algunos de los obstáculos vividos siendo la universidad X el contexto de mi investigación y mi lugar de trabajo. La escritura busca expresar y trascender el trabajo de la implicación realizado con mi directora de Tesis.

Al comienzo fue objeto de entusiasmo la posibilidad que me otorgaba el interés por la institución conocida y cierta facilidad de acceso al terreno a investigar, ello fue trocando en un proceso de trabajo arduo de objetivación y subjetivación, el que poco a poco se fue convirtiendo en un esfuerzo por vigilar la implicación dadas las múltiples lecturas que se realizaban sobre esta realidad. El lugar de la teoría fue de gran ayuda, buscar otro escenario, distinto y distante del espacio físico de la institución para hacer una entrevista, fue otro de los recursos con los que me sentí a salvo y a distancia, aunque no siempre fue posible.

Recuerdo el día que solicité los documentos del centro para su lectura, aún cuando los aspectos formales estaban siendo cumplidos, la indicación dada por la secretaria: *-que no salgan de aquí-* me hicieron sentir, por momentos intrusa y al mismo tiempo en deuda. Comenzada la tarea y a poco de adentrarme en su lectura, tomé nota que ello implicaría un costo elevado para mí, qué cuestiones me reservaba la investigación de mi lugar de trabajo.

Algunos sentimientos son los que con mayor claridad se presentan al escribir las últimas palabras de la tesis, temor es el que cobra mayor identidad, porque los actores entrevistados, son también mis directivos, colegas, estudiantes con los que continuaré

permaneciendo, son los protagonistas directos de mis conclusiones, ellos aparecen en mis escrituras aún cuando el anonimato supone un contrato inviolable.

Otro aspecto no menos importante a mi implicación, está ligado a mi propio cuestionamiento por el conocimiento, hasta donde puedo indagar, cuál es el límite de la pregunta, cuanto más empujo buscando dar luz a mi objeto, qué arriesgo sin incomodar al otro en esta búsqueda.

Por cierto, estos y otros sentimientos con los que me fui tropezando y volviendo a levantar, me trajeron hasta aquí. Las últimas semanas, mi enorme dificultad por ponerle palabra a mis conclusiones no solo se arraiga en las características propias del proceso de investigación y el papel en blanco, sino en mi pertenencia y filiación a la universidad, como parte del colectivo que la constituye ya que la represento en mi tarea cotidiana. Este último momento me reúne con la noción de “retorno sobre sí mismo” (FILLOUX) pensándola como una nueva oportunidad para poner en diálogo los personajes internos que me habitan y la cotidianeidad que implica volver mañana nuevamente a la universidad.

Para finalizar, una frase de Jaques, Derrida, tomada de “No escribo sin luz artificial”, (2001:176) resulta significativa:

“La llamada tiene lugar en relación con el no-conocimiento. Luego yo no tengo respuesta. No puedo decir “es ésta”. De verdad que no lo sé, pero este “no lo sé”, no es resultado de la ignorancia o del escepticismo, ni de nihilismo ni de oscurantismo alguno. Este no-conocimiento es la condición necesaria para que algo ocurra, para que sea asumida una responsabilidad, para que una decisión sea tomada (...).

BIBLIOGRAFÍA

- ADORNO T. W. (2005) Cultura y administración. En *Escritos sociológicos I*. Barcelona: Akal.
- AISENSTEIN, A. (1995) Currículum presente Ciencia ausente. El modelo didáctico en la Educación Física: entre la escuela y la formación docente. Tomo IV. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- AISENSTEIN, A. (1996) La educación física en el nuevo contexto educativo. En busca del eslabón perdido. Buenos Aires: Revista digital. Educación Física y Deportes, Año 1, N° 2. Setiembre.
- ALCOCER, S. (2006) Competencias profesionales del profesor de educación física y del entrenador deportivo. En Revista Digital Educación Física y deportes. Año 11 N° 100. Septiembre. <http://www.efdeportes.com/>
- ANEAS, A. (2003). Competencias profesionales. Análisis conceptual y aplicación profesional. Seminari Permanent de Orientaci Professional. Departament de Mètodes de Investigaci i Diagnòstic en Educacio Barcelona: Universitat de Barcelona.
- APPLE M. W. (1987) Educación y poder. Madrid: Paidós.
- APPLE, M. W. (1987) Maestros y Textos. Madrid: Paidós.
- APPLE, M. W. (1993) El conocimiento oficial. Madrid: Paidós.
- APPLE, M. W. (1986) Ideología y Curriculum. Madrid: Akal.
- ARDOINO, J. (2005) Complejidad y formación. Pensar la educación desde una mirada epistemológica. Facultad de Filosofía y Letras-UBA- Buenos Aires: Novedades Educativas.
- BARBIER J. M. (1999) *Prácticas de formación*. Evaluación y análisis. Buenos Aires: Novedades Educativas.
- BARRÓN, C., ROJAS, I. y SANDOVAL, R. M. (1996). Tendencias en la formación profesional universitaria en educación: Apuntes para su conceptualización. Buenos Aires: Perfiles Educativos.
- BAUMAN, Z. (2006) La vida líquida. Buenos Aires: Paidós.

BEILLEROT, J. (1996) *La Formación de Formadores*. Facultad de Filosofía y Letras-UBA. Buenos Aires: Novedades Educativas.

VÁSQUEZ, B. (1989) *La Educación Física en la Educación Básica*. Madrid: Gymnos.

BEZANILLA, M. (2003) *El proyecto Tuning y las competencias específicas*. Seminario Internacional. Orientaciones pedagógicas para la convergencia europea de Educación Superior. España: Universidad de Deusto.

BIANCHETTI, G. (1994) *Una metamorfosis doctrinaria: los fundamentos neoliberales de la política educativa actual*. En *Revista Argentina de Educación*. Año XII N° 21. Buenos Aires. Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación

BOLTANSKI, L.; CHIAPELLO, E. (2002) *El cambio de las formas de movilización*. En *El Nuevo Espíritu del Capitalismo*. Madrid. Akal.

BOURDIEU, PIERRE P. Y WACQUANT, L. (1995) *Por una antropología reflexiva*, México: Grijalbo.

BOYATZIS, R. (1982) *The competent manager*. New York: Wiley and Sons.

BRACHT, W. (1996) *Educación Física y Aprendizaje Social*. Córdoba. Editorial Vélez Sarsfield.

BRACHT, W. (2003) *Identidad y crisis de la Educación Física: un enfoque epistemológico*. En Crisorio, R. y Bracht, V. (coord.) (2003) *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. La Plata. Ediciones Al Margen.

CARLI, S. (2006). *Los dilemas de transmisión en el marco de la alteración de las diferencias intergeneracionales*. Buenos Aires: Flacso.

CARLI, S. (2008) “*Debates acerca de lo público en la historia de la educación. Cuatro tesis para pensar la relación entre educación y política en el terreno académico*”. En *Anuario de la Sociedad Argentina de Historia de la Educación*. Buenos Aires: Editorial Prometeo. pp. 39-55.

CASTELLS (1998) La era de la información. Madrid: Editorial Alianza

CASULLO, N. (1989) Modernidad, biografía del ensueño y la crisis. En *El debate modernidad-postmodernidad*. Buenos Aires: Puntosur.

CAZÉS MENACHE, D. (1995) Palabras preliminares. Democratizar y emancipar la universidad: Inicio de un debate; (1994-2004). En *La Universidad en el siglo XXI Para una reforma democrática y emancipadora de la universidad*. Boaventura De Sousa Santos. Sao Paulo: Cortez.

CRISORIO, R. (1999) Educación Corporal en el Nivel Polimodal. Madrid: Gymnos Editorial. N° 1, p. 10

CRISORIO, R. Y BRACHT, V. (coord.) (2003) La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas. La Plata. Ediciones Al Margen, p. 63

DA SILVA, T. (1993) Sociología da Educação e pedagogía crítica en tempos pós modernos. En *Teoría educacional crítica en tempos posmodernos*. Porto Alegre: Artes Médicas.

DAVINI, M.C. (1995) La formación docente en cuestión: política y pedagogía. Buenos Aires: Paidós.

DE MIGUEL, M. (DIR.) (2007). Modalidades de enseñanza centradas en el desarrollo de competencias. Orientaciones para promover el cambio metodológico en el espacio europeo de educación superior, pp. 1-197, en V Congreso Internacional de docencia universitaria e innovación (CIDU I). Barcelona, 27 abril.

DECRETO 926/80 – Plan de Estudios del Profesorado Nacional de Educación Física

DECRETO N° 1821/2004 del Gobierno Autónomo de la Ciudad de Buenos Aires.

DI VIRGILIO, MM (2007) Políticas de hábitat y producción social del hábitat: Una pareja desaparecida. Ciudad de Buenos Aires. 2007. Jornada. VII Jornadas de Sociología: “50° Aniversario de la Carrera. Pasado, presente y futuro: 1957 – 2007. Carrera de Sociología, Facultad de Ciencias Sociales, UBA

DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA (2012)

DOCUMENTO A-9 del Consejo Federal de Educación “Red de Formación Docente Continua”.

DURKHEIM, E. (1974) Educación y sociología. Buenos Aires: Schapire.

ENCICLOPEDIA ILUSTRADA DE LA LENGUA CASTELLANA. TOMO 1. EDIT. SOPENA. BS. AS. ARGENTINA 1949.

ENRIQUEZ, E. (2002) La Institución y las organizaciones en la educación y la formación. Facultad de Filosofía y Letras-UBA. Buenos Aires: Novedades Educativas.

FEDERACIÓN INTERNACIONAL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA (FIEP) en su documento *Manifiesto Mundial de la FIEP* del año 2000

FERNÁNDEZ PÉREZ, J. (2001) Elementos que consolidan al concepto profesión. Notas para su reflexión. Revista Electrónica de Investigación Educativa Vol.3, No. 1. Facultad de Filosofía Benemérita Universidad Autónoma de Puebla.

FERRY (2004) Pedagogía de la Formación. Facultad de Filosofía y Letras-UBA. Buenos Aires: Novedades Educativas.

FILLOUX, (1996). “Intersubjetividad y formación”. Colección Formación de Formadores. Serie Los Documentos. Facultad de Filosofía y Letras UBA- Buenos Aires: Ediciones Novedades Educativas.

FLECHA, R. (1994) Las nuevas desigualdades educativas. En AAVV: Nuevas perspectivas críticas en educación. Barcelona: Paidós.

FREIRE, P. (1996) Pedagogía del Oprimido. México: Siglo XXI.

FREIRE, P. (1996) Política y Educación. México: Siglo XXI.

FRIGERIO, G. (2004). Educar: ese acto político, Buenos Aires, Del estante.

GARCÍA Y GARCÍA, A. (1991). Los difíciles inicios (Siglos XIII-XIV). En M. Fernández, L. Robles y L. E. Rodríguez-San Pedro. España: Universidad de Salamanca.

GENTILLI, P. (1997) Adiós a la escuela pública: El desorden neoliberal, la violencia del mercado y el destino de la educación de las mayorías, En *Cultura, política y currículo*, Buenos Aires: Losada.

GERGEN, (1992) Toward a postmodern psychology. In S. Kvale (Ed.), Psychology and postmodernism (pp. 17-30). London: Sage.

GIBBONS, (1998) "Incentives in Organizations." *Journal of Economic Perspectives*, 12(4): 115-132.

GIDDENS, (1997) *Consecuencias de la modernidad*. México: Alianza Universidad.

GIDDENS, A. (1982) *Hermenéutica y teoría social*. En *Profiles and critics in Social Theory*. Universidad of California Press. Trad. Fernando García.

GIDDENS, A. (1995). *Modernidad e identidad del yo: el yo y la sociedad en la época contemporánea*. Barcelona: Península.

GILES, M. (2003) *La formación profesional en Educación Física*. En Crisorio, R. y Bracht, V. (coord.) (2003) *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. La Plata. Ediciones Al Margen.

GILES, M. (2010) *Mercado laboral y competencias asociadas IX Congreso Internacional Educación Física e Interculturalidad* Arturo Díaz Suárez, Alfonso Martínez-Moreno y Vicente Morales Baños (Coords.) Murcia 2010.

GIMENOS SACRISTÁN, J. (1999) *La educación que tenemos, la educación que queremos*. En *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.

GIROUX, H. (1992) *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo XXI.

GIROUX, H. (1990) *Los profesores como intelectuales*. Buenos Aires: Paidós.

GLASER, B., STRAUSS, A. (1967) *El descubrimiento de la teoría de base*. En Sirvent, M.T. (2005) Buenos Aires: Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

GOMEZ, P (2006) La Licenciatura en Educación Física en los noventa ¿una propuesta de formación profesionalizante o una configuración de las políticas impulsadas por la Nueva Derecha? Documento interno de Maestría en Política y Gestión de la Educación Seminario: Organización del Trabajo, Estado y Educación, a cargo de la Dra. Sara Morgenstern de Finkel.

GÓMEZ, P. (2003) La Educación Superior no Universitaria en la República Argentina a finales del siglo XX. El caso de las carreras de formación docente en Educación Física. Buenos Aires. Universidad Nacional de Luján. Maestría en Política y Gestión de la Educación. Versión Mimeo.

GÓMEZ, P. (2004) La Educación Física en la legislación argentina. El itinerario normativo de una asignatura escolar (1880-1955). Tesis de maestría para optar por el título de Master en Educación Física. Universidad de Salamanca. España.

GOODSON, I. Y ANSTEAD, C. (2003) Status de las materias y cambio curricular: la educación comercial local, 1920-1940. En Goodson, I. (2003) *Estudio del curriculum. Casos y métodos*. Buenos Aires. Amorrortu Editores.

HALL, S. (2000) Who needs identity. En: Du Gay, P; Evans, J. & Redman, P. *Identity: a reader*. Londres: Sage.

HARGREAVES, A., Earl, L., Moore, S., Manning, F. (2002). *Aprender a cambiar*. Barcelona: Editorial Octaedro.

HILLERT, F. (1994) Neoconservadurismo y desarrollismo en educación. ¿Existen otras alternativas? En Revista Argentina de Educación. Año XII N° 21. Buenos Aires: Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación.

ISUS, S. (2005). Las competencias transversales. Postgrado de Innovación Educativa. Universidad de Lleida. Apuntes no editados.

KIRK, (1999) Physical culture, Physical education and relational análisis” in sport, education and society, Vol 4 N° 1 pp: 63-73.

KROCH, P. (2008). Los estudios sobre la universidad: autorreflexividad y autonomía Conferencia Jornadas de difusión e intercambio de la investigación sobre la UNC. Córdoba, 22 y 23 de septiembre de 2008. Consultada el 12 de mayo de 2010.

<http://www.academica.unc.edu.ar/evaluacion/pensar-launiversidad/Conferencia%20Cierre%20-Krotsch.pdf/view>

KUHN, T.H. (2006) La estructura de las revoluciones científicas. Madrid: Fondo de Cultura Económico.

LATORRE, A., DEL RINCÓN, D. & ARNAL, J. (2003) *Bases metodológicas de la investigación educativa*. Barcelona: GR92.

Ley de Educación Superior (Ley N° 24521).

Ley de transferencia de los servicios educativos (Ley 24049),

Ley Educación Nacional (Ley N° 26.206)

Ley Federal de Educación (Ley 24195)

Ley N° 139 del Gobierno Autónomo de la Ciudad de Buenos Aires.

LOBATO, M. Z. (2003) “*Organización, racionalidad y eficiencia de la organización del trabajo en la Argentina: el Sueño de la Americanización y su difusión en la Literatura y en la Prensa*” en *Sociología del Trabajo* N° 49. Otoño de 2003, pp. 69 y 71.

MARÍN IBÁÑEZ, R. (1985): “El muestreo”. Tema 6. En MARÍN IBÁÑEZ y PÉREZ SERRANO, G.: *Pedagogía Social y Sociología de la Educación*. Unidades Didácticas 1, 2 y 3. UNED, Madrid.

MASTACHE, A. (2007) *Formar personas competentes. Desarrollo de competencias tecnológicas y psicosociales*.

MEDA, D. (1995) *El trabajo: un valor en peligro de extinción*, Barcelona: Gedisa Editorial

MEIRIEU, P. H. (1998). *Frankestein Educador*. Barcelona: Leartes

MENDEL, G. (1993) La sociedad no es una familia. Del psicoanálisis al socioanálisis. Buenos Aires: Paidós.

MERLEAU PONTY, M. [1945] (1968). *Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Planeta Agostini.

MERTENS (2000) La gestión por Competencia laboral en la empresa y la formación profesional. OEI [http:// www.oei.es](http://www.oei.es)

MERTENS, L. (1997) Competencia laboral: sistemas, surgimiento y modelos. Montevideo: Organización Internacional del trabajo (OIT). Centro Interamericano para el Desarrollo del Conocimiento en la Formación Profesional (CINTERFOR).

MERTENS, L. (2000) La gestión por competencia laboral en la empresa y la formación profesional. Madrid: OEI.

MORGENSTERN DE FINKEL, N. (1990) Crisis de acumulación y respuesta educativa de la 'Nueva Derecha. En Revista Argentina de Educación. Año VIII N° 14. Buenos Aires. Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación.

NEFFA, J. C. (1993) Los paradigmas productivos tayloristas y fondista y su crisis. Buenos Aires: Lumen.

NEFFA, J. C. (2003) El trabajo humano. Editorial Lumen. Buenos Aires: Humanitas.

NEFFA, J. C., (2005) Actividad, empleo y desempleo: conceptos y definiciones. Buenos Aires: Miño y Dávila.

ORNELLAS, C. (1981) Educación y sociedad ¿consenso o conflicto? En *Sociología de la educación: corrientes contemporáneas*. México: CEE.

PAIN A. (1996) Capacitación laboral. Buenos Aires: Novedades Educativas.

PANIGO, D.: PEREZ, P. y GINER, V. (2005) Actividad, empleo y desempleo: conceptos y definiciones. Buenos Aires: Miño y Dávila.

PAVIGLIANITI, N. (1991) Neoconservadurismo y educación. Un debate silenciado en la Argentina de los 90. Buenos Aires: Coquena Grupo Editor. Paviglianiti, N. (1991) *Neoconservadurismo y educación. Un debate silenciado en la Argentina de los 90*. Buenos Aires. Coquena Grupo Editor.

PÉREZ ESCODA, N. (2001). Formació Ocupacional. Projecte docent i investigador. Departamento de Métodos de Investigación y Diagnóstico en la Educación. Barcelona: Universitat de Barcelona.

PÉREZ GOMEZ, Á. (1998) La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Madrid: Morata.

PÉREZ SAINZ, J.P. (2003) “*Exclusión laboral en América Latina: Viejas y Nuevas Tendencias*”. en *Sociología del Trabajo* N° 47, p. 114.

PIRELLA, P. (2012) Figuras de la autoridad y transmisión del conocimiento universitario. Un estudio centrado en relatos de la experiencia estudiantil en la Universidad Nacional de Rosario. Tesis para optar al título de: Doctor en Ciencias Sociales. Facultad de Ciencias Sociales. Universidad de Buenos Aires. 2012

PINSKY, L. (1993) Action et autonomie. En P. Ladrière. P. Phano, L. Queré, *La théorie de l'action. Le sujet pratique en débat*, París: CNRS.

PROYECTO TUNING (2003) Tuning Educational Structures in Europe. Informe final.

PROYECTO TUNING AMÉRICA LATINA (2007) Reflexiones y perspectivas de la Educación Superior en América Latina. En *Informe final Proyecto Tuning-América*

Resolución Ministerial N° 06/1997

Resolución Ministerial N° 3397/92

RICHMOND, I. (2006) Las universidades argentinas en el contexto de las políticas de los 90s: el caso de la licenciatura de articulación en ciencias de la educación de la UNICEN. Archivos Analíticos de Políticas Educativas, 14 (27). Recuperado 02/12/2006 de <http://epaa.asu.edu/epaa/v14n27/>

RIGAL, L. (1999) La escuela crítico-democrática: una asignatura pendiente en los umbrales del siglo XXI. En *La educación en el siglo XXI. Los retos del futuro inmediato*. Barcelona: Graó.

RON, O. (2003) El campo de la Educación Física: constitución, saber, rasgos. En Crisorio, R. y Bracht, V. (coord.) (2003) *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*. La Plata. Ediciones Al Margen.

RUIZ, M. (2011) Experiencias de Corporeidad en la escuela Primaria, Una narrativa corporal desde la perspectiva de los sujetos. Tesis Doctoral para optar al título de doctora por la Universidad de Barcelona. Barcelona, España. Defensa. 18 enero de 2011.

SABINO, CARLOS (1992) El proceso de investigación. Buenos Aires: Editorial Lumen.

SARASOLA, L. (2000) La competencia de acción como nuevo referente profesional. Lección magistral del proyecto docente. España: San Sebastian.UPV.

SCHON, D. (1992) *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesores cuando actúan*. Barcelona: Paidós.

SEBASTIANI, E. M. (2007) Las competencias del profesor de Educación Física en el Espacio Europeo de Educación Superior (EEES). En INDEref: Revista de Educación Física. <http://www.inderef.com/content/view/91/110/>. [Fecha de consulta 5/05/ 2011].

SHARP, R. (1988) Conocimiento, ideología y política educativa. Madrid: Akal.

SIRVENT, M. T. (2004), Cultura popular y participación social. Buenos Aires: Miño y Dávila.

SIRVENT, M. T. (2005) Breve Diccionario. Conceptos iniciales básicos sobre Investigación en Ciencias Sociales. Facultad de Filosofía y Letras. UBA.

SKLIAR, C. (2007) *La educación [que es] del otro*. Argumentos y desierto de argumentos pedagógicos. Buenos Aires: Noveduc.

SMITH, A. (1991) National Identity. London: Penguin.

SOUTO, M.; BARBIER, J. M. y otros. (1999). Grupos y dispositivos de formación. Col. Formador de Formadores. Nro. 10 Buenos Aires: Novedades Educativas.

TAYLOR, S.J. Y BOGDAN, R, Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires: Paidós.

VIOR, S. Y MISURACA, M.R. (1998) Conservadurismo y formación de maestros. En Revista Argentina de Educación. Año XVI N° 25. Buenos Aires. Asociación de Graduados en Ciencias de la Educación.

WASSERMANN, S. (1994) *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

WILLIAMS, R. (1998) Marxismo y literatura. Barcelona: Península.

WILLIS, P. (1988) Aprendiendo a trabajar. Madrid: Akal.

WINNICOTT, (1986) Realidad y juego. Buenos Aires: Gedisa.

WITORSKI, R. (1998). De la fabrication des compétences. En: 135 *Revue d'Éducation Permanente*. n°/ 1998.

WOODWARD, K. (ed.) (1997). Identity and difference. Londres: Sage.

YIN, R. (1994). Case Study Research: Design and Methods. Sage Publications, Thousand Oaks, CA.

ZABALZA, M. A. (2004) La enseñanza universitaria. El escenario y sus protagonistas. España: Narcea.

ZABALZA, M. A. (2010) Las competencias del profesor universitario. España: Narcea.

ZABALZA, M.A. ZABALZA CERDEIRIÑA, M.A. (2011) Profesor e-as y Profesión docente. Entre el “ser y el estar” España; Narcea

ANEXO I – MODELO DE ENTREVISTA

DIMENSIONES	PREGUNTAS
PREGUNTAS INICIALES	<ol style="list-style-type: none"> 1. ¿Cuánto tiempo hace que te recibiste? 2. ¿Dónde estudiaste tu carrera? 3. ¿Cuánto tiempo te llevó hacerla? 4. ¿En qué ámbitos has trabajado una vez recibido? 5. ¿Cuál es tu ocupación actual?
ESTRUCTURA DE LA CARRERA	<ol style="list-style-type: none"> 6. ¿Podrías describir la estructura del Plan de Estudios? Sus ciclos, materias u otras actividades. 7. ¿Había diferencias en su organización entre los años iniciales y los posteriores?
INSTANCIAS DE FORMACIÓN	<ol style="list-style-type: none"> 8. ¿Cuáles materias o espacios rescatas por su capacidad formativa para pensar tu trabajo profesional? 9. En relación con las asignaturas o modalidades de formación: ¿Cuáles consideras que aportaron conocimientos para el ejercicio de la profesión? ¿Por qué?
REFERENTES DE FORMACIÓN	<ol style="list-style-type: none"> 10. ¿Qué espacios rescatas como valiosos en tu formación para la práctica profesional? Por qué? 11. ¿Qué personas, por qué? 12. ¿Qué materias, por qué? 13. ¿Qué otros ámbitos, situaciones de tu formación consideras que aportaron a formarte para el ejercicio profesional? ¿Por qué?
EXPERIENCIAS DIRECTAS	<ol style="list-style-type: none"> 14. ¿Qué experiencias laborales tuviste en el transcurso de tu formación? Pedir especificar si fueron: durante o después de la carrera; si fueron por dentro o por fuera de la estructura de la carrera. 15. En esas primeras experiencias laborales ¿qué cuestiones sentiste como fortalezas de tu formación? 16. ¿Cuáles como carencias o dificultades?
RELACIÓN ENTRE LA ACTIVIDAD ACTUAL Y LA FORMACIÓN RECIBIDA SABERES VALORADOS	<ol style="list-style-type: none"> 17. Enumera un conjunto de tareas habituales que desempeñas en tu trabajo. 18. ¿Dónde y cómo ha sido el ámbito donde te preparaste para realizar ese conjunto de actividades? 19. ¿A quién o quiénes reconoces como tus orientadores o consejeros? 20. ¿En que consistió esa orientación? 21. Describe lo más claramente posible el contexto, ámbito y momento en que se dio ese aprendizaje
CARACTERÍSTICAS DE LA	<ol style="list-style-type: none"> 22. ¿Qué características tuvo esa formación profesional? ¿Podrías describir la forma de trabajo que asumió la misma? 23. ¿En qué medida, en los espacios teóricos de la carrera, se hicieron referencias a cuestiones ligadas al ejercicio profesional? Relata alguna que recuerdes. 24. ¿Qué aspectos relacionados específicamente con el

FORMACIÓN	<p>ejercicio de la profesión fueron atendidos durante la formación de grado?</p> <p>25. ¿En qué medida crees que ello aportó a tu salida al campo profesional?</p> <p>26. ¿Recuerdas alguna instancia que haya dejado huella en relación al ejercicio de tu profesión?</p> <p>27. ¿Podrías relatarla?</p>
SITUACIONES DE FORMACIÓN	<p>28. Nombra alguna situación de tu vida estudiantil o profesional donde sentiste que aprendiste algo relevante para tu práctica laboral. Comenta como aconteció.</p> <p>29. ¿Qué es lo que más valoraste de ellas?</p> <p>30. ¿Recuerdas situaciones que impulsaron u obstaculizaron tus aprendizajes a lo largo de la carrera?</p>
APORTES	<p>31. ¿Qué te aportó tu formación académica en la facultad para conocer la práctica profesional?</p> <p>32. ¿Qué crees que esa situación o persona te aportó?</p> <p>33. ¿Si tuvieras que elegir una situación o persona que sientas que fue relevante, formativa para tu posterior desempeño profesional, qué o quien elegirías?</p>
PREGUNTAS DE CIERRE	<p>34. ¿Qué cuestiones modificarías o conservarías de formación?</p>

ANEXO II – GUÍA DE OBSERVACIÓN DE CLASES

<u>EJE-SOCIOPROFESIONAL</u>		
ASIGNATURA:		
PROFESOR/A:		
COMISIÓN:		
SEDE:	ESTUDIANTES PRESENTES: AUSENTES:	
TEMA:	FECHA:	PLAN DE ESTUDIOS:
HORA	REGISTRO	COMENTARIOS

**ANEXO III –
GUÍA DE PREGUNTAS UNA VEZ TERMINADA LA
OBSERVACIÓN DE CLASES**

- a) *¿Conoce el Plan de Estudios y el eje en el que se ubica su asignatura?*
- b) *¿Cómo describiría al alumno de la Licenciatura?*
- c) *¿Cuáles son las competencias características de la formación del Profesorado y de la Licenciatura?*
- d) *¿Qué capacidades, habilidades para la construcción de la profesionalidad se propuso trabajar?*
- e) *¿Qué metodología, recursos, estrategias consideró para el desarrollo de la clase?*
- f) *¿Qué aportes de tu asignatura serían distintivos para la formación para el trabajo?*
- g) *Pensando en el perfil del Licenciado, ¿cuáles serían los aportes de su asignatura?*
- h) *En relación con el perfil deseado y logrado, ¿cuáles serían tus aportes?*

