

Universidad Nacional de La Plata
Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación
Departamento de Educación Física.

10 Congreso Argentino y 5 Latinoamericano de Educación Física y Ciencias.
La Plata. 9 al 13 de Septiembre de 2013.

Autor: Profesor Ignacio Panichelli
Mail: nachopanichelli@hotmail.com

Eje 1. Las prácticas de la Educación Física vinculadas a la docencia, la investigación, la extensión y la gestión.
1. F. Mesa de Trabajo: Disciplinas y curriculum.

Reflexiones en torno a las prácticas de la enseñanza. Los profesores expertos.

Resumen

Este trabajo surge principalmente por dos razones. Por un lado integrar un grupo de investigación que desde el año 2011, está trabajando en el estudio de las configuraciones didácticas y decisiones que el profesor experto de Educación Física pone en práctica al enseñar en la escuela secundaria. Proyecto de investigación dirigido por la profesora María Lucía Gayol, que se encuentra actualmente en desarrollo.

Por otra parte, el interés estriba en la consideración de la escucha constante que se hace desde el sentido común, pero también desde la academia, de que ciertas cuestiones se aprenden en la práctica misma, otorgado por la experiencia que va construyendo el profesor durante su desempeño al enseñar la disciplina en el ámbito escolar.

Abordar esta temática, me llevó a realizar un rastreo bibliográfico de definiciones procedentes de diccionarios de la lengua y etimológico, como también de conceptualizaciones acerca de dos tipos de profesores, que podríamos identificar al analizar las prácticas de la enseñanza de la Educación Física: el experto y el novato.

La caracterización y comparación de desempeños de ambos profesionales se convierte en el eje de este discurso que estará guiado por la interpretación de autores tales como Schön, Gimeno Sacristán, Domingo Roget, Corominas, Gudmundsdóttir, Shulman, entre otros.

Palabras Clave: Experto, Novato, Práctica Docente, Didáctica de la Educación Física.

Reflexiones en torno a las prácticas de la enseñanza. Los profesores expertos.

Introducción

Esta comunicación surge como inquietud de una investigación que se encuentra en desarrollo.

Otro tópico generador para este escrito es el decir desde el sentido común y la academia en cuanto a que hay cuestiones que se aprenden en el transcurso de la carrera profesional, es decir, en la práctica misma, otorgado por la experiencia.

Reafirmando lo expresado, Freud desde el conocimiento erudito enuncia que "Sólo la propia y personal experiencia hace al hombre sabio"; y desde el sentido común, el boxeador "Ringo" Bonavena opina que "La experiencia es un peine que te dan cuando te quedas pelado".

En un principio para desarrollar la temática *profesor experto*, se recurrió a autores que teorizan al respecto. En el camino de indagación, se estudiaron los vocablos que componen el constructo arribando, al sentido que se le otorga en el ámbito educativo.

A continuación se problematizó a estas concepciones con la futura intención de contrastarlas con los resultados a obtener del trabajo de campo a realizar. Resultados estos, siempre provisorios que impedirán generalizaciones por ser este estudio perteneciente a las ciencias sociales y sujeto a los casos que se tengan en cuenta en dicha investigación.

Según el marco teórico del proyecto, el cual será guía para esta presentación, "...consideramos profesor experto...a *aquel profesional docente de la Educación Física que se desempeña con más de 5 años en un establecimiento educativo del nivel secundario*".

El criterio utilizado para determinar el tiempo de desempeño, surgió al considerar las diferentes circunstancias del ingreso a la docencia. Se observó que los egresados, no ejercían sus cargos de manera continua en el sistema educativo por la burocracia del sistema, la gran cantidad de profesionales que integran los listados y el puntaje requerido para obtener un cargo; entre otros.

Conceptualizando

Según el diccionario etimológico de Corominas (1998:263), *experto* deriva de *experiencia*; en tanto *experiencia* del latín *experientia* es "intentar, ensayar, experimentar".

Para la RAE, *experto* es aquel sujeto "experimentado, práctico, hábil". En el orden de las ideas anteriores, el Larousse Ilustrado (1993) enuncia que la *experiencia* es un conocimiento que se adquiere gracias a la práctica y la observación.

También podemos decir que el experto es más que un experimentado, es un sujeto con conocimientos específicos, alguien con pericia, aptitud, idoneidad. De hecho, para la RAE la *experticia* se relaciona con una prueba pericial, y *pericia*, con sabiduría, práctica, experiencia y habilidad en una ciencia o arte.

Por otra parte cabe mencionar que el conocimiento experto está organizado en torno a ideas sustantivas propias a un campo, **que** facilitan el accionar respondiendo a un por qué, cómo, y cuándo utilizar ese conocimiento frente a una situación particular.

Bereiter y Scardamia (1993: 51) distinguen dos conceptos acerca de experiencia que nos ayuda a comprender el accionar del profesor experto:

"expertise cristalizada" y "expertise fluida".

La "expertise cristalizada", según los autores, consiste en disponer procedimientos que se han ido aprendiendo a lo largo de la experiencia y que se utilizan para resolver tareas de manera adecuada y previsible. La "expertise fluida" se desarrolla a lo largo de la vida y se amplía al enfrentarse a nuevas y cambiantes situaciones.

A partir de lo enunciado, hablar de profesor experto, remite no sólo a un profesor con un mínimo de cinco años de experiencia docente sino, sobre todo a un sujeto con conocimientos, **destrezas y habilidades**, capaz de resolver con solvencia, emergentes u ocasionales que devienen de su rol de enseñante. Esto, es una construcción constante que requiere de dedicación perseverante, provocada por el cúmulo de situaciones que se presentan en distintos contextos, por tanto no se hereda ni se transmite, se va adquiriendo en la práctica misma. Es decir, *profesor experto no se nace, se hace*.

Pensamos, tal como tuvimos oportunidad de expresar en nuestro proyecto que el saber y el saber hacer del docente experto, resulta entre otras cuestiones, de discursos, modos y modelos vivenciados, primero como alumnos a partir de la figura del docente de Educación Física durante su escolarización; luego como estudiantes, durante el proceso de formación de grado y, una vez graduados, al desempeñarse profesionalmente, por el aporte significativo de colegas, especialistas y la comunidad educativa en general.

Para que este profesional adquiera experticia, se necesita de un proceso de reflexión tanto individual como grupal, sobre acciones y hechos; cuestión esta importante que permite superar la mera vivencia.

En esta línea, Dewey (2010) dice al respecto que "La experiencia no consiste en lo que se ha vivido, sino en lo que se ha reflexionado".

Según Angulo Rasco (1999) el profesor experto posee un conocimiento práctico que vincula el conocimiento teórico adquirido con el conocimiento transformado durante su experiencia personal.

Este conocimiento le permite intervenciones oportunas y adecuadas al improvisar, innovar, ser ingenioso, rompiendo rutinas cuando se hace necesario un cambio; cualidades importantes para transformar las prácticas educativas. Actuaciones que se reflejan, por ejemplo, cuando se improvisa presentando un juego en un momento en que ha caído la atención de los alumnos; se enuncia una palabra clave para la resolución de un problema o ante la percepción de una dificultad de aprendizajes o bien se motiva para generar bienestar o alegría.

Asimismo, al tener en cuenta que la práctica constituye un escenario complejo, incierto y cambiante en el que interaccionan teoría y práctica; el profesor experto está exigido a accionar en forma inmediata ante situaciones dilemáticas y problemas multidimensionales. Según Pérez Gómez (2010:42-43), en este escenario, es el *pensamiento práctico* el que gobierna las interpretaciones y acciones.

Este pensamiento tal como lo entiende Pérez Gómez o *conocimiento práctico*, como lo enuncia Schön, se construye en interacción con la situación, durante la práctica misma, generalmente por ensayo y error, reformulando o ratificando de forma continua los resultados que le sirven de guía para determinar otras formas de obrar.

Este tipo de conocimiento es el que Schön (1992) entendió como "...un conocimiento específico del contexto..., difícil de codificar –ya que se expresa de forma inminentemente ligada a la acción-...privado o interpersonal,... orientado a soluciones, que se traslada de forma metafórica, narrativa, a través de historias" (Ob. Cit.:127). En el mismo texto expresa que la reflexión en la acción surge con la intención de superar la relación lineal y mecánica entre una teoría o conocimiento científico entendido como "superior" y una práctica supeditada a éste. Además este conocimiento práctico direcciona el accionar, a través de procesos intuitivos y artísticos.

En esta misma línea, Domingo Roget (s/f) profundiza en el autor citado y diferencia tres fases en clave con la profesión del docente: conocimiento en la acción; reflexión en y durante la acción; reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción.

Con respecto al *conocimiento en la acción*, la autora señala que el docente dispone al atender su tarea de todo un bagaje personal de conocimiento teórico y práctico, en el que confluyen prejuicios, recuerdos, interpretaciones subjetivas, entre otros.

Al analizar *la reflexión en y durante la acción*, Domingo Roget expresa que es un pensamiento producido sobre lo que se hace que viene marcado por la captación in situ de los diversos matices se están viviendo. En este momento, según la autora, surgen preguntas como las siguientes: ¿Qué está sucediendo?; ¿está ocurriendo algo que no es lo habitual?; ¿es adecuado lo que estoy haciendo?; ¿qué tengo que modificar para ajustarme a las circunstancias?

Aquí, el pensamiento se centra en el fenómeno que causa sorpresa y sobre sí mismo. Es un pensamiento crítico que conduce a buscar nuevas estrategias de acción o la reestructuración de las ya utilizadas favoreciendo la comprensión de la situación. Si bien se encuentra limitado por las presiones espacio-temporales del escenario en que tiene lugar la acción, resulta ser un proceso extraordinariamente rico para la práctica docente.

Por último, la autora menciona que la *reflexión sobre la acción y sobre la reflexión en la acción*, es el análisis que el profesional realiza a posteriori de su accionar. En esta instancia, el conocimiento es evaluativo, analítico y reestructurante de la intervención pasada.

Lo expresado siguiendo el texto aludido, resulta imprescindible en el proceso de formación permanente ya que facilita la consideración de las acciones realizadas y de las decisiones asumidas.

Domingo Roget concluye que estas fases del pensamiento práctico no deben ser entendidas en forma independiente puesto que se necesitan mutuamente para garantizar una intervención práctica racional.

Comparando con el profesor novel

Es interesante la comparación entre profesor novel y experto para identificar ambos colectivos profesionales al emprender los procesos de enseñanza, pero también para la conceptualización, problematización y comprensión de estos.

En esta oportunidad se hará omisión de las conclusiones que se obtuvieron con el trabajo anterior, que estudió a las prácticas de los profesores novatos, sino que continuaremos con las reflexiones procedentes de otros autores.

Bereiter y Scardamalia (1986), aportan que las diferencias entre ambos residen en la amplitud y organización de conocimientos que el experto posee en relación con el principiante que, en el contexto de este trabajo, remite al saber acerca de la Educación Física y su didáctica.

Estas diferencias permiten visibilizar las formas de enseñar y, especialmente, la flexibilidad para desempeñarse y seleccionar las estrategias didácticas adecuadas, que al decir de Gudmundsdóttir y Shulman (2005), el experto cuenta con un mayor conocimiento didáctico del contenido.

Según Chevallard (2000) este conocimiento se presenta en una *transposición didáctica*, proceso de adaptaciones sucesivas de los saberes por las cuales el conocimiento *erudito* se transforma en conocimiento a enseñar y éste en conocimiento enseñado. En este pasaje del conocimiento desde un ámbito hacia otro, la intencionalidad educativa es la orientadora.

Continuando con la diferenciación entre novatos y expertos, es de suma importancia considerar las posibilidades con las que cuentan para interpretar y concretar el curriculum y la organización de la disciplina. Esto se refleja, por ejemplo, en la selección de contenidos claves para la enseñanza, priorizando unos sobre otros. Parecería ser que el profesor novato posee escasas herramientas para desarrollar los tópicos o contenidos críticos que los estudiantes han de aprender (Gudmundsdóttir y Shulman, Ob Cit).

Otro rasgo a señalar, siguiendo a Bromme, R. (1988) es que el profesor experto posee una variedad de soluciones ante situaciones disímiles, transformando por ejemplo la estructura lógica del contenido en una sucesión temporal; la elección de ciertas actividades en cuanto calidad, cantidad; la elección de los materiales, por nombrar algunos. En tanto que el novato propondría solo una forma para su proceder, obviando generalmente las conexiones o el progreso de una unidad a otra, trabajando sobre las partes sin tener en cuenta el todo.

En la perspectiva de este mismo autor (ob.cit.), la intervención docente exige la realización de una multiplicidad de tareas. Algunas de las cuales proceden, en el caso de los experimentados, de ciertas rutinas que le dan la libertad para atender a otro tipo de situaciones. Para Bromme, los profesores novatos durante la clase están sujetos a cuestiones de organización y motivación, mientras que los expertos centran su atención en los contenidos de la asignatura y la participación de los alumnos.

La capacidad de observación es otra gran diferencia. La mirada del experto al estar atravesada por mayor cantidad de teorías, conocimientos, suposiciones y experiencias por ende cuenta con una visión global de la situación; aunque con una agudeza pormenorizada de detalles, que le permite visualizar aspectos puntuales en la ejecución de, por ejemplo, una técnica, o bien una táctica, o una situación de juego. Así, los profesores experimentados tienen esquemas diferentes a los principiantes, esto les posibilita juzgar más rápido si las respuestas de los alumnos son adecuadas o no para la continuación de la clase y por lo tanto del proceso de aprendizaje.

Gimeno Sacristán (1998) aporta a lo dicho que los docentes al momento de resolver cuestiones prácticas, también ponen en juego sus ideologías, sus representaciones y configuraciones. Esta conjunción da lugar a la diferenciación que realiza el autor entre esquemas teóricos y esquemas prácticos.

Los esquemas prácticos, modelos de acción ligados a determinados contenidos, resultan de descubrimientos personales, adaptaciones observadas en otros docentes, es decir, son el fruto de experiencias individuales y colectivas, adquiridas a través de procesos de socialización que se dan en los lugares de trabajo.

Los esquemas teóricos, se presentan cuando el docente debe argumentar o actuar según creencias implícitas y poco estructuradas, convirtiendo a la enseñanza en una tarea intelectual y teórica, es decir en una racionalidad técnica. Esta fundamentación proviene también de adaptaciones de teorías formalizadas, que en palabras del autor, resultan en esquemas personales precientíficos y acientíficos.

Interpretando a Gimeno Sacristán podemos deducir que ambos esquemas constituyen el “saber hacer profesional”, saber que pone el acento en el encuentro interactivo entre la teoría y la acción.

Concluyendo

Esta caracterización teórica del profesor experto, es el estado del arte según el buceo bibliográfico realizado, puesto que el trabajo de campo aun no fue llevado a cabo. Las conclusiones a las que arribemos nos permitirán contrastar el marco teórico realizado, las hipótesis formuladas y las problematizaciones planteadas, con lo hasta aquí dicho.

Muchos asuntos quedan por analizar, lo que permitirá seguir estudiando sobre esta temática. Algunos interrogantes que resumen esta preocupación, son ¿cuenta el novato con una formación de grado que brinda oportunidades para el desarrollo de una capacidad crítica, reflexiva para el desempeño de la vida profesional?; durante la cursada, ¿se despierta el interés por proseguir la formación permanente?; ¿que es necesario para actuar con autonomía y romper con estructuras que lo han modelizado durante su proceso formativo?

BIBLIOGRAFIA

- Angulo Rasco, J. F. (1999). *De la investigación sobre la enseñanza al conocimiento docente* En Angulo Rasco, J. F.; Barquín Ruiz, J. y Pérez Gómez, A. Desarrollo Profesional del Docente. Política investigación y Práctica. Madrid.
 - Bromme, R. (1988). *Conocimientos profesionales de los profesores. Enseñanza de las Ciencias* 6 (1), 19–29
 - Corominas, J. (1998). *Breve diccionario etimológico de la Lengua Castellana*. Madrid: Gredos. 9ª reimpresión.
 - Dewey, J. (2010). *Experiencia y Educación*. [1938] España: Biblioteca Nueva.
 - Diccionario de la Real Academia Española Vigésima Segunda Edición. <http://www.rae.es/rae.html>. consultado el día 05 de julio de 2013.
 - Diccionario Pequeño Larousse Ilustrado (2013).Argentina
 - Domingo Roget, Á. (s/f) http://www.practicareflexiva.pro/docs/d.schon_fundamentos.pdf Consultado el 08 de Julio/2013.
 - Gimeno Sacristán, J (2002). *Docencia y Cultura Escolar*. Madrid: Anaya.
 - Gudmundsdóttir, S; Shulman, L. S. (2005) *Conocimiento didáctico en Ciencias Sociales*. En Revista de *Curriculum y Formación de profesorado*. Año 9, N°002. España: Universidad de Granada.
 - Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.
 - Stenhouse, L. (1993). *La Investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- Proyectos de investigación
- *Configuraciones didácticas, y decisiones curriculares que asumen y sustentan los docentes noveles de Educación Física, al comenzar a transitar por el campo profesional en el sistema educativo. Especial referencia a la educación secundaria*. Código: H563 – Etapa 2010 / 2011.
 - *Configuraciones didácticas y decisiones curriculares del profesor Experto de Educación Física. Especial referencia a la educación secundaria*. Código: H 651- Etapa 2012/ 2013- Programa de Incentivos- UNLP.