

“DESDE LA PERSPECTIVA DE LA DIDÁCTICA, UNA ACTUACIÓN DOCENTE CON ENFOQUE TRANSVERSAL.”

"FROM THE PERSPECTIVE OF DIDACTICS, A TEACHING PERFORMANCE WITH A TRANSVERSAL FOCUS."

Ramón Zambrano

Universidad de Los Andes, Facultad de Humanidades y Educación,
Departamento de Educación Física, Centro de Ciencias Aplicadas
al Deporte, Laboratorio de Didáctica de la Educación Física.
mail: ramonzamo6@gmail.com)

Recibido: 15-03-18

Aceptado: 03-04-18

Resumen

La perspectiva de la didáctica ha venido evolucionando a lo largo de la historia de la humanidad según como lo refieren diferentes autores contemporáneos tales como: Kopp (1963), Rosales (1988), Contreras (1990), Porlan (1993) entre otros. La Didáctica, como otras ciencias del saber, "...es un producto cultural de construcción social...", por lo que tiene una composición dinámica, sometida a cambios y evolución a lo largo de la historia en función de los contextos socioculturales y educativos en los que la disciplina se ha desarrollado. Este proceso, al que se define como la didáctica, se particulariza dependiendo de las diferentes áreas del conocimiento en las que se aplique. Ese es el caso en la educación física; que, aunque se conoce como la ciencia de la motricidad, se debería centrar no solo en el movimiento, sino en el sujeto que se mueve y relacionarlo con sus decisiones, sus condiciones o estrategias motrices. Adicionalmente, deben considerarse los enfoques curriculares como elementos condicionantes a partir de los conocimientos a transmitir sistemáticamente, lo que permite determinar las metas a lograr. Un apartado de especial importancia en este artículo es el relacionado con los componentes del currículo: Objetivos, Contenidos, Métodos y Evaluación. Por último se considera la complejidad que constituye la acción humana a partir de pensar, sentir y hacer, que amerita una interpretación de la actuación docente que integre e interrelacione de manera transversal los diferentes elementos a considerar en el proceso. La educación propuesta, se fundamenta en la estructuración de un modelo curricular que considera buscar desfragmentar los saberes y conectarlos con la vida social, pretendiendo no solo enseñar a personas sino desarrollar a seres humanos en todos los ámbitos de su ser.

Palabras clave: Didáctica, educación física, transversalidad.

Abstract

The perspective of didactics has been evolving throughout the history of humanity as referred to by different contemporary authors such as: Kopp (1963), Rosales (1988), Contreras (1990), Porlan (1993), among others. Didactics, like other sciences of knowledge, "... is a cultural product of social construction ...", so it has a dynamic composition, subject to changes and evolution throughout history according to sociocultural and educational contexts in which the discipline has developed. This process, which is defined as didactics, is particularized depending on the different areas of knowledge in which it is applied. That is the case in physical education; that, although it is known as the science of motor skills, it should be focused not only on the movement, but on the subject that moves and relate it

Ramón Zambrano MSc. En Didáctica de la Educación Física Contemporánea (ISCFMF). Licenciado en Educación Física (ULA) Miembro del personal docente y de Investigación de la Facultad de Humanidades y Educación ULA. Email: ramonzamo6@gmail.com

to their decisions, their conditions or motor strategies. In addition, curricular approaches must be considered as conditioning elements starting from the knowledge to be transmitted systematically, which makes it possible to determine the goals to be achieved. A section of special importance in this article is related to the components of the curriculum: Objectives, Contents, Methods and Evaluation. Finally, it is considered the complexity that constitutes human action from thinking, feeling and doing, which merits an interpretation of the teaching performance that integrates and interrelated transversally the different elements to be considered in the process. The proposed education is based on the structuring of a curricular model that considers seeking to defragment knowledge and connect it with social life, aiming not only to teach people but to develop human beings in all areas of their being.

Key words: Didactics, physical education, transversality

A manera de Introducción

El planteamiento de la realización de un análisis documental del reconocido autor: Fernando Sánchez Bañuelos, se inicia con la necesidad de lograr la contextualización de la investigación que estoy desarrollando titulada:

“La transversalidad en la Actuación Docente en el área Educación Física Deporte y Recreación en el Nivel de Educación Primaria.”

La manera como logran presentar la unidad esencial de estudio en este trabajo, ocurre desde la perspectiva de la didáctica, específicamente de la educación física.

Pero dentro de ella, gran parte ocurre en la planeación, organización y ejecución de la clase como unidad de intercambio con el alumno, además, como queda demostrado en el texto y en la realidad de la educación física, la situación de enseñanza aprendizaje que surge con las tareas motrices como ejes de acción en ese proceso. El cual, está íntimamente relacionado con los lineamientos curriculares donde quedan expresamente establecidos los objetivos, los tipos de contenidos y hasta los ejes transversales, que aunado a la perspectiva de la acción didáctica definida por el maestro, configuran el entorno del proceso enseñanza aprendizaje.

Ciertamente no aborde el análisis total del texto, sino me circunscribí a los tópicos más relacionados con la investigación.

La Didáctica de la Educación Física.
Los enfoques Curriculares en la enseñanza de la Educación Física.
El desarrollo de la competencia motriz en el estudiante.

En esta parte Sánchez Bañuelos y el grupo de coautores dan inicio al trabajo presentando la contextualización de la Didáctica General como parte integrante de las Ciencias de la Educación. Plantean que la didáctica se ocupa del estudio de las actividades humanas de enseñar y aprender.

La evolución de la Didáctica a lo largo de la historia de la humanidad, según Rosales (1988), presenta tres momentos: en primer lugar se trató de una actividad que no contaba con lineamientos formales, más bien con tintes artísticos, un segundo momento se planteó en una actividad que se desarrollaba de manera empírica que tras su observación se fueron construyendo normas de actuación y finalmente evoluciona hasta completar un planteamiento riguroso y sistemático, hacia una dimensión tecnológica.

Por lo que se afirma que la Didáctica, como otras ciencias del saber, “...es un producto cultural de construcción social...”, por lo que tiene una composición dinámica, sometida a cambios y evolución a lo largo de la historia en función de los contextos socioculturales y educativos en los que la disciplina se ha desarrollado.

Un aporte importante que se ubica en este documento es el análisis y relación de

las concepciones de la didáctica, para ello se basan en Medina (1988), quien se refiere a la didáctica como “...La ciencia que estudia el proceso de enseñanza aprendizaje y la fundamentación del proyecto curricular...” tanto lo uno como lo otro se lleva adelante en una realidad específica: “el aula”.

Según Contreras (1990), la didáctica es una disciplina que explica los procesos de enseñanza aprendizaje para promover su realización consecuenta con las finalidades educativas.

Porlan (1993), afirma que, el término didáctica, representa más adecuadamente que otros, el conjunto de conocimientos y de actividades que se centran y se focalizan en problemas y variables de la enseñanza y el aprendizaje institucionalizados.

Romero (1997), entiende la didáctica como

“una disciplina científica que estudia y elabora teorías y prácticas normativas sobre la enseñanza”.

Por otra parte, Lorenzo M. (1983) recoge los planteamientos de Kopp (1967) que orientan la didáctica en dos grandes direcciones:

.- La didáctica como teoría de contenido de la enseñanza.

.- La didáctica como teoría del método de enseñar.

Según esto, los autores plantean que la didáctica se orientaría a los contenidos de la enseñanza y a los métodos que se emplean en ella.

Sin embargo el propio Kopp señala que una didáctica centrada en los contenidos y los métodos sería incompleta; por lo que plantea 4 bloques:

- 1.- El contenido docente.
- 2.- El niño en el proceso instructivo.
- 3.- La ayuda del maestro para el aprendizaje.
- 4.- La escuela como espacio vital.

Surge así el acto didáctico; como comunicación y relación entre sus

componentes el maestro y el alumno para la adquisición de unos contenidos, que giran en torno a los siguientes aspectos:

a) Qué aprender/enseñar, como aprender/enseñar, y cuando aprender/enseñar.

b) El alumno que aprende y el profesor que enseña. Son las metas o los objetivos que se persiguen.

En definitiva los autores plantean que la Didáctica General se ocupa de un tipo de actividad genérica humana, los procesos instructivos. Pero cuando la instrucción se realiza para individuos concretos y no por y para el hombre en general. Es natural, por tanto, que existan diferentes modos de llevar adelante dichos procesos instructivos según sean las personas que los protagonicen.

Por esta razón se plantea la Didáctica específica, como aquella que se ocupa de la enseñanza de las ciencias en particular. Así Romero (1997), señala que la Didáctica específica tiene como función estudiar y atender las necesidades más fundamentales de un determinado grupo de ciudadanos.

Ante las premisas expuestas por estos autores parece lógico afirmar que existe una didáctica de la educación física; que aunque se conozca una ciencia de la motricidad, se deberían centrar no solo en el movimiento, sino en el sujeto que se mueve y relacionarlo con sus decisiones, sus condiciones o estrategias motrices.

Así Cagigal (1972), dice: “..el objeto de estudio de la didáctica de la educación física es el hombre en movimiento o capaz de moverse, y las relaciones sociales creadas a partir de esa actitud o aptitud.”

.- Seguidamente se plantean los enfoques curriculares de la enseñanza de la educación física, dentro de las cuales los autores presentan los siguientes:

El currículo como estructura organizadora de conocimiento:

Aquí los autores conciben el currículo como el cuerpo de conocimientos organizados que se transmiten

sistemáticamente en la escuela, aquí se destaca la función transmisora de la enseñanza. La gama de enfoques que se recogen van desde considerar que la escuela debe transmitir conocimientos validos hasta que la enseñanza debe desarrollar el pensamiento reflexivo antes que transmitir conocimientos.

El currículo como sistema de producción:

Aquí se considera al currículo como el diseño estructurado de los resultados pretendidos definidos en comportamientos específicos.

El currículo como plan de instrucción:

En este grupo se sitúan los autores para los que el currículo se queda en la anticipación en el proyecto. Incluiría entonces la selección y ordenamiento de objetivos, contenido, métodos de enseñanza y estrategias de evaluación.

El currículo como conjunto de experiencias de aprendizaje:

En contra de la consideración del currículo como programa de contenidos, se le define como el cúmulo de experiencias vividas por el alumno en la escuela debido a la interacción con el profesor.

Un apartado de especial importancia en este trabajo lo constituyen los aspectos significativos en el estudio del currículo en educación física según Arnold y Kirk; quienes señalan que la composición el currículo de educación física es la siguiente: Objetivos, Contenidos, Métodos, Evaluación.

Sobre los objetivos:

Si se considera la intencionalidad, como uno de los aspectos en los que existe consenso a la hora de definir la enseñanza, los objetivos son, en principio el elemento del currículo que se suele presentar como el que muestra dicho carácter intencional.

Ante este planteamiento, resulta menester encontrar el uso de los objetivos en el diseño curricular para prescribir los resultados del proceso educativo Kirk (1990).

Hasta tal punto se presenta como dominante este modelo, no solo en educación física sino en la educación en general, que se ha llegado a considerar como la única posibilidad de afrontar la tarea de construcción de currículos. En la línea más dura se ubica aquella en la que se postula que los objetivos sean la determinación previa de la conducta que se espera de los alumnos, y ello constituiría la mejor manera de medir la eficiencia del programa.

Sin embargo, desde otra tendencia de usos más flexibles y menos estrictos, aun utilizando los objetivos como guías del proceso de enseñanza aprendizaje, ya no se describen estos como conductas esperadas, sino de forma más abierta como competencias a desarrollar en el alumno.

Sobre los contenidos:

Acá los autores regresan al planteamiento curricular propuesto por Arnold, en el que se defiende el interés educativo de la educación física, porque puede contribuir al desarrollo del conocimiento y la comprensión de los alumnos y alumnas. Esta consideración está respaldada por la existencia en dicha disciplina de contenidos culturalmente valiosos en sí mismos, por lo que se pueden proponer actividades educativamente interesantes para que el alumno aprenda cosas acerca de ellas, sepa que son, en qué consisten, cuáles son sus normas, cómo realizarlas y ser capaces de explicarlas.

Esos contenidos a los que se hace referencia son los deportes, la danza, los juegos y las actividades al aire libre; todas ellas ayudan a caracterizar y ejemplificar o que es el movimiento, ya que los considera la materia prima más importantes, pero reconoce que no son las únicas actividades físicas características del movimiento.

Sobre los Métodos:

En este aparte los autores señalan, que ni los métodos ni ningún otro elemento didáctico empleado en el proceso de enseñanza aprendizaje son neutrales, ya que cualquiera de ellos transmite valores culturales tanto de manera intencionada y explícita, como involuntaria, implícita o por omisión.

El empleo de un método, determinado responde a una forma concreta de entender la relación docente – alumno, los roles de cada parte, sus responsabilidades, es decir que cada método posee unos valores y unos fines en sí mismo.

Para cerrar esta primera parte los autores presentan un extraordinario esquema sobre el desarrollo de la competencia motriz del individuo, ya que éste constituye un objetivo específico de la enseñanza de la educación física. Aquí se trata de manera sustancial la relación que debe establecerse entre los procesos de desarrollo motor, la adquisición de la habilidad motriz y los planteamientos que se apliquen en la enseñanza, dentro de una concepción de movimiento corporal como algo que se encuentra en conexión con el entorno personal, social y medioambiental en relación con los procesos de enseñanza.

Lo más relevante que presenta esta parte, es la amplitud con que se aborda lo relacionado con los enfoques teóricos del desarrollo motor; aquí los autores enmarcan las explicaciones teóricas acerca de cómo evoluciona el movimiento de los seres humanos, qué estadios manifiesta, cuál es la génesis de su comportamiento motor en situaciones diversas y cuáles son las capacidades tipo, más características a lo largo de la infancia.

Las explicaciones sobre el desarrollo motor han oscilado desde las descripciones minuciosas a la explicación de los procesos subyacentes. En este trabajo los autores señalan que describir únicamente las capacidades que los individuos poseen en diferentes edades, sin mencionar los procesos o las variables que influyen en que dichas capacidades se manifiesten de forma competente, es una forma incompleta de abordar el problema.

Seguidamente se plantea el desarrollo evolutivo y la motricidad humana, como un proceso continuo de cambio, se realiza la explicación estructurada en estadios o etapas, que por contar con aspectos comunes y generales pueden presentarse como períodos de la vida del individuo, en los que es posible identificar un nivel determinado

de desarrollo de la competencia motriz.

El análisis se presenta desde el control motor reflejo al movimiento voluntario: el desarrollo de las habilidades motrices básicas.

La clasificación que proponen los autores, supone una síntesis de los enfoques de los autores presentados. En dicha clasificación se estructuran las habilidades básicas en las siguientes categorías:

- .- Desplazamientos.
- .- Saltos.
- .- Giros.
- .- Lanzamientos.
- .- Recepciones.

Posteriormente se describen las habilidades motrices específicas y deportivas, planteando con mucho detalle cómo según avanza la edad, los sujetos son capaces de realizar secuencias de acción cada vez más complejas. Sobre todo, se describe lo que ocurre a partir de la edad escolar, donde los sujetos se introducen en una minuciosa consolidación de las habilidades motrices básicas situación que se expresa también en las progresivas combinaciones.

Seguidamente los autores presentan un segmento muy interesante del trabajo, como lo es el relacionado con Dimensión biológica y funcional del desarrollo motor: efectos fisiológicos de la actividad física.

Aquí se describe una de las características de la etapa que comienza a partir de los 6 años de edad, es que las capacidades motrices mejoran casi linealmente con la edad. Estas mejoras tienen su origen, en gran parte, en las transformaciones biológicas que se llevan a cabo en los diferentes sistemas funcionales del niño.

Este tipo de cambios y transformaciones deben constituir para el docente de educación física una referencia ineludible, ya que se deben tratar, a través de las actividades que se proponen en el aula, y así favorecer el crecimiento y desarrollo funcional de los alumnos.

También se describe de manera muy asertiva el desarrollo de las capacidades relativas a la condición física; ya que durante la edad escolar, la alimentación y la práctica adecuada de la actividad física constituyen dos factores clave para el desarrollo físico; específicamente se desarrolla lo relacionado con: la resistencia, la fuerza y la flexibilidad.

Seguidamente se abordan los efectos fisiológicos de la actividad física en edad escolar; basándose fundamentalmente en estudios previos realizados en la Universidad de Lovaina Beunen (1992), que no han llegado a resultados concluyentes.

Es evidente que existen una diversidad de aspectos de carácter fisiológicos vinculados con el desarrollo del individuo, que pueden verse influidos por la práctica del ejercicio físico. Los aspectos más importantes que se reportan son:

- .- Desarrollo cardiovascular.
- .- Crecimiento óseo.
- .- Composición corporal y obesidad.
- .- Presión sanguínea.
- .- Niveles de colesterol.

En el entendido que el proceso de desarrollo motor es una complicada combinación de cambios corporales, desarrollo de programas de movimiento y esquemas de acciones, todos ellos característicos de unas edades y susceptibles de ser analizados desde el punto de vista de fases y estadios.

En consecuencia, la progresión de la competencia motriz no debe ser contemplada solamente como el despliegue de todo un conjunto de comportamientos predeterminados, sino que es el fruto de una constante interacción y transacción del sujeto con su entorno. Por lo que resulta necesario incluir al análisis la dimensión cognitiva y afectiva dentro de este proceso de desarrollo.

Más adelante en la parte final de esta primera parte los autores precisan el análisis de los aspectos cognitivos del desarrollo motor; ya que aquí se plantea que el desarrollo adecuado de las habilidades motrices básicas implica la adquisición de conocimientos, un conocimiento útil para

saber hacer, moverse de forma apropiada y responder adecuadamente a las exigencias del entorno sobre el movimiento.

Aquí específicamente Sánchez (1999), señala que de forma complementaria al desarrollo de la habilidad motriz, los individuos van progresivamente adquiriendo el conocimiento de lo que son capaces de hacer, de que recursos dispone, cuales son las limitaciones y cuáles son las estrategias adecuadas.

Para cerrar se presentan los aspectos afectivos del desarrollo motor, un tema relacionado con la competencia motriz, que tiene que ver con la valoración afectiva del movimiento, es la percepción de competencia propia por parte de los alumnos, que se desarrolla como fruto de sus experiencias significativas en el ámbito de la educación física.

Un aspecto que resulta de suma importancia en este análisis tiene que ver con una temática que indudablemente debe ser considerada en el acto didáctico, como lo es el ambiente y la competencia motriz en la edad escolar; en el entendido que tal como lo plantean los autores el desarrollo motor es su carácter fundamental de proceso socialmente mediado. Desde que el niño nace, se encuentra en un ambiente que le dotará cuantitativa y cualitativamente de estímulos, informaciones y mensajes que pueden contribuir positivamente a su desarrollo o por el contrario dificultarlo.

Tal como se puede apreciar, la acción del medio ambiente no se concreta a la actividad escolar, sino que desde el nacimiento en los primeros momentos de la vida de los individuos recibe un conjunto de estímulos sensoriales que van consolidando su desarrollo motor. Así las cosas, los docentes en el planteamiento y desarrollo de sus procesos didácticos deberán permitir la estimulación sensorio motora, que con su incorporación a la escuela les permitirá entre otras cosas conocer su cuerpo y las diferentes actividades que podría realizar con él.

A medida que los niños crecen, su

estimulación en la escuela deberá plantear los procesos perceptivos, cognitivos y sociales con mayor frecuencia para así gestionar de mejor manera sus aprendizajes.

Resulta relevante entonces, acérquenos a otro momento del proceso de enseñanza que requiere de una especial atención, dado que se constituye en un momento crucial a la hora de establecer las líneas de acción a seguir, la programación.

La programación en la enseñanza de la Educación Física, entendiéndola por ella la planificación relacionada con aquellas decisiones que el maestro debe tomar antes de iniciar el desarrollo de las mismas, o lo que es igual con todas las actividades, funciones o decisiones relacionadas con el proceso educativo que se deben determinar antes de iniciar la intervención de los alumnos.

Partiendo de lo anterior, los autores presentan las reflexiones de Ander-Egg (1993), quien recoge las definiciones de Planificación.

Pierre Marsé: “Planificar es decidirse por la racionalidad y la intencionalidad, en contra del azar y las improvisaciones”.

Simón Romero: “La Planificación educativa es, ante todo un asunto de decisión y actuación y no un ejercicio académico de elaborar planes.”

Clark, citado por Pieron (1999): “La planificación es un proceso psicológico fundamental en el que una persona visualiza el futuro, hace inventario de los fines y medios, y construye un marco para guiar su acción futura.”

Ese marco de acción, se plantea de manera muy asertiva, los elementos de la programación.

Para detallar este aspecto, analicemos los propuestos por Tyler (1997), quien cita los siguientes elementos:

.- Los Objetivos: estos serían los elementos más importantes de la planificación, pues en ellos se contienen

todas las finalidades del proceso educativo, donde se pondrá de manifiesto por una parte el proyecto curricular, que tiene establecido el centro y la propia postura del maestro, su acción directa con el grupo de alumnos, su trabajo en el aula; por lo que, dichos planteamientos (objetivos) han de ser precisos tanto para la enseñanza como para el aprendizaje que se pretende alcanzar.

.- La organización y secuencia de los Contenidos: estos contenidos recogen el repertorio de habilidades, conocimientos y destrezas planteadas.

Además, y aquí se centra una parte importante del porqué de este análisis documental, es la destacada importancia que estos autores le asignan a los temas o ejes transversales, que son un conjunto de contenidos de especial relevancia para el desarrollo social. Dichos temas tienen la finalidad de prevenir, concienciar y crear en los escolares, una actitud crítica para solucionar problemas. La manera de incluir en la programación del aula será transversal, es decir, tenerlos presentes en el desarrollo de cada una de las sesiones de trabajo, lo que hace concluir que deben ser secuenciados convenientemente en la programación, con el resto de contenidos.

En la actualidad la regularización de los contenidos queda establecida en tres tipos:

a) Los contenidos conceptuales:
Son los contenidos referidos a los conceptos, tanto el manejo de los conceptos, como la adquisición de nuevos conceptos partiendo de los primeros.

b) Los Contenidos de procedimiento:
Los contenidos referidos a los procedimientos, se programarán de manera secuenciada, que irán desde las situaciones más simples hasta las de mayor dificultad.

c) Los contenidos referidos a actitudes:
(valores, normas)

Si se entiende la actitud, como una disposición adquirida mediante la cual se tiende a responder de una manera definida

a un determinado estímulo, se podrá comprobar que, en la educación física, es muy importante el ejercicio y establecimiento de estos contenidos para el desarrollo de juegos y respetar sus normas, valorar la sana competencia de habilidades motoras entre sus compañeros, cooperar con los compañeros en los juegos, saber aceptar la derrota, adquirir y practicar hábitos de higiene.

La educación propuesta entonces, se fundamenta en la estructuración de un modelo curricular que considera buscar desfragmentar los saberes y conectarlos con

la vida social, pretendiendo no solo enseñar a personas sino desarrollar a seres humanos en todos los ámbitos de su ser.

En vista de ello, la transversalidad busca mirar toda la experiencia escolar, como una oportunidad para que los aprendizajes integren las dimensiones cognoscitivas y formativas de los alumnos. Por ello es que, la transversalidad impacta no sólo el currículum oficial, descrito en el Marco Curricular y en los Programas de Estudio, sino que también interpela la cultura escolar y a los actores que forman parte de ella.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDER-EGG, E. (1993) Introducción a la planificación. Humanitas, Madrid.
- BUENO, J. (1992) Educación Primaria, Educación Física. Gymnos Madrid
- CAGIGAL, J.M. (1972) Deporte, pulso de nuestro tiempo. Editora Nacional, Madrid.
- CONTRERAS, J. (1990) Enseñanza, curriculum y profesorado, Akal Universitaria, Madrid
- KIRK, D. (1990) Educación Física y Curriculum, Universidad de Valencia
- KOPP, J. (1967) Motors performance of elementary school children. California, Los Angeles.
- LORENZO, M. (1983) Estudio epistemológico de la didáctica. Anaya, Madrid.
- MEDINA, A. (1988) Didáctica e interacción, Cincel, Madrid.
- PIERON, M. (1999) Para una enseñanza eficaz de las actividades físicas. Inde, Barcelona.
- PORLAN, R. (1993) La identidad epistemológica de la didáctica de las ciencias experimentales. Tórculo, edición Santiago.
- ROMERO, C. (1997) Proyecto docente de didáctica de la educación física. Universidad de Granada.
- ROSALES, C. (1988) Didáctica, Núcleos fundamentales, Narcea, Madrid.
- SANCHEZ, B. (1999) Programa Docente, curso a profesor Titular. Universidad de Castilla La Mancha.
- TYLER, R. (1997) Principios básicos del currículum. Troquel, Buenos Aires.