



Racionalidad técnica-instrumental en educación física. Un estudio cualitativo en contexto chileno

Technical-instrumental rationality in physical education. A qualitative study in Chilean context

BELTRÁN VÉLIZ, Juan C. [1](#); BARROS KETTERER, Javier I. [2](#) y CARTER THUILLIER, Bastian I. [3](#)

Recibido: 08/10/2019 • Aprobado: 30/01/2020 • Publicado: 13/02/2020

Contenido

- [1. Introducción](#)
- [2. Objetivo](#)
- [3. Metodología](#)
- [4. Resultados](#)
- [5. Discusión](#)
- [6. Conclusiones](#)

[Referencias bibliográficas](#)

RESUMEN:

Develar la racionalidad que está en la base de la enseñanza de los profesores de educación física, que trabajan en centros de educación media de la comuna de Temuco es el objetivo de este estudio cualitativo, enmarcado en un caso colectivo. Los resultados evidencian una enseñanza mecanicista, asociada con: discriminación motora, evaluación centrada en los resultados, y test físicos que no mejoran la condición física, ni la salud. Además, la enseñanza está orientada a docilizar cuerpos y encauzar la conducta del estudiante.

Palabras clave: Educación física, enseñanza mecanicista, deporte, poder

ABSTRACT:

Unveil the rationality that is at the base of physical education teachers, who teach in secondary education centers in the commune of Temuco. It is a qualitative study, framed in a collective case study. The results show a mechanistic teaching, associated with: motor discrimination, evaluation focused on results, and physical tests that do not improve physical condition or health. In addition, teaching is oriented to docilizing bodies and channeling student behavior.

Keywords: Physical education, mechanistic education, sport, power

1. Introducción

El Estado de Chile ha implementado durante la últimas dos décadas diferentes iniciativas con el objetivo de mejorar las prácticas educativas y de esta manera elevar niveles calidad y equidad de los aprendizajes y, por tanto, mejorar la formación que se entrega (Beltrán-Veliz y Mansilla-Sepúlveda, 2015; MINEDUC; 2016). A pesar de ello, han sido insuficientes, pues aún persiste una enseñanza centrada en el predominio de una racionalidad instrumental y positivista que invisibiliza las complejas dimensiones de la persona humana (Almonacid 2012; Serrano, 2012; Beltrán-Véliz, Masilla-Sepúlveda, Del Valle-Rojas, y Navarro-Aburto, 2019), el cual reduce el conocimiento y los procesos de transposición didáctica a una lógica técnica. En tal sentido, el enfoque tecnicista (Carles, Gómez y Quesada, 1997), es aquel que se encuentra como telón de fondo para el conocimiento generado por las ciencias empírico-analíticas (Lozano, 2006). Así, la tradición

positivista, es gobernada por el interés técnico, el cual entiende el conocimiento (...) como ciencia aplicada, orientada al control técnico del proceso (...) para el logro de objetivos predeterminados (Carles et al., 1997), de tal modo, encuentra la explicación y fundamentación en el control de estos procesos, en la aplicación de principios y técnicas objetivas (Sánchez, 2016), con la finalidad de medir y comprobar resultados.

En este contexto, emerge con fuerza la racionalidad técnica-instrumental, puesto que, "en la medida en que el hombre construye técnicamente el mundo como objeto, se obstruye voluntaria y completamente el camino hacia lo abierto..." (Heidegger, 1994, p. 218). Desde esta premisa, es posible señalar que una de las discusiones presentes en la actualidad, se vincula con una educación centrada en la racionalidad técnica-instrumental, como un modelo que fragmenta el conocimiento, reduciéndolo a un plano técnico, que empobrece las prácticas de enseñanza en las diversas disciplinas y, por tanto, la calidad de la educación que se entrega en contextos diversos. En este sentido, la racionalidad técnica-instrumental, eclipsa la fundamentación epistemológica del quehacer educativo (Mansilla-Sepúlveda y Beltrán-Veliz, 2016).

En este plano, al igual que otras disciplinas, la educación física está sujeta a "regulaciones, convenciones, consensos o imposiciones en sus problemas, objetivos y procedimientos" (Chaverra y Uribe, 2007, p. 214), pues se sigue reproduciendo ideologías, prácticas pedagógicas orientadas al rendimiento deportivo (González, García, Pastor y Contreras, 2011) Desde esa perspectiva, se intensifica el sometimiento del individuo a la producción y distribución del tiempo libre (Habermas, 2010), puesto que, se privilegia de manera mecánica la educación desde lo físico, como una forma de adiestramiento de un cuerpo entrenado para la producción (Hurtado y Jaramillo, 2008, Almonacid, 2012), por lo tanto, la formación en educación física continua orientada hacia un paradigma técnico y reduccionista (Escudero, 2011; Almeida, Bracht, y Vaz, 2012; Rodríguez, Estrada, Quezada, Tapia, Valderrama y Moreno, 2015), centrado en el rendimiento y en el control. De acuerdo, Grundy (1998) el interés técnico se inscribe en la necesidad de la especie humana de controlar el ambiente y dirigirlo por medio de la explotación técnica del conocimiento. En tal sentido, el profesor de educación física es "un técnico que calcula los medios para llegar a determinados fines" (Chaverra y Uribe, 2007, p 217). Desde esta perspectiva, bajo el enfoque de la racionalidad técnica el estudiante es un actor pasivo del proceso educativo, que aprende a partir de objetivos prescriptivos cuya implementación dependerá de la habilidad del profesor (Córdoba, López-Pastor, y Sebastiani, 2018). En consecuencia, la racionalidad técnica-instrumental pone en crisis los fundamentos de la ciencia y eclipsa el pensamiento (Ramos, 2001), las formas de ser, sentir, hacer y aprender del ser humano.

Tales argumentos, cobran fuerza, dado que es posible visualizar que la racionalidad técnica-instrumental, permearía las prácticas de enseñanza en la disciplina de educación física, lo cual es una problemática relevante, puesto que confluyen, conocimientos, saberes y creencias, que complejizan el proceso de enseñanza y aprendizaje. Lo anterior, invita a reflexionar y a investigar en torno a la enseñanza que se desarrolla en educación física.

2. Objetivo

Develar la racionalidad que está en la base de la enseñanza de los profesores de educación física, que trabajan en centros de educación media de la comuna de Temuco.

3. Metodología

El paradigma de investigación utilizado fue socio-critico, puesto que pretende superar el reduccionismo y el tecnicismo, e ir más allá de la concepción objetivista de la práctica apoyada en el positivismo, a fin de facilitar la concientización y también el conocimiento útil para mejorar la práctica educativa y, a su vez, ofrecer aportes para el cambio social (Alvarado y Garcia, 2008, **Devís-Devís**, 2012). En este contexto, el estudio se enmarca en la investigación cualitativa, dado que su interés es captar la realidad, en este caso socio-educativa, a través de los ojos de las y los sujetos actuantes, a partir de la percepción que ellas y ellos tienen de su propio contexto (Gurdián-Fernandez, 2007). Para ello, se utilizó un estudio de caso colectivo, lo cual permite analizar de forma simultánea e intensiva un fenómeno, para comprenderlo en profundidad (Stake, 2007).

3.1. Participantes

En esta investigación participaron 28 profesores de educación física (12 mujeres y 16 hombres), quienes realizan clases en educación media (educación secundaria) en centros educativos de

carácter particular subvencionados en la comuna de Temuco, Chile. La selección de los sujetos fue realizada de manera intencionada, dado que se debe "seleccionar a quienes tengan un mejor conocimiento del fenómeno por investigar. Esto garantiza una saturación efectiva y eficiente de las categorías con información de óptima calidad" (Gurdián-Fernández, 2007, p. 247).

3.2. Dimensión ética

En el procedimiento de esta investigación, se consideraron los principios éticos establecidos en la declaración de Helsinki (2004), para ello, se contó con el consentimiento informado de todos los participantes, con la finalidad de resguardar la integridad, la confidencialidad, el anonimato y la información obtenida de los sujetos de estudio. En este contexto, el primer contacto se realizó con los directores, a quienes se les hizo entrega de una carta formal de solicitud, para realizar el estudio en sus respectivos centros educativos de enseñanza media. Asimismo, se coordinó una primera entrevista con los participantes, donde se entregó de una carta formal, señalando los objetivos, el método y aspectos éticos de la investigación y, su colaboración para participar de una entrevista en profundidad y de una observación no participante, enfatizando el carácter voluntario de su intervención.

3.3. Técnicas e instrumentos

En la recolección de datos, se aplicó la entrevista en profundidad y la observación no participante a 28 profesores. La entrevista en profundidad, se aplicó con la finalidad de que el sujeto de estudio pueda compartir los significados que necesita el entrevistador para adentrarse en la comprensión del fenómeno que estudia (Mella y Osses-Bustingorry, 2015). Asimismo, se observaron las clases de los profesores, a través de la observación no participante, pues permite al investigador la libertad de movimientos, distancia del fenómeno de estudio y de las personas observadas, para obtener descripciones densas, dado que el sujeto confiere significados a su propia experiencia (Ruiz, 2012). Las entrevistas y las observaciones las aplicaron los investigadores de este estudio, en los centros educativos donde se desempeñan los profesores de educación física.

3.4. Criterios de rigor científico

Se emplearon los criterios de rigor científico: (i) credibilidad, al respecto Gurdián-Fernández (2007) sostiene que "se logra cuando los hallazgos del estudio son reconocidos como reales o verdaderos por las personas que participaron en el estudio y por aquellas que han experimentado o estado en contacto con el fenómeno investigado" (p. 222); (ii) confirmabilidad, la autora antes señalada, sostiene que "se refiere a la neutralidad de la interpretación o análisis de la información" (p. 222); (iii) dependencia, es el grado en que diferentes investigadores que recolectan datos similares en el campo, efectúan los mismos análisis y generen resultados semejantes (Franklin y Ballau, 2005). Además, se realizó la triangulación metodológica, que consiste en el uso de diversos métodos o técnicas para estudiar un problema determinado (Gurdián-Fernández, 2007). Al respecto, en este estudio se utilizó la entrevista en profundidad y observación no participante.

3.5. Procedimiento para analizar los datos

La información recolectada por las entrevistas en profundidad y por las observaciones no participantes, fue reducida y analizada con el software Atlas ti 7.5., dado que agiliza de forma considerable las actividades implicadas en el proceso de análisis de las entrevistas, como la segmentación del texto en citas, el proceso mismo de codificación, la escritura de memos, anotaciones, y la realización de vínculos entre citas, memos y códigos (Flores, 2009). Para analizar los datos se empleó la teoría fundamentada constructivista (Charmaz, 2006), con la finalidad de crear categorías teóricas a partir de los datos y analizar las relaciones relevantes que hay entre ellas (Charmaz, 1990). En concordancia con lo anterior, la teoría fundamentada constructivista propuesta por Charmaz (2006), postula que las informaciones que se utilizan como fuentes para la construcción de categorías teóricas, son narrativas y construcciones sociales de sujetos culturalmente situados.

El proceso de codificación de los datos se llevó a cabo mediante la codificación abierta y axial. Respecto a la primera codificación, Strauss y Corbin (2002) sostienen que para descubrir, nombrar y desarrollar los conceptos se debe abrir el texto y exponer los pensamientos, ideas y significados contenidos en él. Asimismo estos autores, indican que "los datos se descomponen en partes

discretas, se examinan minuciosamente y se comparan en busca de similitudes y diferencias" (p. 111), para crear categorías y subcategorías. Luego se aborda la codificación axial, este proceso de análisis se entiende, como depurar y diferenciar las categorías derivadas de la codificación abierta, a partir de la multitud de categorías que se originaron, se seleccionan las que parecen más pertinentes. Estas categorías axiales se enriquecen por su ajuste con el mayor número de pasajes posible. En efecto, se elaboran las relaciones entre categorías (Flick, 2007) y subcategorías, al tiempo que se diseña la red conceptual. Este proceso, se realizó mediante la utilización del "método comparativo constante" como un procedimiento para interpretar textos (Glaser, 1969), dado que los intérpretes compararon los códigos de forma continua con los códigos y las clasificaciones obtenidas (Flick, 2007). Posteriormente se exponen los resultados por subcategorías, finalmente se discuten los resultados por subcategoría, al amparo de la teoría.

4. Resultados

Desde el proceso de codificación abierta y axial emergió la siguiente categoría: "Racionalidad técnica-instrumental", de la cual se despliegan cinco subcategorías: Enseñanza mecanicista; discriminación motriz; prácticas de evaluación; test físicos; docilidad de cuerpos; encausamiento de la conducta. Cabe mencionar que estas subcategorías se saturaron mayormente.

4.1. Categoría. Racionalidad técnica-instrumental

Esta categoría alude, a la forma de enseñanza que predomina en las prácticas de los profesores de educación física. De esta categoría se despliegan subcategorías, las cuales dan cuenta de procedimientos, estrategias y componentes que forman parte de la racionalidad técnica-instrumental presentes en las prácticas de enseñanza.

4.1.1. Subcategoría. Enseñanza mecanicista

Se visualiza una enseñanza sustentada en la reproducción de los conocimientos de forma mecanizada y memorística mediante estrategias enmarcadas en el conductismo: "Hoy chicos necesito que busquen en las páginas de internet los tipos de dietas alimenticias para mantener una buena salud, y luego la copien en sus cuadernos y las estudian" [OB: 8]. Además, se aprecia que la enseñanza de los profesores se sustenta en la ejecución técnica-instrumentalizada de unos contenidos que están asociados con la ejecución de ejercicios y no en el desarrollo del pensamiento reflexivo, crítico y, ni en el aspecto valórico y afectivo. En tal sentido, se da desde un enfoque individual y competitivo, excluyendo así la actividad física para optimizar la salud. En tanto, para mejorar la enseñanza en educación física se debe centrar en el trabajo colaborativo y en la práctica reflexiva. Esto se aprecia en los siguientes relatos: "La enseñanza está orientada a pasar contenidos que están relacionados a la ejecución de la parte técnica de los ejercicios, que al desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico. También, el aspecto valórico y afectivo está bastante ausente en la enseñanza" [E: 7]. "La enseñanza de educación física se focaliza siempre en el ejercicio de forma individual y competitiva, hemm...y, no hacia la actividad física que mejore la salud. Para cambiar la enseñanza, los estudiantes deben trabajar en conjunto y de forma reflexiva" [E: 13].

4.1.2. Subcategoría. Discriminación motriz

En esta subcategoría se visualiza la discriminación motriz, pues se aprecia que si bien, se hacen intentos por incluir a los estudiantes con discapacidad motora desde la práctica, estos son escasos, pues la formación está focalizada en el deporte, orientado al rendimiento físico desde lo técnico. En tal sentido, estas prácticas generan exclusión en los estudiantes con este tipo de discapacidad en la participación de deportes, donde el rendimiento físico y la técnica cobran relevancia y por tanto provocan desmotivación y cambios negativos en el aspecto emocional como: enfado, rabia, rencor, tristeza, dolor entre otras, lo cual genera baja autoestima. Además se observa que la formación en la disciplina de educación física debe sufrir cambios, para superar las barreras que vivencian los estudiantes al momento de participar, asimismo, deben centrar la enseñanza en la formación humana, y en la diversidad física, considerando para ello, un enfoque inclusivo, con la finalidad de que el sujeto se desarrolle desde una perspectiva integral. Esto se refleja en las narraciones:

Hacemos intentos por incluir a las personas con discapacidad motora, pero se ve muy poco, esto ocurre porque la enseñanza está centralizada en el deporte, donde el rendimiento físico, y la técnica es importante. Esto causa desmotivación y cambios negativos en lo emocional en el estudiante, como: el enojo, enfado, rabia, rencor,

tristeza, dolor entre etc., lo que genera baja autoestima, eso es importante de señalar [E: 3].

Otro entrevistado narra: "...la forma de enseñar en educación física debe cambiar, para superar las barreras que los estudiantes experimentan durante su participación. Entonces, nosotros debemos orientar la enseñanza en la formación humana y en la diversidad física, considerando la inclusividad [E: 21].

4.1.3. Subcategoría. Prácticas de evaluación

La evaluación que utilizan los docentes se focaliza en la ejecución técnica, donde usualmente se emplean test para medir la condición física, asimismo se evalúa con instrumentos de medición, la ejecución técnica de los deportes. Esta forma de evaluar se enmarca en los resultados cuantitativos y por tanto convierten en calificación, lo cual excluye la evaluación situada en el proceso, y la integración en esta, de aspectos como la: ética, moral, reflexión y lo actitudinal del estudiante, lo que permitiría concebir aprendizajes significativos: Esto se aprecia en los siguientes discursos:

"Uno evalúa la ejecución de técnica basada en la medición de la parte física mediante test. También, como te dijera... por ejemplo: uno evalúa en el basquetbol, la ejecución técnica de un lanzamiento al aro o la ejecución de un salto largo etc., con otros instrumentos que miden la parte técnica, lo cual se traduce en una nota [E: 25].

Otro entrevistado declara: "La evaluación en educación física en la mayoría de los casos no incluye la evaluación de proceso, para evaluar la ética, moral, la parte valórica y reflexiva del estudiante, para obtener aprendizajes significativos [E: 16].

4.1.4. Subcategoría. Test físicos

En la subcategoría, se aprecian los test físicos, de cooper y naveta centrados en el aspecto técnico, sustentados en la medición y control, lo cual no ayuda al estudiante a mejorar su condición física y, por tanto, la salud de este, dado que se orientan desde una lógica mecánica, individualista, competitiva y descontextualizada. Esto se evidencia en lo consecutivo: "Ejemplo los test de cooper, naveta, son test de control, de medición, y no ayudan al estudiante a mejorar la parte física, ni la salud, porque está presente la competición y están alejados de la realidad de los estudiantes" [E.12]. El relato expuesto, se refleja en la práctica de un profesor: "La clase se enfocará y en el test de cooper, esto lo realizarán de manera individual donde tendrán que recorrer una distancia lo más que puedan, en doce minutos, manteniendo la velocidad. Deben mantener una respiración adecuada" [OB: 5].

4.1.5. Subcategoría. Docilidad de cuerpos

La docilidad de cuerpos queda plasmada en la forma técnica en que los profesores realizan sus prácticas de enseñanza, las que están dadas por la ejecución y frecuencia de una variedad de ejercicios, al tiempo que se revela el poder autoritario, a fin de controlar y someter el cuerpo del estudiante de forma total: "En la forma técnica de dirigir la enseñanza, que el sujeto rinda de tal manera, que salte determinados centímetros, que haga tantos abdominales, que realice determinadas flexiones de brazos de forma frecuente" [E: 18]. Asimismo, un profesor en el desarrollo de la clase indica: "Bueno, empezaremos la clase con un trote de tres vueltas a la cancha, luego deben realizar diez sentadillas, posteriormente ocho flexiones de brazo, los que no las ejecuten bien, tendrán que dar dos vueltas más alrededor de la cancha" [OB: 26].

4.1.6. Subcategoría. Encauzamiento de la conducta

En la subcategoría, se aprecia el encausamiento de la conducta de los estudiantes, a través de la imposición de ejercicios asociados a tiempos cronológicos curriculares y con la obediencia de cumplir con ciertos hábitos vinculados con la conducta, los cuales están enmarcados en la normativa. Su incumplimiento, conlleva castigos, debido al poder que ejerce el profesor en sus prácticas de enseñanza de manera arbitraria. Esto se refleja en los siguientes relatos: "Harán una rutina de ejercicios, subir ocho veces las escaleras, realizar un trote de ocho vueltas a la cancha. Luego finalizarán con carreras cortas de velocidad de extremo a extremo de la cancha, en el tiempo asignado" [OB: 18]. Otro entrevistado relata:

Hemm... me gustan que vengan ordenados, con el buzo que la escuela le asigna, pelo corto, con zapatillas (...), deben cumplir con las normas, si no lo hacen, se les sanciona. En cuanto a la planificación, yo planifico los ejercicios de acuerdo al tiempo que se establece en el currículo [E: 23].

5. Discusión

A partir de los resultados se visualiza una "enseñanza mecanicista" (Moreno y Medina, 2012), la cual se enmarca en el predominio del positivismo y su vertiente conductista que promueve una enseñanza transmisionista que fragmentan los aprendizajes (Nome-Farbinger, Nualart-Grollmus, Mansilla-Sepúlveda, y Beltrán-Véliz, 2013), y por tanto, la generación de conocimientos. En correspondencia, se aprecia que la enseñanza de los profesores se focaliza en la ejecución técnica-instrumentalizada de unos contenidos. Esto refleja en que las prácticas de enseñanza no favorecen al estudiante en el desarrollo de la capacidad reflexiva y crítica. En tanto, la enseñanza debe estar orientada a la generación del pensamiento reflexivo y crítico, lo cual permite activar la interpretación, evaluación, comunicación, y la argumentación (Fisher y Scriven, 1997), respecto de acciones, discursos, teorías, y de formas de enseñanza que se desarrollan. Asimismo, la enseñanza no favorece al desarrollo del estudiante desde el aspecto valórico y afectivo. Además, está orientada solo a la ejecución de ejercicios desde un enfoque individual y competitivo, excluyendo así la actividad física para mejorar la salud. Asimismo, se aprecia que se debe trabajar desde una enfoque colaborativo y reflexivo, para mejorar la enseñanza. El trabajo colaborativo, se apoya en la vivencia en común del proceso de enseñanza y aprendizaje, como una estrategia didáctica de implicación y co-reflexión entre docente y estudiantes y de estos entre sí (Medina, 2012). Además, la práctica pedagógica de los profesores debiera orientarse hacia la reflexión permanente (Schön, 1992). Esto implica, que los profesores deben hacer uso de la práctica reflexiva, de forma continua para mejorar el proceso de enseñanza y aprendizaje de forma contextualizada.

Por otra parte, emerge la "discriminación motriz", si bien se realizan intentos por incluir a las personas con este tipo de discapacidad en la práctica, estos son escasos, pues la formación está centrada en el deporte, orientada al rendimiento físico desde la técnica. Desde esta postura, el profesorado pretende que se consigan unos mínimos rendimientos físicos, que distan mucho de estar al alcance de todas/todos las/los escolares, favoreciendo un marcado de carácter discriminatorio (Sánchez, 2016). En este plano, se aprecia que la discriminación motriz impulsada por el profesor, gatilla la exclusión del estudiante en la participación de los deportes, dado que el rendimiento físico y la técnica cobra relevancia. Esto promueve una baja motivación y cambios emocionales negativos entre las que se observan: enfado, rabia, rencor, tristeza, dolor entre otras, provocando baja autoestima. En tal sentido, en aquellos estudiantes que son víctimas de la discriminación, se han encontrado estados emocionales negativos (Prevert, Navarro, Bogalska-Martin, 2012). En concordancia, la dificultad motora de un estudiante presente en la clase de educación física, conlleva a la discriminación, ello provoca desmotivación en la participación, y a su vez, una baja autoestima (Portes, Avendaño, Baeza, Castillo, Cifuentes y Moraga, 2013).

En tanto, la enseñanza en la disciplina de educación física debe sufrir cambios orientados a superar las barreras que experimentan los estudiantes al momento de participar, asimismo, deben centrar la enseñanza en la formación humana, y en la diversidad física. Para ello, se debe considerar un enfoque inclusivo, a fin de que el sujeto se desarrolle desde una perspectiva integral. En este contexto, Almonacid (2012) señala que, la motricidad tiene la noble tarea de reencontrar al ser humano con su subjetividad, ponerla en relación con el otro, e iniciar los procesos de cambios necesarios para alcanzar el preciado desarrollo humano y una sociedad mejor.

Se visualiza que las "prácticas de evaluación", están centradas en la utilización de los test para medir la condición física, así como también se emplean instrumentos de evaluación orientados a medir la ejecución técnica de los deportes. Los test de rendimiento y otras pruebas objetivas de evaluación miden y compararan los logros alcanzados en la enseñanza por alumnos y grupos (Fernández, 2012). Asimismo, la evaluación tiene un carácter técnico, la cual se da, a través de la medición, expresada en resultados cuantitativos, los que se traducen en una calificación. Al respecto, el modelo tradicional de evaluación en educación física se ha basado en la utilización de test de condición física y de habilidades motrices con el fin de calificar al estudiante (López-Pastor, 2006; Herranz, 2013). En este contexto, se evidencia la exclusión de la evaluación centrada en el proceso, no integra aspectos como la: ética, moral, reflexión y lo actitudinal, para el desarrollo de la persona como un todo, y por tanto, no genera aprendizajes significativos en el estudiante, dado que los estudiantes son percibidos como meros objetos de medición.

Lo anterior, implica que las prácticas de evaluación en la disciplina de educación física deben propiciar un cambio de paradigma, al respecto Ahumada (2001), sostiene que más que una simple medición y sanción, la evaluación debe estar orientada al proceso de aprendizaje. Asimismo este autor, señala que la evaluación debe ser un proceso continuo, dinámico, flexible, reflexivo e

inherente a todo aprendizaje, al tiempo que debe estar centrada, en la continuidad y permanencia, más que en un momento, y que debe tener un objetivo retroalimentador. Estas prácticas de evaluación deben involucrar al estudiante desde una dimensión física, cognitiva, constructiva, reflexiva, ética, moral, valórica y afectiva, con la finalidad de generar aprendizajes significativos. En este sentido, Córdoba, López-Pastor y Sebastiani (2018), sostienen que el estudiante debe participar en el proceso de evaluación, ya sea evaluándose (autoevaluación), evaluando a compañeros (coevaluación o evaluación entre iguales) o manteniendo procesos dialógicos con el profesorado respecto al proceso de aprendizaje que tiene lugar desde la evaluación compartida.

Vinculado a lo anterior, se aprecian los "test físicos", como: cooper y naveta, los que están focalizados en el aspecto técnico y enmarcados en la medición y control, lo cual no favorece a la mejora de la condición física, ni de la salud de los sujetos. Esto se debe a que por un lado, no se utilizan indicadores asociados directamente con la salud, tales como la presión sanguínea o lípidos en la sangre, y por otro, no existe evidencia científica que permita correlacionar los resultados obtenidos por los jóvenes en los test de condición física y su salud en la vida adulta (Devís y Peiró). Por lo tanto, la medición mediante los test físicos ha sido criticada por diferentes profesionales de la salud y la educación, porque tienen escasa relación con la salud de los estudiantes (Peña, Osses-Bustingorry, Navarro y Beltrán-Veliz, 2017). Además, los test físicos se orientan desde una lógica mecánica, individualista, competitiva y descontextualizada del medio cultural y social en que se sitúa el sujeto, lo cual genera un interés técnico y reductivo. De acuerdo con Giroux (1990), los profesores se convierten técnicos especializados.

Se evidencian prácticas de enseñanza centradas en la técnica, enmarcadas en la medición, control y poder, lo cual configura la "docilidad de cuerpos", quedando plasmado en las la ejecución y frecuencia de variados ejercicios, al tiempo que se revela el uso del poder autoritario con un carácter sancionador, a fin de controlar y someter el cuerpo del estudiante de forma sistemática y total, a través del disciplinamiento (Todorov, 1987). El cuerpo constituye el lugar del ejercicio del poder, así como de la acción de las disciplinas que proceden en la formación de sujetos (Foucault, 2002). Desde esta lógica, la enseñanza en educación física se orienta, a vigilar, castigar y organizar los cuerpos para establecer un cierto orden productivo (Mansilla y Quilaqueo, 2018), desde una racionalidad técnica, la cual empobrece el desarrollo de las capacidades del sujeto desde una perspectiva física, cognitiva, valórica, afectiva y espiritual, pues restringe su libertad de expresión, de pensar, ser, actuar y crear.

Asociado a la docilidad de cuerpos, se presenta el "encausamiento de la conducta" del estudiante, pues se observa la imposición de ejercicios y la cantidad de estos que se deben realizar, al tiempo que están vinculados con tiempos cronológicos curriculares, además el encausamiento de la conducta está asociada con el cumplimiento de normativas del colegio asociadas con hábitos. Al no cumplirse este tipo de obligaciones los estudiantes están sujetos a sanciones. Esto está dado por el poder que ejerce el profesor en sus prácticas enseñanza de forma autoritaria. Al respecto, Foucault, (2002), plantea que, el encausamiento de la conducta por el pleno empleo del tiempo, la adquisición de hábitos, las coacciones del cuerpo implican entre el castigado y quien lo castiga una relación de exclusión del primero (el castigado). El sujeto que castiga debe ejercer un poder total, que ningún tercero puede venir a perturbar. Esto lleva al sujeto, a un estado deshumanizador.

6. Conclusiones

Se constata en educación física, una enseñanza mecanicista, lo cual fragmenta el conocimiento y restringe los procesos didácticos a actos técnicos-instrumentales, al tiempo que eclipsa el desarrollo del pensamiento reflexivo y crítico. Asimismo, no contribuye al estudiante a progresar, desde el aspecto valórico y afectivo, así como también, excluye la actividad física, lo cual desfavorece la mejora de la salud. Esto además, está vinculado con el proceso de enseñanza, que se da desde un enfoque individual y competitivo. Para superar en parte lo anterior, la enseñanza en educación física debe considerar la actividad y diversidad física, mediante el trabajo en equipo y la práctica reflexiva permanente.

Se concluye la existencia de discriminación motriz, lo cual promueve la exclusión de los estudiantes en la participación de los deportes, debido a que la enseñanza se focaliza en el deporte, fundado en el rendimiento físico, basado en la técnica. Desde esta postura, quedan excluidos los sujetos con discapacidad motriz, lo cual provoca desmotivación, cambios emocionales negativos y, por tanto baja autoestima. En contraste, evidencia que la enseñanza que llevan a cabo de los profesores de educación física, debe sufrir un cambio, a fin de contribuir a

superar las barreras que experimentan los estudiantes, desde un enfoque inclusivo, para promover el desarrollo integral del sujeto.

Las prácticas de evaluación, están focalizadas mayoritariamente, en la dimensión técnica, dado que están orientadas a medir la condición física y la ejecución técnica de los deportes. Estas prácticas evaluativas buscan resultados cuantitativos, los cuales se traducen en calificación. En tal sentido, se constata la exclusión de la evaluación de proceso para el desarrollo la persona desde una dimensión integral, y por cuanto, no permite no permite generar aprendizajes significativos.

Los test físicos de cooper y naveta fragmentan y restringen la enseñanza en la educación física, dado que se centran en aspectos técnicos, amparados en la medición y control, y por tanto desfavorece la mejora de la condición física y la salud de los sujetos, pues se orientan desde una lógica mecánica, individualista, competitiva y descontextualizada del medio cultural y social del sujeto.

Se constata, que las prácticas de enseñanza se sustentan en un enfoque técnico-instrumental, y están asociadas con la docilidad de cuerpos. Esto se da, a través de del sometimiento de los cuerpos de forma sistemática y total, a partir de la ejecución de una serie de ejercicios que son impuestos de forma autoritaria, configurándose así, el uso del poder y control. Lo expuesto está estrechamente vinculado con el encausamiento de la conducta del estudiante, puesto que se visualiza la imposición de rutinas de ejercicios, relacionados con la cantidad y tiempos cronológicos curriculares. Así como también, se imponen hábitos, establecidos en la normativa del colegio, su incumplimiento implica un castigo para los estudiantes. Lo expuesto deshumaniza al sujeto.

Los resultados son preocupantes, por tanto, los docentes deben articular de forma armónica la racionalidad técnica, práctica y reflexiva, a fin de mejorar la enseñanza de los profesores y, en consecuencia, los aprendizajes de los jóvenes en educación física. En tal sentido, esta investigación constituye un aporte para profesionales de educación física, a fin de que reflexionen respecto de sus prácticas de enseñanza, y por tanto, realicen un cambio paradigmático en el proceso de formación de los estudiantes desde una perspectiva integral, para avanzar hacia una educación equitativa, inclusiva y de calidad. Además, contribuiría a generar políticas educativas y programas de formación, para atender la diversidad de estudiantes.

Referencias bibliográficas

Ahumada, P. (2001). *La evaluación una concepción de aprendizaje significativo*. Valparaíso: Salesianos.

Almeida, F., Bracht, V., y Vaz, A. (2012). Classificações epistemológicas na educação física: redescrições. *Movimento*, 18(4), 241-263. Doi: <https://doi.org/10.22456/1982-8918.27727>

Almonacid, A. (2012). La educación física como espacio de transformación social y educativa: perspectivas desde los imaginarios sociales y la ciencia de la motricidad humana. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38(especial), 177-190. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000400010>

Alvarado, L. y Garcia, M. (2008). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el doctorado de educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Sapiens. Revista Universitaria de investigación*, (2), 187-201. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=41011837011>

Asociación Médica Mundial. Declaración de Helsinki de la Asociación Médica Mundial (2004). *Principios éticos para las investigaciones médicas en seres humanos*. Tokio: Nota de Clarificación, agregada por la Asamblea General de la AMM.

Beltrán-Véliz, J. y Mansilla-Sepúlveda, J. (2015). Elementos obstaculizadores de las coordinaciones pedagógicas en liceos vulnerables de la Araucanía Chilena. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 13 (2), 1009-1019. Doi: <http://dx.doi.org/10.11600/1692715x.13232250314>

Beltrán-Véliz, J., Masilla-Sepúlveda, J., Del Valle-Rojas, C., y Navarro-Aburto, B. A. (2019). Prácticas de enseñanza de profesores en contextos interculturales: obstáculos y desafíos. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 11 (23), 5-22. Doi: [10.11144/Javeriana.m11-23.pepc](https://doi.org/10.11144/Javeriana.m11-23.pepc)

Beltrán-Véliz, J. y Mansilla-Sepúlveda, J. (2016). Racionalidad instrumental y prácticas de gestión en jefes técnicos de liceos de la Araucanía. *Revista de Investigación Educativa*, 34(1), 151-165. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/rie.34.1.218041>

- Carles, R., Gómez A. y Quesada, T. (1997). Educación en Fisioterapia: III Jornada y II Internacionales. Murcia, España: Universidad de Murcia.
- Córdoba T., López-Pastor, V. y Sebastiani, E. (2018). ¿Por qué hago evaluación formativa en educación física? Relato autobiográfico de un Docente. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 44(2), 21-38. Doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052018000200021>
- Charmaz, K. (1990). *Discovering chronic illness: using grounded theory*. *Social science and medicine*, 30 (11), 1161-1172.
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory. A practical guide through qualitative analysis*. Thousand Oaks, California: Sage.
- Chaverra, B, y Uribe, I. (2007). *Aproximaciones epistemológicas y pedagógicas a la Educación Física: Un campo en construcción*. Antioquia, Colombia: Funámbulos Editores.
- Devís-Devís J. y Peiró, C. (1992). *Nuevas perspectivas curriculares en educación física: la salud y los juegos modificados*. Barcelona, España: Inde.
- Devís-Devís, J. (2012). La investigación sociocrítica en la educación física. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38 (especial), 125-153. Doi: <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000400008>
- Escudero, M. (2011). Agente, subjetivación y educación corporal: reflexiones metodológicas. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 33(3), 547-558. Doi: <https://dx.doi.org/10.1590/S0101-32892011000300002>
- Fernández, M. (2012). Indagación e innovación en didáctica. (2ª ed.). En: Medina, A, Salvador, F. *Didáctica general*, (pp. 415- 437.). Madrid: Pearson Educación, S.A
- Fisher, A, y Scriven, M. (1997). *Critical thinking: Its definition and assessment*. Edgepress and Norwich, UK: Centre for Research in Critical Thinking, University of East Anglia.
- Flick U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. (2a ed.). Madrid: Morata.
- Flores, R. (2009). *Observando observadores: Una Introducción a las Técnicas Cualitativas de la Investigación Social*. Ediciones UC.
- Foucault, M. (2002). *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Franklin C., y Ballau, M. (2005). Reliability and validity in qualitative research. In: R. Grinnell, & Y. Unrau. *Social work: Research and evaluation. Quantitative and qualitative approaches*, (pp.438-449). Nueva York: Oxford University Press.
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales transformativos. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Glaser, B. (1969). The constant comparative method of qualitative analysis. In: G. J. Mccall y J. L. Simmons (Comps.), *Issues in participant observation*. Reading, Massachusetts: Addison-Wesley.
- González, S., García, L., Pastor, J., y Contreras, O. (2011). Conocimiento táctico y la toma de decisiones en jóvenes jugadores de fútbol (10 años). *Revista de Psicología del Deporte*, 20(1). 79-97. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/2351/235119302007.pdf>
- Gurdián-Fernández, A. (2007). *El paradigma cualitativo en la investigación socio-educativa*. San José, Costa Rica: Print Center.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. (3ª ed.). España: Morata.
- Habermas, J. (2010). *Ciencia y técnica como "ideología"*. (7ª ed.). Madrid: Tecnos.
- Herranz, M. (2013). *Desarrollo de procesos de autoevaluación y evaluación compartida en la etapa de Educación Primaria. Un estudio de casos en el área Educación Física* (Tesis Doctoral). Universidad de Valladolid, Segovia. Recuperado de <http://uvadoc.uva.es/handle/10324/4527>
- Heidegger, M. (1994). *La pregunta por la técnica*. Barcelona, España: Ediciones del Serbal.
- Hurtado, D. y Jaramillo, L. (2008). El encarnamiento deportivizado de la educación física. Sentido que configuran la Educación Física como dualidad. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 34(2), 99-114. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052008000200006>
- López-Pastor, V. (2006). *La Evaluación en Educación Física. Revisión de los modelos tradicionales y planteamiento de una alternativa: la evaluación formativa y compartida*. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Lozano, J. (2006). *Normalistas vs. Universitarios o técnicos vs. Rudos: Las prácticas y formación del docente de escuelas secundarias desde su representaciones sociales*. DF., México: Plaza y Valdés.

- Mansilla, J. y Quilaqueo, D. (2018) Capuchinos bávaros y niñez mapuche: aproximaciones desde la Fenomenología del cuerpo en Merleau Ponty. *Revista de Educação Pública*. 27 (65), 733-751. Doi: <http://dx.doi.org/10.29286/rep.v27i65/2>
- Medina, A. (2012). Enfoques, teorías y modelos de la didáctica. (2a ed.). En: A. Medina y F. Salvador. *Didáctica general*, (pp.39-73). Madrid: Pearson Educación, S.A.
- Mella, O. y Osses-Bustingorry, S. (2015). *Métodos y técnicas introductorios a la investigación científica en ciencias sociales y educación*. Temuco: Ediciones Universidad de la Frontera.
- MINEDUC (2016). *Reporte Nacional de Chile: Revisión OCDE para mejorar la efectividad del uso de recursos en las escuelas*. Santiago, Chile. Centro de Estudios del Ministerio de Educación de Chile.
- Moreno, A., y Medina, J. (2012). Número Especial: Escuela, educación física y transformación social. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 38 7-11. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052012000400001>
- Nome-Farbing, C., Nualart-Grollmus, Z., Mansilla-Sepúlveda, J. y Beltrán-Véliz, J. (2013). Representaciones que poseen los profesionales del área de la salud respecto de sus prácticas de enseñanza de las asignaturas disciplinarias en el aula. *Revista de la Facultad de Medicina*, 61(1), 17-23. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/rfmun/v61n1/v61n1a04.pdf>
- Peña, S., Osses-Bustingorry, S., Navarro A., B., y Beltrán-Véliz, J. (2017). Hacia la disminución de los test físicos como indicadores de salud en el contexto educativo. *Salud Pública de México*, 59(5), 506-507. Doi: <https://dx.doi.org/10.21149/8054>
- Prevert, A., Navarro, O, Bogalska-Martin, E. (2012). La discriminación social desde una perspectiva psicosociológica. *Revista de Psicología Universidad de Antioquia*, 4(1), 7-20. Recuperado de http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2145-48922012000100002
- Portes, M., Avendaño, M., Baeza, D., Castillo, G., Cifuentes C. y Moraga, R. (2013). Relación entre capacidades físicas, índice de masa corporal (IMC) y la discriminación dentro de la clase de educación física en alumnos de 10 y 11 años, en cuatro colegios de Chillan, Chile. 10º Congreso Argentino y 5º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, Argentina. Recuperado de http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/trab_eventos/ev.3266/ev.3266.pdf
- Ramos, L. (2001). *Reflexionar la crisis de la modernidad*. México, D.F.: Porrúa.
- Rodríguez, F., Estrada, D., Quezada, T., Tapia, A., Valderrama, C. y Moreno, A. (2015). Sistema de medición de la calidad de la educación física en Chile y su influencia en la realidad escolar. *Movimento*, 21(2), 435-448. Recuperado de <https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/viewFile/49693/34223>
- Ruiz, J. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa*. (5ª ed.). Bilbao: Ediciones de la Universidad de Deusto.
- Sánchez, D. (2016). *Evaluar en educación física: Anclados en el pasado*. EFDeportes. (215), 1-5.
- Serrano, S. (2012). *Historia de la educación en Chile (1810-2010). Tomo II La educación nacional (1880-1930)*. Santiago, Chile: Taurus.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona, España: Paidós.
- Stake, R. (2007). *Investigación con estudio de casos*. (4ª ed.). Madrid: Morata.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín, Colombia: Universidad de Antioquia.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (2002). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. (5ª ed.). Barcelona: Paidós.
- Todorov, T. (1987). *La conquista de América. El problema del otro*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.

1. Profesor de Educación Básica. Magister en Ciencias de la Educación en Currículum y Evaluación. Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad de La Frontera. Departamento de Educación. Correo electrónico: juan.beltran@ufrontera.cl

2. Profesor de Educación Física. Magister en Educación. Universidad Católica de Temuco. Departamento de Educación. Correo electrónico: jbarros@educa.uct.cl

3. Profesor de Educación Física. Máster en Ciencias Sociales para la Investigación en Educación. Doctor en Investigación Transdisciplinar en Educación. Académico Departamento de Educación Universidad de Los Lagos (Chile) y Facultad de

Revista ESPACIOS. ISSN 0798 1015
Vol. 41 (Nº 04) Año 2020

[Índice]

[En caso de encontrar algún error en este website favor enviar email a webmaster]

revistaESPACIOS.com



This work is under a Creative Commons Attribution-
NonCommercial 4.0 International License