

La planificación y la acción docente en Educación Física desde la perspectiva de la “acción situada”

Víctor López Ros

Ricard Pradas Casas

Raquel Font Lladó

Cátedra de Deporte y Educación Física

Grupo de Investigación en Educación Física y Deporte

Universidad de Girona

Objetivos

- Revisar las aportaciones teóricas desarrolladas desde la perspectiva de la “acción situada” sobre las relaciones entre las fases preinteractiva e interactiva, en la actividad docente en E.F.
- Analizar cuestiones epistemológicas y metodológicas y su incidencia en el desarrollo de la didáctica de la E.F. como campo disciplinar.
- Reflexionar sobre cuestiones didácticas en el modelo actual de formación del profesorado.

La “acción situada” como perspectiva de análisis de la actividad docente

La perspectiva de la “acción situada” surge en los años 90 a raíz de diferentes aportaciones que cuestionan las explicaciones clásicas sobre los factores que determinan la actividad humana. De ellas, el trabajo de Suchman (1987) sobre la relación entre los planes y las acciones tiene un papel fundamental, especialmente por el hecho de cuestionar el rol de guía de los planes en el desarrollo de las acciones humanas.

Dicha perspectiva coincide aproximadamente en el tiempo con el desarrollo de la orientación ecológica del análisis de la actividad docente. Desde los planteamientos ecológicos y situados se intenta avanzar en la comprensión de la acción docente a partir de las limitaciones teóricas y epistemológicas mostradas por las perspectivas cognitivista y proceso-producto. Se considera que estos paradigmas, a pesar de sus valiosas aportaciones, no pueden dar cuenta de lo que realmente sucede en las situaciones de enseñanza y aprendizaje, especialmente por lo que al papel del contexto real se refiere.

La “acción situada” ha tenido un fuerte desarrollo desde los años 90 en el ámbito francófono (Theureau, 2004a; Béguin y Clot, 2004), y especialmente en el campo de la E.F. (Durand, 2001; Gal-Petitfaux y Durand, 2001; Gal-Petitfaux, 2003; Saury et al., 2006). En coherencia con lo señalado, intenta dar respuestas a las limitaciones explicativas desarrolladas desde el cognitvismo (Grison, 2004), tanto a nivel teórico como empírico. Aunque, como señala Grison (2004), no debe considerarse un paradigma como tal, sino más bien un conjunto de perspectivas todavía poco estructurado basado fundamentalmente en diferentes supuestos y aportaciones de la etnometodología, de la psicología cultural, de la antropología cognitiva y del constructivismo de corte sociocultural. En la medida en que se encuentra en una fase inicial de desarrollo, necesita todavía de un fuerte empuje teórico y empírico. Así no debe de extrañar que presente algunas

contradicciones internas, al mismo tiempo que se desarrollen trabajos en diferentes ámbitos con el fin de corroborar o no su potencia explicativa (p.e. Leblanc et al., 2008). Sin embargo, y a la luz de los datos de diferentes trabajos (p.e. Durand, 2001), consideramos que puede aportar ideas importantes y sugerentes, tanto para la investigación de la actividad real de los enseñantes como para su formación inicial y permanente.

Características fundamentales: la relación planificación-acción

En diferentes trabajos pueden encontrarse las características más relevantes que configuran el núcleo epistemológico de esta perspectiva (Grison, 2004; Beguin y Clot, 2004; Gal-Petitfaux y Durand, 2001; Saury et al., 2006; Theureau, 2004a). Por lo que respecta a nuestro objeto de análisis y estudio, deseamos enfatizar tres cuestiones:

- a. El papel otorgado a los “planes” y a la “programación” se modifica respecto a los paradigmas cognitivista y proceso-producto. Así, la “acción docente” se considera y se analiza como “situada” en un contexto específico. En tanto que “situada”, dicha acción no puede entenderse como la ejecución estricta de un plan, es decir, como mínimo y por lo menos, la acción responde a un plan y también a las características contextuales. Así pues, la acción no es la ejecución de un plan en el sentido estricto, más bien lo contrario: está mucho más determinada por el contexto dado y por el contexto que se crea. Si bien pudiera parecer que se niega la idea de “planificación”, no es así; lo que se cuestiona es la idea de los procesos de planificación considerados como únicos determinantes de la acción o como determinantes causales directos. Se considera a los “planes” como recursos, instrumentos, para hacer frente al carácter indeterminado de la situación, al mismo tiempo que ayudan a los sujetos a dar sentido a la acción (Grison, 2004; Saury et al., 2006). Algunas críticas a este planteamiento surgen del hecho de poder llegar a definir la acción como una estricta “reacción” al contexto, es decir, de tratarse de un planteamiento “contextualista” en exceso. Sin embargo, diferentes autores, partiendo de las limitaciones de los planes, s  aceptan la existencia de intenciones en el sentido que la relación entre la acción y la situación está guiada por las intenciones del actor (Durand, 2001). Queda, en cualquier caso, pendiente de clarificar el papel de las intenciones en el proceso de la acción y, por consiguiente, en la toma de decisiones.
- b. La codeterminación acción-situación. Desde la “acción situada” la acción determina la situación al mismo nivel que la situación determina la acción posible. Como señalan Gal-Petitfaux y Durand (2001, p. 81): *“une situation n’est pas une “donnée”: elle est construite par l’acteur et n’a pas d’existence indépendante de son action. L’action et la situation se d finissent l’une l’autre dans un processus circulaire”*. Así pues, la situación no es un aspecto “objetivo” de la realidad sino que es consustancial a la acción del sujeto. El sujeto actúa en una situación al mismo tiempo que dicha acción crea la nueva situación. Las acciones son, desde esta perspectiva, significativas para el actor en la medida que se ajustan y crean nuevas situaciones pertinentes a sus intenciones. Esta perspectiva cuestiona de raíz el planteamiento más clásico de Tarea /Actividad/ Rendimiento y pone en evidencia que el binomio acción-situación no puede considerar sus elementos aisladamente. Al contrario, los binomios cambian según diferentes contextos, son multidimensionales y complejos, y pueden considerarse como auto-organizados. Desde este punto de vista, la acción no puede estar definida de antemano, sino que tiene sentido en el contexto de una situación concreta. Existe, pues, una relación de codeterminación que define la actividad real a lo largo del *curso de la acción* (Theureau, 2004b). En este sentido, las acciones del profesor responden a decisiones ajustadas al contexto, creando al mismo tiempo una situación nueva.
- c. El carácter indeterminado de la acción. De acuerdo con lo señalado, la acción no es “previsible” puesto que está determinada por la propia situación y es inseparable de la misma. Así pues, el actor no puede ejecutar un plan preestablecido porque está

continuamente interpretando, reinterpretando y creando la situación. Como señalan Saury et al. (2006, p. 6): “*Toute action est donc toujours dans une certaine mesure, une improvisation en situation, y compris celles minutieusement pr par es et planifi es, comme par exemple, les séquences d’enseignement*”. Desde esta perspectiva, los sujetos aprovechan los recursos que el entorno les ofrece para tomar decisiones de una forma relativamente oportunista e indeterminada. Por consiguiente, las decisiones y las acciones reales no pueden preverse a pesar de que exista una intención que las presida.

La toma de decisiones interactivas del profesorado

De acuerdo con lo descrito, la toma de decisiones interactivas aparece como un elemento nuclear para definir y guiar la acción docente.

El estudio sobre la toma de decisiones interactivas se ha realizado desde diversos paradigmas y perspectivas teóricas, como son el proceso-producto, el mediacional o el ecológico. Uno de estos posicionamientos más recientes es la perspectiva del profesional reflexivo, derivada de los trabajos de Sch n (1998, 2002), la cual considera que la investigación en el campo profesional debe llevarse a cabo desde la propia práctica. Así pues, su principal aportación se encuentra en la idea de que el conocimiento sobre la propia práctica profesional surge de la reflexión, por lo que, en investigación, será necesario analizar qué hacen y piensan los profesionales cuando actúan.

Sch n (1998, 2002) opina que el conocimiento está en la acción, al tiempo que considera que el ser humano no se limita únicamente a actuar sin pensar y que, en muchas ocasiones, también piensa y reflexiona sobre lo que est  haciendo o ha hecho, por lo que define dos conceptos fundamentales:

- *Reflexión en la acción*: reflexionar sobre el conocimiento en la acción sin interrumpirla y hacer explícito, examinar y evaluar todo el conocimiento implícito.
- *Reflexión sobre la acción*: analizar las condiciones de la propia acción, en el momento en que ya no se est  ejecutando.

La perspectiva de la “acción situada” enriquece las ideas acerca de la *reflexión en la acción*. Entendemos esta cuestión como relevante puesto que el paradigma del profesional reflexivo ha tenido y tiene una fuerte influencia en la formación del profesorado. Existen infinidad de situaciones de enseñanza y, por consiguiente, características de la acción también muy diferentes. Como indica Perrenoud (2004), no existe ninguna situación mínimamente compleja que no muestre algún nivel de reflexión durante el proceso. Sin embargo, y dada la naturaleza de la situación, la relación entre reflexión y acción puede ser muy distinta. Por ello las decisiones y la reflexión del profesor pueden presentar aspectos muy diferentes en situaciones diferentes. En cualquier caso, habitualmente durante el proceso de enseñanza el tiempo para reflexionar y tomar decisiones acostumbra a ser muy corto, de ahí que en situaciones más o menos rutinarias la actividad aparezca casi “prerreflexionada”, al límite de la conciencia (Perrenoud, 2004). Sin embargo, como señala el mismo autor, la diferencia entre la *reflexión en la acción* y la *reflexión sobre la acción* puede no ser tanta como habitualmente se ha considerado.

En definitiva, las decisiones y la acción responden a la propia situación, modificándola. Dichas decisiones participan y crean un proceso imprevisible, de continua adaptación. En un marco de improvisación circunstancial, los planes no controlan la acción sino que participan de la misma. Adquieren importancia las “intenciones”, que ayudan a guiar la acción y, por tanto, determinan en cierto grado el marco de decisiones posibles para la acción.

Derivaciones metodológicas para la investigación y para la formación del profesorado

En este apartado hacemos referencia a derivaciones metodológicas para la investigación de la enseñanza y también para la formación del profesorado.

Derivaciones metodológicas para la investigación

Como señalan Durand, (2001) y Saury et al. (2006), la perspectiva de la “acción situada” se ha desarrollado bajo el programa de investigación del “curso de la acción” (Theureau, 2004b). De las múltiples consideraciones para la investigación, destacamos:

- a. Se intenta superar el dualismo “conocimiento científico-conocimiento práctico”, articulando de forma conjunta aspectos de los dos. Frente a la perspectiva clásica que pregonaba que el conocimiento práctico eficaz emanaba del conocimiento científico- teórico (racionalidad técnica), se plantea la necesidad de elaborar el conocimiento científico a partir del conocimiento práctico y en relación directa con el mismo. Por consiguiente, el primer objetivo es interpretar y llegar a conocer las particularidades de la enseñanza en condiciones reales y elaborar conocimiento científico acerca de la enseñanza. Como señala Durand (2001: 17): *“ces recherches ne sont pas seulement engagées dans une perspective de résolution des problèmes pratiques à court et moyen termes. Elles répondent à un objectif qui est de théoriser ces pratiques, c’est-à-dire d’aboutir à la construction de théories valides des pratiques réelles d’enseignement et de formation”*.
- b. Análisis de situaciones naturales en el “curso de la acción” mediante observación y entrevistas de autoconfrontación. Desde esta perspectiva, la enseñanza debe estudiarse en condiciones reales y se debe poder captar lo que sucede en clase (observación) conjuntamente con la opinión de los protagonistas (en este caso el profesorado). Así se conjugan las posibilidades de descripción e interpretación de las situaciones. Ahora bien, la “acción situada” no se apoya solamente en métodos de observación “in vivo”, aunque estos y las entrevistas de autoconfrontación sean los dominantes (Grison, 2004). Desde la “acción situada” se entiende que para definir y comprender la actividad del profesor debe describirse, por una parte, la propia actividad y, por otra, debe conocerse el sentido que ésta tiene para el propio profesor. Gal-Petitfaux (2003) expone la necesidad de que las investigaciones exploren el trabajo de los profesores entendiéndolo como una actividad humana, tanto a nivel pragmático (qué hacen realmente) como existencial (qué son los profesores, en tanto que trabajadores; y qué viven, en tanto que seres humanos), y que lo aborden desde el sentido que tiene para los propios profesores. Así, para identificar y conocer los motivos y las intenciones de la acción y la comunicación del profesor en una situación concreta será necesario que éste los explicita. En la técnica de autoconfrontación, se interpela al profesor a describir *“ce qu’il faisait, pensait, prenait en compte pour agir, percevait ou ressentait, afin de reconstituer ses actions, communications, interprétations, focalisations et sentiments dans la situation”* (Guérin, Riff y Testevuide, 2004: 16). La entrevista de autoconfrontación permite comprender los pensamientos e intenciones del profesor, y también las interpretaciones, percepciones, emociones, sentimientos... Es decir, posibilita acercarse al análisis del uso de conocimientos prácticos, contextualizados y movilizados en función de las características situacionales (Gal-Petitfaux, 2003).
- c. La acción presenta un carácter cíclico y repetitivo. Por ello se busca identificar patrones de “tipicalización”, así como analizar situaciones especialmente ricas. Desde el punto de vista científico se intentan identificar aquellos patrones de acción que ocurren con cierta frecuencia, estableciéndose como patrones de regularidad. Este planteamiento surge del hecho de que la acción es simultáneamente idiosincrática y también forma parte de “regularidades” que suceden dentro de la dinámica del sistema actor-contexto. Resulta significativo y relevante por que *“C’est à partir des régularités qui définissent des formes typiques ou archétypiques qu’une science de l’enseignement est possible au-delà des cas singuliers”* (Gal-Petitfaux y Durand, 2001: 92-93) Igualmente, la “acción situada” se preocupa de aquellas situaciones que resultan especialmente destacadas para el actor y, por consiguiente, son objeto de análisis en la medida que aparecen como muy significativas y

ricas para los participantes. Este hecho permite la descripción de la situación, y al mismo tiempo la interpretación de los propios participantes.

Derivaciones didácticas para la formación del profesorado

El todavía poco desarrollo científico de esta perspectiva nos obliga a ser prudentes con las derivaciones didácticas. Consideramos que pueden ser múltiples y de calados diferentes. Destacamos, por ejemplo:

- a. El análisis a partir de la actividad docente real y de su relación con la planificación, permite identificar algunas de las características para la formación de las competencias profesionales en diferentes niveles según los grados de experiencia (inexperto-experto). Esto puede manifestarse tanto en la estructuración de los contenidos como en el papel otorgado a los conocimientos de la planificación y de la acción interactiva.
- b. Las aportaciones desarrolladas desde esta perspectiva implican la modificación del papel otorgado a aspectos hasta ahora considerados destacados. Estos afectan especialmente a elementos de la planificación y del diseño de sesiones, como: los estilos de enseñanza, la relación entre las tareas prescritas y las tareas reales, etc. y, por tanto, su tratamiento en los programas de formación. Así, por ejemplo, la formación sobre el contenido “estilos de enseñanza” debe basarse en el uso real y en las particularidades de la enseñanza más que no en la prescripción de unos estilos predeterminados y especialmente adecuados para la consecución de los objetivos de aprendizaje. Los “estilos de enseñanza” no están dados. La propia situación define la acción y el “estilo” de la misma.
- c. El papel de las intenciones educativas y del proceso de materialización en el marco de una actividad docente con un fuerte carácter imprevisible, que obliga a considerar el desarrollo de las competencias de reflexión en y sobre la acción en relación directa a la práctica profesional. Sólo los procesos reflexivos permitirán adecuar y materializar en la acción docente las intenciones y objetivos deseados. En este sentido consideramos que en la formación inicial y permanente debe priorizarse el desarrollo de la práctica reflexiva, en tanto que “habitus” (Perrenoud, 2004), a partir de la experiencia docente. Un buen ejemplo en formación inicial sería el desarrollo de dichas competencias a través del prácticum (Perrenoud, 2004; López Ros, Font, y Pradas, 2008; Pradas, Font y López Ros, 2009), y también mediante otros formatos en formación permanente.

Conclusiones y prospectiva

- a. La perspectiva de la “acción situada” aporta información destacada de la actividad docente real en situación y permite entender mejor las diferencias entre la realidad y las previsiones. Así, modifica sustancialmente el papel otorgado a la planificación en la actividad docente real, cuestionando algunos de los supuestos dominantes hasta el momento. Igualmente, ofrece recursos teóricos y metodológicos para la investigación.
- b. Los estudios desde esta perspectiva pueden facilitar información relevante sobre procesos t picos y significativos que surgen de la práctica real. Dicha información puede ser útil para la formación del profesorado entendida en la actualidad desde la óptica de las competencias (p.e. de planificación, de reflexión sobre la acción... (Leblanc et al., 2008)).
- c. La acción situada permite determinar aspectos de la actividad docente en diferentes niveles de dominio y experiencia. Desde esta perspectiva entendemos que puede ayudar de forma sustancial a estructurar y jerarquizar los aprendizajes en las diferentes etapas formativas de los maestros.

- d. Aún considerando las aportaciones de esta perspectiva, dichos trabajos no explican la relación real que puede existir entre los procesos de planificación y la intervención docente, especialmente los relativos a las intenciones y su materialización. Es decir, se acepta la existencia de intenciones, sin embargo no ha mostrado hasta el momento capacidad explicativa sobre el rol de dichas intenciones en la actividad real y, por consiguiente, en la materialización de las mismas mediante el acto docente.
- e. Al focalizar el interés en la acción docente disminuye la atención en los procesos de aprendizaje y en las características del contenido, así como en la interacción entre estos tres vértices del triángulo interactivo. Este hecho nos parece especialmente relevante puesto que, en última instancia, quien aprende es el alumno y lo que se aprende son contenidos específicos, estableciéndose entre los tres elementos un triángulo interactivo de influencias mutuas, tal como ha señalado la perspectiva constructivista de la enseñanza y el aprendizaje escolar.

Bibliografía

- Béguin, P. y Clot, Y. (2004) L'action située dans le développement de l'activité. *@ctivités*, 1, 2.
- Durand, M. (2001) *Chronomètre et survêtement. Reflets de l'expérience quotidienne d'enseignants en éducation physique*. Paris: Éditions Revue EPS.
- Gal-Petitfaux, N. (2003). Savoirs et action située: regard sur les pratiques d'enseignement en éducation physique. En C. Borges y J-F. Desbiens (eds.), *Savoir, former et intervenir dans une éducation physique en changement*. Québec: Éditions du CCP, Faculté d'Éducation Université de Sherbrooke.
- Gal-Petitfaux, N. y Durand, M. (2001) L'enseignement de l'éducation physique comme "action située": propositions pour une approche d'anthropologie cognitive. *STAPS*, 55, 79-100.
- Grison, B. (2004) Des sciences sociales à l'anthropologie cognitive. Les généalogies de la cognition située. *@ctivités*, 1, 2.
- Guérin, J.; Riff, J. y Testevuide, S. (2004). Étude de l'activité «située» de collégiens en cours d'EPS: une opportunité pour examiner les conditions de validité des entretiens d'autoconfrontation. *Revue Française de Pédagogie*, 147, 15-26.
- Leblanc, S. et al. (2008) Concevoir des dispositifs de formation professionnelle des enseignants à partir de l'analyse de l'activité dans une approche enactive. *@ctivités*, 5, 1.
- López Ros, V.; Font, R. y Pradas, R. (2008) Conocimiento práctico y procesos de reflexión en la formación inicial de los maestros de educación física: opciones de desarrollo a través del Prácticum. *Actas Congrés Internacional L'estudiant, eix del canvi a la universitat (Univest)*. Girona: Universitat de Girona.
- Perrenoud, P. (2004). *Desarrollar la práctica reflexiva en el oficio de enseñar*. Barcelona: Graó.
- Pradas, R., Font, R. y López Ros, V. (2009) Desarrollo de competencias y conocimiento práctico en el prácticum del maestro de educación primaria en la mención de educación física. *Actas X Symposium internacional sobre el prácticum y las prácticas en empresas en la formación universitaria*. Vigo : Imprenta universitaria.
- Saury, J. et al. (2006) Action ou cognition située. Enjeux scientifiques et intérêts pour l'enseignement en eps. *Éducation Physique et Sportive*, 321, 5-11.
- Schön, D.A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Barcelona: Paidós.
- Schön, D.A. (2002). *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*. Barcelona: Paidós/MEC.

Suchman, L. (1987) *Plans and situated action*. Cambridge : Cambridge University Press.

Theureau, J. (2004a). L'hypothèse de la cognition (ou action) située et la tradition d'analyse du travail de l'ergonomie de langue française. *@ctivités*, 1, 2.

Theureau, J. (2004b) *Le cours d'action. Méthode élémentaire*. Toulouse: Octarès Editions.