

10° 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

Motivación en las clases de Educación Física: algunas consideraciones a partir de observaciones en escuelas de contextos de vulnerabilidad

Autores: **Saraví, Jorge Ricardo; Hirsch, Emmanuel; Gómez, Raúl Horacio.**

Institución: **Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física, Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales - IDIHCS (UNLP - CONICET).**

Mails de contacto: jrsaravi@gmail.com memohirsch@gmail.com
pedagogiadela motricidad@gmail.com

Introducción

En la presente ponencia se presentan algunas reflexiones generadas a partir del trabajo investigativo llevado adelante con el relato de observaciones de clases de Educación Física. Nuestro análisis forma parte de las conclusiones parciales del Proyecto de investigación *Creencias, disposiciones y proceso de aprendizaje en Educación Física escolar*, llevado adelante en el período 2010-2011¹.

El trabajo presentado se centra en intentar contrastar algunas categorías del proyecto con lo observado en la realidad cotidiana de las escuelas. En este caso concreto tomamos la motivación como tema central de análisis, si bien desde nuestro marco teórico resulta más pertinente hacer referencia a “clima motivacional”. El concepto de clima motivacional fue introducido a mediados de la década del 80 por Ames (citado en Alonso Villodre y otros, 2005), para designar los diferentes ambientes que se relacionan con la posibilidad de

predisponer al alumno a adoptar una perspectiva de meta personal en esa situación y consecuentemente, usar adaptable o inadaptablemente estrategias de logro. Desde esta perspectiva los contextos, las señales sociales y los actores intervinientes (profesor de Educación Física, alumnos) serían los que crean un clima favorable. En este enfoque teórico, aparecen dos aspectos a tener en cuenta:

a) un clima orientado a la tarea, el cual estaría relacionado con la creencia de que el esfuerzo y la habilidad son la causa del éxito, satisfacción y de una actitud más positiva hacia las clases de Educación Física (además de mayor percepción de habilidad).

b) un clima orientado al ego, lo cual supone una relación directa entre habilidad-éxito y con la creencia de que dicho éxito es debido a la capacidad personal y a la comparación con otros.

Partiendo de estos presupuestos, el clima motivacional que logren los actores que llevan adelante el proceso educativo, tendría gran importancia para su comportamiento. Ello implica que si el profesor fomenta un clima motivacional orientado hacia la tarea, existirían mayores posibilidades de que los alumnos se impliquen en esa dirección (García Calvo et al., 2005).

Desde este marco se pueden desprender principios y estrategias didácticas para lograr un clima que implique a los alumnos a la tarea. Los mismos han sido agrupados en seis áreas que han sido agrupadas bajo la sigla *target*. La misma se refiere a dimensiones del entorno de aprendizaje tales como: Tarea, Autoridad, Reconocimiento, Agrupación, Evaluación y Tiempo. Es así que accionando sobre esas dimensiones, podríamos conseguir una implicación adecuada de nuestros alumnos y alumnas (García Calvo et al., 2005)².

Pero nuestra intención en esta presentación no es hacer un tratado sobre motivación o clima motivacional, sino compartir algunos avances de los resultados y las conclusiones provisorias provenientes de nuestra propia investigación, en particular de nuestro trabajo de campo, es decir de los relatos de clases registrados por los propios docentes investigadores de nuestro

equipo. Las escuelas seleccionadas pertenecen al sistema escolar de la Provincia de Buenos Aires y están ubicadas en el Distrito Escolar La Plata.

Las características de este estudio son cualitativas, utilizándose la denominada complementariedad etnográfica (Murcia Peña y Jaramillo Echeverri, 2000). En el proyecto, las unidades de análisis son cada una de las clases observadas en el primer ciclo de la escolaridad básica en la asignatura Educación Física durante un ciclo lectivo.

Motivación y clima motivacional en las clases observadas

Entre las constantes relevadas en los diferentes relatos de las observaciones hemos visto en general que los alumnos y alumnas muestran disposición para participar de los juegos y actividades que proponen los docentes. Sin embargo, es cierto también que en las clases observadas la participación de los alumnos/as suele mostrarse muy intermitente. Por momentos se interesan y comprometen de lleno en las actividades pero a los pocos minutos parecen evadirse de las mismas. En el caso de juegos, hemos visto que algunos alumnos entran y salen con facilidad de los mismos, como un signo posible de motivación en el sujeto en relación a la clase. En estos casos en que esos alumnos se alejan o evaden de la actividad, lo hacen re-significando la consigna, modificándola total o parcialmente de manera tal que así les resulta más atractiva. Esto podría estar originado, según Amans-Passaga y Dugal (2009), en la intención de procurar que las actividades sean más divertidas y el querer adaptarlas para que les cuesten menos esfuerzos realizarlas/aprenderlas. En la opinión de los mencionados autores, esto termina constituyéndose en un “malentendido didáctico”, donde el profesor pide o propone una cosa y los alumnos terminan haciendo otra. Para resolverlo, ellos proponen que el profesor esté atento a este tipo de situaciones -a través de la observación directa-, con el objetivo de poder intervenir, aprovechando al máximo ese emergente. En otros casos en que la propuesta del profesor no resulta motivante, hemos relevado varias situaciones en que el profesor intenta reconducir a partir de los emergentes y genera nuevos desafíos que son

aceptados por los niños, pero sin embargo la actividad no es sostenida y el clima motivacional se diluye. Por otro lado, se manifiesta que las rutinas de las clases son momentos que parecerían facilitar la disposición motivacional de los alumnos. Es así que a partir del momento de la realización de ciertas rutinas como la clásica entrada en calor a través de elongación y vueltas trotando al patio, “ya se va notando la disposición del grupo para las actividades” (observación del 20 de mayo, Leandro).

En varias de las clases observadas se destaca que en el caso de las niñas esa disposición para la práctica comienza a decaer con el transcurso de la clase. Nuestras observaciones remiten a situaciones donde las niñas tenían una menor participación que los niños. Ellas participan en el momento inicial de la clase, pero luego *salen* de la actividad y arman *su juego* por fuera de la propuesta del docente. Las observaciones mencionan “que las nenas permanecen fuera de la clase haciendo juegos de manos, incluso de espaldas a la clase” (observación Evangelina) o bien “en un trabajo por estaciones los varones se escapaban a la estación donde debían encestar para competir entre ellos, mientras que las nenas se quedaban en la estación que les correspondía, pero sin realizar las actividades” (observación Emmanuel ,13 de junio). A partir de esta diferenciación en la participación de los niños y las niñas en las clases de educación física, entendemos que la intervención de los profesores sobre este punto termina siendo clave. En tal sentido los modos de intervención de los docentes respondían, a mantener un cierto orden en la clase, a una actitud de pasividad/no intervención, o bien a promover la igualdad de participación más allá de la diferencia de género. Por lo tanto entendemos como determinante la intervención del profesor a raíz que, probablemente, un trato diferente a niños y niñas tenga consecuencias en la percepción de habilidad de las chicas, de forma que se sientan menos competentes debido a la información que obtienen a partir de las intervenciones didácticas que realiza (o no) el profesor. En tal sentido uno de los relatos sostiene que “los varones manipulan los materiales y protagonizan todas las acciones de los grupos, ya que dejaban de lado a las niñas, o bien las invitaban a *no participar*

(observación Emmanuel 30 de mayo). En ese sentido, creemos que es clave la actitud del profesor/a respecto a facilitar o no una mayor disposición para la práctica de las alumnas. En la perspectiva del target, el profesor podría intervenir, resolviendo la situación al poner su atención sobre la grupalidad, generando múltiples formas de agrupamiento en la clase.

En relación a juegos se pudo relevar mucha disposición e interés cuando estas actividades son conocidas previamente. Esta “familiaridad” con el formato lúdico parece facilitar la participación de los alumnos de manera más activa. Esto quizás se podría relacionar con lo que Pavía denomina modo lúdico (2006), es decir el *modo* es la implicación subjetiva del participante en el juego, el “cómo” se implica en el mismo; contrariamente la *forma*, sería la estructura del juego, el entramado de reglas y el aspecto observable. En las situaciones observadas vemos que “todos se muestran muy movilizados por el juego; corren, gritan, se ríen, la disposición a jugar es muy alta y se manifiesta explícitamente” (observación de 29 de abril, Martín). Contrariamente cuando la actividad lúdica ha sido explicitada y o planteada de manera confusa para los chicos, esto ocasiona que “algunos no recuerdan el equipo al que pertenecían, y olviden algunas pautas, por lo que están en el juego sin jugar” (observación del 1 de julio, Leandro). Es decir, en el mismo sentido de la interpretación y refiriendo a Pavía, están dentro del formato de juego propuesto por el profesor, pero no llegan a introducirse en el mismo. En el modo lúdico se podrían encontrar registros de cómo los alumnos expresan la motivación. En algunas clases inclusive parecería que la motivación continúa luego de que suena el timbre de recreo, ya que los alumnos quieren continuar jugando. En ese sentido, podríamos decir que el fin del horario de clase no implica el fin de la motivación ni de la participación en el modo lúdico. Cabe acotar que las observaciones en general sugieren que a pesar del interés evidente en actividades cuyo registro permita a niños y niñas insertarse en el modo lúdico, estas no están incluidas por el profesor en una secuencia didáctica mas compleja que trascienda la propia forma. Otra cuestión vinculada a esto es que en el caso de una categoría especial de juego (los de persecución), el niño/a

que lleva adelante el rol principal se motiva mucho más que el resto de los jugadores, queriendo todos ser protagonistas. En este tipo de juegos casi todos se muestran sumamente interesados, y esta alegría se manifiesta tanto en comportamientos corporales como en gritos y risas. A modo de avance posible podríamos mencionar que existe una cierta predisposición a prácticas sociomotrices, en particular cuando en las acciones del juego, los niños son protagonistas en los roles sociomotores (Parlebas, 2001). Contrariamente, y a pesar de este interés manifiesto, en varias clases observadas las actividades estaban centradas en propuestas de carácter psicomotriz, lo cual parecería ir en el sentido de que los profesores, a la hora de pensar sus clases, no consideran los núcleos de significación motriz (Gómez, 2002). Cuando las actividades se presentan en forma de ejercicios, por ejemplo coordinación con aros u otros elementos, es donde se hacen presentes las mayores desatenciones, apareciendo actividades paralelas y también el mayor número de sujetos que prefiere quedarse al margen, sin participar. Si retomáramos la propuesta del target, veríamos que se sugiere justamente la utilización de ejercicios y juegos cooperativos que mejoran la cohesión del grupo, lo cual no aparecía en nuestras observaciones³.

Un último punto importante a tener en cuenta es que en las clases observadas, en lo que hace a la dimensión autoridad, los profesores no implicaban a los sujetos en los procesos de toma de decisiones de la clase permitiéndoles por ejemplo, elegir actividades. Tampoco se evidenciaba una propuesta que considerara al alumno de manera activa en la evaluación, todo esto contrariamente a lo que se propone en el target.

A modo de cierre

A pesar de que hemos visto que surgen elementos interesantes para un análisis didáctico, es difícil establecer constantes referidas a la motivación y disposición para el aprendizaje que se hayan manifestado con total regularidad en la mayoría de las clases observadas. Pero a modo de avance, y

particularmente desde lo analizado en esta ponencia en relación a como los docentes del área manejan los problemas de motivación, podemos concluir que los dispositivos didácticos utilizados en general no brindan respuestas a los problemas o situaciones surgidas en las clases. Si se pudieran llevar adelante propuestas más cercanas a la línea de lo planteado desde el target, quizás veríamos otro abordaje diferente. En las intervenciones observadas se destaca la ausencia de dos aspectos claves que creemos deberían vertebrar la secuencia didáctica:

- La organización del planeamiento y de las intervenciones a partir de núcleos de significación motriz
- La puesta en juego de intervenciones sistemáticas en relación con la construcción de grupalidad

Finalmente, cabe preguntarse por qué a pesar de las explicitaciones evidentes en los Diseños Curriculares referidas a la necesidad de replantear la enseñanza de la Educación Física para adaptarla a las demandas de las propuestas educativas actuales -y también a pesar del esfuerzo de gran parte del colectivo de docentes del área en ese sentido-, las prácticas de la disciplina observadas en esta ocasión parecerían alejarse de las orientaciones inclusivas y emancipadoras reflejadas en el currículum. Quizás sea necesario ahondar en acciones concretas que generen modificaciones en la organización institucional escolar, así como en reformas capaces de reorientar las prácticas docentes en nuestra disciplina y de generar cambios en la formación docente. El objetivo sería lograr un nuevo balance entre los diferentes aspectos del saber didáctico, que desplace la acción de los profesores de Educación Física desde los aspectos del manejo y del conocimiento técnico del contenido (en los juegos, la gimnasia, los deportes), hacia poner el acento en aspectos de carácter más contextual (la relación sujeto/grupo/institución) y teniendo en cuenta al contenido situado y referenciado en un marco social.

¹ Equipo de investigación dirigido por Raúl Gómez e integrado por Jorge Saraví, Leandro Gronchi, Emmanuel Hirsch, Evangelina Montero, Martín Scarnatto, Monica Ghe, Julieta Rimoldi, y Cecilia Nieto.

² Si bien coincidimos en parte con ello, nos posicionamos en una postura crítica, entendiendo que las propuestas didácticas no deben ser mecanicistas ni puramente instrumentales. Retomaremos esta cuestión en profundidad en futuros trabajos.

³ Aquí el lector puede remitirse a los interesantes trabajos de investigación llevados adelante por Pere Lavega en relación a la temática, algunos de ellos presentados en el marco de este mismo Congreso.

Bibliografía

Alonso Villodre, N.; Martínez Galindo, C.; Moreno, J. A. y Cervelló. E. (2005). Relación del género del alumno y el tipo de centro con la motivación, disciplina, trato de igualdad y estado de flow en educación física. En Díaz, A. (Ed.), *V Congreso Internacional de Educación Física e Interculturalidad*. Murcia: ICD.

Amans-Passaga y Dugal (2009). Observar e intervenir. En Amadet-Escot, Ch. (coordinadora). *La didáctica. Educación física, Deporte de alto nivel*. Buenos Aires: Editorial Stadium.

García Calvo, T., Santos-Rosa Ruano, F., Jiménez Castuera, R. y Cervelló Gimeno, E. (2005). El clima motivacional en las clases de Educación Física: una aproximación práctica desde la Teoría de Metas de Logro. En *Revista Apunts, Educación Física y Deportes*, Barcelona, 3er trimestre (21-28).

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.

Murcia Peña, N., Jaramillo Echeverri, L. (2000). *Investigación Cualitativa. El principio de la complementariedad etnográfica. Una guía para abordar estudios sociales. Propuesta desde la práctica reflexiva*. Armenia: Editorial Kinesis.

Parlebas, P. (2001). *Juegos, deportes y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Editorial Paidotribo.

Pavía, V. (2006). El juego que interesa. En Pavía, V. (coordinador). *Jugar de un modo lúdico. El juego desde la perspectiva del jugador*. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas.