

EL USO DE LA ENTREVISTA EN HISTORIAS DE VIDA PARA VALORAR LAS EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE-SERVICIO EN LA EDUCACIÓN FÍSICA

Carlos Capella Peris, Jesús Gil Gómez e Irene Cremades Soler

jegil@uji.es

RESUMEN

La presente comunicación defiende y pretende promocionar el uso de la entrevista en historias de vida para valorar las experiencias de aprendizaje-servicio aplicadas en el ámbito de la Educación Física. Como veremos a continuación, el uso de la entrevista como metodología de investigación cualitativa en historias de vida, nos permite conocer aspectos personales y contextuales de las situaciones vividas por las personas entrevistadas. La información, a través de ella obtenida, nos será de gran ayuda para valorar el impacto de los proyectos de aprendizaje-servicio, ya que éstos se basan en la experiencia para consolidar y aplicar los aprendizajes adquiridos.

Palabras Clave: Aprendizaje-Servicio, Educación Física, Historias de vida, experiencia y contexto.

1. LAS HISTORIAS DE VIDA EN LA INVESTIGACIÓN

Desde principios de los años 70 se ha ido produciendo una serie de cambios que han propiciado, como indican Bruner (1991); Huberman, Thompson y Weiland (2000); Nóvoa (2003) y Goodson (2004), un aumento del valor de la investigación basada en los relatos biográficos. Estos relatos, nos permiten acceder a información contextual y personal de la situación que deseamos investigar y sus protagonistas, como sus propios procesos de aprendizaje, algo de gran importancia en el ámbito de la educación.

Ya entonces, Vigotsky (1977) señalaba que *“la enseñanza y el aprendizaje no pueden separarse del entorno sociocultural e histórico, porque la enseñanza y el aprendizaje no aparecen de forma independiente en la persona”*. Y más recientemente, también se ha defendido que *“los procesos de aprendizaje de los niños, no se pueden desvincular del contexto social y cultural en el que se relacionan con otras personas”* (Aubert, 2008).

Desde esta perspectiva, a través de la investigación sobre historias de vida, podremos conocer, como afirma Bolívar (1998), el significado de los sentimientos, los deseos, las creencias y los valores que compartimos y negociamos en la comunidad de aprendizaje; esencial proceso mediante el cual nos construimos como sujetos.

Para tener un conocimiento más amplio sobre cómo realizar estas historias de vida, seguiremos a Hernández (2011), quien nos señala varios interrogantes que debemos tener en consideración a la hora de utilizarlas como herramienta de investigación:

1- *El lugar del marco de la historia:* debemos dar importancia al contexto de la historia y dejar que ésta fluya de forma natural.

2- *La relación con la historia que se nos cuenta:* el investigador puede actuar como un mero comentador de la historia o ir más allá e intentar añadir un carácter contextual señalando referencias que puedan facilitar la comprensión de la historia que se está contando.

3- *La tematización y el análisis:* Barbara Pamphilon (1999) describe varias posiciones en las que puede situarse la persona investigadora, como puntos de

atención sobre los que debe centrarse la historia, a la hora de realizar el análisis de los relatos:

- Macro-zoom, el foco se localiza en los discursos dominantes, la forma narrativa y el efecto cohorte de edad al que pertenece la persona sobre la que se construye la historia de vida.
- Meso-zoom, presta atención al proceso narrativo, los temas de la narración y las frases clave.
- Micro-zoom, nos lleva a prestar atención a los aspectos orales del relato, en particular las pausas y las emociones.
- Zoom interaccional, se centra en la dinámica entre el investigador y el entrevistado, mirando de manera especial las transacciones y las reacciones de ambos durante la entrevista.

4- Convertir el relato biográfico en historia de vida: lo que requiere describir no solo donde se construye la historia sino las decisiones que se van tomando en el transcurso de la misma.

5- Construir una relación: mantener el contacto entre la persona investigadora y la entrevistada hasta el final del proceso.

6- Una consideración que no es marginal: la persona investigadora debe actuar como tal y asumir que es posible hacerlo desde la construcción de relatos. Deberá tener ciertas habilidades sociales como la empatía y la comprensión, además de conocimientos sobre los contextos por los que desarrollan las historias. Finalmente, debe tener la capacidad de escribir el relato reflejando la historia de la persona colaboradora e implicando a la lectora.

Aclarado en que consiste la investigación basada en historias de vida, y resaltando el gran valor de esa información contextual y personal para comprender en mayor profundidad los procesos de enseñanza-aprendizaje, se considera que dicha metodología será una herramienta apropiada para investigar en los procesos educativos. Especialmente en los proyectos de aprendizaje-servicio donde, como veremos a continuación, la experiencia personal tiene un gran protagonismo.

2. EL APRENDIZAJE-SERVICIO

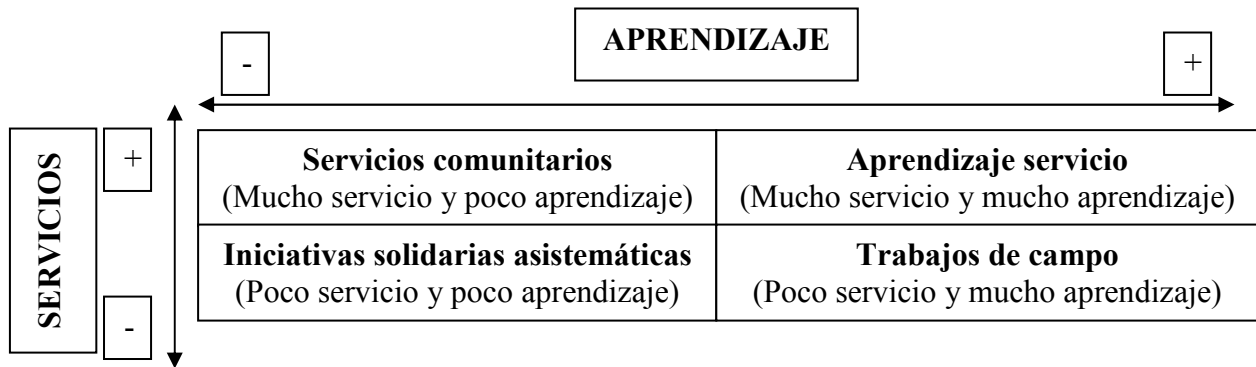
Las primeras manifestaciones masivas de la práctica de la metodología educativa aprendizaje-servicio a nivel mundial, podrían encontrarse a finales del siglo XIX y principios del siglo XX, con la difusión del movimiento “*extensión universitaria*”, que propiciaba el desarrollo de acciones sociales desde la educación superior (Gortari, 2005).

Para definir en qué consiste el aprendizaje-servicio debemos centrarnos en los siguientes elementos (Centro de Escritura de la Universidad Estatal de Colorado):

- 1- El aprendizaje-servicio involucra a los alumnos en actividades de servicio a la comunidad y les proporciona experiencia para su desarrollo personal y académico.
- 2- El aprendizaje-servicio surge al producirse un equilibrio entre los objetivos del aprendizaje y los resultados del servicio.
- 3- Los objetivos del aprendizaje-servicio están vinculados a las necesidades reales de la comunidad.
- 4- En un contexto de aprendizaje-servicio, los materiales del curso trasladan la información sobre el servicio al estudiantado.
- 5- El aprendizaje-servicio provoca la participación del alumnado en un proceso tripartito: preparación, actividad y reflexión.

Teniendo en cuenta estas características, la definición que en el presente trabajo se considera más apropiada es la que nos ofrece el Centro Promotor de Aprendizaje Servicio, que lo describe como “una propuesta educativa que combina procesos de aprendizaje y tareas de servicio a la comunidad en una sola actividad bien articulada, que toma la forma de un proyecto educativo pensado para que los participantes aprendan enfrentándose a necesidades reales sobre las que es posible intervenir con posibilidades de mejora de la situación”.

Sin embargo, dadas las múltiples posibilidades de esta modalidad pedagógica, entendemos que no puede haber un modelo único, y en función del protagonismo del aprendizaje y el servicio, podremos diferenciar los siguientes cuadrantes (Service-Learning 2000 Center, 1996):



Pese a esas diferencias, en todo proceso de aprendizaje-servicio deben estar presentes las siguientes fases descritas por de la Cerda y otros (2009): una primera fase de formación científico-médica, comunicativa y de valores, una segunda fase de diseño y preparación del servicio, la fase propia de ejecución del servicio y finalmente la fase de valoración del proyecto desarrollado.

De este modo, siguiendo a Puig y colaboradores (2007), entendemos que los rasgos pedagógicos que caracterizarán un proyecto de aprendizaje servicio serán:

- Un proyecto educativo con utilidad social.
- Un método para la educación formal y no formal, para todas las edades que debe contar con un espacio temporal preciso.
- Un servicio para aprender y colaborar en un marco de reciprocidad.
- Un proceso de adquisición de conocimientos y competencias para la vida.
- Un método de pedagogía activa que precisa un educador más que un enseñante.
- Una red de *partenaires* y de instancias de conexión y apoyo.
- Un impacto formativo y transformador múltiple.

Por lo que podemos asumir que al aplicar un proyecto de aprendizaje-servicio los alumnos adquirirán competencias: personales, interpersonales, para el pensamiento crítico, para la realización de proyectos, para la ciudadanía y la transformación social, y por último, competencias vocacionales y profesionales (Rubio, 2009).

Todas estas consideraciones defienden la utilización del aprendizaje servicio como estrategia metodológica y resaltan el valor de la experiencia personal en su proceso de

aplicación, algo íntimamente relacionado con el ámbito de la Educación Física como veremos a continuación.

3. LA EDUCACIÓN FÍSICA

Diversos autores, como Ruiz Pérez (1995), Singer (1986) y Mosston (1993), resaltan la importancia de la práctica como elemento indispensable en los procesos de aprendizaje y desarrollo de habilidades físico deportivas. Así pues, es difícil concebir una educación física sin participación directa ya que sus objetivos están directamente vinculados con la experiencia integral y vivencial, a través de la formación y el desarrollo de los aspectos esenciales de la motricidad humana (Sánchez Bañuelos, 1996). Pero siguiendo con este autor, debemos ir más allá y entender la motricidad de una forma amplia, íntimamente ligada con las relaciones interpersonales, sociales y ambientales de la persona.

Los estudios de la historia social en la asignatura de educación física realizados por Hargreaves (1986), Kirk (1992) y During (1992) resaltan la importancia de este aspecto, algo que debemos tener en cuenta a la hora de emprender cualquier proyecto educativo, ya que el entorno social y contextual puede tener gran influencia sobre los procesos de enseñanza aprendizaje. Por lo tanto, la educación física no debe, ni puede considerarse fuera de su contexto social, político e histórico (Fernández, 2001).

Todo esto requiere adoptar una perspectiva holística, algo que Sage (1997) defiende, relacionando la educación física con la sociología y la sociología del deporte. Esto es algo que no dista tanto de la realidad educativa, pues actualmente se apuesta por una formación integral que incluya tanto competencias académicas como otras de tipo socioemocional (Vaello, 2011). Con tanto énfasis, que incluso se plantea la posibilidad de que tan sólo mejorando estas competencias, conseguiremos aumentar el rendimiento académico.

No obstante, adquirir esta posición no es tan simple pues “uno de los problemas del sistema educativo es que todavía no ha aceptado plenamente que la educación

escolar no se dirige simplemente a enseñar contenidos, y que su mayor tarea es formar personas” (Voli, 2004).

Por eso, según Hellison (1987), para que la educación emocional y afectiva sea una realidad, además de las ideas deben estudiarse las experiencias prácticas y, a partir de los resultados, desarrollar y mejorar perspectivas o modelos flexibles para el desarrollo del dominio afectivo en la educación física escolar.

Sin embargo, estas ideas no son una novedad pues ya en 1966, Mosston apuntaba que la educación física tenía efectos sobre cuatro canales de desarrollo: un canal físico, uno social, otro emocional y por último un canal intelectual. Estos canales se podrían relacionar directamente con la práctica de actividades deportivas, el contexto y el entorno de las mismas, las sensaciones y sentimientos de los alumnos, y finalmente con los conocimientos adquiridos.

Por eso, se considera que la educación física debería actuar desde una perspectiva global que desarrolle las competencias motrices del alumnado, pero que también lo forme a nivel social, emocional e intelectual teniendo en consideración su entorno y contexto.

4. CONCLUSIÓN

Apoyándose en todo lo expuesto, se demuestra que el aprendizaje-servicio será una gran estrategia para desarrollar las facetas emocionales y sociales del alumnado dentro del entorno en el que se experimenten, al mismo tiempo que adquieren competencias motrices, ya que además de crear un excelente clima para generar valores dentro de un entorno real, permitirá a los alumnos consolidar sus aprendizajes pues, como muestra Tapia (2001) en su escala de retención de lo aprendido, retenemos el 80% de lo que experimentamos activamente y el 90% de lo que enseñamos.

Del mismo modo, se considera que la investigación a través de historias de vida, es una herramienta muy útil para estudiar los proyectos de aprendizaje servicio en el ámbito de la educación física, ya que nos permite adentrarnos en el terreno de los

sentimientos y las emociones, tan importantes en ambos procesos, al mismo tiempo que recoge la información contextual que nos ayudará a comprender mejor las experiencias vividas pues, como ya apuntaban Devis y Sparkes (1999), Dowling-Naess (1996), y Rovegno y Bandhauer (1997) a finales de los años 90, gracias a la irrupción de las historias de vida y el constructivismo, se ha ofrecido un lugar privilegiado a las emociones en los procesos de investigación e innovación educativa en el área de la educación física.

5. BIBLIOGRAFÍA

- AUBERT, A. (y col.) (2008). *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatía.
- BOLÍVAR, A. (1998). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Granada: Force.
- BRUNER, J. (1991). *Actos de significado*. Madrid: Alianza.
- DE LA CERDA, M. (y col.) (2009). “Aprendizaje servicio: ejemplos y definiciones”, En PUIG, J. M. (coord.) *Aprendizaje servicio (APS) Educación y compromiso cívico*, 15-32. Barcelona: Graó
- DEVÍS, J. y SPARKES, A. C. (1999). “Burning the book: a biographical study of a pedagogically inspired identity crisis in physical education”. *European Physical Education Review*, nº 5, 135-152.
- DOWLING-NAESS, F.J. (1996). “Life events and curriculum change: the history of a Norwegian physical educator”. *European Physical Education Review*, nº 2, 41-53.
- DURING, B. (1992). *La crisis de las pedagogías corporales*. Málaga: Unisport.
- FERNÁNDEZ, J.M. (2001). “La sociedad, la escuela y la educación física del futuro”, en DEVÍS, J. (coord.) *La educación Física, el deporte y la salud en el siglo XXI*, 25-45. Alcoy: Marfil.
- GOODSON, I. (coord.) (2004). *Historias de vida del profesorado*. Barcelona: Octaedro.
- GOTARI, A. (2005). “El Servicio Social Mexicano: diseño y construcción de modelos”, en *Aprendizaje y servicio solidario en la Educación Superior y en los sistemas educativos latinoamericanos*. Actas del séptimo seminario internacional: aprendizaje y servicio solidario. República Argentina: Ministerio de Educación Ciencia y Tecnología, unidad de programas especiales, programa nacional educación solidaria.

- HARGREAVES, J. (1986). *Sport, Power and Culture*. Cambridge-Oxford: Polity Press.
- HELLISON, D. (1987). "The affective domain in physical education: Let's do some house-cleaning". *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, nº 58, 41-43.
- HUBERMAN, M., THOMPSON, CH. y WEILAND, S. (2000). "Perspectivas en la carrera del profesor", en BIDDLE, B., GOOD, T. y GOODSON, I. *La enseñanza y los profesores I. La profesión de enseñar*, 19-98. Barcelona: Paidós.
- KIRK, D. (1992). *Defining physical Education. The social construction of a school subset in postwar Britain*. Londres: The farmer Press.
- MOSSTON, M. (1966). *Teaching Physical Education: From Command to Discovery*. Ohio: Charles Merrill.
- MOSSTON, M. (1993). *La enseñanza de la educación física. La reforma de los estilos de enseñanza*. Barcelona: Hispano Europea.
- NÓVOA, A. (2003). "Textos, imágenes y recuerdos. Escritura de nuevas historias de la educación", en POPKEWITZ, T.S., BARRY, D. F. y PEREIRA, M.A. *Ensayos críticos sobre conocimiento y escolarización*, 61-84. Barcelona y México: Pomares.
- PAMPHILON, B. (1999). "The Zoom Model: A Dynamic Framework for the Analysis of Life Histories". *Qualitative Inquiry*, nº 5 (3), 393-410.
- PUIG, J. M. (y col.) (2007). *Aprendizaje servicio. Educar para la ciudadanía*. Barcelona: Octaedro.
- ROVEGNO, I. y BANDHAUER, D. (1997). "Chile-designed games –Experience changes teachers' conceptions". *Journal of Physical Education, Recreation and Dance*, nº 65, 60-63.
- RUBIO, L. (2009). "El aprendizaje en el aprendizaje servicio", en PUIG, J.M. (coord.) *Aprendizaje servicio (APS) Educación y compromiso cívico*, 91-106. Barcelona: Graó
- RUIZ PÉREZ, L. M. (1995). *Competencia motriz: elementos para comprender el aprendizaje motor en Educación Física Escolar*. Madrid: Gymnos.
- SAGE, G. H. (1997). "Physical education, sociology, and sociology of sport: Points of intersection". *Sociology of Sport Journal*, nº 14, 317-339.
- SÁNCHEZ BAÑUELOS, F. (1996). *La actividad física orientada hacia la salud*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- SERVICE-LEARNING 2000 CENTER (1996). *Service learning Quadrants*. Universidad de Stanford: Palo Alto, CA.
- SINGER, R. N. (1986). *El aprendizaje de las acciones motrices en el deporte*. Barcelona: Hispano Europea.

TAPIA, M. N. (2001). *La solidaridad como pedagogía (2ª Ed.)*. Buenos Aires: Ciudad Nueva.

VAELLO, J (2011). *Cómo dar clase a los que no quieren*. Barcelona: Graó.

VIGOTSKY, L. S. (1977). *Pensamiento y lenguaje*. Buenos aires: La Pléyade.

VOLI, F. (2004). *Sentirse bien en el aula*. Madrid: PPC.

CENTRO DE ESCRITURA DE LA UNIVERSIDAD ESTATAL DE COLORADO.

Definition of service-learning. Writing@CSU. [Consulta: 21 may. 2012]:

<http://writing.colostate.edu/guides/teaching/service_learning/definition.cfm>

CENTRO PROMOTOR DE APRENDIZAJE SERVICIO. *Què és l'APS?* [Consulta: 21

may. 2012]: <www.aprenentatgeservei.org/index.php?cm=02>

HERNÁNDEZ, F. (2011). “Las historias de vida en el marco del giro narrativo en la investigación en Ciencias Sociales: los desafíos de poner biografías en contexto”, en

HERNÁNDEZ, F., SANCHO, J. M. y RIVAS, J. I. (coord.) *Historias de Vida en Educación Biografías en contexto*. Universidad de Barcelona. [Consulta: 21 may. 2012]:

<<http://hdl.handle.net/2445/15323>>