

## UNA MIRADA PEDAGÓGICA AL DEPORTE VÓLEIBOL COMO CONTENIDO EDUCATIVO

Lezcano Federico, UNPAZ [profede1978@hotmail.com](mailto:profede1978@hotmail.com)

Cuenca Valeria, UNPAZ [valcuenca13@gmail.com](mailto:valcuenca13@gmail.com)

### RESUMEN

Hablamos de la necesidad de escribir un documento que fuese un apunte en la asignatura.

Al recopilar material descubrimos que los libros abordaban el deporte desde una mirada técnica analítica o táctica pero poco profundizaban en el por qué enseñar un deporte en la escuela, por qué enseñar en particular este deporte en la escuela y sobre todo, cómo enseñarlo bajo el paradigma humanista y desde la didáctica de la educación física actual.

Es entonces que nos propusimos comenzar con una investigación que nos permitiera dar cuenta si el deporte se enseñaba en el territorio, detallando un análisis cuantitativo que diera cuenta de su relevancia. Y por otro lado, proponer en los futuros docentes herramientas para desarrollar desde los contenidos de los niveles educativos y las orientaciones didácticas, un estilo participativo donde los estudiantes se involucren, a través de estrategias didácticas con fundamentos académicos y trabajos colaborativos, de y con los estudiantes durante su formación.

No pretendemos otra cosa que compartir nuestras inquietudes e ideas en torno al deporte escolar de cancha dividida más comúnmente practicado en las instituciones educativas, desde una mirada formal y docente.

**PALABRAS CLAVES:** Voleibol – paradigma humanista – estilo participativo – trabajo colaborativo - didáctica

¿Por qué enseñar voleibol?

El vóleibol siempre ha sido catalogado como un deporte difícil de ejecutar, pero creemos que es un error, ya que los niños que han participado de experiencias tempranas en este

deporte han logrado grandes desarrollos del mismo. Lo que si estamos de acuerdo es en que no trabaja como debería desde las clases en el patio, ya que muchas veces es más fácil introducir juegos y/o deportes más populares como el delegado y el fútbol, ya que los niños tienen una sensación de mayor conocimiento de esas actividades. Si los docentes como formadores trabajamos desde el voleibol, como una herramienta más dentro de los diseños curriculares que nos ofrece nuestra región, seguramente podamos formar mucho más en otros deportes menos tradicionales y ofrecerles a los alumnos más experiencias y colaborar mucho más en el desarrollo de su corporeidad; desde nuestro posicionamiento intentaremos propiciar contenidos de enseñanza y propuestas prácticas de aprendizaje que puedan contribuir con el desarrollo en el área de educación física y de forma específica lo que incumbe al vóleibol.

El vóleibol tiene muchas variantes. Puede jugarse en la escuela, en el barrio, en la playa, en el club o en un parque. Son necesarias pocas o muchas cosas para poder realizarlo, ello va a depender de los alcances que uno espere del deporte y el tiempo que quiera dedicarle. En la escuela en el nivel primario, lo practicamos de manera reducida con reglas modificadas al igual que el espacio y la altura de la red, en el nivel secundario depende siempre de las posibilidades y dificultades que podamos realizar, pero el 6 vs 6 puede ser una conclusión en el deporte escolar más avanzado. En la playa con amigos no importan las edades ni el sexo, las reglas las marcamos cuando nos presentamos a jugar, hay deporte en la playa que es competitivo y federado también. En el club o sociedad de fomento podemos realizar el deporte de manera competitiva, siempre habrá una liga o federación que nos proponga las reglas y formas de juego. Como vemos el vóleibol puede estar en nuestras vidas deportivas y/o recreativa en cualquier momento que queramos, pero siempre va a depender de nuestro entorno y de los profesores que despierten el interés en los niños y adolescentes para que lo practiquen.

Cuando analizamos estas situaciones comprendemos que las posibilidades de abordar los contenidos de este deporte van a depender siempre de la formación del docente y de las posibilidades de querer avanzar con propuestas de este tipo. Comprender la necesidad de golpear la pelota, ya es un desafío, los aprendizajes con elementos en etapas tempranas pocas veces abordan estas perspectivas, más bien los profesores trabajan habilidades de pases y recepción con tomas de los elementos. Esta necesidad de golpear la pelota impone al niño/joven prever la situación antes de actuar; ya que no podrá retenerla, y pensar luego

la acción; entonces las situaciones corporales de anticipación tanto mental como postural pasan a ser importantes en las tomas de decisiones; Pittera & Riva Violetta, (1980:91), menciona el concepto de antes-durante-después refiriéndose a las acciones previas y posteriores como tan importantes. Por ello toma tanta relevancia el aprendizaje de las habilidades específicas del vóley Pillard 1979 en Bonnefoy, Lahuppe, & Né, (2000:74) menciona que éstas características desarrollando las “habilidades sensoriomotrices reguladas por un conjunto de referencias geocéntricas” aguzará la calidad de respuestas. Pero es cierto que estas habilidades de carácter técnico toman más relevancia en la clase de educación física que el juego mismo. Al respecto Götsch, Papageorgiou, & Giseller (1980:19) ya mencionaban que “los jugadores aprenden a jugar mejor por medio del juego”, invitando a generar más espacios lúdicos, o propuestas orientadas al juego global que a la aplicación de ejercicios para mejorar la técnica específica.

La enseñanza del juego deportivo y el deporte, en el nivel Primario y Secundario de la Escuela Pública es la actividad central que sustenta los contenidos que abordan los docentes de Educación Física. Intentan desde allí, relacionar sus prácticas con los lineamientos curriculares de la Provincia de Buenos Aires y son la base formal de sus clases. El voleibol, resulta la práctica de mayor uso en el dictado de clases (Carmona, Colombo, Cuenca, & Lezcano, 2019), dado que existe la posibilidad del trabajo mixto; se atenúan las diferencias físicas entre los alumnos, en el transcurso de la práctica; su desarrollo es factible en espacios pequeños y de características disímiles (playones deportivos, pasto, parquet, etc); sus bajos costos de instalación y sus escasos riesgos de lesiones al no ser una deporte de contacto y confrontación. Entendiendo estos “mandatos de uniformidad” Rozengardt (2011) que recibe la escuela, podemos mediante estas propuestas democratizar las propuestas con cambios reales, logrando la inclusión, procurando espacios mayoritarios de igualdad.

Cuando comenzamos con el armado del presente documento para los estudiantes de la Universidad Nacional de José C. Paz (UNPAZ de aquí en adelante), entendimos la necesidad de plantear una problemática en el encuadre teórico sobre la formación de los profesores y las diferentes experiencias que hemos visto sobre las prácticas profesionales en los patios observados. Es por ello que a modo de síntesis plantearemos parte del trabajo de investigación realizado desde la materia, durante el período 2017-2019.

Encuadre de situación actual en las propuestas orientadas al vóley en el distrito de José C. Paz:

La investigación sobre la práctica docente ha cambiado su orientación en los últimos años. Pasó de centrarse en el comportamiento eficaz de los profesores, a focalizarse en conocer cómo los profesores construyen su comprensión del aprendizaje y la enseñanza. Richardson (1994) considera que, sin examinar las creencias que subyacen a la práctica y sus percepciones sobre la enseñanza, los profesores podrían perpetuar sus prácticas basadas, en ocasiones, en concepciones cuestionables.

Desde esta perspectiva, el marco teórico de nuestro proyecto, se centra en la consideración de que, práctica y teoría, en cualquier proceso educativo, constituyen un binomio consustancial. Allí se resuelve la coherencia entre lo que se sabe, lo que se dice y lo que se hace en la educación. Esto no significa en modo alguno que en la enseñanza de la Educación Física y los deportes no se reproduzca, como en la totalidad de las áreas del conocimiento, las contradicciones entre una formación teórica y la cuestión concreta de la práctica pedagógica. Desde cualquier punto de vista, es evidente la existencia de una quiebra entre la teoría y la práctica educativa. Así lo afirman los agentes implicados y de esta manera se recoge en las publicaciones más reconocidas sobre el tema. Hay unanimidad acerca de que no hay una relación armoniosa entre teoría y práctica (Korthagen, 2006; Clemente, 2007; Rozada, 2007; Allen, 2009; Whitehead, 2009; Elliott, 2010; Álvarez, 2011).

Diversas investigaciones han planteado la concepción de que un profesional en un sentido amplio, debe relacionar la teoría y la práctica, debe estar siempre en contacto con las ideas más desarrolladas en el pensamiento educativo y, además debería estar capacitado para introducir mejoras en la práctica (Carr, 1996; Korthagen, 2007; Clemente, 2007; Randi y Corno, 2007; Yayli, 2008; Rozada, 2007, Whitehead, 2009). Así también ningún autor discute hoy, acerca de que la observación per se de una práctica, permita explicarla como tal, dado que ésta es la manifestación de las metas de los docentes y de sus concepciones y creencias de los medios adecuados para alcanzarlas, así como de las reglas que operan en su grupo social.

Para planificar sus prácticas, para llevarlas a cabo y para afrontar las situaciones inesperadas que se presentan en un patio, los profesores de Educación Física (y el resto

de los profesores, en las aulas) echan mano de sus teorías implícitas acerca de la enseñanza. Para los docentes funcionan en todo momento como un marco de referencia dentro del cual interpretan las experiencias que están viviendo y desde la cual actúan racionalmente Clark y Peterson (1990). Son arcaicas si se les compara con las teorías formales, pero sirven para dar alguna regularidad a la experiencia y para dotar de una estructura intelectual al campo de la enseñanza y el aprendizaje Rando y Menges (1991).

Siguiendo a Calderhead (1998) los esquemas de pensamiento de los profesores acerca de su práctica se generan mediante las experiencias de ensayo y error y se estructuran en un conjunto de respuestas y conceptos que aplican a sus rutinas de enseñanza en el aula. A estas estructuras esquemáticas se les llama “teorías implícitas” porque los profesores no están conscientes de ellas la mayor parte del tiempo, sino hasta que enfrentan alguna dificultad o se les pide que las expliciten. Las teorías implícitas son las lógicas con que los individuos comprenden los eventos que perciben y que guían las acciones de su propia conducta en el mundo (Rando y Menges 1991). Este conocimiento relevante para la acción suele ser tácito. Se desarrolla en la práctica y con la práctica, y rara vez se pide que se explicita.

En los trabajos académicos sobre la temática se encuentra una gran cantidad de nombres y de concepciones para las teorías implícitas de la enseñanza, por ejemplo, Roloff y Berger, (citados por Rando y Menges, 1991) hablan del conocimiento tácito utilizado en las interacciones sociales de la vida cotidiana como guiones de obra de teatro que se actúan ante un indicio. Este indicio puede ser un impulso interno o algún evento externo. Aunque estos guiones permiten actuar cómodamente al automatizar el comportamiento, tienen la desventaja de que pueden dispararse automáticamente en situaciones inapropiadas. Argyris (1985) habla de las teorías implícitas como silogismos o como proposiciones del tipo “si...entonces”.

Definidas de esa manera, las teorías implícitas se basan en los supuestos de los profesores acerca de los eventos que perciben. La relación que se ha establecido entre práctica educativa y las teorías implícitas de los profesores subraya la importancia de que los procesos de formación dejen de centrarse únicamente en cuestiones instrumentales y aborden también las maneras en que cada docente concibe su práctica educativa, ya sea para buscar la manera de transformar las concepciones pobres, contradictorias o

cuestionables, para establecer relaciones entre el conocimiento personal y las teorías educativas formales o para establecer vínculos entre las teorías implícitas y los aspectos instrumentales del conocimiento pedagógico.

La labor educativa, según Pozo y Scheuer (1999), se sustenta en ciertas concepciones sobre el aprendizaje y la enseñanza que son producto de la cultura educativa en la que los profesores y los alumnos se han formado a través de sus prácticas educativas. Esas concepciones construyen teorías implícitas sobre el aprendizaje y la enseñanza y se hallan arraigadas no sólo en la cultura escolar y en las actividades cotidianas de aprendizaje, sino también en la propia estructura cognitiva de los profesores y alumnos, y subyacen a la forma en que los maestros y los estudiantes conciben su labor en el aula.

Todas estas conceptualizaciones creadas alrededor de las prácticas de la enseñanza y las teorías implícitas, ya han impactado en investigaciones nacionales que utilizan este formato teórico para mirar las prácticas docentes. Intentando que estas situaciones, como desarrolla Calderhead (1998) sobre los esquemas de pensamiento de los profesores acerca de su práctica para intervenir sobre el conjunto de respuestas y conceptos que aplican a sus rutinas de enseñanza en el aula, es que intentaremos desarrollar diferentes situaciones que colaboren para formalizar las respuestas, y que si ellas son parte de las teorías implícitas sean apropiadas a las modalidades y perspectivas que se desarrollan orientadas desde una perspectiva humanista y no desde el paradigma biológico-mecanicista, centrado en el entrenamiento situación que se vislumbraba en años anteriores sobre la formación de los profesores de Educación Física.

El juego debe ser el motor del aprendizaje, las propuestas orientadas desde los ejercicios afianzan y jerarquizan la acción motora, pero nada tiene que ver con las situaciones que deben realizar en el juego deportivo. Y no deberían sólo saber la ejecución técnica sin tener la posibilidad de transferirla al juego. Es por ello que la importancia del juego reducido, en donde se potencian los aprendizajes; las propuestas y descubrimientos guiados sobre las diferentes ejecuciones o juegos pensados para favorecer un aspecto importante de la técnica. Dicho de otro modo, es la forma de ver las cosas por parte de los profesores la que construirá nuestro objeto en una importante proporción y lo que centralmente direccionará la elección metodológica y las técnicas por las que hemos

optado. Al decir de Mella (1998:8) “ver a través de los ojos de la gente que uno está estudiando. Tal perspectiva, envuelve claramente una propensión a usar la empatía con quienes están siendo estudiados, pero también implica una capacidad de penetrar los contextos de significado con los cuales ellos operan”.

Iniciada así la investigación se realizaron dos tipos de entrevistas. Primero, aplicamos una serie de “entrevistas estructuradas” a los profesores de voleibol de las escuelas en base a un muestreo accidental para poder observar cuáles son las concepciones que tienen sobre el deporte escolar y su enseñanza, el cuerpo, el movimiento, la didáctica y el diseño curricular normativo actual, la evaluación, la planificación, su rol, su opinión respecto del diseño, de la didáctica del deporte de conjunto, lo que desean que el alumno aprenda, prioridades en sus clases, valores más estimados en los alumnos, entre otros (Entiéndase por entrevistas estructuradas por ellas aquellas que contendrían los mismos ejes de análisis e interrogantes, con algún grado de laxitud llegado el caso de que el entrevistador observe algún indicio interesante en el docente entrevistado que le resulte interesante profundizar) A estas entrevistas se agregaron observaciones de clase de algunos docentes utilizando una Guías de Observación.

Una vez procesado el material obtenido de las entrevistas seleccionamos aquel que reunía las características suficientes a tener en cuenta en el profesor elegido como el objeto de nuestro “estudio de caso” y se procedería a su selección. Situándonos dentro de lo que Stake, R. (1999:16-17) denomina “Estudio instrumental de caso” que emplea el EC como un instrumento para la obtención de información más objetiva.

Nuestra elección de las Entrevistas cualitativas, como una de las técnicas por excelencia para recoger los contenidos verbales de la interacción se basó en el criterio de Galindo, J. (1998:297) de que “es en las prácticas conversacionales donde los individuos construyen su identidad, el orden y el sentido (interdicción) de la sociedad, según el contexto en que viven”.

La triangulación fue otra de las técnicas utilizadas, ya que nos permitió contrastar las versiones de los materiales surgidos de las entrevistas con las prácticas de los docentes y con documentos institucionales que nos permitieron realizar inferencias sobre las acciones llevadas por los docentes del área en general y el seleccionado para el estudio en particular, en las clases de patio y sus dichos en las entrevistas.

Participantes. Trabajo de Campo.

En primera instancia se realizaron encuestas con el formato de formulario Google, y fueron entregadas a las diferentes instituciones, docentes y en mesa de entrada de la Secretaría de Inspección del Distrito de José C. Paz, con el fin de que respondan una encuesta semiestructurada. 37 fueron los docentes que respondieron, de 13 Escuelas Secundarias, de las cuales 3 eran técnicas; y 14 Escuelas Primarias. En el anexo se muestra el mapa de escuelas del Distrito de José C. Paz. Luego, una vez procesado el material obtenido de las entrevistas seleccionamos aquel que reunía las características suficientes a tener en cuenta en el profesor elegido como el objeto de nuestro “estudio de caso” y se procedió a su selección.

El estudio se llevó adelante en Escuelas Primarias y Secundarias de gestión estatal del Distrito de José C. Paz. Las encuestas fueron realizadas al azar; las entrevistas y anotaciones sobre las propuestas didácticas que desarrollaba el docente se realizaron en el patio de clases con autorización de la Inspectora de Educación Física, el Directivo y el Profesor entrevistado, antes del comienzo de la clase nos presentamos, dialogamos con el docente, observamos la clase y luego realizamos la entrevista.

Cuestionario.

Inicialmente se realizó un cuestionario mediante la plataforma de Google, para todos aquellos docentes que puedan responder de manera masiva, y sin compromiso ante las respuestas. Las preguntas están referidas a infraestructura, materiales, espacios, carga horaria, antigüedad docente y formas de empoderarse de la clase.

Entrevista en profundidad.

Para complementar la información obtenida mediante las encuestas de formato Google, se procedió a seleccionar tres docentes luego de las entrevistas, y de esos tres seleccionamos uno del nivel primario y otro del nivel secundario, que estuvieran dando vóley durante el período de observación, y que reunían las características suficientes para ser elegido como nuestro objeto de nuestro caso de estudio (McKerman, J 1998). Se puso en observación su forma general de enseñanza y en particular la forma en que califica a sus alumnos y si esto es determinante en su forma de enseñar.



La “triangulación”, la propusimos para contrastar las versiones de los materiales surgidos de las entrevistas con las prácticas docente (observaciones, y análisis) y los documentos institucionales que nos permitieron realizar inferencias sobre las acciones llevadas por los docentes del área en general y el seleccionado para el caso de estudio en particular, en las clases de patio y sus dichos en las entrevistas.

Procedimiento.

De las 39 Escuelas Primarias (EP, de aquí en adelante), 35 Escuelas de Enseñanza Secundaria (EES, de aquí en adelante), más dos anexos, y 3 Escuelas Enseñanzas Técnicas (EET, de aquí en adelante) de gestión estatal que posee el Distrito de José C. Paz, obtuvimos respuesta de las encuestas de 37 docentes de Educación Física en función; de los cuales corresponden 10 a EES, 3 a EET, y 13 a EP. Una vez analizadas las respuestas encontramos que vóleibol se presenta dentro del plan anual de clases en el 100% de los casos (37), y que el segundo deporte en gesta dentro de las clases de Educación Física que abordan los profesionales es el Handball (33 casos). Dentro de la pregunta sobre el tiempo que le dedican al deporte como herramienta de enseñanza el 50% de los encuestados asume que lo utiliza entre 21 y 30 minutos dentro de su clase; por lo que entendemos que tiene un gran valor para ellos este tipo de propuestas; sobre todo atendiendo que el deporte es utilizados en mayor o menor medida dentro de las propuestas de clase como herramienta de enseñanza de los contenidos escolares.

En una segunda instancia se trabajó sobre tres docentes, que entendemos reúnen las características solicitadas por el presente trabajo y se realizó a cada uno una entrevista semiestructurada, no sin antes explicarles el propósito que seguía la misma, enfatizando sobre la confidencialidad de la información abordada durante el trabajo de investigación y en la posible muestra de resultados en los diferentes espacios. En el primer acercamiento a la Institución, se realizó un documento escrito por parte del grupo investigador, con el que nos acercamos a los tres docentes seleccionados y mediante una grabación de audio, pudieron ser desgravadas luego para ser transcritas y analizadas.

Una vez analizadas las desgrabaciones, se seleccionaron dos docentes con las características apropiadas para el trabajo, el mejor acercamiento posible a los docentes y al grupo de estudiantes para que sean de utilidad como “caso” de estudio. Se acordó con los docentes que se realizarían observaciones sobre las clases, Las mismas constan en los

resultados y anexos del presente trabajo. La segunda visita a la institución nos fue de utilidad para familiarizarnos con el entorno, y que los actores y “porteros” de la información pudiéramos familiarizarnos con nuestra presencia.

## RESULTADOS

En la primera parte de nuestro trabajo nos orientamos a realizar una exhaustiva búsqueda sobre la información sobre las teorías implícitas, por cierto muy poco investigada en Educación Física y nulas investigaciones sobre la didáctica del vóleybol. Luego confeccionamos una encuesta para todos los docentes de Educación Física del Distrito de José C. Paz; que por cierto esperábamos una mayor respuesta, acudimos a los inspectores del área, como a los inspectores de otras áreas y el Inspector Distrital, para obtener las autorizaciones necesarias. Las preguntas iniciales estaban orientadas a las Escuelas a las que pertenecían los docentes; de las 39 EP, 35 EES, más dos anexos, y 3 EET de gestión estatal que posee el Distrito de José C. Paz, obtuvimos respuesta de las encuestas de 37 docentes de Educación Física en función; de los cuales corresponden 10 a EES, 3 a EET, y 13 a EP; 34% del total de escuelas fueron las que respondieron.

El presente estudio, tuvo en una primera fase, describir y definir con qué elementos estructuran los profesores en Educación Física de las Escuelas seleccionadas, del Distrito de José C. Paz, una “teoría implícita” con que sostienen sus prácticas docentes en la enseñanza del vóleybol en la Escuela Primaria y Secundaria. Es por ello que utilizamos diferentes estrategias de información, comenzamos con un espacio de encuestas, las cuales acercamos a los docentes de manera personal y mediante casillero en Secretaría de Inspección; de estos se fueron recabando información sensible. Entendimos en este momento la cantidad de escuelas primarias, secundarias y técnicas que fueron respuestas de las entrevistas; los docentes que se desempeñaban en ellas y quienes realizaban el deporte vóleybol. En la selección inicial, obtuvimos a tres representantes como casos de estudios, que fueron a quienes les realizamos las entrevistas en profundidad; en colaboración también de la Inspectora del área del Distrito y actores informantes claves que entornan a las prácticas de los Profesores. Una vez que, que desgravamos las mismas, seleccionamos a dos de ellos para realizar las observaciones de sus clases, y de esta manera lograr triangular la información y poder describir el escenario institucional. En la

observación logramos un análisis de la clase destacando las particularidades de la misma, eludiendo a los componentes detectados de la llamada teoría implícita.

En vistas de los casos observados y a la luz de las interpretaciones de las encuestas llevadas adelante en el distrito, hemos podido determinar que en la didáctica específica del vóleybol la formación de los docentes en cuanto a sus supuestos y conceptos teóricos tiene potencialmente relevancia. Esta perspectiva se centra en la consideración de que, práctica y teoría, en cualquier proceso educativo, constituyen un binomio consustancial: si bien los docentes en su discurso mencionan la enseñanza de un deporte de cancha dividida como el vóleybol que la misma se produce a través del juego, apropiándose del discurso constructivista, humanista que sustentan los nuevos Diseños Curriculares jurisdiccionales, en sus acciones dentro de la práctica en los casos observados tanto en el nivel primario como el secundario los profesores repiten ciertos ejercicios miméticos que fueron realizados en su propia historia como alumnos y/o deportistas. Si bien ambos docentes utilizan el juego como contenido lúdico del cierre de clase, éste no es abordado desde el concepto de generar propuestas lúdicas que lleven luego a la intención de perfeccionar o mejorar sus habilidades motrices específicas. Se evidencia la necesidad de cumplir con el deber ser determinado por estructura organizativa educativa. Sin embargo, cuando se analizan las observaciones de las clases plantean una propuesta rígida y carente de reflexión profunda sobre las actividades planteadas; evidencia una profunda deportificación de la estructura organizativa de la clase, puesta en plano sobre la encuesta donde la mayoría utiliza “siempre” (18 docentes) el deporte como herramienta de enseñanza para sus clases; y “frecuentemente” (16 docentes). El deporte es una de las propuestas por las cuales los docentes se hacen de estrategias para volcar los contenidos de los Diseños establecidos jurisdiccionalmente, y en la clase representan siempre más de 21 minutos de la misma (ver gráfico 16).

Podemos definir que la didáctica especial del vóleybol debería producirse “jugando “ y no repitiendo, utilizando como estrategia la resolución de problemas, de modo que la práctica de la técnica (habilidades motrices específicas en el nivel escolar) surja como necesidad del espíritu del juego que intrínsecamente se vaya produciendo en cada grupo de trabajo escolar. Para ello el docente debe poder abstraerse de sus enseñanzas miméticas. Tanto en las encuestas como en las entrevistas, estas formas de enseñar, surgen casi

espontáneamente de manera “global”, y en las entrevistas nuevamente plantean la propuesta del deber ser.

“El deporte en la escuela lo llevo de lo global a lo específico, donde primero trabajo la finalidad del deporte en sí; las reglas, las modificamos, las ponemos en mutuo acuerdo entre los alumnos. Después vamos de apoco aprendiendo cuales son las técnicas que beneficia más a la hora de jugar ese deporte; y de ahí va tomando más formato al deporte propiamente dicho.” (Entrevistado A). Y en la observación, dentro de nuestro análisis, encontramos que “Ejercicios y juegos de a dos y en tercetos. El docente propone e indica pasos y progresiones, entre que recorre y corrige”.

La teoría implícita que orienta la práctica docente en vóleibol de los profesores de Educación Física del segundo Ciclo de las Escuelas Primarias y Secundarias de José C. Paz, reconoce la posibilidad de aplicación de distintos marcos teóricos pedagógicos, sobre todos aquellos que sustentan las perspectivas de los Diseños Curriculares actuales, pero en el análisis de los estudios de casos se evidencian que valoran la enseñanza del deporte en términos técnicos y de rendimientos, como aquellas estructuras antiguas de las prácticas educativas en relación a la Educación Física. Su historia personal y profesional es signada por sus biografías personales y laborales y las vivencias de sus aprendizajes personales en los deportes tanto como alumnos, como en sus prácticas como deportistas. En los estudios de caso, se han vislumbrado estas características. Entran en conflicto la sociedad y la cultura; condicionando las prácticas educativas en función de sus concepciones; aquel deber ser con el que analizamos.

Resolver la coherencia entre lo que se sabe, lo que se dice y lo que se hace en la educación no es una tarea sencilla: es evidente y hasta en cierto modo esperable, la existencia de un quiebre entre la teoría y la práctica educativa. Esta última en cierto modo en el campo de la educación física, una ciencia que está naciendo, toma las experiencias para dar cierta estructura y sostén al campo de la enseñanza y aprendizaje del deporte escolar. Pero cuando el desafío es cambiar la mirada, introducir mejoras en sus prácticas o apropiarse de la política educativa, es menester estar en contacto con las ideas más desarrolladas en el pensamiento educativo y por lo tanto, comenzar a proponer en el rol de educador el enfoque prescriptivo de la enseñanza actual.

## PROPUESTAS

De acuerdo a los resultados del Trabajo de investigación llevado adelante durante los años 2017 y 2018, y encontrándonos con las dificultades que presentamos en el presente documento, nos propusimos afrontarlos. Por lo que trabajamos con los estudiantes del PUEF de la UNPAZ con diferentes propuestas.

1.- En cuanto a la problemática sobre los documentos orientados al deporte desde una mirada pedagógica que profundicen en el por qué enseñar un deporte en la escuela, por qué enseñar en particular este deporte en la escuela y sobre todo, cómo enseñarlo bajo el paradigma humanista y desde la didáctica de la educación física actúa, es que nos propusimos comenzar con una investigación que nos permitiera dar cuenta si el deporte se enseñaba en el territorio, detallando un análisis cuantitativo que diera cuenta de su relevancia. Y por otro lado, proponer en los futuros docentes herramientas para desarrollar desde los contenidos de los niveles educativos y las orientaciones didácticas, un estilo participativo donde los estudiantes se involucren, a través de estrategias didácticas con fundamentos académicos y trabajos colaborativos, de y con los estudiantes durante su formación. Por ello dentro de las propuestas de clases dse trabajó con la edición de un libro de juegos que puedan ser presentados por ellos en las clases de vóleybol. El resultado de esto fue un documento inédito de más de 100 páginas con propuestas reales, posibles de llevar adelante en nuestros patios, con los recursos y posibilidades que contamos.

2.- En cuanto a la problemática del abordaje pedagógico de los docentes en las clases de Educación Física del Distrito de José C. Paz, propusimos una estructura de planes para desarrollar en las clases y evaluar las dinámicas y modos de trabajar el deporte desde una mirada más humanista, integral, centrada en el niño y no en las técnicas básicas del deporte o el juego deportivo. El resultado de ello fueron 2 años de propuestas con un documento de planificaciones de más de 70 hojas de trabajo por parte de diferentes grupos del PUEF de las 4 comisiones.

### Bibliografía

Aravena, M.; Kimelman, M.; Micheli, E; Torrealba, R, Zúñiga, J. (2006). Investigación Educativa 1. Universidad ARCIS / Chile

Argyris, C. (1985).Conocimiento para la acción. Barcelona, Granica.

Bonnefoy, G., Lahuppe, H., & Né, R. (2000). Enseñar voleibol para jugar en equipo. Barcelona: INDE.

Calderhead, J. (1998). Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores. En L. Villar. (1988) (Ed.), Conocimiento, creencias y teorías de los profesores. Implicaciones para el currículum y la formación del profesorado (pp. 21-37). España: Marfil.

Carmona, R., Colombo, H., Cuenca, V., & Lezcano, F. (2019). Didáctica del voleibol. Un estudio sobre las teorías implícitas que utilizan los Profesores de E.F. en Escuelas Primarias y Secundarias. José C Paz.

Clark y Peterson (1990). Clark, Ch. y Peterson, P. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. Merlin Witrock. La investigación de la enseñanza, III: profesores y alumnos. Barcelona: Paidós.

Galindo, J. (1998). Técnicas de Investigación en Sociedad, Cultura y Comunicación. México. Consejo Nacional de la Cultura y las Artes y Addisonv

Götsch, W., Papageorgiou, A., & Giselher, T. (1980). Minivoleibol. Alemania: Stadium.

Mella, O. (1998) Naturaleza y Orientaciones Teórico-Methodológicas de la investigación cualitativa

Pittera, C., & Riva Violetta, D. (1980). Vóleibol dentro del movimiento. Producción Revista Voley.

Pozo, J., & Scheuer, N. (1999). Las concepciones sobre el aprendizaje como teorías implícitas. Madrid: Santillana.

Rando, W., & Menges, R. (1991). How practiceis shaped by personal theories. New directionsfor teaching and learning,( 45, 7-14). San Francisco. Jossey Bass

Richardson, V. (1994). Conducting research on practice. Educational Researcher, Handbook of research on teacher education, segunda edición. Nueva York: Mcmillan.

Rozengardt, R. (Marzo de 2011). Educación Física y deportes. Recuperado el 13 de Junio de 2019, de <https://www.efdeportes.com/efd154/una-mirada-pedagogica-al-deporte.htm>