



Educación Física y Ciencia, vol. 24, n°2, e219, abril-junio 2022. ISSN 2314-2561
 Universidad Nacional de La Plata.
 Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación.
 Departamento de Educación Física

Metodología para el estudio de la actividad en el área de la Educación Física. Resultados del análisis

Methodology for the study of activity in the area of Physical Education. Results of the analysis

Metodologia para o estudo da atividade na área da Educação Física. Resultados da análise

Marta Victoria Goicoechea Gaona

*Centro Regional Universitario Bariloche, Universidad Nacional del Comahue,
 Argentina*

marivictoria.goicoechea@crub.uncoma.edu.ar

 <https://orcid.org/0000-0003-4874-532x>

RESUMEN:

En el proyecto de investigación denominado “Análisis del trabajo docente: Las consignas de tareas en el área de la Educación Física” (B-209 CRUB-UNCo), hemos trabajado en colaboración con profesores de Didáctica la Educación Física y con estudiantes en prácticas de la carrera Profesorado en Educación Física. El objetivo es recabar información que nos permita contribuir en la formación docente a través de la observación del desempeño (logros y dificultades) de los estudiantes practicantes. Por ello a partir de la observación de las clases, hemos estudiado la relación entre el trabajo efectivo y el trabajo prescrito (la planificación). Seguimos la línea de investigación denominada Análisis de las consignas de tareas (Riestra, 2008) que, articulada con la perspectiva del Análisis de Trabajo Docente (Bronckart, 2007, Bronckart, Jobert & Friedrich, 2001), permite estudiar las consignas que los practicantes elaboran para sus clases. En esta ocasión, compartiremos una breve muestra de la metodología de investigación implementada y los resultados del análisis de una clase conformada por juegos complejos, lo que dio lugar a consignas muy extensas que tuvieron que ser reformuladas.

PALABRAS CLAVE: Prácticas de enseñanza, Consignas, Trabajo efectivo, Trabajo planificado.

ABSTRACT:

In the research project “Analysis of Teaching Work: Task instructions in the area of Physical Education (B-209 CRUB-UNCo)”, we have worked in collaboration with professors of Didactics of Physical Education and trainees of the physical education teacher-training course. The aim is to gather information that will allow us to contribute to teacher training through the observation of the performance of the PE teacher trainees, in terms of their achievements and difficulties. For this purpose, we have studied the relationship between the trainees’ effective work in their first classes and their prescribed work plan. We follow a line of research known as “Analysis of task instructions” (Riestra, 2008) which, articulated with the perspective of “Teacher Work Analysis” (Bronckart, 2007 and Fillietaz and Bronckart, 2005), leads us to focus on the instructions that the trainees prepare for their classes. This paper offers a brief description of the research methodology implemented and the results of the analysis of a primary school lesson taught by a trainee, which was made up of complex games which resulted in very extensive instructions that had to be reformulated.

KEYWORDS: Teaching practices, Instructions, Effective work, Planned work.

RESUMO:

Nesse projeto de investigação chamado “Análise do trabalho docente: os enunciados das atividades na área da Educação Física” (B-209 CRUB-UNCo), trabalhamos com professores de Didática da Educação Física e com estudantes em práticas do curso de Formação de Professores em Educação Física. O objetivo foi coletar informações que permitam contribuir com a formação docente através da observação do desempenho (sucessos e dificuldades) dos estudantes estagiários. Por isso, a partir da observação das aulas, estudamos a relação entre o trabalho efetivo e o trabalho estipulado (a planificação). Seguimos a linha de investigação chamada Análise dos enunciados das atividades (Riestra, 2008) que, em articulação com a perspectiva da Análise de Trabalho Docente (Bronckart, 2007, Bronckart, Jobert & Friedrich, 2001), permite estudar os enunciados que os estagiários elaboram para

Recepción: 22 Febrero 2022 | Aprobación: 25 Marzo 2022 | Publicación: 04 Abril 2022

Cita sugerida: Goicoechea Gaona, M. V. (2022). Metodología para el estudio de la actividad en el área de la Educación Física. Resultados del análisis. *Educación Física y Ciencia*, 24(2), e219. <https://doi.org/10.24215/23142561e219>



suas aulas. Nessa ocasião, vamos compartilhar uma breve amostra da metodologia de investigação implementada e os resultados da análise de uma aula conformada por jogos complexos que gerou enunciados extensos e precisaram ser reformulados.

PALAVRAS-CHAVE: Práticas de ensino, Enunciados, Trabalho efetivo, Trabalho planejado.

INTRODUCCIÓN

En los dos últimos años de la carrera Profesorado en Educación Física del Centro Regional Universitario Bariloche-Universidad Nacional del Comahue (en adelante PEF-CRUB-UNComa), se dictan las materias Prácticas de la Enseñanza I y II (Plan de estudios vigente, Ordenanza 435/03) con el fin de propiciar la inserción de los estudiantes (practicantes) en las instituciones escolares.

El proyecto de investigación mencionado constituye el marco para observar y registrar clases completas a fin de estudiar el andamiaje que los estudiantes en prácticas construyen para el dictado de las clases. En tal sentido y particularmente, enfocamos las consignas elaboradas por los estudiantes para sus prácticas. Consideramos que estas son una pieza clave en la enseñanza, por lo que a partir de los enunciados de las consignas analizamos los saberes conceptuales y/o procedimentales desplegados en el curso de cada sesión, cómo son presentados a los alumnos y las tareas que implican. Todo ello con el propósito de evidenciar el papel de las consignas como instrumento mediador en la realización de la tarea escolar y en la comunicación docente-alumnos (Riestra, 2008).

Es preciso señalar que en el proyecto y, por lo tanto, en este artículo, nos referimos a los estudiantes del PEF-CRUB-UNComa con el término “practicantes”, mientras que “alumnos” designa a niños/as y adolescentes que cursan la enseñanza obligatoria. Asimismo, “tutora y tutor” son los profesores universitarios del CRUB a cargo de las materias Prácticas de Enseñanza I y II.

MARCO TEÓRICO

La actividad

En el marco del Interaccionismo sociodiscursivo (en adelante ISD), las prácticas son concebidas como acción socio-histórica determinada que implica el actuar colectivo articulado con propósitos.

Bronckart (2007) explica el actuar humano a partir de las actividades colectivas, es decir, de las estructuras de cooperación que organizan las interacciones de los individuos en el medio. En otras palabras, considera la actividad como organizaciones funcionales de comportamientos de los seres vivos que les permiten acceder al medio y construir sus representaciones.

Leontiev (1983) explica la actividad como un sistema incluido en una red de relaciones sociales; como un sistema que cuenta con una estructura que hace posible las transiciones y transformaciones internas, es decir el desarrollo humano. En otras palabras, la actividad (colectiva y social) que nos constituye como seres humanos es posible aprehenderla (analizarla, pensarla) desde tres niveles: el de la actividad, el de las acciones y el de las operaciones.

Para Leontiev, la actividad es toda organización colectiva de los comportamientos orientada a una finalidad (un fin general), o sea, dirigida a un objeto capaz de satisfacer una necesidad. La finalidad (fin general) a menudo permanece oculta a los agentes. Es decir, generalmente, los seres humanos no somos conscientes de la finalidad de la actividad social en la que estamos inmersos. Sin embargo, somos conscientes del motivo o la meta (fines parciales) de las acciones que llevamos a cabo. Tener conciencia del motivo (meta) permite al agente evaluar los logros, los efectos de sus acciones. Cada meta (fin consciente y parcial) alcanzada nos acerca al fin general de la actividad. En efecto, cada actividad se concreta en la ejecución de un conjunto de acciones (Leontiev, 1984, p. 84) subordinadas a fines parciales (a los que Leontiev denomina meta o motivo)

deslindados del fin general de la actividad. Las operaciones son los medios que hacen posible realizar una acción determinada. Las operaciones dependen directamente de las condiciones requeridas para el logro de un fin concreto.

En síntesis, la actividad es concebida como un sistema conformado por tres niveles: el de la actividad, el de la acción y el de las operaciones. Es posible estudiar la actividad en cualquiera de esos tres niveles o en su conjunto. Niveles que constituyen el sistema de categorías de la investigación que presentamos.

Las consignas de enseñanza

Las consignas son las indicaciones de los enseñantes respecto de las tareas a realizar por los alumnos. Riestra (2008) las define como el espacio sociodiscursivo mediador de la interrelación pensamiento y lenguaje. Son enunciados que organizan las acciones (motrices, verbales y mentales) de los aprendientes. En ellas se destacan dos funciones: la función comunicativa de la acción de lenguaje con una intencionalidad predeterminada (transmitir instrucciones); y la función cognitiva vinculada a la semiotización y la conceptualización que hacen posible la apropiación conceptual a través de lo realizado (Riestra, 2008), es decir, lo que se pretende sea aprendido por los estudiantes.

Según el marco teórico del ISD, primero se realiza la actividad, después se conceptualiza sobre lo realizado y, por último, es posible establecer relaciones con otras actividades y/o conceptos conocidos previamente por un individuo particular, para lograr elaborar síntesis significativas.

Lo accional del lenguaje se manifiesta en el hecho de que en la consigna subyacen operaciones dialógicas, dado que es la representación (el conocimiento) acerca de los destinatarios (alumnos) que el docente posee lo que motiva la organización secuencial de las instrucciones para dirigir y guiar la tarea.

Concebir la consigna como enunciado permite articular el aspecto secuencial y el social, propios de todo texto. El primero refiere a la secuencia instruccional que sustenta la consigna, es decir a la infraestructura del texto, y el segundo a la finalidad, en otras palabras, a la conducción de acciones en función del uso, es decir de la situación comunicativa (Riestra, 2008). En consecuencia, es fundamental que las consignas que formule el docente logren la mediación (siguiendo el concepto vygotskiano de andamiaje): orienten la organización de la estructura mental (Riestra, 2008, p. 66) del alumnado. La consigna debe delimitar las condiciones para que las acciones puedan ser realizadas y definir un fin (motivo) susceptible de ser logrado en el marco de una actividad social en la que es formulada.

METODOLOGÍA

Se trata del estudio cualitativo con un enfoque etnográfico (De Tezanos, 1981, 1995, Anguera, 2003, Anguera y Blanco, 2011) sobre fenómenos sociales vinculados a la educación formal en el área de la Educación Física en Argentina.

El objeto de estudio son los enunciados de las consignas para la enseñanza de Educación Física a cargo de los practicantes. Por ello, propusimos observar clases para obtener información fehaciente que permita a las tutoras/es intervenir en las planificaciones que realizan los estudiantes.

La hipótesis que orienta la investigación es que los practicantes no escriben sus consignas. Planifican lo que se va a hacer en la clase, los ejercicios o juegos a realizar, elaboran distintos materiales para las ejercitaciones y modifican o adaptan juegos, etc. Ensayan el orden en el que van a dictar los contenidos, pero no se plantean cómo decirlo. Prueba de ello es que las planificaciones que presentan no contienen los enunciados de las consignas.

Consideramos que se dispone de escaso el conocimiento acerca del desempeño (logros y dificultades) de los estudiantes practicantes en el periodo de la residencia, por lo que es necesario contar con datos concretos que avalen o desmientan las impresiones que circulan en el ámbito educativo.

En esa línea, un aporte de la investigación que presentamos, podría ser la orientación a los tutores (e indirectamente a los practicantes) en la escritura de las consignas.

Recolección de datos

Se realizaron observaciones no estructuradas, en la modalidad de registros naturales y narrativos mediante el registro de audio de clases completas y la anotación manual de los datos contextuales y esquema de lo sucedido. La unificación de ambos registros dio lugar al texto escrito de la clase. El caso que se presenta corresponde a una clase de 4º grado de primaria, por lo que el material analizado fue identificado con el código: 20190606_ONP_4º (fecha, observación Nivel Primario y grado).

Instrumentos de análisis

Los registros escritos de las clases observadas fueron sometidos a dos tipos de análisis complementarios:

- a) El análisis de la actividad de comunicación de los textos (Riestra, 2000, 2004, 2008).
 - b) El análisis de trabajo docente (Bronckart, 2007, Bronckart, Jobert y Friedrich, 2001, Bronckart, Bulea y Frisalon, 2004, Fillietaz y Bronckart, 2005, Clot, 2004, 2005, Faïta, 2003, Faïta y Vieira, 2003, Machado, Lousada y Fereira, 2011, Rodríguez, 2021).
- a) El análisis de la actividad de comunicación de los textos se basa en un sistema de categorías y subcategorías elaborado y probado en investigaciones anteriores (Riestra, 2008, Goicoechea, 2015). Por su intermedio se busca determinar, en el texto de la clase, los enunciados de las consignas y, a partir de ellos, establecer las tareas, las acciones explicitadas en las consignas y los procedimientos que emplea el docente para transmitir los contenidos y guiar la práctica.

En la tabla 1 se detallan las categorías por medio de las cuales se llevó a cabo el primer análisis realizado en el marco del estudio objeto del presente artículo.

TABLA 1:
Sistema de categorías y subcategorías para el análisis de la actividad de comunicación de los textos

Análisis de la actividad de comunicación de los textos		
Categorías	Subcategorías	
Consigna	Tareas (explicitadas en las consignas)	Ampliación
		Modificación parcial
		Repetición/Síntesis
	Acciones (explicitadas en las consignas)	Metas (fines parciales)
Operaciones (procedimientos para realizar las acciones)		

Fuente: elaboración propia

En primer lugar, se procede al relevamiento de los enunciados de las consignas para, a partir de ellas, estudiar la interacción y sus efectos según el siguiente procedimiento:

- a1) Relevamiento de los enunciados de las consignas

- a2) Análisis de las tareas prescriptas
- a3) Análisis de las acciones (metas y operaciones) explicitadas en las consignas
- a4) Análisis de los procedimientos para enseñar empleados en el curso de la clase.

Buscamos información sobre el modo en que se lleva adelante la actividad de enseñar (fin general de la clase) y de los efectos que produce. Para dilucidar los efectos, es fundamental el estudio de las tareas y las acciones, ya que de ellas se infieren las operaciones que los alumnos han de tener internalizadas para poder realizar con éxito lo prescripto.

El estudio de la interacción se aborda mediante la puesta en relación del enunciado correspondiente a la formulación de la consigna y los enunciados por los que el practicante amplía, reformula, repite o resume el contenido de la consigna. La Ampliación consiste en añadir variantes (nuevas acciones) a una acción inicial, por ejemplo: Saltar, saltar con las piernas juntas, saltar con una sola pierna. Mediante la Modificación parcial de la tarea se busca subsanar y superar obstáculos. Nos referimos a los casos en los que es necesario cambiar una parte de la consigna o agregar un dato fundamental que no había sido formulado. Hemos comprobado que, en el curso de la clase, en ocasiones, el hacer de los alumnos muestra que algunas de las acciones explicitadas en la consigna no contribuyen al logro de la meta pretendida; el profesor se da cuenta de ello e interviene para subsanar el inconveniente (más adelante, en el análisis, se presenta un ejemplo). La Repetición es un resumen de las instrucciones fundamentales para que los estudiantes recuerden y logren la realización de la tarea.

En suma, los datos permiten caracterizar las intervenciones del docente (practicante en este caso) y establecer si guía y dirige las acciones que prescribe o no. En definitiva, se obtienen datos acerca del trabajo efectivo llevado a cabo en el aula (gimnasio) que posibilitan la realización del segundo tipo de análisis.

b) El análisis de trabajo docente consta de tres etapas. Primero se analizan los textos de las planificaciones elaboradas por el estudiante en prácticas. Los datos obtenidos de la planificación (trabajo prescripto) se cotejan con lo realizado en la clase (trabajo efectivo), es decir, con los resultados del primer análisis. Finalmente, se procede al diálogo o entrevista con el practicante. Es imprescindible la presencia de la tutora en esta última instancia. En la tabla 2 se muestran en detalle las categorías implementadas para realizar el segundo análisis.

TABLA 2:
Sistema de categorías y subcategorías para el análisis de trabajo docente

Análisis de trabajo docente	
Categorías	Subcategorías
Trabajo efectivo (según el registro de la clase y los resultados obtenidos mediante el análisis de la actividad)	Lo abandonado
	Lo inatendido
	Lo aportado en situación
Trabajo prescripto (Texto de la Planificación de la clase)	lo planificado
Diálogo/ Entrevista (con el estudiante practicante)	Lo anticipado

Fuente: elaboración propia

En efecto, se trata de confrontar los resultados obtenidos en el primer análisis con los que se desprenden del texto de la planificación de la clase para evidenciar las coincidencias o diferencias entre el trabajo prescripto (lo planificado por el practicante) y el trabajo efectivo (lo que tuvo lugar en la clase según el registro). Para ello se implementan las subcategorizados siguientes: “Lo abandonado” (Filliettaz y Bronckart, 2005) con la

que nos referimos a contenidos y procedimientos prescriptos por el docente que no fueron desarrollados en clase. “Lo inatendido” corresponde, según Dejours (2009), a las acciones que, por no haber sido prescriptas, aunque surjan en el curso de la actividad, el docente no las incorpora a la clase. Finalmente, “Lo aportado en situación” (Bronckart *et al.*, 2001) son acciones no planificadas por el docente que surgen en la interacción y que el trabajador resuelve incorporar a la actividad, constituyéndose en trabajo efectivo.

En la instancia de diálogo con el practicante, las investigadoras realizan una serie de preguntas con el fin de confirmar o desestimar las inferencias e interpretaciones a las que se ha llegado en la etapa anterior. Además, se busca conocer las razones del proceder del practicante y, sobre todo, propiciar la reflexión sobre las decisiones que sustentaron su actuar.

RESULTADOS

Descripción de la clase observada

La clase 20190606_ONP_4º tuvo lugar en el gimnasio de una escuela pública de nivel primario ubicada en un barrio acomodado de la ciudad de San Carlos de Bariloche. Estuvo conformada por dos juegos (en palabras de la practicante) que ocuparon los 45 minutos de la clase. 14 niños/as participaron de la actividad.

El primero fue *Oso, pez o mosquito*, una adaptación del conocido juego *Piedra, papel o tijera*. El segundo, puede definirse como la suma de varios juegos, ya que consistió en el *armado colectivo de un puzle*, con la particularidad de que había que buscar las piezas que la practicante había ocultado en diferentes puntos del gimnasio y los niños debían desplazarse de un modo determinado. Ambos juegos cuentan con muchas y variadas reglas y requirieron de la organización en grupos de los niños. Todo ello originó consignas muy largas y detalladas (Goicoechea, 2021).

Análisis de la actividad del juego Oso, pez o mosquito

La consigna formulada fue muy larga, transcurrieron cinco minutos desde que comenzó a hablar sobre el juego hasta que empezaron a jugarlo.

Consideramos parte de la consigna la extensa descripción del juego que contiene indicaciones tanto sobre la organización de los alumnos como sobre el juego en sí. Las acciones que prescribe son las siguientes:

- Hacer tres grupos que la practicante identificó con colores.
- Ubicarse, enfrentados, en las líneas del piso del gimnasio (cada grupo sobre una raya trazada en el suelo).
- En secreto, elegir un animal (acuerdo entre los integrantes de cada grupo).
- A la cuenta de tres (la practicante cuenta), hacer el gesto del animal elegido y correr para atrapar o para no ser atrapado, según el animal elegido.

En suma, mediante el enunciado de la consigna, la practicante formuló varias acciones en el orden en que debían ser realizadas para llevar adelante el juego.

El registro de la clase muestra las intervenciones de los alumnos reclamando la mediación de la practicante porque en el juego se produjeron situaciones que no habían sido regladas. A pocos minutos de iniciado el juego, una alumna preguntó sobre un aspecto fundamental para jugar:

(8:37h)

Aa: Si los agarran, ¿qué pasa?

P: No, nada... podemos hacer que vayan al otro grupo, ¿no?

Aa: ¡Sí!

P: ¡Pónganse en grupo de nuevo! Pónganse los morados y los azules otra vez (Se ponen enfrentados en dos líneas).

P: ¡Escuchen...! ¿Acá quién estaba? Ahí está... Cuando lo agarran al compañero, pasa automáticamente a ser del equipo que lo atrapó, ¿ok?

De ese modo, el análisis muestra cómo la actividad se va realizando gracias a la interacción del docente y del alumnado: la practicante formuló una de las reglas fundamentales del juego que, inicialmente, no había sido explicitada. A este aspecto de la práctica docente lo denominamos Modificación parcial de la tarea (ver Tabla 3). Dicha subcategoría evidencia aspectos fundamentales del juego que no han sido mencionados por el docente y que la práctica requiere por ser imprescindibles.

TABLA 3:
Resultados del análisis de la actividad del juego *Oso, pez o mosquito*

Análisis de la actividad de la clase 20190606_ONP_4º				
Consignas	Acciones	Tareas	Finalidad	Contenidos (según Planificación)
8:32h ¿Conocen el juego de <i>Oso, mosquito y pez</i> ? Van a hacer dos grupos [...] yo les voy a poner un color a cada uno para dividir los grupos, ¿sí? El equipo azul, se coloca en esta línea (muestra una línea en el piso) [...] Cuando yo digo 1, 2 y 3: cada uno va a hacer el gesto del animal. [...] Ustedes tienen que correr muy rápido para que los osos no los atrapen... Si ustedes son mosquitos, ellos van a tener que correr muy rápido y ellas (señalando) para que los mosquitos no los piquen...	<i>Hacer los grupos ubicarse en la línea indicada ponerse de acuerdo para elegir uno de los tres animales. hacer el gesto del animal. correr para no ser atrapado. correr para atrapar</i>	Jugar	Atención y Reacción	Equilibrio-dinámico Reequilibración Tonicidad muscular
Modificación parcial: "Cuando lo agarran al compañero, pasa automáticamente a ser del equipo que lo atrapó"	pasar a integrar el equipo contrario, en caso de ser atrapado	Jugar		
Repetición: Volvemos a los grupos [...] Yo, ahora, voy a estar atenta a ver qué van a planear Despacio digan lo que van a ser. Yo, después, voy a venir a ver si todos están de acuerdo	acordar qué animal van a representar recordarlo para poder jugar	Jugar		

Fuente: elaboración propia

El registro de la clase evidencia dos conflictos que obstaculizan la dinámica del juego: uno, porque los niños no recuerdan el animal elegido en su grupo y otro, por trampa (algunos niños no aceptan haber sido

atrapados). La practicante intervino para resolverlos apelando a la necesidad de prestar atención, detuvo la práctica y volvió a organizar a los niños insistiendo en la necesidad de recordar el animal elegido:

(8:45 h)

P: Volvemos a los grupos, volvemos... (en respuesta a un niño). Volvemos. Yo, ahora, voy a estar atenta a ver qué van a planear. Despacio digan lo que van a ser. Yo, después, voy a venir a ver si todos están de acuerdo

El juego *Oso, pez o mosquito* requería que los niños/as pusieran en juego las capacidades de atención y de reacción, dos finalidades explicitadas por la practicante tanto en el texto de la Planificación como durante el transcurso de la clase.

Análisis de la actividad del juego para el armado colectivo de un puzle

También se trata de una consigna muy larga, prueba de ello es que transcurrieron siete minutos desde que comenzó su formulación hasta que se inició el juego. Como puede verse en la tabla 4, la extensión se debe a la gran cantidad de acciones que fueron explicitadas. Incluso contiene opciones: “puedo inventar otra forma de llevarlo en equilibrio”, “se puede saltar de una línea para la otra”, “pueden inventar otros caminos” utilizando unas citas de colores de papel y tela que la practicante había preparado para el juego. También fueron formuladas indicaciones sobre lo que no se puede hacer: “no puedo usar el mismo camino por el que vine”, “no vale [...] llevarlo con las dos manos” (en referencia al cono que hacía las veces de sombrero chino), etc.

TABLA 4:
Resultados del análisis de la actividad del juego para el *armado colectivo de un puzle*

Análisis de la actividad de la clase 20190606 ONP 4°					
Consigna		Acciones	Tareas	Finalidad	Contenidos (según Planificación)
<p>8:46 h ... traje 3 rompecabezas. Bien, el juego consiste en lo siguiente: Hay unos chinos, que perdieron los sombreros por toodos lados y abajo de los sombreros hay una pieza de un rompecabezas, ¿sí? Nosotros vamos a salir de la línea allá (indicando el final del gimnasio) del fondo y, ¿vieron estas líneas, así como estas [...] Va a salir un grupo de seis o más, ahora vamos a ver, y, acá, yo voy a poner todos los conitos, con las figuritas abajo. Las piezas de rompecabezas, ¿sí? Bien. Ustedes van a tener que caminar (enfaticado) por las líneas, agarrar el sombrero del chino..., me pongo el sombrero del chino (demostrando y poniéndose un cono en la cabeza), agarro la pieza y tengo que volver ooootra vez allá, peero no puedo usar el mismo camino por el que vine, que tiene que ser sieceempre por las líneas, ¿sí?</p> <p>A: ¿Se puede saltar una línea para la otra?</p> <p>E: Se puede saltar una línea para la otra, se puede buscar solamente una figura a la vez y un sombrero a la vez, ¿sí? Y, también, ustedes pueden inventar otros caminos porque, ¿se acuerdan las cintitas que teníamos, esas largas?</p> <p>8:53h ... van a salir primero, los primeros de la fila. Cuando digo 3, sale el primero de cada fila</p>		<p><i>Ubicarse en las líneas del piso del gimnasio</i></p> <p><i>caminar por las líneas,</i> <i>agarrar el (cono) sombrero chino,</i> <i>ponerse el sombrero,</i></p> <p><i>buscar y agarrar una pieza del rompecabezas,</i> <i>volver por un camino distinto al que vine, siempre por las líneas o pueden inventar otros caminos (utilizando citas que colocarían sobre el suelo)</i></p> <p><i>se puede saltar de una línea para la otra,</i></p>	Armar un puzle	Atención y Reacción	Equilibrio-dinámico Reequilibra-ción Tonicidad muscular
Repetición	8:53h Acuérdense, ¿qué hay que hacer?	un niño repite las acciones prescriptas			
Modificación parcial	8:55h ...hay que armar el rompecabezas	armar el rompecabezas			

Fuente: elaboración propia

Las tablas constituyen un resumen de los datos obtenidos. De entre los rasgos más significativos, destacamos la primera reformulación (modificación parcial de la tarea) originada por haber olvidado prescribir una acción fundamental: armar el puzle entre todos en un lugar determinado. El enunciado de la consigna registrado carece de dicha indicación, por lo que fue preciso reformularla apenas comenzó el juego. Por otro lado, las acciones (fines parciales), además de que fueron muchas y muy variadas, retrasaron el logro del fin último, por lo que podríamos decir que las acciones prescriptas desviaron a los alumnos del fin general. La insistencia sobre ese aspecto fue constante, porque los niños dejaban las piezas en el piso e iniciaban la búsqueda de otras, quedando relegada e inconclusa la tarea fundamental de armar el puzle. Otras situaciones de reformulación fueron las siguientes: “Solamente se puede traer un cono” y una única pieza del puzle por vez.

ANÁLISIS DE TRABAJO DOCENTE

Una parte importante del análisis de trabajo es la entrevista con el trabajador después de realizado el trabajo. Durante el diálogo con la practicante (instancia final de la investigación) se le preguntó sobre la primera

reformulación (modificación parcial de la tarea) observada en el juego *Oso, pez o mosquito*; ella afirmó que había olvidado mencionar la regla en cuestión. Al analizar el texto de la planificación, se observa que dicha regla está explicitada: “los atrapados pasan al equipo que los agarró”, lo que nos permite clasificarlo bajo la subcategoría “Lo abandonado” (habiendo sido planificado, no fue formulado durante la clase). Por otro lado, las palabras de la practicante durante la clase (Trabajo efectivo) muestran que supo controlar la situación:

(8:37h) P: ¡Escuchen...! ¿Acá quién estaba? Ahí está... Cuando lo agarran al compañero, pasa automáticamente a ser del equipo que lo atrapó, ¿ok?

As: (Protestas de los niños/as, quejándose porque no les gustaba la regla que, además, no había sido dicha).

P: Bueno, pero en esta, estaban haciéndolo de prueba, ahora lo van a hacer de verdad. Así que acuérdense que cuando agarro al compañero, pasa automáticamente a mi equipo, ¿sí? Reúnanse de nuevo.

En consecuencia y dada la aptitud de la practicante de tomar e incorporar en el curso de la clase el reclamo de una niña (primera reformulación), también es posible categorizarlo como “Lo aportado en situación”. Es, por tanto, una muestra de su pericia y buen hacer en la actividad de la clase.

El diálogo revela un aspecto en el que no hubo coincidencia entre la interpretación de las investigadoras y lo sostenido por la practicante. Personalmente, considero que no fue respetado el aspecto más significativo del juego que lo diferencia de *Piedra, papel o tijera* y hace que se convierta en un nuevo juego: “realizar las figuras”. Los niños, en general, no representaban el animal elegido y la practicante no insistió en ello, pese a estar detallado en su Planificación: “haciendo las mímicas: oso “Grr” y me hago grande”. Por ello, en nuestro análisis lo hemos incluido en la categoría “Lo abandonado”, porque fue planificado (Trabajo prescripto), fue formulado en la consigna, pero no fue llevado a la práctica (trabajo efectivo).

No obstante, el interés del proyecto es compartir la metodología y las categorías de análisis con practicantes y tutores por considerarlos instrumentos para pensar la propia práctica.

TABLA 5:
Resultados del análisis de trabajo docente de la clase 20190606_ONP_4°

Categorías	Trabajo prescripto (según el texto de la Planificación de la clase)	Trabajo efectivo (según el registro de la clase y los resultados del análisis de la actividad)	Diálogo/ Entrevista
Tareas	3 juegos planificados y detalladamente descriptos	2 juegos realizados y formulados mediante dos consignas	Tercer juego como reserva
Consignas	No fueron escritos los enunciados de las consignas	Repetición de las consignas Varias reformulaciones de ambas consignas	Lo aportado en situación/ Lo abandonado
Contenidos	Equilibrio dinámico Reequilibración Tonicidad muscular	Relativos al segundo juego	
Propósitos	Cooperación intergrupala (acordar) Capacidad de reacción Movimientos con los que lograr un equilibrio dinámico	Ambos juegos Ambos juegos Segundo juego	El 2° juego resultó competitivo

Fuente: elaboración propia

La tabla 5 contiene una síntesis de los datos correspondientes a cada una de las tres etapas propias del instrumento denominado análisis de trabajo docente. A continuación, se explican los resultados. En el texto de la Planificación, se observa que los dos juegos fueron presentados como juegos de organización intergrupala y de reacción, y que los propósitos pretendidos fueron: “que logren ponerse de acuerdo [...] cooperar intergrupalmente” y “que estimulen la capacidad de reacción”. Observada y analizada la clase, es posible afirmar que ambos cumplieron tales características. No obstante, no fueron logrados ni el propósito formulado en la planificación: “brindar un espacio de movimiento en donde deben realizar ajustes para el equilibrio dinámico” ni los contenidos al él vinculados: “equilibrio dinámico” y “reequilibración”. En la entrevista la practicante afirma que en el segundo juego “caminar por las líneas del gimnasio y colocar cintas en el suelo para cruzar, no lo hicieron, no lo entendieron, porque se tornó competitivo y buscaban la rapidez” (Entrevista).

Además, se observa que los contenidos especificados en el texto de la planificación (ver tabla 5) corresponden, únicamente, al segundo juego, *Armado colectivo de un puzle*.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Desde el marco teórico del ISD es posible afirmar que no existió relación entre el fin general de la actividad de jugar (divertirse) y los motivos (fines parciales) de algunas acciones explicitadas para los juegos: representar un animal, caminar pisando las rayas del piso sin que se cayera el sombrero, etc. Tal inconsistencia generó un clima de dispersión y cierto desorden: algunos niños eludían las reglas y seguían jugando. Personalmente, considero que, si la propuesta de la clase era jugar, es lógico que los niños estuvieran más preocupados por no ser atrapados o por atrapar que por otros aspectos. En efecto, en los dos juegos prevaleció la capacidad de “reacción”, es decir el entusiasmo por jugar y correr, frente a la de “atención”. Parece ser que, en el caso analizado, constituyeron dos objetivos contrapuestos.

Por otro lado, cabe destacar el compromiso de algunos niños con el juego que se manifestó en el respeto por las reglas, lo que les llevó a reclamar, como se ha mostrado, reglas no formuladas inicialmente y a regular el comportamiento de los niños que hacían “trampa”.

Respecto del contexto de la clase, hay que tener en cuenta la edad de los alumnos, niños de 9 años (4° grado), por lo que cabe pensar que pudo resultar tedioso escuchar y seguir tantas indicaciones. Consignas largas con profusión de detalles y reglas como las registradas hacen difícil la comunicación, interfieren en el proceso de atención de los niños en desmedro de la realización de la tarea.

El obstáculo que menciona la practicante en la entrevista no fue una cuestión de comprensión, ya que los niños comprendieron los enunciados, ni de dificultad motriz, dado que contaban con las habilidades necesarias para realizar lo prescrito (operaciones), sino que se debió a la no coincidencia entre los objetivos de la clase y los intereses de los niños respecto de la práctica social del juego (Goicoechea, 2021). Podríamos decir que no hubo relación entre el grado de exigencia que respecto de la atención voluntaria exigían los juegos y la edad de los niños.

El análisis del texto de la planificación muestra la direccionalidad de la consigna: la conducción hacia determinadas acciones, cuyos fines serían el desarrollo de la atención y de la reacción. Pero si se observa el hacer de los alumnos (lo que sucedió en la clase) solamente se puso en práctica la capacidad de “reacción” acorde a la finalidad de jugar para divertirse y ganar. En consecuencia, creo que dicha meta está en consonancia con el fin general de la tarea de jugar, no así con la capacidad de “atención”. De ese modo se explica el hecho de que algunos niños, en el primer juego, no realizaran la mímica del animal elegido.

Asimismo, no hay que olvidar el contexto de las prácticas de residencia. Los practicantes son observados constantemente, por lo que nos animamos a pensar que esa situación pesa al momento de planificar y dictar la clase. Es probable que esa circunstancia les lleve a buscar la originalidad de los juegos, dejando en segundo

plano el grado de dificultad de las acciones a realizar por los niños e, incluso, la dificultad que implica formular reglas con la precisión que la adaptación de un juego requiere.

En vista de los resultados, es posible afirmar que los procedimientos (juegos) planificados para la clase no contribuyeron a la construcción de una estructura u organización que favoreciera la realización de las acciones prescriptas. La razón por la que las consignas resultaron muy largas es porque ambos juegos exigían la realización minuciosa de muchas y variadas acciones. Acciones que, para la practicante eran fundamentales por constituir la impronta y originalidad de ambos juegos, pero el registro de la clase muestra que para los niños solo constituían un rodeo para alcanzar la finalidad genuina: atrapar y no ser atrapado, en el primer juego. Podría decirse que algunas acciones prescriptas interferían en el logro de la finalidad de jugar y por ello, los conflictos y la dificultad que se observa. Por ello, repito que los conflictos que se manifestaron en la clase fueron causados porque no existía relación entre las finalidades planteadas por la practicante en su planificación (atención y reacción) y las acciones prescriptas (hacer el gesto y correr), y la finalidad social del juego en sí.

La practicante intervino en todo momento para organizar a los niños y evitar o superar las situaciones problemáticas. Para ello destinó gran parte del tiempo de la clase a explicar y fundamentar lo que proponía y prescribía. Todo ello exigió largas explicaciones que forman parte de la consigna, y confieren a la clase la particularidad de que fueran muchos los minutos destinados a la preparación de los juegos (disposición de los materiales, de los niños en grupos, etc.), circunstancias en las que fue fundamental la acción verbal de la practicante.

La practicante había elaborado una detallada planificación de ambos juegos en el texto de la planificación. Sin embargo, una buena planificación escrita no fue suficiente para organizar el dictado de la clase. Tal vez habría que revisar la dificultad de los juegos y el valor social de la actividad. Al respecto, y pese a ser repetitivo, reitero que el análisis muestra que, incluso en los juegos adaptados y originales, prevalece el fin general de jugar.

Trabajar los aspectos mencionados con las tutoras y los estudiantes en prácticas es el objetivo que nos ocupa en la etapa de la investigación en la que nos encontramos. Particularmente, aspiramos a colaborar en la escritura de las consignas para que sean incorporadas al texto de la planificación. Logrado esto, faltaría comprobar el efecto que atribuimos a la escritura de las consignas: que los practicantes “vean” en el texto escrito lo que tienen que decir para llevar a cabo la clase planificada. Esto les permitirá evaluar en función de los destinatarios (alumnos de una edad determinada) las palabras, el modo de decir y el tiempo destinado a la acción verbal, y a partir de ello, la elección de los juegos y ejercitaciones que planifiquen.

REFERENCIAS

- Anguera, M. T. (2003). La observación. En C. Moreno Rosset (Ed.), *Evaluación psicológica. Concepto, proceso y aplicación en áreas del desarrollo y de la inteligencia* (pp. 271-308). Madrid: Sanz y Torres.
- Anguera, M. T. y Blanco, A. (2011). ¿Cómo se lleva a cabo un registro observacional? *Red: Revista de Entrenamiento Deportivo*, 25(1), 23-28. Recuperado el 15 de septiembre de 2013 en <http://www.revistaentrenamientodeportivo.com>
- Bronckart, J.-P. (1997/2004). *Actividad verbal, textos y discursos. Por un interaccionismo socio-discursivo*. Madrid: Fundación Infancia y Aprendizaje.
- Bronckart, J.-P. (2007). *Desarrollo del lenguaje y didáctica de las lenguas*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Bronckart, J.-P., Jobert, G. y Friedrich, J. (2001). *L'analyse des actions et des discours en situation de travail et son exploitation dans les démarches de formation*. Projet déposé au Fonds National Suisse de la Recherche Scientifique (2001-2003).

- Bronckart, J.-P., Bulea, E. y Fristalon, I. (2004). Les conditions d'émergence de l'action dans le langage. (Actes du 9ème Colloque de Pragmatique de Genève et Colloque Charles Bally: Les modèles du discours face au concept d'action). *Cahier de Linguistique Française*, 26, 354-369.
- Clot, Y. (2004). Le travail entre fonctionnement et développement. *Bulletin de Psychologie*, 57(1), 5-12.
- Clot, Y. (2005). L'autoconfrontation croisée en analyse du travail: L'apport de la théorie bakhtinienne du dialogue. En L. Filliettaz, y J.-P. Bronckart (Eds.), *L'analyse des actions et des discours en situation de travail: Concepts, méthodes y applications* (pp. 37-55). Louvain: Peeters, BCIL.
- De Tezanos, A. (1981). La escuela primaria: Una perspectiva etnográfica. *Revista Colombiana de Educación*, 8, 63-90.
- De Tezanos, A. (1995). *Investigación educacional-investigación pedagógica: Significados posibles y propuestas*. Chile: Estudios Sociales CPU.
- Dejours, C. (2009). *Travail et emancipation*: Vol. 2. Travail vivant. Paris: Payot.
- Faïta, D. (2003). De los géneros de discurso a los géneros de la actividad: Reflexiones a propósito de la investigación acerca de las relaciones lenguaje-trabajo. *Calidoscopio*, 1(1), 117-136.
- Faïta, D. y Vieira, M. (2003). Réflexions méthodologiques sur l'autoconfrontation croisée. *D.E.L.T.A.*, 19(1), 123-154.
- Filliettaz, L. & Bronckart, J. P. (2005). *L'analyse des actions et des discours en situation de travail: Concepts, método y applications*. Louvain: Peeters, BCIL.
- Goicoechea, M. V. (2015). *Las interacciones verbales y las consignas de tareas en Educación Física. Análisis realizado en San Carlos de Bariloche –Patagonia- Argentina*. (Tesis de doctorado. Servicio de publicaciones de la Universidad de La Rioja. Edición electrónica). Recuperado de <http://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=44114>
- Goicoechea, M. V. (2021). Prácticas formativas: las consignas implementadas por estudiantes de Educación Física. En *Actas del 14º Congreso Argentino y 9º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata. Disponible en <http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/>
- Leontiev, A. (1983). *El desarrollo del psiquismo*. Madrid: Akal.
- Leontiev, A. (1984). *Actividad, conciencia y personalidad*. México: Cartago.
- Machado, A. R., Lousada, E. y Ferreira, A. (2011). *O Professor e seu trabalho. A linguagem revelando práticas docentes*. Campinas: Mercado de Letras.
- Riestra, D. (2000): Análisis de la enseñanza de la lengua materna desde la teoría de la actividad [cd-rom]. En *III Conference for Sociocultural Research*. Campinas: Universidade Estadual de Campinas.
- Riestra, D. (2004). *Las consignas de trabajo en el espacio socio-discursivo de la enseñanza de la lengua*. Thèse de Doctorat FPE 328, Université de Genève. <http://www.unige.ch/cyberdocuments/theses>.
- Riestra, D. (2008). *Las consignas de enseñanza de la lengua. Un análisis desde el Interaccionismo socio-discursivo*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Rodríguez Hernández, B. A. (2021). Entre el plan de clase y la implementación: Análisis del trabajo docente. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 26(90), 815-839.