

**SEGUNDO CONGRESO DE EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTE ESCOLAR  
9, 10 y 11 DE MAYO DEL 2014 – ICAES - ARGENTINA**

**Organismo(s) / Persona(s) responsable de la publicación:**

ICAES – INSTITUTO CULTURAL ARGENTINO DE EDUCACION SUPERIOR

Dirección: Gob. Alric 374

C.C.: Barrio: Ciudad/Localidad: Villa Mercedes

Partido/Departamento: Pedernera Provincia: San Luis

Código Postal: 5730 Villa Mercedes, San Luis

Correo electrónico: [icaefinv@yahoo.com.ar](mailto:icaefinv@yahoo.com.ar)

Dirección de página web institucional: [http:// www.ica.edu.ar](http://www.ica.edu.ar)

Designación cronológico/numérica: 9-10-11-05-2014

**ISSN: 2362-3470**

Staff

Rectora: Dra. Silvia Ávila

Director Académico: Lic. Jose L. Barroso

Director de Investigación: Esp. Sergio Ricardo Quiroga

Índice:

EL DEPORTE EN LA ESCUELA Y LOS PROYECTOS ESCOLARES Hernán David Balmaceda.....	4
JUEGOS DE SENSIBILIZACIÓN PARA LA INCLUSIÓN DE ALUMNOS CON TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA DE ESCUELAS CONVENCIONALES- Mariano Carrizo Páez .....	14
EL DEPORTE EN LA ESCUELA Y LOS PROYECTOS ESCOLARES - Alejandro B. Bottai .....	26
LOS BENEFICIOS DEL EJERCICIO AERÓBICO -Juárez Paula y Gonzalo Merino.....	38
CONSTRUYENDO UNA ESPALDA Y HÁBITOS SALUDABLES EN ESCOLARES. PROGRAMA TEÓRICO/PRÁCTICO DE FORTALECIMIENTO, PREVENCIÓN Y COMPENSACIÓN DE LA ZONA MEDIA - Melina Belen Labrone.....	48
EDUCACIÓN FÍSICA EXTRAESCOLAR: UN ESPACIO PARA LA CO-RESPONSABILIDAD DE LA ENSEÑANZA - Luis, Alberto Linzmayer Gutiérrez.....	57
EL ROL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y SU INSERCIÓN EN LOS PROYECTOS ESCOLARES - NIVEL: PRIMARIA - Ricardo Damico Gustavo Hagenbuch, Adrian Fornaroli .....	67
O JOGO TRADICIONAL E TECNOLÓGICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR - Benecta Patricia Fernandes e Fernandes - Cinthia Lopes da Silva.....	74
INTERNACIONALIZACIÓN EN LOS INSTITUTOS Y DOCENCIA MULTICULTURAL -Sergio Ricardo Quiroga.....	86
ATLETISMO DE ALTO RENDIMIENTO DEL GRAN CONCEPCIÓN:DESVELANDO LA IMPORTANCIA DE LOS ASPECTOS EXTRADEPORTIVOS - Sebastián Cumsille Escobedo Carlos Rodríguez Burgos, Miguel Burgos Belmar, Camilo Vargas Contrera...91	
ACTIVIDAD FÍSICA INCLUSIVA Y RECURSOS HUMANOS: LAS PERSONAS NECESARIAS PARA UN PROCESO EXITOSO - Mariano Carrizo Páez .....	97
IMPLEMENTACIÓN DE LA "ENSEÑANZA DE LA NATACIÓN" EN LAS ESCUELAS DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. ESCUELAS NECESARIAMENTE MOJADAS -Domínguez María Eugenia, Piñeyro Carolina Fabiana .....	111
LA GIMNASIA ACROBÁTICA COMO CONSTRUCTORA DE PAZ Y TEJIDO SOCIAL, UNA EXPERIENCIA SIGNIFICATIVA EN EL I.E.D TENERIFE GRANADA SUR J.M Lozano Serna Jaime Alberto. Vásquez Castillo Juan Carlos. ....	116
VIDEOJUEGOS ACTIVOS Y PASIVOS COMO MODIFICADORES DE LAS CAPACIDADES COGNITIVAS Y FUNCIONALES EN LOS NIÑOS DE 12 A 15 AÑOS. Salcedo Mejía, María Daniela, Martínez Hernández, Ivan .....	123
LA DISPONIBILIDAD LÚDICA EN UN CONTENIDO PEDAGÓGICO - Andrea Fabiana Zovikián.....	132
UNA MIRADA HACIA LOS ESPACIOS FÍSICOS EN EDUCACIÓN FÍSICA: "de la teoría a la realidad" Ms. Carlos Alberto Valentinuzzi, Lic. Claudio Aruza; Lic. Silvia Libaak y Lic. Marcela Siracusa.....	146
FACTORES LATENTES RELACIONADOS CON LA ACTIVIDAD FÍSICA DE ESTUDIANTES CHILENOS QUE CONDICIONAN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO, UNA MIRADA DESDE LA NEUROCIENCIA -Navarro Aburto Braulio.....	159
LA PROFESIONALIZACIÓN DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA UNIVERSIDAD Pedro Santana Velazquez, Yarima GarcíaTorres.....	173
LA PROFESIONALIZACIÓN DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA UNIVERSIDAD Pedro Santana Velazquez, Yarima GarcíaTorres.....	173

Título: **EL DEPORTE EN LA ESCUELA Y LOS PROYECTOS ESCOLARES**

Autor: Hernan David Balmaceda /Pionero Joaquín González 865/Escuela provincial Primaria N 47/Rio Gallegos/

Email: davidheredia33@hotmail.com

Introducción:

Iniciarse en un deporte, es adquirir capacidad para ejecutarlo, jugarlo o practicarlo respetando sus reglas. Pero antes es importante destacar de que gran parte del merito que el niño o niña siga motivado a practicar cualquier deporte depende de las estrategias de enseñanza que use el profesor de Educación Física ya que este tiene las herramientas necesarias para su implementación.

El proyecto extracurricular “Aprendiendo Hockey sobre Patines en la escuela” surge de la necesidad de implementar un deporte novedoso para la provincia de Santa Cruz y ante una realidad social con varias problemáticas de conducta, normas de convivencia en la escuela, especialmente en niños/as y adolescentes. Ante esta realidad nos propusimos acciones como una forma de no ignorarlas ya que consideramos que a través de esta alternativa, mejoraríamos la calidad de vida, sobre todo para aquellos alumnos que por distintas razones (económicas, culturales, etc.) no podían acceder a determinados espacios donde se ofrece este tipo de actividades.

El espacio extracurricular se elevo como proyecto en el año 2009 y se concreto en abril del año 2010, en la actualidad se sigue implementando y cuenta con 10 hs cátedras que se distribuyen en dos estímulos semanales.

Descripción de la implementación del proyecto

Cuando comenzamos a diseñar el proyecto nos propusimos atender las problemáticas escolares desde una mirada diferente, centramos nuestra atención en la diversidad del sujeto, la realidad en que vive, la sociedad que lo rodea, la institución que lo educa y la propia capacidad de aprendizaje. Para ello tuvimos en cuenta la metodología de implementación de los proyectos, Según Kilpatrick, hay cuatro fases en la elaboración de un proyecto: La propuesta, la planificación, la elaboración y la evaluación; y es el estudiante quien debe llevar a cabo estas cuatro fases y no el profesor.

Por lo expuesto anteriormente entendemos que el hockey sobre patines como deporte, presenta las siguientes características:

- Se aprende desde lo individual a lo grupal
- Cada alumno aprende desde sus propias capacidades.
- Permite vincularse en el juego propiamente dicho

- Permite al alumno a aprender a relacionarse frente a sus compañeros y el aprendizaje lo realizará tratando de mantener y defender su individualidad.
- Permite desarrollar capacidades de equilibrio, visión espacial y temporal.

A continuación se detallan tres etapas de implementación del proyecto extracurricular: Aprendiendo hockey sobre patines en la escuela.

#### 1.1 El hockey sobre patines como propuesta de iniciación deportiva e integración socio-cultural

Según Blázquez Sánchez (1995) el proceso de iniciación deportiva se caracteriza por ser un proceso continuo, estructurado e intencional de enseñanza y aprendizaje, que tiene como finalidad conseguir el dominio fundamental del conocimiento teórico y práctico, como parte importante de la adquisición del saber hacer. Con esta idea entendemos al hockey sobre patines, como un proceso de captación inicial cuyo mayor interés sea la práctica, sin tener que recurrir a motivaciones externas y que el objetivo es dotar al sujeto de una amplia disponibilidad motriz propia del deporte.

Como propuesta de esta primera instancia se implementó la siguiente planificación con el propósito de fomentar valores y normas que impacten en el contexto escolar:

1. Promover espacios de participación del alumnado y su familia
2. Promover la enseñanza del hockey sobre patines como una alternativa de juego.
3. Generar posibilidades de canalizar los problemas socio culturales a través del deporte.
4. Desarrollar el trabajo en equipo.

El juego fue una potente herramienta de aprendizaje, ya que se utilizó como recurso didáctico y a su vez como contenido educativo.

El juego es considerado como aspecto fundamental en la esfera social y cultural. Por eso acordamos con varios autores que es la escuela la que debe generar espacios donde se enseñe este tipo de contenido. Como variables lúdicas del hockey sobre patines se utilizaron juegos individuales como: patinado en zig-zag, patinar realizando giros, conducción de bocha con stick, entre otros.



### 1.2 El hockey sobre patines como una herramienta de integración social.

Para una segunda etapa, habíamos logrado mejorar la convivencia en la escuela, aumentar el grado de responsabilidad de aquellos alumnos que asistían al proyecto e iniciarlos en el deporte hockey sobre patines, generándose pequeños torneos con sus pares de grupo y comenzando a participar de juegos amistosos con un club de la ciudad de Rio Gallegos.

En esta instancia nos planteamos un interrogante ¿ como hacer que los alumnos se interesen con el reglamento de hockey sobre patines? ¿ como preparar físicamente un equipo para competir en instancias provinciales? Ante estos cuestionamientos, se generó un proyecto a gran escala que fue apoyado por la escuela, los padres y la supervisión de educación física.

El proyecto consistía en un viaje a la Ciudad de San Juan para realizar un intercambio con niños y niñas de distintos clubes, entrenadores y organizadores del mundial de hockey sobre patines 2011.

El proyecto generó en los alumnos un gran interés en reglamentación del juego y favoreció el intercambio de experiencia con clubes que se dedicaban exclusivamente a competir. La delegación Rio Gallegos fue hospedada en la escuela hogar (Ciudad de San Juan), esta particularidad permitió vivenciar comidas y espacios con alumnos hospedados ahí con una realidad social diferente. Sin embargo el impacto si bien en una primera instancia fue muy desconforme por que se debían respetar horarios de desayuno, almuerzo, merienda y cena, lograron integrarse y reflexionar entendiendo que necesariamente las normas y el respeto es un valor indispensable para la integración.



### 1.3 Enseñanza y aprendizaje en el Hockey sobre Patines

En una tercera etapa cuando los grupos iniciales dominaron el patinado y frenado del patin, nos propusimos avanzar en el deporte y profundizar en tecnicas y tacticas de juego.

No se debe olvidar que el hockey sobre patines es una actividad que tiene atacantes y defensores. En este deporte en el cual cada sujeto forma parte de un equipo, se debe tener en cuenta las acciones más importantes a realizar (tecnicas, las conductas de conducción de decisión, sobre las de ejecución (táctica) y fundamentalmente las exigencias físicas y psíquicas de cada una de los integrantes del grupo.

Para diferenciar bien estos conceptos citamos a Garcia, C (2005) el cual plantea que la Técnica son todos los movimientos o acciones que se llevan a cabo al practicar un deporte ejemplo: patinar, conducir la bocha etc y la Tactica son todas aquellas situaciones donde el jugador a de tomar decisiones sobre las acciones que debe realizar, como ponerlas en practicas, siguiendo un esquema previamente establecido.

Para llevar a cabo esta etapa se siguió trabajando desde lo lúdico, pero esta vez implementando Mini juego de hockey (1vs1, 2vs2, 3vs3), Coordinación de bastones y discos, entre otros.

Para Torres (2008), la enseñanza deportiva en la escuela, tiene que contemplar un objetivo educativo, reflejada en la educación de valores. Para ello es necesario que su proceso de enseñanza y aprendizaje quede diseñado en intenciones, seleccionando los contenidos según la edad y el nivel de desarrollo individual, planteado en estrategias y orientaciones metodológicas y estableciendo criterios de evaluación que

permiten otorgar información del momento en que se encuentra el proceso. En el proceso de enseñanza en el deporte hockey sobre patines es de vital importancia la introducción progresiva y adecuada de la competición como elemento deportivo, dichas características se centran en priorizar:

- La enseñanza deportiva por encima de los aprendizajes técnicos.
- Participación del alumnado asegurando las mismas oportunidades, con independencia de su sexo, edad o capacidades físicas o técnicas.
- Ofrecer modelos coeducativos de iniciación deportiva
- Implicar al alumnado en la planificación y toma de decisiones de las actividades
- Prestar atención a la competición como proceso, valorando la participación, la mejora propia, el contacto cooperativo con los compañeros, la visión del adversario y oponente como medio facilitador de la propia progresión.

En el año 2012 y 2013, los alumnos del proyecto aprendiendo hockey sobre patines participo en competencias locales en la ciudad del Calafate, con categoría cadete y damas mayores, en el 2012 se obtuvo el tercer puesto en la categoría Cadete y subcampeonas en la categoría damas mayores. El año pasado nuevamente se compitió y en este caso se llevo tres categorías, infantiles, cadetes y damas mayores. La gran satisfacción es que los dos grupos de infantiles salieron campeones mientras que cadetes y damas mayores fueron subcampeones. Es importante destacar que los logros obtenidos fueron el esfuerzo y la dedicación de los grupos participantes ya que solo cuentan con dos estímulos semanales ante clubes que entrenan diariamente.



**Antiperlas Blancas y Azules animaron la primera semifinales..... Por otro lado llego la EGB N°47, las debutantes derrotaron las Maras (bicampeonas)....**



**Fragmento del Diario Digital Primicia Calafate**





El fin de semana pasado se disputó el II Campeonato de Hockey sobre Patines en el gimnasio municipal Palos Gruesos de El Calafate, que se transformó en un estadio de este deporte y modificó su fisonomía como hace un año atrás, viviendo dos jornadas espectaculares de este deporte en un lugar tan lejano de nuestro país, lejos de los epicentros donde se practica, como Mendoza, San Juan y Buenos Aires.

En total se jugaron 23 de los 24 partidos planificados. Hubo cuatro categorías: infantiles, cadetes, damas y varones. Después de jugarse todos los encuentros, en infantiles, donde jugaron cinco equipos, quedó primera la Escuela Provincial Primaria N° 47 'A'; segunda la Escuela Provincial Primaria N° 47 'B', y tercero fue Calafate Patín Club Rojo. El goleador fue Maximiliano Balmaceda de la Escuela Provincial Primaria N° 47.

**Diario digital:** <http://www.ahoracalafate.com.ar/>

#### Resultados y Conclusiones:

En este apartado se pretende enmarcar todas las reflexiones del último corte evaluativo cuatrimestral desde una perspectiva eminentemente educativa, es decir desde el planteo pedagógico de la educación física infantil, que con fundamentos actualizados, ha permitido asegurar que el amplio espectro de aplicación de la disciplina, desde el ámbito formal al no formal, ha dado resultado en los 4 años de implementación de dicho proyecto. Como así también ha demostrado su verdadero valor de integración social, la constante autosuperación y finalmente la realización de los logros individuales de cada alumno. (Anexo 1)

En base a estos resultados podemos concluir que el alumno a logrado la comprensión del propio cuerpo, el conocimiento de las capacidades condicionales (fuerza, velocidad, resistencia), capacidades que apuntan al aspecto socio cultural (cooperación, solidaridad, compañerismo, etc.), dotando a este espacio extracurricular en una actividad deportiva.

Para Torres, la enseñanza deportiva en la edad escolar, tiene que completar una intencionalidad educativa, reflejada en la educación de valores. Para ello es necesario que su proceso de enseñanza y aprendizaje quede diseñado en objetivos. Seleccionando los contenidos según la edad y el nivel de desarrollo individual, plantando estrategias y orientaciones metodológicas y estableciendo los criterios de evaluación que nos va a permitir una información eficaz del momento en el que se encuentra el proceso, por lo que creemos que en el

aprendizaje del hockey sobre patines es importante la introducción progresiva y adecuada de la competición como elemento deportivo.

Concluimos diciendo que no esta todo en saber las reglas de juego y jugar partidos estrictos, sino que antes de adentrarnos en lo que el juego en si, podemos familiarizarnos con el mostrando variables de juego y presentarlas a los niños como si fuera un juego, para que en un futuro pueda llegar adquirir todas las habilidades motrices y conocer el juego deportivo. Tambien hemos de resaltar valores y antivalores que se producen dentro del campo de juego para que los niños , niñas y adolescentes que asisten al proyecto aprender por si mismos lo que esta bien y esta mal, esto puede surgir al terminar torneos en clases reflexivas resaltando fortalezas y debilidades.

Las actividades de metacognición permiten a los alumnos reflexionar sobre su propio aprendizaje, evaluar qué actividades o juegos posibilitan mejorar sus tácticas y por otro lado nos permite a los docentes, el análisis y evaluación de la potencialidad de la planificación y su impacto en el aprendizaje.

Anexo 1: planillas de seguimiento, corte evaluativo correspondiente al segundo cuatrimestre 2013

Planilla de seguimiento						
Valoración: ML: Muy Logrado L: Logrado E/L: Escasamente logrado	Aplica conceptos de seguridad en la ejecución al patinar.	Posee autonomía y responsabilidad en la práctica de juegos deportivos	Realiza gesturas básicas del patinaje	Mantiene equilibrio sobre los patines	Posee coordinación en el desplazamiento	Participa en juegos de mini hockey
APELLIDO Y NOMBRE						
AGUILAR, Lucia	L	ML	ML	L	L	ML
AGUILAR, Maria	L	L	L	L	L	L
ALVARADO, Angel	E/L	L	L	L	L	L
ALVARADO, Guadalupe	L	L	L	L	L	L
ALVAREZ, Ainara	ML	L	L	L	L	ML
ALZURI, Carla	ML	L	L	L	L	L
ARTEAGA, Melsai	ML	E/L	L	L	E/L	L
AYAMANTE, Agustina	L	L	L	L	L	L
BALMACEDA, Ludmila	ML	L	L	L	L	ML
BALMACEDA, Miximo	ML	ML	L	L	ML	ML
BARRIA, Aldana	ML	ML	ML	ML	ML	ML
BARRIA, Cristian	L	L	L	L	L	L
BARRIA, Daisana	L	L	L	L	L	L
BAZAN, Cristian	ML	E/L	E/L	E/L	E/L	L
CABOT, Renata	L	L	L	L	L	L
CABRERA, Mariano	ML	ML	ML	ML	ML	ML
CABRERA, Vanina	ML	ML	ML	ML	ML	ML
CAMPORRO, Celeste	L	L	L	L	L	L
CARDENA, Yoselin	L	L	L	L	L	ML
CARIQUE, Daisana	L	L	L	L	L	ML
CONDEIRA, Agustina	ML	ML	ML	L	L	ML
DE LA ROSA, Agustina	L	E/L	E/L	E/L	E/L	L
DE LA ROSA, Lucas	L	E/L	E/L	E/L	E/L	L
DIAZ, Patricia	L	L	L	L	L	L
DUARTE, Amara	L	L	L	L	L	L
GOMEZ, Karla	L	E/L	E/L	E/L	ML	L
GUEVARA, Florencia	L	ML	ML	ML	ML	ML
HERNANDEZ, Cintia	L	ML	ML	ML	ML	ML
KNULST, Cielo	ML	L	L	L	L	L
LEIVA, Yanilda	L	ML	ML	ML	ML	ML
LENTINA, Mirela	ML	ML	ML	ML	ML	ML
MANSILLA, Nadia	ML	ML	ML	ML	ML	ML
MANSILLA, Vanina	ML	ML	ML	ML	ML	ML
MARIANO, Daniela	ML	ML	ML	ML	ML	ML
ORELLANA, Carolina	ML	ML	ML	ML	ML	ML
PARADA, Magali	ML	ML	ML	ML	ML	ML
PAREDES, Verónica	ML	ML	ML	ML	ML	ML

PLANILLA DE SEGUIMIENTO	RESPONSABILIDAD			PARTICIPACIÓN			NORMAS DE CONVIVENCIA		
	¿Realiza las actividades sugeridas?	¿Cuida sus pertenencias?	¿Cuida el material deportivo?	¿Propone ideas para mejorar la vida propia?	¿Colabora con las actividades del Proyecto?	¿Participa en los momentos de reflexión?	¿Respeto las normas establecidas para el intercambio?	¿Respeto a sus compañeros y docentes?	¿Cuida las pertenencias de los compañeros?
<b>Valoración:</b> Siempre: S A veces: AV Necesita Mejorar: NM	<b>APELLIDO Y NOMBRE</b>								
AGUILAR, Lucia	S	S	AV	AV	S	AV	S	AV	AV
AGUILAR, Marian	S	S	AV	AV	S	AV	NM	AV	NM
ALVARADO, Ángel	AV	S	AV	AV	S	AV	NM	AV	AV
ALVARADO, Guadalupe	AV	S	NM	AV	S	AV	NM	AV	NM
ALVAREZ, Ainara	AV	S	NM	AV	S	AV	AV	AV	AV
ALZURI, Carla	S	S	S	AV	S	S	S	S	S
ARTEAGA, Melani	S	S	S	AV	S	S	S	S	S
AYAMANTE, Agustina	S	S	S	AV	S	S	S	S	S
BALMACEDA, Ludmila	S	S	S	AV	S	S	S	S	S
BALMACEDA, Máximo	S	S	S	AV	S	S	S	S	S
BARRIA, Aldana	S	S	S	AV	S	S	S	S	S
BARRIA, Cristian	S	S	S	S	S	S	S	S	S
BARRIA, Daisa	S	S	S	S	S	S	S	S	S
BAZAN, Cristian	S	S	S	S	S	S	S	S	S
CABOT, Renata	AV	S	S	AV	S	S	S	S	S
CABRERA, Mariano	S	S	S	S	S	S	S	S	S
CABRERA, Vanina	S	S	S	S	S	AV	S	S	S
CAMPORRO, Celeste	S	S	AV	AV	S	S	S	S	S
CARDENA, Yvelin	AV	S	S	S	S	S	S	S	S
CARIQUE, Daisa	AV	S	S	AV	S	AV	S	S	S
CONTRERA, Agustina	S	S	S	S	S	S	S	S	S
DE LA ROSA, Agustina	AV	S	AV	AV	S	S	S	S	S
DE LA ROSA, Lucas	AV	S	AV	AV	S	S	S	S	S
DIAZ, Patricia	S	S	S	S	S	S	S	S	S
DUARTE, Ainara	AV	S	AV	AV	S	AV	AV	AV	AV
GOMEZ, Karlo	S	S	S	S	S	S	S	S	S
GUEVARA, Florencia	S	S	S	S	S	S	S	S	S
HERNANDEZ, Cintia	S	S	S	S	S	S	S	S	S
KNULST, Cielo	AV	S	S	S	S	AV	S	S	S
LEIVA, Yamila	S	S	S	S	S	S	S	S	S
LENCINA, Micaela	S	S	S	S	S	S	S	S	S
MANSILLA, Nadia	S	S	S	S	S	S	S	S	S

MANSILLA, Vanina	S	S	S	S	S	S	S	S	S
MARIANO, Danitsa	S	S	S	S	S	S	S	S	S
ORELLANA, Carolina	S	S	S	S	S	S	S	S	S
PARADA, Magali	AV	S	NM	AV	S	S	S	S	S
PAREDES, Verónica	S	S	S	S	S	S	S	S	S
PEREYRA, Oriana	AV	S	AV	AV	S	S	S	S	S
PEREZ, Celeste	S	S	S	S	S	S	S	S	S
PEREZ, Génesis	S	AV	S	AV	AV	AV	AV	NM	NM
PI CORREA, Julia	S	S	S	S	S	S	S	S	S
PI CORREA, Malena	S	S	S	S	S	S	S	S	S
RUIZ, Fernanda	AV	S	AV	AV	AV	AV	NM	AV	AV
SANCHEZ, Daiana	S	S	S	S	S	S	S	S	S
SANCHEZ, Mariel	S	S	S	S	S	S	S	S	S
VEGA, Agustín	S	S	S	S	S	S	S	S	S
VIDAL, Dámela	S	S	S	S	S	S	S	S	S
VITA, Camila	S	S	S	S	S	S	S	S	S
ZAMUDIO, Micaela	S	S	S	S	S	S	S	S	S
ZUNIGA, Narela	S	S	S	S	S	S	S	S	S

PLANIFICACION DE SEGUIMIENTO		CRITERIOS DE EVALUACIÓN					
Correspondiente a:	2° Cuatrimestre	Asiste a clase rigurosamente	Tiene responsabilidad con los materiales	Acepta las reglas de una nueva disciplina	Adopta los valores de la clase	Asiste con indumentaria apropiada	CLASIFICACIÓN PARCIAL
valoración:							
L = logrado							
E/L = escasamente logrado							
ML= muy logrado							
ALUMNOS							
AGUILAR, Lucia	ML	L	ML	L	ML	ML	
AGUILAR, Matias	ML	L	ML	L	ML	ML	
ALVARADO, Angel	L	L	L	L	L	L	
ALVARADO, Guadalupe	E/L	L	L	L	L	L	
ALVAREZ, Ainara	E/L	L	L	L	L	L	
ALZURI, Carla	E/L	L	L	L	L	L	
ARTEAGA, Melani	E/L	ML	L	E/L	L	L	
AYAMANTE, Agustina	E/L	L	E/L	L	E/L	E/L	
BALMACEDA, Ludmila	L	L	L	L	L	L	
BALMACEDA, Maximo	E/L	E/L	L	L	L	L	
BARRIA, Aldana	ML	ML	ML	L	L	ML	
BARRIA, Cristian	L	L	L	L	L	L	
BARRIA, Daiana	ML	L	ML	ML	ML	ML	
BAZAN, Cristian	E/L	E/L	L	L	L	L	
CABOT, Renata	E/L	L	L	E/L	E/L	E/L	
CABRERA, Mariano	ML	ML	ML	ML	ML	ML	
CABRERA, Vanina	ML	ML	ML	ML	ML	ML	
CAMIPORRO, Celeste	ML	ML	ML	L	L	ML	
CARDENA, Yoselin	ML	ML	ML	ML	ML	ML	
CARIQUE, Daiana	E/L	L	L	L	E/L	L	
CONTRERA, Agustina	L	L	L	L	L	L	
CRESPO, José	E/L	L	E/L	L	E/L	E/L	

2014 ICAES  
SN: 2362-3470

RUIZ, Fernanda	L	L	L	L	L	L
SANCHEZ, Daiana	E/L	L	L	E/L	E/L	E/L
SANCHEZ, Mariel	ML	L	L	ML	ML	L
VEGA, Agustin	L	L	L	L	L	L
VIDAL, Damela	E/L	E/L	L	E/L	E/L	E/L
VITA, Camila	ML	ML	ML	ML	ML	ML
ZAMUDIO, Micaela	L	L	L	L	L	L
ZUÑIGA, Narela	ML	ML	ML	ML	ML	ML

PLANIFICACION DE SEGUIMIENTO		CRITERIOS DE EVALUACIÓN					
Correspondiente a:  2º Cuatrimestre		Asiste a clase rigurosamente	Tiene responsabilidad con los materiales	Acepta las reglas de una nueva disciplina	Adopta los valores de la clase	Asiste con indumentaria apropiada	CLASIFICACIÓN PARCIAL
valoración:  L = logrado E/L = escasamente logrado ML = muy logrado							
ALUMNOS							
DE LA ROSA, Agostina		L	L	L	L	L	L
DE LA ROSA, Lucas		L	L	L	L	L	L
DIAZ, Patricia		L	E/L	L	L	L	L
DUARTE, Ainara		E/L	L	L	L	L	L
GOMEZ, Karla		L	L	L	L	L	L
GUEVARA, Florencia		ML	L	L	L	L	L
HERNANDEZ, Cintia		ML	ML	ML	L	ML	ML
KNULST, Cielo		L	L	L	L	L	L
LEIVA, Yamila		ML	ML	ML	ML	ML	ML
LENCINA, Micaela		ML	ML	ML	ML	ML	ML
MANSILLA, Nadia		ML	ML	ML	ML	ML	ML
MANSILLA, Vanina		L	L	L	L	L	L
MARIANO, Danitsa		L	L	L	ML	L	L
ORELLANA, Carolina		L	L	L	ML	L	L
PARADA, Magali		ML	L	ML	ML	ML	ML
PAREDES, Verónica		ML	ML	ML	ML	ML	ML
PEREYRA, Oriana		L	E/L	E/L	L	E/L	L
PEREZ, Celeste		E/L	L	E/L	E/L	E/L	E/L
PEREZ, Génesis		ML	ML	ML	ML	ML	ML
PI CORREA Julita		ML	ML	ML	ML	ML	ML
PI CORREA, Malena		ML	ML	ML	ML	ML	ML
REINOSO, Celeste		L	L	L	L	L	L

2014 ICAES  
ISSN: 2362-3470

#### Bibliografía:

- Beyer, L. (1997) *William Heard Kilpatrick*. Recuperado el 10 de marzo de 2014 de: <http://www.ibe.unesco.org/publications/ThinkersPdf/kilpatrs.PDF>
- Blázquez Sánchez, D. (1995) *La iniciación deportiva y el deporte escolar*. 4º edición parte I.
- Gutiérrez Sanmartín, M (2003) *valores en la educación física y el deporte*. Editorial Paidós, Barcelona.
- Halinco. (s/f). *Método de proyectos*. Recuperado el 10 de marzo de 2014 de: [http://www.halinco.de/html/proyes/mat\\_did\\_1/INDEX\\_1.HTM](http://www.halinco.de/html/proyes/mat_did_1/INDEX_1.HTM)
- Timón Benitez &Hormigo Gamarro (2010) *El hockey como contenido en la educación física escolar, juegos y actividades con implicación cognitiva para su desarrollo*, capítulo II, editorial wauceulen
- Torres César (ED.), *Niñez, deporte y actividad física: reflexiones sobre una relación compleja*, Madrid, Miñoy Dávila Editores, 2008, ISBN: 978-84-92613-04-5.

**Título: JUEGOS DE SENSIBILIZACIÓN PARA LA INCLUSIÓN DE ALUMNOS CON TRASTORNOS DEL ESPECTRO AUTISTA EN LAS CLASES DE EDUCACIÓN FÍSICA DE ESCUELAS CONVENCIONALES**

Autor: Mariano Carrizo Páez

Email: nanojup27@hotmail.com

Universidad Católica de Cuyo

Facultad de Educación - Avenida José Ignacio de la Roza 1516, Rivadavia, San Juan – Argentina

Introducción

Existe un creciente interés en todo el mundo por la “Educación Inclusiva”, tal como se manifestó en la 48ª Conferencia Internacional sobre esta temática auspiciada por la UNESCO y el BIE en 2008 (Echeita & Ainscown, 2011). En tanto que en Iberoamérica la preocupación por la inclusión, surge de los altos niveles de exclusión y desigualdades educativas que persisten en la gran mayoría de los sistemas educativos (Echeita & Duk, 2008).

Echeita & Ainscown (2011) mencionan que aún existen países donde se considera la inclusión como una modalidad de tratamiento de niños con discapacidad dentro de un marco general de educación, sin embargo, a escala internacional el término es considerado de forma más amplia, acogiendo y apoyando la diversidad entre todos los alumnos:

*“La educación inclusiva puede ser concebida como un proceso que permite abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje, las actividades culturales y comunitarias y reducir la exclusión dentro y fuera del sistema educativo. Lo anterior implica cambios y modificaciones de contenidos, enfoques, estructuras y estrategias basadas en una visión común que abarca a todos los niños en edad escolar y la convicción de que es responsabilidad del sistema educativo regular educar a todos los niños y niñas. El objetivo de la inclusión es brindar respuestas apropiadas al amplio espectro de necesidades de aprendizaje tanto en entornos formales como no formales de la educación. La educación inclusiva, más que un tema marginal que trata sobre cómo integrar a ciertos estudiantes a la enseñanza convencional, representa una perspectiva que debe servir para analizar cómo transformar los sistemas educativos y otros entornos de aprendizaje, con el fin de responder a la diversidad de los estudiantes. El propósito de la educación inclusiva es permitir que los maestros y estudiantes se sientan cómodos ante la diversidad y la perciban no como un problema, sino como un desafío y una oportunidad para enriquecer las formas de enseñar y aprender.”*

(UNESCO, 2005, p. 14)

Desde esta concepción, el objetivo final de la educación inclusiva es contribuir a la eliminación de la exclusión social resultante de las actitudes y respuestas ante la diversidad. Se parte de la creencia de que la educación es un derecho humano elemental y la base de una sociedad más justa (Blanco, 2010). Avanzar hacia la inclusión en palabras de Echeita & Duk (2008, p.1) supone:

*“Reducir las barreras de distinta índole que impiden o dificultan el acceso, participación y aprendizaje, con especial atención en los alumnos más vulnerables o desfavorecidos, por ser los que están más expuestos a situaciones de exclusión y los que necesitan de la educación, de una buena educación”.*

Actualmente, la Ley Nacional de Educación nº 26.206 garantiza la inclusión e integración de todos los estudiantes de la Argentina, abarcando a aquellos que poseen cualquier tipo de discapacidad.

El currículo de educación física constituye un espacio más dentro de la escuela ordinaria en la cual se debe respetar la diversidad de los estudiantes.

Para muchos actores de la escuela convencional (docentes, auxiliares, directivos, etc.) hablar de inclusión en educación física sólo supone una presencia física y nunca una presencia participativa, relegando a los alumnos con N.E.E. a roles poco activos, como llevar el resultado, siendo cronometrador o alentando a un equipo (Hernandez, 2010; García de Mingo, 2004). Hernández (2010; 2012) a partir de una revisión de los trabajos e investigaciones más relevantes sobre la educación física inclusiva, identifica una serie de factores que inciden en la inclusión del alumnado con N.E.E. en dichas clases. Entre los factores encontramos el currículum, los recursos humanos, el entorno (inclusivo o no inclusivo), las actitudes del profesorado, las actitudes del alumnado sin discapacidad y la interacción social.

A los fines de este trabajo nos centraremos en las actitudes de los alumnos compañeros de clase y la interacción social, ya que a través de los juegos de sensibilización se pueden favorecer actitudes positivas y aumentar la interacción entre niños con y sin autismo.

Por lo tanto, este trabajo procura (a) Reconocer la importancia de las actitudes y la interacción entre compañeros para favorecer la inclusión de alumnos con autismo en las clases de educación física de escuelas convencionales, (b) Conceptualizar los juegos de sensibilización y sus beneficios para la inclusión de alumnos con autismo en las clases de educación física de escuelas convencionales, y finalmente, (c) Mencionar algunos posibles juegos que se podrían utilizar para la inclusión de alumnos con autismo en las clases de educación física de escuelas convencionales.

Desarrollo

Importancia de las actitudes para la inclusión del alumno con TEA en las clases de educación física

Las actitudes son definidas por Myers (1996) como: “Reacciones evaluativas favorables o desfavorables hacia algo o alguien, que se manifiesta en nuestras creencias, sentimientos o conductas proyectadas” (p.112). En

otras palabras podríamos decir que las actitudes son la forma en que evaluamos las cosas o personas, nuestras creencias o pensamientos y el apoyo o rechazo que resultan de ello hacia un acontecimiento o persona. Los estudios nos revelan entre otras cosas que los compañeros tienen en general actitudes favorables para incluir a los niños con N.E.E., que algunos niños tienen fuertes convicciones para la inclusión y finalmente que los alumnos sin discapacidad perciben el significado de otras personas en la inclusión como el profesor, padres, etc. (Hernández, 2010).

Tripp, Franch & Sherrill (1995) y Slininger, Sherril & Jankowsky (2000) mencionan que hay mayor predisposición (actitud positiva) en alumnas que varones, esto podría deberse a que las niñas están menos interesadas en la competencia y valoran más la amistad. En este sentido Murata, Hodge & Little (2000) afirman que las relaciones entre alumnos con y sin discapacidad mejoran cuando los objetivos de aprendizaje no son competitivos, en tanto que Tripp et al. (1995) refieren que cuando los contenidos de enseñanza son juegos o deportes competitivos la inclusión es más difícil.

Respecto a la interacción social, la mayoría de las investigaciones se refiere a la presencia del alumno tutor (Hernández, 2012). Place & Hodge (2001) en su estudio tuvieron en cuenta el tiempo en que interactúan los alumnos con y sin discapacidad, promediando en su mayoría del 1 al 5 % del total de la clase. Goodwin & Watkinson (2000) en otro trabajo comenta que los alumnos con N.E.E. manifestaban tener buenos y malos días en las clases de educación física. Los buenos días tenían que ver cuando se encontraban incluidos en las actividades que proponía el profesor, en tanto, los malos correspondían a las clases en las que no estaban incluidos o tenían roles diferenciados y poco activos (árbitro, anotador). También Dunn (citado por Hernández, 2010) afirma que cuando la adaptación no es la adecuada o se resalta excesivamente el protagonismo del alumno con N.E.E., el niño se siente ridículo.

De lo que aquí hablamos es de la dimensión de participación en términos de Echeita & Duk (2008). Que el alumno pueda estar presente en la clase, pero a su vez interactuando en igualdad de condiciones que el resto, para lo que se deberán realizar los ajustes razonables necesarios. Existen diferentes técnicas o estrategias que facilitarán el acercamiento mutuo entre los niños y la auténtica participación, entre ellas podemos mencionar algunas adecuaciones curriculares, compañero tutor, círculo de amigos y los juegos de sensibilización. Por los objetivos de esta ponencia, desarrollaremos los juegos de sensibilización.

#### Juegos de sensibilización

El reto del docente de educación física será posibilitar la asunción de roles activos por parte de todos los alumnos, independientemente de sus características y peculiaridades, siendo necesaria para ello la sensibilización del grupo para conseguir que las adaptaciones sean aceptadas de una manera natural como parte de la comprensión de una realidad social (Rios, 2005). En la misma línea Cumellas (2009) refiere como

una de las actuaciones de los profesores “Trabajar las actitudes de respeto, colaboración y aceptación de las diferencias mediante programas y proyectos sensibilizadores” (p. 84).

El proceso de sensibilización se basa en integrar en las personas un contexto mental que permita la construcción de sus propios conocimientos mas allá de la reproducción de información que pudiera recibir del profesorado u otras fuentes, creando así un aprendizaje significativo (Caballero, 2013).

El juego promueve el desarrollo de capacidades físicas y motrices, pero también introduce al niño en el mundo y estimula la relación con sus pares, conformando un proceso de intercambio de experiencias y de socialización.

Ríos (1994, p.93) define los juegos sensibilizadores como: “Aquellos que con la presencia de personas con disminución o sin ella, hacen que los participantes vivan de manera lúdica las limitaciones de las personas con dificultades (...) y valoren sus capacidades”. Por lo tanto, sostiene Ríos (1994) que el objetivo general de estos juegos consiste en sensibilizar a los participantes sobre la realidad del colectivo de personas con disminución, fomentando actitudes positivas y solidarias basadas en el respeto a la diversidad y evitando la aparición de actitudes negativas o no integradoras mediante el componente lúdico y participativo de la actividad. De este objetivo general, Ríos (2004) desprende tres objetivos específicos que deben estar presentes en todos los juegos sensibilizadores:

- Tomar conciencia de la realidad que vive una persona con dificultad, disminución y/o discapacidad.
- Experimentar y vivenciar las limitaciones que experimenta cotidianamente esa persona.
- Valorar las capacidades que la persona con dificultades posee.

García (citado por Caballero, 2013) sostiene que gran parte del rechazo que sufren las personas con discapacidad por parte de la sociedad es porque se centran en sus limitaciones en lugar de ampliar su visión y observar detenidamente las capacidades que poseen. Juzgar sin conocer provoca prejuicios que condicionan las actitudes y conductas, por ello el experimentar dichas dificultades, limitaciones y capacidades permitirá a los compañeros interiorizar nuevas experiencias y juicios positivos y realistas que favorecen la comprensión, apoyo, igualdad y cooperación hacia los pares.

Los juegos sensibilizadores como cualquier actividad creativa e innovadora puede resultar controvertida o despertar desconfianza o críticas por parte de distintos sectores. Es por ello que Cumellas (2011) sugiere en las clases de educación física que los profesores tomen las siguientes medidas a fin de evitar inconvenientes:

- Las actividades que se realicen deben estar incluidas en la unidad didáctica.
- Las unidades didácticas deberán estar fundamentadas en bibliografía actualizada y autorizada.
- Las unidades didácticas deben estar aprobadas y vigentes.

Aunque algunos alumnos tengan el mismo tipo de discapacidad o de N.E.E. no son para nada iguales y tienen su propias características sobre las cuales deberán ser sensibilizados sus compañeros. Es por ello que para

realizar un determinado ejercicio el profesor deberá expresar su creatividad y para ello podrá acudir al maestro de apoyo del niño, el profesional de gabinete o cualquiera de los recursos humanos.

#### Características del alumno con TEA

El autismo fue descrito por primera vez bajo el nombre de *Autismo Infantil Precoz* por Leo Kanner en un artículo denominado "Alteraciones autísticas de contacto afectivo" que fuera publicado en *Nervous Child*, en 1943 (Cabrera, 2007). Esto no significa que el autismo no existiera antes, pero el aporte de Kanner fue establecer una serie de factores etiológicos y criterios diagnósticos que actualmente tienen vigencia (Lopez, Rivas & Taboada, 2009). Una de las características del autismo es que es un trastorno muy heterogéneo, por lo que se lo conoce como Espectro Autista, concepto desarrollado por Lorna Wing en 1995 (Amodia de la Riva & Andrés Fraile, 2006).

Volviendo a Kanner, su definición del autismo lo concebía como un trastorno con 3 áreas perturbadas:

- Relaciones interpersonales.
- Lenguaje y comunicación.
- Intereses y actividades (rigidez mental y comportamental).

Hoy en día la mayoría de los profesionales aceptan y utilizan las clasificaciones criteriosales de los dos sistemas diagnósticos más consensuados, estos son el DSM IV y el CIE-10. En nuestro país el más utilizado es el DSM IV, cuyas letras significan Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales, que fuera publicado en 1994 por la Asociación Americana de Psiquiatría (APA, 1994). Los criterios del DSM IV para el autismo son:

**A. Un total de 6 (o más) ítems de (1), (2) y (3), con por lo menos dos de (1), y uno de (2) y de (3):**

*(1) Alteración cualitativa de la interacción social, manifestada al menos por dos de las siguientes características:*

- a) Importante alteración del uso de múltiples comportamientos no verbales, como son contacto ocular, expresión facial, posturas corporales y gestos reguladores de la interacción social.
- b) Incapacidad para desarrollar relaciones con compañeros adecuados al nivel de desarrollo.
- c) Ausencia de la tendencia espontánea para compartir con otras personas disfrutes, intereses y objetivos (p. ej., no mostrar, traer o señalar objetos de interés).
- d) Falta de reciprocidad social o emocional.

*(2) Alteración cualitativa de la comunicación manifestada al menos por dos de las siguientes características:*

- a) Retraso o ausencia total del desarrollo del lenguaje oral (no acompañado de intentos para compensarlo mediante modos alternativos de comunicación tales como gestos o mímica).
- b) En sujetos con un habla adecuada, alteración importante de la capacidad para iniciar o mantener una conversación con otros.
- c) Utilización estereotipada y repetitiva del lenguaje o lenguaje idiosincrásico.
- d) Ausencia de juego realista espontáneo, variado, o de juego imitativo social propio del nivel de desarrollo.

*(3) Patrones de comportamiento, intereses y actividades restringidas, repetitivas y estereotipadas, manifestados por lo menos mediante una de las siguientes características:*

- a) Preocupación absorbente por uno o más patrones estereotipados y restrictivos de interés que resulta anormal, sea en su intensidad, sea en su objetivo.
- b) Adhesión aparentemente inflexible a rutinas o rituales específicos, no funcionales manierismos motores estereotipados y repetitivos (p. ej., sacudir o girar las manos o dedos, o movimientos complejos de todo el cuerpo).
- c) Preocupación persistente por partes de objetos.

**B) Retraso o funcionamiento anormal en por lo menos una de las siguientes áreas, que aparece antes de los 3 años de edad: 1 interacción social, 2 lenguaje utilizado en la comunicación social o 3 juego simbólico o imaginativo.**

**C) El trastorno no se explica mejor por la presencia de un trastorno de Rett o de un trastorno desintegrativo infantil.**

Todas estas son características que podrán presentar los alumnos con autismo, pero se manifestarán de diferentes maneras, por lo que cada niño será muy diferente de otros.

Juegos de sensibilización para la inclusión de alumnos con TEA

A continuación se presentarán algunos juegos sensibilizadores diseñados por profesores de educación física, psicólogos y alumnos avanzados de ambas carreras. Los mismos fueron realizados en el marco del *Seminario de Psicología del Deporte: Herramientas para el deporte infantil convencional e inclusivo*, dictado por la Universidad Católica de Cuyo en septiembre del 2013.

A diferencia de las discapacidades motrices o sensoriales donde son pocas las características propias de cuadro del niño (no poder ver, no escuchar, no correr, no poder tomar la pelota con las manos, etc.), en los trastornos del espectro autista son varias las particularidades que presenta el niño, tal como puede percibirse en los criterios diagnósticos. Es por ello que cada juego buscará sensibilizar en los compañeros algunas de las características propias del niño. Es decir, que se deberán realizar diferentes juegos para lograr el conocimiento, comprensión y valoración del compañero con autismo.

Presentamos a modo de ejemplo 3 juegos indicando su *nombre*, la *edad* sugerida para los participantes, el *contenido* (característica a sensibilizar), *lugar* conveniente para realizarlo, *variaciones*, *adaptaciones* que se pueden realizar y *sensibilización*, es decir, un breve explicación de lo que se sensibiliza y el mensaje que se debe reflexionar en la clase.

Juego n° 1:

NOMBRE: Atravesando obstáculos	EDAD: 5 a 12 años.	CONTENIDO: Anticipación
Terreno: Patio cerrado o al aire libre.		Material: Vendas para ojos, sogas o elásticos y silbato.
Descripción: El juego consiste en que todos los alumnos de la clase se coloquen sobre una misma línea y se venden los ojos. Cuando el profesor de la orden deberán caminar derecho hasta la otra punta guiados por un compañero sin sus ojos vendados. A lo ancho del terreno habrá 4 elásticos o sogas a 1 metro de altura, los que deberán ir pasando por arriba y por abajo alternadamente.		
Reglas: El alumno que llega primero superando correctamente todos los obstáculos gana.		
Variaciones: El juego se puede hacer por grupos de dos o más alumnos unidos de las manos. También se pueden utilizar conos, mochilas o pelotas para hacer zigzag en lugar de la soga o elástico.		
Adaptación: Sería conveniente que el alumno con autismo sea quien guíe y conozca el juego de antemano.		

Sensibilización: Debido a su particular forma de procesar la información, los niños con autismo evocan en su mente las imágenes de lo que conocen o ha ocurrido antes. Lo que es nuevo o diferente de lo habitual les genera ansiedad y malestar. Por tanto, anticipar es fundamental para que la novedad o los cambios no los sorprendan.

A través de este juego se les debe explicar a los niños que su compañero necesita que le avisen que va a pasar o que hay que hacer (ej. Saludar, ordenarse, pasar la pelota, etc.), así como a ellos les anticipaban cuando llegaban al elástico y tenían que pasarlo por abajo o arriba.

### Juego nº 2:

NOMBRE: Leyendo labios	EDAD: 5 a 12 años.	CONTENIDO: Hablarle de manera adecuada.
Terreno: Patio cerrado o al aire libre.		Material: Tarjetas con ejercicios y silbato.
Descripción: El juego consiste en que los alumnos de la clase adivinen y realicen el ejercicio que su compañero les indica leyéndole sus labios. Cuando el profesor de la orden un alumno sacará una tarjeta que tendrá un ejercicio (saltar, girar, levantar los brazos, agacharse, etc.) y sin emitir sonidos se colocará a varios metros de distancia e intentará que sus compañeros lean sus labios. Tendrán dos minutos, el primer minuto el alumno se colocará a 10 metros y el segundo minuto (pitido del profesor) se colocará a 1 metro.		
Reglas: El equipo que adivine más tarjetas en los dos minutos gana. Las tarjetas que se adivinen en el primer minuto (10 m) valen 5 puntos, en tanto que en el segundo minuto (1m) valdrán 1 punto.		
Variaciones: en lugar de ejercicios las tarjetas pueden tener nombres, alimentos, colores, etc.		
Adaptación: Sería conveniente que el alumno con autismo esté en el grupo que tenga que leer los labios.		
Sensibilización: Es frecuente que los niños con autismo no sigan las instrucciones que reciben y continúen en su actividad como si no escucharan, porque no comprenden las palabras que les dicen. Es fundamental para su desarrollo, que aprendan el significado de las instrucciones que se les dan y que las cumplan como los demás compañeros. Se debe dar la instrucción frente a la cara, con una frase corta, de una a tres palabras. Se espera un instante y si el niño o la niña no realizan la acción, se le guía para que la realice. Es muy importante felicitarlo cuando la realice, para que comprenda que esa era la acción esperada y se motive a repetirla. Se les debe explicar a los niños que su compañero necesita que le hablen de manera clara, breve y mirándolo a la cara asegurándose que los entendió, ya que si no es como adivinar la tarjeta a 10 m de distancia, es muy difícil a comparación de cuando lo tenían que hacer a 1 m.		

### Juego nº 3:

NOMBRE: Ordenando la cancha	EDAD: 5 a 12 años.	CONTENIDO: Estructuración del ambiente
--------------------------------	-----------------------	-------------------------------------------

Terreno: Patio cerrado o al aire libre.	Material: elementos necesarios para practicar un deporte.
Descripción: El juego consiste en que todos los alumnos deben armar la cancha para jugar a un deporte determinado (fútbol, hándbol, etc.) por el profesor. Pero todos los elementos estarán escondidos cerca y hasta que no se encuentren todos y se coloquen correctamente no podrán jugar.	
Reglas: el profesor les dirá que tienen tiempo hasta que él toque el silbato para encontrar las cosas y armar la cancha, pero sin decirles cuanto tiempo. El profesor debe dar un pitido antes de que encuentren las cosas, luego les dará otra oportunidad y volverá a pitar antes de que terminen de armar la cancha. Finalmente les dará una última oportunidad y los dejará terminar de armarla para que jueguen luego de la reflexión de la actividad.	
Variaciones: En lugar del silbato se puede levantar una bandera.	
Adaptación: Sería conveniente evaluar si el alumno con autismo puede tolerar la incertidumbre del juego.	
Sensibilización: La estructura física de un lugar es la forma como están distribuidos los espacios, muebles y materiales. Lo que el niño ve en un lugar le informa o sugiere la actividad que se va a realizar, así como los materiales que puede utilizar y los que no. Un ambiente organizado y ordenado permite que el niño permanezca en la actividad y se motive por aprender. En muchas ocasiones, la elevada actividad de los alumnos con autismo se produce porque el ambiente está muy mal organizado o sin actividades planeadas. Si no está bien organizado, debido a su atención en túnel, puede enfocarse en algo que no corresponde al momento. No es conveniente tener a la vista muchos materiales. Se les debe explicar a los niños que su compañero necesita que la clase sea ordenada y se le indique donde están las cosas, hacia donde ir, con quien estar, etc., ya que si esto no ocurre es como la cancha desarmada, no podrá hacer nada y le provocará la misma ansiedad que ellos sintieron cuando no conocían el tiempo que tenían para armar la cancha y el profesor tocaba el silbato y creían que no podrían jugar.	

## CONCLUSIONES

La inclusión escolar es un derecho de todos los niños y a su vez una obligación del sistema educativo y todos los que forman parte de él. La sola presencia en la escuela de un niño con necesidades educativas especiales no es inclusión, pues debe garantizarse que participe en igualdad de condiciones que el resto de los niños y logre alcanzar aprendizajes de calidad. Es frecuente que en las clases de educación física estos niños desempeñen roles poco activos, se encuentren solos o el docente no sepa que hacer con ellos permitiéndoles que hagan lo que quieran.

Las actitudes hacia estos alumnos serán primordiales, ya que condicionaran la manera en que nos relacionemos con ellos, por lo tanto, es menester trabajar este aspecto que sin lugar a dudas favorecerá entre los niños el acercamiento, conocimiento, interés, empatía, compartir, aprendizaje, etc. El juego es el medio

más idóneo para ello, ya que por sus propias características es atractivo para todo alumno, además de ser un motor de aprendizaje por excelencia. Pero si al juego también le sumamos una actividad sensibilizadora será doblemente provechoso. Aprender jugando, incluir jugando, aprender a incluir son todas cosas que sucederán simultáneamente en tanto estas pequeñas actividades estén bien organizadas y ejecutadas.

Grandes miedos o prejuicios se basan en el desconocimiento, pues bien, el juego sensibilizador contribuirá a que disminuyan aquellos referidos a la diversidad, valorando lo que se puede hacer, lo que el otro siente, lo que el otro vive, en síntesis, permitirá reconocer al otro, al otro como una persona.

### Bibliografía

- 1- Amodia de la Riva, J. & Andrés Fraile, M. A. (2006). Trastorno de autismo y discapacidad intelectual. En J. A. del Barrio (Ed.), Síndromes y apoyos. Panorámica desde la ciencias y la asociaciones (pp. 77-107). Madrid: FEAPS.
- 2- APA. (1994). Manual Diagnóstico y Estadístico del los Trastornos Mentales IV-TR. Barcelona: Masson.
- 3- Blanco, R. (2010). El derecho de todos a una educación de calidad. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, 4, (2), 25-153.
- 4- Caballero, P. (2013). Proyecto de sensibilización hacia la discapacidad en el tiempo de ocio familiar. Universidad de La Rioja: España.
- 5- Cabrera, D. (2007). Generalidades sobre el autismo. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, XXXVI (1), 208-220.
- 6- Cumellas, M. (2011). Disyuntiva de la educación física ante las actividades de sensibilización. *Revista Digital de Educación Física*, (13), 32-34.
- 7- Cumellas, M. (2009). La educación física adaptada para el alumnado que presenta discapacidad motriz en los centros ordinarios de primaria de Cataluña. Universidad de Barcelona.
- 8- Cumellas, M. & Estrany, C. (2006). Discapacidades motoras y sensoriales en primaria. La inclusión del alumnado en educación física. Barcelona: INDE.
- 9- Echeita, G. & Ainscown, M. (2011). La educación inclusiva como derecho. Marco de referencia y pautas de acción para el desarrollo de una revolución pendiente. *Tejuelo*, (12), 26-46.
- 10- Echeita, G. & Duk, C. (2008). Inclusión Educativa. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 6, (2), 1-8.

- 11- García de Mingo, J. A. (2004). El deporte adaptado en el ámbito escolar. [\*Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas\*](#), (10), 81-90.
- 12- Goodwin, D. L. & Watkinson, E. J. (2000). Inclusive physical education from the perspective of students with disabilities. *Adapted Physical Activity Quarterly*, (17), 144-160.
- 13- Hernandez F. (Ed.). (2012). Inclusión en educación física: Las claves del éxito para la inclusión del alumnado con capacidades diferentes. España: INDE.
- 14- Hernández F. (Febrero, 2010). Educación física e inclusión educativa. En F. de Borbón (Presidencia), *Innovación en la didáctica de la Educación Física*. Conferencia presentada en el V Congreso Internacional de Educación Física, Barcelona, España.
- 15- Ley Nacional de Educación N° 26.206.
- 16- Lopez, S., Rivas, R. & Taboada, E. (2009). Revisión sobre el autismo. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41 (3), 555-570.
- 17- Murata, N. M., Hodge, S. R. & Little, J. R. (2000). Student's attitudes experiences and perspectives on their peers with disabilities. *FALTA REVISTA*, (54), 56-59.
- 18- Myers, D. (1996). *Psicología social*. Madrid: Mc Graw Hill.
- 19- Place, K. & Hodge, S. R. (2001). social inclusion of students with physical disabilities in general physical education: A behavior analysis. *Adapted Physical Activity Quarterly*, (18), 389-404.
- 20- Ríos, M. (2005). La educación física como componente socializador en la inclusión de alumnos con discapacidad motriz. Estudio de casos en la etapa de educación primaria. Universidad de Barcelona.
- 21- Ríos, M. (Ed.). (2004). *Actividad física adaptada: El juego y los alumnos con discapacidad*. Barcelona: Paidotribo.
- 22- Ríos, M. (1994). Los juegos sensibilizadores: Una herramienta de integración social. *Revista Apunts*, (38), 93-98.
- 23- Slininger, D., Sherril, C. & Jankowsky, C. M. (2000). Childrens attitudes toward peers with severe disabilities: Revisiting contact theory. *Adapted Physical Aclivity Quarterly*, (17), 176-196..
- 24- Tripp, A., Franch, R. & Sherrill, C. (1995). Contact theory and attitudes of children in physical education programs toward peers with disabilities. *Adapted Physical Aclivity Quarterly*, (12), 323-332.
- 25- UNESCO. (2005). *Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All*. París: UNESCO.  
Recuperado de: <http://unesco.org/educacion/inclusive>

Tema: **EL DEPORTE EN LA ESCUELA Y LOS PROYECTOS ESCOLARES**

Autor: Alejandro B. Bottai

E.E.S.O 413 "Jorge Newbery" – Alvarez – Santa Fe

e-mail: alebottai@hotmail.com

Introducción:

Mis trabajos y mi vida siempre estuvieron ligados al deporte y a la educación, ya sea como docente, estudiante o deportista.

Dichas tareas están y estuvieron relacionadas, en el aspecto formativo, en su mayoría con niños y adolescentes, y casi todas se desarrollaron en la localidad de Álvarez, prov. de Sta. Fe.

Soy un ferviente defensor de la Educación Pública y del principio de que la práctica del deporte es un derecho fundamental de todo ser humano, y de que el ejercicio de ese derecho es indispensable para el crecimiento integral de las personas y de que, el mismo, debe desarrollarse, básicamente, en la Escuela, concretamente en la Educación Física Escolar.

Las instituciones educativas son hoy, más que nunca, uno de los pocos ámbitos en los cuales puede garantizarse, a niños y jóvenes, el acceso a la actividad física-deportiva sistemática, razón por la cual, la elección del tema de investigación, giró en torno a las problemáticas de las prácticas deportivas en la Educación Física; al "Deporte Escolar" en las escuelas y su contexto.

En los últimos años he observado que, en la escuela de nivel primario, el Deporte Escolar viene sufriendo un retroceso y es posible que se estén desaprovechando los aspectos relevantes de este contenido pedagógico como factor potenciador dirigido a un mejor y adecuado desarrollo formativo del niño. Dicha problemática, comienza inicialmente con la disconformidad en mis prácticas y en los resultados que observo en la enseñanza. Pareciera que el espacio físico, tanto en la escuela como en el club, donde se realizan las clases, fuera de no pertenencia, y que al desarrollarse en un ambiente, por lo general, de satisfacción y alegría, no fueran interpretadas como una responsabilidad en relación a contenidos de otras áreas pedagógicas. Por otra parte, el efecto resultadista, que incorpora al deporte escolar el alumno que practica un deporte extraescolar guiado, influye negativamente, planteando también, una disyuntiva importante con el deporte infantil en el trabajo de enseñanza-aprendizaje en esta fase.

Aunque la mayor parte de la comunidad no ignora los beneficios de la práctica de los deportes durante la edad infanto-juvenil, es preciso reconocer que todavía no se dispone de los lugares suficientes y adecuados para llevar a cabo ese propósito. Para ello será necesario que la sociedad entienda, que desde el momento que nuestros chicos dan sus primeros pasos en la escuela primaria, su actividad deportiva no debe

subestimarse; y será preciso contemplar el problema educacional en forma global, mejorándolo, realizando la práctica de los deportes, invitando al alumno a iniciar actividades deportivas.

Como educador, la realización de este trabajo implicaba el compromiso de considerar estos conceptos en un marco más general, avanzando más en profundidad, sobre lo que recurrentemente se ha pregonado desde la Educación formal y sistemática: el deporte es una escuela de vida en sí mismo, que arroja enseñanzas para mejorar las capacidades físicas, competitivas, y las cualidades humanas.

Para ello fue preciso efectuar un estudio referente al valor pedagógico del deporte, como contenido de la Educación Física y de los alcances que podría tener en la escuela y su contexto. Esa búsqueda de fundamentos se basó en cuestionamientos e interrogantes que condujesen a un mejoramiento de la propuesta que el deporte escolar lleva a la sociedad: ¿Qué lugar ocupa hoy el deporte en la Escuela? ¿Es conveniente incluir el deporte en la Educación Física escolar o por el contrario debe tratarse en las actividades extraescolares y complementarias? ¿Puede ser el deporte un adecuado contenido para el cumplimiento de objetivos educativos? Por tal motivo el propósito de este trabajo fue en primer lugar y desde el campo teórico, recopilar información que contribuyera a validar la inclusión del deporte como práctica en la escuela. Por otra parte, se complementó el material obtenido con información derivada del campo práctico, con la intención de plantear un instrumento útil para generar reflexiones que pusieran en cuestión las “verdades” cotidianas de la práctica deportiva en la escuela. La investigación tuvo su epicentro en las dos escuelas de educación primaria de la localidad de Álvarez, y si bien las deducciones que se lograron posibilitaron mostrar una visión de esta problemática en una determinada comunidad, podrán, quizás, señalar realidades comunes a otras con diferentes circunstancias.

## Problema

El sistema Educativo formal da relevancia a la enseñanza del deporte y destaca este contenido por su significativo valor pedagógico, pero en la escuela, donde se produce la transposición didáctica de los contenidos curriculares del deporte escolar, es habitual encontrarse con pensamientos dilemáticos, con frecuencia imposibles de resolver.

## Marco Teórico

### Deporte y Niñez

A través de las distintas épocas o momentos en la historia de la humanidad, el hombre fue adoptando costumbres y usos en la práctica de distintas actividades que marcaron los comienzos y la evolución del

deporte. Considero que el deporte es un instrumento de desarrollo social, vinculado en forma inmediata al bienestar y la salud de la población, así como a los valores de autosuperación, lealtad en la competencia, reconocimiento del mérito, solidaridad, igualdad de oportunidades y lucha contra la discriminación. No obstante es de general conocimiento que la especialización deportiva precoz puede causar en los niños perjuicios de diversa índole en los aspectos psicológicos, físicos y sociales. Lo que menos precisa el niño es la especialización, es un ser en crecimiento ávido de aprendizajes, y es la formación general y multilateral lo necesario. Limitar su hacer a los fundamentos y formas de una única práctica deportiva, significa limitar su desarrollo.

La importancia de la actividad deportiva en la etapa infantil es decisiva para el desarrollo de la vida futura. Es en esta edad, la de la "genialidad", cuando se puede crear y establecer el "hábito" de practicar deporte, asegurando en el niño, la fijación de conductas motoras estables y la asimilación e interpretación de normas y valores éticos que el deporte conlleva y que serán transferidos a cada acto de su vida.

Uno de los criterios que deben predominar, sobre todo a la hora de establecer una edad para comenzar la iniciación deportiva, es el salvaguardar los intereses personales, presentes y futuros del niño o niña (entendiendo tales intereses desde el punto de vista de su desarrollo personal, de su salud y de su calidad de vida). Por lo tanto habrá de contemplarse aspectos tales como el grado de maduración motriz y psicológica, sus conocimientos y capacidades, sus intereses y ritmos de aprendizaje. Entre los 7-8 y 12 años de edad, momento en que el niño asiste a la Educación Primaria en su segundo ciclo, las bases psicofísicas son extremadamente favorables para la adquisición de habilidades motrices. La ampliación del repertorio de gestos y la mejora de las capacidades de coordinación, constituyen el núcleo de la formación deportiva. El niño es capaz y, lo que es más importante, está dispuesto a aprender una multitud de habilidades y destrezas.

#### Educación Física, Deporte escolar y Escuela

El deporte al ser una práctica corporal y motriz establece múltiples relaciones con la Educación Física. Ésta no puede eludir la responsabilidad de enseñar deportes considerando su potencialidad pedagógica.

El final del siglo XX ha sido testigo de toda una revolución en el ámbito de la investigación de las Ciencias del Deporte, donde una prolija literatura aparecida en los años noventa ha tratado de desmitificar los argumentos esgrimidos en contra del deporte en la edad escolar y en la Educación Física. En los últimos 40 años, ha pasado a ser un contenido prevaleciente en las clases y programas de Educación Física de todo el Mundo, en efecto, el deporte emerge como un contenido altamente significativo de la educación actual y es la Educación Física la disciplina que, dentro del sistema educativo, se encarga de su implementación.

La Educación es un componente esencial para enriquecer el capital humano, y una de sus principales vigas es el deporte practicado en la Educación Física escolar que apuntala así, la formación integral del individuo.

La Educación Física es un concepto globalizador y el deporte como contenido curricular o deporte Escolar es su parte más relevante. Se podría definir al deporte escolar como una “Actividad física-motriz, lúdica y reglada, adaptada al nivel evolutivo del niño y a las circunstancias en la cual se desarrolla, practicada en la escuela por los alumnos como un contenido didáctico –pedagógico de la Educación Física”.

El deporte entendido predominantemente como juego deportivo colectivo y las distintas formas en que esté representado es el contenido lógico e indispensable que el docente de Educación Física debe promover y desarrollar en la escuela. El deporte escolar, básicamente, al brindar la posibilidad de practicar diversas actividades, representa la iniciación deportiva generaliza y multilateral. La práctica de juegos y deportes, como actividad física por excelencia, posee efectos favorecedores del proceso de crecimiento entre los niños y jóvenes; y es un medio, entre otros, de asegurar un crecimiento físico normal.

Resulta evidente que la actividad física y deportiva no es sólo divertimento, es salud y mucho más. Facilita el desarrollo integral del niño, lo prepara y educa mediante conductas y actitudes que luego deberá aplicar a situaciones de la vida social y laboral y, además, lo estimula para la convivencia con los demás y dispone a la aceptación de normas que le facilitarán el conducirse en otros ámbitos de la vida. Esto puede lograrse en la escuela donde se dan las condiciones propicias a través de las prácticas deportivas en la Educación Física, pero siempre respetando las capacidades y motivaciones personales de cada niño, adaptando dichas actividades a sus posibilidades y velando para que se convierta en un elemento de integración y socialización. Es en la escuela donde se debe organizar, en primera instancia, la actividad física deportiva. Se debe potenciar el deporte escolar y hacer de él la primera de las actividades educativas dentro del campo curricular de la Educación Física, ya que reúne las condiciones para ser uno de los medios pedagógicos más importantes de la escuela en la realización de la labor educativa. La gran mayoría de la población de nuestro país no tendría acceso a una Educación Física sistemática de no ser por el sistema educativo escolarizado. Por eso, todo lo que se destine al deporte en la escuela, como contenido educativo del Área Educación Física, es una inversión; no sólo por la importancia que revisten los aspectos más relevantes que lo caracterizan, sino también, por su transversalidad con contenidos de otras áreas curriculares.

El Deporte, la Educación y la Educación Física, obviamente interrelacionados, se encuentran presentes en la legislación. Los escenarios son múltiples y variados. Distintas manifestaciones legales respaldan lo expuesto. Estos argumentos manifiestan por qué los principales esfuerzos de los que tenemos una responsabilidad pública en el tema, deben estar dirigidos básicamente al “deporte escolar” desarrollado por los alumnos con edades que oscilan entre los 8 y 12 años.

Reflexiones

Si el deporte; antropológicamente, expresión popular de considerable significación en la cultura de los pueblos que a través del tiempo se ha ido convirtiendo en un portento mundial, siendo reconocido como uno de los mayores fenómenos socio- culturales de fines del siglo XX e inicio del siglo XXI, lo que se evidencia en el gran y creciente número de practicantes, intereses de la prensa e inversiones económicas... Está encuadrado en normativas que legitiman y validan su práctica, la cual es un derecho... Contribuye al desarrollo humano y al mejoramiento de la salud... Constituye el cimiento ético -moral y social en el que pueden arraigarse el espíritu del juego limpio, el respeto mutuo, la igualdad entre hombres y mujeres, y el entendimiento, la formación y aproximación entre los seres humanos, reforzando el desarrollo de sus valores, tornándose un medio de los más eficaces para la convivencia humana, esenciales para la creación de una cultura de paz... Es un derecho fundamental de todos los niños, donde el momento óptimo para aprovechar los aspectos relevantes de su práctica coinciden con la fase pre-puberal, etapa en que los infantes, que acceden a la Educación Primaria en su segundo ciclo, están más predispuestos a participar de actividades deportivas, incentivo elemental, para que se mantengan activos y en buena salud a lo largo de toda la vida... Es un instrumento para el desarrollo educativo, económico y social... Si, la escuela, es el espacio educativo por excelencia, dado que la accesibilidad masiva y obligatoria, con profesionales de la Educación Física, compenetrados y formados especialmente para esta función, puede posibilitar en un marco de contención permanente, a toda la población infanto-juvenil, cualquiera sea su origen y comunidad: desenvolver sus necesidades lúdicas, facilitar la igualdad de oportunidades para la práctica libre de múltiples alternativas de actividad deportiva, contemplar el sentido de pertenencia e inclusión y, consecuentemente, la prevención de conductas escapistas y riesgosas para la salud y equilibrio personal de los alumnos, garantizar el derecho a la Educación Física y por consiguiente, como contenido de ésta, al Deporte escolar... Si el deporte escolar, puede permitir que los alumnos y alumnas se desarrollen como practicantes protagonistas y espectadores críticos, considerándolo una práctica que posibilita la construcción de relaciones democráticas y el aprendizaje de componentes fundamentales para el desempeño ciudadano y la práctica del ocio... Es un factor importante psico-físico de la juventud, más también como un modo de integración social y aún puede constituirse como medio de prevención contra ciertas influencias nocivas de la vida moderna como sedentarismo, el abuso de drogas, el alcoholismo y la violencia... Al ser parte de la educación permanente, es un medio que puede mejorar la calidad de vida, la salud y el bienestar de todos los alumnos, al desarrollar las cualidades físicas, intelectuales y morales, independientemente de factores como las capacidades o discapacidades, el sexo, la edad o el origen cultural, racial o étnico, religioso o social; donde los principios de colaboración, coeducación, participación y otros principios están presentes; y que la selectividad y la hipercompetitividad serán evitadas... Logra mejorar el rendimiento cognitivo y escolar, así como el desarrollo social, comprendidas las competencias escolares como el saber leer, escribir, contar y hacer las operaciones

aritméticas elementales... Por lo tanto se podría afirmar que el deporte escolar es un medio pedagógico trascendental en el proceso formativo del alumno de la Educación Primaria.

Estas afirmaciones y conceptos teóricos indican que el sistema educativo formal, da relevancia a su enseñanza y destaca este contenido por su significativo valor pedagógico. Sin embargo, en la escuela, donde se produce la transposición didáctica de los contenidos curriculares del deporte escolar, es habitual encontrarse con pensamientos dilemáticos, con frecuencia imposibles de resolver. En el caso de la definición de propósitos y modalidades del deporte en la Educación Física, el pensamiento curricular presenta aparentes disyuntivas porque éste se encuentra en la intersección de las relaciones entre la mente y el cuerpo, el juego y el aprendizaje formal y sistemático, las actitudes y actividades de competencia y entre la cultura del esfuerzo y la recreación placentera, entre otros. Es en la escuela y su contexto donde surgen interrogantes y aparecen situaciones que pueden revelar cuál es la dimensión real del valor educativo del deporte escolar. Estas cuestiones conllevan a replantear el enfoque inicial y preguntarse ¿Es el deporte escolar considerado, en la escuela y su contexto, un medio pedagógico trascendental en el proceso formativo del alumno de la Educación Primaria?

Para tratar de dilucidar dichos interrogantes se presenta parte del informe de este trabajo de investigación realizado en el campo práctico:

#### Objetivos

General: Recopilar y analizar información, del campo teórico y del campo práctico, sobre los aspectos relevantes del deporte y su práctica en la Educación Física escolar.

Específicos: - Describir los aspectos relevantes del deporte y del deporte escolar - Describir el Marco legal en el cual se inscribe el deporte y la Educación Física - Examinar la ley Federal de Educación en lo relacionado a la Educación Física y el deporte - Analizar las Normativas del Diseño Curricular jurisdiccional referidos al deporte y la Ed. Física - Obtener información, de la comunidad educativa de las escuelas involucradas directamente en la investigación, sobre los supuestos instalados en relación a las prácticas deportivas escolares - Interpretar datos sobre las prácticas deportivas en las escuelas - Obtener información sobre la actuación adoptada por el organismo oficial de deportes de la Comuna de la Localidad respecto al deporte escolar.

#### Formulación de la Hipótesis

El deporte escolar en la Educación Primaria se desaprovecha en la escuela como un medio pedagógico trascendente en el proceso formativo del alumno.

### Diseño de investigación

El tipo de diseño de investigación es descriptivo, ya que se pretende dar un enfoque general, de tipo aproximativo, donde la preocupación principal radica en describir algunos discernimientos de la población involucrada. Utilizando criterios sistemáticos, se busca poner de manifiesto sus miradas respecto a si el deporte escolar es valorizado como un contenido pedagógico elemental, aceptando la subjetividad como elemento fundamental, para llegar a la variedad de significados que pudieran presentarse. El método utilizado es Cualitativo–Cuantitativo: por un lado se intentará operar manteniendo cierta distancia y neutralidad, y por otro se actuará sobre contextos “reales”, procurando así acceder a las estructuras de significados propios de esos contextos mediante la participación en los mismos.

### Procedimientos

A fin de lograr una muestra amplia y confiable, la búsqueda de datos se llevó a cabo en la comunidad educativa de la Escuela Part. 1112 y la Escuela Fiscal 122 de la localidad de Álvarez, en base a una labor que se realizó en dos niveles procedimentales específicos descriptivos: Por un lado un trabajo de campo, sobre la comunidad educativa a través de encuestas y entrevistas a los distintos actores involucrados en la investigación. Estas brindaron información acerca de los supuestos establecidos sobre las prácticas deportivas en las clases de Educación Física desarrolladas por los alumnos del segundo ciclo, de los espacios físicos destinados a las mismas, de las distintas consideraciones que se tienen en cuanto a sus aspectos más relevantes, de la conexión con contenidos de otras áreas pedagógicas y con la práctica deportiva extraescolar. Por otro lado, un trabajo documental, consistente en la observación y análisis de las normativas curriculares y documentación originada por ambas escuelas para analizar los contenidos referidos al deporte escolar en el sistema educativo en lo que respecta a la Educación Primaria en su segundo ciclo.

-Primer Nivel: Trabajo de Campo: La Población estudiada fue la Comunidad Educativa de las Escuelas mencionadas. La recopilación de datos se realizó directamente sobre el campo en el cual se presentaba el tema objeto de estudio (establecimientos escolares e instituciones) a finales del período lectivo del año 2002 y comprendió tres tipos de Unidades de Análisis: la primera compuesta por los alumnos, la segunda por los padres de los alumnos y la tercera por el personal directivo y los docentes de año y de Educación Física que imparten clases a dichos alumnos, al que se agregó el Secretario de Deportes de la Comuna local en carácter de informante.

- Primera Unidad de Análisis: alumnos (varones y mujeres) comprendidos en el segundo ciclo de la Educación Primaria de ambas escuelas. Método: cuantitativo. Técnica: encuesta semirrigida. Instrumento: cuestionario.

- Segunda Unidad de Análisis: Padres de alumnos de la Educación Primaria en su segundo Ciclo de ambas escuelas. Método: cuantitativo. Técnica: encuesta semirrigida. Instrumento: cuestionario.
- Tercera Unidad de Análisis: Personal directivo, Docentes del segundo ciclo, Docentes de Educación Física (todos de ambas escuelas). Método: cualitativo. Técnica: entrevista semidirigida, abierta, oral e individual o de grupos; orientada hacia hechos objetivos. Instrumento: Guías de entrevista. Se entrevistó también al Secretario de Deportes de la Comuna Local como informante clave, en su carácter de funcionario público y docente de Educación Física, con 10 años de antigüedad en el cargo, para comprobar la importancia, aporte y relación que dicha Secretaría tiene respecto al deporte escolar, ya que el mismo figura en la Ley Provincial del Deporte. Método: cualitativo. Técnica: entrevista semidirigida, abierta y oral, orientada hacia hechos objetivos. Instrumento: Guía de entrevista

-Segundo Nivel: Estudio de Documentos: La observación documental consistió en el estudio y análisis de documentos oficiales de las instituciones educativas involucradas en la investigación. Entre éstos se cuentan el Proyecto Educativo Institucional y Proyecto Curricular Institucional y los Proyectos o planificaciones anuales de los docentes de Educación Física. Método: Cualitativo. Técnica: examen de archivos. Instrumento: Guía de observación

#### Interpretaciones de los resultados obtenidos

-Ambas instituciones educativas, a pesar de tener distinto origen y forma de gestión, han tenido a través de su historia una postura desde el plano ideológico que se ha caracterizado por un concepto de escuela cuya concepción no integra a las actividades físicas y deportivas en cuanto a la inclusión de las instalaciones, infraestructuras o espacios adecuados para dichas prácticas. A medida que iba aumentando la matrícula de alumnos, aumentaron los cargos de maestro de Educación Física y en contraposición se fueron reduciendo los espacios libres o propicios para el desenvolvimiento de las prácticas, demostrando que según el espacio asignado a esta actividad escolar se puede dar pistas sobre la relevancia que se le otorga a la asignatura.

-Las escuelas giran en torno del saber "intelectual", están estructuradas en cuanto a la adquisición "tradicional" del conocimiento y no a una acción educativa orientada hacia la adquisición de competencias, entre las cuales están las motrices-deportivas, se sigue trabajando de una forma no interdisciplinaria. Por otro lado, el Estado no termina de definir claramente cuál es la política deportiva detrás de la cual se debieran encaminar.

-En las apreciaciones de la mayoría de los padres, de los directivos, de los docentes de otras áreas y a veces de los alumnos, se otorga a la Educación Física y al deporte escolar un escaso valor desde el punto de vista

educativo, convirtiendo el área y a la actividad en una “suerte de tiempo de juego robado al estudio”, como el momento de compensación del “sedentarismo académico”, como válvula de escape, como recreo, como un apoyo necesario para el rendimiento intelectual.

-Los dos establecimientos educativos no practican deporte en el sentido estricto de la palabra, ya que las escuelas no tienen infraestructura material y espacial específica, ésta lo adapta sin seguir un modelo, y los docentes los adecuan a sus conocimientos, necesidades, posibilidades y limitaciones y objetivos de cada Institución. La suposición de que la clase de Educación Física y las prácticas deportivas deben cumplir una función eminentemente compensatoria para contrarrestar los esfuerzos unilaterales de las otras asignaturas conduce a que la Educación Física desatienda su verdadero objetivo educativo.

Los docentes de Educación Física no tienen la suficiente presencia en la institución de acuerdo al verdadero valor pedagógico que tiene el área. A lo que se puede sumar las dificultades en la capacitación, de perfeccionamiento permanente y la falta de autocrítica para reconocer que han cedido espacios en las instituciones y que muchas veces se automarginan de los proyectos de las escuelas. También colabora en esto que los lugares de dictado de clases, separados de las instalaciones escolares, contribuyen a aislarlos, reforzando así su posición diferenciada y marginal; con el agregado de que las prácticas deportivas no se imparten, en su gran mayoría, en espacios propios y concretos aptos para su práctica, sino en lugares, a veces compartidos, que no cuentan con implementos necesarios para el desarrollo deportivo, ni con las condiciones de seguridad necesarias generando riesgos físicos en los alumnos y posibles dificultades legales para el docente; cuestiones éstas que operan como factores que obstaculizan la acción creativa y audaz que esta actividad necesita.

-El tiempo dedicado a las horas de Educación Física es insuficiente, con lo que el tiempo dedicado al deporte, que está incluido en las mismas, disminuye notablemente, donde prima la idea (elemental pero insuficiente) de que el juego, al ser la forma clásica de expresión de la niñez, sea la única actividad de la clase.

-La Educación Física y el deporte escolar no están en condiciones en la actualidad de proporcionar a los niños y jóvenes, los lugares necesarios para la práctica deportiva y de demostrar el camino para una adecuada utilización del tiempo libre. Tampoco forman conciencia de la necesidad del movimiento como expresión de salud y vida.

-Carece de entidad e identidad al no figurar en el diseño curricular como un bloque o eje de contenidos la palabra deporte, los deportes, etc. o como debería ser: El deporte escolar.

- El organismo específico de deportes de la Provincia y de la localidad no están integrados a los organismos oficiales de Educación a través de proyectos deportivos-educativos dirigidos al deporte escolar en primaria. Mientras estos por un lado no pueden tener injerencia en las políticas deportivas dentro de la escuela y por el otro lado la escuela ignora la ley del deporte o no se acerca con propuestas concretas deportivas a éstos,

todos los alumnos de la Educación Primaria en su segundo ciclo de la localidad de Álvarez desarrollan las clases de Educación Física y prácticas deportivas en la plaza, que tiene una construcción tradicional, los clubes, que no siempre están disponibles, donde el alumno y el profesor son siempre intrusos, o en los patios de recreo, los cuales ni siquiera, están preparados para las actividades físicas o deportivas y siempre que no “alteren el normal desarrollo de las clases de los alumnos que están en las aulas”.

#### Conclusión

El deporte escolar cumple con el programa curricular al satisfacer una necesidad lúdica de movimiento de los alumnos pero en las escuelas se desperdician aquellos aspectos educativos que le dan relevancia, por tanto su potencial trascendencia es desaprovechada, lo que ratifica la hipótesis.

#### Discusión

A casi una década de la sanción de la Ley Federal de Educación, que no se cumplió en su capítulo sobre el financiamiento y la prometida duplicación del presupuesto educativo, todavía puede verse que permanecen subsistemas de enseñanza como dificultades que tuvo su aplicación. Inexorablemente, también habrá que incluir, a pesar de haberse agravado en estos últimos años la situación económica que golpea a la educación, ya no sólo en la pobreza de las partidas presupuestarias, sino en el funcionamiento de las cátedras. Este abandono del Estado de sus deberes ha signado a la educación argentina de estos últimos años.

En el análisis de las consideraciones que intervienen en la determinación acerca del lugar que debe ocupar la Educación Física y el deporte escolar, no puede omitirse la paradójica idea de que existen quienes piensan que la Educación Física y la actividad deportiva son tan importantes que no pueden realizarse en la escuela, estando ésta dedicada fundamentalmente a la formación de “los saberes mentales”. La negación de un lugar destacado a la enseñanza de la Educación Física y del deporte escolar podría provenir, entonces, de la desvalorización de la escuela y no precisamente de su inversa, esto es, la desvalorización de la Educación Física. Las escuelas presentan hoy como desafío una pedagogía que las asimile a espacios para la creación multiforme, posibilitando un ambiente para la plasticidad y la movilidad corporal. No pueden seguir con el modelo tradicional con un diseño para “cuerpos” solamente que deben pensar y moverse poco. Con un espacio material, destinado al deporte escolar, donde los edificios y sus instalaciones conforman un conjunto de condiciones que afectan en forma mediatizada la calidad de la enseñanza y el aprendizaje.

Se sugieren las siguientes estrategias de acción:

- El sistema educativo deberá pensar los tiempos de la escuela incluyendo a la Educación Física y el deporte en esta distribución y con respecto al espacio, deberá pensarlo incluyendo a la Educación Física y al deporte escolar en su seno y no como un área marginal.
- Aplicar la ley provincial del deporte para la elaboración de proyectos educativos e integradores de políticas deportivas dirigidos al deporte escolar entre el organismo oficial de deportes y el organismo oficial de Educación y a partir de éstos entre las escuelas y la Secretaría de Deportes local.
- Las escuelas, que han sido concebidas originalmente como espacios para la transmisión de la cultura, deberán optar por un diseño donde los alumnos tengan un espacio contenedor, un espacio de aprendizaje, de confianza, de juego, de libertad, como también de dimensiones apropiadas para la práctica deportiva.
- Las escuelas deberán repensar formas de optimizar la utilización del espacio y del tiempo.
- Los docentes de Educación Física, para recuperar paulatinamente los espacios institucionales perdidos y revalorizar el área, deberán renovar el planteamiento metodológico, sustentado en un modelo pedagógico en donde el deporte constituirá el medio para la consecución de los objetivos educativos.
- A las prácticas deportivas o deportes escolares debe otorgársele institucionalidad como “deporte escolar” dentro del diseño curricular.

#### Argumentación Final

La Educación Física, en la Educación Primaria, al desarrollar en la escuela el deporte escolar como contenido, enfrenta, como agente educativo, una preocupante realidad de cambios sociales. Las transformaciones, provocadas por la llamada “globalización” (entre otras) y sus consecuencias socioeconómicas, han afectado aceleradamente a todos los estamentos sociales, especialmente en relación a la escuela, tan permeable además, a las incidencias unidireccionales de la comunidad en la que está inserta. El estudio y análisis de las condiciones de existencia y desarrollo de la sociedad, así como la complejidad de las manifestaciones socio-culturales que surgen de la interacción entre los individuos que la componen y entre éstos y el medio; deberán constituir el soporte teórico sociológico, para, entonces, componer o recomponer una propuesta pedagógica dirigida a jerarquizar el deporte escolar; y de esta forma determinar la necesidad de su enseñanza en la escuela con una realidad material y físicamente apropiada, donde, el objeto de su didáctica se encuentre enmarcado en los procesos de enseñanza y aprendizaje, procesos de relación humana en un contexto social.

Además, debe prever en la selección y organización de sus componentes, o distintas formas en que se puede concretar, un análisis sobre la eficacia en su aplicación, el desarrollo de los distintos aspectos que lo comprenden y la debida consideración de que todos los alumnos son diferentes y que en la clase, se deben tener en cuenta esas diferencias, abarcando la comprensión de las relaciones de interdependencia que el

juego y el deporte tienen con los grandes problemas sociopolíticos actuales; interpretando al movimiento humano en cuanto manifestación de cultura, de una cultura propia, definida por la historia del cuerpo y de las vivencias de cada uno.

Por tal motivo es de suma importancia re significar las actividades y juegos deportivos dentro del Diseño Curricular de Educación Física –por su fuerte impacto hacia el interior de la asignatura y su proyección social-, como un bloque o eje temático denominado Deporte Escolar para que ocupe el lugar que se merece y resalte así la potencialidad que tiene para ser el medio pedagógico estratégico que en la práctica la Educación Física precisa para recuperar en la escuela de nivel primario su trascendente rol educativo.

En definitiva, considero que, en sus valores está la esencia del deporte y para su adecuada interpretación, el ser humano, desde su niñez, debe practicarlo en el ámbito escolar.

#### Bibliografía

Aisenstein, A.; Ganz, n.; Perczyk, J.: La Enseñanza del Deporte en la Escuela. 1ª Edición. Buenos Aires. Ed. Miño y Dávila S. R. L. 2002.

Aisenstein, A.; Perczyk, J.: Los juegos deportivos. Art. Revista del Ministerio de Educación de la Nación: El Monitor de la Educación-República Argentina-Año 2- N° 3-Julio de 2001. Pág. 50 a 53

Buendía, Roberto Velázquez: Sobre la edad apropiada para el comienzo de la práctica deportiva. Art. Revista Digital. <http://www.efdeportes.com>. Buenos Aires-Año 8-N° 57 Febrero de 2003

Carta Internacional de la Educación y Deporte

Hernández Mendo, A.: Acerca del término Deporte. Art. <http://www.efdeportes.com>. Revista digital. Año 4 – N° 17. Buenos Aires, Diciembre 1999

LEY FEDERAL DE EDUCACIÓN N° 24.195

LEY NACIONAL DEL DEPORTE N° 20.655

LEY PROVINCIAL DEL DEPORTE N° 10.554. Provincia de Santa Fe.

MANIFIESTO MUNDIAL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA 2000

Mariscotti, A. R.: La valorización de la Ed. Física en el sistema Educativo. Art. Revista Digital. <http://www.efdeportes.com/>. Buenos Aires. Año 7-N° 38-Julio 2001

MINISTERIO DE EDUCACIÓN DE LA PROV. DE SANTA FE: Diseño Curricular Jurisdiccional de la Prov. de Santa Fe. EGB Educación Física Segundo Ciclo. 1997

MINISTERIO DEL INTERIOR. Secretaría de Estado de Cultura y Educación. Administración de Educación Física, Deportes y Recreación: Objetivos y Desarrollo de los Contenidos Sintéticos de la educación Física Infantil. Buenos Aires. Julio de 1969

Perczyk, J. El currículum del deporte escolar y deporte institucionalizado. Art. [http://www.efdeportes.com/Revista Digital](http://www.efdeportes.com/Revista%20Digital) – Año 5- Nº 26 - Buenos Aires - Octubre de 2000 – Trabajo presentado en el IIIº Encuentro Deporte y Ciencias Sociales y 1ªs Jornadas Interdisciplinarias sobre Deporte .UBA -13 al 15 de Octubre de 2000.

Rozengardt, R.: Deporte y Educación: Nuevas preguntas sobre una vieja relación. Art. <http://www.efdeportes.com> Revista Digital. Año 5. Nº 26 Buenos Aires, octubre de 2000.

Nota Aclaratoria: El presente trabajo es un extracto con correcciones de mi Tesina presentada en la Licenciatura en Educación Física del I.S.E.F nº 11 “Abanderado Grandoli” Rosario, Sta. Fe en el año 2003; cuyo título es “el Deporte Escolar en la EGB II”; publicado en formato de libro en 2004 (ISBN 987-9459-74-1). Donde en el escrito dice Educación Primaria (segundo ciclo), en el trabajo original figura EGB II (término correspondiente a la estructura del sistema educativo en vigencia de la Ley Federal de Educación Nº 24.195)

#### Título: **LOS BENEFICIOS DEL EJERCICIO AERÓBICO**

Autores: Juárez Paula y Gonzalo Merino

Email: [paujuarez-2221@hotmail.com](mailto:paujuarez-2221@hotmail.com)

#### Prólogo

En el marco del EC Práctica e Investigación nos propusimos aplicar la metodología de análisis de caso para indagar sobre las posibilidades del entrenamiento aeróbico sistematizado en deportistas no profesionales. En este estudio se muestra la ventaja de un entrenamiento especial: las carreras de aventura, no sólo desde el punto de vista fisiológico sino también psicológico, por cuanto estas actividades le permitieron al protagonista del caso fijarse metas y reorganizar objetivos de vida.

Este caso muestra la importancia de que las personas realicen deportes de modo continuo, pues, aunque no sean deportistas de elite, el entrenamiento que esta práctica requiere les hace replantearse objetivos que revalorizan los logros alcanzados. Gonzalo Merino

#### Fundamentación:

Esta investigación entendemos es relevante por cuanto aporta evidencia de las ventajas de un ejercicio aeróbico particular, el pedestrisimo, en personas que han sido deportistas no profesionales y que, por motivos laborales y cambios en estilo de vida, van modificando sus hábitos cotidianos. También muestra que la perseverancia en el entrenamiento, ejercitada durante años de prácticas deportivas, permite al protagonista

del caso mejorar considerablemente su calidad de vida, entendiendo que el mejoramiento de la calidad de vida es una meta crucial en nuestra sociedad actual.

Formulación del problema: pregunta central

¿Puede una persona con estilo de vida sedentario y mal estado físico, luego de un adecuado entrenamiento, mejorar su estilo de vida y participar de pruebas combinadas?

Objetivos:

General

Indagar la potencialidad del entrenamiento aeróbico para mejorar la calidad de vida de una persona sedentaria.

Específicos:

Conocer las motivaciones de Roberto para iniciar un entrenamiento aeróbico

Conocer los beneficios que le trajo a Roberto el entrenamiento aeróbico.

Marco teórico

Entrenamiento aeróbico:

Una primera conceptualización simple del entrenamiento aeróbico es la siguiente: *"Es el conjunto de actividades físicas que incluye esfuerzos no intensos, pero si prolongados durante plazos de tiempo considerables, sin interrupción y que, en consecuencia, se basan en procesos energéticos en los cuales el oxígeno desempeña un papel fundamental. El objetivo principal del entrenamiento aeróbico es el de desarrollar y mantener la resistencia cardiorespiratoria; ésta depende de lo que se conoce como Volumen de Oxígeno Máximo (VO<sub>2</sub> máx)"* ([http://www.mejorestilodevida.net/Temas/t\\_fitness\\_entrenam\\_aerobico.htm](http://www.mejorestilodevida.net/Temas/t_fitness_entrenam_aerobico.htm)).

Otros investigadores, sostienen que *"Los ejercicios aeróbicos o submáximos se definen como cualquier actividad física donde los medios predominantes de resíntesis del ATP (trifosfato de adenosina) surgen del metabolismo aeróbico proporcionado por las actividades dinámicas y continuas con grupos musculares grandes"* (Andriolo, RB et al, 2007).

Dentro del entrenamiento aeróbico, el pedestrismo es una de las disciplinas más simples de practicar, por cuanto puede entrenarse durante todo el año, con cualquier clima, y requiere de relativamente pocos recursos. Además esta disciplina es básica para un deportista que pretende encarar pruebas de aventura por cuanto es una de las que integra las pruebas combinadas.

Tipos de ejercicios aeróbicos: Estos pueden ser de bajo impacto o de alto impacto, según la clasificación aportada por <http://www.mundoadelgazar.com/aerobicos.html>

- *Ejercicios aeróbicos de bajo impacto:* Son aquellos que ocasionan un leve impacto a nivel articular y por lo tanto son más recomendados para personas que inician un programa de aeróbicos, presentan un índice de masa corporal de 25 o mayor (sobrepeso), son mayores de 60 años o padecen de problemas en sus rodillas o espalda. Entre los ejercicios aeróbicos de bajo impacto están: caminar, nadar, esquiar, aerobics acuáticos, ciclismo, remar, entre otros.
- *Ejercicios aeróbicos de alto impacto:* Son aquellos que producen un impacto mayor a nivel de las articulaciones, siendo recomendables para personas con peso normal y que se han entrenado previamente con ejercicios aeróbicos de bajo impacto. Las articulaciones que más sufren la falta de entrenamiento son las rodillas, tobillos, la cadera y la columna vertebral. Entre los ejercicios aeróbicos de alto impacto tenemos: trotar o correr, bailar, aerobics en piso o deportes como el basket-ball, tennis, foot-ball, squash, entre otros.
- Intensidad de los ejercicios aeróbicos: Según la fuente de información on line antes citada [2] puede ser leve, moderada o alta, según los siguientes criterios:
- La intensidad con que se lleve a cabo un programa de aeróbicos, dependerá de la elevación de su frecuencia cardíaca al practicar determinado ejercicio. Para esto utilizamos la fórmula de la frecuencia cardíaca máxima:
- Para hombres:  $220 - \text{edad}$

Para mujeres:  $210 - \text{edad}$

*Ejemplo:* Para una mujer de 35 años de edad, su frecuencia cardíaca máxima será de:  $210 - 35$ , lo cual nos da un resultado de 175, esto significa que lo máximo que debe trabajar el corazón de una mujer de 35 años de edad y sin ninguna patología cardíaca es de 175 pulsaciones por minuto. De tal manera que la intensidad de cualquiera de los ejercicios aeróbicos nunca deberá exigir una frecuencia cardíaca mayor de 175 para dicha persona, ya que estaríamos sobrepasando el límite máximo de sobrecarga cardíaca.

Basándonos en éste límite máximo, podemos clasificar la intensidad de los ejercicios aeróbicos de la siguiente manera:

- Ejercicios aeróbicos de leve intensidad: cuando aumenten la frecuencia cardíaca entre un 55 a 60% de la frecuencia cardíaca máxima. Estos ejercicios están indicados en personas que inician un programa de ejercicios aeróbicos o como parte de la rutina permanente en personas mayores de 60 años.

- Ejercicios aeróbicos de moderada intensidad: cuando aumenten la frecuencia cardíaca entre un 61 a 75% de la frecuencia cardíaca máxima. Una rutina con aeróbicos de moderada intensidad, deberá ser la meta a la que todos debemos aspirar, para obtener los mayores beneficios.

- Ejercicios aeróbicos de alta intensidad: cuando incrementen la frecuencia cardíaca entre un 76 a 85% de la frecuencia cardíaca máxima. Una rutina que incluya éstos ejercicios, deberá reservarse para aquellos casos de competencias o un programa intensivo para adelgazar, siempre y cuando hayamos realizado los programas de leve y moderada intensidad previamente.

Programas de entrenamientos aeróbicos: según la capacidad aeróbica de inicio, se implementarán programas para principiantes, intermedios o avanzados.

Antes de iniciar un programa de entrenamiento con ejercicios aeróbicos, es conveniente realizarse un chequeo médico, para determinar si está capacitado/a para realizar éste tipo de ejercicios (Sivori et al, 2004). Después de la respectiva aprobación médica, debe realizarse la medición de su capacidad aeróbica actual. Una vez determinada su capacidad aeróbica, seleccione su programa de entrenamiento idóneo según las siguientes recomendaciones:

- Si su capacidad aeróbica fue "muy mala" o "mala", nunca ha realizado ejercicios aeróbicos, tiene más de 1 mes de no realizarlos o bien tiene más de 60 años de edad, entonces usted deberá utilizar el programa de ejercicios aeróbicos para principiantes.
- Si su capacidad aeróbica fue "regular" o ha estado realizando ejercicios aeróbicos de forma intermitente durante por lo menos el último mes, entonces usted podrá utilizar el programa de aeróbicos para intermedios.
- Si su capacidad aeróbica fue "buena" o se encuentra realizando un programa de aeróbicos de forma continua durante los últimos 3 meses pero desea un cambio de rutina, entonces puede utilizar el programa: [aeróbicos para avanzados](#).
- Por último, si su capacidad aeróbica fue "excelente", no necesita realizar ningún cambio en su rutina actual de ejercicios aeróbicos.
- Beneficios del ejercicio aeróbico:
- Según estudios mencionados por Andriolo et al (op.cit), los estilos de vida activos parecen mejorar las actividades de la vida diaria, las capacidades de trabajo (Brach, 2004) , y el estado de ánimo (Fox, 1999; Pary, 1996), así como la salud cardiovascular (Smolander, 2000; USDHHS, 2002). Para estos autores, dado que el ejercicio aeróbico utiliza las grasas como combustible o fuente principal de energía, acompañados de una alimentación equilibrada y un estilo de vida sana, los beneficios son:

- *Mejora la función cardiovascular*, tanto en personas sanas como individuos que hayan sido víctimas de infartos, angina de pecho o hayan sido sometidos a cirugías de corazón, angioplastia e incluso en pacientes con falla cardíaca. También estimula la formación de nuevos vasos coronarios (Boraita Perez, 2008).
- *Reduce grasa corporal y elimina la grasa subcutánea* en las personas con sobrepeso y obesidad. Para lograr un consumo alto de las calorías que están acumuladas en el tejido graso (adiposo), el ejercicio debe ser habitual, de tiempo prolongado y de intensidad moderada, utilizando la mayor masa muscular posible como las de las piernas, los glúteos y la parte baja de la espalda. Además reduce la grasa subcutánea, localizada entre los músculos, Una persona que quiere definir, debe practicarlo obligatoriamente (junto a una correcta dieta), para que los músculos parezcan magros y sanos, y no voluminoso y torpe (Duperly, 2005).
- *Disminuye a mediano plazo, la presión sanguínea* en los hipertensos hasta en 7 mmHg la sistólica (o alta) y 4 mmHg la diastólica (o baja), disminuyendo el requerimiento de medicamentos (Duperly, 2005).
- *Baja los niveles de colesterol total en la sangre*, así como los de colesterol LDL o "colesterol malo" y de los triglicéridos y aumenta el colesterol HDL o "colesterol bueno", reduciendo el riesgo de un ataque cardíaco.
- *Reduce los niveles sanguíneos de glucemia* en los diabéticos. Al practicar un ejercicio anaeróbico, utilizamos glucosa, la cual proviene de la sangre. De esta manera los niveles de glucosa en la sangre disminuyen y los diabéticos se pueden ver beneficiados con esta práctica. Esta afirmación es apoyada por diversas investigaciones (RUFINO SERRALDE, Y. et al., 2009).
- *Mejora la capacidad pulmonar, la circulación en general y el aprovechamiento del oxígeno* no sólo por los músculos (incluyendo el músculo cardíaco), sino también por los órganos internos y la piel, lo cual se refleja en mayor capacidad para realizar esfuerzos y mejoría en las funciones digestivas, renales, inmunológicas, endocrinas, el estado de ánimo, el sueño y de las funciones mentales superiores (Duperly, 2005)
- *Reafirma los tejidos* y la piel recupera parte de la lozanía perdida, contribuyendo no solo a estar y sentirse más joven sino también parecerlo.
- *Reduce la mortalidad cardiovascular* (Duperly, 2005).
- *Aumenta la reabsorción de [calcio](#) por los huesos*, fortaleciéndolos y disminuyendo el riesgo de fracturas.

- *Disminuye los niveles circulantes de [adrenalina](#), la hormona del estrés, y aumenta los niveles de [endorfinas](#) y otras sustancias cerebrales, contribuyendo a bajar la tensión emocional y mejorar el estado anímico, lo cual se refleja en una gran sensación de bienestar físico, emocional y social (Manuel de García et al, 2000).*
- Recordemos que los ejercicios aeróbicos más comunes son caminar, trotar, nadar, bailar, esquiar, pedalear y los llamados “aeróbicos”, y se caracterizan por tener diferentes intensidades.
- Hay que tener en cuenta que los cambios que el ejercicio aeróbico produce en nuestro metabolismo, no se limitan al tiempo de ejercicio sino que perduran por varias horas más. Podemos describir este fenómeno así: después de varios años de poco trabajo físico y de utilizar las calorías provenientes de los carbohidratos y de los azúcares como combustible, cambian las condiciones a un menor aporte de calorías y a una mayor carga de trabajo, lo cual obliga a activar un "generador" extra que utiliza como combustible a las grasas, las cuales le brindan muchas más calorías por gramo (9 contra 4 de los carbohidratos). Al terminar el ejercicio, parece que el organismo dejara un tiempo más prendido ese otro "generador", contribuyendo a una mayor reducción de la grasa corporal.

Los ejercicios aeróbicos y el corazón:

Como ya se citara (Duperly, 2005; Boraita Perez, 2008; Rufino Serralde et al., 2009), la actividad cardiovascular (o aeróbica) mejora la circulación coronaria, favoreciendo la distribución de los capilares en el músculo cardíaco y la habilidad del corazón para desarrollar nuevos ramales de arterias sanas, que permitan llevar la sangre a lugares donde antes llegaba en forma deficiente. Publicaciones digitales [9] citan que también se produce un aumento de volumen de la cavidad ventricular, lo que supone una disminución de la frecuencia cardíaca en reposo y el consiguiente ahorro de gasto cardíaco.

Como ya se mencionó, y como ocurre con cualquier otra práctica deportiva, antes de comenzar a realizar actividad aeróbica, es preciso someterse a una evaluación médica general, para determinar las condiciones cardiovasculares, además de la flexibilidad, fuerza y composición corporal. En particular en la consulta médica, entre los exámenes que solicitan los cardiólogos está el test de esfuerzo, el cual debe realizarse junto a un electrocardiograma, de modo de detectar manifestaciones que anteceden a los infartos.

Calidad de vida:

Este es un concepto utilizado por investigadores como Andriolo (op cit), Martín Rodríguez (2005), entre otros, para dar cuenta del [bienestar social](#) general tanto de individuos como de grupos sociales. El término se utiliza en una generalidad de contextos, tales como sociología, ciencia política, estudios médicos, estudios del desarrollo, etc. No debe ser confundido con el concepto de estándar o [nivel de vida](#), que se basa principalmente en ingresos. Indicadores de calidad de vida incluyen no solo elementos de riqueza y empleo sino también de ambiente físico y arquitectónico, salud física y mental, educación, recreación y pertenencia o

[cohesión social](#). Diversos indicadores se han establecido con la intención de medir la calidad de vida; uno común [Índice de Desarrollo Humano](#) (IDH), establecido por las Naciones Unidas para medir el grado de desarrollo de los países a través del [Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo](#) (PNUD), cuyo cálculo se realiza a partir de las siguientes variables: esperanza de vida, educación y PBN per cápita.

En nuestro trabajo, un indicador relevante de la calidad de vida es el vinculado a la esperanza de vida, el cual dependerá del estado de salud físico, así como mental. Diferentes estudios (Sivori, 2004; Boraita, 2005; Duperly, 2005; Manuel de García, 2000) permiten afirmar que el ejercicio aeróbico mejora la calidad de vida en personas con diferentes patologías (por ejemplo diabetes, hipertensión, obesidad).

Metodología:

La presente investigación se aborda desde un paradigma cualitativo que busca describir e interpretar una situación desde la mirada de un individuo. Este enfoque de tipo etnográfico es propicio por cuanto se pretende obtener información de una situación particular, irreplicable, sin pretensión de generalizaciones a otros casos.

La información se recoge mediante diálogo informal con el protagonista. El tipo de investigación es el estudio de caso intrínseco ya que se busca comprender la particularidad de una persona. El paradigma es práctico hermenéutico, ya que parte de la realidad y busca comprenderla, la interpreta y describe, por lo tanto también pertenece al paradigma interpretativo.

Caso

Roberto M. es arquitecto y vive en General Belgrano (Córdoba). Una mañana Roberto sale de su casa para ir al estudio, y descubre que subirse a su camioneta le resulta dificultoso....

-Cada vez hacen estos cachivaches más estrechos- pensó Roberto, y a continuación hizo un poco más atrás el asiento.

Como ex jugador de rugby, Roberto siempre se mantuvo en buena forma física, gracias al entrenamiento continuo y riguroso de la práctica del deporte. Pero cuando ingresó en la universidad, este entrenamiento se fue discontinuando y con el tiempo se hizo nulo. Ahora Roberto tiene 38 años, es un arquitecto de renombre, y podría decirse, según los cánones actuales, que es una persona exitosa.

Antes de llegar a su estudio, R. pasa por el laboratorio a recoger los análisis de control rutinarios que su médico le había pedido. Convencido que todo estaba bien, ni siquiera mira los resultados. Deja el sobre el asiento y se baja despreocupadamente en el estacionamiento.

A la mañana siguiente se presenta, análisis en mano, en su médico. Tras la conversación informal, y las preguntas de rutina, el médico chequea sus análisis, le toma la presión arterial y lo sube a la balanza....

-¿Todo bien, Doc? –Pregunta R.

-Mmmm..... hay algunas cositas que no me gustan mucho.....

El colesterol estaba por las nubes, ni hablar de los triglicéridos, y, obviamente, no podían negarse los 12 kg que había aumentado en los últimos 3 años.

-Tendrás que hacer un plan de ejercicios y de alimentación adecuado para poner todos estos valores dentro de lo normal –Recomendó el médico

Y así salió R, cabeza baja, pero decidido a no perder un día más en el inicio de un cambio en su vida. Tenía dos opciones: seguir como estaba, lo cual no le acarrearía ningún bien a largo plazo, o decidirse a hacer un cambio, el cual no sólo involucraría mejoras en su salud sino que también exigiría un gran esfuerzo.

Así, tras pensarlo por dos días, se encontró con Elisa L., entrenadora de afamados deportistas de alto rendimiento, quien le planificó un entrenamiento aeróbico basado en el pedestrismo, con la intención de normalizar los resultados de los análisis y hacerle bajar de peso.

Hoy, tras 38 semanas de entrenamiento, R. ha bajado 8 kg y ha normalizado sus valores. Entrena 4 veces a la semana, y es ambicioso en sus objetivos: se propuso y logró participar de una prueba combinada en la cual, en modalidad de posta, realizó los 10 km de pedestrismo.

#### Asertos

Roberto fue jugador de rugby de joven, por lo cual gracias al entrenamiento específico de esa disciplina mantuvo su forma física. Al pasar los años sus prioridades comenzaron a ser otras, entró a la facultad a estudiar arquitectura, lo cual le demandaba gran parte de su tiempo, empezó a discontinuar los entrenamientos, realizando estos cada vez más intermitentemente.

Una vez recibido de Arquitecto, su vida comenzó a ser cada vez más sedentaria. Sin darse cuenta su estado físico empeoraba día a día, dedicaba sus horas al trabajo, siendo este un arquitecto de renombre en su ciudad, gozaba de una vida muy cómoda.

Llego el día en el que al realizarse unos estudios de rutina, al concurrir a su médico de confianza, notó que algunos datos eran anormales, los valores de triglicéridos y colesterol estaban muy altos, además tenía 12 kilos demás.

Es así que Roberto con 38 años, decide no perder un día más, y se propone recuperar su condición física y tratar de mejorar su calidad de vida.

Contacta a Elisa L., entrenadora de importantes deportistas a nivel nacional, la cual le propone un plan de entrenamientos aeróbicos basados en el pedestrismo.

Con el incentivo de recuperar su forma, Roberto comienza el plan de entrenamiento indicado por Elisa. Gracias a la perseverancia que le había dejado tantos años de entrenamiento de rugby, logra entrenar cuatro veces a la semana.

Al ver que su condición física va mejorando comienza a sentirse más motivado y encara cada día con mayor satisfacción y gran ímpetu sus entrenamientos.

Comienza a plantearse objetivos como poder participar de alguna prueba combinada o alguna carrera de pedestrismo.

Luego de 38 semanas de entrenamiento riguroso, mejora sus valores de triglicéridos y colesterol, baja esos kilos demás y recupera su condición física.

Sus motivaciones para entrenar ya son otras, comienza a plantearse objetivos más ambiciosos. Se propuso y logró con éxito el Cruce de los Andes en febrero del año pasado.

Hoy por hoy Roberto entrena, arduamente 4 o más veces por semana, con el objetivo de poder correr un Ironman en 2011, algo poco imaginado para él hace un año atrás, pero que hoy por hoy, gracias a su perseverancia y motivación para entrenar puede llegar a hacerse realidad.

#### Análisis:

Intentando dar respuesta a la pregunta central de este trabajo, podemos afirmar que el protagonista de nuestro caso no sólo logró modificar un estilo de vida sedentario sino también revertir aspectos médicos preocupantes, al tiempo de mejorar su calidad de vida. Con estas afirmaciones corroboramos supuestos de investigaciones, como la de del español Manuel de Gracia (op cit) respecto a la relevancia del ejercicio aeróbico no sólo desde el punto de vista de la salud física sino también emocional. Además, según la opinión de R. el ejercicio aeróbico no sólo le permitió hacer cambios en su vida, sino también proyectarse a futuro con metas antes impensadas.

La actividad aeróbica indicada fue de bajo impacto, y de intensidad leve, de acuerdo a la condición física inicial de R. La intensidad fue modificándose conforme se observaron logros, para llegar, a la fecha de la puesta en conocimiento del caso, a una intensidad elevada, la cual preparó a nuestro protagonista para iniciar las actividades competitivas. La condición aeróbica inicial puede catalogarse de mala, dado que el individuo no había realizado ejercicios aeróbicos por más de 5 años, además de encontrarse con sobrepeso y con indicios de hipertensión arterial.

La situación inicial de R. es la situación clásica de cada vez más profesionales de más de 30 años en la actualidad que, mientras eran alumnos de secundaria practicaban deportes de manera medianamente continua. Al terminar el secundario e iniciar los estudios superiores el tiempo se dedica esencialmente a la carrera en estudio, quedando relegado el uso del tiempo libre a la práctica recreativa.

Si bien el protagonista no revela los motivos por los cuales asistió en un comienzo al control médico, consideramos que era éste un control de rutina, bastante común también en profesionales como el de nuestro caso. Estas personas suelen estar pendientes de su salud en tanto la misma esté a cargo de otros, pero no

suelen hacerse cargo de la parte fundamental del esfuerzo personal de mantener un estado saludable que les corresponde.

La participación de R. en un entrenamiento de tipo aeróbico programado y su motivación para continuarlo y posteriormente acceder a la realización de pruebas atléticas, habla de la importancia de una planificación adecuada que le permita al involucrado fijarse y lograr metas realistas, es decir acorde a su situación y perspectivas. También este entrenamiento muestra la relación positiva entre la ejercitación aeróbica y la mejora en la calidad de vida, con indicadores tales como: mejora en los resultados de análisis de laboratorio, pérdida de peso, baja en los valores de presión sanguínea y aumento de la motivación para realizar actividades en pos de la consecución de objetivos a largo plazo.

Conclusiones:

Del estudio de este caso reconocemos que la causa por la cual el protagonista inicia el entrenamiento aeróbico es un problema de salud que puede llevarle a consecuencias preocupantes a corto plazo. La realización durante un lapso de tiempo razonable, inferior a un año, de un trabajo aeróbico planificado, con objetivos claros y accesibles, le permitió no sólo mejorar sus estándares médicos sino fijarse metas asociadas con la práctica deportiva. Podemos concluir en concordancia con otras investigaciones citadas a lo largo de este trabajo (de Gracia, Duperly, Rufino Serralde, op. Cit.) , que el entrenamiento aeróbico, en este caso mediante el pedestrismo, ha logrado mejorar la calidad de vida de una persona sedentaria que poseía antecedentes en la práctica deportiva. Estos logros físicos se suman a incrementos significativos en el bienestar psicológico y en la satisfacción personal, que acompañarán a la persona a lo largo de su vida, en concordancia con lo concluido por numerosos investigadores.

Para lograr metas y obtener resultados es necesario ser perseverante y plantearse objetivos claros y cumplibles. Si realizamos esto podemos llevar a cabo todo lo que nos planteemos, como dijo el ciclista estadounidense Lance Armstrong, siete veces campeón del Tour de Francia, incluso después de padecer cáncer:

*"Cualquier cosa es posible, te pueden decir que tienes el 90% de probabilidades o el 50% o el 1%, pero tú tienes que creer y tienes que luchar"*

Bibliografía

- [1] [http://www.mejorestilodevida.net/Temas/t\\_fitness\\_entrenam\\_aerobico.htm](http://www.mejorestilodevida.net/Temas/t_fitness_entrenam_aerobico.htm) [Encontrado el 02/2/2011].
- [2] Andriolo, RB. El Dib RP, Ramos LR; Programas de entrenamiento con ejercicio aeróbico para mejorar la salud física y psicosocial de adultos con síndrome de Down. Publicado en: <http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitacion-ejer/2.pdf> (Encontrado el 18/3/2011)
- [3] <http://www.mundoadelgazar.com/aerobicos.html>. [Encontrado el 02/2/2011].

- [4] de Gracia, M.; Marcó, M. Efectos psicológicos de la actividad física. Publicado en [http://www.robertexto.com/archivo14/efect\\_psico\\_mayores.htm](http://www.robertexto.com/archivo14/efect_psico_mayores.htm) (Encontrado el 18/3/2011)
- [5] Boraita Perez, A. El ejercicio, piedra angular de la prevención cardiovascular. Revista española de cardiología. Publicado en [http://www.doyma.es/revistas/ctl\\_servlet?\\_f=7064&ip=66.249.71.24&articuloid=13119996](http://www.doyma.es/revistas/ctl_servlet?_f=7064&ip=66.249.71.24&articuloid=13119996) (Encontrado el 18/3/2011)
- [6] Duperly, John. Sedentary vs. Active lifestyle in metabolic syndrome. Acta Med Colomb. [online]. July/Sept. 2005, vol.30, no.3, p.133-136. Publicado en: [http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0120-24482005000300009&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.unal.edu.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0120-24482005000300009&lng=en&nrm=iso) ISSN 0120-2448. (Encontrado el 18/3/2011)
- [7] SIVORI, Martín et al . Consenso Argentino de Rehabilitación Respiratoria. Medicina (B. Aires), Buenos Aires, v. 64, n. 4, agosto 2004. Publicado en: [http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0025-76802004000400015&lng=es&nrm=iso](http://www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0025-76802004000400015&lng=es&nrm=iso). (Encontrado el 18/3/2011).
- [8] Rufino Serralde, Yuriria Dolores; ROSAS BARRIENTOS, J Vicente y Sánchez Ortiz, Ángel Oscar. Efecto del ejercicio aeróbico en la calidad de vida de pacientes con diabetes tipo 2. Revista de Especialidades Médico-Quirúrgicas [en línea] 2009, vol. 14 Disponible en Internet: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=47312183002>. ISSN 1665-7330. [Encontrado el 02/2/2011].
- [9] [http://es.wikipedia.org/wiki/Ejercicio\\_aer%C3%B3bico](http://es.wikipedia.org/wiki/Ejercicio_aer%C3%B3bico) [Encontrado el 01/2/2011]
- [10] Martín Rodríguez et al, Calidad de vida y estrés laboral: la incidencia del Burnout en el deporte de alto rendimiento madrileño. International Journal of Sport Science VOLUMEN III. AÑO III. Páginas: 62-77 ISSN:1885-3137 N°6-2007. Publicación digital en <http://www.cafyd.com/REVISTA/art5n6a07.pdf> [Encontrado el 10/12/2010]

Título: **CONSTRUYENDO UNA ESPALDA Y HÁBITOS SALUDABLES EN ESCOLARES. PROGRAMA TEÓRICO/PRÁCTICO DE FORTALECIMIENTO, PREVENCIÓN Y COMPENSACIÓN DE LA ZONA MEDIA.**

Autora: Melina Belen Labrone

Resumen:

En un primer estudio realizado en donde la autora fue uno de los investigadores, se descubrió la falta de ergonomía del banco escolar y altos porcentajes de dolores de espalda en estudiantes de nivel secundario de una institución pública de la provincia de Tierra del Fuego Antártida e Islas del Atlántico Sur.

Este trabajo propone la implementación de un Programa teórico/práctico de fortalecimiento, prevención y compensación de la zona media. Y de esta manera lograr una zona media más apta para combatir las perturbaciones de una postura incorrecta y de la vida diaria.

### **Introducción:**

Los estudiantes de cualquier nivel educativo pasan mucho tiempo sentados en sus bancos escolares realizando diversas actividades. Consideremos un niño que concurre a doble escolaridad. Supongamos que ingresa a las 8 a.m. y se retira a las 17 p.m. En esa franja horaria, aproximadamente 120 minutos se consumen en recreos, almuerzo y demás. En un caso "ideal" mejor de los casos el colegio brindará 1 hora de educación física al día. Eso nos daría un total de 6 horas por día en que el niño está sentado en su banco escolar. A la semana suma 30 horas, y en 180 días de clase 1080 horas que los alumnos están sentados en un mobiliario no diseñado ergonómicamente. El mobiliario escolar fue pasando por distintas modificaciones a lo largo del tiempo, al comienzo eran más rudimentarios, luego con estudios antropométricos y ergonómicos se fueron ideando algunos modelos más eficientes y adecuados que otros (Bustamante, 2004; Rodríguez y Gonzales, 2011). A pesar de existir estos estudios, actualmente todavía se siguen utilizando mobiliarios que no responden a las necesidades ergonómicas de cada niño (Franciosi, Labrone y Maslov, 2013; Gutiérrez y Apud, 1992).

Este trabajo surge para dar una respuesta efectiva, desde la Educación Física, al problema detectado en la investigación "La ergonomía del banco escolar", en donde la autora fue uno de los investigadores. La investigación fue llevada a cabo en una institución secundaria pública de la ciudad de Rio Grande, provincia de Tierra de Fuego. En ese trabajo se comparó el banco de la institución con el banco ergonómico propuesto por Ernest Neufert, llegando a la conclusión que: El banco de ese colegio no tiene las medidas correspondientes y adecuadas según criterios ergonómicos, lo que potencia una incorrecta higiene postural y diversos dolores de espalda. El mobiliario de las escuelas es brindado por el Estado, por ende la mayoría de las instituciones tendrán mobiliarios de similares características, es decir, serían no ergonómicos, con lo cual se podría extrapolar los resultados y deducir que no se garantiza una correcta higiene postural, no se colabora con la prevención de patologías musculotendinosas y además no ayuda al correcto proceso de enseñanza y aprendizaje, en el resto de las instituciones de la Provincia.

Los datos más relevantes del estudio "La ergonomía del banco escolar" fueron:

- El 88,54 % del total del alumnado sufre de dolencias de espalda, repartidas entre "siempre", "muy a menudo" y "a veces". Es sabido que una de las desencadenantes del dolor de espalda es una postura incorrecta, agravada esta por el mobiliario inadecuado.

- Otro dato interesante fue el que se evidenció en cuanto a la comodidad, el 73,08 % del total de los usuarios respondieron de forma negativa. Si bien es cierto, que quizás la postura correcta no sea en principio la más confortable, la ergonomía postula que el puesto de trabajo (en este caso el de estudio) debe tratar de serlo.
- También se observó que a mayor altura del alumnado, mayor es la incomodidad que les produce el uso de los bancos. Lo que sugiere que los responsables de proveer el mobiliario no utilizaron ningún criterio antropométrico para su diseño, o copiaron uno de algún país con una talla muy distinta a la nuestra o que realizaron un solo diseño en función a una talla que no es la que más se repite en esta ciudad.
- Otro de los puntos destacables del estudio, es el que trata sobre lo relajante del puesto de estudio. El 91.54% de los alumnos afirman que no les es relajante. Esto es preocupante, ya que sugiere que se encuentran tensionados mucho tiempo. Lo que puede provocar muchas patologías musculares y sus consecuencias. También se encontró que más de la mitad de los adolescentes no conocen las consecuencias de las malas posturas. Haciendo que se potencie la falta de ergonomía del banco escolar.
- Además se encontró que los alumnos no conocen los riesgos de una postura inadecuada. Esto hace que no sepan del daño que se están haciendo, y no puedan realizar nada para cambiarlo.

#### Desarrollo

#### **La propuesta: criterios para la selección de la dosis adecuada de ejercicio físico (frecuencia, volumen, intensidad, densidad, ejercicios y metodología)**

Ante la evidencia del problema, una primera medida a tomar desde los centros escolares tiene que ser la promoción y enseñanza de hábitos de vida saludables, concretamente programas teóricos/prácticos de prevención, balance, estabilidad y fortalecimiento de la zona media del cuerpo, ya que la evidencia así lo demuestra (Cardon, de Clercq, de Bourdeaudhuij, y Ilse, 2002; Freburger, Carey y Homes, 2005; Geldhof, et al, 2007; Méndez y Gómez 2001). Se define a la zona media o también llamada "core" al esqueleto axial y todos los tejidos blandos con la inserción proximal en el esqueleto axial, ya sea si el tejido blando finaliza en el esqueleto axial o apendicular (Behm, Drinkwater, Willardson y Cowley, 2010). Otra definición es la que lo define como un corsé muscular, donde todos estos músculos funcionan como una unidad para estabilizar al cuerpo, en especial a la columna vertebral, se encuentre o no movimiento de las extremidades (Akuthota et al. 2004).

Otras definiciones necesarias para seguir avanzando es la de estabilidad, balance y fuerza del core. Entendemos a la primera (estabilidad) como la capacidad del sistema para estabilizarse y mantener las zonas intervertebrales neutras y dentro de los límites fisiológicos. Esta estabilidad lumbo pélvica es crucial para proporcionar una base de movimiento a las extremidades superiores e inferiores del cuerpo, para soportar cargas y proteger a la médula espinal y sus raíces nerviosas, ya sean sensitivas o motoras (Hodges, 2004;

Panjabi, 1992). Al balance lo consideraremos como parte del equilibrio entre la longitud muscular o la fuerza muscular entre agonistas y antagonistas.

En cuanto al concepto de fuerza del *core*, definimos a esta como la capacidad de la musculatura de esta zona para contraerse y proporcionar estabilidad al raquis (Faries y Greenwood, 2007). Cuando se habla de estabilidad, se está considerando al todo el sistema de estabilización, compuesto de subsistema pasivo (estructural), subsistema activo (grupos musculares) y un subsistema neural (retroalimentación). Cuando se postula fuerza del *core*, solo se considera al subsistema activo (Faries y Greenwood, 2007).

### ¿Por qué ayudaría un programa de este tipo?

Según el modelo de sensomotor de estabilización del *core*, toda persona sufre a lo largo del día cargas externas que hacen que casi todo el tiempo tenga que estar realizando ajustes en su postura, más específicamente en la región lumbo pélvica, esto hace que se deformen los ligamentos de la espina, con lo que ciertos receptores (husos neuromusculares y órganos tendinosos de Golgi) lo censan y se provoque un *feedback* neural, que hace que se envíen las señales adecuadas para estabilizar la región y su activación muscular adecuada. El problema suscita en que si la persona no tiene entrenado su *feedback* y activación muscular, no va a poder dar la respuesta que se necesita para estabilizar, balancear y dar los niveles de fuerza adecuados para responder a ese desajuste (Faries y Greenwood, 2007; Panjabi, 1992). A continuación, siguiendo los criterios de seguridad, eficacia, y con la máxima "lo primero es no hacer daño", se evidenció a través de la revisión bibliográfica que los ejercicios más adecuados, para el objetivo aquí propuesto, son los llamados puentes (supino, prono y laterales) y sus variantes metodológicas.



Figura 1. Puentes básicos. Posición Lateral, Supina y Prona.

Estos ejercicios generan un momento de fuerza elevado, sin la necesidad de producir movimiento (Behm, et. al., 2010; Ekstrom, Donatelli y Carp Kenji, 2007; Heredia Elvar y Costa, 2004). Estos ejercicios tipo puentes, se pueden usar para el desarrollo de patrones de coactuación muscular que faciliten el control postural del tronco y la estabilidad del raquis (McGill 2002 citado en Vera-Garcia, Barbado, Flores-Parodi, Alonso-Roque, y Elvira, 2013). Algunos trabajos de investigación con electromiografía han demostrado que estos ejercicios activan los músculos del tronco sin ocasionar fuerzas de comprensión que comprometan las estructuras del raquis (Cordo, Gurfinkel, Smith, Hodges, Verschueren, Brumagne, 2003; Ekstrom, Donatelli y Carp Kenji,

2007; Kavcic et. al, 2004 citado en Vera-Garcia, Barbado, Flores-Parodi, Alonso-Roque, y Elvira, 2013). Además se evidenció que ejercicios con contracción isométrica son más efectivos que las maniobras de hundimiento abdominal para estabilizar la columna (Behm et. al, 2010). Otro punto más que interesante para los puentes, es su versatilidad, ya que teniendo en cuenta sus progresiones metodológicas, permiten trabajar los 3 planos de movimiento. Ya que por ejemplo si se elimina un punto de apoyo en el puente supino, el cuerpo tenderá a girar, con lo que se verá solicitada la musculatura de rotación para mantener la posición. Estos ejercicios dosificados correctamente lograrán brindarle a la persona estabilidad, balance y fuerza en la zona media, haciéndola más apta para la diversidad de perturbaciones de la vida diaria (Behm et. al. 2010), como lo es, la falta de ergonomía del puesto de estudio (Franciosi, Labrone y Maslov, 2013). Esto es importante ya que se sabe que un pobre control o estabilización de la pelvis constituye la causa principal de alteraciones posturales y disfunciones de la columna lumbar (Axler 1997 citado en Nacleiro y Forte 2006; Hilderand 2004 citado en Nacleiro y Forte 2006). Además un core estable, con balance, y fuerte permite reducir el stress ocasionado sobre la columna, con el agregado de que también podrá resistir mejor las fuerzas externas y las cargas impuestas por la actividad diaria (McGill, 2004).

Se ha expuesto primeramente cuales ejercicios son los más adecuados para el objetivo propuesto, a pesar, que generalmente es lo último que se define en un programa de entrenamiento. Esto es fue así, porque a criterio de la autora, la variable que más daño podría llegar a ocasionar en este programa sería una selección inadecuada de ejercicios.

En cuanto a la frecuencia, se recomienda de 2 a 3 veces por semana, ya que esta cantidad de estímulos son los que generalmente tienen las escuelas con sus clases de educación física, con lo que se estaría respetando el descanso necesario para conseguir las adaptaciones buscadas (Billat, 2002; Bompa 2004). Definiendo el volumen, se tiene en cuenta la proporción relativamente alta de fibras tipo I en la musculatura de la zona media, con lo cual responderán muy bien a la realización de series múltiples (Behm et. al, 2010). La intensidad del ejercicio se puede fácilmente manejar, utilizando palancas cortas (con apoyo de rodilla) o palancas largas (apoyo de pies), o apoyo de antebrazos o manos, por ejemplo. En general mientras menos superficie de apoyo, más intenso es el ejercicio. Se recomienda que la relación trabajo/pausa (densidad) sea 1:1 y no menor, para no fatigar el sistema nervioso, y que la calidad de ejecución siempre sea óptima (Billat, 2002). En cuanto a la metodología se opta por la realización en forma de circuito, ya que este utiliza de manera más eficiente el tiempo, alternado distintas estaciones de trabajo y por ende ejercicios, y ayuda a ordenar a los participantes del ejercicio y al profesor (Bompa, 2004).

### **Ejemplo de progresiones según niveles**

A partir de lo anterior, se diseñó una progresión de entrenamiento para la problemática planteada. Se recomienda comenzar por el nivel 1, y avanzar conforme el profesor evalúe, que existe buen control de cadera, sin desviaciones, sin dolor, perfectamente alineados, y que se puede mantener las posiciones sin temblores. Es importante que en todas las planchas se observe una perfecta alineación entre la cadera, hombro, rodilla y tobillo (exceptuando, las planchas en donde halla flexión de rodilla.)

**Nivel 1**

Frecuencia semanal: 2 estímulos.

Volumen: máximo 15 minutos. 2 vueltas del circuito.

Trabajo: 10 segundos cada posición.

Pausa: 10 segundos.

Intensidad: palancas cortas (apoyo de rodillas) y antebrazos.

Metodología: circuito.

Ejercicios: puente supino, puente prono y puentes laterales.

**Nivel 2**

Frecuencia semanal: 2 estímulos.

Volumen: máximo 15 minutos. 3 vueltas del circuito.

Trabajo: 10 segundos cada posición.

Pausa: 10 segundos.

Intensidad: palancas cortas (apoyo de rodillas) y antebrazos.

Metodología: circuito.

Ejercicios: puente supino, puente prono y puentes laterales.

**Nivel 3**

Frecuencia semanal: 2 estímulos.

Volumen: máximo 15 minutos. 3 vueltas del circuito.

Trabajo: 10 segundos cada posición.

Pausa: 10 segundos.

Intensidad: palancas largas (apoyo de pies) y antebrazos.

Metodología: circuito.

Ejercicios: puente supino, puente prono y puentes laterales.

**Nivel 4**

Frecuencia semanal: 2 estímulos.

Volumen: máximo 20 minutos. 3 vueltas del circuito.

Trabajo: 15 segundos cada posición.

Pausa: 15 segundos.

Intensidad: palancas largas (apoyo de pies) y antebrazos.

Metodología: circuito.

Ejercicios: puente supino, puente prono y puentes laterales.

**Nivel 5**

Frecuencia semanal: 2 estímulos.

Volumen: máximo 20 minutos. 3 vueltas del circuito.

Trabajo: 20 segundos cada posición.

Pausa: 20 segundos.

Intensidad: palancas largas (apoyo de pies) y antebrazos.

Metodología: circuito.

Ejercicios: puente supino, puente prono alterno y puentes laterales.

**Nivel 6**

Frecuencia semanal: 2 estímulos.

Volumen: máximo 20 minutos. 3 vueltas del circuito.

Trabajo: 25 segundos cada posición.

Pausa: 25 segundos.

Intensidad: palancas largas (apoyo de pies) y antebrazos

Metodología: circuito.

Ejercicios: puente supino, puente prono, puentes laterales y *bird dog* isométrico.

#### **Nivel 7**

Frecuencia semanal: 2 estímulos.

Volumen: máximo 20 minutos. 3 vueltas del circuito.

Trabajo: 20 segundos.

Pausa: 20 segundos.

Intensidad: palancas largas (apoyo de pies) y antebrazos. Subiendo y bajando las piernas en el puente supino. En el puente lateral con movimiento del brazo libre. En el puente prono llevar ambos brazos hacia atrás y volver, subir y bajar una pierna.

Metodología: circuito.

Ejercicios: puente ventral, puente prono, puentes laterales y *bird dog* isométrico.

#### **Nivel 8**

Frecuencia semanal: 2 estímulos.

Volumen: máximo 20 minutos. 3 vueltas del circuito.

Trabajo: 25 segundos.

Pausa: 25 segundos.

Intensidad: palancas largas (apoyo de pies) y antebrazos. Subiendo y bajando las piernas en el

puente ventral. En el puente lateral con movimiento del brazo libre. En el puente prono llevar ambos brazos hacia atrás y volver, subiendo y bajando las piernas.

Metodología: circuito.

Ejercicios: puente ventral, puente prono, puentes laterales y *bird dog* isométrico.

#### **Nivel 9**

Frecuencia semanal: 2 estímulos.

Volumen: máximo 20 minutos. 3 vueltas del circuito.

Trabajo: 15 segundos.

Pausa: 15 segundos.

Intensidad: palancas largas (apoyo de pies) y manos.

Metodología: circuito.

Ejercicios: puente ventral, puente prono, puentes laterales y *bird dog* dinámico.

#### **Nivel 10**

Frecuencia semanal: 2 estímulos.

Volumen: máximo 20 minutos. 3 vueltas del circuito.

Trabajo: 15 segundos.

Pausa: 15 segundos.

Intensidad: palancas largas (apoyo de pies) y manos. En el puente supino subir y bajar una pierna. En el puente lateral formar una T. El puente prono realizarlo dinámico.

Metodología: circuito.

Ejercicios: puente ventral, puente prono, puentes laterales y *bird dog* dinámico.

Estas 10 progresiones representan un año de trabajo. Se sugiere que los estímulos sean incorporados al final de la clase de educación física, de ser posible extender la duración de la clase por 15 minutos. Además sería oportuno que se brinde capacitación al profesor de educación física sobre la ejecución biomecánica correcta de los ejercicios. Al comenzar con los niveles se debe complementar las sesiones con talleres teóricos, sobre posturas correctas al sentarse y sobre los riesgos de las posturas incorrectas a los alumnos de las instituciones. Estos ejercicios pueden ser realizados por todos los alumnos que tengan el apto médico para realizar las clases de educación física, ya que el esfuerzo que implican, tranquilamente pueden ser abordados desde la educación física escolar.

Antes de comenzar el programa sería oportuno evaluar el nivel de dolor de espalda y al finalizarlo repetir la evaluación, de esta manera se podría comparar con los datos encontrados en el trabajo de base "La ergonomía del banco escolar".

### **Conclusión**

Se espera que con la implementación de este programa se reduzca el porcentaje de dolencias encontradas en el primer estudio realizado. Además se pretende ayudar a los participantes a que logran tener un core estable, balanceado, y fuerte, ya que esto actuaría de prevención frente a las cargas que deben soportar. No obstante es necesario que este programa sea acompañado por un cambio en el mobiliario escolar. Sugiriéndose el diseño de un banco con criterios ergonómicos, que propicie una correcta higiene postural, disminuyendo las dolencias físicas y que fomente un mejor desarrollo del proceso de enseñanza y aprendizaje. Además este programa debe ser complementado por talleres teóricos y prácticos, en donde se brinde una explicación apropiada a los alumnos sobre las formas correctas de sentarse y sobre los riesgos que implica el adoptar una postura sedente ineficiente. También es imprescindible que los profesionales a cargo de este programa conozcan a la perfección los ejercicios utilizados, así como también su correcta ejecución biomecánica.

### **Referencias**

1. Akuthota, V., y Nadler, S. (2004). Core strengthening. Archives of Physical Medicine and Rehabilitation, 85(S1), S86-S92.
2. Behm D, Drinkwater E, Willardson J, Cowley P. (2010). Canadian Society for Exercise Physiology position stand: The use of instability to train the core in athletic and nonathletic conditioning. Applied Physiology, Nutrition, and Metabolism, 35, 1, 109-112, 10.1139/H09-128.
3. Billat V. (2002). Fisiología y metodología del entrenamiento. Barcelona: Paidotribo.
4. Bompa T., O. (2004). Periodización del entrenamiento deportivo. (2° edición). Barcelona: Paidotribo.
5. Bustamante A. (2004). Mobiliario escolar sano. Madrid: Mapfre.

6. Cardon, G.M., de Clercq, D., de Bourdeaudhuij, I. y Ilse, M. (2002). Back education efficacy in elementary schoolchildren: A 1-year follow-up study. *Spine*, 27, 3, 299-305.
7. Cordo P., J, Gurfinkel V. S, Smith T., S, Hodges P. W, Verschueren S.M.P, Brumagne S. (2003). The sit-up: complex kinematics and muscle activity in voluntary axial movement. *Journal of Electromyography and Kinesiology* 13, 239–252.
8. Ekstrom R., Donatelli R., Carp Kenji C. (2007). Electromyographic Analysis of Core Trunk, Hip, and Thigh Muscles During 9 Rehabilitation Exercises. *Journal of orthopaedic & sports physical therapy*. 37, 12.
9. Faries, M., y Greenwood, M. (2007). Core training: stabilizing the confusion. *Strength and Conditioning Journal*, 29(2), 10-25.
10. Franciosi P., G, Labrone M., B., Maslov D., Y. (2013). La ergonomía del banco escolar. *Lecturas educación física y deportes. Revista digital, Buenos Aires*. 18, 186. ISSN: 1415-3465.
11. Geldhof, E., Cardon, G.M., de Bourdeaudhuij, I., Danneels, L., Coorevits, P., Vanderstraeten, G. y de Clercq D. (2007). Effects of back posture education on elementary schoolchildren's back function. *European Spine Journal*, 16, 829-839.
12. Gutierrez H. y Apud S. (1992). Estudio antropométrico y criterios ergonómicos para la evaluación y diseño de mobiliario escolar. *Cuad. Med.-Soc.*, XXXIII, 4, 72/80.
13. Heredia Elvar J. R y Costa R. M (2004). Medias verdades, ¿grandes mentiras? En el entrenamiento de la musculatura abdominal: una visión integradora. *Lecturas educación física y deportes. Revista digital, Buenos Aires*. Año 10, N° 71. ISSN: 1415-3465.
14. Hodges, P. W (2004). Lumbopelvic stability: a functional model of biomechanics and motor control. In C. Richardson, Hodges, P.W., & Hides, J. (Ed.). *Therapeutic Exercise for Lumbopelvic Stabilization: A Motor Control Approach for the Treatment and Prevention of Low Back Pain* (2nd ed., pp. 13-28). Edinburgh, UK: Churchill Livingstone.
15. Mendez, F.J. y Gomez-Conesa, A. (2001). Postural hygiene program to prevent low back pain. *Spine*, 26, 11, 1280-1286.
16. Nacleiro y Forte Fernandez (2006). The abdominal muscle function and training. A scientific approach. *J.Hum.Sport Exerc.* 1,1. 15-23.
17. Panjabi, M.,M. (1992). The stabilizing system of the spine. Part II. Neutral zone and instability hypothesis. *J Spinal Disorders*, 5:390-397.
18. Rodríguez L.J y González Torre P. L (2011). La evolución del mobiliario escolar. *Técnica Industrial*, 295: 64-69.
19. Vera-Garcia, F.J.; Barbado, D.; Flores-Parodi, B.; Alonso-Roque, J.I. y Elvira, J.L.L. (2013). Trunk muscle activation in spine stabilization exercises. *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y el Deporte*. 13, 52, 673-685.

**Título: EDUCACIÓN FÍSICA EXTRAESCOLAR: UN ESPACIO PARA LA CO-RESPONSABILIDAD DE LA ENSEÑANZA**

Autor: Luis, Alberto Linzmayer Gutiérrez

Escuela de Educación Física - Universidad del Bio-Bio

Avda. Andres Bello s/n - Chillán - Chile

Email: luislinzmayer@gmail.com

El concepto extraescolar

En general, el concepto extraescolar en el ámbito de la Educación Física, nos remite a la visión de actividades que son complementarias al sistema formal de educación y generan imágenes de atención de habilidades deportivas o artísticas; un espacio donde el alumno y alumna es guiado a afinar sus cualidades personales, intentando fortalecer especialmente habilidades físicas en relación a una actividad específica, en el caso de la Educación Física generalmente vinculado con los deportes con el fin de obtener buenos resultados en las competiciones deportivas.

Conocidas como actividades extraescolares, que se ofrecen a los alumnos en las escuelas, colegios y liceos fuera del horario programático curricular, buscan atender las necesidades e intereses que se cree que los alumnos tienen, siendo ofrecidos en la medida que la institución posea los medios y el personal "calificado". Cuando la escuela no posee al profesor especializado, simplemente no ofrece determinada disciplina deportiva.

Considerando lo anterior, en el presente documento se muestra una perspectiva *más pedagógica* de todas las actividades que pueden ocurrir en espacio extra-escolar, en el sentido de reformular las características y orientaciones que este espacio tiene, dirigiéndolas al desarrollo de la autonomía y autodeterminación del alumno o alumna. Lo ideal es que sea el propio alumno quien finalmente administre dichas actividades, dejando al profesor el papel de orientador y facilitador de los procesos, indicando medios y mecanismos metodológicos. Lo que no elimina que el o los profesores se dediquen a sus deportes en mira de espacios de competición.

Algunos estudios en relación a este espacio educativo (Arouca, 1983; Pérez Gallardo, 2003; Linzmayer, 2004), han demostrado que obedecen a objetivos más bien asistencialistas y utilitarios. Asistencialista, en el sentido de que en dicho espacio se busca atender las deficiencias que los alumnos y alumnas presentan en la Escuela (de aprendizaje, de movimiento y/o de socialización), y utilitarista en relación a que el Estado ve en la Educación Física escolar (en las clases y actividades extraescolares) la oportunidad para formar atletas que representen al país en el ámbito competitivo internacional. Obviamente que las escuelas interpretan esas indicaciones en su ámbito local, promoviendo actividades con fines exclusivamente competitivos, a la manera de contribuir con el proceso de descubrimiento de talentos.

Dentro de esos objetivos (asistencialista y utilitarista), el alumno o alumna es visto apenas como un objeto, ya que él no es consultado, ni considerado como sujeto capaz de producir su propio espacio de aprendizaje, no tiene posibilidades de elección sino dentro de las actividades que la escuela ofrece, siendo difícil para él

la oportunidad de organizar y administrar tales actividades. Es así que la mayor parte de esas actividades es orientada hacia el desarrollo y dominio de habilidades técnico-deportivas, lo que Maturana y De Rezepka (1995) caracterizan como *capacitación*

La oferta de esas actividades se caracteriza por la formación de grupos de estudiantes, con la intención de prepararlos para participar en las competiciones de los respectivos deportes o eventos y por la figura de un profesor que domina el tema o deporte, responsable de todo lo que involucra el proceso. El éxito de esas actividades extraescolares es entendido como *cobertura* (cantidad de alumnos participantes), y *representación* (nivel de éxito alcanzado: local, provincial, regional o nacional).

Lo anterior nos lleva a pensar que se trata de un proceso de instrucción y preparación de atletas, en el molde de los clubes y no de un proceso pedagógico, es decir, un proceso que desarrolle las potencialidades de la persona humana transformándose en un ser autónomo, capaz de organizarse para reivindicar espacios sociales dentro y fuera de la escuela, creando sus propias actividades con libertad y responsabilidad. Es decir, un espacio de creación de líderes comunitarios.

Lo que se busca con una perspectiva *más pedagógica* es determinar el grado de participación que el estudiante tiene en la creación, mantención y difusión de su grupo extraescolar. Es decir, generar la instancia para que se haga efectiva la creación de actividades extraescolares desde los intereses de los estudiantes, buscando afianzar su grado de compromiso y autonomía con la propia actividad. Lo que no puede ocurrir es que se les niegue a los estudiantes la posibilidad de cultivar una actividad porque la escuela no posee al profesor especialista.

Si observamos con atención, podemos ser testigos de los beneficios que ese ámbito puede ofrecer a los estudiantes de Enseñanza Básica y Media en su desarrollo como seres humanos libres y autónomos; sin embargo, también podemos observar la utilización del alumno como objeto de rendimiento (producto), donde el profesor es principio y fin de la actividad, quedándole al estudiante la opción de ejecutar las indicaciones del profesor, buscando como objetivo ganar alguna competición del área correspondiente.

La visión descrita anteriormente está tan difundida que para comprobarlo basta asistir a una práctica extraescolar de cualquier deporte en casi cualquier escuela y preguntar al profesor cuáles son sus objetivos. Aun cuando reconozca la importancia de algunos valores involucrados, amistad, respeto por las normas, cooperación, etc., el profesor justifica dicha práctica diciendo que es así como se desarrollan tales valores. Sin embargo, si alguno de estos valores es desarrollado, es apenas de forma colateral y no como objetivo central de la práctica, porque quiéralo o no, el profesor está más preocupado con el producto que con el proceso.

Autores como Bracht, (1986) analizando dicho fenómeno han concluido que “los alumnos que practican deporte respetan las reglas del juego... capitalista”. En esta perspectiva el espacio extraescolar pierde su cualidad pedagógica transformándose en un medio de reproducción del mundo o cultura social dominante, teniendo como meta el vencer a otros, muchas veces no importando los medios.

El problema radica en la utilización del alumno como objeto y no como sujeto situado histórica y socialmente, al determinarse tanto la clase de Educación Física como el ámbito extraescolar, un espacio para desarrollar capacidades y habilidades físico-deportivo-competitivas, dejando en un segundo plano el desarrollo de cualidades humanas como el respeto por sí mismo y los demás, libertad y colaboración, crítica y transformación social.

Dentro de esa óptica tradicional, es claro que el alumno no tiene mucha participación, en el sentido de una autodeterminación responsable, ya que quien organiza, dirige y decide, es la escuela o el profesor, quedando para el alumno la tarea de realizar el mejor desempeño técnico-deportivo posible en la actividad de la que participa. Con esto, se contradice la vocación natural de la persona, esto es, ser sujeto de su construcción socio-histórica y no objeto del asistencialismo, pues este que recibe asistencia se vuelve pasivo, sin condición de participar del proceso de su propio crecimiento; en segundo lugar, el asistencialismo contradice el proceso de democratización en el cual todos tienen derecho de encontrar el camino que los lleve a tomar conciencia política y social.

En esta perspectiva, el ser humano es visto como objeto de rendimiento y no como sujeto de transformación de su realidad, en la búsqueda de su realización como individuo social y cultural, en la medida en que no participa del origen y administración del espacio extraescolar. Aún más, en el espacio extraescolar deportivo quien decide lo qué se hace y cómo se hace es el profesor, ya que lo que importa es el resultado obtenido en la performance de los alumnos en las competiciones escolares. Esto disminuye, si es que no hace desaparecer, las posibilidades de desarrollo de una autoestima en equilibrio con un igual desarrollo de la autonomía, esencial para la autodeterminación.

Aquí es importante recordar las palabras de Paulo Freire (1999) cuando nos dice que si queremos que el hombre actúe y sea reconocido como sujeto y si queremos que a través de sus actos sea creador de cultura, entonces, es importante preparar al hombre para eso por medio de una educación auténtica, una educación que liberte, que no adapte, domestique o subyugue. Esto obliga a una revisión total y profunda de los sistemas tradicionales de educación, de los programas y métodos, especialmente de los espacios extraescolares.

Un estudio (Linzmayr, 2004), demostró las siguientes características del espacio extraescolar:

- La educación extraescolar es sinónimo de educación permanente
- El asistencialismo y el utilitarismo están en su base.
- Busca atender las deficiencias y habilidades de los estudiantes.
- No nace de las propuestas de los estudiantes.
- Es dirigida a una clientela específica con finalidad específica.
- Responde a una visión capitalista de la educación.
- Los profesores de Educación Física utilizan dicho espacio para entrenar a los estudiantes en alguna especialidad deportiva.

Los aspectos antes mencionados reflejan lo que podríamos llamar la tipificación del espacio extraescolar tradicional. De ahí que se haga necesario proponer una visión más social o sociabilizadora de este espacio educativo, una vez que se entiende que un proceso escolar debe buscar la educación del hombre como un ser humano histórico concreto, capaz de transformar la realidad. El ser humano creador. Pero el hombre solo puede ser creador en la medida que el sistema educativo no impide sus posibilidades de libre elección y expresión. Y el sistema educativo impide el desarrollo del hombre creador, cuando lo utiliza como objeto de uso y abuso de sus potencialidades en el aprendizaje de movimientos o ideas prefijadas, ubicándolo en el nivel de imitador, reproductor.

Una educación extraescolar que busque el desarrollo del alumno como ser humano autónomo debe considerar la vocación ontológica del hombre – vocación de ser sujeto –, y saber que el hombre llega a ser sujeto por una reflexión sobre su situación, sobre su ambiente concreto, y que, a partir de las relaciones que establece con su mundo, el hombre, creando, recreando, decidiendo, dinamiza este mundo. Contribuye con ello en el que es autor y por ese hecho crea cultura (Freire, 1980). Esto significa vincular el proceso educativo extraescolar con la formación de un ciudadano consciente social e históricamente situado, es decir, un espacio de construcción de la ciudadanía que signifique mucho más que realizar actividades para y con los alumnos. Debe significar una visión humanista en el sentido de que ese espacio se transforma en un medio para la trascendencia del ser humano, a partir de sus características culturales, lo que implica considerar al individuo en el contexto de los procesos sociales que vive.

Para que lo anterior tenga relevancia en el alumno que participa del espacio extraescolar, dicho espacio debe surgir de las propuestas de los propios estudiantes, basado en los intereses y necesidades de ellos, y no solo de los intereses del profesor o de la Escuela. Por su parte, el profesor tiene la responsabilidad de buscar la forma de que este espacio se vincule cada vez más con la formación humana (Linzmayr, 2007) de los estudiantes, entendiendo esta formación como un equilibrio entre los valores adquiridos en el proceso de sociabilización y los conceptos de capacitación de habilidades para desenvolverse en sociedad, con un espíritu crítico y de colaboración y respeto por las diferencias.

Debemos recordar que la actuación profesional del profesor de Educación Física en la Escuela debe ir más allá de la aplicación de contenidos, propiciando un ambiente afectivo y colocando en su clase la mayor cantidad posible de contenidos de la cultura corporal en el espacio de la clase. De esta forma estará posibilitando que los alumnos tengan más alternativas de elección para proponer espacios de práctica.

Junto con lo anterior, se destaca el hecho de que todo contenido o conocimiento que pretenda ser educativo, debe ser ofrecido con un análisis histórico-crítico-superador, llevando al alumno a una comprensión de los efectos socio-políticos que puede tener ese conocimiento. (Colectivo de Autores, 1992)

También es necesario recordar que, según Maturana (1999, p.60), “la enseñanza de habilidades operacionales es un instrumento para realizar la tarea central de la educación: guiar a los niños en su

desarrollo como seres humanos. Un niño que crece en el respeto y aceptación de sí mismo, puede aprender cualquier cosa y adquirir cualquier habilidad que él o ella desee”.

Por otra parte, es fundamental afirmar que el acto educativo de la Educación Física escolar, no debe estar centrado en el desarrollo de habilidades mecánicas o técnicas. El desarrollo educativo debe tener una aspiración mayor: la construcción de un ser humano autónomo, independiente, disponiendo sus habilidades para el desarrollo social de su comunidad.

Se destaca que la efectividad es un pilar fundamental en cualquier proceso humano, ya que nos permite tener una actitud positiva frente a los acontecimientos diarios, lo que se traduce en un clima de cariño que nos iguala como individuos con voluntad de amar. En cuanto a los espacios escolares, para nosotros, profesores, vivir la afectividad no es otra cosa que llevar por delante una actitud amorosa y alegre, pero con la determinación pedagógica de las responsabilidades como educadores.

Es en razón de esta propuesta que se puede afirmar que lo que justifica el espacio extraescolar es la consecución de la autonomía del alumno, independientemente del desarrollo de una habilidad específica, y, la importancia del profesor radica en su calidad de pedagogo y educador, al buscar y proporcionar a los alumnos, las mejores metodologías para que ellos desarrollen sus propias actividades extraescolares.

En este sentido, la acción pedagógica establece su carácter educativo cuando se involucra con la problemática existencial de las personas junto con la adquisición de conocimientos, especialmente de los alumnos, ya que todos nosotros vivimos en un constante proceso de formación. Sin embargo, es importante tener claridad que esas acciones pedagógicas necesitan de los conocimientos académicos necesarios para el desarrollo de la totalidad de nuestro potencial como individuos, y que ese potencial individual debe tener como norte la ciudadanía. Esto significa que los procesos pedagógicos, en el espacio que ellos existan, formales o informales, deben tener siempre presente que su valor educativo está en la búsqueda de la trascendencia individual para el beneficio social.

Una propuesta pedagógica

¿Qué vamos a entender por pedagogía en el espacio extraescolar?

Esta aclaración es necesaria considerando la diferenciación de los espacios conceptuales que se proponen para la actuación profesional del profesor de Educación Física (Pérez Gallardo, 2003) en el ámbito escolar y comunitario.

Se describen como espacios conceptuales, ya que cada uno de ellos obedece a conceptos diferenciados y diferenciadores. A pesar de que los espacios de Vivencia, Práctica y Entrenamiento pueden ser desarrollados por un mismo profesional, este profesional deberá tener claro que cada uno de ellos presenta características y condiciones distintas.

Primeramente tenemos el espacio de *vivencia*, que corresponde a la clase de Educación Física propiamente tal y en el cual el objetivo pedagógico es poner en contacto al o la estudiante con todo el conocimiento

universalmente producido correspondiente a la cultura corporal. En este espacio no se busca el dominio técnico, sino el dominio conceptual. Por lo tanto el propósito fundamental es el desarrollo de la formación humana y no la capacitación en algún contenido determinado. Esto, considerando especialmente que el tiempo con el que se cuenta no supera las dos a tres horas semanales y, sobre todo, comprendiendo que el objetivo educacional de una escuela es la formación de una ciudadanía soberana y un sujeto democráticamente responsable.

Luego tenemos el espacio de *práctica* en el cual ocurren las actividades extraescolares, conocido también como espacio extraescolar. En este espacio se busca equilibrar la formación humana con la capacitación, en el sentido que importa tanto el dominio conceptual como técnico. Conceptualmente los estudiantes profundizan en el contenido elegido, sus características, relaciones y proyecciones socioculturales. Se depuran movimientos y se busca la estabilización de técnicas y tácticas que permitan un mejor desempeño motor, tanto individual como grupal. Desde la perspectiva que se presenta en este artículo, el propósito de este espacio se vincula con un mayor desarrollo de las cualidades humanas en beneficio de una comunidad determinada, conllevando hacia una actitud de autodeterminación y compromiso con el arte o deporte que se practica.

Finalmente, tenemos el espacio de *entrenamiento* en el cual el sujeto busca el máximo desarrollo de sus cualidades físicas, perfeccionando las técnicas con el fin de competir en situaciones de alto rendimiento deportivo. Este espacio es propio de los clubes y no representa un objetivo que se deba desarrollar en la escuela, puesto que su propósito es generar campeones en determinadas disciplinas, no importando muchas veces el alto costo humano que puede llegar a significar.

Ahora bien, y respondiendo más directamente la pregunta formulada anteriormente, hago un alcance al concepto de pedagogía apoyándome en el gran pedagogo Paulo Freire quien nos indica en varias de sus obras, que la educación verdadera es *praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo*. Esto es, si no hay transformación no hay educación. Por lo tanto de lo que se trata es de una pedagogía de la transformación. Una pedagogía que lleve a hombres y mujeres a transformar el mundo, desde un espacio que genere la acción-reflexión-acción. En definitiva, si la actividad extraescolar no genera una transformación, primero en el individuo y luego de este sobre su comunidad, esta actividad no supera el propio concepto de *actividad*, es decir, se reduce a un activismo sin sentido ni significado, y por ello adquiere las características de asistencialismo y utilitarismo.

Por otra parte, una actividad extraescolar con las características del espacio de *entrenamiento*, disminuye o elimina la participación del individuo en la construcción de nuevas ideas, puesto que en el entrenamiento el ser humano se reduce a una serie de actitudes de obediencia y sumisión, no permitiéndosele modificar lo que el entrenador le indica. Si consideramos que el lenguaje constituye realidades, podemos decir que en las expresiones tales como “nos hemos **sometido** a un riguroso plan de entrenamiento”, aparece el código simbólico oculto de obediencia y sumisión, pues la disciplina a todo rigor es la principal característica de los deportistas de alto rendimiento. Por otro lado, educar no es someter, sino libertar. Poner al individuo en

situación de elegir y modificar constantemente su propia realidad, con el fin de transformar aquello que se le había impuesto, ya sea por la razón o la fuerza.

Siguiendo la lógica argumentativa del párrafo anterior, para que las actividades extraescolares representen el valor pedagógico que el presente estudio propone, este espacio debe generarse desde las propuestas de los estudiantes, y serán ellos los que finalmente determinarán las acciones que deberán reflejar una actitud crítica y propositiva, buscando generar impactar primeramente en su escuela y luego en su comunidad local y nacional.

Por ello, entonces, es necesario preparar al estudiante para que él desarrolle la capacidad de trabajar en grupo, como líder o como colaborador, pero en grupo. Solo así este podrá saber actuar coherente y competentemente en la familia y la comunidad. La importancia de los procesos educativos que ocurren en las dinámicas relacionales grupales radica precisamente ahí, que el aprendizaje suceda en grupo, en el cual todos los integrantes son considerados en su individualidad para la construcción de respuestas sociales, esto es, construir a partir de sus necesidades e intereses, buscando la autonomía en las nuevas respuestas. Todo esto porque precisamente la sociedad funciona si respetamos la contribución de cada individuo, y a la vez, cada individuo entiende su participación en función y beneficio de una sociedad, y no como a veces observamos en algunos seres humanos que en vez de servir a su comunidad, se sirven de ella, sacando el mayor provecho posible para cubrir sus propios intereses, no importándoles el sufrimiento de los demás.

Por lo tanto, el espacio extraescolar, donde ocurren las prácticas grupales, adquiere relevancia cuando es creado por los propios alumnos y consigue que ellos desarrollen sus potencialidades humanas en beneficio de una comunidad mayor. Luego, en el desarrollo de la misma, son orientados por un profesor que entiende su intervención pedagógica como una orientación metodológica para el estímulo de las potencialidades humanas de sus estudiantes, donde él pasa a segundo plano, pero jamás desaparece.

Se desprende de la propuesta pedagógica el hecho de que el espacio extraescolar que se propone en el presente texto, debe nacer del espacio de *vivencia* en el cual los estudiantes, al tener contacto con todo el patrimonio de la cultura corporal, diversifican la posibilidad de elegir actividades que deseen profundizar. A partir de una clase de Educación Física interesante, que muestre diversas expresiones de la cultura corporal, los estudiantes podrán observar una mayor cantidad de posibilidades, y, utilizando dicho conocimiento sea reconocido en su comunidad como útil al desarrollo de su persona y la sociedad.

Por otro lado, aun cuando el espacio de clase sistematizada, común a todas las escuelas, obedece a una planificación con objetivos bien específicos, y, en cambio, el espacio extraescolar es un proceso educativo más libre, puesto que cada actividad tiene peculiaridades y características diferenciadas, en ambos espacios la orientación principal del acto pedagógico debe ser la formación humana, esto es, principios y valores de convivencia social deseable, puesto que ambos fenómenos ocurren en un ámbito educativo que busca el desarrollo de una actitud de servicio y solidaridad hacia la humanidad.

De acuerdo a lo anterior, tanto en el espacio de clase como el extraescolar, las actividades deben ser los medios por el cual ocurre el proceso que lleva al desarrollo de la autonomía de los alumnos y alumnas y a su

capacidad de liderazgo, al mismo tiempo que se enfatizan los actos cooperativos y de colaboración. Por ello estos espacios no deberían ser utilizados con actividades donde la competición indiscriminada esté presente, puesto que la competición "... como fenómeno consiste en la negación del otro..." (Maturana, 1999, p.34) y, consecuentemente no se fundamenta en lo social.

El espacio extraescolar se legitima en la medida en que se hace parte permanente de la Escuela, razón por la cual no debe ser un espacio aislado del contexto escolar, aun cuando sea pensado como extracurricular. Es un espacio y tiempo que pertenece a los alumnos en la medida que es creado y administrado por ellos, desarrollándose como individuos únicos y trascendentes. La participación es normatizada, y no reglamentada, por cada grupo a partir de la convivencia y de los objetivos que se propone. Lo que no sucede cuando es el profesor quien ofrece y administra una actividad de contenido curricular.

Normatizar es de gran importancia para desarrollar la autonomía en un espacio democrático, puesto que las reglas son elaboradas, normalmente, por las estructuras de poder de las instituciones, y cabe a los otros solo obedecerlas; en cuanto que las normas son acuerdos consensuados para desarrollar con armonía una tarea bien definida, entonces, cada grupo debería crear las normas de funcionamiento de las actividades por ellos elegidas. Si estas normas se presentaran inadecuadas, el grupo debe volver a conversar y ver cuál es el mejor camino para funcionar correctamente.

El espacio extraescolar no debe tener como objetivo asistir, suplir o complementar el acto educativo formal, sino la búsqueda de la autonomía y, posteriormente, la autodeterminación, a través de la apropiación y práctica de los conocimientos necesarios para ejercer la ciudadanía. Por lo tanto, el espacio extraescolar no debería ser utilizado con la finalidad del rendimiento deportivo, pues esa es función de los clubes o de organismos que utilizan el deporte con fin en sí mismo.

#### De la vivencia a la práctica

Pasar de la vivencia a la práctica significa establecer un contacto entre la clase de Educación Física y el espacio extraescolar y esto ocurre en el momento que los estudiantes le manifiestan al profesor su interés por saber más de un determinado saber de la cultura corporal, y que para que este interés se produzca es necesario que el profesor haya sido pedagógicamente novedoso y motivador. Pero cabe destacar que es una solicitud nacida desde el interés de los alumnos y no del profesor. Es decir, no es una tarea impuesta. El profesor debe ser competente frente a las demandas de sus estudiantes, evitando rechazar una solicitud de este tipo argumentando que no domina en profundidad el contenido solicitado. El hecho de que el profesor no domine la técnica de alguno de los contenidos de la cultura corporal no significa que no pueda ofrecerlo, ya que se supone que él adquirió en su formación profesional en la universidad los conocimientos suficientes para satisfacer las necesidades de diferentes tipos de población. El profesor debe recordar que para el espacio de vivencia (clase) el dominio técnico no es lo más relevante, sino el dominio conceptual y análisis histórico-crítico de los contenidos, de otra manera su función se aleja del sentido de educador y se queda solamente en el ámbito de la instrucción. Por otro lado, y no menos importante, es un hecho que cualquier persona puede enseñar cualquier cosa, sea un movimiento, dibujo, un juego, etc. Esto nos lleva a considerar

que dentro de un grupo de alumnos siempre hay uno o dos que conocen o dominan determinado aspecto de la cultura corporal, por lo tanto son ellos los que se convierten en los técnicos de la clase y quienes enseñarán el “cómo se hace”. Esto es lo que se conoce como *corresponsabilidad de la enseñanza* (Pérez Gallardo & Linzmayer, 2013). El profesor ayuda a sus estudiantes disponiendo las mejores metodologías para permitir los aprendizajes, puesto que esa es una de sus competencias, ser metodólogo. Otra de las responsabilidades del profesor es mantener un ambiente socio-afectivo que permita a los alumnos aprender de sus compañeros, generando un espacio de participación democrática e inclusiva. De esta manera estaremos asegurando que las actividades extraescolares hayan nacido desde los estudiantes y no sean impuestas por la escuela.

Por otra parte, una de las responsabilidades del profesor es mantener un ambiente educativo afectivo, de respeto y de colaboración dentro de los grupos. Esto no significa que si él desea participar como instructor de una actividad en el espacio extraescolar no pueda hacerlo. Sin embargo debe recordar que los contenidos de la cultura corporal no deben ser utilizados con fines en sí mismo, ya que cualquier contenido o conocimiento debe ser un medio para educar a la persona en la trascendencia de su individualidad como ser social.

En síntesis, los conocimientos que el alumno recibe en la clase de Educación Física deben ser presentados como *vivencia*, es decir, que no debe buscarse el dominio técnico en los conocimientos desarrollados. Ese dominio técnico puede ser desarrollado en la *práctica* del espacio extraescolar, ya que una de las características de este espacio es el mayor tiempo del que se dispone para realizar las actividades, necesario para la repetición de gestos y dominio de los mismos. Así, el espacio extraescolar cuando se vincula a una responsabilidad de la Educación Física escolar, puede ofrecer a los alumnos un mejor y mayor aprovechamiento de sus capacidades y habilidades, tanto por el tiempo de práctica como por el interés creado por los propios alumnos, obteniendo el proceso de enseñanza-aprendizaje mayor relevancia y trascendencia, llevando a los estudiantes a una apropiación más significativa del conocimiento y/o contenido elegido.

Entendemos por relevancia, la relación que un conocimiento tiene con la vida del alumno, cuanto mayor relación mayor relevancia; y por trascendencia el pasaje o transición del alumno hacia un parámetro más allá de sus propios intereses, vinculando su individualidad a un proceso social, que le permite superación de sus propios límites para auto determinarse, y la autodeterminación es la capacidad de realizar elecciones en libertad de consciencia. La trascendencia significa que la existencia individual se transforma en existencia social, que la persona comprende y acepta su pertenencia socio-cultural, en un compromiso con los valores de esa sociedad. Según Romera (1998, p.82), “... la superación de los propios límites para llegar a la transformación social”.

En el momento de *práctica*, en el espacio extraescolar, se produce un desarrollo conjunto del profesor y del alumno al profundizar los aspectos de formación humana, y respetar las características socio-culturales del medio, abriendo espacio en la Escuela para manifestaciones de la comunidad. De esta forma se valoriza la

cultura del grupo social al cual la Escuela pertenece, promoviendo la importancia del patrimonio cultural en el desarrollo del alumno.

Finalmente, la propuesta aquí manifestada presenta una definición producto de una investigación realizada por los autores Pérez Gallardo & Linzmayer, que llevó como título: "Espacio extraescolar e importancia del profesor de Educación Física" (UNICAMP, Brasil, 2004) y que expresa lo siguiente: "el espacio extraescolar es el espacio de práctica que nace del espacio de aula en el contexto escolar y que ocurre fuera del horario curricular, en el cual los alumnos tienen la responsabilidad de organizar y administrar una actividad o contenido libremente elegido por ellos. Este espacio tiene como objetivo principal el desarrollo de la autonomía y sentido de ciudadanía en relación a los valores socio-culturales propios del alumno"

Finalizando la presente propuesta deseo destacar que es mi interés pedagógico que toda actividad que se realice en ámbito escolar oriente sus metodologías y didácticas hacia el desarrollo del hombre libre, autónomo y creador de una sociedad más justa y democrática, en pro de un servicio público o privado que contribuya al bienestar social en razón de una cultura propia históricamente situada.

#### Bibliografía:

- Arouca, L. Sch. (1983) *Educação Extra-escolar e a realidade brasileira*, Política Governamental para a formação de recursos humanos; (Tese de Doutorado) PUC/SP.
- Bracht, V. (1986) *A criança que pratica esporte respeita as regras do jogo...capitalista*. Revista Brasileira de Ciências do Esporte. V.2.
- Coletivo de autores. (1992) *Metodologia de Ensino na Educação Física*. Cortez. S.P.
- Farias, R. (1980) "*Fundamentos básicos del liderazgo*", Santiago, Chile. Mistral.
- Freire, Paulo. (1980). *Conscientização*, Editora Moraes,. SP. Brasil
- Freire, Paulo, (1985) *Pedagogia do Oprimido*, Edit. Paz e Terra, Rio de Janeiro.
- Freire, Paulo. (1999) *Pedagogia da Autonomia*. Edit. Paz e Terra S/A Brasil.
- Linzmayer, G. Luis. (2004). *Espaço Extra-escolar: fundamentação acadêmica e importância do professor de Educação Física*. Dissertação de Mestrado. FEF/UNICAMP.
- Linzmayer, G. Luis. (2007). Formación Humana y Educación Física. Revista Horizontes Educativos. Vol. 12, N° 2. pp. 63-71. Universidad del Bio-Bio. Chile.
- Maturana, H. & De Rezepka, S. N. (1995). *Formación Humana y Capacitación*. Santiago-Chile: Dolmen Ediciones.
- Maturana, H. (1999). *Transformación en la convivencia*. Santiago, Chile. Dolmen.
- Perez Gallardo, J. et al. (2003). *Educação Física Escolar: do berçário até terceira série de Ensino Médio*. Rio de Janeiro, Brasil. Lucerna.
- Perez Gallardo & Linzmayer, L. (2013). *Gimnasia Rítmica Formativa: propuesta pedagógica para la educación física escolar*. Ed. UBB. Chile

Romera, L. A. (1998). *“A contribuição da Educação Física no processo de humanização do adolescente”*. Campinas, SP.

**Título: EL ROL DE LA EDUCACIÓN FÍSICA Y SU INSERCIÓN EN LOS PROYECTOS ESCOLARES - NIVEL: PRIMARIA**

Autores: Prof. Ricardo Damico - EP 133, Provincia de Buenos Aires. Mail: velez0036@hotmail.com

Prof. Gustavo Hagenbuch - EP 120, Provincia de Buenos Aires

Mail: gustavohagenbuch@yahoo.com.ar

Prof. Adrian Fornaroli EP 95, Provincia de Buenos Aires

**Presentación**

En el presente trabajo intentaremos abordar lo que a nuestro criterio representa el rol de la educación Física en La escuela, desde un enfoque humanista y multireferencial y a su vez de que manera se inserta en todos los proyectos que tiene la institución escolar.

Nuestra mirada será a partir de nuestro recorrido profesional docente de más de 20 años por distintos establecimientos educativos de la provincia de Buenos Aires y de las múltiples experiencias realizadas en el área.

Trataremos pues, y desde el marco general de la política educativa de la provincia de Buenos Aires, analizar por un lado a la Escuela actual, y por el otro a la Educación Física que hoy nos toca desempeñar. De esa manera podremos establecer los diferentes aportes e intervenciones que puede realizar la Educación Física en los distintos proyectos que posee la Escuela en el marco de nuestro Diseño Curricular.

A partir de esta propuesta nos preguntamos; ¿Qué aportes puede dar la Educación Física en los distintos proyectos escolares?, ¿De qué manera se integra con las demás áreas institucionales?, ¿Desde qué enfoque la Educación Física se involucra en todos los proyectos que tiene la escuela?

¿Qué estrategias y herramientas utilizamos como docentes para lograr ese fin?

**La escuela de hoy**

Décadas atrás la escuela intervenía en la conformación identitaria de los y las ciudadanos intentando ocultar las diversidades culturales y las desigualdades socioeconómicas y fortaleciendo la idea de una cultura hegemónica y homogeneizante. Una primera tarea que la modernidad le asigna a la institución escolar es constituirse en un factor de democratización social, al promover el acceso de conocimiento para todos, y de hecho, formalmente los estados nacionales recogen esta idea e incluso la legalizan a través de sus ordenamientos jurídicos al establecer la obligatoriedad de la educación para todos.

La escuela es por excelencia una institución moderna y los estudiantes que concurren a ella pertenecen a una sociedad posmoderna. Se observa un desajuste entre los actores que habitan este espacio y la

estructura del mismo. Los tradicionales cimientos sobre los que se edificó la escuela en la modernidad como: **verdad, razón, disciplina**, se tambalean ya que representan un signo inequívoco perteneciente a otra sociedad.

En la actualidad, sin embargo, no podemos dejar de reconocer que la escuela está lejos de cumplir con ese objetivo democratizador en la sociedad y constituye un instrumento más en la conformación de la desigualdad social.

Hoy los medios de comunicación juegan un papel definitivo en la “instrucción” del ser humano. Los medios establecen lenguajes, valores, códigos e interpretaciones del mundo, y la escuela hace muy poco frente a ello. Los libros aparecen “fastidiosos”, de difícil acceso, y no solo por su costo material sino fundamentalmente por la imposibilidad de comprenderlos. De esta manera, el hombre aparece más alienado en sus procesos de razón y a la vez se encuentra imposibilitado a hacer uso público de la razón.

Hoy reconocemos que cada sujeto construye su identidad en relación con los otros y a través de múltiples experiencias. La escuela, hoy más que nunca, se despoja de la figura del alumno como sujeto homogéneo para encontrarse con plurales identidades, infantiles, juveniles que chocan con la identidad escolar esperada por la institución ocultada.

Paulo Freire aboga hacia una “escuela democrática, que no debe tan solo estar abierta permanentemente a la realidad contextual de sus alumnos para comprenderlos mejor, para ejercer mejor su actividad docente, sino también estar dispuesta a aprender de sus relaciones con el contexto concreto. Es allí donde los conceptos de Freire son esenciales, a nuestro entender, en cuanto al compromiso que tenemos como docentes de integrarnos en su contexto, que resulta de estar no solo en él, sino con él, y no de la simple adaptación, acomodamiento o ajuste. Integrarnos es arraigarnos, es desarrollar la capacidad creadora de los chicos, es brindarles la posibilidad de decidir como sujeto que va dominando la realidad, humanizándola, haciendo cultura.

En este nuevo enfoque de educación humanista y multireferencial, los docentes hemos de propiciar que todos los niños y niñas ejerzan el derecho a disfrutar con sus compañeros del aprendizaje de saberes corporales y ludomotrices, sean reconocidos en su singularidad, con sus intereses, posibilidades y limitaciones en el marco de una educación concebida como un proceso integral y permanente.

Elliot W. Eisner incorpora el concepto acerca de lo cognitivo al sentir, a lo afectivo, considerando que “no puede haber actividad afectiva sin cognición, y del mismo modo no puede haber actividad cognitiva que no sea también afectiva. Afectividad y cognición no son procesos independientes, y tampoco son procesos que puedan separarse, son parte de la misma realidad dentro de la experiencia humana.

Es bueno recordar que la tendencia a considerar la cognición como algo independiente de los sentidos tiene una larga historia. Ya Platón consideraba que el conocimiento que dependía de los sentidos no era digno de confianza y creía también que las seducciones del afecto nos distraían y nos impedían conocer la verdad. Sólo el pensamiento puro, exento del estorbo del sentimiento y de los datos de los sentidos, permitía

conocer lo verdadero. El conocimiento era el resultado de un proceso racional, no empírico<sup>1</sup>". Además dicho autor considera, entonces, que **"la tendencia a separar lo cognitivo de lo afectivo se refleja en nuestra separación entre mente y cuerpo, entre sentimiento y pensamiento; y se advierte también en la manera en que hemos establecido una dicotomía entre el trabajo de la cabeza y el trabajo de la mano. Lo que a primera vista podría parecer una distinción abstracta, que poca influencia puede tener sobre el mundo real en que vivimos en última instancia modela nuestra concepción de la mente y modifica nuestras políticas educativas. A los estudiantes que tienen habilidad manual se los considera talentosos, pero no inteligentes. Quienes son emotivos, sensibles o imaginativos podrán tener aptitudes para las artes, pero los verdaderamente brillantes se destacan en la matemáticas o en las ciencias<sup>2</sup>".**

Finalmente nos deja una reflexión, en relación a que "éstas distinciones tanto en la práctica como en la teoría no hacen justicia ni a los niños ni a la sociedad, y sería posible formular mejores currículas apelando a una concepción más amplia del entendimiento y elaborando programas destinados a ampliar su potencia. Una cultura o un programa escolar que entorpezca los sentidos por descuido o falta de atención coarta el desarrollo de la aptitud humana y socava las posibilidades de la mente<sup>3</sup>".

Como dice Cullen, comparto la idea de que "es tiempo de tomar posición como docentes en una perspectiva de cambios, donde partamos desde el pensamiento crítico, enseñemos con los sentidos y con la humildad de dar la palabra, garantizando una escuela más participativa y democrática, como así también será necesario una sociedad mucho más justa y solidaria<sup>4</sup>".

La educación física, sus desafíos actuales

La provincia de Buenos Aires propone a la Educación Física como modalidad del sistema educativo Bonaerense, atendiendo a sus particularidades disciplinares y curriculares la concibe como una disciplina pedagógica que al realizarse como práctica social, incide en la construcción de la corporeidad y motricidad de los sujetos, como contribución a su formación integral, en forma contextualizada y en relación con el ambiente.

La Educación Física incide en la constitución de la identidad de los niños y niñas al impactar en su corporeidad, atendiendo a esta como espacio propio y al mismo tiempo social, que involucra al conjunto de sus capacidades cognitivas, emocionales, motrices, expresivas y relacionales, contribuyendo a su formación integral.

Se afianza en el área una tradición humanista, que tiene como objeto el desarrollo de una actuación pedagógica centrada en el niño, su corporeidad y sus producciones, en el vínculo con los otros y en el contexto donde se desarrollan.

---

<sup>1</sup> Elliot, Eisner. "Cognición y currículum". Una visión nueva. Buenos Aires.

<sup>2</sup> Elliot, Eisner. "Cognición y currículum". Una visión nueva. Buenos Aires. Cap. 2

<sup>3</sup> Elliot, Eisner. "Cognición y currículum." Una visión nueva. Buenos Aires. Cap. 2

<sup>4</sup> Cullen, C. "Críticas a las razones de educar". Paidós. 1996. P. 148

Esto implica superar una concepción de cuerpo objeto como entidad separada de la unidad que constituye la persona.

En la nueva propuesta curricular retoma el enfoque multireferencial, paradigmático y humanista, poniendo mayor énfasis en el abordaje de la complejidad que plantea la corporeidad en la constitución de una motricidad creativa y vinculante en la relación con el ambiente, en la comprensión del hacer corporal y motor, en la constitución del grupo y en la construcción de la ciudadanía. Se espera entonces que múltiples y variadas propuestas motoras de reflexión crítica sobre su hacer con procesos de indagación y análisis atraviesen las clases de Educación Física.

En la enseñanza de los contenidos de la Educación Física el docente debe generar las condiciones pedagógicas para que el grupo se constituya en un entramado de relaciones humanas sostenedoras del aprendizaje de todos y cada uno de sus integrantes, a través de una práctica solidaria y cooperativa que les posibilite constituirse como ciudadanos. La presencia de la Educación física en todos los niveles del Sistema Educativo y en diversos planes, programas y proyectos garantiza el acceso de los alumnos a sus contenidos específicos, el logro de aprendizajes significativos para la constitución de su identidad personal, en relación con los otros y con alta consideración de la protección del ambiente.

Se esperan que los alumnos, en tanto sujetos de derecho accedan a prácticas corporales, motrices y deportivas de la cultura local y nacional, y al mismo tiempo a distintas expresiones de la cultura universal, para hacerlas propias, modificarlas o inventar nuevas alternativas convirtiéndose en portadores y creadores de cultura.

Reconocer el derecho de cada niño y niña al juego y a la actividad motriz, valorar las posibilidades de cada integrante del grupo supone partir del “yo puedo” de cada niño y niña y propiciar “el placer por el hacer motor”, la ayuda mutua en el aprendizaje compartido con los otros, haciendo posible recorridos variados en la búsqueda de una motricidad entendida como manifestación de la corporeidad de cada sujeto.

No se trata solo que los alumnos jueguen sino que sepan jugar, que puedan pensar sobre el juego, analizar sus acciones motrices, asumir roles, tomar decisiones, construir acuerdos.

De este modo, a través del desarrollo de la comunicación, la participación y de la cooperación, se promueve una mayor comprensión del juego socio motor,

Propiciar prácticas pedagógicas inclusivas requiere para el docente anticipar estrategias que tomen en cuenta la diversidad cultural, social, generacional y de género. Es necesario, entonces que desde la Educación Física se conciba a la diversidad como aporte a una construcción cultural múltiple y compleja que enriquece el conocimiento de todos cuando es puesta en situación de auténtico diálogo. Estas prácticas democráticas nos permiten avanzar en una democratización de las prácticas escolares, en donde la voz de los alumnos sea escuchada y la organización participativa se fortalezca.

Disponer de una mirada de la Educación Física que tome en cuenta a cada sujeto en su singularidad supone que para cada uno haya un lugar en esas clases, un lugar para vincularse con su propio cuerpo y con los otros y para sentirse del ambiente que habita, desde el disfrute, el reconocimiento y su cuidado.

Como nos insertamos en los Proyectos de la Escuela

El trabajo en equipo

Es responsabilidad del equipo directivo difundir y garantizar la socialización de los diseños y propuestas curriculares entre los docentes de su escuela. Para ello es preciso que habiliten espacios de diálogo y reflexión sobre estos documentos, favoreciendo la construcción de acuerdos que den lugar a una práctica institucional coherente y articulada. Esta tarea es fundamental al definir colectivamente el proyecto educativo.

Por otra parte, también es indispensable contar con instancias de trabajo compartido entre los docentes tanto para la lectura de los diseños como para los proyectos y propuestas de sus propias prácticas de enseñanza, a fin de posibilitar la toma de decisiones que le permiten revisar, reorientar y/o confirmar sus acciones profesionales.

Es por ello que el Proyecto Institucional promueve el ejercicio de prácticas de convocatoria y participación de los alumnos y sus familias que garanticen dinámicas democráticas en la experiencia escolar.

Específicamente la Planificación de nuestra tarea en las clases de Educación Física implica considerar que;

- o Constituye una herramienta útil para el docente, es decir sirve de guía para su tarea
- o Surge de acuerdos realizados entre colegas a nivel institución o de distrito
- o Se organiza en formatos con unidad de sentido, con modalidades diversas de duración variable. Estas modalidades pueden ser unidades didácticas, unidades temáticas y proyectos.
- o Incluye proyectos didácticos porque en ellos los alumnos pueden implicarse desde su construcción, culminando con la participación en un evento final.

En este sentido, creemos de vital importancia el trabajo en equipo de todos los profesores de educación Física, que produce una potente red de relaciones e interacciones que termina consolidando un liderazgo colectivo con responsabilidad y compromiso.

De nuestra experiencia en diferentes instituciones educativas, nos muestra que no necesariamente todo equipo de trabajo supone trabajo en equipo y por otro lado, no todos los miembros del equipo tienen las mismas características ni actúan de la misma manera. Debemos tener en cuenta que aun cuando se actúe en el mismo espacio geográfico y coincidiendo en el mismo tiempo, esto no alcanza para afirmar que se está trabajando en equipo ya que se necesita de personas comprometidas con una finalidad y trabajando de manera independiente y complementaria.

Un equipo de trabajo no logra un buen desempeño solo porque lo conforman buenos integrantes, sino más bien porque el conjunto de individualidades logran desarrollar una manera de vinculación que permiten generar una red de interacciones que superen los aportes individuales. Las redes pueden concebirse como flujos de personas capacitadas, todas mellas de igual importancia en la articulación de la red.

Reconocer las potencialidades del trabajo en equipo favorece entre otras cuestiones:

- o La ampliación del compromiso y la responsabilidad

- o El aumento de los logros
- o La resolución de problemas
- o La toma de cesaciones más eficaces
- o Una mayor flexibilidad
- o Una ampliación del poder creativo
- o El aumento del sentido de los sujetos en su desempeño

A continuación detallaremos algunas de las propuestas que deberían formar parte del proyecto de Una Escuela Abierta, Democrática y Participativa y en donde la Educación Física tiene un valioso aporte.

- o Torneos íter escolares masivos y participativos
- o Jornadas de integración de escuelas especiales
- o Adaptación de jardines vecinos con juegos y actividades acordes a su nivel
- o Participación activa en actos patrios, construcción de ciudadanía
- o Día del maestro identidad y compromiso grupal docente
- o Día del estudiante grupalidad
- o Salidas al medio natural
- o Participación activa en plenarias y reuniones de personal jerarquizacion del área
- o Detección de problemas de violencia en los alumnos ...bullying

Conclusiones:

Sin dudas creemos que la Educación Física tiene un enorme potencial en la construcción del proceso de aprendizaje del alumno en la vida escolar. Es cierto que para que el éxito de nuestra tarea sea posible, es necesaria una verdadera apertura institucional hacia espacios de reflexión y de trabajo compartido, en donde todas las voces sean escuchadas y valoradas.

Para ello, además, es indispensable que los docentes curriculares tengan una carga importante de horas en una misma institución en pos de lograr una mayor inserción e integración en los diferentes proyectos escolares y no debilitar su accionar con poca carga horaria que coarta el sentido de pertenencia y grupalidad con sus pares, como así también es necesario avanzar hacia la incorporación de horas institucionales que permitan a los docentes, acordar las diferentes acciones y propuestas del área con la institución.

El proceso de trabajo en equipo, que abordamos en este trabajo, necesita el aprendizaje de un valor prioritario: **el respeto por la diferencia**. La nueva actitud se ve inmersa en el reconocimiento de la existencia de conflictos como producto habitual de la diversidad en las instituciones escolares. Es la integración de lo diverso lo que conduce a la consagración de lo democrático. Un equipo podría no tener razón de ser si es formado entre iguales, ya que necesita de la expresión de las diferencias para descubrir los modos en que dichas particularidades pueden enriquecer el trabajo en equipo. La tolerancia a esas diferencias individuales se manifiesta en el respeto por las creencias y las opiniones de los demás.

Por otra parte estamos convencidos que desde esta mirada de la Educación Física nos alejamos definitivamente de un paradigma sustentado durante mucho tiempo en la que su objeto era el movimiento y el sujeto debía reproducirlo ajustando su accionar motriz al modelo determinado. En esas prácticas los movimientos se repetían en forma mecánica conformando en el niño estereotipos motrices que no le permitían resolver situaciones variadas o problemáticas. La hegemonía del dualismo llevado a consolidar un currículo de carácter mecanicista y utilitarista en torno al cuerpo y al movimiento en donde se solía confundir la mejora del cuerpo con el mero desarrollo de sus capacidades.

Propiciamos, entonces, una Educación Física que intervenga intencionalmente en la formación de ciudadanos solidarios críticos, creativos, transformadores y responsables del bien común. El concepto de corporeidad se sustenta en el paradigma de la complejidad y trasciende la idea de cuerpo reducida a sus aspectos orgánicos funcionales. La corporeidad implica saber, pensar, sentir, comunicar y querer y se pone en juego en la conquista de la disponibilidad corporal y motriz de cada sujeto.

Reconocer el derecho de cada niño y niña al juego y a la actividad motriz, valorar las posibilidades de cada integrante del grupo supone partir del “yo puedo” de cada niño y niña y propiciar “el placer por el hacer motor”, la ayuda mutua en el aprendizaje compartido con los otros, haciendo posible recorridos variados en la búsqueda de una motricidad entendida como manifestación de la corporeidad de cada sujeto.

Es allí donde los conceptos de Freire son esenciales, a nuestro entender, en cuanto al compromiso que tenemos como docentes de integrarnos en su contexto, que resulta de estar no solo en él, sino con él, y no de la simple adaptación, acomodamiento o ajuste. Integrarnos es arraigarnos, es desarrollar la capacidad creadora de los chicos, es brindarles la posibilidad de decidir como sujeto que va dominando la realidad, humanizándola, haciendo cultura.

En definitiva como dice Cullen *“es tiempo de tomar posición como docentes en una perspectiva de cambios, donde partamos desde el pensamiento crítico, enseñemos con los sentidos y con la humildad de dar la palabra, garantizando una escuela más participativa y democrática, como así también será necesario una sociedad mucho más justa y solidaria”*<sup>5</sup>.

#### Bibliografía:

Cullen,C. “Riesgo, violencia y espacio público”. Revista Erasmus. Año IV, nº 2. 2002.

Cullen,C. “Críticas a las razones de educar”. Paidós. 1996. P. 148.

Freire, P. “Cartas a quien pretende enseñar”. Siglo XII

Freire, P. “Hacia una pedagogía de la pregunta”. Ediciones La aurora. 1986.

Marco general de política curricular. Dirección Gral. De Escuelas y cultura. 2008.

Diseño curricular para la escuela primaria. Educación Física. Dirección Gral. De Escuela y cultura. 2008.

Elliot W. Eisner “Cognición y curriculum”. Una visión nueva. Bs. As.

---

<sup>5</sup> Cullen,C. “Críticas a las razones de educar”. Paidós. 1996. P. 148

Freire,Paulo, “Cartas a quien quiere enseñar”. Siglo XXI. Buenos Aires 2002. P. 11

Tenti Fanfani, Emilio, "La escuela vacía". UNICEF. Losada. 1994.

### **Título: O JOGO TRADICIONAL E TECNOLÓGICO NA EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR**

Benecta Patricia Fernandes e Fernandes - benectapatricia@yahoo.com.br

Mestranda em Educação Física - Universidade Metodista de Piracicaba

Cinthia Lopes da Silva - cinthiasilva@uol.com.br

Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação Física - Universidade Metodista de Piracicaba - São Paulo, Brasil.

#### **Resumo**

Este trabalho tem como objetivo identificar e analisar o que se têm discutido nos últimos cinco anos sobre jogos e brincadeiras tradicionais e tecnológicas na escola. A modalidade denominada jogo tradicional infantil, filiada ao folclore, incorpora a mentalidade popular, expressando-se, sobretudo pela oralidade. Ivic e Marjanovic (1986, p.90) apontam hipóteses que justificam o emprego dos jogos tradicionais na educação: "os jogos tradicionais, por estarem no centro da pedagogia do jogo, devem ser preservadas na educação contemporânea". Quanto aos jogos eletrônicos, podemos compreendê-los dentro de uma categoria mais ampla que é o jogo. Assim, muitos elementos que encontramos no jogo tradicional estão presentes no jogo eletrônico, bem como há outras que se diferenciam e caracterizam este tipo de jogo e revelam suas especificidades. Parafraseando Batista e Betti (2005), podemos afirmar que a necessidade de educar a população para a cultura eletrônica que, como outras formas culturais, interfere na capacidade dos sujeitos de perceber a realidade, indica que a escola precisa ensinar a refletir sobre os jogos eletrônicos, tornando imperativa sua seleção como conteúdo da Educação Física escolar. O procedimento metodológico da investigação é a pesquisa bibliográfica realizada a partir de levantamento efetuado nos sistemas de bibliotecas da UNICAMP, UNIMEP E USP, em ferramentas acadêmicas disponíveis na Rede Mundial de Computadores e no Banco de Teses da Capes, nos últimos cinco anos. Para a investigação consideramos as seguintes palavras-chave: lazer, educação física escolar, cultura, educação, lúdico, brinquedos e brincadeiras. As análises textual, temática e interpretativa são parte dos procedimentos para a análise e interpretação dos textos. O levantamento bibliográfico se encontra em fase inicial, pelo que podemos identificar até o momento pode-se afirmar que com base nos autores estudados a saber: Huizinga(1980), Kishimoto(2006), Marcellino(2001), Mendes(2005), os jogos tradicionais e eletrônicos apresentam um caráter lúdico cultural infantil e traduzem valores, costumes, formas de pensamento e ensinamento. Desta forma, estes jogos contribuem para o desenvolvimento social, cognitivo e afetivo dos sujeitos envolvidos.

Palavras-chave: Jogo, Educação Física Escolar, Cultura.

#### **Introdução**

Ao brincar a criança estabelece relações sociais, afetivas e se desenvolve. Apropria-se do caráter lúdico da brincadeira e se diverte.

Há uma estreita relação entre os jogos tradicionais e tecnológicos e a educação física escolar. É necessário que os conteúdos a serem trabalhados em classes sobre os jogos para as crianças sejam estabelecidos de acordo com as classes e faixa-etária.

Ao estudarmos os jogos tradicionais e os jogos tecnológicos, podemos compreender que eles apresentam características próprias, no entanto, contribuem para uma amplitude do crescimento mental da criança, perpetuam a cultura infantil e desenvolvem formas de convivência social.

### **Metodologia**

O procedimento metodológico da investigação é a pesquisa bibliográfica realizada a partir de levantamento efetuado nos sistemas de bibliotecas da UNICAMP, UNIMEP E USP, em ferramentas acadêmicas disponíveis na Rede Mundial de Computadores e no Banco de Teses da Capes, nos últimos cinco anos. Para a investigação consideramos as seguintes palavras-chave: lazer, educação física escolar, cultura, educação, lúdico, brinquedos e brincadeiras. As análises textual, temática e interpretativa são parte dos procedimentos para a análise e interpretação dos textos. O levantamento bibliográfico se encontra em fase inicial, pelo que podemos identificar até o momento pode-se afirmar que com base nos autores estudados a saber: Huizinga(1980), Kishimoto(2006), Marcellino(2001), Mendes(2005), os jogos tradicionais e eletrônicos apresentam um caráter lúdico cultural infantil e traduzem valores, costumes, formas de pensamento e ensinamento. Desta forma, estes jogos contribuem para o desenvolvimento social, cognitivo e afetivo dos sujeitos envolvidos.

#### **1. O Jogo e as brincadeiras infantis**

É muito importante valorizar o momento da brincadeira do educando. O brincar na área da educação proporciona não só um meio real de aprendizagem como permite que os educadores desenvolvam sua percepção e aprendam um pouco mais sobre as crianças e suas necessidades, tornando-se capazes de compreender como elas se encontram em sua aprendizagem e desenvolvimento geral, obtendo o ponto de partida para promover novas aprendizagens de forma cognitiva e afetiva.

Como podemos ver em coletivo de autores (1992), existe uma preocupação com a localização e a identidade da comunidade escolar. A esse respeito, um resgate dos jogos infantis na escola suscitaria esse compromisso.

A aprendizagem através do jogo é aquela adquirida por meio de regras. Já a brincadeira é o ato onde a criança expressa suas emoções, uma mistura de realidade e ficção, um adulto é sempre tomado como exemplo, para expressar o que ela vê e o que vivencia.

O jogo possibilita a criação de ações e regras, que definem quem perde e quem ganha. Ele é construtivo por que pressupõe uma ação do indivíduo sobre a realidade, estimulando a motivação. Já a brincadeira é a verdadeira ação da criança ao realizar as regras do jogo vivendo mais o lúdico, proporcionando alegria e liberdade.

De acordo com Brougère (1988, p.17), “Os jogos e brinquedos são meios que ajudam a criança a penetrar em sua própria vida tanto quanto na natureza e no universo”.

Os jogos são considerados parte das atividades pedagógicas, por estimular o desenvolvimento. O prazer de brincar é indiscutível, a descoberta de coisas novas, a autoestima e o autorrespeito desenvolvidos durante jogos e brincadeiras infantis são de grande valor, pois ao brincar a criança descobre seus limites, atinge metas e se realiza.

Brougère(1998, p.138) diz que...”o mundo no tempo livre das crianças especialmente de seus jogos, é cheio de sentido e significações, e é simbólico.

A criança, no ato de brincar, transfere ações recheadas de pura imaginação e simbolismo para o mundo real.

Winnicott(1975) nos revela a sua teoria de que o brincar favorece o crescimento da criança, promovendo a sua saúde. E a criança que não brinca pode vir a ter algum problema, prejudicando assim todo o seu desenvolvimento.

Num programa de jogos para as diversas series, é importante que os conteúdos dos mesmos sejam selecionados, considerando a memória lúdica da comunidade em que o aluno vive e oferecendo-lhe ainda o conhecimento dos jogos das diversas regiões brasileiras e de outros países.

Os jogos são considerados parte das atividades pedagógicas, por estimular o desenvolvimento. O prazer de brincar é indiscutível, a descoberta de coisas novas, a auto-estima e o autorrespeito desenvolvidos durante jogos e brincadeiras infantis são de grande valor, pois ao brincar a criança descobre seus limites, atinge metas e se realiza.

Segundo Schwartz (2002, p.60):

“A criança é automotivada para qualquer prática, principalmente a lúdica, sendo que tendem a notar a importância de atividades para o seu desenvolvimento; assim sendo, favorece a procura pelo retorno e pela manutenção de determinadas atividades. A criança não se importa se está indo bem ou mal em uma atividade, o que importa para ela é saber se está tendo prazer ou não em determinada atividade”.

O jogo é considerado um espaço possível para a educação. Nesse sentido existem três modos principais de estabelecer relações entre jogo e educação. Em primeiro lugar, trata-se de recreação onde o jogo é o relaxamento indispensável ao esforço em geral, em seguida esforço intelectual e, enfim, muito especialmente, o esforço escolar.

O jogo contribui indiretamente à educação, permitindo ao aluno realizar e ser mais eficiente em seus exercícios e em sua atenção. Em segundo lugar, o interesse que a criança manifesta pelo jogo poder

ser utilizada por uma boa causa. É possível dar ao aspecto de jogo a exercícios escolares, é o jogo como exercício pedagógico. Enfim, o jogo permite ao pedagogo explorar a personalidade infantil e eventualmente adaptar a esta o ensino e a orientação do aluno.

O jogo não é senão uma forma, um continente necessário tendo em vista os interesses espontâneos da criança, porém não tem um valor pedagógico em si mesmo. Tal valor está estritamente ligada ao que passa ou não pelo jogo. Ao pedagogo cabe fornecer um conteúdo, dando-lhe a forma de um jogo, ou selecionar entre os jogos disponíveis da cultura lúdica infantil aqueles cujo conteúdo corresponde a objetivos pedagógicos identificáveis.

O jogo é considerado como meio de expressão das qualidades espontâneas ou culturais da criança. Do ponto de vista do educador, que frequentemente organiza ou incita ao jogo, trata-se de ver as qualidades naturais, a fim de desenvolvê-las ou transforma-las. O jogo proporciona a oportunidade de testar e observar as crianças. O jogo revela sua natureza psicológica real, pois as crianças mostram suas inclinações reais quando jogam, nesse sentido, as crianças serão exercitadas para os jogos que, na verdade apontam a sagacidade e o caráter natural, principalmente entre iguais e semelhantes, onde nada é fingimento, mas onde tudo expõe as tendências naturais.

O jogo não é educativo em si mesmo, é um dado da natureza infantil que deve ser utilizado para aprimorar a eficácia pedagógica do professor. O jogo pode ser usado para permitir um relaxamento necessário cujo objetivo é propiciar um novo esforço intelectual, ou então tornar lúdico um exercício didático, tal como o aprendizado do alfabeto. O educador pode compreender seus alunos, observando seus jogos, ou utilizar, na falta de algo melhor, os jogos coletivos tradicionais para não esquecer a educação do corpo.

A infância é a idade das brincadeiras. Acreditamos que por meio delas a criança satisfaz, em grande parte, seus interesses, necessidades e interesses particulares, sendo um meio privilegiado de inserção da realidade, pois expressa a maneira como reflete, ordena, desorganiza, destrói e reconstrói o mundo.

É muito importante aprender com alegria, com vontade. Comenta Sneyders (1996, p.36) que "Educar é ir em direção a alegria". As técnicas lúdicas fazem com que a criança aprenda com prazer, alegria e entretenimento, sendo relevante ressaltar que a educação lúdica está distante da concepção ingênua de passatempo, brincadeira vulgar, diversão superficial.

(...) A educação lúdica é uma ação inerente na criança e aparece sempre como uma forma transacional em direção a algum conhecimento, que se redefine na elaboração constante do pensamento individual em permutações constantes com o pensamento coletivo. (...) (ALMEIDA, 1995, p.11)

Portanto, é essencial a utilização de jogos e brincadeiras no processo pedagógico, pois os conteúdos podem ser ensinados por intermédios de atividades predominantemente lúdicas.

Huizinga (1990) propõe uma definição para o jogo que abrange tanto as competições definitivas como as demais. O jogo é uma atividade de ocupação voluntária, exercidas dentro de certas e determinadas limites de tempo e espaço, seguindo regras livremente consentidas, mas absolutamente obrigatórias

dotados de um fim em si mesmo, acompanhado de um sentido de tensão, de alegria e de uma consciência de ser diferente da vida quotidiana.

Na antiguidade, as crianças, tanto quanto os adultos, participavam das mesmas festas, dos mesmos ritos e mesmas brincadeiras. Segundo Áries (1981, p.94), nessa época o trabalho não o ocupava tanto tempo do dia e nem tinha o mesmo valor existencial que lhe atribuímos neste último século. A participação de toda a comunidade, sem discriminação de idade, nos jogos e divertimentos, era um dos principais meios que dispunha a sociedade para estreitar seus laços coletivos e para se sentir unida.

Gradativamente, segundo Áries esses jogos, brincadeiras e divertimentos passam a sofrer uma atitude moral contraditória. Por um lado eram admitidos em reserva pela grande maioria das pessoas, por outro, eram admitidos e recriminados pela Igreja, que os associavam aos prazeres carnais, ao vício e ao azar.

Segundo Vygotsky a brincadeira possui três características: a imaginação, a imitação e a regra. Estas características estão presentes em todos os tipos de brincadeiras infantis sejam elas tradicionais, de faz-de-conta, de regras e podem aparecer também no desenho, como atividade lúdica.

A definição do termo "jogo", "brinquedo" e "brincadeira" nem sempre é clara. Diversos autores (BONTEMPO e HUSSEIN, 1986, BROUGÉRE, 1995, KISHIMOTO 1994 entre outros) apontaram dificuldades existentes em definir tais termos.

O jogo está inserido num sistema de regras, as quais estão presentes independentemente de quem brinca. Estas regras são produzidas a medida em que se desenvolve o jogo e só existem quando aceitas por todos que jogam.

O uso de brinquedos e jogos destinados a criar situações de brincadeiras em sala de aula nem sempre foi aceito. Conforme a visão que o adulto tem da criança e da instituição infantil, o jogo torna-se marginalizado. Se a criança é vista como um ser que deve ser apenas disciplinado para aquisição de conhecimentos em instituições de ensino acadêmico, não se aceita o jogo. Entende-se que, se a escola tem objetos a atingir e o aluno a tarefa de adquirir conhecimentos e habilidades, qualquer atividade por ele realizada na escola visa sempre a um resultado, é uma ação dirigida e orientada para a busca de afinidades pedagógicas.

Alain (1957, p.19) defende o emprego do jogo na escola. Sua justificativa é a de que o jogo favorece o aprendizado pelo erro e estimula a exploração e a solução de problemas. O jogo, por ser livre de pressões e avaliações, cria um clima adequado para a investigação e a busca de soluções. O benefício do jogo está nessa possibilidade de estimular a exploração em busca de respostas, em não constranger quando se erra.

É possível enfatizar que os jogos e brincadeiras passaram por transformações ao longo da história, no entanto, sua importância permanece a mesma. Os jogos e as brincadeiras apresentam uma cultura de uma criança, de um povo e o ato de brincar e divertir-se aparecem como formas biológicas destes seres.

Neste universo o brinquedo torna-se instrumento de aprendizagem e desenvolvimento da criança. Quanto ao jogo, ele é importante também para este desenvolvimento social, educativo, da criança. Juntamente a este, encontramos a presença do elemento lúdico da cultura, que esta presente no jogo, no brinquedo e na brincadeira,

## 2. Jogos Tradicionais Infantis

A modalidade denominada jogo tradicional infantil, filiada ao folclore, incorpora a mentalidade popular, expressando-se, sobretudo pela oralidade.

Considerado como parte da cultura popular, o jogo tradicional guarda a produção espiritual de um povo em certo período histórico. Essa cultura não é oficial, desenvolvida especialmente de modo oral, não fica cristalizada. Está sempre em transformação, incorporando criações anônimas das gerações que vão se sucedendo (Ivic, 1986, p.556-64).

Não se conhece a origem desses jogos. Seus criadores são anônimos. Sabe-se apenas, que são provenientes de praticas abandonadas por adultos, de fragmentos de romances, poesias, mitos e rituais religiosos. A tradicionalidade e universalidade dos jogos assentam-se no fato de que povos distintos e antigos como os da Grécia e do Oriente brincaram de amarelinha, empinar papagaios, jogar pedrinhas e ate hoje as crianças o fazem quase que da mesma forma. Tais jogos foram transmitidos de geração em geração através de conhecimentos empíricos e permanecem na memória infantil.

Por ser elemento folclórico, o jogo tradicional infantil assume as características de anonimato, tradicionalidade, transmissão oral, conservação, mudança e universalidade (CASCUDO, 1984, p.4 e SILVA, 1982, p.11-3).

Muitos jogos preservam sua estrutura inicial, outros modificam-se, recebendo novos conteúdos. A força de tais jogos explica-se pelo poder da expressão oral. Enquanto manifestação espontânea da cultura popular, os jogos tradicionais tem a função de perpetuar a cultura infantil e desenvolver formas de convivência social.

“O jogo tradicional infantil é um tipo de jogo livre, espontâneo, no qual a criança brinca pelo prazer de o fazer. Por pertencer a categoria de experiências transmitidas espontaneamente conforme motivações internas da criança, o jogo tradicional infantil tem um fim em si mesmo e preenche necessidades de jogar da criança. Tais brincadeiras acompanham a dinâmica da vida social permitindo alterações e criações de novos jogos”. (KISHIMOTO, 2002, p.25)

É preciso ressaltar que os jogos tradicionais deixam de ter sua característica básica, a de veicular livremente a cultura infantil, ao priorizar aspectos educativos quando utilizados pela escola. Ao inserir brincadeiras tradicionais no contexto pedagógico, com características distintas de ambientes livres como as ruas, os clubes e o espaço publico em geral, a escola infantil participa do movimento de divulgação de brincadeiras tradicionais mas sua intenção primeira é de auxiliar o desenvolvimento infantil por meio dos jogos.

Ivic e Marjanovic (1986, p.90) apontam pelo menos cinco hipóteses que justificam o emprego dos jogos tradicionais na educação:

1. Os jogos tradicionais, por estarem no centro da pedagogia do jogo, devem ser preservadas na educação contemporânea.
2. O brincar, como componente da cultura de pares, como prática social de crianças de diferentes idades, não pode ser deslocado para um tipo de escolarização em que predomine apenas relações criança-adulto.
3. Jogos tradicionais podem representar um meio de renovação da prática pedagógica nas instituições infantis bem como nas ruas, férias, etc.
4. Os jogos tradicionais são apropriados para preservar a identidade cultural da criança de um determinado país ou imigrante.
5. Ao possibilitar um grande volume de contatos físicos e sociais, os jogos tradicionais infantis compensam a deficiência de crianças residentes em centros urbanos, que oferecem poucas alternativas para tais contatos.

Faria Júnior (1996, p. 59) afirma que: [...] jogos populares infantis, parlendas e brinquedos cantados foram sendo perdidos (ou transformados) nos últimos cinquenta anos possivelmente como consequência dos processos de urbanização e de industrialização.

Todas essas perdas, aliadas à consequente diminuição do contato das crianças com jogos, brincadeiras e brinquedos tradicionais, trazem, em sua substituição, um aumento no consumo de equipamentos de alta tecnologia: videogames, computadores, televisores e brinquedos de controle remoto.

Por outro lado, simultaneamente ao aumento de consumo no universo eletrônico e ao uso da Internet dentro de casa, reduzem-se as atividades de lazer praticado na rua, dos jogos e brincadeiras facilitadores da inter-relação entre os participantes, uma vez que são atividades nascidas do coletivo e nele praticadas.

Segundo Kishimoto (2003) “os jogos tradicionais infantis aparecem de forma mais abundante no cotidiano dos agrupamentos infantis de tempos passados, marcados por um ritmo de vida mais lento.” (p.81). Para a mesma autora, muitos jogos preservam sua estrutura inicial, outros se modificam, recebendo novos conteúdos. O jogo tradicional é aquele transmitido de forma expressiva de uma geração a outra, fora das instituições oficiais, na rua, nos parques, nas praças, e é incorporado pelas crianças de forma espontânea, variando as regras de uma cultura a outra (ou de um grupo a outro).

“Os jogos tradicionais infantis têm qualidades que podem satisfazer de bom grado as necessidades de desenvolvimento das crianças contemporâneas. Seu grande valor está em apresentarem grandes possibilidades para o estímulo de várias atividades nas crianças: físicas, motoras, sensoriais, sociais, afetivas, intelectuais, lingüísticas, etc., tratando de deficiências motoras (jogos com atividade motora); ou da excessiva intelectualização da maior parte das atividades típicas da escola (jogos que envolvem o corpo e os sentidos); ou ajudando a superar o isolamento das nossas crianças de hoje (jogos em grupo)”. (FRIEDMANN, 1996 p. 50).

Marcellino (2002) nos alerta para o desaparecimento das manifestações folclóricas e tradicionais do nosso país, destacando os antigos brinquedos, brincadeiras e jogos infantis que, de acordo com o autor, estão sendo substituídos pela televisão, pelos brinquedos industrializados e pelas inovações da informática.

### 3-Jogos Tecnológicos Infantis

Quanto aos jogos eletrônicos, podemos compreendê-los dentro de uma categoria mais ampla que é o jogo. Assim, muitos elementos que encontramos no jogo tradicional estão presentes no jogo eletrônico, bem como há outras que se diferenciam e caracterizam este tipo de jogo e revelam suas especificidades.

Cabral (2004) faz referência ao caráter disciplinador dos jogos eletrônicos e os impactos sobre a formação da subjetividade, aspecto relevante na infância. Para a mesma autora, atualmente, são as “crianças que, cada vez mais precocemente, participam e sofrem a realidade social e emocional do mundo adulto, ao mesmo tempo em que substituem o mundo da fantasia criadora pelo mundo do simulacro” (s/p)

A inserção da criança no mundo do jogo eletrônico pode ocorrer concomitantemente com sua inserção nos jogos “tradicionais”, no decorrer do seu processo de desenvolvimento, onde a criança passa a conhecer e lidar com a realidade humana.

Leontiev (2001, p.59), fazendo referência aos jogos “tradicionais” destaca-os como atividade importante nesse processo, pois ultrapassam os estreitos limites da manipulação dos objetos que a cercam, a criança penetra um mundo mais amplo, assimilando-o de forma eficaz. Essas ampliações do mundo também acontecem nos jogos eletrônicos, que podem reproduzir aspectos do mundo real e garantem a possibilidade de interação e manipulação.

As finalidades dos jogos eletrônicos são variadas, como destaca Mendes (2005):

Os jogos eletrônicos são um fenômeno da cultura digital que estão sendo utilizados de variadas formas e nas mais diversas finalidades: no treinamento de habilidades motoras (aprender a dirigir carro, a pilotar avião); na reabilitação de pessoas que sofreram acidentes físicos (em ambos os casos, por meio de simuladores); em treinamento de médicos para realizar diagnósticos e, obviamente, como artefato de entretenimento. (p.52)

Os jogos eletrônicos têm sido constantemente alvo de inúmeras polêmicas e controvérsias veiculadas pela mídia televisiva e impressa, pelo discurso de pais, educadores e até psicólogos que muitas vezes atribuem aos games à causa de comportamentos violentos, alienantes e viciantes. Para Turkle (1989, p.58):

O protesto contra jogos de vídeo transporta uma maneira de sentir das pessoas em relação aos computadores em geral. (...) As mudanças tem sido rápidas e inquietantes. Estamos pouco a vontade com nossos filhos, que estão tão à vontade com a tecnologia que muito de nós mantém a uma distância segura.

Segundo Brancher (2009) os jogadores querem sentir emoção ao jogar, eles esperam adrenalina, tensão, suspense, medo, alegria, etc. O desenvolvedor deve levar em consideração o desempenho e usabilidade do jogo eletrônico para evitar a geração de emoções negativas nos *gamers*. Segundo Norman “a usabilidade descreve a facilidade com que os usuários do produto podem compreender como ele funciona e como fazê-lo funcionar [...] se o produto fizer o que é necessário, for divertido de usar e com ele for fácil satisfazer as metas, então o resultado é afeto positivo caloroso” (NORMAN 2008, p.57).

Os jogos eletrônicos têm a vantagem de passar informações da maneira mais divertida e interativa e são disputados em um ambiente lúdico atrelado ao entretenimento. O jogo pode ser entendido como elemento da cultura, contribuindo assim para o desenvolvimento social, afetivo e cognitivo dos sujeitos envolvidos (ALVES, 2005).

O mercado de jogos se tornou a maior indústria de entretenimento moderno, ela movimentava aproximadamente trinta bilhões de dólares [...]. A previsão de crescimento do mercado de jogos é de 20,1% ao ano pelos próximos cinco anos. O segmento de jogos eletrônicos mundial cresceu tanto que ultrapassou o faturamento do cinema [...] (RAHAL, 2006, p. 1).

Não é difícil perceber que os jogos eletrônicos possuem a capacidade de incitar nos jogadores a erupção de certos tipos de emoções. Através da síntese de imagens, da possibilidade de interação com essas imagens utilizando um controle e da utilização de recursos sonoros, esses jogos podem afetar diretamente nossos sentidos. Juntamente com um enredo e com a exploração da imaginação têm-se ingredientes suficientes para a criação de situações que estimulam nossas emoções. Muitos dos jogos produzidos atualmente se assemelham aos filmes, não só pela qualidade gráfica impressionante, mas porque investem também na elaboração de roteiros e histórias profundas, no entanto, com uma vantagem radical: a possibilidade de interação. Logo, tem-se uma atividade emocionante e atrativa:

Na verdade, tais jogos parecem oferecer àqueles que os manipulam a possibilidade de se inserirem em uma “realidade” mais rica de emoção do que aquela que poderiam encontrar em suas próprias experiências, particularmente quando estas não correspondem às suas potencialidades criadoras. Enquanto a realidade é muitas vezes tomada como ilegítima, no jogo o que importa é a fantasia vivida eletronicamente.

Assim sendo, os videojogos, principalmente os que sugerem violência, possivelmente funcionam como uma espécie de catarse para a angústia, o sonho, e também para a inclinação que jovens e crianças têm pelo perigo, pelo desafio competitivo, pela experiência (CABRAL, 1997).

Enfim, entendemos que é urgente a aproximação da Educação Física escolar a essa dimensão da cultura lúdica, de forma que não se negue aos alunos a oportunidade de construir uma compreensão e uma prática críticas sobre a mesma. Parafraseando Batista e Betti (2005), podemos afirmar que a necessidade de educar a população para a cultura eletrônica que, como outras formas culturais, interfere na capacidade dos sujeitos de perceber a realidade, indica que a escola precisa ensinar a refletir sobre os jogos eletrônicos, tornando imperativa sua seleção como conteúdo da Educação Física escolar.

Para Bighetti (2003):

Os jogos digitais devem ser encarados como sistemas em que situações reais são substituídas por situações lúdicas, fazendo com o que os jogadores percebam modelos e simulações da realidade. A autora afirma que os jogos seriam processos fundamentais na socialização do indivíduo e da formação da personalidade.

Para ela, a criação experimental lúdica no meio digital representada pelos jogos pode ser capaz de promover uma nova maneira de produzir e difundir conhecimento.

Os jogos sempre fizeram parte de todas as etapas da vida humana. Além de servirem como entretenimentos, contribuem para formação de variadas competências e habilidades das pessoas. Com o

advento do desenvolvimento tecnológico, criaram-se jogos eletrônicos de computadores que foram ainda mais propagados por meio do desenvolvimento da informática.

O jogo eletrônico do século XXI, mediado ciberneticamente, deixou de ser somente um sinônimo de distração, que tem o lazer como finalidade legitimadora única, tornando-se verdadeiras formas alternativas de viver em sociedade, que, por sua vez, atraem pelas promessas de viver o impossível, o excêntrico e o (in) imaginado. É inegável que esses artefatos culturais, assim como outras mídias, estão repletos de valores, práticas e mensagens que perspectivam, por intermédio da insinuação de que corpo é lugar de incompletude/imperfeição, promover a sua mercantilização.

De modo geral, podemos classificar esses jogos como um tipo de mídia condizente com a atualidade. São atividades que contam cada vez mais com avanços tecnológicos, têm uma estética própria bem desenvolvida, possibilitam novos tipos de interação presencial ou virtual e oferecem uma contingência de rapidez entre estímulo e resposta. Além disso, apresentam uma grande diversidade, desde jogos que requerem atividade eminentemente sensório-motora, até aqueles que exigem do jogador grande capacidade estratégica e de entendimento de regras. É cada vez mais frequente a presença dos jogos eletrônicos em atividades de lazer, no desenvolvimento de habilidades e em atividades didáticas. Além disso, o fenômeno dos jogos eletrônicos tem estreita relação com o uso da internet, uma vez que grande parcela dos jogos existentes pode ser praticada por essa via.

Outro tema importante que tem chamado à atenção é a possível relação entre jogos eletrônicos e violência. Discute-se a influência de jogos eletrônicos sobre o comportamento do jogador, questionando-se a probabilidade de jogos com temas violentos induzirem seus usuários a emitir comportamentos violentos. Revisões de literatura indicam resultados divergentes. O jogo violento poderia estimular o indivíduo a imaginar que há riscos e perigos escondidos pelo mundo inteiro, diminuir sua capacidade de julgamento e provocar ideias agressivas.

Um outro modo de analisar os jogos eletrônicos são os seus aspectos positivos, na aprendizagem da criança, raciocínio, desenvolvimento de habilidades dentre outros.

Os jogos computacionais constituem ferramentas tecnológicas para o entretenimento que beneficiam o usuário com seu poder de simulação e maximizam a atração e interação por meio da introdução do elemento lúdico no aprendizado. (VALE, 2001; SANTOS ET AL, 2006).

As atividades lúdicas por meio das tecnologias digitais têm provocado profundas transformações na realidade social, o que impõem novas exigências também para o processo educacional e podem auxiliar com propostas criativas e emancipatórias. Não há como negar a presença dos recursos tecnológicos no dia a dia e se associados ao processo lúdico permitem trabalhar qualquer conteúdo de forma prazerosa e divertida. As atividades digitais, entre elas, o jogo, se constituem em ferramentas que bem utilizadas ensinam enquanto divertem.

Prenski (2001) fala sobre os fins educativos dos jogos eletrônicos e mostra que aqueles estudantes que estão inseridos em um meio tecnológico aprendem mais facilmente, assim os professores devem adaptar sua metodologia aprendendo a se comunicar com a linguagem desses estudantes, para tornar o ensino mais interessante.

A relação entre videogame e relações sociais é outro aspecto interessante que vem sendo objeto de estudo. O uso de jogos eletrônicos tem sido associado a dificuldades de socialização. O termo "amizade eletrônica" foi cunhado para designar esse tipo de relação que alguns jogadores estabelecem, ao envolver-se no jogo em detrimento de manter relações com outras pessoas. Seriam indivíduos que apresentam dificuldades sociais ou emocionais, que utilizam os jogos para escapar, muitas vezes substituindo interações sociais da vida real pela vida virtual, que provocaria menos ansiedade. No entanto, esse tema é controverso, uma vez que outros estudos relatam relação positiva entre indicadores de saúde psicossocial e grupos de jogadores, em comparação a grupos de não jogadores. Há quem afirme que os jogos representam na verdade uma forma alternativa de socialização e colaboração para a maioria das pessoas.

Entre as tradições que vão sendo esquecidas, estão as antigas brincadeiras e jogos infantis, substituídos pela televisão, pelos brinquedos industrializados, e mais recentemente, pelas possibilidades abertas pelo mundo da informática, estas ainda restritas a determinadas características da população. Contudo, vale ressaltar apesar deste esquecimento, as brincadeiras tradicionais ainda estão presentes na vida das crianças, presentes também nas escolas, possuindo grandes benefícios para o aprendizado das crianças.

Os jogos e as brincadeiras são mecanismos de aprendizado cognitivo e social, se caracterizando como um momento de descoberta da realidade por parte das crianças de maneira espontânea e expressiva. Nos estudos de Rizzi e Haydt (1998), o aspecto lúdico do comportamento humano foi evidenciado de maneira instintiva e até mesmo anterior às influências culturais mais abrangentes do indivíduo. No entanto, o ambiente sociocultural e as relações com o meio são fortes mecanismos de interferência nas ações reflexas de ludicidade do ser humano. Segundo Brougère (2000), o jogo é considerado uma representação de aspectos da sociedade, associando a dimensão simbólica a funções específicas do convívio e desenvolvimento humano.

Como o game educativo já está pronto é muito mais fácil de caber no espaço de tempo previamente designado, facilitando a preparação e o andar do plano de aula.

É importante lembrar também que existe, como em qualquer outro jogo, alguns perigos, como o de, por exemplo, se perder a ludicidade e a essência do jogo devido à insistência do professor em fazer com que o aluno jogue, destruindo uma das condições essenciais do jogo que é a sua voluntariedade. Por este motivo

é de vital importância a utilização de games de qualidade, atrativos, desafiantes e adequados à faixa etária do público ao qual se destina.

Outra vantagem é que o game oferece feedback instantâneo ao aluno, da mesma maneira que registra pontos e analisa o desempenho do jogador, oferecendo esforço positivo nos momentos em que se fizer necessário. O game também permite a criação de ambientes de aprendizagem individualizados (ou seja, adaptado às características de cada aluno), onde a forma de acesso à informação segue também o interesse dos aprendizes. Aqui é interessante citar que existe a possibilidade de o professor aplicar o mesmo jogo com uma classe bastante heterogênea, mudando apenas, o nível de dificuldade da fase do jogo, dependendo das necessidades específicas de cada aluno.

Nesse sentido, podemos atribuir ao brincar, nele inseridos os jogos e brincadeiras eletrônicas, uma variada significância, pois eles podem ser analisados sobre uma vertente pedagógica eficaz ao desenvolvimento infantil. Paralelo a este significado, os jogos e brincadeiras eletrônicos são estudados como meios de produção cultural, entretenimento e educação.

A partir dos estudos analisados sobre as características dos jogos e brincadeiras infantis tradicionais e tecnológicos, estando presentes o elemento lúdico, é possível afirmar que a pesar de alguns estudiosos como Marcellino (2002) afirmarem que os jogos tradicionais estão sendo esquecido devido as novas tecnologias, estes ainda estão presentes na vida dos alunos em fase escolar e não escolar. Estes jogos apresentam uma cultura de um povo, e apresentam elementos de socialização para os indivíduos. Bem como os jogos infantis tecnológicos que apesar de apresentarem duvidas e controvérsias quanto aos aspectos negativos principalmente quanto à violência, eles apresentam inúmeros benefícios para as crianças, como o aprimoramento da coordenação motora, socialização, dentre outros.

#### Considerações Finais

Com base nos conteúdos estudados sobre os jogos tradicionais e tecnológicos inseridos no contexto da educação física escolar, podemos concluir que estes jogos possuem um elemento cultural significativo que auxiliam no aprendizado e desenvolvimento psicossocial da criança. Ao que se refere aos jogos eletrônicos, existem controvérsias sobre os seus benefícios e sobre o que eles podem causar aos seus jogadores quanto aos seus conteúdos violentos, mas como sentido geral, eles apresentam contribuições significativas para quem o joga.

#### Referências Bibliográficas

SILVA, Cinthia Lopes da; SILVA, Tatyane Perna. Lazer e Educação Física: Textos didáticos para a formação de profissionais do lazer. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

MARCELLINO, Nelson Carvalho. Estudos do Lazer: uma introdução. 5 ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

DE MARCO, Ademir (orgs.). Educação Física: Cultura e Sociedade. Campinas, SP: Papyrus, 2006.

MOYLES, Janet R. (colab.). A excelência do brincar: A importância da brincadeira na transição entre educação infantil e os anos iniciais. Artmed, 2008.

ARIÉS, Philippe. História social da criança e da família. 2. ed.- Rio de Janeiro : Guanabara, 1986.

BROUGÈRE, Gilles. Jogo e Educação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira, 2003.

**Título: INTERNACIONALIZACIÓN EN LOS INSTITUTOS Y DOCENCIA MULTICULTURAL**

Autor: Esp. Sergio Ricardo Quiroga

sergioricardoquiroga@gmail.com

Integrante de la Cátedra Internacional de Desarrollo Intercultural – CUJAE- Cuba. Proyecto “Educación Superior: cambios, tendencias e impactos en la actualidad” PROICO 4-1442 – Universidad Nacional de San Luis

Introducción:

A menudo se ha señalado que las tres misiones tradicionales de la universidad son la docencia, la investigación y la extensión, aunque la función principal de estas usinas de ciencia, pueda caracterizarse como el descubrimiento del conocimiento a través de la indagación institucional, su comunicación y su enseñanza. La internacionalización está implicando una nueva misión: el establecimiento permanente de una cultura institucional diversa y singular en cada organización, que valora las visiones interculturales, promueve y apoya la interacción internacional, la cooperación y el intercambio. Las Instituciones de educación superior han comenzado a vivir la transformación en sus estructuras, el nacimiento de nuevos campos científicos y tecnológicos, la reorganización de la investigación y capacitación y la búsqueda de soluciones a problemas complejos. A partir de los años 90, se comienzan a producir programas de internacionalización de la educación superior. Es en ese momento, cuando las autoridades gubernamentales e institucionales, empiezan a apoyar actividades tradicionales como la firma de convenios, la asistencia a congresos internacionales y la movilidad de investigadores- y nuevas formas de movilidad como estancias cortas para estudiantes, profesores y administradores y la participación en alianzas y en redes académicas.

La internacionalización creciente de la educación superior aparece como un fenómeno más reciente que el de la cooperación internacional. En la actualidad: *“La consolidación del papel estratégico de los procesos de internacionalización y de cooperación, obliga a los gobiernos nacionales a generar un papel activo, introduciendo la dimensión internacional en sus políticas de educación superior y generando marcos e instrumentos para fomentar y financiar la cooperación universitaria internacional”* (Sebastian; 2004: 83).

La internacionalización de la educación superior como proceso multidimensional que ha motivado profundos debates para la toma de decisiones en materia de política educativa en los países del mundo. La internacionalización del currículo es una de las expresiones más sobresalientes de la dimensión internacional de la universidad. En ella queda explícita la voluntad de la comunidad universitaria, de llevar a la acción la estrategia de internacionalización. Un currículo internacionalizado va más allá de los contenidos y de la manera en cómo se diseñan los programas académicos de cara al nuevo orden mundial. Junto a este esfuerzo, se debería propiciar un ambiente internacional y multicultural, en el cual la integralidad del propósito formativo, sea una oportunidad para los miembros de la comunidad universitaria de crear nuevas formas de interrelacionamiento y de interdependencia, que se deben tener en cuenta en el momento de plantear la estrategia de internacionalización.

Entendemos al proceso de internacionalización en la educación superior como un proceso continuo complejo de desarrollo e implementación de políticas y programas para integrar desde la incertidumbre, las dimensiones interna-externa, internacional e intercultural en las misiones, propósitos y funciones de las instituciones de educación superior.

La internacionalización representa una respuesta proactiva, de inserción de una institución en las relaciones entre naciones para responder a la lógica y dinámica de la mundialización y los procesos globalizantes. Esta respuesta requiere de una organización, estructura, y contenidos académicos que brinden respuestas a los retos de la globalización y alternativas para la convivencia en contextos cambiantes y de conflicto.



#### Los IFDC y la Internacionalización

¿Qué ocurre en San Luis con los Institutos de Formación Docente (IFDC)? Estas instituciones comparten en Argentina la formación docente con las Universidades. Estas organizaciones paradigmáticas

tienen el desafío de ser instituciones abiertas, centros de detección, promoción, difusión, de la innovación permanente a nivel del aula y de la institución escolar. Los Institutos de Formación Docente tienen tres funciones básicas al igual que la universidad: la docencia, la extensión y la investigación.

El INFD y la Cooperación:

El Instituto Nacional de Formación Docente (INFD) ha colocado el acento en materia de cooperación internacional en las relaciones bilaterales con Venezuela, enfatizando en el memorando de entendimiento entre el Ministerio de Educación de la República Argentina y el Ministerio del Poder Popular para la Educación Superior de la República Bolivariana de Venezuela (2009), el Documento de intercambio y acciones conjuntas acordado con Venezuela en 2011 en base al Memorando firmado en 2009 y con el objetivo de analizar las tendencias actuales de Formación Docente en Ciencias Básicas y Matemáticas en abril de 2012.

Los Institutos de Formación Docente en la provincia de San Luis, aparecen como un espacio potencial de apertura de múltiples posibilidades y en las que se ofrecen distintas experiencias. Tradicionalmente el objetivo principal de estas organizaciones es hacerse garantes de la innovación pedagógica, que permita establecer un conjunto de actividades diversas y no tradicionales y desarrollar proyectos de investigación sobre las temáticas disciplinares. Los Institutos de Formación Docente (IFD) han incorporado recientemente en los últimos años las tareas de Investigación, para vincularla a la formación y, más recientemente, ligando la tarea de estos espacios a los procesos de acreditación a los que se sometieron los IFD.

La internacionalización en los Institutos de Formación Docente no está aún presente y la existencia de este fenómeno al interior de estas organizaciones y solo puede concretarse en primer lugar, por la toma de conciencia de su núcleo directivo y el diseño de una estrategia que adopte la realización de un diagnóstico, la caracterización de un servicio de formación y gestión y un servicio efectivo de formación como sugiere Heidi Trujillo y otros autores (2012).

Las actividades de extensión son escasas de acuerdo con la información relevada en las páginas de los IFDC. ([http://ifdcsanluis.slu.infed.edu.ar/sitio/index.cgi?wid\\_seccion=7](http://ifdcsanluis.slu.infed.edu.ar/sitio/index.cgi?wid_seccion=7)) y (<http://ifdcvm.slu.infed.edu.ar/sitio/index.cgi>) La extensión aparece como una actividad que aún necesita desplegarse en los IFDC y que tiene mucho potencial.

Se trata entonces de colocar la atención en la relación de alternativas de superación, la participación cada vez más creciente y necesaria en proyectos internacionales, el uso de las TIC como un ingrediente concomitante y la calidad de la formación y la gestión de la internacionalización en la institución.

Para promover una cultura de internacionalización se debe:

- o formular un diagnóstico,
- o caracterizar el servicio de formación y gestión
- o diseñar un servicio efectivo de formación (Trujillo Fernández, Ameneiros Martínez, García M y Moreno Yera, 2012).

Los institutos formadores de gestión pública de la provincia de San Luis en Argentina pueden potenciar más su producción de conocimiento relevante en áreas aún no suficientemente exploradas y relacionadas con la formación docente, colocando el acento en la producción y divulgación del conocimiento producido en su interior en revistas académicas diversas. Los institutos aún deben trabajar fuertemente en cierta desarticulación producida entre las acciones de investigación, el desarrollo curricular, la formación continua y las TICs, propender a la mejora de la formación continúa sobre contenidos curriculares en entornos virtuales y en la producción de conocimiento sobre enseñanza y formación en el análisis de prácticas pedagógicas.

Se trata de preparar a la organización formadora para preparar y promocionar docentes interculturales, críticos de la realidad pero con buena predisposición para el aprendizaje permanente y la vinculación con las otras culturas. Docentes que sean intelectuales y profesionales de la educación, docentes que indaguen en las aulas y en las escuelas, que produzcan conocimientos relevantes en su acción educativa.

### **Conclusiones**

Ante lo expuesto anteriormente, la internacionalización y la cooperación en educación superior en los Institutos de Formación Docente deberían promoverse de manera transversal. Deben mejorarse sustancialmente las capacidades de gestión, proponiendo nuevos modelos organizativos y culturales, identificando y acercando nuevas oportunidades de cooperación internacional, fundamentalmente en el campo de la cooperación al desarrollo y la cooperación científico-tecnológica. La internacionalización de la educación aparece como un nuevo desafío en los institutos formadores de Argentina de grandes posibilidades.

Es necesario, el fortalecimiento y viabilidad de las instituciones públicas y locales como los IFDC, instituciones paradigmáticas que comparten la oferta formadora con las universidades, ante la privatización y la comercialización transnacional.

Los institutos deberían examinar críticamente en reconocer sus dificultades, promover diagnósticos y concebir a la cooperación como parte integrante de las misiones institucionales de los establecimientos y sistemas de educación superior. Si esto es así, las comunidades de educación superior deberían pensar o repensar en cómo articular los intereses diversos de los diferentes grupos como los docentes, investigadores y estudiantes en una estrategia internacionalizadora que promueva la educación de formadores para una educación diversa, compleja, multicultural e internacional.

### **Bibliografía**

Alvaro Rojas, M. (2005) *Internacionalización de la Educación Superior* realizada el día 18 de octubre 2005 en la Universidad Adolfo Ibáñez. <http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/Rojas.pdf>

- Aponte, E (2006) *Internacionalización de la Educación Superior: Retos para la América Latina y el Caribe* <http://www.universia.pr/pdf/unescogestion/InternacionalizaciondelaEducacion%20Superior.pdf> (Consulta 17 de julio del 2009)
- Barsky, O. sigal, V. Dávila, M. (compiladores) (2004). "Los desafíos de la universidad argentina". Editorial Universidad de Belgrano y Siglo XXI Editores. Buenos Aires, Octubre 2004.
- Buarque, C. (2005) "Universidad sin fronteras". Seminario internacional "La internacionalización del conocimiento: un desafío para las redes de cooperación regionales". Junio 2005.
- Brunner, J. J. (2006) Mercados Universitarios: Ideas, Instrumentaciones y Seis Tesis en Conclusión Proyecto FONDECYT N°1050138: "Educación Superior Universitaria 1990-2004: Mercado y Regulaciones". Santiago. <http://mt.educarchile.cl/mt/jjbrunner/archives/Imprimir.pdf>
- Didou Aupetit, S. (2005) "Internacionalización y proveedores externos de educación superior en los países de América latina y el Caribe. Principales problemáticas", Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional de México. Enero
- Diez-Hochleitner.- (1998) Alfabetización Tecnológica de las Universidades. Madrid: El País.
- Fernández Lamarra N. (2003). *La Educación Superior argentina en debate*. Buenos Aires, Eudeba, Buenos Aires.
- Fernández Lamarra N. (2007). *Educación Superior y Calidad en América Latina y Argentina*. Buenos Aires: IESALC- UNTREF, Buenos Aires.
- Gómez Isa, F. (1999). *El derecho al desarrollo*. Universidad de Deusto, Bilbao. 16.
- Oliva-Suarez M., Hernández-Alarcón M. (2012) El proceso de internacionalización en la universidad veracruzana: fortalezas y retos. 8vo Congreso Internacional de Educación Superior. VI Taller Internacional de Educación Superior, págs. 76-83. La Habana, Cuba.
- Mora J. G. Y Fernández Lamarra, N. (2005) "Educación superior. Convergencia entre América Latina y Europa". Buenos Aires Editorial de la Universidad Nacional de Tres de Febrero. Junio 2005.
- Pérez Lindo A. (2008) Secretaría de Ciencia y Tecnología - Plan Estratégico Nacional de CTI Bicentenario (2006-2010) *Ejercicio 2020: Escenarios y estrategias del CTI Grupo Educación Superior*, Buenos Aires.
- Peirano, F. Salazar, M. (2002) "Indicadores de la sociedad del conocimiento. Aspectos conceptuales y Metodológicos". En Bianco, C. y Lugones, G (comps.). *REDES, Centro de Trabajo sobre Ciencia, Desarrollo y Educación Superior*. Documento de Trabajo N° 2, 26 de Noviembre.
- Pugliese, J. C. (2003) "Política de Estado para la universidad argentina". Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación. Mayo.
- Quiroga S. R. (2012) *Investigación, cooperación e internacionalización - Educación Física y Deporte*. Editorial Académica Española.

Quiroga S. (2013) *Cooptación y palimpsesto educativo. Culturas académicas*. Editorial Académica Española.

Recondo, G. (1997) *Identidad, Integración y Creación Cultural en América Latina. El desafío del MERCOSUR*. Buenos Aires: Ediciones UNESCO. Buenos Aires.

Satolongo Codina Y Delgado Díaz (2006) *La Revolución contemporánea del saber y la complejidad social. Hacia unas ciencias sociales de nuevo tipo*. Clacso, Buenos Aires.

Sebastián, J. (2000) *La cultura de la Cooperación en la I+D+i*. Revista Espacios, Vol. 21.

Sebastián, J. (2004) *Cooperación e internacionalización de las universidades*. Biblos, Buenos Aires.

Sebastián, J. (2007) *Conocimiento, cooperación y desarrollo*. En Revista CTS, Nº 8, vol. 3, abril.

Trujillo Fernández, Ameneiros Martínez, García M. y Moreno Yera (2012) *La internacionalización universitaria en el siglo XXI: ¿Desde o hacia la Cujae, en Cuba?* 8vo Congreso Internacional de Educación Superior. VI Taller Internacional de Educación Superior, págs. 76-83. La Habana, Cuba, págs.123-135.

Wit H. de (2004) *América Latina y Europa ante el fenómeno de la Internacionalización* <http://www.unal.edu.co/ori/red-orion/docs/Latinoamerica-Europa-Internal.pdf> (Consulta 4 de junio del 2009)

Documentos

*“Bases para una nueva ley de educación superior”* (2005). Facultad de Derecho y Ciencias Sociales de la Universidad de Buenos Aires. Junio.

*“Reformas e innovaciones en la educación superior en algunos países de América Latina y el Caribe entre los años 1998 y 2003”* (2003)

Informe de la Subcomisión para el Mejoramiento de la Educación Superior (1992) *Informe Juri, Subcomisión II, M.E.C.T, junio*.

*“Plan del sector educativo del MERCOSUR 2006 – 2010”*  
[http://www.mj.gov.br/sedh/mercosul/PLAN\\_DEL\\_SECTOR\\_EDUCATIVO\\_DEL\\_MERCOSUR.pdf](http://www.mj.gov.br/sedh/mercosul/PLAN_DEL_SECTOR_EDUCATIVO_DEL_MERCOSUR.pdf).

Recogido en agosto del 2007.

**Título: ATLETISMO DE ALTO RENDIMIENTO DEL GRAN CONCEPCIÓN: DESVELANDO LA IMPORTANCIA DE LOS ASPECTOS EXTRADEPORTIVOS**

Sebastián Cumsille Escobedo. Universidad San Sebastian/ Facultad de Ciencias de la Actividad Física y la Salud. Concepción [scumsille.cl@gmail.com](mailto:scumsille.cl@gmail.com)

Carlos Rodríguez Burgos. Universidad San Sebastián/ Facultad de Ciencias de la Actividad Física y la Salud  
Concepción weddingcrashers\_21@hotmail.com

Miguel Burgos Belmar. Universidad San Sebastian/ Facultad de Ciencias de la Actividad Física y la Salud.  
Concepción miguel1118@outlook.com

Camilo Vargas Contreras. Universidad Alberto Hurtado/ Becario Conicyt, Santiago  
camilovargas15@gmail.com

Sergio Manzano Carrasco. Universidad San Sebastian/ Facultad de Ciencias de la Actividad Física y la  
Salud. Concepción checho.manzano@hotmail.com

### Introducción

El estudio en cuestión sobre el medio deportivo del atletismo en la Provincia de Concepción presenta como propósito principal invitar a la comunidad científica a reflexionar sobre la importancia de los aspectos deportivos (factores relacionados directamente al sistema deportivo), así como desvelar la relevancia de los aspectos extradeportivos presentes en el alto rendimiento local (factores no relacionados directamente al sistema deportivo pero que influyen positiva o negativamente en él), a través de la indagación sobre la experiencia y percepción de cada entrevistado, información que contribuye a una mejor y mayor comprensión del estado actual del medio deportivo del atletismo de alto rendimiento en la provincia de Concepción.

Históricamente se ha asumido que existe una constante preocupación social en torno al deporte, revelada, entre otras cosas, al observar cómo ha proliferado a lo largo de la última década la instauración de emisoras radiales y periódicos específicos en la materia, así como la creación de canales de cable íntegramente dedicados a la transmisión de eventos deportivos, materializando de esta manera la idea del deporte como fenómeno universal de una valoración creciente que a cada instante se consolida con mayor fuerza.

Por otro lado, y en término económicos, las empresas que tributan de ella y algunos negociantes han aprovechado a cabalidad la plataforma que ofrece el deporte, causando a lo largo del tiempo, por un lado, cambios decisivos en la cultura de las sociedades al promover el deporte (Capretti, 2010) y por otro, la adopción de una visión instrumental sobre el deporte, con la que se reduce su importancia a la de un objeto que tiene valor en el mercado (Vélez C.1992 y 1993), siendo esta última una secuela negativa que transforma al deportista en una especie de máquina que solo debe conseguir resultados si es que quiere surgir, concepción que este estudio no comparte, asumiendo así la postura de que el deportista nunca se transforma en una maquina a la que miden únicamente por sus resultados, sino que siempre mantiene su calidad de persona humana que a lo menos posee cuatro dimensiones (física, cognitiva, afectiva y social) que deben de potenciarse por igual (Linzmayr 2008).

### *Metodología*

La presente investigación se ejecuto a través de un enfoque basado en datos cualitativos y utilizando el estudio de casos a la vez que la entrevista semiestructurada como herramientas metodológicas, esta última fue compuesta por un total de 54 preguntas de carácter abierto analizadas a través de la teoría del interaccionismo simbólico (Blumer) y del diseño interpretativo de investigación, buscando rescatar información sobre la percepción de los actores considerados como relevantes dentro del medio deportivo en cuestión (atletas, entrenadores y funcionarios del IND). El tiempo de duración de la pesquisa abarco cuatro meses contados desde marzo del 2013, hasta junio del mismo año.

Como protocolo de interpretación, para la fiabilidad del estudio, se utilizaron las siguientes reglas:

a) una hermenéutica explicativa que se preocupe, dentro de la interpretación, de las competencias comunicativas propias de los sujetos, documentos u objetos investigados (Habermas);

b) toda la información relevante sobre el objeto de investigación que se encuentre disponible para los investigadores; y

c) una interpretación de los fenómenos que permita explicarlos de manera plausible (Larrique, 2008).

### *Principales resultados*

Para estos efectos, la investigación arroja como principales resultados que:

1) Pese a encontrar acuerdo en la literatura respecto que el deporte se considera como el fenómeno social más característico de las sociedades actuales (García Ferrando, 1990 citado por Hernández Moreno; 1994), confirmado por autores como Velázquez (2001), de quien se desprende que el deporte constituye un fenómeno de primera magnitud, como espectáculo y como práctica, que despierta gran interés en todos los sectores sociales, siendo difícil encontrar otro aspecto cultural que origine tantas pasiones, o como lo que señala Magnane (1966), en el sentido que "el deporte es un fenómeno social que impregna profundamente la vida cotidiana del hombre del siglo XX", en el medio deportivo que corresponde al atletismo de la provincia de Concepción el sentir resulta distinto en palabras del funcionario;

*“...El deportista se tiene que hacer cargo de sus propias lesiones depende de donde pueda estar inserto este deportista, si están con algún tipo de programa o tengan alguna beca Proddar ellos van a tener beneficio medico...”*

O en palabras del entrenador que señala;

*“...si tuviésemos un centro con todas las comodidades, no tendríamos problemas, aquí hay buenos (Deportistas)...”; y*

*“...la cultura deportiva de Chile es futbol...”*

2) La ley del deporte de Chile (19.712; 2001), define en su artículo primero que se debe entender por deporte;

*“aquella forma de actividad física que utiliza la motricidad humana como medio de desarrollo integral de las personas, y cualquier manifestación educativo-física, general o especial, realizada a través de la participación masiva orientada a la integración social, al desarrollo comunitario, al cuidado o recuperación de la salud y a la recreación, como asimismo, aquella practica de las formas de actividad deportiva o recreacional que utilizan la competición o espectáculo como su medio fundamental de expresión social, y que se organiza bajo condiciones reglamentadas, buscando los máximos estándares de rendimiento”.*

Concepto particularmente amplio que arrastra quien lo lee a considerar el deporte y su relación con el ser humano como alguna vez lo hiciera Platón, quien consideraba el deporte (en su versión Helénica) como un medio para el perfeccionamiento moral, por lo que debía estar incluida en la formación del individuo como un ámbito más a trabajar en su desarrollo (Monroy & Sáez, 2007, citado por Acuña y Veloso, 2012) y, por lo tanto, hombres como mujeres podían y debían practicar distintos deportes a lo largo de su vida. O como tiempo después lo hiciera Pierre de Coubertin, quien llegó a ser un importante promotor del deporte y su valor pedagógico, resaltando la posibilidad de construir hábitos, el carácter y la conducta por medio de este sosteniendo la idea de que *“el deporte es una pedagogía viril de sorprendentes resultados sociales”.*

Ideal que sin embargo no se corresponde a cabalidad, ya que hoy el deporte se aleja de este propósito debido a la evolución que ha tenido en su forma de alto rendimiento donde los gobiernos (junto con las empresas) han hecho uso de la imagen deportiva, abusando de ella, situación que se refleja en lo que manifiesta el deportista, al señalar que;

*“...lo que importa más que nada es que tu andes bien y hagas buenas marcas y como que no te das cuenta y estas metido en ellos y ahí te toman en cuenta para los viajes competencias, etc.”; y;*

*“...yo gane un sudamericano y eso me dio un sueldo, a mí me paga el comité olímpico, es una medalla que te pagan, como el derecho del deportista más que nada, si tú eres campeón sudamericano te pagan...”*

3) Los aspectos extradeportivos concebidos como todo aquello que se relacione con los actores relevantes del deporte y que pueda influir o impactar de una u otra manera en el desenvolvimiento normal en la práctica de este, sin tener relación directa con el deporte o su contexto deportivo resultan de una

importancia crucial dentro del medio deportivo en cuestión, entendiendo que la existencia de uno u otro, o el estado de estos mismos (positivo o negativo) de seguro habrán mermado las fuerzas y motivaciones de los actores del deporte, o por el contrario, habrán potenciado su optimismo y beneficios varios en su desempeño laboral o deportivo, como se infiere de los dichos de los distintos actores;

Entrenador: *"...El atletismo no es libre, son pruebas duras en las que se sacan la mugre y el atletismo no es entretenido, es entretenido cuando llegai, compites y mejoras tus marcas..."*

*"...si no hubieran lazos afectivos, no vendrían aquí, porque al final vendrían por los lazos afectivos más que nada hacia el entrenador o hacia sus compañeros..."*

Deportista: *"...yo cuando hice un compromiso acá empecé a entrenar a venir todos los días y darle y darle cachai, he eso ha arrojado tener campeones sudamericanos, empiezan a ganar campeones de Chile, yo creo que constancia es la base".*

Funcionario: *"...la gente que no es responsable porque no ha sido deportista...tiene que ser responsable o sino no están donde tiene que estar..."*

Deportista al hablar de la familia: *"...Son muy importantes, ya que son relaciones que se deben cuidar porque se entrena en conjunto y un buen ambiente lo hace más placentero (refiriéndose a los compañeros de entrenamiento)..."*

#### Conclusiones y sugerencias

Es por lo recién expuesto que se coincide con la siguiente frase:

*"El deporte es manifestación expresiva, estilo de vida, modelo de comportamiento, medio de comunicación, ideología, pasión, tecnología, charla cotidiana (Porro 2001)".*

Expresión, que claramente pone de manifiesto la verdadera naturaleza del deporte, como fenómeno multidimensional no solo atendible desde el punto de vista de las ciencias naturales (que van de la mano de un paradigma biomédico), como es la costumbre, sino igualmente abordable desde las ciencias sociales (que van de la mano de un paradigma sociocultural), conjunción que considera el deporte en una búsqueda de su amplia variedad; entretener, competir, recrear, enseñar, moldear y generar lazos entre seres o sujetos que son sociables por naturaleza.

Sin embargo, hoy el deporte, no solo a nivel nacional, sino a nivel mundial, pretende con mucho énfasis la consecución de logros, la captación de medallas y la escalada de posiciones en un ranking, presentándose así la interrogante de si el deporte y su filosofía o sus bases permanecen en la línea que Coubertin trazo en 1960, si continua siendo la herramienta social de aquellos años o si mudó su conducta hacia un producto de mercado que busca solo conseguir las medallas, logros y metas cuantitativas que dan cierto estatus al deportista, olvidándose levemente del espíritu deportivo. Visión que no resulta muy amable con sus actores, o por lo menos con el deportista, que pasa de ser un individuo de sentimientos, una persona sociable, con múltiples inteligencias dentro de un cuerpo rico en experiencias motrices, a ser un atleta enfocado única y exclusivamente en conseguir ese estatus basado en los logros, ese lugar en el

ranking, esa medición de sus marcas que, por supuesto, es incentivada por los dividendos económicos favorables para él y el equipo deportivo.

Por lo mismo se enfatiza en esta investigación los aspectos extradeportivos, cuales poseen la misma relevancia que aquellos aspectos deportivos (tan mencionados y ampliamente considerados en las discusiones actuales), pues son un conjunto de influencias que pueden afectar la vida tanto de forma positiva como negativa, efecto al que no es ajeno el rendimiento deportivo, al comprender que el deportista, no por ser profesional del deporte significa que deje de ser persona humana, y como se entiende que el ser humano es un conglomerado de dimensiones que no deberían considerarse por separado sino como un todo indivisible que forman parte de un único ser, el cual, para lograr que emerja al máximo su potencial, requiere ser considerado como un todo y que se le trate en consecuencia, entonces se puede reafirmar lo relevante de la consideración de los aspectos extradeportivos.

Por último se sugiere que se debe impulsar en el mediano y largo plazo un cambio en la concepción de la actividad física y deportiva nacional, a la vez que fomentar una cultura deportiva nueva que se refleje en la actitud, espíritu y comportamiento de la población chilena, para que en un futuro, tanto el deportista, el entrenador y funcionario del IND consigan desarrollar íntegramente las dimensiones humanas con el mismo buen nivel que les permite la obtención y logro de metas, siendo un primer paso provocar un entendimiento respecto del estado actual del medio deportivo nacional, constituyéndose el atletismo una parte importante de este.

#### Bibliografía:

Acuña Ignacio; Veloso Francisco (2012). La Gimnástica, un Fenómeno Socioeducativo en Atenas y la Antigua Grecia. Universidad San Sebastián sede concepción, Facultad de ciencias de la Educación, Pedagogía en Educación Física, julio del 2012.

Blumer Herbert, (1969). *Symbolic Interactionism: Perspective and Method*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, Inc, 1969, First paperback printing 1986 ISBN 0-520-05675-2 (cloth), ISBN 0-520-05676-0 (paperback).

Cornejo A. Miguel, (2010). El movimiento olímpico. La relación entre la estructura y la filosofía olímpica. CND Capacitación nacional deportiva.

Diez Mintegui Carmen, (1996). Deporte y construcción de las relaciones de género. *Gazeta de Antropología*, 12, artículo 10, · <http://hdl.handle.net/10481/13591> Versión HTML · Versión PDF, Publicado: 1996-10, ISSN 0214 – 7564.

García Ferrando Manuel, (1996). *LOS DEPORTISTAS OLÍMPICOS ESPAÑOLES: UN PERFIL SOCIOLÓGICO*. *Investigaciones en Ciencias del Deporte, icd*. Ministerio de educación y cultura de España. Consejo Superior de Deportes. N.I.P.O: 663-09-020-9.

Hernández Moreno José, (2000). La iniciación a los deportes desde su estructura y dinámica. IND publicaciones PI. Sant Pere, n. °4 bis, baixos 2. 08003 Barcelona-España.

Lapuente Álvarez Isidro, (2011). El sistema deportivo. Profesor de la Universidad Camilo José Cela (UCJC) y del Instituto de ciencias del deporte.

*Larrique P. Diego, (2008). La hermenéutica como ontología de las ciencias sociales. Espacio abierto cuaderno Venezolano de Sociología. ISSN 1315-0006 /deposito legal pp 199202ZU44. Vol. 17 No. 2 (abril-junio, 2008): 317 -334.*

LINZMAYER GUTIERREZ, Luis A., (2008). "Níveis de Desenvolvimento do Processo Ensino-Aprendizagem", In. Formação Humana e ginástica geral na Educação Física. Tese Doutoral. Orientador: Jorge Sergio Pérez Gallardo. Faculdade de Educação Física. UNICAMP, Brasil, 2008.

MOSCOSO SÁNCHEZ, DAVID J. (2005). La construcción social y cultural del liderazgo en el deporte. Instituto de Estudios Sociales de Andalucía (IESA), Consejo Superior de Investigaciones Científicas (CSIC). Apunts EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTES 1.er trimestre 2005 (5-12).

Olivera Javier, (2010). Las vías humanísticas del deporte. Apunts. Educación Física y Deportes 2010, N.º 99, 1.er trimestre, pp. 3-4 ISSN-1577-4015.

Pedrosa Sanz Rosario; Salvador Insúa José Antonio, (2003). EL IMPACTO DEL DEPORTE EN LA ECONOMÍA: PROBLEMAS DE MEDICIÓN. REVISTA ASTURIANA DE ECONOMÍA - RAE Nº 26 2003.

Pisani Codoceo Carlos, (2008). Historia del deporte, Historia del Olimpismo. CND Capacitación nacional deportiva. Programa Nacional de capacitación deportiva 2008. Comité Olímpico de Chile. Gobierno de Chile Chiledeportes.

Proenca Garcia Rui, (2005). Para una Fundamentación Antropológica del Deporte y de la Educación Física. CCD, Año 2, Vol. 1, Murcia 2005, Paginas 94 A 101.

Puig Núria; Heinemann Klaus, (1991). EL DEPORTE EN LA PERSPECTIVA DEL AÑO 2000. *INEF-Catalunya. Passeig de l'Estadi s/n. 08004 Barcelona; Papers 38 (1991) (123-141).*

Vargas Contreras Camilo, (2011). ANÁLISIS SOCIO ANTROPOLÓGICO DE LA EXPERIENCIA DEPORTIVA DE LOS DEPORTISTAS DE ALTO RENDIMIENTO EN LA REGIÓN DEL BIOBÍO, *Un estudio de caso del ciclismo, atletismo, halterofilia y canotaje local.* Universidad de Concepción, Facultad de Ciencias Sociales, Departamento de Sociología y Antropología, Carrera de Sociología. Tesis para optar al Título de Sociólogo, Concepción, Ciudad Universitaria, 2011.

Vincenzo Padiglione, (1995). DIVERSIDAD Y PLURALIDAD EN EL ESCENARIO DEPORTIVO. APUNTS: Educación Física y Deportes 1995 (41) 30-35.

**Título: ACTIVIDAD FÍSICA INCLUSIVA Y RECURSOS HUMANOS: LAS PERSONAS NECESARIAS PARA UN PROCESO EXITOSO**

Mariano Carrizo Páez

CP: 5400 - nanojup27@hotmail.com

Universidad Católica de Cuyo - Facultad de Educación

Avenida José Ignacio de la Roza 1516, Rivadavia, San Juan – Argentina

Introducción:

En el ámbito educativo uno de los temas de gran relevancia es la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria. Concepciones modernas de la educación sostienen que a la hora de aprender no todas las personas son iguales, pudiendo existir diferencias físicas y/o en su capacidad de aprendizaje que varían significativamente de la media y que requieren la puesta en marcha de programas especiales de atención a la diversidad (Armenteros, 2010). Los niños que presentan diferencias y necesitan de un abordaje especial, son llamados alumnos con necesidades educativas especiales (N.E.E.). Las N.E.E. refieren a condicionantes físicos o psicológicos que interfieren en el aprendizaje escolar de alumnos que por sus características requieren un mayor seguimiento (Espada & Calero, 2011), y cuyas necesidades pueden ser muy diversas en ese período (Martinez, 2010).

Actualmente, la Ley Nacional de Educación nº 26.206 garantiza la inclusión e integración de todos los estudiantes de la Argentina, abarcando a aquellos que poseen cualquier tipo de discapacidad.

El currículo de educación física constituye un espacio más dentro de la escuela ordinaria en la cual el alumno con N.E.E. debe ser incluido. En el mismo sentido la “Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad” (Ley 26.378) en su inciso D, artículo 30, obliga a los estados parte a:

*“Asegurar que los niños y las niñas con discapacidad tengan igual acceso con los demás niños y niñas a la participación en actividades lúdicas, recreativas, de esparcimiento y deportivas, incluidas las que se realizan dentro del sistema escolar.”*

Para muchos actores de la escuela convencional (docentes, auxiliares, directivos, etc.) hablar de inclusión en educación física sólo supone una presencia física y nunca una presencia participativa, relegando a los alumnos con N.E.E. a roles poco activos, como llevar el resultado, siendo cronometrador o alentando a un equipo (García de Mingo, 2004; Hernandez, 2010). Pero existen factores importantes que permiten su participación activa a la par del resto de sus compañeros y posterior aprendizaje, como lo son los recursos humanos (profesor tutor, gabinete escolar, profesional externo, maestro de apoyo, profesor especialista, alumno tutor o círculo de amigos, familia), el curriculum, entorno inclusivo, actitudes del alumnado sin discapacidad y las actitudes del profesorado hacia el alumnado con discapacidad entre otros. En este trabajo nos referiremos exclusivamente a los recursos humanos necesarios para la inclusión de los alumnos con N.E.E. en las clases de educación física.

Por tanto, este trabajo procura (a) Identificar las personas que intervienen directamente en las clases de educación física de las escuelas ordinarias para la inclusión de alumnos con N.E.E., y (b) Delimitar las actividades y funciones de cada persona que componen los recursos humanos en las clases de educación física de las escuelas ordinarias para la inclusión de alumnos con N.E.E.

Desarrollo

Recursos humanos

Comenzaremos aclarando que la acepción que frecuentemente se utiliza para hablar de recursos humanos no es la que refiere a este trabajo, es decir, aquella ligada al ámbito empresarial relacionada con la eficacia y eficiencia de las personas en un proceso productivo. Aquí más bien y siguiendo a Cumellas (2009), lo entenderemos como factor humano. Los recursos humanos son sumamente importantes, ya que comprenden todos los apoyos que pueden dar varias personas en la clase educación física (Hernandez, 2012). Por lo tanto, los recursos humanos son todas aquellas personas que están en contacto directo con el alumno que presenta N.E.E., donde sus actitudes y comportamientos serán determinantes para un exitoso proceso de inclusión educativa (Carrizo Páez, 2013).

Tal como sostiene Hernández (2012), en la revisión bibliográfica encontraremos evidencia del impacto y los beneficios que pueden tener estas personas para la inclusión educativa, específicamente en las clases de educación física. Pero como todas las investigaciones o producciones escritas son provenientes de países europeos y los Estados Unidos, me permito compartir algunas conceptualizaciones fruto de la experiencia y estudio sobre la actividad física inclusiva en nuestro país (Argentina).

A continuación mencionaremos a cada una de las personas que conforman los recursos humanos necesarios para un exitoso proceso de inclusión en las clases de educación física en escuelas convencionales u ordinarias, para luego delimitar las funciones que a cada uno le corresponden en esta auténtica y definitiva labor que supera la interdisciplina para convertirse en transdisciplinaria.

#### 1. Profesor Tutor

El profesor tutor es el primer responsable de la clase más allá de todas las personas que puedan intervenir. Debe ser consciente que sus expectativas y actitudes tendrán un efecto decisivo sobre el ambiente de la clase, el cual permitirá contribuir a la valoración que sus alumnos hacen de sí mismos, afectando su aprendizaje y rendimiento (Santomier, 1985).

El alumno con N.E.E. es quien realizará el mayor esfuerzo para adaptarse a un entorno que no está pensado para él, pero el profesor tutor tendrá un papel decisivo en su desarrollo integral (Cumellas & Estrany, 2006).

Seguiremos el trabajo de Cumellas & Estrany (2006) sobre la inclusión del alumnado con discapacidades motoras y sensoriales en las clases de educación física de la escuela primaria, en el cual se definen una serie de funciones que debería asumir el profesor tutor que también son abarcables a aquellos alumnos con algún tipo de discapacidad intelectual (retraso mental, síndrome de down), trastorno de la conducta (déficit de atención con hiperactividad, oposicionismo desafiante) o trastorno generalizado del desarrollo (autismo, asperger). Dichas funciones comprenden:

- Estar informado sobre el proceso de aprendizaje y desarrollo físico del alumno con N.E.E. para programar correctamente los contenidos y objetivos a trabajar con él dentro del grupo-clase. Esta información le será provista por el resto de los recursos humanos, especialmente por el maestro de

apoyo que se encuentra en permanente contacto con el resto de las personas y pasa la mayor cantidad de tiempo con el alumno.

- Adaptar el currículum escolar al alumno con N.E.E. y ayudarlo a tomar conciencia de sus capacidades y limitaciones reales para conseguir el óptimo nivel de desarrollo y aprendizaje. Aquí serán fundamentales los aportes del resto del factor humano para realizar las adecuaciones significativas (contenidos) y no significativas (metodológicas) que el alumno requiere.
- Tener en cuenta las necesidades, opiniones y sugerencias del alumno con N.E.E. con respecto a la actividad que va a practicar. No hay que tener vergüenza o temor que preguntarle al niño como podría hacer un determinado ejercicio o con que compañero se sentiría más cómodo para trabajar. Ello permitirá también comprometer al niño con las actividades e incrementar su motivación hacia las mismas.
- Provocar que el alumno se enfrente a dificultades que pueda resolver, lo que ayudará a mejorar su autoestima, todo ello respetando sus tiempos y no sufriendo por no poder realizar un ejercicio igual que los demás. Aquí nuevamente será fundamental el asesoramiento del resto de los profesionales quienes sabrán indicar no sólo las características generales de la discapacidad o trastorno, sino también las particularidades de ese niño para considerar prudentemente los desafíos que se le pueden proponer al alumno.
- Utilizar las estrategias necesarias para que el escolar adquiera seguridad y la mayor movilidad posible con su cuerpo. Como se mencionó en la introducción, es frecuente observar que estos alumnos no participan de las clases de educación física o no lo hacen activamente bajo el rol de ayudantes, cronometrador, árbitro, etc.
- Conseguir que el grupo-clase sea tolerante y valore a las personas por lo que son y no por lo que les falta, permitiendo que en la dinámica del grupo el alumno con N.E.E. esté adaptado positivamente. En este aspecto se deben promover los valores del respeto a la diversidad, existen estrategias muy efectivas para fomentar la tolerancia e inclusión y modificar actitudes negativas hacia los alumnos con dificultades, ya sean juegos de sensibilización o el alumno tutor o círculo de amigos que profundizaremos más adelante.
- Encontrar con el resto de la comunidad educativa el equilibrio entre la exigencia y la sobreprotección. Aún está muy presente en todos nosotros una concepción asistencialista o médica de la discapacidad que condiciona nuestras actitudes y acciones.
- Tener presente a la familia a la que se puede ir asesorando y tener en cuenta que ésta pueda colaborar con el profesorado para conseguir una mejor escolarización. Coincidiendo con Cumellas & Estrany (2009) en este sentido, agregaría que no sólo la familia del alumno con N.E.E. debe tenerse presente, sino también las familias del resto del grupo-clase. Pero de estas tareas se hacen cargo preferentemente otras personas, en el caso de la familia del niño con N.E.E. es el maestro de apoyo quien está en contacto con ellos cotidianamente y les transmitirá los mensajes que el

profesor tutor considere convenientes. En tanto, es el gabinete escolar quien transmitirá al resto de las familias a través de las reuniones de padres aquellas cuestiones que contribuyan a la inclusión y respeto a la diversidad en todos los ámbitos y espacios, incluidas las clases de educación física, por ello volvemos a remarcar la importancia del trabajo transdisciplinario.

- El trabajo en equipo orientado por los mismos valores de igualdad y respeto a la diversidad. Trabajar con alumnos con N.E.E. obliga a la transdisciplina.

## 2. Gabinete Escolar

El gabinete escolar o también denominado psicopedagógico o interdisciplinario es una estructura dentro de la comunidad educativa, cuyo objetivo prioritario de acuerdo a Maldonado & Arévalo (2013) es contribuir a la mejora de la calidad de la educación integral de la institución educativa. La función del gabinete consiste en propiciar y cuidar la salud de la institución y la detección precoz de las dificultades que interfieren en el desarrollo del proyecto educativo institucional. No todas las escuelas poseen un gabinete psicopedagógico y los mismos suelen estar integrados principalmente por un equipo de profesionales psicopedagogos y psicólogos, pero en algunos casos también se incluyen trabajadores sociales y fonoaudiólogos. Existen muchos gabinetes en los que sólo hay un profesional (psicopedagogo o psicólogo).

Como actividades principales del gabinete se encuentran la *prevención* y *orientación* a toda la comunidad educativa (directivos, docentes, no docentes, alumnos, padres y organizaciones afines). Por supuesto que estas actividades incluyen todo lo referido a la educación física e inclusión educativa. Maldonado & Arevalo (2013) indican entre las tareas respecto a los docentes:

- Colaborar en los aspectos didácticos pedagógicos.
- Participar en las reuniones de departamentos de materias afines y asesorar en las mismas cuando sea requerido.

Respecto a la orientación a los padres los autores (Maldonado y Arévalo, 2013) definen como tareas:

- Tratar temas en reuniones que respondan a las inquietudes planteadas por padres y docentes.
- Realizar entrevistas individuales cuando se lo considere necesario o sea requerido.

A partir de lo expuesto se pretende dejar claro que es al gabinete escolar a quien le corresponde en primer lugar vincularse con las familias y asesorar a los docentes en lo referido a las adecuaciones curriculares.

## 3. Profesional Externo

Generalmente los alumnos con N.E.E. realizan tratamientos o terapias integrales, ya que abordan diferentes áreas (vínculos familiares, habla, salud física, aprendizaje, psicomotricidad, etc.) en los distintos ámbitos, incluido el educativo. Suelen hacerlo a través de clínicas, centros o institutos terapéuticos, aunque también de manera particular con distintos profesionales. Siempre suele existir un responsable del equipo (en los centros terapéuticos) o un profesional (en caso de que se atienda a través de profesionales particulares) que

sea el responsable de guiar y supervisar el tratamiento en lo referido a la inclusión escolar. Estas personas así como el gabinete escolar pueden asesorar sobre las características y/o dificultades de los niños para las correspondientes adecuaciones curriculares y estrategias para alcanzar los objetivos escolares.

Estos profesionales suelen ser psicólogos, psicopedagogos, kinesiólogos, terapeutas ocupacionales, psiquiatras o neurólogos, que por sus conocimientos en patología y clínica de la discapacidad o trastornos de la conducta pueden diseñar una serie de estrategias terapéuticas en diferentes ámbitos, también el educativo. Los aportes de estas personas no dependientes de la escuela se constituyen en imprescindibles, ya que a diferencia del gabinete, conocen al niño en sus diferentes áreas y ámbitos, teniendo una mirada más integral de la vida del niño.

Como tareas principales de los profesionales externos podríamos mencionar el asesoramiento a la escuela y padres sobre las estrategias a utilizar en función del tratamiento integral del alumno. Es muy importante que el profesor tutor y el maestro de apoyo estén bien informados por el profesional externo sobre la afectación que posee el niño, la forma de tratarlo y las posibles adaptaciones a utilizar (Cumellas, 2009).

Se debe evitar concebir o utilizar a la clase de educación física como un espacio de rehabilitación para el alumno con N.E.E., ya que según Cumellas (2009), esta situación es frecuente y se priva al niño la posibilidad de practicar y disfrutar con el resto de sus compañeros la clase, siendo esto una falsa inclusión al decir de Rios (citado por Cumellas, 2009).

#### 4. Maestro de Apoyo

En primer lugar se hace necesario aclarar quién es el maestro de apoyo, ya que recibe diferentes nombres según las investigaciones y traducciones que se hagan, como por ejemplo, Personal de Apoyo, Profesor Asistente, Guía, Profesor Auxiliar o simplemente Auxiliar. En nuestro país es conocido como D.A.I. (docente auxiliar integrador), es decir, aquella persona que cumple la función de brindar un apoyo o refuerzo educativo a aquellos alumnos que por algún motivo lo necesiten. Este rol suele ser desempeñado por diferentes profesionales, como por ejemplo psicopedagogos, profesores de educación especial, psicólogos, acompañantes terapéuticos, docentes o inclusive alumnos avanzados de esas carreras. Así como esta persona se desempeña en otras materias que hacen al currículo escolar, también lo tiene que hacer en las clases de educación física. Su aporte es muy importante porque conoce profundamente al alumno y también a sus compañeros, ya que pasa toda o gran parte de la jornada con él. Es decir, que el maestro de apoyo conoce las características del alumno, sus gustos e intereses, los compañeros más cercanos, sus juegos preferidos, aquellas dificultades u obstáculos más notorios, etc. La información que pueda tener le servirá para que el docente de educación física pueda adecuar su clase, armar los grupos o equipos y acercarse al niño. Este último punto es muy importante, tanto para el alumno como el profesor tutor, *acercarse*, esta es una de las tareas principales del maestro de apoyo, favorecer el acercamiento del alumno hacia los otros (docente y compañeros), así como de los otros hacia el alumno. En ocasiones algunas características del alumno con N.E.E., como la dificultad de comunicarse en caso de que tenga un Trastorno Generalizado del

Desarrollo o un Déficit en la audición (sordera o hipoacusia), puede llevar a que el docente no sepa tratarlo o sus compañeros no puedan explicarle a que están jugando e invitarlo a que se quede con ellos. Es allí donde el maestro de apoyo debe facilitar el acercamiento, instruyendo al docente sobre cómo dirigirse (por ejemplo hablándole de frente con consignas cortas y claras al alumno que presente algún tipo de déficit auditivo para que este pueda leerle sus labios), siendo necesario a veces que el maestro de apoyo participe de las actividades junto a los alumnos.

Es importante que el maestro de apoyo tenga una formación mínima en actividad física (Cumellas, 2009) para conocer que está realizando el alumno, cuales son los objetivos de cada actividad y así poder aportar al docente de la clase un asesoramiento.

Intentaremos identificar algunas de las funciones del maestro de apoyo. Se debe tener en cuenta que los condicionantes motrices, sensoriales o psicológicos que pueden interferir en el aprendizaje durante las clases de educación física son muy diversos, por lo tanto, aquí se mencionaran lineamientos generales de acuerdo a las funciones del maestro de apoyo que tendrán que ser adaptadas a cada clase y alumno. Ahora bien, las funciones que se mencionarán a continuación más allá de la experiencia personal, son formuladas a partir del trabajo de Cumellas (2009) y de la disposición N° 186-DEP-2012 del Ministerio de Educación de la Provincia de San Juan (Argentina).

- Permanecer de forma permanente durante la clase.
- Acompañar y ayudar al alumno en sus desplazamientos en caso de que lo requiera.
- Informar al docente de educación física sobre las características del alumno y su relación con los compañeros, así como de las estrategias utilizadas en otras materias o con otros docentes.
- Identificar las barreras que obstaculizan el aprendizaje y la participación social del alumno.
- Contribuir al desarrollo de habilidades sociales del alumno a través de las actividades propuestas.
- Solicitar con anticipación al docente la planificación para poder elaborar estrategias y consensuarlas con el docente.
- Mantener una comunicación fluida con los profesionales de gabinete y/o externos quienes deben brindar asesoramiento y orientaciones específicas, para ser implementadas en el aula.
- Reforzar los aprendizajes que el alumno adquiera.
- Registrar por escrito los logros, dificultades, adecuaciones, intervenciones, etc.
- Colaborar con el docente para mantener la disciplina y un adecuado clima de trabajo de todo el grupo de alumnos.
- Realizar intervenciones directas con el alumno ante el docente en caso de que sea conveniente, para servir de ejemplo de cómo actuar ante determinadas situaciones.
- Facilitar y fomentar el acercamiento del alumno con N.E.E. hacia el docente y sus compañeros, como de ellos hacia el alumno.
- Colaborar en la sensibilización del grupo para conseguir que las adaptaciones sean aceptadas naturalmente como parte de la comprensión de una realidad social (Rios, 2005).

- Corroborar que el alumno disfrute de las actividades y juegos junto a sus compañeros.
- Acudir a las clases de educación física con el vestuario apropiado para su participación activa en las mismas.
- Ser sostén del alumno frente a la ansiedad, miedos, angustias, impulsividad, desbordes, aislamiento.

Estas son sólo algunas funciones que se pueden identificar, pero las mismas requieren de la coordinación permanente entre el docente de educación física y el maestro de apoyo, delimitando cuales son las funciones y responsabilidades del último. Por supuesto que existirán casos en que el docente y maestro de apoyo no sabrán cómo adaptar un determinado ejercicio o actividad, siendo aquí necesaria la intervención puntual de algún profesor de educación física especializado en el tema (actividad física o deporte adaptado).

El maestro de apoyo puede desempeñar su rol de dos modos, directo o indirecto, a saber:

- Modalidad Directa: aquí participa activamente en la clase ayudando al alumno. Interviene sobre el niño y sus compañeros en todas las actividades. Esto sucede por ejemplo, cuando el maestro de apoyo intenta demostrar al docente como contener a un alumno con TGD (Trastorno Generalizado del Desarrollo) ante un berrinche o a qué velocidad desplazar a otro alumno en silla de ruedas. También puede hacerlo para sensibilizar a los compañeros. En este caso el docente le delega al maestro de apoyo algunas responsabilidades en la clase.
- Modalidad Indirecta: el maestro de apoyo asesora al docente sobre cómo abordar al alumno y sus compañeros, es decir, que le ofrece información y lo capacita sobre algunas estrategias de intervención para trabajar con el alumno y sus compañeros. Por ejemplo, el maestro de apoyo puede capacitar al docente en cómo dirigirse a un alumno con hipoacusia, que compañeros trabajan mejor y alientan a otro alumno con Síndrome de Asperger para formar un equipo, etc.

Si bien se podría pensar que la modalidad indirecta sería la más conveniente, existen situaciones en las cuales intervenir directamente puede resultar oportuno, como por ejemplo, en un primer momento cuando comienza el ciclo lectivo ejemplificando al docente las estrategias de intervención o cuando la condición del niño requiera que el maestro de apoyo lo acompañe permanentemente (alta posibilidad de lesión, TGD grave en la que el alumno no tolere la separación).

##### 5. Profesor Especialista

Es un profesional de la educación física adaptada que puede apoyar e informar al profesor tutor y al maestro de apoyo para su trabajo con el alumnado con N.E.E. Algunos estudios (Block & Zeman, 1996; Vogler, Koranda & Romance, 2000) demuestran que el rendimiento del alumnado mejora cuando existe el refuerzo del profesor especialista en educación física adaptada.

Existen trabajos (Hernández, 2010; Cumellas 2009; Lytle & Collier, 2002, Heikinaro-Johanson & Sherrill, 1995) que afirman que los profesores especialistas pueden actuar de consultores y son eficaces.

En la Argentina se podría acceder a esta clase de profesionales en las universidades, instituciones terapéuticas u organizaciones vinculadas a la actividad física y deporte adaptado (Federación de Deportes Especiales, Comité Paralímpico, etc.). Lo más conveniente sería la existencia de este tipo de profesionales en las estructuras o gabinetes del ministerio de educación.

Cumellas (2009) señala una serie de funciones del profesor especialista que resumiremos a continuación:

- Identificar y evaluar las N.E.E. de los alumnos a nivel de educación física.
- Llevar una planilla de evaluación y seguimiento del alumno.
- Plantear objetivos muy claros.
- Brindar asesoramiento e información (libros, revistas, vídeos especializados, etc.) al profesor tutor y maestro de apoyo.
- Reuniones periódicas con los recursos humanos que llevan el proceso de inclusión del alumno.
- Motivar y valorar positivamente el trabajo del profesorado para reforzar su actitud.

Block & Conatser (1999) mencionan una serie de obstáculos existentes para con el profesor especialista:

- Falta de tiempo para las consultas y reuniones.
- Falta de apoyo por parte de las autoridades directivas de los colegios.
- Resistencia del profesorado por diversos motivos (poca tolerancia al cambio, temor a lo desconocido, malas experiencias, grandes expectativas).

Cumellas (2009) agrega a los obstáculos la escasa formación que tienen los profesores respecto a la actividad física adaptada e inclusiva, por lo que presentan resistencias hacia las intervenciones del profesor especialista, por lo que propone que durante la formación inicial de los profesores se incluyan contenidos referidos a los modos de consulta existentes provenientes de otras materias o profesionales.

## 6. Compañeros

La participación de los compañeros de clase del alumno con N.E.E. es fundamental por dos motivos a mi entender, en primer lugar porque uno de los objetivos de la inclusión educativa es favorecer la integración con los pares y de esta manera se estaría contribuyendo a ello, y en segundo lugar, porque la motivación intrínseca del alumno con N.E.E. por rodearse de compañeros e interactuar con ellos lo predispondrá de mejor manera a participar y disfrutar de la clase. De cualquier modo, lo que aquí se trata es que los niños puedan ser parte activa del proceso de inclusión de sus propios compañeros. Los que tenemos experiencia en utilizar este tipo de estrategias no dejamos de sorprendernos de su eficacia y de la manera es que los niños quieren ayudar y se comprometen en su tarea.

Mencionaremos dos variantes en que los compañeros podrían desempeñarse:

- Alumno Tutor:

Son los alumnos que teniendo la misma edad y compartiendo la misma clase que el alumno con N.E.E. lo asisten en el proceso de enseñanza-aprendizaje luego de una formación básica previa (Hernández, 2012). Hernández (2010) cita una serie de estudios (Houston-Wilson et al, Liberman et al) que muestran las mejoras del alumnado con dificultades motrices, síndrome de Dawn, autismo, alteraciones de la conducta y trastornos del desarrollo tras la intervención del alumno tutor, por ejemplo, incrementando al doble los tiempos de práctica real en las clases, tanto del alumno con N.E.E. como del alumno tutor.

Hay que elegir muy bien a los alumnos tutores, ya que en ocasiones por la motivación propia de la actividad pueden olvidar a su compañero y dejarlo solo, sin la ayuda necesaria para que participe de la clase (Cumellas, 2009). Ríos (2005) sugiere rotar a los compañeros que actúan de tutores de los alumnos con dificultades motoras, ya que hay que evitar caer en la figura de lazarillo. En el caso de alumnos con autismo no es conveniente cambiar el tutor, ya que por las características propias de este trastorno se requiere de un ambiente estructurado y predecible lo más estable posible.

- Círculo de Amigos o Apoyo

Es una estrategia que consiste en trabajar directamente con el niño con N.E.E. y un pequeño grupo de compañeros de clase junto a un tutor o facilitador (preferentemente el maestro de apoyo o profesor tutor). Thomas (2002) sostiene que el círculo de amigos actúa como un grupo de apoyo para solucionar problemas y a su vez es fuente de apoyo emocional. La aceptación y amistad del círculo fomentarán el crecimiento y participación del niño con dificultades (Gallego, 2012), lo cual coincide Hernández Rodríguez (2010), aportará mejoras sociales y académicas.

Esta técnica consiste en convocar a niños en torno a la persona aislada para que lo ayuden a encontrar maneras de solucionar las dificultades que se presentan en las relaciones y actividades. Al ser una estrategia flexible se puede adaptar para que se aplica en cualquier entorno escolar (Hernández Rodríguez, 2010).

Taylor (1996) menciona los requisitos y etapas para constituir el círculo de amigos:

- 1- Establecer los requisitos previos: en primer lugar hay que asegurarse el apoyo de la escuela para esta técnica, ya que les puede parecer demandante o despertar temores por las opiniones de los padres. Luego hay que definir quién será el facilitador o tutor, siendo el maestro de apoyo una primera opción a partir de la propia experiencia, ya que dispone de mayor tiempo y conoce a todos los alumnos por compartir gran parte de la jornada escolar. En tercer lugar, se debe asegurar con el profesor tutor el tiempo (30 a 40 minutos) de la reunión semanal del círculo. Es conveniente que se realice previamente a la clase. En todas las oportunidades que me ha tocado participar de estas técnicas, se utilizan en casi todas las clases, no sólo las de

educación física, por lo tanto, se puede utilizar el tiempo de otras clases de mayor carga horaria para llevar adelante las reuniones. Finalmente se debe contar con el consentimiento del niño con N.E.E. y de los padres de los niños participantes. Para este último punto es fundamental la labor del gabinete escolar en las reuniones de padres, es allí y son ellos quienes deben explicar las estrategias y derribar prejuicios y temores.

- 2- Reunión y debate en la clase: se busca la concientización y empatía del grupo-clase con el niño. El facilitador debe realizar una dinámica sobre el papel de la amistad y los sentimientos de soledad. Serían un momento muy apropiado para utilizar algún juego de sensibilización.
- 3- Establecer el círculo: se deberán elegir de 6 a 8 compañeros entre los voluntarios. Es importante que estos niños sean sensibles y posean más habilidades sociales. Se realiza la primera reunión donde se aclaran las funciones de los voluntarios y las situaciones en que se desempeñaran.
- 4- Reuniones semanales del círculo: los niños y el facilitador se reúnen para revisar los progresos y dificultades, proponer acciones y soluciones. Es importante que el facilitador brinde apoyo a los niños para que sean ellos quienes asuman el control de su tarea con el alumno amigo (Hernández Rodríguez, 2010). El tiempo que se sugiere de duración del círculo es de 4 a 6 semanas, ya que pasado ese tiempo seguramente se establecieron lazos auténticos de amistad. Igualmente en mi experiencia el tiempo podría extenderse. El círculo no finaliza abruptamente, sino ampliando el tiempo entre reuniones y reflexionando todos juntos al final sobre la participación de cada uno. Se debe aclarar que los voluntarios no son responsables de las conductas de su compañero con N.E.E.

Tanto el alumno tutor como el círculo de amigos, se tratan de técnicas de ayuda entre iguales, es decir, con la participación activa de sus compañeros de clase. En cualquiera de los dos casos, podríamos establecer las siguientes funciones para ellos respecto de sus compañeros con N.E.E.:

- Acompañarlo durante la clase y hacer las actividades con él.
- Llevarlo en la silla de ruedas.
- Ser parte de su equipo.
- Estar con él en los momentos de ocio de la clase.
- Explicarle la actividad si tiene dudas o indicarle con quien podría hablar.
- Advertirle cuando está por cometer alguna equivocación (insultar o golpear a alguien).
- Planear actividades fuera del colegio.
- Recordarle normas de cortesía (saludar, respetar turnos para hablar, despedirse, etc.).
- Comunicar al facilitador cualquier situación importante que se presente (positiva o negativa).
- Alentarlo y felicitarlo por sus logros.
- Explicarle comentarios, dichos o chistes que no comprenda (especialmente en los TGD).

- Salir juntos de la clase o escuela.

Estas serían algunas de las funciones que podrían cumplirse en el círculo, pero como se mencionó anteriormente, al ser una técnica flexible se pueden ir incorporando más en la medida que fuesen necesarios o las nuevas situaciones lo ameriten.

## 7. Familias

Las familias influyen de manera muy importante sobre sus hijos en cualquier ámbito de su vida, incluido el educativo. Puigdemívol (1998) afirma que la sintonía de la escuela con el entorno familiar tiene gran influencia sobre el rendimiento y actitud del alumno, como así también, sobre la superación de los conflictos que pueden aparecer a lo largo de la escolaridad.

Por otro lado, Marchesi (citado por Cumellas, 2009) sostiene que hoy en día existen familias que reclaman más educación y delegan esto a las escuelas pero pueden llegar a actuar hasta de manera opuesta en la casa. Lo que aquí se trata es de buscar el compromiso y participación de las familias evitando cualquier tipo de boicot por su falta de acción o activamente por estar en desacuerdo con algo. An & Goodwin (citado por Cumellas, 2009) confirman en un estudio el efecto positivo de los familiares del alumno con discapacidad cuando participan de las clases de educación física, porque brindan información muy valiosa sobre las capacidades y posibilidades de los niños. Pero en este caso debemos tener en cuenta que se tratan de investigaciones en otros países con diferentes normativas y recursos humanos. Como mencionamos anteriormente en otro apartado, es el maestro de apoyo el recurso ideal para estar presente en las clases e intervenir directamente o indirectamente, brindando toda la información posible.

Cumellas (2009) sostiene que al momento de trabajar con las familias se les debería:

- Informar sobre el programa y adaptaciones de la clase.
- Asesorar sobre la forma de ayudar en el desarrollo de sus capacidades motrices.
- Asesorar sobre actividades deportivas fuera del horario de clases para que puedan averiguar e inscribir a su hijo (clubes, federaciones, etc.).

A partir de lo antes dicho, podríamos establecer como funciones de la familia del alumno con N.E.E. en la clase de educación física:

- Informarse sobre las actividades propias del currículo y las adaptaciones que recibe su hijo. El maestro de apoyo sería la primera opción para acceder a esta información.
- Asistir a las reuniones de padres escolares.
- Alentar y apoyar a su hijo participar de las clases y realizar los ejercicios con sus compañeros. Para esto hay que preguntarle lo que hizo, si se divirtió, con quien jugó, etc., siempre felicitando y destacando lo importante de jugar, aprender y divertirse.
- Fomentar juegos en casa y jugar con ellos.
- Organizar reuniones extraescolares con sus compañeros para promover los vínculos de amistad.
- Consultar con el niño sobre las actividades físicas o deportivas que le gustan y llevarlo a un club.

Siempre debemos tener en cuenta que durante la infancia la familia es la organización de mayor influencia e importancia para el niño, cuya participación y compromiso es fundamental para el proceso de inclusión.

### Conclusiones

La inclusión educativa no es un proceso fácil ni a corto plazo, pero es una realidad y un derecho, ya que la educación no es un privilegio. En todo este tiempo de formación y trabajo he llegado a pensar la inclusión como la igualdad de oportunidades, pero que cada uno las aproveche es otra cuestión. Lo importante aquí es trabajar para garantizar la presencia, participación y aprendizaje de todos los alumnos. La educación física no es ajena a esto y más aún porque por sus propias características la actividad física y el deporte se convierten en un espacio ideal para jugar, divertirse, aprender y socializar.

Para igualar oportunidades se requerirá de varios recursos, entre ellos los humanos. Esta labor requiere de una práctica transdisciplinaria, donde cada ciencia se enriquezca y se construyan saberes comunes guiados por los valores de la inclusión, respeto a la diversidad y solidaridad.

Es importante que en todas las clases, incluidas las de educación física, cada recurso humano encuentre su lugar, defina su rol, es por ello que surge este trabajo en función de las últimas investigaciones y la propia experiencia para intentar definir funciones que le corresponden a cada uno, teniendo en cuenta que pueden variar y adecuarse a la realidad de cada escuela, pero sin dudas que será más fácil partir desde esta propuesta totalmente perfectible que desde la improvisación.

### BIBLIOGRAFIA

- Armenteros, L. (2010). La atención a la diversidad. *Revista Enfoques Educativos*, (54), 16-27.
- Block, M. E. & Conatser, P. (1999). Consulting in adapted physical education. *Adapted Physical Activity Quarterly*, (16), 9-26.
- Block, M. E. & Zeman, R. (1996). Including students with disabilities in regular physical education: Effects on nondisabled children. *Adapted Physical Activity Quarterly*, (13), 38-49.
- Carrizo Páez, M. (2013). Inclusión educativa y educación física: El rol del Profesor Auxiliar. En S. Lahoz & L. Villavicencio (Ed.), *Comunicar la ciencia en contextos académicos*. San Juan (Argentina): Fondo Editorial Universidad Católica de Cuyo.
- Comisión Nacional Asesora para la Integración de Personas con Discapacidad. (2008). Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y protocolo facultativo. Ley 26.378. Argentina.
- Cumellas, M. (2009). La educación física adaptada para el alumnado que presenta discapacidad motriz en los centros ordinarios de primaria de Cataluña. Universidad de Barcelona.
- Cumellas, M. & Estrany, C. (2006). Discapacidades motoras y sensoriales en primaria. La inclusión del alumnado en educación física. Barcelona: INDE.
- Espada Mateos, M. & Calero Cano, J.C. (2011). El alumnado con necesidades educativas específicas en las actividades físico-deportivas extraescolares. *Revista Pedagógica Adal*, (22), 33-39.

- Gallego Matellán, M. M. (2012). Guía para la integración del alumnado con TEA en educación primaria. Salamanca: INICO.
- García de Mingo, J. A. (2004). El deporte adaptado en el ámbito escolar. *Educación y futuro: revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (10), 81-90.
- Heikinaro-Johanson, P. & Sherrill, C. (1995). Integrating children with special needs in physical education: A school district assessment model from Finland. *Adapted Physical Activity Quarterly*, (11), 44-56.
- Hernandez F. (Ed.). (2012). Inclusión en educación física: Las claves del éxito para la inclusión del alumnado con capacidades diferentes. España: INDE.
- Hernandez F. (Febrero, 2010). Educación física e inclusión educativa. En F. de Borbón (Presidencia), *Innovación en la didáctica de la Educación Física*. Conferencia presentada en el V Congreso Internacional de Educación Física, Barcelona, España.
- Hernández Rodríguez, J. M. (Noviembre, 2010). Círculo de Amigos. En R. Doña Sofia (Presidencia), *XV Congreso de AETAPI*. Conferencia presentada en el XV Congreso Nacional Profesionales del Autismo, Zaragoza, España.
- Ley Nacional de Educación N° 26.206.
- Lytte, R. K. & Collier, D. (2002). The consultation process: adapted physicap education specialist's perception. *Adapted Physical Activity Quarterly*, (19), 261-279.
- Maldonado, J. & Arévalo, G. (2013). El rol del psicólogo en el gabinete psicopedagógico [Web log post]. Recuperado de [http://pizarrasypizarrones.blogspot.com.ar/2013/01/el-rol-del-psicologo-en-el-gabinete\\_29.html](http://pizarrasypizarrones.blogspot.com.ar/2013/01/el-rol-del-psicologo-en-el-gabinete_29.html)
- Martinez, P. (2010). La colaboración de los padres ante las necesidades especiales en secundaria y bachillerato. *Padres y Maestros*, (336), 23-26.
- Ministerio de Educación de la provincia de San Juan. (2012). Disposición n° 186 del Departamento de Educación Privada.
- Puigdellívol, I. (1998). La educación especial en la escuela integrada. Barcelona: Paidotribo.
- Riera, J. (1985). Introducción a la psicología del deporte. Barcelona: Martínez Roca.
- Ríos, M. (2005). La educación física como componente socializador en la inclusión de alumnos con discapacidad motriz. Estudio de casos en la etapa de educación primaria. Universidad de Barcelona.
- Santomier, J. (1985). Physical educators, attitudes and the mainstream: Suggestions for teachers trainers. *Adapted Physical Activity Quarterly*, (2), 328-337.
- Taylor, G. (1996). Creating a circle of friends: A case study. En C. Sharp (Ed.), *Peer Counselling in Schools*. Londres: David Fulton Publishers.
- Thomas, G. (Ed.). (2002). El Síndrome de Asperger: Estrategias prácticas para el aula: Guía para el profesorado. Vitoria-Gasteiz: Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Vogler, E. W. Koranda, P. & Romance, T. (2000). Including a child with severe cerebral palsy in physical education: A case study. *Adapted Physical Activity Quarterly*, (9), 316-329.

**Título: IMPLEMENTACIÓN DE LA “ENSEÑANZA DE LA NATACIÓN” EN LAS ESCUELAS DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES. ESCUELAS NECESARIAMENTE MOJADAS**

Lic. Domínguez María Eugenia

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Dirección postal: 51 entre 124 y 125 Ensenada, Buenos Aires. Email: eugeniado1@hotmail.com

Piñeyro Carolina Fabiana

Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Dirección postal: 51 entre 124 y 125 Ensenada, Buenos Aires – Email: carolinafp77@hotmail.com

Si consideramos como Práctica acuática a toda actividad que se realiza en el agua, la enseñanza de “las habilidades” de la natación es una práctica acuática. *“Las prácticas acuáticas se entienden como experiencias corporales y motrices que se desarrollan de manera sistemática en relación con el aprendizaje de la natación y las experiencias lúdicas y deportivas acuáticas, orientadas principalmente, a la mejora de las capacidades y habilidades motrices, que impactan en la calidad de vida de los sujetos.”* (DGCE, 2011).

Existió la necesidad de implementar, desde la educación provincial, mediante sus diseños curriculares, un programa destinado a la enseñanza de la natación (prácticas acuáticas) donde se involucren los diversos grupos etarios. Esa práctica está relacionada con el dominio del medio acuático, de la cual dependen cuestiones de seguridad, de ampliación de la libertad corporal y el disfrute del agua. Es decir, de esta manera el objetivo primordial de estas propuestas tienen que ver con garantizar la seguridad a través de brindar herramientas y disponer de pautas que aseguren la organización, planificación y puesta en marcha de las mismas. Esta propuesta se fundamentó debido al aumento de los espejos de agua que rodean gran parte de los distritos de la Provincia de Buenos Aires y a la carencia de infraestructura institucional educativa, los natatorios.

En función de lo planteado anteriormente el aporte nuestro a estos proyectos es analizar y realizar un recorrido por los diferentes componentes de los mismos, como las expectativas de logro, contenidos, estrategias de enseñanza, evaluación y planificación que se pueden tener en cuenta para llevar a cabo la enseñanza de las prácticas acuáticas. Si bien en este caso vamos a referirnos a la enseñanza de la natación en niños de escuela primaria, existen además otras prácticas como el remo, canotaje y el kayakismo.

Finalmente daremos cuenta de algunos ejemplos de proyectos, los que actualmente están vigentes, que se pusieron en funcionamiento en algunas localidades cercanas al río, como Berisso y Ensenada. Para tal fin, se vislumbra la necesidad de proceder de manera conjunta y mancomunada entre diferentes estamentos institucionales, ya sean estatales, como los Centros de Educación Física, las Municipalidades y/o instituciones privadas como los natatorios, para que estas ideas puedan llevarse a la práctica exitosamente.

Actualmente la implementación de los proyectos relacionados con la enseñanza de la natación forman parte de un trabajo en común entre diferentes estamentos institucionales, ya sean estatales, como los Centros de Educación Física, las Municipalidades y/o instituciones privadas como los natatorios, pero, donde los CEF tienen la organización, y puesta en marcha de esos proyectos. *“Cada CEF posee una entidad particular. Es una institución educativa. Presenta a la comunidad la posibilidad de prácticas corporales y motrices, atravesadas por los valores de la educación permanente, la salud, la recreación activa y el compromiso con el ambiente”* (DGCE,2011)

Los CEF construyen con la comunidad una Educación Física que ayuda a completar y ampliar la oferta que propone la escuela primaria. En este caso nos referimos a la enseñanza de la natación como parte constitutiva de ella, considerando a la misma como una práctica acuática.

Podríamos decir que práctica acuática, *“son todas aquellas actividades que se realizan en el medio acuático, las cuales son variadas, con diferentes usos y fines, con distintas denominaciones, según el contexto en las cuales se las trabaje o denomine”* (Domínguez, 2013), práctica acuática o deporte.

*“Las prácticas acuáticas se entienden como experiencias corporales y motrices que se desarrollan de manera sistemática [y no sistemática] en relación con el aprendizaje de la natación y las experiencias lúdicas y deportivas acuáticas, orientadas principalmente, a la mejora de las capacidades y habilidades motrices, que impactan en la calidad de vida de los sujetos.”* (DGCE, 2011). Esta práctica está relacionada con el dominio del medio acuático, de la cual dependen cuestiones de seguridad, de ampliación de la libertad corporal y el disfrute del agua. Es decir, de esta manera el objetivo primordial de estas propuestas tienen que ver con garantizar la seguridad a través de brindar herramientas y disponer de pautas que aseguren la organización, planificación y puesta en marcha de las mismas. Por este motivo es necesario definir al término seguridad, el cual proviene de la palabra securitas del latín... como la ausencia de riesgo o también a la confianza en algo o alguien. En términos generales seguridad se define como "estado de bienestar que percibe y disfruta el ser humano" (Wikipedia, 2014). La seguridad en la escuela es una cultura de la prevención que se construye en el marco de políticas públicas que aseguran la existencia de ámbitos adecuados para el desarrollo de los procesos de enseñanza y de aprendizaje (Decreto Provincial 2299/11, Reglamento General de Escuelas Públicas de la Provincia de Buenos Aires. Artículo 110, inciso 3). La seguridad en la escuela debe priorizar a las personas (Decreto Provincial 2299/11, Reglamento General de Escuelas Públicas de la Provincia de Buenos Aires. Artículo 111)

Antes de desarrollar los proyectos relacionados con este trabajo, es necesario conceptualizar los diferentes componentes que se pueden tener en cuenta para llevar a cabo la enseñanza de las prácticas acuáticas, como son, las expectativas de logro, los contenidos, estrategias de enseñanza, evaluación y planificación. Las expectativas de logro, *“Son las descripciones de lo que deben aprender los alumnos/as al finalizar el año”*. (DGCE, 2008) . Un ejemplo de este componente es: *“Usen y combinen habilidades motoras, con ajuste coordinativo,...acuáticas, ... en distintos ámbitos”*. (DGCE, 2011). Significa, a nuestro criterio poder lograr una disponibilidad corporal que le permita al alumno desenvolverse progresivamente en el medio acuático

para adquirir autonomía e independencia acuática. Entendemos por independencia acuática la posibilidad de desplazarse en el agua, moviendo brazos y piernas, con una mecánica respiratoria que le permita recorrer una distancia determinada sin la necesidad de tocar el piso.

Dentro de los contenidos que pensamos se eligen para lograr el objetivo de las propuestas mencionadas los que tienen que ver con el “desplazarse básicamente en el agua con seguridad y control de la flotación” (DGCE, 2011), teniendo en cuenta que un contenido es “el conjunto de saberes o formas culturales cuya asimilación y apropiación por parte de los alumnos se considera esencial para la formación de competencias (Gómez, 2007). Si analizamos el contenido antes mencionado, está relacionado nuevamente con el desplazamiento autónomo, con una posición natural y cómoda, con la posibilidad de mantenerse flotando en diferentes decúbitos, ventral, dorsal, lateral o vertical, entendiendo, en este caso, por flotación a la manera de mantenerse en forma relajada, sobre la superficie del agua.

Estrategias didácticas es la construcción personal que elabora el profesor en función de diferentes variables como, contexto institucional, características de los alumnos, contenidos, objetivos, tiempo asignado, posicionamiento epistemológico, historia personal, conocimientos teóricos-prácticos, habilidades técnicas y metodológicas del docente, entre otros.

La planificación *“es un esquema o guía de acción que el docente, ...diseña por anticipado previendo un resultado a futuro que, durante su implementación, admite rectificaciones y/o ajustes... [en función de las variables constitutivas], respondiendo en su conjunto a los criterios de pertinencia, coherencia y consistencia”* (Gayol, 2011) Una de las tareas más complejas que toda institución educativa debe realizar, es la planificación de su propuesta educativa.

La misma parte de considerar tres aspectos claves:

- a. El CEF, su entidad, identidad y currículo.
- b. Los sujetos destinatarios, sus deseos, necesidades e intereses.
- c. El contexto social, cultural y económico

Con respecto a la evaluación, Alicia Camillioni expresa que “... es parte integrante del proceso de interacción que se desarrolla entre profesor y alumno” La evaluación en los CEF debe considerar tres dimensiones: 1. La evaluación en las clases, 2. La evaluación de la propuesta de enseñanza y 3. La evaluación de las prácticas institucionales.

La evaluación de los aprendizajes motores es un proceso complejo, continuo y sistemático, integrado y coherente con el proceso de enseñanza, que permite obtener información acerca del desempeño motor de los alumnos/as, a partir de la cual nos permite emitir juicios de valor y tomar decisiones pedagógicas adecuadas.

Una enseñanza de la Educación Física que busque propiciar la autonomía, el pensamiento creativo, crítico y reflexivo en los participantes, debe incluir prácticas evaluativas que den lugar a su participación activa en acciones de autoevaluación y coevaluación.

En el marco de estos proyectos podemos mencionar dos que poseen estructuras similares y que actualmente se están desarrollando como uno de los principales programas de los CEF, en los distritos de Berisso y Ensenada, ambos dentro de la Provincia de Buenos Aires

El proyecto anual de natación escolar "Todos nadan" fue ideado, planificado y gestado por el Centro de Educación Física n° 67, de la localidad de Berisso. Dicho proyecto que, al presente continúa vigente, posee una trayectoria de 9 años.

El Hogar Social de Berisso y la Escuela Naval de Ensenada son las dos instituciones, en las que se desarrollan las clases de natación. En la pileta del Hogar social se dictan 6 clases y en la de la Escuela Naval, otras 4 clases semanales. La implementación de este proyecto abarca el ciclo lectivo. La Municipalidad de Berisso junto con la Dirección de Educación Física (DEF) se encargan del traslado de los alumnos desde la escuela al natatorio, y viceversa, con el acompañamiento de dos preceptores escolares.

Dicho proyecto distrital de natación escolar está destinado a los alumnos de sexto año de las Escuelas Primarias, como las N° 4, 5, 9, 17, 24 entre otras, todas, de la localidad berissense. La participación de las instituciones escolares se desarrolla en forma rotativa. Para ello se distribuye el año escolar en cuatro ciclos, contando cada uno con un total de entre 12 y 16 clases, con una carga horaria de una hora reloj y una concurrencia de dos veces por semana, en horario escolar.

El aspecto administrativo es abordado por el mismo CEF. Algunas de estas tareas administrativas tienen que ver por ejemplo con la confección de las fichas de salud, las autorizaciones, entre otras. Por este motivo, los alumnos forman parte de la matrícula del CEF.

Como recursos humanos del CEF, se designan en acto público a 4 profesores en Educación Física y 1 Guardavidas.

En la primera clase se realiza una evaluación acuática, de carácter diagnóstico, en la cual se evalúan los desplazamientos que los alumnos pueden realizar en este medio. La misma permite dividir a los alumnos en tres niveles de dificultad (principiantes, intermedios y avanzados) En el transcurso del ciclo se desarrollan contenidos como inmersiones, flotaciones, propulsiones, etc. hasta el abordaje de la enseñanza de dos o tres estilos de nado (pecho, mariposa, espalda y crol)

Entre las problemáticas que se presentan al llevar a la práctica este proyecto distinguimos a la carga horaria, definida como insuficiente, ya que no permite llegar al total de las escuelas de la región; reduciendo su accionar a unas pocas escuelas primarias.

Siguiendo con la idea anterior, se observa que el espacio físico acuático resulta escaso y muchas veces poco práctico para poder organizar a los alumnos en los tres niveles que se divide cada una de las clases. Esto se debe a que este espacio se comparte con otras actividades que se realizan dentro del natatorio. En línea con lo expuesto, se resalta la falta de un natatorio propio.

Otra gran problemática que afecta a la enseñanza de esta actividad, al igual que a toda la Educación Física Escolar, son las ausencias de profesores y guardavidas por problemas gremiales como los paros de docentes.

El proyecto de natación en el Municipio de Ensenada se denomina Ense-nada. Se desarrolla entre marzo y diciembre. Está dirigido a los alumnos de 6º año, de la escuela primaria, con posibilidades de extensión hacia 5º año. Algunas de ellas son las N° 6,7,8,15, entre otras. Las instituciones intervinientes son el CEF N° 62, la Municipalidad y la Escuela Naval, las cuales constituyen las Unidades de Gestión Educativa Distrital (UGED). Se dictan entre 8 y 12 clases, con una concurrencia de dos veces por semana, en horario escolar, de 8,30 a 11 horas

La documentación necesaria para realizar esta actividad es la autorización de los padres y la revisión médica

Como recursos humanos se cuenta con un Profesor especializado en natación, cada 12 alumnos y 1 Guardavidas.

Entre las problemáticas detectadas en la puesta en práctica de este proyecto, encontramos, entre otros, falta de coordinación entre los horarios de salida y llegada de los niños al natatorio, la temperatura del agua no adecuada para la enseñanza de este deporte, ausencias sin aviso de profesores y guardavidas, etc.

En ambos proyectos la Inspectora Distrital es la encargada de supervisar el desarrollo del proyecto.

Nos pareció importante escribir sobre esta temática, ya que estos planes servirían como ejemplo de disparadores para ser implementados por otros distritos de la Provincia de Buenos Aires o fuera de ella y adaptarlos a las necesidades contextuales del lugar.

#### Bibliografía

Acevedo J. -2013- Particularidades organizativas en torno a las clases desarrolladas en el medio acuático: El docente guardavidas en el CEF. Disponible en: [http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/10o-ca-y-5o-l-efyc/actas-10-y-5/Eje1\\_MesaH\\_Acevedo.pdf](http://congresoeducacionfisica.fahce.unlp.edu.ar/10o-ca-y-5o-l-efyc/actas-10-y-5/Eje1_MesaH_Acevedo.pdf)

Camilloni A y Otros -1998- La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo. Barcelona: Paidós.

DGCE. -2011- Circular Técnica 1. Organización Institucional para el Desarrollo de las Actividades en el Medio Acuático en Educación Física.(DEF). Provincia de Buenos Aires.

DGCE -2007- Diseño Curricular para la educación primaria. Provincia de Buenos Aires.

DGCE -2008- La Planificación, una hipótesis para orientar la enseñanza en Educación Física. (DEF). Provincia de Buenos Aires

DGCE -2009- Documento Resolución N° 5801-4.367.409/09. Anexo único. Propuesta Curricular para los Centros de Educación Física. Provincia de Buenos Aires

Domínguez ME.-2013- Ponencia: La Práctica docente en la enseñanza de la natación. 10º Congreso Argentino Y 5º Latinoamericano de Educación Física y Ciencias. La Plata. Octubre. Trabajo con Referato. Publicado en Actas de Congreso

Gayol, ML. -2011- Documento Interno de Cátedra N° 2. El Proyecto de aula del alumno practicante.

Gómez R.-2007- La enseñanza de la Educación Física en el Nivel Inicial y el primer Ciclo de la EGB. Buenos Aires. Stadium.

Pérez de Antico B. -1996- ¿Qué es aprender a nadar? 1º ed. Buenos Aires  
SEGURIDAD. En: es.wikipedia.org/wiki/Seguridad. Consultado el 22/01/2014

**Título: LA GIMNASIA ACROBÁTICA COMO CONSTRUCTORA DE PAZ Y TEJIDO SOCIAL, UNA EXPERIENCIA SIGNIFICATIVA EN EL I.E.D TENERIFE GRANADA SUR J.M**

Lozano Serna Jaime Alberto. Fundación Universitaria Juan de Castellanos.

Docente Especialización Lúdica Educativa. *jaimealberto\_lozano@hotmail.com*

Vásquez Castillo Juan Carlos. I.E.D Tenerife Granada Sur

Docente Ética y Filosofía I.E.D Tenerife Granada Sur *psicoloco3000@hotmail.com*

#### Introducción

Colombia en los últimos 60 años ha sufrido una serie de flagelos (conflicto armado y narcotráfico) muy marcados por su violento arsenal y por su indiscriminable violencia, que han dejado una serie de problemáticas que hoy se viven en nuestro país como lo es la muerte, el dinero fácil, el desplazamiento y la violencia.

Estas problemáticas son muy marcadas en las grandes ciudades. Un ejemplo de ello es la ciudad de Bogotá donde estos flagelos se han desplazado a las diferentes localidades, generando en nuestros jóvenes una cultura de violencia, donde se establecen barreras invisibles en los barrios conformando “pandillas”, bien sea por el control del territorio o del micro tráfico que allí se maneja. Nuestra institución no escapa a esta serie de problemáticas convirtiéndose en un espacio donde se visibilizan a diario estos flagelos, convirtiéndose en un espacio lleno de necesidades, conflictos e incertidumbres.

En este orden de ideas, consideramos de gran importancia resaltar en primer lugar como esta experiencia significativa ha logrado vincular la educación física y la ética desde el grupo de Gimnasia Acrobática, logrando construir un territorio neutro, de paz, de perdón y sana convivencia entre nuestros estudiantes y la comunidad. Y en segundo lugar dar a conocer algunas prácticas gimnásticas y de valores que han permitido que nuestros estudiantes tengan la oportunidad de convertirse en gestores deportivos y de paz. Contribuyendo de esta manera a transformar aquellas problemáticas y flagelos que en el contexto actual se dan.

#### Palabras claves

Tejido social, gestor de paz, gimnasia, formación integral, sana convivencia.

#### Objetivos

Los objetivos que se resaltan de esta experiencia significativa que pueden ayudar a enriquecer a otras instituciones son:

- Plantear estrategias que permitan vivenciar, generar y crear ambientes y territorios de paz a través de una practica deportiva como la gimnasia acrobática utilizando la ética como disciplina que fundamenta la formación humana y moral del sujeto.
- Fomentar en nuestros estudiantes la sana convivencia, la comprensión de contextos y el liderazgo social que contribuyan a la solución de las problemáticas de su entorno.

### Contenido

En esta sociedad caracterizada por su diversidad cultural y cognitiva, por su equidad de género y por su constante rapidez de transformación, se hace necesario que en la escuela surjan propuestas de incluir aspectos sociales, culturales, históricos y políticos para que sean discutidos, estudiados, analizados, e investigados, generando así posibilidades de cambio a través de iniciativas y procesos de intervención que puedan mejorar el entorno y el contexto en el que el sujeto se desenvuelve.

Visto de este modo la escuela se convierte en un espacio con una serie de necesidades, conflictos e incertidumbres que promueve a su vez alternativas de solución y mejoramiento, que tendrán mayor validez si se originan a partir de los mismos sujetos que forman parte del contexto institucional.

En este orden de ideas se considera de gran importancia resaltar en primer lugar como esta experiencia significativa desde el grupo de Gimnasia Acrobática del IED Tenerife Granada Sur JM (Institución Educativa de carácter oficial ubicada en la localidad quinta de Bogotá) se ha logrado construir un territorio de paz, de perdón, sana convivencia y aprovechamiento del tiempo libre entre nuestros estudiantes y la comunidad, los cuales han servido como facilitadores y transformadores de problemáticas internas y externas propias de su contexto. Y en segundo lugar dar a conocer algunas prácticas gimnásticas que han permitido que nuestros estudiantes tengan la oportunidad de convertirse en gestores deportivos y de paz.

**Tabla 1. Grupo de Gimnasia Tenerife Territorio de Paz**





En el sector se pueden encontrar diversos grupos de jóvenes “pandillas”, que mantienen al asecho de los estudiantes bien sea para amenazarlos, robarlos, venderles sustancias psicoactivas o vincularlos de manera directa con sus dinámicas etc.

De esta manera, se establecen las barreras invisibles en los barrios, algunos estudiantes que toman partido por un bando u otro, tienen zonas delimitadas, que no pueden traspasar, si valoran su vida. Teniendo en cuenta esta breve descripción al interior de la institución se vive en permanente conflicto, nada alejado de la realidad nacional.

El grupo de Gimnasia se ha convertido en un punto neutral de encuentro, en el que los estudiantes que pertenecen a bandos diferentes, entablan relaciones de equidad guardando los límites de la tolerancia generando un ambiente y un territorio de paz. Para luego convertirse en facilitador y dinamizador de paz a través de la gimnasia acrobática.

Nuestra experiencia significativa recoge todos los procesos que han venido realizando nuestros estudiantes en torno a la construcción de territorios de paz a través de la práctica de la gimnasia acrobática, generando ambientes de sana convivencia donde se respeta toda diferencia y diversidad dado a que nos encontramos en un contexto muy marcado por la intolerancia y el poco respeto a la diversidad cultural en todos sus aspectos.

Nuestros estudiantes reciben en el grupo a través de las prácticas bases fundamentales de convivencia, respeto, amor por el otro y tolerancia. Para así convertirse en facilitadores y multiplicadores de paz, respeto y amor en la institución y en la comunidad donde se desenvuelve, vinculando diferentes miembros y entidades sociales propias de su contexto.

A partir de una práctica deportiva no convencional como la gimnasia se promueve en sus participantes la preocupación por la integridad del otro, de su semejante, el principio de alteridad se encuentra manifiesto, cuidar del otro, velar por la integridad física de su compañero, respetarlo en su ser y en su físico se convierte en los pilares que fundamentan el trabajo en equipo y la unión de los jóvenes, dando como resultado la vinculación de diferentes jóvenes del sector y las muestras gimnásticas.

Otro de los valores agregados es el aprovechamiento del tiempo libre y el sano esparcimiento de los jóvenes a través de una práctica deportivo – recreativa, en la cual se interesan y practican en sus horarios extra clase, con lo que estamos aportando a la formación integral de los estudiantes y quitándole un miembro mas a las pandillas y un consumidor mas de las drogas, es así, que esta propuesta intenta posibilitar espacios de formación integral utilizando la gimnasia como herramienta metodológica y didáctica.

### **Metodología**

La experiencia de investigación se ha venido afianzando en varios factores esenciales: en primer lugar el papel que cumplen los docentes de Educación Física y Ética como agentes facilitadores, y en segundo lugar el papel que cumplen nuestros estudiantes como gestores de paz en sus comunidades a través del grupo de gimnasia para mejorar las condiciones de su contexto. Cada uno de estos factores se explicaráa continuación.

### **El docente de Educación Física y Ética como orientadores de procesos**

El docente de Educación Física y Ética se constituyen como actores principales en procesos de orientación, formación humana y cívica, aplicando conceptos y conocimientos éticos, deportivos, pedagógicos y científicos propios de su saber, permitiéndole al estudiante el aprendizaje y la enseñanza en pro de la búsqueda de posibles soluciones a problemáticas y necesidades propias de su contexto.

**Fotografía 1.** Evidencias orientaciones pedagógicas grupo de gimnasia



Desde esta perspectiva en la IED Tenerife Granada Sur todos los docentes cumplimos un papel fundamental en el acompañamiento y en la orientación de proyectos teniendo como inicio el año 2008, en

cuyo último ciclo institucional se enfatizó el papel del sujeto como agente de cambio social, a través de propuestas de investigación orientadas desde líneas establecidas por los diferentes campos de pensamiento (es aquí donde aparecen nuestras líneas) y ejecutadas a través de una cátedra de investigación semanal.

*El papel del estudiante como gestor de propuestas de investigación y agente de innovación y cambio social.*

Sin lugar a dudas, el estudiante es un agente activo fundamental en los procesos de transformación y mejoramiento que se quieren implementar en cualquier institución educativa

En este proceso el estudiante de Tenerife Granada Sur, detecta el problema y con la orientación y apoyo del grupo de docentes, directivos y de los mismos padres de familia y gestiona proyectos interdisciplinarios de carácter investigativo, que empiezan a incidir de manera significativa en las dinámicas institucionales.

Los intereses que manifiestan los estudiantes van más allá de la simple descripción de situaciones o fenómenos, en su gran mayoría pretenden generar estrategias de intervención, por lo que el enfoque que se le ha dado a estos proyectos es de investigación acción participativa (IAP), en cuanto al manejo de los resultados son en su gran mayoría de carácter cualitativo o mixto. Las líneas de investigación más seleccionadas son las que tienen que ver con acciones de carácter social.

En este orden de ideas como resultado de los proyectos de investigación de los estudiantes surge la propuesta de generar espacios de construcción de paz y tejido social, a través de prácticas deportivas alternativas, en este caso la gimnasia.

Tabla 2. Evidencias fotográficas grupo de Gimnasia, agentes de innovación y cambio social





Por lo tanto, la ejecución del presente proyecto consta de varias fases:

Cuadro 1. Fases del proyecto

FASE	DESCRIPCIÓN	TALLERES – ACTIVIDADES
IDENTIFICACIÓN DEL PROBLEMA	Se realizará una observación previa con los estudiantes sobre las problemáticas que afectan nuestra institución y nuestro entorno	Instrumentos de diagnóstico
SENSIBILIZACIÓN	Presentación de grupo externo para motivar a los estudiantes a pertenecer al grupo de gimnasia acrobática. Todos los Docentes se convierten en dinamizadores e impulsores de la idea.	Presentación de videos, charlas informativas, historias de vida.
CONFORMACIÓN	Se conforma el grupo de gimnasia teniendo como lema "quiero vivir en paz por eso soy ser de paz" allí entramos a capacitar a nuestros muchachos en lo que se refiere al deporte específico como lo es la gimnasia y en valores.	Talleres teórico- prácticos sobre técnicas corporales y gimnásticas que permitan desarrollar su potencial humano  Talleres de educación experiencial donde se fortalecen las habilidades y capacidades comunicativas, reconocimiento del otro, convivencia y cultura de paz
EJECUCIÓN	Nuestros estudiantes comienzan sus presentaciones en diferentes eventos	Participación de los estudiantes en actividades y eventos de integración de la comunidad estudiantil y local.
TRANSFORMACIÓN	Nuestros estudiantes forman células de paz implementando lo aprendido en el grupo base vinculando comunidad del barrio y la localidad	Encuentros de socialización. Charlas de sensibilización con la comunidad local. Espacios de entrenamiento y práctica gimnástica con jóvenes del sector.

### Conclusiones

Darle significación a los aprendizajes de los estudiantes de manera interdisciplinaria resulta ser una experiencia enriquecedora desde la educación física y la ética, ya que fortalece el trabajo en equipo brindando a los estudiantes herramientas fundamentales para articular los saberes y utilizarlos en la solución de problemas cotidianos

De acuerdo a las características particulares de cada institución educativa, se pueden implementar estrategias curriculares investigativas que fomenten en los estudiantes el pensamiento crítico, la capacidad de análisis de textos y contextos y el liderazgo social, a través del planteamiento y ejecución por parte de los mismos actores del quehacer educativo, de proyectos de investigación e intervención que respondan a las necesidades de la comunidad y mejoren sus condiciones de vida. Impulsar cambios institucionales para hacer de la investigación una meta misional de carácter transversal y plantear desde la gimnasia como constructora de tejido social posibilidades de cambio a través de sus líneas de investigación, formando así sujetos generadores de cambio.

### **Bibliografía**

- Addine, F, (2001), Didáctica, interdisciplinariedad y trabajo científico en la formación del profesor, en Didáctica: teoría y práctica. Compilación. La Habana. Cuba. Pueblo y Educación.
- Alvarez, R, (2002), La competencia emocional. En Manual de orientación y tutoría. Barcelona Paris. [En línea], disponible en: [www.prisma.cat/mediateca/med/competencia\\_emocional.pdf](http://www.prisma.cat/mediateca/med/competencia_emocional.pdf) , recuperado mayo 12 de 2011.
- Arroyave, D, (2003), La evolución pedagógica precedida por la revolución del pensamiento: encuentro entre el pensamiento moriano y la pedagogía en Manual de iniciación pedagógica al pensamiento complejo. Instituto Colombiano de Fomento de la Educación Superior, UNESCO, Corporación para el desarrollo complexus, Ecuador, Quito.
- Becerra Y Moya, (2009), La pluri, Inter y transdisciplinariedad en la UPEL una perspectiva docente. Caracas Venezuela. Revista de investigación ·# 66 año.
- Bernabe, T, (2001), Psicología Práctica de la vida Cotidiana, Edición Temas de Hoy, S.A.
- Borrero, A, (1984), Simposio permanente sobre la Universidad. Segundo seminario general, 1983–1984: "La interdisciplinariedad". Bogotá, ICFES.
- Briggs y Michud, (1972), Problemas y soluciones. En OECD/CERI Interdisciplinariedad. Problemas de la enseñanza y de la investigación en las universidades. Mexico D.F. Mexico. Anuies.
- Cardenas, C, (2007), El diagnóstico socio educativo: Una reconfiguración desde la teoría de pensamiento complejo de Luhmann, Antioquia. [En línea], disponible en: <http://tradeloader.biz/eliastaplero/documentos/seminario2007/conferencias%204.pdf>., recuperado: 29 de agosto de 2010.
- Castañer, B, y Trigo, E, ( 1995), La interdisciplinariedad en la Educación Secundaria Obligatoria. Propuestas teórico-prácticas. Madrid. España. Indepublicaciones.



**Título: VIDEOJUEGOS ACTIVOS Y PASIVOS COMO MODIFICADORES DE LAS CAPACIDADES COGNITIVAS Y FUNCIONALES EN LOS NIÑOS DE 12 A 15 AÑOS.**

Autores:

Primer autor: Salcedo Mejía, María Daniela.

Dirección: Dependencia/ Institución u organización: Universidad Santo Tomás (USTA Colombia), División Ciencias de la Salud, Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación/ Dirección postal: cll 81 # 115 -80 /Ciudad: Bogotá/ mail: [dani\\_froid@yahoo.es](mailto:dani_froid@yahoo.es)- [Mariasalcedo@usantotomas.edu.co](mailto:Mariasalcedo@usantotomas.edu.co)

Segundo autor: Martínez Hernández, Iván Dirección: Dependencia/ Institución u organización: Universidad Santo Tomás (USTA Colombia), División Ciencias de la Salud, Facultad de Cultura Física, Deporte y Recreación/ Dirección postal: carrera 40b # 3b-45/Ciudad: Bogotá/ mail: [talivan823@hotmail.com](mailto:talivan823@hotmail.com)

Palabras clave: videojuegos, sedentarismo, capacidades cognitivas y funcionales.

Desde hace varios años, se han estudiado diferentes estrategias con las cuales se podría disminuir el nivel de sedentarismo en niños, jóvenes y adultos. Dentro de las estrategias encontramos el ejercicio físico y la buena nutrición entre otros, pero al igual que se proponen estrategias, también existen factores que distorsionan la idea de hacer ejercicio o simplemente el mantener una vida activa.

Dos de los factores que se resaltan y que varios estudios han llamado su atención, son entre otros, las prácticas pasivas como “el ver televisión y el concentrarse en videojuegos”, donde se destaca la preferencia de los niños por ocupar el tiempo en un videojuego en vez de salir a jugar al parque, o la del adulto en quedarse viendo la televisión una mañana de domingo, en cambio de salir a realizar actividad física al aire libre.

Hasta el momento se habla de la tecnología y su relación directa con un estilo de vida inactivo, lo que es sensiblemente preocupante y fue esa angustia, que impulsó la realización del presente estudio, donde se pretende determinar, de qué manera influye la práctica de un videojuego en los niños de 12 a 15 años en relación con su desarrollo cognitivo y funcional, con el fin último de apoyar o refutar la teoría ya descrita.

Ahora bien, si partimos de la importancia del hecho de reconocer una realidad que consume nuestro diario vivir determinado por medio del actual notable avance tecnológico, en el que encontramos una gama de aparatos que ya abarcan más del 70% de nuestra vida cotidiana, diciendo esto como una aproximación subjetiva que responde a la experiencia personal; se podría afirmar que este avance tecnológico más que prestar un servicio está consumiendo nuestra propia existencia, llegando a tal punto de crear dependencia de ellos, creando una mente facilista y al mismo tiempo inerte.

Al hablar de este modo, al decir que la tecnología está creando una mente inerte, no es tan solo el

decir que se ha dejado de pensar por sí mismos, más bien es ver el problema desde una perspectiva más amplia y es el concebir este avance como un retroceso de la evolución. Un ejemplo de ello lo vemos con los autos, antes, las personas para llegar al trabajo utilizaban como medio de transporte las bicicletas o simplemente caminaban... ahora prefieren conducir un vehículo; otro ejemplo está en el momento de subir un edificio de 6 o 7 pisos antes se subía en escalera, ahora así este la escalera, se espera el ascensor así sea para ascender dos o tres pisos.

Apoyando dicha problemática entra a hablar Trigo (2010) determinando en su estudio acerca del sedentarismo así:

“Debido a la revolución tecnológica producida en el siglo XX, los seres humanos nos volvimos cada vez más sedentarios, con lo cual, la tendencia es hacer cada vez menos actividad física y también relacionarse cada vez menos con el prójimo, pues estas nuevas tecnologías parecen aislar cada vez más al individuo dentro de su cuerpo, ofreciéndole una realidad virtual aparte de tener poco que ver con el verdadero contacto humano”

Teniendo como referencia lo expresado por Trigo (2010), podemos acercarnos de manera más certera a la afirmación que en un inicio era para nosotros una estimación de lo que se conceptualizaría como la influencia del avance tecnológico en relación al ser humano y su estilo de vida.

De tal forma que el avance tecnológico, por el cual se preocupa tanto el ser humano en su cotidianidad, está creando en cierta medida un efecto contrario al imaginario del mismo, en este punto y con el ánimo de entrar a tratar el problema que representará el eje central de nuestra discusión, entraremos a analizar dicho avance tecnológico teniendo como referente del mismo, el uso de videojuegos por parte de los niños de 12 a 15 años y su relación con el sedentarismo en esta edad.

Como primera medida se tiene que observar cual es el comportamiento de la población previamente mencionada frente a el uso de videojuegos, para lo cual citaremos a Fernández (2005) quien en su estudio acerca de los videojuegos trata el tema de la preferencia de jugar videojuegos o ver televisión, para lo cual cita el estudio realizado por Civercite.com ( grupo de investigación dedicado a conocer mejor la relación del público infantil y juvenil con todo aquello que permita hablar de consumo: pantallas, internet, TV, videojuegos, móviles, revistas y periódicos, marcas y otros productos y servicios) en el cual se entrevistaron a 4000 escolares que se encontraban en el rango de edad comprendido entre los 10 a los 18 años, en donde los resultados demuestran que en los varones existe una preferencia por los videojuegos en un 54%, donde uno de cada tres prefiere ver televisión a jugar videojuegos.

Así mismo, el estudio concluye que la edad es un factor crucial en el resultado de la preferencia de una a otra actividad, donde la relación se distingue en las edades de 10 a 12, cobertura cuya preferencia por los videojuegos es del 66%, mientras que a medida que el niño va llegando a su mayoría de edad (16-18 años), disminuye la preferencia hasta en un 40%.

Es decir que si relacionamos lo dicho por Fernández (2005) con lo que afirma la O.M.S. (2013), que trata el sedentarismo como uno de los cuatro factores de mayor riesgo de muerte, se podría inducir que

si los niños de minoría de edad son, según los porcentajes expuestos por Fernández (2005), los más propensos por acoger el hábito de utilización de los videojuegos, excluyéndolos en parte de las actividades físicas al aire libre, se estaría tratando una modificación a su estilo de vida, de lo cual hablan Buhning B. et al (2009), determinando que el sedentarismo en los escolares pudiese tener mayor importancia, puesto que a esa edad no sólo ocurren cambios fisiológicos, sino que también psicológicos y sociales, que se van moldeando de acuerdo a la conducta del escolar, que en definitiva son los determinantes de los hábitos de vida que trascienden a la adultez.

De acuerdo con Buhning B. et al (2009), Olivares S. et al (2004) determinan que algunas de las razones por las cuales se presenta el fenómeno del sedentarismo en niños de edad escolar, de las cuales se destacan la presencia de elementos sucedáneos de la actividad física, como las computadoras, la televisión, los videojuegos, los cambios en los hábitos alimenticios, la situación económica entre otros aspectos.

De tal forma que analizando las razones expresadas por Olivares S. et al (2004) , podríamos aseverar que nos estamos acercando a el hallazgo del proceso de causa-efecto dada en los niños de edad escolar, específicamente los niños que se encuentran en el rango de 12 a 15 años, ya que se estaría relacionando directamente la práctica de videojuegos con la aceptación de una vida sedentaria, dando esta relación como resultado estimado un incremento en la consecución de enfermedades crónicas no transmisibles en la vida adulta como consecuencia del establecimiento de una vida sedentaria desde la niñez.

Pero si bien se ha dicho que los videojuegos son agentes o factores que predisponen el sedentarismo en los niños, algunos estudios han dado una contraposición a dicha afirmación, determinando que los videojuegos pueden ser de gran ayuda en esta edad, y afirmando que en vez de crear hábitos de vida sedentarios ayudan a contrarrestar los mismos.

Es así como entran a defender el uso de videojuegos Revuelta &González (2009), quienes afirman haber demostrado que los videojuegos permiten una ayuda especial en el tratamiento y mejora de problemas educativos y terapéuticos, tanto de tipo físico como psicológico, así como múltiples utilidades en cuanto al entrenamiento de todo tipo de habilidades.

Por otro lado Salazar (2009) determina que los videojuegos producen una mejora de la coordinación óculo manual, así mismo se dice que los video juegos interactivos son una alternativa de actividad física en jóvenes y adolescentes recalcando los juegos de baile y ciclismo ya que uno de los avances en este tipo de videojuegos es el requerimiento de actividad física, combinando ejercicio y entretenimiento.

De la misma forma el mismo autor destaca el uso de los videojuegos en una población de mujeres mayores de 60 años utilizando la videoconsola Wii, donde los resultados evidenciaron mejoras en el equilibrio estático mono pedal con y sin visión en el grupo que complementa su entrenamiento con la videoconsola con respecto al grupo que solamente realiza un entrenamiento de equilibrio y de resistencia.

Al igual que Revuelta &González (2009) y Salazar (2009) varios autores han tratado el tema defendiendo el uso de los videojuegos inclusive buscando una inclusión de los mismos dentro del aula de

clase, lo que en definitiva contrasta la idea que se presentaba anteriormente por medio de Buhning B. et al (2009) y la O.M.S. (2013).

De tal forma que ya comenzamos a observar un nuevo panorama que acoge el análisis del avance tecnológico, específicamente en relación a los videojuegos donde no es la tecnología el enemigo sino que se puede convertir en un medio para conseguir un fin determinado ya sea en el campo educativo, terapéutico, psicológico o físico.

Por lo tanto se podría entonces relacionar teniendo en cuenta los datos anteriores, a los videojuegos con la actividad física y el mejoramiento de la salud desde el campo motriz, lo que sin lugar a dudas llevaría al uso de videojuegos a un nivel más utilitario que recreativo.

Siguiendo con la revisión teórica encontramos a Revuelta & Guerra (2012), quienes afirman que los videojuegos son un medio educativo en el cual las personas se motivan, construyen aprendizajes significativos, adquieren contenidos en múltiples campos, coordinación y competitividad entre otros beneficios, así mismo determinaron que con el uso de los videojuegos, se pueden aumentar las habilidades como reflejos o habilidades de percepción las cuales cumplen un papel importante en el desarrollo de la persona, todo esto en el campo de las habilidades psicomotrices.

Y es justamente bajo estos criterios que se podría iniciar una inclusión de los videojuegos en la escuela, como medio desarrollador de las diferentes habilidades y capacidades que el niño este en la necesidad de afianzar para su pleno desarrollo, lo cual se está viendo reflejado en la realidad de algunas de las escuelas formativas en algunos países como es evidenciado por Pimienta (2010) quien en su estudio titulado " La educación primaria en el Reino Unido y España" comprueba que un creciente número de escuelas están incorporando las Tecnologías de la Información y la Comunicación no sólo como asignatura en el currículum nacional sino como una manera de hacer el resto de las lecciones más ligeras y atractivas para los alumnos, y si bien la tecnología ayuda a distintos campos del desarrollo humano, el autor en su artículo destaca el uso de videojuegos en la clase de educación física, atribuyéndole al mismo el hecho de la motivación del estudiante, siendo esta inclusión atractiva para el mismo, creando un efecto motivador en el momento de realizar actividad física.

De igual manera cabe rescatar que los beneficios de la actividad realizada por medio de los videojuegos es un tema muy debatido por parte de diferentes autores, por tanto seguiremos el recorrido de esta revisión señalando lo dicho por Marín (2011) quien en su estudio esclarece el uso beneficioso de los videojuegos, pero de la misma manera lo lleva a punto de quiebre afirmando que no todos los videojuegos sirven para mejorar o potenciar todos los campos del ser humano, por el contrario determina una serie de beneficios y su relación con una clase de juegos únicamente y que se expresa en la siguiente clasificación:

- Los videojuegos de tipo arcade: potencian el desarrollo psicomotor y la orientación espacial.
- Los videojuegos de deportes: ayudan a desarrollar habilidades psicomotoras y el conocimiento en las reglas de los deportes.
- Los videojuegos de aventura y de rol: inicia la mejora Del conocimiento de diferentes temáticas.

- Los videojuegos tipo simuladores ayudan a controlar la tensión y a desarrollar la imaginación.
- Los videojuegos de estrategia: permiten administrar recursos normalmente escasos.

De acuerdo con lo dicho por Marín (2011) y teniendo en cuenta su clasificación del tipo de videojuego en relación a su influencia en los procesos tanto físicos como psicológicos de quien lo practique, podríamos afirmar que existe una relación directa entre la tecnología y el individuo y que esta como puede ocasionar daño, también podría entonces contribuir a su buen desarrollo personal; apoyando lo dicho por Marín (2011) en el caso específico de los juegos deportivos afirman Castillo et al (2012) en su estudio acerca de los videojuegos, que los videojuegos deportivos son claramente actividades que mezclan múltiples aspectos de los juegos y el deporte, como lo es el entrenamiento, el desarrollo físico, el estímulo psicológico y la competencia mejorando de esta manera el buen desarrollo de habilidades psicomotoras y de la misma forma el adecuado conocimiento de las reglas de los deportes practicados por este medio.

Así mismo Bergoña & Sánchez (2002) hablan de que el uso de videojuegos mejora y fortalece tanto la parte motriz como cognitiva de los sujetos que lo practiquen, además de desarrollar y afianzar habilidades sociales como la solución adecuada de problemas de la vida diaria y la eficacia en la toma de decisiones que la misma determine a su paso, lo que sin lugar a dudas es un concepto que comulga directamente con lo dicho por Marín (2011), Castillo et al (2012) entre otros autores.

De tal forma que si los videojuegos son beneficiosos para la salud del individuo y el pensamiento o el imaginario que se tiene acerca del mismo es el contrario, vale la pena seguir indagando acerca de los diferentes estudios que se han llevado a cabo a través de los años con el fin de ampliar nuestro panorama y poder tener un mayor acercamiento al mismo.

Y es en este punto donde entra a tratar el tema Frasca (2009) tomando como referencia el videojuego dance Revolution afirmando que no es solamente Bailar una consecuencia de la manera de jugar, sino que también es una manera de interpretar tanto el juego como su música, en otras palabras, la música se interpreta cognitivamente tanto a través del oído como a través del movimiento del cuerpo, lo cual uniría dos campos importantes que serían entonces la parte cognitiva del sujeto con la parte motriz y si se lograra afianzar por medio de una acción que para el niño de por sí ya es de su interés, entonces este tendría mayor efectividad para dichos procesos que el mismo entrenamiento estandarizado.

Hasta el momento se ha logrado reunir varios autores los cuales convergen y divergen en algunas de sus afirmaciones acerca de los videojuegos, pero es hora de seguir indagando en la temática que nos interesa y es el entender el videojuego como influencia ya sea positiva o negativamente en los niños de edad escolar, y es de este modo que llega Diana, L. et al (2009) quienes determinan que debido a su popularidad jugar con videojuegos activos como lo son el Dance Revolution, el Wii y el Xbox Kinect, ayuda a contrarrestar los efectos del comportamiento sedentario y de esta forma puede existir un beneficio para las personas que sufren de sobre peso que agreguen videojuegos activos a sus programas de actividad física.

De lo anterior habla Ortega (2010) acerca específicamente de la videoconsola Wii, hablando de que si esta no es utilizada correctamente en vez de hacer un aporte a la disminución del comportamiento

sedentario como lo determinan Diana, L. et al (2009), este por el contrario puede causar lesiones en el tren superior, Abalo, R. (2012) por su parte refuerza lo expresado por Ortega (2010) concluyendo que la práctica de actividad física empleando una consola puede ser una alternativa al sedentarismo, siempre que se realice siguiendo unas recomendaciones básicas: ropa y calzado adecuado, calentamiento previo, mantener la zona de juego libre de obstáculos, una intensidad de juego adecuada a cada participante, no exceder en el tiempo de práctica, realizar estiramientos al cesar el juego.

Por consiguiente y relacionando lo anteriormente mencionado por los autores Ortega (2010), Diana, L. et al (2009), y Abalo, R. (2012) se puede estar hablando correctamente del videojuego como un medio que puede aportar de manera significativa al ser humano en todas sus dimensiones, pero que esto solo se puede dar si el actor principal del proceso ósea él, utiliza los medios de la manera adecuada y siguiendo las instrucciones anteriormente proporcionadas ya sea por un instructor o por los manuales de uso de las mismas videoconsolas.

Ahora bien, si retomamos la idea que nos planteaba Marín (2011), en la cual relacionaba el uso de videojuegos con el desarrollo de la parte motriz del individuo, podríamos entonces traer a colación el estudio realizado por Domínguez et al (2012) quienes hablan directamente de dicha relación, haciendo un referente un poco más detallado al afirmar que los videojuegos son un gran herramienta para aumentar y mejorar muchos aspectos psicomotrices con los cuales se pueden aumentar habilidades como los reflejos o las habilidades de percepción, las cuales son de gran importancia para el desarrollo de la persona.

De la misma forma que Domínguez et al (2012), Alonqueo & Rehbein (2008), Beltrán et al (2011), han hablado acerca del buen uso que el niño le puede dar a los videojuegos y así mismo el cómo su buen uso puede mejorar varios aspectos de su desarrollo integral como persona, entre ellos se destaca la parte motriz, cognitiva y psicológica del sujeto, y es precisamente de esta forma que se llega a la trascendencia de un concepto como lo es la práctica de videojuegos, deja de ser considerada como un factor nocivo para la salud, para convertirse en una de las prácticas que apoya al niño de forma integral su proceso de desarrollo.

Y cuando hablamos de su pleno desarrollo es por el hecho de la combinación de lo físico con lo cognitivo del sujeto, que si bien se ha tratado de forma conjunta en la temática tratada, ya varios autores a través de los últimos años se han encargado de diferenciarla dando un criterio más exacto de su influencia en ambos campos, donde se resalta por ejemplo el estudio de François et al (2012) titulado "l'enfants et les écrans" (los niños y las pantallas), donde se resalta una serie de aspectos acerca del uso de dispositivos tecnológicos entre ellos las videoconsolas, donde una de las conclusiones es que los videojuegos con un contenido de acción pueden mejorar la atención visual, simultánea y selectiva de los niños, pero así mismo se resalta que es de gran importancia la atención que los padres le prestan a sus hijos en cuanto a su uso, ya que se debe concebir de antemano el hecho de que los niños de que se encuentran en el rango de 12 a los 18 años, se encuentran en una transición biológica donde la maduración cerebral no es completa, donde los autores afirman en el estudio todavía no existe un equilibrio entre los aspectos cognitivos y emocionales

del cerebro, lo cual puede llegar a ser contraproducente con los que respecta directamente a la práctica habitual de videojuegos, siendo en este caso el resultante de problemas sociales relacionadas con el pensamiento rápido pero a su vez superficial del individuo.

De tal forma que el uso de videojuegos en niños de 12 a 15 años (y en si se habla de un rango más amplio contemplado de los 8 a los 16 años), puede ser favorable como contraproducente para el desarrollo de los patrones cognitivos donde especialmente se trata la atención de los jugadores y la influencia de manera consecuente con los niveles de concentración de los mismo, esto explicado y soportado por el hecho de ser la concentración una característica o subdivisión de la atención como factor psicológico.

Al igual que François et al (2012), Hodent & Villaman (2012) trata el tema de los patrones cognitivos y sus modificaciones a partir de uso de videojuegos en niños determinando el tipo de ambiente de los videojuegos como modificador de las conexiones sinápticas del cerebro, específicamente alterando la atención visual de los jugadores, donde después de un experimento de grupos donde un grupo practicó videojuegos y el otro no, se obtuvo como resultado que los no jugadores mejora su capacidad de atención a partir de videojuegos de acción pero presentan mayor cansancio a medida que la dificultad aumenta, mientras que los jugadores no se cansan tan rápido sin importar el grado de dificultad además de comprender un numero de objetos considerable con tan solo una vista distribuyendo mejor la atención visual con respecto del espacio y el tiempo.

Es decir que si relacionamos ambos autores tratan la atención visual existiendo una mejora de la misma, donde se hablaría ya de una adaptación de las conexiones sinápticas, además de tener presente el nivel de resistencia frente a la atención, de tal forma que se vería entonces reflejado en la concentración del individuo ya que sin la una no existe la otra, por tanto ambas se ven modificadas según la teoría de forma positiva, lo cual ya era afirmado años atrás por Greenfield (1994) en su estudio "Les jeux vidéo comme instruments de socialisation cognitive" estableciendo que la atención visual es duplicada por medio de la práctica de videojuegos y/o simulaciones específicas.

Por tanto, sí atendemos la teoría ya descrita se puede entonces afirmar de forma propositiva y ya no tan tentativa, el hecho de que los videojuegos traen consigo un aporte esencial para el desarrollo de los niños y niñas de edad escolar, teniendo en cuenta que no solo ayudan a propiciar espacios de desarrollo motriz y cognitivo, sino que traen consigo un "plus", el cual se ve reflejado en la motivación que se genera en los niños al realizar una actividad por medio de un entorno virtual.

De tal forma que el hecho de traer a colación el avance tecnológico que ha sido criticado a través de los años, por el hecho de ser este nocivo para la salud de las personas, y en vez de seguir atacando dicho avance como a un enemigo, nos unimos a él, encontrando los beneficios que puede tener su buena utilización, daría como resultado un mejoramiento de los procesos llevados a cabo en la escuela, teniendo en cuenta que ya no solo basta con tener claro los objetivos temáticos a tratar en la asignatura, sino que hace falta por parte de nosotros los educadores y/o profesionales del deporte un espacio para la reflexión donde se dé cabida a nuevas propuestas de trabajo que ayuden a vincular al estudiante en los procesos de

formación.

Ya que el hecho de desarrollar una habilidad, mejorar una capacidad no es una tarea únicamente del docente, sino que es un proceso pedagógico que se debe realizar en conjunto, siendo una de las tareas del profesional vincular a sus estudiantes en el proceso, donde estos jueguen un papel activo al igual que él mismo, siendo mutuo el campo de aprendizaje.

Por tanto si al inicio hablamos de un avance tecnológico y que este ya abarca un gran porcentaje de nuestra realidad, nuestra vida cotidiana, la pregunta es ¿Por qué no hacer de este avance tecnológico un factor beneficioso para nuestro desarrollo personal?, ¿Por qué no vincular el presente avance a nuestras labores como docentes?, y aún más cuestionable ¿Por qué no dejamos de criticar el avance tecnológico y abrimos los ojos y observamos la realidad desde una óptica más amplia donde los videojuegos planificados de forma adecuada aportarían a los procesos de educación en los niños?

#### Referencias

- Abalo, R. (2012) Videoconsolas: actividad física y lesiones. Revista digital EFDeportes. Buenos Aires, Argentina.
- Alonqueo, P. & Rehbein, L. (2008) Usuarios Habituales De Videojuegos una aproximación inicial. Biblioteca electrónica scielo. São Paulo, Brasil.
- Beltrán et al (2011) los videojuegos activos y la salud de los jóvenes: revisión de la investigación. Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte
- Buhring B. et al (2009) Determinación no experimental de la conducta sedentaria en escolares. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/rchnut/v36n1/art03.pdf>
- Bergoña & Sánchez (2002). Aprendiendo habilidades con videojuegos. España
- Castañer, M. & Camerino, O. (1991) La E. F. en la enseñanza primaria. Ed. Inde. Barcelona
- Castillo et al (2012) Desarrollo de competencias a través de los videojuegos deportivos: alfabetización digital e identidad, Revista de Educación a Distancia. Universidad de Murcia. España.
- Carrillo (2011) videojuegos activos, videojuegos convencionales y actividad física en adolescentes de secundaria. Almería, España.
- Driskell, J.E. & Dwyer, D.J. (1984) Microcomputer videogame based training. Educational Technology.
- Diana, L. et al (2009) Jugar con videojuegos activos aumenta el gasto de energía de los niños. Universidad de Oklahoma. Estados Unidos.
- Domínguez et al (2012) ¿Qué aprendo con videojuegos? Una perspectiva de meta-aprendizaje del video jugador. Universidad de Murcia, España
- Estallo, J. (1995): Los videojuegos: juicios y prejuicios. Planeta. Barcelona.

- Epstein, L. et al (2007). Choice of interactive dance and bicycle games in overweight and nonoverweight youth. *Annals of Behavioral Medicine*, 33(2), 124-131.
- Frasca, G. (2009) Juego, videojuego y creación de sentido, Una introducción. Comunicación. Revista Internacional de Comunicación Audiovisual, Publicidad y Estudios Culturales. España. Sevilla
- Fernandez (2005). Videojuegos: un análisis desde el punto de vista educativo. Civertice. Recuperado de: [http://www.irabia.org/departamentos/nntt/proyectos/futura/futura06/Analisis\\_educativo.pdf](http://www.irabia.org/departamentos/nntt/proyectos/futura/futura06/Analisis_educativo.pdf)
- François et al (2012) "l'enfants et les écrans". Rapport consacré aux droits de l'enfant
- García, J. & Fernández, F. (2002) Juego y Psicomotricidad. Ed. CEPE. Madrid.
- Greenfield (1994). Les jeux vidéo comme instruments de socialisation cognitive. *Réseaux*, 1994, volume 12 n°67. pp. 33-56. Persée
- Jiménez, J. & Jiménez, I. (2002) Psicomotricidad. Teoría y programación. Ed. Escuela Española. Barcelona
- Licona. (2004) ¿Promueven los Videojuegos, la Adquisición de una Segunda Lengua?. Reflexiones de este objeto de Juego y los postulados teóricos de Krashen.
- Marin, V. (2011) La perspectiva educativa de los videojuegos, una realidad tangible. Revista de investigación educativa conectados. Universidad de Córdoba, España.
- O.M.S.(2013) Según la OMS: el sedentarismo es una "epidemia mortal" . Recuperado de: <http://www.crhoy.com/segun-la-oms-el-sedentarismo-es-una-epidemia-mortal/>. 24/07/2013
- Olivares S. et al (2004). Nutritional status, food consumption and physical activity among Chilean school children: a descriptive study. *Eur J Clin Nutr*. Recuperado de: <http://www.scielo.cl/pdf/rchnut/v36n1/art03.pdf>
- Ortega, O. (2010) Videoconsola Wii: lesiones provocadas por uso inadecuado versus aportaciones al mantenimiento y restauración de la salud. Universidad de Extremadura, España.
- Trigo (2010). El problema del sedentarismo en la sociedad actual. España. Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd141/el-sedentarismo-en-la-sociedad-actual.htm>
- Pimienta, L. (2010) La educación primaria en el Reino Unido y España. Revista de la educación en Extremadura. Universidad de Extremadura, España.
- Revuelta, F. & Gonzalez, L. (2009). *Videojuegos y educación. Revista virtual facultad de educación*. Universidad de Salamanca, España.
- Revuelta, F. Guerra, J. (2012) ¿Qué aprendo con videojuegos? Una perspectiva de meta-aprendizaje del videojugador. Revista de educación a distancia. Universidad de Extremadura, España.
- Rivera (2009) La coordinación y el equilibrio en el área de [Educación Física](#). Actividades para su desarrollo. Revista Digital - Buenos Aires - Año 13 - N° 130
- Recuperado de: <http://www.efdeportes.com/efd130/la-coordinacion-y-el-equilibrio-en-el-area-de-educacion-fisica.htm>
- Weineck, J (2001). Salud, ejercicio y deporte. Editorial Paidotribo. Barcelona

**Título: LA DISPONIBILIDAD LÚDICA EN UN CONTENIDO PEDAGÓGICO.**

Responsable: Lic. Andrea Fabiana Zovikián

Institución: I.F.D N° 1 Cutral-Có - Provincia: Neuquén - Email: zovicabe@gmail.com

Autora: Lic. Andrea Fabiana Zovikián

Institución: I.F.D N° 1 Localidad: Plaza Huincul Provincia: Neuquén C.P.8318 Email: [zovicabe@gmail.com](mailto:zovicabe@gmail.com)

Tema: "La disponibilidad lúdica en un contenido pedagógico. Componentes claves de la experiencia: "Juego, Número, Contenido "

1. Nombre de la experiencia: "El juego en número y el número en juego"

A. Fundamentación:

*"...El niño debe tener todas las posibilidades de entregarse a los juegos y a las actividades recreativas, que deben ser orientadas para sus fines por la educación; la sociedad y los poderes públicos deben esforzarse para favorecer el gozo de este derecho..."*

*Declaración de los derechos del niño Principio 7º (Asamblea Gral. de la O.N.U. Año1959)*

El juego es la actividad natural, rica y espontánea del niño a lo largo de su desarrollo, es su más auténtica forma de expresión, ocupa un lugar privilegiado, le permite relacionarse activamente con el mundo.

Como docente del nivel superior y tomando la práctica pedagógica como eje central donde el alumno cuenta con un bagaje de teorías y un escaso contacto con prácticas concretas en contextos reales. Se propone ir a escenarios donde se plasmen en una acción de vínculos con niños de una sala de cinco años, en jardines de esta localidad.

Las alumnas del tercer año PEI (Profesorado de Educación Inicial) elaboraron una propuestas para una sala, donde conformándose en pequeños grupos de tres integrantes, utilizando contenidos del Diseño Curricular del Nivel Inicial, partiendo de un objetivo concreto, que fue la utilización de juegos reglados donde estén los números presentes y pensando y proponiendo la forma en que los niños puedan plasmar en un registro los resultados obtenidos en cada juego.

Se utilizando diferentes recursos, tableros, distintos tipos de oca, domino, memo test, juegos de puntería de blancos fijos, cada grupo primero presento su propuesta de dos juegos al grupo de pares, donde lo explicarlo y vivenciaron su modo y forma de jugar con sus compañeras, observar y registrar los inconvenientes que presentaba la propuesta, y modificar posteriormente antes de llevarlo al terreno de juego del jardín.

Lo lúdica es atractivo y motivador, capta la atención de los alumnos hacia el contenido que uno pretende desarrollar, bien sea para cualquier área que se desee trabajar. Los juegos requieren de la comunicación y provocan y activan los mecanismos brindan una riqueza de una estrategia como esta hace del juego una excelente ocasión de aprendizaje y de comunicación, entendiéndose como aprendizaje un cambio significativo y estable que se realiza a través de la experiencia de aprendizaje.

Este medio le permitió ir con aspectos organizativos claros y precisos a los distintos ambientes donde se presento la actividad, dado que el grupo de alumnas solo contaba con la cantidad de alumnos y una descripción del espacio con que se iba a realizar la actividad. Esto conformó un entramado donde teoría y práctica confluyen en un mismo fin. La puesta en marcha de un proyecto final que paso a paso fue creciendo en varias dimensiones:

- Dimensión social: integrarse a un grupo de trabajo concreto, con sus pares.
- Dimensión emocional: ser el conductor de una acción de juego con niños de una sala
- Dimensión cognitiva: manejar estrategias que le permitan resolver situaciones

La buena predisposición de los distintos establecimientos donde nos permitieron llevar adelante las propuestas permitió al grupo adquirir un conocimiento concreto y fue un elemento esencial y de gran valor a la hora de jugar.

Poner en juego sus habilidades permitieron nuevas vivencias que fue adquiriendo durante el cursado logrando que sus matrices le permitan asimilar teniendo en cuenta las características de estos niños, el contexto, en donde se adaptaron a esta situación y se acomodaron trasladando sus conocimientos en acciones concretas.

#### B- Antecedentes.

A nivel Institucional no hay registro de una actividad de este tipo. Donde alumnas de la carrera lleven propuestas desde una cátedra a un jardín. Las prácticas solo las presentan desde su residencia. Donde van involucrándose desde las rutinas, luego desarrollan pequeñas intervenciones hasta que logran el control total del grupo y presentan una planificación desde un contenido pedagógico. Se integran a algún proyecto que está en marcha en ese jardín o construyen uno propio.

#### C- Contexto institucional.

El IFD N°1 es una institución educativa que se encuentra en el departamento Confluencia en la Provincia de Neuquén, cuenta con los siguientes profesorados PEP y PEI ( profesorado de enseñanza primaria y profesorado de enseñanza inicial). Ambos profesorados tienen un diseño producido en forma participativa, logrado por una escritura colectiva, la provincia tiene 13 Institutos de Formación docentes distribuidos distintas localidades.

Durante el año 2006 se sanciona la Ley 26.206 que establece la duración de cuatro años para la formación de docentes en los para la formación de docentes en los Institutos de Formación Docente, sean estos profesores para cualquiera de los siguientes niveles: Inicial, Primario y Medio de Enseñanza.

#### D-. Razones de la adopción de este enfoque didáctico y su fundamentación teórica.

La relación entre juego y aprendizaje es natural; los verbos “jugar” y “aprender” confluyen. Ambos vocablos consisten en superar obstáculos, encontrar el camino, entrenarse, deducir, inventar, adivinar y llegar a ganar... para pasarlo bien, para avanzar y mejorar

**Brousseau** le da gran importancia a la situación. Plantea que *“...es preciso diseñar situaciones didácticas que hagan funcionar el saber, a partir de los saberes definidos culturalmente en los programas escolares”*.

Partiendo que el juego es un bien social y cultural, que posee un reconocimiento y una muy buena aceptación; convirtiéndolo en un elemento de intervención social privilegiado y permite mejorar los canales de comunicación, se canalizan diferentes necesidades individuales y grupales y se desarrolla el pensamiento creativo en un clima de alegría y contención.

Consideramos que una de las causas más importantes es que en la formación inicial del docente le brindo elementos teóricos y por sobretodo prácticos para utilizar el juego con intencionalidad. En el sistema educativo conviven docentes formados en distintas décadas y en esa formación no se tenía en cuenta al juego.

La entrada del juego a la escuela es solo para enseñar un contenido, es bueno que el chico aprenda jugando, pero también tiene que haber un espacio para el jugar por jugar y el aprender a jugar.

A través del juego los niños son protagonistas y no espectadores pasivos, se entrenan en la participación, en la competencia y socialización.

Cada experiencia lúdica enfrenta al futuro docente como un desafío, obstáculo a superar. Cada uno de los actores fue protagonista y en algunos de los casos espectador de esta práctica lúdica.

**“Pedagógicamente, en los talleres se enfatiza la íntima relación entre los saberes de referencia y los saberes prácticos, articulando los fundamentos conceptuales, las experiencias previas y la propia acción”. La cátedra Taller de Juego propició esta actividad concreta.**

El conocimiento matemático da acceso al niño a una mayor y mejor comprensión de la realidad. Se adquiere progresivamente, estas nociones no pueden ser impuestas ni enseñadas, se construyen a medida que se les brinda la oportunidad de manipular y experimentar con el medio circundante y es por ello que por medio de la utilización de diferentes juegos se pueden adquirir estos conocimientos que se aplicaran en su vida diaria.

“El propósito central de la enseñanza de la matemática en la Educación Inicial es introducir a los alumnos en el modo particular de pensar, de hacer y de producir conocimiento que supone esta disciplina.

Por ello fue que la seleccionamos como un fin que a corto plazo ellas la puedan reutilizar en su futura tarea docente.

## 2. Programación de la experiencia:

Objetivos que se plantearon hacia los niños:

- Que el niño reconozca el número en los distintos juegos realizados.
- Reconocimiento de la sucesión escrita de números en situaciones de uso reales: los tableros
- Participe del juego en forma individual y valore la tarea grupal.
- Desarrollo de una personalidad autónoma, participativa y capaz de disfrutar, de elegir y de tomar decisiones.
- Sean participantes interesados en las situaciones de juego.
- La posibilidad de compartir, cooperar y trabajar con los otros si saben o no los números.
- Acercamiento del niño al número a través del juego.
- Brindar un recurso (hoja y lápiz) para que puedan registrar en forma individual y grupal los resultados obtenidos a través del juego.
- Propiciar un momento placentero
- Reflexione sobre su propio proceso de pensamiento.
- Favorecer a los niños el contacto con los números
- Se expresen y se comuniquen a través de los diferentes tipos de lenguaje.
- Desarrollen su potencialidad corporal.
- Se apropien de los saberes importantes para su edad.

#### Contenidos:

##### Área matemática.

- Reconozca la sucesión escrita de número en los distintos juegos.
- Reconozca el uso de los números en contextos de la vida cotidiana.
- Participación en el juego de números individual y grupal.
- Ocupación del número en el espacio.
- Propiciar el contar, decir el nombre del número. Ordenarlos.
- A la construcción del sentido del número se le agrega la simbolización, leen y escriben los números.
- Ubicación y orientación en el espacio.

- El número como memoria, es decir el número se usa para recordar una cantidad que no está presente (memoria de la cantidad), o para recordar un lugar en una lista ordenada (memoria de la posición o del orden). Se reconocen en esta forma los dos aspectos que constituyen el número, cardinal y ordinal.
- Relaciones de igualdad y de desigualdad entre números.

Área lengua:

- Reconocimiento de la información por medio de indicadores visuales.
- Intercambio con los compañeros sobre la información dada con respecto al juego.
- Localización de los números en distintos juegos.
- Escritura del nombre del niño o número del juego.
- Intercambio con otros sobre la información escrita en los juegos
- Anticipo de que se trata mirando las ilustraciones.
- La comunicación oral como práctica social, comunicativa, gramaticalidad, propiedad y legitimidad de las intervenciones orales.
- Respeto y aprovechamiento de los diversos registros orales para saber más acerca del lenguaje.

Área del ambiente social y natural:

- Relaciones entre las funciones que cumple el juego (número) y las necesidades e intereses de los niños/ñas, en relación a la importancia del acceso a la información.
- La exploración, la imaginación, como forma de búsqueda de la información del juego del número,
- Respeto por los distintos puntos de vista y la diversidad de opiniones.
- Participación en el juego grupal presentando las propias ideas y buscando acuerdos.
- Favorecer el mantenimiento psico-físico-biológico necesario.
- Ambiente construido para la realización del juego.

Área expresión corporal:

- El cuerpo en movimiento en el espacio y el tiempo, expresando y comunicando.
- Movimiento como lenguaje personal y social.
- Diálogo corporal, producción de mensajes, emisor, receptor, emisor.
- Manifestación de estados anímicos, la actitud corporal, el rostro, el movimiento del cuerpo.
- Ocupación en el macro espacio, meso espacio y micro espacio.

Actividades de los niños y docentes:

Tipos de juegos:

1. tablero (flores, videla y montecino).-
2. emboque (peralta y molina).-
3. juego del caracol (muñoz codina y sepulveda).-
4. don bocon (mardones y gomez).-
5. tumba latas (barros y ferreyra).-
6. memo test – ludo (huayquillán y silvenses)

**3. Características del grupo beneficiario de la experiencia: edad, número, otras características relevantes.**

Fueron los destinatarios niños de salas de cinco años de la localidad de Plaza Huincul y Cutral-Có. Son localidades de la Provincia del Neuquén Departamento Confluencia de la República Argentina.

Del anexo de la Escuela Primaria N° 159, del Departamento de Aplicación que depende del Instituto de Formación docente N° 1. Jardín N° 35 y todos de índole estatal. Y el jardín Copelco de gestión privada pero financiado por el estado.

**4. Duración de la experiencia.**

La experiencia constó de tres etapas.

1- Inicial y de juego entre pares donde se presentó bien el juego que cada una tenía, antes de ser empleado con un grupo de alumnos. En donde tuvieron que corregir algunos recursos, porque tenían falencias para ser empleados con niños.

Y cada una de ellas fue protagonista de su propio juego. Explicándolo, demostrándolo y logrando a motivación continua en la actividad que les tocaba conducir.

2- Etapa En pequeños grupos fueron a los jardines y anexos anteriormente mencionados.-Jardín N° 35 con un grupo reducido de tres alumnas. Fernanda Montecino, Andrea Fernández y Celia Gómez.

-Anexo Departamento de aplicación con sala de cuatro y cinco años donde participaron Miriam Barros, Laura Videla, Luciana Codina, Romina Mardones y Vanina .

-Anexo Escuela N° 159 Gabriela Huayquillan, Elises Molina, Iliana Peralta, Valeria Silvenses.

El grupo total participó de un circuito de juegos con setenta niños donde se utilizó varias aulas y el salón de usos múltiples para desarrollar los distintos juegos. Donde durante un tiempo determinado iban jugando y luego cambiaban de estación y de alumna a cargo de la actividad.

Alumnas de 3 ° año PEI (Profesorado de Educación Inicial)

Barros, Mirian, Flores, Vanina, Gomez, Celia, Huayquillán, Gabriela, Mardones, Romina, Molina, Elises, Montecino, Fernanda, Muñoz Codina, Luciana, Peralta, Ileana, Silvenses, Valeria, Videla, Laura, Ferreyra Andrea.

Juegos que se utilizaron:

Juego de dados con caracoles:

Cada equipo (según el color de tapitas se agruparan: Un equipo de no más de 5 integrantes será el equipo de las tapitas amarillas y otro el de las tapitas azules.

Cada equipo tendrá una bolsa con varia cantidad de tapitas o fichas.

Los niños deberán elegir a un niño por turno perteneciente a cada equipo que represente a su grupo para que tire el dado y los demás niños de otro grupo harán lo mismo con uno de su representante. Cada representante consensuara con su equipo cuántas tapitas apostaran por jugada. Los números irán del 1 al 6. Irá ganando el fondo de tapitas en común de ambos grupos el equipo que mayor número de caracoles acierte en el dado. Y luego deberán de registrarlo en un afiche. Gana el equipo que al finalizar el juego cuando todos sus integrantes hayan arrojado el dado, tenga más fichas o tapitas. Es un juego de apuestas.

Variación: los niños, en lugar de decir en voz alta el número que adivinarán en los dados, tendrán que mostrar con sus dedos la cantidad que piensan que va a salir en el dado.

Propósito de la actividad:

\* Llegar a la resolución del problema por medio del conteo.

\* Corresponder número dicho de forma oral, con cantidad de puntitos que salieron en el dado.

- \* Comparar la cantidad de los dedos, con los puntos del dado.
- \* Determinar el ganador del juego (quien obtuvo más cantidad de fichas).

Propósito del juego: reunir la mayor cantidad de fichas o tapitas posibles.

Recursos: dado y tapitas



#### Tablero

dos niños se sientan frente al tablero y toman un dado, una ficha cada uno. los jugadores ubican sus fichas en la largada y tiran el dado según los puntos que indique el dado avanzan tantos casilleros gana el jugador que logre en llegar al final de llegada.

Objetivos de la actividad:

- \* reconocer los números del tablero
- \* Relacionar que "a mayor cantidad de puntos avanzados "en el tablero mayor será el recorrido de la ficha
- \* Contar los puntos que me indica el dado.

Objetivos del juego: sacar la mayor cantidad de puntos con el dado, para poder así, lograr avanzar más casilleros y dar la vuelta completa antes que el compañero rival.

Recursos:

- Un Dado con puntos que indican la numeración
- Tablero del 1 al 30
- Fichas
- Tabla de Papel de anotación

Desarrollo del juego:

Un niño/ña elegido por la docente tira el dado, las fichas están colocadas en la largada e irán avanzando casilleros dependiendo del puntaje que le indique el dado, ganara el jugador que tenga más tildes anotadas en el papel.



Tumba Latas: MIRIAN BARROS Y ANDREA FERREYRA

Se divide el grupo en tres subgrupos que deberán voltear las latas ubicadas en el piso en forma de pirámide (5-4-3-2-1). Los participantes se ubicarán en hileras a una distancia de dos metros, a la señal de comienzo buscaran tirar las latas con pelotas.

**Materiales:**

10 latas grandes y 3 pelotas.

**Recursos:**

Latas grandes, afiche de color verde, imágenes de números.



### JUEGO : Tablero de VANINA FLORES

En esta actividad utilizaremos un tablero grande de 10 a 20 casilleros, un dado tradicional, una ficha para cada jugador.

Cada jugador por turno arrojara el dado y adelanta con su ficha la cantidad de casillas que este indica.

Finaliza el juego cuando llegan todos los jugadores a la salida, pero gana quien llegue primero.



### JUEGO DE EMBOQUE: ELIANA PERALTA

Este juego consta de una tela con 5 agujeros de diferentes tamaños.

Los niños deben embocar una pelota en alguno de los agujeros y según el cual emboquen tendrán una puntuación la cual tendrán que registrar en una hoja.

Además de trabajar el número a través de los registros, los niños trabajaran su motricidad óculo manual a través de la puntería.



Juego de puntería: Realizado por Elises Molina

Este juego consta de una tela la cual se colocara en el suelo, en ella se encuentran dibujados círculos uno dentro de otro y cada uno tiene una numeración que irá desde el uno hasta el cinco.

Los niños con una pelota hecha de arena trataran de embocar en el círculo más pequeño para obtener mayor puntaje. Luego anotaran en un registro la puntuación obtenida. Este juego además de trabajar el número, sirve para estimular su motricidad óculo-manual.



Memotest: realizado por Valeria Silvenses

La *lotería de imágenes* es un juego que se utiliza como estrategia terapéutica para estimular funciones cognitivas: memoria de trabajo, memoria prospectiva, memoria episódica, visual de objetos y praxis. Contenido: 12 cartones que contienen 6 cartones con diferentes animales y en cada cartón un animal o más, mientras que en los otros seis cartones estarán los números del 1 al 6. Quien gane lo registrara.



LUDO: Realizado por GABRIELA HUAYQUILLÁN

Los niños jugaran de a cuatro por tablero.

Eligieran un personaje para que se identifiquen el en tablero. Este personaje consta de una familia conformada por cuatro integrantes (mamá-papá-hermanos)

Uno de ellos tirará el dado y de acuerdo al número que les salga moverán uno de personaje en el tablero contando casillas. El que primero llegue podrá sacar otro familiar de la salida. Quien logre sacar a todos los personajes de la familia y llegar primero a la llegada ganara. Luego anotaran en un registro por orden de llegada.



- Don Bocón (Juego de emboque para espacio amplio)

Explicación del juego: El juego consiste en hacer puntería a la caja embocando la mayor cantidad de pelotas posible. Gana el niño o equipo que haya embocado más.

Consideraciones didácticas: Las reglas del juego se pueden variar estableciendo así diferentes problemas. En un comienzo simplemente se jugará a grupo total durante un tiempo establecido anteriormente y se determinará cuántas pelotitas se embocaron y cuántas no.

También se puede jugar hasta que no quede ninguna sin embocar y hacer comparaciones cuantitativas entre las cantidades embocadas en los diferentes "bocones" o en las distintas rondas o partidas.

De: Celia Gómez, Romina Mardones



**Bibliografía:**

Adriana Castro y Fernanda Penas Matemática para los más chicos Novedades Educativas. 2008

Di Blasi; Illuzi; Acevedo. Un espacio a su medida para la reflexión Matemática. (UNSAM, 2000)

Dienes, Z. P y Golding, E. W. Los primeros pasos en Matemática. Fascículo 1: Lógica y Juegos lógicos. (Ed. Teide, 1984)

Documento N° 2. Gabinete Pedagógico Curricular-Matemática-D.E.P. Prov. Bs. As (2001)

Gálvez, Grecia y otros. Didáctica de Matemáticas. Aportes y reflexiones. (Cap. II; Ed. Paidós, Bs. As, 1997)

Guzmán, M. de. Enseñanza de la Matemática a través de la resolución de problemas, Aspectos didácticos de matemáticas 2. (Publicación Universidad de Zaragoza, 1987)

Pre Diseño Curricular para la Educación Inicial- Matemática. G.C.B.A., Secretaría de Educación (1999)

Romberg, Thomas. Como uno aprende: Modelos y teorías del aprendizaje de las Matemáticas. (Kluwer Académica Publisher, 1993)

Wolman, Susana. La enseñanza de los números en el jardín: Una organización posible. (Revista Educación Inicial, 1998.

O. Decroly EL juego educativo. Iniciación a la actividad intelectual y motriz. Ediciones Morata S. L. 2006.

Patricia Sarlé Enseñar el juego y jugar la enseñanza. Editorial Paidos2006.

Patricia Sarlé Lo importante es jugar. Como entrar el juego a la escuela Editorial HomoSapiens 2010.

Jorge Ullúa Volver a jugar en el jardín Una visión de educación infantil natural personalizada Editorial HomoSapiens 2008.



**Título: UNA MIRADA HACIA LOS ESPACIOS FÍSICOS EN EDUCACIÓN FÍSICA:** “de la teoría a la realidad”

**Ms. Carlos Alberto Valentinuzzi**

Facultad de Ciencias Humanas – Universidad Nacional de Río Cuarto - Ruta 36 Km. 601 – Río Cuarto (Córdoba)

**Lic. Claudio Aruza; Lic. Silvia Libaak y Lic. Marcela Siracusa**

Facultad de Ciencias Humanas – Universidad Nacional de Río Cuarto - Ruta 36 Km. 601 – Río Cuarto (Córdoba)

Según el tipo de disciplina curricular, será el tipo de espacio físico específico tratado arquitectónicamente que se utilice en un edificio escolar, pero en todos ellos habrá un común denominador y es que son lugares de construcción, formación y desarrollo del proceso de enseñanza y de aprendizaje, son lugares de construcción del conocimiento y desarrollo de la personalidad.

Así, la sala de música requiere fundamentalmente un espacio físico en donde la acústica debe ser considerada como principal variable para el desarrollo de la asignatura, la sala de plástica un espacio físico en donde la iluminación debe ser considerada como principal variable para el desarrollo de la misma, como así también las aulas donde se desarrollan los contenidos de ciencias Naturales y Sociales, Lengua y Matemáticas en donde el niño pasa la mayor parte de su tiempo, indefectiblemente requerirá de todas las comodidades para su normal desarrollo.

Al querer halar de la Educación Física y sus espacios físicos, (los cuales difieren considerablemente con relación a las otras áreas de la currícula escolar) se hace imprescindible remontarse a la antigüedad, para ver cómo eran esos espacios dedicados a la práctica de actividades físicas y poder inferir en cierta forma su evolución a lo largo del tiempo.

*Desde temprana edad, el ateniense frecuentaba la palestra<sup>6</sup>, donde se iniciaba en el salto, la lucha y la carrera, constituyéndose esto en un aspecto de su formación total. A los dieciocho años, el efebo (adolescente) ingresaba al gimnasio<sup>7</sup> el cual era un establecimiento público. Es de destacar que en Atenas nace el primer currículo formal de la enseñanza, compuesto por el trivio y el cuadrivio, de las siete artes liberales<sup>8</sup>.*

(Marini y Osorno, 1979:9), entre las cuales la música comprendía no sólo la poesía y la danza, sino también la gimnasia.

Tanto la palestra como el gimnasio se caracterizaron por crear un “espacio cerrado”, por lo general fuera de los muros de la ciudad. En el primero de los casos con el tiempo se convirtió sólo en un lugar de paseo y citas.

En cuanto al gimnasio, era un vasto edificio, una lujosa palestra con personal especializado: masajistas, tocadores de oboe que daban ritmo a los ejercicios. Pistas cubiertas y descubiertas, sala de reuniones, eran

---

<sup>6</sup> Lugar destinado a combates, competencias y torneos de cualquier clase

<sup>7</sup> Del griego gymnasió, que significa lugar para ejercitarse desnudo

<sup>8</sup> Gramática, dialéctica y retórica, por un lado y aritmética, geometría, astronomía y música por el otro

sus principales espacios para la práctica de alguna actividad física. Por analogía podemos estar hablando de lo que en la actualidad llamamos los “spa”<sup>9</sup>.

*Muy pronto estos dos espacios cubiertos fueron prácticamente abandonados a favor de los deportes al aire libre, principalmente los lanzamientos, la equitación, la carrera y los saltos (Marini y Osorno, 1979: 9).*

En este sentido los romanos prefirieron las construcciones ostentosas, concisos, arcadas, columnas y pilastras (columna cuadrada o rectangular) en forma de anfiteatro, con características de una “U” alargada. El famoso “Coliseo de Roma”.

Es en el imperio romano donde la Educación Física vuelve a adquirir un sentido marcadamente utilitario y se destina a templar al joven para convertirlo en un buen soldado.

Fue necesario esperar el Renacimiento, con su aspiración de revivir la cultura clásica para que los ejercicios físicos se constituyan en motivo de preocupación pedagógica. *“En el siglo XVI pensadores como Montaigne y Rebelais, en Francia preconizan la inclusión de los juegos y el deporte en la formación del joven”.* (Marini y Osorno 1979: 9).

Sin embargo, es en el curso del siglo XVIII que la Educación Física se introduce en la vida escolar y a través de este marco donde encuentra el punto de apoyo para afirmarse y expandirse en la sociedad occidental; y es a partir de la evolución de la “gimnasia” como se sistematiza el movimiento, incluyendo paulatinamente el deporte y otras actividades físicas en los contenidos escolares.

La historia moderna de la Educación Física está íntimamente ligada e identificada con la historia de la educación contemporánea a través de sus distintas miradas pedagógicas y que a su desarrollo acompaña la constitución de los sistemas de enseñanza. Dichos sistemas se crean en la segunda mitad del siglo XIX y corresponden simultáneamente al proceso de generalización de la enseñanza a las grandes masas de población, a la especialización de la misma en niveles y carreras, a la búsqueda de métodos pedagógicos aunque, a pesar de los avances, la infraestructura física no estuvo a la altura de los mismos.

Es este período de la historia en donde se acentúa la tendencia al diseño escolar, a buscar respuestas a diseños arquitectónicos<sup>10</sup> adecuadas a las exigencias pedagógicas y es cuando las escuelas empiezan a incluir al lado del aula tradicional, los talleres de manualidades, las áreas para el juego, gimnasios y deportes.

La Educación Física como práctica pedagógica se ha configurado para su desarrollo a través de la historia en un particular y específico tipo de espacio, que no siempre ha sido tenido en cuenta en la construcción de las instituciones educativas. Darle el tipo de espacio físico que necesita es afirmar su identidad y mejorar la calidad de sus prácticas.

Identidad que ha sufrido una indeterminación semántica y lingüística tal que su desarrollo uniforme se ha visto imposibilitado. Términos como educación del movimiento, educación por el movimiento, educación corporal, educación psicomotriz o motriz, etc., al lado del más difundido -educación física- es decir un

---

<sup>9</sup> Lugar destinado a la gimnasia, estética, sauna, hidromasajes, etc. atendido por personal especializado

<sup>10</sup> Es la búsqueda de eficiencia funcional de un espacio físico. (Teoría del entorno humano: Hernández, 1997: 53)

término polisémico<sup>11</sup> que ha servido para denominar un fenómeno casi único con las diferencias de matices que cada autor le haya querido dar, lo que ha ocasionado en muchos de ellos la búsqueda del objeto de estudio de la Educación Física, con la idea de que, una vez descubierto, se resolvería el problema de identidad de la misma.

En este sentido, Valter Brach afirma:

*“desde mi perspectiva, tenemos que trabajar con la idea que nosotros construimos diferentes objetos de estudio de la Educación Física. Esos objetos son históricos, están relacionados con el tipo de conocimiento que se tiene en cuanto al moverse y tienen que ver, también, con la visión de la función social de la Educación Física. Función ésta que se construye no sólo a partir del conocimiento que tengo sobre el moverse, sino también a partir de una correlación de fuerzas sociales, por determinaciones económicas, por determinaciones políticas etc., donde es preciso reconocer y entender ese juego” (Brach, 1996: 16).*

El concepto de Educación Física como objeto de conocimiento y por lo tanto contenido de la enseñanza que debe impartirse en las escuelas, ha variado a lo largo de la historia y de acuerdo a la época, pudiéndose encontrar a muchos autores que la definieron, pero siguiendo con los conceptos vertidos por Valter Brach, este autor brasilero manifiesta:

*“El concepto Educación Física, abarca las actividades pedagógicas que tienen como tema el movimiento corporal y que tienen lugar en la institución escolar” (Brach, 1996: 16), pudiendo entender que esta concepción de Educación Física puede ser vista con un sentido restricto en razón de que sólo hace referencia a una mirada pedagógica de la misma, idea que reafirma cuando continúa diciendo “el tema de la Educación Física, es el movimiento corporal, es lo que le confiere especificidad a la Educación Física, pero el movimiento corporal, movimiento humano que es su tema, es un movimiento con determinado sentido y significado, que a su vez, le es conferido por el contexto histórico – cultural”. (Brach, 1996: 16), conceptos éstos compartidos por Alfredo Furlan<sup>12</sup> a los que agrega “tematizando en lo educativo, lo social, lo recreativo desde la problemática de lo corporal” (Furlan, 1996:54).*

Este movimiento se presenta en forma de juegos, de ejercicios gimnásticos, de danza, deportes etc., la Educación Física se apodera de ellos en mayor o menor grado, para una educación integral, en donde el alumno va construyendo los aprendizajes de los contenidos curriculares en forma motriz, cognitiva y afectiva, actos que comprometen a la totalidad de la persona y se produce a través del cuerpo, en un “espacio” dado y en un tiempo determinado, en donde el cuerpo es objeto y sujeto de aprendizaje a la vez.

Los movimientos del niño tienen velocidades altas y variadas, con relación a otra actividad del área curricular, son más acelerados, son movimientos que permanentemente están desafiando la fuerza de gravedad, porque el cuerpo corre, salta, gira, pierde constantemente la base de sustentación fija de los pies sobre el suelo, el alumno se desplaza por el espacio de diferentes formas y en distintas direcciones una gran cantidad de veces en poco tiempo, es decir que la locomoción y los cambios de posturas en una clase de

---

<sup>11</sup> Se refiere a que puede ser utilizado de diferentes maneras

<sup>12</sup> Furlan, A. en conferencia “El lugar del cuerpo en la escuela” III Congreso Nacional de Educación Física. 1996, Córdoba, Argentina.

Educación Física son continuos y permanentes, lo cual lleva implícito un consumo energético extra y mayor de su organismo, comparando esta actividad con otras áreas del aprendizaje, pero que responden al sentido más amplio de la mirada hacia el cuerpo, es decir un cuerpo visto como unidad, sin fragmentaciones, aunque bien sabemos que el mismo puede ser abordado desde diferentes perspectivas o de una diversidad de prácticas. En el ámbito de la enseñanza primaria es la Educación Física quien a través del movimiento trata de romper esta “teoría implícita que pone de manifiesto que para aprender contenidos se debe estar sentado y/o quieto”<sup>13</sup>.

Además la construcción de los contenidos, la relación docente-alumno, la reflexión didáctica, el juego, lo afectivo, lo social, etc. se intercalan entre las acciones conformando la integración de las prácticas pedagógicas, tarea que implica elaborar una propuesta donde la conjunción espacio físico – Educación Física es condición sinequanon para su construcción, por ser el espacio físico contenido y continente de la asignatura.

Caracterizar este espacio en donde se desenvuelve el alumno dentro de esta área curricular, es ubicarlo primero en el contexto general de las normativas y criterios básicos de la arquitectura escolar, contemplando pues, lo que de ahí se desprende. A partir de allí, caracterizar al mismo también implica hacer una lectura de los alumnos que integran la institución (edades, intereses, necesidades), de los contenidos de la asignatura, su práctica y su didáctica.

### **1.-El aula de Educación Física en la Educación Primaria**

Tanto las instalaciones deportivas en general, los espacios deportivos en los centros educativos y en el mismo sentido, los terrenos de juego o parques infantiles pueden llegar a ser aún en nuestros días ‘inquietantes’, pues su diseño y material pueden generar en los niños sensación de temor, ansiedad e inseguridad. Por tanto, no pueden estimular ni dar sensación de seguridad ni de bienestar al niño, lo que es perjudicial tanto desde el punto de vista psicológico como pedagógico. El espacio y el medio debidamente acondicionados deben llegar a proporcionar un clima seguro y afectivo que posibilite el acto pedagógico.

Las aulas y los diferentes espacios destinados a la asignatura de Educación Física deben permitir que se impartan las clases en las mejores condiciones posibles.

Así, J. Blández (1995:18) señala la diferencia entre la construcción arquitectónica establecida y determinada por el arquitecto en ese espacio denominado básico (cubierto, descubierto) donde se desarrolla el proceso de enseñanza y de aprendizaje y el ambiente entendido como la disposición espacial y material que estimula dicho proceso.

De acuerdo a J.C. López Gonzáles (1998:27-30), el aula de Educación Física debe proporcionar al alumno unas percepciones positivas del espacio; en otras palabras, una sensación de bienestar, de seguridad y calidez que promueva las respuestas motrices de los alumnos ante situaciones planteadas en el medio

---

<sup>13</sup> Furlan, A: op. Cit.

debidamente acondicionado. En el aula deben estar presentes unos elementos cuya combinación adecuada favorezca una percepción global que posibilite la enseñanza. Se concretan en diferentes percepciones:<sup>14</sup>

Aquellas que entren en el binomio cálido/frío. Es decir sentirse a gusto, a un cierto calor afectivo.

Aquellas que entren en el binomio privado/público. Es decir sentirse “como en su casa”, sentir el espacio como nuestro; del mismo se desprende un criterio de privacidad.

Binomio familiar/no familiar. Que hace referencia a las instalaciones cercanas a nuestro entorno.

Binomio compulsivo/ libre. Para el cuál las aulas deben proporcionar un aire de libertad y desinhibición.

Percepciones entre lo lejano/cercano. Señalando las interacciones que se producen en un medio determinado. Los espacios deportivos deben encontrarse próximos a nuestras vivencias.

Siguiendo a J. C. López González (1988:31), señalamos como síntesis:

“El aula de Educación Física tendrá que producir percepciones con un grado más alto de informalidad, calidez, no privacidad, familiaridad, libertad y seguridad, factores imprescindibles que se deben dar en el acto pedagógico en las clases de Educación Física, características generales que deben detallarse y también diferenciarse en cada etapa educativa.

Para ello es de destacar que en la Educación primaria se distinguen tres ciclos formativos distintos que van desde los 6 hasta los 8 años, el segundo desde los 8 hasta los 10 y el tercer ciclo desde los 10 y hasta los 11/12 años, etapas -establecidas por la Ley 24195- en las cuales la estimulación de las capacidades debe graduarse de manera que su desarrollo se produzca progresivamente, especialmente en el proceso de formación de las conductas motrices en donde se debe partir de movimientos naturales y espontáneos que han de conducir hacia la construcción de habilidades y destreza más específicas y concretas.

En este sentido, las capacidades deben graduarse de manera que su desarrollo se produzca progresivamente tanto desde el aspecto cualitativo como cuantitativo, en donde el proceso de formación de las habilidades motrices ha de partir de movimientos naturales y espontáneos que permita conducir hacia habilidades y destrezas más específicas y concretas.

El final de la educación inicial y el primer ciclo de la escuela primaria coinciden con la etapa propuesta por J. Piaget denominada etapa intuitiva que abarca desde los cuatro a los siete-ocho años en donde el niño todavía no es lógico y se basa en su intuición. Es una etapa de transición entre la fantasía y la realidad.

Después el niño pasará por la etapa de operaciones concretas que se sitúa entre los siete-ocho años hasta los diez años, y es donde el niño es capaz de pensar en conceptos y, a su vez, articularlos, lo que le posibilita interesarse en participar en juegos con reglas – es el estadio de desarrollo de la actividad en grupo y de los trabajos en equipos-

Precisamente en este período se desarrollan una gran cantidad de actividades motoras, expresivas, creativas y de recreación. “El ansia y la facilidad para ejecutar cualquier tipo de actividad motriz, de imitar las

---

<sup>14</sup> Asimismo O. R. Contreras (1996:134-135) señala la relación del material y el ambiente producido, a partir del trabajo de J. C. López González (1988) “El aula de Educación Física: Análisis y reflexión”. El aula de Educación Física debería producir una percepción cálida a través de las características del material como la dureza, movilidad de manejo, textura, facilidad de manejo, etc. Siempre en el contexto de una relación alumno/profesor/material. La percepción de familiaridad se transmite por la utilización del material ya conocido y experimentado.

realizadas por sus mayores dando paso a formas más codificadas de juego y por tanto a formas pre-deportivas, y que lleva implícito la necesidad de mayor disponibilidad de espacio” (Masnou, M. 1985). Mediante el juego de conductas socio-motrices<sup>15</sup> como pases, intercepciones, lanzamientos y tiros se establecerá la comunicación motriz entre los niños, entre adversarios y compañeros y por tanto situaciones de equipo (Parlabas, P. 1989).

Después la etapa de las operaciones formales o abstractas que va desde los diez-doce años en adelante. Aparece ya el pensamiento abstracto, es decir, las operaciones formales pero sin representaciones concretas.

En esta etapa, todos los contenidos de la Educación Física tienen como eje fundamental el cuerpo y el movimiento (Blández, J. 1995:45). Pertenecen a las áreas de El cuerpo: imagen y percepción; habilidades y destrezas; expresión y comunicación; salud corporal e iniciación deportiva.

Estos contenidos tienen necesidades especiales diferentes y, por tanto, estaríamos pecando de reduccionistas al limitar las clases de Educación Física a un único espacio físico o como mucho a dos, que suelen ser el gimnasio (también llamado Sala Cubierta) y el patio en muchos centros escolares. La existencia tan sólo de esos dos espacios en nuestras escuelas, no hace más que restringir los contenidos tan diversificados de la Educación Física

Es aquí donde el espacio físico inserto en un ambiente con un entorno determinado influirá sobre las posibilidades de satisfacer las necesidades de las diferentes actividades físicas del área de la Educación física, encontrándose frente a una instancia, en la cual al quererse evaluar un espacio físico escolar, un principio de juicio estaría dado por el rendimiento o logro de la práctica pedagógica que en él actúa<sup>16</sup>, del cual se advierte que el espacio y el medio debidamente acondicionados deben llegar a proporcionar un clima seguro, estimulante y afectivo que promueva y posibilite respuestas motrices de los alumnos ante situaciones planteadas en el medio debidamente acondicionado.

Pero la realidad de nuestras escuelas muestra que, un aspecto es la construcción arquitectónica establecida y determinada por los arquitectos en ese espacio denominado básico (cubierto, descubierto) y otro aspecto es la disposición espacial y material de ese espacio (Blández, 1995: 18).

No se puede obviar que cuando hablamos de niños, en este caso identificados como alumnos, que los mismos presentan características especiales y en ese sentido el espacio físico debe contar con un mínimo de equipamiento adaptado para ellos, posibilitando una integración a las prácticas de la Educación Física, además, es indispensable tener en cuenta la eliminación de las barreras arquitectónicas en cualquier equipamiento o instalación deportiva en el anteproyecto, en el proyecto y en la construcción, es decir que en todo centro educativo hay que diseñar los espacios completamente adaptados de manera que se logre la accesibilidad para cualquier tipo de población.

---

<sup>15</sup> Se refiere a las acciones de pases, intercepciones, lanzamientos y tiros que establecerá la comunicación motriz entre los niños, entre adversarios y compañeros y por tanto en situaciones de equipo y de colectividad (Parlebas, 1989)

<sup>16</sup> Enseñar un giro del cuerpo sobre un suelo deteriorado, significará que los logros de aprendizaje sean diferentes si comparamos su realización sobre un suelo apropiado para dicha práctica.

## 2.-Espacios para la Educación Física en la Educación Primaria según normativa

Al aumentar la demanda educativa, crece también la necesidad de retener la matrícula, se modifican los requerimientos espaciales para los establecimientos escolares, por lo que se hace necesario reformular los criterios y normas de la arquitectura escolar usados hasta el presente (Código rector de arquitectura escolar).

La arquitectura escolar constituye el recurso físico básico para la realización de las actividades de enseñanza y de aprendizaje y de gestión que requiere el sistema educativo.

En el contexto de la Ley Federal de Educación, se plantea el tema de los espacios escolares tales como:

- 1- Título VIII, capítulo 1, artículo 43, inciso f

De los educandos:

f) Desarrollar sus aprendizajes en los edificios que respondan a normas de seguridad y salubridad, que cuenten con instalaciones y equipamientos que aseguren la calidad y la eficacia del servicio educativo.

g) Asignar equitativamente los recursos físicos y financieros destinados a mejorar la infraestructura y equipamiento escolar e integrando con igual fin, aportes comunitarios sectoriales y de otras jurisdicciones.

Se definen metas en las leyes pero, contradictoriamente, no hay inversión, no existen recursos adecuados desde el poder público central y provincial para cumplir con dichas metas, alcanzando las escuelas niveles de descuido del edificio y, en particular, descuido para los espacios específicos de la Educación Física.

En este momento de política educativa nacional, cabe plantearse muy especialmente los espacios físicos destinados a la práctica pedagógica de la Educación Física que, por las características de sus contenidos, tiene una marcada diferencia en forma, función y dimensiones del resto de los espacios escolares donde se desarrollan otras prácticas de áreas curriculares.

Lo expresado en el documento sobre el área de la Educación Física específicamente, es que al ser una práctica generadora de ruido tanto interna como externamente, debe tenerse en cuenta la ubicación del espacio para la misma en el edificio escolar, de tal manera, de no producir interferencias con otras áreas pedagógicas. También enuncia que debe construirse un espacio físico, para el guardado de material didáctico que se utiliza, como espacio auxiliar interno, que es necesario debido a las características de los mismos.

Menciona además al equipamiento para esta área, es decir se advierte que es una asignatura que no funciona solamente con el espacio vacío pero solamente hace mención como equipamiento a las colchonetas y tarimas, pero dando lugar con el término etcétera, a todo lo demás que pueda necesitarse de material y equipamiento del área.

El sistema educativo debería pensar el espacio de la escuela incluyendo a la Educación Física y al deporte en su seno y no como una asignatura marginal. Este espacio tiene características concretas, debe ser seguro, específico, contenedor, amplio, etc.

Cuando el espacio físico para Educación Física es compartido con otras áreas se nombra la tipología: Salón de Usos Múltiples (SUM) fijando dimensiones que podrían responder a una cancha de voleibol (9x18 mts<sup>2</sup>) y eventualmente a una cancha de básquetbol (14x26 mts<sup>2</sup>).

Pero cuando la ubica como espacio único específico para la asignatura, el mismo documento estipula para la Sala de Usos Múltiples 1m<sup>2</sup>/alumno. Puestos en relación con la tabla siguiente, la norma argentina tiene coincidencia con la de Rusia (0,5 a 2 m<sup>2</sup>) y Venezuela (0,45 a 1,8 m<sup>2</sup>), es decir con la que prevén dimensiones menores.

En este sentido Aldo Barbieri (1992) presenta los criterios sobre dimensiones en m<sup>2</sup>/alumnos para las instalaciones deportivas escolares en 6 países:

PAIS	DIMENSIONES M2/ALUMNO
SUIZA	De 6 a 15 m <sup>2</sup>
RUSIA	De 0,5 a 2 m <sup>2</sup>
ALEMANIA	8,3 m <sup>2</sup>
CHECOSLOVAQUIA	De 9 a 20 m <sup>2</sup>
AUSTRIA	De 18 a 22 m <sup>2</sup>
VENEZUELA	0,45 a 1,80 m <sup>2</sup>

Siguiendo con esta línea argumental, en España, las normativas ministeriales establecen la necesidad de contar con tres espacios físicos para la práctica de la Educación Física a los cuales los caracteriza como:

- ◆ Espacio cubierto y psicomotricidad (primaria), Gimnasia y vestuarios (secundaria), con una superficie de 240 m<sup>2</sup>
- ◆ Pista polideportiva con una superficie de 20x40 m<sup>2</sup> y
- ◆ Zona de juegos con una superficie de 225 m<sup>2</sup>.

Es este sentido debemos mencionar que las normativas españolas no especifican m<sup>2</sup>/alumnos.

La Educación Física necesita de grandes superficies de terrenos, arquitectónicamente diseñados, cubiertos y descubiertos, con suelos apropiados para el desplazamiento corporal de las distintas actividades físicas y deportivas, en razón de ello, es de destacar al espacio físico como un factor que influye o puede llegar a influir en la calidad del proceso de enseñanza y de aprendizaje en el área de la Educación Física.

Mediante la Educación Física los niños y niñas comprueban su eficacia motriz y las posibilidades de su cuerpo de conocer y dominar un número significativo de actividades corporales y deportivas de modo que,

en el futuro, pueda escoger la más conveniente para su desarrollo personal, *restringirles las libertades de movimientos por efecto del espacio físico sería como observar un pájaro encerrado en su jaula.*

El área de la Educación Física requiere de espacios con dimensiones que permitan dividir a los alumnos en grupos para desarrollar al mismo tiempo una misma actividad, es decir cuando un grado o curso está formado por 35 ó 40 alumnos (cantidad habitual en nuestras escuelas) el espacio debe brindar la posibilidad de trabajar con varios grupos al mismo tiempo, de lo contrario la práctica se verá seriamente dificultada y retrasada.

Al nombrar espacios cubiertos y descubiertos se está haciendo referencia a la necesidad de contar con ambos espacios que permitan por un lado estar protegidos de las inclemencias climáticas, una mejor intercomunicación entre docente-alumno, ello por la resonancia acústica al estar limitados por paredes, poder instalar conexiones eléctricas que permiten utilizar equipos de música, video y toda la tecnología accesoria, además que permita desarrollar contenidos como la danza o la expresión corporal que exigen de una protección espacial ya que muchas veces se desarrollan sin calzado y con acompañamiento musical<sup>17</sup>.

Pero lo más significativo de ello es la altura mínima de los espacios cerrados (7 metros aproximadamente), según lo estipulan las normativas especialmente de otros países como Inglaterra, que permite la práctica del voleibol, aquí no cabe preguntarse el ¿por qué de estas alturas mínimas?, pareciera ser que todo lo relacionado a los espacios físicos para la Educación Física deberían tener relación directa con aquellos espacios destinados exclusivamente para las prácticas deportivas, pudiendo inferir que el deporte ha ido colonizando a toda la gama de actividades que contempla el campo de la Educación Física. Actividad que provocan la selección de los niños en su participación en las clases, ya que no todos tienen las mismas condiciones para “destacarse”<sup>18</sup> en una disciplina deportiva.

En el segundo de los casos, se lo llama comúnmente “al aire libre” y debe estar ubicado en lo posible en forma paralela al anterior para integrarse a éste y permitir la coordinación de funciones.

Este espacio a cielo descubierto debe tener suelo mixto, mitad de material constructivo y otra mitad de tierra con césped permitiendo esa combinación el desarrollo de las más variadas actividades física.

En este sentido el suelo no es un aspecto del espacio físico reservado sólo para el apoyo de los pies, sino que sobre él, el cuerpo se asienta y toma vida y adquiere un valor diferente a otros ámbitos escolares, brindando comodidad, calidez, seguridad, confianza e higiene, tanto para la quietud como para la movilidad en el mismo y especialmente su construcción debe ser de materiales lisos y de calidad auto deslizante.

Los espacios deben tener dimensiones que permitan el desarrollo del mayor número de actividades y deportes, comúnmente llamadas pistas polideportivas. Es decir no se trata de una serie de espacios para la práctica de actividades físicas dispuestas una al lado de otra, extendiéndose a lo largo y a lo ancho del terreno, sino de la incorporación de las mismas en una sola superficie acotada.

---

<sup>17</sup> Los tableros electrónicos como así también los estímulos lumínicos son desarrollos de la tecnología que favorecen los aprendizajes en Educación Física

<sup>18</sup> Sobresalir una persona o cosa entre los que los rodean, por sus méritos, capacidades, cualidades, etc. (Diccionario de la Lengua Española y Enciclopédico Kapelusz: 1998)

Hay que atender por lo tanto a los elementos que conforman el espacio, a su distribución, su ubicación, cantidad, calidad, pero también a las relaciones y usos que se desarrollan entre ellos y a las interrelaciones entre los sujetos y objetos, sabiendo que todos ellos conforman los diferentes procesos educativos y mejoran la calidad de la Educación Física, es por ello que definir el espacio físico que queremos, es respetar la Educación Física que queremos.

En este momento de política educativa nacional, cabe replantearnos muy especialmente los espacios físicos destinados a la práctica de la Educación Física, que por las características de sus contenidos, tienen una diferencia muy marcada en su forma, función y dimensiones del resto de los espacios físicos escolares donde se desarrollan otras prácticas curriculares.

Un dato a nuestro juicio relevante a la hora de pensar prospectivamente cómo ha de evolucionar este componente de la estructura escolar en Argentina, es lo que se refiere a la Educación Física, surge de los criterios y Normativas Básicas de Arquitectura Escolar. (Ministerio de Cultura y Educación).

Según aparece en los objetivos, ese documento es un estudio que "...ha sido realizado con el fin de ofrecer elementos técnicos básicos para introducir el tema espacio y su equipamiento en el proceso de instrumentalización de la Ley Federal de Educación" (p.1). Supone como destinatarios del mismo, docentes, administradores de la educación, planificadores y responsables de la política educativa y detalla a continuación las tres áreas que componen el edificio escolar: 1) pedagógica, 2) de gestión, administración, apoyo y extensión, 3) de servicios, complementaria y eventuales, desagregando dentro de las áreas pedagógicas los siguientes ámbitos:

Aula

Laboratorio de Ciencias

Taller de Tecnología Básica

Taller de Plástica

Taller de Actividades Artísticas Múltiples

Sala de Música y Expresión Corporal

Centro de Recursos Pedagógicos

Centro de Producción de Medios

Sala de Informática

Educación Física

Sala de Usos Múltiples (SUM)

Esta lista enumera los diferentes ámbitos haciendo referencia a la actividad que en ellos se desarrolla. Sin embargo aunque se menciona como ámbito no alude al ambiente específico que debe tener la Educación Física. De hecho, al momento de concretar dimensiones y especificaciones para cada uno de esos espacios, se ubica a la Educación Física en la Sala de Usos Múltiples, es decir, pierde su lugar específico y el asignado no garantiza necesariamente un terreno para la actividad física y el deporte. Transcribimos a continuación los párrafos aludidos:

“El espacio para la educación física puede ser utilizado para otros fines, a fin de lograr una máxima utilización de los espacios disponibles. Según el tamaño del establecimiento, el taller de actividades artísticas múltiples puede ser, dadas sus características, compartido con las actividades de gimnasia. En otros casos, la sala de usos múltiples general puede cumplir esta función, siempre que se resuelvan problemas de ruidos y horarios de uso”.

“En establecimientos medianos y grandes y en la medida que la sala de usos múltiples general lo justifique, las dimensiones asignadas a esta actividad deberían posibilitar el funcionamiento de una cancha de voleibol y eventualmente de básquetbol, en cuyo caso la altura de este espacio deberá ser compatible con este uso” (p.8).

Haciendo una lectura de lo explicitado se puede inferir que las actividades físicas como el deporte escolar sólo tendrán un espacio físico eventual siempre y cuando logre justificar su necesidad.

Con extrema claridad, se explicita en el texto, que “el edificio escolar constituye el recurso físico básico de actividades educativas. Su concepción determina y compromete el proceso de enseñanza y de aprendizaje, siendo a su vez parte del mismo, en términos de espacios facilitadores de las actividades” (p.4).

También se nota una marcada improvisación de parte de las autoridades de educación y urbanización, que no han exigido oportunamente las reservas de terreno para el espacio del área de Educación Física, como así también una falta de conocimiento de los objetivos de la Educación Física por parte del resto de las áreas de conocimientos, funcionarios y familiares directos de los alumnos. Esto es motivo de preocupación entre los docentes de la especialidad, que ven el poco valor que se le da al espacio físico para la práctica de la Educación Física, dentro del edificio escolar y dentro de las programaciones arquitectónicas ministeriales, sufriendo así esta disciplina una lenta pero constante pérdida de identidad.

Si se pretende hablar de los espacios físicos para la Educación Física en las escuelas de Río Cuarto, la problemática no se aleja a todo lo que se ha venido exponiendo en este trabajo.

En primer lugar, las políticas edilicias de los distintos gobiernos de turnos siempre tuvieron la caracterización de “estándares”, es decir en cada provincia se hacían escuelas que eran iguales unas a otras (basta recordar y/o mirar las escuelas con tejas rojas del plan quinquenal de la presidencia de Perón), aunque las mismas se diferencian de tamaño y forma -las hay en forma de “A”, en “C”, en “U”, “F”, “L”, y en “T”- de acuerdo a la cantidad de población que existía en las comunidades en donde se fueron construyendo, o las hermosas escuelas sarmientinas, el colegio Normal Superior “Justo José de Urquiza” (portada de este trabajo), en Río Cuarto en donde su fachada habla de aquellas épocas en un contacto cultural de un romanticismo social.

“las casas que hemos edificado para nuestras escuelas son, cual corresponde a nuestras grandezas y a nuestras riquezas, lujosísimos palacios, espléndidez que no es ostentosa vanidad sino provechosa conveniencia. La casa escuela grande y limpia educa mientras el maestro enseña. Y cuando es lujosa y magnífica, educa más y mejor” (Chueco, M: 1910 en Brandaris, G: 1998.6)

Es decir se está hablando de escuelas cuyas construcciones son del siglo XIX y hasta la mitad del siglo XX y, a pesar que *“todo lo viejo no es malo ni todo lo nuevo es bueno”* aún hoy con las nuevas construcciones del gobierno de la provincia de Córdoba (escuelas prefabricadas, donde los colores naranja y amarillo son el significado de la magnificencia de aquellas escuelas sarmientinas), la práctica de la Educación Física se sigue desarrollando en el patio central (patio de armas para otras instituciones), rodeados de galerías, con el mástil como símbolo de argentinidad y como se expresó al principio de este trabajo *“lo más parecido al recreo de los presos en las cárceles”*.

#### Bibliografía

- AGUERRONDO, I. (1996): “La escuela como organización inteligente” Buenos Aires. Editorial Troquel
- BALL, S (1989): “La micropolítica de la escuela”: hacia una teoría de la organización escolar”. Barcelona-Buenos Aires-México. Editorial Paidós
- BATANAZ, L (1998) “Organización escolar”. Servicio de publicaciones de la Universidad de Córdoba – Argentina
- BRACH, W. (1995): “Educación Física y Aprendizaje Social”. Córdoba. Editorial Vélez Sarsfield.
- BRANDARIS, G. (1998): “La arquitectura escolar de inspiración sarmientina”. Buenos Aires, FADU – UBA – Editorial Eudeba
- BOURDIEU, P (1997): “Capital cultural, escuela y espacio social” Madrid. Editorial Siglo XXI
- BRASLAVSKY, C y KRAWCZYK, N. (1988): “La escuela pública”. Buenos Aires. Editorial Miño y Dávila.
- CASTALDI, B (1994) “Diseño de Centros Educativos” Editorial Pax- México
- DOMENECH, J y VIÑAS, J (1997): “La organización del espacio y del tiempo en el centro educativo”. Barcelona. Editorial Grao
- FERNANDEZ, L. M. (1998): “Instituciones educativas – Dinámicas institucionales en situaciones críticas”. Buenos Aires. Editorial Paidós
- FOULCAULT, M (1976) “Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión”. México. Editorial Siglo XX.
- (1995) “La verdad y las formas jurídicas” España. Editorial Gedisa
- FRIAS, J. (2002): “Arquitectura escolar: una especialidad, su presencia en la Argentina” Editorial Centro de Arquitectura Escolar. Buenos Aires
- FURLAN, A (1997) “Qué es lo físico y que es lo educativo en la Educación Física”. Conferencia Congreso Nacional de Educación Física. Villa Giardino. Córdoba- Argentina
- GARCIA REQUENA, F. (1997): “Organización Escolar y gestión de centros educativos”. Málaga. Edición El Aljiba
- GARCIA OLIVERA, H (2003) “El concepto de lugar”. Conferencia del XXI Congreso Internacional de Arquitectura. UNAM - México
- GRIPALDI, A. (1998): “Espacios Escolares. ¿Soporte o soportado?”. Investigación Universidad Nacional de Córdoba. Argentina.

- HEGEL, G (1842) "Lecciones de estética": el sistema de las artes particulares. Ediciones siglo XX. Traducción Alberto Llanos (1985)
- HERAS MONTOYA, L. (1997): "Comprender el espacio educativo". Málaga. Edición El Aljiba
- MENDICOA, G (2003) "Sobre tesis y tesitas: Lecciones de enseñanza-aprendizaje" Bs. As. Editorial Espacio. Argentina
- LOGHLIN, C y SUINA, J. (1995): "El ambiente de aprendizaje: diseño y organización". Madrid. Ediciones Morata.
- PUIGGROS, A. (1993): "¿A mí, para qué me sirve la escuela". En "Para que sirve la escuela" FILMUS, D (compilador) 1993. Buenos Aires. Editorial Norma
- (1996): "Que paso en la educación argentina desde la conquista hasta el menemismo". Buenos Aires. Editorial Kapelusz
- QUINTANA MARTIN, C (1992) "Organizaciones educativas" U.N.E.D. Madrid
- SABINO, C. (1996) "El proceso de investigación" Colombia. Editorial Panamericana
- SAMAJA, J (1993) "Epistemología y metodología" Elementos para una teoría de la investigación científica". Buenos Aires. Editorial Kapeluz
- TEDESCHI, E. (1989): "Teoría de la Arquitectura – La sociedad". Buenos Aires. Ediciones Nueva Visión.
- TRILLA, J. (1885): "Ensayos sobre la escuela – El espacio social y material en la escuela". Barcelona. Editorial Leartes
- VAN VEN, C. (1975): "El espacio en la Arquitectura". Madrid. Ediciones Cátedra.

## REVISTAS Y BOLETINES

- AISENSTEIN, A. GANZ, N y PERCZYK, J. (2001): "El deporte en la escuela. Los límites de la recontextualización". En Educación Física y Deporte. Buenos Aires. Revista Digital N° 30 – febrero de 2001
- ANGEL, P (2001): "Buenas escuelas, buenos aprendizajes" en Miradas sobre el espacio escolar". Buenos Aires. En "El monitor de la Educación". Año 2 N° 4 – Noviembre de 2001.
- AUGUSTOWSKY, G. (2001): "Que dicen las paredes" en Miradas sobre el espacio escolar". Buenos Aires. En "El monitor de la Educación". Año 2 N° 4 – Noviembre de 2001.
- LOPEZ MOYA, M. y ESTAPE, E. (2001): "Normativa sobre las instalaciones deportivas en los centros escolares". En Revista Asociación Española de Investigación Aplicada al Deporte N° 5 (AEISAD). Madrid. Librería Deportiva Estaban Sanz S.R.L
- (2001): "El aula de Educación Física en las distintas etapas educativas". En La enseñanza de la Educación Física y el Deporte, ADEF. Cantabria, Santander
- MACRI, M. (2001) "La escuela como espacio propio". Buenos Aires. En "El monitor de la Educación". Año 2 N° 4 – Noviembre de 2001.

MARINI M. Y OSORNO, C. (1970): "La Educación Física y la Escuela". En Revista del Centro de Construcciones Escolares para América Latina. México. Editorial Madero

MARTINEZ ARZATE, N. (1999): "El patio. Espacio esencial para los niños en México". México. Ensayo en Revista de Arquitectura y Humanidades.

MILICHIO, B. y MILICHIO, M. (2001): "La arquitectura escolar". Clarín Revista – 24 de Abril de 2001. Buenos Aires.

SANTOS GUERRA, M. (1977): "El espacio como factor educativos". En revista Española de Pedagogía N° 135- España

----- (1993) "Espacio escolar" en Cuadernos de Pedagogía N° 217. España

**Título: FACTORES LATENTES RELACIONADOS CON LA ACTIVIDAD FÍSICA DE ESTUDIANTES CHILENOS QUE CONDICIONAN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO, UNA MIRADA DESDE LA NEUROCIENCIA**

Autor: Navarro Aburto Braulio

Docente del departamento de educación física de la Universidad de la Frontera, Temuco, Chile- Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades Avda. Francisco Salazar 01145 • Fonos: (56) (45) 2325370 • Temuco – Chile. 002ademir@gmail.com Profesor de Educación Física Deportes y recreación, Licenciado en Educación, Universidad de la Frontera, Temuco Chile. -Magister motricidad infantil, Universidad Mayor De Temuco Chile - Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad de la Frontera de Temuco Chile.

**Introducción**

La educación chilena ha puesto su énfasis en la aplicación de pruebas estandarizadas, con la finalidad de medir los logros de aprendizaje obtenidos por los estudiantes que hacen uso del sistema escolar. Evidenciar el rendimiento académico, entendido como el cumplimiento de las metas, logros u objetivos establecidos en el programa o asignatura que está cursando un alumno (Vélez van Meerbeke & Roa González, 2005), se ha convertido en la primera prioridad educativa nacional. La gran problemática y cuestionamiento que surge es si el rendimiento académico representa realmente el aprendizaje, o solo muestra una pequeña fracción de

éste. En este sentido, resulta fundamental conocer los factores que inciden en que dicho rendimiento sea satisfactorio o, por el contrario, no alcance los niveles deseados.

La asignatura de Educación Física como parte del currículum educacional Chileno se incorpora a este sistema de mediciones estandarizadas en el año 2001 y, previa promulgación de la ley del Deporte, el Ministerio de Educación establece un Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación Física y Deportiva para ser aplicado al finalizar la Educación Básica,(MINEDUC, 2011).

Es así como nace una nueva medición SIMCE en la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación. A partir de ahí, se comienza a hablar del SIMCE de Educación Física, cuya aplicación piloto ocurre en el año 2010, con una muestra de estudiantes de octavo básico de la región metropolitana, elegidos aleatoriamente. En el año 2011, la prueba, modificada de acuerdo con lo observado en el estudio piloto, fue aplicada nuevamente con una muestra representativa a nivel país.

El principal objetivo del SIMCE de Educación Física es obtener un diagnóstico de la condición física de los estudiantes de 8° básico y, a partir de sus resultados, reflexionar acerca de sus prácticas pedagógicas y elaborar planes de acción destinados a promover la actividad física y un estilo de vida saludable en los estudiantes (MINEDUC, 2011).

Los resultados obtenidos manifestaron niveles preocupantes principalmente en las variables antropométricas de IMC (índice de masa corporal). Del total de estudiantes, el 59% tiene un IMC normal, mientras que un 41% presenta sobrepeso u obesidad.

La distribución por sexo arrojó que, el 56% de las mujeres y 62% de los hombres tiene un IMC normal, mientras que un 44% y 38%, respectivamente, presenta sobrepeso u obesidad.

Es importante mencionar que, a medida que una persona incrementa su IMC de rango normal a sobrepeso u obesidad, aumenta el riesgo de desarrollar enfermedades cardiovasculares, diabetes, osteoartritis y enfermedades renales (MINEDUC, 2011).

Por otra parte, los resultados relacionados con la variable de capacidad aeróbica arrojaron que, del total de estudiantes, el 92% se encuentra en el nivel de condición física inadecuada. Si se observa la distribución según sexo, el 97% de las mujeres tiene esa condición y un 86% de los hombres (MINEDUC, 2011).

Si bien inicialmente el SIMCE de Educación Física se concibe como un sistema de medición exclusivo de la condición física, la evidencia empírica (Daniels, 2009; Demirci, Engin, & Özmen, 2012; Donnelly & Lambourne, 2011; Lambourne et al., 2013; Rasberry et al., 2011; Spitzer & Hollmann, 2013; Tomporowski, Lambourne, & Okumura, 2011) manifiesta que factores latentes relacionados con la condición física son fundamentales e impactan en el rendimiento académico, en especial, variables como la resistencia cardiovascular.

Frente a los preocupantes resultados manifestados por el SIMCE de Educación Física, y ante la evidencia científica mundial, que manifiesta su relación con la generación de aprendizajes significativos, surge la necesidad de generar una nueva mirada a esta asignatura y sus propuestas curriculares, mirada que permita plantear su importancia en el cuidado de la salud y que también genere una valoración de esta disciplina en

la producción de logros académicos altos y perdurables. Esta nueva mirada generará un nuevo impulso a la actividad física como un elemento vital y de suma importancia en el currículum educativo nacional, generando una articulación de disciplinas con el objetivo de producir mejoras en los estudiantes a nivel físico y cognitivo.

Es evidente que el sistema educacional chileno ha sufrido un estrechamiento curricular, a fin de mejorar los resultados del SIMCE de lenguaje y matemáticas y en desmedro de asignaturas relacionadas con la actividad física. En este contexto, resulta indispensable proveer evidencia empírica que permita demostrar que la actividad física tiene directa relación con el rendimiento académico y el aprendizaje significativo. El presente trabajo se ha planteado este objetivo de la mano de las modernas disciplinas del conocimiento y el cerebro, las llamadas neurociencias.

En efecto, en la actualidad un conjunto de disciplinas se ha unido para estudiar los misterios del cerebro y de cómo este interactúa con el medioambiente en la generación de aprendizajes. Es así como nace la neurociencia que nos plantea cómo se aprende desde la captación de los estímulos hasta el almacenamiento de la información y reutilización de esta. Por lo cual, resulta interesante analizar el fenómeno del aprendizaje desde sus bases neurofuncionales, y de la importancia del movimiento en la regulación, protección y funcionamiento de una intrincada red neuronal conocida como sistema nervioso.

### **¿Cómo aprendemos? Una aproximación desde la neurociencia**

#### **Neurociencia**

Durante las dos últimas décadas, las ciencias biológicas y las ciencias cognitivas se han unido con la finalidad de comprender las bases biológicas de la conciencia y de los procesos mentales por lo que percibimos, actuamos, aprendemos y recordamos. Para esto se han congregado una serie de disciplinas en la búsqueda de responder la pregunta ¿Qué sabe el organismo acerca del mundo y cómo llega a saberlo? Esta asociación de disciplinas es conocida como neurociencias.

Para (Salas Silva, 2003), la Neurociencia debe ser considerada como el conjunto de ciencias cuyo objeto de investigación es el sistema nervioso con particular interés en cómo la actividad del cerebro se relaciona con la conducta y el aprendizaje.

Para (Kandel, Schwartz, & Jessell, 1997), el propósito principal de la neurociencia es comprender cómo el encéfalo produce la marcada individualidad de la acción humana. La neurociencia, con su capacidad de enlazar la biología molecular y los estudios cognitivos, ha hecho posible que se comience a explorar la biología del potencial humano, que podamos entender que nos hace lo que somos.

Para (Salas Silva, 2003) se hace Neurociencia, pues, desde perspectivas totalmente básicas, como la propia de la biología molecular, y también desde los niveles propios de las ciencias sociales. De ahí que este constructo involucre ciencias tales como: la neuroanatomía, la fisiología, la biología molecular, la química, la neuroinmunología, la genética, las imágenes neuronales, la neuropsicología, las ciencias computacionales.

Dentro de las neurociencias existe una rama conocida como neuroeducación que se plantea como un híbrido entre la neurociencia y las ciencias de la educación, es decir, orientada al estudio neuronal de los procesos de aprendizaje durante la etapa escolar pero que un comienzo su nicho investigativo fue la educación especial.

Para (De La Barrera & Donolo, 2009) la neuroeducación no ha de reducirse a la práctica de la educación especial solamente, sino que ha de constituirse en una teoría incipiente del aprendizaje y del conocimiento en general; y sobre todo, es una oportunidad de ahondar en la intimidad de cada persona y no una plataforma para uniformizar las mentes.

Si bien la neurociencia posee un amplio campo de investigación el objetivo principal es entender cómo aprendemos desde la mirada de la rama de la neurociencia y no pretende profundizar en ramas específicas de esta disciplina, sino más bien tener una mirada general del cómo se desarrolla el proceso de adquisición de conocimiento a nivel cortical.

### **¿Qué es el aprendizaje?**

El aprendizaje es el proceso por el cual nosotros y otros animales adquirimos conocimiento sobre el mundo y depende de la memoria como elemento de retención o almacenamiento de dicho conocimiento (Kandel, et al., 1997).

En el año 1861 Pierre Broca generó estudios en pacientes con el cerebro lesionado con la finalidad de conocer en qué lugar del encéfalo se localiza una función concreta, llegando a la conclusión de que el lenguaje era controlado por una área específica del lóbulo frontal izquierdo, área que hasta nuestros días lleva su nombre (área de Broca). Con el tiempo nuevos experimentos manifestaron la existencia de centros a nivel cerebral de control de movimientos voluntarios, y demostraron la existencia de cortex primarios que se relacionan con percepciones sensoriales (visión, la audición, el gusto y la sensación somática).

Aunque existe numerosa evidencia de la localización de funciones concretas aun existen dudas acerca de la ubicación específicas de funciones cerebrales debido a que percibir estímulos en un lugar determinado de encéfalo dista mucho de la organización y procesamientos de esos estímulos a nivel cerebral y la teoría plantea que para que ocurran este fenómenos deben actuar una intrincada y compleja red de neuronas que se conectan en diferentes lugares del cortex cerebral. No obstante desde finales de los años sesenta y gracias a los estudios relacionados con el lenguaje y el almacenamiento de la memoria, existe una gran aceptación de la importancia de las representaciones mentales psicológicas asociadas a las funciones cognitivas, y la cuestión fundamental dejó de centrarse en la búsqueda de las localizaciones específicas de las funciones cerebrales, pues se consideró que para entender el cómo aprendemos era más importante conocer los mecanismos neuronales de la cognición.

En el campo de la neurociencia esta rama del estudio de la cognición es conocida como neurociencia cognitiva y plantea que para poder generar aprendizaje se requiere de una triangulación entre la cognición, la conducta y la emoción.

La neurociencia cognitiva se plantea como el estudio de las representaciones internas de los fenómenos mentales producto de la acción de aproximadamente 100000 millones de neuronas que poseen características similares en todos los sistemas nerviosos tanto de hombres como animales, lo que hace la diferencia de los distintos cerebros es el número y el modo que estas neuronas se conectan entre sí.

### **La cognición**

Se entiende la cognición como el acto o acción de conocer ligado esencialmente a la actividad mental de la percepción, la acción planificada y el pensamiento (Kandel, et al., 1997).

La cognición está estrechamente ligada a la memoria como proceso de percepción, asimilación, guardado y reutilización de la información en conjunto producen el acto de conocer, es importante mencionar que todo proceso debe cumplir con las fases específicas de desarrollo si esto no ocurre los aprendizajes simplemente no se almacenaran o se olvidaran transcurridas horas, incluso minutos.

Cuando hablamos de cognición hablamos de la memoria, por un lado está la memoria implícita como una representación no consciente de eventos pasados y una memoria explícita que es la representación consciente de experiencias previas, además ambas memorias están ubicadas en diferentes estructuras neurobiológicas (Kolb & Whishaw, 2009).

En primer lugar la memoria implícita se codifica de la misma forma en que se recibe y depende exclusivamente de la recepción de información sensorial y no requiere de manipulación alguna de los centros corticales superiores, en cambio la memoria explícita depende de los procesos controlados conceptualmente, es decir, entran en juego las funciones corticales superiores pues el sujeto debe reorganizar los datos para almacenarlos principalmente en el lóbulo temporal, y en estructuras estrechamente ligadas a él como son la amígdala, el hipocampo, la corteza olfatoria en el lóbulo temporal y la corteza pre frontal.

El circuito neuronal de la memoria implícita está asociado al neocórtex y los ganglios basales que reciben proyecciones de todas las regiones del neocórtex y envían proyecciones a través del globo pálido y del tálamo a la corteza premotora.

Por último es necesario manifestar que las teorías sobre el almacenamiento específico de la memoria apuntan al hipocampo como el encargado del guardado de conocimientos, el hipocampo es una estructura cerebral que se ubica desde el neocórtex lateral del lóbulo temporal medial hasta la línea media del encéfalo.

### **La Conducta**

La conducta es definida como el conjunto de actos exhibidos por el ser humano y que están mediados por factores genéticos y ambientales, además todas las conductas se moldean por la interacción de los genes con el entorno (Kandel, et al., 1997)

De acuerdo a esta definición existen factores innatos y medioambientales que controlan el comportamiento. Es claro que la conducta en sí no es heredable lo que se hereda es el ADN, es decir, los

genes que contiene. Estos genes poseen la información que el organismo puede expresar transmitiendo esta información a través de la replicación.

El estudio de la posible herencia genética del comportamiento no es concluyente. Por motivos éticos relacionados con experimentación humana solo se puede especular en relación a una conducta ligada a un componente heredable, por lo cual su estudio se ha centrado en animales con entorno controlados.

De acuerdo a esto se manifiesta que un solo gen tendría escasa influencia en una conducta y no es determinante en el comportamiento de un ser humano.

En cuanto a los factores medioambientales existe una gran variedad de estímulos y realidades que regulan las conductas tenemos por ejemplo el nivel socioeconómico, el entorno social y el nivel cultural, además componentes educacionales y emocionales relacionados con el entorno familiar pueden provocar comportamientos particulares y determinar la conducta

Para (Lejarraga, 2010) La determinación genética del desarrollo no significa, de ninguna manera, un destino programado e inexorable. Los genes involucrados interaccionan con el medioambiente en forma permanente; así, la heredabilidad, indica una propensión, una tendencia, un riesgo, más que una certeza. Por esta razón, la heredabilidad no debe ser usada para justificar (tal como se ha hecho en el pasado con un criterio determinista), capacidades del ser humano inherentes a su "raza", familia de origen o condición de nacimiento, naturalizando así diferencias que no son de ninguna manera "naturales", sino resultado de una complejísima (y aun no bien comprendida) interacción genética medioambiente.

### **Las emociones**

Los neurosiólogos consideran que la emoción no es una cosa sino un estado de conducta inferido denominado afecto, un sentimiento consiente y subjetivo, acerca de un estímulo independiente de dónde procede o de qué es (Kolb & Whishaw, 2009).

Para (Ramos Linares, Piqueras Rodríguez, Martínez González, & Oblitas Guadalupe, 2009) se puede entender por emoción una experiencia multidimensional con al menos tres sistemas de respuesta: cognitivo/subjetivo; conductual/expresivo y fisiológico/adaptativo Se pueden apreciar tres aspectos diferentes de las emociones:

Emoción como sentimiento subjetivo privado: Placer o Dolor.

Emoción como manifestación o expresión de respuestas somáticas y autónomas específicas (estado de activación fisiológica).

Emoción como respuesta de supervivencia (defenderse o atacar) en una situación de amenaza, a la vez

que un sistema de comunicación social. Este aspecto es relevante en la óptica de Darwin.

Placer, tristeza, euforia, éxtasis, ira, amor, esta y otras emociones contribuyen a formar nuestro carácter y nos dotan de una personalidad única, y nos permiten expresar sentimientos y estados de ánimo manifestados en la conducta individual y en relación con otros, las emociones al igual que la percepción están controlados por circuitos neuronales del encéfalo (Kandel, et al., 1997).

Se plantea que estos circuitos neuronales están ubicados en el hipocampo y que una serie de estructuras participa en la regulación de las emociones (tálamo, amígdala, cuerpo caloso, hipotálamo) cada una de estas estructuras participa a nivel del sistema nervioso periférico, sistema nervioso autónomo, y sistema nervioso central. Un ejemplo claro es el control que realiza el hipotálamo a nivel del sistema endocrino generando la liberación de sustancias endocrinas u hormonales a nivel de la hipófisis tanto anterior como posterior.

Es importante señalar que la investigación ha conducido a manifestar la existencia de un sistema denominado límbico, en el cual se encuentra una estructura llamada amígdala que se cree es la parte del sistema límbico más directamente relacionada con la emoción. En seres humanos la estimulación eléctrica de esta estructura provoca sentimientos de miedo y aprensión y en animales en los que ha sido extirpada la amígdala el comportamiento sufre un drástico cambio manifestando un decaimiento emocional, además incrementaron su conducta sexual lo que ratifica la relación existente entre las emociones y la cognición, es decir, muchas de las emociones son producto de un proceso de aprendizaje.

### **Neurociencias y su vinculación con contextos de aprendizaje**

La neurociencia plantea que el aprendizaje es una construcción que involucra los aspectos cognitivos (memoria), la conducta y las emociones y que además el aprendizaje depende exclusivamente de las experiencias, que juegan un importante rol en la construcción de las estructuras de la mente. Asimismo la neurociencias plantea como fin último el análisis del sistema nervioso y sus millones de células que actúan para producir el aprendizaje y de cómo esos aprendizajes pueden estar influidos por la interacción con otros individuos. Es aquí en donde la neurociencia cobra relevancia en aspectos educacionales, permitiéndonos una mirada científica y objetiva de la realidad educacional.

A continuación se analizará las posibles implicancias de la neurociencias en contextos educativos y de cómo esta ciencia puede aportar al desarrollo de una teoría educativa desde el cerebro como el elemento fuente por antonomasia del conocimiento y el aprendizaje.

### **Cerebro, motor del conocimiento**

Los procesos de aprendizaje y la experiencia propiamente dicha van modelando el cerebro que se mantiene a través de incontables sinapsis; estos procesos son los encargados de que vayan

desapareciendo las conexiones poco utilizadas y que tomen fuerza las que son más activas. Si bien las asociaciones entre neuronas se deciden, sobre todo, en los primeros quince años de vida, y hasta esa edad se va configurando el diagrama de las células nerviosas, las redes neuronales dispondrán todavía de cierta plasticidad. Las sinapsis habilitadas se refuerzan o se debilitan a través del desarrollo por medio de nuevos estímulos, vivencias, pensamientos y acciones; esto es lo que da lugar a un aprendizaje permanente.

Unas de las teorías más innovadoras con respecto al aprendizaje es la abordada por (Salas Silva, 2003) que plantea el aprendizaje basado en el cerebro o compatible con el cerebro. Esta teoría esboza que la enseñanza compatible con el cerebro debe ser generada en un ambiente sin amenazas que permitiera un uso desinhibido de la espléndida neocorteza o "nuevo cerebro", y esto tendría como resultado un aprendizaje, un clima y una conducta mucho mejores. Además se declara que para que la educación fuera realmente "compatible con el cerebro" debe ocurrir un cambio en el paradigma de enseñanza-aprendizaje.

### **Las emociones en la educación**

Unos de los elementos fundamentales en el proceso de aprendizaje son las emociones, se plantea que su unión a procesos cognitivos genera aprendizajes significativos que pueden perdurar por años e incluso para toda la vida.

Una realidad a nivel educacional es el hecho de que las emociones han sido relegadas del currículum educativo planteando al estudiante como un ser meramente racional, postura que se contrapone a la mirada de los teóricos y de la investigación que han generando resultados concluyentes en relación al papel que cumplen las emociones en el proceso de aprendizaje.

Para (Rosende, 2005) la emoción y el aprendizaje están muy relacionados: Por una parte, la emoción es un medio importante para promover el aprendizaje y, por otra, las actividades que se realizan en la escuela, sobre todo en la escuela básica, influyen de una manera decisiva en el desarrollo de la afectividad en cada alumno, por eso, los modernos enfoques cognitivos del aprendizaje han considerado a la emoción como uno de los constructos a tomar en cuenta para comprender los procesos de aprendizaje.

Para (Albornoz, 2009) Los pensamientos emocionales son indicadores de cuan involucrado está el alumnado en las actividades y tareas propuestas en el aula. Así, cuando identificamos desinterés habrá una emoción que lo sustenta. Reconocer las emociones en los procesos de aprendizaje es estimular y potenciar procesos creadores para la promoción de aprendizajes significativos que se traduzcan en bienestar en el recinto educativo. Trabajar en torno a las dificultades que el alumnado percibe como relacionadas con su desarrollo personal y académico es permear el aprendizaje y estimular la motivación, la responsabilidad y el compromiso. Por ejemplo, si se permea la emoción a través de la música se facilita el descubrimiento de la raíz de la confusión, experiencia propia de cualquier proceso de aprendizaje. Un

proceso creador permitiría la transformación de esta confusión en confianza, por ejemplo, para enfrentar la naturaleza de dicha confusión, es necesario entonces conocerse emocionalmente para adoptar una postura que contribuya a enfrentar el reto de aprender.

Por último (Rosende, 2005) manifiesta que las emociones y en especial los afectos a nivel del desarrollo humano, son indispensables para el aprendizaje, pues, los abrazos, el calor, los gestos, los halagos, los silencios y en especial el contacto directo, son esenciales. Si no existen emociones positivas como el amor, el afecto, el sentido del humor en los procesos del aprendizaje, no existe sinergia entre lo cognoscitivo y lo emotivo dificultando los procesos creativos y de socialización.

Es aquí donde la actividad física adquiere gran relevancia como un elemento por antonomasia generador de emociones y, por lo tanto, gatillante de aprendizajes que impactan a nivel cerebral y que son almacenados en la memoria de largo plazo, estos aprendizajes son conocidos a nivel educacional como aprendizajes significativos, es así como tenemos un elemento generador de emociones, pero además tenemos una herramienta que actúa a nivel cerebral generando cambios fisiológicos en las estructuras neuronales, y en las concentraciones de factores neurotróficos derivados del cerebro, que son una serie de proteínas que se asocian a la protección y sobrevivencia de la neurona.

Luego de tener una mirada general del sistema nervioso y su organización y de cómo es planteado el aprendizaje desde la mirada de la neurociencia resulta interesante analizar la investigación y sus resultados a nivel mundial que plantean como la actividad física se relaciona con el aprendizaje y el rendimiento académico.

### **Una aproximación a la evidencia empírica de la actividad física y el rendimiento académico**

La investigación a nivel mundial ha manifestado un gran número de beneficios relacionados con actividad física saludable, beneficios que van desde mejora en la calidad de vida de niños con síndrome de Down, prevención de enfermedades crónicas no transmisibles, hasta aumento de factores neurotróficos a nivel cerebral que retardan la apoptosis neural y favorecen la plasticidad neuronal, elemento esencial en el tratamiento de enfermedades como el Alzheimer (Cotman & Berchtold, 2002) Además se nos presenta un poderoso elemento explicativo de la acción de la actividad física en el rendimiento académico (Berchtold, Castello, & Cotman, 2010; Bruna Felix, Flávia Evelin Bandeira, & José Luiz Lopes, 2013; Meir, 2007; Trejo Ortiz, Jasso Chairez, Mollinedo Montaña, & Lugo Balderas, 2012; Van Dusen, Kelder, Kohl, Ranjit, & Perry, 2011)

En contraposición a los beneficios de la actividad física se manifiesta que una vida sedentaria generará un deterioro en la calidad de esta, uno de ellos es el aumento en los niveles de estrés por el incremento de

corticosterona a nivel del hipocampo cerebral lo que se traduce en la disminución de la proteína BDNF (brain derived neurotrophic factor) proteína asociada a la protección neuronal y facilitación de la neuroplasticidad (Adlard & Cotman, 2004).

Para (OMS, 2013) Se ha observado que la inactividad física es el cuarto factor de riesgo en lo que respecta a la mortalidad mundial (6% de las muertes registradas en todo el mundo). Además, se estima que la inactividad física es la causa principal de aproximadamente un 21%-25% de los cánceres de mama y de colon, el 27% de los casos de diabetes y aproximadamente el 30% de la carga de cardiopatía isquémica.

En cuanto a los beneficios específicos de la actividad física y su relación con la mejora en los logros de aprendizaje la investigación científica es clara y nos manifiesta que:

Para (Lambourne, et al., 2013) que realizó un estudio con 684 estudiantes de segundo y tercer grado, correlacionando la actividad física con el rendimiento académico en matemáticas, los resultados obtenidos indicaron que la actividad física ejerce una influencia significativa en el logro en matemáticas.

Para (Spitzer & Hollmann, 2013) que realizó una investigación experimental del efecto del ejercicio físico en la atención, en el rendimiento pro-social y académico en el entorno escolar en escuelas alemanas, y en niños de sexto grado, obtuvo como resultado que los niños mejoraban la concentración, el comportamiento y el rendimiento académico, también se observó que los alumnos mostraban mayor compromiso con las lecciones escolares. Por último, a la luz de estos resultados, en las escuelas estudiadas la actividad física generó cambios a nivel curricular.

En un estudio de diseño longitudinal se observó y evaluó la incorporación de la actividad física en la asignatura de matemáticas, lo que arrojó como resultado mejoras en la función cognitiva (Rasberry, et al., 2011).

Investigaciones basadas en revisiones bibliográficas de la evidencia empírica, acerca de la relación existente entre la actividad física y el rendimiento académico, han llegado a la conclusión que existe asociación entre la actividad física y el rendimiento académico una de ellas realizada por (Rasberry, et al., 2011) que generó una revisión de bases de datos recolectando cincuenta artículos que cumplieran con las exigencias de la investigación, los resultados arrojaron que en todos los estudios, hubo asociaciones entre la actividad física y rendimiento académico, lo que supone medidas de rendimiento académico, comportamiento académico y cognitivo, habilidades y actitudes. Algo más de la mitad (50,5%) de todas las asociaciones examinadas fueron positivas, 48% no significativa, y el 1,5% fueron negativas.

Por último (Daniels, 2009) en un estudio realizado en Suecia, exploró las relaciones entre la actividad física y el rendimiento académico. En este estudio también se evaluó si dicha asociación podría estar mediada por la condición física. Ellos encontraron que el rendimiento académico se asoció con la actividad física vigorosa en las niñas y en los niños el logro académico se asoció con la salud física no así con el nivel de actividad física de los niños. Estos resultados sugieren que la actividad física y la condición física pueden ser beneficiosas para el rendimiento escolar.

Para (Van Dusen, et al., 2011) que realizó un análisis de la asociación de la actividad física y el rendimiento académico en Texas Estados Unidos con una base de datos de 254.000 estudiantes sometidos a una prueba de rendimiento académico estandarizada (TASK) similar al SIMCE lenguajes y matemáticas, en relación a una base de datos de prueba estandarizada (FITNESSGRAM) obtuvo como resultado que existe una relación significativa entre el ejercicio cardiovascular (resistencia cardiovascular) y rendimiento académico.

(Davis & Cooper, 2011) Plantea que la obesidad y sedentarismo son un tema habitual y que se relaciona con el pobre rendimiento académico, que su vez también está asociado al sobrepeso y el sedentarismo. Ante esto realizó una investigación experimental, en la cual, el sobrepeso fue medido con IMC (índice de masa corporal), también planteó que la actividad física inferior a una hora semanal es atribuible a un individuo sedentario midiendo además la capacidad física y el nivel de adiposidad. En cuanto a los aspectos cognitivos se consultó a los padres acerca del comportamiento y rendimiento académico de los niños.

Los resultados obtenidos manifestaron que la actividad física se relacionó con mejor cognición, comportamiento y rendimiento académico mientras que la gordura (el peso) y la aptitud física se relacionaron con mejoras en las funciones ejecutivas y las matemáticas.

La evidencia científica es precisa y manifiesta que una mejora en la calidad y la cantidad de actividad física de las instituciones educativas, no solamente permitirá mejorar las condiciones resumidas en la última encuesta nacional de salud (MINSAL, 2009-2010) sino que además estimulará una mejora en el rendimiento académico de los escolares.

Lo anterior lo confirma la investigación médica para (Burrows et al., 2008) que realizó un estudio en 11 establecimientos educacionales de la región metropolitana con niños de primero básico (1136) y adolescentes de primero medio (1746), en primer lugar realizó una medición antropométrica, luego aplicó una encuesta de hábitos alimentarios y de actividad física y por último, una encuesta de ingesta calórica.

Se manifiesta a la luz de los resultados que los tiempos orientados a la práctica de actividad física están por debajo de lo recomendado, por lo cual, es necesario aumentarlos a un mínimo ideal de 3,5 horas semanales, dicho tiempo, de una actividad física planificada y de calidad que permita proteger la salud de los niños.

Además, en el mismo estudio (Burrows, et al., 2008) se plantea que *“La dieta y los estilos de vida occidentales, estarían regulando la expresión genética de las enfermedades crónicas asociadas a la obesidad. En niños, la obesidad se ha cuadruplicado en los últimos 20 años. En preescolares en cambio, la obesidad aumentó de 5,7% a 11,6% entre los años 2000 y 2004. Por otro lado, estudios clínicos señalan que 30% de los niños que consultan por obesidad, presentan el síndrome metabólico de resistencia insulínica (SMRI).”*

Por otra parte, existe una mirada empírica fundamental en la relación de la actividad física y el rendimiento académico, esta mirada está dada por la neurociencia que para (Salas Silva, 2003) es considerada como el conjunto de ciencias cuyo sujeto de investigación es el sistema nervioso con particular interés en cómo la

actividad del cerebro se relaciona con la conducta y el aprendizaje. Es así como la neurociencia tiene por objetivo comprender como el encéfalo produce la marcada individualidad de la acción humana. La neurociencia, con su capacidad de enlazar la biología molecular y los estudios cognitivos, ha hecho posible que se comience a explorar la biología del potencial humano, que podamos entender que nos hace lo que somos (Kandel, et al., 1997).

Desde el punto de vista de la neurociencia, el ejercicio físico y sus beneficios en la función cognitiva han sido vinculados con el aumento de la secreción de factores neurotróficos derivados del cerebro (BDNF: brain derived neurotrophic factor) junto a otros factores de crecimiento que estimulan la neurogénesis, aumentan la resistencia al trauma, mejoran la capacidad de aprendizaje y potencian el desarrollo mental (Cotman & Berchtold, 2002).

### **Conclusiones**

Plantear que la práctica regular de ejercicio físico es un factor que condiciona el rendimiento académico pudiese ser motivo de controversia, y además ser considerado un argumento idealizado e irreal; declarar que la condición física es un elemento que favorece el aprendizaje significativo considerado el santo grial del sistema educativo chileno pudiese resultar desconcertante en una realidad en la cual la presión para niños y adolescentes por obtener mejoras en el logro académico se ha transformado en la principal política educativa. Tanto maestros como directivos han sucumbido en la limitación de los tiempos de actividades consideradas meramente recreativas, orientando los procesos educativos al aumento de los tiempos en el aula.

Un cambio de paradigma y el nacimiento de un modelo teórico que plantee la importancia de la actividad en los procesos cognitivos es esencial, y ha sido la inspiración de la presente revisión, indagando la evidencia científica a nivel mundial que respalda estas hipótesis, a la luz de lo analizado se puede manifestar a modo de conclusión que una nueva mirada científica y objetiva de el ejercicio físico como un elemento generador de aprendizajes que se almacenan en la memoria de largo plazo resulta fundamental. Además es preciso manifestar frente a los preocupantes resultados manifestados por el SIMCE de educación física y la encuesta nacional de salud, que existe la necesidad de generar una nueva mirada a la asignatura de educación física y sus propuestas curriculares, mirada que permita plantear su importancia en el cuidado de la salud y que también genere una valoración de esta disciplina en la producción de enseñanzas y mejora en los logros académicos, esta nueva mirada generara una valoración del ejercicio físico como un elemento vital y de suma importancia en el curriculum educativo nacional, generando una articulación de disciplinas con el objetivo de producir mejoras en los estudiantes a nivel fisiológico y cognitivo, y que conseguirá **efectos positivos para la salud escolar y el rendimiento académico.**

### **Bibliografía**

- Adlard, P. A., & Cotman, C. W. (2004). Voluntary exercise protects against stress-induced decreases in brain-derived neurotrophic factor protein expression. *Neuroscience*, 124(4), 985-992. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.neuroscience.2003.12.039>
- Albornoz, Y. (2009). Emoción, música y aprendizaje significativo. *Educere*, 13, 67-73.
- Berchtold, N. C., Castello, N., & Cotman, C. W. (2010). Exercise and time-dependent benefits to learning and memory. *Neuroscience*, 167(3), 588-597. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.neuroscience.2010.02.050>
- Bruna Felix, A., Flávia Evelin Bandeira, L., & José Luiz Lopes, V. (2013). Efetividade de um programa de intervenção com exercícios físicos em cama elástica no controle postural de crianças com Síndrome de Down Effectiveness of an intervention program with trampoline exercises in postural control of children with Down Syndrome. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte : RBEFE*(ahead).
- Burrows, R., Díaz, E., Sciaraffia, V., Gattas, V., Montoya, A., & Lera, L. (2008). Hábitos de ingesta y actividad física en escolares, según tipo de establecimiento al que asisten. *Revista médica de Chile*, 136, 53-63.
- Cotman, C. W., & Berchtold, N. C. (2002). Exercise: a behavioral intervention to enhance brain health and plasticity. *Trends in Neurosciences*, 25(6), 295-301. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0166-2236\(02\)02143-4](http://dx.doi.org/10.1016/S0166-2236(02)02143-4)
- Daniels, S. R. (2009). Associations between physical activity, fitness, and academic achievement. *The Journal of Pediatrics*, 155(6), A1. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jpeds.2009.10.022>
- Davis, C. L., & Cooper, S. (2011). Fitness, fatness, cognition, behavior, and academic achievement among overweight children: Do cross-sectional associations correspond to exercise trial outcomes? *Preventive Medicine*, 52, Supplement(0), S65-S69. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ypmed.2011.01.020>
- De La Barrera, M., & Donolo, D. (2009). Neurociencias y su importancia en contextos de aprendizaje. *Revista Digital Universitaria*, 10.
- Demirci, N., Engin, A. O., & Özmen, A. (2012). The Influence of Physical Activity Level on the Children's Learning Ability of Disabled Children Having Difficulties in Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69(0), 1572-1578. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.100>
- Donnelly, J. E., & Lambourne, K. (2011). Classroom-based physical activity, cognition, and academic achievement. *Preventive Medicine*, 52, Supplement(0), S36-S42. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ypmed.2011.01.021>
- Kandel, E., Schwartz, J., & Jessell, T. (Eds.). (1997). *Neurociencia y Conducta*. Madrid, España Editorial Prentice Hall.
- Kolb, B., & Whishaw, I. (Eds.). (2009). *Neuropsicología Humana*. Madrid, España Editoria Medica Panamericana.
- Lambourne, K., Hansen, D. M., Szabo, A. N., Lee, J., Herrmann, S. D., & Donnelly, J. E. (2013). Indirect and direct relations between aerobic fitness, physical activity, and academic achievement in elementary school students. *Mental Health and Physical Activity*(0). doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.mhpa.2013.06.002>
- Lejarraga, H. (2010). Genética del desarrollo y la conducta. *Archivos argentinos de pediatría*, 108, 331-336.

- Meir, L. (2007). Quality Physical Intervention Activity for Persons with Down Syndrome. *The Scientific World Journal*, 7, 7-19.
- MINEDUC. (2011). *Informe de resultados de educación física SIMCE*. Santiago, Chile
- MINSAL. (2009-2010). *Encuesta nacional de salud, Gobierno de Chile*. Chile: Gobierno de Chile.
- OMS. (2013). *Organización Mundial de la Salud. Estrategia mundial sobre régimen alimentario, actividad física y salud*. disponible en:URL: <http://www.who.int/dietphysicalactivity/pa/es/>. URL: <http://www.who.int/dietphysicalactivity/pa/es/>.
- Ramos Linares, V., Piqueras Rodríguez, J. A., Martínez González, A. E., & Oblitas Guadalupe, L. A. (2009). Emoción y Cognición: Implicaciones para el Tratamiento. *Terapia psicológica*, 27, 227-237.
- Raspberry, C. N., Lee, S. M., Robin, L., Laris, B. A., Russell, L. A., Coyle, K. K., & Nihiser, A. J. (2011). The association between school-based physical activity, including physical education, and academic performance: A systematic review of the literature. *Preventive Medicine*, 52, Supplement(0), S10-S20. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ypmed.2011.01.027>
- Rosende, G. (2005). EMOCIÓN Y APRENDIZAJE: un estudio en estudiantes de Educación Básica Rural. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*, 4.
- Salas Silva, R. (2003). ¿La Educación necesita realmente de la Neurociencia ? *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 155-171.
- Spitzer, U. S., & Hollmann, W. (2013). Experimental observations of the effects of physical exercise on attention, academic and prosocial performance in school settings. *Trends in Neuroscience and Education*, 2(1), 1-6. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tine.2013.03.002>
- Tomprowski, P. D., Lambourne, K., & Okumura, M. S. (2011). Physical activity interventions and children's mental function: An introduction and overview. *Preventive Medicine*, 52, Supplement(0), S3-S9. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ypmed.2011.01.028>
- Trejo Ortiz, P. M., Jasso Chairez, S., Mollinedo Montaña, F. E., & Lugo Balderas, L. G. (2012). Relación entre actividad física y obesidad en escolares. *Revista Cubana de Medicina General Integral*, 28, 34-41.
- Van Dusen, D., Kelder, S., Kohl, H., Ranjit, N., & Perry, C. (2011). Associations of Physical Fitness and Academic Performance Among Schoolchildren\*. *Journal of School Health*, Vol. 81, 733-740.
- Vélez van Meerbeke, A., & Roa González, C. N. (2005). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de medicina. *Educación Médica*, 8, 24-32.

## LA PROFESIONALIZACIÓN DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA UNIVERSIDAD

**Autores:** Lic. Pedro Santana Velazquez. Profesor auxiliar, Lic. Yarima García Torres. Profesor auxiliar, MSc. Ivonne Burguet Lago. Profesor asistente

**Resumen:** La profesionalización del recurso humano –DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA- en la universidad es objeto de investigación desde diferentes perspectivas teóricas. Se trata de comprender los mecanismos mediante los cuales los profesionales –gerente deportivo- logran adquirir las competencias para enfrentar con calidad su labor profesional. Este problema es formulado de diferentes formas teniendo como ejes conceptuales algunos de los siguientes términos: formación teórica profesional, desarrollo de capacidades y habilidades acorde a sus funciones; aspectos sociológicos y de recursos humanos; plan de mejora profesional mediante la superación; el papel que juega la administración y la organización en su formación; el alcance de la madurez profesional. Estas diferentes perspectivas teóricas evidencian la multiplicidad de factores y condiciones con diferentes relevancias para producir los cambios necesarios pero que permiten reconocer la profesionalización del recurso humano pasa por diferentes fases y, debido a su carácter eminentemente práctico, se puede perfeccionar mediante la práctica crítica-reflexiva en condiciones institucionales concretas. En esta investigación se asumen dos aspectos esenciales: 1) La profesionalización del recurso humano es parte del desarrollo personalógico del docente de educación física, la cual corresponde a la etapa de socialización en la que el individuo se incorpora a la actividad laboral del docente de educación física, 2) Se trata de un auténtico proceso de aprendizaje desarrollador en condiciones de formación permanente en la que se modifican tanto los conocimientos de partida, las experiencias previas y las capacidades del docente de educación física lo cual le permite alcanzar la condición de mejoramiento profesional. Estas premisas permiten precisar el concepto de profesionalización del recurso humano del docente de educación física como fundamento teórico de una estrategia metodológica.

**Palabras claves:** Profesionalización del recurso humano. Cultura Profesional.

## Introducción

En el quehacer de la Universidad de Ciencias Informáticas (UCI), no escapa a la situación respecto a profesionalización del docente de educación física (DEF). La investigación realizada por estos autores, busca articular de manera más coherente, las problemáticas teórico-prácticas de la profesionalización en ejercicio.

En este sentido fueron investigado por los autores tres alternativas que ayudan a comprender las perspectivas referidas a la superación profesional<sup>1</sup>, el trabajo metodológico<sup>2</sup> y las competencias investigativas<sup>3</sup> predominantes en la Cultura Física y que evidencian la poca interrelación entre la profesionalización del gerente deportivo, las relaciones institucionales y las de su entorno sociocultural, manifiestas en sus modos de actuación profesional. De todo lo anterior se confirma la necesidad de formular una estrategia para la comprensión e implementación de la profesionalización del docente de educación física que tenga en cuenta la interrelación, desde la práctica concreta, entre la cultura institucional y la cultura profesional del gerente.

En la literatura consultada para el reconocimiento de esta realidad, el autor encontró experiencias que han sido aportadas por autores tales como: Sánchez Núñez(s/f), Ovidio S. D' Angelo Hernández (1987); Miller (1990), (Ferry, 1991), Oldroyd y Hall (1991), (Marland, 1995, p.

132). Valcárcel, N. (1998), Añorga, J. (2001); Addine Fernández, 2001) Álvarez de Zayas, R. M. (2001), Addine Fernández, F. García G. (2004), Addine Fernández, F. García G. (2005), Andreu, N (2005), Bolívar (2010) entre otros.

Estas experiencias en la práctica educativa internacionales y cubana, si bien han contribuido a un salto cuantitativo y cualitativo, aún resultan insuficientes para satisfacer las demandas de calidad de la educación superior y en particular para el docente de educación física.

Este trabajo tiene como objetivo presentar la solución del problema científico declarado en la investigación a través de la estrategia metodológica. La construcción de la estrategia, se logró a partir de la utilización de métodos teóricos y empíricos. Los métodos teóricos permitieron determinar los fundamentos generales –teórico-, los fundamentos metodológicos, así como la estructura y establecer relaciones entre las acciones que conforman la estrategia, y la aplicación de los métodos empíricos, aportaron al proceso de construcción de la misma.

Según Homero Fuente 2008<sup>4</sup>. ...“Los procesos de construcción del conocimiento científico, en la consecución de un nuevo conocimiento, se desarrollan por los sujetos de forma auténtica, como realidad

<sup>1</sup>Chávez, J., (2005). La superación profesional en función de la alternativa está estrechamente ligada a la formación y desarrollo del profesional, lo cual constituye “un proceso de maduración física, psíquica y social que abarca todos los cambios cuantitativos de las propiedades congénitas y adquiridas” Olivera Matos Reynier, Nelson Zamora Montúfar y Maikel Rosabal Núñez (2011) La superación del profesor de educación física en la universidad, esencial para el perfeccionamiento de sus competencias profesionales. *EFDeportes.com, Revista Digital*. Buenos Aires, Año 16, N° 163, Diciembre de 2011. <http://www.efdeportes.com/> consultado el 12 enero del 2012. Según Negrín Pérez (2001), Rodríguez Verdura (2001), Mestre Gómez y Castro Marcelo (2002), Chirino Ramadán (2003), Rojas Cabrera y Castellano Quintero (2005), así como el de Hernández, Sotolongo y Castañeda López (2008).

<sup>2</sup> Según los autores -Díaz López A (2010)<sup>2</sup>, Milán Leyva E. y Marcos Beltrán Fernández (2010)<sup>2</sup>, Echevarría R. O. (2010),<sup>2</sup> Mendoza Díaz E., Bartelemí Cobas L. y Caridad Moncada Sánchez(S/F)<sup>2</sup>, Carmona Hernández R. Andrés Anesio Fernández Villalobos y Marisleiby Michel, Fernández. (s/f)<sup>2</sup> Jurado Arjona J; Primitivo Aguilera Almendros; Luis Jacobo Calvo Ramos; Mónica María Franco Fernández; y Diego

<sup>3</sup> Según los autores Alberto Esper Pablo (2007) La Educación Física como eje de investigación educativa en la formación del futuro docente de Educación Física. *Revista Educación física y deporte*. Universidad de Antioquia 26 - 2- 2007. Prado Alfaro A. (2011) GESTIÓN DEL PROCESO DE INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA EN FACULTADES DE CULTURA FÍSICA Didasc@lia: Didáctica y Educación. Publicación cooperada entre CEDUT- Las Tunas y cedeg-Granma, CUBA Número 3 (2011). Julio-Septiembre ISSN 2224-264. RODRÍGUEZ GARCÍA PEDRO LUIS. (2010) La Investigación en Educación Física. *Educatio Siglo XXI*, Vol. 29 n° 1 · 2011, pp. 195-210. David Kirk (s/f) SITUACIÓN ACTUAL Y TENDENCIAS FUTURAS DE LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA EDUCACIÓN FÍSICA EN EUROPA: ALGUNAS CUESTIONES CRUCIALES QUE EXPLICAN POR QUÉ LA INVESTIGACIÓN ES IMPORTANTE. Cátedra Alexander de Educación Física y Deportes Universidad de Bedfordshire, Inglaterra. Efectos de la Educación Física en el ámbito escolar centrada en procesos de aprendizaje. Orientaciones metodológicas. Deler Sarmiento Pastora, Velasco. González Carlos, Rodríguez Pérez Lourdes, Cartaya Martínez Erduy, Oms Barroso Yadira; y Ernesto Ricaño *Centro: Universidad de Cultura Física y Deporte. Villa Clara*. Cachorro Gabriel (2010) La pasión por la investigación en Educación Física. *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. La Plata: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, 2010. ISBN 978-950-34-0672-4. <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar> consultado el 21 de abril del 2011. Fernández García Emilia (s/f) LAS LÍNEAS DE INVESTIGACIÓN EN EDUCACIÓN FÍSICA. *Napoleón Murcia Peña LA INVESTIGACIÓN CUALITATIVA DESDE LA COMPLEMENTARIDAD. UN RETO PARA DINAMIZAR EL CURRÍCULO EN LA EDUCACIÓN FÍSICA*. Josefa Eugenia Blasco Mira (s/f) LA INVESTIGACIÓN EDUCATIVA EN EDUCACIÓN FÍSICA Y DEPORTES.

<sup>4</sup> Fuentes González Homero Calixto 2008. La formación de los profesionales en la contemporaneidad. Concepción científica holística

Configuracional en la educación superior. Universidad de oriente. Centro de estudios de Educación Superior "Manuel f. Gran". Santiago de Cuba.

concreta y sobre su experiencia social y personal, es decir, en su vida, tal como es sentida y experimentada en un mundo de significados y sentidos. Esta consideración orienta a las ciencias hacia la búsqueda de métodos y estrategias que promuevan la concientización de los sujetos en su progreso y desarrollo social, capaces de favorecer una formación y transformación activa, constructiva y creadora de la cultura, y propiciar con ello, el desarrollo de su autoperfeccionamiento constante, de su autonomía y autodeterminación, en íntima interrelación con los necesarios procesos de socialización, compromiso y responsabilidad social, lo cual propicia toda la gama de acciones y sentimientos humanos” (p.139).

En el nuevo constructo teórico se parte de las relaciones de proximidad y coherencia de las diferentes teorías y concepciones que permite adoptar una determinada actitud científica ante los hechos que configuran el proceso de profesionalización del gerente.

Para determinar cómo asumir los fundamentos generales de la estrategia en esta investigación fueron tomados en consideración los puntos de vista de Petrovski (1982); Andreiev (1984); Rodríguez y Bermúdez (1996); Rodríguez del Castillo, M. A. (2005; p. 26).

Según Petrovski (1982), refiere que la imaginación expresa: ...”La imaginación creadora, que se origina en el trabajo se convierte en aspecto o faceta inseparable de la creación técnica, artística y cualquier otro tipo de creación, adoptando la forma de operación activa y dirigida a una finalidad con representaciones objetivas, en busca de las vías para la satisfacción de necesidades” (p.375).

Andreiev (1984), señala que en el pensamiento creador, teórico-científico, la fantasía y la imaginación ocupan un lugar importante en la investigación científica, ya que ofrecen a los científicos la oportunidad de penetrar en la esencia de los objetos y fenómenos que son inaccesibles a los órganos sensitivos del hombre.

Rodríguez y Bermúdez (1996), plantean que lo metodológico es el instrumento para el conocimiento científico y la transformación práctica del mundo. Estos autores exponen que en una metodología se expresa un aparato teórico y uno metodológico.

Rodríguez del Castillo<sup>5</sup>, M. define la estrategia pedagógica como: “... la proyección de la dirección pedagógica que permite la transformación de un sistema, subsistema, institución o nivel educacionales para lograr el fin propuesto y que condiciona el establecimiento de acciones para la obtención de cambios en las dimensiones que se implican en la obtención de ese fin (organizativas, didácticas, materiales, metodológicas, educativas, etc...”

La Estrategia como resultado científico según Rodríguez Palacios Alvarina y Susana Arteaga González (2008)<sup>6</sup>. Algunas consideraciones teóricas y metodológicas importantes asumidas por este autor en su tesis:

- La Estrategia en estos momentos es considerada como un recurso para la transformación de la práctica educativa y, por tanto, genera un nivel de teorización que permite la vinculación entre la teoría y la práctica.
- En la literatura científica en estos momentos se considera como un resultado científico, pues logra la transformación de la realidad, la aplicación de los principios de la Estrategia del mundo al proceso de conocimiento y a la práctica.
- La Estrategia vista de una forma más específica, permite ordenar, de una forma más flexible y dinámica el modo de actuación del docente/investigador para obtener propósitos cognitivos, procedimentales y actitudinales
- El término Estrategia también se asocia a la utilización de métodos de la ciencia como herramienta para el análisis de un objeto de estudio, lo que permite la obtención de conocimientos científicos sobre dicho objeto.
- De lo antes expuesto se infiere que una Estrategia que se dirija a transformar un objeto, deberá en cierta medida constituir un reflejo de su esencia.

<sup>5</sup> Rodríguez del Castillo, M. A.: La estrategia como resultado científico de la investigación educativa. Instituto Superior Pedagógico “Félix Varela”. Centro de Ciencias e Investigaciones Pedagógicas. Villa Clara. (Documento electrónico). 2005.

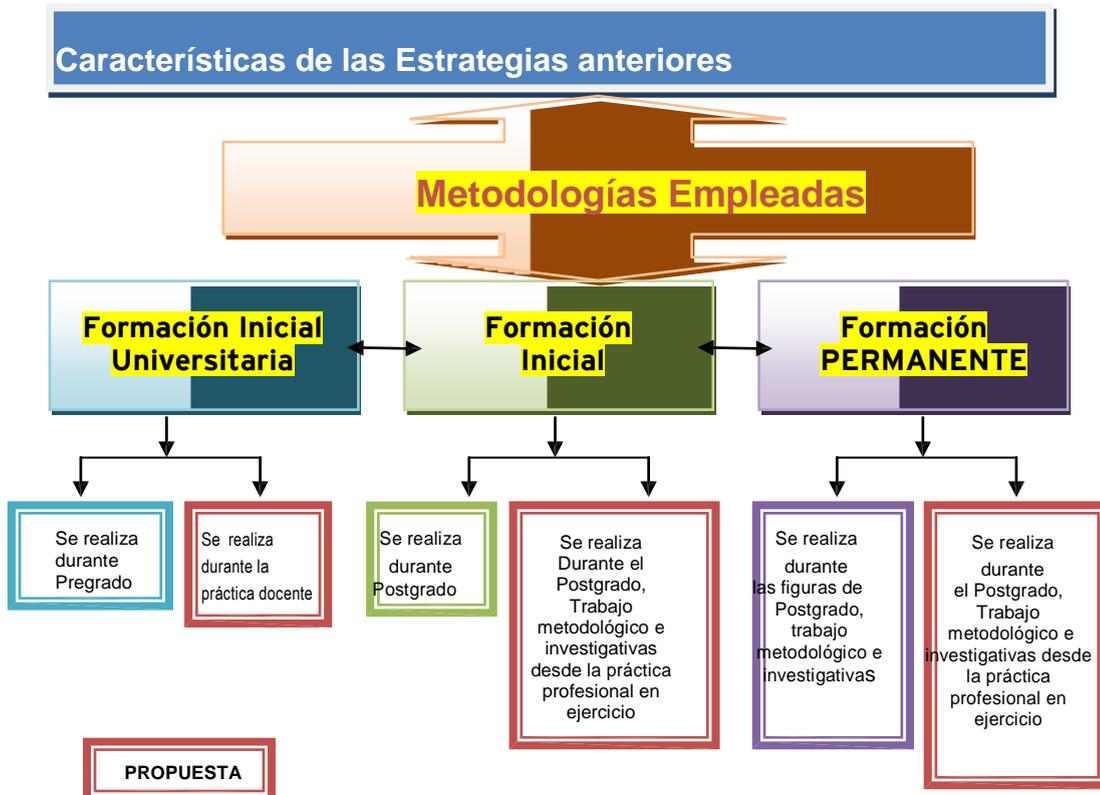
<sup>6</sup> Rodríguez Palacios Alvarina y Susana Arteaga González (2008) LA ALTERNATIVA COMO RESULTADO CIENTÍFICO. INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO. “FÉLIX VARELA” VILLA CLARA. CECIP

La Estrategia tiene también como objetivo, captar la realidad educativa donde se mueve el problema, expresarla en forma de conocimientos, se concreta en la práctica en un sistema de acciones que posibiliten el logro del objetivo.

- La Estrategia, al tener un carácter transformador, permite de una forma o manera distinta y superior el proceso de apropiación –aprendizaje desarrollador-, constituye una nueva opción a partir de la teoría existente, de aquí su importancia en la investigación educativa.

- La Estrategia constituye una vía para orientar la realización de actividades de la práctica educativa, por cuanto en la práctica profesional del docente en ejercicio surgen constantemente situaciones formativas en las que es necesario orientar metodológicamente al profesional docente para la organización de determinadas actividades educativas y se requiere de una vía incentivadora, motivante, flexible, dinámica, que va encaminada fundamentalmente a enriquecer la teoría pedagógica y al mejoramiento de la práctica profesional, de aquí que la contribución de la Estrategia es teórico-práctica.

Por lo tanto, ofrecer una Estrategia metodológica para la profesionalización del DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA en condiciones actuales respetando las bases teóricas que han sustentado hasta ahora el tratamiento de dichos contenidos es algo que necesita un pensamiento lógico consecuentemente a la esencia de la Estrategia que se propone, que se construye desde las debilidades de las anteriores –superación, investigación y el trabajo metodológico- en relación al proceso de aprendizaje del profesional docente, permitiendo elevar el desempeño del docente, acorde con sus posibilidades, los recursos, los contenidos, modo de presentación, medios, de cada sesión de práctica profesional en ejercicio; siempre que no se altere el cumplimiento de los fines y objetivos propuestos, logrando producir aprendizaje desarrollador. Llegado este punto, se hace necesario describir las diferencias entre las anteriores Estrategias y la actual propuesta. Ver esquema N° 1



Esquema #1 Características de Estrategias anteriores y propuesta. Elaboración propia Santana P. 2011

Como resultado del análisis de los puntos de vista de los autores referidos los autores de este trabajo han considerado, que la **estrategia metodológica** es una proyección estratégica de la dirección pedagógica –profesionalización- que permite la transformación del conocimiento científico y la transformación práctica del docente de educación física, que declara un aparato teórico y uno metodológico –procedimiento- para explicar, con otra visión la realidad de un fenómeno, sus procesos, su organización –profesionalización-, es el reflejo de una acción para concebir aspectos teóricos -concepto operativo- y metodológico –procedimiento para la crítica-reflexión- innovación antes durante y después de la acción profesional del docente- importantes, que explican la realidad y enseña a orientarse con profundidad científica, en el estudio de los fenómenos de la vida profesional-social y a descubrir las leyes objetivas de su desarrollo. **Ver esquema 1 y 2.**



Esquema #1 Fundamentos teóricos generales (Elaboración propia Santana Velazquez P. 2011)

#### PREMISAS:

- ◆ Elementos de la teoría histórico-cultural de L. S. Vigotsky.
- ◆ Concepción de la Metodologías de aprendizaje en los adultos.
- ◆ Concepción de la autoformación, heteroformación e interformación.
- ◆ Concepción de proceso de aprendizaje desarrollador.
- ◆ Teoría Educación de Avanzada
- ◆ Concepción de la formación del Gerente en Cuba

**Concepto Operativo:** Para ello consideramos pertinente: Ver cuadro #1

**Estructura de la Definición. Contenido General. Contenido particular.**

- (1) Objeto de la definición
- (2) Condiciones y determinantes del proceso
- (3) Resultado del proceso (cambios profesional) (4)
- Condiciones autoreguladora del proceso.
- (5) Criterio de valoración y evaluación de los resultados.

PROFESIONALIZACIÓN DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA EN LA UCI:		
Estructura de la Definición	Contenido General	Contenido particular
Objeto de la definición: (Proceso involucra un sujeto) "Es un proceso de aprendizaje desarrollador"	Proceso Sujeto Relaciones sociales	Profesionalización Docente Aprendizaje desarrollador
Condiciones y determinantes del proceso "en condiciones socioculturales concretas, durante la práctica profesional del docente en ejercicio de la Educación Física"	Contexto sociocultural e institucional	Actividad pedagógica de la Educación Física
Resultado del proceso (cambios profesional) "en la cual se establece como tendencia, la formación de la identidad profesional del docente"	Tendencia al cambio	Evidencias del tránsito de la identidad profesional.
Condiciones autoreguladora del proceso. "sobre la base de la correlación entre las cultura institucional de la labor formativa y la cultura profesional inicial del docente, teniendo como mediador, las expectativas profesionales del docente"	Interacción vinculo de la evaluación profesional a nivel micro	Trabajo metodológico del colectivo de docente gerentes deportivos Niveles de cultura profesional docente
Criterio de valoración y evaluación de los resultados. "que se expresa a través de los tipos de actitudes -crítica reflexiva e innovadora- con respecto al objeto de la profesión.	Comunicación Satisfacción profesional individual y colectivas	Docente critico reflexivo innovativa, respecto a los inventarios de problema y recursos profesionales docentes.

Cuadro #1 Concepto Operativo de Profesionalización del DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA en la UCI. Elaboración Propia Santana Velazquez P. (2011)

**Profesionalización docente:** "Es un proceso de aprendizaje desarrollador en condiciones socioculturales concretas, durante la práctica profesional del DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA en ejercicio en la cual se establece como tendencia, la formación de la identidad profesional sobre la base de la correlación entre las cultura institucional de la labor formativa y la cultura profesional inicial del gerente, teniendo como mediador, las expectativas profesionales del gerente" que se expresa a través de los tipos de actitudes -crítica reflexiva e innovadora- con respecto al objeto de la profesión. Santana Velazquez P. (2011)

**Principios que sustentan la estrategia:**

- 1) **Auto desarrollo** del colectivo pedagógico mediante la participación de sus miembros en la actividad grupal orientada hacia objetivos sociales (García Ramis, 1996 b)
- 2) **Desarrollo psicológico** mediante la interrelación de los planos ínter psicológico e intrapsicológico (es parte integrante y bien conocida de la escuela histórico-cultural fundada por L. Vigotsky)
- 3) **Carácter pedagógico** de la actividad de dirección educacional (Alonso Rodríguez, 2002)
- 4) **Sistémico u organizacional.** (Morín, 2003:37). Permite relegar el conocimiento de las partes con el conocimiento del todo y viceversa. Considera que es imposible conocer las partes sin conocer el todo, así como conocer el todo sin conocer las partes.

**VARIABLE. DIMENSIONES E INDICADORES:**

VARIABLE	DIMENSIONES	INDICADORES	Elementos a EVALUAR
	Condiciones socioculturales concretas	Clases de Educación Física	Calidad docente, trabajo de investigación, trabajo de gestión. competencia profesional actividades superación
		Entrenamiento Deportivo	
		Recreación Física (Ferias)	

		Contexto Comunitario de la UCI (Festivales)	
	<b>La cultura institucional</b>	Colectivo de disciplina	Sistema de gestión
<b>Profesionalización del docente de educación física</b>	<b>de la labor formativa</b>	Colectivo de asignatura	Didáctico / Metodológico.
		Colectivo de año	Servicio a la Institución
		Colectivo de facultad	
	<b>La cultura profesional inicial del docente</b>	Orientación básica	Diplomado pedagógica
		Orientación especializada	Diplomado especialidad
		Orientación académica	Categoría docente
		Orientación científico	Categoría científica
	<b>Las expectativas profesionales del DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA</b> Reinhart Koselleck (1998) quien señala que la expectativa se efectúa en el presente pero se refiere al futuro y en este sentido es futuro hecho presente, se refiere a un "todavía no" que puede ser lejano y se produce en base a la experiencia, esto es a lo pasado.	<b>Expectativas académicas:</b>	Titulación, Proceso de enseñanza aprendizaje Tareas de política académica. Tareas de investigación
		<b>Expectativas extra-académicas:</b>	Las dedicaciones y participación en asociaciones responsabilidades derivadas de actividades al margen de la docencia reglada,

Los fundamentos metodológicos es uno de los aspectos específicos del trabajo o proyecto que parte de una posición teórica y conlleva a una selección de técnicas concretas (o métodos) acerca del procedimiento para realizar las tareas vinculadas con el proyecto.

Al describir la metodología adecuada, la postura filosófica se orienta según nuestros criterios a la Hermenéutica, que interpreta el conocimiento. Teniendo en cuenta las estructuras básicas de la comprensión

- **Estructura de horizonte:** el contenido singular y aprendido en la totalidad de un contexto de sentido, que es preaprendido y coaprendido.
- **Estructura circular:** la comprensión se mueve en una dialéctica entre la precomprensión y la comprensión de la cosa, es un acontecimiento que progresa en forma de espiral, en la medida que un elemento presupone otro y al mismo tiempo hace como que va adelante.
- **Estructura de diálogo:** en el diálogo mantenemos nuestra comprensión abierta, para enriquecerla y corregirla.
- **Estructura de mediación:** la mediación se presenta y se manifiesta en todos los contenidos, pero se interpreta como comprensión en nuestro mundo y en nuestra historia.

En nuestro trabajo trabajamos sobre la base del paradigma simbólico-interpretativo, cualitativo, hermenéutico o cultural<sup>7</sup>.

Este paradigma parte de reconocer la diferencia existente entre los fenómenos sociales y naturales, reconociendo la mayor complejidad y el carácter inacabado de los primeros, que están siempre condicionados por la participación del hombre. Engloba un conjunto de corrientes

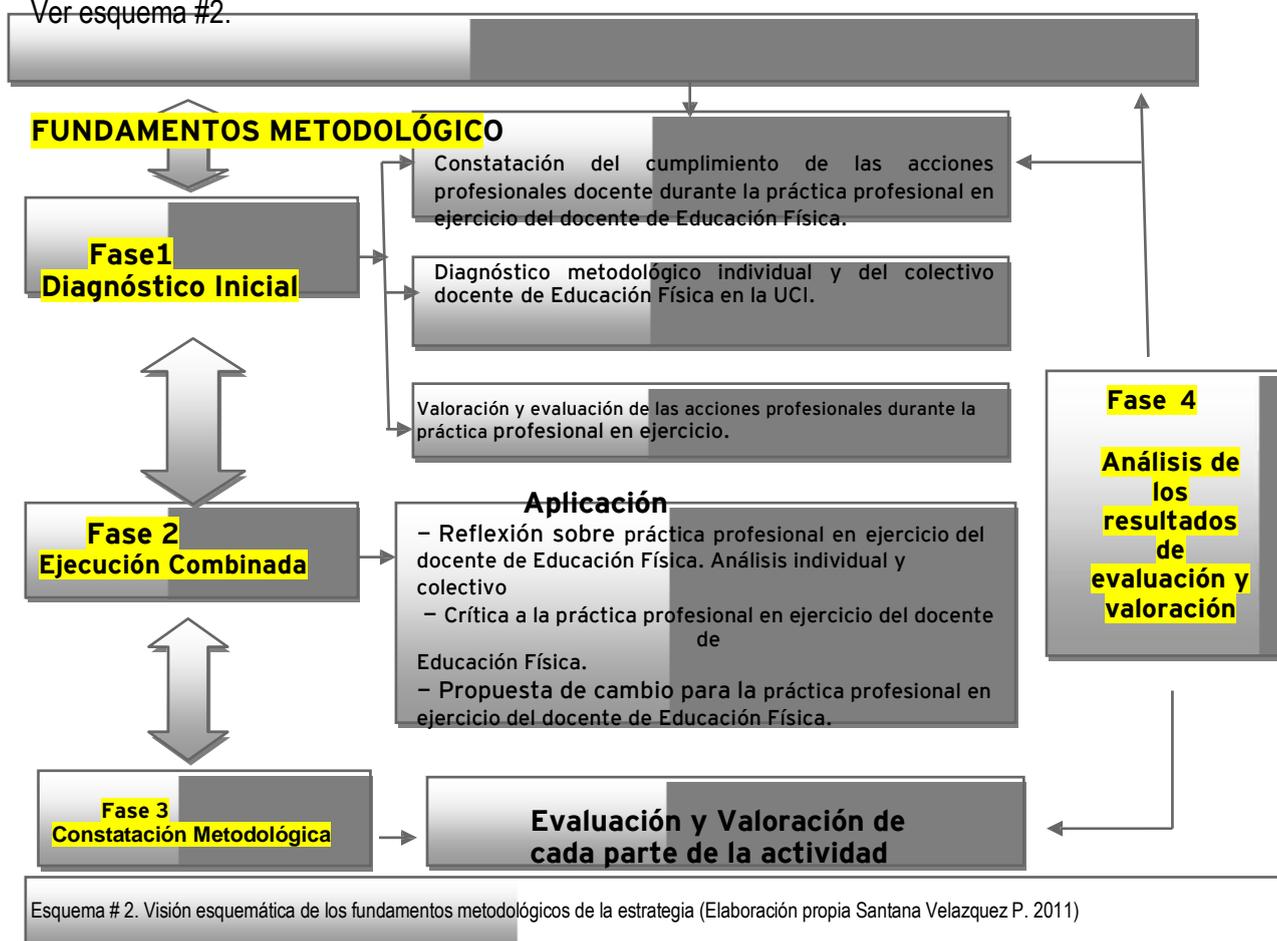
<sup>7</sup> Ramírez Ramírez Ignacio (s/f) CONFERENCIA N° 04: Los diferentes paradigmas de investigación y su incidencia sobre los diferentes modelos de investigación didáctica. Diplomado internacional didáctico y currículo

humanístico-interpretativas cuyo interés fundamental va dirigido al significado de las acciones humanas y de la vida social.

Concibe la educación como proceso social, como experiencia viva para los involucrados en los procesos y para las instituciones educativas; se enfatiza que, transformando la conciencia de los docentes, estos transformarán su práctica.

El paradigma interpretativo pretende hacer la comprensión de la conducta humana a través del descubrimiento de los significados sociales. Aspira a penetrar en el mundo personal de los hombres (cómo interpretar las situaciones, qué significan para ellos, qué intenciones, creencias, motivaciones los guían). Su objeto de estudio fundamental son las interacciones del mundo social, enfatizando en el análisis de la dimensión subjetiva de la realidad social, a la cual comprende como un conjunto de realidades múltiples. Este paradigma considera la realidad educativa como subjetiva, persigue la comprensión de las acciones de los agentes del proceso educativo. La práctica educativa puede ser transformada si se modifica la manera de comprenderla.

Ver esquema #2.



- 1) **Fase#1** Diagnóstico inicial de profesionalización del gerente:
  - a) Constatación del cumplimiento de las acciones profesionales docente durante la práctica profesional en ejercicio del docente de Educación Física.
  - b) Diagnóstico metodológico individual y del colectivo de gerentes en la UCI.
  - c) Valoración y evaluación de las acciones profesionales durante la práctica profesional en ejercicio.
- 2) **Fase #2** Ejecución Combinada

- a) Reflexión sobre práctica profesional en ejercicio del gerente. Análisis individual y colectivo.
- b) Crítica a la práctica profesional en ejercicio del gerente.
- c) Propuesta de cambio para la práctica profesional en ejercicio del gerente
- 3) **Fase #3** Constatación Metodológica
  - a) Evaluación de cada parte de la clase de forma individual y colectiva. b) Valoración de cada parte de la clase de forma individual y colectiva. c) Evaluación y valoración de la propuesta de cambio
- 4) **Fase #4** Análisis de los resultados de evaluación y valoración

La valoración de la factibilidad de la estrategia metodológica para contribuir a la profesionalización del DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA en la UCI, descrita anteriormente se efectúa a partir de un estudio de caso, en el que el grupo seleccionado para tales efectos, son docentes gerentes deportivos que fungen como gerentes de algún deporte que tienen experiencia en este trabajo y que actúan como usuarios de la estrategia propuesta. Para valorar la estrategia, se consideró oportuno utilizar el estudio de caso, a partir de los puntos de vista que autores como: Yin (citado por Crosthwaite y otros, 1997), (citado por Tellis, 1997) y (citado por Sosa, 2006); Stake (citado por Crosthwaite y otros, 1997), (citado por Arzalus, 2005) y (citado por Sosa, 2006) y Bonache (citado por Sosa, 2006) y (citado por Escudero y otros, 2008) y Blanco Hernández 2010<sup>8</sup>.

Los autores antes referidos coinciden en que los estudios de casos no representan la muestra de una población o de un universo concreto, por lo que no pueden ser generalizables estadísticamente, sino a proposiciones teóricas, ya que el objetivo del investigador es ampliar y generalizar teorías y no enumerar frecuencias, ni hacer generalizaciones estadísticas. Señalan que el propósito de los estudios de casos es comprender la interacción entre las distintas partes de un sistema y de las características importantes del mismo, para que este análisis pueda ser aplicado de manera genérica, incluso a partir de un único caso, en cuanto se logra una comprensión de la estructura, los procesos y las fuerzas impulsoras, más que un establecimiento de correlaciones o relaciones de causa y efecto.

Respecto a la tipología de casos, la propuesta de Stake (citado por Crosthwaite y otros, 1997) y (citado por Arzalus, 2005), distingue el denominado estudio de caso instrumental, que se corresponde con los rasgos que caracterizan el estudio que se hace en esta investigación. El estudio de caso instrumental se utiliza, según los autores referidos, para proporcionar ideas en torno a un problema o afinar una teoría, el caso tiene un interés secundario, desempeña un papel de apoyo, aportando a la comprensión de algún problema. Su elección se debe a la expectativa por avanzar en el entendimiento de otros intereses.

En esta investigación se aborda un caso único. Donde autores como Rodríguez y otros (1996) expresan que la utilización de un diseño de caso único se justifica en primer lugar si éste tiene carácter crítico, es decir, que permite confirmar, cambiar, modificar o ampliar el conocimiento sobre el objeto de estudio. Desde esta perspectiva el estudio de un caso único puede tener una importante contribución al conocimiento.

Se consideró además el criterio de Stake (citado por Sosa, 2006) y Blanco Hernández (2010) acerca de que un diseño de caso debe estar basado en: fácil acceso al mismo, establecimiento de buenas relaciones con los informantes, que el investigador pueda utilizar el tiempo necesario, así como asegurar la calidad y credibilidad del estudio. Se tomó para el estudio, el grupo de gerentes deportivos de la especialidad de Educación Física, de la Universidad de Ciencias Informáticas, conformado por 20.

<sup>8</sup> Blanco Hernández. 2010 CONCEPCIÓN METODOLÓGICA DE CÓMO DISEÑAR TAREAS PARA EL APRENDIZAJE DE LOS ESTUDIANTES EN LA UNIVERSIDAD AGRARIA DE LA HABANA Y SUS SEDES MUNICIPALES. Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. La Habana

**Diagnóstico del grupo seleccionado para el estudio de caso.** Métodos empleados para el diagnóstico del grupo seleccionado como estudio de caso:

- a) Análisis de documentos.
- b) Encuesta a los gerentes.
- c) Análisis del producto de la actividad.

En el análisis de la documentación donde se encontraban registradas las evaluaciones de las asignaturas cursadas por los integrantes del grupo de estudio, se constató que todos los profesionales estaban evaluados satisfactoriamente en algunos postgrados.

El análisis de la documentación a la que se ha hecho referencia, ofreció a los autores de esta investigación, información acerca del grupo seleccionado para el estudio de caso en cuanto a su preparación, lo que contribuyó a que meditara que los profesionales que conformaban este grupo, podían ofrecer valoraciones acerca de la estrategia metodológica de profesionalización. Se aplicó una encuesta (anexo 6), a los gerentes deportivos del grupo de estudio atendiendo a los siguientes indicadores:

Valoración de los resultados de la encuesta aplicada:

Cantidad de gerentes deportivos en el grupo de estudio	Han participado en el grupo de estudio	%	Valoración
20	18	95,4	Alta

Tabla 5. Preparación de los gerentes deportivos para la profesionalización

Cantidad de gerentes deportivos en el grupo de estudio	Han recibido preparación para la profesionalización del DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA	%	Valoración
20	4	18,1	Baja

Tabla 6. Participación de los gerentes deportivos para la profesionalización

Ante la solicitud a los encuestados, de referirse a los requerimientos que tendrían en consideración la profesionalización del gerente deportivo, se evidenció que predominaba la referencia a la orientación bibliográfica y a los componentes de la superación e investigación no siempre a todos. Sólo siete DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA, para un 31,8% del grupo, se refirieron a tres o cuatro de los requerimientos, que a juicio de los autores de la presente investigación, debían considerar en la profesionalización del DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA, el resto hicieron referencia a dos requerimientos, en algunos casos de manera incompleta. El nivel de preparación para la profesionalización del DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA, evidenciado en los resultados de la encuesta aplicada, fue valorado como bajo, lo que coincide con los resultados del diagnóstico inicial realizado en esta investigación.

Para el análisis del producto de la actividad se consideraron las acciones crítico-reflexivas - innovativo entregadas por los gerentes deportivos sobre la organización y planificación, así como los requerimientos que a juicio de ellos estaban presentes en las mismas. Esta encomienda se orientó desde el primer encuentro de investigador con el grupo (anexo 11).

Resultados de la encomienda dada a los gerentes deportivos:

- Total de acciones realizadas: 21 Con respecto a las características de las acciones seleccionadas se evidenció con mayor frecuencia:
- Acciones constituidas sólo por preguntas.

- Insuficiente orientación hacia lo que se persigue en las acciones.
- Ausencia de acciones que posibiliten la autoevaluación y coevaluación. Falta de claridad en la comunicación.

Se aprecia que los gerentes deportivos no consideraban las acciones –crítica-reflexiva-innovativa para la profesionalización, como una unidad. Los requerimientos que los gerentes deportivos con mayor frecuencia señalaron fueron:

- La superación científica y metodológica, así como el manejo de la bibliografía deportiva que el docente de educación física puede encontrar los contenidos de aprendizaje que ayudan a mejorar su entrenamiento.
- Tener en cuenta objetivos y métodos, aunque en el primer caso refiriéndose al objetivo de los entrenamientos.

Los requerimientos que a continuación se mencionan sólo fueron señalados aisladamente por algún docente de educación física:

- El diagnóstico, para determinar los niveles de ayuda a considerar.
- La interrelación entre los fundamentos del modelo asumido, el modelo del profesional declarado y los recursos materiales existentes.

Las acciones comunicativas.

Se mantuvo el criterio de que los gerentes deportivos estaban en condiciones de valorar la estrategia, independientemente de no tener la preparación específica para diseñar el Entrenamiento Deportivo como unidad y su correspondiente argumentación. Para la determinación de las unidades de análisis en el caso de estudio, se tuvo en cuenta el contexto en el que se estudiaría y a qué individuos se consideraban usuarios de la estrategia, así como el marco temporal del caso bajo estudio.

Unidades de análisis identificadas en el caso de estudio:

I. Valoración de la estrategia propuesta por parte de los gerentes deportivos como posibles usuarios de la misma.

II. Valoración de la estrategia propuesta por parte de los gerentes deportivos, como usuarios de la misma. El criterio de usuarios se sustenta en los puntos de vista de Campistrous y Rizo (2006) citado por Blanco Hernández (2010), que a partir de valorar el uso del criterio de expertos, señalan que es importante se tome en consideración que los criterios deben partir de personas que además de tener dominio del problema en estudio, estén inmersos en el contexto en el que se realiza dicho estudio.

Campistrous y Rizo (2006), señalan que el experto que tenga dominio teórico del problema en general, pero que no conozca la situación real del medio o lugar en el momento en que se realiza el estudio, no es recomendable para ser utilizado. Desde esta posición, argumentan que surge la posibilidad de ampliar el criterio de expertos, con un criterio en el cual la consideración esencial para la selección sea, además de conocer los fundamentos de lo que se va a investigar, que de alguna manera hayan vivido, sentido, experimentado lo que se está sometiendo a su consideración. Se valoró que el grupo seleccionado respondía a los requerimientos expuestos.

Análisis I. Se organizó la etapa de la siguiente forma:

-Se desarrolló un encuentro de los investigadores con el grupo, donde se dio a conocer la estrategia metodológica para contribuir a la profesionalización, así como el objetivo de las acciones que se pretendían desarrollar con el grupo como parte de la investigación que se estaba realizando. Para el desarrollo del encuentro se utilizaron materiales en soporte digital

y papel.

-Se presentó al grupo de estudio la estrategia metodológica propuesta, lo que incluía la guía temática y de contenidos.

La constatación de la valoración de los gerentes/estudiantes como posibles usuarios de la estrategia metodológica se hizo a través de la técnica de ladov, y la observación.

- Técnica de ladov. Ha sido utilizada frecuentemente por investigadores que quieren obtener el índice de satisfacción individual y grupal relacionado con la motivación por las clases. López y González (2002), López y otros (2005) y Blanco Hernández S. (2010)

El Índice de Satisfacción Grupal (ISG) se obtiene a través de la valoración de las respuestas tres preguntas cerradas de un cuestionario, cuya relación el encuestado desconoce.

Las respuestas a las preguntas cerradas son las que se interrelacionan para determinar el nivel de satisfacción a través del llamado Cuadro Lógico de ladov.

Niveles de satisfacción:

- 1..... Clara satisfacción.
- 2..... Más satisfecho que insatisfecho.
- 3..... No definida.
- 4..... Más insatisfecho que satisfecho.
- 5..... Clara insatisfacción.

El número resultante de la interrelación de las tres preguntas indica la posición de cada evaluado en los diferentes niveles de satisfacción expresados en una escala numérica que oscila entre +1 y - 1, de la siguiente forma:

Tabla 7. Escala valorativa para el nivel de satisfacción.

+ 1	Clara satisfacción
+ 0,5	Más satisfecho que insatisfecho
0	No definida
- 0,5	Más insatisfecho que satisfecho
- 1	Clara insatisfacción

A partir de esta escala valorativa, se puede representar el rango de cada nivel de satisfacción como aparece a continuación:

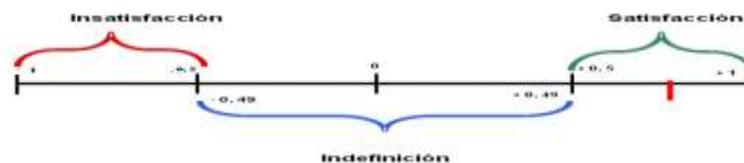


Figura 5. Ubicación del Índice de Satisfacción Grupal de acuerdo a escala valorativa.

Los resultados de la técnica aplicada en el grupo de estudio se pueden constatar en la siguiente tabla:

Tabla 8. Evidencias de la satisfacción del grupo.

Escala	Resultado	Cantidad	%
+ 1	Clara satisfacción	12	54,5
+ 0,5	Más satisfecho que insatisfecho	8	36,3
0	No definida	1	4,5
- 0,5	Más insatisfecho que satisfecho	1	4,5
- 1	Clara insatisfacción	0	-
	Total	22	

Índice de satisfacción grupal, se calcula a través de la siguiente fórmula:

$$ISG = A(+1) + B(+0,5) + C(0) + D(-0,5) + E(-1) N$$

En esta fórmula A, B, C, D, E, representan el número de sujetos con un índice individual dado y donde N representa el número total de sujetos del grupo, por tanto los resultados del grupo se plasman de la siguiente forma:

$$ISG: 12(+1) + 8(+0,5) + 1(0) + 1(-0,5) + 0(-1) 22$$

En este caso el ISG es de 0,70, lo que implica satisfacción por la propuesta, dado que en esta técnica se considera el rango entre 0,5 y 1 como indicador de satisfacción, por lo que se ha interpretado este resultado como una valoración positiva de la concepción metodológica.

El resto de las preguntas formuladas en el cuestionario permitieron confirmar la tendencia favorable de los profesores hacia la propuesta, aunque con algunas preocupaciones y sugerencias como a continuación se eflaja:

- Dieciocho gerente/estudiantes encuestados, para un 90, 9%, manifestaron que consideraban necesaria la estrategia metodológica para la profesionalización.
- Ocho de los gerente/estudiantes encuestados, para un 36,3%, manifestaron preocupación por el tiempo que requiere la preparación para la profesionalización.
- Cinco de los gerente/estudiantes encuestados, para un 22,7%, manifestaron dudas acerca de involucrarse en el proceso de investigación (en este momento), debido a las razones anteriormente expuestas.
- Diez de los gerentes/estudiantes encuestados, para un 45,4%, manifestaron que se debían “detallar”, “argumentar” más las operaciones a seguir.
- Dos de los profesores/estudiantes encuestados, para un 9%, manifestaron la necesidad de que se presentara un modelo de profesionalización.

- Diferencial Semántico

Para la aplicación de esta técnica se consideraron los indicadores correspondientes a viabilidad, utilidad y necesidad de la estrategia metodológica (escala elaborada por los autores de la investigación, tomando como referencia a Hernández y otros, 1998, Hernández, 2008 y Blanco Hernández S. (2010)

Valores en una escala del 1 al 7

Muy favorable: 7 y 6

Favorable: 5

Neutro: 4

Desfavorable: 3 y 2

Muy desfavorable: 1

Resultados del instrumento aplicado

A- Viabilidad en una escala del 1 al 7

Veinte gerentes/estudiantes se proyectaron con tendencia favorable y muy favorable. Un gerente/estudiante se situó en el valor neutro.

-

Un gerente/estudiante se situó en un valor desfavorable.

B- Utilidad en una escala del 1 al 7.

Veinte gerentes/estudiante se proyectaron con tendencia favorable y muy favorable. Un gerente/estudiante se situó en el valor neutro.

Un gerente/estudiante se situó en un valor desfavorable. C- Necesidad en una escala del 1 al 7.

Veintiuno de los gerentes/estudiante se proyectaron con tendencia favorable y muy favorable.

Un gerente/estudiante se situó en el valor neutro.

La media para el total de los indicadores correspondientes a la viabilidad, utilidad y necesidad se manifestó por cada integrante del grupo de la manera siguiente:

- Diecinueve gerentes/estudiantes se situaron en el valor promedio: 6, para un 86,3 %
- Un gerente/estudiante se situaron en el valor promedio: 5, para un 4,5%
- Dos gerentes/estudiantes se situaron en un valor promedio: 4, para un 9%

La valoración de la estrategia metodológica dirigida a la profesionalización, es positiva, en un nivel alto, ya que el valor de la media en el 86,3 % de los gerentes/estudiantes es de seis y no hay valoraciones que se encuentren por debajo de cinco.

Se desarrolló el análisis de la correlación entre los ítems, como se refleja en la siguiente tabla. Tabla 9. Manifestación de la actitud del grupo hacia cada indicador.

I	Items	Escala de valores						
		7	6	5	4	3	2	1
↓	A	5	5	10	1	1	-	-
	B	5	8	7	1	1	-	-
	C	9	8	4	1		-	-
S		19	21	21	3	2	-	-

I: Insatisfacción S: satisfacción

A- Viabilidad B: Utilidad C: Necesidad

Como se puede apreciar el indicador correspondiente a la necesidad de la estrategia metodológica, fue el que recibió un reconocimiento mayor, valoración que se corresponde con los resultados obtenidos en el diagnóstico inicial que condujo a la formulación del problema en esta investigación. Se evidenció menor reconocimiento en los indicadores correspondientes a utilidad y viabilidad, pero siempre en un rango favorable, lo que se corresponde con las opiniones expresadas en las preguntas abiertas valoradas en la técnica de ladov.

-La Observación

El desarrollo de la observación en la etapa I, incluyó el comportamiento de los sujetos ante la entrega de la tarea planteada como parte del diagnóstico del grupo y durante la aplicación de los instrumentos correspondientes a la técnica de ladov y el diferencial semántico. La observación realizada permitió obtener información de cada sujeto y del grupo ante la presentación de la estrategia metodológica y disposición de involucrarse en la investigación.

Resultados de la Observación

Tabla 10. Expresiones orales que reflejan una valoración de la estrategia metodológica.

Profesores/estudiantes	Comentarios					
	favorable		desfavorable		No emite opinión	
22	10	45,4%	-	-	12	54,5%

Tabla 11. Comportamiento del interés por la investigación relacionada con la estrategia metodológica.

Profesores/estudiantes	Manifestaciones de interés					
	alto		medio		bajo	
22	12	54,5 %	6	27,2 %	4	18,1 %

El análisis de los resultados de los instrumentos aplicados permitió:

- Constatar que la concepción metodológica es valorada positivamente ya que todas las expresiones emitidas fueron favorables.
- Constatar que el comportamiento de algunos profesores/estudiantes podía interpretarse como falta de interés para colaborar en la investigación.
- Enfrentar la visión del investigador con la que tienen posibles usuarios de la estrategia metodológica propuesta, para mejorar la misma.

Los resultados expuestos en la técnica de ladov, diferencial semántico y la observación se complementan. Se evidenció la necesidad de seguir indagando acerca de la disposición de algunos integrantes del grupo, para continuar colaborando con la investigación desde la posición de usuarios de la estrategia metodológica propuesta.

Con el objetivo de completar la valoración realizada acerca de la disposición de los miembros del grupo a colaborar con la investigación, se desarrollaron entrevistas en profundidad a 10 de los 22 gerentes/estudiantes del grupo de estudio.

#### Conclusiones

s:

- El entrenamiento deportivo en la UCI constituye el acto pedagógico en el cual se van a concretar los propósitos instructivo-educativos-desarrolladores del proceso de entrenamiento y las estrategias metodológicas previstas en la programación deportiva, expresión del último nivel de concreción del diseño realizado por el docente de educación física.
- En la actividad práctica profesional en ejercicio del docente de educación física donde se concretan las acciones y operaciones a realizar en cada momento del entrenamiento, tanto antes (organización y planificación), durante (ejecución y control) y después del entrenamiento (evaluación y resultado).
- En este empeño de elaborar una definición -concepto operativo- se considera pertinente, más que arribar a un concepto, tener en cuenta aquellos elementos que la distinguen y que son esenciales en ella.
- La profesionalización es un proceso predominantemente personalógico, afectivo, motivacional y volitivo que se manifiesta en la relación entre las necesidades y disposiciones para lograr una cultura profesional deportiva y el reflejo cognoscitivo de la realidad deportiva en su contexto.

- Con el objetivo de regular la dirección, el grado de activación y sostén del comportamiento del gerente deportivo es parte importante de la profesionalización. En la asimilación cognitiva, efectiva, volitiva y social de los contenidos del entrenamiento deportivo como cultura que aporta y exige la institución como representante de la sociedad.

## Bibliografía

a.

1. Cunningham y otros (2009). A Reflection on teachers' experience as e-learners. En R. Donnelly y F. McSweeney. *Applied e-learning and e-teaching in Higher Education* (pp. 56-83). Hershey, New York: IGI PuBLIShInG.
2. D'Angelo, O. (2003). Proyecto de vida y desarrollo personal. En L. Fernández (Ed.). *Pensando en la personalidad*, Selección de lecturas. Tomo 2 (pp. 105-140). Ciudad de La Habana, Cuba: Félix Varela.
3. Declaración de la Conferencia Regional de Educación Superior de América Latina y el Caribe (2008). Gaceta de Secretaría General de Unión de Universidades de América Latina y el Caribe Jul -Dic del 2008. Recuperado el 20 de enero del 2009, de <http://www.udual.org/CIDU/Gacetas/08/87JulDic.pdf>
4. Declaración de la Conferencia Mundial de la Educación Superior (2009). Las Nuevas Dinámicas de la Educación Superior y de la Investigación para el Cambio Social y el Desarrollo. Paris: UNESCO. Recuperado el 16 de mayo del 2009, de [http://www.me.gov.ar/spu/documentos/DeclaracionconferenciaMundialde\\_Educacion\\_Superior\\_2009.pdf](http://www.me.gov.ar/spu/documentos/DeclaracionconferenciaMundialde_Educacion_Superior_2009.pdf)
5. Díaz -Barriga, F y Hernández, G. (2001). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo una interpretación constructivista*. Segunda edición. México: McGRAW-HILL/ Interamericana editores, S.A de CV.
6. Díaz Canel, M. (2010). *La universidad por un mundo mejor*. Conferencia Inaugural Universidad. 7º Congreso Internacional de Educación Superior. Ciudad de La Habana, Cuba: Ministerio de Educación Superior.
7. Escudero, J. y otros (2008). *El estudio de caso como estrategia de investigación en las ciencias sociales*. Recuperado el 25 de abril del 2009, de <http://www.uv.mx/iiesca/revista/documents/estudio2008-1.pdf>
8. Fariñas, G. (2003) *Aprendizaje y personalidad desde la perspectiva investigativa*. En L. Fernández (comp.), *Pensando en la personalidad*. Selección de lecturas, Vol 2 (pp. 318-336). Ciudad de La Habana, Cuba: Pueblo y Educación.
9. Fueyo, A y Lorenzo Y. (Copyright ©1998 - 2005 NTEDU). *La mediación pedagógica y la interactividad en la construcción del conocimiento por medio del e-learning*. Recuperado el 18 de septiembre del 2006, de <http://www.uned.es/ntedu/espanol/master/primeromodulos/teoria-practica-e-learnig/lecprof.htm>
10. Horrutiner, P. (2006). *La universidad cubana: el modelo de formación*. La Habana: Félix Varela.
11. López, A y González, V. (2002). La técnica de ladov. Una aplicación para el estudio de la satisfacción de los alumnos por las clases de educación física. *Revista Digital Lecturas* (47). Recuperado el 21 de abril del 2008, de <http://www.efdeportes.com>
12. López, A y otros. (2005). Motivación profesional y calidad de las clases de educación física. Informe final de investigación [versión electrónica]. *Revista Digital Lecturas: EF y Deportes* (82). Recuperado el 13 de enero del 2009, de <http://www.efdeportes.com/efd85/iadov.htm>
13. Memorias del 5to Congreso Internacional de Educación Superior. (2006). [CD-ROM]. Ciudad de La Habana, Cuba: Ministerio de Educación Superior.
14. *Memorias del 6to Congreso Internacional de Educación Superior*. (2008). [CD-ROM]. Ciudad de La Habana, Cuba: Ministerio de Educación Superior.
15. *Reglamento de Educación de Postgrado* (Resolución 132 del 2004). Ciudad de La Habana, Cuba: Ministerio de Educación Superior.
16. *Reglamento para el Trabajo Docente y Metodológico*. (Resolución 210/2007). Ciudad de La Habana, Cuba: Ministerio de Educación Superior.

17. Sosa, S. (2006). *La génesis y el desarrollo del cambio estratégico: un enfoque dinámico basado en el momento organizativo*. Tesis doctoral en Ciencias Económicas. Recuperado 20 de abril del 2009, de <http://www.eumed.net/tesis/2006/ssc/>
18. Sutton, C. (2001). *Capacitación del personal*. Recuperado el 21 de febrero del 2007, de <http://www.monografias.com/trabajos16/capacitacionpersonal/capacitacion-personal.shtml>
19. Vela, J. (2008). *La nueva universidad: necesidad histórica y responsabilidad social en VI Congreso Internacional de Educación Superior*. Ciudad de La Habana, Cuba. Norma
20. Vigotsky, L. S. (1989). *Fundamentos de Defectología*, Obras Completas, Tomo V, Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
21. ----- (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Ciudad de La Habana, Cuba: Científico Técnico.
22. Zarazúa, J. L. (2004). *Capacitación: un proceso continuo y programado para hacer frente a la globalización*. Recuperado el 20 de diciembre del 2006, de <http://www.neticoop.org.uy/article362.html>

**Título: FACTORES LATENTES RELACIONADOS CON LA ACTIVIDAD FÍSICA DE ESTUDIANTES CHILENOS QUE CONDICIONAN EL RENDIMIENTO ACADÉMICO, UNA MIRADA DESDE LA NEUROCIENCIA**

Autor: Navarro Aburto Braulio

Docente del departamento de educación física de la Universidad de la Frontera, Temuco, Chile- Facultad de Educación, Ciencias Sociales y Humanidades - Temuco – Chile. 002ademir@gmail.com.

Profesor de Educación Física Deportes y recreación, Licenciado en Educación, Universidad de la Frontera, Temuco Chile. Magíster motricidad infantil, Universidad Mayor De Temuco Chile

© Doctor en Ciencias de la Educación. Universidad de la Frontera de Temuco Chile.

**Introducción**

La educación chilena ha puesto su énfasis en la aplicación de pruebas estandarizadas, con la finalidad de medir los logros de aprendizaje obtenidos por los estudiantes que hacen uso del sistema escolar. Evidenciar el rendimiento académico, entendido como el cumplimiento de las metas, logros u objetivos establecidos en el programa o asignatura que está cursando un alumno (Vélez van Meerbeke & Roa González, 2005), se ha convertido en la primera prioridad educativa nacional. La gran problemática y cuestionamiento que surge es si el rendimiento académico representa realmente el aprendizaje, o solo muestra una pequeña fracción de éste. En este sentido, resulta fundamental conocer los factores que inciden en que dicho rendimiento sea satisfactorio o, por el contrario, no alcance los niveles deseados.

La asignatura de Educación Física como parte del curriculum educacional Chileno se incorpora a este sistema de mediciones estandarizadas en el año 2001 y, previa promulgación de la ley del Deporte, el Ministerio de Educación establece un Sistema Nacional de Medición de la Calidad de la Educación Física y Deportiva para ser aplicado al finalizar la Educación Básica, (MINEDUC, 2011).

Es así como nace una nueva medición SIMCE en la Unidad de Currículum y Evaluación del Ministerio de Educación. A partir de ahí, se comienza a hablar del SIMCE de Educación Física, cuya aplicación piloto ocurre en el año 2010, con una muestra de estudiantes de octavo básico de la región metropolitana, elegidos aleatoriamente. En el año 2011, la prueba, modificada de acuerdo con lo observado en el estudio piloto, fue aplicada nuevamente con una muestra representativa a nivel país.

El principal objetivo del SIMCE de Educación Física es obtener un diagnóstico de la condición física de los estudiantes de 8° básico y, a partir de sus resultados, reflexionar acerca de sus prácticas pedagógicas y elaborar planes de acción destinados a promover la actividad física y un estilo de vida saludable en los estudiantes (MINEDUC, 2011).

Los resultados obtenidos manifestaron niveles preocupantes principalmente en las variables antropométricas de IMC (índice de masa corporal). Del total de estudiantes, el 59% tiene un IMC normal, mientras que un 41% presenta sobrepeso u obesidad.

La distribución por sexo arrojó que, el 56% de las mujeres y 62% de los hombres tiene un IMC normal, mientras que un 44% y 38%, respectivamente, presenta sobrepeso u obesidad.

Es importante mencionar que, a medida que una persona incrementa su IMC de rango normal a sobrepeso u obesidad, aumenta el riesgo de desarrollar enfermedades cardiovasculares, diabetes, osteoartritis y enfermedades renales (MINEDUC, 2011).

Por otra parte, los resultados relacionados con la variable de capacidad aeróbica arrojaron que, del total de estudiantes, el 92% se encuentra en el nivel de condición física inadecuada. Si se observa la distribución según sexo, el 97% de las mujeres tiene esa condición y un 86% de los hombres (MINEDUC, 2011).

Si bien inicialmente el SIMCE de Educación Física se concibe como un sistema de medición exclusivo de la condición física, la evidencia empírica (Daniels, 2009; Demirci, Engin, & Özmen, 2012; Donnelly & Lambourne, 2011; Lambourne et al., 2013; Rasberry et al., 2011; Spitzer & Hollmann, 2013; Tomporowski, Lambourne, & Okumura, 2011) manifiesta que factores latentes relacionados con la condición física son fundamentales e impactan en el rendimiento académico, en especial, variables como la resistencia cardiovascular.

Frente a los preocupantes resultados manifestados por el SIMCE de Educación Física, y ante la evidencia científica mundial, que manifiesta su relación con la generación de aprendizajes significativos, surge la necesidad de generar una nueva mirada a esta asignatura y sus propuestas curriculares, mirada que permita plantear su importancia en el cuidado de la salud y que también genere una valoración de esta disciplina en la producción de logros académicos altos y perdurables. Esta nueva mirada generará un nuevo impulso a la actividad física como un elemento vital y de suma importancia en el currículum educativo nacional, generando una articulación de disciplinas con el objetivo de producir mejoras en los estudiantes a nivel físico y cognitivo.

Es evidente que el sistema educacional chileno ha sufrido un estrechamiento curricular, a fin de mejorar los resultados del SIMCE de lenguaje y matemáticas y en desmedro de asignaturas relacionadas con la actividad física. En este contexto, resulta indispensable proveer evidencia empírica que permita demostrar que la actividad física tiene directa relación con el rendimiento académico y el aprendizaje significativo. El presente trabajo se ha planteado este objetivo de la mano de las modernas disciplinas del conocimiento y el cerebro, las llamadas neurociencias.

En efecto, en la actualidad un conjunto de disciplinas se ha unido para estudiar los misterios del cerebro y de cómo este interactúa con el medioambiente en la generación de aprendizajes. Es así como nace la neurociencia que nos plantea cómo se aprende desde la captación de los estímulos hasta el almacenamiento de la información y reutilización de esta. Por lo cual, resulta interesante analizar el fenómeno del aprendizaje desde sus bases neurofuncionales, y de la importancia del movimiento en la regulación, protección y funcionamiento de una intrincada red neuronal conocida como sistema nervioso.

### ***¿Cómo aprendemos? Una aproximación desde la neurociencia***

#### **Neurociencia**

Durante las dos últimas décadas, la ciencias biológicas y las ciencias cognitivas se han unido con la finalidad de comprender las bases biológicas de la conciencia y de los procesos mentales por lo que percibimos, actuamos, aprendemos y recordamos. Para esto se han congregado una serie de disciplinas en la búsqueda de responder la pregunta ¿Qué sabe el organismo acerca del mundo y cómo llega a saberlo? Esta asociación de disciplinas es conocida como neurociencias.

Para (Salas Silva, 2003), la Neurociencia debe ser considerada como el conjunto de ciencias cuyo objeto de investigación es el sistema nervioso con particular interés en cómo la actividad del cerebro se relaciona con la conducta y el aprendizaje.

Para (Kandel, Schwartz, & Jessell, 1997), el propósito principal de la neurociencia es comprender como el encéfalo produce la marcada individualidad de la acción humana. La neurociencia, con su capacidad de enlazar la biología molecular y los estudios cognitivos, ha hecho posible que se comience a explorar la biología del potencial humano, que podamos entender que nos hace lo que somos.

Para (Salas Silva, 2003) se hace Neurociencia, pues, desde perspectivas totalmente básicas, como la propia de la biología molecular, y también desde los niveles propios de las ciencias sociales. De ahí que este constructo involucre ciencias tales como: la neuroanatomía, la fisiología, la biología molecular, la química, la neuroinmunología, la genética, las imágenes neuronales, la neuropsicología, las ciencias computacionales.

Dentro de las neurociencias existe una rama conocida como neuroeducación que se plantea como un híbrido entre la neurociencia y las ciencias de la educación, es decir, orientada al estudio neuronal de los

procesos de aprendizaje durante la etapa escolar pero que un comienzo su nicho investigativo fue la educación especial.

Para (De La Barrera & Donolo, 2009) la neuroeducación no ha de reducirse a la práctica de la educación especial solamente, sino que ha de constituirse en una teoría incipiente del aprendizaje y del conocimiento en general; y sobre todo, es una oportunidad de ahondar en la intimidad de cada persona y no una plataforma para uniformizar las mentes.

Si bien la neurociencia posee un amplio campo de investigación el objetivo principal es entender cómo aprendemos desde la mirada de la rama de la neurociencia y no pretende profundizar en ramas específicas de esta disciplina, sino más bien tener una mirada general del cómo se desarrolla el proceso de adquisición de conocimiento a nivel cortical.

¿Qué es el aprendizaje?

El aprendizaje es el proceso por el cual nosotros y otros animales adquirimos conocimiento sobre el mundo y depende de la memoria como elemento de retención o almacenamiento de dicho conocimiento (Kandel, et al., 1997).

En el año 1861 Pierre Broca genero estudios en pacientes con el cerebro lesionado con la finalidad de conocer en qué lugar del encéfalo se localiza una función concreta, llegando a la conclusión de que el lenguaje era controlado por una área específica del lóbulo frontal izquierdo, área que hasta nuestros días lleva su nombre (área de Broca). Con el tiempo nuevos experimentos manifestaron la existencia de centros a nivel cerebral de control de movimientos voluntarios, y demostraron la existencia de cortex primarios que se relacionan con percepciones sensoriales (visión, la audición, el gusto y la sensación somática).

Aunque existe numerosa evidencia de la localización de funciones concretas aun existen dudas acerca de la ubicación específicas de funciones cerebrales debido a que percibir estímulos en un lugar determinado de encéfalo dista mucho de la organización y procesamientos de esos estímulos a nivel cerebral y la teoría plantea que para que ocurran este fenómenos deben actuar una intrincada y compleja red de neuronas que se conectan en diferentes lugares del cortex cerebral. No obstante desde finales de los años sesenta y gracias a los estudios relacionados con el lenguaje y el almacenamiento de la memoria, existe una gran aceptación de la importancia de las representaciones mentales psicológicas asociadas a las funciones cognitivas, y la cuestión fundamental dejo de centrarse en la búsqueda de las localizaciones específicas de las funciones cerebrales, pues se considero que para entender el cómo aprendemos era más importante conocer los mecanismos neuronales de la cognición.

En el campo de la neurociencia esta rama del estudio de la cognición es conocida como neurociencia cognitiva y plantea que para poder generar aprendizaje se requiere de una triangulación entre la cognición, la conducta y la emoción.

La neurociencia cognitiva se plantea como el estudio de las representaciones internas de los fenómenos mentales producto de la acción de aproximadamente 100000 millones de neuronas que poseen características similares en todos los sistemas nerviosos tanto de hombres como animales, lo que hace la diferencia de los distintos cerebros es el número y el modo que estas neuronas se conectan entre sí.

### **La cognición**

Se entiende la cognición como el acto o acción de conocer ligado esencialmente a la actividad mental de la percepción, la acción planificada y el pensamiento (Kandel, et al., 1997).

La cognición está estrechamente ligada a la memoria como proceso de percepción, asimilación, guardado y reutilización de la información en conjunto producen el acto de conocer, es importante mencionar que todo proceso debe cumplir con las fases específicas de desarrollo si esto no ocurre los aprendizajes simplemente no se almacenarían o se olvidarían transcurridas horas, incluso minutos.

Cuando hablamos de cognición hablamos de la memoria, por un lado está la memoria implícita como una representación no consciente de eventos pasados y una memoria explícita que es la representación consciente de experiencias previas, además ambas memorias están ubicadas en diferentes estructuras neurobiológicas (Kolb & Whishaw, 2009).

En primer lugar la memoria implícita se codifica de la misma forma en que se recibe y depende exclusivamente de la recepción de información sensorial y no requiere de manipulación alguna de los centros corticales superiores, en cambio la memoria explícita depende de los procesos controlados conceptualmente, es decir, entran en juego las funciones corticales superiores pues el sujeto debe reorganizar los datos para almacenarlos principalmente en el lóbulo temporal, y en estructuras estrechamente ligadas a él como son la amígdala, el hipocampo, la corteza olfatoria en el lóbulo temporal y la corteza pre frontal.

El circuito neuronal de la memoria implícita está asociado al neocórtex y los ganglios basales que reciben proyecciones de todas las regiones del neocórtex y envían proyecciones a través del globo pálido y del tálamo a la corteza premotora.

Por último es necesario manifestar que las teorías sobre el almacenamiento específico de la memoria apuntan al hipocampo como el encargado del guardado de conocimientos, el hipocampo es una estructura cerebral que se ubica desde el neocórtex lateral del lóbulo temporal medial hasta la línea media del encéfalo.

### **La Conducta**

La conducta es definida como el conjunto de actos exhibidos por el ser humano y que están mediados por factores genéticos y ambientales, además todas las conductas se moldean por la interacción de los genes con el entorno (Kandel, et al., 1997)

De acuerdo a esta definición existen factores innatos y medioambientales que controlan el comportamiento. Es claro que la conducta en si no es heredable lo que se hereda es el ADN, es decir, los genes que contiene. Estos genes poseen la información que el organismo puede expresar transmitiendo esta información a través de la replicación.

El estudio de la posible herencia genética del comportamiento no es concluyente. Por motivos éticos relacionados con experimentación humana solo se puede especular en relación a una conducta ligada a un componente heredable, por lo cual su estudio se ha centrado en animales con entorno controlados.

De acuerdo a esto se manifiesta que un solo gen tendría escasa influencia en una conducta y no es determinante en el comportamiento de un ser humano.

En cuanto a los factores medioambientales existe una gran variedad de estímulos y realidades que regulan las conductas tenemos por ejemplo el nivel socioeconómico, el entorno social y el nivel cultural, además componentes educacionales y emocionales relacionados con el entorno familiar pueden provocar comportamientos particulares y determinar la conducta

Para (Lejarraga, 2010) La determinación genética del desarrollo no significa, de ninguna manera, un destino programado e inexorable. Los genes involucrados interaccionan con el medioambiente en forma permanente; así, la heredabilidad, indica una propensión, una tendencia, un riesgo, más que una certeza. Por esta razón, la heredabilidad no debe ser usada para justificar (tal como se ha hecho en el pasado con un criterio determinista), capacidades del ser humano inherentes a su "raza", familia de origen o condición de nacimiento, naturalizando así diferencias que no son de ninguna manera "naturales", sino resultado de una complejísima (y aun no bien comprendida) interacción genética medioambiente

Las emociones

Los neurosicológicos consideran que la emoción no es una cosa sino un estado de conducta inferido denominado afecto, un sentimiento consiente y subjetivo, acerca de un estímulo independiente de dónde procede o de qué es (Kolb & Whishaw, 2009).

Para (Ramos Linares, Piqueras Rodríguez, Martínez González, & Oblitas Guadalupe, 2009) se puede entender por emoción una experiencia multidimensional con al menos tres sistemas de respuesta: cognitivo/subjetivo; conductual/expresivo y fisiológico/adaptativo Se pueden apreciar tres aspectos diferentes de las emociones:

Emoción como sentimiento subjetivo privado: Placer o Dolor.

Emoción como manifestación o expresión de respuestas somáticas y autónomas específicas (estado de activación fisiológica).

Emoción como respuesta de supervivencia (defenderse o atacar) en una situación de amenaza, a la vez que un sistema de comunicación social. Este aspecto es relevante en la óptica de Darwin.

Placer, tristeza, euforia, éxtasis, ira, amor, esta y otras emociones contribuyen a formar nuestro carácter y nos dotan de una personalidad única, y nos permiten expresar sentimientos y estados de ánimo manifestados en la conducta individual y en relación con otros, las emociones al igual que la percepción están controlados por circuitos neuronales del encéfalo (Kandel, et al., 1997).

Se plantea que estos circuitos neuronales están ubicados en el hipocampo y que una serie de estructuras participa en la regulación de las emociones (tálamo, amígdala, cuerpo calloso, hipotálamo) cada una de estas estructuras participa a nivel del sistema nervioso periférico, sistema nervioso autónomo, y sistema nervioso central. Un ejemplo claro es el control que realiza el hipotálamo a nivel del sistema endocrino generando la liberación de sustancias endocrinas u hormonales a nivel de la hipófisis tanto anterior como posterior.

Es importante señalar que la investigación ha conducido a manifestar la existencia de un sistema denominado límbico, en el cual se encuentra una estructura llamada amígdala que se cree es la parte del sistema límbico más directamente relacionada con la emoción. En seres humanos la estimulación eléctrica de esta estructura provoca sentimientos de miedo y aprensión y en animales en los que ha sido extirpada la amígdala el comportamiento sufre un drástico cambio manifestando un decaimiento emocional, además incrementaron su conducta sexual lo que ratifica la relación existente entre las emociones y la cognición, es decir, muchas de las emociones son producto de un proceso de aprendizaje.

### **Neurociencias y su vinculación con contextos de aprendizaje**

La neurociencia plantea que el aprendizaje es una construcción que involucra los aspectos cognitivos (memoria), la conducta y las emociones y que además el aprendizaje depende exclusivamente de las experiencias, que juegan un importante rol en la construcción de las estructuras de la mente. Asimismo la neurociencias plantea como fin último el análisis del sistema nervioso y sus millones de células que actúan para producir el aprendizaje y de cómo esos aprendizajes pueden estar influidos por la interacción con otros individuos. Es aquí en donde la neurociencia cobra relevancia en aspectos educacionales, permitiéndonos una mirada científica y objetiva de la realidad educacional.

A continuación se analizara las posibles implicancias de la neurociencias en contextos educativos y de cómo esta ciencia puede aportar al desarrollo de una teoría educativa desde el cerebro como el elemento fuente por antonomasia del conocimiento y el aprendizaje.

#### Cerebro, motor del conocimiento

Los procesos de aprendizaje y la experiencia propiamente dicha van modelando el cerebro que se mantiene a través de incontables sinapsis; estos procesos son los encargados de que vayan

desapareciendo las conexiones poco utilizadas y que tomen fuerza las que son más activas. Si bien las asociaciones entre neuronas se deciden, sobre todo, en los primeros quince años de vida, y hasta esa edad se va configurando el diagrama de las células nerviosas, las redes neuronales dispondrán todavía de cierta plasticidad. Las sinapsis habilitadas se refuerzan o se debilitan a través del desarrollo por medio de nuevos estímulos, vivencias, pensamientos y acciones; esto es lo que da lugar a un aprendizaje permanente.

Unas de las teorías más innovadoras con respecto al aprendizaje es la abordada por (Salas Silva, 2003) que plantea el aprendizaje basado en el cerebro o compatible con el cerebro. Esta teoría esboza que la enseñanza compatible con el cerebro debe ser generada en un ambiente sin amenazas que permitiera un uso desinhibido de la espléndida neocorteza o "nuevo cerebro", y esto tendría como resultado un aprendizaje, un clima y una conducta mucho mejores. Además se declara que para que la educación fuera realmente "compatible con el cerebro" debe ocurrir un cambio en el paradigma de enseñanza-aprendizaje.

### **Las emociones en la educación**

Unos de los elementos fundamentales en el proceso de aprendizaje son las emociones, se plantea que su unión a procesos cognitivos genera aprendizajes significativos que pueden perdurar por años e incluso para toda la vida.

Una realidad a nivel educacional es el hecho de que las emociones han sido relegadas del curriculum educativo planteando al estudiante como un ser meramente racional, postura que se contrapone a la mirada de los teóricos y de la investigación que han generando resultados concluyentes en relación al papel que cumplen las emociones en el proceso de aprendizaje.

Para (Rosende, 2005) la emoción y el aprendizaje están muy relacionados: Por una parte, la emoción es un medio importante para promover el aprendizaje y, por otra, las actividades que se realizan en la escuela, sobre todo en la escuela básica, influyen de una manera decisiva en el desarrollo de la afectividad en cada alumno, por eso, los modernos enfoques cognitivos del aprendizaje han considerado a la emoción como uno de los constructos a tomar en cuenta para comprender los procesos de aprendizaje.

Para (Albornoz, 2009) Los pensamientos emocionales son indicadores de cuan involucrado está el alumnado en las actividades y tareas propuestas en el aula. Así, cuando identificamos desinterés habrá una emoción que lo sustenta. Reconocer las emociones en los procesos de aprendizaje es estimular y potenciar procesos creadores para la promoción de aprendizajes significativos que se traduzcan en bienestar en el recinto educativo. Trabajar en torno a las dificultades que el alumnado percibe como relacionadas con su desarrollo personal y académico es permear el aprendizaje y estimular la

motivación, la responsabilidad y el compromiso. Por ejemplo, si se permea la emoción a través de la música se facilita el descubrimiento de la raíz de la confusión, experiencia propia de cualquier proceso de aprendizaje. Un proceso creador permitiría la transformación de esta confusión en confianza, por ejemplo, para enfrentar la naturaleza de dicha confusión, es necesario entonces conocerse emocionalmente para adoptar una postura que contribuya a enfrentar el reto de aprender.

Por último (Rosende, 2005) manifiesta que las emociones y en especial los afectos a nivel del desarrollo humano, son indispensables para el aprendizaje, pues, los abrazos, el calor, los gestos, los halagos, los silencios y en especial el contacto directo, son esenciales. Si no existen emociones positivas como el amor, el afecto, el sentido del humor en los procesos del aprendizaje, no existe sinergia entre lo cognoscitivo y lo emotivo dificultando los procesos creativos y de socialización.

Es aquí donde la actividad física adquiere gran relevancia como un elemento por antonomasia generador de emociones y, por lo tanto, gatillante de aprendizajes que impactan a nivel cerebral y que son almacenados en la memoria de largo plazo, estos aprendizajes son conocidos a nivel educacional como aprendizajes significativos, es así como tenemos un elemento generador de emociones, pero además tenemos una herramienta que actúa a nivel cerebral generando cambios fisiológicos en las estructuras neuronales, y en las concentraciones de factores neurotróficos derivados del cerebro, que son una serie de proteínas que se asocian a la protección y sobrevivencia de la neurona.

Luego de tener una mirada general del sistema nervioso y su organización y de cómo es planteado el aprendizaje desde la mirada de la neurociencia resulta interesante analizar la investigación y sus resultados a nivel mundial que plantean como la actividad física se relaciona con el aprendizaje y el rendimiento académico.

### **Una aproximación a la evidencia empírica de la actividad física y el rendimiento académico**

La investigación a nivel mundial ha manifestado un gran número de beneficios relacionados con actividad física saludable, beneficios que van desde mejora en la calidad de vida de niños con síndrome de Down, prevención de enfermedades crónicas no transmisibles, hasta aumento de factores neurotróficos a nivel cerebral que retardan la apoptosis neural y favorecen la plasticidad neuronal, elemento esencial en el tratamiento de enfermedades como el Alzheimer (Cotman & Berchtold, 2002) Además se nos presenta un poderoso elemento explicativo de la acción de la actividad física en el rendimiento académico (Berchtold, Castello, & Cotman, 2010; Bruna Felix, Flávia Evelin Bandeira, & José Luiz Lopes, 2013; Meir,

2007; Trejo Ortiz, Jasso Chairez, Mollinedo Montaña, & Lugo Balderas, 2012; Van Dusen, Kelder, Kohl, Ranjit, & Perry, 2011)

En contraposición a los beneficios de la actividad física se manifiesta que una vida sedentaria generará un deterioro en la calidad de esta, uno de ellos es el aumento en los niveles de estrés por el incremento de corticosterona a nivel del hipocampo cerebral lo que se traduce en la disminución de la proteína BDNF (brain derived neurotrophic factor) proteína asociada a la protección neuronal y facilitación de la neuroplasticidad (Adlard & Cotman, 2004).

Para (OMS, 2013) Se ha observado que la inactividad física es el cuarto factor de riesgo en lo que respecta a la mortalidad mundial (6% de las muertes registradas en todo el mundo). Además, se estima que la inactividad física es la causa principal de aproximadamente un 21%-25% de los cánceres de mama y de colon, el 27% de los casos de diabetes y aproximadamente el 30% de la carga de cardiopatía isquémica.

En cuanto a los beneficios específicos de la actividad física y su relación con la mejora en los logros de aprendizaje la investigación científica es clara y nos manifiesta que:

Para (Lambourne, et al., 2013) que realizó un estudio con 684 estudiantes de segundo y tercer grado, correlacionando la actividad física con el rendimiento académico en matemáticas, los resultados obtenidos indicaron que la actividad física ejerce una influencia significativa en el logro en matemáticas.

Para (Spitzer & Hollmann, 2013) que realizó una investigación experimental del efecto del ejercicio físico en la atención, en el rendimiento pro-social y académico en el entorno escolar en escuelas alemanas, y en niños de sexto grado, obtuvo como resultado que los niños mejoraban la concentración, el comportamiento y el rendimiento académico, también se observó que los alumnos mostraban mayor compromiso con las lecciones escolares. Por último, a la luz de estos resultados, en las escuelas estudiadas la actividad física generó cambios a nivel curricular.

En un estudio de diseño longitudinal se observó y evaluó la incorporación de la actividad física en la asignatura de matemáticas, lo que arrojó como resultado mejoras en la función cognitiva (Rasberry, et al., 2011).

Investigaciones basadas en revisiones bibliográficas de la evidencia empírica, acerca de la relación existente entre la actividad física y el rendimiento académico, han llegado a la conclusión que existe asociación entre la actividad física y el rendimiento académico una de ellas realizada por (Rasberry, et al., 2011) que generó una revisión de bases de datos recolectando cincuenta artículos que cumplieran con las exigencias de la investigación, los resultados arrojaron que en todos los estudios, hubo asociaciones entre la actividad física y rendimiento académico, lo que supone medidas de rendimiento académico, comportamiento académico y cognitivo, habilidades y actitudes. Algo más de la mitad (50,5%) de todas las asociaciones examinadas fueron positivas, 48% no significativa, y el 1,5% fueron negativas.

Por último (Daniels, 2009) en un estudio realizado en Suecia, exploró las relaciones entre la actividad física y el rendimiento académico. En este estudio también se evaluó si dicha asociación podría estar mediada por la condición física. Ellos encontraron que el rendimiento académico se asoció con la actividad física vigorosa en las niñas y en los niños el logro académico se asoció con la salud física no así con el nivel de actividad física de los niños. Estos resultados sugieren que la actividad física y la condición física pueden ser beneficiosas para el rendimiento escolar.

Para (Van Dusen, et al., 2011) que realizó un análisis de la asociación de la actividad física y el rendimiento académico en Texas Estados Unidos con una base de datos de 254.000 estudiantes sometidos a una prueba de rendimiento académico estandarizada (TASK) similar al SIMCE lenguajes y matemáticas, en relación a una base de datos de prueba estandarizada (FITNESSGRAM) obtuvo como resultado que existe una relación significativa entre el ejercicio cardiovascular (resistencia cardiovascular) y rendimiento académico.

(Davis & Cooper, 2011) Plantea que la obesidad y sedentarismo son un tema habitual y que se relaciona con el pobre rendimiento académico, que su vez también está asociado al sobrepeso y el sedentarismo. Ante esto realizó una investigación experimental, en la cual, el sobrepeso fue medido con IMC (índice de masa corporal), también planteo que la actividad física inferior a una hora semanal es atribuible a un individuo sedentario midiendo además la capacidad física y el nivel de adiposidad. En cuanto a los aspectos cognitivos se consultó a los padres acerca del comportamiento y rendimiento académico de los niños.

Los resultados obtenidos manifestaron que la actividad física se relaciona con mejor cognición, comportamiento y rendimiento académico mientras que la gordura (el peso) y la aptitud física se relacionaron con mejoras en las funciones ejecutivas y las matemáticas.

La evidencia científica es precisa y manifiesta que una mejora en la calidad y la cantidad de actividad física de las instituciones educativas, no solamente permitirá mejorar las condiciones resumidas en la última encuesta nacional de salud (MINSAL, 2009-2010) sino que además estimulara una mejora en el rendimiento académico de los escolares.

Lo anterior lo confirma la investigación médica para (Burrows et al., 2008) que realizó un estudio en 11 establecimientos educacionales de la región metropolitana con niños de primero básico (1136) y adolescentes de primero medio (1746), en primer lugar realizó una medición antropométrica, luego aplicó una encuesta de hábitos alimentarios y de actividad física y por último, una encuesta de ingesta calórica.

Se manifiesta a la luz de los resultados que los tiempos orientados a la práctica de actividad física están por debajo de lo recomendado, por lo cual, es necesario aumentarlos a un mínimo ideal de 3,5 horas semanales, dicho tiempo, de una actividad física planificada y de calidad que permita proteger la salud de los niños.

Además, en el mismo estudio (Burrows, et al., 2008) se plantea que *“La dieta y los estilos de vida occidentales, estarían regulando la expresión genética de las enfermedades crónicas asociadas a la obesidad. En niños, la obesidad se ha cuadruplicado en los últimos 20 años. En prees-colares en cambio, la obesidad aumentó de 5,7% a 11,6% entre los años 2000 y 2004. Por otro lado, estudios clínicos señalan que 30% de los niños que consultan por obesidad, presentan el síndrome metabólico de resistencia insulínica (SMRI).”*

Por otra parte, existe una mirada empírica fundamental en la relación de la actividad física y el rendimiento académico, esta mirada está dada por la neurociencia que para (Salas Silva, 2003) es considerada como el conjunto de ciencias cuyo sujeto de investigación es el sistema nervioso con particular interés en cómo la actividad del cerebro se relaciona con la conducta y el aprendizaje. Es así como la neurociencia tiene por objetivo comprender como el encéfalo produce la marcada individualidad de la acción humana. La neurociencia, con su capacidad de enlazar la biología molecular y los estudios cognitivos, ha hecho posible que se comience a explorar la biología del potencial humano, que podamos entender que nos hace lo que somos (Kandel, et al., 1997).

Desde el punto de vista de la neurociencia, el ejercicio físico y sus beneficios en la función cognitiva han sido vinculados con el aumento de la secreción de factores neurotróficos derivados del cerebro (BDNF: brain derived neurotrophic factor) junto a otros factores de crecimiento que estimulan la neurogénesis, aumentan la resistencia al trauma, mejoran la capacidad de aprendizaje y potencian el desarrollo mental (Cotman & Berchtold, 2002).

Conclusiones:

Plantear que la práctica regular de ejercicio físico es un factor que condiciona el rendimiento académico pudiese ser motivo de controversia, y además ser considerado un argumento idealizado e irreal; declarar que la condición física es un elemento que favorece el aprendizaje significativo considerado el santo grial del sistema educativo chileno pudiese resultar desconcertante en una realidad en la cual la presión para niños y adolescentes por obtener mejoras en el logro académico se ha transformado en la principal política educativa. Tanto maestros como directivos han sucumbido en la limitación de los tiempos de actividades consideradas meramente recreativas, orientando los procesos educativos al aumento de los tiempos en el aula.

Un cambio de paradigma y el nacimiento de un modelo teórico que plantee la importancia de la actividad en los procesos cognitivos es esencial, y ha sido la inspiración de la presente revisión, indagando la evidencia científica a nivel mundial que respalda estas hipótesis, a la luz de lo analizado se puede manifestar a modo de conclusión que una nueva mirada científica y objetiva de el ejercicio físico como un elemento generador de aprendizajes que se almacenan en la memoria de largo plazo resulta fundamental. Además es preciso manifestar frente a los preocupantes resultados manifestados por el

SIMCE de educación física y la encuesta nacional de salud, que existe la necesidad de generar una nueva mirada a la asignatura de educación física y sus propuestas curriculares, mirada que permita plantear su importancia en el cuidado de la salud y que también genere una valoración de esta disciplina en la producción de enseñanzas y mejora en los logros académicos, esta nueva mirada generara una valoración del ejercicio físico como un elemento vital y de suma importancia en el curriculum educativo nacional, generando una articulación de disciplinas con el objetivo de producir mejoras en los estudiantes a nivel fisiológico y cognitivo, y que conseguirá **efectos positivos para la salud escolar y el rendimiento académico.**

#### Bibliografía

- Adlard, P. A., & Cotman, C. W. (2004). Voluntary exercise protects against stress-induced decreases in brain-derived neurotrophic factor protein expression. *Neuroscience*, 124(4), 985-992. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.neuroscience.2003.12.039>
- Albornoz, Y. (2009). Emoción, música y aprendizaje significativo. *Educere*, 13, 67-73.
- Berchtold, N. C., Castello, N., & Cotman, C. W. (2010). Exercise and time-dependent benefits to learning and memory. *Neuroscience*, 167(3), 588-597. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.neuroscience.2010.02.050>
- Bruna Felix, A., Flávia Evelin Bandeira, L., & José Luiz Lopes, V. (2013). Efetividade de um programa de intervenção com exercícios físicos em cama elástica no controle postural de crianças com Síndrome de Down Effectiveness of an intervention program with trampoline exercises in postural control of children with Down Syndrome. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte : RBEFE*(ahead).
- Burrows, R., Díaz, E., Sciaraffia, V., Gattas, V., Montoya, A., & Lera, L. (2008). Hábitos de ingesta y actividad física en escolares, según tipo de establecimiento al que asisten. *Revista médica de Chile*, 136, 53-63.
- Cotman, C. W., & Berchtold, N. C. (2002). Exercise: a behavioral intervention to enhance brain health and plasticity. *Trends in Neurosciences*, 25(6), 295-301. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/S0166-2236\(02\)02143-4](http://dx.doi.org/10.1016/S0166-2236(02)02143-4)
- Daniels, S. R. (2009). Associations between physical activity, fitness, and academic achievement. *The Journal of Pediatrics*, 155(6), A1. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jpeds.2009.10.022>
- Davis, C. L., & Cooper, S. (2011). Fitness, fatness, cognition, behavior, and academic achievement among overweight children: Do cross-sectional associations correspond to exercise trial outcomes? *Preventive Medicine*, 52, Supplement(0), S65-S69. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.yjpm.2011.01.020>
- De La Barrera, M., & Donolo, D. (2009). Neurociencias y su importancia en contextos de aprendizaje. *Revista Digital Universitaria*, 10.

- Demirci, N., Engin, A. O., & Özmen, A. (2012). The Influence of Physical Activity Level on the Children's Learning Ability of Disabled Children Having Difficulties in Learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 69(0), 1572-1578. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.12.100>
- Donnelly, J. E., & Lambourne, K. (2011). Classroom-based physical activity, cognition, and academic achievement. *Preventive Medicine*, 52, Supplement(0), S36-S42. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ypped.2011.01.021>
- Kandel, E., Schwartz, J., & Jessell, T. (Eds.). (1997). *Neurociencia y Conducta*. Madrid, España Editorial Prentice Hall.
- Kolb, B., & Whishaw, I. (Eds.). (2009). *Neuropsicología Humana*. Madrid, España Editoria Medica Panamericana.
- Lambourne, K., Hansen, D. M., Szabo, A. N., Lee, J., Herrmann, S. D., & Donnelly, J. E. (2013). Indirect and direct relations between aerobic fitness, physical activity, and academic achievement in elementary school students. *Mental Health and Physical Activity*(0). doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.mhpa.2013.06.002>
- Lejarraga, H. (2010). Genética del desarrollo y la conducta. *Archivos argentinos de pediatría*, 108, 331-336.
- Meir, L. (2007). Quality Physical Intervention Activity for Persons with Down Syndrome. *The Scientific World Journal*, 7, 7-19.
- MINEDUC. (2011). *Informe de resultados de educación física SIMCE*. Santiago, Chile
- MINSAL. (2009-2010). *Encuesta nacional de salud, Gobierno de Chile*. Chile: Gobierno de Chile.
- OMS. (2013). *Organización Mundial de la Salud. Estrategia mundial sobre régimen alimentario, actividad física y salud. disponible en:URL: <http://www.who.int/dietphysicalactivity/pa/es/>. URL: <http://www.who.int/dietphysicalactivity/pa/es/>.*
- Ramos Linares, V., Piqueras Rodríguez, J. A., Martínez González, A. E., & Oblitas Guadalupe, L. A. (2009). Emoción y Cognición: Implicaciones para el Tratamiento. *Terapia psicológica*, 27, 227-237.
- Rasberry, C. N., Lee, S. M., Robin, L., Laris, B. A., Russell, L. A., Coyle, K. K., & Nihiser, A. J. (2011). The association between school-based physical activity, including physical education, and academic performance: A systematic review of the literature. *Preventive Medicine*, 52, Supplement(0), S10-S20. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ypped.2011.01.027>
- Rosende, G. (2005). EMOCIÓN Y APRENDIZAJE: un estudio en estudiantes de Educación Básica Rural. *Revista Digital eRural, Educación, cultura y desarrollo rural*, 4.
- Salas Silva, R. (2003). ¿La Educación necesita realmente de la Neurociencia ? *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 155-171.
- Spitzer, U. S., & Hollmann, W. (2013). Experimental observations of the effects of physical exercise on attention, academic and prosocial performance in school settings. *Trends in Neuroscience and Education*, 2(1), 1-6. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.tine.2013.03.002>

Tomporowski, P. D., Lambourne, K., & Okumura, M. S. (2011). Physical activity interventions and children's mental function: An introduction and overview. *Preventive Medicine, 52, Supplement(0)*, S3-S9. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.ypmed.2011.01.028>

Trejo Ortiz, P. M., Jasso Chairez, S., Mollinedo Montaña, F. E., & Lugo Balderas, L. G. (2012). Relación entre actividad física y obesidad en escolares. *Revista Cubana de Medicina General Integral, 28*, 34-41.

Van Dusen, D., Kelder, S., Kohl, H., Ranjit, N., & Perry, C. (2011). Associations of Physical Fitness and Academic Performance Among Schoolchildren\*. *Journal of School Health, Vol. 81*, 733-740.

Vélez van Meerbeke, A., & Roa González, C. N. (2005). Factores asociados al rendimiento académico en estudiantes de medicina. *Educación Médica, 8*, 24-32.

***Desafíos y dificultades que afronta la educación sexual en las escuelas argentinas /  
Lic. Claudia Valor***

“La utopía esta en el horizonte. Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos  
y el horizonte se corre diez pasos más allá.

¿Entonces para qué sirve la utopía? Para eso, sirve para caminar”.

Eduardo Galeano

La sexualidad humana ocupa un lugar fundante a lo largo del crecimiento: es el intercambio de afecto donde se pone en juego el placer, el deseo y el amor. Por lo tanto, está atravesada por dos variables fundamentales: educación y contexto socio cultural.

¿Qué les sucede a los responsables de transmitir y transformar la cultura cuando se enfrentan a situaciones donde ponen de manifiesto su sexualidad?

Docentes, familias y diferentes actores sociales, en la mayoría de los casos, se sienten vulnerables e incómodos frente a este tipo de experiencias.

Por suerte, durante los últimos años, la educación sexual tuvo una importante llegada a las instituciones educativas y desde la Legislatura Nacional se trabajó para promulgar la Ley Nacional N° 26.150 de Educación Sexual Integral. En base a ello se elaboro el documento “Lineamientos curriculares para la educación Sexual Integral”, considerando que la escuela instituye un verdadero espacio sistemático de enseñanzas y aprendizajes apoyado en las trayectorias educativas escolares y familiares de los alumnos. Uno de los propósitos fundamentales de dicho documento es el de brindar a las familias recursos que favorezcan la comunicación en el círculo de vínculos primarios, informando a las mismas cuales son los contenidos que se están trabajando en relación al área, como también distintas estrategias que servirán de referencias para ser utilizadas cuando así lo necesiten.

Sin embargo, a la hora de intervenir en los distintos ámbitos educativos y familiares, es probable que la ley quede bajo archivo junto a otros documentos, como si fuera parte integrante de los secretos, tabúes y prejuicios más profundos originados en las representaciones de sexualidad de la comunidad educativa. Lo legítimo no siempre va acompañado de lo legal, y en relación a la sexualidad, se legitima lo que cada sujeto ha podido construir a partir de la identidad de género, la vivencia individual y la forma de poner en práctica la subjetividad, enmarcada en un determinado tiempo socio-histórico y cultural.

Es difícil detenerse frente a una mirada objetiva del otro y hacer uso de estrategias adecuadas cuando de sexualidad se trata. Sabemos que es responsabilidad de los profesionales de la educación de todas las ramas, enseñar y generar situaciones de aprendizaje abarcando las áreas curriculares, tarea donde se pone en juego el recorrido histórico del docente en relación a la construcción de la identidad, vivencias,

valores, creencias, sentimientos y pensamientos que se fueron estructurando de manera inconsciente y son constitutivas tanto a nivel personal como profesional.

Será de suma importancia trabajar en primera instancia con planes de promoción y prevención de salud sexual con los responsables de llevar a cabo los procesos educativos de niños/as, adolescentes y adultos. Para ello, es menester explorar las percepciones, concepciones, actitudes, comportamientos, temores e imaginarios acerca de la sexualidad y sus prácticas (según lo propone el Ministerio de Salud y Ambiente de la Nación Argentina), en relación a sí mismos, para luego trasladarlo a nivel institucional, precisamente en los ejes pedagógico y comunitario, considerando a la familia como agente socializador primario y fundamental.

Entrando al terreno de las prácticas pedagógicas y socio comunitarias en las escuelas de educación especial -puntualmente en discapacidad intelectual-, nos encontramos con docentes y alumnas de los Institutos de Formación Superior, que se preguntan con mayor incertidumbre acerca de cuáles son las maneras de intervenir en este campo, dado que las realidades presentadas en estos ámbitos son desafíos mucho más complejos.

Los sujetos considerados con cierta discapacidad intelectual, en la mayoría de los casos, no logran distinguir la diferencia entre lo público y lo privado, lo que es socialmente aceptado de lo que no, y se hace necesario un trabajo coordinado de familias-instituciones.

Más allá de las diferencias existentes respecto de la escuela común, la finalidad será la adquisición de esquemas de comportamiento que les permitan construir y comprender la necesidad de una verdadera educación para el pleno desarrollo de la sexualidad.

Es importante considerar los distintos niveles de necesidades educativas especiales en relación al plano intelectual, ya que de ello se desprenderán los distintos modos de intervención y tiempos procesales, teniendo en cuenta por ejemplo que la falta de desarrollo lingüístico complejiza aun más la labor del docente.

Es por ello que debemos tener presente que tanto familia como educadores buscaremos iniciar a los niños y niñas desde edades muy tempranas en una formación sexual integral favoreciendo el conocimiento del cuidado del cuerpo y su relación con las partes íntimas, la privacidad, el respeto por el cuerpo propio y ajeno, el placer, el goce, el disfrute, los vínculos y los afectos de amistad.

Existen factores que contribuyen a la adquisición de conductas sexuales socialmente no aceptadas. En el plano de la discapacidad intelectual estas se manifiestan en el marco público generando rechazo y temor por parte de la sociedad. Por ejemplo, la masturbación, el lenguaje y los gestos obscenos, los tocamientos en pareja y a educadores, la desnudez en público, las preguntas sobre sexualidad y tantas otras manifestaciones eróticas responden a variados motivos. Entre ellos: la sobreprotección que las familias le han brindado a esos niños y niñas desde el comienzo de sus vidas, el abandono, modelos de educación basados en la represión y el castigo, y otros tantos que pueden formar parte de una gran lista.

En todos los casos estaremos frente a personalidades con características semejantes, tales como falta de autonomía, excesiva dependencia del adulto en relación al cuidado del cuerpo, falta de discriminación entre los espacios públicos y privados por desconocimiento y falta de vivencias, alteraciones en relación a la construcción de la corporeidad, imágenes distorsionadas de sí mismo, culpa, temor al castigo y otras que serán suficientes para que las personas no puedan disfrutar de su sexualidad.

Si no se conoce lo privado no se podrá diferenciar del ámbito público y, en la mayoría de los casos, esto es lo que provoca la inadaptación social. A consecuencia de esto, se genera un terreno fértil para rotular a los sujetos, contribuyendo a fortalecer el mito que se tiene con relación a la sexualidad exacerbada y/o descontrolada del discapacitado intelectual y generando así sentimientos de rechazo y temor por parte de la sociedad.

Esta mirada social es la que en muchos casos desencadena estrategias educativas centralizadas en negarle información o contenidos sobre la educación sexual al discapacitado. Muchas de ellas basadas en la premisa de protección o falta de interés por parte de los sujetos, llevando a los mismos a una deficiente y/o inexistente socialización sexual. Esto hace suponer a los docentes que abordar estos contenidos aumentará el riesgo en relación a los abusos, embarazos no deseados, relaciones sexuales que conducen al sufrimiento y la frustración. En realidad, con estas estrategias, lo único que se logra es privarlos del placer, los sueños, las esperanzas y las ilusiones necesarios para toda vida de relación afectiva.

Es momento de preguntarnos ¿cómo deberíamos intervenir frente a estos casos construyendo posibilidades de alcanzar una plena vida afectiva?

Si bien no existen modelos acabados al respecto, se presentarán a manera de referencia posibles modos de intervención, siendo éste uno de los propósitos del presente proyecto.

Retomando lo referido a las conductas sexuales rechazadas desde lo social y asegurando que no es cuestión de reprimir sino de generar aprendizaje de manera progresiva y secuenciada, apoyada en la posibilidad y no en las limitaciones, podrían definirse algunas pautas a tener en cuenta en el momento de formular cooperativamente distintas estrategias pedagógicas. Estas deben promover aprendizajes significativos, respetando las trayectorias escolares y familiares que puedan ser usados de manera inteligente y creativa por parte de todos los actores institucionales, apoyados fundamentalmente en las posibilidades y no en las limitaciones.

Lo primero que debemos definir son los propósitos de dicha intervención, para lo cual será de suma importancia saber cuáles son nuestras actitudes frente a determinadas conductas sexuales, debido a que las mismas condicionarán de manera directa nuestra forma de proceder.

La masturbación, por ejemplo, es una práctica habitual en las instituciones. Será necesario, entonces, trabajar sobre los espacios privados –en lugar de los ‘públicos- donde es ésta pertinente. Durante una

experiencia en una escuela asociada, se observó la intervención del docente utilizando instrucciones verbales y gestuales, explicándole a la alumna residente, que lo esperable es que el joven incorpore el donde y el cuándo llevar a cabo estas prácticas. En otra experiencia la docente le pide a una practicante que mire a uno de los alumnos, quien está con las manos juntas rozando sus piernas en un movimiento estereotipado de balanceo. La alumna continúa realizando su propuesta y la maestra le dice: "cortale la masturbación"...

Focalizar nuestra tarea sobre la intimidad de los niños/as, jóvenes y adultos es uno de los desafíos puntuales ya que apuntan a desarrollar, como se enuncia en párrafos anteriores, la autonomía e independencia personal.

Otra conducta es el uso de palabras y práctica de gestos obscenos, que si bien no se podrán erradicar en su totalidad, es posible disminuir su frecuencia. Para ello una alumna residente utilizó medios audiovisuales que sirvieron de disparador para la adquisición de palabras que designaban las partes del cuerpo y que ellos desconocían. Hablar claramente con la terminología adecuada es imprescindible para abordar estos temas. Ponerle a cada parte del cuerpo el nombre correcto permitirá que las partes íntimas sean integradas en relación a la imagen e identidad corporal como totalidad.

En relación al contacto corporal con sus pares y docentes, se pone en juego la subjetividad del adulto, por eso, será importante despojarse de todo prejuicio y observar objetivamente si el comportamiento de los alumnos está en relación a lo que éste puede registrar en lo cotidiano: medios masivos de comunicación, acceso a tecnologías, vínculos parentales, etc.

Durante la residencia, una alumna trabajó el área de expresión corporal por pequeños grupos, con el propósito de abordar el contacto corporal a través de diferentes sonidos musicales. Es sabido que el contacto corporal busca satisfacer las necesidades afectivas, pero la intención será enmarcarlo dentro del consentimiento del otro para poder hacerlo. Será necesario dar a conocer cuáles son los contactos que deberán evitarse. Una estrategia sería instalar normas claras de convivencia construidas por los alumnos/as y respetarlas, siendo imprescindible mantenerlas en el tiempo y reforzarlas verbalmente.

Otra de las conductas que se presenta en las instituciones es desnudarse.

Por ejemplo, estando en período de observaciones, una alumna registra como el profesor de educación física organiza juegos y postas de relevos para vestir o desvestir al compañero con diferentes prendas, los niños/as participaron con entusiasmo y al cierre de la clase reflexionaron sobre la necesidad de cuidar su intimidad.

Es imprescindible trabajar sobre las normas de higiene y cuidado del cuerpo, para generar conciencia de lo relevante que es el espacio privado a la hora de la higiene y el vestir desde edades muy tempranas.

Las relaciones de pareja, los abusos sexuales, la homosexualidad, la pornografía, los embarazos no deseados y otras problemáticas relacionadas a enfermedades de transmisión sexual, pasan a ser parte de la curiosidad de los niños/as, jóvenes y adultos con discapacidad intelectual cuando han recibido una

educación sexual integral desde pequeños. Su abordaje se hace posible cuando creamos previamente un diálogo abierto sobre sexualidad.

Habilitar espacios para trabajar sobre estos temas en las instituciones de educación especial, junto a las familias, tendrá como propósito la prevención y promoción de salud sexual al generar conciencia en docentes y padres.

Como responsables de la educación, debemos darles tiempo y no adelantarnos a querer imponer una forma diferente de abordaje. Los docentes deberán favorecer la comunicación; conocer a las familias en lo relativo a sus actitudes, miedos y creencias respecto al tema; ser claro en lo que se desea transmitir; habilitar verdaderos espacios de escucha e instalar la convicción de que siempre será en búsqueda de desarrollar la autonomía y el bienestar de sus hijos. No respetar el tiempo de cada familia, puede crear en ella reacciones que no serán las más adecuadas para avanzar en la concreción de nuestros propósitos.

La educación sexual deberá tratarse como un proceso complejo donde es preciso superar la frustración que conlleva la espera. Aguardar el despertar sexual (adolescencia) para intervenir, implica desconocer que la construcción subjetiva de la sexualidad tiene su origen desde el nacimiento como una modalidad de relación con el otro.

Para poder articular una propuesta en este sentido, contamos, por ejemplo, con las áreas de Educación Física, Artística, Ciencias Naturales, Sociales, Formación ética y ciudadana, como se ha graficado en párrafos anteriores. En ellas, es posible planificar, a partir de un trabajo cooperativo, la utilización de distintos recursos facilitadores a la hora de abordar estos temas. Por ejemplo: proyección de videos, juegos de cooperación y de oposición, expresión plástica y literaria, danza, teatro, entre otros. Habrá propósitos que apunten a conocer las partes del cuerpo humano, identificarse como hombre/mujer, abordar la vergüenza al hablar de las partes del cuerpo humano relacionadas con la sexualidad genital, fomentar el trabajo en equipo, tomar conciencia del propio cuerpo y de las manifestaciones sexuales, trabajar a partir de las necesidades, capacidades y deseos, abordar los cambios que se producen a nivel corporal, afectivo y relacional a lo largo de la vida, trabajar sobre las actitudes y habilidades que favorezcan prácticas seguras, adoptar actitudes abiertas y comprensivas hacia las diferentes orientaciones y peculiaridades sexuales, entre otros.(García Ruiz, 2009).

Si bien la ley de Educación Sexual Integral provee el marco sobre el cual se puede proyectar la tarea, a la hora de enseñar, será necesario trabajar junto a todos los equipos intervinientes, con la intención de favorecer espacios de reflexión, autoconocimiento, comunicación, información teórica y otros, donde se formulen acuerdos que apunten a fortalecer las intervenciones y permitan enmarcarlas dentro de los diseños curriculares, integrando a las familias como pilares de nuestra tarea.

De esta manera los docentes y familias, dejarán de responder con lo que “traen” y se irán formando para actuar adecuadamente habilitando la construcción de la sexualidad de los niños/as, jóvenes y adultos que transitan por las instituciones educativas como así también en sus respectivos hogares.

#### Bibliografía:

- Dios del Valle, Ricardo- García-Ruiz, Mercedes y Suárez Álvarez, Oscar. Discapacidad intelectual y sexualidad: Conductas sexuales socialmente no aceptadas. Gobierno del Principado de Asturias. Consejería de Vivienda y Bienestar Social. Colección Documentos Política Social-Serie: Documentos técnicos N°18. Año 2011.
- García Ruiz, Mercedes. Guía de Educación sexual y discapacidad. Talleres de educación sexual de personas con discapacidad. ( 2009) España.
- Marcela López. Psicología sin Fronteras: La integración de las Habilidades Sociales en la escuela como estrategia para la salud emocional. Revista Electrónica de Intervención Psicosocial y Psicología Comunitaria  
2008, Vol. 3, N° 1, Febrero (2008).
- Lineamientos Curriculares para la Educación Sexual Integral. Programa Nacional de Educación Sexual Integral. Ley Nacional N°- 26.150 (2006)
- Castro Marín, María Marta-Macri, Osvaldo. “Educación de la sexualidad integral en discapacidad intelectual” (2011) Asociación Argentina de Sexología, filial Tucumán; la Asociación Científica y de Educación Sexual del Colegio Médico de Tucumán. (2012)
- Diseño Curricular de la Provincia de Buenos Aires. Niveles Inicial, Primaria, Secundaria y Superior.

#### Páginas web:

<http://accesibilidadeinclusion.blogspot.com.ar>

<http://www.estimulosadecuados.com.ar/mariamartacastro.htm>

<http://www.elcisne.org/>

