

CONFIGURACIONES DIDÁCTICAS EN LA EDUCACION FISICA ESCOLAR.

Transformación de la enseñanza

Oroño, M.

Universidad de la República. ISEF. CURE. Maldonado. Uruguay.

marcelaorolu@gmail.com.

Resumen:

En esta investigación se estudian las configuraciones didácticas de las prácticas de enseñanza de algunos profesores de educación física en escuelas públicas de Maldonado. Para ello se identificaron diferentes prácticas de enseñanza, reconociendo y describiendo en ellas sus configuraciones didácticas. Metodológicamente el trabajo se abordó desde la perspectiva cualitativa (fenomenológica y exploratoria). Se construyó una muestra inicial formada por 31 Profesores de Educación Física (efectivos y con más de 4 años de ejercicio de la tarea docente), a quienes se les aplicó un cuestionario. A partir de este mapeo inicial se definieron las unidades de análisis y se seleccionaron 6 casos para trabajar en profundidad. A estos docentes se les realizó una entrevista en profundidad a partir de cuatro temáticas: planificación, contenidos, evaluación y educación física escolar. El análisis de los datos se divide en tres apartados, en los que se estudian respectivamente los contenidos de enseñanza, los enfoques de enseñanza, la relación entre enseñanza y evaluación. La investigación permitió observar el modelo educativo que predomina en las configuraciones didácticas de los profesores estudiados, así como la conceptualización de la planificación y la evaluación y su vínculo con la enseñanza. También se pudo constatar que la escuela no desarrolla la buena enseñanza, es decir no se atiende los aspectos morales y epistemológicos implicados en ella, sino sólo sus aspectos morales. La Educación Física corre el riesgo, de este modo, de perder su espacio escolar en términos de conocimiento legítimo y por tanto didácticamente viable.

Palabras claves: Didáctica, Configuraciones Didácticas, Educación Física.

1. INTRODUCCIÓN

La educación física es habitualmente reconocida desde una lógica de actividad física -ya sea para el mantenimiento o mejoramiento de la salud- o como práctica deportiva. Ella ha servido, según la crítica académica contemporánea, al control y disciplinamiento de los cuerpos, cuestión que se afirma como fundacional en su campo.

Las configuraciones didácticas son siguiendo a Litwin (1997: 13) “la manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento”. Esto refiere a la toma de decisión y necesario recorte en relación a los contenidos, tratamiento de los objetivos y de la evaluación, abordaje académico de la disciplina, supuestos respecto del aprendizaje, tratamiento metodológico de las prácticas, así como la relación entre la teoría y la práctica. Las configuraciones didácticas por lo tanto-con mayor o menor claridad sobre su propósito teórico, con mayor o menor conciencia sobre tales teorías- delinean en las prácticas educativas alguna idea respecto al hombre, la cultura y la educación física dentro del sistema educativo formal. En suma, la propuesta de enseñanza del docente define sutilmente en su recorrido, su idea sobre la educación física: para, en y de la escuela.

2. PROBLEMÁTICA PROPUESTA Y CONTEXTO

Abordar la problemática sobre cuáles son las configuraciones didácticas de las prácticas de los docentes de Educación Física sigue siendo una deuda pendiente en materia de campo disciplinar. Saber sobre las formas particulares que asumen las prácticas de Educación Física en el sistema educativo, esto es, qué saberes son privilegiados en ellas, qué tipo de relación proponen al aprendizaje respecto a ese conocimiento-saber de la Educación Física, qué prácticas asociadas (planificación, metodologías y evaluación), permitirá construir algún sentido particular en el sistema didáctico-sistema de enseñanza en concreto, aportará a reconocerlas, reconocer sus tensiones al interior del campo profesional y escolar, sus intenciones y sus posibilidades en tanto prácticas de enseñanza de y en el sistema educativo.

En esta investigación se estudian las configuraciones didácticas de las prácticas de enseñanza de los profesores de Educación Física en el Consejo de educación inicial y primaria (CEIP) de Maldonado, Uruguay.

La problemática a ser investigada es relevante para: a) el campo de producción académica de la Educación Física (y de las Ciencias de la Educación) b) el cuerpo docente de Educación Física, c) los beneficiarios de los procesos de enseñanza de la Educación Física (alumnos, los egresados y la sociedad en general). El proyecto se enmarca en una línea institucional de investigación del ISEF-UDELAR.¹

¹ ISEF: Instituto superior de Educación Física. UDELAR: Universidad de la República. Uruguay.

3. OBJETIVO GENERAL

El objetivo general de la investigación es indagar sobre las configuraciones didácticas de las prácticas de enseñanza en educación física escolar, llevadas a cabo por sus docentes.

4. METODOLOGÍA

Atendiendo la naturaleza del objeto de estudio, las configuraciones didácticas sostenidas por los docentes de educación física en la escuela, se desarrolló un diseño de corte cualitativo cuya unidad de análisis es el docente. Se intentó establecer desde sus discursos y en base a sus ideas sobre la enseñanza las configuraciones didácticas que despliegan.

Debido a los escasos antecedentes con que se cuenta respecto a esta temática en Uruguay, se trató de una investigación exploratoria. Este análisis si bien no permite alcanzar resultados generalizables, se constituye en un aporte para futuros análisis dentro del área o la temática.

Asimismo y en concordancia con el enfoque cualitativo adoptado, la investigación tuvo una perspectiva *fenomenológica* del objeto de estudio (Taylor y Bogdan, 1987), siendo central por tanto la propia perspectiva del actor, en el caso particular de esta investigación, la mirada de los docentes de educación física entrevistados, para lo cual se ha privilegiado la entrevista en profundidad.

En suma, se trató de analizar las prácticas de los docentes de educación física escolar desde la propia mirada de los actores, realizando un análisis descriptivo de la realidad para intentar comprender esas prácticas.

Para seleccionar a los docentes se consideró en principio el criterio de “selección de contextos relevantes al problema de investigación” (Valles 1997, p. 91), en nuestro caso los docentes que en la actualidad trabajan en las escuelas públicas del departamento de Maldonado, con más de cuatro años de ejercicio de la tarea de enseñanza de la educación física en la escuela, buscando que los entrevistados no fueran docentes *novatos* como (Huberman 1992). Del total de los docentes que trabajaban en el año 2012 y 2013 (cuando se construyó la muestra y se realizó el trabajo de campo) en la escuela pública (42), 31 de ellos cumplían con las características señaladas.

Definir las unidades de análisis, esto es, definir a aquellos sujetos posibles a ser entrevistados en profundidad, supuso metodológicamente y en primer lugar una entrada al campo amplia a modo de mapeo inicial o (pre) entrada, en la cual se aplicó un cuestionario a los 31 docentes. El cuestionario constó de 11 preguntas cerradas seguido de 11 preguntas abiertas en relación a su enseñanza de la educación física en la escuela. En un segundo momento y a partir del análisis de cuestionarios recabados en aquel primer ingreso se seleccionaron “casos individuales”(Valles. 1997, p. 91).

Para la elección de esos casos se consideró particularmente la triangulación entre aquellas respuestas sensiblemente diferentes entre los docentes, que podrían evidenciar diferentes formas de presentar la enseñanza (*criterio de heterogeneidad*, Valles, 1997), la validación de las diferentes

prácticas mediante la consulta a informantes calificados (coordinadores de Educación Física en Primaria) y la disposición de los docentes a participar de la investigación (*criterio de accesibilidad*, (Valles, 1997).

Se seleccionaron 6 casos para trabajar en profundidad. Todos estos docentes son egresados del Instituto Superior de Educación Física, sus cargos son de carácter efectivo en las escuelas donde desempeñan su labor, tienen a su cargo todos los grupos de la escuela (es decir de nivel inicial a 6° año) y hace más de 4 años que trabajan en la enseñanza de la educación física escolar. A ellos se les realizó una entrevista en profundidad, que contó con 4 preguntas abiertas en relación a 4 temas generales: enseñanza, planificación, contenidos, evaluación y educación física escolar.

En relación con las estrategias de investigación empleadas, la triangulación fue la base del trabajo. A partir de las diferentes respuestas de los docentes encuestados, la validación de las diferentes prácticas por los coordinadores de educación física y la disposición de los docentes a ser entrevistados se construyó la muestra de docentes a ser entrevistados en profundidad. Las opiniones surgidas de las entrevistas fueron analizadas a la luz del programa escolar vigente y de los conceptos teóricos presentados.

5. RESULTADOS

5.1 ¿Se enseña en la escuela?

En términos generales podríamos definir enseñanza, como la relación asimétrica frente al conocimiento entre por lo menos dos sujetos, uno que tiene el conocimiento y otro que carece de éste, el primero con la intención de transmitirlo y el segundo con la intención de apropiárselo. La buena enseñanza, en cambio, refiere a la tarea intencional del docente, en la que hace todo lo posible para que el otro (alumno) aprenda, atendiendo a cuestiones relativas a lo moral y lo epistemológico (Fenstermacher, 1989). Existe una relación ontológicamente dependiente entre la enseñanza y el aprendizaje (sin el concepto de aprendizaje difícilmente existiría el concepto de enseñanza).

En base a esta postura, podríamos decir que de los seis profesores entrevistados, cinco enseñan en la escuela desde el concepto genérico de enseñanza, es decir, entendiendo que enseñar es básicamente traspasar cierto conocimiento de quien sabe a quien no sabe; por otro lado, uno de ellos piensa la enseñanza desde la mera exposición de ideas sin considerar el proceso de aprendizaje de los alumnos, como configuraciones no didácticas (Litwin, 1997).

Aunque estos cinco docentes conciben la enseñanza en términos similares, se observan diferencias entre ellos, cuando explican su concepción. En este sentido, dos docentes determinan la enseñanza de acuerdo a la capacidad del docente de transmitir lo que sabe. Eso que “sabe” es la consecuencia de aquello obtenido a partir de su propia experiencia como docente y como alumno, e independientemente de la realidad particular (histórica, política y teórica) de sus estudiantes, de ellos mismos y del campo de conocimiento producido por los sujetos en aquella. Otros tres docentes

piensan parcialmente su desempeño desde el concepto de buena enseñanza propuesto por Fenstermacher (1989), es decir desde la perspectiva moral (aquella que se desarrolla en el marco de acciones docentes justificables desde los principios morales).

La perspectiva epistemológica de la enseñanza, que selecciona los contenidos que se entienden como importantes de ser conocidos y comprendidos por el estudiante -es decir, lo que vale la pena ser enseñado- no se refleja en las opiniones de los docentes entrevistados. Podemos decir que para estos docentes la educación física o bien es una técnica a reproducir de forma gradual, o bien es un medio para otras cuestiones como humanización o para trasladar aquello técnico -preguntas mediante- a la vida. Por lo tanto, epistemológicamente hablando, no habría referencia en los discursos al lugar del conocimiento propio y específico de la educación física en la práctica de enseñanza, o a algún interés respecto a su manipulación de parte del alumno a fin de eventualmente, permitirle a éste apropiarse de ese recorte de la cultura.

En términos generales podríamos plantear que habría enseñanza de la educación física en la escuela en términos genéricos (Feldman, 1999). Se percibe una tendencia por parte de los docentes entrevistados a utilizar criterios tradicionales para la selección y secuenciación de los contenidos. Este reduccionismo – plantea Morín (2002)- dificulta la comprensión en lugar de facilitarla. Propone que los contenidos y su secuenciación deben elaborarse en términos áulicos, por lo tanto, en términos sociales y culturales. Finalmente aparece lo moral y relacional como asunto considerado por los docentes.

5.2 Enfoques de enseñanza

En relación con el enfoque de la enseñanza, se puede observar la tendencia a una didáctica tradicional. Los docentes entrevistados definen previamente al encuentro con sus estudiantes los objetivos, la selección de los contenidos, el desarrollo de las actividades y alguna técnica de evaluación para determinar el cumplimiento de los objetivos. Por otro lado se destaca un docente que concibe la tarea docente redefiniendo constantemente los objetivos, modificando las actividades, atendiendo a sucesos emergentes en la clase, privilegiando la interacción con el alumno, planteando interrogantes. Esto implica, para el docente, reflexionar sobre el conocimiento.

Litwin (1997) denomina a esta forma particular de presentar la enseñanza como clase reflexiva, dado que apunta a generar reflexiones. Para lograrlo, el autor presenta cinco principios generadores de la comprensión: enseñar a partir del conocimiento del alumno, promover el pensamiento activo, usar representaciones apropiadas, utilizar simulaciones y proveer entornos de apoyo, y, por último, considerar la relación entre lo que aprende el estudiante en clase con las situaciones reales a las que se enfrentará.

Respecto a la idea que tienen los docentes sobre el modo de aprender de sus alumnos y por tanto en cuanto a su forma de entender la tarea de enseñar, se observa que los docentes entrevistados se identifican con alguno de los sentidos explicados por Feldman (2010). Este autor

considera que existen tres formas de entender el modo en que el estudiante aprende: el aprendizaje por “recepción” (en el que el alumno fundamentalmente repite lo que dice el docente), el aprendizaje por “imitación” (que prioriza el “saber cómo”) y el aprendizaje por “reflexión” (que apunta a que el alumno razone, dialogue, interprete, produzca, y comprenda).

Como se ha señalado, los docentes entrevistados se adscriben a alguna de estas tres perspectivas. Se puede decir que en relación con los enfoques sobre la enseñanza, la tendencia es explicar la relación entre enseñanza y aprendizaje como mediacional (un alumno aprende porque es capaz de hacer algo con el material aportado por la enseñanza realizada por el docente). La enseñanza operaría principalmente sobre el logro observado de la actividad del alumno, y poco sobre la importancia del conocimiento del campo y su circulación en el sistema.

Podemos decir que se estarían planteando tres modelos didácticos que según los docentes que participaron en el estudio, están presentes en la escuela: el tradicional, el técnico y el psicologizado. No estaría presente con claridad el crítico o alternativo, dado que en ningún caso aparece un profesor que exprese que su intención de enseñanza es atender a la manipulación del conocimiento propio de la educación física (epistemológico), el cual se pretendería que el estudiante aprehendiera a los efectos de comprender sus efectos sobre sí y la construcción de cierto proyecto colectivo, cultural y político.

5.3 Relación entre enseñanza y evaluación

En relación al sentido y el valor asignado a la evaluación, podemos decir que la tendencia es concebirla de acuerdo a los modelos tradicional y tecnocrático; es decir, la evaluación es entendida como la observación por parte del docente de la ejecución correcta del ejercicio físico por parte del alumno. La observación es entendida a su vez como mecanismo de control.

Sólo un docente considera la evaluación en función de la enseñanza, es decir, entiende que lo observado le sirve para transformar la enseñanza y entonces brindar mayores posibilidades de aprendizaje a los estudiantes.

Podría decirse que la tendencia general entre los docentes entrevistados es la de adoptar una perspectiva observacional, es decir, realizar juicios informales sin criterios preestablecidos ; el sujeto que observa decide qué es lo “bueno” y lo “malo”, hace esto además y sobre todo en relación a la conducta y no en relación a los saberes enseñados, y sin concebir la elaboración de algún dispositivo de evaluación que evidenciara el resguardo de lo técnico, por lo que los aspectos técnicos de validez, confiabilidad, practicidad y utilidad no forman parte de la evaluación. Al respecto Sarni (2004:10) destaca la importancia de que estos requisitos técnicos sean cumplidos por los instrumentos de recolección de información, y alerta que cualquier forma de evaluación (como ésta y todas) lejos de ser una herramienta neutra, es profundamente política.

Así mismo podemos observar que los docentes no expresan el relacionar a la evaluación con las configuraciones didácticas, es decir, con estrategias de enseñanza y de aprendizaje, planificación, metodología, estilo del docente, y la propia evaluación.

Por lo tanto no se considera a la evaluación del aprendizaje como mecanismo de aprendizaje para el estudiante, ni se reflexiona sobre si le sirve al estudiante para aprender el contenido o únicamente al docente para controlar el resultado esperado, en este caso sobre la enseñanza.

6. CONCLUSIONES

Este trabajo ha intentado mostrar el modelo educativo que predomina en las configuraciones didácticas de los profesores estudiados, así como la conceptualización de la planificación y la evaluación y su vínculo con la enseñanza. En cuanto a los modelos de enseñanza de la educación física, podemos decir que se reconocen tres modelos: tradicional, tecnocrático y psicologizado. Sin embargo aparece con mayor posicionamiento el segundo (tecnocrático), es decir, el docente es quien domina y administra las técnicas de enseñanza; el estudiante es repetidor de los modelos correctos aplicados por parte del docente y el saber es el ideal proveniente de los diseñadores del currículum, a aplicar como el científicamente válido. De esta manera, el sistema de enseñanza se conforma por la díada educador-educando, centrada en el método de enseñanza.

En relación al modelo psicologizado como práctica de la enseñanza de la educación física, predomina la concepción del docente como guía de los procesos de aprendizaje, el estudiante a cultivar según su desarrollo evolutivo y el saber cómo el medio para el desarrollo del sujeto en cada etapa etaria. De esta manera el sistema de enseñanza se conforma por la díada educador-educando, centrada en el segundo.

En relación con las configuraciones didácticas (Litwin, 1997) puede decirse que la evaluación no forma parte de las tareas cotidianas de los docentes; no se la relaciona con la enseñanza ni con la construcción del conocimiento. La tendencia general en este sentido es a comprender la evaluación como mecanismo de control y no como integrante de la enseñanza.

La planificación se conceptualiza en términos generales como un dispositivo a aplicar y por tanto se entiende que la enseñanza se vuelve eficaz cuanto mejor sea el dispositivo. Se observa de todos modos una mirada diferente, hay un docente que concibe la planificación como una configuración más de la enseñanza y por lo tanto posible de ser construida y re construida permanentemente en procura de la buena enseñanza. Sin embargo, el eje fundamental es moral y no epistemológico.

En relación a la enseñanza, puede decirse que la tendencia general es conceptualizarla como la tarea que desarrolla el docente para provocar el aprendizaje del estudiante. Es decir, la relación entre la enseñanza y el aprendizaje es de "causa y efecto". Se reconoce sólo a un docente que conceptualiza la enseñanza en su relación ontológica con el aprendizaje: el docente realiza todo lo

moralmente posible para que el estudiante aprenda, pero es consciente de que no necesariamente el aprendizaje ocurrirá. En este sentido podemos decir que en la escuela no se desarrolla la buena enseñanza (Fenstermacher, 1989), es decir, no se atienden los aspectos epistemológicos implicados en ella; sólo se atienden sus aspectos morales.

La educación física corre el riesgo, de este modo, de perder su espacio escolar en términos de conocimiento legítimo y por tanto didácticamente viable. La educación física no parece perseguir un objetivo epistemológico; predomina la idea (sostenida institucionalmente) de que el lugar en el que se enseña es el aula y que en la clase de educación física se recrea.

Es necesario reinaugurar la enseñanza de la educación física en la escuela con centro en el saber atendiendo a lo histórico, político y social como tema que la dota de legitimidad con su entorno. Seguir pensando en una educación física tangencial a la escuela y sin problematización epistemológica propia decantaría en dar cuenta del recreo como centro del asunto.

La instancia del encuentro entre el docente y el escolar da comienzo a su interrelación, de cuyas características dependerán los logros educativos que se obtengan. En esa interrelación se ponen en juego las configuraciones didácticas de los docentes que participan de ella. Su estudio permitió conocer los modelos de interrelación didáctica que rigen la acción educativa de los docentes, aspecto fundamental para poder proyectarnos hacia la creación de estrategias que permitan modificar las configuraciones predominantes en búsqueda de un modelo didáctico-pedagógico que dé lugar a aprendizajes más significativos y a posicionar de otro modo la educación física escolar.

7. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.

- CEIP. Consejo de Educación Inicial y Primaria. (2008). Programa de educación inicial y primaria. ANEP: Uruguay.
- Díaz Barriga, Á. (1991). Didáctica, aportes para una polémica. Buenos Aires: Aique.
- Feldman, D. (1999). Ayudar a enseñar. Buenos Aires: Aique.
- Feldman, D. (2010). Didáctica general. Aportes para el desarrollo curricular. Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Fenstermacher, G. (1989). Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza, En: M. Wittrock La investigación de la enseñanza, I. Barcelona: Paidós Educador. 150-179.
- Litwin, E. (1997). Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires: Paidós.
- Morín, E. (2002). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. Buenos Aires: Nueva visión.
- Sarni, M. (2004). La evaluación aspectos generales. Ponencia en los talleres de trabajo para docentes del ISEF. Montevideo: Udelar.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R. (1986). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. Buenos Aires: Paidós.
- Valles, M. (1997) Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional. Madrid: Síntesis.