

UNA MIRADA SOCIAL A LA FORMACIÓN DE LOS DOCENTES DE EDUCACIÓN FÍSICA

A SOCIAL REVIEW OF PHYSICAL EDUCATION TEACHER TRAINING

Maria Teresa Morales Vizcarra* mariate.bizkarra@ehu.es
Ana Maria Macazaga López* ana.makazaga@ehu.es
Maria Itziar Rekalde Rodríguez* itziar.rekalde@ehu.es
* Universidad del País Vasco / Euskal Herriko Unibertsitatea

Resumen: Con este estudio hemos pretendido acercarnos a las carencias formativas que un grupo de estudiantes y docentes en activo detectan en su práctica profesional.

Palabras clave: Formación, Diseño curricular, Educación física

Abstract: With this study we have tried to approach to the formative deficiencies that a group of students and active teachers detect in their professional practice.

Key words: Formation, Curriculum design, Physic education

Introducción. Nuestra experiencia como docentes nos desvela que la formación de los futuros maestros/as carece de planteamientos didácticos para el desarrollo de competencias relativas al tratamiento y la gestión del contexto educativo **desde el ámbito social**. Huyendo de planteamientos formativos de orientación técnica, hemos considerado necesario escuchar de nuestras alumnas/os y de los profesores/as de Educación Física (EF) en activo las deficiencias que, en el ámbito social, encuentran al abordar la práctica. Los instrumentos diseñados nos han permitido entrar en diálogo con los actores en activo en el campo de la EF y con los que lo estarán. Por tanto, esta investigación se ubica dentro del paradigma interpretativo con el que pretendemos acercarnos al significado que un grupo de estudiantes y docentes atribuyen a su modelo formativo, para detectar cuáles son las carencias que éstos tienen desde su práctica diaria. Siendo éste el objeto de estudio el objetivo principal que se deriva es el de: Perfilar elementos de mejora en el diseño curricular de la asignatura de *EF y su Didáctica*.

Marco teórico. En opinión de Grundy (1991) y Carr y Kemmis (1988), ha sido la racionalidad técnica orientada al control del cuerpo y el movimiento, la que ha inspirado la mayor parte de los programas formativos, tanto iniciales como continuos. Esta misma opinión es compartida por otros autores en el ámbito concreto de la EF (Kirk, 1990; Tinning, 1996; Pascual, 1997; Devis, 1996; Fraile, 1999; Vaquero, 2000; Macazaga, 2003; Vizcarra, 2004), donde se reconoce que en los programas formativos de EF la realidad es considerada como algo programable y controlable, por lo que el alumnado no aprende a *integrar* lo que acontece en el *aquí y ahora* del que hacer docente diario. Se subraya, que se trata de un enfoque formativo ciego ante las posibilidades de crecimiento personal que ofrecen los conflictos surgidos en la interacción social, donde el conflicto, desde la ideología del control, es entendido como un elemento perturbador de la tan ansiada enseñanza eficaz. Por ello, se forma a los estudiantes en la aplicación de modos de actuación encaminados a su represión (Macazaga 2003). En este enfoque formativo el docente se aleja del rol de mediador y facilitador en la construcción de conocimiento y comportamiento cívico para convertirse en referente de control preocupado y ocupado en evitar el conflicto, y en el caso de que surja en reprimirlo.

Actualmente, muchas personas que estamos ejerciendo la docencia ofrecemos prácticas formativas que se apoyan en la racionalidad crítica, en este contexto la enseñanza se convierte en un problema de búsqueda de significados, es una situación gnoseológica en la que tanto el educador como el educando se comprometen como sujetos de conocimiento en la solución que les ocupa, en este caso, en la resolución del conflicto surgido en el aula.

La imagen de docente que subyace a una racionalidad crítica es la de un agente activo de su profesionalidad que está atento al despertar crítico de su alumnado y que busca transformar la sociedad para que sea justa. Un verdadero educador "debería ser un modelo de comportamiento cívico y político, y enseñar a los niños a llegar a ser verdaderos ciudadanos (en el más amplio sentido de la palabra) que en potencia son" (Fernández Balboa, 2001:36).

Desde este enfoque hacemos una apuesta para que los futuros docentes desarrollen aspectos motivacionales y actitudinales en los escolares. Y así, (Vizcarra, 2004) siguiendo el modelo de Hellison (1995) al que llama *Enseñando responsabilidad social en la Educación Física y el Deporte*, expone que los beneficios físicos y sociales no vienen sólo de trabajar la actividad física, sino que la mejora viene del desarrollo individual y social. En esta misma línea, en el *Programa de Enseñanza de las Habilidades de Interacción Social* de Monjas y de La Paz (2000), se manifiesta que las habilidades sociales deben ser trabajadas en educación para conseguir un adecuado desarrollo de la persona, mejorando su competencia social, afirmando que al mejorar esta competencia, cada escolar

mejorará las relaciones interpersonales dentro del grupo, provocando una mejora en todas las áreas de la vida. La competencia social debe, según Echaburua (1993), ser enseñada y desarrollada a lo largo del proceso de socialización. Según los autores consultados, las habilidades sociales deben ir asociadas a unos valores éticos con grandes dosis de responsabilidad social. Las habilidades sociales, según Monjas y de la Paz (2000) son conductas necesarias para interactuar y relacionarse con los iguales y los adultos de forma que causan un efecto mutuo y satisfactorio para ambas partes, siendo estas capacidades, según Goleman (1996): el autocontrol emocional, el entusiasmo, la perseverancia, la capacidad de automotivarse, las relaciones interpersonales, recibir y comprender los sentimientos de los demás, la expresión emocional, al autoconocimiento, la sociabilidad, la empatía, el arte de escuchar, resolver conflictos, colaborar con los demás, controlar los impulsos, diferir gratificaciones, autorregular nuestros estados de ánimo, manejar la ansiedad, el optimismo,... Mosston y Ashworth (1993) considera que la enseñanza entre iguales es una situación privilegiada, por el valor educativo que puede tener, al poder llegar de manera directa al alumnado fomentando todos los aspectos sociales. Con la enseñanza entre iguales tienen que comunicar mensajes a otras personas, utilizando un lenguaje adecuado, no agresivo, con grandes dosis de respeto y empatía, que pueden mejorar las relaciones sociales del grupo. La enseñanza entre iguales permite comentar las tareas, comprenderlas mejor, crear lazos sociales, desarrollar la tolerancia y la dignidad, estableciendo vínculos sociales que van más allá de la propia tarea (Mosston y Ashworth, 1993). La resolución de conflictos, se convierte en uno de los pilares de la formación en las habilidades sociales, por que se establecen acuerdos, pactos,... tomando decisiones a través de mediadores de conflictos. Alzate (2000) opina que debe cambiar la estructura de la escuela, sus principios y sus valores, para que se llegue a un marco escolar en el que sean posibles los programas de resolución de conflictos a través del comportamiento responsable de los docentes y escolares. Vinyamata (2003:17), por su parte, cree que el conflicto proviene de aquellas situaciones de la convivencia en las que ha habido una mala gestión de las tensiones. Según el modelo de Hellison (1995), es importante establecer estrategias que den posibilidades a todos, es decir; buscando tiempos de reflexión que ayuden a encontrar soluciones a los problemas. Y todo esto se aprende en interacción con los demás y así también es como lo debemos de enseñar.

Metodología. Dada la naturaleza del objeto de estudio hemos desarrollado una investigación sobre profesores, realizada por profesores y futuros docentes, situada en la investigación autorreferencial señalada por Zeichner y Noffke (2001) y apoyada en la concepción de Richardson (1994), donde éstos son productores y mediadores de conocimiento educativo, más allá de su consideración como meros consumidores de investigación educativa. Nos mueve un interés práctico, que desea mejorar la práctica. De ahí que se haya abogado por un planteamiento inductivo-deductivo.

Los instrumentos que nos han permitido entrar en diálogo con los protagonistas de la investigación han sido, por una parte, un cuestionario de respuestas abiertas con 22 preguntas agrupadas en torno a tres grandes dimensiones que responden al objetivo del estudio (véase anexo 1) y, por otra, las notas de campo derivadas de los grupos de discusión.

Los cuestionarios se repartieron entre el alumnado de un grupo de *Practicum II*, enviando a sus tutores una copia adaptada por correo electrónico, para que reenviaran las respuestas por este mismo medio. Éstas han sido digitalizadas, categorizadas, y ordenadas. Para garantizar la fiabilidad de una investigación cualitativa como esta, la técnica utilizada ha sido la triangulación, tanto de fuentes (alumnado y profesorado), interna (cuatro estudiantes de doctorado y las tres profesoras-investigadoras), como de técnicas (cuestionario y grupos de discusión).

En cuanto al proceso de análisis de datos se ha llevado a cabo a través de ir construyendo paulatinamente un sistema categorial con las respuestas generadas en los cuestionarios y la información obtenida de los grupos de discusión (véase anexo 2). Las categorías han sido contrastadas con alumnado de doctorado y por el grupo de investigadoras.

Resultados. Los resultados se han agrupado en torno a las tres dimensiones que recoge el instrumento de generación de información. Las opiniones y comentarios que se vierten en cada dimensión nos aportan pistas para acercarlos al objeto de estudio y con ello poder descubrir algunas de las claves de mejora para el diseño del programa de la asignatura de *EF y su Didáctica*.

Los futuros profesores de EF y los que han sido sus profesores de *Practicum II* en la especialidad de EF opinan que en su formación inicial las carencias detectadas las vinculan a: dinamizar y gestionar los grupos de clase; la falta real de práctica con escolares; el distanciamiento existente entre lo estudiado en la teoría y la realidad de la práctica en el aula, y la falta de recursos para gestionar los problemas sociales que les surgen en el aula. Los resultados más significativos se recogen en la figura 1.

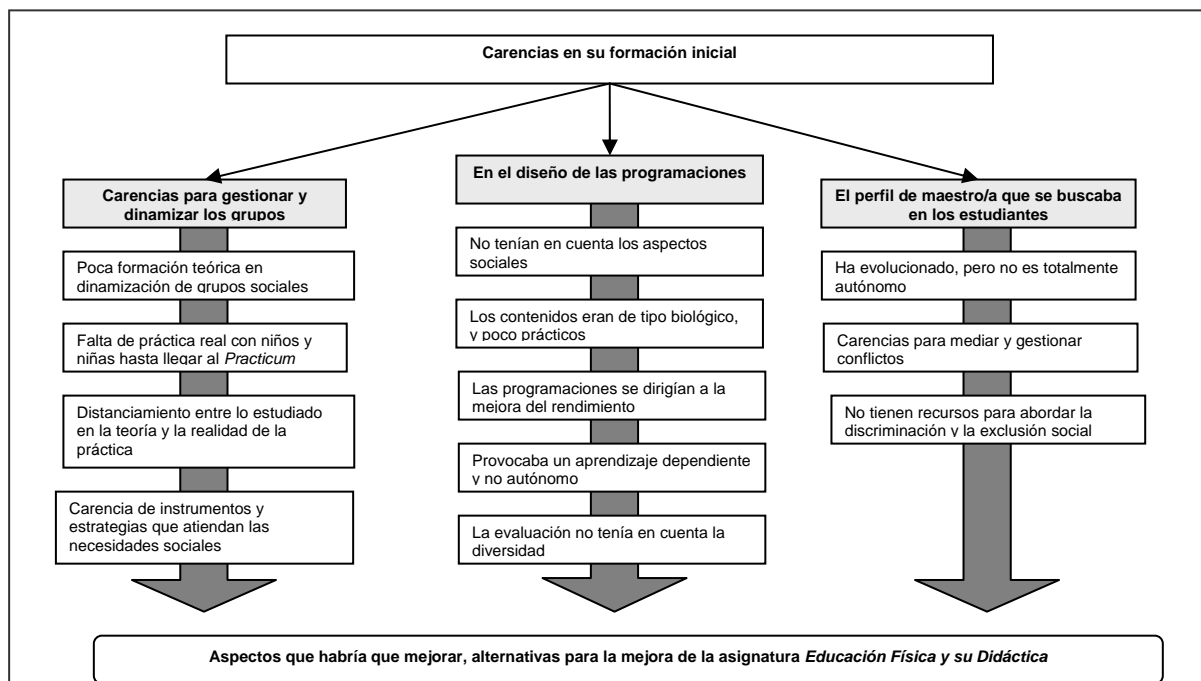


Figura 1:

Carencias que los encuestados encuentran respecto a su formación inicial

En cuanto a los problemas con los que se encuentra el profesional de EF en su práctica diaria tienen que ver con: cómo se aborda el desarrollo personal y social de los escolares desde esta área; cómo se plantea la programación y cómo se enfrentan a los conflictos interpersonales que pueden surgir. Los resultados más significativos se recogen en la figura 2.

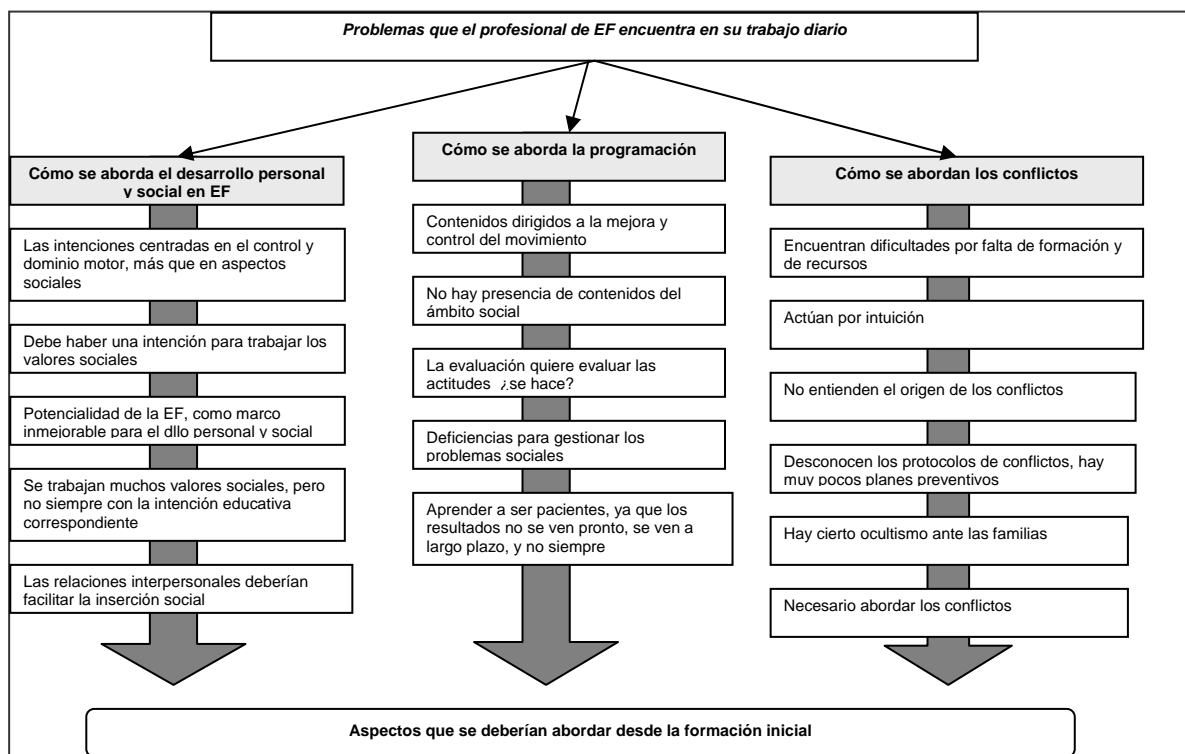


Figura 2: Los problemas que encuentran los profesionales de Educación Física en la práctica

Al analizar las alternativas que nos presentan para esta asignatura, vemos que se inclinan por: desarrollar y trabajar contenidos relacionados con la resolución de conflictos; la dinamización de grupos y el conocimiento de las relaciones interpersonales en un grupo; los aspectos a mejorar en los diseños de las programaciones y, por la renovación metodológica. Los resultados más significativos se recogen en la figura 3.

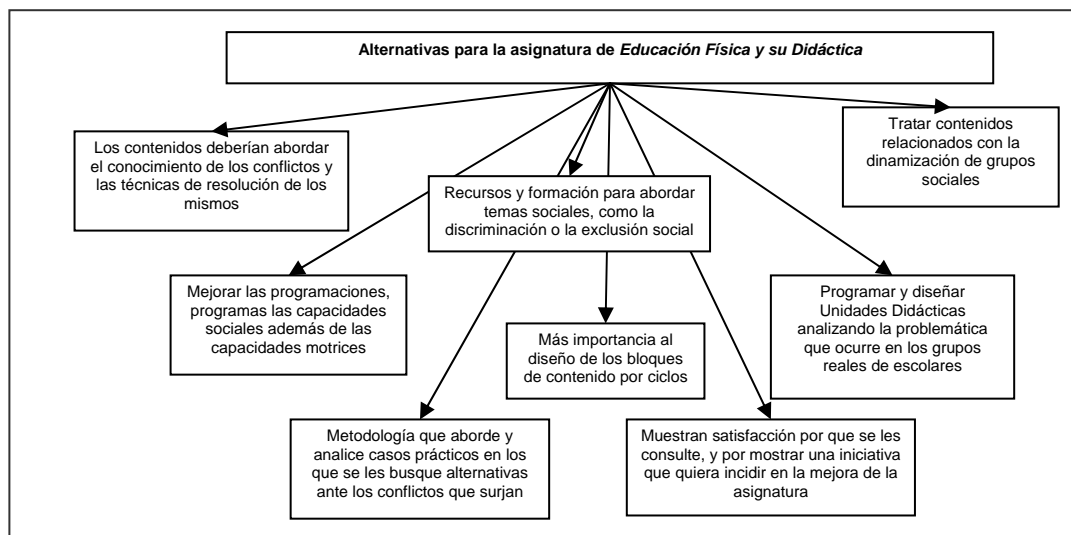


Figura 3: Alternativas para la asignatura de *Educación Física y su Didáctica* a la luz de las carencias detectadas

Discusión. La asignatura de *EF y su Didáctica* por la tradición formativa academicista de la universidad y por el desarrollo del contenido de manera tecnicista, ha desplegado procesos formativos demasiado dependientes, a nuestro modo de ver, dejando a un lado la posibilidad de una formación del maestro/a como profesional autónomo (Tinning, 1996; Devís, 1996; Fraile, 1999). La tendencia no ha sido la de poner en contacto al alumnado con problemas reales ante los cuales buscar respuestas y soluciones, sino que se ha desarrollado lo que Posch (1996) llama las cualidades estáticas del alumnado, que espera que alguien venga a resolverle sus problemas. No se le ha enseñado a responder a la realidad tal y como se presenta, de ahí que tengan dificultades prácticas en gestionar y dinamizar grupos sociales, así como reflejar en los diseños curriculares aspectos sociales a desarrollar y evaluar en la práctica: "... la mayor parte de la gente no sabe qué son, ni cuáles son, ni cómo se trabajan, ni cómo se evalúan los aspectos sociales" (docente 12, respuesta a la 3ª pregunta). Estas carencias se perciben tanto en los maestros en formación como en los que están en activo. Estos últimos además, subrayan la necesidad de formarse en valores: "Estos valores sociales NO se trabajan por el simple hecho de hacer deporte, es necesario que haya una intención, aunque no somos conscientes de los valores que trasmitimos" (docente 1, 11ª pregunta). Las intenciones no son suficientes para que haya un trabajo en valores, debe existir un trabajo planificado y programado para que determinados valores se desarrollen (Tinning, 1996), y éstos estarán ligados a la intencionalidad que conlleven, y al ajuste que exista entre acciones e intenciones. Imbricado en el marco de los contenidos sociales está el tratamiento de los conflictos (Hellison, 1995): "Creo que ante todas las situaciones de gran tensión hemos sido autodidactas e improvisadores" (docente 10, pregunta 19ª) aunque existan protocolos estandarizados existan (Alzate, 2000; Casamayor, 2000; Vinyamata, 2003,...). Si bien es cierto que para todas las situaciones de conflicto o tensión social no existe una única solución, ni una receta a aplicar, sí que el abordaje de estos contenidos en el desarrollo curricular puede acercar al estudiante a las diferentes situaciones a las que se puede enfrentar en el contexto y prevenir lo imprevisible (Vizcarra, 2004).

Conclusiones. El desvelar las carencias formativas que desde la práctica reivindican los estudiantes y los docentes en torno a la EF nos permite apuntar algunos elementos de mejora a considerar en el diseño y desarrollo curricular de la asignatura de *Educación Física y su Didáctica*. Éstos son los siguientes:

- Formación teórica-práctica en dinamización de grupos sociales.
- Formación teórico-práctica en el reconocimiento de emociones, sensaciones y tensiones corporales emergentes en situación de conflicto.
- Desarrollar habilidades para gestionar conflictos, atender situaciones de discriminación o exclusión social, afrontar los conflictos en las aulas,...

- Diseñar proyectos, programaciones y unidades didácticas desde una orientación socio-crítica y teniendo como soporte el ámbito de la realidad social de la escuela.
- Elaborar protocolos propios para la resolución de conflictos, planes de convivencia,...
- Ser conscientes e intentar explicitar el currículum oculto. Reflexionar e introducir en el currículum explícito y con una intencionalidad clara el trabajo social, sobre todo el relativo a valores, y
- Aprender a evaluar actitudes.

Bibliografía

- Alzate, R. (2000). *Resolución del conflicto. Programas para Bachillerato y Educación Secundaria*. (tomos I y II). Bilbao: Mensajero.
- Carr, W. y Kemmis, S. (1988). *Teoría Crítica de la Enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca.
- Casamayor, G., et al. (2000). *Cómo dar respuesta a los conflictos*. Barcelona: GRAO
- Devis, J. (1996). *Educación Física, deporte y currículum. Investigación y desarrollo curricular*. Madrid: Visor.
- Echaburua, D. (1993). *Fobia Social*. Barcelona: Martínez Roca.
- Frailé, A. (1999). *Proyecto Docente y de Investigación de E.U. de Formación del Profesorado. Educación Física y su Didáctica*. Universidad de Valladolid
- Goleman, D. (1996). *La inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Grundy, S. (1991). *Producto y praxis del currículo*. Madrid: Morata.
- Hellison, D. (1995). *Teaching Responsibility Through Physical Activity and Sport*. Champaign, Illinois: Human Kinetic.
- Kirk, D. (1990). *Educación Física y currículo*. Valencia: universidad de Valencia.
- Macazaga, A. (2003). *Un proceso de formación del profesorado de Educación Física a través de la investigación-acción: un estudio de casos*. Bilbao: Servicio Editorial de la UPV (serie tesis doctorales).
- Monjas, M. I.; de la Paz, B. (2000). *Las Habilidades Sociales en el Currículo*. Convocatoria de ayudas a la investigación educativa para 1995 del Centro de investigación y documentación educativa (CIDE). Octubre 1998. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. Colección investigación.
- Mosston, M. y Ashworth, S. (1993). *La Enseñanza de la Educación Física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea.
- Posch, P. (1996). *Cambio curricular y desarrollo en la escuela*. En J. M. Correa y J. A. Arruza (coord.) *Contextos de aprendizaje*. (pp. 113-155) Bilbao: Servicio editorial de la UPV/EHU.
- Richardson, V. (1994). *Conducting research on practice. Educational Researcher*, 5 (23), 5-10.
- Tinning, R. (1996). *Reflexionando sobre nuestra práctica; Enseñanza Reflexiva, Investigación-acción y Formación del Profesorado de E.F.* Rev. Perspectivas de la Actividad Física y el Deporte. nº 2 pp 25-29
- Vaquero, A. (2000). *Claves para la formación del profesorado de Educación Física desde una perspectiva crítica: Análisis de formación y alternativas*. Tesis doctoral. Bilbao: UPV.

- Vinyamata, E. (2003). Comprender el conflicto y actuar educativamente. En E. Vinyamata (coord.) *Aprender del conflicto. Conflictología y educación*. Barcelona: GRAO.
- Vizcarra, M. T. (2004). Análisis de una experiencia de formación permanente en el deporte escolar a través de un programa de habilidades sociales. Bilbao: Servicio Editorial de la UPV (serie tesis doctorales)
- Zeichner, K. M.; Noffke, S.E. (2001). Practitioner Research. En V. Richardson, (ed.) *Handbook of research on teaching*. (pp. 298-330) New York: McMillan.

Anexo 1

Cuestionario para analizar las lagunas formativas que los docentes en activo y los recién titulados en Educación física sienten en el ámbito social:

- 1.- En tu opinión, ¿en los estudios de formación del profesorado recibiste información y recursos suficientes para dinamizar y gestionar grupos de alumnos/as?
- 2.- En tu opinión, ¿en la asignatura de Educación física y su didáctica se necesita que se profundice más en este tema? Y en asignaturas de la especialidad? O, en estudios como el IVEF?
- 3.- ¿Cuando programamos sesiones de Educación física tienes en cuenta además de las habilidades y destrezas motoras otros aspectos como, por ejemplo, las habilidades y destrezas sociales?
- 4.- En tus estudios, ¿qué tuvo mayor importancia los aprendizajes de contenidos biológicos o sociales?
- 5.- ¿Tu formación hacia dónde se dirigió? ¿Al rendimiento o al aprendizaje del alumnado?
- 6.- ¿La formación que recibiste te ha ayudado a saber como seguir criterios de igualdad, y respeto o como observar y evaluar aspectos como la participación del alumnado o el disfrute
- 7.- En tu opinión, ¿qué es lo que más se valora en las programaciones de Educación física? ¿El dominio y control del cuerpo o el dominio y control de los afectos y emociones?
- 8.- ¿A través del movimiento se pueden trabajar aspectos personales y sociales del alumnado?
- 9.- En tu opinión ¿las actividades físicas y de movimiento trabajan valores y/o valores sociales?
- 10.- ¿Cuáles son estos valores y/o valores sociales?
- 11.- En tu opinión ¿crees que estos valores sociales se desarrollan de manera natural, simplemente por hacer deporte? Es decir, ¿estos valores vienen de la mano del deporte? O ¿tiene que haber una intención?
- 12.- En la actualidad ¿crees que en la educación física se programan valores y destrezas sociales?
- 13.- Lo que no se programa no se trabaja. ¿Somos conscientes de ello? ¿Nos damos cuenta de que si no programamos los aspectos sociales del desarrollo y la motricidad no se trabajarán?
- 14.- En tu opinión ¿crees que nuestro alumnado además de las competencias motoras y didácticas tiene que conseguir también competencias sociales?
- 15.- Cuando surgen conflictos ¿disponemos de recursos para solventarlos?
- 16.- ¿Han surgido conflictos en tu clase o centro entre el alumnado o entre éste y el profesorado?
- 17.- ¿Disponéis de una planificación previa para hacer frente a estos conflictos?
- 18.- Si se han dado situaciones de este tipo ¿qué has echado en falta en tu formación?

19.- ¿Crees que ante situaciones de tensión emocional o afectiva el docente dispone de recursos para enfrentarse?

20.- Ante las situaciones de discriminación ¿crees que el profesorado dispone de recursos?

21.- El cuestionario que estás contestando está dentro de un plan de mejora de las asignaturas. ¿Qué le pedirías a la asignatura de Educación física y su didáctica o qué añadirías al programa de la asignatura como docente para disponer de más recursos ante situaciones como las señaladas en las preguntas precedentes?

22.- ¿Deseas añadir algún otro comentario?

Muchas gracias por tu colaboración.

Anexo 2

Sistema categorial

Formación: todo aquello que está o ha estado relacionado con su formación inicial	Dinamización: Varios de ellos aluden a la dinamización al referirse a la alternancia entre teoría y práctica, se refieren a cómo se desarrollan las sesiones en su formación inicial.	Necesidades en el ámbito social: se refiere a todas las referencias que hacen en cuanto a las debilidades de su formación en este ámbito Falta de práctica: referencias que hacen en torno a la falta de práctica o de referencias de carácter práctico en su formación inicial Teoría-práctica: se refieren a cómo se relaciona teoría y práctica en su formación inicial		
	Perfil del alumnado: se refieren a las alusiones que han recibido a lo largo de su formación inicial en torno al alumnado que van a encontrar en sus centros	Conflictos: los conflictos observados en el aula en prácticas y los que han surgido en los grupos de otros compañeros	Integración: Problemas de integración que el alumnado describe Cómo se les a enseñado a utilizar los protocolos de resolución de conflictos	
	Programación: todo lo referido a las programaciones que les han solicitado en las asignaturas de su formación inicial	Modelo: críticas al modelo de programación dado Evaluación: críticas a la evaluación que se les ha pedido diseñar Social: cómo se han abordado los problemas sociales		
La asignatura en el futuro: Cómo perciben que va a ser la asignatura en el futuro, qué problemas prevén.	Contenidos: Qué tipo de contenidos echan en falta en su formación que creen de utilidad para su futuro profesional	Conflictos: falta de formación en resolución de conflictos Relaciones: falta de formación en gestión de las relaciones personales		

	Metodología: sobre la validez de las metodologías que han visto	Período de prácticas: sobre las metodologías que les han sido válidas o no en las prácticas	
	Aprendiendo a programar: De cara al futuro propuestas o comentarios sobre lo que habría que mejorar al aprender a diseñar programaciones	Aspectos sociales	
Práctica profesional: recoge los puntos de vista de los tutores en prácticas y también de los estudiantes sobre lo que consideran que es la práctica profesional, contrastándola con su formación	Tratamiento del conflicto: aquellas voces reclaman un saber práctico en este sentido	Profesorado: denuncias sobre la falta de formación palpable en la mayor parte del profesorado	
		Ocultismo: voces que hablan de la evitación de los conflictos en los centros, o incluso de la negación o del ocultismo (querer tapar lo que ocurre porque no saben cómo abordarlo)	
		Protocolos: necesidad de conocer diferentes métodos o protocolos para la RC, que aunque solo dan algunas pautas de actuación pueden ayudar a comenzar a andar	
	Habilidades sociales y valores: aquellas voces que hablan de cómo se abordan desde la EF o de su ausencia	Intenciones: voces que se decantan porque todo queda en meras intenciones, pero que no se aborda el tema.	