

Análisis del pensamiento docente en la Educación Física en Enseñanzas Medias

Gonzalez Valeiro, M.; Alvariñas, M.; Fdez. Carrera, S.; Toja, B.

INEF de GALICIA. Universidade da Coruña

Introducción

Esta investigación pretende situarse en el marco interpretativo de la teoría de la atribución causal. Ésta presenta antecedentes en la psicología social, se estudia también en el marco educativo general, pero aún tiene que validarse y encontrar fundamento en la Educación Física.

Terminológicamente, nos moveremos en torno a conceptos tales como “expectativas”, “motivación”, “conductas”, “interacción”... es decir, conceptos suficientemente conocidos, pero seguramente poco considerados en la realidad cotidiana escolar y específicamente en la docencia de la Educación Física.

1. Hipótesis

1. El conocimiento de los estilos atributivos de los alumnos de Educación Física tiene relación con lo que los profesores valoran como conocimiento positivo de sus alumnos.
2. ¿Cuáles son los estilos atributivos de los alumnos que los profesores consideran positivos?

2. Muestra

La muestra está compuesta por 9 profesores de Enseñanzas Medias de la ciudad de A Coruña que reúnan los siguientes requisitos:

- Ser profesor licenciado en Educación Física.
- Ser profesor conocedor del grupo.
- En virtud del número de alumnos que cursan enseñanzas medias en la ciudad de A Coruña, se seleccionarán 7 profesores de enseñanza pública y 2 de centros de titularidad privada

3. Instrumentos

- Cuestionario EMA II (ALONSO, MATEOS y MONTERO, 1986) adaptado a la Educación Física y habiéndole eliminado los ítems relativos a las relaciones personales (GONZALEZ VALEIRO, 1995).
- Entrevista de carácter semiestructurado que pretenderá conocer la respuesta a los siguientes interrogantes: ¿Cuál es el grado de relevancia del conocimiento del alumno por parte del profesor?, ¿Cuáles son las expectativas y conductas de los docentes? y ¿Cómo se contemplan estas cuestiones en la elaboración y preparación de las clases?

4. Resultados

4.1. Análisis del pensamiento docente en relación con la atribución causal

Los resultados del análisis de las entrevistas realizadas a los docentes, presentan una clara tendencia a confirmar lo supuesto en la hipótesis de trabajo que hacía referencia a la valoración de los profesores de que el conocimiento de los estilos atributivos de sus alumnos, implica para ellos conocimiento positivo de cara a la mejora de resultados y del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Como ya se explicitó en el anterior apartado, la entrevista fue de carácter semidirigido, ya que se congregaba por un lado la necesidad de orientar las preguntas, por ser un tema que suponíamos que los profesores en un primer momento desconocerían, y por otro, la necesidad de dejar que expresaran libremente su pensamiento.

El análisis realizado es de carácter descriptivo, sin seguir ningún procedimiento del análisis de contenido y los resultados deducidos fueron:

1º. Todos los profesores entrevistados confesaron un desconocimiento conceptual del término.

2º. En todas las entrevistas se aprecia un conocimiento intuitivo del constructo planteado una vez que se comienza a preguntar por otros conceptos relacionados, como la percepción, el autoconcepto... Presentamos ahora algunas citas que confirman esta apreciación:

“El cómo perciba las actividades un alumno puede influir perfectamente en su ejecución...”.

“Puede percibir una serie de indicaciones, órdenes y demás... el éxito yo creo que está en la cantidad de estímulos positivos y de cómo sea su disposición hacia esos estímulos...”.

3°. Todos los profesores entrevistados demuestran interés por conocer a sus alumnos, aunque reconocen que debido al número que tienen por aula y en total, sólo conocen a unos cuantos que suelen ser los que destacan “por buenos” o “por malos”, pasando los demás por un cierto desapercibimiento. Una muestra de lo anterior se aprecia en las siguientes aseveraciones de los docentes:

“En los primeros, empiezas a conocerlos al segundo año de darles clases, en principio conoces a los cabecillas, pero después de un año ya conoces a todos”.

“...los extremos si que los detectas con bastante facilidad... a esos los llegas a conocer...”.

4°. Igualmente reconocen que pueden equivocarse en el concepto que tienen de sus alumnos, ya que no utilizan ningún método empírico de conocimiento, es sólo de carácter intuitivo basado en la observación de los mismos y en las relaciones cotidianas aunque en ningún caso, de forma sistematizada. Veamos algún ejemplo de ello:

“... yo los conozco al máximo que puedo, intento siempre conocerlos al máximo que puedo, hasta donde llego no lo sé, muchas veces me equivocaré, lógicamente”.

“Lo que pasa es que tú le conoces, lo que tu ves de puertas afuera, ahora, tú sabes que después, cada persona...”.

5°. En cuanto a la utilización del conocimiento que tienen del alumno, varía en casi todos los casos, pudiéndose hacer el siguiente resumen.

- Un profesor reconoce no haberse planteado nunca esta situación.

“No se me planteó esa circunstancia, intentaría, no lo sé”.

- Cuatro docentes se plantean la gradación de los objetivos y la utilización de diversas estrategias metodológicas.

“En principio planteo las tareas de forma general para todo el grupo igual, pero después, en algunas ocasiones... lo que hay es determinada gradación de los niveles de objetivos”.

- Uno se plantea contenidos individualizados y diversas estrategias metodológicas.

“Casi no diferencio objetivos, planteo contenidos diversos y diversas formas de presentarlos”.

- Otros dos proponen objetivos y contenidos individualizados.

“...hablando de este tema me doy cuenta que presento los objetivos de forma individualizada... si planteo contenidos individualizados, pero bueno, yo ahí pienso que lo hacemos siempre, que va con la enseñanza”.

- El último ofrece estrategias metodológicas diversas y diferencias en la evaluación.

“Exactamente, se plantean alternativas metodológicas, busco, por lo menos, facilitarles lo más posible la actividad a la gente”.

“Pero lo tengo en cuenta, a la hora de evaluarlos, que tengo que valorarles mucho, mucho su progreso en clase”.

6°. Todos los docentes entrevistados conceden tanta importancia en sus clases a la aptitud como a la actitud.

Veamos algunas citas al respecto:

“Aunque sus cualidades físicas no sean las idóneas, el tesón, una personalidad fuerte, una persona positiva...”.

“No miro sólo que el alumno sea bueno, brillante, sino también participativo”.

7°. A la hora de plantearles si al conocer a sus alumnos pueden predecir sus comportamientos y que métodos de predicción utilizan, volvemos a repetir lo analizado en el punto 4, todos piensan que sí, que pueden predecir y en algunos casos hasta provocar reacciones en sus alumnos, pero sólo utilizan la observación cotidiana no sistematizada, esto es, utilizan métodos intuitivos.

Para finalizar este apartado dedicado a las entrevistas de los docentes, y casi como resumen del mismo, comentar que no se aprecia ninguna diferencia de planteamientos entre ellos ni en virtud del sexo, ni de la institución en la que imparten docencia y que el análisis realizado confirma nuestro planteamiento en la hipótesis nº 1, ya que los docentes explicitan su consideración positiva hacia el conocimiento propuesto y su convicción de que ese conocimiento mejoraría su práctica educativa.

4.2. Análisis de factores causales y su influencia en la docencia de la Educación Física

El análisis de los resultados de las encuestas pasadas a los docentes lo haremos partiendo de la estructura formal, lógica, del cuestionario, ya que sólo se les presentaron ítems relativos al ámbito académico, por lo cual y debido a la hipótesis que pretendemos contrastar, esta estructura se ajusta perfectamente a

nuestra intención. Procedamos a hacer el análisis factor por factor de los referidos al ámbito académico:

1. “Internalización, estabilidad y controlabilidad del éxito y del fracaso académico”

Analizando las puntuaciones directas de los 9 profesores, comprobamos que no hay unanimidad, aunque sí una gran mayoría de profesores plantean un criterio parecido en cuanto al deseo por tener alumnos con un estilo atributivo interno, estable y controlable del éxito y del fracaso académico, esto es, que atribuyan el éxito y el fracaso en la educación física al esfuerzo, ya que seis profesores muestran unas puntuaciones altas en ese deseo, dos dan unas puntuaciones cercanas a la puntuación intermedia, por tanto parece que se acercarán a pretender un equilibrio entre dichas dimensiones y un profesor da unas puntuaciones realmente bajas, por tanto, no valoraría como positivo el estilo atributivo reflejado por este factor.

Estos resultados se ven contrastados positivamente con el análisis de la entrevista, ya que, el profesor 1, admite no dar demasiada importancia al esfuerzo como causa determinante de los resultados académicos en la educación física, así reconoce:

“...¿para qué voy a forzar una cosa que no le gusta, que lo pasa fatal?”.

Los profesores 3, 4, 6, 7 y 8 le dan gran importancia al elemento esfuerzo, lo que también coincide con sus puntuaciones en el cuestionario:

“Toda la importancia, toda”.

“Por supuesto, sino ¿qué es lo importante?”.

“Eso si, eso es superimportante”.

El profesor 5, que da unas puntuaciones directas altas en la encuesta, sin embargo en la entrevista relativiza esta causa, ya que se refiere a:

“Eso depende, algunos ponen la nota, el resto lo habitual”.

Los profesores 2 y 9, confirman en la entrevista las puntuaciones de la encuesta ya que consideran que:

“Por decir una cosa suave..., se esfuerzan muchísimo más cuando amenazas con una evaluación.... cuando saben que vas a cuantificar su esfuerzo, entonces el esfuerzo ya no es esfuerzo, es obligación”.

2. “Internalización, estabilidad e incontrolabilidad del éxito y fracaso académico”.

Analizando las puntuaciones directas de los 9 profesores, observamos que excepto un profesor que se acerca a puntuaciones intermedias y otro que le da gran relevancia, todos los demás casos son puntuaciones bajas, por lo cual, casi por unanimidad, los profesores rechazan un estilo interno, estable e incontrolable de los resultados académicos en la educación física, esto es, rechazan un estilo que atribuya el éxito y fracaso en la educación física a la habilidad, a la capacidad física.

Contrastando estos resultados con la entrevista realizada, vemos que la coincidencia es total, ya que los seis profesores que dan puntuaciones bajas lo ratifican con aseveraciones como:

“A priori no lo tengo en cuenta..., indudablemente los que tienen mejor capacidad obtendrán mejor nota, como en cualquier asignatura, eso excedería mis atribuciones, pero no es lo definitivo para los demás”

“Es raro que yo suspenda a alguien, pero para sacar un Sobresaliente, por muy bueno que sea, tiene que trabajárselo en clase”.

El profesor con puntuaciones intermedias reconoce que:

“Capacidad sí, no en todos los alumnos, alumnos con grandes capacidades, alumnos horribles. Yo te voy a decir más, yo suspendo a muchos alumnos con las mejores capacidades”.

Y el profesor que sí le da importancia, valora que:

“Muchísimo, es condicionante para el rendimiento...”.

3. “Externalización, inestabilidad e incontrolabilidad del éxito y fracaso académico”

Analizando las puntuaciones directas de los 9 profesores, observamos que excepto un profesor que se acerca a puntuaciones intermedias, todos los demás casos son puntuaciones bajas, por lo cual, casi por unanimidad los profesores rechazan un estilo externo, inestable e incontrolable, esto es, rechazan un estilo que atribuya el éxito y fracaso en la educación física a la suerte.

Contrastando estos resultados con el análisis de la entrevista, comprobamos nuevamente la total coincidencia, ya que los profesores ratifican este rechazo con frases como:

“Nada, en absoluto, ninguna importancia”.

“No por que no lo evalúas sobre una cosa en concreto”.

El profesor que relativiza su importancia, considera:

“Suerte o despiste, a veces un alumno se despista incluso en la repetición, por que está fuera de sí, por que tiene un día malo...”

4. “Externalización, estabilidad y controlabilidad del éxito y fracaso académico”.

Reiteramos lo dicho en anteriores análisis, casi unanimidad por parte de los docentes, en este caso, al relativizar la importancia del estilo que estamos analizando y al darle puntuaciones intermedias que tienden a un deseo de equilibrio en este estilo, en el cual el éxito y el fracaso en la educación física se le atribuye al contexto. Con lo cual parece ser una de las causas más aceptadas por los docentes a la hora de tener éxito en la educación física, la ayuda de los demás, sus relaciones, la influencia del propio docente, son causas que se admiten como verdaderamente influyentes en los resultados académicos.

Volvemos a presentar citas que ratifican lo anteriormente expuesto, aunque ahora no valorando la cantidad, sino posibles causas que influyen en el rendimiento en la educación física desde el componente de este factor.

“Las ayudas entre ellos..., hay que imponerlas son poco solidarios”.

“Si saben para que vale lo que hacen trabajan mucho mejor”.

Como análisis final, y de la misma forma que lo hicimos al finalizar el apartado de las entrevistas a los docentes, insistir en la nula diferencia de apreciaciones entre ellos por razones de sexo ni de institución en la que imparten docencia.

5. Discusión

En primer lugar constatamos las opiniones de CASTRO POSADA (1986), SANTOS REGO (1989) y GONZALEZ VALEIRO (1995) al considerar que el conocimiento de los estilos atributivos puede y debe acrecentar el conocimiento de nuestros alumnos, por tanto puede y debe mejorar la relación educativa y como consecuencia aumentará la calidad del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Por otro lado, en cuanto a la “claridad de ideas” de los docentes en la educación física, toma fuerza la consideración de BORNAS (1986), CASTRO POSADA (1986), SANTOS REGO (1989), SANTOS REGO y GONZALEZ VALEIRO (1995) conforme a la necesidad de buscar estilos atributivos en los cuales poder modificar las pautas atributivas menos adaptativas mediante un “entrenamiento” eficaz de los alumnos y la idea mantenida por ALONSO (1984) al considerar que si se desea modificar la motivación con que los sujetos se enfrentan a una tarea, hay que modificar sus atribuciones causales.

La escasez de estudios en este ámbito no nos permite referenciar otros trabajos al respecto, por lo que consideramos que este campo queda totalmente abierto a futuros estudios.

6. Conclusiones

- En las aulas de Educación Física los estilos atributivos valorados como menos importantes para todo tipo de alumnos son aquellos que atribuyen el éxito y el fracaso académico a la suerte, es decir, un estilo atributivo “externo, inestable e incontrolable de los resultados académicos”.

- En las aulas de Educación Física el estilo atributivo valorado como más positivo para todo tipo de alumnos es aquél que atribuye el éxito al esfuerzo, es decir, un estilo atributivo “interno, estable y controlable del éxito académico”.

- Los docentes de educación física se muestran concienciados y concedores de que su influencia sobre el comportamiento de sus alumnos y, por tanto, sobre su éxito y fracaso académico en esta asignatura es grande.

Bibliografía

- ALONSO, J. (1984): ¿Cómo conseguir que Juan realice su tarea? Algunas ideas generales sobre motivación de logro y su modificación. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 3-13.
- ALONSO, J.; MATEOS, M. y MONTERO, I. (1986): Evaluación de los estilos atributivos en Enseñanzas Medias: El cuestionario EMA II. *Revista de Ciencias de la Educación*. 86, 211-245
- BORNAS, X. (1986): La teoría de la atribución causal y del desamparo aprendido y su proyección sobre los problemas de rendimiento escolar. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Baleares.
- CASTRO POSADA, J. (1986): Funcionalidad de la atribución causal en educación. *Revista de Ciencias de la Educación*, 126, 131-136
- GONZALEZ VALEIRO, M.A. (1995): Atribución causal e intervención pedagógica en el marco educativo: un estudio centrado en el ámbito de la Educación Física. Tesis Doctoral no publicada. Universidad de Santiago.
- SANTOS REGO, M.A. (1989): La teoría de la atribución causal como marco de intervención pedagógica. En VARIOS: *Conceptos y propuestas*. Valencia. Universidad de Valencia
- SANTOS REGO, M.A. y GONZALEZ VALEIRO, M.A. (1995): O proceso de atribución causal na Educación Física: unha clave de mellora educativa. Comunicación presentadaal “IV Congreso de Ciencias do Desporto e Educación Física dos países de lingua portuguesa”. Coimbra, 2-5 de Marzo