



VOL. 18, Nº 2 (mayo-agosto 2014)

ISSN 1138-414X (edición papel)

ISSN 1989-639X (edición electrónica)

Fecha de recepción 16/01/2013

Fecha de aceptación 16/05/2014

LA INTERACCIÓN SOCIAL EN EL CONTEXTO DEL AULA DE EDUCACIÓN FÍSICA

The social interaction within the physical education classroom



Lylian González Plate, Enrique Rivera García**, Carmen Trigueros Cervantes***

**Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile) y*

***Universidad de Granada*

*E-mail: lylian.gonzalez@ucv.cl, erivera@ugr.es,
ctriguer@ugr.es*

Resumen:

El artículo presenta los resultados parciales de una investigación sobre las representaciones sociales de la Educación Física construidas por los futuros docentes. Específicamente, abordaremos la comprensión de las formas de relación presentes en el aula de Educación Física (EF) y la manera en que inciden en las percepciones y emociones vividas por los alumnos en la clase. El estudio ha sido realizado a partir del análisis cualitativo de 142 narrativas autobiográficas de estudiantes de primer curso de los grados de Pedagogía en Educación Básica, Parvularia y EF en Chile. Los principales hallazgos identificaron a los profesores y a los estudiantes situados muy distantes. Así mismo los alumnos critican el autoritarismo del docente. Un sector significativo de estudiantes ha percibido una asignatura de bajo valor social, entendida como un espacio recreativo antes que educativo. El enfoque darwinista de la asignatura denunciado en las narrativas de los alumnos provoca, según ellos, situaciones de discriminación y burla en la clase por parte del docente y algunos compañeros, hacia aquellos estudiantes con menor competencia motriz.

Palabras clave: Clima de aula, investigación cualitativa, relato autobiográfico, percepciones y emociones de los estudiantes.

Abstract:

The article presents the partial results of a research about the social representations of physical education built by the future teachers. Specifically, we address the understanding of the different types of relationships present in Physical Education (PE) classroom, and how they affect perceptions and emotions experienced by the students of the class. The study was performed from the qualitative analysis of autobiographical narratives of 142 first-year students in Pedagogy in Basic Education, Early Childhood and PE grades in Chile. The main findings identified a distant relation between students and teachers. Furthermore, students criticized teacher's authoritarianism. A significant group of students perceived the subject with a low social value and they understood it as recreational instead of educative. The Darwinist approach of the subject was denounced in the narrative of the students as they say that it leads to discrimination and mockery situations towards those students with less developed motor skills.

Key words: *Classroom's atmosphere, qualitative research, autobiographical story, students' perceptions and emotions.*

1. Introducción y estado de la cuestión

El presente artículo forma parte de una investigación más amplia sobre las percepciones de los estudiantes respecto la Educación Física vivida en la escolarización obligatoria. En él, abordaremos como temática de estudio las interacciones sociales construidas durante la puesta en práctica del currículum formal en la asignatura de Educación Física en los ciclos de Enseñanza Básica y Media en Chile desde la perspectiva del estudiante. El contexto en que se desarrolla este currículum corresponde al establecido en la Ley nº 18.962, Orgánica Constitucional de Enseñanza (LOCE) que fue impulsada por la Reforma Educativa de la década del 90, cuyo desafío era atender a la calidad y equidad educativa. Vale recordar en este proceso de reforma, que los programas de EF se comienzan a instalar progresivamente desde el año 1997 al 2002. En el momento en el que se desarrolla esta investigación aún seguían vigentes los de séptimo de enseñanza básica hasta cuarto de enseñanza media.

Entendemos que al implementar el currículum en la realidad práctica, se movilizan una serie de factores contextuales que van definiendo las condiciones en que se plasma el currículum real, lo que en definitiva conduce a la reinterpretación del sentido original del marco curricular y los correspondientes programas de estudio. Entre los factores intervinientes, las interacciones sociales que se establecen en el aula se convierten en un aspecto que debe ser analizado, en consideración a que la calidad de la comunicación que se produce en la intimidad del aula, va perfilando en el colectivo estudiantil, un conjunto de percepciones y emociones sobre la propia corporalidad y su objeto de aprendizaje. Estas percepciones se van interiorizando y estructurando en representaciones sociales. Di Capua, et. al. (2007: 3) entienden que las representaciones sociales son conceptualizadas "... como imágenes, conceptos, proposiciones y teorías que el sujeto construye durante su historia personal, prácticas y discursos predominantes (explícitos o implícitos, conscientes o inconscientes) que pasan a formar parte del bagaje con que se mira, comprende y analiza la realidad", siendo aprendidas y compartidas con los demás, expresándose en conocimientos, actitudes, interpretaciones simbólicas y valorizaciones.

Cuando hacemos alusión a las interacciones sociales construidas en el contexto del aula, estamos refiriéndonos a aquellas formas de comunicación que se construyen en la intimidad de la clase, durante la acción pedagógica de los profesores con sus estudiantes y de los estudiantes entre sí, que se encuentran mediatizadas por un objeto de aprendizaje. La calidad de las mismas puede facilitar el aprendizaje dialógico en el encuentro y negociación

con los otros (Bruner, 1997; Flecha, 2000; Freire, 1997; Habermas, 1987); o en caso contrario, pueden entorpecer el aprendizaje cuando se privilegian formas de relación autoritaria e instrumental que desfavorecen el diálogo, el sentido de la posibilidad y la apropiación de aquello que se aprende. (Bruner, 1997; McLaren, y Giroux, 1997; Vygotsky, 1978)

Habermas (1987) sostiene que la acción comunicativa es el tipo de acción de entendimiento mutuo que debe proponerse y erigirse durante el proceso educativo, dado que el docente y el estudiante tienen un propósito compartido que es el aprendizaje. Así mismo, Vygotski (1978) pone de relieve la importancia de la interacción humana en la construcción del conocimiento, que se explica únicamente en términos de la interacción social y cultural del individuo, donde el otro toma una posición privilegiada en ese proceso, incidiendo en el ambiente en que ocurre, las acciones que se realizan, y las emociones vividas durante el proceso de aprender.

Para McLaren y Giroux (1997), el aprendizaje ocurre en el marco de las acciones que se llevan a cabo en el aula cuando el docente y sus estudiantes interaccionan en un espacio relacional de intercambio en que se igualan como sujetos; no cuando se impone una relación de poder y desigualdad entre ambos. Es fundamental tomar conciencia de la importancia de la comunicación en el acto de aprender. El diálogo desempeña un rol central en la creación de nuevas posibilidades educativas, facilitando el protagonismo y la toma de conciencia del sujeto y su colectivo en el proceso educativo. La toma de conciencia no se produce de forma aislada, sino que se precisa de la interacción con el otro y el contexto. En este sentido el papel del educador es crucial como mediador entre el estudiante y su visión del mundo, propiciando el diálogo y el descubrimiento (Freire 1997).

Las representaciones sociales no han sido tema prioritario de investigación en el campo de la EF. Los escasos estudios encontrados se orientan hacia la indagación del tipo de conocimiento que identifica el estudiante y que nos lleva a situar los aspectos relacionales como uno de los ejes de la materia (Schneider y Bueno, 2005) o analizar las representaciones de los docentes de educación infantil frente a la EF, que básicamente la identifican con un momento de descanso (Da Silva, et al., 2013). Otros estudios, fuera del aula de EF, muestran las representaciones que los participantes en actividades físicas tienen de los profesores de EF, destacando la sobrevaloración que hacen de su imagen corporal (Da Silva, et al. 2007), aspecto que podría ser transferible al ámbito de la EF curricular.

Los últimos estudios sobre interacción social en el aula de EF revelan que una correcta utilización de la misma favorece el proceso de aprendizaje de los estudiantes. Especialmente destacan las propuestas de colaboración frente a las individuales y/o competitivas (Ruiz, Graupera, Moreno y Rico, 2010), encontrándose una clara diferencia entre sexos, siendo las mujeres más proclives a la colaboración que los hombres. Por otra parte, es significativo como el aprendizaje a nivel motor, cognitivo y social aumenta cuando se utilizan enfoques socio-constructivistas del aprendizaje que priman el diálogo y el consenso (Darnis y Lafont, 2013 y Koekoek y Knoppers, 2013).

Otro elemento que cobra especial relevancia en el proceso comunicativo del aula de EF son las emociones, dado que se encuentran en la base que sustenta el aprendizaje (Casassus, 2006; Maturana y Varela, 2003; Pérez y Redondo, 2006; Rebollo, 2008); son claves en la forma de relacionarnos con los otros (Maturana, 1999) y nos ayudan a comprender y representar el mundo que nos rodea marcando nuestra manera de ver la realidad (Páez, et al., 1989; Ibáñez, 1994; Banchs, 1996; Palmero y Fernández-Abascal, 1998). Basándose en la forma que las emociones afectan el comportamiento del sujeto, Goleman (2010) y Bisquerra

(2000) identifican un segmento emocional que va desde las negativas (ira, miedo, ansiedad, tristeza, vergüenza, aversión) hasta las positivas (alegría, buen humor, amor, felicidad), pasando por las ambiguas (esperanza y emociones estéticas). Estas emociones juegan un papel preponderante en el proceso de interacción social, contexto en que se construyen las representaciones, así como en la construcción de significados y posicionamiento favorable o desfavorable respecto de un determinado objeto de representación, en nuestro caso la EF (Banchs, 1996).

En el campo de la EF encontramos estudios que hacen un acercamiento a la temática de las emociones en el aprendizaje; entre los cuales podemos citar a Devís y Jimeno (2001), De la Torre (2011), López (2012), Moreno, Trigueros y Rivera (2013). Estos últimos autores sostienen que en la clase de EF, las emociones juegan un papel primordial en los procesos de enseñanza y aprendizaje, que intervienen en los procesos racionales y en las formas en que nos relacionamos socialmente. Por otra parte varios estudios coinciden en indicar que las emociones positivas se muestran con mayor fuerza en los juegos cooperativos y competitivos (Lavega, et al., 2013; Molina, 2012; Ruiz, Graupera, Moreno y Rico, 2010). Por último, destacar el estudio de Stuhr, Sutherland y Ward (2012) en torno a los beneficios que reporta la presencia de emociones positivas en el aula al docente de EF en particular y al proceso de enseñanza y aprendizaje en general.

Como ha ido quedando en evidencia la necesidad de abordar este estudio se justifica desde la falta de investigaciones sobre el tema, particularmente en el contexto chileno, así como a la escasa presencia de investigaciones a nivel internacional desde enfoques cualitativos. Por otro lado, no es frecuente encontrar en la literatura específica sobre el tema representada la voz de los estudiantes, y es por esta razón que se optara por centrar el estudio en ellos, aun siendo conscientes de la importancia de otros actores del proceso.

Nuestro objetivo se centró en distinguir las principales problemáticas y buenas prácticas que facilitan o entorpecen la acción comunicativa en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la clase de EF. Por ende, pudimos identificar las principales percepciones y valoraciones que han construido los estudiantes en relación a nuestra disciplina durante su trayectoria formativa escolar. En lo particular, se generaron categorías interpretativas de las experiencias de los estudiantes y las principales emociones vivenciadas por ellos, las cuales se constituyeron finalmente en la base desde la que le damos sentido a los enfoques de la formación inicial que aplicamos en la formación de los futuros docentes.

2. Metodología

2.1 Diseño de la investigación

La investigación que aquí se presenta se enmarca en un enfoque interpretativo de la realidad (Taylor y Bogdan, 1990; Sandín, 2003; Flick, 2004; Pérez Serrano, 2004), apoyado en procedimientos y técnicas de investigación cualitativa (Goetz y Lecompte, 1988; Hammersley y Atkinson, 1994; Strauss y Corbin, 2002). Como se ha mencionado anteriormente, el artículo recoge parte de una investigación de mayor amplitud sobre las representaciones sociales que los futuros docentes han construido sobre la EF, a partir de las experiencias vividas a lo largo de su escolarización obligatoria.

2.2 Participantes

Participan en la investigación ciento cuarenta y dos estudiantes de ambos sexos (43 hombres y 99 mujeres), que el año 2010 hacen ingreso al primer curso de las Carreras de Pedagogía en EF (52), Educación Básica (46) y Educación Infantil (44). Su selección se ha realizado de manera intencionada, pertenecientes todos ellos a la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso (Chile).

2.3 Técnica de recogida de la la información

Se ha utilizado el relato autobiográfico escrito (Acosta, 2009; Bolívar, 2002; Bolívar, Domingo y Fernández, 2001; Bruner, 2003; Connelly y Clandinin, 1995; Pujadas, 1992; McEwan y Egan, 1998; Meza, 2008; Sparkes y Devis, 2008), como uno de los modos comunicativos más penetrantes para llegar a comprender y explicar la complejidad de las experiencias de la vida social y los significaciones e interpretaciones otorgadas por los sujetos (Alliud, 2004; Coffey y Atkinson, 2006); en particular cuando nos interesa llegar a comprender en profundidad el proceso de enseñanza y de aprendizaje. (Woods, 1987; McEwan y Egan, 1998).

2.4 Procedimiento

Previo solicitud de consentimiento informado a los estudiantes y explicarles el objetivo del estudio, para la construcción de las narrativas se les aportó una plantilla digital en formato Microsoft Word 2010 (De la Torre, Rivera y Trigueros, 2007), en la que se recogen, además, los principales atributos que pudieran ser susceptibles de ser utilizados posteriormente para el análisis de la información (sexo, edad, tipo de centro en el que han cursado estudios, adherencia a la práctica de actividad física y contexto del centro). Para la realización de la narrativa se utilizó tiempo lectivo (noventa minutos en la sala de ordenadores), con la finalidad de aportar a los estudiantes la información previa y resolver dudas. En aquellos casos en los que precisaron de más tiempo para realizarla se les permitió terminarla en horario no lectivo y que la enviaran por correo electrónico. La participación fue voluntaria, resguardándose en todo momento el anonimato de los sujetos.

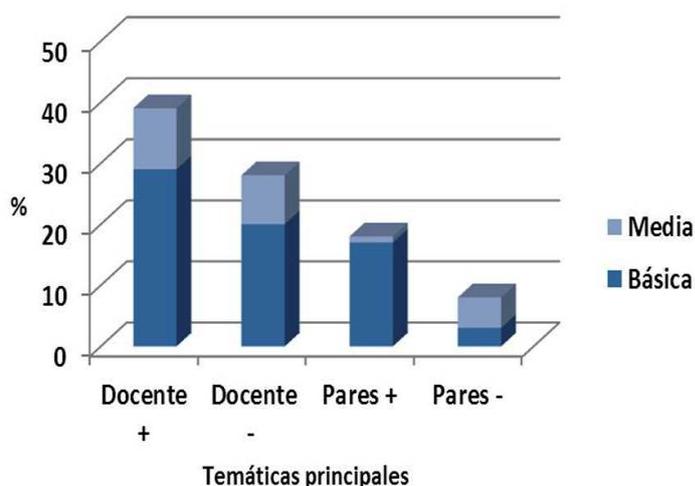
El análisis y producción de la información se realizó siguiendo las directrices marcadas por Strauss y Corbin (2002) en la teoría fundamentada. Desde una primera aproximación de carácter inductivo Ryan y Bernard (2003), identificamos las temáticas de primer nivel y subtemáticas presentes. Fue entonces cuando procedimos a una análisis deductivo propiciado desde los atributos de los participantes, lo que nos permitió, siguiendo a Miles y Huberman (1994), pasar de lo singular a lo particular en búsqueda de lo general.

La profundidad del análisis ha sido posible gracias a la utilización del software NVivo9 (Bazeley 2007; Bazeley y Richards, 2000; Rivera y Trigueros, 2013), que nos ha permitido mapear y detectar las principales temáticas presentes y generar, desde la construcción de matrices en base a los atributos de los participantes, las teorías sustantivas emergentes a nivel particular y general.

3. Análisis e interpretación de resultados

La cuestión inicial que se nos plantea es conocer si realmente las interacciones en el aula es una temática relevante para los participantes. La respuesta la encontramos desde una primera aproximación cuantitativa a sus discursos, en la que podemos comprobar que efectivamente, del total de los ciento cuarenta y dos participantes, más del 72% de ellos hacen referencia a la temática en sus experiencias en la Enseñanza Básica y por encima del 50% en la Enseñanza Media. Si nuestra principal labor como investigadores cualitativos es dejar hablar a los participantes y construir desde ellos las teorías sustantivas, no debe extrañar que hayamos creído oportuno, antes de entrar en un análisis cualitativo del discurso, descubrir las puertas principales a traspasar (temáticas de primer nivel), desde una aproximación cuantitativa de la presencia del mismo.

Gráfico 1. Presencia porcentual de las temáticas de 1º nivel referidas a las interacciones sociales en el aula de EF



Los discursos más significativos, cuantitativamente hablando (gráfico 1), se agrupan en torno a la figura del docente, especialmente ubicados en las vivencias de la etapa de la Enseñanza Básica, existiendo un predominio de las percepciones positivas sobre las negativas. En cuanto a las interacciones sociales construidas respecto a sus pares (compañeros), es aún más nítido el recuerdo positivo en la etapa mencionada, aunque es reseñable que en la Enseñanza Media se evidencia una mayor presencia de experiencias negativas frente a las positivas.

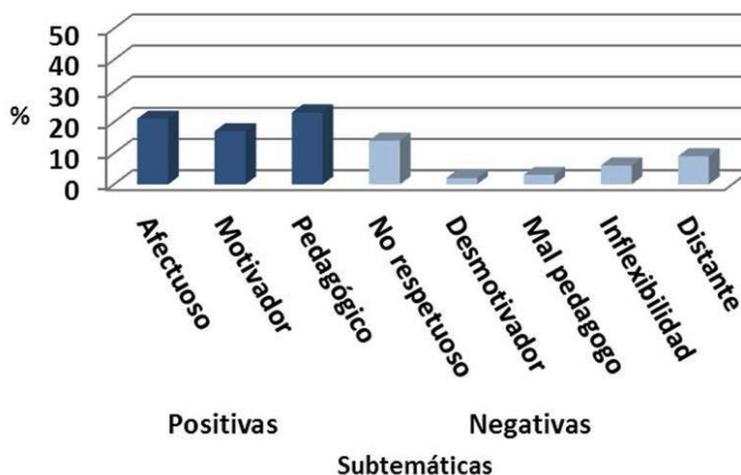
3.1. Interacciones construidas en torno a la figura del docente

Respecto a las interacciones positivas (gráfico 2) son superiores a las negativas, destacando de manera especial el valor que otorga el alumnado a una buena actuación pedagógica del docente en la que muestre afectividad, al tiempo que motiva. En cuanto a los aspectos negativos, los estudiantes no toleran la falta de respeto del docente hacia ellos y las actitudes distantes.

Del análisis realizado en base a los atributos (sexo y tipo de centro) podemos decir que no se aprecian diferencias relevantes salvo en el atributo: tipo de centro; en este punto,

el alumnado de los centros privados dan predominio a las interacciones positivas con el docente, especialmente en la Básica, ya que en la Enseñanza Media, desciende claramente esta tendencia, siendo los estudiantes de los centros subvencionados¹ los que se muestran menos críticos con su figura.

Gráfico 2. Subcategorías predominantes referidas a las interacciones positivas y negativas con el docente



a) Mirando el lado positivo de la interacción con el docente

Profundizando en los discursos, el alumnado valora una buena pedagogía por parte del docente para crear un clima de aprendizaje adecuado. Para ellos es importante recibir consejos, sentirse auxiliado, visualizar el aprendizaje de valores en el aula, realizar prácticas innovadoras y sentirse persona. Salir de la rutina y ver que el docente "... venía con una mentalidad diferente y nos hacía practicar deportes tras deporte, así aprendí que existía el vóleybol, el basquetbol, y una serie de deportes más" (Luis). Esta experiencia también es compartida por otra estudiante, que recuerda que su profesor les incentivaba durante la ejecución de las actividades realizadas, "... daba ánimo para alguna actividad ejercicio u otra cosa que nos resultara, tomándoselo como un reto personal el de ayudarnos en todo, es por esto que creo que realicé todas las actividades requeridas con la mayor disposición. " (María).

En cuanto a la atención de las diferencias individuales, los relatos evidencian la sensibilidad de los docentes hacia las diferencias individuales, especialmente si vienen definidas por algún tipo de enfermedad o limitación. Este es el caso de un estudiante con asma crónica que recuerda como "...siempre sentí el apoyo de mi profesora e igual participaba de la clase de EF, pero en menor grado en comparación a mis compañeros" (Carmen). Cuando el estudiante se siente apoyado desde el afecto, su actitud hacia la docente y la clase mejora, a pesar de sentirse exigido. En esta idea se expresa este alumno cuando relata que

"... en primero medio, el profesor nos hacía el pre calentamiento bastante exigente; pero a la vez nos motivaba a seguir, siempre nos decía que nosotros podíamos dar más, que todos éramos

¹ En Chile, se identifican tres tipos de centro. Municipalizado, financiado íntegramente con fondos públicos; Subvencionados, financiados en parte por el Estado y Privados, que no reciben ningún tipo de ayuda económica.

capaces de hacer bien las cosas, fue ahí que yo comencé a desarrollar un mayor gusto por la actividad física” (Renzo).

Cuando el estudiante se siente bien tratado en el aula por parte del docente, emergen dos líneas claves en los discursos; por una parte se recogen aspectos referidos a la comunicación entre ambos y los sentimientos que provoca (cercanía, afecto, integración y actitud positiva). La segunda línea que emerge hace referencia al clima de aula que genera. La cercanía a la que se aludía anteriormente la podemos apreciar en pequeños matices presentes en los relatos, como el tuteo que el docente permite para provocarla; “ ... era muy cercano a los alumnos, a tal punto que dejaba que lo tutearan, estos años los pasé muy bien “ (Rodrigo).

Otra de las claves que aparece en los relatos es el papel del docente como facilitador de la integración de los alumnos en el grupo; “siempre trataban de integrar a todos los alumnos a la clase..., esto me gustaba ya que nunca me sentí apartada”(Valeska). Esta actitud sumada a la mediación para facilitar la superación de los miedos - que a veces provoca la realización de ciertas tareas, especialmente de carácter gimnástico -, acrecienta la imagen de un docente no solo preocupado de mejorar aprendizajes motrices. Aparece la persona, preocupada de generar buenas relaciones que faciliten un clima de aula agradable y relajado, que los estudiantes evidencian en sus relatos cuando hablan de sus primeras experiencias con la materia en la escuela: “...me gustaban mucho las clases de EF, tenía buenas relaciones con mis compañeros y el profesor. Sus clases eran didácticas, no eran las típicas clases donde el profesor te pasa una pelota para que juguemos fútbol y listo” (Hugo). Este clima de aula se extiende también a la Enseñanza Media, donde los relatos de los estudiantes son concluyentes cuando hacen referencia a las experiencias vividas y el buen clima que las presidía: “...en la adolescencia al igual que en la niñez tuve una muy buena experiencia, en esta etapa tuve una muy buena relación con mis profesores de EF, pero siempre teniendo el respeto pertinente hacia mis profesores” (Valeska). Experiencia que también comparte el siguiente estudiante que recuerda haber realizado las clases de EF

“...con un profesor que se transformó en un amigo para mí, hasta el día de hoy lo visito en la escuela y saludo frecuentemente y recordamos viejos momentos cuando él me hacía clase” (Alberto).

b) Mirando el lado negativo de la interacción con el docente

La manifestación del autoritarismo de forma explícita o implícita, es algo que queda marcado en el estudiante y que emerge con facilidad en los relatos analizados. Aparece el reto del docente en forma de intolerancia, como queda de manifiesto en este relato de un alumno de 1° básico, que junto a la mirada de su profesora como persona activa y que hacía las clases dinámicas, emergía un “trato hacia nosotros [que] era malo, en que siempre nos gritaba y amenazaba. El trato que tenía hacia mí no era el mejor, ya que siempre me recalca el sobrepeso que tenía” (Lucho). Aparece incluso la vejación por no tener un cuerpo en los cánones de perfección establecidos. A estas manifestaciones de trato premilitar, más cercano al entrenamiento de marines que a una clase de EF, se une el ridiculizar al estudiante hasta llegar a la burla y la imposición de apodosos despectivos acordes con su falta de aptitud hacia la actividad física de alto rendimiento.

“...muchos asistíamos con miedo ya que la mayoría éramos víctimas de burlas y sobrenombres por parte de los profesores, de los cuales no podíamos defendernos,... Así y debido a esto,

durante ese período de tiempo desarrollé una gran aversión frente a esa clase, ya que era excluida de ella y me llevaba mal con ambos profesores, llegando al punto de que me citaran apoderado" (Héctor).

Si nos adentramos en el ámbito implícito, se mantienen las víctimas: los estudiantes menos aventajados, bien por no disponer de una imagen que responda a los cánones de la belleza, o porque sus competencias motrices son insuficientes. Una alumna recuerda cómo su profesora de 1º y 2º ciclo de básica, actuaba selectivamente privilegiando a las niñas más delgadas, independientemente de su rendimiento en la materia. Para ella, su mayor decepción fue cuando no pudo "...participar como "porrista", lo veía en televisión a las niñas de faldita corta y las elevaban, lo encontraba fantástico, pero la profesora eligió, como siempre, a las más populares" (Camila).

Como último ejemplo de las vejaciones que los estudiantes tienen que soportar en el diario de la EF y que seguramente pasan desapercibidas para el docente que ha interiorizado y naturalizado dicho modelo, rescatamos la narración de una alumna que, desde su lógica, piensa que ante una climatología adversa (la EF mantiene en muchos casos como único techo el cielo abierto), no tendría clase práctica, descubre como el profesor decide aplicar una prueba de evaluación de resistencia en un cerro cercano al centro; "...debíamos subir y bajar en dos ocasiones para tener la nota máxima. Comenzamos a correr y todo estaba embarrado, pero eso no le importó, así que nos exigió que teníamos que seguir, [...] después muchos de mis compañeros andaban enfermos..." (Carola). Este modelo de EF darwinista (Barbero, 2012), donde se prima al mejor dotado y, en el mejor de los casos, se obvia a los torpes motrices, es el que ha hecho abandonar a muchos escolares la práctica de la actividad física de forma sistemática, visualizando en sus diversas manifestaciones, más que el placer que debe suponer el movimiento, un auténtico potro de tortura y fuente de insatisfacción personal.

Si en la cara amable del docente veíamos que la cercanía al estudiante era bien valorada, su carencia o transformación en una actitud distante, es motivo de crítica por parte de los estudiantes. Se sienten poco comprendidos y, a veces, con miedo para dirigirse con naturalidad al docente; "sentía un miedo inmenso cuando me tocaba con ella porque era súper seria [...]. Era muy exigente y si uno no podía realizar algún ejercicio, no comprendía y nos obligaba a hacerlo y eso influía en la nota" (Fabiola). El desamparo que describen los alumnos cuando perciben que sus capacidades no son suficientes para superar los retos motrices planteados y que, además, el docente no tiene la sensibilidad para resolver la situación de forma agradable "...no me gustaba que el profesor se concentrara en que no era capaz, porque esto llamaba la atención de mis demás compañeros, los mismos que después se reían al observar cómo me costaba pasar el circuito" (Carolina), es otra de las críticas que aparecen. No es suficiente con sentirse incapaz, con miedo e inferior, además hay que soportar el escarnio de los compañeros.

Estas prácticas, producto de la consolidación de una visión biomotriz de la EF, a lo largo de años de entender el cuerpo como sumatorio de órganos, sistemas, huesos, músculos y articulaciones regidas por órdenes automatizadas provenientes de la corteza cerebral, llega a su punto más álgido en las pruebas de evaluación a las que son sometidos los estudiantes. "...la gente que no era capaz de realizarla era víctima de burlas, y la indiferencia del profesor ante éstas. Se les obligaba a repetir la prueba y al cabo de unos intentos fallidos, la nota igualmente terminaba en roja" (Omar). Una vez más nos encontramos ante un excelente ejemplo de EF darwinista visibilizada en un significativo número de sesiones de trabajo, ya que no merecen el nombre de clases de EF.

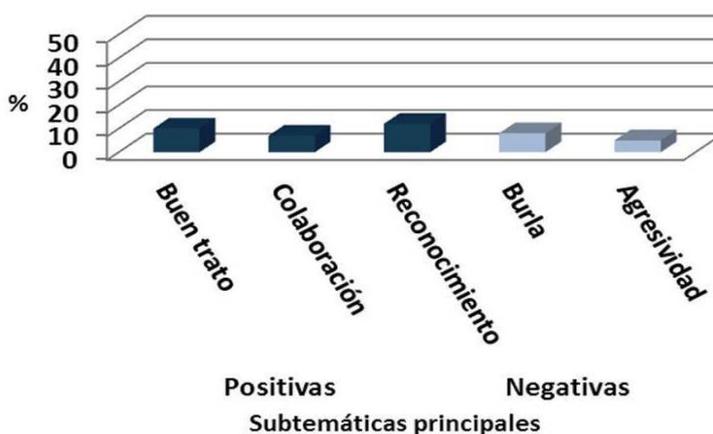
3.2. Interacciones construidas en torno a la figura de sus pares

Como veíamos anteriormente (gráfico 1), las interacciones entre los pares se van deteriorando a medida que avanza la escolarización. Los recuerdos positivos se agrupan en la etapa de la Enseñanza Básica, invirtiéndose los valores en la Enseñanza Media. Si en la primera el buen trato, la colaboración y el reconocimiento priman en los discursos de los participantes, en sus recuerdos de esta etapa, emergen la burla y la agresividad como elementos negativos predominantes de las interacciones negativas entre pares.

Entrando en un análisis de mayor detalle (Gráfico 3), podemos observar que las interacciones positivas son superiores que las negativas; lo que viene a favorecer el clima de la clase y el aprendizaje. Las interacciones positivas que ocupan las principales posiciones corresponden al reconocimiento, el buen trato que han construido con los pares durante la clase de EF y las actuaciones de colaboración. En las interacciones sociales negativas, se evidencia la burla de los pares y la agresividad. Parcelando por etapas, en Básica cobra especial presencia las subtemáticas: burla y muestras de desinterés por la EF. En Medias se incorpora con fuerza la agresividad y el rechazo.

En base a los atributos de los participantes, las mujeres muestran con mayor intensidad las experiencias positivas en la Básica, igualándose a los hombres en la Media. En el caso de las experiencias negativas, son ellos quienes más las mencionan, especialmente de burla y rechazo por parte de sus compañeros. Por el tipo de centro, llama la atención que los participantes que han construido sus experiencias en centros públicos presentan un nivel bajo de referencias en estas temáticas; por el contrario, sus homónimos de centros privados hacen especial hincapié en las interacciones negativas, especialmente en los años de la Enseñanza Media.

Gráfico 3. Subcategorías predominantes referidas a las interacciones positivas y negativas con sus pares



a) Analizando a Talía². El lado dulce de las interacciones con los pares

Ser reconocido en el grupo. Este es el mayor deseo expresado por los participantes en sus relatos; el halago del igual, ser elegido por los otros como líder, tener la posibilidad de enseñar a sus pares. Pasar del anonimato a la popularidad es para ellos algo gratificante, como relata esta estudiante al hablar del momento crítico del inicio de los juegos: la elección

² Talía y Melpómene son las dos caras del teatro: la comedia y la tragedia

de los equipos; "...en ese juego al principio las capitanas deben elegir a sus compañeras de equipo y a mí nadie me quería, pero cuando comencé a mejorar hasta se peleaban por tenerme en sus equipos" (Ivonne). Quizás debiéramos plantearnos dónde está realmente el problema, en el sistema utilizado para componer los equipos o en el mayor o menor nivel de aptitud para el juego. Otra de las vivencias expresadas se vinculan a la emoción que provoca ser el protagonista en el aula, especialmente si ocupó la posición del que enseña "...cuando iba en Primero Básico, recuerdo que mis compañeras me pedían que les enseñara a hacer estos ejercicios, y yo feliz les trataba de enseñar" (Francisca). Si las experiencias comentadas eran significativas en la Enseñanza Básica, en la Media son narraciones que pierden mucha fuerza, pudiendo comentar alguna vivencia en la que una alumna se siente gratificada desde el reconocimiento que sus pares y profesora hacen de su habilidad como defensa.

En segundo lugar, la construcción de un buen clima de aula depende en gran medida del respeto y apoyo que muestran los estudiantes hacia el otro. Para los estudiantes, el no sentirse competente motrizmente puede ser una sensación terrible si el docente y sus pares no son capaces de minimizar el problema y mostrar comprensión y apoyo.

"En mi colegio, siempre se me dieron las posibilidades de no sentirme excluida y de hecho mis compañeras siempre me apoyaban y me ayudaban a lograr los objetivos que debíamos desarrollar en la clase. Recuerdo que cuando chica me aplaudían y me gritaban para que yo pueda superarme. Esto fue hasta cuarto medio. Jamás pase por burlas, por ser inferior a mis compañeras en esta disciplina" (Gladys).

Ese "jamás" que expresa esta participante con rotundidad nos muestra el punto de partida del camino del aprendizaje. Sentirse acogida por el grupo, respetada y aceptada en sus diferencias, hace más factible superar los propios límites. Si sumamos a lo anterior un centro preocupado por extender los momentos educativos fuera del contexto del aula, seguramente estaremos creando unas condiciones magníficas para mejorar las competencias sociales de los estudiantes y provocar espacios de aprendizaje más allá de la simple acumulación bancaria de experiencias motrices. Un participante nos relata una experiencia en esta línea cuando recuerda que en su centro se realizaban "... muchas actividades: campeonatos de fútbol entre los cursos [...] el grupo curso estaba super unido y siempre participamos en bailes o actividades extra programáticas los fines de semana, era un gusto ir a este colegio, siempre había algo que hacer" (Alberto). Estas experiencias, aunque aparecen en los relatos referidos a la Enseñanza Media, pierden mucha intensidad. Probablemente porque la clase de EF adquiere mayor formalidad, se pierde la espontaneidad del aula y con ella parte del potencial para construir la red de las interacciones sociales.

b) Analizando a Melpómene. El lado amargo de las interacciones con los pares.

Pero el aula de EF esconde también otra cara que nada tiene que ver con lo anteriormente analizado. En ella la burla, la falta de respeto al otro, las muestras de agresividad, tanto física como psíquica aparecen con mayor o menor nivel de intensidad. Las faltas de respeto, traducidas en burlas al compañero o la compañera se suelen manifestar en los relatos en dos direcciones; la primera se centra en las diferencias corporales, bien por ser más bajo o alto, tener miopía o una nariz fuera de los cánones establecidos, padecer sobrepeso o estar muy por debajo del mismo, ser tímido o tener exceso de ingenuidad. Cualquier excusa es buena para transformar un espacio de aprendizaje entre iguales en un calvario para muchos alumnos; "...este tipo de clases era bastante extenuante, por sobre todo creo yo, que a los compañeros con problemas de peso no les gustaba esta clase porque

muchos se burlaban de ellos por no realizar los ejercicios que el profesor proponía" (Lilian). La otra dirección del escarnio al otro se centra en la falta de competencia motriz. Parece que nuestro éxito es mayor cuanto más acentuado es el fracaso del competidor (no podemos en este caso utilizar la palabra compañero). Sin elevar al plano consciente lo que está ocurriendo, los alumnos no toman conciencia del daño moral que están causando, "ya no era lo mismo de antes, las cosas costaban mucho, y la vida escolar era muy dolorosa, en el ámbito de los sentimientos, el tema del bullying que siempre ha estado presente en mi vida escolar" (Silvia). ¿Dónde queda la empatía que debíamos estar construyendo en las clases de EF?

La otra queja que aparece en esta cara amarga de la moneda de las interacciones en el aula entre los pares, es el exceso de agresividad, tanto física como psíquica que se genera en algunas de las actividades de la clase de EF, especialmente en aquellas donde la competencia se muestra con su mayor crudeza:

"Algunos de mis compañeros eran muy brutos para jugar, y suplían su falta de resistencia o velocidad con un tackle y/o zancadilla ilegal, a la que solían recurrir para quitar el balón. Por donde se le mire, eran faltas, pero el profesor en vez de cobrarlas, se reía de la víctima que muchas veces era yo. Además mi contextura no me ayudaba. [...] los métodos que algunos usaban por lo general eran sucios, no tenía sentido jugar así" (Omar).

Se queda la sensación que bajo la cúpula del juego todo es admisible, precisamente porque estamos jugando. El juego prepara para la vida y como esta es lo más parecido a una jungla, cuanto antes tomen conciencia de que vale todo con tal de lograr el objetivo mejor para ellos. Una vez más el enfoque darwinista de la EF, tan presente en las representaciones sociales de estudiantes y docentes, se impone a líneas de trabajo basadas en una educación para convivir democráticamente con los otros.

Frente a los planteamientos de autores como McLaren y Giroux (1997), en los que la relación de igualdad es vital para generar un ambiente de aprendizaje adecuado, en las narrativas de los participantes aún se muestran excesivas referencias que critican el autoritarismo del docente y su excesiva lejanía de sus estudiantes. Pretender encontrar ejemplos que nos muestren interacciones con el docente basados en enfoques dialógicos y de respeto a las diferencias como plantean Bruner (1997), Flecha (2000) o Freire (1997), donde el docente asume un papel mediador para facilitar el aprendizaje es tarea compleja, aunque sí se presentan algunas referencias aisladas que se aproximarían en alguna medida. Las interacciones predominantes en los discursos nos acercan, aún, a una EF de claro corte biomotriz, donde el valor se sitúa en los contenidos: el hacer, coincidiendo con los planteamientos de Schneider y Bueno (2005).

La pregunta la tendríamos que situar en qué provoca qué, si las representaciones sociales que sitúan a la EF en el ámbito del darwinismo social que plantea Barbero (2012) mediatizan las interacciones sociales entre docente y alumnos, o si son estas las que provocan el modelo de EF. Nosotros nos inclinamos por la primera opción, especialmente después de comprobar cómo las tareas a las que hacen referencia los estudiantes son mayoritariamente de carácter competitivo, que a pesar de como plantean autores como Lavega, et al. (2013), Ochoa (2013), Molina (2012) o Ruiz, et al. (2010), potencian las emociones positivas, nunca debemos olvidar que en esta ocasión están basadas en las negativas experimentadas por el oponente.

Cuando el valor social de la EF, coincidiendo con Da Silva et al. (2013) se sitúa para muchos en un tiempo de recreo, no debemos olvidar que en este espacio se construyen parte

de las interacciones sociales que los estudiantes generan con sus iguales. Es el docente quien debe tomar conciencia que las emociones se abren paso y que las posibilidades de provocar los aprendizajes, en gran parte puede estar mediatizado por la forma de canalizar las mismas en el aula, coincidiendo con Devís y Jimeno (2001), De la Torre (2011), López (2012) y Moreno et al. (2013). De lo que no estamos tan seguros es de que las actuaciones de los docentes sean las adecuadas. Las narrativas de nuestros estudiantes no han caminado en esta línea, vislumbrándose la presencia de excesivas referencias a situaciones de burla o menosprecio por parte de los pares y el docente y una excesiva sensación de agresividad, especialmente psicológica, en tareas con un alto nivel de competencia motriz.

4. Conclusiones y reflexionar para transformar el aula de EF

Los estudiantes se identifican con un docente que se preocupa por ellos de forma individual, ofrece diversidad en las tareas y da un feedback motivacional positivo para que superen los límites de la competencia motriz. Entienden una asignatura anclada en un enfoque mecanicista y de rendimiento, situando al docente en un modelo de profesor técnico, más cercano al animador o entrenador deportivo que al educador. En lo personal valoran al profesor-amigo, al sentirlo cercano y preocupado de sus intereses.

A pesar de quedar evidente un modelo de clase más cercana a la recreación que al aprendizaje, los estudiantes, algunos de ellos, apuestan por una Educación Física que abandone la inercia del *laissez faire* (dejar hacer), para pasar, al menos, a un espacio donde el docente te enseñe un deporte o te haga participar en actividades de mejora de la condición física.

Frente a la figura del profesor-amigo emerge de los relatos el profesor-autoritario, que con un trato distante e impersonal, trata de imponer un modelo de Educación Física rígido, darwinista, en el que el éxito se relaciona directamente con el rendimiento físico y el dominio de las habilidades propias del deporte. El clima de clase se enrarece, y las víctimas propiciatorias siempre son los estudiantes de baja competencia motriz. Preocupa especialmente que no solo se muestre una actitud de indiferencia hacia ellos, sino que en algunos casos las burlas y vejaciones por parte de docente y compañeros se hacen patentes en el aula.

Los estudiantes buscan en las clases de EF el reconocimiento del igual. Son edades en las que el éxito de lo externo, el cuerpo, la empatía con el otro, ser reconocido como líder, o en su defecto como amigo o amigo de él es vital. La clase de EF reúne las condiciones ideales para que se potencien estos aspectos, y el docente debe ser consciente para mediar y facilitar el establecimiento de un clima de clase que potencie lo positivo de estos aspectos, al tiempo que provoque en sus alumnos la reflexión crítica del lado negativo de los mismos.

Por último, se remarca que la actuación del docente tendría que orientarse a fomentar la empatía, el respeto y la colaboración. Ayudar a los estudiantes a mejorar su autoestima para que sean capaces de proyectarse y construirse con los otros. No podemos educar obviando las emociones de nuestros alumnos, pero un buen ejercicio inicial será como plantean Stuhr, Sutherland y Ward (2012) comenzar por reconocer las propias emociones que, como docentes, sentimos cuando asumimos nuestro rol en el aula de EF. Reflexionar sobre nuestros propios sentimientos nos ayudará a tomar plena conciencia de qué y por qué hacemos los que hacemos en nuestras clases.

Referencias bibliográficas

- Acosta, F. (2009). Biografías escolares, Educación Física y desarrollo profesional. Parte I. En *Revista Digital Lecturas: Educación Física y Deportes*, Buenos Aires, 14, 136. Recuperado de <http://www.efdeportes.com/efd136/biografias-escolares-educacion-fisica.htm>
- Alliaud A. (2004). La experiencia escolar de maestros "inexpertos" biografías, trayectorias y práctica profesional. *Revista Iberoamericana de Educación*, 34/3
- Banchs, M. A. (1996). El papel de la emoción en la construcción de representaciones sociales: invitación para una reflexión teórica. *Papers on social representations. Textes sur les représentations sociales*, 5 (2), 113-125
- Barbero, J. I. (2012). El darwinismo social como clave constitutiva del campo de la actividad física educativa, recreativa y deportiva. *Revista de Educación*, 359, pp. 580-603
- Bazeley, P. (2007). *Qualitative Data Analysis With Nvivo*. London: Sage
- Bazeley, P. y Richards, L. (2000). *The NVivo Qualitative Project Book*. London: Sage
- Bisquerra R. (2000). Educación emocional y bienestar. Barcelona: Kairos
- Bolívar, A. (2002). "¿De nobis ipsis silemus?": Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación". *Revista Electrónica de Investigación Educativa* vol. 4, 1, pp. 1-26
- Bolívar, A., Domingo, J. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación*. Madrid: La Muralla
- Bruner, J. (1997). *La educación, puerta de la cultura*. Madrid: Visor
- Bruner, J. (2003). *La fábrica de historias*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Casassus, J. (2006). *La educación del ser emocional*. Santiago de Chile: Cuarto Propio
- Coffey, A. y Atkinson, P. (2006). *Encontrar el sentido a los datos cualitativos: estrategias complementarias de investigación*. Medellín: Universidad de Antioquia
- Connelly y Clandinin (1995). "Relatos de experiencias e investigación narrativa". En Larrosa y otros, *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes
- Da Silva, A., Rodrigues, K., Dos Santos, W., Da Costa, F. y Votre, S. (2013). Social representations about physical education on childhood education. *Revista da Educacao Fisica*, 23(3), 443-455
- Da Silva, A., Sarmiento, K., Dos Santos, W., Rodrigues, F. y Votre, S. (2007). Representações Sociais Dos Alunos De Ginástica Acerca Da Imagem Corporal Do Professor. *Pesquisa em Educação Física*, 5 (1-5), 495-502
- Darnis, F. A., Lafont, L. B. (2013). Cooperative learning and dyadic interactions: Two modes of knowledge construction in socio-constructivist settings for team-sport teaching. *Physical Education and Sport Pedagogy*. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/17408989.2013.8035288>
- De la Torre, E. (2011). *Significados de la Educación Física en el ámbito educativo. Un estudio desde las percepciones de los estudiantes de Magisterio*. Tesis Doctoral. Granada: Universidad de Granada
- De la Torre, E., Rivera, E. y Trigueros, C. (2007). Creencias y concepciones de la Educación Física en evolución: el caso de la formación del profesorado de Educación Física en la educación primaria. En *Tándem: Didáctica de la Educación Física*, pp. 50-67

- Devis, J. y Jimeno, L. (2001). Emociones, profesorado e innovación en la Educación Física: la revisión de un estudio de casos. En J. Devis (Coord.), *La Educación Física, el deporte y la salud en el siglo XXI*. Alicante: Editorial Marfil
- Di Capua, A. et al. (2007). La problemática de la formación docente en Educación Física escolar. *I Jornadas Nacionales de Investigación Educativa. II Jornadas Regionales, VI Jornadas Institucionales*. Facultad de Educación Elemental y Especial, Universidad Nacional de Cuyo, Mendoza. Recuperado de <http://www.feeye.uncu.edu.ar/web/posjornadasinve/area3/Formacion/128%20-%20Di%20Capua%20-%20UN%20Rio%20Cuarto.pdf>
- Flecha, R. (2000). Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información. *Confederación de MRP, Trabajar con la diversidad, superar la desigualdad: claves pedagógicas. XVIII Encuentro Estatal de MRP*, pp. 11-16
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Morata
- Freire, P. (1997). *Pedagogía del oprimido*. Madrid: Siglo XXI
- Goetz, J.P. y Lecompte, M.D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. Madrid: Morata
- Goleman, D. (2010). *Inteligencia Social: la nueva ciencia de las relaciones humanas*. Barcelona: Kairos
- Habermas, Jürgen (1987). *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Taurus
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós
- Ibáñez, T. (1994). Representaciones sociales, teoría y método. En T. Ibáñez, *Psicología Social Construccionalista*. Colección Fin de Milenio, México: Universidad de Guadalajara, pp. 153-216
- Koekoek, J.A., Knoppers, A. B. (2013). The role of perceptions of friendships and peers in learning skills in physical education. *Physical Education and Sport Pedagogy*. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/17408989.2013.803528>
- Lavega, P., Filella, G., Lagardera, F., Mateu, M., Ochoa, J. (2013). Juegos motores y emociones. *Cultura y Educacion*, 25 (3), pp. 347-360
- López, Á. (2012). *La calidad de los procesos de comunicación en el aula de Educación Física: un estudio sobre calidad del discurso docente en profesorado de la Comunidad de Madrid*. Tesis Doctoral. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid.
- Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago de Chile: Dolmen Ediciones
- Maturana, H. y Varela, F. (2003). *El árbol del conocimiento: las bases biológicas del entendimiento humano*. Buenos Aires: Lumen
- McEwan y Egan (1998). *La narrativa en la enseñanza, el aprendizaje y la investigación*. Buenos Aires: Amorrortu
- McLaren, P. y Giroux, H. (1997). La pedagogía radical como política cultural. En P. McLaren, *Pedagogía crítica y cultura depredadora*. Barcelona: Paidós; pp. 47-78
- Meza, J. L. (2008). Narraciones y pedagogía: elementos epistemológicos, antecedentes y desarrollos de la pedagogía narrativa. En *Actualidades Pedagógicas*, 51, pp. 69-72
- Miles, M.B., y Huberman, A.M. (1994), *Qualitative data analysis: an expandex sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage

- Molina, F. (2012). Teaching in physical education: Socialization, play and emotions. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 10 (2), pp. 755-770
- Moreno, A., Trigueros, C. y Rivera, E. (2013). Autoevaluación y Emociones en la Formación Inicial de Profesores de Educación Física. *Estudios Pedagógicos XXXIX*, 1, 165-177
- Páez, D. et al. (1989). Teorías sociopsicológicas de las emociones. A. Echevarría y D. Páez, *Emociones: perspectivas psicosociales*. Madrid: Fundamentos
- Palmero, F. y Fernández-Abascal, E. (1998). *Emociones y adaptación*. Barcelona: Ariel Psicología
- Pérez Serrano, G. (2004). *Investigación cualitativa. Retos Interrogantes. Vol I. Métodos*. Madrid: La Muralla
- Pérez, M. y Redondo, M. (2006). Procesos de valoración y emoción: características, desarrollo, clasificación y estado actual. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 9 (22), Recuperado de http://www.infocop.es/view_article.asp?id=1181
- Pujadas, J. (1992). *El método biográfico: el uso de las historias de vida en ciencias sociales*. Madrid: CIS
- Rebollo, M. A. et al. (2008). Las emociones en el aprendizaje online. *Relieve*, (14), 1-23
- Rivera García, E., y Trigueros Cervantes, C. (2013). *El NVivo, qué es y para qué nos puede ser de utilidad*. Recuperado de <http://digibug.ugr.es/handle/10481/235800>
- Ruiz, L.M., Graupera, J.L., Moreno, J.A., Rico, L. (2010). Social preferences for learning among adolescents in secondary physical education. *Journal of Teaching in Physical Education*, 29 (1), 3-20
- Ryan, G.W. y Bernard, H.R. (2003) Data management and analysis methods. N.K. Denzin y Y.S. Lincoln (eds.) *Collecting and interpreting qualitative materials*. (2a ed.), pp. 259-309, Thousand Oaks, CA: Sage
- Sandín, M.P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: McGraw-Hill
- Schneider, O., Bueno, J.(2005). Relação Dos Alunos Com Os Saberes Compartilhados Nas Aulas De Educação Física. *Revista Movimento*, 11 (1), 23-46
- Sparkes, A. y Devís, J. (2008). La investigación narrativa y sus formas de análisis: una visión desde la EF y el deporte. *Lúdica pedagógica*, 1, 13. Recuperado de http://viref.udea.edu.co/contenido/publicaciones/memorias_expo/investigacion/la_investigacion_narrativa.pdf
- Strauss, A.L. y Corbin, J. (2002), *Bases de la Investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Antioquia. Colombia: Universidad de Antioquia
- Stuhr, P.T., Sutherland, S., Ward, P. (2012). Lived-positive emotionality in elementary physical education. *Pedagogies*, 7 (2), pp. 165-181
- Taylor, S. y Bodgan R. (1990). *Introducción a los Métodos Cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind and society*. Cambridge, MA: MIT Press
- Woods, P. (1987). *La escuela por dentro. La etnografía en la investigación educativa*. Barcelona/Madrid: Paidós/MEC