

Interpretación de objetivos incluidos en unidades didácticas, antes y después de la realización de éstas.

Miguel Chivite Izco
Universidad de Zaragoza

Entendiendo con STENHOUSE (1987) la investigación como una indagación sistemática y autocrítica, “la indagación puede pasar como investigación en el grado en que sea sistemática, pero aún más en el grado en que pueda afirmar que resulta conscientemente autocrítica” (pág. 37), debe coincidir plenamente con el autor cuando pone en relación investigación y práctica: “la investigación es educativa en el grado en que puede relacionarse con la práctica de la educación” (pág. 42).

Lo que sí es seguro, continúa el autor, es que los profesores deben estar íntimamente implicados en el proceso y que los investigadores deben justificarse ante los docentes, y no al contrario.

En forma semejante se manifiesta BLÁZQUEZ ENTONADO (1996, pág. 12): “La investigación educativa, como investigación aplicada, debe guiarse, a mi juicio, por una finalidad prioritaria: apoyar los procesos de reflexión y crítica para tratar de mejorar la calidad de los procesos de enseñanza-aprendizaje, pues sólo aquellos profesores que someten a crisis sus propios planteamientos prácticos (sus teorías, sus técnicas de trabajo...) son los que pueden acabar influidos por los resultados de la investigación.”

Dado que el investigador debe exponer sus perspectivas, que aun no siendo inmutables deben existir, asumimos, la obligación de atención y servicio al profesorado, y a los problemas con los que cada día se enfrenta, enfocando nuestro trabajo investigador desde la práctica, en la práctica y para la práctica. De ahí nuestro compromiso desde la responsabilidad que nos corresponde en la formación inicial.

En este contexto conviene insistir en la reflexión en torno a la evolución del pensamiento del profesor, surgida como consecuencia de su propia experiencia docente. Conocer en qué medida la experiencia vivida influye en la comprensión que el profesor tiene de sus propias decisiones, puede ayudar en su cometido.

La pequeña experiencia que se presenta –que forma parte de un entramado algo más complejo– no pretende sino exponer un sencillo procedimiento capaz de valorar en qué forma la comprensión de las decisiones del profesor varía como consecuencia de su experiencia a lo largo de una unidad de enseñanza.

En concreto, se trabaja con los objetivos incluidos en unidades didácticas dirigidas a la iniciación en deportes colectivos, realizando una comparación entre los análisis que el grupo de participantes hace de esos objetivos antes y después de haber vivido la experiencia de impartir dicha unidad didáctica.

Orientación metodológica

Mostrado nuestro interés por comprometernos *desde, en y para* la práctica educativa, ésta por su propia naturaleza nos parece abierta, flexible y cambiante, lo que nos aleja de una orientación investigadora de tipo racionalista o positivista, más bien empeñada en explicar las regularidades de los fenómenos. La reducción de las informaciones recogidas a valores numéricos, incluso el uso de algunos estadísticos elementales, no debe llevar a la confusión de ver un procesamiento cuantitativo de la información, dado que no se trata de un proceso matemático, sino más bien de un apoyo a la interpretación, mediante la representación numérica, y en su caso gráfica.

Nos situamos próximos al paradigma interpretativo, movilizándolo en los participantes sus capacidades reflexivas a partir de su propia práctica (PASCUAL BAÑOS, 1994, 1996), uniéndonos a HERNÁNDEZ ÁLVAREZ (1994) cuando confirma esa conveniencia de formación de profesores reflexivos, en este caso aludiendo al carácter abierto del currículo educativo, y por tanto a la necesidad de su diseño específico para cada caso concreto: “Un currículo que se reelabora en el centro educativo como una hipótesis de trabajo y que necesariamente debe ser sometido a evaluación, precisa de un profesorado que reflexiona

sobre la propia práctica y construye su conocimiento teórico (o verifica el de otros) a partir de ella; un profesorado que investiga su propia práctica.” (pág. 197).

Situándonos en una racionalidad práctica (SCHÖN, 1992; CARR, 1993), abordamos la relación dialéctica entre teoría y práctica, desde la concepción de la enseñanza como profesión reflexiva. “La consideración de la enseñanza como una actividad práctica, abierta, sujeta a improvisación y toma de decisiones ha generado una concepción del profesor como profesional, generador de conocimiento práctico, con un conocimiento comprensivo del contenido que enseña, capaz de colaborar con otros compañeros para desarrollar proyectos de innovación y mejor, que resulta cada vez más necesaria” (MARCELO, 1996, pág. 9).

Desde un paradigma crítico, FRAILE ARANDA (1995, pág. 42) indica: “Las características críticas de la profesionalidad deben partir: del compromiso de poner sistemáticamente en cuestión la enseñanza impartida por uno mismo, como base del desarrollo; del compromiso y la destreza para estudiar el propio modo de enseñar; del interés por cuestionar y comprobar la teoría en la práctica; y por último, favorecer que otros profesionales observen la propia labor”.

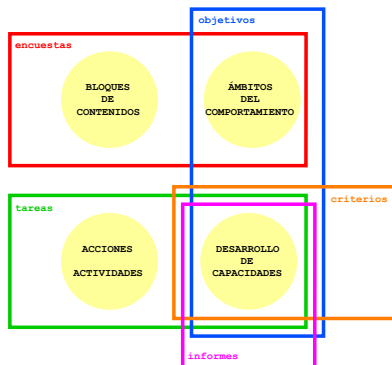
“Por tanto, a través del *practicum* y de las estrategias que se adopten, se pretende capacitar a los maestros en formación para que adquieran conocimientos, destrezas y actitudes para conseguir que sean reflexivos e investigadores de sus propias prácticas. La reflexión es un proceso que tiene lugar antes y durante la acción, a lo que SCHÖN (1983, 1987) llama reflexión durante la acción y sobre la acción. Con este planteamiento se pretende que aprendan a interpretar, comprender y reflexionar sobre la enseñanza.” (ROMERO CERREZO, 1996, pág. 535)

Cabe decir, en consecuencia, que pedir al profesor que reflexione sobre su propia práctica, que analice sus decisiones, va más allá de la mera exposición de intenciones, en una línea que opta de forma decidida por orientaciones de tipo interpretativo.

Diseño instrumental

Queremos dedicar un cierto esfuerzo a exponer el procedimiento seguido para el análisis de los materiales utilizados en esta investigación. Evidentemente nos interesa utilizar algún instrumento que nos permita analizar cada uno de los materiales aportados por los participantes de modo que, posteriormente, podamos establecer estudios comparativos entre los distintos materiales, por ejemplo, para poder comprobar el grado de coherencia interna que se mantiene en cada caso, a lo largo de la unidad de enseñanza, analizando objetivos, contenidos, criterios de evaluación e informes finales, y la relación entre ellos.

El contexto lo constituye un conjunto reticular cuyo tratamiento se establece a través de los análisis de las diferentes fuentes de información mediante la utilización de distintos criterios de clasificación, estableciendo los necesarios nexos de unión, lo que gráficamente expresamos en los siguientes términos:



Es decir, se trata de un conjunto formado por cinco fuentes de información: encuestas, objetivos, tareas, criterios de evaluación e informes finales –que se corresponden con los rectángulos incluidos en el gráfico–, analizados mediante cuatro criterios de clasificación –señalados en el gráfico mediante círculos– que son los utilizados para el tratamiento de la información: bloques de contenidos, ámbitos de comportamiento, acciones-actividades y desarrollo de capacidades.

Como más adelante expondremos, por necesidades de espacio en esta ocasión nos vamos a referir únicamente a los “objetivos” como fuente de análisis, por lo que nos centramos exclusivamente en los ámbitos del conocimiento y al desarrollo de capacidades como criterios de clasificación y análisis.

La ordenación de ámbitos del comportamiento es la elegida por el Ministerio de Educación y Ciencia para la organización de contenidos en las diferentes áreas de

conocimiento que se establecen en cada etapa educativa. Aunque en el desarrollo de la vigente Ley de Calidad de la Enseñanza no se utiliza esta ordenación, la solidez de este criterio de clasificación viene determinada por su permanencia en los documentos a lo largo de todo el proceso de diseño e implantación de la Reforma del Sistema Educativo que se formalizó con la publicación de la LOGSE y los diferentes Reales Decretos y Disposiciones que la desarrollan (MEC, 1989 y 1991). La pertinencia del uso de este sistema de clasificación para el análisis de los objetivos, se basa en el carácter inmediato de éstos – estamos hablando de un tercer nivel de concreción– lo que permite admitir una gran proximidad entre objetivos y contenidos, tal como lo muestra, por ejemplo, el hecho de que en las orientaciones para la secuenciación por ciclos que se adjuntan a los diseños curriculares de las distintas áreas de conocimiento (MEC, 1991) ambos –objetivos y contenidos– sean tratados de forma conjunta. Por su parte, IMBERNÓN utiliza este sistema de clasificación de objetivos, tras considerarlos como “una guía inmediata para la planificación del aprendizaje” (IMBERNÓN, 1992; pág. 109).

Aceptando este procedimiento, recordaremos que se establecen tres categorías:

- hechos, conceptos y principios
- procedimientos
- actitudes, valores y normas.

El segundo criterio de análisis se dirige al desarrollo de capacidades. Estas capacidades son susceptibles de desarrollo –por eso los objetivos pueden dirigirse a ellas– pero responden a funciones de diversa índole que definen la naturaleza de este sistema de categorización. Las categorías que se desprenden de este criterio son cinco (ANTÚNEZ, 1992), atendiendo al tipo de capacidades solicitadas en el aprendiz, bien sea para el logro de objetivos, la ejecución de tareas o la comprobación de sus evoluciones:

- desarrollo intelectual: referencia a capacidades de razonamiento, que implican tareas tales como comprender, reflexionar, analizar, comparar...;
- desarrollo motor: alude a capacidades de carácter bioenergético, vinculadas directamente con la producción de actividad física;
- equilibrio personal: entendiendo como tal la relación psicoafectiva que el individuo mantiene consigo mismo; conviene, por tanto, no confundirlo con la idea de equilibrio global o generalizado entre el conjunto de todos los comportamientos del individuo, que en esta clasificación vendría definido por la relación entre las cinco capacidades a las que se alude;
- relación interpersonal: caracterizada por dirigirse al conjunto de relaciones que se establecen, o pueden establecerse, con los individuos del entorno inmediato y con los que se pudiera decir, se mantiene una orientación de “trato personalizado”;
- inserción y actuación social: también vinculada a las relaciones con otras personas, pero en este caso desde una perspectiva más institucional e incorporando, como consecuencia, aquellos aspectos de tipo normativo y/o ético que señalan este tipo de relaciones; esto es, relación con los otros, en cuanto constituidos en grupos sociales organizados y como tales reconocidos, y con los bienes y el entorno en cuanto que resultan elementos fundamentales de ese tejido social.

Conviene detenerse un momento para apreciar la distinción entre lo que se ha llamado “relación interpersonal” y lo indicado como “inserción y actuación social”. Desde luego que la pertenencia a una u otra categoría no guarda ninguna correspondencia con la persona concreta con la que se mantiene la relación, sino con lo que esa persona representa. Simplificando los términos podríamos decir que la categoría se refiere a las relaciones interpersonales, cuando las personas en contacto se representan a sí mismas, mientras que se refiere a la inserción y actuación social, cuando las personas se relacionan en virtud del rol social que representan.

Trasladado esto al terreno de las acciones motrices podemos ilustrar, mediante algunos ejemplos las distintas categorías establecidas:

- hablaremos de desarrollo intelectual, cuando el individuo tenga que recordar un procedimiento, distinguir una situación o valorar la eficacia de una estrategia;

- nos referiremos al desarrollo motor con ocasión de un desplazamiento que ha de realizarse en el menor tiempo posible, de un lanzamiento a distancia al que se le exige precisión o del control que se realiza sobre el móvil;
- a nuestro juicio podemos hablar de equilibrio personal cuando al alumno se le pide atención, perseverancia o que sea capaz de sobreponerse a su propia fatiga;
- en cuanto a las relaciones interpersonales aludimos al respeto a los otros en sus propias diferencias y particularidades, por ejemplo cuando se trata de incorporar al equipo a alguien con inferior nivel motor, o cuando se pide que sea el grupo quien decida, y por tanto se ponga de acuerdo, cuál va a ser su composición o qué táctica se va a utilizar;
- las inserciones sociales, como tales, habitualmente no tienen presencia relevante en el marco de las sesiones de Educación Física escolar –a no ser que se trate de la integración de grupos sociales o étnicos, o las relaciones entre ellos... por citar un caso–, pero por el contrario las actuaciones sociales cobran una gran importancia, hasta el punto de que cuando nos remitamos a esta categoría lo haremos con alusión directa al apartado de actuación. Para razonar esta determinación partimos de la idea de considerar la confrontación deportiva como una representación social en la que los intervinientes juegan los roles – básicamente de colaboración y de oposición– que les corresponden. Pues bien, la intervención de un jugador cuando decide a quién pasar o frente a qué oponente situarse, moviliza ciertamente sus capacidades intelectuales, pero particularmente aquellas que significan el conocimiento y la aplicación de la lógica interna del juego, es decir, su actuación social.

El procedimiento de análisis consiste en distribuir una serie de puntos entre una o más categorías de las posibles; en los dos criterios que ahora nos ocupan se han distribuido 6 puntos en el caso de los ámbitos del comportamiento (tres categorías: conceptual, procedimental y actitudinal) y 10 puntos en cuanto al desarrollo de capacidades (intelectuales, motrices, de equilibrio personal, de relación interpersonal y de inserción y actuación social).

Ya hemos indicado anteriormente, que el uso de valores numéricos pretende una orientación más lógica que matemática. En esta ocasión, por ejemplo, no se trata de contar cuántas de las 28 permutaciones posibles aparecen en el caso de los ámbitos del comportamiento, ni de cuántas de las 996 que pueden darse, en el desarrollo de capacidades. En consecuencia, y abundando en la interpretación lógica, para cada uno de los objetivos, adjuntamos a las distribuciones propuestas una justificación de las mismas, que posteriormente nos sirvió para analizar la evolución de nuestra propia capacidad interpretativa.

Ya que el número de objetivos propuesto por cada estudiante/profesor varió de unos casos a otros –entre 5 y 24, si queremos precisar– esta distribución numérica directa la convertimos en valores porcentuales sumando las calificaciones otorgadas a cada categoría en cada objetivo, multiplicando ese valor por 100 y dividiéndolo por el producto resultante de multiplicar el número de objetivos por 6 (en el caso de los ámbitos del comportamiento) o por 10 (en el caso del desarrollo de capacidades).

Los resultados

Con el fin de ilustrar este proceso utilizamos como referencia los objetivos en conjunto, es decir, sumando la valoración otorgada a todos y cada uno de los objetivos expuestos por los participantes:

	ámbitos			nº obj.	capacidades				
	conc.	proc.	act.		int.	mot.	per.	rel.	soc.
valores	138	443	211	132	316	578	143	157	126
total	792 (= 132 x 6)				1320 (= 132 x 10)				
%	17,42	55,93	26,64		23,94	43,79	10,83	11,89	9,55

es decir, en total entre los 15 participantes redactaron 132 objetivos: a cada uno de los objetivos se le asignaron 6 puntos en lo que a los ámbitos del comportamiento se refiere, lo

que totaliza 792 puntos, que fueron distribuidos de la siguientes forma: 138 al ámbito conceptual, 443 al procedimental y 211 al actitudinal; en cuanto al desarrollo de capacidades, fueron 10 los puntos asignados a cada contenido, por lo que en total suman 1320, distribuidos como sigue: 316 corresponden al desarrollo intelectual, 578 al desarrollo motor, 143 al equilibrio personal, 157 a las relaciones interpersonales y 126 a la actuación social. Traducidos estos valores a porcentajes resultan los datos que se exponen en la última fila del cuadro anterior.

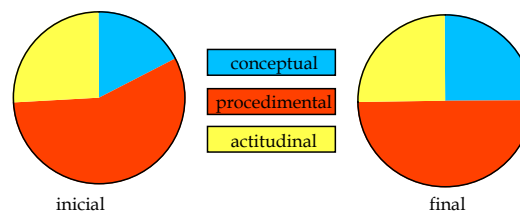
Como decimos, este mismo proceso lo repetimos después de haber finalizado la impartición de las unidades de enseñanza/aprendizaje, obteniendo en esta segunda ocasión los siguientes resultados:

	ámbitos			nº obj. 132	capacidades				
	conc.	proc.	act.		int.	mot.	per.	rel.	soc.
valores	199	383	210		311	502	135	114	258
total	792 (= 132 x 6)				1320 (= 132 x 10)				
%	25,13	48,36	26,52		23,56	38,03	10,23	8,64	19,55

Discusión

Resulta sencillo observar las diferencias entre la primera y la segunda interpretación; así por ejemplo, las distribuciones porcentuales en lo que se refiere a los ámbitos del comportamiento son:

	inicial	final
conceptual	17,42	25,13
procedimental	55,93	48,36
actitudinal	26,64	26,52



Fácilmente se percibe que la evolución entre la interpretación inicial y la final se centra, en lo que a los ámbitos del comportamiento se refiere, en el desplazamiento que se da de lo procedimental hacia lo conceptual, mientras que lo actitudinal se mantiene en unos valores casi idénticos.

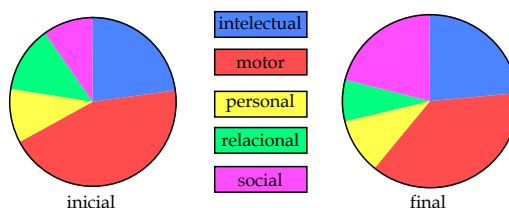
Es decir, inicialmente el conjunto de objetivos era estimado como menos conceptual y más procedimental que al final, lo que puede llevar a pensar que después de haber vivido la experiencia de las prácticas, los participantes se percatan de que parte del esfuerzo realizado por los alumnos para seguir las propuestas presentadas en las unidades didácticas, incrementaba su dimensión conceptual.

1. *tú estás aquí el otro aquí tú tienes que darte cuenta de cuando tu compañero te va a pasar y donde te va a pasar para poder moverse y colocarte ahí sin embargo el que no coordina bien pues ni se fija o sea él le pasa le devuelve y se queda quieto en el sitio sin esperar a mirar donde le va a pasar el compañero vale
ni lo intenta, o lo intenta y no le sale (MFMen; 28).*
2. *Es decir: - Me van a pasar, me voy a desmarcar... la intención es buena. Que luego el compañero elija pasarte o no, o que en ese momento estés despistado es otra cosa. (PRCent; 23)
Pero bueno, yo quería ver... Y esas algunas sí que estaban claras y las podía observar. Otras era muy difícil, (PRCent; 24)*

Esto nos lleva de inmediato a reflexionar sobre una cuestión que nos parece interesante aunque aquí, y dada la naturaleza y vocación de este trabajo, no vamos a desarrollar, que podríamos plantear en los siguientes términos: ¿es igual la intencionalidad del profesor, en cuanto a lo que pretende desarrollar en sus alumnos, antes y después de una experiencia concreta de enseñanza / aprendizaje?. En caso de que, como parece probable, la respuesta sea negativa, ¿cómo se produce ese cambio?.

Por lo que respecta al desarrollo de capacidades, también se contempla una evolución entre el inicio y el final. En este caso se observa un claro incremento en la presencia otorgada al desarrollo de las capacidades de inserción y actuación social, básicamente a expensas de las disminuciones en lo que corresponde al desarrollo motor y a las relaciones interpersonales, más importante aquel en términos absolutos, pero más importante éste en términos relativos; en cuanto a los otros dos tipos de capacidades – desarrollo intelectual y equilibrio personal– los resultados finales coinciden con los iniciales.

	inicial	final
intelectual	23,94	23,56
motor	43,79	38,03
personal	10,83	10,23
relacional	11,89	8,64
social	9,55	19,55



Puede decirse que la experiencia de la unidad didáctica hizo revisar la distribución inicial, apreciando el esfuerzo que se esperaba que hicieran los alumnos en el terreno de su actuación social –comprensión de la lógica interna del juego, intervención en función de roles y subroles...– en la medida en que sustituía a valoraciones iniciales vinculadas al desarrollo motor. Es decir que, en la medida en que se aprecia el cambio, donde en un principio se pretendía capacitación y esfuerzo motor por parte del alumno, se pasó a considerar la responsabilidad de la actuación social.

Lo más destacable en los numerosos casos que incrementan la presencia de las capacidades de actuación social, versa sobre la utilización de la comprensión del juego en el comportamiento del sujeto. Queda claro que se admite que las relaciones que se dan entre los participantes mayoritariamente responde a la asunción de los roles propios y ajenos que se representan en las diversas situaciones del juego.

Otra de las variaciones globales que pueden identificarse con facilidad concierne a la menor radicalidad de las interpretaciones habidas en la fase. Para justificar esta afirmación basta con colocar en un cuadro resumen el número de casos en los que la puntuación se ha dirigido de forma absoluta a una de la categorías presentadas –es decir, 6 puntos en el caso de los ámbitos del comportamiento, ó 10 puntos en del desarrollo de capacidades–, obteniéndose los siguientes resultados:

	Ámbito				capacidades					
	conc.	proc.	act.	total	int.	mot.	per.	rel.	soc.	total
inicial	8	51	31	90	9	16	1	2	3	31
final	4	16	27	47	1	8	0	2	0	11

Como puede apreciarse, en 8 de las 9 ocasiones el número de valoraciones exclusivas –y en consecuencia con el modelo empleado, excluyentes– de una categoría es inferior en el momento final que en el inicial, resultando que en la restante los valores son iguales. El descenso reduce a la mitad el número de casos en cuanto a ámbitos del comportamiento y a una tercera parte cuando nos referimos al desarrollo de capacidades. Por su parte, encontramos que sólo 3 de las 58 ocasiones en las que se otorgan valores absolutos en la interpretación final, no se corresponden con los respectivos valores absolutos en la interpretación inicial, es decir que en las otras 55 ocasiones la interpretación final coincide con la inicial. Con todo ello puede afirmarse, con claridad, que en líneas generales las interpretaciones se han ido suavizando a lo largo del tiempo.

La introducción de matices, la aparición de nuevas perspectivas, o la inclusión de otras referencias, etc., , figuran, como cabe esperar, con especial presencia e intensidad en las justificaciones correspondientes a las interpretaciones finales:

3. *Dominar las diferentes habilidades que requiere el floorball (conducción, pase-recepción, lanzamiento...).* (APMobj 3)
Particularmente para pasar ha de tener en cuenta la situación del otro, y por tanto realizar la correspondiente evaluación antes de tomar la decisión y ajustar el golpeo. (Justificación final correspondiente).
4. *Conocer y valorar las posibilidades de cada uno/a en baloncesto. (BMGobj 4).*
Conocer lleva a lo cognitivo/intelectual, mientras que valorar lleva, también, a lo afectivo (respetar, considerar...); en ambos casos se refiere de forma explícita a las condiciones (principios, normas) del baloncesto (lógica interna). (Justificación final correspondiente).

Conclusiones

En resumen, y en lo que corresponde al tratamiento metodológico de los objetivos podemos indicar que:

- resultan útiles y coherentes los criterios elegidos para la interpretación de los objetivos: ámbitos del comportamiento y desarrollo de capacidades;
- existe una evolución a lo largo de tiempo en cuanto a la interpretación de los objetivos presentado y que principalmente se centra en tres dimensiones:

- se incrementa la valoración sobre la presencia del ámbito conceptual a expensas del procedimental;
- se incrementa la valoración sobre la presencia del desarrollo de capacidades dirigidas a la inserción y actuación social, en detrimento de las capacidades motrices y de las vinculadas con las relaciones interpersonales;
- se suavizan las interpretaciones, disminuyendo la frecuencia de valores extremos y apareciendo matices y nuevas perspectivas, que relativizan los resultados.

Bibliografía

- ANTÚNEZ, S. y otros (1992) *Del proyecto educativo a la programación de aula*. Barcelona: Graó
- BLÁZQUEZ ENTONADO, F. (1996) Prólogo. En DEL VILLAR, F. (Coord.). *La Investigación en la Enseñanza de la Educación Física*. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- CARR, W. (Coor.). *Calidad de la enseñanza e Investigación – Acción*. Sevilla: Diada
- FRAILE ARANDA, A. (1995). *El maestro de educación física y su cambio profesional*. Salamanca: Amarú.
- HERNÁNDEZ ÁLVAREZ, J.L. (1994). El currículo de Educación Física en el área de gestión directa del MEC: características y repercusiones en la formación del profesorado. En *Actas I Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Ciencias de la Educación y XII de E.U. de Magisterio*. Sevilla: Wanceulen.
- IMBERNON, F. (1992). El trabajo de cada día, la programación de aula. En ANTUNEZ, S. y otros *Del proyecto educativo a la Programación de aula*. Barcelona: Graó.
- PASCUAL BAÑOS, C. (1994). Hacia una aclaración conceptual de la formación del profesorado de Educación Física basada en la reflexión. En *Actas I Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Ciencias de la Educación y XII de E.U. de Magisterio*, pág. 245 - 248 Sevilla: Wanceulen
- PASCUAL BAÑOS, C. (1996). El estudio de casos como metodología de investigación cualitativa en la evaluación de programas: un ejemplo. En DEL VILLAR, F. (Coord.). *La Investigación en la Enseñanza de la Educación Física*. Cáceres: Universidad de Extremadura.
- ROMERO CERREZO, C. (1996). Estrategias de formación docente en un modelo de practicum de Educación Física. En *Actas del III Congreso Nacional de Educación Física de Facultades de Educación y XIV de Escuelas Universitarias de Magisterio*. Guadalajara, Universidad de Alcalá.
- SCHÖM, DA. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós-MEC
- STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza* Madrid: Morata.