

Original Recibido: 5/07/2022 | Aceptado: 10/13/2022

Conocimiento profesional docente de los profesores de Educación Física de secundaria en Barranquilla

Professional educational knowledge of the Physical Education teachers of secondary in Barranquilla

Yeiro Barros Cabarcas. Institución Educativa Distrital José Martí. Barranquilla.

Colombia. [ofonsecabaez@gmail.com] 

Resumen

La contribución de este trabajo investigativo se concentrará en el conocimiento que los docentes de Educación Física aplican y construyen a su vez, durante su desempeño profesional, en las instituciones educativas. Para comprender este tipo de conocimiento se relacionan diferentes subcategorías que según (Perafán, 2011) constituyen el fundamento teórico de esta propuesta, apoyando a su vez, en teorías implícitas sobre la enseñanza de la Educación Física propuestas por (Pérez y Granados, 2017) quienes las definen y establecen algunas diferencias en relación con las teorías científicas. Estos conceptos permiten tener una perspectiva a cerca de las realidades que cada educador físico apropia dentro de sus actividades escolares convirtiéndose en un derrotero para cualificar en mayor medida a partir del ejercicio epistémico en relación con dichas practicas curriculares y fines pedagógicos.

Palabras clave: conocimiento profesional docente; teorías implícitas; educación física; prácticas pedagógicas

Abstract

The contribution of this research work will focus on the knowledge that physical education teachers apply and build in turn, during their professional performance, in educational institutions. To understand this type of knowledge, different subcategories are related that, according to (Perafán, 2011), constitute



the theoretical foundation of this proposal, supporting, in turn, implicit theories about the teaching of physical education proposed by (Pérez and Granados, 2017) who they define them and establish some differences in relation to scientific theories. These concepts allow to have a perspective about the realities that each physical educator appropriates within their school activities, becoming a course to qualify to a greater extent from the epistemic exercise in relation to said curricular practices and pedagogical purposes.

Keywords: professional teaching knowledge; implicit theories; physical education; pedagogical practices

Introducción

El sistema educativo colombiano pasa actualmente por una reestructuración en su filosofía, objetivos, estructura y funcionamiento, que buscan adaptarlo a los lineamientos políticos y jurídicos de una nueva Constitución promulgada en el mes de julio de 1991, la cual plantea nuevos derechos y responsabilidades a los diversos agentes educativos. Por ejemplo, consagra el derecho de los educadores a la profesionalización y obliga al estado a asumir la educación del niño especial y de las minorías étnicas. Al respecto señala la nueva Carta:

"La Educación estará a cargo de personas de reconocida idoneidad ética y pedagógica. La ley garantiza la profesionalización y dignificación de la actividad docente... Los integrantes de los grupos étnicos tendrán derecho a una formación que respete y desarrolle su identidad cultural...La erradicación del analfabetismo y la educación de personas con limitaciones físicas o mentales, o con capacidades excepcionales. son obligaciones especiales del estado". (Constitución Política, Artículo 68, pág. 23).

El principal objetivo de estas mutaciones es promover una serie de cambios en el rol, la actitud, la



formación, y el compromiso de los maestros, los alumnos, las instituciones educativas, y la comunidad fundamentada en principios de orden filosófico, epistemológico, sociológico, psicológico, y pedagógico como los siguientes:

- Reconocer el devenir socio-cultural e histórico del hombre.
 - Otorgar gran importancia a la relación escuela-comunidad.
 - Comprometer la educación en la comprensión, manejo, y transformación de la realidad.
 - Buscar el desarrollo armónico de todas las potencialidades del ser humano.
 - Enfatizar la capacidad de transferir lo aprendido a nuevas situaciones.
 - Promover en el educando un alto concepto de sí mismo, conciencia crítica, creatividad, y autodeterminación personal.
- Considerar el aprendizaje y el conocimiento como procesos que duran toda la vida y se dan en múltiples contextos.
 - Entender el alumno como el protagonista de sus experiencias de aprendizaje y el maestro como su orientador y animador (Burgos, 1985).

A parte de estos objetivos el Sistema Nacional de Capacitación Docente garantiza el derecho de los maestros oficiales y privados a una actualización permanente. Este sistema está dirigido por el Ministerio de Educación Nacional e integrado por las siguientes Instituciones: La Dirección General de Capacitación y Perfeccionamiento Docente, Currículo y Medios Educativos del Ministerio, los Centros Experimentales Pilotos de las Secretarías de Educación de cada Departamento, y las instituciones educativas oficiales y privadas que tengan autorización del Ministerio para tal efecto. La Capacitación tiene dos propósitos tales como: a) actualizar a los educadores en los adelantos pedagógicos, científicos, tecnológicos, y en las técnicas de administración, supervisión, planeamiento, y legislación educativa, y b) proporcionarles oportunidades de mejoramiento profesional mediante los ascensos en el escalafón (Decreto 2277, 1979).



Actualmente se discuten los lineamientos de una nueva propuesta sobre el sistema de formación docente que no sólo se centre en la preparación académica del maestro, sino que conciba su formación como un proyecto de vida, como un proceso continuo de actualización, perfeccionamiento, y profesionalización que trascienda los límites de una institución educativa. Este modelo de educación permanente se fundamenta en los siguientes principios:

1. El ser humano tiene derecho a educarse y disfrutar los beneficios de la cultura de manera permanente y en cualquier momento de su vida.
2. La educación es un proceso de desarrollo personal y profesional en el que las aspiraciones y logros individuales se transforman en beneficios sociales.
3. La educación debe respetar y acoger las diferencias individuales en cuanto al ritmo y estilo de aprendizaje.
4. La educación debe ser flexible en su organización, gestión, y metodologías, ofreciendo diferentes opciones de entrada y salida para quienes demandan su servicio.
5. La educación debe ser contextualizada, responder a las exigencias de cada medio, y desarrollada en asociación con diferentes agentes e instituciones: empresas, universidades, gremios, sindicatos, juntas comunales etc.
6. La educación debe ser especializada y orientada por la cultura de la modernidad: multidisciplinaria, divergente, y fundamentada científicamente (ICFES, 1991).

De acuerdo a esto los docentes de Educación Física, al terminar su formación académica, deben contar con una sólida base epistemológica que les permita establecer la relación entre la teoría y la práctica, la actividad física y la salud, siendo esta la competencia necesaria para influir en las políticas, la prestación del servicio y la práctica en el ámbito de la educación, el deporte, la salud y la comunidad formándose como los defensores del desarrollo de las capacidades humanas (Unesco, 2015). Por tanto, los



saberes que el profesor de Educación Física desarrolla deben estar relacionados con las propias manifestaciones culturales del movimiento humano o la actividad física, aquellos derivados del cómo desarrollar los procesos de enseñanza y los correspondientes al conocimiento de la realidad histórica y sociocultural (Hernández, 2004).

Esta realidad, relacionada con el desarrollo del área de Educación Física, se observa en el documento que se publicó por el ministerio de educación nacional de Colombia (MEN) hace más de dos décadas un libro con nueve capítulos en donde se plantean los lineamientos curriculares de la Educación Física en Colombia los cuales hacen referencia a conceptos, contextos socioculturales, desarrollo del estudiante, enfoque curricular, orientaciones didácticas y evaluación entre otros temas con el fin de que el docente del área reconozca las distintas practicas pedagógicas que se han puesto en escena en su devenir histórico.

El documento parte de los referentes conceptuales relacionándolos con el tipo de cultura y por ende de sociedad que determina el tipo de Educación Física que se ha desarrollado en los distintos momentos históricos y la influencia pedagógica que ésta ha tenido en ellas, constituyéndose en un marco pedagógico que orienta su acción hacia procesos, conocimientos y competencias a través de una didáctica que hace posible su realización. Así mismo, la evaluación se concibe como un proceso de conocimiento que acompaña de manera permanente la actividad educativa. Planteados los componentes interrelacionados e interactuantes es necesaria su organización en un plan de estudios que los armonice y los lleve a la práctica educativa y social de manera ordenada y creativa, dirigidos por el saber y la actitud de un maestro creativo y comprometido con su misión.

Los lineamientos pedagógicos y curriculares están siempre en proceso de construcción en todos los niveles: nacional, regional, local e institucional. Ese carácter dinámico, propio de la pedagogía, permite mantener actualizadas las propuestas curriculares que se enriquecen o reorientan periódicamente con base



en los resultados de la práctica y en los avances científicos y tecnológicos, sirviendo como soporte para el desarrollo de los currículos en las diferentes regiones del país.

Como complemento al documento anterior y como apoyo a la formación docente en el año 2010 el MEN propone el documento número 15 de orientaciones pedagógicas y didácticas cuyos objetivos y fines se orientan a la formación personal y al desarrollo de procesos educativos, culturales y sociales en los educandos, con el propósito de enfocarlos en la actualidad al desarrollo de competencias de tipo motriz, expresiva corporal y axiológica. Estas competencias no se refieren a un aprendizaje derivado totalmente de la experiencia, sino a reglas abstractas inferidas y construidas a partir del esquema de procesamiento, que restringen y canalizan la actividad cognitiva. De ahí se desprende que el desarrollo de las competencias no pueda darse al margen de la experiencia sociocultural de los individuos.

De acuerdo a lo anterior los docentes de Educación Física tienen la posibilidad de acceder a otros saberes que contribuyen en su formación integral y que según (Perafán, 2014) sirven como base al término denominado conocimiento profesional docente y que cada uno tiene un fundamento epistémico fundante que se describirán a continuación. Estos saberes son: saber académico, saber desde la experiencia, teorías implícitas y las rutinas y guiones que se describen a continuación.

Conocimiento profesional docente como sistema de ideas integradas

Por su parte, Perafán (2004), partiendo de la síntesis propuesta por Porlán y Rivero (1998), ha planteado la necesidad de comprender la categoría Conocimiento Profesional Docente como un sistema de ideas integradas que asocia a cada uno de los saberes identificados anteriormente, un estatuto epistemológico fundante particular. Dicha categoría se puede ver representada en la siguiente figura:



Conocimiento profesional del profesor como sistema de ideas integradas

Figura 1. El conocimiento profesional del profesor como sistema de ideas integradas

Fuente: (Perafán, 2004)



Una

breve descripción de este esquema sobre el Conocimiento Profesional Docente como sistema de ideas integradas permite aclarar lo siguiente:

1. Los saberes académicos: si bien mantienen la condición de ser conscientes y, en ese sentido, racionales, tienen como estatuto epistemológico fundante la transposición didáctica y no el principio de razón propiamente dicho. La transposición didáctica según Chevallard (1985) tiene su punto de partida en su primera obra de didáctica de las matemáticas, en el juego que se lleva a cabo entre un docente, los alumnos y un saber matemático. Estos tres “lugares” forman lo que él llama un sistema didáctico y la relación ternaria, que existe entre estos tres polos, es calificada por su autor como relación didáctica. Ahora bien, el autor insiste en la importancia de un término y de una relación a menudo olvidada en la didáctica: el saber y la relación con el saber. El concepto de transposición didáctica remite entonces al paso del saber sabio al saber enseñado y luego a la obligatoria distancia que los separa. Ocurre la transposición didáctica cuando los elementos del saber pasan al saber enseñado. Chevallard indica en particular, que la transposición didáctica remite a la idea de una reconstrucción en las condiciones ecológicas del



saber. Para ilustrar esta idea, él se vale de un ejemplo de transposición como el que sucede de una pieza musical del violín al piano: es la misma pieza, es la misma música, pero ella está escrita de manera diferente para poder ser interpretada por otro instrumento.

2. La transposición didáctica es definida como “un contenido del saber sabio que haya sido designado como saber a enseñar sufre a partir de entonces un conjunto de transformaciones adaptativas que van a hacerlo apto para tomar lugar entre los objetos de enseñanza. El “trabajo” que un objeto de saber a enseñar hace para transformarlo en un objeto de enseñanza se llama transposición didáctica”. (Chevallard, 1985)

El estatuto epistemológico reconocido históricamente como propio de las disciplinas, es diferente al del saber académico del profesor, ya que este último responde a un complejo epistémico que integra tanto la intencionalidad de la enseñanza como eje estructurador, como la lógica del renacimiento de la subjetividad y el conocimiento, la estructura básica que explica la emergencia de lo didáctico, la noción de obstáculo epistemológico y, por último, la superación del miedo al parricidio (Perafán, 2013). La integración de cada uno de estos aspectos constituye la noción de transposición didáctica y sólo esa integración explica la emergencia de los saberes académicos que mantiene el profesor.

2. Los saberes basados en la experiencia: hacen alusión a los principios de actuación profesional que mantiene el profesorado como resultado de su reflexión sobre la acción y a los sentidos que la práctica profesional imprime a las categorías de enseñanza. La particularidad de esta categoría, es que no se reduce a la identificación de principios prácticos de actuación profesional, sino también a la diferencial práctica en la construcción de las categorías específicas de enseñanza. La práctica profesional aparece, entonces, como el estatuto fundante de este tipo de saber profesoral. Lo particular en la comprensión de estos saberes en el esquema al que nos referimos, radica en que no es la reflexión en la acción -proceso de todas formas ineludible en la construcción del saber basado en la experiencia- el lugar epistémico de fundación,



sino la práctica misma. Es decir, la práctica profesional docente es racional por sí misma y no requiere de una razón externa para existir como saber; ella constituye en sí misma un estatuto fundante de saber.

3. Los guiones y rutinas: son esquemas de actuación implícitos que tienen como función construir, predecir y controlar ámbitos de actuación cotidiana y experiencial. Tienen como principio fundante la historia de vida del profesor. Son un tipo de saber construido en la experiencia de vida, pero en relación con la participación activa de la, muchas veces desconocida, dimensión inconsciente del pensamiento del profesorado. Quizá aquí más que en ninguna otra parte se hace más evidente la relación líbido-saber en la construcción del conocimiento profesional del profesor.

No obstante, se hace necesario reconocer que los guiones y rutinas que mantienen los profesores pueden ser comprendidos como saberes actuantes tanto desde el inconsciente como desde el subconsciente, que son dos dimensiones diferentes. Hay guiones y rutinas que obedecen a procesos de represión y otros que simplemente son tácitos, y que pueden ser regresados a la dimensión de la consciencia con técnicas como la estimulación del recuerdo, sin que la asociación juegue un papel determinante. Los primeros, por el contrario, requieren que la técnica de estimulación del recuerdo se acompañe de un método de asociación libre como condición para su comprensión e interpretación (Perafán, 2011). En las dos dimensiones, la historia de vida del profesorado, en cuanto estatuto fundante de conocimiento latente y experiencial, comprende una fuente inagotable de sentidos que se articulan y constituyen el sentido más amplio del conocimiento profesional del profesorado.

4. Las teorías implícitas: Al referir sobre teorías implícitas se debe tener en cuenta que surgen en los procesos mentales de las personas, como sujetos pragmáticos y procesadores de símbolos. Los seres humanos somos constructores de representaciones como forma de interpretar y predecir las situaciones del entorno, pues nuestra mente es un sistema de procesamiento de información que adquiere significado



dentro de una interacción social o si se prefiere en presencia de otras mentes. En este orden de ideas, podemos definir las teorías implícitas como "construcciones personales que parten de experiencias sociales y culturales, lo que nos lleva a decir que a pesar de ser construcciones individuales solo pueden definirse en contacto con otros y bajo ciertas normas culturales" (Rodrigo et al., 1993). Estas construcciones previas constituyen un insumo primordial para la comprensión de cualquier información, pues "el sujeto necesita activar una idea o conocimiento previo que le sirva para organizar esta situación y darle sentido... aunque esta activación no asegura un aprendizaje adecuado de los nuevos conceptos presentados" (Pozo y Gómez, 1998).

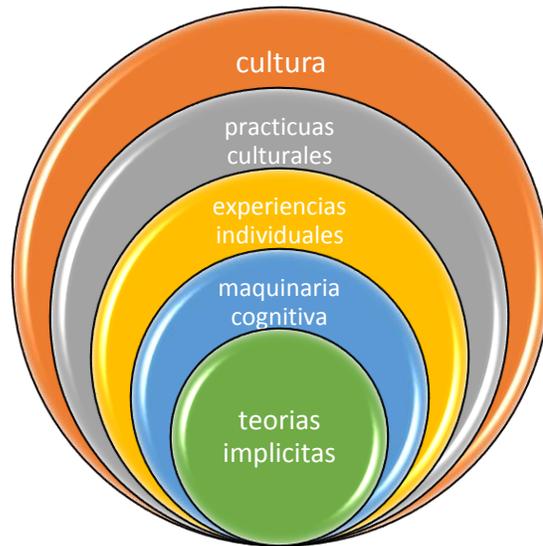
Las teorías implícitas surgen desde tres mecanismos; uno de ellos es el sensorial, el cual permite detectar y extraer las regularidades que hay en nuestro mundo a partir de nuestros sentidos, siendo este mecanismo la primera y más sistemática fuente de nuestras concepciones espontaneas o teorías implícitas.

El siguiente mecanismo que origina e influye en nuestras teorías es la cultura, pues la interacción directa con el mundo, con la sociedad y la cultura impregnan nuestras concepciones dotándonos de creencias inducidas sobre variados hechos y fenómenos. Por último, dentro de los mecanismos de origen de las teorías implícitas encontramos la escuela, pues los textos empleados, el discurso y las teorías implícitas del docente impactan el pensamiento del alumno (Pozo y Gómez, 1998).

El proceso de construcción de las teorías implícitas inicia con la influencia de la cultura como construcción social que permea todos los componentes de lo humano, seguidamente influyen las pautas socioculturales compuestas por esas prácticas que realizamos y los formatos de interacción social que aplicamos, luego aparecen aquellas experiencias personales del sujeto que se conjugan tanto con las ideas previas como con el conocimiento adquirido o la maquinaria cognitiva, todos los elementos antes descritos terminan constituyendo nuestras teorías implícitas.



Este proceso de construcción se expresa en la siguiente gráfica:



Las características de las teorías implícitas se exponen a continuación realizando un paralelo de ellas con las teorías científicas, así:

TEORÍAS IMPLÍCITAS	TEORÍAS CIENTÍFICAS
Implícitas. tacitas. pues las personas entienden el mundo desde su propia interpretación carente de análisis consciente de la teoría en sí y no encuentran la necesidad de explicitar ni determinar el método usado para su construcción, más aun, se les dificulta verbalizarlas.	Explicitas, formales, claras. lógicas e internamente consistentes y coherentes.
Son inductivas, no se someten a falsación, pues la verificación para ellos es suficiente ya que la recolección de la información es más que suficiente para comprobar su teoría.	Son deductivas pues se someten constantemente a procesos de falsación



<p>No distingue entre causa y consecuencia, estas funcionan de forma bidireccional pues, las causas son consecuencias y las consecuencias son causales de los fenómenos en sí mismos.</p>	<p>Buscan la generalización de las teorías para hacerlas válidas y universales.</p>
<p>Se conforman con la construcción de mini teorías que den explicación a los fenómenos particulares que les interesan.</p>	<p>Dan explicaciones sobre la causa y el efecto de los fenómenos.</p>
<p>No busca la verdad, pues para él sus teorías ya tienen un valor de verdad que las sostiene, pues ellos ven la realidad a través de ellas.</p>	<p>Está respaldado por datos, y procesos desarrollados durante la estructuración de su teoría.</p>
<p>Muestra cómo es su difusión y persistencia, en cuanto es asumida por grupos, dando idea de los contextos interactivos en los que estas ideas se difunden y se convierten en creencias</p>	<p>Su aprendizaje es planificado y es aplicable en el laboratorio, Resuelve problemas a largo plazo y constantemente plantea nuevos.</p>
<p>Sus teorías apuntan a dar una interpretación de la realidad que justifique un determinado tipo de acción.</p>	<p>Requiere adaptaciones para su aplicación en el contexto de lo convencional.</p>
<p>Persistentes, resistente al cambio a pesar de las argumentaciones científicas que se opongan a su pensar e incluso de muchos años de instrucción.</p>	
<p>Su aprendizaje se da de forma espontánea y son aplicables al mundo real.</p>	
<p>Resuelven problemas inmediatos y nos ayudan a</p>	



desenvolvemos en el mundo.	
Son teorías generalizadas, compartidas por personas de diversas culturas, edades y niveles educativos.	

Fuente: adaptado por rodrigo et al. (1993) y Pozo y Gómez (1998)

Es interesante como desde las perspectivas anteriormente mencionadas (conocimiento profesional docente y teorías implícitas) los profesores del área de Educación Física realizan su práctica educativa enmarcan durante su práctica profesional docente los contenidos acordes al ejercicio previo de interpretación y comprensión de las dinámicas en los diferentes ambientes de aprendizaje en el aula y su contexto reconociendo diferencias y modalidades de formación, distinguiendo géneros y etapas de desarrollo motriz de los estudiantes, y a su vez, asociándolas con el campo de formación y asignatura que enseña.

La combinación de este tipo de conocimientos permite vislumbrar acciones coherentes a las diferentes necesidades de los contextos donde el docente de Educación Física realice su práctica educativa, como lo plantea Baquero (2002), “desde la perspectiva situada (situacional o contextualista, como le llama este autor), el aprendizaje debe comprenderse como un proceso multidimensional de apropiación cultural, pues se trata de una experiencia que involucra el pensamiento, la afectividad y la acción”.

En síntesis, el conocimiento situado guarda relación con el concepto de teorías implícitas ya que se corresponden a una “síntesis de lo que se conoce, piensa y se hace frente a la disciplina pedagógica que representa la Educación Física; estos saberes se generan a través de la experiencia vivida, relacionada con lo conceptual, lo práctico, la salud y sus implicaciones axiológicas, afectivas y sociales” (Delgado y



Zurita, 2002) y constituyen un abanico de concepciones alternativas que el docente es capaz de reconocer y aplicar en su que hacer cotidiano. Estas se definen como “síntesis dinámicas de experiencias biográficas que se activan por demandas del sistema cognitivo. Estas son directas, vicarias y simbólicas” (Rodrigo et al., 1993)

Referencias bibliográficas

Baquero, R (2002). "Del experimento escolar a la experiencia educativa. La transmisión educativa desde una perspectiva psicológica situacional". *Perfiles Educativos*, Tercera Época, vol. XXIV; núms. 97-98, pp. 57-75.

Burgos, C. (1985). “Exigencias planteadas por el nuevo currículo a los programas de formación de docentes”. Ponencia presentada en el Seminario-Taller De Rectores de Normales y Coordinadores de Práctica Docente de Antioquia. Bogotá

Constitución Política de Colombia. Art. 68. Julio 7 de 1991. (Colombia). 2da Ed. Editorial Legis.

Chevallard Y. (1985) *La TranspositionDidactique ; Du Savoir Savant Au Savoir Enseigné*, Paris, La PenséeSauvage.

Decreto 2277 de 1979. (septiembre 14). “Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente.”. República de Colombia tomado de funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1216 el 22 de abril de 2022

Delgado, M. y Zurita, F. (2002). Estudio de las teorías implícitas de educación física en la formación inicial de los maestros en las diferentes especialidades. ¿Qué opinan los futuros maestros? *Kronos: Revista Universitaria de la Actividad Física y el Deporte*, Numero 2 (Citado el 14 de julio de 2010). Disponible en internet: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=761413>



Documento Numero 15 (2010). Orientaciones Pedagógicas para la Educación Física, Recreación y Deporte. República de Colombia. Ministerio de Educación Nacional

Hernández, Ribas (2004). La praxeología motriz: fundamentos y aplicaciones. España: Edición Primera

Perafán, G. A. (2004). La epistemología del profesor sobre su propio conocimiento profesional. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Perafán, G.(2011). El conocimiento profesional docente: nuevas perspectivas epistemológicas y metodológicas. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. En prensa.

Perafán, G. (2013). La transposición didáctica como estatuto epistemológico fundante de los saberes académicos del profesor. Revista Folios, 37. 83-93

Porlán, R. y Rivero, A. (1998). El conocimiento de los profesores: una propuesta formativa en el área de ciencias. Sevilla: Díada.

Pozo, Juan y Gómez, Miguel (1998). Aprender y enseñar ciencia. Madrid: Ediciones Morata.

Rodrigo, María; Rodríguez, Armando y Marrero Javier (1993). Las Teorías Implícitas. Una aproximación al conocimiento cotidiano. Madrid: Editorial Aprendizaje Visor.

UNESCO. (2015). Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Recuperado de: <http://www.unesco.org/new/es/> el 30 de marzo de 2021

