

CUMBRE REGIONAL ISCPES 2007

PONENCIA

EL PARADIGMA DE LA TERCERA VIA O EL CONSTRU-CONDUCTISMO EN EDUCACION FISICA

Por Jorge L. Zamora
Guatemala

Introducción

Se identifica en la educación física, la preponderancia de teorías que todavía no se revisten estrictamente de modelos o paradigmas propiamente, debido a que su surgimiento no es propio del contexto de la educación física, sino son préstamos de las denominadas "*teorías interpretativas*" las que sin lugar a dudas en sus propios campos científicos si se asumen como paradigmas.

Si bien se reconoce el surgimiento de paradigmas pedagógicos con marcada influencia en el desarrollo de la educación física, todavía no puede afirmarse que exista uno que asuma la connotación de un mapa, un marco de pensamiento o un esquema de referencia que explique y modele la totalidad de la educación física.

Surgimiento de tendencias que han venido de alguna forma a confrontar el enfoque epistemológico de la educación física, propio de su naturaleza disciplinar, con el enfoque de paradigma como transferencia teórica de otros ámbitos del saber. Desde el análisis de la epistemología se busca asumir una orientación de la educación física en apego al fundamento del conocimiento que la sustenta, se persigue encontrar la mediación entre su base teórica y su aplicación práctica, y la consecuente compatibilidad y pertinencia con las demandas de cambio de la realidad del contexto.

Desde el enfoque a nivel de paradigma se trata de proyectar un modelo macro de la educación física, un esquema básico que incluye supuestos teóricos de tipo general, que traducido al campo de la educación física equivale a la interpretación integral de la realidad y de cómo concretarla en la práctica educativa.

Antecedentes

A pesar que como diversos autores señalan que desde una "historia oficial" de la psicología puede decirse que en el siglo XX estuvo dividido en dos mitades iguales: una primera de dominio del conductismo y una segunda de dominio del cognotivismo, tal apreciación desde el contexto educativo pecaría de simplista, ya que en referencia explícita al área de aprendizaje, todavía no se puede acreditar el predominio del enfoque cognitivo sobre el conductual, siendo uno de tales casos la educación física, en la que muchos de sus contenidos siguen siendo conductistas por su propia naturaleza, partiendo que el comportamiento corpóreo-motriz, en proceso de adaptación a la

estimulación externa, en sentido estricto significa conducta. Desde de tal enfoque se hace complejo asimilar en su totalidad la conceptualización del educando que propone la teoría cognitiva de: “*sujeto como sistema cognitivo procesador de información y constructor de significados*”.

A pesar del buen caudal de planteamientos derivados, a la postre no se advierte marcadamente en la educación física que las teorías emergentes de corte cognitivo deriven inicialmente como rupturas con modos de pensar vigentes, sino más como adecuaciones y adaptaciones entre teorías actuales y nuevas

Los Paradigmas que influyen en la Educación Física:

Las concepciones acerca de los procesos de enseñanza/aprendizaje en educación física han girado, hasta inicios del siglo XXI alrededor de dos paradigmas:

- ✓ Paradigma Conductista
- ✓ Paradigma Constructivista

Paradigma Conductista: Surge a principios del siglo XX, ante la necesidad de explicar la conducta humana desde lo medible, observable y cuantificable. El conductismo propone (entre otros) el modelo básico del aprendizaje por condicionamiento, en el cual este proceso no es más que la respuesta a un determinado estímulo. Los autores más representativos de este paradigma son Pavlov, Watson, Thorndike y Skinner. La corriente conductista influyó en las escuelas norteamericanas hasta los años ochenta, con un período de auge entre los cincuenta y sesenta (neoconductismo).

El conductismo influyó determinante y significativamente en la pedagogía, al grado que en América Latina en diversos países es en la actualidad el de mayor tradición en influencia en la educación.

Entre las características más importantes del conductismo se pueden mencionar:¹

- ✓ *El Objetivismo:* busca información evitando el subjetivismo.
- ✓ *El Periferalismo:* sólo importa lo externo de la conducta, no su proceso interno.
- ✓ *El Productivismo:* lo más importante es el producto del aprendizaje.
- ✓ *El Ambientalismo:* los estímulos son siempre externos al sujeto que aprende.

Entre las críticas más destacadas a este modelo es posible señalar:

- Concibe la enseñanza como un proceso muy dirigido por el docente, que busca la modificación de conductas de los alumnos a través de una parcelación y dosificación de los contenidos.

¹ Díaz Cuevas Pedro, “Del Paradigma conductista al socio-cognitivo: el imprescindible paso en una reforma educativa exitosa”, Publicaciones, documento electrónico, sin fecha ni procedencia.

- El aprendizaje se produce por imitación de modelos correctos, que son memorizados.
- Se le señala una ausencia de la visión humanista de la educación.
- Se busca alcanzar un objetivo concreto, propio de un proceso finalizado.
- Las actividades están dirigidas a la consecución exitosa del objetivo, encaminándose de manera indubitable a la resolución correcta de la tarea.
- Se centra en qué y cuánto, aprenden los alumnos sin importar el cómo.
- Reduce los objetivos a simples contenidos, demasiada primacía a la enseñanza por sobre el aprendizaje.

Paradigma Constructivista: Desarrollado en la década de los ochenta, el constructivismo surgió inicialmente como una teoría epistemológica que explica cómo se origina y como se modifica el **conocimiento**, al cabo de los años, tal teoría ha dado lugar a una serie de teorías psicológicas del aprendizaje y a varias corrientes pedagógicas. La teoría epistemológica tiene como hipótesis de base que el conocimiento es una construcción (de ahí su nombre) que realiza el individuo a partir de su experiencia previa y mediante su interacción con el medio circundante. Esto quiere decir, en primer lugar, que cada individuo tiene que construir su propio conocimiento y que no puede sólo recibirlo ya elaborado por otros.

El constructivismo es un término que aparece frecuentemente en el ámbito educativo actual, siendo así que se habla de constructivismo en el aula, en la formación docente, en el diseño de planes y programas de estudio, en la investigación educativa y en la elaboración de textos y materiales didácticos.

Los principales rasgos del constructivismo son:

- El alumno tiene un papel activo en la consecución de sus propios aprendizajes.
- Las actividades no están dirigidas a la consecución exitosa del objetivo, sino al enriquecimiento del proceso de aprendizaje del alumno.
- Las actividades han de ser construidas para que puedan ser ejecutadas con éxito por alumnos con diferentes niveles de habilidad.
- Las tareas han de estar adecuadas para el momento madurativo del alumno y relacionadas con los conocimientos previos de este.
- Las actividades deben responder a una significatividad apegada a la realidad social de los alumnos, a fin de que tengan sentido para ellos y no estén descontextualizadas.
- El papel del docente es de guía de las tareas.

La teoría constructivista ha surgido de una pluralidad de vertientes cognitivas que han contribuido a su configuración, entre las que se destacan:

- La teoría de “*Zona de desarrollo próximo*” de Vygostky (1979), que concede importancia a la diferencia entre el nivel de desarrollo efectivo del

alumno (lo que es capaz de hacer por sí solo) y el desarrollo potencial (lo que es capaz de hacer con la ayuda del docente).

- La teoría del “*Aprendizaje significativo*” de David P. Ausubel (1963), según la cual el mejor aprendizaje es aquel que, por medio de una intensa actividad se relaciona con lo que ya sabe el alumno, o sea que es aquél que estimula una necesidad en los alumnos y se incorpora a las estructuras de conocimiento que éstos ya poseen. El aprendizaje significativo tiene lugar cuando se intenta dar sentido o establecer relaciones entre los nuevos conceptos o nueva información y los conceptos y conocimientos ya existentes (previos) en el alumno, o con alguna experiencia anterior.
- La teoría de la “*estructura reticular del conocimiento*” de Marzano y otros (1988), sugiere que el conocimiento no debe ser considerado como una estructura lineal de elementos ordenados según su complejidad, sino como una estructura reticular en la que se distinguirán nódulos o puntos de conexión clave.
- La teoría de la “*construcción social del conocimiento*”, o teoría de la “*interacción social*” que comprende la presencia e interacción con compañeros en el proceso de aprendizaje.

Tal diversidad de teorías psicológicas han ido configurando una teoría asumida como el constructivismo, la cual ha tenido incidencia en la pedagogía, reivindicando el papel activo del estudiante y su responsabilidad en el aprendizaje, pero no (como en algún momento se pensó) despojando al maestro de su papel central en este proceso. Si bien el alumno construye su propio saber, el maestro tiene la misión de guiarlo hacia el conocimiento socialmente aceptado (el conocimiento científico), poniéndolo en contacto con situaciones problemas interesantes que le permitan desarrollar distintos medios para elaborar conceptos científicos.

La crítica al paradigma constructivista en su relación con la educación en general, se sostiene en los cuestionamientos siguientes:

- ✓ El constructivismo en sentido epistemológico es una teoría precisa que tiene poco que ver con los usos que de él se están haciendo en educación.
- ✓ El constructivismo trasladado en teorías psicológicas de aprendizaje, se le considera como una mezcla de ideas tomadas de varios lugares, un conglomerado conformado por algunas cosas y añadidas otras de diversas teorías, que poco tienen que ver con el fundamento epistemológico del constructivismo. Teorías que contienen elementos que son incompatibles entre sí, pues parten de presupuestos muy distintos, e incluso buscan explicar cosas distintas.
- ✓ En opinión de más de algún autor la fusión del extracto epistemológico del constructivismo mezclado con la teoría pedagógica, no distingue las condiciones exteriores en que se produce el aprendizaje y los procesos que tienen lugar en el interior del sujeto que aprende.
- ✓ Se plantea que los objetivos de la educación son muy distintos y muchos más amplios que los del constructivismo. Mientras la educación es una práctica social de enorme complejidad que es específico de los seres humanos, y que implica más allá que la mera transmisión de

conocimientos; el constructivismo puede ayudar a entender qué es lo que sucede en la mente del sujeto cuando éste forma nuevos conocimientos, cuando aprende. Pero poco dice –al no ser su objetivo-, de las condiciones externas en que el sujeto aprende, o sea de las relaciones que vinculan a la escuela con el resto de la vida social.

- ✓ El constructivismo no puede resolver los problemas del aprendizaje vinculado a la vida cotidiana, dado que sus objetivos son otros. Sus análisis de cómo se forman los conocimientos pueden ayudar a entender alguna parte de los procesos educativos, pero no todos. En el sentido que la elaboración del conocimiento entendida como una representación significativa de cómo funciona el mundo, es un énfasis del papel activo del sujeto en la construcción personal de una idea, pero no es una realidad de la persona ni tampoco la realidad histórica y contextual que lo sitúa y condiciona.
- ✓ Se señala que el constructivismo desconoce el carácter histórico, variable del conocimiento por un lado, y el carácter social del mismo, por otro; esto en vista que la práctica educativa no puede ser concebida simplemente como un espacio de construcción de conocimientos, en tanto que la educación produce y a la vez ésta nos produce, en tanto que sujetos sociales integrales reflejan relaciones sociales y de poder, provenientes de la historia y la cultura original.

Crítica de los paradigmas conductista y constructivista en su relación con la educación física

Crítica del paradigma conductista:

En materia de educación física y especialmente en iniciación y formación deportiva y en condicionamiento físico a nivel mundial sigue teniendo mucho peso el paradigma conductista. En su aplicación práctica dio lugar a la pedagogía por objetivos, cuya versión en educación física es la pedagogía del modelo.

La crítica a dicho paradigma en el ámbito de la educación física sostiene que sus principios se han visto llevados al extremo por la influencia adicional del deporte de alto rendimiento, lo que ha llevado a sobrevalorar los resultados más que los procesos y la competitividad más que el propio desarrollo individual, desvirtuando tanto el propio modelo original del conductismo, como el objetivo humanista perseguido, es decir, el desarrollo integral de la persona.²

También se le señala la limitación de una enseñanza basada exclusivamente en el refuerzo de la conducta observable. Se cuestiona su concepción de la enseñanza muy dirigida y centrada en la acción del docente que refuerza las conductas de los educandos, así como la búsqueda de la modificación permanente de comportamientos de los alumnos mediante la parcelación y la dosificación de los contenidos.

² Gimeno Collado Adelina, “Fundamentos psicopedagógicos de la educación física”, Capítulo II, “Educación Física en Primaria Fundamentación y Desarrollo Curricular”, Volumen I, Editorial Paidotribo, España, 1998.

Crítica al Paradigma Constructivista:

La crítica al enfoque constructivista en el campo de la especialidad de la educación física, se centra en primer lugar en su procedencia, la cual no es fácil encontrarle una aplicación integral y total de las premisas que le caracterizan debido a la pluralidad de teorías cognitivas de donde se deriva.

En consecuencia, se parte que la procedencia original del constructivismo epistemológicamente y posterior desarrollo psicológico con la diversas teorías cognitivas de aprendizaje, configuran su razón de ser en función de una organización significativa del **conocimiento** y como una construcción del **conocimiento** a través de un proceso interno. Tal planteo cognitivo per se no tiene identificación plena con la naturaleza epistémica de la educación física, debido a que su surgimiento y desarrollo no fue y ha sido pensado en función de procesos o contextos específicos de la actividad motriz o física del individuo. Representa por lo tanto la extrapolación de teorías externas nacidas a la luz de procesos epistemológicos ajenos a la educación física, y que se han trasladado a ésta casi como un reflejo de teorización automática.

Mientras el constructivismo centra su definición en el **conocimiento**, la educación física centra su definición y razón de ser en la **capacidad**, de hacer motriz que implica la acción integral de elaboración mental y ejecución físico-corporal. Desde esa perspectiva se fundamentan las críticas siguientes a la adaptación casi automática de las teorías de aprendizaje cognitivo a la educación física:³

- ✓ El paradigma del constructivismo no surgió pensando en las habilidades y destrezas instrumentales por ser su origen netamente cognoscitivo, lo que lo hace incongruente con el desarrollo de habilidades y destrezas motrices o físicas propias de la educación física.
- ✓ Dentro del enfoque constructivista de la competencia cognitiva, esta no puede ser reducida a la idea de habilidades y destrezas para el desempeño de una acción repetitiva, ya que ello equivaldría a una acción conductista, y tal accionar no puede excluirse del campo de la educación física, que requiere del estímulo y fijación de conductas sobre todo en la modificación o adquisición de hábitos motores.
- ✓ Desde la concepción constructivista no es posible construir a partir de la fijación o repetencia de una tarea práctica, porque tal premisa es la que marca la diferencialidad entre el conductismo y el cognotivismo, ya que para este último la competencia sólo se puede construir y avalar desde el proyecto propio del sujeto y de su compromiso cognitivo y actitudinal. Mientras que la educación física no sólo puede construir, sino también desarrollar, mejorar y perfeccionar mediante la constancia del estímulo motriz.
- ✓ En consecuencia la competencia cognitiva se construye, y la competencia motriz en educación física, se construye y se desarrolla, lo que le implica

³ Zamora Jorge, “La planificación docente en base a los ciclos y procesos de gestión”, 3ra. Edición, editorial ISSA, Guatemala, 2004.

acceder a ejecuciones prácticas de repetición de gestos, que le impiden un constructivismo cognitivo absoluto.

- ✓ Las competencias formativas al responder a construcciones del sujeto cognoscente, las mismas no vienen dadas congénitamente. Mientras que las competencias motrices, si responden a potencialidades a desarrollar.
- ✓ Las competencias cognitivas no se desarrollan, por no ser concebidas como potencialidades, sino tan sólo se reconstruyen, por su misma connotación cognitiva. La educación física no puede negar la predisposición genética de capacidades físicas y cualidades motrices, y por consiguiente, a su desarrollo, mejoramiento, corrección o mantenimiento de las mismas, a través de la habituación a procesos como proyecto de vida.

Conclusión comparada sobre los paradigmas conductista y constructivista:

La conclusión que se desprende de las posturas críticas anteriores es que ni el planteamiento conductista ni el cognotivista –constructivismo- responden plenamente a la naturaleza epistemológica de la educación física, ambos paradigmas formulan un enfoque unilateral que no ha logrado abarcar en su amplitud la integralidad de la educación física, por los siguientes aspectos:

- ✓ Ni el conductismo ni el cognotivismo por si solos interpretan la totalidad de la educación física, en consecuencia ambos constituyen posturas reduccionistas a la misma.
- ✓ Se presentan elementos originarios de una u otra corriente que mantienen vigencia sin que se hayan podido ser absorbidos por alguna de las dos posturas, al contrario los excluyen.
- ✓ No es dable considerar que se ha producido la sustitución de un paradigma por otro debido a que ambos mantienen vigencia en distintos postulados.
- ✓ Todo lo anterior implica la necesaria tarea del eclecticismo que rescate desde un enfoque dialéctico los postulados vigentes de ambos paradigmas y con ellos se construya una tercera vía que interprete integral y ampliamente la especificidad de la educación física.

En consecuencia, la educación física al desarrollar potencialidades y fijar hábitos motrices, iniciar en habilidades técnicas o mejorar capacidades físicas, no puede ser únicamente constructivista, por consiguiente no puede apuntar como único propósito la construcción de nuevos conocimientos o saberes, puesto que tal enfoque no responde a la especificidad epistemológica de la educación física, como tampoco puede ser sólo conductista, orientada a una mecanización del movimiento que limita la autonomía motora y no posibilita la diversidad y la experimentación de la actividad motriz.

Planteamiento de la tercera vía o el Constru-conductismo:

Se parte que ante la vigencia de elementos tanto del conductismo como del constructivismo se hace necesario superar el enfoque unilateral por uno

ecléctico que haga inclusivos los elementos de cada uno que se apeguen a la epistemología de la educación física y que desde ese enfoque reformule el fundamento teórico que le otorgue sustentación.

Desde la perspectiva anterior cabe analizar en principio si dentro de la epistemología y praxis de la educación física cabe en sentido estricto hablar de un paradigma que en forma unilateral defina plenamente un modelo teórico en particular de la educación física.

Hablar de un paradigma propio de la educación física, desde la perspectiva teórica de paradigmas de contextos científicos ajenos, es un tema sujeto a revisión, y desde ese enfoque postular que la educación física ha asumido un paradigma específico en particular que la interpreta en su totalidad, es limitar el fundamento epistemológico de la educación física, cuya naturaleza no le hace permisible concebirla desde un planteamiento unilateral, sino diversificado e integral.

Y al respecto, cabe afirmar que el debate paradigmático actual al influjo de las teorías “préstamos” interpretativas de otros campos del conocimiento, se ha hecho presente precisamente desde la ausencia de un enfoque epistemológico de la educación física, o sea, sin responder a un paradigma surgido del epistema o teoría específica de la educación física; lo que ha llevado a sostener:

- El cuestionamiento desde el enfoque epistemológico de la educación física, si todo el aprendizaje puede responder a un solo paradigma actual –conductismo o constructivismo-, o si hay aprendizajes que no cabe interpretarlos desde un solo enfoque de paradigma.
- En el caso del constructivismo, -con su postura desplazante- cabe el debate si solo con lo que propugna, que en todos los casos hay una actividad del sujeto que construye los nuevos conocimientos apoyándose en sus conocimientos anteriores, logra en materia de educación física, asimilar completamente o pueda sacar el máximo de lo que se enseña, en materia de capacidades de desarrollo y habilidades adquiridas físico-motrices, que son de naturaleza meramente instrumental. Por ejemplo: si un niño aprende a explicar los fundamentos de la flotación en natación, y los relaciona con experiencias anteriores que ha observado en la televisión, habrá construido un nuevo conocimiento, pero no habrá aprendido a nadar, porque tal aprendizaje implica además de conocimiento lógico, el conocimiento experiencial de la vivencia, del hacer, que abarca fijación de conductas motrices, cuya acción –fijación- no es propia del constructivismo.
- Ninguno de los paradigmas ya sea conductismo o constructivismo por si solos resuelven la multifuncionalidad de exigencias que demanda el ámbito de la educación física. Específicamente en cuanto al enfoque sistémico de la relación hábito-habilidad motriz, en el sentido que los hábitos condicionan el perfeccionamiento y anteceden la formación de las habilidades, y a su vez, el alcance de habilidades perfecciona en gran

medida el dominio de los hábitos. A un buen nivel de habilidad corresponde una sólida fijación de hábito motriz.

Todo lo anterior lleva a sostener que se hace necesario integrar un planteamiento teórico innovador que parta por diferenciar las condiciones exteriores en que se produce el aprendizaje y los procesos que tienen lugar en el interior del sujeto que aprende.

Y en esa línea, cabe identificar un esfuerzo de definición paradigmática en el quehacer de la educación física, mismo cuya construcción se propone desde el epistema propio de la educación física, como un surgimiento en relación directa con su naturaleza específica, que evite la exportación de teorías ajenas y la adición de aportes de teorías emergentes no surgidas del seno de la educación física; y en su defecto, se procure la formulación paulatina de un paradigma compatible que se derive directamente de la epistemología de la educación física, y al que la presente propuesta lo identifica como el paradigma de la **tercera vía o el Constru-conductismo**.

Fundamento Teórico del Modelo Constru-Conductista:

La educación física identifica como su misión dentro del campo de la pedagogía, el educar las capacidades motrices de los alumnos, lo que implica el desarrollo, mejoramiento y mantenimiento de hábitos, habilidades y destrezas instrumentales que evolucionan y perfeccionan la capacidad de movimiento. La enseñanza en educación física, implica tanto desarrollar como adquirir las capacidades motrices de los alumnos en función de posibilidades (conductismo), como propiciar la reflexión sobre la finalidad, sentido y efectos de tal motricidad, en función de descubrimiento, (constructivismo).

La educación física, reconoce al cuerpo y al movimiento como sus ejes básicos en el proceso educacional. De tal forma que su enseñanza promueve y facilita que cada alumno llegue a comprender significativamente su cuerpo y sus posibilidades y a conocer y dominar un número significativo de actividades corporales, lo que da la pauta de integrar cuerpo, movimiento y contexto, a fin de que el individuo aprenda a conocer su cuerpo y a utilizar sus posibilidades de una forma responsable, ayudándole a adquirir los conocimientos, hábitos, habilidades, destrezas y actitudes que le permitan disfrutar y valorar las posibilidades del ámbito de lo motriz como medio de enriquecimiento personal, y de relación interpersonal en el ámbito social.

La misión pedagógica de la educación física, reconoce la multifuncionalidad de su valor educativo, y de esa multiplicidad de funciones surge la diversidad de medios/contenidos con su doble connotación de fin y medios (motricidad, deporte, condición física, expresión lúdica-recreacional, etc.), implicada en la primera característica que identifica la naturaleza de la educación física, como lo es el movimiento, y que a su vez la hace específica ante las demás áreas del conocimiento.

Tal caracterización sostiene que la educación física solo es posible con el movimiento y mediante él, ya que aprovecha la natural necesidad de moverse, facilita la educación del movimiento, lo conduce hacia la forma y el rendimiento y lo cultiva para convertirlo en hábito permanente en la vida, que constituye el objeto de aprendizaje de la educación física.

En consecuencia para corresponder a su misión pedagógica específica, la educación física tiene que ser movimiento. Sin embargo, tal implicación no representa que se asuma a la educación física de manera instrumental o entendida como la práctica por la práctica, reduciendo las posibilidades de asumir como propias de su objeto las múltiples relaciones que se dan en los procesos educativos del movimiento en sus dimensiones cognoscitiva, social, ética y cultural.

Desde la concepción de educación corporal y motriz la educación física funda su accionar en tres premisas básicas:⁴

- ✓ El movimiento es pensamiento hecho acto
- ✓ El pensamiento influye en el movimiento
- ✓ Es imprescindible el movimiento porque mejora el pensamiento

En ese sentido, la educación física de acuerdo a su naturaleza de aprendizaje requiere abordar tal accionar en forma integral, lográndolo a través de una conceptualización de sus procesos que abarque el conocimiento lógico-informativo y el conocimiento experiencial, lo cual lo asume a través del modelo identificado como **constru-conductista**.

Todo lo anterior implica que el paradigma curricular de educación física no puede asumirse unilateralmente, ya sea con predominio del conductismo o del constructivismo, sino como la propia naturaleza de la disciplina lo reclama, o sea a través del recorrido de las grandes etapas de desarrollo físico-motriz.

Tal paradigma **constru-conductista** se configura eclécticamente a través de los siguientes postulados pedagógicos:

1. No asume la noción de competencia del constructivismo, por identificarse ésta con la construcción de conocimiento nuevo desde la visión cognotivista, para efectos de la teoría específica de la educación física, la habilidad es una competencia adquirida por un individuo en una tarea particular (Durand 1987). De donde se deduce la definición de que en educación física, habilidad es sinónimo de competencia. En Francia la normativa secundaria precisa “por conveniencia, nivel de habilidad y nivel de competencia tiene el mismo significado”.⁵

⁴ Legido Arce Julio, “Curso de Psicomotricidad”, apuntes de clase, Pontificia Universidad Católica de Chile, Documento No. 6, Depto. de Educación Física, Deportes y Recreación, Chile, 1980.

⁵ Citado por Patrick Seners, en “la Lección de Educación Física”, pág. 63, Edit. INDE, Barcelona, España, 2001.

En consecuencia, para la educación física en lugar de la competencia cognitiva, predomina la competencia motriz, definida como la habilidad desarrollada o adquirida para alcanzar resultados fijados con antelación.

2. La noción de saberes en educación física, admite la de “saber-hacer” que implica el aspecto motor, y en donde se asumen las conductas motrices, como indicadores para identificar la habilidad en función de posibilidades, es decir lo que se ha aprendido realmente

En educación física las experiencias motrices, perceptivas y relacionales probadas en el transcurso de la acción constituyen saberes que, por no estar formalizados, no son menos saberes reales.

Desde esa óptica, la educación física diferencia el “conocimiento sobre la actividad” del “conocimiento de la actividad”. En donde la acción motriz es un saber que necesita conocimientos previos diferentes, aporte que retoma del constructivismo.

3. Se separa de la concepción clásica del conductismo en la que el dominio de la técnica es la única meta buscada, sin embargo no descarta el alcance de la técnica, siempre que ésta se conciba desde el enfoque que le otorga Garasino (1980): *“La técnica es una forma de hacer, no una cosa hecha. Es un trabajo vivo, no un trabajo muerto... Es la actividad del sujeto lo que es técnica.*

Se le sigue otorgando a la técnica un lugar en el proceso educacional, ya que se trata de dar al alumno los medios para alcanzar la mejor habilidad posible en una actividad determinada.

Deja de caer en el carácter tecnicista y en el resultado final (finalista), en el que el sujeto que aprende se tiene que supeditar a la técnica, ya que asume la noción de técnica, no como algo separado del alumno, y con más pertenencia a la actividad. Sino como algo que el alumno mismo construye.

4. Mantiene por la naturaleza propia de la educación física, la característica conductista de fijación y repetición de la tarea práctica, única vía para consolidar hábitos motrices, pero se aleja de toda fijación mecánica. Privilegia la creatividad y la resolución de problemas como característica del constructivismo, desde donde asume capacidad del alumno de construir nuevos aprendizajes en relación a los anteriores o que, en función de sus potencialidades, logre alcanzar un tipo de conducta motriz la que sirve de transferencia para alcanzar una nueva habilidad motora.

Tal habilidad aprendida base de la adquisición del hábito motor, debe poder ser realizada en situaciones diferentes, cuando el alumno se encuentre frente a un nuevo problema; de tal forma que la competencia motriz desarrollada o adquirida ha de servir para otros fines, con lo que se asume el postulado de aprendizaje significativo del constructivismo, con la diferencia que este ya no surge solo del compromiso cognitivo y

actitudinal del alumno, sino de la previa fijación por repetición de la conducta motriz con pertinencia y utilidad social.

Desde tal enfoque el alumno utiliza juiciosamente las conductas motrices aprendidas en situaciones análogas a las del aprendizaje, luego, en donde *“el alumno es capaz de adaptar sus acciones a las exigencias de las situaciones nuevas”* Verhaegen (1974)

La individualización estandarizada deja de privar, y si bien es necesario para que el alumno aprenda que realice un cierto número de repeticiones en una misma situación para fijar aprendizajes motrices, lo anterior no implica confundirse con repetición de estereotipos, ya que se impone la variedad de las situaciones de aprendizaje propuestas y la diversidad de las respuestas posibles con el fin de motivar al alumno a imaginar, crear, resolver, desafiar, etc.

5. Se supera la noción individualista del conductismo, y se privilegia la heterogeneidad, en donde la clase es el primer lugar de diferenciación. En donde no cabe visualizar la educación física como un todo homogéneo
6. Se retoma del constructivismo la noción de contexto, de tal forma que se presta atención al entorno histórico, social y cultural en que se produce el aprendizaje. Más no solo desde el enfoque de reproducir en la escuela lo que se hace afuera. Sino también desde la consideración que la escuela tiene su especificidad, sus obligaciones y objetivos que conviene abordar.
7. El docente juega un papel activo en el proceso, pero no desde la premisa que es el profesor el que posee el saber, el único capaz de comparar la producción del alumno con la esperada; sino desde la óptica que para que los alumnos mismos sean los que se conviertan en verdaderos protagonistas de su desarrollo y formación motriz se requiere de un liderazgo docente que motive al hacer y actuar mediante una orientación que preserve y garantice una práctica física segura y saludable.

Desde la óptica de la educación física, no es posible promover un papel docente de mero facilitador que deje al alumno construir por sí solo su proyecto de aprendizaje, como en otras disciplinas se posibilita, el solo ejemplo de la enseñanza de la natación, el de trabajo con aparatos gimnásticos, o con cierto tipo de implementación deportiva, nos demuestra que dejar al alumno que por sí sólo descubra o resuelva la forma de aprender, constituyen potenciales riesgos y hasta amenazas serias para la integridad del propio estudiante.

8. Dentro de este enfoque no se asume al objetivo como un determinante esencial de la lección, y mucho menos al objetivo operacional u operativo que fija conductas terminales, propias del conductismo tradicional. La nueva objetivación pone énfasis en el proceso y la experiencia alcanzada, alejándose del resultado final, y valora el esfuerzo y la implicación lograda en la tarea. Rasgo éste último que lo retoma del constructivismo.

9. Dentro de la concepción de la lección de la educación física, se descarta la categorización del rendimiento y el esfuerzo de los alumnos, pero ello no implica que no se asuman los niveles de habilidad ya que no todos los alumnos alcanzan el mismo grado de capacidad en una habilidad, pero bajo la connotación que no conlleva una clasificación de determinado rendimiento, sino que es situarlo en una lógica de aprendizaje, equivalente a ¿dónde está?, ¿dónde puede ir?, ¿a través de que medios?

El rendimiento deja de ser máximo y se convierte en óptimo, es decir en relación a las posibilidades del alumno. Prevalece el principio pedagógico de *“el rendimiento del más débil no es un rendimiento débil”*.

10. Finalmente, se sustenta en la premisas de:

10.1. Dejar de predominar el peso del proceso educacional ya sea del lado del aprendizaje o de la enseñanza, en virtud de ello, rompe con esa noción de unilateralidad y privilegia el balance de ambos pesos, en el sentido que de acuerdo a la naturaleza específica de la educación física tanto la enseñanza como el aprendizaje guardan una coincidencia y una reciprocidad directa, de tal forma que no puede lograrse una en disminución de la otra.

10.2. En educación física, a diferencia de otras disciplinas educativas, no es aplicable garantizar la efectividad del aprendizaje desde la teorización de paradigmas o modelos que sustenten determinadas formas de aprender. La naturaleza específica de la educación física descansa en la realidad de la individualización o diversidad en la clase.

Parte que en la educación física no se puede enseñar mediante medios y actividades idénticas a alumnos que poseen niveles diferentes, a lo que se agrega que los mismos no aprenden al mismo ritmo ni siguiendo los mismos procedimientos.

De tal forma que la enseñanza requiere ser alternativa de acuerdo a la situación de aprendizaje que se presenta, no se trata que si determinada teoría dice que se debe aprender por construcción, por descubrimiento, por estereotipos, por conductas-procesos, etc. sino que son las características de los alumnos las que predominan el nivel de aprendizaje.

De tal forma que el desafío didáctico reside en el manejo efectivo de la heterogeneidad, por tal razón no caben tareas estructuradas o prefabricadas para todos, sino se habla de *“situaciones propuestas”* que puedan modificarse y adaptarse a las especificidades implicadas.

Ante ello se asumen dentro del planteamiento de la *“Tercera Vía”*, los postulados de Burns (1971), identificados como los *“motivos de diferenciación múltiple”*, siendo éstos:

- No hay dos alumnos que progresen a la misma velocidad.
- No hay dos alumnos que estén listos a aprender a la misma vez.
- No hay dos alumnos que utilicen la misma técnica de aprendizaje.
- No hay dos alumnos que resuelvan los problemas exactamente de la misma manera.
- No hay dos alumnos que posean el mismo repertorio de comportamiento.
- No hay dos alumnos que posean el mismo repertorio de interés.
- No hay dos alumnos que estén similarmente motivados para alcanzar las mismas metas.

Alternatividad del planteamiento del constru-conductismo o de la tercera vía:

El presente planteamiento no asume la postura que el conductismo se ha agotado como tampoco privilegia el emerger del constructivismo como panacea de la educación. Porque tal postura es dable en otras disciplinas e incluso de ellas proviene; más en la educación física, el análisis gira en torno a su propia naturaleza epistemológica, lo que nos demuestra que todo modelo de enseñanza-aprendizaje descansa en el tipo de contenidos y medios que se estarán implicando en la actividad física.

Así se tiene que el deporte como medio de la educación física, su aplicación y desarrollo emprende un recorrido de alternancia en la que tempranamente puede iniciarse desde una perspectiva constructivista, pero en la medida que evoluciona se hace cada vez más conductista.

El deporte educativo integrado en los currículos escolares, es factible de dotársele de ese eclecticismo constru-conductista, más en la medida en que avanza hacia el deporte escolar base del deporte de competencia su perfil se hace imperativamente conductista.

Por su parte el condicionamiento físico, que promueve el desarrollo de la aptitud física, nace y se promueve conductistamente, en donde la tarea es evitar en el contexto escolar el eficientismo, el estereotipo y todo tipo de performance propios de los ámbitos extraescuela.

La integración ecléctica del **constru-conductismo** representa retomar el componente conductista dentro de un enfoque no concebido desde la visión de mecanización o automatización, ni de la prevalencia terminalista del resultado. Así como un constructivismo adaptado, que no se reduce sólo a la manera construcción o descubrimiento abstracto, sino al desarrollo y adquisición de habilidades, hábitos y capacidades motrices, en función del factor de diferenciación múltiple que equipara en un mismo plano de implicación a la enseñanza y al aprendizaje.

Varadero, Cuba, Abril del 2007

Bibliografía:

Delva Juan, "Hoy todos son constructivistas", Cuadernos de Pedagogía No. 257, Madrid, España.

Galera Antonio D. "Manual de Didáctica de la Educación Física, una perspectiva constructivista moderada", Tomo I y II, Edit. Paidos, Barcelona, España, 2001.

Gimeno Collado Adelina, "Fundamentos psicopedagógicos de la educación física", Capítulo II, "Educación Física en Primaria Fundamentación y Desarrollo Curricular", Volumen I, Editorial Paidotribo, España, 1998.

Legido Arce Julio, "Curso de Psicomotricidad", apuntes de clase, Pontificia Universidad Católica de Chile, Documento No. 6, Depto. de Educación Física, Deportes y Recreación, Chile, 1980.

López Pastor Víctor M, et. alt., "Alternativas a la forma de entender y practicar la educación física escolar", Editorial INDE, Primera Edición, España, 2003.

Díaz Cuevas Pedro, "Del Paradigma conductista al socio-cognitivo: el imprescindible paso en una reforma educativa exitosa", Publicaciones, documento electrónico, sin fecha ni procedencia.

Pilar Aznar, et. alt. "Constructivismo y Educación", Edit. Universidad de Valencia, España, 1992.

Senners Patrick, "La Lección de la Educación Física", Edit. INDE, Barcelona, España, 2001.

Zamora Jorge, "La planificación docente en base a los ciclos y procesos de gestión", 3ra. Edición, editorial ISSA, Guatemala, 2004.

Zamora Jorge, "Epistemología de la Educación Física", Edición en proceso Mineduc-DIGEF, Guatemala, 2007.