

ANÁLISIS DE LA COMPETENCIA CULTURAL Y ARTÍSTICA EN EDUCACIÓN FÍSICA A TRAVÉS DE LAS PRÁCTICAS MOTRICES TRADICIONALES CANARIAS: UN ESTUDIO DE CASOS EN EDUCACIÓN SECUNDARIA OBLIGATORIA

ANALYSIS OF CULTURAL AND ARTISTIC COMPETENCE IN PHYSICAL EDUCATION FOCUSING ON MOTOR PRACTICES TRADITIONAL TO CANARY MOTOR PRACTICES: A CASE STUDY IN SECONDARY EDUCATION

Luis Tomás Cabrera Hernández (ESPAÑA)
Graduado en Educación física. Profesor de secundaria. Islas Canarias.

Patricia Pintor (ESPAÑA)
Departamento de Didácticas Específicas. Área de Expresión Corporal. Universidad de La Laguna.

Fecha recepción: 3-5-16
Fecha aceptación: 5-7-16

RESUMEN

El objeto de estudio de este artículo es el análisis de la Competencia Cultural y Artística en Educación Física, haciendo hincapié en las prácticas motrices tradicionales de Canarias en Educación Física en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Desde el punto de vista metodológico, hemos optado por un enfoque investigativo cuasiexperimental basado en el seguimiento de un grupo de formación colaborativa en el que se analiza la acción docente de tres profesores/as de Educación Física en Educación Secundaria Obligatoria. Los resultados muestran los cambios que han realizado los participantes del proceso de formación colaborativa en su acción docente, como por ejemplo la evolución hacia la utilización de tareas menos definidas, modificación de los instrumentos de evaluación para que favorezca la reflexión y la inclusión de actividades orientadas a la comprensión del hecho cultural y a la creación de actitud en el alumnado.

PALABRAS CLAVE

Educación Física, competencia Cultural y Artística, prácticas motrices tradicionales de Canarias, currículo.

ABSTRACT

Highlighting motor practices that are traditional in the Canary Islands, this study focuses on the cultural/artistic competences in Physical Education (PE), during the mandatory period of secondary education. From a methodological point of view, a quasi-experimental design was chosen, based on monitoring a collaborative learning group and assessing the activity of three PE teachers. Our findings show teaching changes throughout the process, including a tendency towards less defined tasks, a modification of assessment tools in order to favour self-reflection and activities aimed at helping students understand cultural habits and improve their attitude.

KEYWORDS

Physical Education, Cultural and Artistic skill, stressing motor canary practices, curriculum.

INTRODUCCIÓN

La inclusión de las competencias básicas en los currículos educativos afecta a la labor docente, es decir, el profesorado debe adaptar su metodología para contribuir al desarrollo de las competencias básicas. En consecuencia y en relación con el ámbito de la docencia en la materia de Educación Física, se plantean algunos interrogantes: ¿han adaptado los docentes su metodología didáctica para contribuir desde la materia a desarrollar en el alumnado las competencias básicas?, ¿qué reflexiones surgen a partir del trabajo competencial?, ¿cuál es el pensamiento del profesorado sobre los cambios que han introducido? y ¿cuáles son las dificultades con las que se encuentran?

En este artículo abordamos cómo se contribuye a la adquisición de las competencias básicas, más concretamente la Competencia Cultural y Artística, a través de la enseñanza de las prácticas motrices tradicionales de Canarias en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Concretamente el objetivo de la investigación es "Observar los cambios en la acción docente para promover el desarrollo del aspecto cultural de la Competencia Cultural y Artística, a través las prácticas motrices tradicionales de Canarias". Para analizar el objetivo nos planteamos las siguientes preguntas:

(a) ¿Qué cambios o modificaciones se han producido en la acción docente para orientar el aprendizaje del alumnado al desarrollo de la Competencia Cultural y Artística?

(b) ¿Cómo el grupo de formación colaborativa puede ayudar al profesorado a mejorar su desarrollo profesional?

MARCO TEÓRICO DE REFERENCIA

La materia de Educación Física desde la perspectiva de las motricidad y las manifestaciones culturales, desarrolla una labor en la formación del alumnado, que según Cuevas y Pastor (2011) pretende dotarles de las habilidades, ideas y actitudes para comprender, utilizar y valorar las expresiones artísticas derivadas de la motricidad, así como contribuir desde la actividad física y el deporte a la construcción y el análisis crítico de las culturas y las identidades en la sociedad actual. También el juego popular-tradicional puede ocupar un lugar clave; a este respecto según Lavega (2000), el juego puede tener dos vertientes, la primera como un recurso (subordinado a otros contenidos) para cumplir objetivos fisiológicos como la mejora de las capacidades físicas, o mejora de algún deporte; la segunda como un contenido con un factor distintivo que reside en la proyección cultural delatoras de las costumbres locales, de la forma de sentir, experimentar y entender la vida.

Como hemos mencionado, la Educación Física plantea un amplio catálogo de posibilidades para el desarrollo de esta competencia a las que además, Moya y Luengo (2011) añaden: "(...) se reclama que la escuela vuelva a conectar sus actividades cotidianas con las prácticas sociales y culturales o dicho de otro modo, la escuela debe favorecer una creación de situaciones que permitan una inmersión dirigida en las prácticas sociales y culturales" (p.89). En esta misma idea, Alsina (2012) señala que la competencia cultural y artística supone un puente entre la escuela y el mundo exterior. Nosotros pensamos que debe ser el ámbito escolar y en este caso la materia de Educación Física, quien actúe como puente desde donde se promuevan las actividades culturales que, puedan relacionar al alumnado con el entorno que le rodea. En palabras de Trigo (1995, p. 3):

"Si en las aulas y en las distintas manifestaciones culturales el profesorado es capaz de recuperar toda esa cultura, sirviéndose de sus propios recuerdos, de las aportaciones de los propios alumnos y de los padres y abuelos de éstos, en más o menos poco tiempo habremos recuperado el tiempo perdido. La práctica habitual de esas diversas manifestaciones culturales es lo que va a determinar su uso en el ocio de los ciudadanos."

Al respecto Cuevas y Pastor (2011) citados anteriormente, añaden que cuando abordemos el tratamiento de la competencia cultural y artística, a través del juego o la danza en Educación Física, hemos de ser conscientes de la importancia de analizar los aspectos culturales que rodean estas prácticas. A lo que nosotros añadiríamos, la importancia de la generación de actitudes, como en la reproducción de respuestas comportamentales basadas en el respeto, aceptación del otro y la tolerancia; ya que sólo a partir de estas premisas se podrá lograr la comprensión del hecho cultural y la valoración de su diversidad. El desarrollo de esta competencia desde la Educación Física debe realizarse a través de las prácticas motrices relacionadas con aspectos artísticos como la expresión corporal y con aspectos culturales como las prácticas motrices tradicionales que en el caso de la Comunidad Autónoma Canaria, presenta una amplia variedad de juegos, bailes y deportes que aportan una riqueza cultural al alumnado y a los que la enseñanza debe prestar especial atención ya que, como veremos en el siguiente apartado, a través de ellos, además de conocer y practicar actividad física, el alumnado aprende a reconocer, comprender, practicar, valorar y respetar las tradiciones propias de sus antepasados, lo que contribuirá a divulgar y conservar dichas prácticas motrices a través del tiempo. En palabras de Castro (1998) la Comunidad Autónoma Canaria posee una gran variedad de juegos y deportes tradicionales y manifestaciones expresivas que no deberían ser ignorados por el profesorado que desarrolla su labor educativa en Canarias.

La riqueza motriz y sociocultural que aportan los juegos, deportes populares y tradicionales según Trigo (1995) y Lavega (2000) parte de su propia esencia, de la relación del jugador con su cuerpo, con los objetos y participantes que intervienen en el juego, y posibilitan una relación con el contexto cultural y físico. Esto les otorga una enorme importancia en el currículo a lo largo de todo el período educativo. Como se ha podido observar en los epígrafes anteriores, desde la Educación Física se pretende desarrollar las prácticas motrices y tradicionales de Canarias en todas las etapas educativas. Con este propósito, se enuncian en cada uno de los diferentes cursos una serie de objetivos, contenidos y criterios de evaluación que deben ser seleccionados en torno a la realización de actividades expresivas y coreográficas (bailes tradicionales de Canarias), juegos y deportes tradicionales. Estas prácticas, al estar muy vinculadas a los entornos socioculturales son un contenido singular que debe ser planteado desde dos directrices (Lavega, 2000):

- Combinar la lógica interna con la lógica externa.
- Presentación de los juegos mediante secuencias didácticas lógicas.

La utilización de estas prácticas motrices, según Lara (2006) supone una serie de ventajas que se pueden resumir en:

- Mayor motivación e integración en la clase.
- Diversidad de actividades que se pueden seleccionar.
- Conservación de las tradiciones que anteriormente se transmitían de padres a hijos y que actualmente, corren el riesgo de desaparecer.
- Mejorar las relaciones de los niños con los familiares cercanos y el entorno social y cultural.
- Aportaciones del alumnado en la elaboración de los programas, haciéndoles copartícipes de su aprendizaje.
- Construcción de materiales por parte del alumnado.
- Facilidad para la construcción de zonas o circuitos con instalaciones fijas, aprovechando los espacios.

También podemos considerar una ventaja el que las reglas de estos juegos se puedan adaptar a las circunstancias del momento, lo que los convierte en una invitación a la participación, diversión y comunicación con los demás. Trigo (1995, p.3) además, les confiere los siguientes objetivos en el ámbito educativo:

- Ayuda a diferenciar los principales estudios etnográficos del juego tradicional en nuestro país.
- Posibilitan el desarrollo de la capacidad de investigación de todo ser humano, al descubrir el patrimonio lúdico.
- Generan en el alumno un interés especial por el juego tradicional a partir de su práctica.
- Permiten conocer mejor la cultura propia y por ello, valorarla.
- Contribuye a relacionarse con otras personas de distintas edades, sexo y condición.
- Favorece la mejora cualitativa del uso del tiempo libre.
- Conlleva la autoestima hacia lo propio.

MÉTODO

Para el desarrollo del estudio optamos por la formación colaborativa mediante un diseño cuasiexperimental de pretest-postest, con un proceso de formación colaborativa, con formato de seminario de investigación-acción, en el que se seleccionaron tres docentes de Educación Física en Educación Secundaria Obligatoria (a partir de ahora CA, CB y CC) que debían cumplir los siguientes requisitos:

- Estar en activo durante el curso escolar 2009-10, ya que en este curso académico es en el que se realizó todo el proceso de intervención en el aula. Es necesario que los participantes se encuentren en activo en el momento de la formación colaborativa.
- Impartir docencia en el segundo ciclo de Educación Secundaria Obligatoria en el citado curso escolar, para que, a la hora de realizar el análisis, no existan diferencias significativas en el nivel del alumnado. También se usa este criterio para asegurar que al menos en uno de los dos cursos de un ciclo se encuentren recogidas algunas unidades que trabajen estos contenidos.
- Poseer experiencia docente de, al menos 3 años. Es importante que el profesorado haya tenido experiencias previas de enseñanza de las prácticas motrices tradicionales de Canarias y haya enseñado anteriormente las unidades seleccionadas ya que, además de la propia acción docente hay que añadir la dificultad de la auto filmación. También se pretende observar las decisiones que toma el profesor/a cuando se le plantean problemas en el aula y cómo los soluciona, por ello es importante esta experiencia previa.
- Incluir las prácticas motrices tradicionales de Canarias en su programación. Es una condición esencial para participar en el proceso es la enseñanza de las tradiciones canarias ya que son el principal objeto de estudio.
- Entregar en formato digital la programación anual de la materia. Es un requisito indispensable para poder realizar el análisis del documento y obtener información sobre los planteamientos previos que el profesor explicita para la enseñanza de las tradiciones canarias.
- Comprometerse a la auto filmación de dos unidades didácticas en el curso escolar, una en la primera evaluación y otra en la tercera. Dada la mayor dificultad que supone la presencia de un agente externo en el aula para realizar las grabaciones, decidimos que fuese el profesor/a quien las realizara, así se beneficiaría al docente y se reducía el tiempo necesario para hacer las filmaciones.
- Participar en las reuniones del proceso de formación colaborativa. Además de aportar documentos, el profesorado se comprometió a asistir a las reuniones, en las que se comentan los resultados del análisis de las programaciones y de las grabaciones de las unidades, aportando opiniones y contrastando la información con la teoría expuesta y rediseñando las unidades que se iban a realizar en la grabación posterior las reuniones de formación.

Se contó con la colaboración de cuatro alumnos/as de Magisterio (centro universitario de formación del profesorado) de la especialidad de Educación Física para el análisis de las grabaciones. Dicho alumnado fue entrenado para la realización de su función.

El grupo de formación colaborativa, en el que podemos diferenciar dos etapas, comenzó sus reuniones con el profesorado durante el curso 09-10 que a su vez se llevó a cabo en tres momentos distintos. Un primer momento, antes de la grabación de las sesiones, un segundo período, durante el tiempo que transcurre desde la primera grabación hasta la segunda, y un tercer momento, posterior al análisis de toda la información recopilada durante el proceso.

En las reuniones previas a la primera grabación, se informó al profesorado de todos los aspectos relacionados con su labor en el proceso y se resolvieron sus dudas. Aunque el profesorado no conocía exactamente qué es lo que se iba a observar, para que no modificase su conducta, sí se le informó que el objeto de estudio eran las competencias básicas y las prácticas motrices tradicionales canarias. Partiendo de esta premisa, en las siguientes reuniones el profesorado explicó cómo realizaban las unidades didácticas y cuál era su percepción previa de las competencias básicas. También en estas sesiones se acordó un calendario coordinado de actuación para las grabaciones y reuniones.

Se analizaron fundamentalmente aspectos metodológicos relacionados con el desarrollo de las competencias.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos muestran los cambios que han realizado los participantes del proceso de formación colaborativa en su acción docente. En lo que respecta al trabajo de las competencias por parte del profesorado, estos se posicionaron de la siguiente manera:

CA. En mi opinión las competencias deben trabajarse, pero es que los profesores no están preparados para trabajarlas, requieren un período de autorreflexión y transformación de unos métodos que se utilizan desde hace mucho tiempo, lo que requiere una transición desde lo que existía al trabajo basado en competencias. Las competencias han sido impuestas en la educación, sin explicaciones y sin formación del profesorado en el tema.

CB. El problema desde mi punto de vista no es el conocimiento de los profesores de las competencias, sino cómo trabajarlas en el aula. (aplicación práctica).

CC. Estoy de acuerdo con CB, veo muy difícil realizar el desarrollo de competencias en el aula, no es nada fácil y es variable en función del centro en el que se trabaje, de las instalaciones, del alumnado y el escaso tiempo del que se dispone para realizar todo lo que el profesorado diseña para el trabajo en el aula.

El profesorado opina que muchas veces no se deja espacio para la reflexión al alumnado, sino que se intenta ofrecer los problemas y la solución al mismo tiempo y poder avanzar rápido para poder enseñar todo lo que se tiene preparado para cada sesión. CA y CB plantean como un primer objetivo para la segunda grabación, intentar dar al alumnado más tiempo para que resuelvan los problemas de forma autónoma. Para ello:

CB. Voy a hacer tareas más abiertas donde las pibas puedan decidir sobre su acción. Viéndolo ahora haría las cosas de otra manera.

CA. En lugar de comenzar a diseñar por los objetivos, empezar por el contexto y la tarea, no como se hacía anteriormente programar desde arriba hacia abajo. Si una tarea o instrumento bien organizado te marca el resto de elementos.

Respecto a la evaluación se realizan algunos comentarios como:

CA. Yo lo que hago es unir la autoevaluación, coevaluación y la heteroevaluación, le doy un margen al alumno para puntuarse respecto a su nota, exponiendo claramente los criterios que deben tener en cuenta.

CA propone una planilla en la que existen una serie de niveles en los que el alumnado va observando su evolución en función de los criterios que el profesor aporta.

CB presenta una planilla. Expone que él presenta al alumnado una planilla en la que deben marcar aspectos de ejecución y muchas veces cree que el alumnado lo hace aleatoriamente, sin considerar los ítems sino "que marcan por marcar":

CC. A mí también me pasa pero yo creo que ellos lo hacen porque tienen miedo de sacar menos nota.

CB. Yo lo que hago es que les digo que la planilla no es para nota, que solo sirve para que valoren su aprendizaje por sí mismos.

Como conclusión, se observa que el uso de planillas de evaluación bien diseñadas facilita mucho el seguimiento del progreso del alumnado y ayuda al profesor a una mejor organización y control. Para ello se propone el nivel máximo que se pretende que alcance un alumno al finalizar la unidad y a partir de ahí, se establecen niveles más básicos de adquisición de habilidades por parte del alumnado.

También se plantea que en lugar de realizar preguntas de tipo cerrado, que se realicen preguntas más abiertas o de respuestas cortas que permitan al alumnado expresar los motivos por los que ocurren las cosas.

Los profesores llegan a la conclusión de que los instrumentos de evaluación deben favorecer la reflexión por parte del alumnado, para ello hay que intentar que en el diseño de tareas se tenga en cuenta que tipo es más conveniente para el contenido para que favorezca el desarrollo del alumno y no sólo que sea lo más conveniente para el diseño por parte del profesorado:

CC. Veo mucha dificultad para adaptar las tareas de un tipo a otro. Aunque se pueden plantear alternativas a las propuestas que ya tenemos, Se puede intentar.

El uso que se hace de instrumentos de evaluación es otro de los aspectos que se comentan, llegando a la conclusión de que es mejor presentar unos que motiven la reflexión y no sólo de marcar los objetivos conseguidos o no conseguidos sin pensar en ello:

CC. Que no sea difícil para el alumno y que le sirva para valorar lo que aprende.

En lo que respecta al análisis y propuestas de mejora de las unidades de programación presentadas, se hizo una puesta en común para mejorar el trabajo realizado en la unidad previa:

CC. Yo el mayor problema que tengo es la participación de la familia en el aula, no solo en Educación Física sino que es generalizado en el centro a otras asignaturas, donde algunos tutores no conocen ni a los padres de sus alumnos. Por lo que para mí, la implicación de la familia depende del centro donde trabajas.

CA. En mi caso, creo que lo importante de las actividades de las unidades, sigue siendo el aspecto motor y luego el aspecto cultural del juego, ya que en el poco tiempo de clase del que se dispone lo importante es que el alumno realice una actividad motriz y lo demás es secundario, si se puede aprovechar mejor pero no es lo central.

Con estas reflexiones surge una discusión en la que CC, aunque hasta cierto punto está de acuerdo con lo expuesto, matiza en que la participación del profesor respecto a la vinculación debe ser puntual, que no sólo debe basarse en vincular los contenidos. Así partiendo de lo motriz obtener una vinculación cultural:

CA. Para mí, además de lo motriz hay que considerar más lo actitudinal.

En este momento CB puntualiza que los aspectos culturales se pueden incluir en determinados momentos de la sesión. A lo que CC propone que:

CC. Porqué trabajar esta competencia con estos contenidos y no otras como la social y ciudadana. Que hay que darle más importancia a la metodología de clase y la organización respecto a lo propuesto.

Se concluye que evidentemente, la competencia social y ciudadana se puede trabajar también con estos contenidos, sin embargo el aspecto cultural es innegable, lo que automáticamente los convierte en contenidos propios de la competencia cultural y artística.

Centrando el tema en la metodología, CB expone que ha realizado cambios en algunas de sus tareas que anteriormente eran semi-definidas y las ha transformado a no definidas, lo que cree que favorecerá el pensamiento crítico del alumnado:

CB. En vez de mandarles a buscar una maña y que luego la ejecuten, primero van a intentar derribar al contrario en el aula y al acabar la clase dicen los nombres de las mañas.

Se aportan alternativas organizativas a lo expuesto por CC, que mejoren la eficiencia en la participación del alumnado en las tareas de su unidad como hacer por ejemplo, dos rondas una de ganadores y otra de perdedores y así siempre están trabajando. Para CA es muy importante que el alumno aprenda la técnica:

CA. Es importante que los chicos conozcan la técnica de los deportes que practican en un principio porque eso les sirve de motivación.

Tras una discusión sobre el tema, se llega a la conclusión general de que lo importante no es aprender a hacer la técnica sino a reaccionar en función de las situaciones que se producen en el juego. Que con el poco tiempo de clase que se tiene para cada unidad, lo que no se puede pretender es dominar la técnica deportiva en todos los casos, pero sí algo básico que al alumnado le permita resolver situaciones de juego en un contexto deportivo.

Respecto a la organización de las tareas, CB expone que siempre trabaja en pequeños grupos y CC que aunque lo tiene muy en cuenta a la hora de organizar las tareas, no considera importante el tipo de organización para el aprendizaje del alumnado. A este respecto CA aporta que el tipo de agrupación está relacionado con el contenido a enseñar, así con los contenidos de oposición las tareas deben ser en pequeños grupos y en las de trabajo psicomotriz deben ser individuales.

Como conclusión sobre la organización de la clase y las tareas, es que hay que intentar ofrecer en la medida de lo posible que el alumnado realice las tareas de la manera más óptima para su aprendizaje, que se puede intentar transformar alguna tarea y que el alumnado tenga la posibilidad de trabajar con los tres tipos en cada unidad, para favorecer su aprendizaje, afrontando el trabajo tanto en diferentes agrupaciones.

En general y observando todos los aspectos trabajados hasta el momento, el profesorado estaba de acuerdo en que es muy complicado intentar abarcar todas las posibilidades que tiene el trabajo de una unidad, sobre todo cuando los aspectos culturales forman parte de ella:

CC. Quizá muchas veces es mejor centrarse en algo en concreto.

CA. Depende mucho del centro donde trabajes y el grupo concreto con el que tengas clase, hay grupos con los que es más fácil trabajar con un tipo de tareas y otros grupos en los que te será más fácil trabajar con otro tipo de tareas.

En relación al momento de aplicación, se realizará en sesiones alternas para evitar que el alumnado responda aleatoriamente y no preste atención. Además se favorece que observen mejor su evolución. O se propone en cada sesión una información nueva que el alumnado tenga que buscar y exponer, con el consiguiente ahorro de papel y tiempo de corrección. Siendo el trabajo individual y aleatorio en cuanto a las preguntas.

Respecto a la vinculación cultural, CA plantea:

CA. Veo muy complicado llegar al máximo nivel del estudio (crear actitud en el alumno), depende del contexto y del material, pero que si es posible alcanzar el segundo nivel y que el alumno comprenda el hecho cultural. Todo dependerá del contexto y del desarrollo que exista de los deportes canarios en cada zona donde se encuentre el centro.

Sobre el conocimiento del profesorado del contenido a enseñar CC expone:

CB. Según vimos en otras reuniones, hay que tener un conocimiento amplio sobre el deporte que se va a practicar antes de hacerlo.

Tras el debate, se llegó a la conclusión a propósito del comentario, de que es necesario implicar al profesorado de otros departamentos y tener unos conocimientos básicos sobre cómo surge el deporte y porque se practica, sin necesidad de ser grandes expertos. Sí es necesario ser capaces de responder a cuestiones básicas de aquellas cosas que enseñamos en el aula.

Otro problema que tiene CB es que debido a los compañeros de su centro, incluso del propio departamento, le resulta imposible hacer la coordinación con los docentes de Educación Física y otras materias. Lo que lleva al grupo a exponer que muchas veces que les resulta imposible trabajar con algunos compañeros de forma interdisciplinar porque muchos de ellos se niegan a hacerlo y quieren dar su materia de forma aislada:

CC. Es muy difícil realizar la coordinación ya no solo dentro del departamento sino con otros departamentos ya que depende mucho del profesorado.

CA. Además el profesorado cambia de un año a otro, por eso no se puede hacer un trabajo coordinado porque dependes mucho de los compañeros que llegan y su forma de trabajo

En relación a los entornos de aprendizaje, el profesorado comenta que aunque las unidades únicamente han utilizado los espacios del centro, cualquier actividad que se realice en el medio natural puede relacionarse con las prácticas motrices tradicionales de canarias, ya que muchas de ellas se practicaban en estos lugares. Pero debido a las pocas posibilidades de acceso y las necesidades de coordinación y autorizaciones, no es factible su utilización:

CB. Pues en los centros concertados además, se valora mucho menos la Educación Física y se pretende que tenga un enfoque más deportivo, por lo que resulta difícil para el profesor realizar algunas actividades por que están sujetas a autorizaciones por parte del centro.

Como último aspecto, se valora que los feedback se pueden reorientar para conseguir en el alumnado un pensamiento más reflexivo hacia las actividades y no proporcionarles más información de la necesaria para resolver las tareas:

CA. Voy que intentar darles tiempo para que piensen sin darles yo la respuesta al ejercicio. Me va a costar mucho porque yo me agobio por el tiempo de clase y quiero aprovecharlo al máximo.

CB. Algunas cosas de las que les digo voy a intentar callarme y esperar a ver que hacen.

CC. Pues yo voy a preguntar más y explicar menos.

A partir de aquí, comenzó la segunda fase de grabación de las unidades didácticas, donde cada profesor utilizó la información que había obtenido hasta ahora para realizar las modificaciones que estimó oportunas en su labor docente.

En las últimas reuniones del seminario, se realiza un pequeño recordatorio de todo lo que se ha trabajado anteriormente, y la comparativa de la primera filmación con la segunda.

Para comenzar, CC hace una aclaración sobre el primer período de grabaciones en la que expone que por problemas técnicos, no pudo realizar la grabación de la evaluación final, y que por esto no se refleja en los resultados.

Como primera conclusión, el profesorado opina que el utilizar un tipo de tareas u otro va a estar influenciado por el contenido, ya que si se hace un deporte de oposición, es más difícil utilizar tareas de gran grupo o individuales. Sin embargo, hay otros contenidos como los bailes que se pueden trabajar mejor en gran grupo.

Respecto a la vinculación cultural, se comenta que quizá el ítem de crear una actitud en el alumnado sea algo difícil de conseguir respecto al contenido por que requiere un gran dominio del contenido y una gran implicación por parte del alumnado:

CA. Mi primera unidad es más enfocada al rendimiento motriz, y esta segunda, una vez hecha la reflexión he intentado enfocarla más al desarrollo de la competencia cultural y artística. Lo que cambié es la intención con la que realizo mi trabajo. No siendo tan importante un dominio alto de los contenidos.

CC. Lo que queda claro es que a nivel de diseño de las sesiones o unidades, son cosas que hay que tener en cuenta, luego dependerá de cada circunstancia lo que se pueda hacer o no. Cuanto más diversidad diseñes, mayor cantidad de opciones tienes para elegir en el aula en función del grupo.

El desarrollo de las competencias básicas en Educación Física y cómo ha afectado al profesorado provoca las siguientes reflexiones:

CA. Para el profesor, es difícil modificar la forma de enseñanza para el desarrollo de competencias básicas ya que no sólo está acostumbrado al trabajo en torno al desarrollo de objetivos y contenidos sino que ha sido educado en este sistema, lo que conllevará un tiempo de adaptación e integración de las competencias dentro del método de enseñanza del profesor. Que han sido introducidas y cada profesor ha intentado hacer lo mejor posible la inclusión pero no se está formado para su desarrollo.

CB. Las competencias deberían ser un eje central de la programación, sin embargo, lo tenemos como un elemento más que hay que incluir junto con objetivos y contenidos.

Además, de forma general, se considera que depende de las condiciones de cada curso, que son las que van a condicionar la posibilidad de realizar un tipo de tareas u otras, por lo que hay que contextualizar en el caso concreto de cada aula:

CC. "Depende incluso de los niveles, en los que se trabaje, que dependiendo de cada uno puedes utilizar una metodología u otra, por que los alumnos están en diferentes estadios evolutivos".

Respecto a los feedback, CB realiza una reflexión en la que todos los miembros del grupo coinciden:

CB. Observando los resultados, todos los profesores tienden a realizar feedbacks explicativos e informativos, pero los de refuerzo siempre quedan más abajo. Lo que me da que pensar porque no se refuerza más a los alumnos sobre lo que hacen bien.

En relación a la familia y su participación en las actividades de enseñanza aprendizaje CC expone que:

CC. Para mí, el trabajo de la familia y su participación quedan fuera del alcance de las posibilidades del profesor (depende mucho del contexto) y cuando el profesor no observa respuesta pues llega un momento en el que no continua solicitándolo.

Observando los resultados en general que obtiene la formación, CB comenta que desde su punto de vista:

CB. Yo creo que mi unidad didáctica ha sido muy parecida en las dos grabaciones y que intente mejorar ciertos aspectos como los feedbacks que doy en clase pero, a la hora de promover ciertas acciones en mi colegio como coordinarme con otros departamentos o intentar realizar una salida complementaria, me encuentro con la negativa tanto de compañeros como del centro.

CA y CC comentan respecto a las actividades complementarias, que si no se ha hecho referencia es porque no se contempla en la programación la posibilidad de hacer una salida de estas características. Y no se había hecho la reflexión de poder hacer una coordinación en otras actividades referidas a estos contenidos, ni tampoco en actividades que se hagan de otras materias.

CC. Para hacer una salida se requieren muchos trámites y que el alumno pagar muchas veces para realizarlas, por lo que supone un sobreesfuerzo que no me compensa.

CA. Lo que habría que plantear es que para el profesorado fuese más sencillo realizar las actividades extraescolares o complementarias para que pudiese hacerlas con más facilidades y son suponer ese trabajo extra.

Como conclusión final, los participantes aportan la idea de que muchas cosas de las que se pueden cambiar para trabajar las competencias básicas dependen directamente del profesorado, pero hay otras que por motivos externos a la propia acción del docente a las que tiene que hacer frente como son la colaboración con otros docentes, la dirección del centro, los padres y que pueden constituir además un coste económico añadido, no son fáciles de realizar en el proceso de enseñanza. Aunque nunca el profesorado debe dejar de intentar buscar los cauces para que estas actividades se produzcan.

DISCUSIÓN

El seminario de investigación acción supuso la implicación del profesorado en el proceso investigativo que asumiendo este rol, creó un espacio común de diálogo y reflexión en la línea establecida por Latorre (2005) en relación a que la teoría y la práctica deben tener un espacio común de diálogo en el que el profesorado asuma el papel de investigador para dar respuesta a los problemas educativos. En un enfoque similar se encuentra el planteamiento de Stenhouse (1997) el cual señala que el profesorado no debe ser objeto de investigación de personas externas, sino investigador en sí mismo. Sólo los docentes sobre una base de continuidad, tienen acceso a los datos cruciales para comprender las aulas. Al desarrollar el rol de profesor investigador, hemos observado como el profesorado vivió de primera mano, la necesidad de realizar cambios para mejorar su acción docente y la formación de su alumnado.

Los cambios o modificaciones que se han producido en la acción docente para orientar el aprendizaje del alumnado en el desarrollo de la Competencia Cultural y Artística, son fruto de reflexiones derivadas del seminario. Exponemos a modo de resumen, algunas de las reflexiones y los cambios docentes vinculados a cada reflexión:

a.- La metodología empleada en el desarrollo de la competencia cultural y artística, debe propiciar la reflexión por parte del alumnado, favoreciendo, al igual que comentan Cuevas y Pastor (2011) el análisis crítico de las culturas y las identidades sociales. Este aspecto determinará el tipo de tarea a emplear así como las preguntas que se formulen, las cuales serán más abiertas; los instrumentos de evaluación, los feedback, la organización grupal de la sesión

Cambio: utilizar metodologías que favorezcan la reflexión docente.

b.- La vinculación cultural, abordada como el desarrollo de una actitud en el alumno, que suponga un puente entre la escuela y el mundo exterior, que promulga Alsina (2012), parece difícil de conseguir al requerir un gran dominio del contenido e implicación por parte del alumnado.

Cambio difícil de conseguir.

c.- En la enseñanza de juegos y deportes tradicionales, lo importante no es aprender a reproducir la técnica sino a reaccionar en función de las situaciones que se producen en el juego. Esta reflexión se realiza en la misma línea que las propuestas de Trigo (1995) y Lavega (2000), los cuales apuestan por la riqueza motriz y sociocultural que aportan los juegos, deportes populares y tradicionales.

Cambio: no focalizar la enseñanza en el aprendizaje técnico.

CONCLUSIONES

Las principales conclusiones que se establecieron fruto de ese proceso investigativo, las mostramos atendiendo a las dos preguntas iniciales de este estudio que utilizamos para abordar el objetivo de "Observar los cambios en la acción docente para promover el desarrollo del aspecto cultural de la Competencia Cultural y Artística, a través las prácticas motrices tradicionales de Canarias".

(a) ¿Qué cambios o modificaciones se han producido en la acción docente para orientar el aprendizaje del alumnado al desarrollo de la Competencia Cultural y Artística?

El profesorado ha realizado modificaciones en su labor docente encaminadas a desarrollar en el alumnado la competencia cultural y artística. Esto se puede comprobar a través del propio diseño de las tareas, con un cambio de tendencia que, en la fase pre las situaba entre las definidas y semidefinidas, y tras el proceso de formación colaborativa, en no definidas o semidefinidas, otorgando mayor autonomía al alumnado en su práctica.

Si observamos los cambios que se producen en referencia a la evaluación, el profesorado ha intentado modificar sus instrumentos de evaluación para que favorezcan la reflexión. También el profesorado ha realizado modificaciones en su feedback, intentando hacerlo más interrogativo y de refuerzo y disminuyendo los explicativos; las interacciones con el alumnado han intentado modificarse para que formulen hipótesis y opinen sobre su práctica, analicen y busquen soluciones a las tareas propuestas por sí mismos a través de la reflexión. Esto se consigue a través de feedback interrogativos que provocan en el alumnado la necesidad de buscar soluciones de forma autónoma. En este aspecto se incidió bastante durante las reuniones y se coincidió en la necesidad de este cambio.

En resumen, destacamos como cambios: la utilización de tareas con la intención manifiesta de otorgar mayor autonomía al alumnado en su práctica, la modificación de los instrumentos de evaluación para que favorezcan la reflexión y la inclusión de actividades orientadas a la comprensión del hecho cultural y a la creación de actitud en el alumno.

Sin embargo, para conseguir trabajar en clave de competencias, existen muchos aspectos que son imprescindibles y que, en algunos casos no ha sido posible incluir en el cambio, como por ejemplo, la implicación de otros profesores/as o de la familia o el uso de los recursos del entorno de los centros educativos. Por ello, nos planteamos como propuesta para futuras investigaciones indagar en la línea de implementar estrategias para favorecer su desarrollo para potenciar el trabajo competencial.

(b) ¿Cómo el grupo de formación colaborativa puede ayudar al profesorado a mejorar su desarrollo profesional?

El grupo de formación colaborativa, ha supuesto un espacio de reflexión del profesorado sobre su acción docente. Las modificaciones que los participantes han realizado en su labor educativa han estado motivadas por el propio convencimiento de los profesores que observaron la necesidad de realizar estos cambios para mejorar su acción docente y la formación de su alumnado.

REFERENCIAS

Alsina, J. (2011). Códigos artísticos y desarrollo de la expresión en la competencia cultural y artística. La competencia cultural y artística: Ámbito común. Curso de formación del profesorado. Madrid: Universidad Complutense.

Alsina, J. y Giráldez, A. (2012). La competencia cultural y artística. 7 ideas clave. Barcelona: Graó.

Castro, U. (1998). Los juegos y los deportes tradicionales de Canarias en la Educación Física Escolar. En Educación Física escolar y deporte de alto rendimiento. Gran Canaria. ACAFFIDE publicaciones.

Cuevas, R. y Pastor, J. (2011). La competencia cultural y artística en educación física. En O. Contreras y R. Cuevas, Las competencias básicas desde la educación física. Barcelona: Inde.

Domenech, R. (2011). Competencia Cultural y Artística: ¿Qué es? ¿Cómo se enseña y evalúa?. Curso de formación del profesorado: Códigos artísticos y desarrollo de la expresión en la competencia cultural y artística. Madrid: Universidad Complutense.

Latorre, A. (2005). La investigación-acción. Conocer y cambiar la práctica educativa. Barcelona: Graó.

Lavega, P. (2000). Juegos y deportes populares tradicionales. Barcelona: INDE.

Moya, J. y Luengo, F. (Coords.). Asociación Proyecto Atlántida (2011). Teoría y práctica de las competencias básicas. Barcelona: Graó.

Stenhouse, L. (1987). La investigación como base para la enseñanza. Madrid: Morata.

Stenhouse, L. (1998). Investigación y Desarrollo del Currículum. Madrid: Morata.

Trigo, E. (1995). El juego tradicional en el currículum de Educación Física. Aula de innovación educativa, 44, 5-9.

