

EDUCACIÓN FÍSICA Y ESCUELA: EL DEPORTE COMO CONTENIDO Y SU ENSEÑANZA: ANÁLISIS DE REGISTROS ETNOGRÁFICOS EN ESCUELAS SECUNDARIAS DE LA CIUDAD DE LA PLATA.

Profesor José Fotia

Departamento de Educación Física

Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación (FAHCE)

Universidad Nacional de la Plata

Dirección de correo electrónico: josefotia@fahce.unlp.edu.ar

ABSTRACT

Esta ponencia se elabora en el marco del proyecto de investigación denominado “Educación Física y escuela: el deporte como contenido y su enseñanza”, dirigido por el profesor Osvaldo Ron, y tiene como objeto presentar algunas categorías conceptuales que permitan analizar nuestro trabajo de campo. El mismo consiste en observaciones de clases de Educación Física en escuelas secundarias de la Ciudad de La Plata con modalidad no participante y registro etnográfico, entrevistas a profesores de Educación Física, a funcionarios de la Dirección de Educación Física de la Provincia de Buenos Aires, y organización de grupos de discusión, con registro y análisis de lo debatido.

Para confrontar los datos provenientes de las diferentes fuentes se utilizó la técnica de triangulación.

En este ensayo, las observaciones de clases, las encuestas, las entrevistas y el material relevado en los grupos de discusión fueron fuentes claves de recogida de datos para poder realizar la triangulación, **con el propósito de analizar los discursos y las prácticas de los profesores de educación física que enseñan deportes en las instituciones escolares, de reconocer las ideas y los conceptos que caracterizan y configuran a los deportes como también los ejercicios y las sistematizaciones que ellos requieren**, tal puede leerse como uno de los propósitos del proyecto.

El trabajo de campo tuvo lugar en el año 2012, y se inició con la selección de las escuelas en las cuales fuimos a registrar las clases de Educación Física.

En nuestro caso, elegimos establecimientos de Gestión Privada del radio urbano de La Plata, con matrículas heterogéneas en cuanto a las tipologías de alumnos. Las clases observadas correspondieron a un segundo y a un cuarto año, con grupos separados de varones y de mujeres.

Seguidamente solicitamos autorización para el ingreso a los establecimientos a la supervisión del área, a los representantes legales y a los directivos del nivel secundario de las escuelas elegidas. Con todos ellos conversamos acerca de los objetivos de la investigación y del carácter confidencial de los registros y datos a obtener.

Cumplidos estos pasos llevamos a cabo con el equipo reuniones de trabajo, en las cuales analizamos la temática del registro etnográfico. De esa forma nos preparamos para registrar, teniendo en cuenta que el registro requería ser descriptivo y dar a conocer un fenómeno real; por otra parte que se debía tratar de tener precisión y objetividad en la observación, claridad en la exposición y justeza y exactitud de las palabras que emplearíamos al volcarlo al papel. De hecho, una de las mayores dificultades que encontramos en esa instancia de fue usar un lenguaje de valor denotativo, ausente de connotaciones, metáforas, etc.

La tarea posterior fue el entrecruzamiento de los datos de las diferentes fuentes y la selección de los temas que creíamos de mayor relevancia para desarrollar, no solo por la frecuencia de aparición sino por la posibilidad de análisis de las situaciones y fenómenos observados.

En nuestro caso surgieron:

- La estructura temporal en las clases de educación física.
- Pedagogía y didáctica del deporte escolar.

LA ESTRUCTURA TEMPORAL EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA OBSERVADAS.

Los tiempos motrices y los tiempos no motrices.

Hemos encontrado que en el grupo de discusión los profesores en general definieron a la motricidad como “la herramienta” de la educación física. Sin embargo en una de las unidades de análisis –grupo de clases observadas en una escuela-, existió un predominio de los tiempos motrices (de hacer corporal) sobre los tiempo no motrices (administrativos, de análisis, de debates sobre la práctica, de preguntas enfocadas a la comprensión, etc.), y en la otra no.

En la primera de ellas observamos que las tareas motrices comenzaron de inmediato luego del control de la asistencia y la organización de los alumnos, y que tuvieron lugar hasta la finalización de las clases, siendo las protagonistas; en la segunda unidad hubieron espacios de charla, entrega y lectura de trabajos prácticos y preguntas sobre la práctica, en diferentes momentos de la clase.

Posiblemente los profesores planteen estas estructuraciones y recortes sobre la base de sus experiencias, recursos metodológicos y conocimientos acerca de los contenidos.

Muy alejados estamos de tomar partido en este trabajo sobre la discusión de la educación del o por medio del movimiento, sino que nuestra intención es solo plantear algunos interrogantes en función de lo observado:

- ¿Existe relación entre *la entrega* a las tareas motrices por parte del alumnado en las clases en las que se enseñan deportes, y sus niveles de habilidades específicas?

De acuerdo con Famose (1999:13-18), un practicante progresa en su nivel de habilidad si es capaz de hacer frente a niveles cada vez más altos de dificultad objetiva de la tarea, y particularmente el sentimiento que tienen los sujetos de su propia competencia influye en la elección del nivel de esfuerzo consentido (en nuestro caso hablamos de competencia corporal). En este sentido, la elección de un alumno o alumna de participar de la tarea, de hacerlo

intensamente y de persistir en ella, sería función de la percepción que tiene de su nivel de habilidad, y deberíamos considerar entonces que el aspecto procedimental de las habilidades específicas se aprende en los tiempos de participación motriz.

Si así fuera:

- ¿qué estrategias de organización podrían implementarse para aumentar los tiempos de práctica y a la vez plantear un aprendizaje comprensivo en la enseñanza de los deportes de cooperación y oposición, que permita conocer sus lógicas?

Las sucesiones y las duraciones.

Observamos sucesiones y duraciones que se repitieron en las propuestas de los profesores. Pudimos registrar claramente que las clases tuvieron partes o fases bien marcadas, aunque como todo fenómeno complejo en cada unidad de análisis mostraron aspectos heterogéneos, salvo en las fases iniciales:

- Momentos iniciales, en los cuales encontramos tiempos:
 - “administrativos” no conectados directamente con la enseñanza del contenido de la clase (supervisar la asistencia, recolectar certificados médicos, solicitar y juntar trabajos prácticos, hacer balances de las clases anteriores),
 - de organización de los alumnos e información de las tareas iniciales,
 - de práctica: en algunas clases dedicado a la elongación y desplazamientos y en otras, a variaciones de trote y tareas de coordinación.
- Momentos centrales, en los que tuvo lugar la enseñanza del deporte. En ellos pudimos registrar dos tipos de propuestas diferentes:
 - a- Centradas en el juego por equipos completos (no reducidos), sin propuesta de momentos analíticos o sintéticos de enseñanza técnica o táctica. Con poca corrección de tipo técnico/táctica o estratégica.
 - b- Con ejercitaciones técnicas, tácticas y juegos deportivos reducidos. Con corrección técnico/táctica y estratégica.
- Momentos finales en los cuales también encontramos diferencias:

- a- con preguntas de lo trabajado en clase,
- b- sin conexión con la parte central.

Los momentos de práctica y el conocimiento pedagógico del contenido.

Hemos registrado que determinados alumnos disfrutaban y participaban activamente de las actividades deportivas en algunos momentos y en otros no. En relación a lo anterior observamos que, los profesores que en sus clases enseñaron el deporte que jugaron –independientemente del nivel en el que se hubieren desempeñado-, lograron que el alumnado se involucrara y participara vivamente de las tareas. Pudimos determinar qué:

- la presentación y formulación de las tareas resultó comprensible para los alumnos,
- adaptaron los contenidos (en este caso los deportivos),
- captaron la atención de los grupos, poniendo en juego un *saber deportivo*, caracterizado no solo por el conocimiento del deporte que estaban enseñando sino también “por el conocimiento pedagógico de ese contenido” (Wittrock, 1986:32).

En particular, observamos que en el pasaje de una fase a otra de la clase o de una tarea a otra distinta, algunos alumnos en ocasiones miraban el reloj, no formaban parte de las nuevas tareas e incluso perturbaban a sus compañeros. Freisse (1998:7) estudió que sentimos el tiempo pasar a veces rápidamente y otras lentamente, y que esta apreciación subjetiva depende de una serie de factores:

- la atención que se debe prestar: a mayor requerimiento de atención, mayor es la estimación del tiempo transcurrido,
- la motivación y el modo de presentación de las tareas: en tareas sencillas, cuanto mayor sea la unidad entre ellas, cuanto menor sea el cambio, más breve parece el tiempo que transcurre en su realización.

Es así que podríamos preguntarnos: ¿el hecho de que los contenidos deportivos desarrollados en las partes centrales de las clases no se vislumbraran desde los primeros momentos, les dificultó a algunos alumnos

involucrarse activamente en el aprendizaje de los deportes luego de las fases iniciales?

EL DEPORTE ESCOLAR.

Luego de analizar las entrevistas personales y lo hablado en el grupo de discusión, pudimos encontrar entre otras cosas que:

- ✓ La frase “deporte escolar” fue utilizada rara vez por los profesores, a pesar de que el debate se centró sobre la enseñanza de los deportes en la escuela. Sí nombraron “deporte”. Sin embargo en sus discursos apareció la preocupación por transponer los contenidos deportivos y hacerlos educativos.
- ✓ Asimismo, los profesores no adoptaron una postura crítica hacia el deporte en la escuela como contenido educativo.
- ✓ Refirieron a sus experiencias de capacitación, luego de obtener su título de grado, como “posibilidad para enseñar mejor los deportes y que los alumnos los aprendan”.
- ✓ Se preocuparon porque los alumnos, en el primer contacto con el deporte, pudieran encontrar un porqué y un para qué estar adentro de la cancha.
- ✓ Consideraron que, teniendo continuidad con los grupos se podían “lograr cosas interesantes con los chicos”.
- ✓ Describieron el cambio en su método de enseñar el deporte, en el pasado centrado en la técnica y en el momento actual “de manera más global, de forma jugada”.
- ✓ Manifestaron entender que en muy pocas escuelas se enseña en realidad deporte, por los problemas de instalaciones, elementos y tiempo. Algunos definieron que enseñaban solo “juegos deportivos”.
- ✓ Afirmaron que el deporte debía estar en la educación física escolar, ya que es un contenido como cualquier otro dentro de la escuela.
- ✓ Sostuvieron la necesidad de que los alumnos aprendan varios deportes, para enseñar lo que tiene que ver con la motricidad, con la relación con el otro y con la construcción de reglas.

- ✓ Expresaron que cuando se enseña deportes se propicia la toma de decisiones.
- ✓ Manifestaron que el aprendizaje de deportes colabora a la formación de las personas, pero que no es la misión de la escuela formar deportistas,
- ✓ Concibieron a los deportes en la escuela como “herramientas para enseñar algo más, algo que trasciende a esos deportes”.

Para cerrar esta ponencia diremos que, en las entrevistas los profesores expresaron su preocupación por que los alumnos aprendan a jugar y a comprender de la lógica de los deportes, lo que fue paralelamente observado en sus clases, las cuales mostraron una tendencia a seleccionar modelos de enseñanza basados en el juego.

Muchas gracias.

Bibliografía

- Chevallard, Y. (1991). La transposición didáctica, Buenos Aires, AIQUE.
- Famose J. P. (1992). Aprendizaje motor y dificultad de la tarea. Barcelona, Inde.
- Fraisse P. (1998). “El tiempo vivido”. Revista Apunts, N° 53, 7-9.
- Piéron, M. (1988). Didáctica de las Actividades Físicas y deportivas. Madrid, Gymnos.
- Wittrock M. (1986). La Investigación de la enseñanza. Enfoques, teorías y métodos. Disponible en http://www.terras.edu.ar/biblioteca/11/11DID_Shulman_Unidad_1.pdf