

“Repensar la propuesta de Enseñanza de Educación Física: una investigación sobre la propia práctica”

Autora: Prof. CARLA AGUSTINA, TORRES MATA

catorresmata@gmail.com

Praxis - IPEF

Córdoba – Argentina

Resumen

La narrativa que presento a continuación, plasma mis experiencias como estudiante-practicante, dentro del espacio curricular de Práctica Docente IV del Instituto Provincial de Educación Física de Córdoba; en dicha oportunidad las prácticas de residencia fueron realizadas en una escuela de nivel primario de la ciudad de Córdoba.

La modalidad de trabajo propuesta por la cátedra estuvo guiada por el formato de “investigación-acción” y para poder realizar el análisis e investigación de las propias prácticas de enseñanza, se hizo necesaria la documentación (Unidades Didácticas, planes de clase, registro y auto-registro) y sistematización de las mismas (triangulación).

Dicha narrativa pone de manifiesto cómo las matrices de aprendizaje y las experiencias previas me condicionaron a la hora de pensar la enseñanza, en este sentido se volvió importante la figura de “la pareja pedagógica”, que colaboró (documentando) para que pudiera “ver” aquello que no veía y poder “cuestionar” aquello que concebía como natural en las clases de Educación Física.

La incertidumbre, el error, las sensaciones opuestas y encontradas, lo diferente, el permiso... se constituyeron en requisitos fundamentales para el aprendizaje, para el cuestionamiento, para el análisis, en fin para repensar la enseñanza, para repensar mi propuesta de enseñanza en las clases de Educación Física...

Palabras Clave: Aprendizaje - Investigación acción - Reflexión crítica - Trabajo en equipo.

Comienzos

El enfoque que nos presentó la cátedra de Práctica Docente IV, fue el socio-crítico, hasta el momento leído pero no experimentado, tomando a Contreras Jordánⁱ, éste entiende:

El currículum como praxis que tiene lugar en un mundo real y no ficticio, lo que supone que dicho currículum no puede reducirse a problemas exclusivamente de aprendizaje, sino que de forma más amplia engloba el proceso de enseñanza-aprendizaje en sus propias condiciones sociales. (Contreras Jordán, 1998:48)

Y el formato de la propuesta consistió en “investigación-acción” entendiéndola como “una auto objetivación, que lleva a modificar y transformar las prácticas instituidas y naturalizadasⁱⁱ”; tanto el enfoque como la propuesta fueron todo un desafío...

¡Un pedido... y el desorden!

Cuando cursé la Práctica IV, Griselda con todos sus ¿por qué? desordenó mi cabeza; una de las primeras clases, pidió que en dúos hiciéramos un bosquejo de un plan de clases de los que sabíamos hacer para luego analizarlo, junto con Ceciliaⁱⁱⁱ nos ofrecimos, pasamos, dimos la clase... terminamos y Griselda nos preguntó: “¿chicas no se enojan si les criticamos un poquito la planificación?”, nosotras dijimos que ¡no! Pero los nervios eran muchos, no sabíamos qué nos podía llegar a decir y en ese momento todavía no estábamos acostumbradas a quedar en evidencia cuando hacíamos algo mal... en relación a esto Philip Jackson^{iv} dice

Admitir la propia ignorancia es algo vergonzoso en muchas situaciones sociales, [...] por otro lado, esa admisión revela un déficit que alguien podría insistir en remediar. Admitir que no sabemos algo implica presentarnos como candidatos a recibir enseñanza. (Jackson, 2002:96)

La devolución fue interesante, nada de lo que escribimos en el plan de clase tenía sentido porque, quienes se ubicaban como alumnos no sabían por qué hacían lo que hacían, lo más interesante fue que creíamos que ¡estaba bien!, ese día aprendí que “el error es un buen punto de partida para mirarse y mejorar y que

para descubrirlo es necesario exponerse a la mirada de otro que nos ayude a ver aquello que solos no podemos ver”...

Vamos a la escuela

Comencé las prácticas realizando las observaciones que me permitieron juntar algunas piezas del rompecabezas en el que la realidad de la escuela estaba dividida... fue una escuela de nivel primario, en un barrio al que se trasladó una villa, con muchos chicos con ganas de aprender algo y yo con ganas de enseñarles algo y de aprender algo...

Mientras observaba a Carina^v dar sus clases, pensaba en cómo hacer para facilitarles el aprendizaje a los chicos de 3° grado... veía que sus estudiantes aprendían, ¿cómo sabía yo que los chicos aprendían? Simple, Carina preguntaba y los chicos respondían con una simpleza, increíble, después de que leí a Jackson^{vi} advertí que Carina usaba una estrategia: *“la de interrogarlos directamente durante la clase”*.

Mi matriz de aprendizaje

Durante las primeras observaciones de clases para mí reinaba el desorden, tenía la idea de que un chico que no está callado y quieto cuando el docente explica la consigna no aprende, menos aún lo hace cuando no le da al docente la respuesta que éste último espera, creo que se debe a la influencia de mi matriz de aprendizaje. Al respecto Ana Quiroga cita:

es un modelo interno primario desde el que vamos construyendo nuestra actitud del y para el aprendizaje. Es decir una modalidad más o menos estable de acción, de pensamiento y sensibilidad para captar, ubicarnos y operar en el campo de la realidad y del conocimiento. Y desde esta matriz no solo aprendemos y actuamos sino que incidimos para que otros construyan sus modelos. (Chokler, 1994:70)

Todavía, me es difícil desprenderme de las asociaciones que cité en relación al aprendizaje, sin embargo, puedo decir que no es necesario que los y las

estudiantes estén quietos y callados para que sepan, conozcan y en el mejor de los casos aprendan y digo en el mejor de los casos porque no siempre que hay enseñanza hay aprendizaje...

A planificar se ha dicho

Terminé de observar y tuve que planificar, la pregunta en ese momento fue ¿cómo lo hago? La respuesta que recibí fue que tenía que contextualizar el contenido que quería enseñar en una práctica corporal para que tomara sentido y tuviera un objetivo, entonces...

La primera unidad didáctica fue de gimnasia rítmica con soga, con Carina disipé algunas dudas sobre cómo planificar para poder facilitarle a mis estudiantes la apropiación de lo que había elegido para enseñarles.

Hice la selección de los contenidos basándome en el dominio que poseo de ciertas prácticas corporales; mandé la unidad y volvió con varios comentarios, algunos los entendí, otros los leí y me dije: “pensé en eso cuando planifiqué pero no lo explicité”, reenvié la unidad corregida y la aprobación llegó, la primera clase también...

Luego de reenviar la primer unidad, tuve dudas sobre cómo elaborar la propuesta de evaluación, clases más tarde en la cátedra Griselda dijo: “*no se puede evaluar algo que no se enseñó*”, entonces pensé “¿cómo hago para evaluar lo que quiero enseñar y que junto a los chicos construyamos la evaluación?”. Al respecto Susana Celman^{vii} dice:

Las decisiones de los profesores, previamente razonadas o tomadas al correr de los acontecimientos, implican analizar, criticar alternativas, juzgar sobre la base de ciertos criterios y, por último optar. Pero paralelamente, los alumnos también realizan estas acciones evaluativas. Ellos también analizan, critican, discuten, discriminan, juzgan... quizás a partir de interrogantes y con criterios y finalidades no del todo coincidentes con los propósitos del docente, pero lo hacen. (Camilloni, 1998:39)

¡Luz, cámara, acción!

Ese martes empezaba a dar clases... llegué a la escuela, Carina se percató de mi nerviosismo y me preguntó: ¿cómo estas para hoy?, respondí que estaba muy nerviosa, a pesar de que experiencia tenía los contextos eran diferentes, el caso fue que Carina quiso tranquilizarme contándome su experiencia en los primeros años de recibida y concluyó diciendo: “*vos disfrutá que los chicos te guían*”, tocó el timbre para entrar a clases y empecé, lo más lindo fue que no sólo disfruté, sino que me olvidé del plan de clases, del tiempo, de mis necesidades, al fin y al cabo Carina tuvo razón los chicos me guiaron.

La primera de las cosas en las que tuve dificultad fue en poder vehiculizar las respuestas de mis estudiantes, para hacerlos pensar a partir ellas y que reconstruyamos significados acerca de lo que les trataba de enseñar en cada clase, al principio, cuando los chicos me respondían otra cosa diferente de la que yo esperaba les decía “no y les daba la respuesta”, al respecto Jackson (2002:100) dice:

En el modelo de la reproducción, lo que se extrae del alumno durante el interrogatorio o el examen es básicamente igual, en cuanto a su estructura, a lo que se depositó. Idealmente, ambas cosas son idénticas. En el modelo de la transformación, en cambio, el antes y el después, por así decirlo, ya no coinciden.

La segunda cuestión que noté fue que al iniciar la indagación acerca de qué sabían mis estudiantes sobre lo que les quería enseñar, les pedía que me explicaran cómo se hacía y luego que me mostraran cómo lo hacían, en este sentido, recurrí a lo que Arnold^{viii} denomina “*el saber cómo en sentido fuerte, este está caracterizado por el hecho de que la persona no sólo es intencionalmente capaz de ejecutar con éxito unas acciones sino que puede identificarlas y describir cómo se realizaron*”.

La tercer cuestión, hubo momentos en los que pedí a los y las estudiantes que ya habían resuelto la situación propuesta, que ayudaran a los compañeros a quienes les costaba resolverla, es decir, utilicé la noción de andamiaje propuesta por Vigotsky en la teoría Socio-cultural, y establece que: *“con la ayuda de adultos o de compañeros más capaces, el sujeto puede alcanzar niveles más altos de desarrollo, éste se manifiesta en la capacidad para resolver un problema”*^x.

Documentar la práctica

La documentación de la práctica, fue posible gracias a “tres pilares” planteados por la cátedra: el plan de clase, el registro del compañero y el auto-registro; con la información que de éstos obtuve pude triangular y “ver” mis prácticas, entre otras cosas, supe cuál fue la distancia entre lo que planifiqué, lo que enseñé y lo que aprendieron mis estudiantes.

Con respecto a los planes de clase, tuve dificultades para explicitar todo lo que quería enseñar, omitía pensando que era “obvio lo que escribía”, no pensé en que había otras personas diferentes a mí, que no sabían qué era lo que quería enseñar, Jackson lo denomina: *presunción de identidad compartida*^x. Al respecto cita:

refiere a la similitud entre el docente y sus alumnos [...] Entre ellos se cuenta una lengua común y una gran parte del tipo de conocimiento de sentido común [...] los docentes dan por descontado que sus alumnos son iguales a ellos en cuanto al modo en cómo funciona su mente, a lo que piensan y sienten. (Jackson, 2002:42)

Segunda Unidad: combinamos roles, vertical y media luna

A la segunda unidad, la planifiqué para poder hacer un repaso de las destrezas que mis estudiantes “aprendieron” en 1er y 2do grado y luego abordar las posibilidades de movimiento que les permitieran enlazar las destrezas.

Comencé con el rol adelante y el rol atrás sin mayores dificultades para mis estudiantes, avancé para que recuperaran la vertical y me encontré con que pocos de ellos sabían resolverla, opté por comenzar a indagar qué sabían ellos y luego les propuse algunas actividades para que pudieran practicarla.

Por cuestiones de tiempo, no llegué a abordar el “enlace de las destrezas”, que era el foco real de la unidad, así que prioricé el tiempo que mis estudiantes necesitaron para resolver el reconocimiento y la realización de las destrezas por sobre el cumplimiento de la unidad.

Más que una pareja pedagógica, un equipo...

Defino “equipo” como: “un grupo de personas que se organizan para lograr un objetivo”, en este caso mirar nuestras prácticas, para analizarlas, repensarlas y poder mejorarlas, procurando aprender y que otros también puedan hacerlo.

Las discusiones centraron en cómo encarar la práctica y debatir nos llevó tiempo, porque las concepciones que cada una tenía eran diferentes y en algún punto había que acordar; pero en esas discusiones, basadas tanto en las experiencias propias como en la teoría, fue donde más aprendimos, porque cada una “vió” lo que conoció y como las experiencias son diferentes de persona a persona es que hay cosas que podemos ver y otras que no, aquí radica la importancia del otro...

Algunas consideraciones...

Al finalizar cada clase, sobre todo de la unidad de gimnasia rítmica con sogas, me cuestionaba si realmente les estaba enseñando algo o simplemente los chicos jugaban en mi clase, en cada recuperación de lo visto en la clase anterior, los chicos me decían que jugaban a... y después de varias preguntas, me decían que saltaban la sogas, que tiraban la sogas, que hacían equilibrio con la sogas; no significaban la “gimnasia rítmica con sogas”, le conté esta inquietud a Griselda y me respondió: *“quizás la idea de gimnasia rítmica con sogas les es muy compleja”*,

entonces pensé: “¿realicé adecuadamente la *transposición didáctica*^{xi}?; ¿se los explicité con mis intervenciones?”.

Hoy puedo decir que debo cuestionarme la pretensión de que el/la estudiante identifique la solución sin saber cuál es el problema que le dificulta resolver la tarea; o como diría Rozengardt^{xii}:

Plantearse con los alumnos el aprender a aprender, cómo un problema significa trabajar cotidianamente, desde la acción, los modelos internos de aprendizaje, los obstáculos que se presentan, las posibilidades de reconocerlos, la forma en que se plantean las estrategias para resolverlos, las vivencias de éxito en su resolución. Es decir, revisar las formas de encuentro entre sujeto y realidad para permitir un aprendizaje autónomo. (Rozengardt, 1998)

Una de las cuestiones que me llamó la atención, fue el fuerte reconocimiento que los y las estudiantes le hicieron a Carina como autoridad dentro de la escuela, este reconocimiento con nosotras no surgió. La pregunta fue: ¿por qué Carina es símbolo de autoridad y nosotros como estudiantes-practicantes no, si para los estudiantes nosotros somos seños igual que Carina?; ¿tendrá que ver con sentidos y significados construidos y compartidos al interior de las relaciones docente-alumno que se dan en la escuela?, es muy probable...

El último día, no hubo contenido que guiara la clase, solo estuvieron ellos y yo con nuestras ganas de hacer lo que sintiésemos... ese día, sentí el mismo nerviosismo que el primero, la diferencia radicó en que el primer día llegué a un lugar nuevo para mí con personas, sentidos y significados que desconocía y de mi parte muchas expectativas, un lugar que más tarde me tocó dejar, mi cabeza pensaba en las ideas que habían cambiado: “El plan de clase no es el horizonte, es un punto de partida; Aquél que aprende, también enseña y viceversa; La acción, no porta el contenido”; y con mi mochila cargada de recuerdos y aprendizajes partí... y es que, como dice Paulo Freire “...Nadie educa a nadie, nadie aprende solo... los hombres aprenden entre sí, mediatizados por el mundo...”

- ⁱ Contreras Jordán (1998): "Didáctica de la Educación Física". Barcelona. 1ra ed. Inde.
- ⁱⁱ María Teresa Bosio. "Investigación en el aula - Comunicarte".
- ⁱⁱⁱ Pareja Pedagógica.
- ^{iv} Jackson (2002) Práctica de la Enseñanza.
- ^vCarina Bologna. Profesora asociada.
- ^{vi}Jackson Phillip (2002): Práctica de la Enseñanza.
- ^{vii} Celman Susana: ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?
- ^{viii} En "Bases para una propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos". Devís Devís – Peiró Velert.
- ^{ix} En "Las teorías sobre el desarrollo". Juan Delval.
- ^xJackson Phillip (2002): Práctica de la Enseñanza.
- ^{xi} Chevallard, I.
- ^{xii} Rozengardt, Rodolfo: "Educación Física Infantil". www.efdeportes.com

Referencias Bibliográficas

- Andreone, A; Martini, A. M; Bosio, M. T. (2001) *La investigación en el aula: un camino hacia la profesionalización docente*. Córdoba: Comunicarte
- Camilloni, A y otros (1998) *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós
- Chokler, M. (1994) *Los organizadores del desarrollo psicomotor: del mecanismo a la psicomotricidad operativa*. Buenos Aires: Ediciones Cinco.
- Contreras, J. (1998): *Didáctica de la Educación Física*. Barcelona. 1ra ed.
- Delval, J. (1994) *El desarrollo humano*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- Devís Devís, J. – Peiró Velert, C. (1992) *Bases para una propuesta de cambio en la enseñanza de los juegos deportivos*. Barcelona: Inde
- Gvirtz, S – Palamidessi, M. (2002): *El ABC de la tarea docente*. Buenos Aires: Aique grupo editor.

Jackson, P (2002): *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Editorial Amorrortu.

Rozengardt, R. (1998): *Educación Física Infantil*. www.efdeportes.com. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd9/efi91.htm>