

¿Por qué estudiaste Educación Física?

Creencias, transformaciones y malos entendidos en la formación docente.

Gomez, Raul Horacio.

FAHCE-UNLP - AEIEF/IdHICS/CONICET

pedagogiadela motricidad@gmail.com

Resumen

El informe que sigue procura sintetizar los resultados de un estudio empírico sobre el sistema de creencias de una cohorte de estudiantes de educación física durante el primer año de su trayectoria y ponerlo en relación con algunos dispositivos de la oferta curricular de una institución caso, procurando comprender los procesos de interacción que ocurren en la formación docente en educación física.

Palabras clave:

Formación docente – Educación Física – Creencias – Conocimiento didáctico

1. ¿De qué hablamos aquí?

El estudio que sigue es parte de un trabajo más amplio denominado “La formación académica del profesor de Educación Física en la República Argentina: el conocimiento didáctico del contenido en la formación inicial”, formulado como tesis doctoral radicada en la Universidad de Extremadura como parte del doctorado europeo en Investigación en didáctica de las Ciencias Experimentales, Sociales, Matemáticas, y las Actividades físicas y deportivas.

Ese estudio, que utiliza la complementariedad etnográfica como abordaje metodológico, y pone en juego técnicas cuantitativas y cualitativas, integradas por operaciones de doble y triple triangulación, y se sirve de los paquetes SPSS , y NVIVO, procura comprender los procesos de construcción y circulación del conocimiento didáctico en la formación de profesores de

educación física en la República Argentina, tomando como institución caso a un profesorado superior de educación no universitaria, el ISEF Nro. 1 de la CABA, abordando en la metodología dos dimensiones del fenómeno, la dimensión institucional y la dimensión de las interacciones didácticas en tres asignaturas didácticas especiales. En el marco del abordaje de la primera dimensión, (institucional, vida cotidiana de los actores) el siguiente informe, reseña el estudio del sistema de creencias de los estudiantes que ingresan al primer año de la carrera de profesor de Educación Física, y lo relaciona con los efectos que los dispositivos curriculares que la institución ofrece podrían tener en tal sistema de creencias.

2. ¿Qué preguntamos, dónde, y qué encontramos?

El estudio utilizó para ese aspecto, los datos provenientes de cuatro fuentes:

- Los datos de una encuesta autoadministrada de percepciones
- Los registros de entrevistas semiestructuradas dirigidas por hipótesis con la técnica del focus group, combinadas con los registros de observaciones participantes de 6 clases de 4 asignaturas dictadas en el primer tramo de la carrera. (didácticas especiales)
- un análisis de contenido sobre una muestra compuesta por 45 planes de clases de practicantes que se desempeñaban como tales en los niveles inicial (10) primaria (15) y media (15), seleccionados al azar.

Por razones de espacio, presentamos aspectos parciales del estudio en este informe. Puede consultarse la totalidad de los datos y los aspectos metodológicos en el documento completo (Gomez, 2017)

2.1. La encuesta autoadministrada de percepciones de estudiantes.

Esta encuesta utilizó una escala de tipo Likert, de tipo multidimensional que incluía varios objetos de actitud, y presentaba a los estudiantes 22 preguntas, a las cuales podían contestar con 5 grados de acuerdo o desacuerdo a una proposición asertiva formulada por la encuesta.

La encuesta fue administrada en forma piloto de dos grupos independientes de 30 alumnos varones y 30 mujeres para controlar su reproductividad. Luego, fue

administrada a una muestra de 130 ingresantes a la carrera, en el momento de rendir el examen de ingreso y a 30 estudiantes del segundo tramo de la carrera (que pertenecían a la muestra de 130) con objetivos exploratorios de análisis vertical acerca de cómo dichas creencias pudieron modificarse durante la trayectoria del primer tramo de estudios. Los datos que emergen de la encuesta fueron analizados con el paquete SPSS 17 y posteriormente reducidos para el análisis.

Las preguntas estaban referidas a indagarlas dimensiones siguientes:

2.1.1 Valoración de la Educación Física

Las afirmaciones que los alumnos debían considerar eran:

-La Educación Física era muy importante para los alumnos en tu escuela primaria- La Educación Física era muy importante para los alumnos en tu escuela secundaria - – La educación fue una materia muy importante en mi vida - La Educación Física era una materia trascendente para los alumnos.

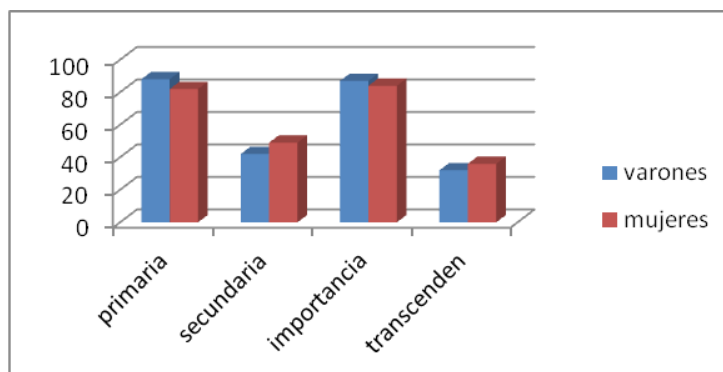


Gráfico 1: valoración de la Educación Física

Los jóvenes, puede verse en el gráfico 2, valoran positivamente la Educación Física que recibieron en su escuela primaria (85%), poniendo en dudas tal valoración en la escuela secundaria (40%). La mayoría (87%) cree que ha sido muy importante la Educación Física en su vida, a pesar de que consideran que no es trascendente (65%) para el resto de los jóvenes.

2.1.2. El aprendizaje de la Educación Física

Se les propuso a los jóvenes que analizaran si la Educación Física en su escuela secundaria era una materia planificada, con evaluaciones periódicas y consistentes, y si lo que habían aprendido acerca de su cuerpo y su movimiento se debía a la ef. o si lo habían hecho fuera de la escuela.

Los resultados (gráfico 2) fueron:

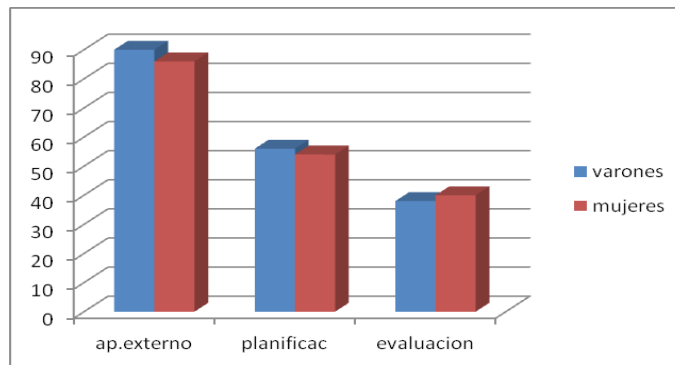


Gráfico 2: organización de la Educación Física/ aprendizajes en ef o fuera de la ef

De este modo, un alto porcentaje de alumnos considera que sus aprendizajes corporales ocurrieron fuera de la Educación Física escolar, mientras que alrededor de la mitad de los estudiantes piensan que en la Educación Física escolar secundaria había procesos de planificación sistemática (62 %) y procesos de evaluación planificada. (45%)

2.1.3. Imaginemos una buena clase y un profesor experto

Se les pregunto a los alumnos que consideraran en que caso una clase de Educación Física podría ser calificada como exitosa. Ellos debían optar en esta pregunta por alguna de las siguientes respuestas: la diversión, el esfuerzo físico de los alumnos, el aprendizaje y la integración social.

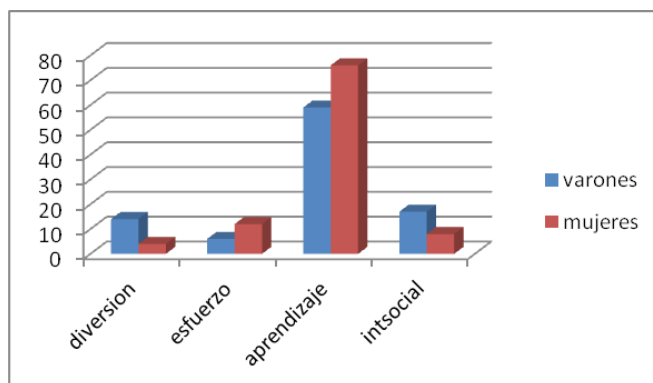


Gráfico 3: una buena clase.

De un modo general, (gráfico 3), los jóvenes consideran que es el aprendizaje de los alumnos el criterio para definir a una clase como exitosa. Debe notarse, asimismo, que la integración social constituye el segundo aspecto relevante en una clase y que la diversión (a menudo citada como un ingrediente justificador en Educación Física), no es muy importante en la opinión de los jóvenes, destacando que los varones sin embargo casi doblan a las mujeres en la valoración de este aspecto.

2.1.4. Asimismo, se les pregunto cuáles eran las principales cualidades de un buen profesor.

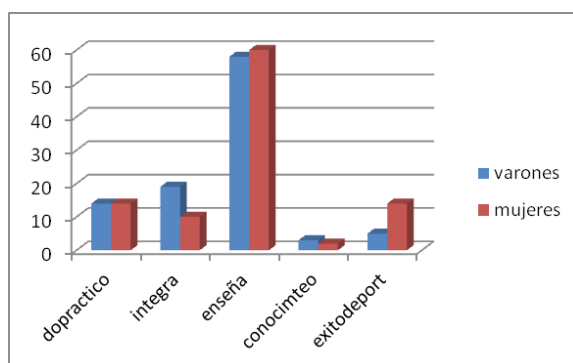


Gráfico 4: el buen profesor

Puede verse en el gráfico 4, que una amplia mayoría de los jóvenes, (60 %) cree que la principal virtud de un profesor es su interés y habilidad para enseñar, seguida de su capacidad para integrar a los jóvenes (18%) mientras que el dominio practico de la asignatura por si solo (12%), o el rendimiento motriz de los alumnos no constituyen aspectos relevantes. (14%). El

conocimiento conceptual de la asignatura es lo menos importante para los jóvenes ingresantes (3%), dato que ofrece una pincelada interesante sobre los aspectos que motivaron el estudio.

2.1.5. ¿Que se les enseñaba a estos jóvenes en su escuela en Educación Física?

En este orden se les pregunto a los jóvenes cuales eran los contenidos principales del programa de Educación Física en su escuela, o, dicho de otro modo, ¿qué era lo que más se enseñaba?

Los resultados (gráfico 5) exhiben una absoluta supremacía (84 % en promedio) de las prácticas deportivas para varones y mujeres, seguida muy de lejos por la gimnasia formativa (menos del 10 %) y más atrás las prácticas lúdicas y expresivas, estas últimas con un peso ligeramente superior en las mujeres.

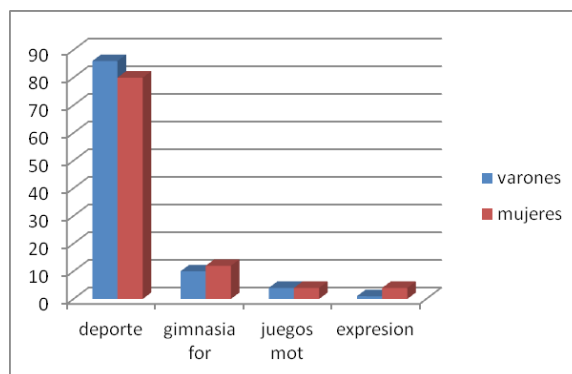


Gráfico 5: que te enseñaban en la escuela en Educación Física?

2.1.6. ¿Por qué estudiaste esta carrera?

Se les pidió a los jóvenes que identificaran que era lo que más les atraía de la carrera de Educación Física. Los resultados (gráfico 6) muestran que la motivación principal de los jóvenes es la enseñanza, seguida de muy cerca por el trabajo en equipos deportivos y un poco más atrás la asistencia a sectores sociales vulnerables. En los tres casos, las mujeres muestran un interés más pronunciado que los varones, quienes sin embargo muestran a la preocupación por sentirse sanos y activos un interés superior al de las mujeres. El interés por

la práctica deportiva personal supera en los varones al interés por trabajar en la ayuda a sectores vulnerables, nuevamente un dato a priori relevante.

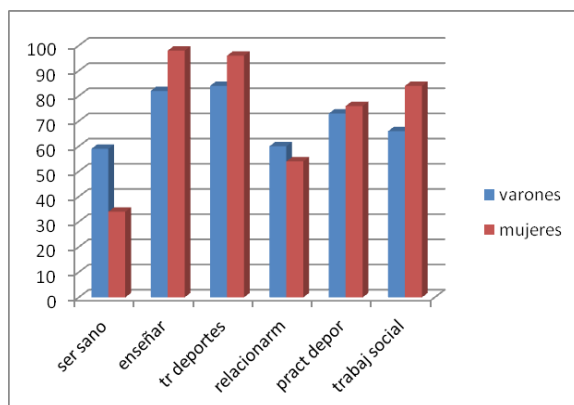


Gráfico 6: porque estudiaste esta carrera

2.1.7. La relación entre propia competencia y dificultad de la carrera.

Con el ánimo de explorar estas relaciones se les pregunto a los jóvenes si habían elegido la carrera por suponer que no eran muy aptos para otras carreras, y en forma complementaria si pensaban que esta carrera tenía una exigencia intelectual menor que otras. En el mismo sentido se les pregunto si pensaban si era necesario estudiar otra carrera al terminar esta y si consideraban que la carrera de Educación Física gozaba de buen reconocimiento social. Los resultados (gráfico 7) muestran que un porcentaje considerable de los jóvenes eligió la carrera por suponer que ellos mismos no tenían aptitudes para otras áreas de estudio. (el 31 % de los varones,). Asimismo, un 14 % de los jóvenes piensa que la exigencia intelectual es más baja que en otras carreras. Casi el 60 % de los jóvenes, y sobre todo los varones considera necesario estudiar otra carrera y, asimismo, casi el 40 % de los jóvenes considera que la carrera no tiene el adecuado reconocimiento social

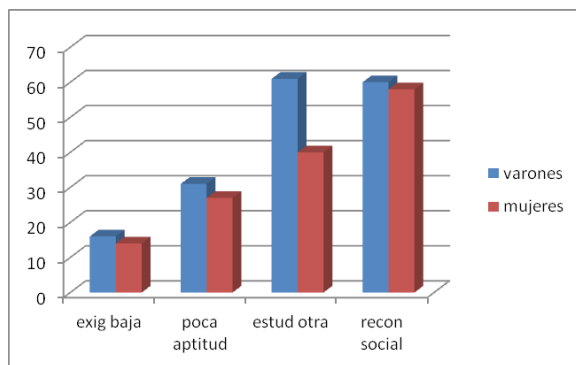


Gráfico 7: la propia competencia y la dificultad de la carrera

2.1.8. ¿Cambiaron estas percepciones después de un año de estudios?

Casi todas las preguntas anteriores fueron tomadas a un grupo de 32 estudiantes tomados al azar, entre quienes habían finalizado la cursada del primer tramo, con el fin de conocer sus percepciones en algunas de las preguntas sustantivas a este estudio. Escogimos aquellas que dieran cuenta del impacto de haber cursado el primer tramo.

La buena clase.

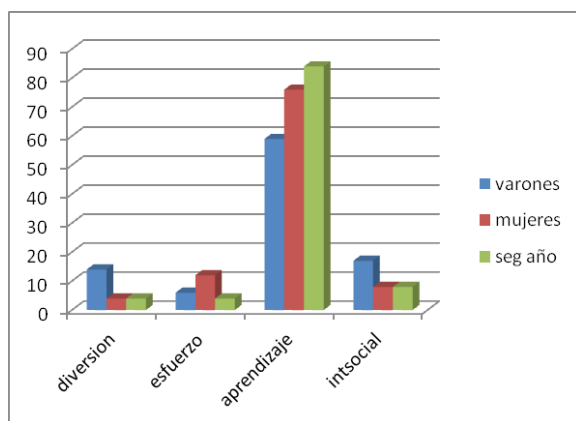


Gráfico 8: la buena clase, un año después

En el gráfico 8, se comparan los resultados ya vistos de varones y mujeres ingresantes, con los resultados del grupo de estudiantes al finalizar el primer tramo. Se ve que la caracterización de la clase exitosa como centrada en el aprendizaje ha ganado en relación con las percepciones previas, mientras que las demás características han bajado levemente o se han mantenido. Es de notar que el efecto ganancia en el aprendizaje como característica de la buena

clase es sobre todo evidente en los varones, efecto que parece ocurrir a expensas de un decrecimiento en el factor diversión e integración social como características virtuosas.

El buen profesor

En este caso, reiteramos a los estudiantes las preguntas referidas a las cualidades destacadas de un buen profesor. Los resultados (en el gráfico 9) muestran las respuestas dadas por los alumnos al ingresar (varones y mujeres), y la respuesta del grupo mixto que había finalizado la cursada del primer tramo.

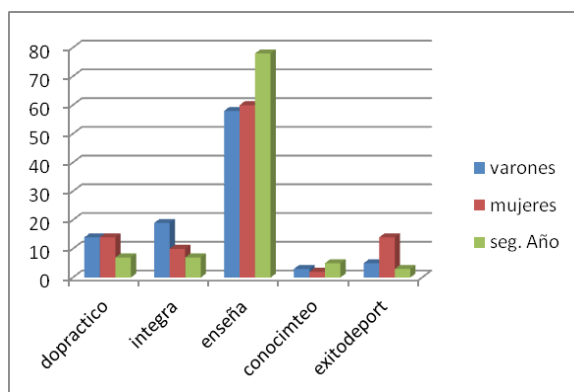


Gráfico 9: el buen profesor, un año después.

Para los jóvenes que han finalizado su primer año de estudios, el dominio de las habilidades para enseñar y el interés en el aprendizaje de sus alumnos, es el aspecto más ponderable para definir a un buen profesor. Este aspecto ha crecido en relación con los niveles encontrados al comenzar la carrera, a expensas de un decrecimiento de la ponderación en los demás ítems que componen la pregunta, particularmente el relacionado con el dominio práctico de los contenidos, que se ha reducido a la mitad. También puede observarse que la capacidad para la integración social de sus alumnos ya constituye una ponderación mucho menor, sobre todo en los varones, al finalizar el primer año de estudios y en forma consistente con el crecimiento del interés por la enseñanza, ha crecido también la ponderación del conocimiento teórico de la disciplina a enseñar, como cualidad del buen profesor. Finalmente, el logro de

éxitos deportivos con sus alumnos, ha bajado aún más al terminar el primer año de estudios como cualidad destacable de un docente.

La valoración de la carrera

Para explorar si la cursada del primer tramo había impactado y en qué sentido a los jóvenes, les preguntamos nuevamente por dos aspectos complementarios: si creían que debían estudiar otra carrera al finalizar los estudios y si pensaban que la Educación Física gozaba de mucho reconocimiento social. Los resultados (gráfico 10) son interesantes: al terminar primer año, un 80 % de los jóvenes piensa que debería estudiar otra carrera (contra un 60 % en promedio antes de entrar) mientras que la convicción de estar estudiando una carrera con reconocimiento social baja de un 55 % en el momento de entrar a un 25 % al terminar primer año.

No puede dejar de llamar la atención, el hecho de que la cursada del primer tramo, reduce considerablemente la valoración que los jóvenes hacen en su imaginario acerca de la carrera que estudian. En forma consistente, también aumenta al terminar primer año, la convicción de que deberían estudiar otra carrera. La cursada no produce los efectos de identificación y satisfacción que podrían esperarse.

2.1.9. El impacto de los dispositivos: la percepción de los jóvenes sobre la oferta curricular.

Con el objetivo de poder tener otra lectura complementaria de cómo los dispositivos curriculares impactan en los sujetos del primer tramo, utilizamos los datos de una fuente secundaria (encuesta autoadministrada realizada un año antes de este estudio) en la que se preguntaba acerca de cuatro cuestiones, tales como la calidad de la información aportada por las asignaturas, la calidad de los métodos didácticos empleados, la coherencia interna entre los contenidos, y la coherencia intermaterias (correlatividad). Utilizamos una encuesta de gradación ordinal que preveía tres respuestas que representaban grados alto, medio o bajo en relación al ítem. En la encuesta habían participado 130 estudiantes del primer tramo. Cerca de un 40 % de los

jóvenes no están satisfechos con la calidad de la información recibida ni con los métodos empleados (niveles medio o bajo) y que alrededor del 50 % plantea dudas o insatisfacción en relación con la correlatividad intermateria. Ciertamente puede destacarse que un 60 % en el primer caso, afirma su satisfacción, pero el estudio deja abierta la mirada a que parte del vaso (medio lleno, medio vacío) considerar en este caso y en todo caso, tomar el indicador como insumo para la determinación de metas institucionales. Debe comentarse que, según la misma encuesta, estos resultados son similares a los de estudiantes de los demás tramos, por lo cual puede afirmarse que la cursada del primer tramo no representa para los estudiantes un ciclo en el que la articulación competencia propia-dificultad de los estudios, resulte afectada por razones de madurez, impacto social del ingreso a la carrera en tanto experiencia nueva, distancia entre los saberes previos y los nuevos, etc.

2.2. El enfoque cualitativo: registros de entrevistas- focus group y registros narrativos de observaciones participantes

Con el propósito de triangular los datos cuantitativos, el estudio realizó una experiencia combinada de focus group, tomando como sujetos a 24 estudiantes elegidos al azar que cursaban el primer mes del primer tramo de la carrera, organizados en cuatro grupos de discusión, combinándolos con los datos surgidos de los registros narrativos de observaciones participantes de 24 clases llevados a cabo por seis estudiantes avanzados de la carrera mediante observación y descripción etnográfica. La extensión de los registros y el proceso de reducción de los datos, llevado a cabo con el programa NVIVO, está disponible en el documento fuente (Gomez, 2017). El análisis de contenido consistió en encontrar los núcleos proposicionales del discurso, permitiendo el surgimiento de categorías, abandonando el análisis cuando una categoría se saturaba.

El análisis permitió configurar los siguientes núcleos:

- Los jóvenes perciben a la Educación Física escolar como una práctica con contornos y contenidos anárquicos, a la que caracterizan como sujeta más bien a orientaciones personales de los profesores, que a criterios curriculares.

- Dentro de este estado anárquico, el deporte es el contenido hegemónico, y tiene la ventaja de su visibilidad. Su práctica escolar no es percibida en relación con la enseñanza, sino más bien con la diversión o con el rendimiento.
- Los contenidos ligados a la gimnasia, el cuidado del propio cuerpo, los juegos, las actividades expresivas, la vida en la naturaleza, ocupan un lugar muy pequeño o inexistente en la Educación Física escolar.
- La Educación Física escolar no tiene carácter inclusivo de los sujetos y más bien se caracteriza por su carácter excluyente y homogeneizador de los cuerpos.
- La Educación Física escolar no se les aparece como una práctica orientada y planificada racionalmente desde criterios disciplinares. Sin embargo, este aspecto se atenúa al referirse a la escuela primaria.
- Los jóvenes sin embargo confían en la potencialidad que tiene la Educación Física de ser una práctica formativa a la que es necesario transformar.
- En la mayoría de los casos, los jóvenes se han acercado a la Educación Física por haber practicado deportes y competencias, hecho que parece producir una marca identificadora con la decisión de estudiar la carrera,
- La Educación Física, en su aparente falta de racionalidad organizativa, (sistematicidad, planeamiento, estabilidad de los saberes) esconde un propósito disciplinante.
- La Educación Física escolar no presenta una estructura conceptual disciplinar fuerte que los jóvenes puedan relacionar con las prácticas. Sin embargo, la Educación Física fuera de la escuela se presenta a la percepción de los jóvenes como mejor estructurada y sus prácticas, más sistemáticas.
- Algunas de las representaciones críticas de los jóvenes sobre la Educación Física, son trasladadas a la escuela en general y a las demás disciplinas.
- Los alumnos perciben al Instituto como cierta continuación de la escuela media a veces, y otras como lugar de recreo más que de trabajo. En ese

marco, aparece una tendencia a la banalización de las actividades didácticas y el conocimiento como objeto vinculante. Esta tendencia a la banalización del conocimiento como objeto vinculante, estaría apoyada por otros elementos: el rol del docente y su autonomía en el dictado de la materia, aparece limitado por otros órganos de poder de la institución, como la bedelía (el control de asistencia de los profesores centralizado, por ejemplo)

- Este modo de vinculación incluye el debilitamiento de dos elementos centrales de la construcción del conocimiento didáctico: el uso frecuente de la consulta bibliográfica y la sistematización de la secuencia didáctica (reemplazadas por la confianza en la construcción discursiva cara a cara, aspecto ya señalado por Schön (1992: 72 - 73). -En este clima, aparecen negociaciones y transacciones en las que son frecuentes corrimientos en el cumplimiento del contrato pedagógico, corrimientos que tiende a naturalizarse.

- Este tipo de interacciones en torno al proceso de enseñar y aprender, van acompañadas de evidencias de confusión en la percepción de los límites y bordes de la vida escolar, que tienden a centrarse en la importancia de las relaciones personales, reificadas a la vez en la añoranza de un sistema de organización escolar que las privilegiaba con más nitidez. El cuadro de situación encontrado ofrece también indicios de la tendencia (vista en las entrevistas a profesores) a situar a los alumnos como niños – alumnos desprovistos de saberes y experiencias previas, con la concomitante negación de sus derechos y sus responsabilidades (Birgin y Pineau, 1999: 14 -15).

-Dificultades para la integración entre los saberes disciplinares, los contenidos curriculares, y el conocimiento didáctico de los contenidos. No han aparecido situaciones de trasposición explícita de los contenidos enseñados a las situaciones de enseñanza propias de la escuela destino ni referencias a las adaptaciones contextuales del contenido.

2.3. La estructura de los planes de clase de los estudiantes en el trayecto de las prácticas

El estudio procura avanzar en la comprensión del impacto que la formación docente tiene en la construcción del perfil profesional, realizando un análisis de contenido sobre una muestra compuesta por 45 planes de clases de practicantes que se desempeñaban como tales en los niveles inicial (10) primaria (15) y media (15), seleccionados al azar.

Utilizamos para este efecto una matriz de análisis de contenido, que permite distinguir entre los diversos aspectos del conocimiento que los estudiantes ponen en juego, trabajados a partir de la obra de Schulman (1987)

-El conocimiento del currículo evidenciado en los planes es muy débil. En casi la mitad de los planes de clase, no aparecen menciones a los ejes curriculares de la jurisdicción. Asimismo, los planes evidencian una marcada imprecisión en la nominación de objetivos y contenidos.

-El conocimiento disciplinar del contenido nuevamente parece ser el factor que domina el imaginario de los estudiantes. Cuando hay menciones a los contenidos, estos siempre o casi siempre se presentan con una nomenclatura de tipo técnico-motriz bajo enfoques biomecánicos (pase-recepción, lanzamiento, etc.) Palabras tales como exploración, observación, comparación, creatividad motriz, están ausentes del discurso.

-El conocimiento didáctico del contenido es el aspecto más débil. Inclusive pueden encontrarse similitudes entre secuencias de planes de diferentes niveles de enseñanza, es decir contruidos por fuera de los sujetos – destino.

- Otro rasgo relevante es la ausencia de continuidad de la secuencia didáctica entre clases sucesivas, como si el concepto de significación de la actividad de aprender, tan relacionado con el de memoria didáctica (Brousseau y Centeno 1991: 167-210), estuviera ausente. En ese mismo orden, los momentos de la clase tienden a aparecer como desintegrados y correspondiendo a conjuntos diferentes), etc. y se corresponden con una lógica dualista (la entrada en calor (cuerpo biológico), el desarrollo (cuerpo informacional-mecánico), el juego (cuerpo expresivo –creativo) la vuelta a la calma (cuerpo - mente). Son escasos los espacios de clase o situaciones didácticas que promuevan la participación

activa y reflexiva del alumno. Predomina el planteo de situaciones ligadas a la imitación de modelos técnicos y en general se ignora el planteo de situaciones problema, con excepción de los planes referidos al nivel inicial, donde pareciera estar más instituida la cuestión (no sabemos si como estereotipo o como modelo de enseñanza concientemente discutido)

-Finalmente el conocimiento de los contextos está prácticamente ausente, e inclusive pueden reconocerse similitudes importantes, no solo estructurales sino puntuales, entre planes realizados para distintas escuelas, contextos y niveles.

- El análisis de los planes de clase, revela una continuidad estructural si se lo compara con el análisis similar de los programas de estudio realizado sobre 8 didácticas especiales, realizado en otra parte del estudio

Bibliografía

- Birgin, A.; Pineau, P. (1999). *Son como chicos. El vínculo pedagógico en los institutos de formación docente*, pp.14– 15. Buenos Aires: Cuadernos de educación.
- Brousseau, P.; Centeno, J. (1991). *Role de la memoire didactique de l'enseignant*. Recherches en didactique des mathematiques. Volumen 11, 2-3, pp. 167-210. Grenoble Le pensee sauvage,
- Gomez, R. H. (2017). *La formación académica del profesor de educación física en la República Argentina: el conocimiento didáctico del contenido en la formación inicial*. (Tesis doctoral inédita). Universidad de Extremadura.
- Schön, D. (1992) *La formación de profesionales reflexivos* pp. 72 – 73. Buenos Aires: Paidós.
- Schulman, L. (1987). Different ways of knowing: representations of knowledge in teaching. En Marcelo, S. (1993): *Como conocen los profesores la materia que enseñan: algunas contribuciones a la investigación sobre conocimiento didáctico del contenido. Las didácticas específicas en la formación del profesorado*. S. de Compostela: Ediciones Torculo, V.I