

ABRIENDO NUEVOS HORIZONTES. HACIA UNA PEDAGOGÍA DE LA AUTONOMÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA.

Antonio Gómez Rijo
CEIP Julián Zafra Moreno
Asesoría de apoyo CEP
de Santa Cruz

ACERCÁNDONOS AL PROBLEMA

Uno de los principales obstáculos que se encuentra el profesorado en su quehacer docente es abordar y satisfacer la excesiva dependencia que presentan los alumnos en edad escolar. Pero, ¿es cierto que el alumnado de esta edad es dependiente? ¿Qué razones han argumentado el modelo didáctico por el cual el profesor es el único (o principal) responsable de la toma de decisiones? ¿Se puede confiar en un alumno autónomo? ¿Qué estrategias docentes podríamos poner en práctica para desarrollar la autonomía en nuestro alumnado? A éstas, y otras cuestiones que nos irán surgiendo, iremos tratando de dar respuesta a lo largo de este trabajo.

En el contexto general de la educación, por un lado, razones psicológicas (como la edad y maduración del alumnado) y por otro, razones pedagógicas (como la aplicación reiterada de metodologías instructivas durante este período) han sostenido que el docente fuera el que tomara la mayor parte de las decisiones, bien desde un punto de vista cualitativo como cuantitativo, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Desde un punto de vista evolutivo, algunos autores como Kohlberg (1982) o Piaget (1974) aluden a la dependencia del alumnado en estas edades. Bajo la perspectiva pedagógica se sitúan los estudios de orientación tecnicista basados en las teorías de Tyler (1949) o Bobbitt (1918). Esta proclamada heteronomía docente y la noción de profesor técnico, especialista, experto o eficaz se ha traducido en una sobrecarga para el docente que, en muchas ocasiones, se ve desbordado ante tal cantidad de decisiones que debe tomar. Por otra parte, y desde un punto de vista sociocrítico, esta figura de profesor experto ha desembocado en que los profesores siempre han sido mediadores y legitimadores de un conjunto de creencias y valores, y por lo tanto, agentes potenciales de la reproducción social (Kirk, 1990). La racionalidad técnica y los estudios de eficacia docente (Berliner, 1986; Brophy y Good, 1974; Bloom, 1979; Everston, 1989; Rosenshine y Stevens, 1986; Smith, 1983) argumentan la circunstancia de que el profesor es el que debe seleccionar los objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación, soslayando la capacidad del alumnado para asumir sus propias decisiones dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Y es que esta toma de decisiones unidireccional y esta falta de confianza en el alumnado ha provocado, en no pocas circunstancias, desajustes significativos entre las creencias docentes y los intereses discentes (Fraile, 1995). Esta “disonancia motivacional” en la que el profesor selecciona aquello que cree “mejor” para los alumnos y desarrolla las tareas motrices más pertinentes para conseguirlo desemboca, muchas veces, en un distanciamiento del gusto del alumnado por la práctica motriz al no sentirse identificado con lo que realiza (Sicilia y Delgado Noguera, 2002).



Este distanciamiento puede provocar según la Teoría de la autodeterminación y de las necesidades básicas (Ryan y Deci 2000; Vallerand y Rousseau, 2001) un descenso respecto el grado de satisfacción hacia la Educación Física y las probabilidades de continuidad de la actividad física fuera de la escuela y posterior al período escolar obligatorio. Por otro lado, este modelo heterónimo no apoya la tesis del alumno constructor de su aprendizaje (Bolívar, 1992; Piaget e Inhelder, 1984; Vygotsky, 1979), puesto que al final el discente es un mero ejecutor y reproductor de lo que decide el docente, dejando la construcción y la producción de conocimientos bajo la responsabilidad del profesor. En la práctica, este modelo de producción docente-reproducción discente se ha venido repitiendo desde hace bastante tiempo (López Pastor, Monjas y Pérez, 2003) principalmente debido a los miedos y reticencias del profesorado al cambio, a pesar de que el marco curricular enunciara un cambio pedagógico en el sentido contrario (LOGSE, 1990; LOE, 2006). Por eso, nuestra propuesta es la de un alumno crítico y autónomo (o emancipativo) que supere la reproducción social que se da en los modelos didácticos de corte técnico, ya que, tal y como enuncian los principios constructivistas, en un alumno activo el aprendizaje estará más consolidado.

En el ámbito específico de la pedagogía de la Educación Física, pocos o nulos han sido los esfuerzos por ofrecer modelos didácticos orientados al desarrollo de la autonomía en el alumnado. El enfoque técnico o positivista, de profesor experto (Pieron, 1999; Siedentop, 1998) ha imperado en el desarrollo didáctico de la formación del profesorado.

Bajo esta perspectiva, aun cuando se presuponen principios constructivistas en el que el alumnado es el protagonista de su propio aprendizaje, el papel del profesor es el de productor de conocimientos mientras que el alumno es un mero reproductor de los mismos, adoptando una actitud totalmente pasiva y receptora. Para encontrar referencias al desarrollo de la autonomía del alumnado hay que acudir a la pedagogía crítica (Freire, 1998; Habermas, 1987, 1989; Marcuse, 1987) y con sus correspondientes referencias en el mundo específico de nuestro ámbito (Devís, 1996; Fernández-Balboa, 1999). No obstante, los estudios han tenido más un corte fenomenológico que empírico, por lo que la transferencia a la realidad del aula ha sido escasa. Desde un punto de vista experimental, existen algunos estudios que se han interesado en ver la relación existente entre autonomía y Educación Física como los del grupo Girasol (2003), el grupo de trabajo internivelar de investigación-acción en Educación Física de Segovia (Barba y López Pastor, 2007) o los estudios de Goudas, Biddle, Fox, y Underwood (1995), Moreno, Gómez, y Cervelló (2007), Prusak, Treasure, Darst, y Pangrazzi (2004), Vallerand y Perreault (1999) y Ward (2005). Desde un punto de vista metodológico, son principalmente las aportaciones de Sicilia (2001) y Sicilia y Delgado Noguera (2002) respecto a los estilos de enseñanza, lo más significativo respecto al desarrollo de la autonomía a través de procesos didácticos en Educación Física.

En resumen, el objetivo de este artículo es indagar sobre la relación entre autonomía y Educación Física, así como ofrecer algunas sugerencias didácticas sobre su puesta en práctica.

EL CAMINO HACIA LA AUTONOMÍA. PILARES BÁSICOS

Según el DRAE (1992: 234), en su segunda acepción, por autonomía se entiende la "condición del individuo que de nadie depende en ciertos conceptos". Aunque esta definición no es muy clarificadora, sí permite acercarnos a una primera idea de lo que más adelante entenderemos como autonomía. Como puede observarse, se alude a la autonomía como una condición o estado de una persona y su independencia en torno a conceptos o prejuicios establecidos. En este mismo sentido, un concepto muy relacionado con el anterior es el de independencia. En el DRAE (1992: 1157) se entenderá ésta como sinónimo de autonomía. Y en cuanto a independiente se recoge como aquella "persona que sostiene sus derechos u opiniones sin admitir intervención ajena" (DRAE, 1992: 1157). Esta acepción no es muy válida para nuestra idea de autonomía pues, si bien consideramos que nuestros alumnos tienen, pueden y deben ejercer sus derechos y opiniones, también es cierto que deben estar expuestos a intervención ajena, ya sea por parte de sus iguales como de los docentes. En cualquier caso, podemos entender por autonomía, en un primer momento, como la capacidad del alumnado para decidir sobre sus propias acciones, sin que ello suponga un perjuicio en las de otras personas. Aebli (1991) sostiene que las formas básicas del aprendizaje autónomo requieren:

a) Establecer contacto, vincularse por sí mismos, con la diversidad de prácticas que la escuela puede ofrecer y la conceptualización de las mismas.

b) Comprender por sí mismos aquellas cuestiones que se vinculan con las prácticas.

c) Planear por sí mismos acciones y solucionar problemas por sí mismos en relación con la planificación realizada.

d) Ejercitar actividades por sí mismos, poder manejar información mentalmente que se desprende de las diversas prácticas propuestas o de las diversas posibilidades de resolución de los problemas planteados.

e) Sostener por sí mismos la motivación para la actividad y para el aprendizaje.

Este mismo autor distingue los tres pilares del aprendizaje autónomo: saber, saber hacer y querer (Aebli, 1991) Cada uno se corresponde con:

a) El componente de saber: conocer el aprendizaje propio, tener una idea clara de los procesos de aprendizaje correctos. En este sentido el alumno debe ser conocedor de las posibilidades de decisión y la libertad que se le deja para ello. Tiene que tener claro que es capaz de aprender por sí mismo, bajo la mediación del profesor, que actuaría como "andamio" (utilizando la terminología de Bruner) o como auspiciador de la zona de desarrollo próximo, tal y como propone Vygotsky.

b) El componente de saber hacer: aplicar prácticamente procedimientos de aprendizaje. No sólo por parte del profesor que pone todos los medios para facilitar este aprendizaje, sino también por parte del alumno que debe aplicar ciertos procedimientos de forma correcta para que sean efectivos.

c) El componente del querer: estar convencido de la utilidad del procedimiento de aprendizaje y querer aplicarlo. Este aspecto, más psicológico que pedagógico, es condición sine qua non, primeramente por el docente y luego por el discente. En efecto, si el profesorado no está convencido de su método y confía en un alumno responsable y capaz de construir su aprendizaje, esta pedagogía estará, inestimablemente, avocada al fracaso.

Una idea estrechamente relacionada con el aprendizaje autónomo es el concepto de "aprender a aprender". Aebli (1995) expresa que para provocar el proceso de aprender a aprender, es necesario:

a) Tener una idea de la realización correcta de lo solicitado.

b) Intentar realizarlo por sí mismo.

c) Observarse en su realización y discutir con otros esa observación.

d) Inferir formas de dirigir y controlar el propio aprendizaje.

e) Llevar estas a la práctica con nuevos contenidos que, en este caso, remitan al mismo programa motor y propongan nuevas situaciones problemas.



f) Juzgar el proceso del aprendizaje y su resultado.

Como puede apreciarse, no se trata sólo de hacer o dejar hacer, sino de todo un proceso de praxis, o práctica reflexiva, donde el alumno es observador, analista y crítico de su propia motricidad y la de los demás.

Claro que para el desarrollo de la autonomía, el profesor debe tener claro que es sólo un mediador para el aprendizaje de sus alumnos. En este sentido, Aebli (1995: 98) agrega que “hay que hacer conscientes a los alumnos de qué facultades son las que les permiten llegar a sus observaciones, y se ha de cultivar como método el ensayo de la capacidad de reproducir”. De este modo, no sólo les transmitiremos conocimientos, sino también métodos para que observen por su cuenta, es decir, métodos para la adquisición, por sí mismo, de conocimiento, lo cual es a la larga mucho más fructífero.

Por su parte, el Decreto 126/2007, por el que se establece el currículo de Primaria, incluye a la autonomía y al proceso de aprender a aprender como dos de las competencias básicas a desarrollar durante el período de la escolaridad obligatoria del alumnado. Lo cual justifica, por sí mismo, su aplicación dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

DE CÓMO FOMENTAR LA AUTONOMÍA EN EDUCACIÓN FÍSICA

Antes de comenzar a dar un “recetario” (nada más lejos de nuestra intención) hay que hacer dos salvedades. Por un lado, no podemos confundir el desarrollo de la autonomía con un “dejar hacer” todo lo que quiera a nuestro alumnado. Un concepto que va muy relacionado con el de autonomía es el de responsabilidad. Los alumnos deben saber que tienen la posibilidad de tomar decisiones respecto a su proceso de aprendizaje, pero que no pueden decidir sobre todo, y lo que es más importante, que las decisiones adoptadas conllevan, necesariamente, la asunción de la responsabilidad de sus propios actos. Un alumno autónomo es un alumno maduro que es capaz de ver más allá de sus acciones inmediatas y es consciente de las consecuencias de éstas. Por lo todo tanto, deberemos saber que no todo vale para el desarrollo de autonomía, existen unos límites que marcarán el camino para trabajar y fomentar este proceso pedagógico y, sobre todo, humanista. Ahora bien, ¿dónde están esos límites? Esa respuesta debe ser respondida por cada uno de los docentes que se enfrenta con su grupo de alumnos a diario y nadie mejor que él sabe qué se les puede pedir y exigir, así como el que grado de compromiso que pueden adquirir.

Y precisamente relacionada con la idea anterior tenemos que hacer la segunda aclaración. No es mi intención la de ofrecer unas técnicas para el desarrollo de la autonomía. Eso iría en contra del principio del profesor como indagador de su propia práctica (Stenhouse, 1984) y volvería-

mos a los modelos técnicos de “recetas para docentes”. Lo que aquí me propongo es, simplemente, ofrecer unas sugerencias sobre el modo en el que puede ser abordado el desarrollo de la autonomía. Pero son sólo eso, sugerencias. Será el docente el que, en última instancia, corrobore, critique y proponga nuevas formas de abordar esta propuesta. Cada uno, en función de las características de su centro, barrio o pueblo, alumnado y familia, deberá de buscar la mejor forma de fomentar el proceso de aprendizaje autónomo que, como ya hemos visto, es muy coherente con los principios constructivistas.

La visión tradicional de la enseñanza soslaya el papel del discente en la toma de decisiones en su proceso de aprendizaje. De esta forma, el proceso de enseñanza se suele subdividir en tres fases (decisiones preactivas, interactivas y postactivas) en las que el docente es hegemónico. Cada una de estas fases atiende a una finalidad específica (Viciano, 2002). En las decisiones preactivas (planificar) se incluyen todas las decisiones del diseño del proceso de enseñanza de la Educación Física. En las decisiones interactivas (intervenir) se abordan las decisiones de cambio de la planificación en función de la evaluación continua. En cuanto a las decisiones postactivas (evaluar) se circunscriben las decisiones de cambios en la intervención y planificación futuras. Desde mi punto de vista, hay que ofrecer más capacidad de decisión en todas estas fases al alumno, siempre desde un consenso general de toda la clase y el profesor.

a) Respeto a las decisiones preactivas (planificación)

- Elaborar un sistema de normas de clase. El procedimiento de sanciones y recompensas también debe ser acordado.
- Presentar la programación y discutirla con los alumnos. ¿Qué quitarían y qué añadirían? Ampliar o reducir contenidos también puede ser una opción.
- Diseñar los criterios de calificación. ¿Qué hace falta para aprobar o para suspender?

b) Respeto a las decisiones interactivas (intervención)

- Una opción metodológica puede ser optar por tareas semidefinidas (sólo se les dice el objetivo de la tarea pero las condiciones de realización son elaboradas por ellos mismo) o no definidas (no se les comenta ni el objetivo ni las condiciones de realización). Por ejemplo: el alumno, a partir de una situación planteada por el profesor, decide con quién agruparse, en qué espacio, con qué material, durante cuánto tiempo, qué modelo de ejecución realizar, etc.
- Trabajar con estilos de enseñanza que favorezcan una implicación cognitiva alta, como pueden ser el descubrimiento guiado o la resolución de problemas.
- El modelo de autogestión (Lorente, 2004) también es válido. Consiste en que, por parejas, los alumnos realizan una secuencia de tareas para desarrollar un tema. Posteriormente lo tendrán que exponer en clase delante de sus alumnos. Se acerca bastante al estilo de microenseñanza (Sicilia y Delgado Noguera, 2002).

c) Respecto a las decisiones postactivas (evaluación)

- Hacer uso de la autoevaluación y la evaluación compartida (López Pastor, Monjas y Pérez, 2003) al finalizar una tarea, una sesión, una unidad didáctica, el trimestre o el curso. Por ejemplo, al final de la sesión el alumno se realiza una autoevaluación sobre el aprendizaje y sobre su comportamiento a través de un sencillo procedimiento. Se les pregunta si han aprendido algo en la sesión que acaban de realizar y ellos responden con un gesto: el pulgar hacia arriba supone que "he aprendido mucho", el pulgar en horizontal se interpreta como "he aprendido algo" y el pulgar hacia abajo significa "no he aprendido nada". En el caso del comportamiento, el pulgar hacia arriba supone que "me he portado bien", el pulgar en horizontal se interpreta como "me he portado regular" y el pulgar hacia abajo significa "me he portado mal". La autocalificación también puede formar parte de la toma de decisiones en el desarrollo del área. El porcentaje que suponga del total de la nota final queda a criterio de cada docente y sus discentes.

TERMINANDO PARA COMENZAR

Como bien se ha visto anteriormente, la pedagogía de la autonomía no ha tenido un gran seguimiento en el desarrollo de la didáctica de la Educación Física. Salvo aislados esfuerzos, los estudios más bien han ido enfocados a considerar qué características deber reunir un profesor considerado como "eficaz", obviando un elemento importantísimo dentro de la didáctica: el contexto.

Por otra parte, el camino hacia la autonomía del alumnado se nos antoja como insoslayable, no sólo porque suponga una competencia básica sino, además, porque es un elemento auspicador de los principios psicopedagógicos constructivistas.

En cuanto a la forma de cómo propiciar situaciones que favorezcan la autonomía, aquí se han presentado algunas sugerencias, pero será el docente, en su contexto, el que descubra sus mejores estrategias para su desarrollo. Por el momento, lo único que nos queda es atrevernos a empezar.

BIBLIOGRAFÍA

- AEBLI, H. *Factores de la enseñanza que favorecen el aprendizaje autónomo*. Madrid: Narcea, S.A Ediciones, 1991.
- AEBLI, H. Y OTROS. *Doce formas básicas de enseñar*. Madrid: Narcea S.A. Ediciones, 1995.
- BARBA, J. J. Y LÓPEZ PASTOR, V. M. *Aprender a correr con autonomía como aprendizaje relevante en Educación Física. Experiencias en primaria y secundaria*. www.efdeportes.com/ Revista Digital - Buenos Aires - Año 11 - N° 105 - Febrero de 2007. Extradido el 27 de septiembre de 2007.
- BERLINER, D. *In pursuit of the expert pedagogue*. Educational Research, 1986, 15, pp. 5-13.
- BLOOM, B. *Características individuales en aprendizajes escolares*. Bruselas: Labor, 1979.
- BOLÍVAR, A. *Los contenidos actitudinales en el currículo de la reforma. Problemas y propuestas*. Madrid: Editorial Escuela Española, 1992.
- BROPHY, J. Y GOOD, T. *Teacher-student relationships: causes and consequences*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1974.
- DECRETO 126/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. B.O.C. núm. 112, miércoles 6 de junio de 2007
- DEVÍS, J. *Educación Física, deporte y currículum. Investigación y desarrollo curricular*. Madrid: Aprendizaje Visor, 1996.
- DICCIONARIO DE LA REAL ACADEMIA ESPAÑOLA DE LA LENGUA (1992). Vigésima primera edición. Madrid: Espasa Calpe.
- EVERSTON, C. *Classroom organization and management*. In REYNOLDS (ed.) Knowledge base for the beginning teacher. Washington DC: American Association or Colleges for the teacher education, 1989.
- FERNÁNDEZ-BALBOA, J. M. *Pedagogía crítica y Educación Física en la escuela secundaria*. Conceptos de Educación, 1999, 6, pp. 15-32.
- FRAILE, A. *El maestro de Educación Física y su cambio profesional*. Salamanca: Amarú, 1995.
- FREIRE, P. *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. México, D.F.: Siglo XXI editores, 1998.
- GRUPO GIRASOL. *Un modelo para educar en la responsabilidad y la autonomía desde el área de Educación Física*. Tándem: Didáctica de la Educación Física, 2003, 13, pp. 27-39.
- GOUDAS, M., BIDDLE, S., FOX, K., Y UNDERWOOD, M. *It ain't what you do, it's the way that you do it! Teaching style affects children's motivation in track and field lessons*. The Sport Psychologist, 1995, 9, pp. 254-264.
- HABERMAS, J. *Teoría de la acción comunicativa*. Vols. I y II. Madrid: Taurus, 1987, 1989.
- KIRK, D. *Educación Física y currículum*. Valencia: Universidad de Valencia, 1990.
- KOHLBERG, L. *Estudios Morales y Moralización. El enfoque cognitivo-evolutivo. Infancia y Aprendizaje*, 1982, 18, pp. 33-51.
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. B.O.E. núm. 106. Jueves 4 mayo 2006.
- LÓPEZ PASTOR, V., MONJAS, R. Y PÉREZ, D. *Buscando alternativas a la forma de entender y practicar la Educación Física escolar*. Barcelona: INDE, 2003.
- LORENTE, E. *Autogestión en Educación Física. Un estudio de caso en Secundaria*. Barcelona: INEFC, 2004.
- MARCUSE, H. *El hombre unidimensional: ensayo sobre la ideología de la sociedad industrial avanzada*. Barcelona: Ariel. 2ª edición, 1987.
- MORENO, J. A., GÓMEZ, A., Y CERVELLÓ, E. *Efectos de la elección de tareas en la motivación de estudiantes de Educación Física*. Manuscrito en revisión, 2006.
- PIAGET, J. *El juicio moral en el niño*. Barcelona: Fontanella. (Trabajo original publicado en 1932), 1974.
- PIAGET, L. Y INHELDER, H. *La psicología del niño*. Madrid: Morata, 1984.
- PIERON, M. *Para una enseñanza eficaz de las actividades físico-deportivas*. Barcelona: INDE, 1999.
- PRUSAK, K., TREASURE, D. C., DARST, P. W., Y PANGRAZZI, R. P. *The effects of choice on the motivation of adolescent girls in physical education*. Journal of Teaching in Physical Education, 2004, 23, pp. 19-29.
- ROSENSHINE B. y STEVENS, R. *Teaching functions*. In M. WITTRICK (ed.), *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan, 1986.
- RYAN, R. M. Y DECI, E. L. *Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development and well-being*. American Psychologist, 2000, 55, pp. 68-78.
- SICILIA, A. *La investigación de los estilos de enseñanza en la Educación Física*. Sevilla: Wanceulen, 2001.
- SICILIA, A. Y DELGADO NOGUERA, M. A. *Educación Física y estilos de enseñanza*. Barcelona: INDE, 2002.
- SIEDENTOP, D. *Aprender a enseñar la Educación Física*. Barcelona: INDE, 1998.
- SMITH, B. *Closing: teacher education in transition*. En D. Smith (ed.), *Essential knowledge for beginning educators*. Washington DC: American Association or Colleges for the teacher education, 1983.
- STENHOUSE, L. *Investigación y desarrollo del currículum*. Madrid: Morata, 1984.
- VALLERAND, R. J., Y PERREAU, S. *Intrinsic and extrinsic motivation in sport: Toward a hierarchical model*. En R. LIDOR Y M. BAR-ELI (Eds.), *Sport psychology: Linking theory and practice* (pp. 191-212). Morgatow, WV: Fitness Information Technology, 1999.
- VALLERAND, R. J., Y ROUSSEAU, F. L. *Intrinsic and extrinsic motivation in sport and exercise. A review using the hierarchical model of intrinsic*. En R. M. SINGER, H. A. HAUSENBLAS Y C. M. JANELLE (Eds.), *Handbook of Sport Psychology* (2nd Edt., pp. 389-416). New York: John Wiley and sons, Inc., 2001.
- VICIANA, J. *Planificar en Educación Física*. Barcelona: INDE, 2002.
- YVGOTSKY, L. S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Critica-Grijalbo. Traducción castellana (conferencia original presentada en 1932), 1979.
- WARD, J. *The effects of choice on student motivation and physical activity behavior in physical education*. Brigham: Brigham Young University, 2005.