

LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA A 100 AÑOS DE LA REFORMA: LEGADOS, TRANSFORMACIONES Y COMPROMISOS. MEMORIAS DE LAS 2ª JORNADAS SOBRE LAS PRÁCTICAS DOCENTES EN LA UNIVERSIDAD PÚBLICA.

Las Prácticas de la Enseñanza en el Profesorado de Educación Física. Nivel Inicial y Primario

- ❖ JURE, SARA AURORA | obspraef1@yahoo.com.ar
- ❖ ECHAIDE, MARÍA CECILIA | ceciliaechaide@gmail.com
- ❖ PIANCAZZO, MIRIAM | miripianca@gmail.com
- ❖ ROMAGNOLI, LUCIA | luciaromagnoli@hotmail.com
- ❖ ZOPPI, MARÍA FERNANDA | ferzoppi@hotmail.com

U.N.L.P. FAHCE. Argentina.

RESUMEN

Las prácticas de la Enseñanza se constituyen en el eje vertebrador de la formación en los profesorados, como instancia que acerca y posiciona al estudiante en la realidad educativa, brindándole la posibilidad de intervenir en el proceso de enseñanza de la Educación Física a alumnos escolarizados en el sistema educativo.

Momento en el que el profesor formador y los futuros profesores reflexionan sobre qué enseñar, y qué hay que aprender para aprender a enseñar, integrando los aprendizajes de los contenidos específicos del área y aquéllos que provienen de otros campos del saber docente, interpeándolos en forma simultánea; primero, en la elaboración de propuestas y luego, en situaciones de intervención educativa.

La Cátedra Observación y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física 1, nuestro ámbito de desempeño, tiene una cursada cuatrimestral correspondiente al cuarto año del Profesorado de Educación Física. Mediante la articulación con otros niveles del sistema educativo, los estudiantes ingresan a las distintas instituciones educativas, para intervenir como enseñantes en el aprendizaje de prácticas corporales de los alumnos de los niveles Inicial y primario.

Los practicantes, en su ingreso a los establecimientos educativos, comienzan a incursionar en una práctica social que les es desconocida, en un espacio abierto y facilitador para iniciar la construcción del propio rol docente, que toma identidad durante este proceso.

El abordaje de esta problemática, implica visualizar ciertos supuestos que fundamentan el quehacer cotidiano y las teorías que subyacen, con la intención de encontrar coherencia entre el decir y el obrar, entre el discurso y la acción y entre la aparente antinomia entre teoría y práctica. Promover la reflexión sobre la práctica, podría favorecer la ruptura de esquemas estandarizados en la búsqueda de propuestas superadoras.

En el marco de los debates actuales de la Pedagogía, la Didáctica, la Formación y la Profesionalización Docente, las Prácticas de la Enseñanza se constituyen en objeto de indagación y estudio, que al decir de Edelstein (2011), remite a lo que se ha dado en llamar genéricamente enseñanza reflexiva y prácticas reflexivas.

PALABRAS CLAVE: prácticas de la Enseñanza, reflexivas, educación física, formación docente, enseñanza, aprendizaje.

INTRODUCCION

Al transitar nuestro recorrido académico como docentes de las cátedras de Observación y Prácticas de la Enseñanza del Profesorado en Educación Física y como investigadores categorizados por la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de La Plata, hemos abordado la problemática de las prácticas de enseñanza en Educación Física desde distintas perspectivas.

Estos ámbitos de desempeño, han configurado nuestras representaciones profesionales de manera que, haciendo historia sobre nuestros anteriores trabajos, remiten al análisis de problemáticas referidas a las prácticas docentes.

Estudiar acerca de la enseñanza de la Educación Física interpelando las prácticas, conduce a visualizarlas en el hoy con una visión proyectiva, observando el cómo, en función del qué y el para qué, mirando desde este presente hacia el futuro.

La intención en este recorrido, es y fue problematizar y reflexionar acerca de lo que se devela y su intencionalidad, haciendo más concientes ciertos supuestos que fundamentan el quehacer cotidiano y más explícitas las teorías que subyacen.

A propósito de esta introducción, podemos decir que las prácticas de la enseñanza, constituyen el decir y el hacer de los docentes al momento de intervenir en los procesos de enseñanza con el objetivo de que los alumnos logren aprendizajes que promuevan la construcción y reconstrucción de conocimientos.

Y en este sentido, según Carballo (2003), la investigación en Educación Física como área disciplinar implica pensar en las prácticas docentes y refiere a ellas como un conjunto de acciones atravesadas y a la vez constituidas por una racionalidad y lógica común.

DESARROLLO

Las prácticas de la Enseñanza se constituyen en el eje vertebrador de la formación en los profesorados, como instancia que acerca y posiciona al estudiante en la realidad educativa, brindándole la posibilidad de intervenir en el proceso de enseñanza de la Educación Física a alumnos escolarizados en el sistema educativo.

Momento en el que el profesor formador y los futuros profesores reflexionan sobre qué enseñar, y qué hay que aprender para aprender a enseñar, integrando los aprendizajes de los contenidos específicos del área y aquéllos que provienen de otros campos del saber docente, interpelándolos en forma simultánea; primero, en la elaboración de propuestas y luego, en situaciones de intervención educativa.

La Cátedra Observación y Prácticas de la Enseñanza en Educación Física 1, nuestro ámbito de desempeño, tiene una cursada cuatrimestral correspondiente al cuarto año del profesorado de Educación Física. Mediante la articulación con otros niveles del sistema educativo, los estudiantes ingresan a las distintas instituciones educativas, para intervenir como enseñantes en el aprendizaje de prácticas corporales de los alumnos de los niveles Inicial y primario.

Los alumnos practicantes, en su ingreso a los establecimientos, comienzan a incursionar en una práctica social que les es desconocida, en un espacio abierto y facilitador para iniciar la construcción del propio rol docente, que toma identidad durante este proceso.

Acerca de esta disciplina o área curricular, dice Carballo (2003), *“(...) entiendo a la Educación Física como una disciplina que cobra forma a través de las prácticas educativas desarrolladas a lo largo de su historia y que, por tales son prácticas sociales (...)”, y refiere a ellas como “(...) un conjunto de acciones constituidas por una lógica común que las distingue socialmente, y una regularidad que frecuentemente las ritualiza, ampliando su esfera, sin circunscribirlas exclusivamente a los actos de enseñanza e incluyendo otros problemas”.*

El abordaje de esta problemática, refiere a visualizar ciertos supuestos que fundamentan el quehacer cotidiano y las teorías que subyacen, con la intención de encontrar coherencia entre el decir y el obrar, entre el discurso y la acción y entre la aparente antinomia entre teoría y práctica.

Visualizar la interacción entre teoría y práctica, implica que la realidad educativa puede ser observada o explicada a la luz de los marcos conceptuales que la sustentan y que a la vez, las prácticas sean fuentes de los mismos, por ser imprescindible que en la tarea de enseñar se contemple y comprenda la realidad educativa, que está constituida por diversas situaciones que aún en lo singular, determinan su naturaleza.

Dice Gimeno Sacristán (2002) *“(...) bajo la acción siempre hay una teoría, tal vez no una concreta sino fragmentos de todas ellas” “(...) el problema primero está en saber si se tiene conciencia o no de ello; es decir, si esa teoría es o no explícita”.*

En este caso, localizamos el problema de las prácticas en el ámbito escolar, durante el proceso de formación; el alumno-practicante transita por un proyecto determinado que se impone como un modelo de referencia, vinculando los temas disciplinares con los pedagógicos y didácticos, sin excluir lo político social que también las significan.

En este sentido, el programa y la organización de la cátedra, contemplan distintas etapas: la esfera organizativa, la observación, la planificación, la intervención o gestión de la clase y por último la evaluación.

Transcurrido un corto período de cursada, llega el momento de ingresar a los establecimientos educativos, espacio de disposición hacia la construcción de un conocimiento práctico, ámbito éste de futura incumbencia profesional.

Las primeras acciones consisten en la observación de clases de Educación Física, con la intervención del docente a cargo del curso asignado.

La entrada a la institución escuela implica reconocer hábitos, actuaciones, espacios, e interjuegos de poder, que difieren en cada servicio. Progresivamente recabará información que le permitirá comprender la realidad en la que deberá intervenir como enseñante, ya que en ese habitus se inscribirá el objeto propio de su análisis: la clase de Educación Física.

La mirada y el registro incluyen datos y aspectos referidos a cantidad de alumnos, espacios de trabajo, material didáctico, distribución del alumnado para realizar las actividades, descripción de las tareas, consignas, relaciones interpersonales de los alumnos entre sí y con el profesor.

“Esta observación focalizada posibilita registrar información para comenzar a pensar en propuestas de enseñanza adecuadas y apropiadas, y así poder iniciar la propia actuación docente. Podríamos decir entonces que la información que se obtiene nos brinda algunos datos para obtener un diagnóstico situacional. En síntesis, la información que se obtenga orientará para la toma de decisiones al tener que diseñar e intervenir con una propuesta de enseñanza”.

Gayol (2011).

La observación de una clase permite describir aspectos visibles de las interrelaciones que se producen, aunque lo que en ella sucede supere lo visible y emita signos de actuaciones que dan sentido y significado al hacer.

El enfoque cualitativo de la observación está teñido por las concepciones previas que porta el observador, su formación y sus ideas, ya que no está despojado de la carga de supuestos y del propio proyecto de su futuro rol docente.

Del mismo modo, la clase observada no es la realidad, sino un recorte de la misma, una fotografía, que no permite sacar conclusiones definitivas. La incidencia de los contextos, la presencia del observador y la propia subjetividad, hacen necesario pensar en el carácter provisorio de las conclusiones.

En este sentido, acordamos que *“(...) la clase es siempre situada y situacional, y que además ofrece especificidad y singularidad que la identifica y diferencia de otras clases”.* Gayol, (2011).

Atendiendo a los aspectos anteriormente expuestos, al momento de observar una clase el alumno practicante tendrá en cuenta algunos aspectos que le permitirán hacer previsiones para elaborar un proyecto de intervención. En cuanto a los alumnos del grupo asignado, cantidad, formas de organización habituales, interés por las actividades, participación, presencia de alumnos integrados y saberes previos, entre otros.

Con respecto al docente tutor a cargo del grupo, se lo reconoce como un actor importante en las prácticas de enseñanza, por la trascendencia de su asesoramiento permanente en cada instancia de intervención.

En las observaciones de clase, el practicante relevará aspectos de su relación con los alumnos, cómo organiza la clase, el tipo de consignas utilizadas, actividades propuestas, estrategias de enseñanza, clima de la clase y otros que puedan favorecer su próxima intervención.

Una vez finalizada la clase, elaborará un informe donde plasmará el registro realizado con los aportes del docente que enriquecen la información obtenida.

“La clase observada es una de tantas que los alumnos tienen durante el año escolar (...) entonces, se puede llegar a suponer, inferir, intuir, pero no se debería valorar en forma categórica y terminante. Las conclusiones a las que se arribe, con la escasa información obtenida, siempre son provisionales”. Gayol (2011).

Cumplido el proceso de ingreso al servicio educativo y habiendo realizado observaciones de clases del profesor del grupo asignado, el practicante inicia la elaboración de su propuesta de enseñanza.

La construcción de estos nuevos saberes requiere un abordaje interdisciplinario. En este momento, los discursos teóricos que los alumnos portan, producto de su tránsito escolar hasta el nivel de formación en las cátedras, se integran con las concepciones de los docentes a cargo de los grupos, y al momento de elaborar las propuestas de intervención, se hacen explícitas en el proyecto áulico.

Es así que durante la cursada el alumno-practicante, deberá tomar decisiones en el momento de diseño de la planificación y luego sobre su propia intervención.

Esta etapa, cuenta con la información recabada en el ámbito escolar, en las clases observadas, el asesoramiento del docente, los Documentos Internos de Cátedra 1, 2, 3 y 4, las Propuestas Curriculares para los niveles inicial y primario y aportes bibliográficos pertinentes.

Las propuestas educativas escolares, se enmarcan en los Diseños Curriculares, que pautan la enseñanza en los distintos niveles del sistema educativo de una jurisdicción; el currículum, supone un proyecto socio-político-cultural, con distintos niveles de especificación que, en cada Estado, pretende orientar las prácticas educativas, oficializando el saber escolar, especificando

lo valioso y posible de enseñar y aprender. Es la síntesis de una propuesta cultural expresada en términos educativos y revela la visión sobre la enseñanza en un tiempo determinado.

Según Gimeno Sacristán (2011) *“El currículum se nos presenta como una invención reguladora del contenido y de las prácticas implicadas en los procesos de enseñanza y aprendizaje; es decir, que se comporta como un instrumento que tiene capacidad para estructurar la escolarización, la vida en los centros educativos y las prácticas pedagógicas, pues dispone, transmite e impone reglas, normas y un orden que son determinantes”*.

Los proyectos bimestral y diario responden a pautas formales que se especifican en los documentos de la cátedra, con una estructura lógica que organiza las variables a considerar; deben respetar criterios de legibilidad, claridad en sus expresiones y presentación adecuada al nivel de la tarea. Deberán ser aprobados por el profesor del curso y por la cátedra.

El proyecto diario o plan de clase, constituye la puesta en acto, de manera secuenciada y progresiva, de los contenidos planteados en el proyecto bimestral. Establece una conexión entre los objetivos del año y los propósitos específicos para esa intervención, en relación al tema de la clase.

Las actividades a través de las cuales se concreta esa intencionalidad, deberán plantearse en sintonía con los saberes previos de los alumnos y su posibilidad de resolverlas según el propósito enunciado, previendo la situación de que excedan las posibilidades de ejecución y comprensión, o de lo contrario, que resulten de baja incidencia para la generación de nuevos aprendizajes. En ambas situaciones se debería producir un reajuste en la propuesta para que resulte significativa, por tanto es necesaria una práctica reflexiva que nos permita mejorarla y/o rectificar teorías implícitas.

Según Carr-Kemmis (1988) *“En ella convergen, en una concepción integradora, conocimiento y competencias para practicar la teoría y teorizar sobre la práctica en didáctica constante”*

Es así que durante el transcurso de la cursada el alumno-practicante, deberá tomar decisiones en el momento de diseño de la propuesta y luego sobre su propia intervención.

Una vez comenzadas las prácticas, la implementación de lo programado suele provocar cambios y revisiones, al presentarse situaciones no previstas. Esta flexibilidad es una de las características de un proyecto e implica dinamismo y apertura para realizar los ajustes necesarios.

Al momento de intervenir en la clase, la escuela se constituye en un espacio formador que le permite el contacto con la realidad educativa, futuro ámbito de desempeño.

El conocimiento pedagógico no se construye solamente en la facultad, es imprescindible incorporar otros saberes y el lugar donde se aprende a ser maestros es la escuela.

Durante el proceso de intervención, comienza la construcción del rol, que tiene como finalidad el aprendizaje de los alumnos del curso asignado. *“Los practicantes incursionan en una práctica social que les es desconocida, iniciando la construcción del rol docente que se caracteriza por tomar identidad durante el mismo proceso”* Gayol (2011).

Es el momento de integrar lo que se enseña y cómo se enseña, lo que se hace y cómo se hace; aprender haciendo.

En la clase confluyen innumerables variables, que le dan forma, la caracterizan, se interrelacionan unas con otras y deben ser considerados en situación.

Es el momento de interacción didáctica, entre los alumnos, el docente, el contenido disciplinar y el contexto. Chevalard (1991) presenta esta relación como sistema didáctico o sistema de enseñanza, por la vinculación y el condicionamiento que los caracteriza.

Al respecto de este análisis, dice Feldman (2010) *“las situaciones de intervención educativa se concretan en forma localizada temporo - espacialmente y no siempre responden a fundamentaciones previamente planificadas (...) se opera en términos situados y situacionales”*.

El “qué enseñar”, sería uno de los aspectos que presentan mayores certezas, ya que de una u otra manera, los contenidos disciplinares se encuentran explícitos, tanto en los programas de la formación de grado, en los diseños y documentos curriculares de los distintos niveles educativos, como en planificaciones o proyectos institucionales o áulicos, siendo fácilmente reconocidos o validados por los distintos actores que interactúan en el proceso de enseñanza.

Pero, el “cómo enseñar”, cómo hacer lo mejor para que los alumnos comprendan, analicen críticamente, ejerciten y se apropien de un nuevo conocimiento; genera ciertas dudas y contradicciones entre el discurso teórico, los documentos curriculares, los estereotipos, modelos preexistentes y la puesta en acto.

Consideramos valioso incorporar aportes de Estela Cols (2011,178-179) quien elabora algunos interrogantes sobre la acción docente y su diversidad a pesar de los modelos y pautas existentes, y analiza los diferentes modos en que los maestros interpretan y se apropian de las prescrip-

ciones curriculares imprimiéndoles sus rasgos personales. Considera que el estilo de enseñanza representa una particular combinación de rasgos particulares en la forma de concebir y llevar a cabo la enseñanza, que se expresan en diferentes dimensiones de la acción del docente.

En esta mirada didáctica desde la práctica misma, para el análisis de los problemas del conocimiento en el aula, tomamos el concepto de configuración didáctica de Litwin (2005,14) cuando las define como *“(...) manera particular que despliega el docente para favorecer los procesos de construcción del conocimiento”*.

Desde esa perspectiva y con la intención de comprender estos procesos, se analiza la presencia de estilos, modos y códigos comunicacionales, relaciones vinculares y en síntesis, significados y sentidos que los docentes le imprimen a sus prácticas, al momento de enseñar Educación Física en la Escuela, en particular en los niveles inicial y primario.

Una vez finalizado el proceso de intervención pedagógica, el practicante se abocará a reflexionar sobre el transcurso de sus clases. Es una etapa valiosa que permitirá programar el diseño siguiente.

El análisis de lo actuado abarca además de los resultados en los aprendizajes de los alumnos, las decisiones e intervenciones que tuvieron - o no – incidencia en esos resultados. Y surgen interrogantes, ¿qué aprendieron?, ¿qué decisiones favorecieron u obstaculizaron los aprendizajes?, ¿cuál fue el aprendizaje del practicante en su rol como enseñante?

Este ejercicio de reflexión sobre el propio desempeño, será fundamental en la construcción del rol docente y en su actuación futura como responsable de lograr resultados en los aprendizajes de los alumnos.

La autoevaluación de cada clase, enriquecida con el aporte de las observaciones del docente del grupo y los de la cátedra, será un insumo imprescindible en la elaboración de las siguientes propuestas para favorecer la mejora en la calidad pedagógica de futuras intervenciones.

Promover la reflexión sobre la práctica, podría favorecer la ruptura de esquemas estandarizados en la búsqueda de propuestas superadoras.

Contribuye en esta tarea, la formulación de preguntas orientativas para la mirada evaluativa, el indagar acerca de los “por qué” y compartir entre pares los distintos puntos de vista.

CONCLUSIONES

En el marco de los debates actuales de la Pedagogía, la Didáctica, la Formación y la Profesionalización Docente, las Prácticas de la Enseñanza se constituyen en objeto de indagación y estudio, que al decir de Gloria Edelstein (2011) remite a lo que se ha dado en llamar genéricamente enseñanza reflexiva y prácticas reflexivas.

El análisis didáctico de las prácticas de la enseñanza constituye una alternativa para dar curso a la reflexión crítica sobre el trabajo docente. La intención de indagar en la tarea implica la observación de una multiplicidad de variables a través de las cuales interviene sobre una realidad con la intención de enseñar. *“Cuanto más reflexiva sea la práctica, mayores serán las posibilidades de fundamentar y dar sentido al quehacer cotidiano y/o rectificar las teorías implícitas”.*

Como hemos dicho, en nuestra tarea como formadores e investigadores, la práctica docente se ha constituido en el tema recurrente de nuestro análisis, nuestras indagaciones y nuestra búsqueda de respuestas a través de diferentes proyectos, abordando desde una perspectiva crítica distintos supuestos y recortes del campo disciplinar.

La tarea de identificar en los discursos y prácticas de Educación Física escolar, la incidencia de la formación académica, curricular y bibliográfica, se realiza con la intención de observar en perspectiva la didáctica del campo, abordando en forma contextualizada la información obtenida, con el objeto de encontrar el significado y sentido.

Promover una postura crítica en el alumnado a cerca de un decir y un hacer cotidiano, implica orientar los objetivos hacia logros de autonomía personal e independencia en la toma de decisiones, en la formación de opiniones, y en la construcción de nuevos saberes.

Hacer explícitos los problemas de la enseñanza y poder observarlos críticamente, incluye la pretensión de promover la comprensión, la reflexión, la revisión del hacer docente y de la propia práctica.

Adherimos a la palabras de Litwin: *“Las buenas prácticas suceden cuando subyacen las buenas intenciones, buenas razones y sustantivamente el cuidado por atender la epistemología del campo en cuestión”.*

BIBLIOGRAFÍA

- Bracht, W., Crisorio, R. (2003). *“La Educación Física en Argentina y Brasil”*. Buenos Aires: Al Margen.
- Camillioni, A. y otros. (2007). *“El Saber didáctico”*. Buenos Aires: Paidós.
- Camillioni, A., Davini, M. y otros. (1996). *“Corrientes Didácticas Contemporáneas”*. Buenos Aires: Paidós.
- Carr, W., Kemmis, S. (1988). *“Teoría crítica de la enseñanza”*. Barcelona: Martínez Roca.
- Carballo, C. (2003). *“Proponer y negociar. El ocaso de las tradiciones autoritarias en las prácticas de la Educación Física”*. Buenos Aires: Al Margen.
- Cols, E. (2011). *“Estilos de enseñanza”*. Santa Fe: Homo Sapiens.
- Chevallard, Y. (1991). *“La transposición didáctica. Del saber sabio al saber enseñado”*. Buenos Aires: Aique.
- Edelstein, G. (2011). *“Formar y Formarse en la enseñanza”*. Buenos Aires: Paidós.
- Gayol, M. L. (Última revisión 2011). *Observación e Informe. Doc. Interno de cátedra nº 1. FaHyCE. UNLP.*
- Gayol, M. L. (Última revisión 2011). *Proyecto de Aula. Doc. Interno de cátedra nº 2. FaHyCE. UNLP.*
- Gayol, M. L. (Última revisión 2011). *Autoevaluación. Doc. Interno de cátedra nº 3. FaHyCE. UNLP.*
- Gayol, M. L. (Última revisión 2011). *La Clase de Educación Física. Doc. Interno de cátedra nº 4. FaHyCE. UNLP.*
- Gimeno Sacristán, J. (2002). *“Docencia y Cultura Escolar”*. Buenos Aires: Del Libro.
- Gimeno Sacristán, J. (1986). *“Teoría de la enseñanza y desarrollo del Curriculum”*. Madrid: Anaya.
- Gimeno Sacristán, J., Pérez Gómez, A. (1993). *“Comprender y transformar la enseñanza”*. Madrid: Morata.
- Gvirtz, S., Palamidessi, D. (2005). *“El ABC de la tarea docente: curriculum y enseñanza”*. Buenos Aires: Aique.
- Litwin, E. (2008). *“El oficio de enseñar”*. Buenos Aires: Paidós.

Litwin, E. (2005). "Las configuraciones didácticas. Una nueva agenda para la enseñanza superior". Buenos Aires: Paidós

Programa de Observación y Prácticas 1. FaHCE. U.N.L.P.