



Estudios Pedagógicos

ISSN: 0716-050X

eped@uach.cl

Universidad Austral de Chile

Chile

Toro A, Sergio

UNA APROXIMACIÓN EPISTEMOLÓGICA A LA DIDÁCTICA DE LA MOTRICIDAD DESDE EL
DISCURSO Y PRÁCTICA DOCENTE

Estudios Pedagógicos, vol. XXXIII, núm. 1, 2007, pp. 29-43
Universidad Austral de Chile
Valdivia, Chile

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=173514133002>

- ▶ Cómo citar el artículo
- ▶ Número completo
- ▶ Más información del artículo
- ▶ Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal
Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

INVESTIGACIONES

UNA APROXIMACION EPISTEMOLOGICA A LA DIDACTICA DE LA MOTRICIDAD DESDE EL DISCURSO Y PRACTICA DOCENTE

An epistemological approximation to motricity didactics from docent discourse and practice

Sergio Toro A.

Universidad Austral de Chile, Instituto de Filosofía y Estudios Educacionales,
Casilla 567, Valdivia, Chile. sergiotoro@uach.cl

Resumen

La Motricidad constituye un elemento central dentro de la constitución del ser humano. Desde el punto de vista curricular ha sido ubicada, en Chile, específicamente en el subsector de aprendizaje de Educación Física. Conocer qué tipo de aproximaciones se generan y resuenan dentro de la clase del mencionado sector, sus alcances y relaciones con diferentes aspectos y componentes de la didáctica y por ende el aprendizaje dirigido, se transforma en el elemento problemático central de esta investigación. Desde la investigación propiamente tal, y de acuerdo a los casos estudiados, una de las conclusiones fundamentales permite establecer que la Educación Física responde a un modelo determinista y mecanicista que potencia lógicas de subordinación, pensamiento convergente y paramétrico.

Palabras clave: motricidad, Educación Física, planos de intencionalidad de la acción, didáctica, dimensionalidad de los contenidos.

Abstract

Motricity constitutes a central element within human being's formation, located inside the sub-area of learning in the Chilean school curriculum of Physical Education. To know what kinds of approximations are generated and mentioned inside this sector, their extents and relationships with different aspects and components of didactics, and hence with directed learning, becomes the central problematic component in this investigation. From investigation as such, one of the fundamental conclusions permits to establish that Physical Education corresponds to a determinist and mechanist model empowering convergent and parametrical thinking and subordination logics.

Key words: motricity, Physical Education, action intentionality levels, didactics, content dimension.

A MODO DE PRESENTACION

En el contexto del desarrollo del conocimiento, nos encontramos con una serie de desafíos de los sistemas escolares a fin de que puedan contextualizarse y responder de forma pertinente a los mismos.

Desde ahí que una revisión permanente de los supuestos epistemológicos que subyacen a toda práctica de la didáctica se hace necesaria e imprescindible, de manera que permita dilucidar las intencionalidades y contenidos que se expresan y se despliegan en la sesión de clases.

Problemática que es abordada, en el presente trabajo, desde una opción (fenomenológica), interpretativa y crítica en el sentido de reconocer aspectos que permitan distinguir desde el discurso y la práctica del docente las estructuras significativas y representativas que definen la clase y que, al mismo tiempo, fomentan determinados modelos humanos y sociales. Tal tarea se construye desde la deconstrucción y reconstrucción de las estructuras de significados desde una perspectiva comprensiva que posibilite tanto interpretar como establecer distinciones estructurantes como también puntos de inflexión en virtud de los propósitos de la investigación.

De acuerdo a los resultados de la investigación es posible señalar la convergencia de elementos epístémicos en los casos estudiados y su respectivo despliegue en las propuestas didácticas desarrolladas. Aspecto que es generalizable sólo a los tres docentes estudiados, por lo tanto no se está en presencia de modelos de estilos de clase sino más bien frente a una casuística que privilegia la ejecución frente a cualquier otra dimensión. No es menor tal aspecto en virtud de la diferencia o singularidad de los casos estudiados.

Indudablemente tal situación no es absolutamente homogénea, es decir, se presentan diferencias entre los profesores, pero al mismo tiempo dadas las tendencias generales de la frecuencia de las dimensiones de contenido y los planos de intencionalidad de la acción, la equivalencia o semejanza entre ellos es ampliamente mayor que las diferencias. Por consiguiente, también se puede inferir que se está frente a un modelo de entendimiento del contenido, vale decir, a partir de observar que los tres profesores orientan, en general, su clase hacia los mismos planos de intencionalidad y hacia la misma dimensionalidad del contenido, podemos aventurar una hipótesis acerca de la similitud en la comprensión del contenido, por lo menos, en lo que se refiere a lo observado y registrado en las sesiones codificadas.

En este artículo se procede a plantear las *Conclusiones Finales* derivadas de la investigación desarrollando los siguientes apartados y su debida argumentación:

- El problema de investigación abordado
- El diseño metodológico utilizado
- Acerca de los datos de la investigación
- El método, los instrumentos y técnicas de análisis
- Las categorías encontradas
- Aportes de la Tesis a la Didáctica de la Motricidad
- Evaluación de la investigación realizada.

1. EL PROBLEMA DE INVESTIGACION ABORDADO

La conclusión más relevante, en este aspecto, se centra en la necesidad perentoria de profundizar en el tema de la didáctica de la Motricidad en función de los aportes que entrega el análisis y la interpretación en la comprensión global de los componentes de la didáctica y de las relaciones que se establecen entre ellos. Desde aquí, es posible identificar aquello que Varela y Depraz (2003), desde la escuela de la neurofenomenología, han definido como las invariantes de relación, en el campo específico de la motricidad en ejercicio y proyección.

En este sentido, en la medida en que se profundiza en la temática se pueden establecer principios que permitan orientar e identificar las posibilidades y definiciones de lo particular de la *didáctica de la motricidad*. Es lo que ha sucedido en el desarrollo de la investigación, toda vez que los elementos estructurales de la clase o lo que entendemos por el sector de Educación Física, en los niveles básicos uno y dos se estructuran desde la lógica del entrenamiento y desarrollo de habilidades y no fundamentalmente desde la enseñanza y aprendizajes de conocimientos, que por cierto son habilidades, pero que comprenden más que todo el ejercicio o realización de patrones estereotipados.

Realizar una investigación con estas características nos permite darnos cuenta, con evidencia empírica de la carencia de reflexión, por parte de los docentes, sobre los aspectos fundamentales de la naturaleza teórica de la didáctica y que en el fondo la determina, a saber, qué tipo o qué es lo que define el conocimiento que se construye desde la particular acción de una disciplina específica. En esta tarea lo que se aprecia desde la temática es un pasaje desolado y desierto, vale decir, no hay, explícitamente, por lo menos, tal discusión, ni siquiera se ve posible desde la acción del docente en el aula.

De la misma forma, la distinción de la didáctica de la motricidad al interior del aula es, por lo menos, incierta y nebulosa, toda vez que se puede inferir más que caracterizar y apropiar epistemológicamente por parte de los profesores. De manera que lo que se aprecia más que una didáctica reconocida y definida se presenta desde los elementos intuitivos y experienciales del mismo docente. Es lo que Sanmartí (2003) identifica como Didáctica ingenua o naïf. De manera que tematizar la didáctica de la motricidad desde los puntos más esenciales, como lo es la epistemología, hasta los más operativos, como los principios y estrategias de acción que sean coherentes entre sí, se convierte ya en una gran conclusión y tarea.

La educación física, desde el modelo pedagógico que se observa y concretiza, no se acerca a la didáctica como metaciencia, sino más bien a la metodología, toda vez que no se cuestiona, ni el conocimiento, en tanto construcción disciplinar, ni la pertinencia del mismo en el contexto de los alumnos/as. Por lo tanto, se da por establecido, y hasta cierto punto incuestionable, evidenciando que el esfuerzo del pedagogo se orienta a la adquisición de modelos preestablecidos de acuerdo a determinados procesos estandarizados de aprendizaje. De ahí que el interés máximo en el momento de las intencionalidades sea la reproducción y aplicación de los patrones de acción preestablecidos, originarios del deporte y de la estandarización. Por lo tanto, se acerca más a la instrucción mecanicista y funcional que al sentido y construcción propios de una concepción que reconoce el conocimiento como un fenómeno dinámico, contextualizado, histórico y transitorio.

En este sentido, la temática adquiere una dimensionalidad enorme, en virtud del cuestionamiento permanente de la disciplina acerca de su conocimiento y sobre su pertinencia dentro del sistema curricular, al considerar el aporte de la misma al desarrollo de los ciudadanos en el modelo social predominante, ya sea como reproducción o recreación. Es decir, posibilitar la explicitación del valor político de la disciplina.

2. EL DISEÑO METODOLOGICO UTILIZADO

En relación al diseño metodológico utilizado podemos establecer que generó consecuencias esperadas e inesperadas. Dentro de las primeras se encuentra el hecho de que tiene la ventaja de favorecer una relación de bastante acercamiento a los sujetos o casos de investigación, lo que favorece profundizar, desde distintas dimensiones, la comprensión de la acción del docente, de sus juicios y decisiones. De manera que nos entrega una información rica en profundidad y variabilidad. Desde lo ya mencionado por Jaramillo (2004) y Murcia (2000) como lo sostenido por Trigo (2000) y Valsiner (2000), el diseño metodológico cualitativo se genera desde la relación fenomenal entre los distintos actores y actuantes del caso estudiado en una dinámica multidireccional de significados, los cuales afectan en forma sustancial a los mismos que los generan, es como un sistema autopoyético (Maturana y Varela 1996), pero abierto en los sentidos y cerrados en los actores.

De la misma forma permitió conjugar metodologías en primera, segunda y tercera persona, a saber, desde la visión subjetiva y el relato del docente, el observador que interpreta y requiere de profundización del argumento del caso y de los métodos e instrumentos como la videoescopía que registra aspectos que se acercan a la objetividad o convencionalismo. En este mismo sentido, la secuencia de los pasos y sus respectivas tareas permitió mayor naturalidad en el comportamiento de los actores y autores de la investigación, vale decir, una vista de acercamiento, observación y registro audiovisual de la clase y su posterior entrevista, lo que permitió una contaminación reducida o menor, pues el profesor no sabía en concreto qué era lo que se observaba en particular. De ahí que no tendría mayor sentido variar o modificar la sesión en función de lo desconocido. También el comprender que el objetivo central del estudio no se orientaba hacia un enjuiciamiento o evaluación de su desempeño, sino el comprender el mismo, aspecto también anhelado por los docentes, por lo tanto su actuación se desarrolla en los términos de la cotidianidad laboral.

De igual forma la cantidad de los acercamientos fue la adecuada en función de la selección final de los archivos o fenómenos de mayor riqueza de datos en conformidad a la problemática de la investigación como también para no provocar un desgaste o fatiga en los actores investigados.

Dentro de las situaciones inesperadas se presentó la dinámica de acción-reacción dentro del desempeño de los docentes, que lamentablemente requería de un tiempo más prolongado para dimensionar el impacto en el aula o en los propios profesores de esta situación. Nos referimos a que después de cada entrevista se produjo una modificación en los planteamientos del docente frente a la clase y al mismo contenido, vale decir, la entrevista modificó en alguna medida la práctica del profesor, en los tres casos estudiados, en virtud de la reflexión y observación de su propio comportamiento a través del

video y de la conversación sobre las decisiones, organización, sentido y estructuración de la clase. Este aspecto fue explicitado tanto por el docente como por los alumnos y personal de los establecimientos visitados. La observación que se definió como no participante impacta y se produce una participación por presencia en la clase y después de la entrevista se generó una colaboración, por así decirlo, metacognitiva, en el sentido que se gatillaron conflictos epistemológicos dentro de los docentes en función de la optimización de su desempeño. Este efecto no deseado abre una pequeña luz en función de futuras investigaciones y, al mismo tiempo, sobre estrategias de perfeccionamiento y mejoramiento de la didáctica de la motricidad.

3. ACERCA DE LOS DATOS DE LA INVESTIGACION

Desde el punto de vista de la información recogida, son variadas las conclusiones. En primer lugar realizaremos una exposición de los datos por caso y, en un segundo momento, desde una mirada global de todos ellos.

a) *Caso 1*

Los datos que emergieron en este caso nos permiten concluir que el docente se enmarca en un paradigma fundamentalmente dualista, en lo cual se privilegia el hacer concreto del alumno de acuerdo a modelos estandarizados. En consecuencia se estructura una clase en función de tal intencionalidad. Del mismo modo, el lenguaje del docente, desde el punto de vista de los tonos y expresiones se orienta a marcar y preservar un orden y disciplina en función del logro señalado. Este aspecto resulta relevante si se considera que el nivel de autoridad del docente es prácticamente absoluto, definiendo de tal forma todos los aspectos que se desarrollan dentro de la sesión. Tal aspecto fortalece la dependencia, la heteronomía y pensamiento convergente de los alumnos, pues el conocimiento oficial es, por así decirlo, propiedad del docente.

Desde otro aspecto la clase fundamentalmente implica una permanente actividad procedural, las restantes dimensiones del alumno y de la propia actividad docente no son contempladas ni en extensión ni con profundidad, de manera que la clase consiste en la realización de determinadas acciones de un deporte, a la identificación y aplicación funcional de las mismas. Desde esta situación, es más cercana a una sesión de entrenamiento que a una sesión de enseñanza dentro de un sistema de educación formal.

Para comprender el punto anterior hay que considerar que la experiencia del docente en el mundo deportivo juega, a mi entender, un papel fundamental, pues en definitiva lo que realiza el profesor es una permanente ejercitación y aplicación de habilidades para el deporte a un nivel de exigencia menor, más acorde con las condiciones de los niños, pero siempre desde la misma racionalidad técnica y práctica (Sahlins 1997).

Como consecuencia la clase se torna productiva a través de la participación de los alumnos en las actividades propuestas por el docente y en el logro de los patrones de acción. En este sentido el profesor cumple fundamentalmente un rol más cercano al de entrenador y animador que docente. De igual forma los mecanismos de planificación, metodología y evaluación se encuentran dentro de la misma lógica, por lo que se genera un círculo coherente de funcionamiento.

Desde la estructura de la clase se aprecia la misma situación con el agregado de que se genera un espacio dentro, pero al mismo tiempo fuera, del control del docente que es sólo de los alumnos, espacio que es negociado en función de los elementos mencionados anteriormente, por lo tanto es una “ganancia” de acuerdo al comportamiento desplegado en clases. Específicamente nos referimos al tiempo de juego libre de los alumnos dentro de la clase pero sin la presencia del docente. Espacio que responde absolutamente al niño pero que es producto de la negociación con el profesor y que se obtiene de acuerdo al buen comportamiento y participación en clases.

En resumen, los datos expresan que la clase y la didáctica del caso 1, más que cualquier otra cosa, responden a un entrenamiento o instrucción, de un nivel inicial o aprendiz, alejándose de lo educativo y constructivo.

b) *Caso 2*

Los datos del docente 2 se orientan hacia la misma situación en términos generales que el caso ya analizado (Caso 1), toda vez que la clase se define y genera desde actividades que buscan la repetición de determinados modelos de acción y al mismo tiempo son generadas desde la exclusividad del profesor.

Un aspecto diferenciador es que en este caso la reproducción está más acentuada y por ende la disciplina y el control se tornan fundamentales dentro de la misma lógica, por lo que el docente adquiere un papel de actor fundamental y los alumnos más bien secundarios. De manera que lo que se despliega en la sesión son mecanismos de dependencia radicales que abarcan todos los escenarios posibles mientras se produzca la dualidad en la ubicación del espacio por parte del profesor y el o los alumnos/as. Es decir, mientras se encuentren en un mismo espacio de enseñanza el alumno reaccionará a la acción o no acción del docente.

Otro aspecto diferenciador es el uso del juego por parte del Caso 2, lo que resulta bastante paradojal, pues su clase se sustenta en juegos competitivos que son impulsados y estimulados por él mismo. Sin embargo, en su discurso argumentativo se evidencia la intención de cambiar y lo perjudicial que es este tipo de juegos para los niños. Por lo tanto, también se produce una dependencia del docente por determinadas metodologías que “aseguran” (según él), el logro de una forma más eficiente. Desde esta situación se concluye lo que el docente entiende por su contenido y por su disciplina, contiene la competencia, por lo que la selectividad y el rendimiento son consustanciales a ello.

De igual forma, podemos concluir que más que didáctica desde las orientaciones teóricas que hemos venido discutiendo en esta tesis, el docente utiliza una metodología de instrucción o de entrenamiento de habilidades, pues el conocimiento de su disciplina está estructurado y no merece discusión, o por lo menos desde el espacio que él habita no sería posible una variación o divergencia de lo establecido. Por lo tanto, se expresa un marcado determinismo y realismo en este caso, toda vez que no se estructura la didáctica en función de las múltiples posibilidades que se generaría desde la creación oertura del descubrimiento, sino más bien el contenido es dado y exigido incluso desde un ente rector, superior e incuestionable, vale decir, el Ministerio de Educación a través de los planes y programas.

Otro aspecto importante de concluir se refiere a que el D2 expresa no saber qué es lo que aprenden los alumnos en forma clara y definitiva, más bien se acerca a la idea de que los alumnos desarrollan sus habilidades. Por lo tanto, la situación de aprendizaje se acerca a ser un ambiente de desarrollo de habilidades dirigido por el docente, pero no constatable desde el punto de vista de lo que cambia dentro del proceso vivido por los estudiantes. Ahora bien, tal situación permite establecer que más que una clase desde el punto de vista de la intención de desarrollo en sus múltiples variaciones o dimensiones, el docente ve su sesión como una oportunidad dentro de la escasez y por condiciones del ambiente no puede desenvolverse como debiera. En otras palabras, no es un ambiente intencionado de desarrollo como lo definiría Labarrere (1999), sino es un efecto producto de las condiciones de carencia del medio, las horas de la sesión y de los actores del proceso didáctico tradicional.

c) *Caso 3*

En relación a este caso, algunas de las conclusiones son compartidas con los casos anteriores, como también se dan aspectos propios y específicos. En función de lo segundo, podemos expresar que el aspecto más concluyente es que el D3 enfatiza más que cualquier aspecto lo relacionado con los Hábitos, definiéndolos como una mecánica básica que permite el buen funcionamiento y orden en el comportamiento. En este sentido se devela que su intencionalidad primera se orienta hacia la ejecución y realización de determinados procedimientos en este caso no son específicamente disciplinares, sino más bien culturales o por lo menos dentro de un determinado grupo de pertenencia.

Tal situación se traslada a la sesión, en especial hacia los procesos didácticos desplegados, a raíz del fuerte acento en la realización de la mecánica de los contenidos de enseñanza, los cuales son en sí técnicas deportivas. Aunque no se privilegia el patrón absoluto pero si la ejecución.

Por otra parte, el D3 argumenta que lo esencial es la aplicabilidad de lo aprendido, independiente de que sea consciente, en diferentes campos y escenarios de comportamiento de alumno y a fin de que sepa relacionarse adecuadamente. En este sentido se produce un vínculo entre lo que se enseña y el sentido de éste dentro de un contexto más allá de la clase y del campo escolar. De manera que a nuestro parecer D3 presenta características de una didáctica mecanicista, toda vez que está presente permanentemente la pregunta sobre el objeto y sentido del contenido. Claro está que se produciría una problemática cuando tal pregunta se centra en un aspecto que no tiene un lugar absolutamente definido dentro de los contenidos de la Educación Física escolar; nos referimos a los Hábitos. Pues pareciera más un tema de todas las disciplinas escolares y no específico de la Educación Física.

VISION GENERAL DE LOS TRES CASOS

En relación a los tres casos en conjunto podemos expresarlos en dos términos desde las diferencias y desde las similitudes. En relación a lo primero concluimos que cada docente se marca o enfatiza aspectos diferenciadores que se estructuran desde ambos discursos y de la misma intervención realizada. De manera que podemos caracterizarlos de la siguiente forma:

D1 ≈ Dimensión procedural /plano imitativo-reproductivo
<i>Disciplina/conciencia/Experiencia deportiva</i>
D2 ≈ Dimensión procedural/plano técnico-instrumental
<i>Metodología/aprendizaje/disciplina</i>
D3 ≈ Dimensión procedimental/plano técnico-instrumental
<i>Hábitos/metodología/juego instrumental</i>

Esta caracterización permite establecer que los docentes marcan una diferencia que está radicada en las opciones personales y de la misma forma en la experiencia que cada uno de ellos desarrolla en el transcurso de su vida profesional. Esta última aseveración se basa en el hecho de que los tres se diferencian en aspectos más lejanos de la idea central de la disciplina, dicho en términos de Lakatos (citado por Korblit 2004), la hipótesis central o nuclear es la misma pero las hipótesis auxiliares o satélites se diferencian y marcan la identidad de cada perspectiva de los procesos didácticos implementados.

Desde lo último se pueden establecer las similitudes, las cuales son, diríamos, "homogéneas", de acuerdo al objetivo de la tesis, de mayor relevancia. Los tres docentes se sustentan desde el punto de vista del contenido, en la dimensión procedural, la que puede definirse desde una intencionalidad reproductiva o tecnológica.

En este sentido, la educación física desde los tres docentes responde a una lógica mecanicista, determinista y realista, cuyo principal propósito se orienta hacia la funcionalidad y desempeño de determinadas tareas de acuerdo a patrones de acción estandarizados. Se presenta, por lo menos, incoherente el desarrollo y fomento de la autonomía, creatividad y actitud de apertura hacia un ambiente de posibilidades más que de realidades.

Desde esta situación se torna muy cuestionable el papel educativo de la disciplina, pero se fortalece el papel instructivo de ella. De manera que si realizamos una proyección del análisis hacia los planteamientos curriculares del actual sistema educativo (Mineduc 1998), en general, y, en particular, en el sector de la Educación Física, no tendría coherencia teórica ni sentido, dado que se orientan hacia derroteros opuestos.

Desde las similitudes se puede establecer la generalidad (como criterio de rigor, Howard 2004) de los fundamentos epistémicos de la misma disciplina, por lo tanto, la regularidad en el argumento y las significaciones desde el argumento permiten concluir que la Educación Física está lejos de educar algo, sí muy cerca de capacitar e instruir.

4. EL METODO, LOS INSTRUMENTOS Y TECNICAS DE ANALISIS

Con relación al método de análisis podemos concluir que permitió un acercamiento desde el discurso, tanto activo como argumentativo, a las bases epistémicas de cada uno

de los docentes en forma densa, pertinente y compleja, de manera que los aspectos comprensivos se sustentarán en datos válidos arrojados desde los instrumentos seleccionados y estructurados dentro del mismo diseño.

Un aspecto fundamental del análisis es la riqueza simbólica que se desconfigura y reconfigura (Jaramillo 2004) desde el problema de investigación. En este sentido la argumentación depende de la capacidad del investigador de interpretar los hallazgos y sistematizarlos más allá de la apariencia que se pueda generar en una visión superficial de los mismos. De manera que dicho procedimiento posibilitó no perder el contexto de la acción discursiva del docente, sino por el contrario, potenciarla y favorecerla, pues es ahí donde encuentra su sentido y valor.

5. LAS CATEGORIAS ENCONTRADAS

Las categorías tanto preestablecidas como emergentes fueron marcando la dinámica de la investigación en cuanto a los datos y la configuración de los sentidos del discurso y la práctica del docente. En este sentido, si bien es cierto en un primer momento se establecieron determinadas categorías que favorecieran el análisis de los datos en función del problema de investigación, no es menos cierto que las categorías emergentes permitieron profundizar ya sea hacia aspectos no considerados dentro de la primera aproximación como también hacia las categorías preestablecidas.

Con esto se quiere decir que desde la acción de la investigación esta última se enriquece y se potencia desde la construcción y especificación de lo emergente. En forma concreta dentro de la investigación las categorías de:

- *Ambiente*
- *Aprendizaje*
- *Concepto de Educación Física*
- *Consciencia*
- *Disciplina*
- *Evaluación de la clase en sí desde la perspectiva del docente*
- *Experiencia (experiencia deportiva, experiencia de juego, experiencia pedagógica).*
- *Hábitos.*
- *Interacción.*
- *Persona del profesor*

Tales categorías establecieron la dinámica de significados dentro del discurso, de manera que si bien las mismas iluminan el inicio del análisis, las categorías emergentes permiten identificar la intensidad y densidad de los sentidos presentes en la eludición del problema abordado. De esta forma, las categorías preestablecidas se enriquecieron, desde el punto de vista significativo, como también se posibilitó comprender los límites y fronteras de los mismos. Por otra parte, desde la emergencia favorecieron la identificación de las similitudes y diferencias entre los casos (ver conclusión por casos), aspec-

to que resultó definitivo en el contexto de la vinculación con las categorías prediseñadas por el investigador.

Por último, desde las categorías se puede concluir que el proceso de levantamiento de las mismas se generó del diálogo constante y reiterativo entre los distintos métodos de abordaje contemplados en el diseño y los instrumentos de los mismos. En otras palabras, la construcción de las categorías se produce desde la triangulación entre los procedimientos de abordaje (primera, segunda y tercera persona) con los instrumentos que se despliegan en diferentes momentos de la investigación (entrevista observación y registro).

6. APORTE S DE LA TESIS A LA DIDACTICA DE LA MOTRICIDAD

Los aportes que presenta la tesis a la didáctica de la motricidad se centran en posicionar la temática como una línea de investigación dentro del campo educativo y, por qué no decirlo, dentro de la construcción de la motricidad como una Ciencia con características y objeto de estudio definido (Sergio 2005; Trigo 2005; Moreira 2005). En este sentido el describir y comprender el basamento epistemológico de una disciplina escolar permite visualizar su pertinencia y sentido dentro del modelo antropológico y social que sostiene el marco curricular, de manera que en el desarrollo de tal situación se generan evidencias que permiten identificar no sólo la anacronía de la disciplina de la Educación Física, desde su planteamiento y en función de la Educación, sino que al mismo tiempo se propone una alternativa de desarrollo que se origina en lo anterior, pero que al mismo tiempo lo trasciende.

La didáctica de la motricidad consiste, por lo tanto, en una mirada sistémica y compleja que se sustenta en la acción humana, sea esta deportiva, artística, recreativa, laboral o educativa. Por lo tanto, este estudio permite dar un paso desde el determinismo de la metodología de la Educación Física hacia una didáctica de las posibilidades de la motricidad como campo epistemológico propio.

De lo anterior se desprende que los elementos desarrollados desde una didáctica de la motricidad tensionan a la formación de docentes en el área, vale decir, si establecemos que la práctica del docente es básicamente determinista, mecánica y reproductiva, a pesar de que los mismos profesores declaran en intención objetivos superiores. Al mismo tiempo, vemos cómo el campo disciplinar se cierne sobre las mismas características descritas. De suyo se evidencia la urgencia de, por lo menos, revisar la formación de los docentes, a fin de que responda a los propósitos de la educación y no sólo a los de la capacitación.

Por último, tal elemento nos lleva hacia el campo curricular, toda vez que los tres casos coinciden en la direccionalidad y verticalidad del currículo; si bien uno de los elementos que sostuvo como característica principal de la reforma educativa fue la descentralización y *la bajada* a lo local de los contenidos (Mineduc 1998), no es menos cierto que desde la mirada del profesor, como también en lo que se define en los términos e intencionalidades de lo que se busca, en el sector de la Educación Física, es lo operativo y práctico, técnificante e instrumental. Desde una visión más conforme con los propósitos educativos y en conformidad a las características de la acción esta visión es por lo menos insuficiente y parcial.

7. EVALUACION DE LA INVESTIGACION REALIZADA

7.1. *Logros de los objetivos planteados.* Los objetivos planteados de la investigación fueron los siguientes:

- *Identificar y caracterizar las representaciones epistemológicas de los profesores que se desempeñan en el sector de Educación Física NB1 sobre Motricidad y Juego a partir de las prácticas y discurso docente.*
- *Identificar los planos de acción de las prácticas docentes a partir de sus representaciones, expresadas en el discurso y la práctica docente, y que tienen lugar en la enseñanza de la motricidad en el sector de Educación Física de NB1 y NB2.*
- *Diseñar, desarrollar y evaluar un modelo de investigación-acción de sobre las categorías epistemológicas de los profesores frente a su disciplina y la implicancia en sus estrategias didácticas.*
- *Esbozar un modelo teórico acerca y sobre la Didáctica de la motricidad desde el paradigma la utilización del juego como eje fundamental en la práctica docente.*

En relación a los tres primeros objetivos podemos expresar que se cumplieron, dado que en los casos en estudio se pueden identificar, desde su discurso y práctica, las representaciones sobre la disciplina y el modelo antropológico que lo sustenta. Tal situación se vio favorecida por la coherencia del discurso en acción del docente, es decir, las sesiones, independiente del caso, se desarrollaban desde un principio que articulaba los diferentes momentos y procesos que se implementaban. Dicho principio se expresa en la mecánica reiterada y determinista de la clase propia de una visión dualista, y racionalista, en la que el deporte es un contenido eje como todo lo que lo conforma.

Por otra parte, en consideración al modelo de investigación, se considera bastante útil y pertinente en función del estudio en la didáctica de la motricidad, dado que permite desde la variedad de métodos e instrumentos adentrarse en las intencionalidades y contenidos de enseñanza desde el actor docente. En este sentido permite entrar en la epistemología desde una vía indirecta sin alterar sustancialmente al sujeto y su entorno dentro del desarrollo de la investigación.

Al mismo tiempo, si bien se especifica en un componente de la didáctica no es menos cierto que precisa de todo el evento. Vale decir, se centra en un componente del fenómeno didáctico pero los incluye a todos, por lo tanto el diseño de investigación puede replicarse en otros casos, pues posee un campo de acción de mucha flexibilidad sin desfigurarse o desestructurarse.

En relación al cuarto objetivo, podemos decir que no se logró, toda vez que las limitaciones de tiempo y de profundidad no permitieron estructurar con criterios de validez la propuesta didáctica, pero sí adentrarse en el derrotero que favorezca la construcción de un modelo didáctico, pero sí se aporta con un modelo de análisis didáctico.

7.2. *Obstáculos encontrados.* Los obstáculos encontrados se refieren a la escasez de investigaciones referidas a la intervención en el campo de la enseñanza-aprendizaje de la Educación Física, en particular en nuestro país. Punto aparte es lo referido a la

didáctica de la motricidad, pues sería la primera. Por lo tanto las fuentes encontradas y desarrolladas son externas al país.

En relación al trabajo de campo, una dificultad fue la variabilidad de la programación dentro del establecimiento escolar, sobre todo en el caso del colegio municipalizado, toda vez que las actividades emergentes fueron muchas y variadas que influyeron sustancialmente en los tiempos y planificación del mismo trabajo. El D3 es un ejemplo, toda vez que de las tres observaciones programadas solo se concretaron dos y de las cuales una fue respondida con los criterios de rigor.

SITUACIONES EMERGENTES DESDE LA INVESTIGACION. INICIO DE UNA LINEA DE INVESTIGACION

Desde este trabajo se puede levantar una línea de investigación pertinente que aporte al desarrollo de la Motricidad como disciplina, y al mismo tiempo a la Didáctica de la misma. Esta situación tiene repercusiones, como ya hemos mencionado, en varios campos, pero quisiera resaltar lo beneficioso que puede ser en el campo de la educación y el desarrollo humano más allá del campo escolar. Si visualizamos y dimensionamos las contribuciones de una mirada basada en la complejidad y en las evidencias más actuales de la ciencia y, al mismo tiempo, se desenvuelven aproximaciones pertinentes en relación a las diferentes formas de conocer y el conocimiento que se construyen en la vida cotidiana, ya sea en la escuela o fuera de ella, desde la propiedad de la motricidad como capacidad humana, los alcances pueden ser insospechados a la hora de mejorar la calidad de vida, en el sentido amplio del concepto, y de la educación de la sociedad.

Este aspecto tiene especial sentido en el contexto de los hallazgos de la investigación, sobre todo en lo referido a la relación de los aspectos o referenciales epistémicos del docente con su vida cotidiana. De ahí que la experiencia, el estilo de vida, los tipos de relaciones y las acciones cotidianas del docente se convierten en un factor definitorio en el momento de intentar comprender las opciones y visiones epistemológicas del mismo. Cabe señalar que en este sentido Schutz (1996) y Varela (2003) tenían razón.

BIBLIOGRAFIA

- Aucouturier, A. (2003). *Los fantasmas de la acción*. Barcelona: Grao.
- Ajuriaguerra, J. (1993). *Manual de psiquiatría infantil*. Barcelona: Masson.
- Ballesteros, S. (1982). *El esquema corporal, función básica del cuerpo en el desarrollo psicomotor y educativo*. Madrid: Tea S.A.
- Balz, E. (1997). *Wie pädagogisch soll der Schulsport sein?* Schorndorf: Hoffmann.
- Berger y Luckman (1997). *Construcción social del conocimiento*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Berman, M. (1981). *El reencantamiento del mundo* (S. B. y. F. Huneeus, Trans. 7^a 2001 ed. Vol. 1). Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Berman, M. (1992). *Cuerpo y Espíritu. La historia oculta de Occidente* (R. Valenzuela, Trans. 2^a ed. Vol. 1). Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Berman, M. (2004). *Historia de la conciencia. De la paradoja al complejo de autoridad sagrada* (V. M. y. R. Valenzuela, Trans. 1^a ed. Vol. 1). Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Berstein, B. (1990). *La estructura del discurso pedagógico*. Madrid: Morata.

- Bielefelder Sportpädagogen (1995). *Methoden im Sportunterricht*. Schorndorf: Hoffmann.
- Bixio, C. (1999). *Enseñar a aprender*. Rosario: Homo Sapiens.
- Barbosa, A. (1999). *Didáctica y currículum: cuestionando fronteras*. Argentina: FLACSO Novedades Educativas.
- Cagigal, J.M. (1979). *Cultura intelectual y cultura física*. Barcelona: Morata.
- Candela, A. (2005). Construcción discursiva y la ciencia en el aula. En Quintanilla, M. *Diálogos didácticos*. Santiago de Chile: Puc (en prensa).
- Castoriadis, C. (1998). *Hecho y por hacer*. Bueno Aires: Eudeva.
- Capra, F. (1982). *O Tao da Física* (J. F. Dias, Trans. 1^a ed. Vol. 1). São Paulo: Cultrix.
- Capra, F. (2002). *Las conexiones ocultas. Implicaciones sociales, medioambientales, económicas y biológicas de una nueva visión del mundo*. Barcelona: Anagrama.
- Ceccini, J. (1999). *Epistemología y teoría de la Educación Física*. Madrid: Sígueme.
- Coll, C.; J. Pozo; B. Sarabia (1998). *Los contenidos en la reforma*. Madrid: Santillana.
- Cómenes, J.A. (1998). *La didáctica magna*. Madrid: Taurus.
- Contreras, G. (2005). *Prácticas evaluativas en profesores de física, un estudio sobre las prácticas de evaluación y sus fundamentos en profesores de la asignatura de Física en la Quinta Región*. Tesis para optar al grado de doctor en Ciencias de la Educación. Santiago: PUC.
- Damásio, A. (1999). *Sentir lo que sucede*. Santiago de Chile: Andrés Bello.
- Damásio, A. (2001). *O misterio da consciência*. São Paulo: Companhia das Letras.
- Damásio, A. (2004). *Em busca de Espinoza: prazer e dor na ciencia dos sentimentos*. São Paulo: Compañía das Letras.
- Dantas, P. (2001). *A intencionalidade do corpo próprio*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Da Fonseca, V. (1996). *Estudio y génesis de la psicomotricidad*. Barcelona: Inde.
- Da Silva, T. (2001). *Espacios de identidad*. Barcelona: Octaedro.
- De Camilli, A. (2004). *Los desafíos de la didáctica en la educación superior*. Santiago de Chile: Ediciones UCSH.
- Díaz Barriga, A. (1998). *Didáctica y currículum*. Argentina: FLACSO Novedades Educativas.
- Foucault, M. (1998). *Vigilar y castigar*. Madrid: Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía, saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo Veintiuno.
- Gabler, L. (1993). *Einführung in die Sportpsychology*. Schorndorf: Hofmann.
- García Manso (1997). *Pruebas para la valoración de la capacidad motriz en el deporte*. Madrid: Gymnos.
- Gimeno Sacristán, J. (1998). *Didáctica y currículo*. Barcelona: Morata.
- Gomes Tubino, M. (2002). *Educación Física y educación siglo XXI. Conferencia en el Seminario Educación Física y Organización*. Santiago de Chile.
- Grossing, S. (1991). *Einführung in die Sportdidaktik*. Wiesbaden: Limpert.
- Grupe, O. y M. Krüger (1997). *Einführung in die Sportpädagogik*. Schorndorf: Hofmann.
- Habermas, J. (1985). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus.
- Hamilton, D. (1999). *La paradoja pedagógica*. Argentina: FLACSO Novedades Educativas.
- Hamilton, D. (2003). Notas desde aquí y ahora. Sobre los inicios de la escolarización moderna. En *Historia cultural y educación*. Barcelona: Pomares.
- Howard, S. (2004). Representaciones sociales de nociones matemáticas en el aula: una mirada desde la interacción. *Tesis para optar al grado de doctor en Ciencias de la Educación*. Dirigida por S. Martinic, PUC.
- Jaramillo, L. (2005). *La Educación Física: ¿un problema de preparación o seducción?* Armenia: Kinesis.
- Korblit, A. (2004). *Metodologías cualitativas en ciencias sociales. Modelos y procedimientos de análisis*. Buenos Aires: Biblos.
- Kron, K. (2004). *Grundwissen didactik*. Göttingen: Balls.

- Kuhn (1975). *La estructura de las revoluciones científicas*. Madrid: Fondo Cultura Económica.
- Labarrere, A. y M. Quintanilla (2002). La solución de problemas científicos en el aula. Reflexiones desde los planos de análisis y desarrollo. *Revista Pensamiento Educativo* 30.
- Lakoff, G. y M. Jonson (1999). *Philosophy in the Flesh*. New Cork: Basic Books.
- Le Breton, D. (1995). *Sociología del cuerpo*. Barcelona: Anagrama.
- Lenoir, Y. (2003). El concepto de educación frente a dos lógicas: la lógica norteamericana anglófona y la lógica europea francófona. *Conferencia PUC*. Santiago de Chile.
- Martín, F. (1999). *La didáctica en el tercer milenio*. Madrid: Letras Universitarias.
- Maturana, H. (1996). *Amor y juego, fundamentos olvidados de lo humano*. Santiago de Chile: Instituto Ciencias Cognitivas.
- Maturana, H. (1999). *La transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Maturana, H. (2004). *Del ser al hacer, los orígenes de la biología del conocer*. Santiago de Chile: I.C. Saéz.
- Matus, A. (2004) Una mirada desde el análisis del discurso al género de la mesa redonda: el encuentro de Urondo, Portantiero, Benedetti y Wash en Cuba. En A. Korblit (compiladora) *Metodologías cualitativas en ciencias sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- Meinel y Schnabel (1988). *Teoría del movimiento*. Buenos Aires: Stadium.
- Merleau-Ponty, M. (1999). *La Fenomenología de la percepción*. Barcelona: Península.
- Merleau-Ponty, M. (2003). *A natureza*. São Paulo: Martins Fontes.
- Mineduc-Chile. (2004). *Informe de investigaciones en Ed. Física*. Santiago de Chile: Mineduc.
- Nitsch, K. (1991). *Einführung in die Sportpsychology band eins*. Schorndorf: Hoffmann.
- Monereo, C. y M. Castelló (1998). *Estrategias de enseñanza y aprendizaje*. Barcelona: Grao.
- Moreira, M. (2000). *Aprendizaje significativo: teoría y práctica*. Madrid: Visor.
- Morín, E. (2000). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morín, E. (2003). *La humanidad de la humanidad*. Madrid: Alianza.
- Morín, E. (2004). *Conversaciones sobre humanidad*. Lisboa: Piaget.
- Mosston, M. (1999). *Los estilos de enseñanza*. Madrid: Stadium.
- Murcia, N. y L. Jaramillo (2000). *Investigación cualitativa, una guía para estudios sociales*. Colombia: Kinesis.
- Ortiz-Osés, A. (2003). *Amor y sentido, una hermenéutica simbólica*. Barcelona: Anthropos.
- Parlebas, P. (1996). Los universales de los juegos deportivos. *Revista Praxiología Motriz* 0, Volumen 1. Universidad de las Palmas Gran Canaria.
- Piaget, J. (1969). *Psicología de la inteligencia*. Buenos Aires: Psique.
- Popper, K. (2003). *Conjeturas y refutaciones, el desarrollo del conocimiento científico*. Barcelona: Paidós.
- Porlan, D. (1993). Las concepciones epistemológicas de los profesores: caso de los estudiantes de Magisterio. *Revista Investigación en la escuela* 22.
- Preafán, G. (2004). *La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.
- Quintanilla, M. y M. Aduriz (comp.) (2005). *Diálogos didácticos*. Santiago de Chile: PUC (en prensa).
- Quintar, E. (1998). *Conversaciones didácticas, la enseñanza como puente a la vida*. Neuquén: Educo.
- Ruiz Pérez, J.L. (2001). *Desarrollo y comportamiento motor*. Madrid: Sígueme.
- Sánchez, F. (2003). *Didáctica de la Educación Física*. Madrid: Prentice Hall.
- Sánchez Bañuelos, F. (2003). *Didáctica de la Educación Física*. Barcelona: Pearson.
- Sandín, (2003). *Investigación cualitativa en educación*. Barcelona: McGraw-Hill.
- Sanmartí, N. (2002). *Didáctica de la ciencias experimentales*. Barcelona: Síntesis.
- Schön, (1990). *Educating the reflective practitioner*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.
- Sergio, M. (1999). *Um corte epistemológico*. Lisboa: Instituto Piaget.

- Sergio, M.; A. Feitosa, M. Tavares (1999). *Sentido e Acção*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sergio, M. (2003). *Alguns olhares sobre o corpo*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Sergio, M. (2005). *O novo paradigma do saber e do ser*. Coimbra: Ariadne.
- Shulman, L. (1987). Those who understand: knowledge growth in teaching. *Educational research* 15: 4-14.
- Singer, R. (1996). *Motorische entwicklung*. Schorndorf: Hoffmann.
- Topsch, (2004). *Grundwissen der Unterrichtspraktikum*. Göttingen: Balz.
- Toro y Colaboradores (2003). Motricidad y Currículo. *Seminario de titulación*. Santiago de Chile: UCSH.
- Toro, S. (2004). Didáctica de la motricidad, un desafío posible. *Revista Motricidad Humana* 1: 15-20.
- Trigo, E. (1995). *Aplicación del juego tradicional en el currículo de Educación Física*. Barcelona: Paidotribo.
- Trigo, E. (coor.) (2001). *Fundamentos de la motricidad. Aspectos teóricos, prácticos y didácticos*. Madrid: Gymnos.
- Valsiner, J. (2000). *Cultura and Human Development*. London: Sage.
- Varela, F. y otros (1997). *De cuerpo presente, las ciencias cognitivas y la experiencia humana*. Barcelona: Gedisa.
- Varela, F. (2000). *El fenómeno de la vida*. Santiago de Chile: Dolmen.
- Varela, F. y Depraz (2003). *On Becoming aware. A pragmatics of experiencing*. Philadelphia: John Benjamins Publishing Company.
- Varela, F. y Thompson (2001). Radical embodiment: neural dinamics and conscious experience. *Trends in cognitive science* 5 (10): 418-425.
- Vayer, P. (1988). *El equilibrio corporal*. Barcelona: Científico Médica.
- Vayer, P. (2003). *Psicología de las actividades corporales*. Lisboa: Piaget.
- Vázquez, B. y otros (2001). *Bases educativas de la actividad física y el deporte*. Madrid: Síntesis.
- Vigostky, L. (1979). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores, pensamiento y lenguaje*. Buenos Aires: Paidós.
- Zeichner, K. (1993). Reflections on reflective teaching. En B. Tabachnick y K. Zeichner (eds.). *Issues and Practices in Inquiry-Oriented Teacher Education*. Nueva York: Falmer.

