

Nuevas perspectivas en los estudios de la motivación en las clases de Educación Física en contextos de vulnerabilidad

Hirsch, Emmanuel

AEIEF (Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física) - IdIHCS
(Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales),
(FaHCE/UNLP)
memohirsch@gmail.com

Saraví, Jorge Ricardo

AEIEF (Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física) – IdIHCS
(Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales),
(FaHCE/UNLP).
jrsaravi@gmail.com

Resumen

En la presente ponencia relataremos algunos avances investigativos sobre el tema motivación en clases de Educación Física en contextos de vulnerabilidad. Nuestro punto de partida son observaciones realizadas en escuelas primarias en el marco de proyectos de investigación desarrollados en la UNLP (Argentina), en los cuales hemos intentado indagar en cuestiones tales como género, interacción grupal, significado de las prácticas motrices, y niveles de satisfacción y ansiedad ante la clase. En este trabajo que aquí presentamos, y que forma parte de otro mayor que está en curso de elaboración, hemos retomado como eje de análisis los núcleos de significación motriz (Gómez, 1997, 2002). Particularmente nuestro interés se ha centrado indagar en cómo, desde esta perspectiva, los profesores/as a cargo gestionan las clases y la resolución de las problemáticas que surgen, y preguntándonos asimismo si los/las docentes logran contemplar *qué mueve a los niños/as a actuar*, tanto a la hora del planeamiento como al momento de la práctica.

Palabras claves

Introducción

Si quisiéramos dar una primera definición de motivación a modo introductorio, podríamos decir que se relacionaría con la posibilidad de impulsar a otros a hacer algo. Respecto al campo educativo se podría afirmar que ella implica poder crear condiciones para que los alumnos aprendan. Florence, especialista belga de Educación Física, esbozó en 1991 algunos lineamientos generales con el fin de clarificar el concepto, explicándolo como “una fuerza producida por las necesidades que obra hacia un fin, estando influenciada por las distintas condiciones del medio” (Florence, 1991: 17). Para el autor se trata de una realidad muy diversificada en la cual no deberíamos referirnos en plural a la motivación de un grupo, sino en singular a lo que cada alumno vive de manera diferente. También la menciona como algo dinámico, que va cambiando y se va modificando, inclusive desapareciendo o renaciendo posteriormente (Florence, 1991). Desde esta perspectiva, el alumno motivado es aquel que siente placer por ejercitarse y que tiene deseos de aprender en la clase de Educación Física.

Si bien gran parte de los estudios sobre la motivación humana se han desarrollado en el campo de la psicología, según Ruiz Pérez et al. (2004) se ha ido evidenciando un cambio desde una orientación conductista hacia posiciones cognitivo-sociales en la comprensión de este fenómeno. En nuestro campo, estos trabajos se han dirigido tanto a contextos de educación física como de deporte (Ruiz Pérez et al., 2004). Desde ese punto de vista podemos situar algunos estudios en relación a los procesos de enseñanza – aprendizaje en ámbitos escolares (incluyendo aquí tanto a los estudios centrados en el profesor y/o en el alumno/a), así como aquellos que se enfocan con más dedicación al campo de la motivación en el deportista en marcos competitivos - no escolares.

David Kirk (2010), buscando tendencias en la investigación en Educación Física mediante el análisis de diferentes revistas científicas especializadas, encontró que en los últimos años ha aumentado el número de artículos de pedagogía de la Educación Física y/o referidos a aspectos pedagógicos de la disciplina. En ese marco, y según este autor, el mayor incremento se ha dado en trabajos que centran su atención no en los profesores o en la enseñanza, sino en los sujetos que aprenden y en el proceso de aprendizaje en sí. Partiendo de esa constatación cuantitativa, Kirk (2010), afirma que:

“Creo que la motivación es un tema importante. Al mismo tiempo, y cada vez más, parece ser que se considera que la motivación debe ser el resultado principal del aprendizaje en la educación física (por ej., ver Ntoumanis y Standage, 2009) en lugar de ser sólo uno de varios factores cognitivos que condicionan el aprendizaje en el campo de la educación física (Solmon, 2006)” (Kirk, 2010: 6).

Entre los pocos trabajos sobre motivación y Educación Física que se pueden localizar en Argentina, podemos mencionar un texto que la Dirección de Educación Física de la Provincia de Buenos Aires produjo en el año 2003. El mismo fue la resultante de la recopilación de opiniones y aportes de profesores en ejercicio en la escuela secundaria. Desde ese marco, los autores consideraban a la motivación -en particular lo concerniente a la escuela secundaria-, como un factor esencial para la mejora de las prácticas. En ese trabajo, se relevaron ciertos problemas ligados a la realidad cotidiana en las escuelas bonaerenses, diagnosticando la situación de la Educación Física de la Provincia de Buenos Aires. Al respecto los autores señalaban que existían claras dificultades motivacionales respecto de los alumnos del nivel medio para asistir a las clases de Educación Física, entendiendo que esta situación era agravada por problemas de alimentación, situaciones de inseguridad, déficits de infraestructura, escasez de material, superpoblación escolar, etc. Esta perspectiva de un análisis contextual nos parece destacable, teniendo en cuenta que nuestra investigación refiere a contextos de vulnerabilidad: es decir,

el análisis de los marcos y las realidades sociales es ineludible cuando hacemos referencia a motivación en Educación Física.

En un texto más reciente Riccetti y Chiecher (2012), retomando autores anglófonos, plantean que la motivación es situada y multidimensional, y la entienden como un tema complejo pero posible de planificar. En una aproximación que parecería tener un carácter más bien ensayístico, las autoras mencionan que los factores contextuales que inciden en la motivación pueden ser una alternativa o guía para programar una clase. Sin embargo, todo ello que parece ser prescripto como necesario, no llega a explicar cómo podría plasmarse luego en una propuesta en la clase.

Los núcleos de significación motriz como punto de partida

En una línea crítica, Raúl Gómez (2004, 2011) ha intentado recuperar en sus textos una perspectiva desde la cual es necesario considerar los diferentes niveles de integración entendiendo a la motivación como fenómeno total. Desde ese marco, toda actividad humana está direccionada por un fondo motivacional, la cual posee una estructura compleja, constituida por un entramado de necesidades que impulsan a los sujetos a actuar (Gómez, 2011). El autor considera que existe una esencia motivacional que le otorga sentido a la puesta en acción de las situaciones motrices y que se expresa en el concepto *núcleos de significación*, a los cuales define como “anudamientos de relevancia que determinan y orientan selectivamente el comportamiento orientando la actividad hacia los motivos que predominan en la vida del sujeto en cada etapa evolutiva” (Gómez, 2004: 73). La totalidad de las situaciones motrices típicas a las cuales el niño se adapta a través de actividades y acciones, constituyen la realidad lúdico-corporal. En esta línea, la significación de la acción motriz se comprende en el contexto de la interacción entre lógica interna y lógica externa de la situación motriz en la cual el sujeto está involucrado (Parlebas, 2001). En ese sentido, y retomando conceptos de la Praxiología Motriz, entendemos a la lógica interna como aquellas

características principales de una práctica corporal y que a su vez la distinguen de otra. Es decir sus rasgos específicos e intrínsecos (Parlebas, 2001). Este autor explicita también algo que nos resulta de interés en este caso: “Los rasgos de la lógica interna no se refieren exclusivamente al sistema objetivo de la actividad ni a las particularidades subjetivas de quien actúa, más bien, dan un testimonio sutil de la interacción entre el sistema y el actuante” (Parlebas, 1992: 19). A su vez, la lógica externa es aquello que tiene que ver con lo contextual, pero que a su vez ejerce una influencia sobre las cuestiones más intrínsecas de las prácticas corporales. Implica cuestiones de orden individual (características de los participantes, etc.) pero también otras cuestiones que remiten al orden de las instituciones y organizaciones. Entre esa delicada interrelación lógica interna - lógica externa se juegan las motivaciones, los deseos y los intereses de los sujetos.

Captar el fenómeno total de la motivación de las acciones motrices de un sujeto implica considerar los diferentes niveles de integración de dicha acción. Como mencionamos anteriormente, el fondo motivacional posee una estructura compleja y está integrado por un entramado constituido por necesidades biológicas (alimentarse), instintivas (pulsiones, tendencias) afectivas (autoafirmación), socioculturales (identificaciones, procesos de internalización y externalización) y situacionales (Gómez, 2011). El fondo motivacional de una actividad impulsa a los sujetos a actuar en el contexto de la misma.

A continuación intentaremos relacionar esta perspectiva con los relatos de las observaciones de clases de Educación Física realizadas por nuestro equipo de investigación, en escuelas en contextos de vulnerabilidad¹.

¹ Las observaciones han sido llevadas adelante en el marco del Proyecto de investigación *Creencias, disposiciones y proceso de aprendizaje en Educación Física escolar* (2010-2011), que se realizó bajo la dirección de Raúl Gómez y tuvo como integrantes del equipo a Jorge Saraví, Leandro Gronchi, Emmanuel Hirsch, Evangelina Montero, Martín Scarnatto, Monica Ghé, Julieta Rimoldi, y Cecilia Nieto. El mismo proyecto tiene su continuidad en la actualidad en *Teorías implícitas y metas de logro en Educación Física escolar en niños y niñas de diferentes estratos sociales* (2012-2015), también bajo la dirección de Raúl Gómez, y con los mismos integrantes de equipo.

Análisis de algunas constantes observadas

Desde la perspectiva de los *núcleos de significación motriz* (Gómez, 1997, 2004), comprendemos que cada situación motriz, según su lógica interna, puede relacionarse con dichos núcleos y en ese sentido cada una pone en juego determinados motivos y es poseedora de una estructura cognitiva-emocional particular. Motivo y estructura son resultantes de las interacciones subjetivas y objetivas referidas, que impulsan al sujeto a actuar. Gómez (1997) ha dado en llamar a esa gestalt de significados *esencia motivacional de la situación*.

Continuando la línea propuesta, analizaremos relatos correspondientes a las clases observadas. Por ejemplo, el siguiente relato describe situaciones repetidas en la práctica: “El profesor propone jugar al tenis utilizando la mano. En un primer momento los niños se demuestran entusiasmados, todas las parejas juegan. Carlitos y Joel lanzan al aro. Luego de un tiempo y ante el pedido reiterado del profesor, abandonan su actividad, pero no juegan tenis. Joel se sienta y Carlitos lanza contra la pared. Gigí abandona su juego y juega con Carlitos. Se desafían lanzando a un punto en la pared. Ponen reglas, límites, se reintegra Joel motivado por el nuevo desafío, o bien, por la presencia de la compañera. El profesor lo permite. El juego de lanzamiento llama la atención de otros compañeros que, sin embargo, continúan con la tarea original. Kevin y su compañero ahora juegan con la cabeza. El docente lo propone al resto y lo llevan adelante. Algunos agregan el uso de los pies. Las chicas dejan de golpear con las manos y se pasan la pelota” (Leandro, 1/7/2011).

Podemos afirmar que la esencia motivacional que aparece fuertemente en la situación que acabamos de describir, se relaciona con la *interacción social cooperación-oposición con otros* (Gómez, 2004). Y es aquí donde cobran singular importancia estos conceptos para analizar las prácticas de Educación

Física en contextos de vulnerabilidad. La observación pareciera dar cuenta que el aspecto situacional, contextual, no fuera una variable considerada por el docente a la hora de pensar sus prácticas de enseñanza. No es arriesgado suponer que el tenis, en tanto disciplina deportiva, no figura entre los deportes más populares de nuestra cultura. Siguiendo el análisis, tampoco parece una actividad típica de poblaciones en situación de vulnerabilidad². Todo ello nos hace pensar que, al proponer una serie de tareas motrices vinculadas al tenis (actividad que suele ser propia de sectores menos postergados), el docente estaría dejando de lado las variables socioculturales, contextuales y situacionales que toda situación de enseñanza debería prever, más aún si pretendemos que nuestra propuesta resulte motivadora para nuestros alumnos.

Otros relatos reflejan situaciones similares. Por ejemplo una observación describe que “la profesora explica la mancha pelota y los invita a jugar. Las niñas respetan el juego y lo intentan jugar. Los varones hacen pases con el pie. Juegan a hacer jueguitos” (Emmanuel, 2/5/2011). Aquí vemos que el docente plantea una tarea con un fin determinado (la mancha pelota, donde el jugador que es mancha, perseguidor, debe tocar con la pelota al resto, perseguidos), pero a los alumnos el material les sugiere otra actividad (patear la pelota, jugar al fútbol). En la misma observación se evidencia que “la profesora les muestra las pelotas nuevas que compró la cooperativa de la escuela y ellos se enloquecen de alegría. Están ansiosos por tocar las pelotas nuevas. Con este nuevo material deben, en parejas, pasarse la pelota con cualquier parte del cuerpo, menos con los pies. Los varones sólo piden jugar a la pelota” (Emmanuel, 2/5/2011). En ambos casos el profesor propone una situación de enseñanza con un objetivo determinado, pero a los alumnos el material les sugiere otra actividad. A nuestro entender, nuevamente parece que la esencia motivacional -es decir lo que mueve a los niños a actuar en una situación

² Entre otros autores, es quizás Pierre Bourdieu quien más ha profundizado en el análisis de la relación entre las diferentes prácticas deportivas y el consumo de ellas a partir de la cuestión de clase (Bourdieu, 1990).

determinada-, no es considerada por el profesor. Tampoco parecen ser tenidos en cuenta los aspectos contextuales, aquellos que le dan sentido a la práctica.

En varios registros de observaciones, hemos relevado que cada situación motriz, según su lógica interna, puede relacionarse con los *núcleos de significación* y en ese sentido cada situación motriz típica pone en juego diferentes sentidos. A modo de ejemplo, podemos citar el siguiente relato: “La profesora explica la actividad y reparte una pelota cada dos alumnos. Practican diferentes formas de pasar la pelota, primero con las manos, luego con los pies, más tarde cada niño elige la forma de pasar. Los varones elegían más distancia y pasarla con los pies, y las niñas pasaban la pelota con las manos y en una distancia más corta” (Mónica, 15/3/2011). En este caso, aparece una tarea semidefinida (Famose, 1992) asignada por el docente³, donde comunica a los alumnos el objetivo final al que se intenta llegar, pero en ningún momento se explican las acciones que se requieren para conseguir el objetivo planteado. Es ahí que aparecen en niños y niñas fuentes motivacionales diferentes, que orientan un modo de actuar particular. Este tipo de tareas que involucra los pases y los lanzamientos, se circunscribe a aquel grupo de actividades donde la esencia motivacional radica en lanzar/pasar más lejos, lanzar/pasar más preciso, correr más rápido, que sí mismo o que los otros (Gómez, 2002). Lo mismo vale para otra situación donde se relata que “en el trote por el patio que generalmente realizan en la preparación para la clase, siempre observo disputas por llegar más rápido que el otro, aunque no se determine una meta, ni una cantidad de vueltas, los motiva ir delante del resto” (Leandro, 10/6/2011).

En síntesis, en estos breves relatos de clase que hemos tomado a modo de ejemplo, aparece la constatación de que -en general-, los núcleos de significación no son tenidos en cuenta por los profesores/as. Ello tiene como consecuencia que los alumnos suelen evadirse de las situaciones de enseñanza propuestas por

³ Según Famose (1992) las tareas se clasifican en no definidas (el profesor presenta el material, pero no comunica los objetivos ni los modos de actuar), semidefinidas (se comunican los objetivos pero no los modos de actuar) y definidas (se determinan tanto los objetivos como el modo de conseguirlos).

los docentes, modificándolas y adaptándolas a sus propios intereses. Tampoco se ha observado que cuando aparecen situaciones de este tipo, los docentes puedan introducir modificaciones en sus propuestas de clase o en el modo de plantear la tarea, reconduciéndolas y reapropiándose de ellas. Aparece así como una constante en nuestras observaciones que los profesores/as sólo intentaban encauzar la clase por medio de llamados al orden o a través de consignas de carácter más disciplinario.

A modo de conclusión

En los relatos de las observaciones se ha puesto en evidencia que aparecen los núcleos de significación motriz -esencia motivacional- (Gómez, 1997, 2002). Sin embargo, parecería que los profesores/as a cargo, no logran tenerlos en cuenta en la gestión de la clase ni en la resolución de las problemáticas que surgen. Desde esta perspectiva el docente debería contemplar *qué mueve a los niños/as a actuar*, tanto a la hora del planeamiento como al momento de la práctica. Comprendiendo la esencia motivacional de cada situación de enseñanza va a ser posible planear una clase más motivante para los alumnos.

Consideramos más precisamente, que en varios de los casos observados, el docente estaría dejando de lado las variables contextuales y situacionales – particularmente aquellas cuestiones relativas a poblaciones en situación de vulnerabilidad-, que toda situación de enseñanza debería prever, más aún si pretendemos que la propuesta resulte motivadora para nuestros alumnos. En este sentido creemos clave el conocimiento y el dominio del profesor de estas variables. En síntesis, consideramos que si bien el/la docente debe manejar los contenidos curriculares de la disciplina, que el conocimiento de los aspectos socioculturales y la lectura de las realidades en que se mueven esos alumnos es fundamental a lo hora de pensar y llevar adelante las prácticas de la enseñanza.

Nuestra investigación queda aún abierta y estas han sido sólo algunas aproximaciones en las que hemos intentado analizar ciertos aspectos relevados en las observaciones de clases. Si bien no hemos querido hacer un desarrollo prescriptivo de cómo debería intervenir el profesor/a, sostenemos que un modelo didáctico elaborativo – reflexivo (Gómez, 2004), parecería plantearse como el más adecuado de ser llevado adelante con poblaciones en contextos de vulnerabilidad. El profesor/a como un facilitador que acompaña, coordina, escucha y está atento a las necesidades, intereses y motivaciones intrínsecas de los alumnos, se muestra como el posible perfil que podría dar cuenta de cómo encontrar en esos contextos caminos que conduzcan a resolver las problemáticas surgidas en las clases con mayores posibilidades de éxito. En cualquier caso, no es nuestra intención realizar una crítica al desempeño de los docentes, culpabilizándolos a nivel individual. Muchas de sus dificultades y carencias provienen no sólo de la formación de base misma (estudios de grado) en Facultades e Institutos, sino también las fallas, de una política adecuada de actualización y capacitación docente en servicio.

Por último mencionaremos que, considerando que hasta el momento no se han realizado investigaciones sobre esta temática en la República Argentina, nos proponemos a futuro seguir indagando en esta misma dirección. Esperamos que los resultados del proyecto puedan ser transferidos a las prácticas docentes en el campo de la Educación Física escolar.

Bibliografía

- Bourdieu, P. (1990). ¿Cómo se puede ser deportista? En *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo
- Corrales, N., Oudin, L. y Fotia, J. (2003). La motivación en la clase de Educación Física en el nivel polimodal. En *Aportes para la construcción curricular del área de Educación Física*. DGCyE/Subsecretaría de Educación. Tomo II. Editado por la Dirección General de Cultura y Educación. La Plata.

- Famose, J. P. (1992). *Aprendizaje Motor y Dificultad de la Tarea*. Paidotribo. Barcelona.
- Florence, J. (1991). *Tareas significativas en educación física escolar: una metodología para la enseñanza de los ejercicios en la animación del grupo-clase*. INDE
- Gómez, R. (1997). *Fuentes para la transformación curricular*. Buenos Aires: Ministerio de Cultura y Educación de la Nación.
- Gómez, R. (2002). *La enseñanza de la Educación Física en el Nivel Inicial y en el primer ciclo de la EGB*. Buenos Aires: Editorial Stadium.
- Gómez, R. (2004). Como enseñar: El estado del arte metodológico en educación física. En: *Actas digitales del V Simposium Internacional Sobre educación física, deporte y turismo activo*. Universidad de Las Palmas de Gran Canaria y ACCAFIDE. Disponible en <http://www.accafide.com/documentos%20de%20consulta/v%20simposium/ponencias/PONENCIARA%DALG%D3MEZ.pdf>
- Gómez, R. (2011). *El fondo motivacional de las acciones motrices: Explorando caminos entre praxiología, fenomenología, y constructivismo social*. Conferencia en el XIV Seminario Internacional y II Latinoamericano de Praxiología Motriz: Educación Física y contextos críticos. Organizado por el Departamento de Educación Física y el Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.
- Herrera, F; Ramírez, M., Roa, J. y Herrera, I. (2004). Tratamiento de las creencias motivacionales en contextos educativos pluriculturales. En: *Revista Iberoamericana de Educación de la OEI* (on line), 1-20 pp.
- Kirk, D. (2010). *Situación actual y tendencias futuras de la investigación sobre la educación física en europa: algunas cuestiones cruciales que explican por qué la investigación es importante*. Conferencia en el V Congreso Internacional y XXVI Congreso Nacional de Educación Física. Docencia, innovación e investigación en educación física. (1-17). Barcelona.
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deportes y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Editorial Paidotribo.

Riccetti, A. y Chiecher, A. (2012). Motivación, educación física y deporte: algunas consideraciones generales. En: *Boletín Electrónico REDAF*, AÑO III, N° 45 - abril.

Ruiz Perez, L.; Graupera Sanz, J., Contreras Jordan, O. y Nishida, T. (2004). Motivación de logro en educación física escolar: un estudio comparativo entre cinco países. *Revista de Educación*, n° 333, 345-361.

Saraví, J., Hirsch, E. y Gómez, R. (2013). Motivación en las clases de Educación Física: algunas consideraciones a partir de observaciones en escuelas de contextos de vulnerabilidad. En: *Actas Digitales del 10mo Congreso Argentino y 5to Latinoamericano de Educación Física y Ciencias*. Departamento de Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata. La Plata.