



Universidad Central del Ecuador
Facultad de Cultura Física
Instituto de Investigación y Posgrado

Educación Física Y CIENCIAS DEL DEPORTE EN LATINOAMÉRICA

Un Enfoque Multidisciplinario.



Centro de Investigación
y Desarrollo Ecuador

Compiladores:

Ángel Freddy Rdríguez Torres
José Roberto Tobar Toro
David Max Olivares Alvares

Universidad Central del Ecuador

Facultad de Cultura Física

Instituto de Investigación y Posgrado

Educación Física y Ciencias del Deporte

en Latinoamérica:

Un Enfoque Multidisciplinario

Ángel Freddy Rodríguez Torres

José Roberto Tobar Toro

David Max Olivares Alvares

Rector de la UCE
Dr. Fernando Sempértegui Ontaneda

Director del CIDE
Lic. David Max Olivares Alvares

Vicerrector Académico y de
Investigación de la UCE
Dr. Nelson Rodríguez Aguirre

Director Adjunto
PhD. José Lázaro Quintero

Decano de la Facultad
MSc. Milton Rosero Duque

Directora Académica
Ing. Liliana Figueroa

Subdecano de la Facultad
MSc. Alfonso Chamorro González

Directora Financiera
Ing. Gabriela Mancero

Director de Investigación y Posgrado
MSc. Ángel Freddy Rodríguez Torres

Comité editorial:

Dr. Rafael Guimarães Botelho, Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia do Rio de Janeiro, Brasil

Dr. Julio Herrador Sánchez, Universidad Pablo de Olavide, España

Dr. (c). León J. Urrego D., Universidad de Antioquia, Colombia

Comité académico

Debora Di Domizio, Argentina

Lucia Illanes, Chile

Jhon Fredy Orrego Noreña, Colombia

Felipe Rodrigues Da Costa, Brasil

Fernando de Jesús Bautista Buenfil, México

Educación física y ciencias del deporte en Latinoamérica: Un enfoque multidisciplinario

Coordinador: Lic. D. Max Olivares

ISBN 9789942210159

1° Edición, Febrero 2015

Edición con fines académicos no lucrativos.

Impreso y hecho en Ecuador

Diseño y Tipografía: Lic. Pedro Naranjo Bajaña

Reservados todos los derechos. Está prohibido, bajo las sanciones penales y el resarcimiento civil previstos en las leyes, reproducir, registrar o transmitir esta publicación, integra o parcialmente, por cualquier sistema de recuperación y por cualquier medio, sea mecánico, electrónico, magnético, electroóptico, por fotocopia o por cualquiera otro, sin la autorización previa por escrito al Centro de Investigación y Desarrollo Ecuador (CIDE). Facultad De Cultura Física de la UCE.

Ángel Freddy Rodríguez Torres
José Roberto Tobar Toro
David Max Olivares Alvares

Universidad Central del Ecuador
Facultad De Cultura Física
Instituto de Investigación y Posgrado
Cdla. Universitaria América y Av. Universitaria
Tel.: 00593 2 2509334
<http://www.uce.edu.ec>

Centro de Investigación y Desarrollo Ecuador
Cdla. Martina Mz. 1 V. 4 - Guayaquil, Ecuador
Tel.: 00593 4 2037524
<http://www.cidecuador.com>

Relación de autores

Coordinadores:

Ángel Freddy Rodríguez Torres

José Roberto Tobar Toro

David Max Olivares Alvares

Autores

Antonio Gonçalves Soares

Albeiro Echeverri Ramos

Carlos Alberto Ramos Parrací

Débora P. Di Domizio

Felipe Rodríguez Da Costa

Fernando Guío Gutiérrez

Fernando de Jesús Bautista
Buenfil

Angel Freddy Rodríguez
Torres

Jaime Monje Mahecha

Jhon Fredy Orrego Noreña

Jorge Ricardo Saraví

Julio Herrador Sánchez

León J. Urrego D.

Lucía Illanes Aguilar

María Angélica Vergara Tapia

Patricia León

Rafael Guimarães Botelho

Índice

Presentación..... 2

Prólogo..... 11

Parte 1. Historia y perspectivas de la educación física y del deporte

Capítulo 1. El perfil del profesor de educación física en Ecuador.....12-19
MSc Freddy Rodríguez Torres

Capítulo 2. Prácticas corporales urbanas y Educación Física: nuevos desafíos y posibilidades..... 20-35
Mg. Jorge Ricardo Saraví

Capítulo 3. Educación física y adultos mayores: perspectivas actuales y futuras y visión del rol docente.....36-48
Mg. Débora P. Di Domizio

Capítulo 4. Sentidos de la práctica pedagógica en la formación de docentes de Educación Física..... 49-64
León J. Urrego D

Capítulo 5. Rodolfo Isidro Menéndez de la Peña, Precursor de la Educación Física Mexicana desde el Estado de Yucatán (1876-1915).....65-104
Dr. Fernando de Jesús Bautista Buenfil

Parte 2. Didáctica de la educación física y del deporte

Capítulo 6. Evaluación formativa en educación física escolar: el feedback como factor de calidad de la enseñanza.....106-124

Dra. María Angélica Vergara Tapia

Capítulo 7. El uso pedagógico de los test en la clase de Educación Física: alternativas metodológicas.....125-137

Mg. Fernando Guío Gutiérrez

Capítulo 8. La literatura infantil en el área de Educación Física: ejemplo de utilización en Primaria.....138-162

Dr. Rafael Guimarães Botelho

Capítulo 9. Evaluación en Educación Física: Prácticas y concepciones de los docentes de Educación Física.....163-188

Mg. Fernando Guío Gutiérrez

Capítulo 10. Referentes para la elaboración de estándares para profesores de educación física.....189-201

Dra. Lucía Ernestina Illanes Aguilar

Capítulo 11. Imaginarios de los jóvenes ante la clase de educación física..... 202-221

Dr. Jaime Monje Mahecha

Parte 3. Juegos y psicomotricidad

Capítulo 12. Juegos y actividades lúdico-recreativas en el ámbito educativo: un enfoque multicultural..... 223-240

Dr. Julio Herrador Sánchez

Capítulo 13. La Coordinación Visomotora, estimulada en edades oportunas en los niños y niñas de tres a seis años..... 241-253
MSc. Patricia León

Parte 4. Condición Física, Entrenamiento Y Formación Deportiva

Capítulo 14. Escuelas de formación deportiva o escuelas de formación ciudadana..... 255-271
Mg. Jhon Fredy Orrego Noreña

Capítulo 15. Interdisciplinaridad: bases de la biomecánica deportiva..... 272-281
PhD. Carlos Alberto Ramos Parrací

Capítulo 16. Aproximación conceptual de algunas variables psicológica relacionadas con el rendimiento deportivo..... 282-291
Mg. Albeiro Echeverri Ramos

Capítulo 17. Expectativas de futuro profesional para jóvenes brasileños en formación deportiva..... 292-312
Dr. Felipe Rodrigues Da Costa
Antonio Jorge Gonçalves Soares

Prologo

La obra “Educación Física y Ciencias del Deporte en Latinoamérica. Un enfoque multidisciplinario”, se constituye en un material de importante referencia para todos aquellos profesionales que se desenvuelven en estos ámbitos, dada la calidad del tratamiento científico – metodológico, desde el cual se abordan las diferentes problemáticas objeto de estudio y para la cuales se presentan propuestas viables para ser implementadas en la búsqueda de soluciones y por ende de la transformación cualitativa de la realidad específica.

El hecho de poder fusionar en un mismo documento, la producción intelectual de autores que aunque pertenecientes a la misma área de conocimientos son provenientes de diferentes entornos formativos, se convierte en un rotundo éxito para los organizadores de este brillante proyecto, al favorecer el desarrollo de la capacidad epistemológica del lector, colocándolo ante diferentes enfoques de la Cultura Física, en el contexto Latinoamericano.

El análisis de toda la información, se concentra entre grandes ejes: la Educación Física, la Actividad Lúdica en su relación con la Psicomotricidad y las Ciencias Aplicadas a la Formación Deportiva y la obtención de rendimientos.

Eje I: La Educación Física: Aborda aspectos de carácter técnico - pedagógico y didáctico - metodológico, asociados a la formación y perfil del profesional del área, con sus respectivos desafíos, los enfoques curriculares, el desarrollo de la docencia, así como alternativas para la aplicación de controles y evaluaciones en torno a este proceso.

Eje II: Relación Actividad Lúdica y Psicomotricidad: Se presentan dos momentos muy importantes, el primero a partir de la presentación de propuestas para la implementación de juegos de carácter recreacional en la escuela, tomando como base la cultura de cada región, algo que desde el punto de vista social, conduce a la potenciación de valores tan importantes como son los sentidos de pertenencia e identidad. El segundo momento, de carácter eminentemente técnico aborda lo relacionado a la motricidad en sus dos etapas la denominada como gruesa y la fina, a través de la aplicación de ejercicios que tienen como base el desarrollo de las capacidades coordinativas como la lateralidad, el equilibrio, la coordinación o acoplamiento ojo – mano, ojo – pie, todos ellos en asociación directa con el esquema corporal, y que más allá de mejorar las conductas posturales y motrices coadyuvan al desarrollo de la habilidad cognitiva de la lecto – escritura.

Eje III: Formación Deportiva, Rendimientos y Ciencias Aplicadas: La Formación Deportiva, se presenta como proceso pedagógico, insistiendo en el impacto que desde el punto de vista social logra el deporte en la educación de las nuevas generaciones y las expectativas que en las mismas se generan en cuanto la concepción y construcción de su propio PROYECTO DE VIDA a futuro.

Por otra parte, la obtención de rendimientos deportivos, es abordada desde un enfoque cientista, a través de los fundamentos biomecánicos y psicológicos que garantizan en buena medida la concreción eficiente de los objetivos trazados al interior del proceso de Entrenamiento.

En fin se trata de un arduo trabajo, con un vasto enfoque multidisciplinario, digno de reconocimiento, que nos conduce a profundas reflexiones, sobre todo en lo relacionado al ejercicio de la profesión en el ámbito correspondiente, como primera parada, para desde aquí trascender de manera inmediata y responsable a la toma de decisiones y comisión de un sistema de acciones, que sigan garantizando que la práctica de la Cultura Física, sea una de las mejores opciones para VIVIR BIEN.

Dr.C. Luis Daniel Mozo Cañete
Doctor en Ciencias Pedagógicas
Especialidad en Teoría y Metodología del Entrenamiento Deportivo.

Parte 1: Historia y perspectivas de la educación física y del deporte

CAPITULO 1

EL PERFIL DEL DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA

*MSc. Freddy Rodríguez Torres¹
Universidad Central del Ecuador
Facultad De Cultura Física
Instituto De Investigación Y Posgrado
afreddyrodriguez@gmail.com*

*La tarea de enseñar es una tarea profesional que exige amorosidad, Creatividad, competencia científica y pedagógica... Freire, P. (2006:9)
Libro: Cartas a quién pretende enseñar*

RESUMEN

Los cambios vertiginosos que se dan en la sociedad, en el contexto macro, en la evolución de valores, en lo político y administrativo han generado que el rol docente también vaya regenerándose con la finalidad que cumpla con las nuevas expectativas que demanda la sociedad actual. De igual manera se han generado políticas que quieren garantizar la calidad académica de los programas de formación. La docencia es una profesión cada vez más compleja con mayores demandas por ello se debe armonizar con investigación e innovación, los avances científicos, tecnológicos, sociales y pedagógicos, los mismos que deben articularse en la construcción de una propuesta educativa sostenible de calidad, equitativa y pertinente, y así configurar las características que deben tener los docentes. El maestro debe contar con una formación pertinente que le permita desempeñarse de manera adecuada y eficiente en su gestión pedagógica. El docente de Educación Física debe contar con algo adicional: seriedad, preparación científica, física, emocional, afectiva y pedagógica.

Palabras claves: Docencia, pedagogía, innovación, competencias, prácticas profesionales

¹ Licenciado en Ciencias de la Educación, Magister en Docencia Universitaria e Investigación Educativa, Candidato a Doctor en Docencia y Gestión Universitaria (Universidad del País Vasco- España). Docente de la Universidad Central del Ecuador.

LOS CAMBIOS GENERAN CAMBIOS

Los cambios vertiginosos que se dan en la sociedad, en el contexto macro, en la evolución de valores, en el aula, en lo político y administrativo han generado que el rol docente también vaya regenerándose con la finalidad que cumpla con las nuevas expectativas que demanda la sociedad actual y pueda desempeñarse de manera eficiente en su gestión de aula. Las transformaciones realizadas en educación son relevantes, profundas y rápidas en diversos planos: en los sujetos de la educación, los comportamientos responden a lo que genéricamente se podría denominar “homo videns”, un individuo constituido en función de la imagen, proceso en el que se ha incorporado abiertamente la televisión en la vida diaria del ser humano, la influencia que tiene entre la niñez, una generación educada por y para la televisión, los videojuegos e Internet a través de las redes sociales; de manera que forma, movimiento y color son los “medios” en los que se desarrolla el pensamiento; incluso los procesos de abstracción están mediados, inducidos y soportados por tales medios, que han generado ausencia de razonamiento y esfuerzo intelectual (Díaz , 2009)

De igual manera se han generado políticas que quieren garantizar la calidad académica de los programas de formación y la pertinencia ya que deben responder a las expectativas y necesidades de la sociedad. Como también entre otros aspectos la normativa vigente como: a) La Constitución del Ecuador 2008, que establece que la “la educación es un derecho de las personas a lo largo de su vida y un deber ineludible e inexcusable del Estado. Constituye un área prioritaria de la política pública y de la inversión estatal, garantía de la igualdad e inclusión social y condición indispensable para el Buen Vivir. Las personas, las familias y la sociedad tienen el derecho y la responsabilidad de participar en el proceso educativo” (art. 26). La educación no es un fin en sí mismo, es un proceso continuo y de interés público que integra todos los niveles de formación. El Sistema Nacional de Educación –que comprende la educación inicial y básica y el bachillerato– (art. 343) y el Sistema de Educación Superior (art. 350) están llamados a consolidar las capacidades y oportunidades de la población y a formar académica y profesionalmente a las personas bajo una visión científica y humanista, que incluye los saberes y las culturas de nuestro pueblo. A estos dos sistemas se suma la formación continua y la capacitación profesional.

1. LA DOCENCIA

La docencia es una profesión cada vez más compleja con mayores demandas... “La investigación conceptual y empírica muestra muy claramente que la profesión docente involucra fenómenos altamente complejos y multidimensionales...” (Villante, 2011 cita Kelchtermans 2004: 218). Por consiguiente se debe armonizar el proceso de formación de Cultura Física con la investigación e innovación, los avances científicos, tecnológicos, sociales y pedagógicos, los mismos que deben articularse en la construcción de una propuesta educativa sostenible de calidad, equitativa y pertinente, y así configurar las características que deben tener los docentes de Educación Física

en el momento actual, modificando “cada vez las formas de enseñar y aprender, en suma, de gestionar el conocimiento en esos espacios instruccionales” (Pozo, 2006: 29).

Debemos ir reflexionando sobre la siguiente interrogante ¿qué es ser un profesor? Y para tal efecto podemos partir de la definición de Gimeno y Pérez, (1983: 96) ser profesor es: compartir metas educativas, entenderlas como parte inherente o de un proyecto social, decidir medidas didácticas según la orientación que se estima que es coherente en esas metas, tratar a los alumnos de forma adecuada, tener una determinada concepción de lo que es el conocimiento valioso, además de poseer una serie de competencias profesionales cómo transmitir contenidos, hacer que los alumnos los apropien, tratar problemas personales del alumno.

2. COMPETENCIAS DOCENTES

El término competencia es polisémico, el Diccionario de la Real Academia Española², lo define a través de dos acepciones y son las siguientes:

- a) Competencia: (Del lat. *competentia*; cf. *competir*). 1. f. Disputa o contienda entre dos o más personas sobre algo. 2. f. Oposición o rivalidad entre dos o más que aspiran a obtener la misma cosa.
- b) Competencia: (Del lat. *competentia*; cf. *competente*). 2. f. Pericia, aptitud, idoneidad para hacer algo o intervenir en un asunto determinado. Para nuestro caso se considerará la segunda acepción donde el docente será competente si tiene o pericia, aptitud, idoneidad para la gestión docente.

En este caso se considerará la segunda acepción donde el docente será competente si tiene o pericia, aptitud, idoneidad para la gestión docente. El término “competencia”, sólo es útil si (y sólo sí) nos permite identificar de forma más precisa una finalidades educativas basadas en la formación integral para la vida, y, al mismo tiempo, como instrumento conceptual para la mejora de la comprensión de los procesos de enseñanza y aprendizaje (Perrenoud, 2012:13). Uno de los factores que inciden en una educación de calidad es el docente, quién debe contar con una formación pertinente que le permita desempeñarse de manera adecuada y eficiente en su gestión pedagógica.

Varios autores como Perrenoud (2004) y Zabalza (2007) han planteado que competencias debe tener un docente, Blázquez (2013) plantea las competencias docentes para ser mejor profesor de Educación Física, mientras Bain, K. (2007) realiza una investigación sobre lo que hacen los mejores profesores universitarios, a continuación en la tabla No 1, se describen los aportes de los autores.

² Real Academia Española. <http://lema.rae.es/drae/?val=competencia>. Recuperado el 2 de diciembre de 2013.

Tabla No 1: Competencias docentes y buenas prácticas docentes

Perrenoud, P. 2004	Bain, K. 2007	Zabalza, M. 2007	Blázquez, D. 2013
<p>Organiza y anima situaciones de aprendizaje a sus estudiantes.</p> <p>Gestiona la progresión de los aprendizajes</p> <p>Elabora y hace evolucionar dispositivos de diferenciación.</p> <p>Implica a los estudiantes en sus aprendizajes y en su trabajo.</p> <p>Trabaja en equipo. • Participa en la gestión de la institución • Utiliza las nuevas tecnologías.</p> <p>Afronta los deberes y los dilemas éticos de su profesión.</p> <p>Organiza la propia formación continua.</p>	<p>Dominio de la materia. Los mejores profesores conocen su disciplina y ayudan a su comprensión a los estudiantes (donde pueda transferir lo aprendido a nuevas situaciones), a través de procesos de indagación.</p> <p>Preparan la docencia a partir de los objetivos que debe alcanzar el estudiante, se preguntan todo lo que pueden hacer para acompañar al alumno en su proceso de aprendizaje.</p> <p>Tienen altas expectativas de sus estudiantes.</p> <p>Confían en sus alumnos, en sus capacidades y en su interés.</p> <p>Prepara un entorno para el aprendizaje crítico-natural, a través de situaciones lo más cercanas a la realidad (aprendizaje situado), mediante actividades colaborativas, donde los estudiantes son protagonistas de su propio aprendizaje.</p> <p>Tratan a sus estudiantes con amabilidad y confianza, muestran su propia aventura intelectual e invitan a los estudiantes a que hagan lo mismo. Exponen su mirada curiosa y respetuosa con la vida.</p> <p>Evalúa sus resultados como profesor y sobre la base de esto plantea mejoras en su docencia.</p> <p>La evaluación se la concibe como un espacio de reflexión</p>	<p>Planificar el proceso de enseñanza y aprendizaje.</p> <p>Seleccionar o preparar los contenidos disciplinares.</p> <p>Ofrecer informaciones y explicaciones comprensibles.</p> <p>Manejar didácticamente las NNTT.</p> <p>Gestionar las metodologías de trabajo didáctico y las tareas de aprendizaje.</p> <p>Relacionarse constructivamente con los alumnos.</p> <p>Tutorizar a los alumnos y, en su caso a los colegas.</p> <p>Evaluar los aprendizajes y los procesos para adquirirlos.</p> <p>Reflexionar e investigar sobre la enseñanza.</p> <p>Implicarse institucionalmente</p>	<p>Diseñar, concebir y preparar la clase como el espacio y tiempo en el que hay que decidir todos los componentes previsibles de la gestión didáctica para intervenir eficazmente con el alumnado en el logro de los objetivos y competencias.</p> <p>Gestionar la progresión de los aprendizajes mediante actividades didácticas adaptadas al alumnado, garantizando la mejora a través de estrategias adecuadas y recursos específicos.</p> <p>Observar y diagnosticar al inicio, para trabajar a partir de las representaciones y estructuras que dispone el alumnado, adaptando las propuestas de enseñanza aprendizaje de forma más eficiente.</p> <p>Diseñar e implementar las diferentes metodologías en la enseñanza de la educación física para el aprendizaje de nuevas habilidades capacidades y competencias.</p> <p>Crear y mantener un clima positivo estableciendo las normas, rutinas, orden y disciplina, para optimizar las condiciones del aprendizaje.</p> <p>Conocer e identificar las diferentes formas de organización social del grupo para aplicarlas en las actividades como medio para favorecer el éxito en el desarrollo de la clase.</p> <p>Utilizar los medios didácticos, las instalaciones y los recursos materiales, rentabilizando al máximo sus posibilidades, para beneficiar los logros del aprendizaje.</p> <p>Comunicar, presentar y explicar la información de forma comprensible, precisa y bien organizada, utilizando las técnicas más adecuadas para la transmisión y comprensión.</p> <p>Estimular el interés y mantener la motivación dando significado a las tareas y comprometiendo a los alumnos a esforzarse en su proceso de aprendizaje.</p> <p>Adaptar y ajustar el proceso de enseñanza a los problemas de aprendizaje de los alumnos.</p>

3. EL DOCENTE DE EDUCACIÓN FÍSICA

Los cambios realizados en la sociedad han modificado el rol del docente en Educación Física, por lo tanto se requiere procesos continuos de a aprender a desaprender y aprender a aprender, que son dos momentos distintos pero que tienen una íntima relación, ya que el segundo depende del primero se ha ido modificándose y en la actualidad se requiere estar formado en los amplios campos:

Disciplinares (dominio de los objetos que las estructuran),

Pedagógicos que contribuyan a su gestión en el aula: i) planificación y preparación de las clases, ii) gestión de recursos de enseñanza, metodologías que posibiliten aprendizajes significativos de manera colaborativa y autónoma, a través de métodos y técnicas innovadoras con las Tics, iii) revisión de tareas y preparación de evaluaciones que posibiliten realizar una evaluación auténtica de los aprendizajes; y, iv) donde la evaluación sea un proceso de reflexión que permita mejorar su práctica docente.

La investigación e innovación, donde la indagación sea una práctica cotidiana que vincule la teoría con la práctica, y a través de la misma pueda generar nuevos conocimientos.

De gestión institucional del centro educativo, participando en la construcción del Proyecto Educativo Institucional (PEI), en los procesos de Autoevaluación y en el diseño de propuestas de mejora, que contribuya a ofrecer un servicio educativo de calidad y calidez.

Interpersonales donde el docente tenga altas expectativas de sus estudiantes, sea motivador y genere un ambiente agradable para el aprendizaje.

Personal, que reconoce que es un aprendiz permanente y planifica su propia formación continua.

El docente de Educación Física se caracterizará por contar con algo adicional, como lo plantea Paulo Freire, la tarea docente exige seriedad, preparación científica, física, emocional, afectiva y pedagógica. Es una tarea que requiere un gusto especial de querer el bien de los demás. Es imposible enseñar sin ese coraje de querer el bien, sin la valentía de los que insisten mil veces antes de desistir y cuya meta primordial es lograr un cambio. Es imposible enseñar sin la capacidad forjada, inventada, bien cuidada de amar. Con los sentimientos, emociones, deseos, miedos, dudas, con el entusiasmo, la perseveranza y con la razón crítica. Con necesidad de intrepidez, con la disposición a la pelea justa, consciente, por la defensa de derechos y la creación de las condiciones para la plenitud de la institución educativa. Donde el aprendizaje sea un proceso de construcción social, y se aprenda a través de la interacción del que enseña y el

que aprende. Y este sea un espacio de reflexión de cómo se aprende y como se aprende mejor. Donde el contexto es el laboratorio para el aprendizaje, y el maestro es un participante más de este proceso.

Ante lo expuesto para que el docente Educación Física cumpla de manera adecuada su rol, es necesario que se cuente con procesos de formación in situ donde puedan desarrollar competencias que le posibiliten gestionar el aprendizaje de acuerdo con los requerimientos actuales de la sociedad.

Referencias Bibliográficas

- Bain, K. (2007). Lo que hacen los mejores profesores universitarios. Segunda edición. Barcelona: Imprenta Palacios.
- Barros, T. y Rodríguez, F. (2007). Competencias ¿Engaño o certeza? Quito: Ediciones “Ecuador del Futuro”.
- Blázquez, D. (2013). Diez competencias docentes para ser mejor profesor de Educación Física. Barcelona: INDE.
- Díaz, Á. (2009). Pensar la didáctica. Buenos Aires: Amorrortu editores.
- De Souza, B. (2007). La Universidad en el siglo XXI. Para una reforma democrática y emancipatoria de la universidad. Bolivia: CIDES-UMSA, ASDI y Plural editores.
- Gimeno, P. (2009). Didáctica crítica y comunicación. España: Ediciones Octaedro, S.L.
- Perrenoud, P. (2004). Diez nuevas competencias para enseñar. Barcelona: Editorial Graó, de IRIF, SL.
- Perrenoud, P. (2012). Cuando la escuela pretende preparar para la vida. ¿Desarrollar competencias o enseñar otros saberes? Bogotá D.C.: Editorial Graó/ Cooperativa Editorial Magisterio.
- Pozo, I. (2006). La nueva cultura del aprendizaje en la sociedad del conocimiento. En Nuevas formas de pensar la enseñanza y el aprendizaje. Barcelona: Editorial GRAÓ, de IRIF, S.L.
- Rodríguez, F. (2007). Competencias de la A a la Z. Quito: Ediciones “Ecuador del Futuro”.
- Rodríguez, F. (2012). Metodología y Evaluación. Desarrollo de competencias y destrezas con criterio de desempeño. Quito: Letra Sabia Servicios Editoriales.
- Secretaría Nacional de Planificación y Desarrollo (SENPLADES). (2013). Plan Nacional para el Buen Vivir 2013-2017. Quito: El Telégrafo.
- Tejada, J. (2006). Elementos de convergencia entre la formación profesional y la universidad: implicaciones para la calidad de la formación profesional superior. En la Revista Educación, 34(0): 1110-1111.
- Vaillant, D. (2011). Capacidades Docentes para la Educación del Mañana: Contenidos y Estrategias para la Formación Inicial Docente.

<http://denisevaillant.com/PDFS/ARTICULOS/2011/WebminarRIED-OEA2011.pdf>.
Recuperado el 18 de noviembre de 2013.

Zabalza, M. (2007). Competencias docentes del profesor universitario calidad y desarrollo profesional. Segunda edición. Madrid: NARCEA.

INTERNET

El Homo Videns y la sociedad teledirigida. <http://www.neoteo.com/el-homo-vidensy-la-sociedad-teledirigida-15505/>. Recuperada el 2 de diciembre de 2013.

Lo que hacen los mejores profesores universitarios.
<http://www.dialogicalcreativity.es/2013/02/lo-que-hacen-los-mejoresprofesores.html>. Recuperado el 2 diciembre de 2013.

Real Academia Española.
<http://lema.rae.es/drae/?val=competencia>. Recuperado el 2 de diciembre de 2013.

CAPITULO 2

Prácticas Corporales urbanas y Educación Física: nuevos desafíos y posibilidades

Mg. Jorge Ricardo Saravi³
Universidad Nacional de La Plata.
jrsaravi@gmail.com

Resumen

En este trabajo abordaremos sucintamente la temática de las prácticas corporales que son llevadas adelante por niños y jóvenes en su tiempo libre y que se desarrollan en su mayoría en espacios públicos urbanos de las grandes ciudades de Latinoamérica. Sin querer profundizar aquí en el estudio de cada una de ellas (ya que están siendo objeto de numerosas investigaciones específicas), nos interesaremos particularmente en reflexionar sobre las relaciones que la disciplina escolar denominada Educación Física establece con estas nuevas prácticas. Desde nuestra perspectiva se considera necesaria una apertura de las propuestas didácticas que se llevan adelante en las clases de Educación Física, de manera tal de favorecer la inclusión o la toma de contacto por parte de los alumnos y alumnas con estas prácticas que parecen ignoradas o desestimadas en sus potenciales valores educativos. Una Educación Física que se inscriba en el siglo XXI debería dejar atrás miradas unilaterales que privilegien sólo ciertos deportes tradicionales o ciertas prácticas que tienen alto potencial educativo, pero que no son las únicas elegidas por los alumnos para practicar en su tiempo libre. Investigaciones que comiencen a otorgarle la palabra a los protagonistas facilitarían quizás que la Educación Física logre posicionar al alumno en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje, produciéndose así una verdadera renovación en un campo que suele evidenciar ciertas resistencias a la innovación y una tendencia al mantenimiento de tradiciones disciplinares.

Palabras claves

Educación Física. Prácticas corporales urbanas. Investigación. Propuestas.

³ Área de Estudios e Investigaciones en Educación Física (AEIEF), Instituto de Investigaciones en Humanidades y Ciencias Sociales (IdIHCS), Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata.

Introducción: ¿nuevas prácticas corporales?

La aparición en las últimas décadas de una multiplicidad de prácticas corporales y deportivas es un fenómeno que está siendo estudiado desde el marco de las Ciencias Sociales, en particular por la sociología y la antropología. También las denominadas Ciencias del Deporte han comenzado a realizar investigaciones respecto a estas “nuevas” prácticas⁴. Gran parte de ellas se llevan adelante en espacios urbanos, hecho no menor teniendo en cuenta que la mayor parte de la población mundial vive actualmente en ciudades y que ello es una tendencia en ascenso, en particular en Latinoamérica. Pero también muchas se realizan en pleno contacto con la naturaleza, en particular en ambientes salvajes donde el sujeto que protagoniza esas prácticas está confrontado con el espacio de manera diferente, obligado a tomar decisiones constantemente y muchas veces llegando un límite donde se puede poner en riesgo su propia vida. En este caso estamos haciendo referencia a prácticas que se desarrollan en lugares y espacios naturales, tales como el mountain bike, el windsurf, el surf, el snowboard, el kayak surf, el kayak de aguas blancas, el parapente, entre otras. Según Le Breton entre las razones profundas por las cuales se llevan adelante este tipo de disciplinas se podría considerar que allí “El individuo se evalúa constantemente a sí mismo en una sociedad donde los puntos de referencia son incontables y contradictorios, donde los valores están en crisis, y busca entonces una relación cercana con significados profundos, probando su fuerza de carácter, su coraje y sus recursos personales” (Le Breton, 2009: 13). Este tipo de disciplinas puede ser incluidas dentro de la clasificación de Parlebas (2001), como aquellas situaciones donde el espacio es inestable y que brinda incertidumbre (espacio salvaje)⁵. Por otro lado encontramos aquellas situaciones donde el espacio formal es estable y estandarizado (domesticado); Parlebas establece una vinculación entre las prácticas, los espacios en que se llevan adelante y el tipo de respuestas que se generan en quienes las llevan adelante. Al respecto afirma que: “las propiedades del espacio motor van a determinar profundamente las conductas motrices de los participantes, a veces incluso en sus manifestaciones más técnicas” (Parlebas, 2003: 119).

Muchas de estas prácticas, sean realizadas en espacios naturales o en espacios estandarizados, aumentan su número de practicantes día a día, y son llevadas adelante, desarrolladas, modificadas y reivindicadas por jóvenes. La

⁴ Incluimos el adjetivo “nuevas” entre comillas dado que se podría debatir respecto a si estas prácticas pueden ser consideradas como verdaderamente nuevas. Sería necesario para este análisis, analizar en cada caso particular su periodo de surgimiento, o inclusive el año si fuera posible precisarlo. En general veríamos que no son tan novedosas como parecen.

⁵ Sin embargo, nuestro análisis y reflexión en este texto no estará única y particularmente centrado en ellas, sino que dejaremos momentáneamente esa línea para profundizarla en futuros trabajos.

población mundial juvenil crece día a día, y particularmente en las grandes ciudades, lo cual es favorecedor para que gran número de sujetos busque ocupar el tiempo libre en espacios públicos, de manera fácilmente accesible y a bajo costo⁶. Estas prácticas corporales se plantean y se posicionan así como una opción frente a los deportes que podríamos considerar como tradicionales, deportes en su mayoría de origen inglés y que encontraron su expansión con la revolución industrial.



Jóvenes skaters y uso no habitual del espacio público, en este caso deslizándose por las calles preparadas para tránsito vehicular. Foto: Jorge Saraví, La Plata (Argentina), 2009.

Una cuestión que nos parece importante conceptualmente, es analizar si estas prácticas pueden definirse como un “deporte” en el sentido estricto del término (y aquí sería necesario ver como definimos “deporte”). En cualquier caso, difícilmente podrían caracterizarse como deportes clásicos, sino que se inscribirían más bien en un marco de nuevas tendencias deportivas que abandonan los códigos tradicionales y que asumen nuevas significaciones (Loret, 2003). Pero... ¿a que prácticas estamos haciendo referencia? A modo de ejemplo podríamos

⁶ Según el Fondo de Población de las Naciones Unidas en su informe 2011, las personas de hasta 24 años de edad constituyen casi la mitad de los 7.000 millones de personas del mundo. En este informe se menciona que los jóvenes son “un nuevo poder mundial que reconfigura el mundo” (UNFPA, 2011: 9).

mencionar el skate, los rollers, el parkour, el long board, los bikers, y otras prácticas corporales urbanas que son visualizables fácilmente en las calles de las ciudades de Latinoamérica y el mundo, y que maravillan y sorprenden a ocasionales paseantes, aunque también a veces generan rechazo en peatones, automovilistas y vecinos que ven el ritmo urbano habitual modificado y alterado por estos jóvenes. Estas nuevas prácticas desarrollados en espacios urbanos suelen generar conflictos que van asociados a la apropiación, transformación y reutilización de los espacios públicos utilizados (Almada Flores, 2010). De esta manera suelen poner en cuestión y hacernos repensar los conceptos y enfoques de ciudadanía y ciudad.

Al buscar referencias para nuestra propia Tesis, al estudiar el caso del skate (Saraví, 2012b), encontramos que parecería evidenciarse una cierta falta de consenso en la bibliografía especializada respecto a cómo denominar a estas prácticas corporales de jóvenes⁷. Fue el sociólogo francés Alain Loret fue quien estableció la referencia “generación deslizamiento” en un texto ya clásico, titulado *Generation Glisse* (2003). El autor considera que se ha producido un cambio radical, más precisamente una “revolución cultural” (Loret, 2003), la cual implica una transformación de las mentalidades de quienes las practican, generando nuevas formas de vincularse entre sí, dejando de lado la competición y la confrontación tan características de los deportes clásicos. Este abordaje se contextualiza en el auge significativo que tuvieron cierto tipo de prácticas hacia los años ochenta en Francia. De esta manera, se hacía alusión a prácticas de deslizamiento -asociadas en especial a jóvenes de las sociedades de países desarrollados-, entre las cuales estarían el mountain bike, windsurf, surf, snowboard, skate, roller, parapente, entre otras. En una idea en la cual coincidimos, Loret plantea que estas prácticas significarían un rechazo a los códigos institucionalizados y a la cultura deportiva tradicional. Sin embargo, la generalización de todas estas prácticas bajo el concepto “deslizamiento” (o de *glisse* en francés), sería errónea según Laurent (2008). Este autor considera que no todas se podrían considerar como prácticas de deslizamiento, afirmando que “La significación etimológica del verbo deslizarse nos lleva a una relación con elementos naturales (...) así es posible deslizarse en el agua, en el aire” (Laurent, 2008: 34). En una reflexión interesante, el autor encuentra confuso el querer aplicar al ámbito de lo urbano una idea del deslizamiento que tendría que ver más

⁷ Estamos haciendo referencia a la Tesis de Maestría en Educación Corporal, de nuestra propia autoría, titulada *Skate, espacios urbanos y jóvenes en la ciudad de La Plata*, dirigida por la Doctora en Antropología Mariana Chaves y defendida en la UNLP en el año 2012. En parte las reflexiones vertidas en este capítulo tienen su génesis en dicha investigación.

bien con elementos de la naturaleza y con lo acuático; desde esta perspectiva ciertas prácticas corporales que se llevan adelante en la ciudad no entrarían en esta clasificación.

Sea cual fuera la denominación que querramos otorgarles, debemos considerar que estas prácticas tienen lógicas diferentes. Hacemos aquí referencia al concepto lógica interna según Parlebas (2001), quien caracteriza a la misma como el “sistema de los rasgos pertinentes de una situación motriz y de las consecuencias que entraña para la realización de la acción motriz correspondiente” (Parlebas, 2001: 302). Estas diferentes lógicas posicionan y ubican a quienes practican estas disciplinas de otra manera, tanto desde lo propioceptivo, lo psicomotor, como desde lo sociomotor. Pero también, y por sobretodo, conllevan en sí mismas otros alcances potencialmente educativos diferentes a los de ciertas prácticas corporales tradicionales⁸.



Muchas prácticas corporales urbanas suelen proponer nuevos y alternativos y usos del cuerpo. Foto: Jorge Saraví. Skatepark de Ensenada (Argentina), 2009.

⁸ No profundizaremos aquí en cuales pueden ser esos otros aspectos de alcances educativos diferentes, sino que lo dejaremos para futuros trabajos e investigaciones.

Prácticas corporales y Educación Física, algunos conceptos.

Nuestra intención en este texto es relacionar a la disciplina Educación Física con estas nuevas prácticas corporales urbanas. En primer término nos parece de importancia explicitar que entendemos por Educación Física. Desde nuestra perspectiva, es una práctica social, particularmente una práctica pedagógica, educativa, que tiene por tema y por eje al cuerpo, a las prácticas del cuerpo y al ser humano que se mueve. Nos encolumnamos aquí con la definición de Educación Física de Valter Bracht (1996), quien en su obra *Aprendizaje Social y Educación Física* la conceptualiza de la siguiente manera: “Es una práctica pedagógica de intervención inmediata donde se manifiestan dimensiones biológicas, psicológicas, éticas, sociales y comunicacionales...” (Bracht, 1996:16). Desde ese punto de partida creemos que es necesario llevar adelante prácticas investigativas que, si bien están enmarcadas en la Educación, a la vez puedan ser miradas y pensadas desde las Ciencias Sociales. Ciencias que nos permiten la posibilidad de una mayor comprensión, que permiten entender que los movimientos humanos no están regidos por meras cuestiones físicas o biológicas sino que también son hechos sociales. Sin embargo, nos parece interesante la advertencia de Carballo respecto a que este “interesante giro hacia las Ciencias Sociales se despegue excesivamente de la Educación Física escolar y profesional, abordando temas de escaso interés para el colectivo de profesores y se repliegue endogámicamente sobre sí mismo” (2010: 7). Desde nuestra perspectiva, entendemos que estudiar prácticas corporales que no son las tradicionalmente abordadas por la Educación Física, no sólo es interesante, sino necesario.

Consideramos que dentro de la temática elegida para este trabajo sería de importancia poder pensar que Educación Física queremos a futuro. Al respecto, los contenidos o medios de la Educación Física en Argentina son entendidos de la siguiente manera: “la Educación Física se vale de configuraciones de movimiento cultural y socialmente significadas como los juegos motores y deportes, la gimnasia, las actividades en la naturaleza y al aire libre, la natación” (Contenidos Básicos Comunes de EGB, 1995:1). En muchos países de Latinoamérica se consideran como contenidos de la Educación Física las habilidades gimnásticas, los juegos vinculados a la motricidad, los juegos deportivos y los deporte colectivos o grupales, los deportes individuales como el atletismo y la natación, así como prácticas corporales en la naturaleza (área denominada “Vida en la Naturaleza” en Argentina). En varios países también los bailes y las danzas tradicionales forman parte del currículo de la Educación Física. Pero en estos listados curriculares no se suelen incluir o no suelen aparecer prácticas urbanas como el skateboarding o el roller.



Nuevas prácticas corporales urbanas como el skate y el bike se expanden día a día en las ciudades latino-americanas. Foto: Jorge Saravi. Praça Arautos da Paz, Campinas (Brasil), 2009

Además podríamos testimoniar que en Argentina (y en gran parte de Latinoamérica también) algunas prácticas corporales -en particular aquellas surgidas en las últimas décadas-, hasta ahora no han sido un tema verdaderamente investigado en profundidad. La Educación Física debería estudiar no sólo lo que sucede en las propias clases, sino también lo que sucede en y con las prácticas corporales por fuera de la escuela⁹. Surgirían así nuevas preguntas vinculadas a las prácticas de la Educación Física. ¿Cómo se desarrolla la enseñanza y el aprendizaje de estas prácticas urbanas en los espacios no formales donde niños y jóvenes las realizan? ¿Qué sucede con la educación de los cuerpos por fuera del fenómeno didáctico? Si retomamos palabras del autor francés Pierre Parlebas, coincidimos con él en que el primer abordaje de la

⁹ El estudio de la Educación Física escolar y de las clases de Educación Física en la escuela es una temática muy desarrollada en las investigaciones en el área y muy interesante (en algunas de las cuales hemos participado y participamos). Pero consideramos que los estudios de Educación Física no tendrían por qué tener como límites los propios muros de la escuela de manera excluyente.

cuestión no debería referirse a aspectos tan específicos (pero necesarios) que respondan solamente a la pregunta cómo enseñar, sino que las preguntas previas deberían estar enfocadas desde una mirada sociocultural más amplia, que tenga en cuenta lo contextual:

“En Educación Física, por ejemplo, la primera pregunta que un docente se debe hacer no es cómo enseñar el boxeo, sino, si en determinadas condiciones es necesario enseñarlo. Solamente pasamos al *cómo*, después de haber respondido afirmativamente al ¿es necesario hacerlo?; es decir, al porqué del orden de los datos científicos” (Parlebas, 1992: 14).

No tenemos aquí la intencionalidad ni el espacio suficiente como para intentar esbozar respuestas a la pregunta si es necesario incluir la enseñanza de estas nuevas prácticas corporales en la Educación Física, pero si claramente nos interesa dejar formuladas algunas reflexiones que sirvan como material para un debate posterior.

¿Hacia una inclusión de nuevas prácticas corporales en la Educación Física del siglo XXI?

La aparición emergente de nuevas prácticas corporales que devienen en un polo de atracción fuerte para muchos jóvenes (que eligen dedicarle horas y horas de sus vidas), parecería sin embargo ser ignorada o soslayada por la Educación Física. Según Ron

“reconocer y recuperar manifestaciones de la cultura, específicamente como prácticas corporales, desde sus características, lógicas y dinámicas -y no desde la forma estático y encasillada que los textos proponen- permitiría significarlas en otras dimensiones, más próximas a lo que los actores pretenden y desarrollan inmersos en el mundo de la vida cotidiana” (Ron, 2011: 8).

Escuchar las voces de los jóvenes, sus necesidades y sus intereses en relación a las prácticas corporales podría darnos pistas para orientarnos mejor en las elecciones didácticas. Si consideramos que la Educación Física es una disciplina en construcción, dinámica y variable (Ron, 2011), entonces estudiar, comprender e incluir tanto al skate como a otras prácticas urbanas sería no sólo una opción, sino que devendría casi en una necesidad.



¿Cómo piensan y como entienden los niños y los jóvenes a estas prácticas corporales urbanas? La Educación Física debería poder indagar en ese sentido también. Foto: Jorge Saraví. Torre I, La Plata (Argentina), 2009.

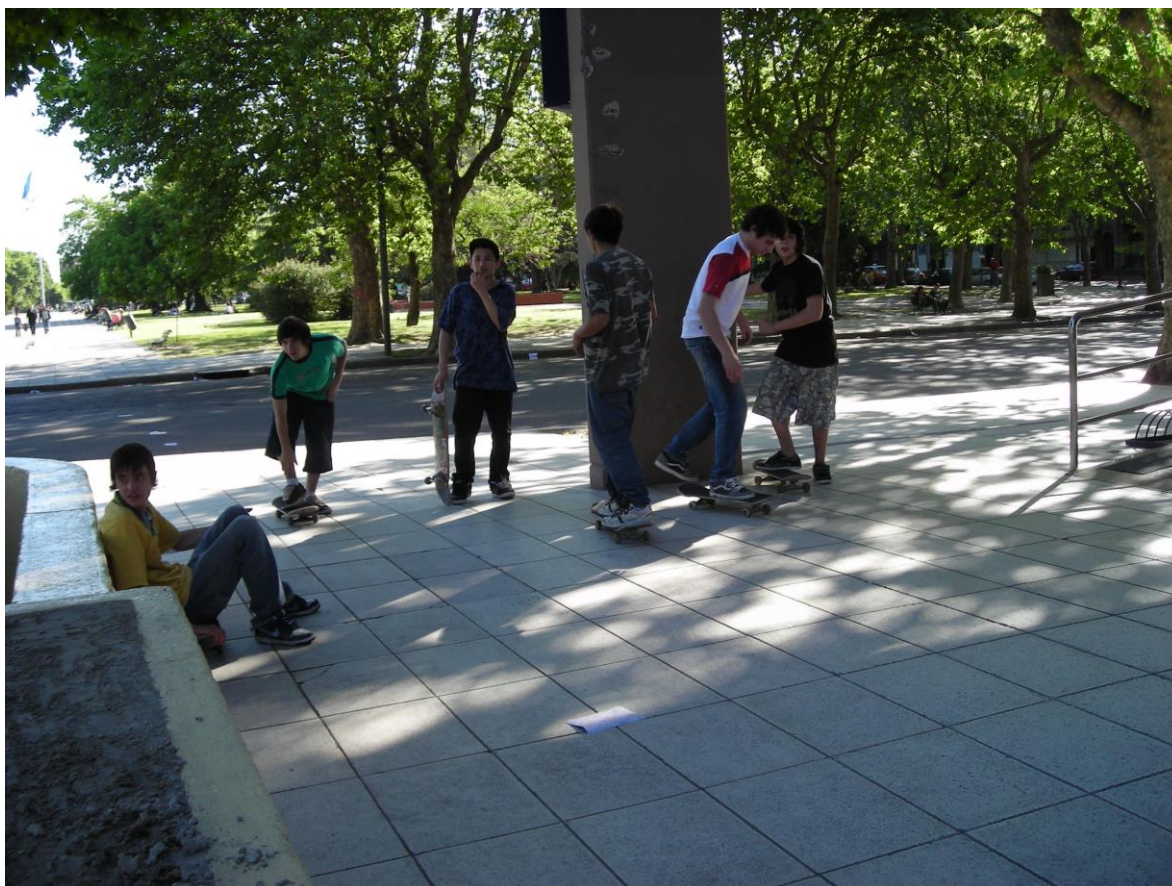
Si entendemos a la Educación Física como dinámica, ese dinamismo debería arrojar la posibilidad de incluir nuevos contenidos, y permitir la posibilidad de cuestionar o replantear las elecciones didácticas y curriculares vigentes, así como pensar otras alternativas diferentes a las que vienen siendo privilegiadas desde hace varias décadas. Sin embargo, nos parece importante ser cautos al momento de la posible inclusión de algunas de estas nuevas prácticas corporales en tanto contenidos de la Educación Física. No podríamos dejarnos seducir por el

sólo hecho de que éstas sean novedosas o atractivas (Ron, 2011), ni tampoco exponernos a la levedad de la moda o los mandatos del mercado (Carballo, 2010). Sin dudas no se trata de seguir las lógicas de mercado que imponen y potencian nuevas prácticas corporales para sumar nuevos clientes día a día (Saraví, 2004) y/o para vender más productos y accesorios. Pero sí se trataría de poder incluir algunas prácticas de manera cuidadosa y reflexionada, de tal manera que la Educación Física no quede desfasada de los cambios sociales que se producen.

Desde los ámbitos de la Educación Física no parecería existir mayor interés en profundizar el conocimiento sobre estas prácticas, tampoco en reflexionar sobre ellas o en analizarlas. Menos aún se vislumbra la posibilidad de incorporarlas como un contenido posible a ser enseñado en la escuela (hacemos referencia particularmente a Argentina)¹⁰. Sin embargo consideramos que sería interesante evaluar la posibilidad potencial de comenzar a incluirlas de alguna manera en clases de Educación Física que se desarrollan también en ámbitos no escolares, tales como clubes, sociedades de fomento, centros comunales o en ONGs. Caben al respecto muchas preguntas. ¿No tendría la Educación Física propuestas respecto a cómo gestionar y llevar adelante estas prácticas? ¿No hay acaso allí un campo fértil para plantear propuestas innovadoras? ¿Por qué no ofrecer actividades -como el skate-, desde instituciones en las cuales hay jóvenes en búsqueda de opciones que los motiven? Por otro lado, vemos que los aprendizajes de las técnicas corporales en este tipo de prácticas, son llevados adelante en situaciones de co-enseñanza dentro del grupo de pares mismo, existiendo una sociabilidad “específica” (Chantelat, Fodimbi y Camy, 1998) y una organización autónoma (Adamkiewicz, 1998) algunas de las características que aportan a la lógica interna y externa de este tipo de disciplinas. En los casos en que existen escuelitas de iniciación, estas suelen ser conducidas por practicantes expertos de la actividad, generalmente jóvenes y aún activos, y no por docentes del área de la Educación Física o por educadores diplomados en Cultura Física (por lo menos esto ha sido constatado en el caso del skate por Saraví, 2012b). Al respecto nos preguntamos porque qué esas clases no podrían ser conducidas por profesores de Educación Física. ¿Será necesario evaluar la posibilidad de incluir las nuevas prácticas urbanas como contenido en la formación docente de los futuros profesores? Profundizar estas cuestiones ya sería motivo de otro trabajo diferente, más profundo, en una investigación que esté enfocada hacia lo pedagógico-didáctico y hacia la relación (posible), entre estas prácticas corporales

¹⁰ Claire Calogirou (2001) reflexiona críticamente sobre la cuestión, preguntándose cual sería el sentido de querer introducir el skateboarding a la escuela, siendo que fuera de la misma el contexto social que debería hacer crecer a esa práctica deportiva no lo permite.

urbanas y la Educación Física, áreas que por lo menos por ahora, parecen darse la espalda. Consideramos que es posible tomar temas y cuestiones para la reflexión en Educación Física partiendo de investigaciones que indaguen en estas prácticas no tradicionales que son realizadas en el tiempo libre de los sujetos y que ofrecen otras características, posibilidades y lógicas alternativas o diferentes a las ofrecidas por las prácticas consideradas clásicas. Su inclusión podría enriquecer y ampliar las propuestas educativas de nuestra disciplina. De esa manera se podrían quizás también tender nuevos puentes entre la educación formal o escolar y la educación no formal o no escolar (Marín, 2008).



En las lógicas de estas prácticas corporales urbanas se incluye la sociabilidad y la grupalidad entre pares como algunos de sus componentes y aspectos destacables. Foto: Jorge Saraví. Torre I, La Plata (Argentina), 2007.

Algunas conclusiones

Es necesario atraer la atención de la Educación Física tanto en su dimensión investigativa como en su dimensión didáctica, a través de una mirada reflexiva y comprensiva, hacia estas prácticas que niños y jóvenes llevan adelante cada vez con mayor presencia en espacios públicos y en su tiempo libre. Consideramos que es necesaria una “lente de acercamiento” que permita una mayor comprensión de este tipo de prácticas corporales, algunas de las cuales suelen ser denominadas deportes y que son elegidas libremente por los practicantes. Se plantea también la necesidad de tener elementos de análisis y de conocimiento para comprender mejor a los sujetos que llevan adelante estas prácticas. Es por eso que consideramos que otorgarle la palabra a los protagonistas sería de un valor considerable, evitando así posicionarnos con preconcepciones o con ideas preconcebidas desde una postura adultocentrista. Si bien la palabra del profesor de Educación Física que se desempeña en diferentes ámbitos cobra peso estableciendo lineamientos y direcciones, delimitando y orientando (así como el investigador establece conclusiones e interpretaciones comprensivas), consideramos que tomar como eje la perspectiva del actor es una elección metodológica y a la vez ideológica de suma importancia.

Si bien De Certeau (2010) se proponía llevar adelante una teoría de las prácticas cotidianas, nosotros no postulamos que haya que construir una teoría de estas nuevas prácticas corporales (si bien quizás ello sea posible). Proponemos concretamente la construcción de nuevas alternativas didácticas en la Educación Física que incluyan otras posibilidades diferentes y que generen otro tipo de experiencias de y con el cuerpo. Si bien Parlebas ya había hecho referencia en la década del 60 a la necesidad de producir una revolución copernicana poniendo en el centro de la situación educativa al alumno, creemos que aún falta mucho camino por recorrer. Al respecto, una Educación Física que se inscriba en el siglo XXI debería dejar atrás miradas unilaterales que privilegien sólo ciertos contenidos. Las elecciones de los docentes y de los currículos suelen estar orientadas hacia los deportes tradicionales, prácticas que por cierto tienen alto potencial educativo, pero que no son las únicas elegidas por los alumnos para ocupar su tiempo libre. Los cambios sociales y educativos en los que la Educación Física escolar se encuentra inmersa son vertiginosos, y mientras tanto en calles y espacios públicos cada día nuevas prácticas corporales urbanas logran mayor número de adeptos. ¿Podremos desde nuestra disciplina aceptar el desafío de comenzar a incluir algunas de ellas? ¿Podemos quizás aunque sea comenzar a tenerlas en cuenta? Una Educación Física que quiera llamarse innovadora, que asuma características críticas, no puede contentarse con sólo reproducir esquemas y prácticas del siglo XIX o XX, debería poder llevar adelante propuestas

inclusivas y pluralistas que contengan los intereses de todos los niños y jóvenes. Un primer paso sin dudas es la investigación y la reflexión crítica. A partir de allí, los desafíos están planteados, pero alternativas que se viabilicen en acciones concretas de cambio deberán construirse. Esperamos haber contribuido con este capítulo a generar posibilidades para que desde la Educación Física, se comiencen a pensar y a replantear -por lo menos en parte-, las propias prácticas cotidianas.

Referencias Bibliográficas

- Adamkiewicz, É. (1998). Les Performances Sportives de Rue. Pratiques Sportives Autonomes Spectacularisables à Lyon. *Annales de la recherche urbaine*. Dossier especial "Sports en ville". Número 79, marzo. Paris.
- Almada Flores, H. (2010). *El Skateboarding en Tijuana y Monterrey. La lealtad, las reglas y los significados en la construcción de las identidades de los deportistas*. Tesis de Maestría en Estudios Socioculturales, El Colegio de la Frontera Norte, México.
- Bracht, V. (1996). *Educación Física y aprendizaje social*. Editorial Vélez Sársfield. Córdoba. Argentina.
- Calogirou, C. (2001). Las actividades deportivas. Debates sobre estudios e innovaciones: El ejemplo del skateboard. Los nuevos deportes en la escuela. *Revista Stadium*, número 176, Buenos Aires, 55-56.
- Carballo, C. (2010). Algunas tensiones en el campo de la Educación Física en Argentina. En Gabriel Cachorro, G. y Salazar, C. (coordinadores) *Educación Física Argenmex: temas y posiciones*. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP. Disponible en <http://www.argenmex.fahce.unlp.edu.ar/pdf/EFArgenmex%20posicion%202%20Carballo.pdf>
- Chantelat, P., Fodimbi, M. & Camy, J. (1998). Les groupes de jeunes sportifs dans la ville. *Annales de la recherche urbaine*, n° 79, Sports en ville, marzo. Disponible en http://www.annalesdelarechercheurbaine.fr/IMG/pdf/Chantelat.Fodimbi.Camy_ARU_79.pdf
- Chaves, M. (2010). *Jóvenes, territorios y complicidades. Una antropología de la juventud urbana*. Buenos Aires: Espacio Editorial.
- De Certeau, M. (2010). *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. Tercera reimpresión. México: Universidad Iberoamericana e ITESO.
- Fondo de Población de las Naciones Unidas (2011). *Estado de la Población Mundial 2011*. Nueva York: UNFPA.

- Laurent, J. (2008). *Le skateboard à Montpellier. Approches ethnosociologiques de populations, pratiques et espaces en tensions*. Thèse de Doctorat en Sociologie. Université de Poitiers, Maison des Sciences Humaines et Sociales.
- Le Breton, D. (2009). Pasiones del riesgo y contacto con la naturaleza. *Revista Educación Física y Ciencia*. Departamento de Educación Física de la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata, La Plata. Número 11, Año 2009.
- Loret, A. (2003). *Génération glisse; Dans l'eau, l'air, la neige... la révolution du sport des "années fun"*. París: Editions Autrement.
- Marin, E. (2008). Nexos entre a educacao fisica escolar e o lazer. En Marin, E.; Gama, M. E. (Organizadoras). *Aportes Teorico-Methodologicos: Contribuicoes para a Pratica da Educacao Fisica Escolar*. Santa Maria/RS: UFSM.
- Parlebas, P. (1992). Didáctica y lógica interna de las actividades físico deportivas. *Educación Física y Deportes*, Vol. 1514, No. 1, Instituto Universitario de Educación Física, Universidad de Antioquía. Disponible en <http://aprendeonline.udea.edu.co/revistas/index.php/educacionfisicaydeporte/articulo/view/4608>
- Parlebas, P. (2001). *Juegos, deportes y sociedad. Léxico de praxiología motriz*. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Reguillo Cruz, R. (2000). *Emergencia de culturas juveniles. Estrategias del desencanto*. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Ron, O. (2011). *Qué Educación Física: características, lógicas y prácticas*. Intervención en la Mesa Educación Física y Territorios, 9º Congreso Argentino y 4 Latinoamericano de Educación Física y Ciencias Departamento de Educación Física. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación Universidad Nacional de La Plata. La Plata, 13 al 17 de junio.
- Saraví, J. R. (2004). Los juegos motores. Una nueva mirada. *Revista Novedades Educativas*, Nº157, año 16, Enero. Número especial dedicado a la Educación Física y el Deporte en la escuela.
- Saraví, J. R. (2012a). Skate, varones y mujeres en el espacio público de la ciudad de La Plata. Algunos aportes para pensar las nuevas prácticas deportivas

desde la perspectiva de género. *Revista de la Asociación Latinoamericana de Estudios Socioculturales del Deporte (ALESDE)*. Curitiba, v. 2, n. 2, p. 44-53, octubre.

Saraví, J. R. (2012b). *Skate, espacios urbanos y jóvenes en la ciudad de La Plata*. Tesis de Maestría en Educación Corporal. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP.

CAPITULO 3

Educación física y adultos mayores: perspectivas actuales y futuras y visión del rol docente

Mg. Débora Paola Di Domizio

*Profesora en el Departamento de Educación Física. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata
dedido@hotmail.com*

Resumen

En este artículo retomo las ideas desarrolladas en dos trabajos anteriores, uno realizado para la aprobación de un seminario de posgrado y otro publicado en 2007, en los que vinculo la temática de la vejez y el envejecimiento con la teoría de la Educación Física y la práctica docente. Mi intención es recuperar otra perspectiva gerontológica que, a diferencia de la clásica, propugne imágenes positivas de la vejez que superen la visión que considera a los adultos mayores como sinónimos de paciente o discapacitado. Con la intención de repensar algunos temas, como la involución motriz y el aprendizaje motor, sobre los que la Educación Física ha dado respuestas apresuradas, se intentará plasmar una perspectiva epistemológica y didáctica acerca de las prácticas corporales con adultos mayores, que finalmente nos permitirá plantear algunos lineamientos de orden prescriptivo o de intervención pedagógica a tener en cuenta para aquel profesional de la Educación Física que desarrolle su labor con estos sujetos. Asimismo, en este trabajo se ilustrarán algunos datos demográficos – relativos a la población de edad- en el contexto latinoamericano, con especial referencia a Ecuador.

Palabras clave:

Educación Física. Adultos Mayores. Prácticas Corporales. Gerontología Crítica. Epistemología.

Introducción

Este artículo retoma, por un lado, las ideas expuestas en un trabajo de evaluación presentado en el marco de un seminario de postgrado y, por el otro, los conceptos vertidos en un artículo publicado en el 2007 y al que denominé “Otro enfoque para una Educación Física ¿Gerontológica?”. Por ese entonces, no sabía si la presencia de signos de interrogación en la palabra ¿"Gerontológica"? enfatizaba aún más la crisis de identidad de la Educación Física. Teniendo en cuenta que la Gerontología, según varios autores, es una ciencia o una técnica que ha nacido y ha permanecido ligada al estudio de las condiciones patológicas de la vejez y del envejecimiento, me preguntaba si este hecho no acentuaría la orientación del desempeño del Profesor en Educación Física hacia un posicionamiento basado en el paradigma del agente de salud.

Para Aura Marlene Márquez Herrera (2004), el fundamento de la Gerontología hasta la fecha, parecería estar dado en términos de la ciencia médica, es decir, la Geriatría o las Ciencias Biomédicas, las ciencias de la salud y no desde los fundamentos/ perspectiva de las ciencias sociales y humanas. Lo social se plantea sólo como un factor coadyuvante o complementario a lo biológico.

Por otra parte, Elisa Dulcey Ruiz (2005) se pregunta si sería más preciso indagar el status científico de las disciplinas, profesiones o técnicas que sustentan el saber gerontológico, nutrido asimismo por la Educación Física.

¡Cuántas similitudes encuentro con el proceso diacrónico de constitución de la Educación Física como área / disciplina, desde siempre ligada a investigaciones biomédicas que se dan por fuera de su propio campo! Como afirma Crisorio (2003:25), desde fines del siglo XIX la Educación Física entró en un proceso de normalización y más tarde de *medicalización indefinida* alienando su saber respecto al de las ciencias que en ese entonces tenían “status científico” dados por los sistemas conceptuales de la Fisiología y la Psicología.

El cuerpo máquina... Teniendo en cuenta ese punto de vista, las prácticas de la Educación Física con adultos mayores se asociarían a un enfoque empírico positivista, característico del paradigma físico deportivo, desde donde se quiere prescribir a la educación física y al deporte en orden a los estatutos y leyes de la anatomía, la fisiología, la biomecánica, en fin, desde la lógica del entrenamiento deportivo y sus aplicaciones al campo de la prevención de la salud. Consecuentemente la resultante es una Educación Físico-deportiva para mayores, centrada en la apropiación de técnicas de adiestramiento corporal definidas con arreglo a los principios científicos del entrenamiento físico y técnico, pero de muy

dudoso valor educativo, porque busca el logro de una eficiencia motriz específica y se sustenta en el análisis de una práctica deportiva institucionalizada. De acuerdo con Crisorio y cols., "La Educación Física se reduce a un espacio de aplicación, se constituye en la manifestación pedagógica donde el conocimiento científicamente adquirido se aplica técnicamente a la enseñanza" (Crisorio, 2003:32).

Asimismo, ese es el eje del análisis que aprueba una perspectiva que considera la medicalización del envejecimiento mediante la asociación del adulto mayor con el paciente y de la vejez con la enfermedad, destacando, además, el deterioro funcional que marca el paso del tiempo en el cuerpo humano. El paradigma médico hegemónico instalado remotamente en la clínica médica tradicional responde a la gerontología tradicional y revela una concepción del adulto mayor que persiste en gran parte de la sociedad. Desde esta perspectiva, se ve al adulto mayor como un "paciente" o "discapacitado" que tiene deficiencias que deben ser tratadas, basados en el modelo biomédico, asociado al discurso en el que se exaltan las degeneraciones, el deterioro, las pérdidas y connota negativamente el proceso de envejecimiento humano (Di Domizio 2011:96).

El cuerpo deseante... En el otro extremo, y en tensión con esa posición, se encuentran imágenes positivas y exitosas de la vejez, que dan lugar a un período de despliegue de potencialidades de los adultos mayores en el que alcanzan la propia realización personal. Desde esta perspectiva, se construye otra idea o representación de grupo social dinámico, activo, partícipe y creativo e influyente en el contexto en el que está inserto. Esta perspectiva es la que propugna desde otra Educación Física (Gerontológica). El cuerpo del adulto mayor no sólo se enferma o se cura sino también siente placer, los adultos mayores construyen redes sociales o elaboran ideas creativas. Estas otras posibilidades deben ser tenidas en cuenta dentro de un concepto amplio de salud entendido como construcción social que no se restrinja a lo biológico. En esa línea, será menester un trabajo desde las prácticas de la Educación Física articuladas interdisciplinaria y multiprofesionalmente en el que los conocimientos y saberes no se yuxtapongan para contribuir a un cambio cultural en torno al envejecimiento, la vejez y las personas mayores. Asimismo, este es el eje que se posiciona en un enfoque de derechos y donde se generan políticas y modelos de intervención con la participación activa de dicho colectivo, así como la implementación de metodologías innovadoras que fortalezcan las estrategias hacia una mejora en la calidad de vida de las personas mayores¹¹.

El enfoque de derechos... Al respecto, el empoderamiento alude a un proceso de aprendizaje y acción que fortalece la autoestima, las habilidades

11

analíticas y organizativas y la conciencia política de las personas, de manera que puedan adquirir un sentido de sus derechos y unirse para desarrollar sociedades más democráticas. (Browne, Gascón 2008:12). Por lo tanto, para este enfoque, las personas mayores son sujetos con garantías pero también con responsabilidades respecto de sí mismos, de su sociedad y entorno y de las futuras generaciones. Hasta aquí cabría preguntarse qué situaciones propiciamos los profesores en Educación Física que le permitan empoderarse a los alumnos adultos mayores que concurren a nuestras prácticas.

El enfoque involutivo....Al respecto, me interesa hacer mención del estudio de Kurt Meinel y Gunter Schnabel (1987), en particular, el capítulo 6.8 Teoría del Movimiento: Síntesis de una teoría de la motricidad deportiva bajo el aspecto pedagógico". Este texto así como muchos otros que abordan la cuestión de la motricidad en la vejez son consultados por estudiantes de los Profesorados en Educación Física desde hace mucho tiempo, lo que, según afirman Crisorio y Furlán (2004:10), "hace que los estudiantes reciban los conocimientos teóricos como cuerpos estáticos, reedificados, separados de sus lógicas de producción y transmisión, con lo que reciben no sólo un conocimiento, sino también una determinada posición respecto del conocimiento".

Me inquieta especialmente que se aborde el texto sin una mirada reflexiva y actualizada, ya que este material bibliográfico, que alienta teorías reduccionistas y centradas en el desarrollo "normal" del niño (desde un punto de vista biológico), es consultado por el alumnado en distintas Instituciones de Formación Docente¹² y por algunos profesores, quienes todavía suscriben al "paradigma involutivo de la vejez".

Por eso es importante volver a los conceptos que elabora Meinel (1987: 402) en su texto, ya que, al respecto, quiero reformular algunas cuestiones sobre la motricidad en la vejez que desarrolla. Para su cometido, el autor diferencia distintos períodos dentro de la adultez tomando como referencia la edad cronológica para caracterizar esquemáticamente la ontogénesis motora. Al respecto, considero importante destacar que no es conveniente postular una clasificación o caracterización teniendo en cuenta la edad cronológica, pues ésta es definida únicamente de acuerdo con la cantidad de años. Este criterio restrictivo no aporta datos sobre el sujeto. Esta edad estaría en relación con la edad social: el envejecimiento lleva consigo cambios en la posición del sujeto en la sociedad, debido a las responsabilidades y privilegios que dependen de la edad cronológica. "Un concepto asociado a ésta es el de adulto mayor" (Huenchuan Navarro, 1998-

¹² La formación docente en Educación Física en la República Argentina se concreta en Institutos Superiores de Formación Docente No universitarios (en su mayoría provinciales o privados) y en Universidades Nacionales (públicas) y/o privadas.

1999), pero tampoco este concepto aporta datos, ni determina diferencias individuales en los sujetos, tales como los acontecimientos vividos, las condiciones ambientales, las circunstancias económicas y culturales del nacimiento, la valoración de los sucesos propios y ajenos, el tipo de educación recibida, la posibilidad de realizar prácticas corporales a lo largo de su vida o la motivación para acercarse a ellas.

Por otro lado, y en especial referencia al periodo que nos ocupa, Meinel considera que a partir de los 50 años se acentúa una reducción del rendimiento motor, como también ilustra que la adultez final y la vejez (*de los 65/70 años en adelante*), son los años de la involución motora manifiesta.

El concepto de "involución motriz" lo utiliza para referirse a las características motoras de lo que él denomina última etapa. La representación social que recae sobre el término involución motriz, lo asocia también a un estado patológico, peyorativo, de personas incapaces, involutivas, declinantes, pobres, socialmente desintegradas y con escaso interés por revertir todo ese cuadro, visto como algo cerrado que ya no tiene solución. Discrepo con esta posición, en tanto sostengo que ni el proceso de envejecimiento, ni la vejez como etapa del ciclo vital son enfermedades o procesos involutivos. Por el contrario, se trata de momentos propios en el desarrollo humano (evolutivo) y, como en otras etapas, hay una motricidad con características propias, con ganancias y pérdidas.

Según algunas perspectivas teóricas, el desarrollo motor es inexistente en la vejez ya que describen a esta etapa de la vida en términos de involución en general y, en particular, de involución motora. Utilizar esta terminología crea sentidos, condiciona y prescribe las prácticas de la Educación Física.

Desde nuestra área, considero necesario adoptar una posición crítica frente a esta visión involutiva, ya que excluye a las personas mayores de un sinnúmero de prácticas corporales de la Educación Física. Dicha concepción decremental de la vejez también contribuye a subestimar las posibilidades de aprendizaje motor en el adulto mayor.

Estas objeciones no pretenden negar que exista un enlentecimiento de funciones que se debe a los cambios biológicos que tienen lugar normalmente con el paso del tiempo. Sin embargo, en el caso de los adultos mayores, es necesario tener en cuenta otros factores relacionados con el entorno histórico-social en el que se encuentran inmersos o, incluso, con experiencias vitales particulares. Estos factores y estas experiencias también proporcionan datos que contribuyen a la comprensión de la motricidad del adulto mayor como de las razones y hechos que la determinan.

En otro orden, como punto de análisis el autor considera solamente las características motoras y las capacidades de rendimiento motor. De esta manera, limita la corporeidad del hombre a un sólo aspecto: el físico-deportivo. Sin embargo, para explicar un fenómeno tan complejo como el movimiento humano no alcanzan las teorías mecanicistas sobre el cuerpo, ya que excluyen los factores subjetivos, sociales, afectivos, culturales e, incluso, políticos y económicos. Enfatiza únicamente las características físicas y biológicas, centrando la atención en el desarrollo físico-motor. De esta forma, no repara en los procesos histórico-culturales que condicionan al sujeto, ser social en su constitución.

Por mi parte, considero que el profesor en Educación Física debe escapar al modelo según el cual "Educación Física" es un sinónimo de "Deporte", "Entrenamiento", "Competencia", "Rendimiento". Esta ecuación reductiva muchas veces excluye a los adultos mayores, debido a que ellos no encuadran en la búsqueda de ese patrón técnico ideal. El énfasis en la comprensión puramente anatomo-fisiológica, en la eficacia y la eficiencia motriz, en la medición de resultados y la preocupación por la mejora en la ejecución técnica y en la condición física son algunos de los principios en los que se basa el autor para implementar su propuesta. En ese sentido, la Educación Física tiene por delante todo un desafío: crear, proponer, buscar y resignificar otro tipo de tareas y propuestas para este grupo etario.

En el campo de las prácticas corporales, cabría preguntarse, como hace Fajn (1999), "¿en qué parámetros nos basamos? ¿Contra qué o quiénes se compite? ¿Qué conductas afianzamos? ¿Angustia? ¿Frustración? ¿Cuáles serán los sentimientos de aquellos viejos que quieran sostener preocupados una exigencia que compite con el recuerdo de su juventud?" Según Salvarezza, "el argumento de apoyo que sostiene en esta teoría que invoca la involución de sus capacidades sensorio-motrices se está cometiendo el error tan común de juzgar la posibilidad de satisfacción que pueden obtener los viejos en sus actividades con la óptica comparativa de las personas más jóvenes" (Fajn, 1999).

En efecto, en las prácticas de la Educación Física, la dimensión social del cuerpo se torna relevante como un momento para celebrar el encuentro, como un espacio capaz de promover la socialización. A través de estas experiencias vividas en el cuerpo, los sujetos generan nuevas dimensiones y sentidos para su vida, vencen obstáculos impuestos por una cultura anti-edad y calman procesos de depresión y aislamiento. Estos hechos no sólo estimulan la consecución de nuevos aprendizajes y la formación de amistades y de grupos de apoyo, sino también exaltan nuevos proyectos y facilitan numerosas posibilidades. Se trata de propugnar una vejez sana, dispuesta a aprender cosas nuevas, a emprender proyectos, a intercambiar con otras generaciones, etc. (Fajn, 2001).

El aprendizaje motor....Para finalizar, quiero retomar a Meinel, quien postula una noción de aprendizaje motor vinculada a los procesos de maduración y desarrollo físico. En este sentido, constituye el equivalente al de crecimiento corporal, aceptando la edad cronológica como la variable organizadora primordial a lo largo de la vida. De este modo, se ofrece una visión evolutiva (biológica): crecimiento en la niñez y adolescencia y declive en la madurez y senectud. Según este criterio, el desarrollo de la conducta se ve afectado principalmente por los procesos internos madurativos. En esta concepción, hay prescindencia de la consideración de factores sociales y culturales, cuando estos son los elementos básicos para entender el desarrollo en todas las etapas del ciclo vital¹³ (Triado Tur: 2001)

Al respecto, las perspectivas culturales / sociales – epigenéticas contradicen la tesis irrefutable que considera al desarrollo como una línea vectorizada hacia el progreso, sobre la que es dable esperar que aparezcan, cronológicamente, determinadas habilidades que van desde los movimientos reflejos (pasando por la motricidad infantil, con sus momentos de ajuste y de estabilización de las habilidades motrices básicas: caminar, correr, saltar, lanzar, etc.) hasta el dominio deportivo, considerado invariablemente como el grado máximo de la especialización motriz. La forma que comúnmente se propone responde a criterios de índole cuantitativa, su característica es la extracción de un sector de la población con la intención de medir, normalizar, diagnosticar y predecir, en fin, estandarizar por medio de leyes y comparar con otras poblaciones a través de ellas, sin considerar los aspectos sociales, políticos, económicos, históricos o culturales que configuran al sector estudiado en un contexto cargado de significación, ni las significaciones que cobran las acciones en las situaciones en que son empleadas, lo cual nos permitiría suponer la preeminencia de los factores epigenéticos (culturales) sobre los genéticos (Crisorio et al., 2010).

Visto que el aprendizaje motor en las personas mayores no comparte parámetros o aspectos generales que ocupen el interés de la gran mayoría de las investigaciones realizadas en el campo del aprendizaje¹⁴, se lo ha excluido de todo estudio; y, cuando se lo ha tenido en cuenta, se lo ha enfocado hacia la imposibilidad de adquisición de nuevas destrezas. No debemos relacionar aprendizaje motor con logros máximos en actividades netamente deportivas, porque como los logros, efectivamente, difieren de los de la juventud o adultez, se

¹³ Según Triado Tur, tres son los factores que influyen en el desarrollo: influencias normativas relacionadas con la edad; influencias normativas relacionadas con la historia e influencias no normativas.

¹⁴ Es menester hacer referencia aquí a La Teoría Madurativa de A. Gesell. El autor estudió a un gran número de niños y estableció generalizaciones en base a parámetros de desarrollo normal, utilizando un criterio madurativo según edades. Sin embargo, creo que es necesario que los modelos de cambio evolutivos sean más comprensivos y nos permitan trascender las limitaciones restrictivas establecidas por los biólogos y asumidas por muchos especialistas en el desarrollo infantil, ya que en esta concepción también hay prescindencia de la consideración de factores sociales y culturales

corre el peligro de homologar vejez y deterioro. Desde esta posición, la práctica corporal sería aquí adecuada únicamente para prevenir, curar o retardar el envejecimiento¹⁵.

En consecuencia, considero que Kurt Meinel no enfatiza situaciones de enseñanza que propicien la consecución de aprendizajes en los sujetos participantes, ni otras prácticas como la recreación, la socialización e integración, puesto que este grupo tiene limitadas sus oportunidades de participación social para que puedan seguir ejerciendo roles con compromiso¹⁶ (Fajn, 1999) Es claro, asimismo, que no tiene en cuenta que, en muchos casos, los adultos mayores acuden a prácticas de Educación Física por primera vez en su vida y, por eso, resultan actividades completamente novedosas para ellos. De este modo, el rendimiento deportivo y la maximización de las performances no integran su horizonte de expectativas. De acuerdo con mi experiencia personal -que no pretendo presentar como general-, la mayoría acude por prescripción médica, aunque el deseo de involucrarse en prácticas de aprendizaje, el placer, el ocio y la búsqueda de ampliar el círculo social de pertenencia con nuevas amistades son también motivos que impulsan a iniciar este tipo de actividades.

Desde otro posicionamiento, coincido con Fernández Ballesteros (1998) al afirmar que estudios provenientes de la psicología se han focalizado y comenzado a investigar sistemáticamente una serie de aspectos positivos del envejecimiento como son el potencial de aprendizaje, la sabiduría, la satisfacción con la vida o la felicidad.

Conclusiones

Para cerrar provisoriamente este análisis, considero que se podría vincular el estudio de los aprendizajes motores en los adultos mayores con el concepto de educación permanente, resignificando el rol de la Educación Física, ya no acotado a la escolarización obligatoria sino trascendiendo los límites de la institución escolar¹⁷. Ello supone aceptar una irrestricta posibilidad de recurrencia a la

¹⁵ Prejuicios que atentan contra la vejez: "No se puede aprender nada nuevo": FALSO. Numerosas son las investigaciones que demuestran los beneficios de una educación permanente. Asimismo, cada año crece la demanda de los cursos y talleres para adultos mayores, y entre los más solicitados se encuentran las de Tecnologías de Información y Comunicación. (DIARIO POPULAR, lunes 1° de julio de 2013)

¹⁶ Un ejemplo que me interesa destacar es el caso de los tests propuestos por la bibliografía del área para evaluar la condición física funcional de los adultos mayores. En la mayoría de los casos, éstos tienen en cuenta la capacidad de rendimiento motor y están diseñados según características físicas y funcionales de personas jóvenes (ideales). Por este motivo, aplicarlos, reproducirlos con sujetos de la tercera edad, resulta inapropiado, de difícil ejecución y de gran inseguridad para muchos adultos mayores.

¹⁷ Junto con el análisis de las principales teorías del aprendizaje y las características pedagógicas aplicables a la educación de los mayores, es importante destacar otros factores que hacen especial el proceso de enseñanza/aprendizaje en la vejez. Se debe tener en cuenta que el aprendizaje en adultos mayores no tiene, por ejemplo, un gran componente de aprendizaje académico y reglado, como ocurre en otras etapas de la vida, pero sí son parte esencial de la vida diaria del

educación cada vez que se desee o necesite a lo largo de la vida, por períodos de variada duración y con dedicación total o parcial. Desde esta óptica, las prácticas de la Educación Física son una opción de educación permanente para adultos y adultos mayores que desean participar en actividades corporales y motrices disfrutando de una vida saludable (en sentido amplio) y recreativamente activa.

ANEXO

Invitamos a todos los profesionales de la Educación Física a proyectar hacia el futuro acciones para que el envejecimiento de la población no sea considerado una crisis sino un desafío desde el que se puedan construir oportunidades.

Algunos datos demográficos

□ *El aumento en la esperanza de vida de las personas ha modificado la constitución de las sociedades de todo el mundo. Algunas en mayor medida que otras muestran un incremento de la población envejecida. (Mas del 7 % en su población total).*

□ *Hoy existen 33 países con una esperanza de vida superior a los 80 años, cuando hace solamente cinco años atrás eran 19 los países que habían llegado a este número.*

□ *A través de una línea de proyección se afirma que para el año 2050, 64 países tendrán una población de personas mayores superior al 30% del total. En la actualidad, sólo Japón supera este porcentaje.*

□ *Estas modificaciones en la estructura de la sociedad requieren una evaluación en las medidas y las políticas actuales que, a su vez, demandan proyectar un plan de acción para afrontar los requerimientos de estos cambios demográficos.*

Fuente: *Envejecimiento en el Siglo XXI: Una Celebración y un Desafío*
Resumen ejecutivo Publicado por el Fondo de Población de Naciones Unidas (UNFPA), Nueva York y HelpAge International, Londres

adulto mayor los cambios físicos y fisiológicos, las crisis de identidad o los cambios de roles sociales, que también consideramos formas de aprendizaje. Existe un acuerdo general sobre la existencia de cambios cognitivos con la edad. Sin embargo, no hay consenso sobre las características de estos cambios, su universalidad o naturaleza. Parece, no obstante, que la mayoría de los autores están de acuerdo en la influencia de la cultura, el contexto y los factores socio económicos, así como de las diferencias individuales en las habilidades cognitivas de las personas mayores, por lo que las diferencias encontradas no deben atribuirse en ningún caso a una disminución de la capacidad cognitiva con la edad.

Situación de las personas adultas mayores en el Ecuador

- ✓ En el Ecuador hay 14.483.499 habitantes: 940.905 son mayores de 65 años (6,5 % de la población nacional son personas adultas mayores) (INEC, Censo de Población y Vivienda 2010).
- ✓ Distribución por género: 53% para las mujeres adultas mayores y 47% para los hombres.
- ✓ Las provincias de Pichincha y Guayas son las que tienen mayor población adulta mayor, superando los 90.000 habitantes.
- ✓ La proporción de adultos mayores no es homogénea en el territorio nacional. 51 cantones se hallan en una etapa avanzada de envejecimiento demográfico, superan el 10 %.
- ✓ La identificación étnica que predomina en las personas adultas mayores es la mestiza, blanca y por último, indígena.
- ✓ De acuerdo con los últimos estudios demográficos a escala nacional, en las próximas décadas la pirámide poblacional perderá su forma triangular (con jóvenes en la base) para adquirir un perfil rectangular abultado en la cúspide, propio de sociedades envejecidas.

Esperanza de vida

- ✓ Para el 2010-2015 la CEPAL ha estimado que la esperanza de vida al nacer en el Ecuador llega a los 75,6 años de edad: 72,7 para los hombres y 78,7 años para las mujeres (CEPAL, 2012). Esta esperanza de vida, que es de casi un año mayor a la de Latinoamérica, en su conjunto denota una mejora extraordinaria, ya que a mediados del siglo anterior los ecuatorianos esperaban vivir tan sólo 48,3 años. En seis décadas este indicador fundamental de las condiciones de vida de la población aumentó en cerca de 30 años.

Condiciones socioeconómicas

- ✓ De acuerdo a la información censal (INEC. Censo de Población y Vivienda 2010), las condiciones socioeconómicas en las que viven los adultos mayores en nuestro país son, en su mayoría, deficitarias. Se estima que el 57,4%, correspondiente a 537.421 personas, se encuentra en condiciones de pobreza y extrema pobreza.

Educación

De acuerdo con el Censo del año 2010 las personas adultas mayores en Ecuador tienen un modesto nivel educativo: sólo el 13% de los hombres y el 11% de las mujeres ha completado la secundaria. En el país solamente el 54,9% de los adultos mayores ha completado el ciclo primario y básico.

- ✓ Los adultos mayores tienen altos porcentajes de analfabetismo y logros muy bajos en cuanto al número de años de estudio aprobados.
- ✓ Las ocupaciones que declaran los adultos mayores, en su mayoría, son tareas manuales con alguna o ninguna calificación (82,9 %), ya que el nivel educativo de este segmento de la población es bajo y que las categorías de “profesionales y técnicos”, “personal administrativo” y directores y “funcionarios públicos superiores” solo representan, en conjunto, el 6,7 % de la población ocupada de 65 años y más.
- ✓ El analfabetismo afecta a uno de cada cuatro personas adultas mayores. Esta condición es mayor en las mujeres, cuyo porcentaje llega al 29%. En el caso de los varones se sitúa en el 20% (Encuesta ENEMDUR 2009)
- ✓ Los datos expuestos revelan que existe un bajo nivel de educación formal en las personas adultas mayores en el Ecuador, dato determinante con respecto a este grupo poblacional.
- ✓ Si bien las causas de este problema no pueden ser revertidas precisamente porque los años oportunos para la alfabetización y formación han pasado, se requiere lograr que las personas adultas mayores tengan un alfabetismo funcional que les permita ampliar su rol dentro de la sociedad. Actualmente, según datos de la encuesta SABE I (Encuesta Nacional de Salud, Bienestar y Envejecimiento), el 80,65% de personas adultas mayores no tiene un alfabetismo funcional (leer y escribir un recado).

Participación social

- ✓ Crear espacios, instancias y condiciones para que las personas adultas mayores puedan disfrutar de condiciones óptimas de vida y, de esta manera, llegar a un envejecimiento digno y activo es un reto de la sociedad en conjunto.
- ✓ La encuesta SABE I (Encuesta Nacional de Salud, Bienestar y Envejecimiento) revela que en el país existe una incipiente y aislada participación de personas adultas mayores mediante organizaciones, asociaciones o gremios. El reconocimiento de estas organizaciones mediante personería jurídica se

circunscribe por lo general a jubilados del seguro social; pero que no logran aglutinar a las diferentes agremiaciones existentes a nivel nacional.

Fuente: Agenda de Igualdad para Adultos Mayores 2012-2013.

Referencias Bibliográficas

- Crisorio R. y Furlán A. / GEPDEF (2004) *Informe Final del Proyecto de Investigación: distintas pedagogías en la formación docente (2000-2003)* La Plata. Inédito.
- Crisorio, R. (2003) "Educación Física e Identidad: Conocimiento, saber y verdad". En Bracht, V. y Crisorio, R (coord.), En *La Educación Física en Argentina y en Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas*, La Plata: Ediciones Al Margen.
- Crisorio, R., Giles, M., Lescano, A. & Rocha, L. (2010). "El Aprendizaje Motor: un problema epigenético." En *Revista Educación Física y Deporte*, 29 (2), pp. 199-212.
- Di Domizio, D. (2011), *Políticas públicas, prácticas corporales y representaciones sociales sobre la vejez. Un estudio de casos*. Tesis de maestría. Departamento de Educación Física. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Universidad Nacional de La Plata. Inédito.
- Dulcey Ruiz E., (2005) "¿Es la Gerontología una Ciencia?" En *Red Latinoamericana de Gerontología*. Abril 2005.
- Fajn S., (1999) "La actividad en la vejez: Sobre las teorías del envejecimiento." En *Revista Gymnos* N° 1.
- Fajn, S. (2001), "Jugar no es jugarse la vida". En Zarebski, G. y Knopoff, R. (comp.), *Viejos Nuevos, Nuevos Viejos*, Buenos Aires: Tekné, pp. 37-62.
- Fernández-Ballesteros, R. (1998), "Vejez con éxito o vejez competente. Un reto para todos". En *Ponencias de las IV Jornadas de la AMG: Envejecimiento y Prevención*. Barcelona: AMG.
- Huenchuan Navarro, S. (1998-1999) "Vejez, Género y Etnia. Acercamiento a un enfoque de las diferencias sociales." En *Revista de Educación y Humanidades* N° 78. Universidad de la Frontera. Temuco. Chile.
- Márquez Herrera, A. M. (2004), "Algunas Reflexiones Sobre Gerontología, Educación y Profesionalización." En *Red Latinoamericana de Gerontología*. Abril 2004.
- Meinel K. y Schnabel G. (1987), *Teoría del Movimiento*, Buenos Aires: Stadium.
- Triado Tur, C. (2001) "Cambio evolutivo, contextos e intervención psicoeducativa en la vejez." En *Revista Contextos Educativos* N° 4.

CAPITULO 4

Sentidos de la práctica pedagógica en la formación de docentes de Educación Física

León J. Urrego D.

Licenciado En Educación Física, Candidato a Doctor en Didáctica de la Educación Física

Profesor Universidad de Antioquia (Medellín, Colombia)

Resumen

El siguiente escrito refleja el interés investigativo por conocer, estudiar y saber acerca de las dimensiones y el impacto que ha tenido la práctica pedagógica en la formación de profesionales del Instituto de Educación Física de la Universidad de Antioquia. Se revisará en detalle la noción de formación profesional que orienta el proyecto curricular del Instituto de Educación Física y los diversos sentidos profesionales que se han logrado desplegar en las prácticas pedagógicas de los actores curriculares, finalmente se señalan las debilidades y fortalezas que han venido emergiendo durante 15 años de implementación del proyecto curricular vigente. Hay que advertir que el proyecto se encuentra actualmente en desarrollo (inicia enero 2012 y finaliza en diciembre 2012) y por esta razón los datos presentados en el Congreso Internacional en Ciencias del Deporte en Quito 2013 son parciales.

Palabras Claves:

Práctica. Pedagogía. Formación. Docentes.

Objetivos:

Conocer el sentido que dan los actores y las dimensiones que adquiere la práctica pedagógica del Instituto de Educación Física en los diversos contextos de su desarrollo.

Específicos:

- Identificar y comprender el sentido formativo de la práctica a partir de los relatos de los actores protagónicos de la misma
- Caracterizar el desarrollo de las práctica formativas del Instituto a partir de la valoración que hacen sus protagonistas.
- Evaluar el estado de la práctica formativa, sus dimensiones e impacto a partir de los actores protagónicos de la misma.

Introducción

El Instituto Universitario de Educación Física de la Universidad de Antioquia en sus procesos de transformación curricular ha incorporada la práctica pedagógica como eje transversal de su formación. Dicho proceso ha conllevado cambios que han sido explorados en algunas investigaciones y no obstante la construcción curricular de dicha institución requiere investigaciones comprensivas y descriptivas que permitan dar cuenta del sentido que han tenido los cambios implementados en los actores protagónicos: estudiantes-practicantes, profesores-cooperadores, profesores-universitarios, beneficiarios de la práctica y gestores de los escenarios de desempeño profesional.

A continuación se revisaran algunas ideas que han permitido acceder interpretativamente a la realidad y contexto estudiado.

- Visión de la práctica como compromiso social universitario.

Esta perspectiva de la práctica opera en el sentido Académico, Pennerialista, enciclopédico y busca la transmisión de conocimientos. En su modo de despliegue u operación hay un experto y un aprendiz y la interacción formativa busca que el segundo comprenda las enseñanzas del primero.

Orienta los procesos formativos que privilegian la “transmisión- adquisición de cultura”. La educación toma el matiz de la instrucción, los maestros se convierten en especialistas y como tal deberán dominar todo el saber relevante como condición fundamental para realizar la transmisión de conocimiento a quien se formará. Es una perspectiva que concibe la educación como proceso acumulativo y evolutivo.

La institución escolar es vista como una gran biblioteca, encargada de transmitir el conocimiento al alumno, considerado un libro en blanco que debe ser escrito y llenado. Dentro de las críticas que se le pueden hacer, están: esta perspectiva reduce la formación al aprendizaje instrumental de técnicas y a la transmisión de procedimientos para llevar al aula (profesor) y a la “vida” como construcción de un modelo a seguir (alumno). Barbero (2006) & Vaquero (2005)

- Visión de la práctica como vivencia pedagógica y didáctica.

En el contexto curricular del Instituto de Educación Física de la Universidad de Antioquia esta visión emerge en el marco del modelo pedagógico conocido como integral, en dicha institución se asumía desde las teorías constructivistas.

Donde la educación se considera como un dispositivo de construcción cultural que guía los propósitos de formación, la estructura y manejo de los contenidos de aprendizaje constituido y por constituir, las interacciones humanas e institucionales, la propuesta didáctico- metodológica, y el sistema de evaluación.

La operación de este modelo depende de la funcionalidad y operatividad de la relación entre maestro, conocimiento y contexto sociocultural.

La orientación académica desde la que se sitúa esta visión constituye un collage o conjunto de perspectivas que incluyen la académica-enciclopédica, la técnica, la práctica, la crítico-reflexiva. La perspectiva académica-enciclopédica se ha expuesto en la visión anterior, ahora se muestran los principales rasgos de las otras.

Sobre la Perspectiva técnica, como modelo de entrenamiento y/o modelo adopción de decisiones se puede decir que desde esta óptica, los contenidos que deberían adquirir los futuros profesores serían de tres tipos: unos de carácter básico y amplio (conceptuales); otros, sobre el modo de llevarlos a la práctica (procedimentales); y finalmente, aquellos relativos a la forma de ser, de comportarse y a la actitud que hay que mostrar en distintas situaciones (actitudinales).

En Educación Física, la pregunta (los contenidos, objetivos y evaluación) no será por la diversidad de valores y prácticas corporales, sino por una parcialidad: un cuerpo físico, un instrumento que se define conceptualmente (bajo la lógica positivista); que actúa y se rige por unos únicos procedimientos (si opta por otras técnicas y formas será descalificado); y que finalmente actuará según lo dicte la perspectiva hegemónica (es decir, conforme a los valores conductuales que avalen la institución deportiva y la institución médica, que tienen el monopolio de la Educación Física escolar).

Esta perspectiva tiene conexión con la epistemología positivista, con el conductivismo, investigación proceso-producto. Impone clasificaciones entre planificadores, ejecutores y/o evaluadores. Este modelo incorpora valoraciones como “competente”, “eficaz”, “dominio”, para referirse a las “destrezas y conductas”. Se relaciona a la institución educativa con los objetivos mediáticos de los sistemas económicos y con objetivos de “desarrollo parcial”, formadora de recurso “humano” (Vaquero, 2005, p.123).

En este sentido, coinciden varios autores como Vaquero (2005), García (1992) y Barbero (2006) en que esta perspectiva es la que ha predominado en la formación de los profesores; y por estar despojada de interés histórico, contextual, por ausencia de crítica, aporta a la reproducción de las lógicas establecidas como hegemónicas, no hay acá posibilidad para cambios.

Mientras la escuela conserve esta perspectiva formativa como la predominante en la formación de sus profesores y sus consecuentes influjos sobre el alumnado, serán pocas las posibilidades de que sea en esta institución y que sean los propios profesionales del área los que definan y le den rumbo a su propio saber. Serán espectadores pasivos de una enseñanza que comparte los rasgos típicos de la industria, preparación-instrucción para el trabajo y no formación para la vida o formación arraigada en el espacio y tiempo donde habita el estudiante.

Es importante para el desarrollo de esta investigación tener en cuenta unas nociones, ideas o teorías preliminares como elementos conceptuales que orientan el análisis y la construcción de los procesos de la práctica pedagógica del Instituto de Educación Física. Las construcciones teóricas que se presentan a continuación son meros elementos de referencia que se irán complejizando y modificando en cuanto los hallazgos permitan conocer los sentidos que otorgan los actores protagónicos de la práctica en el Instituto de Educación Física.

La práctica, incidencias de la palabra

Cotidianamente usamos la palabra práctica para referirnos a una gran variedad de significaciones “es común decir que ‘alguien ejerce la práctica médica’ para designar el trabajo de un profesional y simultáneamente, usamos la misma palabra para referirnos a quien aún está aprendiendo como cuando decimos ‘está en práctica’, lo cual implica que esa persona hasta ahora se está habilitando para ejercer públicamente su profesión.

De ahí surge, precisamente la figura de ‘prácticas profesionales’ principalmente en aquellas carreras que se supone requieren de unas habilidades específicas que se aprenden haciendo como el caso de la medicina, el derecho, la comunicación, la educación, entre otras. Derivado de lo anterior, hablamos de ‘alguien con mucha práctica’ queriendo decir que es experimentado, versado y

diestro en una cosa; o decimos que 'practica el deporte' cuando lo ejerce continuamente; o que 'es necesario prácticas' porque requiere ensayar, entrenar, repetir algo varias veces para perfeccionarlo; o nos referimos a que ciertas actividades, como la interpretación de instrumentos musicales, 'requieren mucha práctica' o que ciertas otras, como la cocina, 'solo se aprenden con la práctica'.

Aquí el énfasis está en el uso continuado, costumbre y en la destreza adquirida con este ejercicio; no en vano se dice que la 'práctica hace al maestro'. (Restrepo y Campo, 2002, p.11).

Restrepo y Campo también plantean otros énfasis en el uso de la palabra como aplicación de una idea o doctrina, como contraste experimental de una teoría, en las ciencias sociales se hace referencia a las prácticas de la cultura o la práctica de individuos. Todas estas vicisitudes en el uso del término nos dice la complejidad del concepto.

Dentro del campo universitario, las prácticas son en esencia un espacio académico de aprendizaje y de enseñanza, ya que a través de sus fines e intencionalidades "contribuye a la formación de profesionales de las diferentes áreas del conocimiento. La práctica académica es una instancia mediadora que establece puentes entre la teoría y la realidad social, posibilitando aprendizajes diversos" (Puerta, 2009, p.10).

Gómez (1997, p.38) propone la siguiente clasificación de la práctica según los diferentes contextos y propósitos donde se desarrolla y hace una relación con la práctica pedagógica en el Instituto de Educación Física.

Práctica social

Entiendo por ella la expresión de la cultura como forma propia de lo humano en acción (urdimbre que se hace cultura desde las prácticas humanas). Dice Lee y Lee citado por Gómez que "currículum es la estrategia que usamos para adaptar la herencia cultural a los objetivos de la escuela."

En la práctica social se construye la cultura. En nuestro caso la interacción entre conocimientos y saber cotidiano dan cuenta del proceso de construcción y reconstrucción de los saberes y de los conocimientos (ahí la cultura motriz y allí el significado de la práctica pedagógica como práctica social encargada de integrar el currículum a la sociedad).

La práctica pedagógica como práctica social es un proceso que acerca cotidianeidad y realidad, universidad y vida, escuela y realidad buscando el desarrollo de lo intelectual, lo social y lo cultural. La interinstitucionalidad encuentra en la práctica pedagógica como práctica social la posibilidad de desarrollar proyectos de transformación social desde la academia.

La pertinencia de la misión y la visión de las instituciones comprometidas en la formación del futuro maestro se evalúa de acuerdo a la forma como se asuma la práctica.

Práctica educativa

Se refiere a todas las prácticas que se dan entre la comunidad educativa y que intervienen en la formación y transformación de todos los actores.

La práctica pedagógica desde esta perspectiva es integradora, permite la interacción formativa y transformadora entre todos los agentes educativos incluidos los escenarios donde se desarrolla el proceso de práctica.

La práctica educativa está determinada por el modelo educativo adoptado por el IUEF que define un concepto de ser humano, cultura y sociedad desde donde se definen unos principios pedagógicos, unas características metodológicas y unas políticas institucionales, componentes curriculares donde ya se perfila un sentido y un significado de la Práctica pedagógica como práctica educativa al servicio de un modelo particular de curriculum³.

Práctica curricular

“El curriculum, no es un concepto, sino una construcción cultural. Esto es, no se trata de un concepto abstracto que tenga algún tipo de existencia fuera y previamente a la experiencia humana. Más bien es un modo de organizar una serie de prácticas educativas” Grundy citado por Gómez (1997). Nos damos cuenta que en el contexto del curriculum la práctica pedagógica es una fuerza interactuante en el proceso formativo que ofrece un sin número de experiencias significativas al alumno.

La práctica pedagógica deja de ser una materia más y se convierte en fuerza definitiva del curriculum para darle pertinencia social y pertinencia académica al curriculum (un curriculum de cara a la realidad).

Práctica pedagógica

Gimeno Sacristán citado por Gómez insiste (Sacristán, 1994) en que “toda la práctica pedagógica gravita en torno al curriculum”, el curriculum se expresa en una práctica pedagógica, manifiesta la función social y cultural de la institución escolar, Allí la práctica en sus diferentes escenarios es caracterizada o matizada.

La práctica pedagógica entendida como el proceso de acercamiento del alumno con el mundo de la profesión se convierte en una práctica que atraviesa el curriculum.

La práctica pedagógica la entiendo como un proceso de formación permanente que implica el contacto con la realidad cotidiana en los diferentes espacios y tiempos que faciliten la formación.

La práctica pedagógica es el eje sobre el cual se estructura la agenda curricular, es el eje sobre el cual se constituye el proceso formador, es un ambiente de aprendizaje construido para facilitar el proceso de interacciones que permita el desarrollo de problematizaciones disciplinares y la configuración de su profesionalidad.

Práctica como componente del Currículo

Entender la práctica pedagógica como eje transversal del currículo es dar un paso adelante en su concepción e implementación con respecto a la concepción tradicional, en la cual se la ha ubicado como asignatura en el proceso de formación y donde fundamentalmente ha ocupado un lugar al final del proceso, esta nueva concepción la ubica como un evento importante en la vida académica de los estudiantes.

Dimensión académica

Para analizar la dimensión académica de las prácticas hacemos referencia al estudio realizado por el Grupo de Investigación Interdisciplinario sobre las prácticas académicas en la Universidad de Antioquia (Puerta, 2009).

Las prácticas académicas como sistema abierto

Analizar las prácticas desde la perspectiva sistémica es reconocer en ellas su dinamismo, complejidad y contradicciones; es concebirlas como un sistema integral, abierto, sinérgico, recursivo, autónomo y a la vez interdependiente de otros sistemas definidos como funciones básicas de la universidad: Docencia, Investigación y Extensión.

Este nivel de referencia requiere de una visión holística de las prácticas, ello significa que éstas puedan ser entendidas y explicadas, desde el todo que las comprende y del que forman parte a través de su interacción, en otras palabras, esto nos lleva a entender que las prácticas académicas son y hacen parte de un sistema que se comporta como un todo inseparable y coherente; en el que sus diferentes partes están interrelacionadas de tal manera que si se da un cambio en una de ellas provoca un cambio en todas las demás y en el sistema total. (Johansen, citado por Puerta, 2009, p.10).

Por lo tanto, si se quiere reconocer y analizar las prácticas, desde esta perspectiva, tendremos que mirar no sólo sus partes una por una sino la complejidad de su organización y las resultantes que de ellas surgen, es decir,

desde este principio las prácticas no sólo dependen de la Docencia, de la Investigación o de la Extensión, sino que todo este proceso en interrelación es lo que permite la configuración de las prácticas como resultante y como eje motor que conforma a su vez cada una de las funciones básicas de la Universidad.

Si se entiende que la Universidad es un sistema social compuesto por otros sistemas de índole administrativo, normativo, docente, investigativo, de extensión, y admitimos que éstos se encuentran relacionados y presentan dependencias, pero que a su interior cada uno se comporta como una entidad independiente, estamos reconociendo la interdependencia de las prácticas académicas que a su vez se consolidan como un proceso autónomo y en permanente construcción e interactuando con cada una de las funciones básicas de la universidad: Docencia, Investigación y Extensión.

Las prácticas académicas son un sistema sinérgico, pero también recursivo y ello implica ubicarlo como un conjunto de partes interrelacionadas que al constituirse en un sistema reconocible, permite identificar sus límites, analizarlo, describirlo y establecer causas y consecuencias dentro del sistema como tal y dentro del sistema y su entorno.

Las prácticas académicas como un componente del currículo

Las prácticas como espacio académico son parte constitutiva del currículo en el cual se relacionan sinérgicamente: los propósitos de formación, las teorías y campos y su relación con el conocimiento, las estrategias pedagógicas y didácticas, los escenarios de práctica y el contexto macro y micro en el cual se desarrollan.

La práctica como proceso dinámico contempla dentro de sus funciones la incorporación de valores, competencias, habilidades y destrezas, que cualifican y proyectan la formación profesional, permitiendo la articulación teoría-práctica, la construcción de identidad profesional, la capacidad de formular y resolver problemas, la transformación de la sociedad y la preparación para el empleo.

Al hacer parte del currículo, una de las características de las prácticas académicas es que éstas son prácticas formativas y como tal son intencionadas, tienen objetivos y metas preestablecidas, éstos objetivos y metas están marcados por las percepciones y valoraciones de los actores que las desarrollan. Las prácticas académicas se convierten, un una forma, en un escenario que ayuda y facilita la consolidación de la formación del estudiante, entendida esta de manera integral.

En una lectura de los modelos pedagógicos que devienen en una tendencia curricular, se toma como punto de partida la caracterización de dichas tendencias

a través de la identificación de rasgos que pueden inscribirse en enfoques de tipo tradicional, tecnológico, tal vez espontaneísta o activistas, o en el mejor de los casos, un currículo con una tendencia investigativa.

En la descripción, es posible identificar los procesos que son representativos de cada una, las creencias o concepciones que las sustentan, los problemas que les son inherentes, así como el reconocimiento a sus respectivos valores y alcances; y, muy especialmente, los presupuestos epistemológicos que subyacen; esto es las concepciones sobre ciencia y conocimiento que les son inherentes y con los que establecen relaciones de alto nivel de complejidad.

Las prácticas académicas como escenario para la integración social

Si bien las prácticas son por naturaleza formativas, estas también generan vínculos con la realidad social mediante la aplicación de conocimientos teóricos a situaciones socioeconómicas concretas. Una competencia básica que se debe fortalecer en el desarrollo de las prácticas académicas es la competencia para el trabajo en equipo, los escenarios de práctica son por su naturaleza espacios propios para el trabajo interdisciplinario, interinstitucional e intersectorial.

La Práctica debe estar sustentada en un actuar reflexivo con un gran soporte conceptual crítico, esto la convierte en una intervención fundada que pone en ejercicio el pensamiento analítico, la capacidad de argumentación, la capacidad de síntesis, la capacidad de comunicar en forma verbal y escrita y además la capacidad para trabajar en equipo.

Esta concepción colectiva de las prácticas académicas y la intención de fortalecer la capacidad para trabajar en equipo debe hacerse visible desde la formulación del proyecto de intervención y debe ser un factor clave para la evaluación integral de las mismas.

Estrategias pedagógicas y didácticas para las prácticas académicas

La Pedagogía es un concepto de la modernidad que se ocupa de lo producido por la educación. El objeto de la pedagogía es la formación. La pedagogía estudia los procesos formativos en general. El estudio de la pedagogía nos permite dirigir científicamente la formación de las personas en el seno de una sociedad, en tanto su educación, su instrucción y su desarrollo.

Las asesorías individuales o colectivas se convierten en una estrategia pedagógica fundamental para las prácticas académicas, en tal sentido, es recomendable que los profesores asesores formulen un programa de asesoría que defina claramente cada uno de los componentes didácticos, éste programa se convierte en la guía básica para que el estudiante practicante formule su proyecto de prácticas.

La socialización y discusión de los avances y resultados de las prácticas académicas, unida a la elaboración de documentos rectores de las mismas, se considera fundamental en la consolidación de las prácticas académicas.

Mantener espacios de discusión, reuniones periódicas con los profesores asesores de los diferentes semestres, mantener en la Web del programa académico la información de las prácticas académicas, realizar intercambios con otras universidades, socializar semestralmente los resultados de los procesos desarrollados en las prácticas, la presentación pública del informe de práctica, además de ser una forma de evaluación, contribuye a la consolidación de comunidad académica.

El proceso administrativo de las prácticas

En la propuesta el proceso administrativo de las prácticas, se entiende como el conjunto de actividades secuenciales que se desarrollan para alcanzar propósitos organizacionales. Este proceso centra su interés en la acción misma mas que en la tarea o en la persona que la ejecuta; Propone un esquema secuencial de planear, organizar, dirigir y controlar todos y cada uno de los recursos técnicos humanos y de tarea a disposición de quien administra el proceso.

El enfoque del Proceso Administrativo plantea es una propuesta práctica para el desarrollo de tareas con una congruencia lógica que nace desde la planeación antes de el actuar y de controlar lo ejecutado, a la luz de los planos propuestos; dándole al proceso administrativo una dimensión lógica.

Su realidad práctica hace posible correlacionar el éxito administrativo de los procesos y el seguimiento de las funciones propuestas, evaluando todo tipo de probabilidades desde el mismo momento en que es esbozado el plan de acción. Es un proceso amplio y flexible necesario en una acción administrativa que permiten incorporar en su contexto aportes de otras propuestas administrativas.

Este proceso plantea una utilidad clara y aplicable dado que permite a quien lo administra saber en forma precisa en qué consiste su trabajo y en consecuencia, aplicarlo de manera optima para alcanzar los propósitos planteados.

Las etapas del proceso son las llamadas funciones o actividades generales, a saber, Planeación, Organización, Dirección y Control.

La planeación

Consiste en predeterminar el curso de las acciones que se van a seguir, es el espacio en donde se concretan de manera clara y realista lo que se quiere

lograr y la manera como se piensa hacerlo, medios mas adecuados para alcanzar las metas.

La organización

En esta etapa se define el ordenamiento de los recursos y de las funciones que deben desarrollar los diferentes actores que intervienen en el proceso ello acorde con los planes y metas propuestas.

La dirección

Permite guiar y orientar el recurso humano, buscando una actuación acorde con las metas propuestas.

El control

Esta etapa examina las actividades desarrolladas y los resultados comparando permanentemente con los objetivos planteados para verificar el cumplimiento de lo planeado y realizar de esta forma los ajustes pertinentes en el momento adecuado

El referente normativo de las prácticas

Las normas constitucionales, legales y reglamentarias que se refieren a las Prácticas académicas en la Universidad de Antioquia, se convierten en los aspectos normativos que las enmarcan, para entender esta categoría preliminar se parte de la reflexión de Benjumea (2004).

En la Constitución Política, las leyes y en la regulación interna de la Universidad de Antioquia existen un conjunto de normas, que dan orientación, coherencia, solidez y unidad en los aspectos básicos al tema de las prácticas académicas.

Se destacan las normas que fuera y dentro de la Universidad de Antioquia, sirven de soporte al Sistema Universitario de Extensión en general y, específicamente, a las prácticas académicas, su interrelación y carácter obligatorio.

Las normas de mayor jerarquía refieren a principios fundamentales que consagra nuestra Carta Política, entre los cuales se asigna al Estado Colombiano el de cumplir una función social, que se logra por medio de las actividades que realizan sus Instituciones. Así, en consonancia, se consagra la educación (y no sólo la superior) como un servicio público con una función social. (C.P. arts. 1, 2, 67; Ley 30 de 1992, arts 28, 29, 57 y 120).

Las Universidades en general y las públicas en particular, tienen un compromiso con el conocimiento que cumplen a través de sus funciones básicas

(docencia, investigación y extensión), para formar individuos no sólo calificados en una determinada área del saber sino comprometidos y aportantes en la solución de los problemas del entorno.

La Universidad de Antioquia como Institución pública ha organizado en un cuerpo normativo interno su misión, principios rectores, filosofía y objetivos que apuntan, entre otros aspectos, a desarrollar el mandato constitucional que la obliga a cumplir una función social. Es así como en su Estatuto General se lee en el artículo 4: “La Institución orienta sus esfuerzos hacia la consolidación como centro de cultura y de ciencia que por su naturaleza tiene una especial responsabilidad con la sociedad, a la cual se debe; está atenta en su responsabilidad a los patrones específicos y a las exigencias que nacen de cada campo del saber; se compromete en la búsqueda de nuevos conocimientos y de soluciones a los problemas de la sociedad, con alto sentido humanístico y en el marco de una concepción universal”.

En el Estatuto de Extensión Acuerdo Superior 124/97 encontramos normas como el artículo 12, sobre las prácticas académicas, que van en la misma dirección del Estatuto General.

Podemos, entonces, decir que el punto de enlace entre la Universidad y el entorno que permite el cumplimiento de la función social de aquella, es la Extensión y, específicamente para el caso que nos ocupa, la práctica.

En particular Tres son los aspectos los aspectos normativos que regulan las prácticas académicas en la Universidad de Antioquia:

Los Reglamentos de Práctica Académica

Son normas jurídicas específicas sobre prácticas académicas que, por mandato del Estatuto de Extensión (parágrafo del artículo 13), deben elaborar todos los programas que cuentan dentro de su pensum con cursos de esta naturaleza.

El Reglamento de Práctica académica, como toda norma jurídica debe señalar el marco o los límites (a un nivel específico) dentro de los cuales debe desarrollarse la práctica pero también, mostrar derroteros de trabajo suficientemente claros y ajustados a la filosofía, principios y objetivos no sólo del Estatuto General de la Universidad sino también del Estatuto Básico de Extensión, como ya se dijo.

El régimen disciplinario de las prácticas

Es un fin esencial del Estado promover y garantizar el armonioso desarrollo de la sociedad, de tal manera que se hagan efectivos los principios, derechos y

deberes consagrados en la Constitución Política. Corresponde al Estado la tarea de expedir normas positivas, en las cuales describe comportamientos que, de alguna manera, vulneran valores individuales o de carácter social, para prohibirlos y establecer sanciones a quienes incurran en esas conductas.

La expedición de normas le corresponde pues, a órganos del mismo Estado autorizados por la Constitución o las leyes, competentes entonces, para producir un determinado tipo de reglas, todas ellas orientadas a regular la conducta humana, prohibiendo y estableciendo sanciones.

Para el caso de las prácticas académicas el régimen deja leer clara mente, las reglas, tipos de sanciones por su incumplimiento y a cuáles son los organismos competentes para sancionarlas.

Resultados

Sentidos de la formación Profesional en Educación Física

- Base documental de datos sobre la práctica pedagógica, sistematización de los relatos y narraciones procedentes de actores que dan sentido a la práctica del Instituto de Educación Física.
- Propuesta de lineamientos para la construcción de un proyecto integral de práctica en el instituto de educación física. Este proyecto aportará la perspectiva de los actores protagónicos.
- Elaboración del discurso que contiene la perspectiva de los actores para participar de la discusión sobre las prácticas académicas en el área de Educación Física.
- Creación de la línea de investigación acerca de “La práctica formativa en Educación Física, el Deporte y la Recreación”.
- Fortalecimiento de la tradición investigativa acerca de la práctica en el Instituto de Educación Física.

Recomendaciones (Ideas de acción)

Realizar ajustes curriculares que tengan en cuenta los perfiles profesionales que manifiestan mayores niveles de formación superficial, a partir de los relatos de los actores.

Referencias Bibliográficas

- Arboleda Sierra, R. (1990). Una Propuesta de Diversificación de la Práctica Docente en la Formación de Educadores Físicos. *Revista Educación física y deporte*, 12, 53-50.
- Benjumea Perez, M. M. (2005). Las prácticas pedagógicas formativas y profesionales en el Instituto de Educación Física. Medellín: Instituto de Educación Física, Universidad de Antioquia.
- Bonilla E, Rodríguez P. (1997). Más allá del dilema de los métodos: la investigación en ciencias sociales 2a ed. Bogotá: Grupo Editorial Norma.
- Chaverra, Beatriz; Echeverri, Juan y Molina, Víctor (2002). Reflexiones alrededor de la práctica pedagógica en el Instituto Universitario de Educación Física. Medellín.
- Chaverra Fernández, B. E. (2003). Una aproximación al concepto de práctica en la formación de profesionales en Educación Física. *VIREF*, 7. Retrieved from <http://viref.udea.edu.co/contenido/pdf/206-unaaproximacion.pdf>
- Universidad de Antioquia (1994). Estatuto General de la Universidad de Antioquia, Título cuarto, artículo 80 área Administrativa. Universidad de Antioquia, Medellín.
- Franco Betancur, S. A., Jaramillo Delgado, G., Molina Bedoya, V. A., Ossa Montoya, A. F., Pinillos García, J. M., & Pulido Quintero, S. M. (2000). La práctica pedagógica de los maestros inmersa en los escenarios de gestión curricular. Una experiencia de innovación curricular en el Instituto Universitario de Educación Física de la Universidad de Antioquia. Medellín: Instituto de Educación Física, Universidad de Antioquia
- Galeano M. (2004). Estrategias de investigación social cualitativa: El giro en la mirada. Medellín: La Carreta Editores.
- Gómez, Juan (1997). La práctica pedagógica en el contexto del proyecto curricular alternativo del Instituto de Educación Física de la Universidad de Antioquia.
- Isaza, L S; Henao, B. L. y Gómez, M. E. (2005) Práctica pedagógica: horizonte intelectual y espacio cultural. Estudio de caso. Medellín: Universidad de Antioquia, Facultad de Educación.
- Mayo, Gerson; Madrigales, María; Cadavid, María (2005). Propuesta para la implementación de un modelo de gestión por procesos para la administración de las prácticas profesionales en la Facultad de Ingeniería. Medellín

- Medina Casaubón, J., & Delgado Noguera, M. A. (1998). Estudio de las actividades de formación del practicum de enseñanza según las opciones profesionales de los profesores en prácticas de educación física. *Apuntes Educación Física y Deporte*, 51, 35-45.
- Molina Bedoya, V. A., Ossa Montoya, A. F., Pinillos García, J. M., Pulido Quintero, S. M., Castaño, E., Jaramillo Delgado, G., & Chaverra Fernandez, B. E. (2002). *La práctica formativa en el campo de la motricidad en contextos de realidad*. Medellín: Instituto de Educación Física, Universidad de Antioquia.
- Pinillos García, J. M., Molina Bedoya, V. A., Ossa Montoya, A. F., Jaramillo Delgado, G., Pulido Quintero, S. M., & Franco Betancur, S. A. (2001). *El maestro, su práctica pedagógica y la calidad de la educación*. Medellín: Instituto de Educación Física, Universidad de Antioquia.
- Puerta, Isabel; Castañeda, José; Toro, Claudia (2001). *Las prácticas académicas Universidad de Antioquia: énfasis en aspectos normativos*. Medellín.
- Puerta, Isabel y otros (2009). *Caracterización y significados de las practicas académicas en los programas de pregrado de la U. de A. sede Medellín 2007-2008*. Medellín.
- Restrepo, Mariluz; Campo, Rafael (2002). *La docencia como práctica. El concepto, un estilo, un modelo*. Facultad de Educación Pontificia Universidad Javeriana. Bogotá
- Rodríguez G, Gil J, García E. (1999) *Metodología de la investigación cualitativa*. 2a ed. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa (4 ed.)*. Bilbao: Universidad de Deusto
- Stake R. (1998). *Investigación con estudio de casos*. Madrid: Ediciones Morata.
- Strauss A, Corbin J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa: técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Taylor S, Bogdan R. (1996) *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Universidad de Antioquia (1990). *Resolución Rectoral No. 1186 del 21 de diciembre de 1990*. Universidad de Antioquia, Medellín.
- Universidad de Antioquia (1994). *Acuerdo Superior N° 1 del 05 de marzo de 1994. Por el cual se expide el estatuto general de la Universidad de Antioquia*.

Universidad de Antioquia (1997). Acuerdo Superior N° 124 del 29 de septiembre de 1997. Título segundo, Capítulo I, donde se reglamentan las prácticas académicas en la Universidad de Antioquia.

Universidad de Antioquia (1997). Acuerdo Superior N° 125 del 29 de septiembre de 1997. Por medio del cual se expide la política de extensión de la Universidad de Antioquia.

Vasilachis I.(2006) . Estrategias de investigación cualitativa. Barcelona: Gedisa.

CAPITULO 5

Rodolfo Isidro Menéndez de la Peña, Precursor de la Educación Física Mexicana desde el Estado de Yucatán (1876-1915)

*Dr. Fernando de Jesús Bautista Buenfil
Escuela Normal Superior de Yucatán "Profesor Antonio Betancourt Pérez".
Departamento de Actividad Física y Ejercicio Terapéutico
Secretaría de Salud de Yucatán
actividadfisicaydeporte@gmail.com*

Resumen

Bajo el paradigma cualitativo y un diseño longitudinal retrospectivo (histórico-documental) de caso, se rescató un acervo de educación física de la extensa biblio-hemerografía del profesor cubano-yucateco Rodolfo Isidro Menéndez de la Peña (n. 1850 – †1928) y de manera mínima de dos revistas efecto (1876-1915): 151 artículos, 6 poemas, 1 discurso y una tesis. Después de analizar el material, con el método hermenéutico, se concluye que Menéndez de la Peña es pionero de la educación física en Yucatán y del término; asimismo, principia su labor antes del arribo a México del pedagogo suizo Enrique Conrado Rébsamen (1883). Se propone, entonces, sea declarado Precursor de la Educación Física Yucatanense y, a la vez, reconocer que esta labor educativa la inicia antes que Rébsamen.

Palabras clave

Investigación educativa. Educación física. Historia de la educación. México, Yucatán.

Introducción

Rodolfo Isidro Menéndez de la Peña nace el 15 de mayo de 1850 en San Juan de los Remedios, perteneciente a la provincia de Las Villas, la cual tenía como capital Santa Clara, en el departamento central de la Gobernación de Cuba (cuando esta isla antillana aún era colonia española); fue bautizado el 7 de julio del mismo año [*Libro 20 de Bautismos de la Iglesia Parroquial de San Juan Bautista de los Remedios*, provincia de las Villas, diócesis de Cienfuegos, Santa Clara, Cuba, folio 232, núm. 1382 (en 1978 se encontraba archivado en la Biblioteca Central de la Universidad de Yucatán) en Bastarrachea, s. f.].

Obtuvo el título de Profesor en Instrucción Pública en el Colegio Superior de San Juan de los Remedios, en su tierra natal, a los 17 años de edad (1867). Llega a Yucatán por vez primera –perseguido por el gobierno español– el 20 de mayo de 1869 y, después de retornar a Cuba ese mismo año, regresa definitivamente a esta tierra el 14 de febrero de 1873, para desplegar una gran tarea pedagógica, educativa, literaria y periodística en tres ciudades distintas. Primero en Valladolid (1873-1876), donde inicia su ejercicio magisterial (1873) y contrae nupcias (23 de enero de 1875); después en Izamal (1876 - 1880 ó 1881), donde dirige el Liceo Público de Niños y coedita el periódico pedagógico *La Infancia*; y, por último, en Mérida (a partir de 1880 ó 1881), donde empieza a acrecentar su referida gran tarea educativa en la naciente Normal de Profesores (1882) hasta su separación de ésta cuando fungía como director (6 de marzo de 1912) y donde también extiende su mencionada labor pedagógica, literaria y periodística publicando por más de veinte años otro periódico pedagógico, *La Escuela Primaria* (además de colaborar como articulista en diversos periódicos locales, nacionales y extranjeros) y donde ocurre su muerte (3 de noviembre de 1928) (Urzaiz, 1949; Ruz, 1969).

En 1869 nace la materia de *Gimnástica* en Yucatán, cuando por Ley Orgánica de la Instrucción Pública en el Estado de 30 de junio de 1869, el Instituto Literario pasa a formar parte de las Escuelas Especiales del Estado (mismas que se crean con este decreto); en la lista de materias a impartir aparece esta asignatura, “gimnástica” (Ancona, 1884, p. 346).

En 1878 la Escuela Particular “Canto” de Izamal, les dio un reconocimiento –al término del curso escolar– a los alumnos destacados en cada materia, dentro de las cuales aparecía “Gimnástica” (Menéndez, 1878a, p. 4).

El decreto 107 de 15 de octubre de 1881 de la VIII Legislatura del Estado, establece en la ciudad de Mérida “. . . una escuela normal de profesores en la que recibirán instrucción profesional de enseñanza primaria todos los que aspiren al título de profesor en este ramo” (Ancona, 1887, p. 211). Tal decreto especifica que

“... se abrirá el 1º de Enero de 1882 . . .” (p. 211). En el respectivo programa de estudios, aparece la materia de “Calistenia” (p. 212). Menéndez de la Peña fue nombrado Prefecto-Secretario de esta naciente institución educativa, que abrió sus puertas el 15 de enero de 1882 con dos semanas de retraso.

Por decreto de 24 de agosto de 1877 se crea el Instituto Literario de Niñas (Ancona, 1886). Asimismo, por decreto de 31 del mismo mes y año se publica el Reglamento de este instituto. En el Plan de Estudios de dicho reglamento, de la enseñanza primaria, aparece la materia de “Gimnástica de Salón” (p. 241).

Retomando su labor periodística-pedagógica-literaria, Menéndez de la Peña funda en Izamal (el 29 de abril de 1876) juntamente con su hermano Antonio (también profesor) y Pablo Bolio Ponce (abogado y notario público que llevó la primera imprenta a esa ciudad) el periódico pedagógico *La Infancia*, el cual deja de publicarse en 1879, finalizando así la segunda y última época de este periódico. En 1886 funda y edita, en Mérida, otro periódico pedagógico, *La Escuela Primaria*, que dirige por más de veinte ininterrumpidos años (una sola época) desde el primer número (16 de septiembre de 1886) hasta el último (15 de marzo de 1907). En 1889 saca a la luz su poemario *Lira de la niñez* (el cual ha tenido cinco ediciones: 1889, 1890, 1893, 1907 y 1987 siendo esta última la consultada). En 1916 da a conocer la *Reseña histórica del Primer Congreso Pedagógico de Yucatán de 1915*, evento del cual fue su presidente.

Su labor periodística-pedagógica tuvo efectos. El 15 de enero de 1910 nace la revista *La Educación Integral*, bajo la dirección del profesor Manuel Alcalá Martín (se edita a lo largo de 1910). El 1 de enero de 1912 aparece la revista *La Educación*, órgano del Instituto Literario del Estado, dirigida por el abogado Fernando Patrón Correa (los doce números mensuales se publicaron del 1 de enero al 1 de diciembre de 1912).

Su tarea educativa fue magna, a tal grado, que en la sesión de 27 de marzo de 1930 de la XXXI Legislatura Constitucional de Yucatán hubo una:

Iniciativa del C. Diputado Profesor Edmundo Bolio Ontiveros, proponiendo se decrete que el extinto C. Profesor don Rodolfo Menéndez de la Peña, sea Benemérito de la Educación Pública del Estado de Yucatán. El mismo profesor Bolio O., hizo uso de la palabra para fundamentar su iniciativa, haciendo la biografía del mencionado educador, pidiendo dispensa de todo trámite. Tomada en consideración la proposición fue aprobada poniéndose desde luego a discusión la iniciativa. Sin discusión, fue aprobada, pasando a la Comisión de Estilo para sus efectos (*Diario Oficial del Estado*, 1930, p. 2).

Siendo el profesor Bartolomé García Correa (n. 1893 – †1978), Gobernador del Estado (cuatrienio 1930-1934), el 22 de abril de 1930, las dos Escuelas Normales (la de varones y la de señoritas, esta última fundada en 1908) que habían existido de manera separada y mixta, alternadamente, se funden de manera definitiva para dar paso a la Escuela Normal Mixta de Profesores, con el nombre de este pedagogo, educador, literato y periodista didáctico: Escuela Normal “Rodolfo Menéndez de la Peña”, (Bautista, 1986); institución que posteriormente se le agrega el adjetivo “Urbana” y, hoy, denominada Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Educación Primaria con la misma designación de este personaje.

No obstante la alta distinción postmortem que le confiere el Congreso, la parcialidad educativa ha sepultado la visión holística de Menéndez de la Peña, porque todos estos laudos han sido con base en su tarea intelectual (evaluada desde el punto de vista reduccionista), puesto que don Rodolfo escribió y difundió la educación integral, donde le dio a la educación física su debido peso. Por lo tanto, se *justifica* esta investigación, puesto que la figura de este prestigiado profesional y Benemérito de la Educación Pública del Estado, se ha dado a conocer de manera incompleta.

Objetivos

Presentar evidencias que fundamenten que el profesor Rodolfo Isidro Menéndez de la Peña, conoció y promocionó la educación física antes que cualquier otro profesional del ramo, en Yucatán, con acciones que iniciaron previo al arribo, a nuestro país, del pedagogo suizo Enrique Conrado Rébsamen

Específicos:

- Plantear el pensamiento pedagógico del profesor Menéndez de la Peña dentro de la educación integral que comprende la educación física.
- Analizar los aspectos de su obra que guardan relación con esta parte de la educación.

Pregunta de Investigación

¿Rodolfo Isidro Menéndez de la Peña fue pionero de la educación física en Yucatán?

Método

Bajo el paradigma cualitativo y un diseño longitudinal retrospectivo (histórico-documental) de caso, se revisó la extensa biblio-hemerografía de Menéndez de la Peña. Aunque sus publicaciones van de 1876 a 1925 con una

obra postmortem de 1946, el acervo sobre educación física que se revisó y rescató va del lapso de 1876 a 1915. Pero, a decir del profesor Manuel Alcalá Martín, “el medio de conocer mejor a don Rodolfo es leyendo *La Escuela Primaria*” (Ruz, s. f., p. 54). Una revista “quincenal del 16 de septiembre de 1886 al 15 de marzo de 1898. Mensual desde el 15 de abril de 1898, hasta su última aparición el 15 de marzo de 1907” (p. 66), “en cuyas apretadas páginas redactó interesantes artículos sobre la escuela moderna, dando en ellos nuevas orientaciones a la educación pública” (Bolio, 1944, p. 42); puesto que, en esta “revista se brindaron a los maestros vernáculos y de otras latitudes las aportaciones últimas en materia de técnica y de filosofía pedagógicas, las experiencias definidas y los logros fecundos del esfuerzo humano por mejorar los sistemas de enseñanza (Menéndez, 1951, p. 8), apareciendo “puntualmente durante más de veinte años” (p. 7). Así es, “en esta revista encontramos sus ideas, sus trabajos y los caminos que marcó la Escuela Moderna Yucateca” (Ruz, s. f., p. 54). Efectivamente, aquí es donde se puede ver su pensamiento en torno a la educación física de una manera profunda.

Se revisó solamente parte de su obra, ya que es imposible revisarla toda, puesto que “muchísimos artículos y un trabajo importantes los publicó anónimos [y] reunir, por tanto, la bibliografía del Maestro Menéndez de la Peña es tarea de romanos, y por lo que respecta a su hemerografía, trabajo que sólo un equipo especializado puede revisar” (64).

Se encontró, entonces, lo siguiente, en torno a esta materia: 4 artículos en *La Infancia* y 143 en *La Escuela Primaria* (haciendo un total de 147) entre artículos de su propia autoría, o adaptados o traducidos por él mismo de otros autores europeos; y, también, originales de otros autores (colaboraciones). Asimismo, como efecto de su obra, se localizaron 4 artículos escritos por otros autores (entre ellos su hijo, el doctor Conrado Menéndez Mena), repartidos de la siguiente manera: 3 artículos en la *Educación Integral* y 1 artículo en *La Educación* (totalizando, así, 151).

De igual forma se obtuvo 2 poemas en *La Escuela Primaria*, 2 poemas en su poemario *Lira de la Niñez* (entre los 76 poemas que conforman este libro), 1 poema en *La Educación Integral* (dedicado a Pestalozzi) y 1 poema en *La Educación* (en total 6 poemas).

Se rescató, también, 1 discurso en la *Reseña histórica del Primer Congreso Pedagógico de Yucatán de 1915*, que él mismo pronunció en ese evento del cual fue su presidente.

De igual manera se rescató una tesis de uno de sus alumnos, *La gimnasia en las escuelas primeras* (1909).

Análisis de los Resultados

Para el análisis se dispusieron 18 ejes de los cuales se presenta lo más representativo de los siguientes seis:

1 La visión de Menéndez de la Peña en los deportes y sus recomendaciones deportivas.

2 El arribo de Rébsamen a México, los momentos de inicio y algunos ejemplos de los vínculos científicos de Yucatán con Europa.

3 Menéndez de la Peña y su idea clara en torno a la educación física y la equidad de género.

4 Menéndez de la Peña, la educación integral y la diferencia entre la educación física y el deporte.

5 Menéndez de la Peña, pionero del término y concepto de educación.

6 Menéndez de la Peña y su crítica al sistema educativo, incluyendo los conceptos de moral, alimentación y nutrición.

Estos ejes fueron interpretados con el método hermenéutico. En cada planteamiento textual, se destacan con negritas las partes más representativas del artículo o poema analizado. Por ser citas textuales, se respetó la acentuación de la preposición “a” (á), de la conjunción disyuntiva “o” (ó) y de la conjunción copulativa “e” (é), puesto que eran normas gramaticales de la Real Academia Española de esa época. A su vez, se acentuaron las vocales cuya tilde fue omitida por error y, a la vez, se suprimió dicha tilde cuando, también por error, estuvo de más.

1 La visión de Menéndez de la Peña en los deportes y sus recomendaciones deportivas

En esta perspectiva, Menéndez (1889c) analiza la conferencia que el Dr. G. van Gelder impartió en la Sociedad Científica y Literaria de los Institutos de Francia (en febrero de 1889) en la cual, este profesional europeo, habla del salto, la natación, el boxeo y la esgrima. Lo mismo hace del salto con pértiga (Menéndez, 1889b). En este análisis recomienda la práctica de estos deportes; esto, cuando en Yucatán aún no existían y cuando todavía no se inauguraban los Juegos Olímpicos de la era moderna instaurados, en 1896, por Pierre de Fredy, barón del señorío de Coubertin (n. 1863 – †1937). Precisamente, el primer deporte formal que se practicó en Yucatán fue la esgrima; su inicio se ubica cinco años después de ese artículo:

En 1894, el cubano don Manuel Cardenal estableció en Mérida una academia de esgrima, en la que se inscribieron muchos jóvenes de la clase media, casi todos socios de la “Unión”. Naturalmente, los de “El Liceo” no quisieron ser menos e importaron al profesor francés M. Pierre Cuissac (Meex, 1942/1982, p. 77).

Ocho años después, el 29 de septiembre de 1902 se inauguró el Círculo Yucateco de Tiradores en el Instituto Literario del Estado (Menéndez, 1902). Estos dos momentos del inicio de la esgrima en Yucatán, fueron antes de que llegara Luciano Merignac a la ciudad de México (1907), campeón mundial de esgrima (1889). En el primer caso (1894), trece años y, en el segundo (1902), cinco años antes del arribo de Merignac; asimismo, catorce años y seis años, respectivamente, previo a la fundación de la Escuela Magistral de Esgrima y de Gimnasia en el Distrito Federal (1908).

En el caso del boxeo, aconteció veintidós años después de la publicación del primer reglamento de este deporte, *Marquess of Queensberry rules for the sport boxing* (1867), redactado por John Sholto Douglas, noveno marqués de Queensberry, Inglaterra (n. 1844 – †1900), con base en el código escrito por John Graham Chambers (n. 1843 – †1883). Asimismo, quince años antes de la primera función de boxeo que aconteció en Mérida (1904) en el Circo Teatro Yucateco (inaugurado el 14 de julio de 1889); y siete años antes del inicio de los citados Juegos Olímpicos.

2 El arribo de Rébsamen a México, los momentos de inicio y algunos ejemplos de los vínculos científicos de Yucatán con Europa

En 1883 llega a México el pedagogo suizo Enrique Conrado Rébsamen (n. 1857 – †1904), cuando contaba con 26 años de edad (*Diccionario Porrúa de historia, biografía y geografía de México*, 1995). Rébsamen, “a través de los cursos de perfeccionamiento para profesores, contempla en la teoría de la disciplina la importancia del trabajo corporal y la enseñanza de los principios de la educación física” (*Licenciatura en Educación Física. Versión final para consulta*, 2002, p. 5). Las fechas dadas en la vida académica de Rébsamen en México, son posteriores a las fechas del inicio pedagógico, educativo, literario y periodístico de Menéndez de la Peña. Incluso, en torno a la educación física, como a continuación se puede ver.

El artículo “Instrucción pública”, firmado con las iniciales “F. P. P.” que pueden corresponder a un seudónimo de don Rodolfo, puesto que él usó varios como “Juan de las Veras, Tomás Nomás, Ricardo Ozzado, Alonso Quijano, el anagrama de Efreem Alonzo Dondé y muchísimos artículos y un trabajos

importantes los publicó anónimos” (Ruz, s. f. p. 64), menciona: “Del exámen [sic] de la naturaleza humana en los dos elementos esenciales que la constituyen, la parte física y la moral” (Menéndez, 1876a, p. 2). Este detalle hace suponer que Menéndez de la Peña ya visualizaba, desde aquel entonces, el cuerpo y el intelecto en un paralelo desarrollo, sea o no el autor de este artículo, puesto que la idea era compartida entre los tres editores de *La Infancia*. En otras palabras, tomaba en cuenta la educación integral que contempla la educación corporal.

Esta visión integradora formativa de Rodolfo Menéndez de la Peña, que incluye la educación física, se hace notar más en el contenido del artículo “El ejercicio físico de los niños”, publicado en *La Infancia*, firmado con la palabra “Cop.”, a la cual se le hace la misma consideración que al probable seudónimo anterior; este planteamiento dice, entre otras cosas:

No es posible preservar la salud ni promover el desarrollo del cuerpo y el de los sentidos y espíritu, sino cultivándolos simultáneamente . . . El ejercicio más saludable para los niños seguramente es la carrera y el juego al aire libre, y de este saludable ejercicio que la naturaleza sabiamente ha convertido para ellos en placer, no se les debe privar en ningún tiempo . . . **Habítuse á un niño á la quietud y al silencio y será indolente y estúpido; prohíbese el ejercicio vigoroso de sus miembros y de su voz, y muy luego se tocarán los funestos resultados de este error en su debilidad física y mental.** Por el contrario; déjese obrar como niño, que corra, brinque, ría, grite, y su sistema muscular y nervioso adquirirá robustez; reinará la alegría en su espíritu, y se hallará así mejor preparado para luchar con los azares de la vida con energía varonil (Menéndez, 1879, pp. 2-4).

Asimismo, el artículo “Distribución de premios” (Menéndez, 1878a, pp. 1-2) y el artículo “Honor a la aplicación” (Menéndez, 1878b, pp. 3-4), escritos con un mes de diferencia en *La Infancia*, hacen alusión al reconocimiento que se les dio a los alumnos de la Escuela Particular “Canto” al término del curso escolar. Hay que destacar que esta materia formaba parte del plan de estudios de dicha escuela particular; y, como a continuación se ve, se encontraba con las demás asignaturas: Caligrafía, Lectura, Gramática, Aritmética, Geografía, Dibujo Lineal, Historia de Yucatán, Economía Doméstica, Moral y **Gimnástica**. Los niños destacados premiados, en todas las materias, incluía a los que sobresalieron en **Gimnástica**: “Domingo Simá, Alfredo Canto, Maximiliano Canto, Manuel Suárez, Gregorio Carrillo” (Menéndez, 1878b, p. 4).

La instrucción primaria en Izamal recaía en el Liceo Público de Niños dirigido por Rodolfo Menéndez de la Peña; el Liceo Público de Niñas dirigido por Ángela Rosalía González Benítez y Serrano de Menéndez y su esposo Antonio

Menéndez de la Peña (hermano de don Rodolfo); el Liceo Católico de Niñas dirigido por Doña Macedonia Rosado y la Escuela Particular “Canto” dirigido por Marcelino Canto. Llama la atención que en esta última institución se llevara la materia de Gimnástica (siendo particular) y en las oficiales no. Hay que puntualizar que las materias del Liceo Público no eran exactamente las mismas que las impartidas en la Escuela Particular. El Liceo Público de Niños enseñaba: Ortología, Lectura, Caligrafía, Derecho Público, Gramática, Aritmética, Moral, Urbanidad, Geografía y Declamación. Tal vez, al no contemplarse la Gimnástica en la educación oficial, hubo la apertura para que de manera privada se llevaran a cabo estas ideas de los Menéndez de la Peña. Porque, no cabe duda, la importancia que le daban, se hace notar al aparecer en el mencionado cuadro de premiación los alumnos destacados en esta materia, quienes hicieron una demostración gimnástica esa noche, sirviendo de obertura a este evento, organizado de manera conjunta, por los liceos públicos y privados. Y, la publicación en *La Infancia*, habla del interés que se le dio:

A las siete de la noche un inmenso gentío llenaba las habitaciones preparadas y la orquesta hacía oír sus dulces melodías.

Principió el acto con ejercicios de **gimnástica** de los alumnos del “Liceo Canto” que ejecutaron con bastante perfección en que se distinguieron los alumnos Alfredo y Maximiliano Canto, Leandro López, Manuel Suárez, Gregorio Carrillo y Domingo Simá.

Concluida la distribución, se dio inicio al baile dispuesto en obsequio de los directores de los respectivos liceos, Sras. Ángela González de Menéndez y Macedonia Rosado y Sres. Rodolfo Menéndez, Marcelino Canto y Antonio Menéndez, hasta las doce de la noche que terminó; saliendo una serenata que recorrió las calles de la población vitoreando hasta el amanecer (Menéndez, 1878a, pp. 1-2).

Como ejemplo de los lazos entre Yucatán y Europa, tenemos al doctor Saturnino Guzmán Cervera (n. 1857 – †1954) quien, después de realizar estudios en Francia, retorna a Yucatán en 1887 a ejercer la cirugía (Cervera, 1965); así, “fue cuando se hicieron en Mérida las primeras apendicectomías, prostatectomías, trepanaciones, legrados uterinos, extirpaciones de quistes del ovario y todas esas grandes operaciones” (Cervera, 1965, p. 18); y, en 1894, practicó la primera laparotomía, con resección y sutura del intestino en una persona que había recibido un balazo en el vientre (Meex, 1942/1982). Y al doctor Eudaldo Ferráez Ávila (n. 1865 – †1941) que, posterior a su graduación de Doctor en Medicina en París en 1896 (Cervera, 1968), “regresó a Mérida y comenzó a ejercer su profesión obteniendo muy buenos éxitos en casos quirúrgicos difíciles” (Cervera,

1968, p. 156); realizó, entonces, por vez primera en Yucatán, la operación cesárea en 1897 (Meex, 1942/1982) en una mujer viva (Urzaiz, 1980).

Cabe destacar, que si tomamos el suceso del festival de fin de año de 1878, tenemos que retroceder un año, cuando menos, para ubicar la materia de Gimnástica en 1877, o bien, en 1876, cuando Menéndez de la Peña arriba a Izamal.

Si bien, Rébsamen llega con ideas avanzadas de Europa, es indudable que Menéndez de la Peña estuvo en constante comunicación con países que conforman este continente. Como testimonio, están las colaboraciones, en *La Escuela Primaria*, de “muy distinguidos maestros de Cuba, de distintas repúblicas hispanoamericanas y de España” (Urzaiz, 1949, p. 48). Por esta razón, este periódico pedagógico “ocupó un puesto distinguido entre la prensa pedagógica de América y Europa, como puede comprobarse con las honrosísimas referencias que de ella hicieron periódicos y revistas nacionales y extranjeras . . .” (Bolio, 1944, p.142). Una muestra es el análisis que realiza Menéndez de la Peña de la conferencia del Dr. G. van Gelder, citado en renglones anteriores.

Otra evidencia, es el profundo conocimiento histórico, filosófico y pedagógico que vierte en el artículo “La gimnástica científica”, en una acertada línea del tiempo (que inicia con la prehistoria, pasando por la antigüedad hasta llegar al siglo XIX) donde antes de finalizar con una visión positiva hacia la mujer, en torno a la actividad física, resalta al educador alemán Joham Bernhard Basedow (n. 1723 – †1790) y a los representantes de las escuelas de gimnasia de los siglos XVIII y XIX: a) el alemán Johann Christoph Friedrich Guts-Muths (n. 1759 – †1834), quien dio las primeras bases de la gimnasia; b) el también alemán Friedrich Ludwig Jahn (n. 1778 – †1852), quien es considerado el “padre de la gimnasia alemana”; c) el político, militar y educador español (valenciano) vecindado en Francia, coronel Francisco Amorós y Ondeano (n. 1770 – †1848), marqués de Sotelo, principal representante de la escuela francesa y d) el sueco Pehr Henrik Ling (n. 1776 – †1839) quien, inspirado en Guts-Muts, fundó la gimnasia sueca. Al mismo tiempo, ubica el movimiento deportivo de Inglaterra, aunque sin mencionar al teólogo y educador inglés *sir* Thomas Arnold (n. 1795 – †1842), director de la Universidad de Rugby, conocido como el *Headmaster*:

Los pueblos primitivos hacían uso de la Gimnástica para adaptarse á las duras condiciones de su existencia. «Los pueblos fuertes triunfaban; los débiles sucumbían» . . .

Los escritores del Renacimiento reproducen las obras de la antigüedad y vuelven a la educación de los griegos. Los pedagogos á su vez se manifiestan á

favor de la aplicación rigurosa de los ejercicios corporales á la educación de la juventud . . .

Basedow, con el propósito de establecer un Instituto de «educación integral» constituyó el famoso *Filantropín*. Su plan de enseñanza era: 5 horas de trabajos intelectuales y **7 de recreación, consagradas al juego y a la Gimnástica**.

Guts-Muts, propagador de la **Gimnástica moderna** (decimos *moderna* y no *contemporánea*), publicó su tratado en 1793. Los elementos de este libro corresponden á los griegos; mas el autor, comprendiendo que era preciso dejar esta vía, ajustó los ejercicios á los que, de ordinario, hacen los que desempeñan un oficio ó una industria, y pudo así obtener un conjunto de aplicaciones, á los cuales añadió la natación. Dio alta importancia á los juegos, coleccionó todos los de Alemania, los agrupó, y los clasificó, aunque de manera empírica, sin preocuparse de las leyes de la fisiología.

Cuando Napoleón venció a Prusia, el espíritu nacional experimentó un general despertamiento [*sic*]. Entonces **Jahn**, apellidado «**el padre de la Gimnasia**», dijo: «Únicamente con un perfecto desarrollo físico, con una irreprochable educación gimnástica podríamos dar a la patria soldados vigorosos, capaces de tomar el desquite y de realizar la unidad alemana».

Un error del gobierno fue causa de que se cerraran los gimnasios en 1819 y de que los ejercicios sólo se practicaran en las sociedades secretas, hasta 1842 en que se permitió la reapertura de los gimnasios. La educación física volvió á imperar en las escuelas; pero consistía en una gimnasia ruda; inconveniente para los niños y las mujeres. Se necesitaba un *nuevo método*, apropiado a la juventud escolar.

El **coronel español Amorós** en 1816 preconizó los ejercicios de Jahn; mas todavía la Gimnasia se resentía de suma fortaleza y carecía de la gradación que naturalmente requieren los ejercicios verificados por los adolescentes. La educación física venció á Francia en 1870. Entonces se apeló a los instructores del ejército y se adoptó el método de Amorós. La Gimnasia atlética, acrobática y teatral volvió á ponerse á la moda.

Ling creó en Estokolmo [*sic*] una Gimnástica y un nuevo método, basado enteramente en la fisiología humana. Así quedó resuelta la cuestión de la educación física. La de Ling es una Gimnástica estética é higiénica, que se aplica á todas las edades y que tiende, de una manera científica y racional al

perfeccionamiento de *todo el cuerpo*. La Gimnasia en **Inglaterra** y los **Estados Unidos** reviste forma distinta: allí está caracterizada por los ejercicios de *sport*.

Los progresos de la fisiología impusieron, por último, la reforma radical, y ahora tenemos: *la Gimnástica que desarrolla todos los órganos vitales, sin fatiga, y adaptable á todas las edades; la que forma hombres fuertes y mujeres robustas, es decir, la única que es digna de ser adoptada y protegida* (Menéndez, 1905, pp. 65-66).

3 Menéndez de la Peña y su idea clara en torno a la educación física y la equidad de género

En la nota de *La Infancia*, la cual comenta el festival de fin de cursos de los cuatro liceos (los dos públicos y los dos privados), se enfatiza la visión formadora de la mujer izamaleña: “apenas la orquesta dejó de tocar cuando se escuchó la voz dulce y simpática de la niña Camila Rodríguez, que ocupó la tribuna y pronunció un elocuente discurso referente á las **ventajas de la educación de la mujer**” (Menéndez, 1878a, pp. 1-2). Aunque la nota no especifica a que liceo pertenecía esta infante, es probable que fuese del público, dirigido por la cuñada y el hermano de don Rodolfo.

Haciendo énfasis, ahora, en el primer artículo que publica Menéndez de la Peña, en *La Escuela Primaria*, cuya autoría es del español Emiliano Solá y Camps, se destaca lo siguiente:

Muy importante es para el porvenir del niño la instrucción que en la escuela recibe; pero **tan importante ó acaso más, le es un cuerpo bien conformado y una salud robusta. Atender tan sólo á la instrucción del niño, favorecer el desarrollo de su inteligencia sin cuidarse del aumento de su salud, es un proceder tan poco juicioso, que parece imposible sea seguido actualmente, en todos los países civilizados, por multitud de personas ilustradas y en extremo amante de sus hijos.**

Existe un enérgico auxiliar de la naturaleza, que debidamente utilizado, produciría á la especie humana bienes de trascendencia incalculable, tendiendo de continuo al aumento, en **ambos sexos**, de la salud, la fuerza muscular, la belleza y la elegancia, á la robustez de las facultades intelectuales y á la prolongación de la vida. **Nos referimos á la educación física, arte poco apreciado hoy día, únicamente por ser casi desconocido de la generalidad, y por las falsas ideas que muchos tienen respecto de él** (Menéndez, 1886a, pp. 5-6).

Con este enfoque de la actividad física hacia uno y otro sexo, es realmente extraordinario cómo Menéndez de la Peña, a través del citado artículo de Emiliano Solá y Camps, induce a las mujeres a fungir como maestras de educación física, comparando esta actividad con un verdadero sacerdocio, por el hecho de formar a niños y niñas:

Muchas jóvenes ilustradas, reflexivas y dispuestas á prestar su cooperación al triunfo de toda idea noble y útil, quedarían no poco asombradas si se les propusiese emplear dos horas diarias en la dirección de una escuela de gimnasia.

– ¡Qué locura! sería la posible respuesta; ¿cómo es posible que de pronto se convierta en profesora de **gimnasia** que sólo se ha ejercitado en leer, escribir, bordar, coser, etc.?

Y sin embargo, ¡oh jóvenes de las condiciones indicadas!, cualquiera de vosotras puede adquirir en poco tiempo aptitud para hacerse cargo de una de estas escuelas . . . [para] enseñar . . . á un cierto número de **niños ó niñas** . . .

Los saludables efectos que sin duda experimentéis durante este aprendizaje, despertarán en vosotras la íntima convicción de los bienes que podéis hacer, y os inducirán á **considerar este magisterio como un verdadero sacerdocio** . . . (Menéndez, 1886d, pp. 61-62).

Este planteamiento, germen de las profesoras de educación física, no deja de asombrar, porque hasta hace alrededor de treinta años, las pocas mujeres que se atrevían a incursionar esta profesión no eran muy bien vistas.

Menéndez de la Peña siempre manifestó su inclinación por la educación de la mujer. Una prueba más es un poema de su inspiración, *Composición*, de veinticuatro cuartetos, el cual leyó en el Instituto Literario de Niñas, en el acto de distribución de premios (1887). A continuación se expone el último cuarteto:

Los que tenéis la lira y el pensar
Y el oro y el poder:
**¡Si los pueblos queréis regenerar,
educad, instruid á la mujer!**
(Menéndez, 1887d, p. 338)

Y otro detalle más, en el artículo “La gimnasia y las mujeres”, de una manera muy acertada y con pensamiento científico nos refiere:

La ciencia recomienda hoy que **las niñas hagan gimnasia . . . La gimnasia viene á ser un complemento necesario para la vida de la mujer** durante la pubertad, época en que la naturaleza reclama la actividad y el movimiento y á la que la sociedad, equivocadamente, impone el yugo de la quietud . . . (Menéndez, 1891b, p. 266).

En el mismo artículo donde analiza la conferencia del Dr. G. van Gelder, no tan sólo hace sentir que la educación física es para uno y otro sexo, sino, también, plantea que a través de ésta, la mujer puede prepararse para los peligros de la vida, puntualizando que lo contrario es un defecto:

La *escala* [sic] **de la cuerda** debe recomendarse á **niños y niñas**. . . .

El defecto cardinal de la educación es dejar que crezcan los **niños y niñas** en muelle laxitud, en condiciones perjudiciales á la vida fisiológica. Pocos son los que pueden deslizarse por una cuerda desde un piso superior de un edificio ardiendo (Menéndez, 1889b, p. 261).

Y, regresando a las recomendaciones de los deportes, que hace don Rodolfo, con base en este referido análisis del artículo del Dr. G. van Gelder, uno de sus consejos es la práctica de la esgrima para el sexo femenino con las siguientes palabras: “La esgrima podría modificarse convenientemente para las mujeres, pues les desarrollaría el pecho, cosa que necesitan tantas jóvenes, en quienes se nota una tendencia de estrechez en el tórax” (Menéndez, 1889c, p. 306).

El planteamiento de María Carbonell (de Valencia, España), al respecto, publicado por Menéndez de la Peña en la *Escuela Primaria*, además de ser otra prueba del vínculo de Yucatán con Europa, clarifica más el anterior que se refiere a la “escala de la cuerda” como se puede apreciar:

Y si esto sucede con los niños, . . . **¿qué diremos de las niñas, en quienes se consideran como transgresiones punibles los juegos ruidosos, los saltos, las carreras vertiginosas, los gritos, las risas y todas las manifestaciones del bullicio y la alegría?** . . . El ideal en este sentido es una debilidad física y moral que . . . **hace inútil á la mujer para ser frente con denuedo al riesgo ó al peligro.**

La diferencia de funciones entre ambos sexos exige cuidados especiales en uno y otro; mas esto es en lo accesorio y no en lo principal: **niños y niñas tienen necesidad de moverse, de fortalecer sus músculos, de activar la respiración, de absorber oxígeno** (Menéndez, 1896, pp. 252-253).

No cabe la menor duda, Menéndez de la Peña fue un visionario que puso a la mujer en un plano equitativo en el más amplio sentido de la palabra.

4 Menéndez de la Peña, la educación integral y la diferencia entre la educación física y el deporte

Cabe destacar y fundir el segundo y tercer artículo de la *Escuela Primaria*. El segundo sin firma y, por tanto, atribuido al director editor (Menéndez de la Peña). El tercero, escrito por el citado Solá y Camps y, obviamente, publicado por Menéndez de la Peña. En dichos escritos se lee:

La educación física tiene por objeto el desarrollo y perfeccionamiento de las facultades corporales, bajo todos los aspectos que sea posible considerarlas . . ." [y] es preciso que **todas las facultades se desarrollen en armoniosa combinación** si se quiere evitar un desequilibrio de trascendentales consecuencias, pues como dice un juicioso escritor, **un sabio débil es tan incompleto como un ignorante hercúleo . . .** (Menéndez, 1886b, p 5; 1886c, pp. 20-21).

Estos planteamientos hechos en 1886, tocan de la manera más aguda la esfera educativa integral, sesenta años antes a la adición que se le hizo a la segunda reforma al artículo 3º de la Constitución federal de 1917 en 1946: "La educación que imparta el estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano . . ." ("De las garantías individuales. Artículo 3º constitucional", 1990, p. 46).

Aunado a esto, Menéndez de la Peña manifiesta otras cosas en torno a la referida educación integral. Hace advertencias negativas a falta del movimiento pedagógico del cuerpo y enfatiza sobre lo incompleto de la educación a falta de la parte física como a continuación se ve:

La Educación Física debe desarrollarse á la par que la moral é intelectual, para establecer y mantener siempre en perfecto equilibrio las diferentes fuerzas y actividades del organismo humano.

La importancia de la gimnástica se está reconociendo en la actualidad en todas partes del mundo. Ahora más que nunca se trata de penetrar la verdad trascendental del sabio aforismo: *mens sana in corpore sano*, porque hoy se ha comprendido que **la decadencia y debilidad de muchas naciones se deben en gran parte á la decadencia y debilidad de sus individuos. Por estas razones, nosotros aconsejaríamos que se estableciese dicha clase en todos los establecimientos de enseñanza del Estado.**

Puede considerarse incompleta una Ley de Instrucción pública en la que no se asigne á la educación física el lugar que le corresponde (Menéndez, 1898, p. 88).

Esa decadencia y debilidad de la que habla Menéndez de la Peña, actualmente se está reflejando en la aparición del síndrome metabólico desde temprana edad, generado por el sedentarismo [obesidad, hipertensión arterial, resistencia a la insulina, diabetes mellitus tipo II (con todas sus complicaciones microvasculares)] que conduce a un infarto agudo al miocardio o a un evento vascular cerebral (EVC) que lleva a la discapacidad o a la muerte (Kaufer, Trovano & Ávila, 2001).

Y, precisamente, ahora, a finales de julio de 2013 ya se anunció que México ocupa el primer lugar mundial en obesidad.

Aun más, continúa diciendo: **“Los actuales progresos de la pedagogía, y hasta el simple buen sentido, exigen que se atienda con esmero á la educación corporal con igual empeño que á la intelectual y moral”** (Menéndez, 1886c, p. 20).

De igual manera, afirma, que “el hombre físicamente educado tiene el corazón vigoroso; sus movimientos respiratorios son amplios y de un ritmo casi constante: es vasta su capacidad pulmonar . . . **El hombre bien educado físicamente se reconoce luego en la precisión y seguridad de sus movimientos**” (Menéndez, 1891a, p. 218).

Así, también, menciona este importante planteamiento integral y, además, ve como una moneda de dos caras el intelecto y el ejercicio, en el discurso que publica, del Sr. Lic. D. Manuel Sánchez Mármol, pronunciado en la inauguración de una sociedad tabasqueña que tenía por objeto la educación física:

Con efecto, el hombre, organismo complejo [*sic*], no sabría existir, no podría ser siquiera concebido si de él se abstraiera alguno de los dos elementos que su ser constituyen.

Suprimid de él las fuerzas físicas, y al punto veréis escaparse á vuestro análisis sus fuerzas intelectuales; haced éstas á un lado y todo lo que os quedará del hombre será un mecanismo inerte, incapaz de funcionar. . . .

Su destino es perfeccionarse; y por eso su perfeccionamiento tiene que ser complejo [*sic*] como él: perfeccionamiento del cuerpo y perfeccionamiento del espíritu: miembros en acción é ideas en actividad.

La voluntad, el entendimiento, la memoria y la conciencia de que se sirve para discernir y determinar sus actos, fuerzas humanas son, como los son los músculos de que se sirve para ejecutarlos. La **fisiología y la psicología son dos aspectos de un mismo fenómeno**. No las divorciemos, no sacrifiquemos la una á la otra; antes, unámoslas en indisoluble maridaje, y **habremos alcanzado la concepción completa del hombre**.

Que la plétora de ideas no aniquile la potencia muscular; que la exaltación de ésta no embote el desarrollo de aquéllas; he ahí los términos dentro de los cuales debe agitarse y resolverse el problema de la educación humana.

Si bueno, excelente y plausible es instalar centros de doctrina, consagrados al ejercicio y crecimiento de las facultades intelectuales; bueno, excelente y plausible es abrir recintos destinados al ejercicio y adiestramiento de las fuerzas musculares. **El Ateneo no debe levantarse contra el Gimnasio**: el uno completa al otro: **ambos se sostienen entre sí** (Menéndez, 1887c, pp. 203-205).

En su poema “La Gimnástica”, resume lo anteriormente planteado:

¡Gimnástica, don del cielo!

la misma naturaleza
te llama en auxilio suyo
á conservar la existencia.

Un organismo viciado,
una salud incompleta
hacen que la vida humana
tormento, martirio sea.

La **gimnástica**, por medio
de sus **armónicas reglas**,
de los **varios ejercicios**
que le ha inspirado la **ciencia**,

ágil, sano, noble, hermoso,
hacen al hombre; de la fuerza
las máximas energías
le infunde con la belleza;

ámale para el combate,
para la lucha tremenda

de la vida, y lo hace digno
de su raza culta y regia.

Su intelectual poderío
al gimnasio debió Grecia;
á la educación del cuerpo
Roma, del mundo ser dueña.

Familias, pueblos, naciones,
si queréis dicha grandeza,
plenitud moral y física
noble y viril descendencia,

abrid, abrid del gimnasio
á la juventud las puertas;
allí la **salud**, la vida,
la gloria os brinda la **ciencia**.

(Menéndez, 1890 p. 22-24).

Y en su poema *La Higiene*, redondea más este pensamiento. Estos dos cuartetos octosílabos seleccionados (el sexto y el octavo), de los ocho que consta el poema, nos llevan a pensar que, así como evoca a la cultura griega a través del gimnasio y de la diosa griega *Higía* (porque Higiene se deriva de esta deidad); también hace referencia a la cultura latina, ya que *Salus* es la versión romana de esta divinidad. Y, precisamente, “es la Higiene una ciencia que tiene por objeto la conservación y recuperación de la salud” (Menéndez, 1894, p. 282).

Las fuerzas intelectuales
armonizar justamente
con las fuerzas corporales
y ser en todo prudente.

La **Higiene** es la **previsora**
deidad del género humano;
ella os dice á toda hora:
Mens sana in corpore sano!

(Menéndez, 1890, p. 33).

Y lo reafirma en su *Décima Higiénica*:

Vida honesta y arreglada,
usar de pocos remedios
y poner todos los medios
de no alterarla por nada.

La comida moderada,
ejercicio y diversión;
no tener nunca aprensión;
salir del campo algún rato,
poco encierro y mucho trato
y continua ocupación.

(Menéndez, 1887b, p. 135).

Los textos siguientes precisan más su pensamiento:

La Pedagogía ha demostrado la necesidad de que acompañen los **ejercicios físicos** á los **ejercicios intelectuales** . . .

El bienestar resultará del justo equilibrio entre el cerebro y el músculo, porque “**la gimnástica es el perfeccionamiento de nuestra naturaleza material y la salvaguardia de nuestra naturaleza intelectual**” (Menéndez, 1891c, p. 69).

En este apartado la visión de Menéndez de la Peña, a más de profunda, pone al cuerpo como templo del alma:

¡Aboguemos porque las generaciones nacientes alcancen mejores tiempos! **¡Pero salgamos de los infecundos campos de la teoría y comencemos la obra de regenerar á la humanidad por el perfeccionamiento del cuerpo, templo del alma!** (Menéndez, 1889d, p. 333).

Asimismo, eleva a un santuario a la educación física. A la vez, la distingue y la diferencia del deporte, cuando éste aún no irrumpía en Yucatán, salvo la esgrima en los momentos de 1894 y 1902 ya comentados. Además, precisa conceptos aún vigentes:

Por desgracia, todavía la **gimnástica** en sus diversas manifestaciones, es **considerada generalmente como cosa de poca importancia**, como una asignatura que permanece aislada en los programas docentes; en las mismas escuelas es vista con desdén ó indiferencia.

El sport, fuera de la escuela, contribuye asimismo á demeritar la educación física impartida en los establecimientos de enseñanza. **El sport no se propone los mismos fines que la educación física escolar**; aquél va en busca de competencia y de gloria á los concursos públicos, y allí luce á sus acróbatas y á sus atletas, a sus jugadores y á sus portentos de habilidad, ligereza y destreza. **La educación física, sin alarde alguno, sin aparatosas exhibiciones, quiere el desarrollo regular y armónico del cuerpo, siempre en relación directa con las facultades del espíritu. En el noble santuario de la educación física, se atiende por completo al fin más elevado de la educación humana.**

La poca eficacia que se atribuye á la educación física entre padres y educandos, débese, en mucha parte, al **fatal ejemplo de no pocos profesores que, mientras asignan una gran preferencia á la educación intelectual, ven como una pesada carga la relativa al cuerpo**, sin reflexionar los bienes que reporta el espíritu ya intelectual ya moralmente, de una bien dirigida educación física.

Este ha sido y es el error de la antigua escuela, que sólo por fórmula admite en sus programas la educación física. Los conocimientos científicos de nuestra época, las conclusiones pedagógicas del momento actual, nos permiten poder afirmar que **la base de la grandiosa obra de la educación general no es, ni se concibe que sea otra, que la educación del cuerpo, realizada mediante los recursos y elementos de la gimnástica moderna.**- R. M. (Menéndez, 1904, pp.6-7).

Y lo ratifica en 1912, cuando en su extenso poema *La Escuela Nueva*, estructurado en 12 sonetos y publicado en *La Educación* (el cual leyó en la velada de distribución de premios del Instituto Literario, la noche del 22 de julio de 1912), en el soneto III vincula la actividad física con el arte y lo denomina sacrosanto y venturoso asilo. Asimismo, en el IX, plantea el equilibrio cuerpo-mente, con enfoque integral, con un bello manejo del lenguaje:

III Grato rumor de colmenar se siente.
¿Quién lo forma? La tribu de pequeños,
que estudian afanosos, y laboran
la delicada miel del pensamiento.

Á la manual labor tributo rinden
en los talleres al santuario anexos;
de la noble herramienta de las artes
sube, como oración, la estrofa al cielo.

Después, de la **gimnasia en la palestra,**
el cuerpo adquiere agilidad y brío
y la forma gentil y la hermosura
que da Naturaleza al organismo
y lo dispone para ser del alma
el sacrosanto y venturoso asilo.

IX

Es **integral** la obra educativa,
porque el niño, el alumno, es ser complejo,
y todas sus potencias y aptitudes,
las del alma á la vez que las del cuerpo,

requieren una orientación metódica,
bien concertado y rítmico proceso,
y para equilibrarse en sus funciones
un desarrollo justo y paralelo.

Todo armónicamente desenvuelve
la sabia y racional Pedagogía:
aguza y perfecciona los sentidos
y con exactitud los utiliza
y la mano, instrumento sin segundo,
para las artes todas habilita.
(Menéndez, 1912, pp. 40, 41 y 43).

5 Menéndez de la Peña, pionero del término y concepto de educación

Menéndez de la Peña utilizó el término *educación* desde la publicación de *La Infancia* (1876-1879) hasta la publicación de *La Escuela Primaria* (1886-1907), pasando por su poemario *Lira de la niñez* (1889) y otras obras unísonas y posteriores, hasta sus últimos escritos.

La *Constitución de Cádiz* (1812) contenía este vocablo (educación). Sin embargo, pese a que este documento gaditano fue plataforma de la primera *Constitución mexicana* (1824) y la primera *Constitución yucateca* (1825), dicho término no se incluyó al redactar estas dos cartas magnas (federal y estatal respectivamente). Lo mismo sucedió en los demás documentos posteriores (tanto liberales como conservadores) que rigieron o pretendieron regir este espacio geopolítico, como también sucedió en el anterior que presidió a todos, el *Acta Constitucional de la Nación Mexicana* (1823).

En este sentido, no se consideró en la citada primera Constitución (1824) y en la segunda Constitución de 1857 federales; tampoco en la primera Constitución estatal (1825) como en las siguientes del estado (1841, 1850, 1862 incluyendo las reformas de esta última de 1870 y 1905).

De igual manera, no se consideró en todos los documentos centralistas: a) *Proyecto de Reglamento Político de Gobierno del Imperio Mexicano de 1822* (Primer Imperio o Imperio de Iturbide) (1822), b) *Bases y Leyes Constitucionales de la República Mexicana* (1835), c) *Las Siete Leyes* (1836), d) *Bases Orgánicas de la República Mexicana* (1843) y e) *Estatuto Provisional del Imperio Mexicano* (Segundo Imperio o Imperio de Maximiliano) (1865). El término apareció a partir de la tercera Constitución mexicana (1917) y la quinta Constitución yucateca (1918).

En la práctica, el sustantivo *instrucción* era el de uso oficial y cotidiano. Por ejemplo, Menéndez de la Peña se había graduado de Profesor de Instrucción Pública en 1867 en su natal Cuba; y la conocida obra de José Díaz Covarrubias, *La instrucción pública en México*, publicada en 1875, con su propio título ejemplifica lo expuesto (Díaz, 1875/2000).

En tanto, la visión de Menéndez de la Peña se refleja en el número 5 de *La Infancia*, puesto que la palabra *educación* aparece como título de la editorial (Menéndez, 1876b, p. 1). Asimismo, en esta misma editorial dice: “Para el hombre sin **educación** no hay nada que se oponga á su instinto animal. Sus deseos le arrastran y le hacen obrar como un autómatas” (Menéndez, 1876b, p. 2). En este mismo ejemplar en el segmento intitulado “La **instrucción** pública” refiere: “. . . lo que solamente puede salvarnos, es la **educación**, la **instrucción**, es la luz derramándola á puñados allí donde haya obscuridades” (Menéndez, 1876b, p. 3). Esto, en un México porfirista, donde el Ministerio del ramo era (en un primer momento, con dos ministros) *de Justicia e Instrucción Pública* (1882-1901 y 1901-1905), encabezados, respectivamente, por el maestro yucateco Joaquín Baranda y Quijano (n. 1840 - †1909) y el abogado distritense Justino Fernández (n. 1828 – †1911); y en un segundo momento, *de Instrucción Pública y Bellas Artes* (1905-1911) encabezado por el abogado yucateco-campechano Justo Sierra Méndez (n. 1848 – †1912).

6 Menéndez de la Peña y su crítica al sistema educativo, incluyendo los conceptos de moral, alimentación y nutrición

Para iniciar el análisis de esta sección, cabe mencionar lo siguiente:

La asociación de profesores oficiales de Gimnástica de España, ha presentado al ministro de Fomento, una exposición, en que se pide que **sea**

declarada obligatoria la enseñanza de la Gimnástica en los Institutos y Escuelas Normales de Maestros y Maestras, según previene la ley de 9 de Marzo de 1,883.

No se comprende cómo todavía, en las escuelas primarias de América latina, no sea obligatoria la educación física ó sea la enseñanza de la Gimnástica ó de la Calistenia, según la categoría y condiciones de los establecimientos de educación (Menéndez, 1892a, p. 253).

Porque “la gimnástica es una de las bases fundamentales de la educación. **Una escuela en la que no haya educación física, puede considerarse incompleta, deficiente**” (Menéndez, 1899a, p. 77).

En torno a esta materia hay que considerar la definición de Emiliano Solá y Camps: “la *calixtenia* [sic], ó sea, como la etimología de su nombre lo indica, (*kallos* bello, y *sthenos* fortaleza), [es] el arte de fomentar la fuerza, la belleza y la salud, por medio de ejercicios físicos, científicamente combinados” (Menéndez, 1886b, p. 5). Y, no obstante que en esta definición el autor agrega: “sin embargo, emplearemos á menudo la palabra *gimnasia*, por ser mucho más conocida y usada que la anterior, aunque ambas no expresen con exactitud la misma idea” (Menéndez, 1886b, p. 5). A decir de Menéndez (1899a):

La **gimnástica es la ciencia razonada de los movimientos**, de las relaciones de éstos con los sentidos, las costumbres, los actos de la voluntad, etc. La **gimnástica**, que **hace al hombre más ágil, más industrial, más flexible, más resistente y más intrépido** es incontestablemente uno de los elementos más importantes de la potencia y de la fuerza del individuo, y al mismo tiempo, **uno de los factores de la grandeza y de la prosperidad de un pueblo** (pp. 77).

Esta aseveración aún es válida, porque, en términos generales, la educación física todavía no está de forma contextual, de manera integral y de peso categórico y contundente en la práctica diaria de los educandos. Por esta razón, cabe reproducir la pregunta y la aseveración de Menéndez (1886c):

¿Qué motivo existe, pues, para no incluir tan importante ramo en el programa de estudios de nuestras escuelas primarias? [puesto que] es un asunto de vital interés para las sociedades actuales el fomento de la educación física por todos los medios posibles . . ., y creemos que sería conveniente la fundación de escuelas particulares de **gimnasia infantil**, que se pueden establecer en gran número y sin gastos (pp. 20-21).

Aunado a lo anterior, donde plantea la pionera idea de escuelas particulares de gimnasia, vemos que el panorama actual, que ahora refiere Menéndez (1889d) con las siguientes palabras, tomadas de la referida conferencia del Dr. G. van Gelder, no ha cambiado mucho:

En las escuelas primarias y establecimientos de enseñanza secundaria se presta débil atención á los ejercicios de gimnástica aplicada. Olvidamos el ejemplo de la Grecia. **Las Universidades son semilleros de futuros enfermos.** No educamos, no preparamos ni fortalecemos el cuerpo para la lucha de la vida. **Un buen profesor de gimnástica llena funciones médicas de la más amplia importancia. El ejercicio racional es la gran medicina de la naturaleza.** Acordémonos de lo que pasaba en nuestras escuelas: **poco ó nada de educación física y mucho recargo de educación intelectual** (p. 333).

Es verdad y muy actual lo que ha dicho Menéndez de la Peña en este artículo presentado. Hoy en día, aún no se le da la misma importancia al ejercicio que a la esfera intelectual, en todas las escuelas desde el preescolar hasta el nivel superior.

Es por eso que no hay preocupación y mucho menos ocupación para forjar cuerpos para la vida. No se toma en cuenta el ejercicio como la gran medicina de la naturaleza. Cuando haya esta conciencia, tarde o temprano, al educador físico, inevitablemente, lo tendrán que incorporar dentro del equipo multi e interdisciplinario de salud. La escuela de hoy induce al sedentarismo, no obstante que “la salud es un estado de capacidad activa del organismo y todas sus funciones para adaptarse al medio . . .” (Meinel, 1977, p.195).

De manera antagónica al quehacer actual escolar, presentamos parte de un artículo que publica Menéndez (1892b), firmado por Demófilo, cuyo contenido, pese a los años, está más actualizado que la praxis institucional de hoy:

¿Cómo fortalecerás tu cuerpo?

–Conservando su salud y **desarrollando armoniosamente todas sus formas y fuerzas.**

¿Cómo se conserva la salud?

–Bañando el cuerpo en agua, en luz y en aires puros y **nutriéndolo con una alimentación sana y sobria . . .**

¿Qué harás para desarrollar tus fuerzas?

–**Ejercitarlas en la gimnasia y en toda clase de juegos libres** (p. 268).

El siguiente artículo de Menéndez (1893), también puntualiza el papel de la educación física dentro de la educación integral. Hace hincapié en el concepto de la no separación. Asimismo, destaca, entre otras cosas, la correcta alimentación, desde luego, como pieza importante de la educación. Todo esto, basado en el curso de educación física de Mr. Jorge Demeny, de París, que, dicho sea de paso, es otro testimonio de su influencia de Europa:

La educación física es la educación de las funciones de la vida; tiene por objeto evitar que ésta degenera y se desvíe; que llegue en su desarrollo y potencia al más alto grado y que, finalmente, conserve la armonía del organismo, para bien del individuo, de la patria y de la humanidad.

La educación física debe dar al hombre: 1º **salud, ó armonía de las funciones**: 2º **belleza ó armonía de las formas**: 3º **destreza ó armonía de los movimientos y arte de economizar las fuerzas**.

Parte de la educación general y no puede ser separada de la educación moral, ni mucho menos de la intelectual.

En nuestros días se tienen como axiomas los siguientes:

- a) **La educación física es necesaria.**
- b) **La educación física no consiste en acumular fuerza atlética, . . .**
- c) **Una buena educación física no debe jamás contrariar á la naturaleza humana; . . .**

El estado físico de un individuo depende: . . . 6 **De la alimentación** (cualidad y cantidad de los alimentos; proporción entre la riqueza de la alimentación y sus pérdidas).

8 **Del ejercicio** ó de la actividad que consume (naturaleza y cantidad de la misma) . . .

Con estas bases puede establecerse un **curso de educación física**, como el que ha iniciado en París Mr. Jorge Demeny, á quien corresponde las expresadas bases (p. 154).

Asimismo, se completa con el siguiente artículo que habla de lo que pasaría a falta de la Gimnástica, misma que contempla como rama de la Higiene, donde, su ausencia, es detonante de la degeneración, la cual es reforzada por la ley del atavismo (del latín *atavus*, tatarabuelo) o “reaparición de determinados caracteres

procedentes de un antepasado y que no se habían manifestado en las generaciones intermedias” (*El Pequeño Larousse ilustrado*, 2008, p. 115):

Un peligro remoto y de una nueva importancia capital existe en el abandono de la Gimnástica, esa rama de la Higiene, cuya utilidad es indudable. Si una imprevisión dolorosa quita desenvolvimiento, fuerza y resistencia á los progenitores, las nuevas generaciones se resienten bien pronto. Como las causas siguen obrando y la ley del atavismo las refuerza, no es utópico el pensar **que allí donde se abandonen los ejercicios corporales, al pasar unas cuantas generaciones, decrecerán la talla, el vigor físico, y como corolario preciso, el vigor intelectual; que las enfermedades habrán de aumentar de un modo tan triste como considerable, y que, en una palabra, la degeneración de la especie será el resultado fatal de haberse separado de la naturaleza** (Menéndez, 1887a, p. 113).

A esta predicción científica le agregamos que ya ha empezado esta degeneración; porque la educación corporal le ha dado preferencia al desarrollo del lado derecho. Hoy en día, se siguen discriminando a los zurdos y tomando como “normales” a los diestros; esto, en lugar de inculcar al zurdo y al diestro a que manejen ambas manos. De ahí el desarrollo de la unilateralidad y la supuesta búsqueda del niño de su propia lateralidad, en tanto que Menéndez (1889a) desde hace ciento veinte años dijo: **“El niño ha de aprender a servirse indistintamente de ambas manos y en ello debe interesarse el educador”** (p. 114). Y lo reafirma publicando el poema de N. Nugarde López

LA MANO IZQUIERDA

Ante Don Común Sentido,
que es un letrado de fama
y ejerce el puesto honorable
de Juez de Primera Instancia,
se presentó no hace mucho
una graciosa aldeana
y le entregó ruborosa
esta singular demanda:

–Señor Juez: algunos tontos
tienen la costumbre rara
de no usar la mano izquierda
casi casi para nada
creyendo que, si la usan,
cometen una acción baja.

Y como con tal ejemplo
se perjudica a la infancia,
que imita inconscientemente
sin saber lo que le daña;
y en esta ocasión resulta
para ella una cosa mala
porque sólo da á la diestra
la fuerza que es necesaria,
mientras la siniestra queda
enteca y encanijada. . .

Ruego á Usía ponga en breve
un correctivo a esta falta;
porque sino muchos necios
tal vez se atrevan mañana
á fijarlas en el suelo
para andar en cuatro patas;
y si llega á hacerse moda
acaso habrá que imitarla.

El Juez prudente y severo
al asunto no dio largas
y redactó al Escribano
esta sentencia muy clara:

*Aquél que tenga dos manos
y buen uso de ellas no haga,
incurrirá en la censura
de las personas sensatas;
porque debe todo el mundo
indistintamente usarlas
como prescribe la higiene
y la educación señala.*

(Menéndez, 1888, p. 135).

En los siguientes pensamientos, máximas y preceptos para ayudar a la enseñanza de la moral, encontramos más elementos a favor, manejados como deberes para nuestro cuerpo. En este artículo vemos más testimonios de la influencia europea como hemos visto en los otros:

5 La salud depende más de las precauciones que de los remedios.–
Bossuet.

Es más fácil conservar la salud (aunque ésta sea delicada) **por el ejercicio y por la higiene**, que restablecerla con remedios que la quebranten más . . . El **movimiento sustituye á los remedios** frecuentemente; pero todos **los remedios** del mundo **no pueden sustituir al movimiento**.– *Tissot*, 1780.

Dejo tres grandes que prevendrán más enfermedades que las que yo he podido curar: el **ejercicio**, el agua y la dieta.– *Dr. Boehave*. . . .

Cuando veo las grandes mesas de los ricos cubiertas de exquisitos manjares, imagino que debajo de cada plato se ocultan la gota, la hidropesía y la mayor parte de las enfermedades.– *Adisson* . . .

El cuerpo y el espíritu se hallan en recíproca dependencia; para que nuestro pensamiento sea más independiente y más libre, preciso es que el cuerpo goce de salud perfecta. Si el cuerpo es enfermizo y débil, predomina y manda al espíritu, y por consecuencia, evita que éste se halle vigoroso, fresco y despierto, en toda su fuerza y actividad . . .

11. **Es preciso comer para vivir y no vivir para comer.**– *Proverbio* (Menéndez, 1897, pp. 110-111).

Comparemos estos enfoques eminentemente preventivos de la educación física, con la práctica actual de la medicina. Sin duda alguna, la de esta última es curativa. La clásica reparadora de daños que bien se pueden evitar. No obstante, entre las secretarías de Salud y de Educación, aún no se ha concebido esta sublime comunión, pese a que “nuestros movimientos son formas activas de confrontación del hombre con el medio natural y humano” (Meinel, 1977, p. 193).

En el párrafo que a continuación se presenta, Menéndez de la Peña sigue aportando elementos para que la educación física sea tomada en cuenta. Destaca en este planteamiento, el punto número 8, que habla del desarrollo armónico (educación armónica), ya expuesto anteriormente al mencionar la adición al artículo 3º de la Constitución de 1917. Asimismo, es notoria su posición de reclamo:

8. Para conseguir esto; **para educar armónicamente al individuo humano [sic], es preciso no olvidarse del cuerpo**; no prescindir nunca de las leyes fisiológicas: **alternar el juego con el estudio**, según la edad, y tener presente el gran aforismo de Juvenal: *mens sana in corpore sano* (Menéndez, 1899b, p. 94).

Y en una fuerte observación, en donde critica la administración de los ayuntamientos, en cuanto a la visión presupuestal dice:

Cierto es que hay Municipios tan pobres que no puedan adquirir los aparatos necesarios para la asignatura de que nos ocupamos, no obstante, su pobreza no es tanta que no les permita comprar un tratado de “Gimnasia de salón”, con el cual pueden suplirse, aunque á medias, los aparatos. **Pero los ayuntamientos ricos ¿por qué no hacen un gasto que reclamen, de consuno, la organización cada vez más perfecta de las escuelas, la juventud raquítica y anémica que á ellas concurre, y el progreso de la enseñanza?** (Menéndez, 1892c, p. 45).

Y cabe repetir su planteamiento, respecto al juego, donde sus críticas son muy profundas y acertadas. A través de este artículo, “El recreo escolar”, firmado por Carriedo y el cual tiene un epígrafe de Herbert Spencer, “La primera condición en la vida es ser sano y robusto”, (Menéndez, 1895) pone el dedo sobre la llaga al decir que *la escuela educa para la escuela y no para la vida*:

La escuela antigua jamás se preocupó por comprender y examinar las facultades humanas ni las exigencias de nuestro organismo. Hacía eruditos medianos y nunca hombres: **educaba para la escuela y no para la vida.** .

La niñez necesita tanto de movimiento como la tierra de sol. Condenar á inmovilidad completa, es desconocer su íntima naturaleza, y obligar á ésta á detener sus leyes, sabias e inmutables. . . .

Y sin embargo, la reforma escolar, sabia entre las sabias, aún tiene personas que la ataquen o la nieguen. Querer tranquilidad absoluta en la escuela por varias horas, es un olvido completo é imperdonable de las necesidades fisiológicas de la niñez; es entorpecer un cuerpo, todo libertad y movimiento; es tanto más imperdonable, cuanto que, por su delicada condición fisiológica, es la época de la vida en que requiere el hombre mayores exigencias para formar el porvenir del cuerpo y del espíritu. (p. 323).

El planteamiento anterior es compatible con el artículo “El ejercicio físico de los niños” (Menéndez, 1879) publicado en *La Infancia* y citado en el eje 2 de este artículo y, ambos, con el *Emilio o de la educación* de Rousseau (1762/1979). En el libro segundo de esta obra francesa dice:

Mantened al niño en la sola dependencia de las cosas, y en los progresos de su educación seguiréis el orden de la Naturaleza . . .

Para fortalecer el cuerpo y hacer que crezca, tiene la Naturaleza medios que nunca deben ser rechazados. **No se ha de obligar al niño a que esté quieto cuando quiere andar**, ni a que ande cuando quiera estar quieto. Si por culpa nuestra no se ha entregado la voluntad de los niños, nada quieren ser motivo. **Menester es que salten, corran y griten cuando quieran; todos sus movimientos son necesidades de su constitución que procura fortalecerse . . Emilio se hallará en el agua como en la tierra.** ¡Así pudiera vivir en todos los elementos! **Si fuera posible enseñarle a volar haría de él un águila, y una salamandra, si fuera dable endurecerlo al fuego** (pp. 42, 43 y 84).

En la revista secuela *La Educación Integral*, el doctor Conrado Menéndez Mena, hijo del profesor Rodolfo Menéndez de la Peña, escribe el artículo “La educación física en los diversos períodos de la vida”, con una connotación de mucha actualidad y acertado abordaje para la época. Se presenta la parte que escribió en torno a la edad madura y a la tercera edad:

Con la edad madura, la flexibilidad del cuerpo y la resistencia muscular, disminuyen. El corazón y las arterias se debilitan. La arterioesclerosis empieza á enseñorearse del árbol circulatorio. El hollín de los años, depositándose lentamente en los canales de la sangre, envenena lentamente el organismo y aminora su energía, á semejanza del sarro que, en su caldera descuida, obstruye los tubos de desprendimiento, inutiliza las válvulas y paraliza los poderosos esfuerzos de la máquina.

El reumatismo, la gota, las variadas manifestaciones de la diátesis artrítica, todas las enfermedades y trastornos engendrados por una **nutrición defectuosa**, las manifestaciones neurasténicas en los distintos sistemas orgánicos, como la dispepsia de los hombres de gabinete, etc., **tienen como único medio preventivo el ejercicio físico bien dirigido, el que, unido á régimen apropiado, mantiene el vigor de los músculos y la elasticidad articular.**

Cuando el organismo cansado, combatido por la atonía ó la curvatura, por la atrofia muscular ó el decaimiento nervioso, dificulta ó entorpece las funciones locomotivas [*sic*] del individuo, **solamente en el ejercicio físico moderado, lento y mesurado, puede encontrarse la clave de una vejez prolongada, feliz y exenta de mortificantes achaques** (Menéndez, 1910, pp. 5-6).

Y, después de todo lo planteado, vayan las siguientes palabras del profesor Menéndez de la Peña –escritas hace más de cien años– hacia aquellos educadores físicos que en pleno siglo XXI, aún vacilantes preguntan si la educación física es ciencia o es disciplina:

Cada día es más necesario asignar lugar preferente en los programas de enseñanza á la educación física, basada en ***principios científicos***.

Toda enseñanza que no es racional y científica debe desecharse. Preciso es, por lo que atañe a la Gimnasia, romper con los métodos seguidos hasta aquí, y **familiarizarse con las leyes que determinan el desarrollo de la energía. No bastan las solas reglas pedagógicas; es indispensable conocer los principios científicos y aplicarlos de conformidad con los nuevos procedimientos.**

El perfeccionamiento de la Gimnástica á preocupado a los estadistas y pedagogos, como que ella ha de realizar la armonía moral, intelectual y física del ser humano (Menéndez, 1905, p. 65).

Porque “el ejercicio científico es la vida, la salud y la alegría, la regeneración de la especie humana (Menéndez, 1889b, p. 261). Por tal razón, debemos tener presente que:

Hasta hace poco, se creía que el cometido esencial de la escuela era instruir, y se consideraba secundaria la educación física. La **ciencia** demuestra este fundamental error. El juego es de todas las edades, de todos los pueblos. **El movimiento, propio de los seres vivientes**, puesto que **es un estímulo indispensable para la vida**; pero **el juego espontáneo ó natural no es suficiente para una educación integral. Los músculos tienen que recibir un desarrollo regular y metódico. Desarrollar el músculo es desarrollar el cerebro**; es conseguir el doble objeto, el doble resultado de la escuela: ***instruir y educar*** (Menéndez, 1905, p. 66).

Conclusiones

Por todo lo expuesto, se concluye que Rodolfo Isidro Menéndez de la Peña (cubano de nacimiento, mexicano por adopción y yucateco por convicción) fue pionero de la educación física en Yucatán y del término también.

No hay elementos para asegurar que el profesor Menéndez de la Peña haya intervenido en el Plan de Estudios del Instituto Literario del Estado en Yucatán de 1869, donde aparece la materia de Gimnástica, aunque coincide con el año de su arribo a Yucatán.

El hecho de que la materia de Gimnástica se impartiera en el Colegio Particular “Canto” desde antes de 1878 llama la atención, porque puede coincidir con su arribo a Izamal (1876). Aunque tampoco hay elementos para decir que él

con su hermano Antonio introdujo la Gimnástica a Izamal, de alguna manera estuvo vinculado con esta materia, por la promoción que le hacen a la Escuela Particular “Canto”, en torno a esta asignatura, en el evento de fin de cursos. Esto lo hace suponer, porque está plenamente identificado con esta materia, a juzgar por los artículos de *La Infancia* desde 1876. La inexistencia oficial de esta materia en el Liceo Público habrá hecho que se buscara el espacio en la Escuela Particular “Canto” y, tal vez, se realizó de manera extraoficial en el Liceo Público.

Se da otra coincidencia, su llegada a la ciudad de Mérida y la fundación de la Normal de Profesores (que tuvo en su naciente Plan de Estudios la materia de Calistenia). Desde luego que estuvo vinculado con la Normal desde su gestación, porque al inaugurarse ésta, fue nombrado Prefecto-Secretario.

Asimismo, cuando se crea el Instituto Literario de Niñas en 1877 y en su Plan de Estudios aparece la materia de Gimnástica de Salón, puede pensarse en su intervención, puesto que había cercanía con este instituto, como lo demuestra el poema “Composición”, por medio del cual enaltece a la mujer.

Pero, aunque lo anterior no puede asegurarse del todo –puesto que se puede correr el riesgo de caer en la elucubración y en la especulación, a falta de elementos contundentes– sin duda alguna, los destellos de psicomotricidad que escribe en *La Infancia*, que después maduró en *La Escuela Primaria*, fueron planteamientos anteriores a la llegada de Rébsamen (1883). En este periódico pedagógico, planteó los conceptos de vanguardia en torno a la educación física. Conceptos que, no tan sólo siguen vigentes, sino que aún no son entendidos de manera completa. Así lo confirma la práctica. Todos los artículos publicados siendo o no él, el autor, prueban su conocimiento y difusión de la educación física.

Su labor, que contempló la educación física, la presenta otro ilustre cubano-yucateco, el doctor y profesor guanabacoense Eduardo Urzaiz Rodríguez (n. 1876 – †1955), quien gran parte de su obra la firmó con el seudónimo de *Claudio Meex* (apellido maya que significa barba), destacado discípulo y amigo de Rodolfo Isidro Menéndez de la Peña:

No fue D. Rodolfo Menéndez un simple pedagogo [sic] teórico; sino un maestro, un educador, en la más amplia acepción del vocablo. En todo tiempo cuidó de que sus alumnos fuesen miembros útiles de la sociedad y de que los futuros maestros aprendiesen a enseñar. En la Escuela Normal, además de la Dirección desempeñaba personalmente y con especial asiduidad, las cátedras de Pedagogía, Gramática Castellana y Lengua Francesa.

D. Rodolfo Menéndez fue también periodista, escritor castizo y correcto, autor de varias obras didácticas, y hasta poeta; si su musa no alcanzó las grandes alturas épicas ni las profundas intimidades líricas, supo arrancar más de un acorde armonioso a la lira patriótica y se distinguió sobre todo en el difícil género de la poesía escolar” . . .

Por su entusiasmo y perseverancia, por su apostólica labor de tantos años, D. Rodolfo Menéndez está considerado con justicia como uno de los más destacados beneméritos de la enseñanza en Yucatán (Urzaiz, 1949, pp. 49-50).

Menéndez (1951) menciona, al referirse a Menéndez de la Peña “que sus altas dotes de educador fueron reconocidas plenamente por las autoridades, por el sistema educativo de todo el País por la brillante ‘élite’ cultural de principios de siglo, así como por los funcionarios emanados del movimiento reivindicatorio de 1910” (p. 8). Sin embargo, en ningún momento se le han hecho honores en torno a su visión como educador físico. Esta faceta aún está sepultada.

Se propone, entonces, que el profesor Rodolfo Isidro Menéndez de la Peña sea declarado, por Legislatura local en turno, Precursor de la Educación Física Yucatanense, no sólo para agrandar más la imagen que se le dio como Benemérito de la Educación Pública del Estado (1930), sino para rescatar esta insigne denominación, puesto que ha caído en el olvido. Asimismo, se propone, también, se reconozca que su labor inició antes de la llegada de Rébsamen.

Referencias Bibliográficas

- Acta Constitucional presentada al Soberano Congreso Constituyente por su Comisión el día 20 de noviembre de 1823. En *Derechos del pueblo mexicano. México a través de sus constituciones* (1985, T. II). (3ª ed.). México: LII Cámara de Diputados del Congreso de la Unión, 675-699.
- Ancona, E. (1884, T. III). *Colección de leyes, decretos, órdenes y demás disposiciones de tendencia general, expedidas por el Poder Legislativo del Estado de Yucatán*. Desde el 23 de agosto de 1862 hasta el 31 de diciembre de 1869. Mérida, México: El Eco del Comercio.
- Ancona, E. (1886, T. V). *Colección de leyes, decretos, órdenes y demás disposiciones de tendencia general, expedidas por el Poder Legislativo del Estado de Yucatán. Desde enero de 1874 hasta diciembre de 1879*. Mérida, México: Gil Canto.
- Ancona, E. (1887, T. VI). *Colección de leyes, decretos, órdenes y demás disposiciones de tendencia general, expedidas por el Poder Legislativo del Estado de Yucatán. Desde enero de 1880 hasta diciembre de 1885*. Mérida, México: Gil Canto.
- Bases Orgánicas de 1843". En *Derechos del pueblo mexicano. México a través de sus constituciones* (1985, T. III). (3ª ed.). México: LII Cámara de Diputados del Congreso de la Unión (serie Historia Constitucional), 38.
- Bases y Leyes Constitucionales de la República Mexicana de 1935" En *Derechos del pueblo mexicano. México a través de sus constituciones* ((1985, T. III). 3ª ed.). México: LII Cámara de Diputados del Congreso de la Unión (serie Historia Constitucional), 32.
- Bastarrachea, O. (s. f.). "Biografía de Don Rodolfo Isidro Menéndez de la Peña". En *4º Certamen de biografías de yucatecos ilustres Rodolfo Menéndez de la Peña*. Mérida, México: Universidad de Yucatán, 1-26.
- Bautista, F. (1986, julio-agosto-septiembre). "Apuntes histórico-médico-docentes de Yucatán". *Revista de la Universidad Autónoma de Yucatán*. Mérida, México, 158, 36-51.
- Bolio, E. (1944). *Diccionario histórico, geográfico y biográfico de Yucatán*. México: I. C. D.

Cervera, A. (1965, noviembre-diciembre). "Dr. Saturnino Guzmán Cervera. Pequeñas biografías de maestros médicos", *Boletín Informativo de la Facultad de Medicina*. Universidad de Yucatán, 2,16-18.

Cervera, A. (1968, julio-agosto). "El Dr. Eudaldo Ferráez Ávila. Pequeñas biografías de maestros médicos", *Boletín Informativo de la Facultad de Medicina*. Universidad de Yucatán, 18, 156-157.

Constitución Política de la monarquía española. Cádiz 1812. En *Derechos del pueblo mexicano. México a través de sus constituciones* (1985, T. I) (3ª ed.) México: LII Cámara de Diputados del Congreso de la Unión (serie Historia Constitucional), 721-781.

Constitución Federal de los Estados Unidos Mexicanos sancionada por el Congreso General constituyente el 4 de octubre de 1824. En *Derechos del pueblo mexicano. México a través de sus constituciones* (1985, T. II) (3ª ed.). México: LII Cámara de Diputados del Congreso de la Unión (serie Historia Constitucional), 755-832.

Constitución Federal de los Estados Unidos Mexicanos sancionada y jurada por el Congreso General constituyente el día 5 de octubre de 1857. En *Derechos del pueblo mexicano. México a través de sus constituciones* (1985, T. III). (3ª ed.). México: LII Cámara de Diputados del Congreso de la Unión (serie Historia Constitucional), 555-648.

Constitución Política del Estado Libre de Yucatán, formada por su Congreso constituyente en 27 de julio de 1824 (Proyecto) (1824). Mérida, México: Manuel Anguas.

Constitución Política del Estado Libre de Yucatán. Sancionada por su Congreso Constituyente en 6 de abril de 1825. En Peón, J. y Gondra, I. *Colección de leyes, decretos y órdenes del Augusto Congreso del Estado de Yucatán* (1832, T. I). 2ª ed.). Mérida, México: Lorenzo Seguí.

Constitución Política de Yucatán. Sancionada en 31 de marzo de 1841 (1841). Mérida, México: José Dolores Espinosa.

Constitución Política del Estado de Yucatán. Proyecto presentado a la Legislatura por su Comisión Especial de reformas en 27 de diciembre de 1849 (1850). Mérida, México: Rafael Pedrera.

Constitución Federal de los Estados Unidos Mejicanos, sancionada y jurada por el Congreso General Constituyente el día 5 de febrero de 1857 (1857). Mérida, México: Mariano Guzmán.

Constitución Federal de los Estados Unidos Mexicanos sancionada y jurada por el Congreso General constituyente el día 5 de octubre de 1857 (1985, T. III). En *Derechos del pueblo mexicano. México a través de sus constituciones* (3ª ed.). México: LII Cámara de Diputados del Congreso de la Unión (serie Historia Constitucional), 555-648.

Constitución Política del Estado de Yucatán. Sancionada el 21 de abril de 1862 (1862). Mérida, México: Rafael Pedrera.

Constitución Política del Estado de Yucatán. Reformada y sancionada por la tercera Legislatura Constitucional en 21 de enero de 1870 (1870). Mérida, México: El Iris de I. E. Zenea.

Constitución Política del Estado de Yucatán (1905). Mérida, México: Escuela Correccional de Artes y Oficios.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos 1917. Sancionada en Querétaro, 1917 (facsímile). En *Derechos del pueblo mexicano. México a través de sus constituciones* (1985, T. IV). (3ª ed.). México: LII Cámara de Diputados del Congreso de la Unión (serie Historia Constitucional), 351-527.

Constitución Política del Estado Libre y Soberano de Yucatán (1918). Mérida, México: Talleres Pluma y Lápiz.

Decreto constitucional para la libertad de América Mexicana sancionado en Apatzingán el 22 de octubre de 1814. En *Derechos del pueblo mexicano. México a través de sus constituciones* (1985, T. II). (3ª ed.). México: LII Cámara de Diputados del Congreso de la Unión (serie Historia Constitucional), 137-172.

De las garantías individuales. Artículo 3º constitucional. En *Nuestra Constitución. Historia de la libertad y soberanía del pueblo mexicano* (1990). México: Instituto Nacional de Estudios Históricos de la Revolución Mexicana, 6.

Díaz, J. (2000/1875). *La instrucción pública en México*, (4ª reimp. facsimilar). México: Porrúa.

Diario Oficial del Estado (1930, 2 de abril). Gobierno de Yucatán, 9822, 2.
Diccionario Porrúa de historia, biografía, y geografía de México (1995, T. VI).
México: Porrúa.

Elementos constitucionales circulados por el Sr. Rayón En *Derechos del pueblo mexicano. México a través de sus constituciones* (1985) (3ª ed.) (t. II).
México: LII Cámara de Diputados del Congreso de la Unión, 77-87.

El pequeño Larousse ilustrado 2008. Diccionario enciclopédico (2008) (14ª ed.).
Colombia: Larousse.

Estatuto Provisional del Imperio Mexicano de 1865 (1985). En *Derechos del pueblo mexicano. México a través de sus constituciones* (3ª ed.) (t. 4).
México: LII Cámara de Diputados del Congreso de la Unión, 342-470.

Kaufer, M., Tovano, L. & Ávila, H. "Obesidad en el adulto". En Casanueva, E.,
Kaufer, M., Pérez, A. & Arroyo, P. (Editores) (2001). *Nutriología médica*.
México: Fundación Mexicana para la Salud – Médica Panamericana, 285-
310.

Licenciatura en Educación Física. Versión final para consulta (2002). México:
Secretaría de Educación Pública.

Meex, C. (1942/1982). *Reconstrucción de hechos. Anécdotas yucatecas ilustradas*
(1ª reimp.), Mérida, México: Universidad Autónoma de Yucatán (serie:
Mérida, la de Yucatán y el Quinto Centenario).

Meinel, K. (1977). *Didáctica del movimiento*. Alemania: Orbe – Instituto Cubano del
Libro.

Menéndez, R. (1876a, 20 de mayo). Instrucción pública. *La Infancia*, 4, 2-3.

Menéndez, R. (1876b, 27 de mayo). Editorial. Educación. *La Infancia*, 5, 1-4.

Menéndez, R. (1878a, 15 de agosto). Distribución de premios. *La Infancia*, 8, 3-4.

Menéndez, R. (1878b, 15 de septiembre). Honor a la aplicación. *La Infancia*, 10, 3-
4.

Menéndez, R. (1879, 15 de julio). El ejercicio físico de los niños. *La Infancia*, 10, 2-
4.

- Menéndez, R. (1886a, 16 de septiembre). La educación física. *La Escuela Primaria*, 1, 5-6.
- Menéndez, R. (1886b, 1 de octubre). La educación física. *La Escuela Primaria*, 2, 5-6).
- Menéndez, R. (1886c, 16 de octubre). La educación física. *La Escuela Primaria*, 3, 20-21.
- Menéndez, R. (1886d, 1 de diciembre). La educación física. *La Escuela Primaria*, 6, 61-62
- Menéndez, R. (1887a, 15 de enero). Educación física. *La Escuela Primaria*, 9, 112-113.
- Menéndez, R. (1887b, 1 de febrero. Décima higiénica. *La Escuela Primaria*, 10, 135.
- Menéndez, R. (1887c, 15 de abril). Educación física. *La Escuela Primaria*, 15, 203-210.
- Menéndez, R. (1887d, 15 de agosto). Composición. *La Escuela Primaria*, 23, 307-338.
- Menéndez, R. (1888, 15 de enero). La mano izquierda. *La Escuela Primaria*, 9, 135.
- Menéndez, R. (1889a, 1 de enero). Los juegos, pedagógicamente considerados. *La Escuela Primaria*, 8,113-114.
- Menéndez, R. (1889b, 15 de mayo). Educación física. *La Escuela Primaria*, 17, 260-261.
- Menéndez, R. (1889c, 1 de julio). La educación física. *La Escuela Primaria*, 20, 306.
- Menéndez, R. (1889d, 15 de julio). Educación física. *La Escuela Primaria*, 21, 332-333.
- Menéndez, R. (1890). *Lira de la niñez*. La Habana, Cuba: Imprenta y Papelería La Universal.
- Menéndez, R. (1891a, 1 de abril). La educación física. *La Escuela Primaria*, 14, 128.
- Menéndez, R. (1891b, 1 y 15 de mayo). La gimnasia y las mujeres. *La Escuela Primaria*, 16 y 17, 266.
- Menéndez, R. (1891c, 15 de noviembre). Educación física. Gimnasia libre: ejercicios combinados para la primera enseñanza. *La Escuela Primaria*, 5, 69-70.
- Menéndez, R. (1892a, 1 de mayo). La gimnasia en las escuelas. *La Escuela Primaria*, 16, 253.
- Menéndez, R. (1892b, 15 de mayo). Educación física. *La Escuela Primaria*, 17, 268.
- Menéndez, R. (1892c, 12 de octubre). Educación física. *La Escuela Primaria*, 3, 44-45.

- Menéndez, R. (1893, 1 de febrero). Educación física. *La Escuela Primaria*, 10, p. 154.
- Menéndez, R. (1894, 1 de junio). Educación física. *La Escuela Primaria*, 18, 282-283.
- Menéndez, R. (1895, 15 de julio). El recreo escolar. *La Escuela Primaria*, 21, 323-324.
- Menéndez (1896, 1 de mayo). Educación física. *La Escuela Primaria*, 16, 251-253.
- Menéndez, R. (1897, 1 de abril). Pensamientos, máximas preceptos, para ayudar a la enseñanza y la moral. Deberes para con nuestro cuerpo. *La Escuela Primaria*, 14, 110-111.
- Menéndez, R. (1898, 15 de febrero). "Gacetilla. *La Escuela Primaria*, 11, 88.
- Menéndez, R. (1899a, 15 de octubre). Educación física. *La Escuela Primaria*. 10, 77.
- Menéndez, R. (1899b, 15 de diciembre). Educación física. *La Escuela Primaria*, 15, 94.
- Menéndez, R. (1902, 15 de octubre). Gacetilla. *La Escuela Primaria*, 10, 80.
- Menéndez, R. (1904, 15 de abril). "Educación física". *La Escuela Primaria*, 1, 6-7.
- Menéndez, R. (1905, 15 de diciembre). La gimnástica científica. *La Escuela Primaria*, 9, 65-66.
- Menéndez, R. (1912, 1 de febrero). La escuela nueva. *La Educación*, 2, 39-45.
- Menéndez, R. (1916). *Reseña histórica del Primer Congreso Pedagógico de Yucatán (del 11 al 16 de septiembre de 1915)*. Mérida: Imprenta del Gobierno Constitucionalista.
- Menéndez, R. (1889/1889). *Lira de la niñez*. Mérida, La Habana, Cuba: Imprenta y Papelería La Universal.
- Menéndez, C. (1910, octubre). La educación física en los diversos períodos de la vida. *La Educación Integral*, 10, 5-6.
- Menéndez, C. (1951, octubre-diciembre). Recordando a don Rodolfo Menéndez de la Peña. *Orbe*. Universidad Nacional del Sureste, 32, 7-10.
- Noriega, A. La Constitución de Apatzingán. En *Derechos del pueblo mexicano. México a través de sus constituciones* (1985, T. 2) (3ª ed.). México: LII

Cámara de Diputados del Congreso de la Unión (serie Historia Constitucional), 9-71.

Proyecto de Reglamento Político de Gobierno del Imperio Mejicano presentado a la Junta Nacional Instituyente y leído en sesión ordinaria de 31 de diciembre de 1822, En *Derechos del pueblo mexicano. México a través de sus constituciones* (1985, T. 2) (3ª ed.). México: LII Cámara de Diputados del Congreso de la Unión (serie Historia Constitucional), 209-242.

Rousseau, J. (1979/1762). *Emilio o de la educación*. México: Porrúa.

Ruz, R. (1969). *La primera emigración cubana a Yucatán*. Mérida, México: Universidad de Yucatán.

Ruz, R. (1969). *La primera emigración cubana a Yucatán*. Mérida, México: Universidad de Yucatán.

Ruz, R. (s. f.). "Ensayo biográfico del Sr. Profr. Don Rodolfo Menéndez de la Peña". En *4º Certamen de biografías de yucatecos ilustres Rodolfo Menéndez de la Peña*. Mérida, México: Universidad de Yucatán, 63-74.

Torre de la, E. (1978). *La Constitución de Apatzingán y los creadores del Estado mexicano* (2ª ed.). México: Universidad Nacional Autónoma de México.

Urzaiz, C. (1980). *La operación cesárea en Yucatán*. Mérida, México: Universidad de Yucatán.

Urzaiz, E. (1949). *La emigración cubana en Yucatán*, Mérida, México: Club del Libro.

Parte 2: Didáctica de la educación física y del deporte

CAPITULO 6

Evaluación formativa en educación física escolar: el feedback como factor de calidad de la enseñanza

*Dra. María Angélica Vergara Tapia
Universidad Mayor
Universidad Metropolitana de Ciencias de la Educación
mavergarat@gmail.com*

Resumen

El elemento más importante del feedback en el aprendizaje motor es la información que proporciona respecto a los patrones de acción. Esta retroalimentación sobre los errores y delinear las directrices para el desempeño futuro, es el aspecto que hace que el rol del profesor sea tan importante para el aprendizaje motor que puede lograrse en el campo escolar. Los tipos de feedback, ya sea intrínseco como extrínseco o aumentado, intervienen y afectan el proceso de desarrollo de habilidades motrices, lo interesante es cómo el profesor puede hacer que el ejecutante perciba estos feedback internos, desarrolle el sentido kinestésico para evaluar sus ejecuciones, logrando autonomía en sus ejecuciones y su mejora. Cuando esto le es complejo, por la etapa de aprendizaje en la cual se encuentra, el feedback extrínseco pasa a ser esencial para apoyar estos aprendizajes. Reconocer que la retroalimentación es principalmente informacional, origina muchas preguntas interesantes e importantes al profesor: ¿qué tipo de información puede utilizar el aprendiz de manera más efectiva?, ¿de qué manera se debe presentar?, ¿cuándo se debería dar?, ¿cuánta información es posible entregar?, son interrogantes que se abordan de manera somera en el presente trabajo. Es importante sin embargo, señalar que existe un efecto colateral del feedback informacional: la tendencia del alumno a depender de la retroalimentación en variadas formas, llevando a posibles problemas en el desempeño cuando ésta ya no se proporciona.

Palabras claves

Educación física. Calidad. Enseñanza. Aprendizaje

Introducción

El presente trabajo aborda un tema que constituye una herramienta muy importante en el quehacer práctico del profesor de Educación Física: el feedback o retroalimentación que recibe un ejecutante para mejorar su realización. Se aporta información teórica respecto al tema y se establece cuáles son los tipos de feedback, sus características, y su incidencia en el proceso de enseñanza aprendizaje de habilidades motrices.

Definiciones

En términos generales, McGown (1991) entiende por feedback la información que se logra después de una respuesta, y es vista como la variable más importante en el aprendizaje de un conocimiento que se obtiene por la práctica.

Feedback es el proceso de corrección y afirmación o asimilación de todo conocimiento. En el momento que el individuo realiza la asimilación de un conocimiento (tanto motor como conceptual), el sujeto realiza un análisis de aquel conocimiento y lo corrige para luego almacenarlo. Es la información de comprobación después del análisis sobre el conocimiento a incorporar en la ejecución.

Se define como feedback toda información que recibe el sujeto de su respuesta, que se produce durante o después del movimiento. Para Schmidt (1992), este tipo de información sensorial, que se relaciona con el movimiento considera dos categorías de feedback: Intrínseco y extrínseco.

El feedback intrínseco recibido a través de canales sensoriales, implica el conocimiento del modelo o gesto correcto; y el feedback extrínseco o acumulado (Magill, 1994) aporta con información suplementaria emitida por una fuente externa.

El feedback como factor que afecta el proceso de enseñanza aprendizaje de tareas motrices

Para el aprendizaje de habilidades motrices resulta esencial el proceso que vivencia el aprendiz, por lo que la práctica y la información que recibe el ejecutante tanto de su propia ejecución, como del entorno, pasan a ser factores claves para conformar patrones de movimiento o esquemas motores que le permitan alcanzar niveles de automatización (Oña, 1999).

De acuerdo con Schmidt (1992) las variables que afectan la eficiencia de la ejecución motora y el aprendizaje de ejecución son esencialmente:

- a) modelos explicativos generales que permite la formación de modelos básicos de comportamiento, que se relaciona con la función adaptativa del sujeto: ajuste al medio y a las modificaciones de éste (interacción) y
- b) esquema comportamental que se relaciona con la estimulación que el medio provoca y como el sujeto actúa como procesador de la información.

De acuerdo a Oña (1999), la información que se considera en los aprendizajes motores es de dos tipos:

- ✓ la que se genera antes de la acción (feedforward)
- ✓ y la que se produce como resultado de la propia acción

Esta información inicial o feedforward, que puede derivar de fuentes externas o internas es importante, porque va a establecer los objetivos de la propia acción y permite al aprendiz orientarse a la tarea en forma adecuada.

La información que emana de la propia acción o feedback es útil en el control del movimiento, ya que permite comparar con los objetivos que originan la tarea y reprogramar ejecuciones posteriores, por lo que su efecto en el aprendizaje es notorio, especialmente en ejecutantes motivados. Pero, por otra parte, si quiere progresar, la información que obtiene de su propia ejecución, el feedback interno o intrínseco será insuficiente y requerirá información del profesor para aprender cómo hacerlo mejor; vale decir hay además un feedback extrínseco, cuya fuente es externa o como señala Schmidt (1991) un feedback aumentado.

Aquí se considera no sólo formas verbales de comunicación, sino también lo que se refiere a demostraciones de modelos visuales: ejecuciones de compañeros, del profesor, videos, texto, lámina o bien una referencia que le permite al ejecutante imaginarse el propio gesto (Ruiz, 1993)

Ruiz P y Sánchez B, (1997) también coinciden en señalar que las informaciones que el aprendiz o deportista debe procesar y que provienen de su interior, feedback intrínseco, no siempre conllevan a interpretaciones eficientes, por lo que el feedback aumentado, extrínseco, proporcionado por el profesor o entrenador se justifica para facilitar el aprendizaje. La información en este caso puede estar relacionada con la propia realización, por lo que se denomina conocimiento de la ejecución; o con el resultado obtenido, denominado por ello, conocimiento de los resultados.

El feedback intrínseco por sus características, recibe el nombre de sensorial. El aprendiz en fase inicial debe aprender a interpretar las señales que recibe de su ejecución para detectar errores y precisar el movimiento (Oña, 1999).

En etapas avanzadas de aprendizaje, le permitirá referencias para el grado de logro de sus objetivos, es por lo tanto una fuente de información para el ajuste al patrón deseado, y cuando se ha logrado la automatización, y se presentan modificaciones, ajustar los sistemas a las nuevas condiciones.

Feedback extrínseco se genera en fuentes externas y habitualmente es la información que aporta el profesor, un compañero, un vídeo o algún instrumento de medición (Oña, 1999), es decir es una información que el sujeto recibe de fuentes externas respecto a su ejecución.

Ruiz y Sánchez (1997) señalan que el feedback es necesario cuando hay una insuficiente o errónea interpretación por parte del deportista de la información sobre la ejecución de la tarea que realiza; cuando hay una falta de atención selectiva a los estímulos que van a facilitar la acción o el correcto control de la realización de la tarea que lleva a cabo; cuando carece de información necesaria sobre algunos aspectos de ejecución difíciles o imposibles de obtener por sí mismo.

La redundancia de feedback no es útil, como tampoco lo es el proporcionar una información que el ejecutante puede captar por sí mismo. Pero es necesario transmitir información sobre aquellos aspectos que el ejecutante no puede captar por sí mismo.

Respecto al feedback que implica conocimiento de la ejecución éste es la información verbalizada sobre la naturaleza del patrón de movimiento ejecutado, tanto Schmidt (1992), como Mota (1989) y también Ruiz y Sánchez (1997) coinciden en señalar que afecta la motivación, el refuerzo y la información que requiere el ejecutante.

El feedback o retroalimentación, considerado como *“la información que recibe el sujeto durante o después de la ejecución de la acción”* (Schmidt, R. 1988), se transforma en uno de los elementos determinantes para superar niveles de aprendizajes, especialmente en el área motriz. Su utilización por parte del profesor incrementa la velocidad y nivel de aprendizaje, además de crear un clima de motivación que lo favorece (Vergara, 2008).

El feedback es una herramienta metodológica que facilita al docente su labor pedagógica. En este punto, la interacción que existe entre profesor y alumno juega un papel fundamental para el logro de los objetivos de aprendizaje propuestos; en especial es el docente, a través del feedback, el que entrega a sus alumnos la información necesaria para mejorar niveles de ejecución que muestra en la etapa inicial del aprendizaje motor.

La importancia del feedback, desde el punto de vista de la psicología del aprendizaje, se puede abordar desde cada una de las teorías existentes. Las teorías conductistas, insisten en la idea de que el refuerzo, tanto si es positivo como negativo, siempre fortalece el aprendizaje. Desde la teoría cognitiva, se plantea que los aprendizajes deben ser reforzados y para llegar a dominar un problema es necesario recibir retroalimentación sobre las estrategias de resolución que se observan en los alumnos.

Desde el punto de vista de la educación motriz, diversos autores afirman que el feedback es fundamental para la correcta ejecución de las tareas motrices por parte de los alumnos. Oña (1999) señala que la información proporcionada provoca un efecto de asociación entre la tarea y el o los objetivos, que permiten un incremento de la probabilidad de una respuesta correcta y una disminución del error.

Se señala que el feedback es necesario cuando *“hay una insuficiente o errónea interpretación por parte del deportista (alumno) de la información sobre la realización de la tarea que se realiza; cuando hay una falta de atención selectiva a los estímulos que van a facilitar la acción o correcto control de la realización de la tarea que lleva a cabo; cuando carece de información necesaria sobre algunos aspectos de ejecución difíciles o imposibles de obtener por sí mismo”*. (Sánchez F, 1990).

De acuerdo a lo señalado en la bibliografía, se puede mencionar que para lograr una enseñanza motriz de calidad, el feedback se debe dar en tres aspectos: el primero considera al feedback que da el profesor al alumno en función del modelo de ejecución. El segundo, en relación a la ejecución específica del alumno o del error que éste presenta. El último, que no está relacionado con la tarea motriz de manera directa, está en función de la motivación que se le da al alumno para que este participe y ejecute lo que se le solicita.

Cada uno de estos elementos no representa un factor de calidad de la enseñanza motriz por sí solo, sino que deben confluír los tres (durante el proceso de enseñanza de una tarea motriz) para conseguir, no sólo la correcta ejecución de tareas motrices, sino que un aprendizaje significativo que permita al alumno ser consiente del proceso que está viviendo y sentirse gratificado con el logro de sus tareas. Entendiendo que la calidad de enseñanza motriz estará determinada por la efectividad en la ejecución del movimiento (Ruiz, L, 1994).

Tipos de feedback empleados por los profesores

Cuadro N° 2: Tipos de Feedback otorgados al Conocimiento de Resultado (Ramírez-Macías, 2003)

AUTORES	AÑO	RESULTADOS: C.R. más utilizados por los profesores de E. Física
Fishman y Tobey	1978	1.- Afectivo 2.- Prescriptivo 3.- Descriptivo
Arena	1979	1.- Afectivo 2.- Prescriptivo 3.- Descriptivo
Piéron y Delmelle	1983	1.- Evaluativo 2.- Descriptivo 3.- Interrogatorio
Sánchez Bañuelos	1992	1.- Descriptivo y Afectivo
Cloes et el al.	1992	1.- Prescriptivo 2.- Descriptivo 3.- Evaluativo 4.- Interrogatorio y Afectivo
Piéron y col.	1997	1.- Evaluativo
Piéron y col.	1998	1.- Evaluativo

Generalidades del término Feedback

“El sujeto que aprende debe tener en todo momento un punto de referencia sobre su propia competencia motriz y sobre su propio potencial motor (en sus aspectos cuantitativos, cualitativos, técnicos y tácticos)” (Schmidt, R. 1988). Por lo tanto este punto de referencia que suministra el feedback facilitará, más bien será necesario para optimizar la competencia motriz del sujeto que aprende. La misión por lo tanto, del pedagogo, según sea el ámbito en el que se encuentre, más pedagógico o más especializado, es aumentar el nivel de habilidad consciente, del sujeto, es decir, elevar la capacidad propioceptiva del individuo, para así tener mayor información de comprobación del movimiento.

La información motriz es llevada a cabo por el sujeto sin ninguna intervención de otros; este feedback interno o intrínseco, que se da en el proceso de aprendizaje natural por ensayo y error, es información recopilada por este ensayo, es almacenada y comprobada en su eficacia y eficiencia respecto del gesto o tarea motora. Con ésta información como base se realiza un esquema mental del movimiento, para luego corregirlo con los próximos intentos.

Para facilitar este proceso, el profesor entrega información o feedback externo (debido a que él es un agente externo), señalando los errores puntuales dentro del gesto o tarea motriz, así el sujeto al comparar puede mejorar su gesto motor. Al realizar el profesor esta intervención, el alumno presenta un desequilibrio interno sobre la realización del gesto motor, lo cual puede entorpecer la ejecución, o mejorarla. Lo anterior puede ser culpa del profesor por no saber cómo entregar la información, por entregar demasiados detalles poco significativos en la tarea, o por no saber cuándo entregar la información.

Ambos tipos de feedback, tanto el interno como el externo afectan el aprendizaje, uno aporta a valorar las sensaciones percibidas por el sujeto, en función de la formación del resultado, lo que es clave para el logro y servirán como referencia para las próximas ejecuciones. *“La información proporcionada provoca un efecto de asociación entre la tarea y el o los objetivos, que permiten un incremento de la probabilidad de una respuesta correcta y una disminución del error”* (Oña, 1999).

Medios de proporcionar feedback

La manera y forma de entregar la información influye en un gran porcentaje en el proceso de aprendizaje. En una sesión de clases, la eficiencia del feedback estaría determinada por la manera de realizar las correcciones a los alumnos sobre sus conductas motoras, como por ejemplo: de forma individual, a cada alumno que lo necesite; de forma grupal; ocupando palabras para identificar los errores; ocupando gestos y demostraciones; ocupando ejecuciones asistidas; bosquejos y dibujos; material audiovisual (televisión, computador, etc.); propiciando las correcciones entre los compañeros; al finalizar la clase; al terminar la tarea motora o mientras ejecuta la tarea motora.

Por lo demás, presenta una función motivadora o de refuerzo para el ejecutante lo que es un factor decisivo en la actividad pedagógica, construyendo una variable importante en la determinación de la eficacia y calidad de la enseñanza tal como señala Mota, (1989), en Ruíz (1995).

La demostración hace fundamentalmente referencia al educador, mientras la imitación lo hace al aprendiz, aun así, estos conceptos son complementarios ya que también el profesor, puede utilizar la imitación para exteriorizar el error del aprendiz (imitación de la imitación). *“La demostración lleva una serie de peligros o problemas que deben ser tenidos en cuenta por parte de quien la va a utilizar como recurso”* (Schmidt, R. 1988).

Evidentemente el que demuestra una tarea o gesto debe dominarla técnicamente, ser hábil. El efecto de demostrar una tarea sin dominarla y

conocerla es el causante de muchos vicios, interferencias en los deportistas que observan y ejecutan esa demostración. Si no se posee la seguridad de dominio respecto a la ejecución de la tarea, será preferible rehusar de ella y utilizar sucedáneos como la ayuda visual o la modificación de situación real.

Por otra parte, el alumno puede imitar algo irrelevante o indebido. En estos casos el entrenador o educador deberá polarizar la atención del aprendiz sobre aquello que necesita un afianzamiento, eludiendo igualmente la sobre información demostrativa que provocaría el no poder atender a todos los elementos.

Schmidt (1988) considera preciso aclarar que la sola imitación u observación del modelo no garantiza el aprendizaje. Es imprescindible asegurar la comprensión de la tarea, regla, táctica, técnica, entre otros, de un determinado acto motor. El entrenador o educador no debe en ningún momento perder de vista el punto de referencia de las fases del aprendizaje motriz que se concatena en la denominada cadena sensoria motora que preconizan las teorías descriptivas dentro de los modelos cognitivos.

Marteniuk (1976) clasificó el feedback en extrínseco, conocimiento de resultados al final de la ejecución de una tarea con relación al objetivo a alcanzar, aplicables en tareas discretas que no permiten la posibilidad de reajuste y en intrínseco, conocimiento de la ejecución durante la práctica en referencia a la forma en la que está llevándose a cabo la misma, aplicándose este tipo de retroalimentación a tareas continuas susceptibles de reajuste durante la práctica y sobre la marcha.

De acuerdo a Fernández, F (2002), el feedback, cuando es usado acertadamente, contribuye a:

- a) Individualizar el aprendizaje, atendiendo a las peculiaridades del individuo e identificar las diferencias de nivel, respecto a sus propias habilidades y destrezas.
- b) Diagnosticar dificultades o detectarlas en la práctica, así como predecir posibles niveles de rendimiento.
- c) Constatar *la* competencia motriz al contrastar y cruzar la progresión alcanzada.
- d) Orientar y corregir, tanto la intensidad y adecuación de los programas de entrenamiento-intervención, como la continua adaptación a estos por parte del deportista, adecuando su acción para alcanzar paulatinamente los objetivos propuestos.

- e) Motivar al sujeto que aprende si la información que se le ofrece es adecuada. Esto es mucho más necesario si los objetivos a alcanzar se sitúan a un largo plazo.

Dentro de los medios de proporcionar feedback, Sánchez Bañuelos (1992) menciona los canales de comunicación que se utilizan en la enseñanza de las tareas motrices. De esta manera es posible encontrar el canal visual, el auditivo y el kinestésico-táctil.

El canal visual constituye un medio rápido y directo para dar información, ya que, ofrece la posibilidad de presentar la “imagen de la acción” de forma inmediata. Es una forma de comunicación no verbal (no necesita necesariamente ser codificada a nivel lingüístico), y, además, tiene la ventaja de que la capacidad (experimentalmente comprobada y cuantificada) de conducir información es alrededor de mil veces mayor que la del canal auditivo. Por lo que, en igualdad de tiempo, la información que se puede dar de forma verbal, es una cantidad muy inferior a aquella que puede proporcionarse en forma visual. Dentro de la información transmitida a través del canal visual es posible distinguir las siguientes formas fundamentales de expresión:

1. **Demostraciones:** corresponde a la realización del movimiento que se intenta enseñar, a su ritmo normal de ejecución y con todas sus consecuencias. La demostración puede ser proporcionada en forma directa mediante la ejecución del profesor, o mediante la ayuda de otra persona de la que el profesor puede ocasionalmente disponer al efecto.

La ventaja más palpable que tienen las demostraciones es que, son una forma rápida para dar de una manera inmediata una imagen precisa de aquello que se quiere que el alumno realice. Como contrapunto, hay que decir que, es una forma de expresión que no siempre se encuentra al alcance del profesor, ya que, para resultar válida la ejecución de la misma ha de ser correcta, sencilla y esquemática. Es muy poco probable que, un profesor o entrenador esté capacitado para dar una demostración de esas características sobre todos los movimientos que va a enseñar en su actividad docente.

2. **Ayuda visual:** es toda información de ese tipo que el profesor puede proporcionar directamente a sus alumnos sobre la ejecución del movimiento que quiere enseñar, sin que, ésta implique por su parte la realización global del mismo con todas sus consecuencias. Una ayuda visual no tiene que ajustarse al ritmo de ejecución real, ni siquiera el tener que efectuar el movimiento en sí, pues puede estar constituida por la simple muestra de una posición de ejecución correcta en alguna de las fases del movimiento, congelada en forma estática. Si la

demostración implica necesariamente un carácter global en su contenido de información de una manera indiscriminada, es decir, no enfatiza ningún aspecto de la misma, en especial, la ayuda visual aporta una información de tipo analítico capaz de polarizar la atención del alumno sobre aspectos de un especial interés o dificultad en su asimilación

La gran ventaja de la ayuda visual sobre la demostración a efectos prácticos, es que, no es necesario que el profesor o entrenador sea ni siquiera un mediano ejecutante para poder proporcionarla, con tener una adecuada representación mental de la que se quiere transmitir visualmente y un cierto control postural es suficiente (piénsese que la dificultad de muchos movimientos estriba en que para que haya un mínimo de resultados se precisa una cierta velocidad de ejecución, y que efectuarlos a cámara lenta prescindiendo de los mismos no presenta dificultad). Esta ventaja permitirá al docente no estar mediatizado a enseñar solamente aquello que puede ejecutar bien, ni a enseñar solamente mientras nuestra condición física se mantenga en ciertos niveles óptimos.

3. Medios visuales auxiliares: El profesor puede valerse, asimismo, de multitud de medios de los cuales puede auxiliarse para proporcionar una información visual a los alumnos. La diferencia básica con las otras dos formas de comunicación visual anteriormente descritas, demostraciones y ayuda visual, es que, éstas no implican el estar en posesión de unos determinados medios materiales, y con la simple presencia del profesor basta. Los medios visuales auxiliares constituyen un valioso complemento para transmitir información, pero no se puede decir que sean de una aplicación universal, porque éstas no se encuentran a disposición del docente en numerosas ocasiones. Los medios visuales auxiliares pueden ser más o menos complejos, desde un sistema de vídeo o televisión en circuito cerrado hasta el uso de pizarra.

Todos estos medios, sin duda, de gran valor para lograr que dentro de la mente del alumno se forme una imagen correcta y precisa de aquélla que se pretende que realice, pueden ser clasificados en dos bloques, según el siguiente criterio de utilización:

1. Cuando existe la posibilidad de ejecución inmediatamente después de recibir este tipo de información.
2. Cuando no existe posibilidad de ejecutar el movimiento inmediatamente después de recibida la información.

Desde el punto de vista de la retención y el olvido, la primera forma de utilización descrita es la de mayor utilidad. Sin embargo, la segunda forma permite

el emplear medios como el cine o la televisión, los cuales, sin duda, añaden una riqueza grande a la información, tanto como un importante elemento de motivación.

Está demostrado de que gran parte de la información que puede resultar relevante para la ejecución de una tarea motriz tiene un carácter vivencial propio y que, por lo tanto, el docente poco o nada puede hacer directamente para proporcionarla, las sensaciones de tipo kinestésico que el propio movimiento va a generar son una referencia vía feedback sensorial interna de cómo ha sido la ejecución y, por tanto, del grado en que ésta se ha ajustado a los objetos previstos.

La información que el profesor puede dar por el canal kinestésico-táctil sufre en principio las siguientes limitaciones:

1. Tiene necesariamente un carácter analítico.
2. Supone una modificación en las condiciones normales de ejecución, bien sea modificando la situación o alternando la velocidad de ejecución.
3. Puede estar contaminada con otro tipo de información ajena al movimiento a realizar, pero que necesariamente va a acompañar a nuestras acciones directas o indirectas sobre el alumno.

Otra de las características de este tipo de información es que si se usa de una forma extensiva y continuada por parte del docente, tal como señala Singer (1980), puede dar lugar a una dependencia del alumno, esta dependencia puede ser causa de que éste no sea capaz de ejecutar correctamente cuando este tipo de información está ausente. Las formas de expresión que pueden ser empleadas en este canal (quizá en este caso sería más propio calificarlas como recursos didácticos) son fundamentalmente las siguientes:

1. Ayuda manual: Se define como ayuda manual a las acciones que de una forma directa el profesor pueda realizar sobre el alumno, para guiar manualmente y producirle una toma de conciencia sobre una serie de sensaciones que, éste debe asociar con la ejecución correcta del movimiento. Esta forma de expresión docente está basada principalmente en el sentido común y no tiene detrás el apoyo de grandes hallazgos experimentales, ya que la investigación sobre este particular es más bien escasa y poco concluyente.

En una serie de movimientos cuyo aprendizaje puede representar en sus fases iniciales un cierto componente de riesgo físico, la ayuda manual puede contener una doble faceta, como recurso para proporcionar cierto tipo de información y como elemento de seguridad para el alumno ejecutante.

2. Ayuda automática: Se entenderá como ayuda automática a toda la información de carácter kinestésica, que se derive de una manera indirecta como resultado de una alteración en las condiciones normales de ejecución, con vistas a poner de relieve y hacer al alumno más consciente de ciertos elementos directamente relacionados con información que proviene de este canal.

La enseñanza y el aprendizaje de tareas matrices que revisten un cierto grado de complejidad suponen para el alumno efectuar numerosos ensayos. Desde el punto de vista interactivo, el proceso descrito en el modelo de Marteniuk (1976) se tendrá que reiterar un cierto número de ciclos hasta que los objetivos de enseñanza se hayan cubierto. De esta manera, se pueden observar fases en la enseñanza y aprendizaje de tareas matrices: una información inicial o de referencia y una segunda fase de conocimiento de la ejecución y de resultados (feedback).

Siguiendo el modelo de Marteniuk (1976), los valores de información que intervienen en el aprendizaje y enseñanza de tareas matrices son:

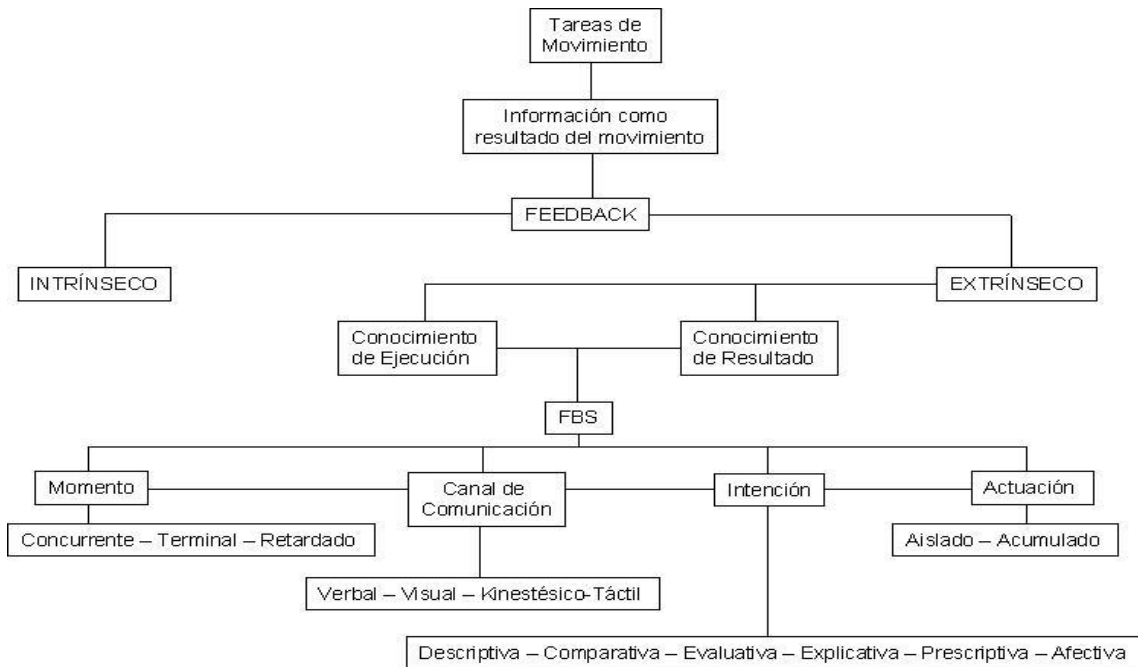
1. La respuesta motriz del alumno.
2. El feedback del propio alumno.
3. La percepción del profesor de la ejecución motriz del alumno y su posterior interpretación.
4. El feedback externo que el profesor le puede proporcionar al alumno sobre la ejecución y el resultado del movimiento.

El objetivo que se le plantea el docente en la fase de proporcionar feedback es que el alumno consiga asimilar una serie de pautas de ajuste, pero que en los sucesivos ensayos del movimiento vaya reduciendo las discrepancias entre su referencia de acción prevista y el resultado real de la acción. *“La información que da lugar a las pautas subsiguientes de ajuste es, en principio, la propia respuesta motriz, ya durante la ejecución el alumno podrá realizar una serie de correcciones en el movimiento sobre discrepancias que detecte sobre la marcha en el caso de que el tipo de tarea y el ritmo de ejecución así lo permita”* (Sánchez Bañuelos, 1992).

Para proporcionar adecuadamente el feedback suplementario, el profesor debe tener en cuenta una serie de factores y circunstancias que definirán las alternativas y posibilidades para entregarlo. De esta forma las posibilidades estarán determinadas por:

1. Momento de dar la información.
2. Forma de expresarla.
3. Intención que pretende.
4. Situación a la que hace referencia.

Cuadro Nº 8: Medios de proporcionar y Tipos de Feedback Suplementarios



Elaboración Grupo Investigador: Alegría, Labbé, Palma, 2005)

Cuando el feedback es concurrente el alumno va a recibir información sobre su ejecución por parte del profesor, mientras está realizando el movimiento. Esto puede tener dos ventajas sustanciales que son: modificación potencial del movimiento sobre la marcha al sugerir un reajuste concreto del mismo; posibilidad por parte del alumno de tomar conciencia clara de algún aspecto (desarrollo de la atención selectiva), cuando la información sensorial de referencia se encuentra ahí y no hay que recurrir a la memoria.

Este tipo de feedback es factible cuando la tarea es fundamentalmente de carácter continuo, lo cual proporciona tiempo suficiente para poder hacerlo al profesor y oportunidad para poder hacer al alumno. Como contrapartida tiene las desventajas de que a veces no es conveniente ni posible el distraer la atención del alumno y en otras, llegar al alumno puede resultar materialmente imposible.

El feedback terminal, es decir, el que se da justo cuando el alumno ha finalizado su ejecución, no puede obviamente modificar el movimiento sobre la

marcha. Sin embargo, opera sobre los dos mecanismos de memoria del alumno, sobre la memoria a corto plazo, al estar las sensaciones del movimiento todavía en ella, y sobre la memoria a largo plazo. Este tipo de feedback no está mediatizado por el carácter de la tarea motriz a realizar y tiene muchos menos inconvenientes materiales y en modo alguno distrae o divide la atención del alumno.

El feedback retardado opera sólo sobre la memoria a largo plazo del alumno, por decirlo de otra manera, sobre la experiencia que haya adquirido (entiéndase aquí por experiencia el recuerdo permanente de una vivencia o vivencias motrices). Por tanto, esta clase de feedback es más útil como compendio reflexivo de un conjunto de ensayos o vivencias motrices, que para una ejecución aislada.

La forma de expresar el feedback, el profesor se encuentra en función del canal que utilice (visual, auditivo, kinestésico-táctil). Parece lógico que por condicionamientos de tipo material, la forma auditivo-verbal sea la más aplicable, así lo confirma una investigación llevada a cabo por Harrington, 1974 (en Sánchez Bañuelos; 1992), en la que a través de la observación sistemática de un gran número de clases, llegó al resultado de que la forma en que el profesor daba el conocimiento de los resultados tenía mayoritariamente (90%) un carácter verbal.

Es difícil pensar que el profesor puede dar por sus propios medios, un conocimiento visual global de la ejecución del alumno, pues esto supondría en él una capacidad de imitar con precisión la ejecución del alumno. Sin embargo si se puede pensar con realismo en la utilización de una ayuda visual a estos efectos de una manera efectiva.

Es poco frecuente que el feedback que proporciona el profesor al alumno sea a través del canal kinestésico-táctil. Aunque la posibilidad de hacerlo existe a un nivel analítico. Esta forma de proporcionar el conocimiento de los resultados en la cual se utiliza preferentemente una «ayuda manual», cumple más bien con el objetivo de dar una idea más precisa entre la sensación correcta y la incorrecta, que de reproducirle con exactitud la sensación de su propia ejecución.

La intención con que el profesor da el conocimiento de los resultados y de la ejecución al alumno es otro factor de capital importancia para la efectividad del mismo. A veces, la intención con que “de hecho” un profesor actúa sobre este punto es fruto de una decisión reflexiva, pero en otros casos es fruto del apego a una rutina y representa una decisión automática. Harrington (1974) también investigó este punto, a través de grabaciones de vídeo de numerosas clases y su subsiguiente análisis al efecto, según este estudio, la intención del profesor al dar

al alumno una información sobre su actuación puede agruparse en las siguientes categorías:

- **Descriptiva:** Cuando el profesor describe de una forma u otra, bien sea de manera global o analítica la ejecución del alumno.
- **Evaluativo:** Cuando el profesor emite un juicio de valor, sea de carácter cualitativo (bien, muy bien, regular, etc.) o de carácter cuantitativo (5, 6, etc.).
- **Comparativa:** Cuando el profesor evalúa comparativamente la ejecución última con otras anteriores, emitiendo juicios como mejor, igual, entre otros.
- **Explicativa:** Cuando el profesor proporciona una breve explicación de tipo causa-efecto acerca de algún aspecto de la ejecución.
- **Prescriptiva:** Cuando el profesor da al alumno una serie de indicaciones directas de qué es lo que tiene que intentar hacer a partir de ese momento para superar las insuficiencias o incorrecciones que se hayan detectado en la ejecución.
- **Afectiva:** Cuando el profesor muestra al alumno de una forma u otra su aprobación o desaprobación por el resultado de su ejecución, apoyando y animando al mismo en su conducta (refuerzo positivo) o recriminándole algún aspecto de ella (refuerzo negativo).

Según Alegría et al (2005) las categorías mayoritariamente utilizadas por los profesores de las clases observadas fueron la descriptiva y la afectiva. Lógicamente y en lo que se refiere a la instrucción directa estas categorías no se presentan como las más efectivas y, aunque pueda pensarse que una intención afectiva es un buen complemento en cualquier caso, sobre todo, si supone un refuerzo positivo, no se puede estar basado solamente en ella. Las meras descripciones no parecen tener la suficiente precisión de cara a producir progresiones más rápidas.

Las categorías explicativa, que en realidad supone la emisión por parte del profesor de un diagnóstico del porqué de insuficiencias e incorrecciones, y prescriptiva, que representa un tratamiento para superar los obstáculos en la progresión, parecen ser más eficientes, aunque se encuentren (quizá por ser más exigentes en su planteamiento) menos utilizadas.

Eficacia y Validez del Feedback

Es visible que la información suministrada no tiene la misma efectividad en los sujetos, depende de la historia individual que cada uno posea. Dentro de los factores que inciden en la eficacia del feedback, según Caracuel y Pérez (1995) (en Revista Digital efdeportes.com. 2002) se pueden encontrar:

a) Frecuencia y Número de ensayos sobre los que se informa: Diferentes han sido las ideas vertidas al respecto en cuanto a la cantidad y a la frecuencia de las informaciones. Parece que tras los primeros ensayos en los que el reforzamiento continuo es deseable, progresivamente se debe ir introduciendo una intermitencia que eleve la capacidad de reflexión del propio sujeto sobre la práctica que ejecuta, conectando en un estrato superior con las instrucciones autogeneradas, cuya eficacia parece probada en muchos sujetos.

b) Momento de Presentación: Si se analiza la relación temporal entre la tarea e información concerniente a ella, se pueden observar y destacan los siguientes aspectos:

- Demora en el conocimiento de los resultados no parece afectar muy intensamente a la ejecución, más bien demoras excesivamente cortas en individuos aún no muy familiarizados con las tareas pueden perjudicar seriamente
- Demora en el inicio de la siguiente actividad tras el conocimiento de resultados tampoco parece afectar mucho, salvo demoras muy pequeñas o excesivamente grandes.

c) Tareas Intermedias: Dependiendo de la naturaleza y exigencia de las tareas concatenadas, del tiempo que transcurra entre información de los resultados y de la ejecución de la tarea anterior a inicio de la siguiente, repercutirá de una manera positiva o negativa.

d) Grado de Precisión: Si el sujeto que aprende está iniciándose no es conveniente enviar una gran cantidad de información y mucho menos precisando en tecnicismos propios de la especialidad o ámbito de actuación. Si por el contrario el sujeto que aprende posee unos aceptables niveles de adaptación al ejercicio o tarea, la precisión en la información puede ayudar. Aun así, los mejores resultados parecen que se consiguen si el conocimiento de resultados informa de la dirección y la magnitud del error conjuntamente.

e) Retirada del Conocimiento de los Resultados: El feedback añadido, suplementado o incrementado, actúa como soporte o implemento que debe ir

desapareciendo paulatinamente para que no se convierta en un factor necesario e insustituible para la práctica exitosa.

Síntesis Final

No cabe duda que el feedback es un elemento fundamental en la enseñanza de tareas motrices. Según Schmidt (1988) los elementos prácticos del feedback relacionados con su aplicación son:

- Utiliza los principios del refuerzo para maximizar el aprendizaje de elecciones entre acciones ya adquiridas, este es un indicador fundamental de habilidad en muchas actividades.
- Proporciona refuerzo positivo, por ejemplo, premio, reconocimiento por las elecciones correctas para incrementar la probabilidad de que ocurran en el futuro.
- Utiliza refuerzo negativo para indicar elecciones ineficaces. Para incrementar el aprendizaje, se debe acompañar de información clara respecto a que elección se debería realizar.
- Otorga refuerzo intermitente en la práctica para maximizar su efectividad a largo plazo cuando corresponda retirar el refuerzo posteriormente.
- El feedback se debe retirar de forma gradual (el refuerzo) mientras el ejecutante o alumno realiza las elecciones correctas de modo que aprenda a actuar independientemente.
- El profesor cuando aplica feedback como factor de apoyo en el proceso de enseñanza aprendizaje tiene que considerar que:
 - Las explicaciones son una valiosa ayuda siempre que se sepan dosificar y emplear sobre los puntos que realmente son necesarias. Por tanto, el profesor tendrá que tomar decisiones sobre su utilización muy ajustadas.
 - Una explicación total y exhaustiva de un gesto, cae totalmente fuera del contexto de la docencia normal y por otra parte, no aportaría eficiencia de cara a la enseñanza, como se desprende de lo dicho anteriormente sobre la cantidad de información que se debe proporcionar al alumno en función de las limitaciones de retención de éste.
- El momento y tipo de feedback es clave para facilitar el aprendizaje de habilidades motrices.

Referencias Bibliográficas

- Alegría et al (2005) Feedback, Factor de calidad de enseñanza en Educación Física, U Mayor.
- Caracuel y Pérez (1995) (en Revista Digital efdeportes.com. 2002)
- Fernández, Francisco J (2002) El Tratamiento de la Información. [Versión electrónica] efdeportes. N° 50 consultado, 16 julio 2004, en www.efdeportes.com/
- Harrington, 1974 (en Sánchez Bañuelos; 1992), Bases para una Didáctica de la Educación Física y el Deporte. Madrid: Gymnos.
- Magill, R (1994). Motor Learning: concepts and applications. Dubuque. W. C. Brown.
- Marteniuk, R (1976) Information processing in motor skills, Holt, Rinehart and Winston, New York.
- Mota, (1989), en Ruiz, L (1995).) Competencia Motriz. Madrid: Gymnos.
- Oña, A (Compilador) (1999). Control y Aprendizaje Motor. Madrid: Síntesis.
- Oña Sicilia, A (1989) Efectos de las estrategias atencionales, la complejidad del gesto y la práctica en la eficacia motora bajo un sistema automático de análisis temporal. Universidad de Granada.
- Piéron, M (1992). La investigación en la enseñanza de las Actividades Físicas y Deportivas. Apuntes, 30, pp. 6-19. Barcelona.
- Piéron, M (1995). Didáctica e Investigación en La Educación Física y el Deporte Escolar.
- Ruiz Pérez, L M. (1993). Deporte y Aprendizaje. Procesos de Adquisición y Desarrollo de Habilidades. Madrid: Visor.
- Ruiz Pérez, L M. (1995) Competencia Motriz. Madrid: Gymnos.
- Ruiz Pérez, LM/ Sánchez B, F. (1997) Rendimiento Deportivo. Claves para la Optimización de los Aprendizajes. Madrid: Gymnos.
- Sánchez Bañuelos (1992) Bases para una Didáctica de la Educación Física y el Deporte. Madrid: Gymnos.

Schmidt, R (1992). Motor Learning & Performance. From principles to practice. Illinois. Human Kinetics Books.

Schmidt, R & Lee, T D (2005). Motor Control Learning. Illinois: Human Kinetics.

Singer, R (1980). Motor Learning and human performance. New York. Macmillan.

Vergara, MA y Oña, A. (2004) Efectos de Diferentes tipos de Feedback en el Aprendizaje de Tareas Motoras de Equilibrio Dinámico. Informe de Tesis Tutelada (Suficiencia Investigativa). Universidad de Granada

CAPITULO 7

El uso pedagógico de los test en la clase de Educación Física: alternativas metodológicas

Mg. Fernando Guío Gutiérrez
Universidad Santo Tomás - Colombia
ferguio@gmail.com

Resumen

El documento presenta algunas reflexiones que surgen de los procesos de investigación y la experiencia del autor como docente de Educación Física con relación a la pertinencia y el discutido uso de los test en la clase de educación física, considerando esta última en una función esencialmente educativa, por lo tanto las orientaciones están dirigidas fundamentalmente a quienes trabajan en el escenario educativo. El taller presenta una fase de fundamentación y contextualización, una fase de aplicación y una fase de reflexión.

Palabras Clave:

Educación Física. Test físicos. Medición. Pedagogía,

Introducción

Las pruebas físicas o test, son instrumentos o técnicas que permiten obtener datos que informan sobre las aptitudes y condiciones de una persona. También se entienden como procedimientos estandarizados bajo condiciones y criterios específicos para su aplicación (Guío G., 2009). El uso de los test en educación física es bastante frecuente, sin embargo, también su uso es bastante cuestionado. Tradicionalmente se han utilizado como instrumentos de medición, limitándose a simples descripciones cuantitativas utilizadas como calificación. En la Educación Física, es frecuente, la aplicación de pruebas físicas para determinar el nivel inicial del estudiante (evaluación diagnóstica) y en algunos casos como la parte final de la evaluación. Así pues, nos encontramos que en la enseñanza son dos las principales funciones tradicionalmente atribuidas a este tipo de instrumentos: de diagnóstico y de calificación, (Rodríguez de la Cruz, González P., & López P., 2007) Sin embargo los test representan aportes significativos en los procesos educativos construidos desde la Educación Física, aun así es importante considerar que una prueba o test no puede determinar si un estudiante es aprobado o no, de hecho, se puede evaluar sin utilizar test y la evaluación significa procesos que apoyan la toma de decisiones y retroalimenta acciones y resultados a través de diferentes análisis y retroalimentaciones (Rivera, 2001). Por tanto el uso de los test no se puede limitar únicamente a la evaluación, de hecho se pueden constituir en un importante contenido para la clase de Educación Física.

Objetivos

- Develar los aportes educativos del uso de los test en la clase de Educación Física
- Plantear alternativas metodológicas para el uso pedagógico de los test en Educación Física
- Reflexionar sobre la divergencias y convergencias que hay entre medición y evaluación

Marco Teórico

Fundamentos y antecedentes del uso de los test en Educación Física

La mayoría de los docentes de educación física reconocen la importancia sobre el uso de pruebas o test en sus clases de educación Física, sin embargo, también expresan dificultades que desmotivan su aplicación, como el número de estudiantes, los escenarios y materiales limitados, la intensidad horaria, la sistematización de los datos, entre otros. (Guio G., 2007). Estas afirmaciones sugieren la necesidad de plantear alternativas que posibiliten la inclusión de las pruebas en los contenidos de la educación física de una manera versátil sin afectar sus condiciones de calidad. En este orden de ideas, se proponen ejercicios como la batería eurofit que basada en “el principio de deporte para todos, tiene como principal objetivo motivar a los escolares en la participación de actividades físicas y deportivas” (Galvez G., 2010). Sin embargo, propuestas como estas no siempre son de fácil desarrollo en las instituciones educativas, ya que requieren grandes espacios e implementos (como pista atlética, campos deportivos, laboratorio) para su aplicación o sus protocolos son muy complejos. Además, es necesario el establecimiento de valores de referencia, correspondientes a las características particulares de los jóvenes medidos, teniendo en cuenta las condiciones sociales, funcionales y geográficas específicas que afectan el desempeño, frente a otros estándares nacionales e internacionales que han sido utilizados tradicionalmente como referentes. Esto plantea la necesidad de proponer nuevas alternativas metodológicas, así como también es fundamental que el docente no sea el único responsable en la aplicación de las pruebas.

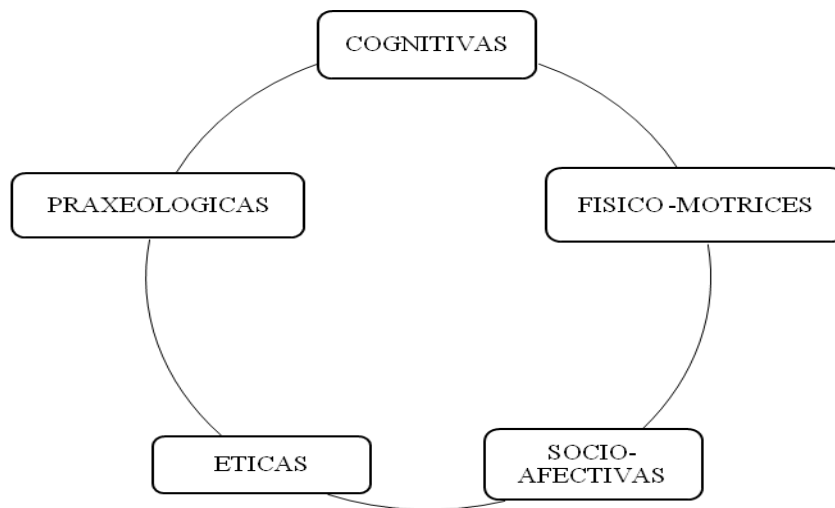


Dimensiones educativas de los test

Todas las acciones desarrolladas en la escuela deben estar construidas en función de los procesos educativos, esto significa aportar al crecimiento multidimensional del estudiante, es decir, las pruebas así como promueven adquisiciones en la dimensión físico – motriz, pueden aportar en lo cognitivo, lo socio-afectivo, lo ético, entre otras. En este sentido, la función del test no es únicamente evaluar al estudiante, también cumple una función educativa, para ello el estudiante debe asumir un papel protagonista en todo el proceso, no siempre debe ser el docente quien proponga, aplique y controle la ejecución de las pruebas pues cuando él interviene se logran desarrollos en las siguientes competencias:



Fig. 1. Dimensiones educativas de los test



Cognitivas:

Cuando el estudiante registra datos, los organiza, los sistematiza los interpreta, los analiza, compara con otros resultados e investiga otras alternativas, esto supone el trabajo de competencias cognitivas.

Praxeológicas:

Cuando el estudiante ejecuta un test debe seguir rigurosamente los procedimientos establecidos en un protocolo, que previamente tiene que haber comprendido. Hacer un uso apropiado del espacio, de la secuencia y del material. También tiene posibilidades de construir nuevos test o de realizar adaptaciones a los tradicionalmente establecidos.

Socio – afectivas

El ejercicio del test implica una distribución de roles y un trabajo en equipo, siempre hay quien mide, quien registra y quién ejecuta. La actitud, el esfuerzo personal y la determinación para superar retos, forman parte en la ejecución de pruebas, donde la reflexión sobre los resultados alcanzados permite el reconocimiento de potencialidades y deficiencias.

Éticas

La honestidad en el registro de datos y cumplimiento de los protocolos, el cuidado de sí mismo, del entorno, de los recursos y de sus compañeros, también deben ser considerados en la aplicación de pruebas físicas

Características básicas de los test

La utilización de test en la educación física permite mejorar notablemente la organización de los contenidos y la programación del trabajo que se va a realizar, por esta razón es importante obtener datos precisos, que posibiliten un mejoramiento continuo, para ello generalmente, los test, se constituyen en pruebas estandarizadas que miden determinadas características y capacidades de las personas, ubicando sus resultados dentro de los datos obtenidos por una población específica, generando diferentes procesos de evaluación, evolución y comparación (Guio G., 2007). Sin importar el instrumento de medida que se quiera utilizar, se privilegian las condiciones de validez, fiabilidad, objetividad, normalización y estandarización, a esto agregaríamos condiciones adicionales que caracterizan un test con criterio pedagógico:

✓ Economía:

El test debe ser “económico” en términos de tiempo de aplicación, materiales y complejidad.

✓ Versatilidad:

Debe poder aplicarse y adaptarse con rapidez y facilidad sin detrimento de las condiciones de calidad que debe tener cada prueba.

Aplicabilidad: o probabilidad de ejecución.

Las pruebas que se proponen deben de ser factibles de realizar en concordancia con las características y capacidades de los estudiantes

✓ *Utilidad:*

Toda aplicación de pruebas o test debe proporcionar la información e interpretación pertinente y oportuna, de tal manera que pueda trascender en la toma de decisiones adecuadas a las necesidades educativas de los estudiantes

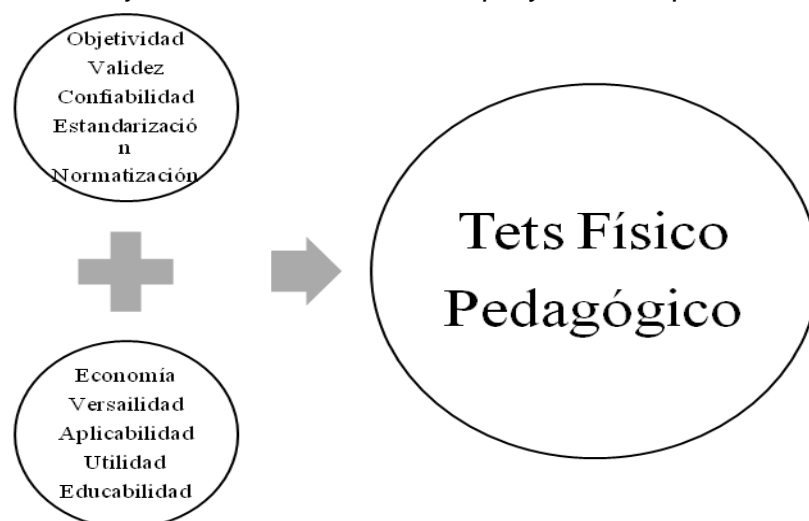
Fig. 2 Condiciones de calidad de los test físicos en perspectiva de lo pedagógico

Para que utilizar los test en educación física

Así como los test contribuyen de manera significativa en los procesos educativos, también, y de acuerdo a los propósitos de quien los utiliza en la clase, pueden tener diferentes utilidades.

Investigación

Son frecuentes las investigaciones cuyo objeto de estudio son caracterizaciones de las capacidades físicas y antropométricas de los estudiantes, en donde la medición de la capacidad motriz, fisiológica y la cine antropometría se constituyen en el objeto fundamental de los proyectos; aquí, es indispensable la



rigurosidad en la aplicación de las pruebas, por lo tanto es el docente o el investigador quien se encarga del control del proceso.

Evaluar

Los test son utilizados frecuentemente en Educación Física como diagnóstico, verificación y seguimiento, (Schnaidler, 2010) reitera la vigencia de estas prácticas como tradicionales en la evaluación de los aprendizajes en Educación Física. Sin embargo, es importante reiterar que las pruebas físicas, pueden evaluar otras dimensiones del estudiante adicionales a su desempeño físico-motriz

Calificar

Según Popham (1990) citado por la (Fundación Instituto de Ciencias del Hombre., 2008), la calificación se puede entender como una expresión cualitativa (el ser apto ó no apto) o cuantitativa (6.0, 7.0, 8.0, 9.0...) del juicio de valor que se emite sobre la actividad y logros del estudiante. En este juicio se quiere expresar el grado de suficiencia o insuficiencia, en torno a los conocimientos, destrezas y habilidades del estudiante, como resultado de algún tipo de prueba, actividad, examen o proceso.

Medir

La medición hace referencia a la asignación de un valor de acuerdo a la comparación que se realiza del objeto medido con respecto a un patrón de referencia o una escala de medida. El propósito fundamental de la medición es la obtención de datos, los cuales se expresan en magnitudes o unidades de medida; para ello siempre se utilizan instrumentos como las pruebas o test. En el ámbito educativo, Lopa, (2000) define la medición como el procedimiento a través del cual se obtiene una descripción cuantitativa con referencia a un patrón determinado del comportamiento de un fenómeno educativo o también para evidenciar el nivel o grado en que el estudiante ha desarrollado sus diferentes dimensiones.

Como utilizar los resultados de un test

En el ejercicio práctico con los resultados de los test los estudiantes pueden realizar gráficas, interpretaciones y descripciones cualitativas, los cuales constituyen la base para la planificar y poner en práctica los programas personales de ejercicio físico, adaptados a sus necesidades y condiciones, con la perspectiva de mejorar su estado de desarrollo de la condición física y de las habilidades específicas a partir de sus resultados iniciales o de la comparación con baremos establecidos y/o construidos con el mismo grupo de clase:

Fig 3 Uso de los resultados del test

	5 MTS	5 X 10	TAPPING	SALTO L.	LANZ.	FLEX.	LEGER
Percentil	seg	seg	seg	cms	cms	cms	etapas
90%	1,76	18,35	11,02	147	415	32	6
85%	1,83	18,75	11,63	142	398	30	6
80%	1,89	19,07	12,12	139	384	29	5
75%	1,94	19,35	12,53	136	372	28	5
70%	1,98	19,59	12,90	133	361	27	5
65%	2,02	19,82	13,25	131	351	26	5
60%	2,06	20,03	13,58	129	342	25	5
55%	2,09	20,24	13,85	126	337	24	4
50%	2,13	20,45	14,21	124	324	23	4
45%	2,17	20,65	14,52	122	315	23	4
40%	2,20	20,86	14,84	120	305	22	4
35%	2,24	21,08	15,16	117	296	21	4
30%	2,28	21,31	15,51	115	286	20	4
25%	2,32	21,55	15,88	112	275	19	3
20%	2,37	21,83	16,30	109	263	18	3
15%	2,43	22,15	16,78	106	249	16	3
10%	2,50	22,55	17,39	102	232	15	3
5%	2,60	23,14	18,29	95	206	12	2

Algunas de las ventajas educativas que se encuentran en estas dinámicas, son el reconocimiento que adquiere el estudiante de sus posibilidades y limitaciones, así como la motivación para superar sus logros y dificultades, algunos docentes mencionan como significativas experiencias de clase donde utilizaron test, enfatizando en la motivación y disposición de los estudiantes, (Guio G. & Mejía, 2010) También el desarrollo de la autonomía, pues es el estudiante quien asume la responsabilidad de construir su plan de mejoramiento a partir de los resultados de sus pruebas, lo cual implica también el uso de aprendizajes y conocimientos diversos, lo que produce también desarrollo de habilidades investigativas y considera los postulados del aprendizaje significativo donde el estudiante a partir de sus experiencias le encuentra utilidad y sentido a sus aprendizajes.

Entre las dificultades, es posible, perder la fiabilidad en algunos resultados por la falta de experiencia de los estudiantes en la aplicación de las pruebas, sin embargo es algo que se va adquiriendo en la medida que se avanza con el proceso. También la reiteración en la aplicación de las mismas pruebas en varios periodos escolares hace que se pierda actitud en algunos estudiantes, la selección de protocolos complejos y el tendiente uso del test como calificación.

La baremación: como construir un baremo para la clase de Educación Física

El uso de baremos es importante para el uso pedagógico de los test, pues estos permiten al estudiante compararse y tener valores de referencia con los cuales reflexiona sobre su condición y sus posibilidades de trabajo, sin embargo, es frecuente utilizar baremos o referentes construidos con poblaciones muy diferentes a las evaluadas.

En este sentido el docente tiene dos alternativas, una documentarse sobre los baremos validados en poblaciones con características similares a su grupo o dos, construir su propio baremo de clase. Un ejercicio bastante sencillo se plantea a continuación:

1. Se recopilan y organizan los datos de los test realizados

Fig. 4 datos

APELLIDOS Y NOMBRES	GENERO	EST	BAST	BA	VOL
AYALA HERRERA MARÍA ALEJANDRA	F	4	1	1,95	28
BENAVIDES MORALES LUZ ANGELA	F	2,8	2	2,81	60
BOHORQUEZ RODRÍGUEZ KAREN JOHANNA	F	2,68	1,31	1,47	41
DÍAZ PARDO JULIETH STEFANIA	F	3,5	3,2	4,7	30
GARZÓN FONSECA MARITZA JORLEANNY	F	3	5	4	34
HERRERA RODRÍGUEZ ANGIE DAYANA	F	2,9	2,4	3,3	11,7
MARTINEZ CARO NATHALIA CAROLINA	F	3,5	2,1	2	5
PIÑERES HERNÁNDEZ ADRIANA DEL PILAR	F	3,25	3	17,8	6
ROBAYO MARIÑO LAURA	F	3,41	2,75	20	17
VANEGAS ALBA NORA	F	3,25	1	9,34	60
VANEGAS DIANA ANGELICA	F	3	1	7	14,7
ZAMORA HERNÁNDEZ JESSICA	F	2,9	4,4	5,2	19

2. Se determina el valor de n (n = número de datos) para este caso son 12 estudiantes
 $n = 12$
3. Se calcula el logaritmo de n $\text{Log } 12 = 1,079$
4. Se calcula el número de grupos o categorías m con la constante
 $m = 1 + 3,22 * (\log n) \quad m = 1 + 3,22 * 1,079 = 4,47$
 Lo cual significa que nuestro baremo tiene 5 categorías
5. Se calcula el rango R = (Mayor valor – menor valor) Para el caso $R = 60 - 5 = 55$
6. Se calcula el intervalo de clase = $R/m = 55/4,47 = 12,29$ Este último valor es el rango de variación de frecuencia.

7. Como se trata de una prueba cuyo criterio es el mayor tiempo posible en el esfuerzo, se toma el menor valor y se suma progresivamente el rango de variación de frecuencia:

Fig. 5 suma de variaciones

5	54,2	
4	41,9	41,9 + 12,29
3	29,6	29,6 + 12,29
2	17,3	17,3 + 12,29
1	5	5 + 12,29

8. Tenemos nuestro baremo o tabla de valoración

Fig. 6 Baremo

Puntaje	tiempo
5	54,2
4	41,9
3	29,6
2	17,3
1	5

Organización de las pruebas

Las mayores dificultades en la aplicación de pruebas están en el tiempo disponible para la clase, el número de materiales y la cantidad de pruebas, este ejercicio para algunos docentes significa utilizar tres y hasta más sesiones de clase, sin contar con los problemas de disciplina y organización cuando hay tiempos prolongados de espera y es el docente el único que administra la prueba. Al proceso pedagógico es importante otorgarle la responsabilidad al estudiante, así se pierda en principio la calidad en los resultados, los dividendos en términos educativos son generosos, de todas formas la experiencia ha señalado mejores resultados y menos “desgaste” cuando son los mismos estudiantes quienes administran sus pruebas, esto implica una fase de fundamentación donde se

explican los protocolos, los objetivos de las pruebas y la dinámica de trabajo, de tal forma que en una sesión de clase se pueden realizar varias pruebas, que pueden ser de acuerdo a los objetivos, baterías que miden diferentes capacidades o varias pruebas que miden una misma capacidad. Para ello es necesario la construcción de formatos y/o guías de trabajo individual

Fig. 7 Guía test

			Guía de trabajo No. 18 TEST DE FLEXIBILIDAD Fernando Guío Gutiérrez		
Nombre:		Curso:			
TEST SIT AND REACH (Cajón)		CENTIMETROS: _____ _____			
FLEXIBILIDAD DEL HOMBRO (Transportador y bastón)		GRADOS: _____ _____			
SPAGAT (Transportador)		GRADOS: _____ _____			
FLXIÓN ADELANTE (Cinta métrica)		CENTIMETROS: _____ _____			
FLEXIÓN PROFUNDA (Cinta métrica)		CENTIMETROS: _____ _____			
GONIOMETRIA CODO/MUÑECA (Goniometro)		GRADOS: CODO: _____ MUÑECA: _____			





Otro aspecto interesante, es cuando en el mismo ejercicio de clase se construyen y/o modifican pruebas que más adelante en procesos de investigación son susceptibles de validación, lo amplía el espectro de la utilidad de los test en la clase de educación física a la construcción de conocimiento.

Conclusiones

- Los test físico – motrices se constituyen en una alternativa pedagógica significativa en las clases de Educación Física cuando son utilizados como medio educativo.
- El uso de pruebas de medición además de generar aportes a procesos investigativos en el aula, contribuye en la formación multidimensional del estudiante, cuando éste asume responsabilidades en la administración de la prueba, pues esto implica situaciones donde el estudiante se enfrenta a procesos de interpretación, comparación, análisis, sistematización, medición, entre otros.
- El uso de los test físico-motrices en la clase de educación física implica también la habilidad y el conocimiento para seleccionar pruebas que sean versátiles, confiables y atractivas para el estudiante, de tal manera que este proceso no se constituya en una carga de trabajo adicional para el docente y sea más bien una experiencia educativa interesante para el estudiante
- Los datos obtenidos en los procesos de medición deben tener utilidad y sentido, ya sea para que el estudiante tenga elementos para organizar su plan personal de ejercicio físico o como parte de los procesos de investigación que puede desarrollar el docente en la institución educativa.
- Son muchos y variados los test físico – motrices que se encuentran en la literatura, lo cual significa, que el maestro tiene alternativas diferentes a los tradicionales, sin embargo, la escuela, es un escenario privilegiado para el diseño y validación de novedosas y diferentes pruebas de medición.

Referencias Bibliográficas

- Fundación Instituto de Ciencias del Hombre. (2008). *La evaluación educativa: conceptos funciones y tipos*. Recuperado el 2010 de Mayo de 2010, de <http://www.oposicionesprofesores.com>
- Galvez G., J. (2010). Medición y evaluación de la condición física: batería Eurofit. *Revista electrónica efdeportes.com*.
- Guio G., F. (2007). Medición de las capacidades físicas en escolares bogotanos aplicable en espacios y condiciones limitadas. *Educación física y Deporte Vol 26-1*, pp. 34 - 45.
- Guío G., F. (2009). *Fundamentos para la medición y evaluación en la educación física y el deporte*. Bogotá: Universidad Santo Tomás.
- Guio G., F. D., & Mejía, M. (2010). Experiencias de clase en la enseñanza de la Educación Física. *Educación Física y Deporte*, pp. 21-31.
- Lopa, E. (2000). *Medición, assessment y evaluación en educación física y salud*. Recuperado el 3 de Mayo de 2010, de <http://www.saludmed.com>
- Rivera, J. Y. (2001). *La evaluación en el proceso de entrenamiento deportivo*. Obtenido de efdeportes.com: <http://www.efdeportes.com/efd30/evalua.htm>
- Rodriguez de la Cruz, J., González P., M., & López P., V. (2007). Los test físicos en secundaria: aproximación a us uso formativo. *efdeportes revista digital* .
- Schnaidler, R. (2010). Las prácticas evaluativas en el marco de la educación física escolar. *CALIDAD DE VIDA – Universidad de Flores*, pp. 147-164.

CAPITULO 8

La literatura infantil en el área de Educación Física: ejemplo de utilización en Primaria

Dr. Rafael Guimarães Botelho

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio de Janeiro (IFRJ) –

Campus Arraial do Cabo

Doctor en Educación Física y Deporte: didáctica y desarrollo profesional –

Universidad Autónoma de Barcelona (UAB), España

rafaelgbotelho@ig.com.br

Resumen

Los objetivos del presente capítulo son: (a) presentar el proceso de elaboración y la estructura del CD-ROM *Banco de libros infantiles de Educación Física y Deporte en España*; (b) ejemplificar la inclusión de la literatura infantil en la Educación Física mediante el uso de este CD-ROM en las clases de Primaria. El *Banco de libros infantiles de Educación Física y Deporte en España* se ha desarrollado con el objetivo de crear un recurso didáctico que pueda utilizar el profesorado a la hora de programar una clase o una unidad didáctica en el área de Educación Física. La aplicación de esta herramienta didáctico-tecnológica se realizó en un colegio público ubicado en España. Las clases impartidas se desarrollaron con grupos de alumnos del primer ciclo (de primero y de segundo) de Primaria. En el campo de las aportaciones didácticas de este texto, se puede afirmar que el presente CD-ROM ha sido una herramienta relevante a la hora de seleccionar una obra infantil e incluirla en una clase de Educación Física.

Palabras clave: Literatura infantil. Educación Física. Didáctica. Currículo de primaria.

Introducción

“De todos es sabida la tremenda importancia que tiene la literatura infantil en todas sus manifestaciones durante los primeros años de vida de un niño” (Conde Caveda, 2008, p. 10).

Se puede considerar que “un buen libro infantil, descubierto y disfrutado durante la niñez, sin duda va a constituir una experiencia importante e insustituible, que será determinante para desarrollar su sensibilidad y orientar sus intereses” (González López-Casero, 2007, p. 103).

Como bien lo recuerda Cademartori (2012), “la importancia de acercar los libros de literatura infantil a los niños es prácticamente un consenso hoy en día ...” (p. 9).

No obstante, no todas las áreas incluyen las obras infantiles en su repertorio de materiales literarios y didácticos. La Educación Física es una de las asignaturas que suele ignorar este recurso tan relevante y cautivador.

Algunos campos del conocimiento han olvidado la literatura infantil en cuanto objeto de estudio o como material literario perteneciente a la actividad escolar. La Educación Física, en este aspecto, es una asignatura que ha dedicado pocos esfuerzos para acercar a su práctica este tipo de literatura, recurso tan relevante, propio y motivador para los niños y niñas (Botelho, 2010a, p. 474).

Dicha aseveración puede corroborarse observando la figura publicada en un periódico de gran circulación y difusión en Río de Janeiro, que presentó un anuncio cuyo principal objetivo era la venta de una colección de *clásicos de la literatura*. Para eso, la parte más destacada del anuncio (el libro azul) llevaba el título siguiente: *Nueve de cada diez profesores recomiendan estos libros. El otro imparte clase de Educación Física.*



Figura 1. Nueve de cada diez profesores recomiendan estos libros. El otro imparte clase de Educación Física (NOVE EM CADA..., 2004).

Con tal visión, el profesorado de Educación Física ha sido disociado de cualquier práctica teórica y literaria, caracterizando la asignatura como inferior y sin propósitos culturales.

Con el fin de dar respuesta a la incipiente utilización de la literatura infantil por parte de los maestros y maestras de Educación Física, el presente capítulo tiene los objetivos siguientes:

- a) Presentar el proceso de elaboración y la estructura del CD-ROM *Banco de libros infantiles de Educación Física y Deporte en España*.
- b) Ejemplificar la inclusión de la literatura infantil en la Educación Física mediante el uso de este CD-ROM en las clases de Primaria.

La elaboración de este banco de libros y su utilización en las clases de Educación Física en Primaria se desarrollaron con base en la tesis doctoral *Educación Física y literatura infantil: posibilidades de utilización en el ámbito escolar* (Botelho, 2010b).

El Banco de libros infantiles de Educación Física y Deporte en España

El *Banco de libros infantiles de Educación Física y Deporte en España* se ha desarrollado con el objetivo de crear un recurso didáctico que pueda utilizar el profesorado a la hora de programar una clase o una unidad didáctica en el área de Educación Física.

Se ha procurado que el *Banco de libros infantiles de Educación Física y Deporte en España* sea, además de un recurso, una herramienta didáctico-tecnológica. Partiendo de esta premisa, la mejor opción fue crear el banco en soporte *disco*, en este caso, un CD-ROM, cuyas ventajas son la fácil manipulación y el transporte (por ser un objeto pequeño y ligero), además de la posibilidad de ser utilizado en cualquier computadora.

La primera etapa del proceso de elaboración del CD-ROM ha sido el diseño de sus piezas externas. Tras este primer paso, el CD-ROM presentó una constitución física formada de cinco partes, todas reunidas en la Figura 2.



Figura 2. Constitución física del CD-ROM *Banco de libros infantiles de Educación Física y Deporte en España* desde una visión tridimensional.

La segunda etapa del proceso de elaboración del CD-ROM ha sido la organización y estructuración de los apartados con los contenidos del banco de libros y la elección del programa informático.

A continuación, se describe cómo se estructuró internamente esta herramienta didáctico-tecnológica.

Presentación

Es la parte inicial del CD-ROM. En ella, hay un menú, ubicado a la derecha, que se constituye como la columna que vertebra el banco de libros.



Figura 3. Presentación del CD-ROM *Banco de libros infantiles de Educación Física y Deporte en España*.

El menú del banco de libros presenta cuatro botones:

- 1.º- Introducción.
- 2.º- Cómo utilizar este banco de libros.
- 3.º- Buscar.
- 4.º- Salir del CD-ROM.

Los tres primeros son las opciones de lectura y búsqueda del banco.

Los principales criterios utilizados para la organización del menú fueron la sencillez y la objetividad. El CD-ROM debería tener un menú con pocas opciones, para que fuera fácil su manipulación. Además, se pretende que la consulta de todo el texto no exceda el tiempo que el profesorado dispone en su horario escolar.

El rápido desarrollo y la amplia expansión de las tecnologías de la información y comunicación (TIC) han propiciado la publicación de interesantes propuestas en soporte disco, tales como *Materiales para la didáctica de la*

educación física (Fernández García, 2009) y *Materiales para la educación física de base* (Blández Ángel, 2009).

En comparación con estos dos materiales, en el banco de libros se ha conseguido condensar todo el contenido en una presentación y tres botones, cuyas ventajas son las siguientes: 1.^a- se puede conocer el tema del CD-ROM a partir de la presentación y del primer botón; 2.^a- las instrucciones de uso y manipulación del banco se encuentran pulsando el segundo botón. Por lo tanto, cualquier duda con respecto a la utilización del CD-ROM puede elucidarse desde este apartado; 3.^a- el tercero y último botón es el que contiene la base de datos. Con él se puede acceder a las 60 obras reunidas en el banco. La búsqueda de cada obra infantil lleva menos de *un minuto*.

Por medio de una configuración sencilla y una forma condensada de presentar la información (que ha sido el criterio didáctico adoptado para crear los archivos y las fichas de los libros), el usuario puede desplazarse por la aplicación y acceder a cualquier contenido del CD-ROM de forma rápida y sencilla.

A continuación, se presenta la primera página de cada uno de los archivos disponibles al hacer clic en las opciones *Introducción* y *Cómo utilizar este banco de libros*.

Introducción

Algunos campos del conocimiento han ignorado la literatura infantil en cuanto objeto de estudio o como material literario perteneciente a la actividad escolar. La Educación Física, en este aspecto, es una asignatura que ha dedicado pocos esfuerzos para acercar a su práctica este tipo de literatura, recurso tan relevante, propio y motivador para los niños y niñas (Botelho, 2010).

En España, cuando se hace alguna propuesta para la identificación, la recuperación y el análisis de los materiales escolares impresos de Educación Física y Deporte, los autores se centran en los libros de texto. El mejor ejemplo son los trabajos de José Luis Pastor Pradillo (2005a, 2005b).

En las editoriales españolas especializadas, como Editorial Inde (2010), Editorial Paidotribo (2010), Editorial Deportiva Wanceulen (2010) y Librerías Deportivas Esteban Sanz (2010), el libro infantil apenas tiene espacio. Todavía faltan iniciativas originales de publicación propia y colecciones de obras infantiles literarias que tengan, como núcleo, temática relacionada con la Educación Física y el Deporte.

Rafael Guimarães Botelho

Figura 4. Primera página de la opción *Introducción* del CD-ROM.

Cómo utilizar este banco de libros

Este CD-ROM ha sido elaborado para ser utilizado en un contexto de aula; por tanto, se trata de un instrumento objetivo, de fácil y rápida utilización. Está estructurado desde un menú que presenta cuatro opciones:

1.^a- Introducción. Incluye los párrafos que presentan el tema y el propósito de este CD-ROM.

2.^a- Cómo utilizar este banco de libros. Es la parte que explica cómo se ha estructurado el CD-ROM y de qué forma se debe buscar un libro.

La búsqueda de un libro debe empezar desde el botón *Buscar*. Luego, aparecerá la pantalla siguiente:

Referencia	Materia	Enfoque	Win...	Traducción	Género	Nivel a que se destina el libro
Capdevila, C. (2007). Las tres mellizas marcan un gol (...)	Explotación laboral infantil	Ética	No	Traducción (dioma original: catalán)	Narrativa	Lector en marcha (a partir de los 8 / 9 años)
Capdevila, C. (2003). Las tres mellizas y la olimpiada m...	Personas con necesidades educativas especiales	Educación física especial	No	Traducción (dioma original: catalán)	Narrativa	Lector en marcha (a partir de los 8 / 9 años)
Capdevila, E. (2007). Birba en el duatlón (Idea origina...	Duatlón	Deportes	Si	Traducción (dioma original: catalán)	Narrativa	Lector en marcha (a partir de los 8 / 9 años)
Capdevila, E. (2007). Birba juega a baloncesto (Idea ori...	Baloncesto	Deportes	Si	Traducción (dioma original: catalán)	Narrativa	Lector en marcha (a partir de los 8 / 9 años)
Capdevila, E. (2006). Birba se apunta a Fútbol (Idea or...	Fútbol	Género	Si	Traducción (dioma original: catalán)	Narrativa	Lector en marcha (a partir de los 8 / 9 años)
Capdevila, E. (2009). Birba y el sláste (Idea original y ...	Sláste	Juegos y recreación	Si	Traducción (dioma original: catalán)	Narrativa	Lector en marcha (a partir de los 8 / 9 años)
Company, M., & Capdevila, R. (1991). Las tres melliza...	Deportes	Deportes	No	Traducción (dioma original: catalán)	Narrativa	Lector principiante (a partir de los 6 / 7 añ...
Cowley, J. (2002). Tere Tararea hace pruebas (3. ed.)...	Pruetas	Juegos y recreación	No	Traducción (dioma original inglés)	Narrativa	Lector en marcha (a partir de los 8 / 9 años)
Cruz-Contarín, R. (2006). A pasado bien jugando (Ilustr...	Juegos	Juegos y recreación	No	Original	Poesía	Lector principiante (a partir de los 6 / 7 añ...
Egaña, A. (2008). No me gusta el Fútbol (3. imp.). (Dib...	Fútbol	Juegos y recreación	No	Traducción (dioma original: catalán)	Narrativa	Lector en marcha (a partir de los 8 / 9 años)
Figueras Adell, N., & Martorell, E. (2007). El partido de...	Fútbol	Salud	No	Traducción (dioma original: catalán)	Narrativa	Lector en marcha (a partir de los 8 / 9 años)
Gálvin, L. G. (2006). Winnie Pooh y sus amigos: Ejercici...	Ejercicio físico	Salud	No	Traducción (dioma original inglés)	Poesía	Lector principiante (a partir de los 6 / 7 añ...
Gauch, P. L. (2005). Balón, Tarva (1. reimp.). (Ilustrac...	Ballet	Danza	Si	Traducción (dioma original inglés)	Narrativa	Lector en marcha (a partir de los 8 / 9 años)
Gauch, P. L. (2002). Bravo, Tarva (Ilustraciones: Sato...	Ballet	Danza	Si	Traducción (dioma original inglés)	Narrativa	Lector en marcha (a partir de los 8 / 9 años)
Gauch, P. L. (2003). Tarva entre bailarines (Ilustracio...	Ballet	Danza	Si	Traducción (dioma original inglés)	Narrativa	Lector en marcha (a partir de los 8 / 9 años)
Gauch, P. L. (2004). Tarva, primera bailarina en El Paí...	Ballet	Danza	Si	Traducción (dioma original inglés)	Narrativa	Lector en marcha (a partir de los 8 / 9 años)
Gauch, P. L. (2005). Tarva y las pequeñas rojes (Ilustr...	Ballet	Danza	Si	Traducción (dioma original inglés)	Narrativa	Lector en marcha (a partir de los 8 / 9 años)
Gil, C. (2008). En el gimnasio olímpico (Ilustraciones: Ja...	Gimnasia artística	Estudios olímpicos	Si	Original	Poesía	Lector en marcha (a partir de los 8 / 9 años)
Gil, C. (2008). En la cancha de baloncesto (Ilustracione...	Baloncesto	Estudios olímpicos	Si	Original	Poesía	Lector en marcha (a partir de los 8 / 9 años)
Gil, C. (2008). En la piscina olímpica (Ilustraciones: Jav...	Natación	Estudios olímpicos	Si	Original	Poesía	Lector en marcha (a partir de los 8 / 9 años)
Gil, C. (2008). En la pista de atletismo (Ilustraciones: J...	Atletismo	Estudios olímpicos	Si	Original	Poesía	Lector en marcha (a partir de los 8 / 9 años)
Gil, C. (2008). Vase a Pekín (Ilustraciones: Javier Andr...	Juegos olímpicos	Juegos olímpicos de Pekín 2008	Si	Original	Poesía	Lector en marcha (a partir de los 8 / 9 años)
Impey, R. (2007). Maratón y Rutas: El ejercicio físico (...)	Ejercicio físico	Entrenamiento físico y dep...	No	Traducción (dioma original inglés)	Narrativa	Lector principiante (a partir de los 6 / 7 añ...
Lady Town: El robot futbolista (2009). (Adaptado por ...	Fútbol	Juegos y recreación	No	Original	Narrativa	Lector en marcha (a partir de los 8 / 9 años)
Lindo, E. (2007). Olvia no sabe perder (3. ed.). (Ilustr...	Juegos	Ética	No	Original	Narrativa	Lector principiante (a partir de los 6 / 7 añ...
Llovet, L. (2007). He queto jugar (2. ed.). (Ilustracio...	Juegos	Juegos y recreación	No	Original	Poesía	Lector principiante (a partir de los 6 / 7 añ...
Margarit, M. (2000). Pequeña historia del 'Museu Vale...	Museo valenciano del Juguete	Historia	No	Original	Narrativa	Lector fluido (a partir de los 10 / 11 añ...
Messe, El 'Jugueta' messé (2005). (Textos e Ilustracion...	Historia	Historia	Si	Traducción (dioma original: catalán)	Narrativa	Lector en marcha (a partir de los 8 / 9 años)
Nesqueño, D. (2007). Como pez en el agua (Ilustracion...	Natación	Educación física especial	No	Original	Narrativa	Lector principiante (a partir de los 6 / 7 añ...
Nesqueño, D. (2007). No sé nadar (2. imp.). (Ilustracio...	Natación	Juegos y recreación	No	Original	Narrativa	Lector en marcha (a partir de los 8 / 9 años)
El partido de Fútbol embrojado (2006). (3. ed.). (Ilustr...	Fútbol	Juegos y recreación	No	Traducción (dioma original: alemán)	Narrativa	Lector en marcha (a partir de los 8 / 9 años)
Pérez Escrivá, V. (2008). Los años (Ilustraciones: Clau...	Anillos olímpicos	Estudios olímpicos	Si	Original	Narrativa	Lector en marcha (a partir de los 8 / 9 años)
Pérez Escrivá, V. (2008). La antorcha olímpica (Ilustrac...	Antorcha olímpica	Estudios olímpicos	Si	Original	Narrativa	Lector en marcha (a partir de los 8 / 9 años)
Pérez Escrivá, V. (2007). Cinco arribas (Ilustraciones: C...	Baloncesto	Deportes	Si	Original	Narrativa	Lector en marcha (a partir de los 8 / 9 años)
Pérez Escrivá, V. (2007). En forma (Ilustraciones: Clau...	Carrera	Entrenamiento físico y dep...	Si	Original	Narrativa	Lector en marcha (a partir de los 8 / 9 años)
Pérez Escrivá, V. (2007). Qué pasa al estar (Ilustracion...	Carrera	Deportes	Si	Original	Narrativa	Lector en marcha (a partir de los 8 / 9 años)
Pérez Escrivá, V. (2008). Suñar el futuro (Ilustracione...	Salto de altura	Entrenamiento físico y dep...	Si	Original	Narrativa	Lector en marcha (a partir de los 8 / 9 años)
Pérez Escrivá, V. (2008). La unión hace la fuerza (Ilustr...	Remo	Deportes	Si	Original	Narrativa	Lector en marcha (a partir de los 8 / 9 años)
Pitlor, G. (2006). ¿Jugamos con el viento? (Ilustrado p...	Juego de cometas	Juego de cometas	No	Traducción (dioma original inglés)	Narrativa	Lector principiante (a partir de los 6 / 7 añ...
Cruz-Contarín, R. (2008). De la A a la Z con los deport...	Deportes	Deportes	No	Original	Poesía	Lector principiante (a partir de los 6 / 7 añ...
Agrada, J. L. (2007). Carla: El juguete nuevo. Barcelon...	Juguetes	Consumismo	No	Original	Narrativa	Lector principiante (a partir de los 6 / 7 añ...

Figura 5. Primera página de la opción *Cómo utilizar este banco de libros* del CD-ROM.

A diferencia de la dificultad que se experimenta en la lectura e impresión del contenido dispuesto en muchos de los CD-ROM en el área de Educación Física, en el *Banco de libros infantiles de Educación Física y Deporte en España* se han utilizado únicamente archivos PDF, y eso, sin duda, facilita la lectura, la impresión y la manipulación de todos los contenidos reunidos en este CD-ROM.

El último apartado que presenta contenidos es la opción *Buscar*. La búsqueda de un libro debe empezar siempre desde esta opción. Al hacer clic en ella aparecerá una pantalla con el listado de todas las obras infantiles incluidas en la base, como se puede observar en la imagen siguiente.

Referencia	Materia	Enfoque	Vin...	Traducción	Género	Nivel a que se destina el libro
Capdevila, C. (2007). Las tres mellizas marcan un gol (...)	Explotación laboral infantil	Ética	No	Traducción (idioma original: catalán)	Narrativa	Lector en marcha (a partir de los 8 / 9 años)
Capdevila, C. (2003). Las tres mellizas y la olimpiada m...	Personas con necesidades educativas especiales	Educación física especial	No	Traducción (idioma original: catalán)	Narrativa	Lector en marcha (a partir de los 8 / 9 años)
Capdevila, E. (2007). Bimba en el duatón (Idea origina...	Deportes	Deportes	Si	Traducción (idioma original: catalán)	Narrativa	Lector en marcha (a partir de los 8 / 9 años)
Capdevila, E. (2007). Bimba juega a fútbol (Idea origi...	Baloncesto	Deportes	Si	Traducción (idioma original: catalán)	Narrativa	Lector en marcha (a partir de los 8 / 9 años)
Capdevila, E. (2008). Bimba se apunta a fútbol (Idea o...	Fútbol	Género	Si	Traducción (idioma original: catalán)	Narrativa	Lector en marcha (a partir de los 8 / 9 años)
Capdevila, E. (2008). Bimba y el skate (Idea original y ...	Juegos y recreación	Juegos y recreación	Si	Traducción (idioma original: catalán)	Narrativa	Lector en marcha (a partir de los 8 / 9 años)
Company, M., & Capdevila, R. (1991). Las tres melliza...	Deportes	Deportes	No	Traducción (idioma original: catalán)	Narrativa	Lector principiante (a partir de los 6 / 7 años)
Conley, J. (2003). Tere Tararea hace pruebas (3. ed.)...	Privatas	Juegos y recreación	No	Traducción (idioma original inglés)	Narrativa	Lector en marcha (a partir de los 8 / 9 años)
Cruz-Contarín, R. (2006). A pasarlo bien jugando (Ilu...	Juegos	Juegos y recreación	No	Original	Poesía	Lector principiante (a partir de los 6 / 7 años)
España, A. (2008). No me gusta el fútbol (3. imp.). (Ob...	Fútbol	Juegos y recreación	No	Traducción (idioma original: euskera)	Narrativa	Lector en marcha (a partir de los 8 / 9 años)
Figueras Adell, N., & Martorell, E. (2007). El partido de...	Fútbol	Salud	No	Traducción (idioma original: catalán)	Narrativa	Lector en marcha (a partir de los 8 / 9 años)
Galvin, L. G. (2006). Winnie Pooh y sus amigos: Ejerci...	Ejercicio físico	Salud	No	Traducción (idioma original inglés)	Poesía	Lector principiante (a partir de los 6 / 7 años)
Gauch, P. L. (2003). Bala, Tanya (1. reim.). (Ilustrac...	Ballet	Danza	Si	Traducción (idioma original inglés)	Narrativa	Lector en marcha (a partir de los 8 / 9 años)
Gauch, P. L. (2002). Bravo, Tanya (Ilustraciones: Salo...	Ballet	Danza	Si	Traducción (idioma original inglés)	Narrativa	Lector en marcha (a partir de los 8 / 9 años)
Gauch, P. L. (2003). Tanya entre bastidores (Ilustraco...	Ballet	Danza	Si	Traducción (idioma original inglés)	Narrativa	Lector en marcha (a partir de los 8 / 9 años)
Gauch, P. L. (2004). Tanya, primera bailarina en El Par...	Ballet	Danza	Si	Traducción (idioma original inglés)	Narrativa	Lector en marcha (a partir de los 8 / 9 años)
Gauch, P. L. (2005). Tanya y las zapatillas rojas (Ilu...	Ballet	Danza	Si	Traducción (idioma original inglés)	Narrativa	Lector en marcha (a partir de los 8 / 9 años)
Gil, C. (2008). En el gimnasio olímpico (Ilustraciones: Ja...	Gimnasia artística	Estudios olímpicos	Si	Original	Poesía	Lector en marcha (a partir de los 8 / 9 años)
Gil, C. (2008). En la cancha de baloncesto (Ilustracione...	Baloncesto	Estudios olímpicos	Si	Original	Poesía	Lector en marcha (a partir de los 8 / 9 años)
Gil, C. (2008). En la piscina olímpica (Ilustraciones: Jani...	Natación	Estudios olímpicos	Si	Original	Poesía	Lector en marcha (a partir de los 8 / 9 años)
Gil, C. (2008). En la pista de atletismo (Ilustraciones: J...	Atletismo	Estudios olímpicos	Si	Original	Poesía	Lector en marcha (a partir de los 8 / 9 años)
Gil, C. (2008). Viaje a Pekín (Ilustraciones: Javier Andr...	Juegos Olímpicos de Pekín 2008	Estudios olímpicos	Si	Original	Poesía	Lector en marcha (a partir de los 8 / 9 años)
Impey, R. (2007). Monstruo y Rana: El ejercicio físico (...)	Ejercicio físico	Entrenamiento físico y dep...	No	Traducción (idioma original inglés)	Narrativa	Lector principiante (a partir de los 6 / 7 años)
Lazy Town: El robot futbolista (2009). (Adaptado por ...	Fútbol	Juegos y recreación	No	Traducción (idioma original inglés)	Narrativa	Lector principiante (a partir de los 6 / 7 años)
Lindo, E. (2007). Oliva no sabe perder (9. ed.). (Ilustr...	Juegos	Ética	No	Original	Narrativa	Lector en marcha (a partir de los 8 / 9 años)
López, L. (2007). Me gusta jugar (2. ed.). (Ilustracion...	Juegos	Juegos y recreación	No	Original	Poesía	Lector principiante (a partir de los 6 / 7 años)
Margarit, M. (2000). Pequeña historia del Museo Vale...	Museo Valenciense del Juguete	Historia	No	Original	Narrativa	Lector fluido (a partir de los 10 / 11 años)
Messi: El "pulguita" temible (2006). (Textos e ilustrac...	Lionel Messi	Historia	Si	Traducción (idioma original: catalán)	Narrativa	Lector en marcha (a partir de los 8 / 9 años)
Nesquens, D. (2007). Como pez en el agua (Ilustracion...	Natación	Educación física especial	No	Original	Narrativa	Lector principiante (a partir de los 6 / 7 años)
Nesquens, D. (2007). No sé nadar (2. imp.). (Ilustrac...	Natación	Juegos y recreación	No	Original	Narrativa	Lector en marcha (a partir de los 8 / 9 años)
El partido de fútbol emborrado (2006). (3. ed.). (Ilustr...	Fútbol	Juegos y recreación	No	Traducción (idioma original: alemán)	Narrativa	Lector en marcha (a partir de los 8 / 9 años)
Pérez Escribá, V. (2008). Los amigos (Ilustraciones: Cla...	Añillos olímpicos	Estudios olímpicos	Si	Original	Narrativa	Lector en marcha (a partir de los 8 / 9 años)
Pérez Escribá, V. (2008). La antorcha olímpica (Ilustrac...	Antorcha olímpica	Estudios olímpicos	Si	Original	Narrativa	Lector en marcha (a partir de los 8 / 9 años)
Pérez Escribá, V. (2007). Cinco arriba (Ilustraciones: Cl...	Baloncesto	Deportes	Si	Original	Narrativa	Lector en marcha (a partir de los 8 / 9 años)
Pérez Escribá, V. (2007). En forma (Ilustraciones: Clau...	Carrera	Entrenamiento físico y dep...	Si	Original	Narrativa	Lector en marcha (a partir de los 8 / 9 años)
Pérez Escribá, V. (2007). ¡Qué gane el mejor! (Ilustrac...	Carrera	Deportes	Si	Original	Narrativa	Lector en marcha (a partir de los 8 / 9 años)
Pérez Escribá, V. (2008). Superar el balón (Ilustracion...	Salto de altura	Entrenamiento físico y dep...	Si	Original	Narrativa	Lector en marcha (a partir de los 8 / 9 años)
Pérez Escribá, V. (2008). La unión hace la fuerza (Ilu...	Remo	Deportes	Si	Original	Narrativa	Lector en marcha (a partir de los 8 / 9 años)
Pittar, G. (2004). ¿Jugamos con el viento? (Ilustrado p...	Juego de cometas	Educación ambiental	No	Traducción (idioma original inglés)	Narrativa	Lector principiante (a partir de los 6 / 7 años)
Cruz-Contarín, R. (2008). De la A a la Z con los deport...	Deportes	Deportes	No	Original	Poesía	Lector principiante (a partir de los 6 / 7 años)
Agreda, J. L. (2007). Carla: El juguete nuevo. Barcelo...	Juguetes	Consumismo	No	Original	Narrativa	Lector principiante (a partir de los 6 / 7 años)

Figura 6. Pantalla con el listado de las obras infantiles.

En la esquina inferior izquierda de esta pantalla aparecen los botones *Filtrar* y *Volver al inicio*. Para empezar la búsqueda hay que hacer clic en el botón *Filtrar*, y para retroceder a la página de presentación y acceder al menú del CD-ROM hay que hacer clic en *Volver al inicio*.

Al pulsar en la opción *Filtrar* aparecerá en esa misma pantalla un filtro para la búsqueda con varios campos (y con las opciones *Aceptar* –en verde– y *Cancelar*, –en rojo– en la parte inferior de este filtro), tal y como se puede verificar en la imagen presentada a continuación.

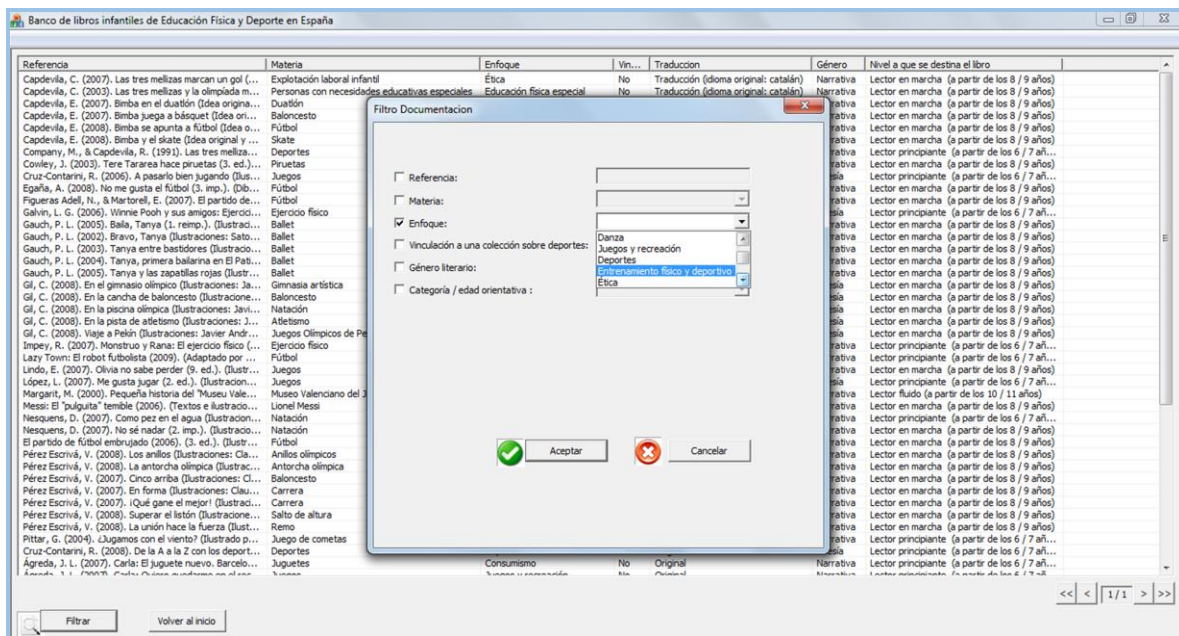


Figura 7. Filtro para la búsqueda de las obras infantiles.

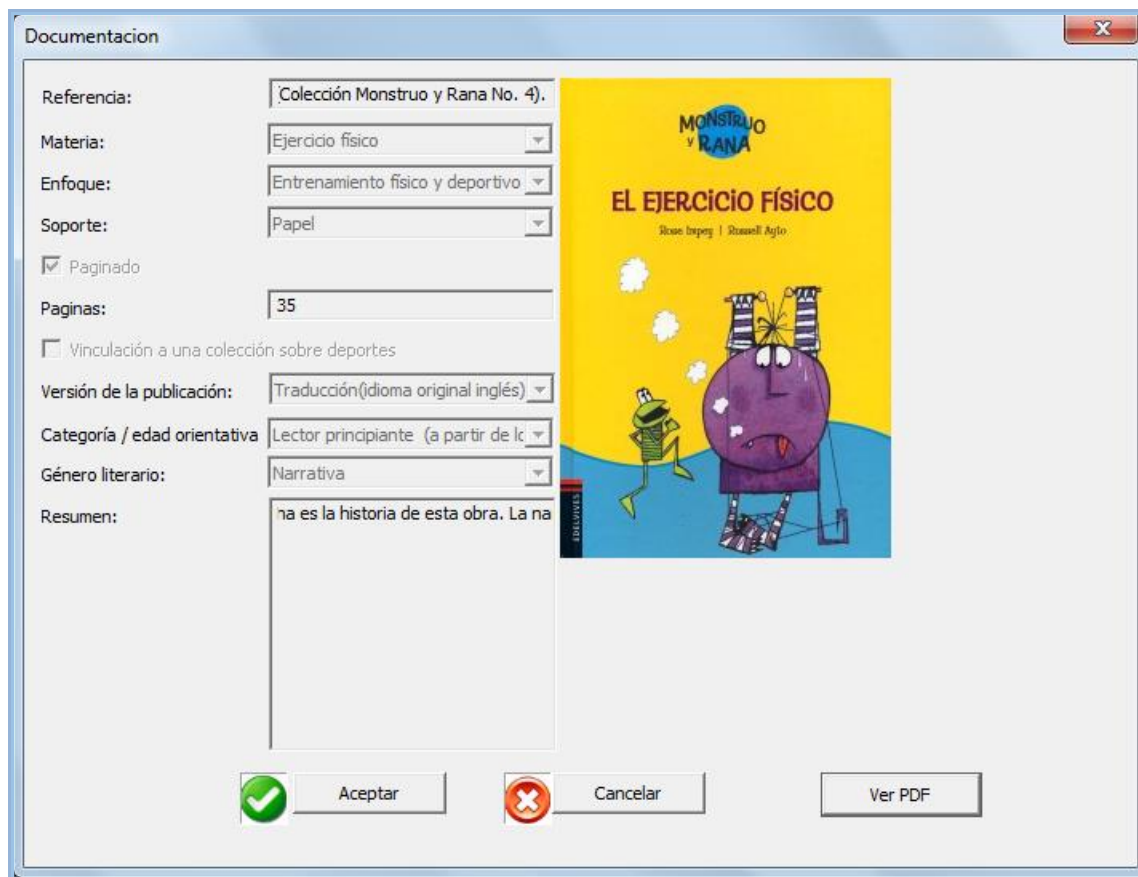
Este filtro presenta un total de seis campos (de los cuales cinco son desplegados), a saber:

- **Referencia.** Incluye la referencia bibliográfica de la obra, elaborada según el Manual de la APA y las Reglas de Catalogación Angloamericanas.
- **Materia.** Es el asunto que representa la idea principal de un documento.
- **Enfoque.** Son los bloques que vertebran los libros infantiles.
- **Vinculación a una colección sobre deportes.** Presenta las opciones *No* y *Sí*, que señalan si la obra pertenece a una colección de Educación Física y Deporte.
- **Género literario.** Este campo incluye las opciones *Narrativa* y *Poesía*.
- **Categoría / edad orientativa.** Esta última opción de búsqueda reúne tres posibilidades que indican la categoría de lectores y la edad orientativa de los libros.

El programa informático de la base de datos (que utiliza *Microsoft Access*) permite escoger uno o más campos a la vez para la búsqueda de una o varias obras. Hay que marcar el campo en el que se desea buscar el libro. En el primer campo – *Referencia*– basta con poner una única palabra (no es necesario incluir la referencia completa de la obra); en los demás campos desplegados, hay que

escoger una de las opciones ofrecidas (ya sea una palabra o una expresión). Tras elegir los campos de búsqueda, hay que pulsar la opción en verde *Aceptar*.

Luego, aparecerá una página con fondo blanco que expone los libros recuperados a partir de la búsqueda. Haciendo clic sobre la referencia del libro, una nueva pantalla reducida nos aportará información referente a la obra, conforme se puede observar en la imagen siguiente.



The image shows a software window titled "Documentación" with a close button in the top right corner. The window contains a form with the following fields and values:

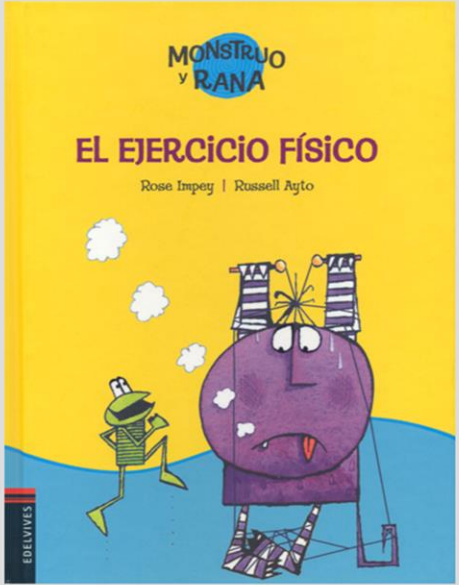
- Referencia: Colección Monstruo y Rana No. 4).
- Materia: Ejercicio físico
- Enfoque: Entrenamiento físico y deportivo
- Soporte: Papel
- Paginado
- Páginas: 35
- Vinculación a una colección sobre deportes
- Versión de la publicación: Traducción (idioma original inglés)
- Categoría / edad orientativa: Lector principiante (a partir de 4 años)
- Género literario: Narrativa
- Resumen: na es la historia de esta obra. La na

To the right of the form is a book cover for "EL EJERCICIO FÍSICO" by Rose Ingey and Russell Aylo, featuring a purple monster and a green frog. At the bottom of the window are three buttons: "Aceptar" (with a green checkmark icon), "Cancelar" (with a red X icon), and "Ver PDF".

Figura 8. Pantalla reducida con los datos de la obra y la opción *Ver PDF* para visualizar la ficha del libro.

Para visualizar y leer el archivo con los datos de la obra hay que hacer clic sobre la opción *Ver PDF*.

Cada obra infantil incluida en este banco está registrada en una ficha en la que se informan diferentes aspectos del libro, tal y como la que se describe a continuación.

Referencia	Impey, R. (2007). <i>Monstruo y Rana: El ejercicio físico</i> (Ilustraciones: Russell Ayto, traducción: P. Rozarena). Zaragoza: Edelvives. (Colección Monstruo y Rana No. 4).
	
Materia	Ejercicio físico.
Enfoque	Entrenamiento físico y deportivo.
Género literario	Narrativa.
Categoría/edad orientativa	Lector principiante (a partir de los 6 / 7 años).
Soporte	Papel.

Rafael Guimarães Botelho

Figura 9. Ejemplo del anverso de la Ficha del libro presente en el CD-ROM.

Paginación	Paginado (el libro presenta un total de 35 páginas).
Vinculación a una colección sobre deportes	No.
Versión de la publicación	Traducción (idioma original: inglés).
Resumen	<p>La aventura de Monstruo y Rana es la historia de esta obra. La narrativa empieza en casa de Monstruo y Rana, se desarrolla en un parque y termina en el gimnasio. Rana quería ponerse en forma y creía que Monstruo debería acompañarla, pues estaba gordo. Rana invitó a Monstruo a hacer una serie de ejercicios, pero Monstruo tenía grandes dificultades. Rana intentaba encontrar un ejercicio adecuado porque a Monstruo no se le daban bien hacer <i>footing</i>, nadar ni saltar a la comba. Rana entonces probó levantar pesas, pero comprobó que era el único ejercicio que a ella se le daba fatal. En cambio, a Monstruo se le daba muy bien y estaba feliz, satisfecho de haber ido al gimnasio y de empezar a sentirse en forma. El hilo argumental de la obra es la importancia de escoger el ejercicio adecuado para cada persona, y cómo esta elección puede favorecer la práctica del ejercicio físico.</p>

Rafael Guimarães Botelho

Figura 10. Ejemplo del reverso de la *Ficha del libro* presente en el CD-ROM.

Las *Fichas del libro* se han elaborado en base a las variables de análisis siguientes: materia, enfoque, género literario, categoría/edad orientativa, soporte, paginación, vinculación a una colección sobre deportes, versión de la publicación y resumen.

Esta ficha se desarrolló según tres aspectos didácticos básicos:

- *Cantidad de información versus tiempo de lectura.* La ficha tendría que reunir, bajo la forma más condensada y didáctica posible, el máximo de información disponible acerca de la obra infantil y, a la vez, ser un material que no requiriera del maestro mucho tiempo para proceder a su lectura. Así, estas fichas pueden leerse de forma rápida, lo cual se ajusta a las restricciones de tiempo reales a las que han de hacer frente los maestros y maestras en el área de Educación Física.
- *Facilitar la inclusión de un libro en una clase de Educación Física.* En estas fichas se ha procurado relacionar la obra de literatura infantil con las especificidades del área de Educación Física. Por eso, justo después de la referencia y de la imagen de la obra, aparecen los campos *Materia* y *Enfoque*. Se trata de dos variables intratextuales que relacionan el libro infantil con aspectos característicos de los contenidos de Educación Física.
- *Facilidad de manipulación.* Para conseguir una ficha de fácil manejo, se optó por utilizar solamente una hoja e incluir toda la información en su anverso y reverso. Con eso, la versión final del documento es una ficha fácil de utilizar, imprimir y manejar.

Inclusión de la literatura infantil en un contexto real de enseñanza partiendo del CD-ROM

El *Banco de libros infantiles de Educación Física y Deporte en España* ha sido el punto de partida para la inclusión de la literatura infantil en la asignatura de Educación Física.

El lugar de aplicación ha sido el Colegio Público Miguel Hernández, ubicado en Laguna de Duero, Valladolid, España. Las clases se impartieron en el mes de junio del curso académico de 2010.

A la maestra participante se le enseñó el CD-ROM, su organización y cómo desplazarse por las aplicaciones. También se le entregó impreso todo el contenido de los apartados *Introducción* y *Cómo utilizar este banco de libros*. Además, se

puso en práctica la búsqueda de obras infantiles y, al final, se imprimió la ficha del libro elegido.

Tras la lectura de la ficha del libro se accedió a la obra. Para ello, el responsable de la investigación llevó al colegio las 60 obras referenciadas en el CD-ROM para ofrecer a la maestra la posibilidad de encontrar la obra infantil que había elegido tras haber leído la ficha correspondiente.

El responsable de la investigación colaboró en todo el proceso de aplicación práctica de los libros infantiles e impartió, conjuntamente con la maestra, las clases desarrolladas con los alumnos de diferentes grupos.

Las clases impartidas se desarrollaron con grupos de alumnos del primer ciclo (de primero y de segundo) de Primaria. Las clases se realizaron en el gimnasio del colegio y se utilizó la obra infantil *Monstruo y Rana: el ejercicio físico* (Impey, 2007).

A continuación, se presenta el plan de clase elaborado para incluir la literatura infantil en las actividades de la asignatura de Educación Física.

Colegio: Colegio Público Miguel Hernández	Fecha: junio de 2010
Cursos: 1.º y 2.º de primaria	N.º de alumnos/as: 25 para cada grupo
Título de la clase: MONSTRUO Y RANA HACEN EJERCICIO FÍSICO	
Instalación/Espacio: gimnasio	
Materiales: dos ejemplares del libro <i>Monstruo y Rana: El ejercicio físico</i> (Impey, 2007), colchonetas, conos, picas y un modelo anatómico del corazón.	
Tiempo de realización: 45 minutos	
Edades de los alumnos/as: siete / ocho años	
Bloque de contenido: actividad física y salud	
Objetivo didáctico: desarrollar la movilidad corporal orientada a la salud	
Objetivo de la actividad: escuchar la historia y realizar los ejercicios físicos que hacen los personajes Monstruo y Rana del libro infantil	
Estilo(s) de enseñanza: enseñanza basada en el comando, enseñanza basada en la tarea y uso del compañero	
Observaciones: se perderán cinco minutos con el tránsito de ida y vuelta entre clases y cinco más para el	

aseo de los niños y niñas. El espacio de la pista, que será la jungla de Monstruo y Rana, deberá ser limitado con conos en las esquinas. Los alumnos no deberán traspasar la jungla (los límites de estos conos).

ESTRUCTURA DE LA CLASE

<p>Presentación de la clase (5 minutos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Los alumnos estarán dispuestos en un círculo y en el centro de la pista. ■ En primer lugar, la maestra presentará el libro infantil, enseñando a los alumnos la portada y contraportada de la obra. En este momento, el maestro ayudante enseñará las imágenes a todos los alumnos. Puede ir andando alrededor y por dentro del círculo con el libro abierto. ■ Después, la maestra empezará a leer la historia e invitará al maestro ayudante que la lea también. Ambos interpretarán a Rana y a Monstruo (leer el libro hasta la página 11). ■ Durante la lectura de las páginas iniciales del libro, se explicará cómo se elevan y disminuyen las pulsaciones del corazón durante los ejercicios físicos.
<p>Parte de animación (4 minutos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ A partir de la narrativa, se pedirá a los alumnos que imiten cómo anda un Monstruo. Luego, ellos deberán imitar cómo anda una rana. Los movimientos de Monstruo y Rana deberán ser ejecutados lentamente. ■ En la siguiente actividad, se pedirá a los alumnos que, mientras caminan, imiten el sonido de un monstruo. Luego, se les pedirá que, mientras saltan, hagan el sonido de una rana.
<p>Desarrollo de las actividades (20 minutos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ En esta parte, los alumnos volverán al centro de la pista (se quedarán de pie) y los maestros leerán el libro de la página 12 a la 16. Luego, se pedirá a los alumnos que imiten a Monstruo y que todos salten sobre las colchonetas. ■ Reiniciar la lectura (de la 17 a la 19). Luego, se pedirá a los alumnos que imiten nuevamente a Monstruo y que imaginen que las colchonetas son piscinas. ■ Los alumnos deberán imitar a una rana y saltar sobre las colchonetas (cinco veces en cada una). Luego, deberán saltar de una colchoneta a otra. ■ Reiniciar la lectura (de la 21 a la 27). Tras la lectura, se pedirá a los alumnos que imiten cómo se salta a la comba. ¡Todos los alumnos ahora son ranas! ■ Terminar el libro (leer de la 29 a la 35). Luego, los maestros imitarán a Monstruo durante su ejercicio de pesas y pedirán a los alumnos que los imiten. El ejercicio será en cámara lenta y se usarán picas a modo de pesas.
<p>Vuelta a la calma (3 minutos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Luego, los alumnos deberán imitar cómo duerme un monstruo. Después, se les pedirá que duerman como una rana. La maestra hará alguna broma relacionada con la manera de dormir de algún alumno (por ejemplo, "Mirad, este monstruo duerme de maravilla").

<p style="text-align: center;">Fase de procesamiento grupal</p> <p style="text-align: center;">(3 minutos)</p>	<ul style="list-style-type: none"> ■ Los alumnos se sentarán en las colchonetas dispuestas en el centro del gimnasio. En ese momento, la maestra hará una revisión de los nombres de los ejercicios de la narrativa que se hayan practicado en la clase. La maestra también dirá a los alumnos que, a veces, a una persona no se le da bien un determinado ejercicio o un deporte, pero que NUNCA JAMÁS se debe dejar de buscar una actividad, un juego o un ejercicio que se nos dé bien. Debemos, igual que Monstruo, intentar practicar un ejercicio que nos guste. ¡No debemos nunca desanimarnos! Luego, se harán las dos preguntas para que los alumnos reflexionen y den su opinión (1 minuto y medio). ■ Preguntas para la reflexión: 1.^a- De todos los ejercicios que Monstruo y Rana han hecho, ¿cuál te ha gustado más?; 2.^a- Cuando seas un Monstruo o una Rana más adulta, ¿practicarás este ejercicio? (30 segundos). ■ Al final, la maestra entregará una hoja a cada alumno y les pedirá que pongan sus nombres, que marquen con una X si son Monstruo o Rana y que contesten las dos preguntas. Esta hoja deberá entregarse en la próxima clase (30 segundos).
<p>Instrumento de evaluación: hoja para contestar las preguntas relacionadas con la obra y la clase.</p>	
<p>Referencias</p> <p>Botelho, R. G. (2010). Literatura infantil, educação física e desporto: Da teoria às possibilidades práticas. En J. O. Bento, G. Tani & A. Prista (Orgs.). <i>Desporto e educação física em português</i> (pp. 470-484). Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Desporto, Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto.</p> <p>Fernández Ferreras, S. (2010). <i>Programación de educación física para el 1º y 2º ciclo de ed. primaria</i>. Laguna de Duero: CEIP Miguel Hernández.</p> <p>Impey, R. (2007). <i>Monstruo y Rana: El ejercicio físico</i> (Ilustraciones: Russell Ayto, traducción: P. Rozarena). Zaragoza: Edelvives. (Colección Monstruo y Rana No. 4).</p> <p>Lucas Heras, J. M. (2001). <i>Manual de didáctica de la educación física</i>. Alcalá de Henares: Universidad de Alcalá.</p> <p>Sánchez Bañuelos, F. (Coord.). (2008). <i>Didáctica de la educación física para primaria</i>. Madrid: Pearson Prentice Hall.</p>	

Figura 11. Plan de clase elaborado para incluir la obra infantil *Monstruo y Rana: el ejercicio físico* en las actividades de Educación Física.



Figura 12. Gimnasio donde se desarrollaron las clases de Educación Física con los grupos de primero y segundo de Primaria.



Figura 13. Inicio de la lectura de la narrativa de Monstruo y Rana: el ejercicio físico.



Figura 14. Desarrollo de una actividad en el transcurso de la clase Monstruo y Rana: el ejercicio físico.



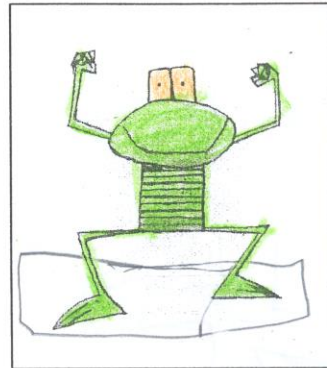
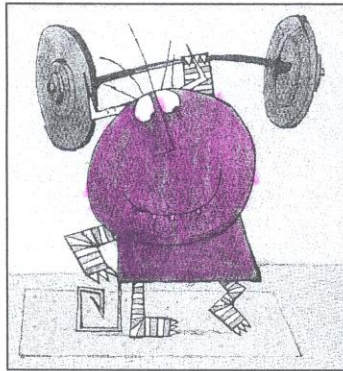
*Figura 15. Desarrollo de una actividad en el transcurso de la clase *Monstruo y Rana*: el ejercicio físico.*

Nombre del alumno: _____

Marca con una X si eres Monstruo o si eres Rana.

Soy Monstruo

Soy Rana



1.^a- ¿De todos los ejercicios que Monstruo y Rana han hecho, cuál te ha gustado más?

salto a la cometa

2.^a- ¿Cuándo seas un Monstruo o una Rana más adulta, practicarás este ejercicio?

Si

Figura 16. Ejemplo del documento utilizado para el *feedback* de la clase *Monstruo y Rana*: el ejercicio físico.

Conclusiones y aportaciones didácticas al área de Educación Física

A lo largo de este capítulo se ha buscado tender un puente entre la literatura infantil y el área de Educación Física. Desde esa perspectiva, el presente texto contribuye, en cierta medida, a ofrecer un ejemplo— realizado en un contexto real de enseñanza—, de utilización de la literatura infantil en el quehacer de la Educación Física.

A pesar de las dificultades encontradas para la utilización de la literatura infantil en Educación Física —como la falta de un *corpus theoreticus* de libros infantiles relacionados con esta asignatura en las escuelas, la ausencia de publicaciones didáctico-científicas que profundicen el tema y el hecho de que la mayoría del profesorado del área nunca utilizó una obra literaria durante una clase— ha de destacarse el empeño y la cooperación que la maestra participante mostró hacia la idea propuesta.

En el campo de las aportaciones didácticas de este trabajo, se puede afirmar que el CD-ROM *Banco de libros infantiles de Educación Física y Deporte en España* ha sido una herramienta relevante a la hora de seleccionar una obra infantil e incluirla en una clase de Educación Física.

Con la utilización de este CD-ROM se pueden incluir en las clases de Educación Física libros infantiles con una multiplicidad de temas y enfoques como, por ejemplo, los juegos, los Juegos Olímpicos, los deportes, la salud, el ejercicio físico, la danza, el *ballet*, las necesidades educativas especiales, algunos elementos de la expresión corporal y de la dramatización, la psicomotricidad, además de temas transversales como el género, la Ética, el consumismo y la educación ambiental, todos relacionados con la Educación Física y el Deporte.

Por ende, y en base a todo lo expuesto en este capítulo, es una cuestión necesaria, e incluso un reto, considerar las obras infantiles relacionadas con la Educación Física y el Deporte como elementos constitutivos del conjunto de materiales de esta asignatura.

Agradecimientos

Desde aquí deseo agradecer al amigo Prof. Dr. Carlos Velázquez Callado, por haber cooperado magníficamente con el desarrollo de mi tesis doctoral.

Soy muy grato por la acogida que me han brindado el equipo directivo y los alumnos y alumnas del Colegio Público Miguel Hernández, ubicado en Laguna de Duero, Valladolid, España. En particular, agradezco a la Profa. Silvia Fernández

por aceptar mi propuesta e impartir conjuntamente las actividades relacionadas con la obra infantil *Monstruo y Rana: el ejercicio físico* en sus clases de Educación Física.

No puedo jamás olvidar la colaboración académica y el apoyo incansable de Cristina da Cruz de Oliveira. Sepas que eres parte de todo eso. ¡Gracias, Cris!

Referencias Bibliográficas

- Blández Ángel, J. (Coord.). (2009). *Materiales para la educación física de base*. Barcelona: Inde. (Libro y CD-ROM).
- Botelho, R. G. (2010a). Literatura infantil, educação física e desporto: Da teoria às possibilidades práticas. En J. O. Bento, G. Tani & A. Prista (Orgs.), *Desporto e educação física em português* (pp. 470-484). Porto: Universidade do Porto, Faculdade de Desporto, Centro de Investigação, Formação, Inovação e Intervenção em Desporto.
- Botelho, R. G. (2010b). *Educación Física y literatura infantil: Posibilidades de utilización en el ámbito escolar* (2 v.). (Tesis doctoral no publicada). Departamento de Didáctica de la Expresión Musical, Plástica y Corporal, Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma de Barcelona, España. (Incluye el CD-ROM Banco de libros infantiles de Educación Física y Deporte en España).
- Cademartori, L. (2012). *O que é literatura infantil* (2. ed., 1. reimp.). São Paulo: Brasiliense. (Coleção primeiros passos, 163).
- Conde Caveda, J. L. (2008). *Cuentos motores* (3. ed., 2 vols.). Badalona: Paidotribo. (Colección educación física & enseñanza).
- González López-Casero, D. (2007). Edición infantil: La selección como condición importante para formar lectores. En P. C. Cerrillo Torremocha, C. Cañamares Torrijos, & C. Sánchez Ortiz (Coords.), *Literatura infantil: Nuevas lecturas y nuevos lectores. Actas del V Seminario Internacional de Lectura y Patrimonio* (pp. 103-112). Cuenca: Ed. de la Universidad de Castilla-La Mancha. (Colección estudios No. 113).
- Fernández García, E. (Coord.). (2009). *Materiales para la didáctica de la educación física*. Barcelona: Inde. (Libro y CD-ROM).
- Impey, R. (2007). *Monstruo y Rana: El ejercicio físico* (Ilustraciones: Russell Ayto, traducción: P. Rozarena). Zaragoza: Edelvives. (Colección Monstruo y Rana No. 4).
- Nove em cada 10 professores recomendam esses livros. O outro dá aula de educação física. (2004, 07 de julho). *Jornal Extra*.

CAPITULO 9

Evaluación en Educación Física: Prácticas y concepciones de los docentes de Educación Física

Mg. Fernando Guío Gutiérrez
Universidad Santo Tomás - Colombia
ferguio@gmail.com

Resumen

La evaluación constituye una de las prácticas más característica en el ejercicio del docente, sin embargo, es a la vez uno de los temas de mayor complejidad, que requiere permanente reflexión y discusión. Sobre la evaluación se asumen diversas posturas teóricas sobre las cuales se plantean discusiones que en ocasiones tienden a generar dudas. En este sentido, son fundamentales las aproximaciones que posibiliten abordar la evaluación desde una concepción más comprensiva o de tal forma que se constituyan en fundamento para entender este complejo proceso. En este orden de ideas, se propone comprender y describir las prácticas evaluativas desde las expresiones y concepciones que tienen los docentes de Educación Física de Colegios oficiales de Bogotá.

Palabras clave

Evaluación. Prácticas evaluativas. Educación Física. Concepción evaluación.

Objetivos

Objetivo General

Describir desde la voz de los docentes de Educación Física las prácticas y concepciones en la evaluación de los aprendizajes en la clase de Educación Física

Objetivos Específicos

- Identificar las concepciones de evaluación reportadas por los docentes de Educación Física desde el punto de vista del sentido atribuido, el objeto evaluado y la finalidad de la evaluación.
- Analizar las tendencias existentes en las prácticas de evaluación.
- Reportar la relación que establecen entre las políticas educativas sobre evaluación y las concepciones y prácticas evaluativas.
- Reportar las experiencias significativas de los docentes en evaluación.

Introducción

La Educación Física como uno de los espacios académicos determinantes en la formación multidimensional del estudiante debe atender cuidadosamente sus procesos, entre los cuales la evaluación debe asumir una posición más relevante, pues cada vez hay una mayor convicción sobre la importancia de las concepciones y prácticas de evaluación en Educación Física (Guío Gutiérrez, 2009). No obstante, frecuentemente se presenta el hecho de asumir la Educación Física únicamente como una práctica de ejercicio físico, más que como una acción educativa, orienta las tendencias de la evaluación hacia una limitada noción técnica, donde se reconoce como proceso básico, la recolección de información y la emisión de un juicio valorativo; mientras otros, *utilizan criterios subjetivos y se fundamentan en su experiencia o intuición* (Blázquez Sánchez, 2003); sin embargo, no se debe desconocer que ésta recolección sistemática de datos o evidencias y las formulaciones de juicios fundamentados constituyen parte del proceso evaluativo (González, Pérez, 2001), pues la evaluación adquiere sentido y una dimensión teleológica cuando, además de reconocer el desempeño y las posibilidades de los estudiantes, interviene en la transformación de los programas educativos, las acciones pedagógicas del docente, la construcción de conocimiento y la reflexión sobre el mismo proceso de evaluación. Bien lo plantea Blázquez Sánchez (2003): *La evaluación no puede ser reducida a una mera cuestión metodológica o didáctica, no es una simple tecnología de la educación. La función de la evaluación no es únicamente pedagógica, es, en gran medida, social.*

Igualmente, la Educación Física posee una gran diversidad de posibilidades y alternativas para su desarrollo en el ámbito escolar, sus contenidos son variados y plantean diferentes enfoques que incluyen elementos relacionados con lo físico-deportivo, lo expresivo motriz y lo axiológico, lo cual genera, igualmente, múltiples posibilidades en evaluación. Ante estas consideraciones parece necesaria una reflexión sobre las prácticas, concepciones y experiencias sobre la evaluación en la Educación Física. En este sentido se abordan desde la aproximación teórica importantes autores que reflexionan sobre la evaluación como Edith Litwin, Alicia Camilloni, Mabel Condemarin, Domingo Blázquez Sánchez, entre otros.

Marco teórico

El concepto de evaluación en el ámbito educativo

En el campo de la Educación se pueden encontrar con frecuencia diferentes concepciones de evaluación; no obstante, en la práctica se le atribuyen una serie de definiciones, que si bien están relacionadas, expresan significados diferentes. Para el caso se pueden citar como ejemplos algunos conceptos sobre evaluación, medición, valoración y calificación.

Según Popham (1990), la calificación se puede entender como una expresión cualitativa (el ser apto o no apto) o cuantitativa (6.0, 7.0, 8.0, 9.0...) del juicio de valor que se emite sobre la actividad y logros del estudiante. En este juicio se quiere expresar el grado de suficiencia o insuficiencia, en torno a los conocimientos, destrezas y habilidades del estudiante, como resultado de algún tipo de prueba, actividad, examen o proceso. La medición hace referencia a la asignación de un valor de acuerdo a la comparación que se realiza del objeto medido con respecto a un patrón de referencia o una escala de medida. El propósito fundamental de la medición es la obtención de datos, los cuales se expresan en magnitudes o unidades de medida; para ello siempre se utilizan instrumentos como las pruebas o test. En el ámbito educativo, Lopa, (2000) define la medición como el procedimiento a través del cual se obtiene una descripción cuantitativa con referencia a un patrón determinado del comportamiento de un fenómeno educativo o también para evidenciar el nivel o grado en que el estudiante ha desarrollado sus diferentes dimensiones. En este sentido, se puede afirmar que la medición está al servicio de la evaluación.

La evaluación implica una concepción más amplia; *debe ser considerada como un proceso y no como un suceso, constituirse en un medio y nunca en un fin*, (Ahumada Acevedo, 2001 pág. 4). El concepto de evaluación ha venido evolucionando, sin embargo, más que llegar a una definición, resulta más importante identificar y reconocer qué aspectos la caracterizan y le permiten

otorgarle sentido y significado, ampliando además su horizonte de aplicación (Elola & Toranzos, 2000). Condemarin & Medina, (2000), señalan como el principal objetivo de la evaluación mejorar la calidad de los aprendizajes de los alumnos, responder a sus necesidades educativas y considerarla como una parte del proceso educativo, con el propósito de alcanzar un mejoramiento continuo. Evaluar es a la vez una estrategia pedagógica; sin embargo los procesos tradicionales dificultan la innovación pedagógica en las prácticas de evaluación porque se fundamentan en verificar aprendizajes superados, comparan resultados, jerarquizan, y se incurre en un falso concepto de equidad.

Toda acción evaluativa debe implicar intervenciones y tomas de decisiones sobre las acciones educativas, de lo contrario la evaluación no adquiere sentido ni significado. De esta manera, Molnar (1997) y González (2000) citados por Hernández Álvarez, (2004) señalan que *si la evaluación no es fuente de aprendizaje y mejoramiento personal, queda reducida a la simple medición, comprobación y aplicación de técnicas e instrumentos reduciendo u ocultando procesos complejos que se dan en la enseñanza y el aprendizaje*. Tobón, Rial, Carretero, & García, (2006) Identifican algunos aspectos que actualmente forman parte de las prácticas educativas y caracterizan procesos de evaluación tradicional:

- Quien propone los parámetros y criterios de evaluación es el docente
- Generalmente la evaluación se expresa en datos cuantitativos o escalas de valoración sin criterios claros que las sustenten.
- La evaluación está orientada a determinar quiénes aprueban o no un curso.
- La evaluación se enfoca más en los errores y debilidades que en los aciertos.
- Los resultados son definitivos y con escasas posibilidades de mejoramiento
- Constituye un instrumento de control y selección.
- Considera el trabajo individual sin tener en cuenta el aporte colaborativo

Igualmente, soporta los principios planteados por Condemarín (2000) en el sentido que la evaluación debe:

- Constituirse en un proceso dinámico y multidimensional que involucre a todos los implicados en el proceso educativo, es decir; estudiantes, docentes e institución educativa.
- Tener en cuenta tanto el proceso como los resultados finales.
- Posibilitar retroalimentación en expresiones cualitativas y cuantitativas.

- Reconocer las potencialidades, las inteligencias múltiples y la zona de desarrollo próximo de cada estudiante.
- Fundamentarse en criterios, objetivos y evidencias consensuados.
- Acompañar todo el proceso educativo.
- Incluir todas las dimensiones de la evaluación: autoevaluación, heteroevaluación y coevaluación.

Otros aportes que permiten ampliar una concepción de evaluación en el ámbito educativo indican, que si la medición y la evaluación constituyen dos prácticas diferentes, así mismo, evaluación y valoración son dos conceptos distintos, *“la valoración es un juicio subjetivo, mientras la evaluación es una actitud sistemática de reflexión, que conduce a juicios fundamentados en datos e informaciones objetivadas”* (Moreno, 2003 pág. 18). Se destaca la función formativa y autoformativa de la evaluación, señalando que la actividad evaluativa posee un carácter constructivista, en el sentido que se aprende a evaluar *“cuando se participa de forma significativa y formativa en las acciones evaluadoras”* (Moreno, 2003 pág. 26).

La evaluación de los aprendizajes

El propósito fundamental de la evaluación es considerar el aprendizaje tanto en su proceso como en sus resultados. En una concepción del aprendizaje como algo que se construye, las acciones evaluativas deben otorgar significado y utilidad a los nuevos aprendizajes en diferentes contextos. También es fundamental que el estudiante conozca y se apropie de los objetivos de aprendizaje y sus criterios de evaluación. Esto puede significar mejores desempeños y se estimula además, el desarrollo de habilidades meta cognitivas, de tal manera que tome conciencia de su propio proceso o de lo que ha aprendido. Igualmente, se deben promover distintas formas de evaluación que proporcionen a los estudiantes oportunidades de reflexión y revisión; esto teniendo en cuenta la diversidad de ritmos y estilos de aprendizaje que se presentan. Aspectos como la motivación, el esfuerzo y la autoestima también afectan el aprendizaje; es fundamental en la evaluación establecer relaciones entre el esfuerzo y el resultado, incluyendo los aspectos sociales, por lo tanto se deben favorecer las experiencias de evaluación en grupo.

Camilloni, Celman, Litwin, & Palou, (1998) señalan que muchas de las prácticas de enseñanza se estructuran en función de la evaluación, transformándose ésta en el estímulo más importante para el aprendizaje. Así la evaluación se constituye en un fin, sin tener conciencia de los aprendizajes adquiridos o de las dificultades encontradas. Igualmente se plantea la dificultad de

la evaluación para estimar o medir los aprendizajes en los limitados periodos escolares, pues se reconoce que los aprendizajes significativos necesitan tiempos importantes de consolidación y es probable que el verdadero aprendizaje tenga lugar fuera de los tiempos, escenarios o espacios de clase diferentes a los que se planteó la situación de enseñanza. En este sentido, resulta interesante el aporte de las autoras cuando señalan que muchas veces la evaluación *“implica exigencias de procesos reflexivos novedosos que nunca formaron parte de los procesos de enseñanza, pues la evaluación no mejora lo aprendido, sino que permite, en el mejor de los casos, su reflejo. Para ello se puede proponer en la evaluación una situación de sorpresa con el objeto de que el alumno no se prepare para ella y así poder reconocer con cierta fiabilidad sus aprendizajes, por lo tanto la evaluación es parte del proceso didáctico e implica para los estudiantes una toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos y para los docentes, una interpretación de las implicancias de la enseñanza en esos aprendizajes.”*(pág. 45)

Una aproximación en cuanto a la concepción y características de la evaluación de los aprendizajes se puede desarrollar a partir de los siguientes aspectos:

- Se ha evidenciado como una práctica constante en los sistemas educativos, la tendencia a prácticas orientadas a evaluar la reproducción de conocimientos, donde el estudiante fundamentalmente recuerda hechos y datos. Desde una perspectiva cognitiva, se deben plantear actividades que cambien el lugar de la evaluación como reproducción de conocimientos por el de la evaluación como producción, pero a lo largo de diferentes momentos del proceso educativo y no como etapa final. Igualmente, se deben reconocer los momentos propicios para la evaluación (Camilloni, Celman, Litwin, & Palou, 1998).
- La evaluación no es ni puede ser un apéndice de la enseñanza ni del aprendizaje; debe ser parte del proceso. En la medida en que el sujeto aprende, simultáneamente evalúa, razona, discrimina, reflexiona. Esta actitud evaluadora, forma parte del proceso educativo y es continuamente formativa. Tampoco hay formas de evaluación que sean absolutamente mejores que otras. La calidad depende de la pertinencia y situación: (Álvarez Méndez, 1996 citado por Celman, 1998).
- La evaluación del aprendizaje constituye un proceso de comunicación interpersonal, que cumple todas las características y presenta todas las complejidades de la comunicación humana, donde los papeles de evaluador y evaluado pueden alternarse, e incluso, darse simultáneamente. La comprensión de la evaluación del aprendizaje como comunicación es vital para entender por qué sus resultados no dependen sólo de las características del “objeto” que se evalúa, sino

además, de las peculiaridades de quien realiza la evaluación y de los vínculos que establezcan entre sí. Las tendencias pedagógicas contemporáneas en educación, las nuevas tecnologías en informática y comunicación en el ámbito educativo, los estudios interdisciplinarios y transdisciplinarios sobre la evaluación de los aprendizajes, el desarrollo de la evaluación educativa como campo en las ciencias de la educación, la aparición de concepciones y propuestas diversas en evaluación de los aprendizajes, vislumbran transformaciones importantes en las prácticas evaluativas. (González Pérez , 2001).

Juan Manuel Álvarez (1997) citado por Moreno, (2003), señala entre algunos aportes en torno a la evaluación de los aprendizajes, la importancia de reconocer que cuando el estudiante plantea ideas o expresa su punto de vista o pensamiento puede equivocarse, lo cual debe tomarse como *“un indicador de la naturalidad de razonar y del saber humano puesto en práctica (pág. 142)”*. Estas situaciones deben ser consideradas como una etapa en el proceso de aprendizaje y no como causa de una sanción o disminución de su evaluación *“error es diferente a punto menos, superarlo con la ayuda del profesor será formativo, restarle puntos es poner al estudiante en situación de obligado silencio”*. En este sentido, se debe permitir a los estudiantes expresar y contrastar sus puntos de vista *“con independencia de la corrección o de la incorrección”* y cuando se presenta la corrección, ésta se debe constituir en ayuda para el aprendizaje. En este sentido, Álvarez (1997) citado por Moreno, (2003) plantea también que *“no todo lo que se aprende es intelecto”*. La evaluación como parte integral de la enseñanza y el aprendizaje, debe considerar a la persona en todas sus dimensiones, incluyendo los componentes afectivos, sus intereses y sus valores de una manera justa y objetiva, así mismo, (González Pérez M. , 2001), define como característica importante de la evaluación del aprendizaje, la interrelación que se establece entre el evaluador y el evaluado, constituyendo un proceso de comunicación interpersonal con las complejidades de la comunicación humana y que tiene como función principal la determinación y constatación de los resultados del aprendizaje y su calidad, aportando información para la realización de acciones tendientes a la orientación y mejoramiento de los aprendizajes y los procesos. Estos planteamientos legitiman las prácticas evaluadoras y las aleja de su connotación de poder y control¹⁸, atribuyendo además a la evaluación, un componente ético importante, por tanto el estudiante como el docente son susceptibles de aprendizaje de la evaluación que se practica.

¹⁸ La función de control es una de las funciones relativamente oculta de la evaluación. Oculta en su relación con los fines o propósitos declarados, pero evidente a la observación y análisis de la realidad educativa (González Pérez M. , 2001)

Las prácticas evaluativas de los docentes

Según Sacristán, (2007) las *Prácticas Evaluativas* constituyen los procedimientos y mecanismos utilizados por los profesores en el acto de evaluación, representan una serie de historias docentes y cuya práctica se ha convertido en hábitos sobre los cuales no hay un control explícito. Ahumada Acevedo, (2003), define las prácticas evaluativas como los procedimientos que utiliza el docente en el aula y que sirven para indagar sobre los conocimientos previos que ya posee el estudiante o para intervenir adecuadamente en el proceso de desarrollo de sus capacidades. Vidales Delgado (2005), señala que “*las pocas investigaciones realizadas sobre las prácticas evaluativas de los maestros muestran un predominio de concepciones tradicionales. Así por ejemplo, en Colombia se detectó que la evaluación está configurada culturalmente como un procedimiento para asignar valores numéricos al trabajo hecho por los alumnos en el aula*” (pág. 35) y generalmente los instrumentos de evaluación utilizados están orientados a “medir” la cantidad de contenidos que los estudiantes han asimilado. También es frecuente encontrar procedimientos de evaluación cualitativa pero sin técnicas de registro que posibiliten un seguimiento riguroso de los avances del estudiante. Igualmente, señala que entre las prácticas evaluativas en América Latina, hay un predominio de la prueba escrita, mientras el examen oral prácticamente se encuentra en extinción, hay consenso en que la evaluación no puede limitarse a un examen o una calificación final, validar una propuesta satisfactoria resulta complejo, pero presenta como las alternativas más utilizadas a los diarios de clase¹⁹, la evaluación por portafolios²⁰ y las pruebas escritas. Sin embargo, un problema recurrente en las prácticas evaluativas lo constituye el atribuir únicamente al estudiante la responsabilidad en el éxito o fracaso de los aprendizajes. En este sentido, Prieto & Contreras (2008), también encuentran que los resultados de algunas investigaciones indican que las concepciones que orientan las prácticas evaluativas de los profesores corresponden a enfoques “instrumentales y memorísticos” que priorizan los resultados alcanzados en términos del rendimiento, la capacidad reproductiva y el esfuerzo individual.

Otro aspecto para señalar es que no se ha logrado en América Latina que los docentes utilicen los resultados de la metaevaluación²¹ en la reformulación de sus prácticas evaluativas. Iaies, y otros (2003), indican que hay otras dimensiones en el trabajo docente que resultan más problemáticas que la evaluación, como el

¹⁹ El diario de clase se utiliza para descubrir las intenciones de los participantes, las interacciones docente-alumno y alumnos-alumnos, así como también los efectos positivos o negativos de la enseñanza y el aprendizaje regular los procesos de enseñar, aprender y evaluar, así como promover la reflexión y la evaluación de quienes participan para orientar y mejorar el proceso. (<http://www.formacionenlinea.edu.ve/>)

²⁰ El portafolio es un método de evaluación que consiste en llevar un registro de los aprendizajes donde el estudiante reúne materiales que se elaboran en el proceso de aprender. También constituyen una colección ordenada de evidencias que presenta las producciones que se fueron organizando para los diferentes proyectos llevados a cabo en el aula.

²¹ Metaevaluación: Evaluación de la evaluación

manejo de la disciplina en clase, el tiempo disponible para la preparación de las mismas y la relación con los padres de familia. Igualmente, evidencian más dificultades en la evaluación los docentes de secundaria que los maestros de primaria y los docentes del sector público frente a los del sector privado. Estos últimos probablemente tengan pautas más claras e institucionalmente definidas para realizar las prácticas evaluativas. Sin embargo laies, y otros (2003) señalan como “sintomático” el hecho de que *“tomar exámenes, corregir pruebas, revisar tareas, etc. no es una dimensión particularmente interesante para la mayoría de los docentes”* (pág. 166) y mucho menos reflexionar sobre sus prácticas evaluativas²². En este sentido, se plantea hipotéticamente, que las actitudes y dificultades en las prácticas evaluativas, obedecen a que evaluar implica: Primero, un alto componente técnico, ya que requiere el dominio y conocimiento de teorías del aprendizaje, estrategias metodológicas, diseño y manejo de instrumentos de evaluación y por lo tanto procesos de formación y actualización permanente. Segundo, evaluar requiere una inversión significativa de tiempo y esfuerzo adicional a las tareas cotidianas de los docentes. Por otra parte, como se planteó anteriormente, la práctica evaluativa tiene un componente ético y político importante por sus características de ordenamiento, valoración y las implicaciones en la vida escolar de los estudiantes, que genera en ocasiones situaciones conflictivas con ellos y sus familias.

La evaluación en la Educación Física

En el ámbito de la Educación Física, (Bloom, 1975) se han considerado las intenciones y enfoques para la evaluación de los aprendizajes mencionados anteriormente. A pesar de que los sistemas tradicionales de evaluación y las prácticas habituales han deformado la intencionalidad educativa de la evaluación en el área, se presentan diversos enfoques y posturas frente al objeto de evaluación, el cual para algunos lo constituye el aprendizaje motriz, propio de un criterio de enseñabilidad, privilegiándolo sobre los aprendizajes en otras dimensiones necesarias para alcanzar un sentido de educabilidad. Se le otorga además bastante importancia al resultado, justificando los procesos educativos como el camino para alcanzarlo. En otro sentido, Ahumada Acevedo, (2001) señala que en la mayoría de los países latinoamericanos la evaluación está centrada en la heteroevaluación, práctica que es común en la Educación Física y que constituye un proceso que nace desde el profesor hacia el estudiante, donde se enfatiza en los resultados alcanzados en los rendimientos y desempeños finales.

²² Estas conclusiones son resultado de investigaciones realizadas con docentes de Argentina y Perú

La evaluación es reducida a una simple cuestión metodológica, o técnica, pues generalmente son objeto de evaluación en la Educación Física; la condición física o los niveles de rendimiento físico, la reproducción biomecánica de gestos y movimientos específicos, las habilidades motrices, las destrezas básicas de movimiento y las habilidades deportivas; algunos docentes incluyen criterios como la presentación personal y los hábitos de higiene y aseo. Igualmente, Schnaidler (2010), reitera la vigencia de modelos tradicionales en la evaluación de los aprendizajes en Educación Física, agregando además unas características particulares del área como los incentivos en el marco de la clase y la evaluación (ejemplo: se plantea a los estudiantes: *“si realizan bien la actividad pueden jugar los últimos minutos”* (pág. 150). Se recurre también a la observación directa como un referente importante en la evaluación, ya que ésta, en primera instancia permite “apreciar” si se aprendieron los contenidos. También, como señala Hernández (2008), *“las prácticas evaluativas que son implementadas habitualmente en Educación Física, evidencian un uso excesivo y desmesurado de los test de condición física y pruebas objetivas, como forma casi exclusiva de evaluación”* (pág. 167).

Blasquez Sánchez (2003), señala los propósitos fundamentales de la evaluación en Educación Física el identificar el rendimiento de los estudiantes, diagnosticar los aspectos débiles y fuertes, pronosticar sus posibilidades, motivar a los estudiantes a mejores logros, agrupar o clasificar de acuerdo a niveles de rendimiento, calificar y valorar la eficiencia del sistema de enseñanza. En este sentido Molnar (1997) y González (2000) citados también por Hernández (2008) plantean que si la evaluación en Educación Física no se constituye en oportunidad de aprendizaje y crecimiento, su acción queda reducida a un simple proceso de medición, comprobación y aplicación de técnicas, limitando las posibilidades que se pueden generar desde una evaluación con perspectiva y sentido educativo.

Serrato Alvarez, (2006), quien plantea la evaluación en Educación Física como una actividad básicamente valorativa e investigadora y por tanto facilitadora de cambios educativos, no solamente en el estudiante sino también en el docente; privilegia los criterios de evaluación cualitativos sobre los cuantitativos.

Sin embargo, esto no significa, que la evaluación deba ser exclusivamente cualitativa, pues los instrumentos cuantitativos utilizados con cierta flexibilidad, se constituyen también en una herramienta importante para poder emitir juicios y decisiones sobre los desarrollos de los estudiantes.

Para Serrato Alvarez, (2006) se deben evaluar en Educación Física los siguientes aspectos:

Tabla 1. Criterios de evaluación en Educación Física

Criterio de Evaluación	Características
La creatividad en el desarrollo de la actividad física	Grado de ajuste y creatividad del movimiento corporal en relación con el movimiento de otros compañeros y las condiciones externas.
La coordinación corporal	La coordinación dinámica y su adecuación a los distintos tipos de actividad física.
Adecuación a factores externos	En qué forma el estudiante adecua el movimiento al ritmo exigido por la actividad que está realizando.
Competencias físicas básicas	Apreciación del desarrollo cuantitativo y cualitativo de las competencias físicas básicas.
Concientización acerca de los efectos de la actividad física	Reflexión y conocimiento de las propias posibilidades y limitaciones, así como el reconocimiento de los aportes y beneficios de la actividad física.
Desarrollo de actitudes sociales	La cooperación, la tolerancia, el respeto a las normas en el trabajo grupal.
La expresión corporal	La capacidad de transmitir ideas o representaciones de forma espontánea y creativa, también la capacidad de interpretar las representaciones de otros.

Fuente: Serrato Álvarez (2006)

Hernández, (2008), recoge los trabajos y experiencias de varios autores especialistas en Educación Física y deporte como Malho, (1974); Dechavanne, (1982); Knapp, (1984); López (2003), entre otros) y presenta otro conjunto de aspectos que se deben considerar en la evaluación de los aprendizajes en Educación Física:

Tabla 2. Criterios de evaluación en Educación Física

Criterio de Evaluación	Características
Habilidades intelectuales básicas	Interpretar, argumentar, explicar.
Habilidades motrices y destrezas esenciales	Sistematicidad, asimilación, desarrollo y organización funcional de las estructuras perceptivas motrices.
Habilidades deportivas	Técnicas, tácticas y posibilidades de actuación en un deporte de acuerdo a normas establecidas.
La condición física y la salud	Desarrollo cualitativo y cuantitativo de la condición física para el mantenimiento y conservación de la salud.
Las capacidades físicas	Desarrollo de la fuerza, resistencia, velocidad y flexibilidad.
La expresión corporal	La comunicación verbal, motriz o gestual.
Las actitudes y los valores compartidos	Trabajo en equipo, cooperación, respeto.

Fuente: Hernández, (2008)

El mismo autor plantea que en la evaluación en Educación Física, se definen cuatro tipos de contenidos de aprendizaje o conocimientos evaluables:

- **Semántico:**
Corresponde al conocimiento de hechos, leyes y conceptos.
- **Procedimientos:**
Incluye la ejecución y demostración de habilidades y técnicas con respecto a unas normas y patrones establecidos.
- **Actitudes y Valores:**
Comportamientos que dan cuenta del desarrollo y apropiación de valores.
- **Estrategias:**
Evidencias de las acciones y decisiones que toma el estudiante para llegar a los propósitos de aprendizaje.

Blasquez Sánchez, (2003), plantea como objeto de la evaluación en del estudiante en Educación Física los aspectos incluidos en la taxonomía tradicional de los objetivos propuesto por Bloom, (1975), los cuales están clasificados en tres grandes áreas:

- El dominio cognoscitivo, que significa la adquisición de conocimientos y capacidades intelectuales.
- El domino afectivo, el desarrollo de actitudes.
- El dominio psicomotor, que incluye la adquisición y desarrollo de las habilidades y capacidades físico motrices.

Estos aspectos deben ser tratados en forma global, pues la Educación Física no debe centrarse únicamente en el aspecto motriz del estudiante, igualmente es fundamental no utilizar un solo procedimiento de evaluación y considerar la participación del estudiante en el proceso, incluyendo ejercicios de heteroevaluación, autoevaluación y coevaluación. Blázquez (2003), presenta algunos aspectos que permiten definir los criterios a utilizar:

Tabla 3. Criterios de evaluación

Criterio	Características
Criterios de evaluación referidos a normas estadísticas.	Comparación de resultados del estudiante (en una prueba o un examen) con resultados de la población a la cual pertenece o de otros grupos.
Criterios de evaluación referidos a los objetivos	Evaluación en función de logros y objetivos fijados previamente, se compara el estado inicial con el resultado final.
Criterios referidos a los estudiantes	Todas las informaciones de los estudiantes que puedan ser indicadores potenciales de mejoramiento.
Criterios basados en la experiencia del evaluador	Se apoya en la experiencia y capacidad de observación del evaluador.
Criterios basados en la naturaleza y estructuración de los contenidos	Los criterios están determinados por el tipo de contenido
Combinación y/o complementación de los criterios anteriores	

Fuente: Blasquez Sánchez, (2003)

Isla Alcoser, (2006) señala que antes de las prácticas evaluativas se debe definir la función, el referente, el momento y el agente de la evaluación; tal como se plantea a continuación:

Tabla 4. Tipos de evaluación en Educación Física

Función	Sumativa	Valoración definitiva, busca determinar el producto final
	Formativa	Mejorar y rediseñar el proceso educativo
Referente	Normativo	Evaluación del estudiante en función del rendimiento y el resultado
	Criterial	Evaluación a partir de criterios externos como los indicadores de logro
Momento	Inicial	Al comienzo del proceso, identifica los conocimientos previos
	Proceso	Es la evaluación “durante” permite ajustar y perfeccionar los procesos y los avances
	Final	Es la evaluación sumativa, se da al final del proceso
Agente	Auto evaluación	El estudiante evalúa sus actuaciones
	Co evaluación	Se evalúa en grupo, se toman decisiones en consenso
	Hetero evaluación	La realiza un agente externo (docente)

Fuente: Isla Alcoser, (2006)

Una vez definidos estos aspectos, se recurre a técnicas²³ para la evaluación, entre las más utilizadas en Educación Física, Isla Alcoser, (2006) señala las siguientes:

²³ Isla Alcoser, (2006), define, como técnica de evaluación, el conjunto de procedimientos para recoger la información

Tabla 5. Técnicas e instrumentos de evaluación en Educación Física

Técnica	Instrumentos
Para recoger datos:	Anecdotario
Observación, entrevista, sociometría, encuesta, trabajos con el estudiante, coloquio	Listas de cotejo o control Escalas de observación Sociograma
	Entrevista
Análisis de datos	Cuestionario
	Pruebas escritas
	Pruebas orales
	Pruebas prácticas
Pruebas/test	Test de rendimiento

Fuente: Isla Alcoser, (2006)

En otro sentido, Geiler, (1998) plantea qué intencionalidad de las prácticas evaluativas en Educación Física se orientan bajo dos paradigmas epistemológicamente opuestos: uno lo constituye el enfoque cuantitativo, fuertemente instalado en las prácticas evaluativas y pretende darle una connotación importante de objetividad a la evaluación; el otro paradigma corresponde a un enfoque cualitativo, el cual plantea que evaluar no es medir, “es *indagar sobre una realidad contextualizada, considerando los aspectos dinámicos y cambiantes de dicha realidad*”. El primer enfoque se relaciona con el positivismo, mientras el segundo corresponde al paradigma de la pedagogía crítica.

Ruíz Nebrera, (2009), clasifica las prácticas evaluativas en dos categorías: los procedimientos experimentales y los procedimientos observacionales, afirmando también que la evaluación no solo debe dirigirse al estudiante, pues todos los aspectos que intervienen en las acciones educativas se constituyen también en objeto de evaluación.

Tabla 6. Instrumentos y procedimientos utilizados para la evaluación en Educación Física

Procedimientos experimentales	Procedimientos observacionales
Test motores	
Pruebas Funcionales: <ul style="list-style-type: none"> • Campo • Laboratorio 	Observación directa y procedimientos de apreciación: <ul style="list-style-type: none"> • Registro de anécdotas
Pruebas de ejecución: <ul style="list-style-type: none"> • Circuito técnico • Listado de tareas técnicas 	Observación indirecta: <ul style="list-style-type: none"> • Listas de control • Escalas de puntuación-clasificación
Técnicas sociométricas: <ul style="list-style-type: none"> • Sociograma • Ludograma 	Escalas ordinales o cualitativas Escalas numéricas Escalas gráficas
Entrevistas	Escalas descriptivas
Cuestionarios	Registro de acontecimientos
Trabajos escritos y gráficos: <ul style="list-style-type: none"> • Trabajos monográficos • Comentarios críticos de textos físico deportivos. • Elaboración de mapas conceptuales 	Cronometraje Muestreo de tiempo Registro de intervalos

Fuente: Ruíz Nebrera, (2009)

En términos generales, las prácticas evaluativas en la Educación Física deben propiciar no solamente las evidencias del alcance de desarrollo físico motriz deseable en el estudiante, sino también considerar otros aspectos en su proceso educativo, como el avance en sus conocimientos y actitudes. Esto significa abordar las dimensiones cognitivas, afectivas, expresivas, sociales y comunicativas, entre otras, que se puedan considerar en una formación integral. También es importante permitir la posibilidad al estudiante de participar en forma activa de la valoración de su propio proceso de aprendizaje y el de los demás. Los juicios y valoraciones deben generar reflexiones y actitudes que posibiliten la

comprensión, la reflexión y la autovaloración de los aprendizajes alcanzados para la consolidación de un mejor ser humano y en perspectiva de procesos educativos de calidad, para ello deben ser objeto de evaluación todos los elementos que inciden de manera relevante en el proceso educativo.

Resultados

De modo general, los docentes identifican como procesos básicos de la evaluación la recolección de datos, los diagnósticos, la emisión de juicios valorativos y la toma de decisiones derivadas de las evaluaciones; ante las diversas formas de concebir la evaluación, se muestra como tendencia predominante la evaluación como una verificación de los aprendizajes. La concepción de evaluación ha evolucionado, pero más que llegar a una definición, se identifican los aspectos que la caracterizan y permiten otorgarle sentido y significado, estos aspectos según Elola & Toranzos (2000), permiten ampliar el horizonte de aplicación de la evaluación; sin embargo, evaluar tiene un significado más amplio; *“debe ser considerada como un proceso y no como suceso, constituirse en medio y nunca en un fin”* (Ahumada Acevedo, 2001). También se asume la evaluación como estrategia pedagógica, pero prácticas tradicionales aún presentes dificultan su innovación porque se fundamentan en el paradigma de aprendizajes superados (Condemarin & Medina, 2000). En este sentido, Hernández Álvarez (2004) señala que “si la evaluación no es fuente de aprendizaje y mejoramiento personal, queda reducida a la simple medición, comprobación y aplicación de técnicas.” Considerando los aportes anteriores se plantea una aproximación conceptual de la evaluación como proceso ético y pedagógico, que se desarrolla de forma dinámica, permanente, flexible y consensuada, donde se establecen juicios y decisiones fundamentadas en hechos, criterios y acciones objetivas, que se constituyen a la vez en oportunidades educativas, por cuanto se consideran las diferentes dimensiones del ser humano, reconociendo las diferencias y expectativas de los estudiantes en perspectiva de una educación de calidad. Desde las expresiones de los docentes todos estos principios se aplican para la evaluación en Educación Física, la cual adquiere un sentido más humanista y aunque considera elementos cuantitativos es fundamentalmente cualitativa, reconoce al estudiante en todas sus dimensiones y sus propósitos son esencialmente educativos, como lo señalan algunas expresiones de los maestros: “la evaluación en Educación Física es excepcionalmente humanista”, “la evaluación en Educación Física debe considerar las posibilidades del estudiante más que las exigencias del profesor”. No obstante la existencia de esta tendencia, aún se identifican algunos aspectos que forman parte de las prácticas educativas que según Lopa, (2000) y Tobón, Rial, Carretero, & García, (2006) caracterizan la evaluación tradicional: Quien propone los parámetros y criterios de evaluación es el docente, hay poca

participación del estudiante en la construcción de la evaluación y ésta se constituye en un proceso que nace desde el profesor, generalmente se expresa en datos cuantitativos o escalas de valoración sin criterios claros que las sustenten ya que se recurre a la observación informal y subjetiva como el referente más importante. Ruíz Nebrera (2009), valida estos procedimientos observacionales, pues en primera instancia permiten “apreciar” de forma subjetiva si se aprendieron los contenidos. (Geiler, 1998). También considera la observación como la técnica apropiada para evaluar en el área. Sin embargo, privilegiar la observación, plantea la discusión sobre si se realiza evaluación o valoración, pues son dos conceptos distintos, “la valoración es un juicio subjetivo, mientras la evaluación es una actitud sistemática de reflexión, que conduce a juicios fundamentados en datos e informaciones objetivadas” (Moreno, 2003). También Schnaidler (2010), reitera la vigencia de prácticas tradicionales en la evaluación de los aprendizajes en Educación Física. Los test son utilizados frecuentemente como diagnóstico, verificación y seguimiento y surgen otras alternativas que posibilitan complementar los aprendizajes en clase como las tareas, acuerdos, portafolios, etc.

En cuanto al objeto de evaluación, se presentan diversos enfoques y posturas. Para la mayoría se privilegia lo axiológico, sobre aprendizajes en otras dimensiones. Se sustenta una tendencia de evaluación pensada en la educabilidad, eminentemente formativa, tomando como base los aspectos concernientes a la motricidad (López Pastor, 2007).

Así mismo, los criterios, se constituyen en parte fundamental de la evaluación, Según Elola & Toranzos, (2000), “son los elementos a partir de los cuales se puede establecer la comparación respecto del objeto de evaluación o algunas de sus características; un problema recurrente en la evaluación es la legitimidad de los criterios adoptados, es decir, quién y cómo se definen los criterios”. Se definen la actitud y el esfuerzo como los criterios fundamentales, se considera el trabajo individual y el colectivo, pero su construcción no es consensuada con el estudiante. En este sentido, Bordas & Cabrera, (2001) señalan que el aprendizaje es el núcleo de la acción educativa, por lo tanto es fundamental que la evaluación sea entendida como un proceso participante, es importante compartir la responsabilidad de la evaluación, que el estudiante conozca y se apropie de los objetivos de aprendizaje y sus criterios de evaluación, más aún cuando se trata de un ejercicio permanente, continuo, que trasciende de la clase a la cotidianidad. En general los estudiantes tienen una actitud pasiva frente a la construcción de los criterios: “Los estudiantes son conscientes de la evaluación, se ajustan a las condiciones planteadas con actitud normal, acatan los criterios propuestos, generalmente no los discuten, son conscientes que si trabajan en la medida de sus posibilidades van a pasar y la asumen con actitud positiva” Monterrosa Castro, (2006), plantea que de acuerdo al paradigma

pedagógico establecido por la Ley 115, donde se propone una evaluación por procesos, es necesario renovar las prácticas evaluativas, promoviendo la participación activa del estudiante de manera individual y fundamentalmente en grupo.

El desempeño físico motriz es fundamental pero no tiene tanto peso en la evaluación. El uso del uniforme es incluido, para algunos es más una imposición institucional que un criterio formativo, para otros es muy importante y algunos lo consideran sin ser estrictos en ello. Hay consenso sobre la importancia del aseo y presentación personal en la evaluación. Otros criterios son el trabajo en equipo, asistencia, puntualidad, valores, aprendizajes teóricos, autoevaluación y el comportamiento en clase.

Además de algunas tareas en el trabajo docente, como el manejo de la disciplina en clase, el tiempo disponible para la preparación de las mismas y la relación con los padres de familia (laies, y otros, 2003), la evaluación plantea situaciones que la dificultan, entre éstas se consideran factores de orden teórico y de conocimiento sobre teorías, instrumentos y formas de evaluación, sumado a la limitada unificación de criterios entre docentes, generalmente no hay un compromiso institucional fuerte con la discusión y reflexión sobre evaluación, éste se restringe a la promoción de los estudiantes, hay consciencia en los docentes de localidad sobre la necesidad de formación sobre el tema. La evaluación constituye uno de los aspectos de la investigación y de las prácticas educativas, que “amerita el interés y dedicación casi de forma obligada, de todos los profesionales dedicados a la enseñanza” (Hernández Álvarez, 2004). También la cantidad de formalismos y procesos administrativos afectan la evaluación, los escasos materiales y recursos, tiempo, espacio físico, la cantidad de estudiantes, ausencia de herramientas tecnológicas, el clima y otros aspectos relacionados con los estudiantes como su estado de salud, actitud y disposición son los factores que generalmente dificultan la evaluación. Ante estas dificultades se plantean prácticas de autoevaluación y coevaluación que se constituyen en una alternativa para compartir la responsabilidad de la evaluación con los estudiantes, las cuales resultan positivas en la medida que el estudiante adquiere consciencia y responsabilidad de su proceso.

Las prácticas evaluativas han cambiado sustancialmente. Ahora se trata de un proceso más cualitativo. Antes se limitaba a la aplicación de pruebas sobre resultados estandarizados, sin tener en cuenta el estado particular del estudiante. Ya no se evalúa tanto la condición física, hoy se miran otras cosas como la actitud y el esfuerzo. Estos cambios, que develan también modificaciones en las prácticas pedagógicas, se atribuyen a la experiencia adquirida en la enseñanza de la Educación Física, que ha posibilitado diferentes formas de enseñar y por tanto

de evaluar, esto sumado a las orientaciones y cambios que surgen de las políticas, se expresa que “indiscutiblemente las nuevas políticas inciden de manera positiva, ahora se entiende la evaluación como proceso, es completa y rigurosa, pero a la vez más flexible” Sin embargo las concepciones y propósitos de la evaluación no han cambiado, solo cambian las prácticas y las formas.

Conclusiones

Los docentes de Educación Física identifican los elementos de una evaluación autentica, prevalecen las concepciones enfocadas hacia la evaluación cualitativa, sin embargo hay coincidencia en que la evaluación es un proceso centrado en la verificación de aprendizajes que debe considerar también los procesos pedagógicos y los resultados alcanzados por los estudiantes. La evaluación en Educación Física responde al marco teórico de la evaluación en general, atendiendo además procesos inherentes a la corporalidad.

Algunos elementos de la evaluación tradicional en Educación Física son utilizados frecuentemente, como los test físicos y las pruebas de habilidades motoras, sin embargo, la evaluación es esencialmente un proceso centrado en los valores, actitudes y comportamientos. La evaluación en Educación Física ha cambiado hacia procesos más humanistas donde se privilegian las actitudes de los estudiantes, ya que se definen como criterios básicos de evaluación aspectos relacionados con las dimensiones axiológicas y socio-afectivas las cuales prevalecen sobre el dominio técnico y el desempeño motriz, también se incluyen en menor medida la adquisición de conocimientos teóricos.

Para la evaluación en Educación Física aparecen diversos procedimientos y herramientas alternativos a los tradicionales en el área; como las guías de clase, las narrativas de los estudiantes, sus compromisos, evaluaciones escritas, registros personales. Aunque no se trata de proponer o construir nuevas estrategias para la evaluación, el diálogo con los docentes sobre el tema generó espacios de reflexión y discusión sobre evaluación, develando aspectos que el docente a pesar de llevarlos a cabo en sus prácticas no había considerado. Una tendencia ampliamente marcada corresponde a la observación como el principal y más utilizado instrumento de evaluación, lo cual indica que en gran medida los resultados de la evaluación de los estudiantes se construyen sobre la subjetividad y apreciaciones del docente, más que evaluación, esto se constituye en un proceso de valoración, entendida ésta como el reconocimiento al esfuerzo, méritos y cualidades del estudiante. Como aspecto interesante surgen alternativas de evaluación que trascienden del escenario de la clase y se extienden a la cotidianidad del estudiante, afirmando que los procesos educativos deben tener un

significado y aplicación práctica para la vida, los aprendizajes no se deben evidenciar únicamente en el tiempo y espacio de clase.

Es evidente que la evaluación es una práctica que no puede desvincularse del ejercicio cotidiano del docente, la mayoría de los docentes afirma evaluar clase a clase, pero también se constituye en un aspecto problemático en el trabajo docente. Un problema fundamental es el limitado consenso y los pocos acuerdos que se establecen al construir la evaluación; las prácticas evaluativas surgen de las preconcepciones de los docentes, de sus experiencias, sus creencias personales y en algunas ocasiones del diálogo con otros docentes. El estudio revela que la evaluación en su mayoría es un criterio personal que no se discute con los estudiantes. Es importante considerar que la evaluación se debe construir a partir de la discusión y consenso de docentes, estudiantes y directivos docentes de la institución educativa.

La evaluación es un asunto bastante estudiado y discutido en el ámbito académico, situación que contrasta con la poca relevancia que se le da en las instituciones educativas, las cuales se limitan al proceso formal de la promoción. Se expone la necesidad de profundizar en la formación sobre teorías, técnicas y tecnologías de evaluación de los aprendizajes, especialmente en Educación Física.

Emergen de las afirmaciones de docentes dificultades para realizar las prácticas evaluativas que pueden ser abordadas compartiendo la responsabilidad de la evaluación con los estudiantes y otros docentes. Entre los aspectos que más dificultan la evaluación están los recursos materiales, el número de estudiantes, el tiempo destinado para las clases, los eventos institucionales, el poco conocimiento teórico sobre evaluación, los recursos tecnológicos y tareas adicionales a la labor docente. Se encuentran muy pocas resistencias y opiniones negativas sobre la evaluación, se evidencia una importante convicción sobre la pertinencia y utilidad de la evaluación.

Los docentes participantes en la investigación expresan actitudes diferentes frente a las políticas en evaluación. La mayoría se manifiesta de acuerdo con las propuestas del decreto 1290, si la evaluación es una de las principales tareas y herramientas en los procesos educativos, los docentes deben ser quienes asuman el papel principal en la construcción e implementación de los modelos de evaluación. Mientras tanto una minoría expresan su desacuerdo, presentan resistencias y una actitud crítica frente a las políticas en evaluación, dada la importancia que se le otorga en la promoción de los estudiantes. Sin embargo, en este sentido hay acuerdo en que las políticas afectan lo formal de la evaluación, pero las concepciones y las prácticas son esencialmente las mismas.

Cuando los docentes evocan experiencias personales significativas en la evaluación de los aprendizajes, predominan aquellas donde los estudiantes conocen sobre qué los van a evaluar, participan en el proceso de la evaluación no solamente como sujetos evaluados, pueden utilizar la información de la evaluación, ya sea para compararse con otros o para fijarse metas

Es importante destacar la anuencia y disposición de los docentes de Educación Física para contribuir en la investigación, así como los aportes de otras áreas que permitieron la confrontación y discusión de teorías sobre investigación y la evaluación de los aprendizajes, esto sustenta la necesidad de abordar el conocimiento no solo desde la especificidad de las disciplinas, también se deben considerar aportes y experiencias de otras áreas que permitan ofrecer a los docentes opciones, en este caso para las prácticas evaluativas.

Recomendaciones

A partir de los hallazgos encontrados se pueden formular las siguientes recomendaciones:

La evaluación es un tema que reclama la atención y revisión a fondo en las instituciones educativas, es necesario que se profundice en el estudio y discusión sobre la evaluación como proceso educativo y se implementen acciones de formación que posibiliten el diálogo y consenso sobre las prácticas evaluativas más allá de los formalismos de la aprobación y la promoción, de tal manera que se puedan establecer juicios suficientes y mejor fundamentados en la evaluación de los aprendizajes. En este sentido, también es importante para la Educación Física consultar los pensamientos y tendencias acerca de la evaluación en otras disciplinas, ya que se pueden encontrar alternativas aplicables al área, por ejemplo, el uso de rúbricas puede ser una opción interesante en la Educación Física.

Es importante para la construcción de conocimiento y mejorar la calidad de los procesos educativos, abordar las prácticas de los maestros, identificar sus conocimientos y sus acciones; el maestro es una fuente valiosa de información, al valorar y reconocer sus experiencias como profesional de la educación, se obtiene una visión más clara de la realidad y se pueden establecer alternativas de solución a dificultades reconocidas y recurrentes en la labor educativa.

Ante las dificultades expuestas para la evaluación, es importante compartir esta responsabilidad con los estudiantes, de tal manera que sea una verdadera evaluación formativa y se puedan disminuir los aspectos que la dificultan. Se pueden promover estrategias para la autoevaluación y la coevaluación, sin embargo, es necesario reflexionar sobre aspectos y tiempos de la autoevaluación

y la coevaluación, no todo se debe autoevaluar, ni todo momento es propicio para la autoevaluación, igualmente, la coevaluación sugiere procesos y estrategias formativas previas de tal manera que se alcancen los objetivos propuestos, incluso se considera conveniente en principio, no mezclar estos ejercicios con la asignación de notas o la calificación.

Para finalizar Camilloni, Celman, Litwin, & Palou, (1998) señalan que:

En las escuelas no se debería actuar pensando que hay una sola manera posible de evaluar. Una buena evaluación debe otorgar confianza y generar, por el contrario al clima habitual que se instala con las evaluaciones, un espacio para permitir que los aprendizajes fluyan y se expresen con naturalidad.

Posibilitar reconocer nuestros límites, reírnos de nuestras propias exigencias y recuperar el sentido de lo humano en el acto de aprender. Desde esta perspectiva, la evaluación recupera y es proveedora de seguridad y protege a los estudiantes y por tanto, se imbrica en la buena enseñanza.

Referencias Bibliográficas

- Ahumada Acevedo, P. (2003). *Hacia una evaluación de los aprendizajes en una perspectiva constructivista*. San Salvador, El Salvador.
- Ahumada Acevedo, P. (2001). *La evaluación en una concepción de aprendizaje significativo*. Santiago de Chile: Ediciones Universitarias Universidad Católica de Valparaiso.
- Antunez Pérez, A., & Aranguren Rincón, C. (2005). *La evaluación de la Educación Física, los prototipos de enseñante y sus contextos*. Recuperado el 1 de Marzo de 2010, de Revista Venezolana de Educación Dic. 2005 Vol 9 No. 31 pp. 481-486: <http://www.scielo.org>
- Blasquez Sánchez, A. (2003). *Evaluación en la educación física y el deporte*. Barcelona: Inde.
- Bordas, I., & Cabrera, F. (2001). Estrategias de evaluación de los aprendizajes centradas en el proceso. *Revista española de pedagogía*, LIX enero-abril No. 218 pp. 25-48.
- Camilloni, A., Celman, S., Litwin, E., & Palou, C. (1998). *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós.
- Celman, S. (1998). ¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento? En A. Condemarin, M., & Medina, A. (2000). *Evaluación de los aprendizajes; un medio para mejorar las competencias lingüísticas y comunicativas*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación República de Chile.
- Cortes, R. A., & Ponce, C. E. (2006). *Diagnóstico de las prácticas Evaluativas en el Nivel Superior de la*. Recuperado el 26 de Agosto de 2010, de <http://evaluaciondelosaprendizajes.wikispaces.com/>
- Edgar, L. (2000). *Medición, assessment y evaluación en educación física y salud*. Recuperado el 3 de Mayo de 2010, de <http://www.saludmed.com>
- Elola, N., & Toranzos, L. (2000). *Evaluación educativa una aproximación conceptual*. . Recuperado el 30 de Abril de 2010, de <http://www.oei.es/>
- Fundación Instituto de Ciencias del Hombre. (2008). *La evaluación educativa: conceptos funciones y tipos*. Recuperado el 2010 de Mayo de 2010, de <http://www.oposicionesprofesores.com>
- Geiler, R. (1998). *Evaluación en educación física n el nivel inicial*. Recuperado el 26 de Septiembre de 2010, de www.efdeportes.com
- Gómez García, e. a. (2006). *La evaluación formativa y compartida en educación física, de la crítica al modelo tradicional a la generación de un sistema*

alternativo. Revisión de doce años de experiencia. Recuperado el 30 de Junio de 2010, de Base de datos Dialnet

González Pérez, M. (2001). La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica. *Revista Cubana de Educación Media y superior* , 15(1) pp. 85-96.

González Pérez, M. (2001). La evaluación del aprendizaje: tendencias y reflexión crítica. *Revista Cubana de Educación.* , 15(1) ,pp. 85-96.

Guio Gutiérrez, F. (2009). *Fundamentos para la medición y evaluación en la educación física y el deporte.* Bogotá D.C.: Departamento Publicaciones Universidad Santo Tomas. .

Guio Gutiérrez, F. (2007). Medición de las capacidades físicas en escolares bogotanos. *Revista Educación Física y Deporte Universidad de Antioquia.* Ed. Begon Limitada, Medellín , v.26-1 fasc. pp.35 - 43 .

Hernández Álvarez, J. L. (2004). *La evaluación en educación física, investigación y práctica en el ámbito escolar.* Barcelona: Grao.

Hernández, M. (2008). Consideraciones teóricas-metodológicas necesarias para mejorar la evaluación del aprendizaje en el ámbito de la educación física y el deporte. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa* , Vol. 1 No. 2.

laies, G., Bonilla, J., Brunner, J., Halpern, P., Granovsky, M., Tiana, A., y otros. (2003). *Evaluar las evaluaciones: Una mirada política acerca de las evaluaciones de la calidad educativa.* Buenos Aires: Unesco.

Instituto Nacional de Calidad y Evaluación INCE. (2009). *Evaluación de la educación física en la educación primaria.* Recuperado el 1 de Febrero de 2010, de <http://www.ince.mec.es>

Isla Alcoser, S. D. (2006). *La evaluación de los aprendizajes en educación física, la tercera arista del triángulo educativo.* Recuperado el 24 de Septiembre de 2010, de www.efdeportes.com

Lopa, E. (2000). *Medición, assessment y evaluación en educación física y salud.* Recuperado el 3 de Mayo de 2010, de <http://www.saludmed.com>

López Pastor, V. (2007). *La evaluación en Educación Física y su relación con la atención a la diversidad del alumnado.* Recuperado el 28 de Enero de 2010, de *Revista Kronos* 11 Vol. 5 pp. 10-15: <http://revistakronos.com>

Martínez, J. (2003). La evaluación de la condición física en la educación física: opinión del profesorado. *Revista Motricidad. European Journal of Human Movement* 1 , 10 117-141.

Ministerio de Educación Nacional. (2008). *Plan decenal en acción y evaluación del aprendizaje y calidad.* Bogotá D.C.: MEN.

- Monterrosa Castro, A. (2006). *La práctica evaluativa para el momento actual*. Recuperado el 14 de Septiembre de 2010, de <http://www.encolombia.com/>
- Moreno, H. (2003). *ABC del Educador: Evaluación del sistema educativo*. Bogotá: SEM.
- Plan Decenal de Educación. (2008). *Evaluación del aprendizaje y calidad de la educación: Lineamientos de discusión*. Recuperado el 15 de Febrero de 2010, de <http://www.plandecenal.edu.co/>
- Ruíz Nebrera, J. J. (2009). Mecanismos e instrumentos de evaluación en educación física en la educación primaria. *Revista Iberoamericana de educación*, No. 48/4 -10.
- Sacristán, G. (2007). *El curriculum una reflexión sobre la práctica*. Madrid: Morata.
- Schnaidler, R. (2010). Las prácticas evaluativas en el marco de la educación física escolar. *CALIDAD DE VIDA – Universidad de Flores*, pp. 147-164.
- Serrato Alvarez, A. (2006). *En torno a la evaluación en Educación Física*. Recuperado el 10 de Mayo de 2010, de <http://www.efdeportes.com/>
- Vidales Delgado, I. (2005). *Prácticas de evaluación escolar en el nivel de* Ahumada Acevedo, P. (2003). *Hacia una evaluación de los aprendizajes en una perspectiva constructivista*. San Salvador, El Salvador.

CAPITULO 10

Referentes para la elaboración de estándares para profesores de educación física

*Dra. Lucía Ernestina Illanes Aguilar
Universidad Andrés Bello
E mail: luciaillanesa@gmail.com*

Resumen

Elaborar estándares para profesores supone reflexionar en torno a qué deben conocer y hacer en el ámbito pedagógico y disciplinar. Éstos son temporales y pueden llegar a ser progresivos en la medida que se vayan superando los definidos inicialmente. El sentido que moviliza su construcción es la relación que se establece con la calidad de la enseñanza, factor más importante cuando se quiere mejorar el aprendizaje de los alumnos. Es así como los sistemas educativos que logran mejores resultados son aquellos que han conseguido posesionar la profesión docente con otras socialmente prestigiosas, así como también han sido capaces de implementar la evaluación del ejercicio profesional basada en evidencias. Su construcción supone el análisis de diversos referentes que ayuden a situarlos y respondan al concierto nacional e internacional.

Palabras claves

Calidad docente. Estándares. Profesión docente.

Introducción

Pensar en elaborar estándares para profesores supone reflexionar en torno a qué deben conocer y hacer en el ámbito pedagógico y disciplinar, en este caso profesores de educación física, además supone considerar que su desempeño se desarrollará en un contexto particular; una región, un país e incluso un grupo de países inmersos a su vez en un contexto global, donde las fronteras del conocimiento han ido cediendo en alianza con la comunicación. En consecuencia la búsqueda de referentes para construir estándares es preciso hacerla desde el macro mundo de la aldea global al micro espacio donde asoman las necesidades particulares de los diversos grupos humanos.

Los estándares entendidos como aquello que se debe saber y poder hacer en un ámbito específico para ser considerado competente, (Storey, 2006), y que abordan según Ingvarson & Kleinhenz, (2006) dos aspectos: el ámbito de los valores profesionales y medidas de la práctica. Han ido posesionándose como elemento común en países que han logrado resultados efectivos en el aprendizaje, (Mourshed, Chijioke, & Barber, 2010)

Dichos estándares son temporales y pueden llegar a ser progresivos, en la medida que se vayan superando los definidos inicialmente. Todo esto encuentra sentido cuando la elaboración de ellos se relaciona con la calidad de la enseñanza, factor más importante cuando se quiere mejorar el aprendizaje de los alumnos, (Barber & Mourshed, 2007). Otro antecedente a considerar es que los sistemas educativos que logran mejores resultados son aquellos que han conseguido nivelar la profesión docente con otras socialmente prestigiosas, así como también han sido capaces de implementar la evaluación del ejercicio profesional basada en evidencias, (Scalfani, 2009)

Este artículo pretende dar a conocer diferentes contextos que pueden orientar la elaboración de estándares para profesores de educación física. Se ha considerado una revisión de proyectos internacionales (macro referentes) y experiencias particulares exitosas (micro referentes), además de ha considerado abordar documentos que sirven de referentes en la recién iniciada experiencia en Chile.

I. Macro Referentes

1.1. Proyectos Internacionales

El vertiginoso avance del conocimiento, las comunicaciones y los cambios sociales y el aumento de la movilidad de estudiantes y profesionales en el viejo continente instaló la necesidad de implementar a nivel de instituciones universitarias la fidelización de programas educativos que permitiera “el reconocimiento académico, garantía y control de calidad, compatibilidad de los programas de estudio a nivel europeo, aprendizaje a distancia y aprendizaje permanente” (Universidad de Deusto - Universidad de Groningen, 2003, p. 26)

Esta idea fue materializada en el año 2000 en el Proyecto Tuning el que fue precedido por la Declaración de Bolonia de 1999, y los programas ERASMUS y SOCRATES (1987). Su principal objetivo fue definir las competencias genéricas y específicas en Europa para una serie de campos temáticos como Matemáticas, Geología, Empresariales, Enfermería, Estudios Europeos, Historia, Ciencias de la Educación, Física y Química. Además aportó en la definición de “la función del aprendizaje, la docencia, la evaluación y el rendimiento en relación con el aseguramiento y la evaluación de la calidad” (Universidad de Deusto - Universidad de Groningen, 2003, p. 29)

Posteriormente nace el proyecto Tuning América Latina (2004), con la participación de 19 países latinoamericanos, con el propósito de intercambiar información y mejorar la colaboración entre instituciones de educación superior para el mejoramiento de la calidad, efectividad y transparencia (Universidad de Deusto - Universidad de Groningen, 2007) Como producto del trabajo colaborativo se definen competencias genéricas y específicas en áreas como Administración de Empresas, Arquitectura, Derecho, Educación, Enfermería, Física, Geología, Historia, Ingeniería Civil, Matemáticas, Medicina y Química, todas ellas relacionadas con el conocimiento concreto de cada área temática.

Junto a esto, el advenimiento del nuevo siglo caracterizado por una economía globalizada e información instantánea, ha traído adjunto un cambio en la manera de observar la educación. El estudiante del siglo XXI debe estar en “condiciones de aprovechar y utilizar durante toda la vida cada oportunidad que se le presente de actualizar, profundizar y enriquecer ese primer saber y de adaptarse a un mundo en permanente cambio”, (Delors, 1996, p. 93) en consecuencia y de acuerdo a lo señalado por Jacques Delors, (1996) la educación debe cimentarse en cuatro aprendizajes esenciales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y aprender a ser

Otros antecedentes se pueden encontrar en la XVII Conferencia Iberoamericana de Ministros de Educación, realizada en Chile en el año 2007, en esta instancia se reafirma la idea de mirar a la educación como un elemento clave en el desarrollo de los países. Se discute la necesidad de promover sociedades inclusivas y equitativas que garanticen igualdad de oportunidades a través de una educación de calidad para todos.

1.2. Estándares para Profesores de Educación Física (EF)

La búsqueda de referentes internacionales para la elaboración de estándares, consideró a Canadá, Estados Unidos, Australia y Reino Unido, dichos países conceptualizan de manera sintética a los estándares como: lo que un profesor de educación física es capaz de hacer, entender y valorar, además de reconocer sus capacidades, aspiraciones y logros.

Los estándares, que fluctúan entre 6 y 9 están agrupados en torno al Conocimiento, Práctica Profesional o Pedagógica y Compromiso Profesional. Se detallan a continuación de manera sintética los aspectos relevantes de los estándares planteados en cada país:

- **Estados Unidos**, ha elaborado 6 estándares para profesores de educación física, cuyo objetivo es resguardar la calidad de los docentes y colaborar en su permanente desarrollo, dichos estándares consideran tres grandes ámbitos: Conocimiento, Implementación en el Aula y Desarrollo Docente. Bajo esta lógica se expresan los siguientes estándares: conocimiento teórico y científico, competencias básicas en habilidades y condición física, planificación e implementación, entrega y gestión de la instrucción, Impacto en el aprendizaje del estudiante y profesionalismo. En cada estándar además es posible observar indicadores que permiten comprender con claridad lo que implica cada uno de ellos.
- **Canadá**, ha establecido tres ámbitos principales estos son: experiencias educacionales, investigación y práctica profesional, de ellos derivan siete Resultados de Educación General (GEO: General Education Outcome), los que responden a: Preparación Disciplinar y Aplicada en Educación Física, Conocimiento de Contenidos Disciplinarios, Conocimiento de Contenidos especializados de EFI, Promoción de la Salud y la Actividad Física, Poblaciones Especiales, Selección de Cursos- Especialización y Pedagogía de EFI.

Los estándares mínimos tienen por objetivo otorgar a las instituciones y a los estudiantes flexibilidad para funcionar en distintos escenarios y asegurar que los graduados tengan la formación necesaria para enseñar

eficientemente en las áreas elegidas. Dichos estándares “permiten asegurar” que la formación de profesores es realizada por las unidades académicas con suficientes recursos que garanticen programas coherentes y efectivos que incluyan tanto amplitud como profundidad en las áreas de la especialidad como pedagógica.

- **Australia**, ha declarado que los estándares son un anuncio público de lo que constituye calidad en un profesor respecto a los conocimientos, prácticas y compromiso profesional. Estos estándares además constituyen un marco de trabajo, reflexión y autoevaluación y por ende profesionalización de la enseñanza. Los Estándares Profesionales Nacionales para Profesores están organizados en 4 etapas de la carrera y guían la preparación, el soporte y el desarrollo de profesores. Las etapas reflejan la continuidad del desarrollo de la experticia profesional desde la preparación de pregrado hasta convertirse en un practicante ejemplar de aula y un líder en la profesión.

Los Estándares Profesionales Nacionales para Profesores son siete. Identifican lo que se espera de los profesores dentro de tres dominios de enseñanza, Conocimiento Profesional, Práctica Profesional y Compromiso Profesional. La demostración de los estándares por parte del profesor ocurrirá dentro de sus contextos específicos de enseñanza en su estado o nivel de experiencia/pericia, y refleja los requisitos de aprendizaje de sus estudiantes. (Australian Institute for Teaching and School Leadership, 2011)

- **El Reino Unido**, en el contexto de la definición de estándares, espera que el profesor demuestre consistentemente altos estándares y conducta profesional. En este sentido se espera que hagan de la educación de sus alumnos su prioridad y se responsabilicen en alcanzar el más alto estándar en su trabajo y conducta. Los profesores actúan con honestidad e integridad, tienen fuerte conocimiento de su tema, mantienen sus conocimientos como profesores actualizados y son auto críticos, generan relaciones profesionales positivas y trabajan con los padres en beneficio de sus alumnos. (Department for Education)

Los estándares cumplen por lo tanto un triple propósito, el primero es establecer lo que el profesor debe conocer y saber hacer, el segundo es proporcionar guías que le permitan planificar su desarrollo profesional y finalmente a través de ellos es posible evaluar su desempeño en dos ámbitos:

El de la “*Enseñanza*” donde se visualizan siete estándares:

- Propone expectativas altas que inspiran, motivan y desafían a los estudiantes.
- Propone buen progreso y resultados a sus estudiantes.
- Demuestra buen conocimiento del curriculum y de la asignatura
- Planifica y enseña clases bien estructuradas.
- Adapta su enseñanza como respuesta a las fortalezas y necesidades de los estudiantes.
- Hace uso fiel y productivo de las evaluaciones.
- Administra efectivamente las conductas para asegurar un medioambiente de aprendizaje bueno y seguro.
- Cumple con las amplias responsabilidades profesionales.

Y el de la “*Conducta Personal y Profesional*” donde se pueden evidenciar tres estándares:

- ✓ Los profesores mantienen la confianza pública en la profesión con altos niveles de conducta ética, dentro y fuera del colegio.
- ✓ Los profesores deben tener consideración profesional y apropiada al espíritu, políticas y prácticas de la escuela en que trabajan.
- ✓ Los profesores deben mantener altos niveles en sus asistencias y puntualidad y deben comprender y siempre actuar dentro de los marcos estatutarios que determinan las obligaciones y responsabilidades profesionales.

II. Micro Referentes

2.1. Marco para la Buena Enseñanza

El Marco para la Buena Enseñanza, es una propuesta construida por el Ministerio de Educación de Chile (MINEDUC) con la participación de representantes de la Asociación Chilena de Municipalidades y del Colegio de Profesores. Esta propuesta es definida como un “conjunto de acciones que tienen por objeto producir cambios en los conocimientos, en las habilidades y en la disposición de quienes aprenden”. Agrega “enseñar requiere conocer el estado en que se encuentran los niños y jóvenes, estar alerta a las necesidades, definir las metas pertinentes y posteriormente diseñar el proceso”. (CPEIP, 2008)

El propósito de este documento es determinar criterios e indicadores respecto a lo que un profesor debe saber, saber hacer y hacer en su ejercicio profesional. Intenta aportar a la calidad de la enseñanza centrando la mirada en el desempeño del profesor, para ello parte una serie de supuestos tales como:

- “Los profesores se involucran como personas en la tarea, con todas sus capacidades y sus valores. De otra manera no lograrían la interrelación empática con sus alumnos, lo que hace insustituible la tarea docente” (CPEIP, 2008)
- El proceso de enseñanza y aprendizaje es complejo considerando los variados contextos donde ocurre, las necesidades de los docentes respecto a su desempeño profesional y la generación de ambientes adecuados para dicho proceso.

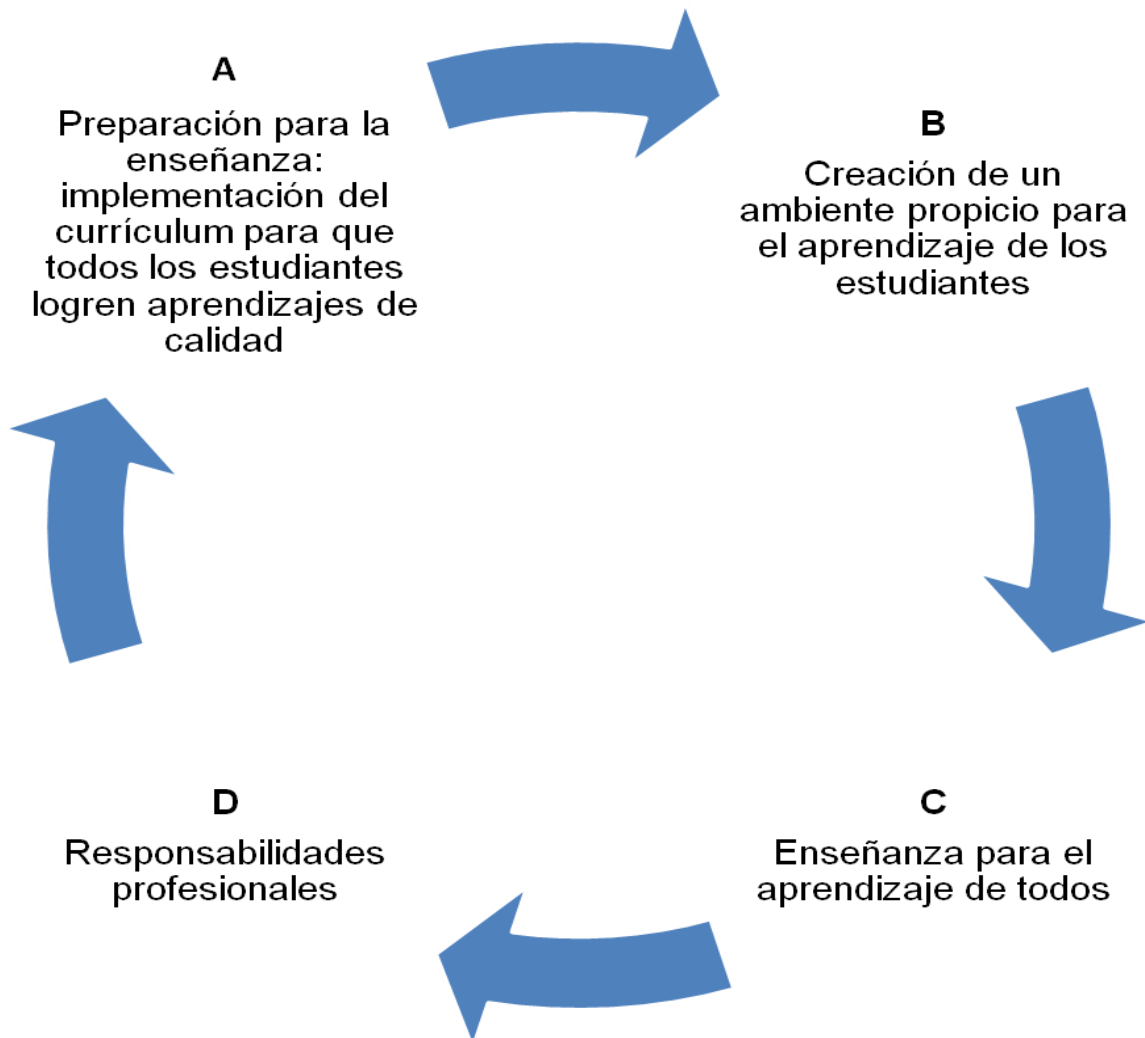
El documento plantea que el profesor debe tener una base de conocimientos necesarios para desempeñar un adecuado rol docente, tal como se observa en la figura 1: En primer lugar debe manejar los conceptos y procedimientos del área, en segundo término debe conocer las etapas del desarrollo de niños y jóvenes y su relación con el aprendizaje, considerando las diferencias e intereses de dichos sujetos. En tercer lugar están los aspectos generales o instrumentales para la docencia, es decir las tecnologías de la información y comunicación, métodos de indagación y formación en el ámbito escolar y la convivencia y participación democrática y cuidado del medio ambiente. El cuarto punto se relaciona con las formas de gestionar la enseñanza, así como también el apoyo en situaciones de dificultades personales, sociales y de aprendizaje de los alumnos. Finalmente las bases sociales de la educación y de la profesión docente involucran la comprensión de factores sociales y culturales y el sistema educativo en su totalidad, incluyendo la ética profesional y responsabilidad por las personas que le corresponde atender.

Figura 1



El Marco para la Buena Enseñanza consigna cuatro ámbitos que hacen alusión a diferentes aspectos del proceso de enseñanza, tal como se observa en la figura 2

Figura 2



El Dominio A, está orientado al ámbito pedagógico como disciplinar cuyo objetivo es organizar el proceso de enseñanza de tal manera que los alumnos se comprometan en el. Exige al profesor “saber” en relación a: el marco curricular (objetivos, contenidos), etapas del desarrollo de sus alumnos, contexto cultural y familiar donde desenvuelve su alumno, así como también los conocimientos y habilidades que trae. Además requiere “saber hacer”: que sus alumnos logren alcanzar las metas comprometidas en sus planificaciones.

El Dominio B, se refiere al ambiente que genera el profesor en su aula. Debe saber: cómo propiciar un clima de confianza, equidad, aceptación y respeto,

que favorezca las relaciones humanas entre profesor – alumno y alumno-alumno y el aprendizaje.

El Dominio C, está orientado a generar oportunidades de aprendizaje en todos los alumnos, por lo tanto el profesor debe saber: organizar el tiempo y los recursos en post del aprendizaje de sus alumnos de acuerdo a los intereses y el contexto.

El Dominio D, es está relacionado con las responsabilidades del profesor respecto del aprendizaje de sus alumnos, considerando la detección de sus propias debilidades, el perfeccionamiento de su profesión docente y la relación con sus pares y comunidad educativa.

2.2. Bases Curriculares

Las Bases Curriculares son el nuevo documento principal del Currículum Nacional. Establecen un listado único de objetivos mínimos de aprendizaje (OA). (MINEDUC, 2012)

Los programas de estudio ofrecen una propuesta para organizar y orientar el trabajo pedagógico del año escolar. Los principales componentes que conforman los programas en las Bases Curriculares son:

- a) Objetivos de aprendizaje con los respectivos indicadores de evaluación;
- b) Organización en cuatro unidades de aprendizaje;
- c) Propuesta de actividades y ejemplos de evaluación
- d) Bibliografía de apoyo.

Los Planes de Estudio definen la organización de cada nivel escolar. Consignan las actividades curriculares que los estudiantes deben cursar y el tiempo mínimo semanal que se les dedica. (MINEDUC, 2012)

En la asignatura de Educación Física y Salud se considera para la enseñanza básica tres ejes fundamentales: Habilidades Motrices, Vida Activa Saludable y Seguridad, Juego Limpio y Liderazgo. Para enseñanza media, aún en construcción se proponen tres ejes:

Habilidades Motrices, Vida Activa Saludable Y Responsabilidad personal y social en la Actividad Física y el Deporte, tal como se observa en la tabla 1.

Tabla 1. Bases Curriculares de Educación Física y Salud - Chile

BASES CURRICULARES DE EDUCACIÓN FÍSICA Y SALUD

Educación Básica		Contenidos
Eje Motrices	Habilidades Motrices	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades Motrices Básicas • Actividad Física y Resolución de problemas • Juegos Predeportivos y deportes • Ejercicio en entorno natural • Expresión Corporal y Danza
Eje de Vida Saludable	Activa	<ul style="list-style-type: none"> • Aptitud y Condición Física • Hábito y cultura de movimiento • Conocimiento del cuerpo y autocontrol • Higiene, postura y vida saludable
Eje de Juego Limpio y Liderazgo	Seguridad,	<ul style="list-style-type: none"> • Juego Limpio y Liderazgo • Conducta segura
*Educación Media		Contenidos
Eje Motrices	Habilidades Motrices	<ul style="list-style-type: none"> • Habilidades motrices deportivas • Estrategias y tácticas
Eje de Vida Saludable	Activa	<ul style="list-style-type: none"> • Principios del entrenamiento y condición física • Vida activa y saludable
Eje Responsabilidad personal y social en la actividad física y el deporte		<ul style="list-style-type: none"> • Liderazgo, trabajo en equipo y promoción de una vida activa

Fuente: actualmente se encuentran en la etapa de consulta pública

Avanzar de un profesor “enseñante” a un profesor “participante”, es decir un profesor facilitador, colaborador y guía del aprendizaje de sus alumnos, comprometido con la buena gestión y retroalimentación del proceso educativo, alerta a que éste se desarrolle en un clima de colaboración, equidad e inclusión, serán sin duda elementos a valorar cuando se busque identificar los estándares que regularán no sólo la formación de profesores sino también su desarrollo profesional.

En este mismo sentido el Departamento de Educación de Puerto Rico señala que “una de las prioridades del sistema educativo, es formar, certificar, reclutar y mantener en las escuelas los mejores maestros, a la vez que los apoyan en su desarrollo continuo”. (Departamento de Educación de Puerto Rico, 2008, pág. 3).

Finalmente, diversas entidades como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) han solicitado a la Comisión Europea en colaboración con los Estados miembros de la Unión Europea que se pronuncien respecto a la formación del profesorado, producto de esto han propuesto: fomentar una cultura de investigación, reflexión y perfeccionamiento permanente, así mismo solicitar a los gobiernos a comprometer recursos para la formación y desarrollo docente. (Comisión de las comunidades europeas, 2007).

Conclusiones

Elaborar estándares para profesores supone reflexionar en torno a qué deben conocer y hacer en el ámbito pedagógico y disciplinar. Éstos son temporales y pueden llegar a ser progresivos en la medida que se vayan superando los definidos inicialmente.

El sentido que moviliza su construcción es la relación que se establece con la calidad de la enseñanza, factor más importante cuando se quiere mejorar el aprendizaje de los alumnos. Es así como los sistemas educativos que logran mejores resultados son aquellos que han conseguido posesionar la profesión docente con otras socialmente prestigiosas, así como también han sido capaces de implementar la evaluación del ejercicio profesional basada en evidencias.

Su construcción supone el análisis de diversos referentes que ayuden a situarlos y respondan al concierto nacional e internacional.

Establecer un escenario común para los profesores respecto a lo que debe saber, ser y conocer en el ámbito pedagógico y disciplinar, no sólo es aclaratorio para las escuelas formadoras de maestros, sino además orientan su ejercicio profesional y la educación permanente de ellos. Sin duda es una tarea de titanes, no solo por la cantidad de trabajo que requiere, sino por la responsabilidad que ello implica, no obstante, sería una imprudencia no asumirlo en propiedad.

Es preciso entonces, dada la importancia que reviste la definición de estándares para profesores, que los países que aún no han asumido el desafío lo inicien con prontitud.

Referencias Bibliograficas

- Australian Institute for Teaching and School Leadership. (2011). *Australian Professional Standards for Teachers*. Recuperado el junio de 2013, de <http://www.aitsl.edu.au/>
- Barber, M., & Mourshed, M. (2007). *How the worlds best-performing school systems come out on top*. London: Mc Kinsey & Company.
- Comisión de las comunidades europeas. (2007). *Comunicación de la comisión al consejo y al parlamento*. Recuperado el mayo de 2013, de <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2007:0392:FIN:ES:PDF>
- CPEIP. (diciembre de 2008). *Marco para la Buena Enseñanza*. Recuperado el junio de 2013, de <http://www.docentemas.cl/docs/MBE2008.pdf>
- Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Madrid: Santillana/UNESCO. pp. 91-103.
- Departament for Education. (s.f.). *Teachers Standars*. Recuperado el mayo de 2013, de <http://media.education.gov.uk/assets/files/pdf/t/teachers%20standards%20information.pdf>
- Departamento de Educación de Puerto Rico. (2008). *Estándares Profesionales para los Maestros de Puerto Rico*. Recuperado el mayo de 2013, de <http://picic.files.wordpress.com/2009/09/estandares-profesionales-de-los-maestros-de-puerto-rico1.pdf>
- Ingvarson, L., & Kleinhenz, E. (2006). Estándares profesionales de práctica y su importancia para la enseñanza. *Revista de Educación*, pp. 265-295.
- Mineduc. (2012). *Ministerio de Educación - Gobierno de Chile*. Recuperado el mayo de 2013, de <http://www.mineduc.cl/>
- Mourshed, M., Chijioke, C., & Barber, M. (2010). *How the worlds most improved school systems keep getting better*. London: Mc Kinsey & Company.
- Scafani, S. (2009). *Evaluating and rewarding the quality of teachers:international practices*. Paris: OECD.
- Storey, A. (2006). The Search for Teacher Standards: A Nationwide Experiment in the Netherlands. *Journal of Education Policy*, pp. 215-234 .

Universidad de Deusto - Universidad de Groningen. (2007). *Proyecto Tuning América Latina* . Recuperado el mayo de 2013, de <http://tuning.unideusto.org/tuningal/>

Universidad de Deusto - Universidad de Groningen. (2003). *Tuning Educational Structures in Europe*. Recuperado el mayo de 2013, de http://www.relint.deusto.es/TUNINGProject/spanish/doc_fase1/Tuning%20Educational.pdf

CAPITULO 11

Alternativa curricular basada en los imaginarios de los jóvenes ante la clase de Educación Física

Dr. Jaime Monje Mahecha
Universidad Surcolombiana. Neiva-Huila-Colombia
jaimemoma@hotmail.com

Resumen

El presente artículo es construido a partir de los resultados de la investigación denominada IMAGINARIOS DE LOS JÓVENES ESCOLARES ANTE LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA. Esta experiencia investigativa permitió el trabajo coordinado de investigadores de las universidades colombianas de Caldas, con sede en Manizales, Cauca, con sede en Popayán, Surcolombiana, con sede en Neiva, Pamplona, con sede en Pamplona, Pedagógica Nacional, con sede en Bogotá, Quindío, con sede en Armenia y Cooperativa con sede en Bucaramanga, quienes conformaron el Grupo de Investigación MOTRICIDAD HUMANA Y MUNDOS SIMBÓLICOS, Coordinados por el profesor Napoleón Murcia y auspiciados por Colciencias. El trabajo de la Universidad Surcolombiana fue liderado por el grupo de investigación Acción motriz, cuyo coordinador es el profesor Hipólito Camacho Coy. Se plantea, el enfoque de investigación utilizado, el camino recorrido por la investigación, las discusiones en torno a los imaginarios, los imaginarios juveniles, los imaginarios centrados en la educación física como deporte, las valoraciones de la clase de educación física y la imagen del profesor. El trabajo que fue realizado en Colombia, tendrá muchos puntos de encuentro con los imaginarios de los jóvenes de otros países del subcontinente frente al área de Educación Física.

Palabras claves

Educación Física. Deporte. Currículo. Imaginario. Salud.

El enfoque de la investigación

El abordaje de un proceso de investigación en el área de la Educación Física no puede realizarse sin antes considerar una posición epistemológica que defina los caminos y pisos teóricos sobre los que se construirá el sentido y enfoque de los estudios. No basta la forma tradicional de investigación donde la base es fundamentalmente estadística e hipotética deductiva; por el contrario, dada la naturaleza social y cultural de la construcción motricia²⁴. En los nuevos imaginarios, se requiere de otras formas de investigación emergente que den cuenta de las categorías dinámicas de la motricidad.

Atendiendo lo anterior se acordó adelantar una investigación de carácter cualitativo. Dada la apatía manifiesta de los jóvenes hacia las prácticas escolarizadas, se propuso que el tema podría ser “la clase de Educación Física”, sin embargo surgió la inquietud de cómo abordar esta problemática de la clase, dado que había diseños emergentes desde los cuales se puede hacer referencia a esas partes no funcionales ni operativas de la Educación Física. Esta claridad llevó al grupo a un primer debate sobre la epistemología de las ciencias sociales, desde donde se definió un enfoque de investigación emergente denominado complementariedad etnográfica que ya estaba siendo implementado por algunos miembros del grupo²⁵.

El último punto de reflexión giro en torno a la particularidad del problema, **¿Desde dónde se debería abordar el estudio sobre la clase de Educación Física?**, se encontró que la gran mayoría de estudios la habían abordado desde el maestro: sus métodos, sus recursos, sus formas de enseñar ¿Sería conveniente continuar en esta dinámica o se debería cambiar el sujeto de relación? Varios teóricos que emergían en la reflexión²⁶, centraban su interés en la comprensión de los nuevos imaginarios devenidos de las relaciones logradas en la cultura posmoderna; quienes volcaban la mirada hacia la comprensión de las nuevas sensibilidades y narrativas, estudios que centraban su interés en la comprensión del mundo simbólico como los de grupos y culturas juveniles

El tema general de la investigación es la clase de Educación Física, de manera particular el imaginario de los jóvenes de los grados 9º. a 11º.

Lo motricio es considerado como la objetivación de la motricidad, como un hacer desde lo humano.

²⁵ Se hace referencia al enfoque de complementariedad etnográfica desarrollado por Murcia y Jaramillo, en varios estudios desde 1996

²⁶ Se refieren a los estudios de Barbero (1978, 1999, 2002, 2003), Lyotard (1998), Germán Muñoz (1996, 2003), Emilio Tendi Fanfani (2000), Sergio Balardini (2000), Pérez, Pérez y Tropea (1997), Bonilla (200) entre otros.

Las categorías definidas fueron las siguientes:

- Opiniones, creencias, conceptos y símbolos de los jóvenes de los grados 9º. a 11º.
- Elementos metodológicos de la clase, relaciones de género, materiales, escenarios y contenidos trabajados.
- Imagen del profesor de Educación Física.
- Entorno Sociocultural (ambiente familiar, institucional y social).

Discusiones en torno a los imaginarios

Los imaginarios corresponden a esa categoría de la conciencia que transita entre ellas y que las hace posible, como manifestación de la compleja imbricación entre lo deseado, lo vivido, lo percibido y lo factible. Es entonces una construcción más que subjetiva, intersubjetiva e intrasubjetiva que va más allá de la representación de las características denotativas del objeto o fenómeno, y que implica la apropiación de estas desde la historia de vida de quien le da el sentido. Por eso, el imaginario, es más que la subjetivación de la imagen, puesto que esta se relaciona con la representación y aquel con el sentido otorgado a toda una vida de formas, sentimientos, percepciones, motivos para las acciones e interacciones, necesidades y deseos.

Los seres humanos desde las múltiples relaciones logradas en el mundo de la vida vamos representando la realidad en imágenes que al ser cargadas de sentido conforman el mundo de lo imaginario “pregnancia simbólica” diría E. Cassirer; pero ese proceso de pregnancia simbólica no se produce linealmente, sino que es un entramado complejo de relaciones de significado, significante, deseo y posibilidad.

El imaginario es la construcción de sentidos sobre las realidades física o psicológicas que nos rodean, por tanto es producto de la relación con el yo, el otro, en un escenario que Shoter (2001) ha definido como la otredad, que aparentemente es externa a nosotros, pero que no existen per-se, sino que se ha dado en una relación de reciprocidad, como una especie de “tercera entidad existente entre nosotros y quienes nos rodean” son situaciones que “al no ser ni tuyas ni mías constituyen la otredad”

Estructura sociocultural encontrada: una tensión entre los deseos y la tradición cultural

La expresión de los imaginarios de los jóvenes manifiesta la tensión entre las aspiraciones, necesidades, deseos y sentimientos de estos y el mundo simbólico cultural existente. Un mundo que ha estado manejado por adultos y que se ha estructurado desde sus imaginarios para controlar al joven, supuestamente con la intención de orientarlos hacia una dirección que sólo los adultos conocen y definen, con el propósito de labrarles un mejor futuro y bienestar.

Estos imaginarios se han ido construyendo desde la influencia de varios mediadores²⁷ como la escuela (dentro de la cual se ubica la clase de Educación Física, los escenarios y el maestro), el contexto en el que se ubica la familia, las instituciones, el barrio y los medios de comunicación (prensa, radio, televisión).

La escuela, como primer mediador en el imaginario se construye sobre las bases de otro imaginario ya consolidado y casi esquemático, que se ha convertido en un modelo: perfilado históricamente en los intersticios de la modernidad y la tradición, perpetuado por los docentes de las instituciones educativas, considerado como la verdad de lo moderno hacia donde deben dirigirse todos los esfuerzos de la educación. En consecuencia se da gran importancia a los conceptos de eficiencia y productividad.

De conformidad con estos postulados, persiste esa mirada adulto-céntrica de una Educación Física de tipo funcional en la que se otorga primacía a la perfección de un cuerpo dual a través del ejercicio físico repetitivo que se hace perpetuo en la práctica de los deportes tradicionales. Si ampliamos la mirada interpretativa de estos fenómenos sobre la Educación Física, podremos encontrar en el fondo del asunto preeminencia de la racionalidad lógico-instrumental sobre el ser humano, su cuerpo y su desarrollo propios de la modernidad.

Imaginarios centrados en la educación física como deporte

Las vivencias de clase: soportes del imaginario deportivizado

El acondicionamiento físico, las destrezas técnicas, los reglamentos, la constante repetición de la técnica, la competencia, y con ella la exclusión, de los más débiles han ido generando la instrumentalización del cuerpo y de la clase.

Las influencias deportivas se aprecian en todos los procesos de la clase: En la metodología, los contenidos, la evaluación y los materiales. Así, la clase de

²⁷ Se consideran como mediaciones, los procesos de todo tipo: sociales, medioambientales y psicológicos que interfieren en la vida de los sujetos. Desde Vigotski pueden ser instrumentos materiales, y sociológicos (ver Cousulín, 2003)

Educación Física se desarrolla siguiendo los esquemas y estereotipos de una sesión de entrenamiento como son: calentamiento, fase central y vuelta a la calma, donde la propuesta de clase es desarrollada por el maestro y la evaluación pretende valor las capacidades técnicas mediante indicadores cuantitativos, donde el nivel de acondicionamiento físico, en el manejo de los reglamentos de los diferentes deportes, y el desempeño en las competencias deportivas son aspectos centrales a tener en cuenta.

Todos estos ambientes de clase van encarnando un imaginario deportivizado, que se asumido a través de prácticas corporales que utilizan el cuerpo para disciplinar al sujeto, para controlarlo. Prácticas deportivizadas que desde el rendimiento perpetúan los dualismos, convirtiendo al cuerpo en un instrumento de la producción, muy distante de las pretensiones formativas orientadas hacia el Desarrollo Humano que trascienden la noción de cuerpo y se ubican en conceptos más holísticos como son los de corporeidad y creatividad.

Metodológicamente la clase de Educación Física se mueve entre “la instrucción” y el “dejar hacer” desde tres perspectivas a saber: en la mayoría de las ciudades se encontró “la instrucción” como una forma común de orientar la Educación Física; en menor proporción, emergió una clase que corresponde a cualquier tipo de actividad realizada por los estudiantes en forma no orientada reconocida por estos como “deporte libre”, y que hemos denominado como “dejar hacer”; por último, existe aquella clase donde se presentan dos momentos, que por lo general son acordados entre el docente y el estudiante; es decir, una clase que comienza con la instrucción y se diluye en un dejar hacer. Los jóvenes comentan.

<<En la clase de Educación Física, el profesor siempre la maneja de la siguiente manera: primero toma lista, después nos hace cambiar y luego nos pone a trotar o correr, hay veces que nos da alones para que trotemos lentamente y lo lancemos o pasemos a un compañero (baloncesto) después de esto, el nos junta en grupos y nos explica lo que haya que hacer y nosotros lo aplicamos; luego de poner varios ejercicios durante un rato, el nos dice, jueguen deporte libre, allí es donde nosotras aplicamos todo lo visto en clase; al final de clase, el nos pide los balones (fútbol, baloncesto o voleibol) y luego nos cambiamos para irnos al salón>>.

El imaginario del joven de la clase instructiva, se mueve en un dominio constante por parte del docente, en tanto el profesor es exigente al orientar su clase y no ofrece espacios para la negociación; se mueve en la radicalidad de lo instructivo y en el plano de lo físico, aduciendo la formación de un cuerpo hecho para el adiestramiento en el desempeño funcional de una modalidad deportiva. El,

o la docente dicen lo que se debe o no se debe hacer lo cual corresponde a un discurso deportivo en el que prima el orden y el rendimiento.

Siempre lo mismo

La apatía hacia la clase de Educación Física se agudiza cuando esta se convierte en una repetición continua de contenidos, temas y estrategias metodológicas; las ganas de trabajar, y las caras de alegría se convierten en desinterés y caras amargadas.

La repetición de todos estos aspectos en la clase de Educación Física es una de las categorías emergentes más fuertes en este proyecto.; “el siempre lo mismo” es una fuente de desmotivación, pereza, deseos de no hacer nada, es una excusa que arroja a los estudiantes a inventar una serie de estrategias para no asistir a clase con el propósito de no hacer lo que habitualmente se hace en ella, para no aburrirse. Tanto hombres como mujeres, consideran que la clase es repetitiva al no ofrecer alternativas diferentes a las convencionales; por lo general, el estudiante ya sabe cuáles son las fases y el tipo de actividades que se van a realizar en el transcurso de la misma. Las expresiones de I@s jóvenes así lo manifiestan.

<<(Las clases) son monótonas, nunca se varía en todas las clases que hemos hecho este año, sólo hemos hecho lo mismo jugar fútbol, no hemos hecho nada más, debería ser más variado, no tan aburridas>>.

La evaluación en la clase

La evaluación se mueve entre las apariencias externas dadas por el estudiante de lo realizado en clase, y las habilidades y destrezas demostradas sobre los deportes tradicionales. Evidentemente, el docente califica a sus estudiantes o bien desde el simple dejar hacer, o bien desde la instrucción.

Evaluación por apariencia

Para los estudiantes, la evaluación en la clase de Educación Física es un mecanismo de presión por el cual el profesor los evalúa desde criterios externos como la asistencia, el uniforme la participación y la actitud asumida en clase. En tal sentido, los estudiantes consideran que los obligan primero que todo a hacerse presentes en la clase y portar el uniforme adecuado para la clase; por lo tanto la asistencia se convierte en algo vital y pasa a ser un factor determinante en la calificación. En torno a esto expresaron.

<<Es demasiado flexible, a lo único que le pone cuidado es al uniforme y a la asistencia, esto es lo más importante para él, la presencia del estudiante, con esto tiene y le basta>>.

Evaluación por productos

La calificación por capacidad o habilidad, encuentra eco en las prácticas deportivizadas de la clase, éstas se fundamentan en una metodología arraigada en movimientos técnicos que hacen parte de los deportes tradicionales. Esta forma de evaluación se presenta por lo general, cuando el profesor orienta o instruye la clase, es una forma de medir la eficacia de lo que se hace al interior de la misma por medio de un resultado observable y cuantificable. En esta lógica, lo que prima es la calificación pro destreza, el dominio, la eficacia y la eficiencia que se tenga con el balón, a su vez que el desempeño colectivo-competitivo dado por un resultado dentro del deporte jugado, Algunos relato así lo manifiestan.

<<(…) empieza dándole la mayor nota al alumno que termine primero en la prueba y desde ahí empieza a bajar la nota. Esto indica que hay cierta inclinación por la evaluación sumativa y referida a la norma>>.

Materiales y escenarios

Aunque existen diferencia en la existencia, calidad y utilización de los materiales y escenarios para la clase de Educación Física en los diferentes colegios y estratos, a nivel nacional se pueden ubicar puntos de encuentro que dinamizan un posible imaginario respecto del cual estos se han estructurado en los colegios del país. El análisis de esta categoría nos lleva a definir puntos marcados que nos proporcionen pistas para determinar el papel que juegan los escenarios y materiales en la constitución de un imaginario sobre la clase de Educación Física.

Se puede definir como relevante el hecho de que los materiales y escenarios en las instituciones educativas de secundaria y en el contexto institucional, social y familiar estén orientados desde una consideración deportivista, en tanto son pensado para las [prácticas deportivas y están constituidos por los escenarios de los deportes más comunes (baloncesto, fútbol y voleibol). De forma similar pasa con los materiales utilizados y dotados para las clases, los cuales están constituidos por los propios de estos deportes (fundamentalmente balones, sogas y en pocos casos colchonetas, balones y aros).

La clase de Educación física ha fijado la preparación de su ambiente en torno a las exigencias de los deportes, y es sobre estas que se construyen los escenarios de práctica y la consecución de materiales de clase.

<<Los materiales que nosotros tenemos para la clase de Educación Física son como los mismos que se encuentran en otros colegios, aros, balones de baloncesto, voleibol, fútbol, micro; y colchonetas>>.

El lenguaje universal los métodos únicos, las prácticas generalizadas, son categorías que se reconocen en las perspectivas positivistas devenidas del racionalismo instrumental. Evidentemente, este racionalismo en el cual se ha levantado el deporte, ha cautivado la Educación Física y la ha capturado es sus prácticas y preparaciones. Esto se deja entrever claramente en los relatos anteriores, en los cuales, los jóvenes asumen como un aspecto negativo el hecho de que en todos lo colegios se utilicen los mismos materiales y escenarios. “los materiales son los mismos que utilizan en todos los colegios” es una sentencia que declara la pretensión universalista y la dura influencia del positivismo racionalista en los dispositivos previstos para la clase de Educación Física, lo cual coincide con el análisis que se viene realizando a los largo de este artículo, con respecto a la instrumentalización deportivista de las clases.

EL CONTEXTO: Otro mediador que induce al deportivismo

La institución educativa: Imaginarios desde la visibilidad que posibilita el deporte.

Por el solo hecho de que la Educación Física es una asignatura de carácter obligatorio, se supone que en las instituciones educativas se deben apoyar los procesos relacionados con la organización y adecuación de medios y recursos que sean necesarios para su desarrollo.

Sin embargo en muchas instituciones de básica secundaria y media vocacional, se apoyan con decisión actividades que tienen que ver con las prácticas deportivas y por el contrario no se dan los medios mínimos para desarrollar una adecuada clase de Educación Física.

Al parecer esto se debe al hecho de que el deporte le brinda la posibilidad institucional de mostrarse al medio como potencia deportiva y lograr así un estatus que lo posicione positivamente en éste ámbito. El apoyo irrestricto al deporte se evidencia en diálogos como los siguientes:

<< El colegio apoya el deporte, porque se ha preocupado porque, jueguen fútbol, los muchachos, ellos representan la institución>>

LA FAMILIA: Apoyo a la expresión deportivizada de la motricidad

Es importante reconocer que el imaginario deportivista que se evidencia en los relatos sobre los apoyos familiares, puede estar relacionado con la falta de claridad que tienen las comunidades respecto del verdadero significado del área y la forma excesivamente instrumental como los medios masivos y la industria cultural está para darla a conocer, para socializarla, para proyectarla; quizá no hemos visto la necesidad de desarrollar un proceso educativo con la comunidad para dar a conocer la dimensión humana de la Educación Física; o tal como lo hemos venido analizando, los maestros estamos anclados en la consideración meramente funcional de la Educación Física y por eso no podemos mostrar otra imagen a las familias, porque no tenemos el discurso que sea capaz de justificarla desde otras perspectivas. Un estudiante al respecto comenta.

<<A mi familia nos gusta el deporte, porque en realidad no es que les guste la Educación Física, pues ellos no se dan cuenta que existe la Educación Física, como área. Saben que nos dan Educación Física pero no están como bien enterados de lo que nos dan aquí, pero si les gusta el deporte. Creo que así como en las otras clases, los padres saben qué le dan en calculo y español, deberían saber qué le dan a uno en Educación Física y la importancia que ella tienen para la salud y la formación. Igual, esta es una clase y por eso deberían estar enterados de lo que en ella se da>>.

El imaginario de esta joven expresa definitivamente el deseo de hacer visible la Educación Física en la sociedad; visibilidad que debe iniciar por la familia, la cual, al ser la primera fuente de socialización podría ser la base para lograr la construcción de un sentido social hacia el desarrollo humano del área.

Valoraciones de la educación física

Aunque los imaginarios institucionalizados son el esbozo de las estructuras del deporte, existen otros que también institucionalizados ven en la Educación Física, una alternativa de vida, la única alternativa que los ofrece la escuela para ser ellos mismos, para encontrarse y compartir con el otro y lo otro, como el único escenario donde se hace algo realmente diferente a lo que la escuela ofrece como rutina diaria.

En estas dimensiones del imaginario juvenil la Educación Física es considerada como algo fuera de lo común, como una experiencia que se vive en la escuela y que es totalmente diferente a las otras áreas, como una posibilidad para construir interdisciplinariedad, como un escenario de socialización en el que se construye identidad en medio de las otras identidades que son diferentes a las

nuestras pero que se pueden complementar mediante los ambientes de clase. Justamente porque los jóvenes reconocen el gran valor de la Educación Física, sobre todo en el proceso de reconocimiento del otro y lo otro y del autoreconocimiento, consideran que es necesario resignificar muchas de sus prácticas y concepciones haciéndola visible a nivel social; esto es, proyectándola en la comunidad, mostrando sus particularidades, desarrollando niveles de exigencia similar al de otras áreas, e incluso aumentando el tiempo de realización.

Algo fuera de lo común

Para una gran mayoría de jóvenes, la clase es algo que no les sucede permanentemente, en el colegio, es algo que los saca de lo convencional y rutinario, que los transporta a otras prácticas y dimensiones, algo que como lo expresa su relato cambia las estructuras mismas de la escolaridad. Veamos.

<<La clase de Educación Física es la única donde no toca copiar, y todo lo hace uno con el cuerpo, entonces uno se puede mostrar tal y como es, puede bromear, moverse y no estar amarrado a una silla..... “Es como cambiar el lápiz por el cuerpo y el cuaderno por una cancha”...Esto es muy chévere porque es la única clase de todas las que veo que uno puede moverse del puesto sin que le digan nada, y sin que el profesor esté encima alegando. >>

<<Lo primero que se me viene a la cabeza cuando pienso en educación física es gran diversión, un entretenimiento que se sale de la cotidianidad de las demás materias. A mi me parece muy divertida porque en esta clase disfrutamos el deporte que a cada uno le gusta y a los que no les guste, es por falta de habilidades, pues no se les facilita hacer un deporte, a ellos se les vuelve un problema la clase>>

Sinónimo de libertad

Esta connotación de algo trascendental, se nota además en expresiones como las de una joven quien considera que “La Educación Física es muy importante para la formación de nosotras como personas porque implica tener disciplina y constancia sobre los resultados que se están buscando” y se evidencia en manifestaciones diversas, muchas de las cuales se apoyan en la Educación Física como sinónimo de libertad, de relajamiento, de descanso.

<<Cuando voy a la clase de Educación Física descanso es que yo salgo de dos horas de constitución política, todos nos alegramos cuando llega la

clase de educación física, eso es típico, todo el mundo llega contento y mirando que hay que hacer.>>

Libertad que en su imaginario es sinónimo de búsqueda de posibilidades, es sinónimo de humanidad, de cultura. Pues el ser humano desde sus más recónditos comienzos ha estado siempre buscando su libertad. No es extraño que como manifestación sociogenética y filogenética, el joven esté buscando su libertad y vea en la clase de Educación Física el mejor escenario de vida escolar para lograrla.

EDUCACIÓN FÍSICA Y LÚDICA: un imaginario inherente a lo juvenil.

La lúdica, es una categoría que ha sido encontrada como esencialidad del ser joven, pues la idea de disfrutar la vida en el aquí y el ahora se constituye desde la idea del disfrute y el goce. “Hay que gozarnos el momento” dice un joven que ve la clase de educación física como la posibilidad escolar para escapar de las tensiones de las otras clases. Por eso, muchos jóvenes consideran que la Educación Física es sinónimo de distracción, de descanso de diversión: “La clase me produce como alegría, como una emoción, como querer hacer todo bien diría.” Otros en ese mismo sentido manifiestan:

<<La Educación Física es un área importante para el desarrollo de nosotros, pues nos ayuda a coordinar y a despejarnos un poco de los que es el colegio en sí, que es clases y estudio a toda hora y nos ayuda a tener un rato agradable para poder compartir con nuestros compañeros. >>

<<Yo amo la clase de Educación Física para mí es una distracción son horas que son muy importantes en mi vida, pues ejercitan mi cuerpo y me siento muy feliz de hacer eso, me siento saludable y fuerte>>

Expresiones metafóricas que inventa la vida desde la Educación Física, que hace de esta clase el único escenario de significatividad sentida de la corporeidad, lo manifiesta un joven en los siguientes términos:

<<Para nosotros la clase es la más bacana de todas porque allí hacemos lo que más nos gusta, charlar y jugar, aunque a veces son puros ejercicios, en resumen la clase de Educación Física es para liberar presiones y olvidarnos del colegio por un rato y es muy importante porque nos ayuda a mantenernos bien física y mentalmente, y también nos ayuda a desarrollar muchas habilidades en muchos deportes>>.

Un espacio de comunicación

La clase es para los jóvenes también un espacio de encuentro y desencuentro, de acogimiento y rechazo, de solidaridad; es un escenario de socialización. En este pueden comunicar con sus compañeros lo más íntimo de sus experiencias y sentires, y pueden acogerse con los pares en un ambiente de camaradería y distensión; así se percibe los relatos de vari@s jóvenes.

<<La clase de Educación Física es un espacio donde podemos pensar, decir lo que sentimos, nos podemos integrar y así aprender, el profesor nos estimula y nos educa para que no peleemos y no nos agredamos, que hablemos siempre con la verdad, que nos digamos las cosas como son sin llegar a disgustarse>>

<<para uno es muy importante hablar con el compañero, pues siempre uno está callado en otras clases. En cambio, en la clase de Educación Física, como uno está mas libre, pues puede hablar con los compañeros, puede comunicarse con ellos sobre todo lo que está pasando, tiene que aprovechar para ponerse al día>>

Está claro que no llegaríamos a ser lo que somos, no lograríamos nuestra naturaleza humana, de no ser por los procesos de socialización que tenemos durante toda nuestra historia de vida y los mundos imaginarios que se van consolidando en su transcurrir. Este principio se evidencia tanto en el desarrollo filogenético como ontogenético, pues gracias a que somos de naturaleza social nos hemos formado también como especie.

Gracias a la socialización que iniciamos en nuestras familias nos introducimos al mundo simbólico de las culturas, aprendemos a conocer al otro y la naturaleza de los otros, no mediante lecciones escritas, diría Savater (1997), sino mediante la introducción de nuestra naturaleza humana en la naturaleza humana de los demás: de los grupos, de las personas, de las instituciones y de las organizaciones creadas por estas personas e instituciones; gracias a la socialización llegamos a constituirnos como seres humanos.

En este proceso tan complejo la Educación Física, está jugando un papel trascendente, porque la vivencia relacional con cada uno de los problemas que implica socializarse, están presente en una clase donde las coacciones son menores, porque el encuentro con el otro no se enseña, sino que se asume desde la necesidad del otro, porque en una clase, el otro y el yo se muestran en su total transparencia y las mascararas desapareen para acceder a los más íntimo de la subjetividad e intersubjetividad. Por eso los relatos anteriores, dejan ver sin

prejuicios que desde ella se “aprende a conocer las personas”, a “saber que les gusta tolerar para afianzar la amistad” a “compartir con los compañeros”.

En consideración a estas evidencias, la Educación Física es uno de los medios más eficaces para introducir a los sujetos en los mundos simbólicos sociales, puesto que mediante ella se aprehende desde la realidad de vida la dimensión afectiva e imaginaria de la sociedad. Este proceso, tal y como lo propone Savater (1997), es de los papeles más complejos que debe cumplir la educación y se categoriza como una capacidad abierta, en tanto día a día se va mejorando y perfeccionando.

Un entorno de cooperación

En este marco de posibilidades que los estudiantes le encuentran a la Educación Física, resulta importante destacar una categoría relacionada con la posibilidad de desarrollar competencias de cooperación y ayuda mediante la motricidad humana.

El reconocimiento del otro, de los otros y de sí mismo, el acuerdo, el fortalecimiento de la amistad, son entre otros los factores que hace de la Educación Física un factor fundamental en el desarrollo de la cooperación social, elementos que se manifiestan en relatos como los siguientes:

<<La Educación Física es el cambio de actividad académico-pedagógica, a una actividad física o de recreación, donde nos ponemos de acuerdo todos los compañeros para pasarla bien, compartir y olvidarnos de los problemas de las demás clases>>.

<<Con respecto al nivel de nuestra práctica es más bien de amistad y de hacer deporte para la salud, lo del alto rendimiento, pues poco, ni de nada por el estilo, además porque cada día no nos queda tiempo>>.

Mucho se habla de la necesidad de desarrollar procesos de solidaridad, cooperación y ayuda, y al parecer, desde los imaginarios que la gran mayoría de jóvenes construyen sobre la clase de Educación Física, este es un medio de gran trascendencia para lograr esta tarea.

Una posibilidad interdisciplinaria por construir

Dada la condición de disciplina pedagógica, como también se califica la Educación Física, implica desde el ámbito educativo su posibilidad de articulación con las demás disciplinas, su razón de ser se ha centrado en una opción que le

apuesta al desarrollo físico no obstante tras esa posibilidad se propician ámbitos socio-afectivos y socio-culturales, que necesariamente implican una mirada interdisciplinaria.

Esa consideración al minimizarla a planos esencialmente instrumentales, desconoce que a través de las prácticas física subyace todo un sentido emocional en el que el desarrollo volitivo, las posibilidades de relación humana son una constante, es la que hace de la clase una asignatura que no es mirada con respeto y posibilidad interdisciplinaria por parte de la comunidad educativa. Esta perspectiva es asumida por muchos estudiantes más como carencia que como la posibilidad desarrollada. Pues muy pocos maestros utilizan esta potencialidad educativa; en algunos relatos de jóvenes podemos mirar esta dimensión:

<<Cuando estamos trabajando la Educación Física el profesor relaciona la clase con temas de otras áreas como: anatomía porque nos explica que ejercicios son buenos para fortalecer los músculos y huesos, con salud porque nos insiste en la clase de alimentos que debemos consumir y cómo debemos hidratarnos cuando estamos haciendo ejercicios o deporte>>

Sin embargo la mayoría de los relatos muestran la carencia de la interdisciplinaria; veamos:

<<Los temas que se orientan en la Educación Física, solamente establecen, de vez en cuando, relaciones con la salud, pero no con otras áreas y creo que sería bueno que se relacionaran con otras, pues eso le ayudaría a uno a aprender mejor. Claro que sin caer en la teoría>>

<<La clase de Educación Física tiene muy poca relación con las demás áreas, esta es la única materia que nos ayuda a fortalecer nuestro cuerpo, para tener un buen desarrollo físico y mental>>

Otras valoraciones

En concordancia con las anteriores categorías que subsisten en la mayoría de los imaginarios juveniles sobre la clase de Educación Física, se edifican otras que reconocen un potencial diferente en la clase, otras que buscan identificarla con diferentes dinámicas de la vida cultural, valorándola desde su aporte en la construcción de otras formas de ver y sentir lo corporal, desde las formas estéticas de salud.

LA ESTÉTICA CORPORAL Y LA SALUD: los límites de la construcción de un imaginario colectivo.

El cuerpo, la estética, la belleza expresada de muchas formas pero todas ellas aduciendo al cuerpo como epicentro, no es una preocupación actual, tal y como se trató anteriormente, data desde las antiguas culturas griegas para quienes poseer una figura atlética era sinónimo de poder, libertad y valor. Los héroes de las más antiguas obras de la épica se caracterizaban por ser hombres fuertes y jóvenes quienes deberían superar arduas pruebas para lograr el amor de la bella princesa que estaba amenazada.

Los griegos y romanos asumen en medio de su poder cultural el cuerpo como símbolo no sólo de poder físico y dominación guerrera sino de sabiduría y posibilidad de vida “cuerpo sano en mente sana”

Imágenes de cuerpo esbelto, curvado, longilíneo y sin rastros de celulitis, son las que a diario nos invaden por los medios masivos y los que promueve la industria cultural mediante toda su parafernalia comercial.

Estos antecedentes nos arrojan algunas pistas sobre las relaciones que los jóvenes le encuentra a la Educación Física con la estética corporal o con la salud, y la importancia que le cifran a esta clase como el medio para lograr esta posibilidad. Por eso, en las diferentes regiones del país, se ubica con fuerza la clase de Educación Física como asignatura esencial para adquirir una salud lograr una estética apropiada, tanto en hombre como mujeres.

Los ejercicios físicos en la clase permiten mejorar la salud y el aspecto estético mediante las múltiples repercusiones en el fortalecimiento de los principales órganos del cuerpo humano, lo cual es asumido por la gran mayoría de los jóvenes.

Es evidente que en estos imaginarios hay una gran influencia de las orientaciones de clase, las múltiples referencias mas mediáticas y de la industria cultural y las imposiciones del contexto.

Propuesta de contenidos en el área de educación física en los niveles de preescolar, básica y media.

Dadas estas reflexiones de los imaginarios de la clase de Educación Física, es necesario plantear una alternativa curricular que dinamice el área. Tradicionalmente los docentes han asumido como contenidos únicamente, los fundamentos técnicos de los deportes más populares, llegándose por esta vía a confundir la clase con una sesión de entrenamiento, donde el énfasis del proceso educativo recae en la adquisición técnica de unos fundamentos deportivos a partir

de la repetición de un modelo dado o estereotipos que por lo general provienen del alto rendimiento.

Los contenidos de un currículo muestran los caminos y señalan opciones de aprehender la realidad, dichos contenidos deberán referirse a las estructuras conceptuales básicas de los conocimientos o saberes específicos, a las estructuras motrices (habilidades y destrezas) y a los valores. El grupo de Investigación “Acción Motriz” de la Universidad Surcolombiana precisa que los contenidos están referidos a las estructuras conceptuales básicas y deben hacer alusión de manera integrada a los saberes específicos, al campo axiológico y a las habilidades y destrezas.

En concordancia con lo planteado, se han definido CUATRO EJES TEMÁTICOS DE FORMACIÓN que deben ser trabajados de forma integrada en toda la escolaridad, estos son: “expresiones motrices, actividad física y salud, aspectos científicos, tecnológicos, saber popular, y formación social”.

Expresiones motrices

Están constituidas por los patrones fundamentales de movimiento (locomoción, manipulación y equilibrio), los movimientos culturalmente determinados (relacionados con las tradiciones lúdicas, la danza, el deporte y el trabajo) y las conductas psicomotoras (esquema corporal, conductas motrices de base y conductas perceptivas motrices).

Patrones fundamentales de movimiento, constituyen un componente del eje temático expresiones motrices; para el trabajo en el área se ha retomado la taxonomía presentada por David Gallahue (1982) quien los estructura de la siguiente manera:

Locomoción: Comprende la proyección del cuerpo al espacio externo; la posibilidad de desarrollo de estos movimientos puede ser suficientemente flexible de acuerdo con el propósito que se pretenda.

Los patrones de locomoción se agrupan en:

Básicos: caminar, correr, saltar, rodar en circunstancias variadas.

Combinados: galope, deslizamientos, desplazamientos con cambios de dirección, trepar, saltos con elementos y obstáculos.

Manipulación. Se manifiesta cuando hay combinación de dos o más movimientos de cualquier segmento corporal utilizando elementos. Se consideran dos clases de movimientos manipulativos:

De propulsión: caracterizado por imprimir fuerza al objeto (patear, lanzar, golpear, pasar, rodar).

De absorción: caracterizado por recibir la fuerza del objeto (recibir, atrapar, agarrar).

Equilibrio: Está conformado por aquellos movimientos que comprometen la estabilidad corporal y que actúan a partir del centro de gravedad, la línea de gravedad y la base de sustentación del cuerpo humano. Se consideran dos clases de movimientos de equilibrio:

Los movimientos culturalmente determinados, constituyen aquellas creaciones del ser humano en el campo laboral, deportivo, la danza, el teatro, la expresión corporal y abarcan desde los movimientos más elementales de una danza tradicional hasta las destrezas más complejas de la gimnasia artística. Con fines didácticos se han agrupado en tres grandes campos a saber: movimientos relacionados con el deporte, movimientos relacionados con el arte y movimientos relacionados con el trabajo.

Las conductas psicomotoras, se trabajan de manera especial en los primeros años de la escolaridad y para su estudio y trabajo didáctico se han clasificado en tres grandes grupos a saber: esquema corporal, conductas motrices de base y conductas perceptivas motrices o temporo espaciales.

Al esquema corporal corresponden conceptos relacionados con: conocimiento corporal, tensión y relajación, lateralidad, control corporal global y segmentario.

Las conductas motrices de base están conformadas por el equilibrio y la coordinación en todas sus manifestaciones.

A las conductas perceptivas motrices corresponden las direcciones, las relaciones y las configuraciones de tiempo y de espacio.

Aspectos científicos, tecnológicos y saber popular

Basados en estos contenidos se pretende contribuir a la formación del estudiante en la dimensión cognoscitiva procurando que él, a partir del trabajo colectivo mejore su capacidad de conceptualización, interpretación, argumentación, proposición y aplicación de los temas tratados.

Para su estudio se han clasificado en cuatro campos:

Campo relacionado con la Salud: hace referencia a todos los conceptos biomédicos que se deben tener en cuenta para la práctica de actividades físicas, en procura del bienestar general del ser humano. Se destacan los relacionados con el funcionamiento óptimo de los diversos sistemas fisiológicos del organismo,

y en particular los sistemas cardiovascular, el respiratorio, el sistema nervioso y músculo esquelético.

Campo relacionado con la Cultura: hace referencia entre otros, a los conceptos relacionados con la historia y la evolución de la danza, los juegos populares, la recreación, etc., y sus relaciones con el movimiento humano.

Campo relacionado con el Deporte: comprende los aspectos conceptuales que hacen referencia al entrenamiento y organización deportiva, a las técnicas, reglamentos y funcionamiento general de diferentes modalidades deportivas.

Campo relacionado con el desarrollo evolutivo del hombre: se ubican aquí los conceptos relacionados con las diferentes etapas evolutivas del ser humano desde el punto de vista psicológico, social y motor, haciendo énfasis en este último. Es necesario destacar los procesos de maduración y desarrollo de los diferentes patrones fundamentales de movimiento y capacidades físicas.

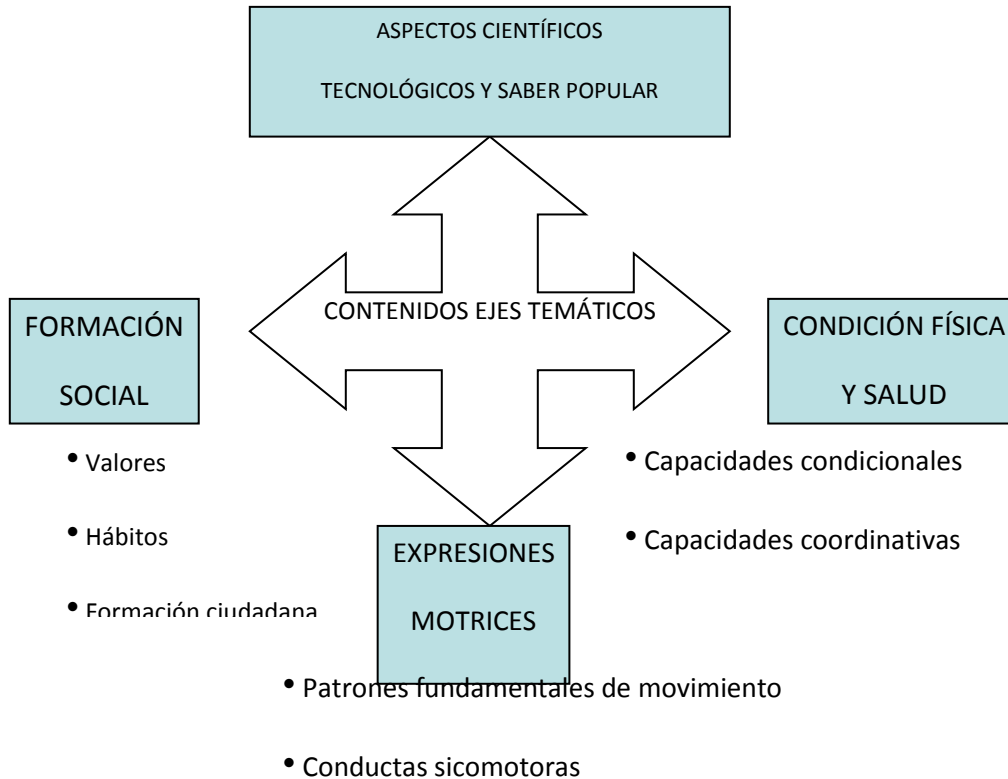
Otro aspecto importante a considerar es el relacionado con las demás áreas que se cursan en secundaria y las correlaciones con la Educación Física.

Formación social

La estructura axiológica se refiere al conjunto de valores seleccionados para fomentar en el estudiante y practicar en la organización escolar. Estos contenidos están determinados por el acervo cultural de cada comunidad y por los principios constitucionales que sirven de marco para la formación del individuo y de la sociedad; son dinámicos y se constituyen en el eje para el desarrollo social.

La formación de valores relacionados con la justicia social, los derechos humanos, la tolerancia, la solidaridad, etc., la adquisición de hábitos higiénicos y de utilización del tiempo libre, serán una constante en las clases de Educación Física durante toda la escolaridad. Estos aspectos tendrán como fundamento esencial la formación del estudiante bajo los criterios de autonomía moral e intelectual.

Gráfica 10 Esquematzación de los contenidos de la educación física.



Conclusiones

- La clase de educación física tiene elementos diferenciadores frente a las demás áreas que deben ser potenciados para que mantenga su dinámica dentro del plan de estudio.
- La ruptura de los ambientes tradicionales de aprendizaje es uno de los factores que deben ser aprovechados por el docente para poder cumplir con las expectativas de los estudiantes.
- La formación de valores es un potencial educativo que tiene el área, dado que se puede hacer de manera casi natural.
- Ayudar a descubrir el placer por la actividad física, es un compromiso y una responsabilidad social del área frente a la comunidad, creando hábitos que trasciendan la escolaridad.
- Los estudiantes esperan docentes de educación física que lideren procesos educativos basados en la competencia motriz.

Referencias Bibliográficas

Barbero, J. M. (2004). Crisis de Identidad. En: Debates sobre el sujeto. Bogotá: Universidad Central, Siglo XXI del Hombre Editores.

Murcia, N y Jaramillo L.G. (2000) La investigación cualitativa desde el enfoque de la complementariedad etnográfica. Armenia: Kinesis.

Murcia, p. N. (2003) Una reflexión desde los imaginarios y las representaciones. Documento de trabajo. Universidad de Caldas.

Savater, F. (1997) El valor de Educar. Barcelona: Ariel.

Murcia, p. N., Jaramillo L.G., Camacho C. H y Loaiza M. G. (2005) Imaginarios de l@s jóvenes Escolares ante la CLASE de EDUCACIÓN FÍSICA. Armenia: Kinesis

Parte 3: Juegos y psicomotricidad

CAPITULO 12

Juegos y actividades lúdico-recreativas en el ámbito educativo: un enfoque multicultural

Dr. Julio Ángel Herrador Sánchez

Profesor Contratado Doctor

Asignatura: Habilidades Motrices Básicas y Juegos Motores. 1º de GRADO

Facultad de CC de la Actividad Física y Deporte

Universidad Pablo de Olavide. Sevilla

Email: jahersan1@upo.es

Web: www.julioangelherrador.com

“Cada niño en su juego, se comporta como un poeta, ya que crea un mundo propio, o mejor dicho, reordena las cosas de su mundo en una forma que le agrada”.

Sigmund Freud

Resumen

El documento que presentamos analiza las actividades lúdicas, con sus múltiples variantes y versiones. La mayoría de los juegos, dependiendo de la zona geográfica donde se practiquen y la terminología empleada para denominar a estos, es muy variada y rica, lo cual le imprime un valor polisémico personalizado y propio, aunque la circunstancia de recibir y adoptar diferentes nombres y acepciones incluso dentro de un mismo continente, país, región, provincia comunidad, pueblo o barrio, involucra una concepción moderna y actualizada de la actividad lúdica, como es, su carácter universal y multicultural. El estudio se ha basado en la recopilación de juegos que se practican en Latinoamérica. Estas actividades lúdicas se han seleccionado de diferentes fuentes documentales escritas, a través de la literatura oral y de la iconografía de las estampillas o sellos postales.

Palabras Clave

Juego. Tradición. Multiculturalidad. Recreación. Filatelia. Iconografía.

Introducción

Gil y Contreras (2005), revelan que la sociedad actual en la que nos encontramos inmersos viene sufriendo una intensa transformación llamada "multiculturalidad", concibiéndola como la convivencia en un mismo espacio de individuos procedentes de diferentes culturas y entornos. La diversidad etnocultural, se ha visto aumentada en las últimas décadas por un número creciente de inmigrantes que han venido a los países occidentales desde todas las partes del mundo (Fernández, 2004). Así, Velázquez (2000) indica que esta diversidad, lejos de quebrantar la propia identidad cultural, enriquece nuestra cultura y se convierte en un elemento positivo para el desarrollo de individuos y sociedades. Según Plath (1989), el origen de los juegos tradicionales es contemporáneo al de las sociedades.

Spescha (1978), afirma que el conocimiento de los orígenes y la evolución de los juegos a través de la historia y de la geografía, enriquece y agranda nuestro respeto hacia otras culturas y pueblos. Como señala Grundfeld (1978), la afición por los juegos es un impulso universal que no tiene fronteras ni culturales ni lingüísticas. Navarro (2002), dice que el lenguaje del juego es universal, estando energicamente relacionado con la motricidad humana aunque no en exclusiva. Por otra parte, la convivencia interpersonal se basa en el respeto a la esencia personal así como a la grupal y el grupo al que todo ser pertenece, en sentido amplio, es la raza humana sin distinción. Interacción cultural, lenguaje universal y juego son realidades sociales y humanas emparentadas. Los juegos forman parte de las costumbres de todos los pueblos y las culturas nunca han permanecido estáticas, ya que han seguido procesos dinámicos de interacción unas con otras.

Ortega y Gasset hilvanó la idea que *"el hombre no tiene naturaleza, sino historia"*. Lo mismo podemos decir de los pueblos, habitados por gentes que diseñan su propia historia con las líneas definidas y los trazos bien marcados, de sus costumbres y tradiciones, emanadas de una infancia con raíces en los juegos, cuyos artífices, los niños, al jugar, entretejen los hilos de una sociedad adulta que encuentra en estas actividades lúdicas, una forma imprescindible de romper el ritmo rutinario de sus quehaceres.

Como indica Paredes (2002), el juego ha estado siempre unido a la cultura de los pueblos, a su historia, a lo mágico, a lo sagrado, al amor, al arte, a la lengua, a la literatura, a las costumbres, a la guerra. Ha servido de vínculo entre pueblos, y ha facilitado la comunicación entre los seres humanos. Hace que se entiendan niños, adultos y viejos de manera inmediata sin ningún otro lazo de comunicación, porque brota de la bondad humana. Para Lavega, en Trigo (1994:6). Aproximarse al juego tradicional es acercarse al folklore, a la ciencia de

las tradiciones, costumbres, usos, creencias y leyendas de una región. Resulta difícil disociar el juego tradicional del comportamiento humano, el estudio del juego folklórico, de la etnografía o la etología.

Estas citas marcan el punto de partida del trabajo que presentamos, puesto que consideramos evidente y coincidimos plenamente con los autores, la relación que establecen entre el juego tradicional y el comportamiento humano. Para ello, apoyaremos la propuesta que se desprende de este trabajo en el análisis de juegos practicados en Iberoamérica estudiando su evolución terminológica a lo largo de los siglos y la multitud de variantes de esta actividad lúdica a través de las fuentes documentales, orales e iconográficas (estampillas).

No cabe duda, de que los docentes podemos encontrar los recursos necesarios a través del juego, para llevar a cabo la educación en valores, porque con estas actividades los niños pueden aprender a apreciar el medio ambiente, al cuidar los espacios abiertos en los que disfrutaban de sus juegos, a la vez que se les enseña a fabricar sus propios materiales para divertirse, lo que les acercará a una realidad sostenible y asimilarán, a través de diferentes situaciones motrices, que es posible alcanzar una sociedad en la que todos participen en el esparcimiento, sin quedar eliminados por motivos raciales, religiosos o ideológicos; reconocerán así que dar cabida en sus juegos a personas con necesidades educativas especiales, aumentará su creatividad y que cuando los componentes son de distinto sexo, no disminuye ni el valor, ni la diversión de la actividad. Es evidente por tanto, que el juego y todo lo relacionado con lo lúdico no debería entender de edad, clase social, religión, cultura, raza, etc, y sería conveniente que estuviera inmerso y formara parte de las sesiones o entrenamientos que se llevan a cabo en el alto rendimiento; en la iniciación deportiva; durante las clases de Educación Física; en ámbito universitario; etc, no solo por su evidente valor educativo y formativo, sino también, porque pensamos que se trata de una herramienta imprescindible para facilitar el aprendizaje y asimilación de elementos técnicos, mejora de la condición física mediante elementos motivantes y por supuesto como un instrumento socializador o de dinámica de grupo.

Para aquellos que nacimos a finales de los 60, la mayoría de las vivencias lúdicas experimentadas a lo largo de nuestras vidas transcurrieron fundamentalmente: en la calle con nuestros amigos; en algunas clases de gimnasia donde jugábamos al “pañuelito”; y en el mejor de los casos, gracias a la labor altruista de algunos animadores, que de forma desinteresada, nos brindaron actividades recreativas en campamentos o colonias, basadas en la mayoría de las ocasiones, en la intuición o creatividad del momento del monitor, donde utilizaban el juego como una valiosa herramienta educativa y formativa en contextos cercanos medio natural y al aire libre. Ante esta situación, es preciso indicar, que

dichas actividades y prácticas han madurado y evolucionado a lo largo de los años, debido a la presencia e importancia que tiene actualmente el componente lúdico en la mayoría de los planes de estudio, y la estrecha relación de sus contenidos con el curriculum en diferentes ámbitos de enseñanza (Infantil, Primaria, Secundaria, Ciclos Formativos, Facultades de Educación y Facultades del Deporte), así como la excelente preparación y formación de los profesionales que reciben estas materias.

Aproximación polisémica y taxonómica del concepto lúdico

A menudo utilizamos los vocablos juego y jugar en conversaciones coloquiales y situaciones cotidianas, lo que conlleva múltiples interpretaciones dependiendo del contexto donde expongan. Así, aunque la palabra “juego” se usa habitualmente como algo relacionado con el entretenimiento y la diversión, también puede emplearse en sentido figurado. Veamos algunos ejemplos: Estar en entredicho tu profesionalidad: *“Estar en juego tu reputación”*; Falta de responsabilidad o rozar el umbral de lo permitido: *“jugar con fuego”*; Matices sentimentales y sensuales: *“juegos amorosos”*; Para ridiculizar a alguien: *“jugar con una persona”*; Como una acción de pureza y honestidad: *“jugar limpio”-“fair play” o de engaño o trampa: “juego sucio”*; Ocupar cierta posición de privilegio se asocia a: *“jugar un papel ineludible”*; Para detallar un acto inocente se emplea: *“juego de niños”*; Comportarse de forma desleal ante un amigo no es más que: *“jugársela”*; Alterar una relación de pareja es: *“jugar con los sentimientos de alguien”*; Situaciones de aventura o riesgo implican: *“jugarse el todo por el todo o jugársela a una carta”... “Juegos de rol”; “Juego de cama”; “Jugar a las quinielas”; “No te la juegues”; “Que te juegas que”; “Juego de palabras”; “Seguirle el juego a alguien”; “Con la comida no se juega”; “Si te portas mal, no sales a jugar con tus amigos”; etc.*

La mayoría de los manuales y documentos relacionados con la Educación Física publicados entre los años 60 y 70 contienen apartados o capítulos escuetos y reducidos sobre la temática lúdica; En dichos textos se incluían “juegos” sin tener en cuenta ciertos criterios pedagógicos y taxonómicos. Esta concepción también estuvo presente de forma paralela durante las clases prácticas de “gimnasia”, ya que primaba más el rendimiento y la mejora de la condición física a través de la realización de ejercicios analíticos basados en estilos de enseñanza tradicionales, en detrimento de la toma de decisiones y creatividad, mediante la utilización y empleo de materiales y recursos que en la actualidad son anacrónicos y que en algunos casos han quedado desfasados y trasnochados.

Afortunadamente, en la actualidad el docente dispone de una bibliografía amplia, variada y específica, relacionada con lo lúdico, para llevar a cabo su

programación o proyecto. Así, podemos encontrar documentación sobre Juegos afines con los diferentes Bloques de contenido marcados por la Administración educativa. En este sentido, localizamos: *Juegos para mejora de la Condición Física (Resistencia, fuerza y velocidad)*; *Juegos predeportivos*; *Juegos en el Medio Natural*; *Juegos de Expresión corporal (desinhibición, juegos dramáticos, etc)*. Basándonos en las diferentes clasificaciones y taxonomías establecidas por autores de prestigio, que han tratado de forma rigurosa las actividades lúdicas, también hallamos una extensa gama de libros de Juegos: *Cooperativos*; *Días de lluvia o de interior*; *Tradicionales y Populares*; *Material reciclado, desecho, reutilizable*; *Material alternativo*; *Recreativos*; *Alto rendimiento*; *Personas Mayores*; *Personas con NEE*; *Calentamiento*; *De presentación y socialización*; *Competitivos*; *Lucha y oposición*; *Sensoriales*; *Equilibrio y coordinación*; *Material convencional*; *Del mundo y multiculturales*; etc.

Terminología empleada para el juego en Iberoamérica

La mayoría de los juegos, dependiendo de la zona geográfica donde se practiquen y la terminología empleada para denominar a estos, es muy variada y rica, lo cual le imprime un valor polisémico personalizado y propio, aunque el echo de recibir y adoptar diferentes nombres y acepciones incluso dentro de un mismo continente, país, región, provincia comunidad, pueblo o barrio, involucra una concepción moderna y actualizada de la actividad lúdica, como es, su carácter universal y multicultural.

Cometa



Bolivia: *volador, volantín*

Brasil: *Pipa*

El Salvador: *Piscucha*

España: *Pandorga, pandero, cachirulo, milocha, sierpe, milorcha, papaventos, abilucho.*

Guatemala: *Barrilete*

Honduras: *Papelote*

México: *Papalote*

Nicaragua: *Lechuza*

Paraguay: *Pandorga*
Puerto Rico: *Chiringa*
República Dominicana: *Chichigua*
Venezuela: *Papagayo*

Canicas



Argentina: *Bolitas*
Bolivia: *Tijchi*
Brasil: *Birosca, Bola de Gude*
Colombia: *Chócolo*
Costa Rica: *Bolinchas, Chócola*
Cuba: *Bola*
Chile: *Bochitas*
Ecuador: *Bola*
El Salvador: *Chibolas*
México: *Catota*
Uruguay: *Bolita*
Venezuela: *Metras*
España: *Canicas, mecas, pitones, bolindres, bolas, chinas, chivas, pitones, pedrolas, cantillos.*

Aros



Argentina: *Rodando el aro*
Brasil: *Rolar arco*

Colombia: *Aro*

Chile: *Aro o rueda*

España: *Aro*

Bolos



Argentina: *Palitroque, Bochas*

Chile: *Palitroque*

Perú: *Herrón*

Venezuela: *El bolo*

España: *Bolos, bilros, birllas, bitlles, quilles, quitlles, mirlos, palistroc.*

Comba



Argentina: *Comba, cuerda, soga*

Brasil: *Pular-corda ou pula-corda*

Chile: *Saltar la cuerda*

Perú: *Saltar soga*

Puerto Rico: *Cuica*

República Dominicana (Santo Domingo): *Cuica*

Uruguay: *Cuerda*

Venezuela: *Mescate*

España: *Comba*

Columpio



Argentina: *Hamaca*

Chile: *Columpio*

España: *Columpio*

Rayuela



Argentina: *Gambeta, luce, rayuela, tejo, tilín, tuncuna, lucho, aeroplano*

Bolivia: *Tuncuña*

Brasil: *Amarelinha, mareas, avión, academia*

Colombia: *La golosa*

Costa Rica: *Rayuela*

Cuba: *Arroz con pollo*

Chile: *Luce, lucho, tejo, mariola, coxcojilla, reina mora, infernáculo*

Ecuador: *Rayuela*

El Salvador: *Peregrina*

Guatemala: *Tejo*

Honduras: *Rayuela*

México: *Tejo*

Nicaragua: *Rayuela*

Panamá: *Corcojita*

Paraguay: *Descanso*

Perú: *Mundo*

Puerto Rico: *Peregrina*

República Dominicana: *Trucamelo*

Uruguay: *Teja*

Venezuela: *La grulla*

España: *Calajanso, calderón, corozca, coxcox, coxcojilla, cruceta, chinche, escanchuela, futi, infernáculo, monet. palet, pata coja, pico, pique, pitajuelo, rayuela, reina mora, tejo.*

Escondite



Argentina: *Escondida*

Bolivia: *Tuja*

Chile: *Escondidas*

Ecuador: *Escondidas*

Honduras: *Cucumbé*

México: *Escondidillas*

Perú: *Los escondidos*

Puerto Rico: *Sal salero o la mula de Pedro*

Venezuela: *Escondite*

España: *El escondite.*

Trompo



Argentina: *Trompo*

Brasil: *Piãõ*

Colombia: *Cuspe*

Chile: *Trompo*

Guatemala: *Trompo*
Perú: *Trompo*
España: *Peón, baldufa, baralluga, ballaruga.*

Cucaña



Argentina: *Cucaña, palo enjabonado*
Bolivia: *Cucaña*
Brasil: *Pau de sebo*
Chile: *Palo ensebado, palo enjabonado*
Ecuador: *Cucaña, castillo, palo ensebado*
Puerto Rico: *Palo ensebado*
República Dominicana: *Palo ensebado*
Uruguay: *Palo enjabonado*
Venezuela: *Cucaña, vara de premio.*
España: *Cucaña*

Juegos tradicionales plasmados en el sello postal. UPAEP

La organización UPAEP (Unión Postal de las Américas, España y Portugal) está formada, por los siguientes países: Antillas Holandesas, Argentina, Aruba, Bolivia, Brasil, Canadá, Colombia, Costa Rica, Cuba, Chile, Ecuador, El Salvador, España, Estados Unidos de Norteamérica, Guatemala, Haití, Honduras, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, Portugal, República Dominicana, Surinam, Uruguay y Venezuela. En el ámbito meramente filatélico, el Congreso celebrado en La Habana en 1985, adoptó la resolución XI, mediante la cual propuso la creación de la emisión de sellos postales con tema común "América". Así, desde 1989, los países de la UPAEP sacan a la luz una serie anual de sellos de acuerdo a dicha materia común.

El sumatorio de todos los sellos emitidos es de 45. En concreto y de manera pormenorizada, un único país ha emitido un sello exclusivamente; once países han emitido dos sellos; cuatro países han emitido cuatro sellos para la

serie; y sólo un país ha emitido un total de cinco sellos. De forma detallada, los juegos tradicionales y material empleado en cada uno de ellos, teniendo en cuenta el número de apariciones o veces que queda reflejada la actividad lúdica queda distribuida de la siguiente manera: Trompo (6), Cometa (8), Juegos de mesa (5), Raqueta-Pala (4), Canicas (3), Balero (2), Rayuela (4), Comba (2), Aros (2), Tabas (2), Pañuelo (1), Juegos de corro (1), Yo-Yo (1), Pallana (2), Yaquis (1), Coches de madera (1), Bochas (1) y Fu-Fú (1).

A continuación presentamos los países comprometidos con la Organización de la UPAEP, que han representado en sus sellos, la temática propuesta para el año 2009.

Argentina



Truco



Bochas

Bolivia



Trompo



Volador

Brasil



Dominó



Damas



Frescobol



Bola-de-gude

Colombia



Chaza (con bombo, a mano limpia y con tabla)

Costa Rica



Papelotes

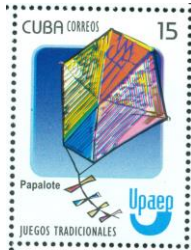


Bolinchas

Cuba



Trompo



Papelotes



Yaquis



Dominó

Chile



El emboque (balero) y trompo

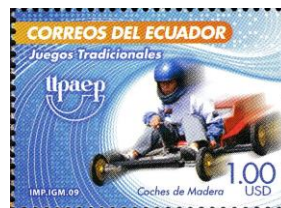


Volatín

Ecuador



Pelota nacional



Coches de madera

El Salvador



Salto cuerda



La peregrina

España



La baraja española

Guatemala



Capirucho



Yo-yo



Trompo



Barrilete

Honduras



Rayuela



Papelote



Trompo



Comba

Paraguay

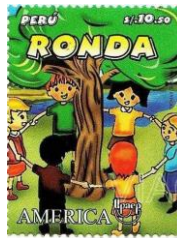


Tikicuhela-bolitas



Trompo

Perú



Ronda



Cometa

República Dominicana



Fu-fú



Trucameló



El pañuelo

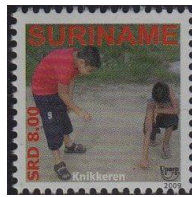
Suriname



Rayuela



Pallana



Canicas



Rodar aros



Hula-hop

Uruguay



La tabla



Pintor Juan Manuel Blanes
(jugando a las tabas)

Conclusiones

A través del análisis de los juegos presentados hemos podido mostrar las diferentes variantes que tiene la actividad lúdica según la cultura y la zona geográfica en la que se practica, coincidimos con Trautmann (1995) cuando plantea que el hecho de reactivar los juegos tradicionales no es un grito de melancolía por un pasado que no vuelve, sino que implica ahondar y profundizar en nuestras raíces y poder comprender así mejor nuestro presente. Así, Öfele (1998) mantiene que son diferentes las razones por las cuales vale la pena mantener vivos estos juegos ya que por medio de los mismos podemos transmitir a los individuos características, valores, formas de vida y tradiciones de diferentes zonas geográficas.

La afición de coleccionar sellos, estudiar y profundizar en el maravilloso mundo de la filatelia lleva implícitas ciertas similitudes y rasgos comunes con las definiciones de juego y que a continuación presentamos:

“El juego es el mejor medio de comunicación entre especies diferentes, como también es el mejor medio de comunicación entre personas de generaciones, clases sociales o culturas diferentes” (Batenson, 1984). “...el juego se muestra como una herramienta extraordinaria para facilitar las relaciones y el encuentro entre diferentes culturas...a través de él se puede ayudar a los niños a que comprendan y respeten las diferentes culturas y formas de vida de los niños y niñas que han venido de otras naciones y que ahora conviven con nosotros” (Lleixá, 2002). “El juego es un vehículo de entendimiento entre las comunidades del mundo, que sabe guiarnos con paso firme y seguro por el camino de las relaciones humanas...” (García y Martínez, 2004).

Como propuesta para posteriores investigaciones sería interesante analizar: Cuentos, textos literarios, anuncios publicitarios, cine, teatro, etc. que nos acercasen al mundo de la actividad física y el deporte, en particular a los juegos populares, ya que ninguno de estos recursos está exento de un eminente valor social y educativo, por lo que representan y pueden contribuir a dinamizar y potenciar la cultura entre los diferentes pueblos.

Referencias Bibliograficas

- Fernández, J. M. (2004). Inmigración y educación en el contexto español: un desafío educativo. *Revista Iberoamericana de Educación*, 36/11, 1-12.
- García Marín, C. y Martínez Ten, A. (2004). *El juego de las cuatro esquinitas del mundo*. Los libros de la catarata. Madrid.
- Gil, P. y Contreras, O. (2005). Enfoques actuales de la Educación Física y el Deporte. Retos e interrogantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 39, 225-256.
- Grunfeld, F. (1978). *Juegos de todo el mundo*. UNICEF. Editan. Madrid.
- Lleixá, T. (2002). *Multiculturalismo y educación física*. Paidotribo. Barcelona.
- Navarro Adelantado, V. (2002). *El afán de jugar. Teoría y práctica de los juegos motores*.
- Öfele, M. (1998). Los juegos tradicionales en la escuela. *Revista Educación Inicial*. Editorial La Obra, nº 119.
- Paredes, J. (2002). Tesis Doctoral. *El deporte como juego: un análisis cultural*.
- Plath Oreste (César Octavio Müller Leiva) (1989). Folklore chileno. El origen de los juegos tradicionales. Aspectos populares infantiles. *Anales de la Universidad de Chile* Nº 61 y 62, Santiago de Chile, tercer y cuarto trimestre.
- Spescha, E. (1978). Prólogo del libro *Juegos de todo el mundo*, GRUNFELD, F. (1978). *Juegos de todo el mundo*. UNICEF. Editan. Madrid.
- Trautmann, T. (1997). "Ite Spiele (wieder) entdecken - eine Hoffnung für die Pädagogik?" En: Erich Renner (Hrsg.): *Spiele der Kinder*. Beltz, Weinheim, 97, p-65.
- Trigo, E. (1994). Aplicación del juego tradicional en el currículo de Educación Física. *Aula de innovación educativa*, nº 44, pp 4-9.
- Velázquez, C. (2000). *Los juegos del mundo como recurso para una educación física intercultural*. La pista.

CAPITULO 13

La Coordinación Visomotora, estimulada en edades oportunas en los niños y niñas de tres a seis años.

MSc. Patricia León
Universidad Central del Ecuador
patricialeon_28@hotmail.com

Resumen

Esta investigación orientó a la cultura física como apoyo del PEA. El programa de Padronización Cerebral de Carl De Lacato y Glenn Doman facilitó la creación del Programa de Coordinación Visomotora con una serie de ejercicios físicos coordinativos interiorizando nociones básicas aplicables en la vida cotidiana y escolar, tales como lateralización, equilibrio, esquema corporal, sistema postural, coordinación ojo-mano, coordinación ojo-pie, lateralización; el desarrollo de estas habilidades y destrezas representa una base para el desempeño de la escritura, lectura, matemática. La población perteneció a la Guardería “Niños de María” de Quito. El instrumento para la recolección de datos fue el cuestionario, cuyos contenidos integraron el Marco Teórico. Las etapas del proceso: recolección del material bibliográfico y documental, diseño del formato y metodología del plan.

Palabras Claves

Estimulación. Coordinación. Psicomotricidad. Padronización Cerebral.

OBJETIVOS

Objetivo General:

Apoyar de manera científica y práctica a los docentes que trabajan con niños y niñas en la educación infantil, desarrollando la coordinación visomotora a través de un buen repertorio motriz, en el área de la cultura física, deportes y recreación.

Objetivo Específico

Validar a la cultura física como un pilar importante en el proceso educativo rompiendo paradigmas de se enfoca solamente en el juego por el juego

Introducción

Para el niño su cuerpo constituye el primer libro de lectura, aprenden que su cuerpo le sirve para comunicarse, conocerse y conocer, descubrirse y descubrir; es allí donde el profesional del área de cultura física tiene la posibilidad de brindar grandes aportes a los niños y niñas quienes irán interiorizando sus primeras nociones básicas desde una visión psicomotriz que permitirá crear fundamentos que contribuyan a crear una base firme para el preescolar que conforme va construyendo los esquemas conceptuales de su corporalidad, va ampliando cada vez más sus procesos intelectuales e inteligencia lo que a futuro le representará tener un buen desempeño en el área cognitiva (escritura, lectura y matemática). Al trabajar la Coordinación visomotora, se está fortaleciendo el esquema Corporal, la lateralidad, el equilibrio, la estructuración temporal y espacial, el tiempo, el ritmo, la motricidad gruesa y fina los que constituyen algunos de los elementos principales del trabajo psicomotor e indudablemente del proceso de enseñanza aprendizaje.

La validez de este programa, es certificada por la aplicación que se realizó en el Centro Educativo “Niños de María” de la ciudad de Quito. Se partió de una investigación en el grupo de preescolares, quienes manifestaron desventajas en estas destrezas respecto al desempeño esperado para estas edades. Las causas de los bajos perfiles de desempeño son varias, entre ellas, la escasa funcionalidad de los programas de orientación y educación que se aplican desde la infancia.

Gracias a la aplicación del Programa de Coordinación Visomotora los niños y niñas, por medio de sus propias experiencias, en la ejecución de los ejercicios realizados fueron coordinando sus esquemas perceptivo-motrices, la importancia de la coordinación y del control dinámico general, conociendo su propio cuerpo,

sus sensaciones y emociones, además del ejercicio físico, el ámbito de la expresividad corporal, de sentimientos de sensación y percepción del mundo exterior.

El éxito conseguido con este programa, es el motivante para compartir tan enriquecedora experiencia, esperando despertar el interés para que se dé una socialización del mismo con la sana ambición de mejorar el nivel académico en centros educativos del país.

Marco teórico

Antecedentes

El nivel preescolar representa uno de los periodos de la vida del ser humano de mayor importancia, ya que en él se sientan las bases de procesos, contenidos, logros y maduración que resultan determinantes en los posteriores aprendizajes.

Tradicionalmente, en esta etapa no se ha considerado como prioridad la coordinación visomotora ya que en el trabajo pedagógico diario, pasa desapercibido el reforzar al preescolar en este aspecto, restringiendo la posibilidad de potencializar capacidades que todo ser humano tiene.

Resulta importante partir de identificar brevemente de donde y cuando surge la

Psicomotricidad:

El término “psicomotricidad” se da a conocer en un congreso de París, Francia, en 1920 por el Dr. Ernest Dupréé, quien le da un enfoque terapéutico. Por otra parte, un monje nómada, L'épep, reunía niños, con problemas de aprendizaje a través de actividades físicas (sin nombre), aprovechaba los beneficios del movimiento para favorecer el aprendizaje, que es lo que hoy en día el psicomotricista en la educación primaria, pide al profesor su programa académico y favorece el cálculo, lenguaje, socialización, etc. a través de métodos y técnicas que cumplen con dicho rol.

Le Bouch implementa la educación psicomotriz en los años cuarenta y en los cincuenta, con el neurodesarrollo nace en educación primaria.

Es decir que visualiza al individuo desde una manera integral y busca su desarrollo tomando como punto de partida el cuerpo y el movimiento, gracias a los cuales se puede alcanzar una maduración a nivel de las funciones neurolingüísticas. El proceso requiere de un gran contenido de tipo motriz que se fundamente en la intencionalidad, la motivación y la relación que se dé con los demás. Sin duda este antecedente permite que uno se dé cuenta del valor que representa en el desarrollo del infante el trabajo con el cuerpo y por ende las ventajas que conseguiría en el área educativa.

La validez del aporte creado por Glen J. Doman y Carl. H. Delacato se basa en el principio científico de que la ontogénesis repite la filogénesis. Es decir que el sistema nervioso del hombre recapitula todos los estadios de desarrollo del sistema nervioso de la serie animal. El tratamiento se dirige al cerebro, o más bien, al sistema nervioso central, y no a los síntomas periféricos. Ningún tratamiento quimioterapéutico entra en esa orientación ni forma parte de ella. El “programa” se realiza justamente explorando los canales aferentes que llevan los mensajes al cerebro y perfeccionando las vías motoras.

Coordinación Visomotora

Es la capacidad de efectuar movimientos corporales con o sin elementos que articulen una serie de categorías o por segmentos del cuerpo en relación con el sentido visual sistematizadamente con la propia experiencia del sujeto.

Conocida la anatomía y la fisiología del cuerpo humano, se debe saber que el funcionamiento normal y equilibrado de todo órgano del cuerpo favorece el trabajo de toda actividad y el desarrollo de cada una de las capacidades físicas.

Es en campo educativo busca mejorar el proceso educativo, para un desarrollo integral del niño de nivel preescolar, ayudándole a adquirir aprendizajes significativos.

Coordinación Ojo-Mano

Permite que el sentido de la vista observe un determinado objeto que la mano (sentido del tacto) pretende manipular, dándose así una coordinación óculo-manual; se facilitan por lo tanto actividades de prensión, agarre, topes entre otras acciones metódicas voluntarias e involuntarias.

Para la ejecución de los ejercicios se parte de un proceso de planificación entendiéndose este como la aplicación de un conjunto de procedimientos para identificar con organización y racionalidad las acciones que articuladas entre sí, permitieran alcanzar objetivos y metas propuestas.

En esta investigación se estableció los procesos más adaptables para que los niños desplieguen y mecanicen los ejercicios.

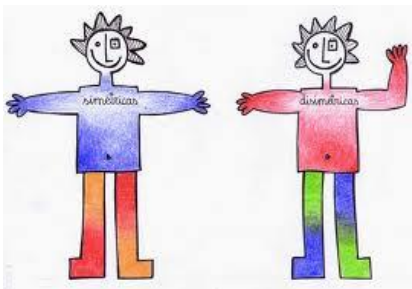
El análisis de la coordinación óculo-manual constituye uno de los aspectos importantes en el diagnóstico evolutivo infantil; y naturalmente de interés para la evaluación de los problemas en el desempeño escolar.

Existe un buen número de niños y niñas que asiste a la escuela primaria y acusan dificultades en la coordinación óculo-manual, con mucha frecuencia, tanto en el ambiente familiar como escolar, estas alteraciones específicas no son identificadas a simple vista sino con un seguimiento o evaluaciones específicas. Esta falla en la coordinación óculomanual, conjuntamente con alteraciones en otras áreas puede configurar en “síndrome visomotor” caracterizado por un conjunto de síntomas, tipificados por la neurología y por la psicología escolar.

Coordinación Ojo-Pie

Implica movimientos de las extremidades inferiores en relación con la vista para una acción predispuesta en algún momento; con armonía y control del movimiento. En el proceso de maduración, cuando el niño logra sentarse, amplía su espacio visual y ello permite nuevas sensaciones al estar en contacto con objeto o juguetes. Gracias a los movimientos de las manos logra agarrar sus pies, como si se trataran de cualquier objeto y comienza a explorarlos hasta llevarlos a la boca, adquiriendo nuevo conocimientos; descubre que cuando suelta sus pies estos siguen permaneciendo junto a él; no se alejan como los otros objetos, adquiere la noción de que sus pies le pertenecen son suyos y los introduce en su esquema corporal.

Esquema Corporal



Consiste en la imagen mental del propio cuerpo, de sus miembros, de sus posibilidades de movimiento y de sus limitaciones espaciales.

La conciencia de todos los miembros corporales y de sus posibilidades de movimiento es lo que permite la estructuración mental del gesto preciso a realizar

previamente a su ejecución, y la posibilidad de corregir los movimientos innecesarios o inadaptados.

Lateralización

Es el proceso por el cual se desarrolla la lateralidad a través de la dominancia que cada uno de los hemisferios cerebrales manifiesta ante el segmento lateral cruzado, hemisferio derecho domina lado izquierdo y hemisferio izquierdo domina el lado derecho, resulta importante una adecuada lateralización previa, para el aprendizaje de la lecto-escritura y la completa madurez del lenguaje. Cuando hablamos de hemisferios, éstos no son opuestos, son complementarios y no hay un hemisferio más importante que el otro.

El niño o niña comienza muy pronto a manifestar su preferencia lateral, a partir de los 9 meses de edad manifiesta interés por su mano, y la mano dominante es motivo de observación 28 días antes que la otra.

Es importante precisar el concepto de “lateralización”. La lateralización es un proceso biológico madurativo que guarda íntima relación con la “dominancia cerebral”. Se refiere a la preferencia de utilizar uno de los lados del cuerpo. Normalmente se espera que el niño utilice todo el lado derecho o todo el lado izquierdo del cuerpo, pero no siempre ocurre esto, hay personas que tienen lateralización cruzada; es decir que utilizan el ojo derecho, el oído izquierdo, la mano derecha y el pie izquierdo; esta situación origina una gran desventaja para los procesos de aprendizaje y adaptación.

En algunos casos se encuentran los “zurdos falsos”, se trata de aquellos personas que normalmente hubiesen sido hábiles con su lado derecho, de no haber mediado situaciones o enfermedades que lesionaron el hemisferio cerebral izquierdo, por ello el trabajo del lado derecho del cuerpo resulta difícil, y en ocasiones hasta imposible. También se da el caso de ciertos padres que obligan a su hijo a utilizar el lado derecho, particularmente la mano; cuando en realidad existe una preferencia fisiológica para utilizar el lado izquierdo.

Existen algunas investigaciones que tratan de encontrar cierta relación entre la herencia y la zurdería; concluyen manifestando que se encuentra con cierta frecuencia en familias donde por lo menos uno de sus padres o abuelos es zurdo.

Lateralidad



Es un predominio motor relacionado con las partes del cuerpo, que integran sus mitades derecha e izquierda. La lateralidad es el predominio funcional de un lado del cuerpo humano sobre el otro, determinado por la supremacía que un hemisferio cerebral ejerce sobre el otro.

La lateralidad homogénea diestra es cuando en una determinada persona, el ojo, la mano, el oído, el pie, entre otros, predominantes están en el lado derecho. Este desarrollo psicomotriz está indisolublemente ligado a la cuestión de la preferencia y a la conciencia de saber su lado derecho e izquierdo.

La lateralidad homogénea zurda es cuando el ojo, la mano, el oído, el pie, entre otros, predominante están en el lado izquierdo.

La lateralidad cruzada es cuando el predominio de una mano, del ojo, del oído, del pie, entre otros, no se ubica en el mismo lado del cuerpo. Un niño o niña con lateralidad cruzada cuando está leyendo, se suele saltar las líneas, lee sin entonación, necesita utilizar el apoyo del dedo para seguir el texto, etc.

Algunos autores hablan de lateralidad ambidiestra cuando no hay predominancia de ninguno de los dos lados del cuerpo.

La lateralidad no tiene nada que ver con un trastorno psicológico o de personalidad, es una perturbación neurofisiológico que se transfiere hereditariamente y cuyas repercusiones abarcan el campo psicomotor del individuo. Una persona zurda de brazo y mano, y diestra de ojo o pierna u oído, presenta un trastorno de lateralidad. Los influjos nerviosos que proceden de uno u otro lado del cuerpo pueden confluir en los lados opuestos del cerebro; si hay un problema de lateralidad, esta circulación no se hace ordenadamente, dificultando el rendimiento intelectual y afectivo de la persona.

Lateralidad es el sentido interno de nuestra propia simetría, se aprende a través de la experimentación, generalmente continúa con un niño que goza de movimiento y compara los movimientos hacia la derecha con los movimientos

hacia la izquierda. Hay una serie de estímulos propioceptivos y kinestésicos, táctiles, visuales y de otros tipos que sirven para estimular al niño o niña.

La construcción de la lateralidad, así como del esquema corporal y relaciones témporo espaciales son procesos que ocurren en forma interrelacionada, se refieren a la representación mental que nos hacemos de nuestro cuerpo y del espacio que nos rodea. Esta imagen nos permite situar nuestro cuerpo en el espacio y en el tiempo.

La lateralidad tiene que ser aprendida, sólo experimentando con ambos lados del cuerpo y con las diferenciaciones percibidas en las experiencias motoras y registradas con las impresiones sensoriales, es como aprendemos a diferenciar el lado derecho del izquierdo.

La noción del espacio es muy compleja y se fundamenta en la construcción de las nociones de esquema corporal, movimiento y lateralidad en coordinación con los procesos sensoperceptivos.

De la correcta estructuración del espacio, así como del esquema corporal y lateralidad, dependerá la noción de posición de las letras en las palabras y seriación en la frase. El niño que tenga dificultades para la correcta percepción del espacio, es probable que también tenga dificultades para pensar, para establecer semejanzas y diferencias que hay entre los objetos, formación de conceptos de acuerdo a sus características, establecer un sistema de relaciones que los objetos tienen entre sí.

El equilibrio



“Es considerado como la capacidad de mantener la estabilidad mientras se realizan diversas actividades motrices”.²⁸ en las que hace uso de la gravedad o la resistencia a la misma. Resulta de diversas integraciones de tipo sensoperceptivo-motriz gracias a las cuales se obtendrán aprendizajes.

Existen tres categorías básicas de equilibrio:

²⁸ <http://www.cosasdelainfancia.com/biblioteca-psico-g.htm>

1. El equilibrio estático, es la facultad de mantener una determinada posición durante un determinado periodo de tiempo. Permanecer de pie, atento, y mantener erguida la cabeza, son ejemplos de estas actividades.
2. En contraste con el equilibrio estático, el equilibrio dinámico es el control del cuerpo en movimiento.
3. El equilibrio de los objetos es la capacidad de sostener algún objeto externo sin dejarlo caer, como mantener el equilibrio de una vara sobre el dedo o una bolsita de porotos sobre la cabeza.

Estructuración espacial



“Esta área comprende la capacidad que tiene el niño para mantener la constante localización del propio cuerpo, tanto en función de la posición de los objetos en el espacio como para colocar esos objetos en función de su propia posición, comprende también la habilidad para organizar y disponer los elementos en el espacio, en el tiempo o en ambos a la vez”

Resulta muy importante que el niño sepa ubicarse en los diferentes espacios, primero a nivel de su cuerpo y en base a este perfeccionamiento será que él niño pueda ubicarse en la hoja y evitar problemas en la escritura y la confusión de letras

Resultados

La evaluación del perfil de desempeño en el área de la coordinación visomotora permitió establecer las áreas fuertes y las áreas débiles de los prescolares; y sobre esta base, diseñar el programa de coordinación visomotora, luego de su aplicación durante seis semanas se detectó antes de la aplicación del programa evidenciando el incremento de cada área de trabajo motor en los niños y niñas.

Cabe mencionar que por factor tiempo se ha trabajado hasta con padres de familia estimulando desde casa; se ha trabajado con énfasis para ayudar oportunamente a los niños y niñas que hoy no se les hará tal complejo los futuros aprendizajes.

ÁREA I

Motricidad Gruesa

Desempeño en motricidad gruesa de los infantes de la Guardería “Niños de María”, según tramo de edades.

ÁREAS	TRAMOS DE EDAD (antes)			TRAMOS DE EDAD (después)		
	3 – 4 años	4 – 5 años	5 – 6 años	3 – 4 años	4 – 5 años	5 – 6 años
Motricidad Gruesa	33,67%	45,53%	77,23%	63,87%	85,50%	97,12%
Equilibrio	36,45%	56,18%	76,01%	46,25%	66,13%	86,00%
Lateralización – Lateralidad	2,17%	32,67%	41,19%	9,17%	46,67%	61,17%
Coordinación Óculo Manual	21,64%	34,45%	49,89%	31,61%	44,22%	60,83%

ÁREA II

Lateralización

Promedios porcentuales de lateralización de los infantes de la Guardería “Niños de María”, según tramo de edades.

TRAMOS DE EIDADES	DERECHA	IZQUIERDA	MIXTO	DERECHA	IZQUIERDA	MIXTO
	(antes)			(después)		
3 - 4	39,75%	9,38 %	12,40%	69,64%	13,36 %	17,00%
4 - 5	39,78%	8,36%	10,48%	76,18%	11,37%	12,45%

5 -6	67,94%	13,92%	4,60%	78,91%	15,09%	6,00%
------	--------	--------	-------	--------	--------	-------

ÁREA III

ÁREAS	TRAMOS DE EDAD (antes)			TRAMOS DE EDAD (después)		
	3 – 4 años	4 – 5 años	5 – 6 años	3 – 4 años	4 – 5 años	5 – 6 años
Mano	54%	67%	64%	75%	78%	79%
Ojo	46%	74%	69%	55%	82%	83%
Pie	39%	48%	71%	52%	64%	89%

Coordinación óculo-manual y óculo pédica

Conclusiones

Resulta imprescindible que la coordinación visomotora sea valorada como una herramienta ideal en el ámbito educativo, gracias a la cual se puede lograr que el niño y la niña consigan un desarrollo a nivel cerebral que le signifique el contar con bases sólidas de tipo motor que le ayuden a que su inicio en el campo educativo no le represente el gran reto sino más bien cuente con un vasto número de experiencias nocionales que le hagan más fácil el inicio de su vida educativa, además de mejorar la relación consigo mismo, con el entorno humano y físico que le rodea.

Recomendaciones

(Ideas de acción)

1. Difundir el programa de Coordinación Visomotora a los compañeros docentes de Cultura Física para que ellos se conviertan en sujetos proactivos enfocados a mejorar el nivel educativo a través de los ejercicios psicomotrices planteados.

2. Tomar en cuenta que niños y niñas a estas edades se encuentran en su “etapa sensible” y es el momento oportuno para ayudar en la interiorización de un repertorio motriz acertado.

Referencias Bibliograficas

Carl, H. Delacato. (1976) Un Nuevo Comienzo para el Niño con Problemas de Lectura. Lima.

Encarta 2006. Microsoft Corporación. Nieto M. (1989) El Niño Disléxico Guía para Resolver las Dificultades en la Lectura y Escritura. Universidad Pedagógica Experimental Libertador (Venezuela), 2010

<http://comunidad de Madrid. Consejería de Educación, 2007>

<http://santamaria, 2010>

<http://www.efdeportes.com/>. Revista Digital - Buenos Aires - Año 5 - N° 28.

<http://www.cosasdelainfancia.com/biblioteca-psico-g.htm>

www.slideshare.net/piadse/beneficios-de-la-psicomotricidad-4320531

www.tuobra.unam.mx/publicadas/070626121712.html

Parte 4: Condición Física, Entrenamiento Y Formación Deportiva

Capítulo 14

Escuelas de formación deportiva o escuelas de formación ciudadana²⁹

Mg. Jhon Fredy Orrego Noreña
Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud
CINDE - Universidad de Manizales
Manizales, Colombia
orres_8@hotmail.com

Resumen

El presente documento muestra los resultados de dos (2) investigaciones realizadas entre los años 2010 y 2012 en la ciudad de Manizales (Colombia), en las cuales se indago sobre el impacto que habían tenido los programas de “Escuelas de Fútbol por la Paz” y “Semilleros Deportivos: Atletismo, Voleibol y Balonmano”, desarrollados por la Fundación Luker y en copatrocinio con otras instituciones de carácter público y privado; este trabajo se desarrollo a partir de la sistematización de experiencias desde el diseño de Complementariedad (Murcia y Jaramillo, 2008). Como principal resultado se destacan el impacto social sobre la formación ciudadano de los niños y jóvenes participantes de ambos programas.

Palabras Claves: Escuela. Formación. Deporte. Ciudadanía. Sistematización.

²⁹ Este trabajo condensa los resultados comunes entre dos investigaciones, a saber: “Escuelas de Fútbol por la Paz” (2012) y “Semilleros Deportivos: Atletismo, Voleibol y Balonmano” (2012) desarrolladas por Vargas, Orrego, Ramírez y Carmona por solicitud de la Fundación Luker (Manizales, Colombia)

Objetivos

Generar una argumentación conceptual sólida sobre la importancia que tienen los programas “Escuelas de Fútbol por la Paz” y “Semilleros deportivos: Atletismo, Voleibol y Balonmano” como estrategias de formación en valores y sana utilización del tiempo libre.

Comprender los aportes que los programas “Escuelas de Fútbol por la Paz” y “Semilleros deportivos: Atletismo, Voleibol y Balonmano” hacen a la formación ciudadana a partir de la formación deportiva.

Introducción

Los programas de “Escuelas de Fútbol por la Paz” y “Semilleros deportivos: Atletismo, Voleibol y Balonmano”, han sido iniciativas que la Fundación Luker, en cumplimiento de su responsabilidad social ha construido en equipo con entidades de carácter público y privado de la ciudad de Manizales, como la Corporación Deportiva Once Caldas y la Alcaldía de Manizales (Colombia).

Con estos programas se buscó intervenir comunidades marginadas y de bajos recursos de la región, para presentar una opción sano esparcimiento y utilización adecuada del tiempo libro de los niños y jóvenes que conviven allí y que en su vida diaria se ven influenciados por las problemáticas sociales propias de estas zonas, como los son el vandalismo, la prostitución, la violencia familiar, la drogadicción, entre otras.

En este sentido, las instituciones mencionadas iniciaron el desarrollo de estos programas entre los años 2002 y 2006, pero al no hacer un seguimiento permanente de los impactos que allí se habían generado, estaba quedando en una perspectiva asistencialista y no constructiva y emancipadora de la sociedad.

Es por ello, que la Fundación Luker con el objetivo de dar cuenta de sus logros y el impacto de estos programas en la comunidad, convoca al grupo de investigación “Mundos Simbólicos: Estudios en Motricidad y Educación”, para desarrollar un proceso de sistematización de esta experiencia de intervención y así dar cuenta de las debilidades y fortalezas del programa con miras a mejorarlos, pero de igual manera, de asegurar inversión nacional e internacional que permitan la continuidad de los mismo.

Para el desarrollo de la propuesta, el grupo de investigación asume el diseño de “Complementariedad” como opción metodológica para abordarla, toda vez que este se constituye como una posibilidad de indagación emergente de la

realidad, teniendo en cuenta la complejidad de la misma para, a partir de allí, construir la metodología más apropiada para su estudio.

Para el caso específico de ambas investigaciones se desarrollaron los siguientes fases:

- *Pre-configuración de la realidad:* implica los primeros acercamientos diagnósticos a la realidad que interesa estudiar; esta se desarrolló a partir de un análisis documental (los programas, las planeaciones de los tutores, los informes y seguimientos realizados) y de la observación no participante (de las prácticas en cada uno de los programas y contextos donde se realizaban)
- *Configuración de la realidad:* De información anterior, se definió la base de categorías para profundizar a través de talleres y entrevistas a tutores, directivas y participantes, con la finalidad de saturarlas y evidenciar emergencias a partir de los discursos.
- *Re-configuración de la realidad:* En la reconfiguración se desarrolló un procesos de triangulación interpretativa, en la cual se cruzaron los resultados de las diferentes técnicas utilizadas (análisis documental, observaciones, talleres y entrevistas) y las diferentes fuentes de información (participantes –niños y jóvenes-, tutores y directivas).

Marco teórico³⁰

Deporte

La Ley 181 de 1995 define el deporte como: "...la específica conducta humana caracterizada por una actitud lúdica y de afán competitivo de comprobación o desafío, expresada mediante el ejercicio corporal y mental, dentro de disciplinas y normas preestablecidas orientadas a generar valores morales, cívicos y sociales". (Art. 15)

Y en su artículo 16 define el deporte formativo como:

Deporte formativo. Es aquel que tiene por finalidad contribuir al desarrollo integral del individuo. Comprende los procesos de iniciación, fundamentación y perfeccionamientos deportivos. tiene lugar tanto en programas del sector educativo formal y no formal, como en los programas desescolarizados de las escuelas de formación deportiva y semejantes.

³⁰ Los elementos teóricos que se relacionan a continuación fueron tomados textualmente de Vargas, Orrego, Ramírez y Carmona (2012) y Vargas, Carmona, Ramírez y Orrego (2012).

El deporte, según Ortega y Pinilla (1992) es la realización de ejercicio físico, según una cierta ordenación y bajo unas reglas de juego. El deporte es la conjunción de dos tipos diferentes de actividad física en relación a los fines de esta.

Estos dos tipos son: los entrenamientos que tienen por objeto el conseguir una mayor puesta a punto cada día; y la competición, que tiene como objeto el chequear o comprobar los avances que consigue el organismo en su puesta a punto con los entrenamientos. Esto se puede verificar de dos formas, bien por la vía de la superación de los límites del propio organismo o bien por la victoria sobre los demás.

Para Parlebas (citado por Delgado y Tercedor, 2002) el deporte lo considera como una actividad deportiva que en su sentido estricto es considerada como situación motriz de competición institucionalizada. Aunque en su sentido más adaptado a las necesidades educativas escolares se debe entender como una situación motriz de competición (o no) reglada que se debe adaptar a las necesidades psicosociales y a las posibilidades orgánicas del niño y adolescente.

Blázquez (1998) caracteriza el deporte como espectáculo, sensibilizando al interlocutor mediante iconos como deportistas famosos; sin embargo considera que el deporte va más allá de esta mirada y lo lleva hacia la vida cotidiana del ciudadano con múltiples opciones: como oferta de salud, de recreación o como posibilidad de mantener una imagen corporal agradable.

En la evolución histórica del deporte podemos distinguir tres momentos en que el deporte ha tomado sentidos diferentes:

1. Deporte aristocrático: considerado como un lujo como un pasatiempo, para una minoría social. Actualmente el deporte se ha popularizado lo que no quiere decir que se haya democratizado.
2. Deporte meritocrático donde las estructuras y el reglamento de competición están hechos para aquellos que quieran y pueden practicarlo. En este deporte no se puede progresar por otro procedimiento sino mediante el triunfo.
3. Deporte democrático: en el cual el interés no es someter al practicante a un sistema rígido sino permitir al individuo entretenerse corporalmente, dentro de condiciones favorables para el mantenimiento de su equilibrio personal, lo importante no es el resultado sino las posibilidades individuales de cada participante.

Dentro de las anteriores alternativas una por la competición de alto nivel y la otra del deporte recreativo de esparcimiento se encuentra el deporte educativo que constituye una verdadera actividad cultural que permite una formación básica y luego una formación continua a través del movimiento; este deporte busca unas metas más educativas y pedagógicas aplicadas al deporte de iniciación, olvidándose de la concepción competitiva del deporte para dirigirse hacia una visión global del proceso de enseñanza e iniciación donde la motricidad sea el común denominador y el niño y el joven son protagonistas del proceso educativo.

Este deporte puede encontrar su máxima expresión tanto dentro de la educación física escolar como en el deporte escolar (fuera del horario escolar) ambos ámbitos son propicios para su puesta en marcha. El carácter tradicional del deporte escolar genere más dificultades para integrarse en este último modelo; ello dependerá esencialmente de la voluntad pedagógica de la institución y del grado de concienciación que se tenga.

El Juego como Agente Educativo

La UNESCO en su Declaración Mundial de los derechos de los niños señala:

El juego, es la forma preferida de expresión infantil y juvenil, en la que el niño y el joven proyecta su mundo. Juegan constantemente y reproducen en sus juegos sus vivencias y relaciones con su entorno. No se puede hablar de juego sin hablar de aprendizaje.

Hanh (citado por Melo, Murcia y Ángel, 2000) destaca que lo más importante en el proceso no debe ser a toda costa el objetivo el resultado o producto deportivo, sino los componentes lúdicos del proceso de entrenamiento y los procesos pedagógicos implicados.

Existen situaciones según las cuales muchos rendimientos deportivos son simples procesos de maduración para que el aprendizaje y el entrenamiento tiene poca influencia. Sin embargo son muchos los procesos de entrenamiento con niños que buscan como única alternativa el volverlos campeones prematuramente; y este éxito se mide en el rendimiento que se tiene que dar en una competencia para poder ganar. Por lo anterior, mientras no exista un sistema adecuado para la preparación de los niños y jóvenes, los entrenadores profesores y monitores seguirán preparando solamente para ganar.

El problema no es tanto si los niños y jóvenes puedan o no ser entrenados para la práctica deportiva, sino el cómo se les prepara. Si bien ciertos

componentes del entrenamiento pueden ser promovidos con formas jugadas en edades tempranas, la mayoría de entrenadores de niños y jóvenes enfatizan el trabajo sistemático de tal proceso a través de la ejercitación mecánica, con estilos exageradamente directivos sin tener en cuenta los efectos nocivos que esto puede traer en estas edades.

Murcia, Taborda Y Ángel (1998) consideran que el entrenamiento deportivo en estas edades no es un problema de adaptación de cargas, es más bien un problema pedagógico ya que una teoría que reconozca el desarrollo, intereses y motivaciones infantiles ha de estar implicada en la promoción de aptitudes, patrones y capacidades cercanas a la práctica deportiva como estrategia deportiva.

En busca de la formación ciudadana (Resultados)

Condiciones

Antes de iniciar el proceso se determinaron las condiciones en cuanto a la población específica a intervenir, la conformación de un equipo idóneo de trabajo que permitiera desarrollar a cabalidad el proyecto, unos objetivos claros y bien planteados que direccionaran cada una de las acciones que este equipo desarrollaría y, finalmente las condiciones materiales para su implementación.

Población

Para ambos proyectos se intervinieron alrededor de 8 comunas de estratos 1 y 2 con problemáticas de degradación social como delincuencia, drogadicción, prostitución, entre otros. La población que tiene acceso al programa son niños y jóvenes entre los 7 y 16 años de edad.

El programa de “escuelas de fútbol por la paz”, inició con una población base de 200 estudiantes (aprox.) durante el año 2003, para la fecha de esta investigación (2011) ya se había ampliado a 1300 participantes.

Para el caso del programa “semilleros deportivos”, este fue dirigido solamente a la población femenina, encontrándose vinculadas alrededor de 450 estudiantes. e incluyendo, dos veredas aledañas a la ciudad de Manizales.

Equipos de trabajo

Con miras a desarrollar un trabajo óptimo el personal que se encargaría de desarrollar las propuestas debería ser idóneo para esto, por lo cual se seleccionó de acuerdo a los siguientes criterios:

- Formación: Licenciado en Educación Física
- Experiencia mínima de 2 años en procesos de formación deportiva

Así, el grupo se conformó por equipo que asumiría el rol de facilitadores y/o tutores de los niños, deshaciendo la figura del entrenador, pues esta conlleva una concepción de competencia y formación técnico deportiva que iría en contravía de las intenciones del mismo.

De igual manera, el rol de los monitores no se limitaba al cumplimiento de unas actividades, sino que la formación técnica debía ir acompañada de charlas con los estudiantes, seguimiento al desempeño académico y al cumplimiento de las responsabilidades, dar cuenta de ello a las directivas de las instituciones latrocinantes, así como a los padres de familia.

Objetivos

Si bien ambos programas como se muestra a continuación apuntaban a la formación en valores, se encontró que también tenían la intención formar deportivamente a los niños en competencia, así:

Escuelas de fútbol por la paz	Semilleros deportivos
Fundamentar la dirección pedagógica y organizacional en los procesos de desarrollo humano y social que permitan hacer del deporte una acción formativa.	Optimización del tiempo libre a través de la formación en valores de 350 niñas entre 7 y 11 años de edad utilizando los deportes como medio y aportando al desarrollo integral y mejoramiento a la calidad de vida individual, familiar y social.” (P1:18-18)
Promover la cualificación de los facilitadores como gestores y constructores de cambios educativos (capacitación instrumental en valores sociales). (p. 2-13, p. 1-13)	Aportar al desarrollo integral de las niñas a través de la estimulación en cada una de las esferas del desarrollo humano.
Proyectar la escuela de fútbol, en las siguientes categorías y con participación en los torneos municipales; categoría baby a 3 equipos pre-infantil, infantil y pre-juvenil de a un equipo.” (p. 1-16)	Optimizar el tiempo libre y disminuir los factores de riesgo psicosociales (prostitución, drogadicción, deserción escolar, pandillas) de las niñas y sus familias.
	Desarrollar modalidades deportivas en voleiboll, atletismo y balon mano.” P 1: 27-33)

Infraestructura y materiales

Para ambos casos, los escenarios que se utilizan son, por un lado los facilitados por instituciones educativas de las diferentes comunas que en convenio y como contrapartida de adecuación de los mismos facilitan sus instalaciones para el desarrollo de los programas; por otro lado, otros escenarios fueron aquellos para uso de la comunidad, con estos se presentaron inconvenientes por el acceso a los mismos, pues cualquier persona puede ingresar a ellos sin restricciones, por lo cual en un principio los facilitadores y monitores se encontraron con amenazas, robos y situaciones de violencia.

En un principio se acudió a la fuerza pública para que acompañara estos procesos, posteriormente y medida que los programas se fueron posicionando y obteniendo un reconocimiento por parte de la comunidad, se tuvo apoyo de la misma comunidad que cada tarde acompañaba a los niños y a los facilitadores en su trabajo, creando una barrera humana para aquellos que querían perturbar el buen desarrollo de estas actividades.

Apuesta por la Formación Integral

Generadas las condiciones iniciales, inicia el desarrollo de los programas, en los cuales sin olvidar la formación técnica se procuraba por una formación integral que generar cambios sociales en las comunidades y diera a los niños, niñas y jóvenes la oportunidad de ocupar su tiempo libre en otras actividades, distrayéndolos así de las situaciones de degradación social ya mencionadas.

Formación técnica

En primera instancia, no se debe desconocer que uno de los objetivos también es la formación deportiva, por ello ambos programas buscaron el desarrollo de habilidades y destrezas propias de las disciplinas deportivas que se enseñaban: Fútbol, atletismo, voleibol y balonmano.

Estas actividades se complementaban de manera interdisciplinaria con otros deportes para hacer el aprendizaje técnica algo divertido.

Pues para el muchacho siempre predomina el futbol, nosotros le podemos incluir otras actividades muy someras pero siempre hemos enfocado el futbol; hay momentos que en esta parte de hacer una variación de acciones jugadas, se puede desarrollar actividades propuestas de otros deportes, tirar el béisbol, jugar un balonmano, digamos la actividad que se cree es esa manipulación de los muchachos con la mano todas estas cosas para nosotros es importante... (pp. 12 - 23)

“...yo se que les gusta mucho el balón mano a ellas les encanta, porque el voleibol es mas complejo, el voleibol requiere de mucha técnica; en cambio en el balonmano los pases son mas sencillos y el gol no es como en el baloncesto que es una cesta pequeña, ni como en el futbol que es muy difícil dominar el balón con los pies; esa modalidad les gusta mucho pero igual las otras que practican les fascina, el triple salto, la carrera...” (P5)

Este tipo de formación se valora siempre a partir de la competencia y las pruebas que el mismo facilitador plantea para determinar el avance de los niños, niñas y jóvenes participantes.

Formación integral

Continuando con las intenciones de ambos programas, la intención no se limita al alcance de habilidades y destrezas, y más bien, la formación deportiva se realizó en cada momento con la plena intención de generar procesos de conciencia social de los niños sobre las actividades que se desarrollaban. Así, se vio cruzado por cuatro principios básicos:

- Cooperación
- Confianza
- Respeto
- Responsabilidad

De igual manera los programas contribuyen a la formación integral del individuo y que crean las condiciones adecuadas para que las primeras se propicien de manera natural durante la puesta en marcha del programa; estas son:

- El rendimiento deportivo
- Aportes a la salud
- Utilización del tiempo libre y el ocio
- La educación y la integración social

PRINCIPALES LOGROS

Proyección familiar

Algunas de las familias presentan interés por los programas, pues sus hijos tienen una oportunidad grande de practicar deporte y el de socializarse con los demás; sin embargo el acompañamiento no es masivo cuando se programan

reuniones de tipo informativo, para dar a conocer la labor de los docentes, cuál ha sido la evolución de sus hijos, qué pretenden con ellos y de alguna u otra manera presentar el cronograma de actividades a ejecutar. El acompañamiento por parte de los padres es fundamental para fortalecer la orientación de valores no solo en los niños, sino en ellos como núcleo familiar.

...Hay momentos en que uno se ve como desprotegido con ese aspecto, hay niños que son 5 hermanos de una sola mamá, pero cinco hermanos de cinco papas diferentes, entonces ahí la mamá hace de mamá y papá... pues porque la mamá le toca ir a conseguir el sustento para los cinco porque no hay quien más, si ve, entonces eso hay veces genera grados de dificultad, pero sin embargo hay momentos tan claros y tan contundentes que uno los cita y ellos van... (p. 12-90).

Proyección geográfica

Existen unas posibilidades muy marcadas que hoy por hoy mejoran el intercambio social entre niños de diferentes sectores de Manizales, en donde el programa orienta sus clases y entrenamientos; como ejemplo, se tiene la entrada y salida de los niños entre barrios con mucha problemática social, determinando que las personas pueden visitar sus barrios sin ningún problema, que son aceptados y reconocidos por el programa, mejorando los lazos de amistad entre ellos y conozcan más a fondo su sector, sus instalaciones deportivas, sus líderes comunitarios, iglesias, colegios, escuelas, otros docentes, porque son muchos los barrios que conforman la comuna San José y a su interior, el escenario deportivo de La Pelusa, se establece como punto de encuentro para la realización de eventos deportivos entre los niños participantes.

Más allá se habla del trabajo comunitario o socio comunitario entonces que el muchacho empiece a darse cuenta, eh no solo que el programa se trabaja en su sector, sino que ellos conozcan los otros sectores que podamos hacer intercambios con los otros sectores de la misma comuna porque pueden haber personas, que conocen solo su sector, porque se mueven solo alrededor de él... (p. 12-10)

Proyección Institucional

Las instituciones educativas permiten el seguimiento académico de los niños, lo que se relaciona directamente con su posibilidad de participación de los programas; pues, para vincularse al programa es condición ineludible el cumplir a

cabalidad con las responsabilidades académicas, de modo tal que la práctica deportiva no sea la excusa para no cumplir con las mismas; de lo contrario deberá pararse actividades deportivas hasta no mejorar su nivel académico, lo cual es informado a la familia. Esto presenta un impacto positivo, pues el tener la posibilidad de jugar fútbol le abre el entusiasmo para iniciar o reiniciar sus labores académicas.

Por tal razón los monitores prestan atención especial al proceso de desempeño académico de los niños en las instituciones educativas, y cuando se trata de disminución del rendimiento escolar, se piensa en que el tiempo que le dedica al deporte no es tan importante como el académico y así, se torna condicionante para el niño.

Ha habido muchos casos donde el niño no está estudiando entra a la escuela llega a la escuela de fútbol y nosotros, o sea, por medio de la trabajadora social hacemos los contactos en los colegios y los niños se ponen a estudiar y la motivación es el fútbol, por medio del fútbol, él empieza su proceso académico o lo continúa muchas veces lo tiene interrumpido y lo continúa, ha dado buenos resultados. (p. 11-14)

Proyección Deportiva

Las Escuelas de Fútbol por la paz se enfocan en el trabajo de valores, sin embargo velan por el mejoramiento técnico de los niños y niñas, a tal punto que pueden ser vistos por otras organizaciones deportivas y pueden llegar a tener una oportunidad de mejorar muchos aspectos.

Pero, para que esto se convierta en posibilidad es necesario que los niños puedan mostrar sus talentos y habilidades, por lo que los facilitadores gestionan recursos para realizar eventos de intercambio deportivo, más que competitivo.

...Pues para el trabajo social sí; es decir, si hablamos de trabajo social sí pero si usted me dice a mí que saque un deportista de alto rendimiento puede salir pero difícil...tengo jugadores en selección caldas jugadores que en este momento juegan con cuervo en selección caldas en microfútbol... jugadores que juegan en el equipo profesional de microfútbol entonces ósea se ha sacado jugadores también si no que es difícil.... (p. 11-34).

Proyección Social

Los programas desarrollados tienen como función principal, aportar a la transformación social; es por ello que a partir de la práctica se logran cambios en el comportamiento de las niños y jóvenes que se evidencia principalmente en la integración deportiva que se hace desde los diferentes barrios de la comuna, así mismo disminución de la violencia y del número de inconvenientes dentro del campo de juego; el barrio Galán ha tenido una muy buena evolución en éste sentido, pues se han adherido otras instituciones en el campo educativo como las escuelas y el centro de desarrollo comunitario.

La práctica deportiva en la comuna San José logró la disminución de los niveles de intolerancia, ha acercado a la comunidad gracias a la ejecución de eventos deportivos organizados por el programa; se ha convertido en un medio para socializar e integrar las diferentes zonas de la comuna independientemente de las diferencias en la problemática específica de cada una de ellas.

En otros sectores en donde se trataban de presentar problemáticas, se hacía énfasis en el facilitador, para que hiciera un seguimiento más específico y no permitiera en lo posible estas situaciones, a lo que se aconsejó crear un manual de convivencia y en común acuerdo con los participantes.

Así, el respeto por el otro ha sido uno de los valores más trabajados, pues se encontraban situaciones de poca tolerancia frente a las habilidades de los niños, teniendo en cuenta las virtudes de unos y las dificultades de otros; pues se discriminaban situaciones de juego no muy alentadoras por las mismas condiciones técnicas de algunos niños; así como también el respeto por la puntualidad y el desarrollo de la clase. Se toma una figura de seleccionados, quienes al criterio de muchos son, no solo los niños que tienen buenas condiciones técnicas sino, aquellos que se van convirtiendo en ejemplo para los demás en los aspectos anteriormente mencionados.

Involucrando más a los padres de familia, se evidenciaran logros más significativos, pues ellos participan también de actividades lúdicas entre sectores y aprenden de muchas otras situaciones de la vida, con otros facilitadores como trabajador social, psicólogo, Bienestar Familiar, entre otros. Esto ha dado mucho conocimiento del quehacer de la escuela de fútbol, los padres ya tienen otra mirada de lo que se trabaja allí y lo que se pretende aportar a los niños.

La Policía Nacional se ha vinculado a través del control y vigilancia en los sectores donde se orientan las clases, con charlas sobre prevención de la drogadicción y la problemática actual de ésta situación; por lo tanto no se permite

que niños lleguen con efectos de alcohol o drogas a los entrenamientos, si son detectados se establecen parámetros para definir la ayuda, como el de reportar la situación a los padres o personas involucradas.

Siempre el objetivo con los niños, es que se permita vivenciar su infancia y juventud de la mejor manera posible; así mismo, se permiten otras actividades que realizan en compañía de sus padres en diferentes sectores de la ciudad.

El cuidado y acompañamiento de los niños participantes del programa de Escuelas de Fútbol por la Paz ha sido significativo para el goce y disfrute de ellos en todas las actividades, que sientan el apoyo de los docentes y adquieran día a día un sentido más fuerte de pertenencia por esta institución.

...No vamos a decir que no existe, claro que existe, pero si ha disminuido mucho, sobre todo el trato entre barrios; anteriormente la pelusa, que ha sido como el centro del deporte allá, es la cancha más central, la mejor ubicada, la que tiene gradas, la que tiene techito, la mejor, se hacían torneos y mire, el mero hecho de usted ser del galán, ya eran enemigos de ellos, pero la disminución de la violencia se ha notado, se ha notado. (p. 10-34).

Conclusiones

- A pesar de las duras condiciones socioculturales en que viven las comunidades, el deporte siempre es una opción ante el abandono de los gobiernos, llenan de esperanza a los chicos y se convierten en opción de vida; es por ello que en medio de las situaciones de vulnerabilidad se ingenien escenarios improvisados en donde es posible desarrollar la práctica.
- Las escuelas de formación deportiva, que ha apoyado la Fundación LUKER, han encontrado un punto de anclaje y de motivación en la articulación entre la familia, la escolaridad y el proceso de entrenamiento de los niños; pues se exige responsabilidad al niño y joven para con sus deberes familiar y su proceso educativo; vertiendo así, una formación en valores.
- En esta experiencia, la formación de valores emerge como categoría de gran relevancia sobre cualquier proceso de rendimiento deportivo o la misma competencia, antes que nada se forman seres humanos con responsabilidad social y con gran capacidad para participar como ciudadanos agentes de cambio en comunidades que de otro modo les dirigiría a situaciones de conflicto y violencia.

Referencias Bibliográficas

- Blázquez, D. (1998). *La iniciación deportiva y el deporte escolar* (3^o edición). Barcelona: Inde.
- Cortina, A. (1997). *Ciudadanos del mundo: Hacia una teoría de la ciudadanía*. España: Alianza editorial.
- Alvarado, S. & Botero, P. (2007). *Procesos de Socialización Política, Formación Ciudadana y Participación*. Diplomado Formación en Investigación para la Red Childwatch en Latinoamérica. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud, Alianza CINDE - U. de Manizales.
- Bakker, F. Whiting H. Van Der Brug, H. (2010) *Psicología del Deporte, Conceptos y Aplicaciones*. Madrid: Ediciones Moratta S.L.
- Berger, P. & Luckmann, T. (1983). *La Construcción Social de la Realidad*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- Bertussi, G. (1998). *Los valores y la moral en la escuela*. Educ. Soc., Campinas, v. 19, n. 62. Disponible en:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010173301998000100004&lng=es&nrm=iso
- Caracuel, J. (1997). *Aspectos psicológicos del deporte en niños y adolescentes*. En: Primera Jornada sobre práctica del deporte en la infancia, pp. 39-62. Serie monografías nº 1. Centros de Estudios del niño. Sevilla.
- Carmona, D. (2008). *Concepciones de Ciudadanía en Niñas y Niños del Municipio de Marquetalia Caldas*. Tesis de Maestría.
- Castillo, J. (2003). *La Formación de Ciudadanos: La Escuela, un Escenario Posible*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud V. 1 N. 2, Colombia, CINDE, Universidad de Manizales.
- Cortina, A. (2002). *Educación en Valores y Responsabilidad Cívica*. Bogotá Colombia: Editorial El Búho Ltda.
- D´adamo, O. García, V y Montero, M. (1995). *Psicología de la Acción Política*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Delgado, M.; Tercedor, P. (2002). *Estrategias de intervención en Educación para la salud desde la Educación Física*. INDE: Barcelona.

- Díaz, R. (2006). *El deporte como estilo de vida, generador de valores y factor de protección para la prevención de la drogodependencias desde la educación para la salud en la adolescencia*. Culturas Deportivas y Valores Sociales. Madrid. Revista de Investigación social y deporte No 7.
- Díaz, A. y Otros. (1999). *Espacios Democráticos en el Ámbito Escolar*. Manizales Colombia: Centro Editorial Universidad Católica de Manizales.
- Durkeim, E. (1973). *La Educación Moral*. Buenos Aires: Schapire.
- Echavarría, C. (2008). *Concepciones de Ciudadanía en Jóvenes escolarizados y no escolarizados del Distrito Capital*. Proyecto de Investigación financiado por la Universidad de la Salle. Código del proyecto 34-385-07-2-01. Bogotá Colombia
- (2006) La democracia y la Participación: Una mirada desde las y los jóvenes. *Revista Subjetividades políticas. Apuestas en investigación pedagógica y educativa*. Bogotá Colombia: Universidad pedagógica, pp. 67 - 121.
- Feldman, J. (2005), *Autoestima: Como Desarrollarla? Juegos, Actividades, Recursos, Experiencias Creativas*. España: Narcea S.A. de Ediciones.
- Gallo, L. (2010). *Los Discursos de la Educación Física Contemporánea*. Universidad de Antioquia, Bogotá: Editorial Kinesis.
- Gómez, K. (2006) *La práctica deportiva como capital social de la infancia en riesgo*. En: Culturas Deportivas y Valores Sociales. Investigación social y deporte No 7. Madrid
- Herrera, M. Díaz, C. (2001). *Educación y Cultura Política*. Bogotá, Colombia: Editorial Plaza y Janes.
- Hoyos, G. (2000). *Formación Ética Valores y Democracia*. En: Estados del Arte de la Investigación en Educación y Pedagogía en Colombia. Tomo I. COLCIENCIAS, SOCOLPE. Bogotá: Procesos editoriales ICFES
- Medina, X. (1998). *Deportes Autóctonos, deportes de masas. Dos vías distintas en la construcción de la etnicidad*. Deporte y Calidad de Vida. Madrid. Revista de Investigación Social y Deporte No 4.
- Mendelsohn, D. (2001). Fútbol Infantil: El sueño del pibe?. EFDeportes, Revista Digital - Año 7 - No 41. Disponible en <http://www.efdeportes.com/>

- Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Estándares Básicos de Competencias en Lenguaje, Matemáticas, Ciencias y Ciudadanas*. Guía sobre lo que los estudiantes deben saber y saber hacer con lo que aprenden. Bogotá Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia - Instituto para el Desarrollo de la Democracia Luis Carlos Galán & OEI. (1998). *Educación Ética y Valores Humanos. Lineamientos Curriculares*. Bogotá, Colombia.
- Ministerio de Educación Nacional. Ley 181 de 1995. por el cual se dictan disposiciones para el fomento del deporte, la recreación, el aprovechamiento del tiempo libre y la Educación Física y se crea el Sistema Nacional del Deporte
- Melo G., Murcia, N. y Ángel L. F. (2000). «Educación de las capacidades físicas en niños y adolescentes. En Revista de Educación Física y recreación», Núm. 11. Universidad de Caldas.
- Murcia, N., y Jaramillo L. (2008). Investigación cualitativa “La Complementariedad” Editorial Kinesis. Armenia. Colombia.
- Murcia, N; Taborda, J; Ángel, L. (1998): Escuelas de formación deportiva y entrenamiento deportivo infantil. Kinesis. Armenia.
- Ortega y Pinilla R. (1992) Medicina del ejercicio físico y del deporte para la atención a la salud. España: Díaz de Santos; pp. 59-80
- Ospina, H. Alvarado, S. López, L. (1999). *Educación para la Paz*. Bogotá Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio.
- Palau Matas, J. (2001). Intervención psicológica en fútbol base con niños de 4 a 7 años . EFDeportes, Revista digital - Buenos Aires - Año 7 - N° 35 - Abril de 2001 <http://www.efdeportes.com/efd35/psifut.htm>
- Restrepo, J. (2007). Ciudad y ciudadanía en jóvenes escolares de Bogotá, Manizales y Medellín. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*: Vol. 5, No 1.
- Ruiz, F., Martínez, G., Monfort, M., Ferrández, J., Bou, A. y Cruz, J. (1989). Observació i Intervenció Psicològica amb Entrenadors de Joves Esportistes. Actes V Jornades ACPE, pp. 93-103.

- Sabucedo, J. (1996). *Psicología Política*. Madrid: Editorial Síntesis S.A.
- Taylor, (1996). *Fuentes del yo: La construcción de la Identidad Moderna*. Barcelona: Paidós.
- Torre, E.; Cárdenas, D. y García, E. (2001) La Motivación en la Práctica Físico - Deportiva. EF Deportes, Revista Digital - Año 7 - No 39. Disponible en: <http://www.efdeportes.com/efd39/motiv.htm>
- Vargas, H. y Echavarría, C. (2007). Sentidos de Ciudadanía en un grupo de Jóvenes Escolarizados de la Ciudad de Manizales. *Revista de Ciencias Sociales Niñez y Juventud*. Volumen 5. Colombia: CINDE, Universidad de Manizales.
- Vargas, Carmona, Ramírez y Orrego. (2012) "Construcción de Ciudadanía: Una posibilidad desde la formación deportiva". Capital Graphic. Manizales. ISBN.: 978-958-46-1227-4
- Vargas, Orrego, Ramírez Y Carmona. (2012) "Escuelas de Fútbol por la Paz. Más allá del Deporte: Una apuesta por la formación ciudadana". Capital Graphic. Manizales, 2012. ISBN.: 978-958-46-0691-4
- Zuluaga, J. (2003). La Familia como Escenario para la Construcción de Ciudadanía: Una Perspectiva desde la Socialización en la Niñez. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales Niñez y Juventud* V. 1 N 2, Colombia, CINDE, Universidad de Manizales.

CAPITULO 15

Interdisciplinaridad: Bases de la Biomecánica Deportiva

PhD. Carlos Alberto Ramos Parrací
Universidad de Tolima
cparraci@yahoo.es

Resumen

En la vida de un deportista ya sea de base o de alto rendimiento existe algo que pende sobre su cabeza como una Espada de Damocles, la inexorable posibilidad de sufrir una lesión, situación que disminuye la función de un segmento corporal y en ocasiones disminuye el rendimiento deportivo o la suspensión de la práctica del mismo (Martínez, 2006). El conocer el origen de las distintas lesiones deportivas, su rehabilitación, su epidemiología, la repercusión en el deportista y los factores de riesgo que intervienen, se convierten en un campo de investigación importantísimo, en el cual todo profesional vinculado al deporte debe sentirse involucrado. Para ello, existe numerosa bibliografía que aborda, con mayor o menor precisión, el concepto de prevención de la lesión deportiva y su rehabilitación (García y Arufe, 2003; García y Arufe, 2002; Kaufman, Brodine, Shaffer, Johnson, y Cullison, 1990; Lysholm y Wiklander, 1987; Robbins y Hanna, 1987; Wen, Puffer y Schmalzried, 1997). Claro está, que los aspectos fundamentales a tratar en éstos dos conceptos serán, por un lado, la identificación de aquellos factores de riesgo de lesión haciendo un análisis profundo de las características de los deportes para minimizar o reducir la prevalencia de éstas; y, por otro lado, la elaboración de programas de rehabilitación interdisciplinarios, en los que el papel del Educador Físico y la Biomecánica como herramienta de intervención, serán claves para el logro de dichos aspectos.

Palabras clave

Rehabilitación deportiva. Equipo interdisciplinario. Biomecánica

Introducción

Existe una gran variedad de estudios publicados que hacen referencia a la incidencia de las lesiones más típicas en el deporte (Lysholm y Wiklander, 1987; Troop y Saetón, 1998; Wen, Puffer y Schmalzried, 1998). No obstante, es fácil comprobar cómo la ausencia de un protocolo común de investigación, así como la gran cantidad de variables inmersas en la producción de una lesión deportiva y por tanto en su rehabilitación hacen de este tema un campo ampliamente abonado a la investigación desde el entrenamiento deportivo, la rehabilitación deportiva y la educación física.

Los factores lesionales más estudiados en la bibliografía científica son, entre otros: la biomecánica de la carrera, alineaciones, disimetrías, la constitución morfológica y antropométrica, tipo de alimentación, nutrición e hidratación, el desarrollo óptimo de las cualidades físicas en función del tipo de esfuerzo a realizar, el material deportivo (calzado), el calentamiento, la hora del día y la época del año, factores psicológicos (estrés, fatiga, sueño y descanso), la climatología, superficies de entrenamiento y lesiones anteriores entre otras (Lysholm y Wiklander, 1987; Troop y Saetón, 1998; Wen, Puffer y Schmalzried, 1997; Taimela, Kujala y Osterman 1990; Juttel, 2000).

Este sinnúmero de factores lesionales, podrían enmarcarse en dos grupos, los Factores Externos y los Factores Internos de la Lesión: Dentro de los Factores Externos, las practicas erróneas más comunes son el entrenamiento forzado, la aplicación sistemática de grandes volúmenes de carga de potencia considerable o límite, la incapacidad de garantizar el desarrollo de las clases y después de ellas los procesos recuperativos necesarios, la valoración insuficiente del trabajo sistemático y regular con la técnica, el empleo de ejercicios para los cuales el deportista no se encuentra preparado a causa del desarrollo insuficiente de las capacidades físicas o la fatiga producto del trabajo anterior, la ausencia del aseguramiento o su incorrecta utilización y el calentamiento insuficiente o incorrecto.

Entre los Factores Internos que ocasionan las lesiones en el deporte o contribuyen a su surgimiento, se encuentran las particularidades congénitas de los deportistas, o aquellos cambios en su estado que surgen durante los entrenamientos y competiciones bajo la acción de factores externos desfavorables o de otros factores internos. Los factores internos más importantes a considerar son particularmente peligrosos los desarreglos de la coordinación que se manifiestan en los casos de fatiga y sobre tensión, así como el empeoramiento de las reacciones de defensa y atención, creando descoordinación de los músculos antagonistas, lo que se traduce en una disminución de la amplitud de los

movimientos articulares y la pérdida de rapidez y habilidad de ejecución de los movimientos ocasionando por ende, lesiones (ruptura de fibras musculares y/o tendinosas) particularmente en jugadores con bajos niveles de preparación.

Conceptos Básicos del Proceso Lesional y Rehabilitación

Cada etapa del largo perfeccionamiento deportivo, durante el año o macro ciclo de entrenamiento y cada una de las competiciones, plantean al atleta la necesidad de correr, saltar, de negar dialécticamente el nivel ya alcanzado en las reacciones de adaptación. Ello supone unas exigencias especiales para su organismo. El mantenimiento prolongado de un alto nivel de adaptación del deporte moderno caracteriza la etapa final de una larga preparación, donde es preciso mantener el nivel más alto logrado, los cuales son alcanzados cuando se aplican duras cargas de mantenimiento de adaptación de los sistemas funcionales del organismo como respuesta a esos excitantes, prolongados, intensos y diversos estímulos.

Como consecuencia de esta variedad de factores, es necesario un estudio profundo de cada uno de ellos, con la esperanza de que el análisis intensivo de cada factor, identificado como de riesgo lesional, permita intuir a los trabajadores de la educación física y el deporte las medidas preventivas y recomendaciones generales a tener en cuenta para la prevención de las lesiones deportivas, pues la aparición de éstas son un factor determinante en la pérdida de la adaptación.

Erróneamente se observa como el procedimiento más común que siguen los médicos y fisioterapeutas cuando tratan a un individuo lesionado es prescribirle inmediatamente un reposo absoluto, no es menos cierto que el reposo es un importante elemento en la recuperación de cualquier lesión, pero con frecuencia se ignora la intimidad del trauma y no siempre este reposo es la mejor opción. Por lo tanto los conocimientos científicos y tecnológicos de su formación académica, el profesional de la salud debe complementarlos con prácticas de campo que le suman experiencia y seguridad en sus intervenciones.

Pues bien, el deportista debe ser tratado de manera especial, no como una persona común y corriente, ya que es un organismo entrenado y su proceso de recuperación puede ser más rápido por las adaptaciones sistémicas de su organismo, pero también por sus capacidades volitivas, pero en ese sentido si el entrenamiento se interrumpe, se ve expuesto a un progresivo proceso de desadaptación por la disminución de las cargas. Las investigaciones demuestran que el nivel de adaptación adquirido durante cinco años de entrenamiento para desarrollar resistencia puede desaparecer al cabo de seis semanas sin entrenamiento (Costill et al, 1985).

En las primeras semanas después de la interrupción del entrenamiento se observan claras manifestaciones de la desadaptación del sistema funcional que determina el nivel de resistencia: en los primeros 6-24 días disminuyen entre un 14 y un 25% la cantidad de capilares que están alrededor de la fibra muscular (Saltin y Rowell, 1980). Después de 12 días de descanso pasivo disminuyen en un 11% los índices del máximo flujo cardíaco y en un 7% los del máximo consumo de oxígeno (Coyle et al, 1983).

Cabe recordar que el mantenimiento de las bases estructurales de la adaptación mediante cargas físicas moderadas es una variante inconmensurablemente más efectiva que la repetición de los ciclos de desadaptación-readaptación, ya que cada uno de esos ciclos tiene un precio estructural bastante alto. Este proceso de desadaptación supone no sólo la pérdida temporal de la forma deportiva que se recupera en el siguiente entrenamiento. Se trata de un fenómeno más radical, ya que cualquier recuperación del nivel perdido exige una nueva activación del aparato genético de las células, lo que implica que el precio estructural de la adaptación del atleta que ha perdido y recuperado su forma, sea mucho más alto que el del atleta que ha mantenido su entrenamiento ininterrumpidamente (Romero, 2001).

Todo lo anteriormente expuesto indica que, para organizar racionalmente el proceso de entrenamiento durante la presencia de lesión, es indispensable evitar la alternancia de los procesos de adaptación y desadaptación. Desgraciadamente, en la práctica deportiva se suele infringir esta situación y ello se debe a la prescripción de reposos prolongados a los atletas que sufren de lesiones, ya que una vez recuperados y estar sanos, no están aptos para competir porque han perdido su condición física.

La Educación Física dentro de la Interdisciplinariedad de la Rehabilitación Deportiva.

El equipo interdisciplinario de rehabilitación deportiva no esta exento de presiones de todo tipo para que el atleta se reintegre rápidamente a la práctica deportiva, sin embargo en su intervención debe conseguir un equilibrio entre dos factores, el tratamiento de la lesión y la conservación de la condición física del deportista, por la tanto en el proceso de rehabilitación no se puede privilegiar un factor en detrimento del otro.

En la actualidad los avances de las ciencias médicas hacen posible que puedan recuperarse casi todas las lesiones que sufren los atletas, existen datos fundamentados de lesiones deportivas de gravedad considerable que fueron tratadas con éxito y recuperadas del todo. Pero lo más importante en este caso es

lo referente al nivel de la forma deportiva después del proceso de recuperación. Ya que las consecuencias del reposo o la separación del atleta de los entrenamientos a causa de lesiones, tiene un alto precio.

Por tal razón, se requiere de un proceso de rehabilitación con matices especiales, que integre la parte médica con la deportiva, dada las características de los usuarios de este tipo de intervención, de esta manera surge la rehabilitación deportiva, definida como el uso de todos los medios posibles para restaurar un estado óptimo de salud y función hasta el máximo potencial posible reduciendo el impacto de las deficiencias y limitaciones a la actividad (Organización Mundial de la Salud, 2006), al expresar *“todos los medios posibles”* resalta que la rehabilitación compete a un grupo interdisciplinario, profesionales en diversas áreas con una buena coordinación horizontal y un liderazgo más condicionado al objetivo, a una meta en común: retornar al atleta a su actividad deportiva en el más breve plazo.

En esta forma de trabajo en equipo todos se enriquecen con el intercambio de sus aportes, la participación es mayor y la toma de decisiones en común favorece el compromiso, lo cual constituye la base de un buen programa *académico - asistencial* (Restrepo et al, 1995), donde prima el objetivo colectivo sobre los intereses individuales.

Desde esta perspectiva, la rehabilitación deportiva se concibe como un proceso dinámico y como parte de un sistema, integrado por un equipo profesional que aúna sus esfuerzos en torno a una meta, éste es el grupo facilitador, de otro lado hay un deportista lesionado, un entrenador y unos directivos, quienes no son agentes pasivos en el proceso, por el contrario se deben constituir en integrantes activos del grupo facilitador, son el sujeto y no el objeto dentro del mismo (Restrepo et al, 1995).

Todos estos factores influyen dentro del proceso de rehabilitación y por tanto deben ser tenidos en cuenta, pues no solo se trata de recuperar al atleta de sus lesiones y garantizarle estabilidad emocional, sino minimizar las repercusiones laborales, sociales y económicas a las que pueda llegar dicho proceso.

Hoy en día, resulta imposible hablar de rehabilitación y no tener en cuenta al ejercicio físico como uno de los medios más eficientes de la recuperación del paciente en esta esfera médica. El profesional de la actividad física, es el más idóneo para la administración del ejercicio físico en la sociedad; dada esta premisa se hace imprescindible para el desarrollo de la rehabilitación física incorporar a este profesional al equipo de trabajo, con el objetivo de explotar todas las potencialidades de este elemento terapéutico (el ejercicio físico).

No se pretende sustituir el trabajo del fisioterapeuta, se trata de complementar y culminar aquello que a él le resultaría imposible de obtener porque requiere de otros elementos del ejercicio físico y conocimientos de carácter más pedagógico que no son objetivos de su ejercicio profesional, ni tienen porqué serlo, pues pertenecen al campo de trabajo del Educador Físico. De esto existen experiencias en muchos países, tanto desarrollados como subdesarrollados. El problema no es oponerse, impedir o pelear; sino integrar ambos procesos profesionales en un todo único, respetando la ética a partir de los conocimientos adquiridos en los respectivos campos de formación profesional (Alonso y León, 2001).

Como se anotó anteriormente, en el grupo interdisciplinario el papel del preparador físico (rol desempeñado por el Licenciado en Educación Física) es supremamente importante para ayudar a conservar la salud del deportista, pero ello requiere de educadores físicos convencidos y convincentes en su labor, pues la rehabilitación deportiva tiene como precondition un nivel básico de cultura médica, conocimientos requeridos para avalar al Educador físico en la rehabilitación deportiva. Siendo ésta la única forma en la cual el profesor o entrenador será un eficaz colaborador del equipo Médico Deportivo.

Esto último, justifica la presencia de la cátedra de Medicina Deportiva dentro del plan de estudios que forma al profesional de la Educación Física; este último debe estar en condiciones de aplicar, leer e interpretar pruebas clínicas con rigor científico y generar la confianza necesaria para interactuar con el resto del equipo, con el valor agregado de incluir elementos didácticos y pedagógicos en sus intervenciones.

Es por eso, que debe existir una estrecha colaboración de trabajo entre el equipo médico deportivo (médicos, psicólogos, nutricionistas, fisiólogos, entre otros) y el profesional de la actividad física para determinar por la observación y las investigaciones o pruebas funcionales, las cargas a que puede ser sometido el atleta durante el entrenamiento y durante el tiempo de recuperación de la lesión, aunque dichas observaciones se realizan en el consultorio, son de vital importancia experimentarlas en el propio campo deportivo, ya que es en el entrenamiento donde suceden determinadas respuestas biológicas que pasan inadvertidas en el consultorio.

Desde este sentido el grupo multidisciplinario velará con todo lo relacionado en la higiene y profilaxis, evitando que se produzcan procesos patológicos y traumas deportivos. Atendiendo las condiciones pre-patológicas y patológicas que el atleta contraiga, como resultado de un entrenamiento irracional o por prácticas en condiciones desfavorables.

Muchos de los factores de riesgo lesional podrían ser abarcados por el educador físico desde el campo de la biomecánica deportiva, con aplicaciones como la descripción y explicación del fundamento técnico considerando las características morfológicas del deportista, mejorar la eficacia y eficiencia de su motricidad, adaptar o desarrollar metodologías de análisis, elaborar medidas preventivas pertinentes para evitar las lesiones derivadas de este factor de riesgo lesional.

Una buena exploración biomecánica desde la mirada del médico, fisioterapeuta y preparador físico, comienza con un examen previo en la camilla, durante el cual se realizan pruebas de balance muscular, movilidad articular y las exploraciones funcionales y físicas necesarias para entender por qué se producen las alteraciones que se detectan con el análisis biomecánico estático y dinámico, el estudio de las presiones plantares estático y dinámico con plataformas de reacción (Acero, 2002; Acero, 2000), el análisis del gesto deportivo, el estudio de la huella plantar – Método HERZCO (Hernández, 1998) y las radiografías si fueran necesarias.

Con el análisis biomecánico estático se detectan alteraciones posturales y estructurales, disimetrías, zonas de hiperpresión, masas segmentales, centros de masas segmentales relativos, entre otros, los cuales combinados con un entrenamiento intenso son responsables del 40% de las lesiones por sobrecarga (Lysholm y Wiklander, 1987).

Con el análisis biomecánico dinámico se pueden medir los movimientos que hace cada articulación, los cambios del centro de gravedad, análisis temporal de los gestos deportivos, distancias y velocidades promedio lineales y angulares (Acero, 2000); si bien es cierto que existe una asociación intrínseca entre biomecánica y tecnología, existen instrumentos y métodos sencillos o domésticos al alcance de cualquier profesional de la actividad física y el deporte con los cuales se puede realizar de manera confiable el análisis de movimientos como vídeos, cinta métrica, cronómetro, podómetro, fotografía, test de campo, papel fotográfico, velocímetros de bicicleta, pie de rey, goniómetro, plataformas de reacción biplanales, entre otros (Aguado, 1998).

Desafortunadamente en nuestro medio, el uso de la biomecánica deportiva ha sido vendida y enfocada a la valoración exhaustiva del riesgo de lesión del deporte de élite y al alcance de unos pocos.

El acercamiento al deporte aficionado y la interdisciplinaridad entre todos los profesionales vinculados de un modo u otro al deporte, es el principal reto que se debe perseguir en pos de lograr un mayor conocimiento de los factores

causantes de lesiones deportivas, para, desde una puesta en común de informaciones, minimizar el riesgo de sufrirlas.

Por tanto desde la interdisciplinaridad y con la ayuda de la biomecánica deportiva se pueden lograr dos objetivos básicos inherentes a la práctica deportiva y a la esencia del deportista: la prevención de lesiones que le permiten continuidad en su entrenamiento y la perfección del gesto técnico que conlleva al rendimiento deportivo.

Conclusiones

Minimizar los efectos físicos, psicológicos y sociales de una lesión a través del trabajo interdisciplinario con el cual el deportista se sienta acompañado.

La Educación Física, utilizando como herramienta la biomecánica dentro de su dinámico quehacer no debe olvidarse de criterios de la didáctica y la pedagogía con el fin de establecer programas *académicos – asistenciales*.

Finalmente creemos que queda mucho por investigar y debatir en este aspecto, principalmente en cuanto a la delimitación del campo. Sobre el particular Parlebas (1997) que refiriéndose al tema dijo:

Yo no sé lo que sucede en otros países, pero en Francia es el médico el que dirige todo esto. No excluye el papel del Profesor en Educación Física pero, lo coloca en su lugar. Y su lugar es justamente, conducir estas conductas motrices para llevar adelante la rehabilitación del atleta que tiene. Lo decía antes, podemos trabajar con personas de distintas edades. Hay que adaptar entonces las actividades motrices a las características del atleta con el que uno trabaja. Pero ahí hay que trabajar en conjunto con un equipo interdisciplinario de salud, porque en algunos aspectos no es el Profesor en Educación Física. Pero efectivamente, tenemos un rol para jugar en la rehabilitación deportiva.

Referencias Bibliográficas

- Acero. (2002). El Fenómeno del Déficit Bilateral en el Deportista. *Congreso Internacional de Medicina del Deporte y Ciencias Aplicadas* (pp. 12 - 34). Bogotá: AMEDCO.
- Acero, J. (Marzo de 2000). Módulo 1: Manejo del cuerpo humano, centros de gravedad y cadenas. *Diplomado en biomecánica aplicada a la rehabilitación del Movimiento Humano*. Santiago de Cali, Valle del Cauca, Colombia: Fundación Universitaria María Cano.
- Aguado, X. (1998). *Biomecánica fuera y dentro del laboratorio*. León: Universidad de León.
- Alonso, R., y León, S. (Noviembre de 2001). *Experiencias en la formación de profesionales de la educación física para el área de la rehabilitación*. Recuperado el 25 de Marzo de 2009, de Experiencias en la formación de profesionales de la educación física para el área de la rehabilitación: <http://www.efdeportes.com>
- Costill, D., Kowaleski, D., Porter, D., Kirwan, J., Fielding, R., y King, D. (1985). Energy expenditure during front crawl swimming: predicting success in middle distance events. *Int J Sports Med*, pp. 266-270.
- Coyle, E., Hagberg, J., Hurley, B., Martin, W., Ehsani, A., y Holloszy, J. (1983). Carbohydrate feeding during prolonged strenuous exercise. *J. Appl. Physiol.* Pp. 230-235.
- García, J., y Arufe, V. (2003). Análisis de las lesiones más frecuentes en pruebas de velocidad, medio fondo y fondo. *Rev. Int. Cienc. Act. Fis Deporte*, pp. 12-18.
- García, J., y Giráldez, V. (2002). Estudio de las superficies de entrenamiento de los atletas con relación a la prevención de lesiones. *Efdeportes*, pp. 1-12.
- Hernández, R. (1998). Talentos Deportivos. En R. Hernández, *Talentos Deportivos*. Madrid: Consejería de Educación y Cultura.
- Juttel, A. (2000). *La carrera a pie*. Barcelona: Index.
- Kaufman, K., Brodine, S., Shaffer, R., Johnson, C., y Cullison, T. (1990). The effect of foot structure and range of motion on musculoskeletal overuse injuries. *Am J Sports Med*, pp. 585-595.
- Lysholm, J., y Wiklander, J. (1987). Injuries in runners. *Am J Sports Med*, pp. 168-175.

- Martínez, J.L. (2006). Prevención de las fracturas de estrés en el pie del deportista. *Prevención de las lesiones deportivas* (pp. 113-130). Murcia: Quaderna Editorial.
- Martínez, J.L. (2005). Prevención de lesiones en el deporte. *Symposium Internacional de Avances en Traumatología, Ortopedia y Deporte* (pp. 23-35). Madrid: Clínicas CEMTRO.
- Organización Mundial de la Salud. (25 de Septiembre de 2006). *Organización Mundial de la Salud*. Recuperado el 15 de Abril de 2009, de Organización Mundial de la Salud: <http://www.paho.org/spanish/gov/cd/CD47.rf-s-pdf>
- Parlebas, P. (Octubre de 1997). [Problemas teóricos y crisis actual en la Educación Física](#). Recuperado el 18 de Abril de 2009, de Revista digital de Educación Física y Deportes: <http://www.efdeportes.com>
- Ramos, C.A. (2007). Factores de riesgo cardiovasculares en el Departamento del Huila. *Educación Física y Deporte*, pp. 97-109.
- Restrepo, R., Gallego, N., Valverde, S., Henríquez, L., Areiza, L., Bedoya, C., et al. (1995). Equipo Interdisciplinario. En R. Restrepo Arbeláez, & L. Lugo Agudelo, *Rehabilitación en salud: Una mirada médica necesaria* (págs. 59-70). Medellín: Editorial Universidad de Antioquia.
- Robbins, S., y Hanna, A. (1987). Running-related injury prevention through barefoot adaptations. *Med Sci Sports Exerc*, pp. 148-156.
- Romero, H. (2001). Las lesiones y su relación con el rendimiento deportivo. *PubliCE Standard*, Pid: 72.
- Saltin, B., y Rowell, L. (1980). Functional adaptations to physical activity and inactivity. *Federation Proceedings*, pp. 1506-1513.
- Taimela, S., Kujala, U., y Osterman, K. (1990). Intrinsic risk factors and athletic injuries. *Sport Med*, pp. 205-215.
- Troop, N., y Saetón, S. (1998). *Manual del corredor*. Barcelona: Martínez Roca.
- Wen, D., Puffer, J., y Schmalzried, T. (1998). Injuries in runner. A prospective study of alignment in runners. *Clin J Sports Med*, pp. 187-194.
- Wen, D., Puffer, J., y Schmalzried, T. (1997). Lower extremity alignment and risk of overuse injuries in runners. *Med Sci Sports Exer*, pp. 1291-1298.

CAPITULO 16

Aproximación conceptual de algunas variables psicológica relacionadas con el rendimiento deportivo

Mg. José Albeiro Echeverri Ramos
Universidad de Antioquia
twodelfin@yahoo.es

Resumen

La psicología deportiva ha ganado un lugar importante en los procesos de entrenamiento a largo plazo en la formación deportiva de los atletas de diferentes modalidades deportivas. Debido a esto, se hace indispensable la inclusión del estudio en psicología deportiva en los programas de Licenciatura en Educación Física y entrenamiento deportivo de manera formal o por medio de educación continua (seminarios, congresos, charlas, artículos otros). En tal sentido, en este artículo se hace una presentación desde varias perspectivas teóricas de algunas variables relacionadas con el rendimiento deportivo.

Palabras Claves:

Psicología. Formación deportiva. Motivación. Procesos de entrenamiento.

Introducción

Las características de cada deporte sea individual, de oposición, cooperación o cooperación/oposición como lo define Hernández (1994) o de participación simultánea y espacios comunes (Sampedro, 1999) tiene como consecuencia demandas psicológicas particulares. Según Buceta (2004 p. 16) “cada deporte y cada deportista o grupo de deportistas, tiene unas circunstancias deportivas particulares que deben ser consideradas para poder comprender cuáles son las necesidades psicológicas existentes”. Es importante reconocer estas necesidades psicológicas para así realizar una intervención precisa y específica de acuerdo a los requerimientos puntuales tanto del deporte como de los deportistas. A esto se suma el nivel deportivo de los atletas, su experiencia y los objetivos particulares planteados en el proceso de entrenamiento.

En líneas generales, Buceta (2004) plantea que se deben tener en cuenta algunas diferencias deportivas determinantes como:

- El ciclo competición-entrenamiento de cada deporte
- Las exigencias y circunstancias concretas del entrenamiento y la competición de cada especialidad
- Los objetivos específicos de la actividad deportiva en función de la edad
- La existencia de perspectivas deportivas a largo plazo
- El grado de profesionalidad

En conclusión, cada deportista tiene unas circunstancias deportivas específicas que plantean unas necesidades psicológicas también específicas; pero además, de acuerdo a las características del deporte se puede suponer variables psicológicas generales para este.

Buceta y Gimeno (2010) plantea algunas variables psicológicas que a consideración de los autores podrían ser las más relevantes relacionadas con el rendimiento en términos generales.

A continuación se presenta una revisión bibliográfica de algunas variables psicológicas asociadas al rendimiento deportivo.

Control del Estrés

El estrés es una respuesta natural del organismo ante situaciones internas o externas que resulten amenazantes e incluye la motivación de recursos

fisiológicos y psicológicos para poder hacer frente a tales situaciones Buceta (2004). Para este autor, el estrés es una respuesta adaptativa que puede resultar beneficiosa para dar respuesta a necesidades ambientales.

Dos aspectos importantes componen el control del estrés, estos son: La atención, la cual hace parte fundamental en el desarrollo deportivo, el mantenimiento de las condiciones atencionales a lo largo de un tiempo duradero según las exigencias de la situación que se esté desarrollando en el momento posibilita adecuadas respuestas a la situación (Dosil, 2008). Se debe tener en cuenta que la atención es limitada, por ende se explica la dificultad de mantener está por un tiempo prolongado. Además, otra dificultad que se presenta es tener una distribución del foco atencional en varias actividades al mismo tiempo.

El segundo componente es el autocontrol relacionado con la capacidad de mantener un arousal o nivel de activación adecuado a las circunstancias, de esta forma se puede moderar los niveles de ansiedad deportiva producidos por la misma competencia o factores ambientales como el público, el entrenador, el marcador entre otros.

Ansiedad

La ansiedad está relacionada por muchos autores con emociones. Dosil (2008) plantea que esta aparece en situaciones que alteran el estado mental o pueden alterar el estado físico como lo son situaciones aversivas, peligrosas o no deseadas por el deportista, todas estas sensaciones pueden conducir a un estado de nerviosismo o tensión que se relacionan con el nivel de activación. Este autor define dos tipos de ansiedad, la *ansiedad-rasgo* que es aquella en la cual hay una predisposición a recibir estímulos o situaciones como amenazantes y como respuesta se incrementa el nivel de activación. El segundo tipo es la *ansiedad estado* en la cual se emite como respuesta inmediata el sentimiento de ansiedad frente a una situación circunstancial, es un estado inmediato que incrementa la activación fisiológica y se externalizan emociones o sensaciones de miedo, tensión y aprensión.

Autoconfianza

Buceta (2004) denomina esta variable como la confianza que los deportistas tienen en sus propios recursos para hacer frente a las demandas del entrenamiento y la competición. Esta variable está asociada a la percepción de control en las diferentes acciones deportivas. Según el autor, esta variable tiene una marcada influencia en la motivación y el estrés.

Para Buceta y Gimeno (2010 p, 24) la autoconfianza es “un estado interno de fortaleza psicológica que implica un conocimiento real de la dificultad del objetivo, los recursos y limitaciones propios para conseguir tal objetivo y, en función de todo ello, las posibilidades realistas de lograrlo”. Para estos autores la autoconfianza sirve como dique para el control de situaciones potencialmente estresantes, además le permite al deportista enfrentar situaciones de alta complejidad con altos grados de motivación y bajo nivel de estrés.

Para Weinberg y Gould, (1996 p,345) la confianza es algún tipo de “cosa” que causa el rendimiento deportivo sobresaliente. Estos autores plantean que el nivel alto de confianza es uno de los factores más sobresalientes en el alto rendimiento. Además, la definen como “*la creencia de que se puede realizar satisfactoriamente una conducta deseada*”. Para los autores, la confianza está relacionada con la expectativa de éxito, activando emociones positivas y facilitando otras variables psicológicas como la concentración, nivel de esfuerzo físico o ímpetu psicológico.

Conductas del entrenador

La conducta del entrenador en la interacción con los deportistas puede ser caracterizada por varios aspectos como el estilo en su toma de decisiones, su forma de comunicarse (momento, medios utilizados, tipo de consignas, conducta verbal, otros), manejo de las emociones y su habilidad para propiciar los estados psicológicos en los deportistas más apropiados en cada momento. Buceta (1998). Para este autor, la forma de actuar del entrenador afectará la motivación de los deportistas, así como los niveles de estrés, activación, autoconfianza, funcionamiento atencional, pudiendo afectar el proceso de adquisición de nuevas habilidades técnico-tácticas.

Buceta y Gimeno (2010) plantean que la actuación del entrenador puede influir decisivamente en el funcionamiento psicológico de los deportistas, afectando, al menos en parte sus respuestas.

Las estrategias psicológicas (feedback, reforzamiento social, condicionamiento operante entre otros) que el entrenador utilice en el proceso de entrenamiento son otra variable que puede afectar el rendimiento de los deportistas (Buceta 1998)

Para Giesenow (2007) el papel del entrenador es fundamental en la dirección del proceso de entrenamiento en aspectos como la determinación de los objetivos individuales y de equipo, en la consecución de los planes estratégicos del equipo y el logro de la adherencia de los deportistas a el entrenamiento y la competencia.

Motivación

Buceta (2004) define la motivación como el grado de interés del deportista por su actividad y/o las consecuencias de todo tipo que genera esta. Se trata de una variable decisiva por su incidencia en el compromiso de los deportistas en sus actividades y con ello sus conductas de adherencia, persistencia y tolerancia a la adversidad. La motivación también influye en el nivel de activación de los deportistas y en sus procesos cognitivos afectando el estado emocional de los mismos.

Martin (2008) define la motivación como algo que cambia lo que “quieres” y que te dice que es lo que tienes que hacer para conseguir aquello que ahora “quieres”. El autor asocia esta variable al éxito deportivo.

La motivación puede ser definida como el impulso que hace que las personas hagan algo como aprender (Thomas 1982 en Buceta 1998). Dosil (2008) plantea que la motivación es el producto de una acción mediada por aspectos definidos de la personalidad y por características de la propia situación. Además, Dosil (2008 p, 77) agrega que la motivación es “el motor o lo que mueve a un sujeto a que realice cualquier actividad, además también explica porqué se da la iniciación, la orientación, el mantenimiento y el abandono de una actividad físico-deportiva”. En cuanto a los tipos de motivación este autor propone dos tipos; la *motivación básica*, esta se refiere a la base estable de motivación que determina el compromiso del deportista con su actividad. En el deporte de competición tiene que ver con el interés y ambición de los deportistas por los resultados deportivos, su rendimiento personal y/o las consecuencias beneficiosas de ambos, este tipo de motivación se caracteriza por ser la base estable de esta variable psicológica, influyendo en el grado de compromiso del atleta con un deporte, también esta asociada con los resultados que se obtengan y del rendimiento personal; y la *motivación cotidiana*, esta se refiere al interés del deportista por la actividad diaria por se y la gratificación inmediata que produce esta, con bastante independencia de los logros deportivos, relacionada con el rendimiento personal cotidiano y el disfrute de la actividad y las circunstancias que la rodean, al igual que el interés del deportista por el deporte en sí independientemente de los resultados que se obtengan, se relaciona principalmente con el rendimiento personal cotidiano y con la diversión o bienestar que genera la práctica deportiva.

Influencia de la Evaluación del Rendimiento

Esta variable según Buceta y Gimeno (2010) está asociada con el estrés producido por la competencia, la valoración que se produce la pueden llevar a cabo varios el entrenador, el público, la familia, amigos. Esta variable está asociada con la ansiedad social estrechamente ligada al rendimiento deportivo.

Cohesión de Equipo

Para Weinberg y Gould, (1996 p, 206) La cohesión se define como “el campo total de fuerzas que actúa sobre los miembros de un grupo para que permanezcan en él” estas fuerzas según estos autores están asociadas a dos variables fundamentalmente, la atractividad del grupo junto con el afán por estar implicado en actividades grupales y el control de recursos asociado a las ventajas de pertenecer a un grupo o equipo reconocido.

La cohesión de equipo es una variable compleja en la que influyen otras variables fundamentalmente, la motivación, el estrés, la autoconfianza, la comunicación interpersonal y la conducta de las personas que dirigen el equipo (directivos y entrenadores) Buceta (2004)

La cohesión de equipo es determinante en el rendimiento deportivo de los atletas que compiten con otros dentro de su mismo equipo. Para Carron, (1982) (en Dosil, 2008 p, 181) la cohesión de equipo es “un proceso dinámico que se refleja en la tendencia de un grupo a no separarse y permanecer unido en la búsqueda de sus metas y objetivos”. Para este autor, se pueden distinguir dos conceptos importantes en la cohesión de equipo, el primero se trata de la *cohesión de tarea* que se define como el grado de colaboración o compromiso entre los integrantes del grupo para alcanzar una meta u objetivo común; y en segundo lugar se encuentra la *cohesión social* la cual es el grado de relación y de compañerismo que se da entre los miembros del equipo.

Para Buceta y Gimeno (2010) en los deportes colectivos, y en los deportes individuales en los que se trabaja en grupo, la cohesión apropiada del equipo es una variable fundamental, debiendo distinguirse entre cohesión centrada en las relaciones interpersonales (o cohesión social) y cohesión centrada en los objetivos deportivos del grupo. En los equipos que buscan el máximo rendimiento, la segunda debe predominar, pues de otro modo la cohesión existente sería perjudicial.

Carron, Brawley y Widmeyer (1988) (en Giesenow 2007 p, 131) definen cohesión como “un proceso dinámico que se ve reflejado en la tendencia que tiene un grupo al juntarse y mantenerse unido en la búsqueda de sus objetivos instrumentales y/o para la satisfacción de las necesidades afectivas de sus miembros”. Entonces, las fuerzas y tensiones que tienden a la unión o separación de un equipo hacen que este se mantenga cierta vitalidad por medio de diferentes interacciones y actividades. Además, los múltiples factores que contribuyen a la cohesión cambian a través del tiempo y dependen de los objetivos del grupo. La cohesión tiene variables fundamentales; es multidimensional, existe integración grupal, atracción individual, es dinámica, instrumental y tiene una dimensión afectiva.

Dentro de esta variable Giesenow (2007) reconocen dos categorías.

Cohesión social: Esta refleja el grado en que los miembros de un equipo disfrutan de sus compañeros y la atracción interpersonal que se goza entre sus miembros y.

Cohesión de tarea: Asociada con el grado en que los miembros del grupo trabajan juntos para alcanzar objetivos comunes.

La distinción entre cohesión de tarea y cohesión social es importante desde el punto de vista conceptual y ayuda a explicar el modo en que los equipos pueden superar los conflictos para lograr éxitos.

La atención

Se trata de una variable decisiva, para detectar e interpretar las demandas de cada situación y tomar las decisiones oportunas. El funcionamiento atencional de los deportistas, depende de su nivel de activación (a mayor activación, mayor estrechamiento del enfoque atencional), afectando su habilidad para atender a los estímulos más relevantes en cada momento concreto, y su habilidad para controlar las interferencias atencionales que se presentan frecuentemente. A su vez, el control apropiado de las cogniciones interferentes permite centrar la atención en los estímulos más relevantes contribuyendo al control del nivel de activación Buceta (2004)

Arroyave et al, (1990) definen la atención como un momento donde los sentidos están focalizados hacia una situación para adquirir de forma selectiva información. Estos autores plantean que la atención puede ser de dos tipos, inespecífica o específica, la primera se refiere a una activación motriz y sensitiva, y la segunda está relacionada con los facilitadores sensoriales, pero con disminución de actividad motora. La atención varía con el estímulo, es decir, se ve afectada por la importancia, significancia o valor de la tarea.

Weimberg y Gould (1996) catalogan la atención como la concentración que ocurre cuando la mente se encuentra en una forma clara y vivida, tomando varios objetos o cadenas de informaciones posibles, argumentando que es vital la focalización debido a que se abstiene de estímulos irrelevantes tratando uno o varios con efectividad. Para estos autores, la definición de atención no es el simple hecho de concentrarse, esta se compone de cuatro aspectos que intervienen en ella como son: concentración en las señales relevantes del entorno, mantener el foco atencional, mantener la conciencia situacional y los cambios de foco atencional. El enfocarse en las señales del entorno hace referencia a mantener una atención selectiva, eliminando los estímulos irrelevantes, un ejemplo, es cuando en el baloncesto se dribla y se fija la atención en el balón, cuando se logra

automatizar este fundamento, se logrará atender varias señales del entorno con referencia a los compañeros para pasar el balón. El segundo aspecto de la atención es mantener el foco atencional, aunque es difícil mantener el pensamiento permanente, debido a que según Weimber y Gould el concentrarse en un objetivo solo se puede hasta cinco segundos. Por la habilidad de mantener el foco atencional se reconocen los grandes deportistas. El tercer aspecto de la atención es mantener la conciencia situacional, que se refiere a la capacidad del deportista para evaluar y estimar situaciones de los contextos donde se desenvuelve (relación con adversarios, compañero, público, otros) para llegar a tomar decisiones apropiadas y poder estar un paso más adelante que los otros, esto es lo que diferencia a los expertos de los demás. El cuarto y último aspecto de la atención, es el cambiar el foco atencional como un evento necesario, debido a que los deportes varían constantemente y demandan múltiples cambios de foco atencional.

Foco atencional

Para Weimberg y Gould (1996) la atención y el desempeño se explican desde el abordaje información-proceso, planteando que el canal simple se refiere a la capacidad fija y, la variabilidad se refiere a la flexibilidad del sujeto para focalizar la atención donde elige. Una forma de reflejar esta situación es que si se concentra el sujeto en una acción, el sistema nervioso procesará las informaciones y si a este hecho se le aplica una práctica repetitiva se puede llegar a la automatización. El foco atencional se podría explicar en tres procesos según Weimberg y Gould (1996) :*Selectividad atencional: Se refiere a seleccionar una información, mientras se rechaza otra. Cuando se está realizando una acción, la atención debe estar puesta en la ejecución de cada intento, en la medida que se aprende o automatiza el gesto, la atención puede estar dirigida a otros lugares como el contexto.*

Capacidad atencional: La capacidad atencional hace referencia a la cantidad de información que se logra codificar en un momento, es decir, la fijación de solo un movimiento o fundamento, con el fin de prestar atención procurando no dispersarse, pero cuando se automatizan movimientos la capacidad atencional incrementa pudiéndose atender varias situaciones en un mismo momento.

Alerta atencional: Buceta (1998) plantea que la alerta atencional se refiere a los momentos donde se incrementa la activación emocional debido a la disminución de señales a la hora de ejecutar determinado movimiento técnico o en situaciones de toma de decisión. Puede suceder que cuando el jugador se centra en una sola acción como respuesta a diversas situaciones, el resultado no sea el adecuado por falta de referencias de otras variables.

Conclusiones

Las variables psicológicas en este texto presentadas son a juicio de reconocidos autores, las que de manera más cercana afectan el rendimiento deportivo, sin pretender desconocer que existen otros acercamientos desde la psicología deportiva (campo de conocimiento con un gran desarrollo) que afectan la participación de los deportistas en las competencias.

La importancia para los profesores de educación física y entrenadores deportivos de conocer este tipo de variables se hace indispensable a la hora de pensar una intervención que apunte a lograr un desarrollo integral de los deportistas y estudiantes a largo plazo.

La psicología deportiva y en particular las variables deportivas que afectan de manera directa el rendimiento deportivo han ganado una gran relevancia en los procesos de desarrollo deportivo a largo plazo, de ahí la importancia de incluir su estudio en los planes curriculares de los futuros licenciados en educación física y deporte o al menos hacer abordajes desde cursos complementarios (educación continua, congresos, charlas otros).

Referencias Bibliograficas

- Arroyave, J. (1990). Fundamentos biológicos de la conducta. Medellín : Zuluaga.
- Buceta y Gimeno (2010) Evaluación psicológica en el deporte. El cuestionario CPRD. Editorial Dikinson
- Buceta, J.M (2004) Variables psicológicas relacionadas con el rendimiento físico y deportivo. UNED. Fundación Universidad-Empresa
- Buceta, J.M. (1998). Psicología del entrenamiento deportivo. Madrid Editorial Dikinson, S.L.
- Thomas, A. (1982). Psicología del deporte. Barcelona: Editorial Herder en Dosil, J. (2008). Psicología de la actividad física y el deporte. Madrid: McGraw-Hill.
- Giesenow, C. (2007). Psicología de los equipos deportivos. Claves para formar equipos exitosos. Primera edición. Buenos Aires: Claridad
- Hernández, M (1994) Análisis de las estructuras del juego deportivo. Editorial INDE
- Martín, G. L. (2008). Psicología del deporte. Guía práctica del análisis conductual. Madrid Pearson Educación, S.A.
- Sampedro, M. Javier (1999) Fundamentos de la táctica deportiva: análisis de la estrategia de los deportes. Editorial Gymnos
- Thomas, A. (1982). Psicología del deporte. Barcelona: Editorial Herder.
- Weinberg. R.S. y Gould. D. (1996). Fundamentos de psicología del deporte y del ejercicio físico. Barcelona Editorial Ariel, S.A.

CAPITULO 17

Expectativas de futuro profesional para jóvenes brasileños en formación deportiva

Dr. Felipe Rodrigues da Costa
Universidade de Brasília
fcostavix@gmail.com

Dr. Antonio Jorge Gonçalves Soares
Universidade Federal do Rio de Janeiro

Resumen

Este estudio tuvo como objetivo investigar y comparar las expectativas de jóvenes deportistas sobre la escuela y el deporte. La muestra está compuesta por jugadores de voleibol, fútbol y fútbol sala. Se realizó una encuesta tipo cuestionario en el que centramos nuestro análisis a partir de una libre asociación de palabras. Considerando la discusión de los datos en conjunto con la literatura sobre el tema, podemos inferir que en voleibol y fútbol sala los atletas tienden a relacionar las inversiones en la escuela como el principal recurso para garantizar una ocupación en el mercado de trabajo, diferente del discurso de los futbolistas.

Palabras clave:

Escolarización. Entrenamiento deportivo. Juventud. Mercado de trabajo.

Dentro de pocos años Brasil será la sed de grandes eventos deportivos: La Copa del Mundo de Fútbol de la FIFA (Fédération Internationale de Football Association), en 2014, y los Juegos Olímpicos de Verano, en 2016. Para recibir esos eventos el gobierno federal tomó iniciativas para adecuar las sedes en lo que dice respecto a la infraestructura de las plazas deportivas, aeropuertos, movilidad urbana etc., a fin de cumplir las exigencias (y promesas) que determinaron el vencedor en esa corrida. Al mismo tiempo, organizó programas relacionados a la formación de jóvenes talentos³¹ en varias modalidades y en diferentes niveles de rendimiento.

Un ejemplo de incentivo al deporte de alto rendimiento³² en Brasil es el programa *Bolsa Atleta*³³, que en 2012 atendió a 4.243 atletas en 53 modalidades que componen el programa de los juegos Olímpicos y Paraolímpicos³⁴. En ese año, el programa presentó cinco categorías de bolsa³⁵: Categoría *Atleta Olímpico* y *Paraolímpico*, contemplando 276 atletas; Categoría *Atleta Internacional*, con 816 beneficiados; Categoría *Atleta Nacional*, con 2.712 bolsas; Categoría *Atleta Estudiantil*, atendiendo a 233 atletas; y Categoría *Atleta de Base*, con 206 bolsas. El objetivo del programa *Bolsa Atleta* es garantizar al beneficiado su manutención personal mínima, para que se dedique al deporte de alto rendimiento. En la Categoría *Atleta Estudiantil*, los principales criterios son el vínculo con una entidad de práctica deportiva, la matrícula en una institución de enseñanza pública o privada y la participación en competiciones nacionales con resultados hasta la tercera colocación.

En esa fase de la vida, los jóvenes atletas necesitan conciliar su formación escolar y la formación deportiva. Se cree, en el sentido común, que a la medida que el joven aumenta su dedicación a la carrera deportiva, él se distancia de las sillas escolares. Sin embargo, la complejidad del tema nos indica la necesidad de un análisis más detallada. Melo (2010) al investigar un grupo de jóvenes en formación en el fútbol masculino, en el Estado del Rio de Janeiro, observó que esos atletas poseen, en media³⁶, una trayectoria escolar con menos interrupciones y/o reprobaciones que la población fluminense³⁷ no atleta. Por otro lado, reveló

³¹ Recuperado de <http://www.esporte.gov.br/snear/default.jsp>

³² Una lectura crítica sobre los investimentos realizados puede ser vista en Almeida e Marchi Junior (2010), que demuestran que el deporte de rendimiento es prioridad en el recibimiento de recursos del gobierno federal brasileño.

³³ Programa del Ministerio de los Deportes que objetiva "garantir una **manutención personal** mínima a los atletas de alto rendimiento, buscando dar condiciones para que se dediquen al entrenamiento deportivo y a las competiciones, visando el desarrollo pleno de su carrera deportiva".

Recuperado de <http://www.esporte.gov.br/snear/bolsaAtleta/sobre.jsp>

³⁴ Recuperado de http://www.secom.gov.br/sobre-a-secom/nucleo-de-comunicacao-publica/copy_of_em-questao-1/em-questao-do-dia/bolsa-atleta-destina-r-52-milhoes-a-3-5-mil-esportistas

³⁵ Valor recibido para que os atletas desenvolvam suas atividades. No contexto escolar seriam bolsas de estudos (becas), e no caso são incentivos esportivos. Valor recibido para que los atletas desarrollen sus actividades. En el contexto escolar serían becas de estudios y, en este caso, son incentivos deportivos.

³⁶ Los atletas tenían, en media, 9,5 años de escolaridad, mientras la población no atleta presenta 7,1 años (Melo, 2010).

³⁷ Denominación de quien nasce en el Estado del Rio de Janeiro.

también que la estrategia utilizada por una parcela³⁸ de estos atletas/alumnos fue dejar de frecuentar la escuela en los turnos matutino o por las tardes, migrando para la enseñanza nocturna³⁹, lo que facilitaría su permanencia en la escuela. De esa forma, entendemos que la escolarización de esos jóvenes pasa a ser comprometida, no solamente por el tiempo dedicado a la formación (Neri, 2009a), pero también por la calidad de la enseñanza ofrecida por la escuela en el período nocturno (Corrochano & Nakano, 2002).

Neri (2009b) indica que el sistema educacional brasileño viene siendo objeto de estudios, vislumbrando la generación de políticas gubernamentales para evaluar el impacto de las diferentes acciones educacionales sobre la población brasileña, como, por ejemplo, el reflejo del aumento de las matrículas y del tiempo de la jornada escolar. Hay investigaciones que buscan analizar las causas de la evasión escolar, tratando de la diferencia entre hombres y mujeres, y la relación entre trabajo y escuela (Artes & Carvalho, 2010), y las representaciones que alumnos y profesores tienen de la escuela y del trabajo (Corrochano & Nakano, 2002; Costa & Koslinski, 2006). Por otro lado, Schwartzman (2011) enaltece la importancia que la educación viene alcanzando en el ámbito de las políticas públicas, pero cuestiona ese incremento sin un proceso de revisión y crítica, que resulte en nuevos horizontes para el sistema educacional – adaptación curricular a partir de las necesidades reales de los alumnos, ampliación de la enseñanza media profesional, y en la propuesta de ese estudio, la situación de los jóvenes atletas en formación escolar.

Un problema que carece de investigación está relacionado a las estrategias desarrolladas por los jóvenes que visan conciliar su formación escolar al deseo de profesionalizarse en el deporte. En Brasil, a pesar de existir grandes investimentos en la formación de atletas, pocas son las iniciativas, programas o acciones gubernamentales implementadas en el sentido de proporcionar otras oportunidades de trabajo para el gran contingente de jóvenes que no alcanzará el suceso deportivo, considerándose que este mercado profesional es incapaz de absorber a todos los candidatos (Damo, 2007; Paoli, 2007; Souza, Vaz, Bartholo & Soares, 2009).

Observamos algunas pesquisas en el escenario internacional que están profundizando y estimulando el debate sobre el tema, proponiendo posibilidades para que la formación deportiva y la formación escolar sean conciliadas (Sack &

³⁸ En la categoría Sub-13, todos los atletas estaban matriculados en el turno matutino, mientras 86,4% de los atletas da categoría Sub-20 ya habían migrado para la enseñanza nocturna (Melo, 2010). En Minas Gerais, Barreto (2012) encontró situación parecida: 86,6% de los atletas estudiaban por la noche.

³⁹ Suvorov e Grishin (2004, p. 48) apuntan que además de las clases nocturnas poseen poca eficacia, alteran la rutina normal del alumno, considerando aún que “los médicos y directores de las escuelas deben prohibir categóricamente las actividades deportivas de los atletas hasta 17 años después de las 21 horas”.

Thiel, 1979; Metsä-Tokila, 2002; Hickey & Kelly, 2008; Christensen & Sørensen, 2009). Alves y Pieranti (2007) analizaron programas de formación en Cuba y en los Estados Unidos, que muestran esfuerzos en el sentido de relacionar el deporte a la formación escolar, donde la práctica deportiva es desarrollada considerando el desempeño académico de los atletas que, a pesar de los sistemas políticos distintos, alcanzan éxito en el escenario deportivo internacional.

Diferentemente de los modelos citados, Brasil desarrolla la formación de sus jóvenes atletas en clubes, sin construir políticas educacionales específicas para ese grupo. La priorización del deporte de alto rendimiento ocurre en la forma de incentivo a los atletas a partir de sus resultados (Almeida & Marchi Junior, 2010). Esa concepción del deporte no vislumbra a armonización⁴⁰ preconizada en el artículo 85 de la ley 9.615/98 (Brasil, 1998), permitiendo a los clubes el trabajo de formación de los jóvenes atletas. Eso significa que a medida que los jóvenes avanzan en la carrera profesional deportiva, tienen que elegir entre proseguir los estudios o buscar la profesionalización (Alves & Pieranti, 2007).

¿Cuáles serían, entonces, los factores que influyen a los jóvenes atletas a buscaren, o no, las credenciales académicas? Profundar el debate iniciado con la construcción del perfil de los jóvenes atletas (Melo, 2010; Costa, 2012; Rocha, 2013) permite avanzar sobre el tema investigado en el sentido de entender la relación de esos jóvenes con la institución escolar y también con el ambiente de formación deportiva. La expectativa es fornecer nuevas posibilidades y sugerencias para la sistematización del cotidiano de entrenamiento, bien como la adecuación del currículo escolar para este grupo de alumnos, sin desconsiderar la función social de la escuela. La propia legislación (Brasil, 1998) prevé, por parte del empleador (institución deportiva), una armonización de las actividades deportivas con los intereses escolares.

En ese sentido, la cuestión más amplia que nos orienta es: ¿cómo explicar que un contingente significativo de niños y jóvenes decida invertir tiempo y recursos financieros en la formación profesional deportiva en un período en que la educación básica debería tener un papel prioritario en sus vidas? Esa cuestión viene siendo parcialmente respondida en el Laboratorio de Pesquisa en Educação del Cuerpo⁴¹ (LABEC), que desarrolla pesquisas en diferentes modalidades, analizando las estrategias construidas por atletas, familiares y agentes formadores para la manutención de la frecuencia escolar, así como los motivos que

⁴⁰ Entendemos que el concepto de “armonización”, utilizado en la legislación brasileña, está relacionado al aprovechamiento y a la promoción escolar. El termo “conciliación” es desarrollado como la proposición que intenta equilibrar los tiempos escolares y de entrenamientos. Acompaña ese concepto la idea de “flexibilización”, que es el ablandamiento de las normas establecidas.

⁴¹ Coordinado por el profesor Doctor Antonio Jorge Gonçalves Soares.
Sitio electrónico do LABEC: <<http://labec-ufri.blogspot.com.br/>>.

contribuirían para el alejamiento o el papel secundario de la formación escolar y la priorización de la formación deportiva (Soares & Bartholo, 2009; Melo, 2010; Bartholo, Cabezón, Melo & Soares, 2011; Rocha, Bartholo, Melo & Soares, 2011; Romão, Costa & Soares, 2011; Soares, Rocha & Costa, 2011; Barreto, 2012; Costa, 2012; Rocha, 2013).

En este estudio, objetivamos analizar los sentidos atribuidos, por los atletas, a los ambientes de formación deportiva y escolar, considerando esos dos campos como locales que proporcionan capitales distintos para el efectivo suceso profesional. A partir del análisis del significado atribuido a las palabras inductoras “entrenar”, “estudiar” y “ir a la escuela”, avanzamos sobre el problema: ¿cómo los atletas perciben su futuro profesional y las expectativas creadas en torno del deporte y de la escuela? En consecuencia, fortalecemos el debate sobre las estrategias desarrolladas para la conciliación entre esos dos caminos de formación profesional.

Sobre la formación deportiva y la formación escolar

Desde el principio de la carrera el joven atleta se somete a entrenamientos físicos extenuantes y realiza repeticiones de movimientos para el refinamiento de habilidades, además de internalizar esquemas tácticos. Ese período de obtención de credenciales deportivas⁴² exige del joven una rutina específica, que muchas veces lo pone lejos de las actividades cotidianas y del ocio, como fiestas, cines y del convivio familiar. Además de eso, demanda cuidados con el cuerpo, como alimentación adecuada y controlada, horas de sueño y descanso adecuados así como la dedicación con el tratamiento de lesiones.

En la carrera deportiva de esos jóvenes atletas hay un período de formación por lo cual ellos deben pasar para llegar al profesionalismo, que será alcanzado o no, de acuerdo con su nivel de desempeño físico y de su capital social. Bourke (2003) resalta, sin embargo, que al final de la formación deportiva muchos no alcanzarán el éxito esperado⁴³. Eso implica decir que, caso el atleta no sigue creciendo en el proceso de formación deportiva, podrá tener su carrera encerrada por falta de un equipo que lo acoge (Marques & Samulski, 2009). No teniendo éxito en el deporte profesional, el (ex)atleta tendrá que intentar insertarse en el mercado laboral “ordinario”, y para eso dependerá de las credenciales académicas conquistadas durante su formación escolar. Del mismo modo, el atleta

⁴²Utilizaremos la idea de capital físico como capacidades desarrolladas a partir de los entrenamientos específicos para el campo deportivo profesional (McGillivray & McIntosh, 2006). Por otro lado, capital cultural institucionalizado es entendido aquí como o desarrollo de competencias conferidas por la escuela (Bourdieu, 1998).

⁴³ En Brasil, Montagner y Silva (2003) llamaron la atención para la falta de presupuestos metodológicos y científicidad en la selección y en la formación de los atletas. Paoli (2007) afirmó que los observadores técnicos aún se valen del “instinto”, sin estrategias científicas definidas.

en fin de carrera – que generalmente se encierra en el auge de la vida adulta – necesitará de las mismas credenciales para recolocarse en ese mercado laboral. Esos argumentos refuerzan los cuestionamientos con relación a la falta de atención de los órganos gubernamentales y de los clubes con la formación escolar de los atletas, que afecta no solamente los jóvenes dispensados, pero también aquellos que necesitarán entrar en el mercado laboral después del fin de su “vida útil” como atletas (Hickey & Kelly, 2008).

McGillivray e McIntosh (2006) presentaron un panorama de la estructura del fútbol escocés, adonde ha sido observado un aumento del número de contratos con duración máxima de dos años. Esa situación reduce la estabilidad laboral de esos atletas que pueden tener dificultades para ingresar y mantenerse en el mercado laboral ordinario – sea por la adopción de estrategias equivocadas de conciliación de la formación deportiva con la formación escolar, sea por la deficiencia de adquisición de los contenidos escolares.

Delante del difícil contexto de la profesionalización deportiva, además de dedicarse al deporte el joven atleta debe frecuentar la escuela y disfrutar una rutina de estudios, que fornecerá subsidios para la obtención de las credenciales que darán acceso al mercado laboral ordinario (Bourdieu, 1998). Pero, esa relación no acontece de manera natural. Los recursos que serán acumulados son específicos de sus campos, y los jóvenes saben de eso. Barros (2001) afirma que las credenciales académicas (capital cultural institucionalizado) no influyen la valorización del atleta en el mercado deportivo. Significa decir que sus ganancias y su evolución en el deporte están relacionadas al capital físico (calidad técnica, táctica, emocional). En ese sentido, la formación profesional deportiva y escolar se torna concurrentes.

El deporte significa, para la mayoría de los jóvenes, una posibilidad de acceso a los altos ganados financieros, que no está relacionada a las obligaciones y a una rutina de trabajo – repetidamente divulgada por los medios de comunicación, sería una actividad a ser desarrollada casi como un ocio, cercado de felicidad, lujo y glamour. Tomando el caso del fútbol, modalidad que sirve de referencia para gran número de jóvenes que buscan los altos sueldos, en 2009, 84% de los atletas de fútbol recibía⁴⁴ hasta U\$1.990,00; 13% recibía entre U\$1.990,00 y U\$17.900,00; y una pequeña parcela de 3% superaba los U\$18.000,00 (Periódico de Globo, 2009). Podemos decir que, actualmente, la situación no se alteró.⁴⁵

⁴⁴ Valores aproximados, considerando el valor medio del dólar en 2009 en R\$1,99.

⁴⁵ Más informaciones en <http://extra.globo.com/esporte/triste-realidade-no-brasil-82-dos-jogadores-de-futebol-recebem-ate-dois-salarios-minimos-6168754.html>.

Por otro lado, está la cuestión de la formación escolar. Neri (2009b, p. 17) afirma que las investigaciones ya comprobaron el valor positivo de la educación, y que ahora es necesario hacer con que los jóvenes y sus familias perciben eso “[...] la pérdida incurrida al abandonar la opción en favor de más educación”. El autor revela en su pesquisa que, comparando personas con las mismas características socio demográficas como edad, sexo, raza y geografía, el sueldo de los universitarios es 544% superior al de los analfabetos, y la posibilidad de ocupación en el mercado laboral es 422% mayor. Neri (2009b, p. 17) concluye que, de manera general, “[...] falta al padre de familia y al joven estudiante brasileño tomar conciencia del poder transformador de la educación en sus vidas, como los altos impactos ejercidos sobre su capacidad de adecuación al mercado laboral, salario e salud”.

Para alcanzar tales índices de sueldos y seguridad laboral, los jóvenes necesitarían dedicarse a la longa trayectoria educacional. Neri (2009c) indica, por ejemplo, que los individuos que concluyeron el posgrado tienen índice de ocupación que llega a 86,3%, mientras aquellos que frecuentaron la escuela solo un año tienen tasa de ocupación de 59,8%. Muchas veces, los jóvenes oriundos de las clases menos abastadas no buscan altos cargos o credenciales, pero una ocupación en la cual podrán seguir el padrón de vida ya alcanzado por su familia, “[...] en una tensión constante entre la busca de gratificación inmediata y un posible proyecto de futuro” (Dayrell, 2007, p. 1109). En ese sentido, Schwartzman (2011) pone la educación como un mecanismo de selección⁴⁶, en la cual el avance no es posible para todos. Lo mismo serviría para el mercado laboral, pues los requisitos de desempeño en los procesos de reclutamiento serían determinantes en la inserción de los profesionales.

Surge entonces otro cuestionamiento que envuelve la formación del sujeto adolescente: ¿cuál sería el momento decisivo para que esos jóvenes encaminen su vida en dirección al trabajo o a la escuela? Para la mayoría ese momento ocurre al final del colegio. Concordamos con Kober (2008, p. 2) cuando afirma que

Para realizar esa elección, esos jóvenes articulan, con los ojos en el futuro, su historia personal y familiar, las posibilidades ofrecidas por el sistema educativo, las necesidades económicas, la percepción de las profesiones frente al mercado laboral, las expectativas de padres y familiares y los gustos y preferencias personales.

⁴⁶ La dimensión absoluta propone que la “[...] calidad aumenta con buenos estudiantes, buenos profesores, buenas instalaciones [y a dimensión relativa consiste] en la diferencia entre los niveles educacionales de unos en relación a los obtenidos por otros” (Schwartzman, 2011, p. 256).

Más que eso, el joven brasileño necesita insertarse en el mercado laboral también para garantizar su propia condición juvenil, “[...] pero eso no significa, necesariamente, el abandono de la escuela, a pesar de influenciar en su recorrido escolar. Las relaciones entre el trabajo y el estudio son variadas y complejas y no se agotan en la oposición entre los términos” (Dayrell, 2007, p. 1109). Y es en estos términos que investigamos la complejidad de la relación entre la formación de los jóvenes atletas y a su formación escolar.

En ese contexto, entendemos que la condición socioeconómica y los índices de escolaridad de los padres son fundamentales en el proceso de decisión entre la formación profesional y la escolar. En el caso de los jóvenes deportistas, muchas veces la familia también tiene gran influencia y se esfuerza por la posibilidad de formación de un futuro atleta, adecuando su rutina a los horarios del candidato a atleta (Kay, 2000). Por otro lado, en determinadas situaciones, la facilitadora en el proceso de conciliación es la escuela, flexibilizando los horarios de entrada y salida, abonando faltas y hasta mismo dispensando el alumno atleta de las clases de educación física (Melo, 2010; Soares et al., 2011; Barreto, 2012). Sin embargo, la institución deportiva, que debería armonizar los horarios de entrenamiento adecuándolos al tiempo escolar (Brasil, 1998), no lo hace.

Delante del expuesto, seguimos con el cuestionamiento: ¿cómo los atletas perciben la escuela y el deporte, considerando cuestiones de formación y actuación profesional?

Perspectivas profesionales

Participaron de esta investigación 126 atletas entre 15 y 18 años de edad. Entendemos que este grupo de edad corresponde al período crítico de decisión entre priorizar los estudios o la profesionalización deportiva y, consecuentemente, de construcción de estrategias para atinjar su objetivo. Constituyen la muestra 48 atletas del sexo masculino de la modalidad fútbol, de cuatro grandes clubes de la ciudad del Rio de Janeiro; 37 atletas de voleibol del sexo masculino y femenino de dos clubes del Rio de Janeiro; y 41 atletas de futsal del sexo femenino de seis equipos del estado de Santa Catarina. Los atletas respondieron al instrumento independientemente de su posición en el equipo, del tiempo de entreno en el club y del tiempo de vínculo federativo.

Trabajamos con la perspectiva de la libre asociación de palabras para captar como los atletas entienden y jerarquizan sus actividades. Para tanto, realizamos la libre asociación de palabras por medio de tres palabras inductoras (estructuras semánticas): “entrenar”, “estudiar” y “ir a la escuela”. Las respuestas dadas a las palabras inductoras fueron categorizadas y agrupadas, observando la

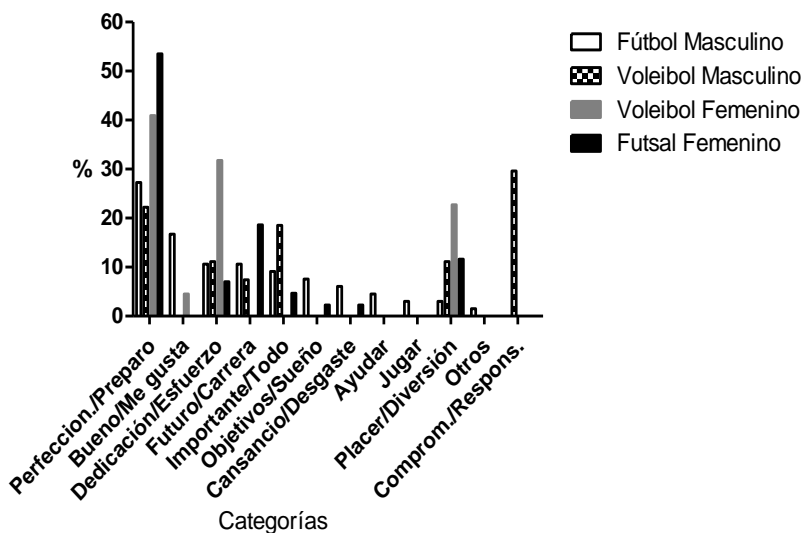
aproximación de significados. Teniendo en vista la comparación entre las modalidades, utilizamos como criterio de presentación la incidencia de esas respuestas en orden decreciente, tomando como referencia el fútbol.

a) *Entrenar*

Cuando estimulados a producir una respuesta referente a “entrenar” (figura 1), la mayor parte de las palabras se relacionaba al perfeccionamiento de las habilidades para el deporte. Respuestas como “preparo” y “perfeccionamiento” fueron mencionadas por 53% de las atletas de futsal, 40% de las de voleibol femenino, 27% dos atletas de fútbol y 22% de los de voleibol masculino. El único grupo en que la categoría “preparo/ perfeccionamiento” no abarcó la mayoría de las respuestas fue de voleibol masculino, cuyos atletas relacionaron “entrenar” a “compromiso/responsabilidad” (29%).

El entreno también fue relacionado a “futuro/carrera”. En esta categoría, el futsal aparece con la mayor incidencia de respuestas (18%). En el fútbol, 11% de las respuestas fueron en ese sentido, y en el voleibol masculino, 7% respondieron lo mismo. Ninguna atleta del voleibol vinculó el momento de entreno como posibilidad de “futuro/carrera”.

Figura 1 – El significado del “entrenar”



Para gran parte de los atletas, entrenar significa desarrollar las habilidades específicas de cada modalidad, pero también es un momento preparatorio para el suceso en la carrera deportiva. Sería reflejo de las expectativas de seguir en la profesión deportiva, excepto para las atletas de voleibol. Otras respuestas relacionadas al futuro también llamaron la atención: “alcanzar objetivos” y “sueños” fueron respuestas dadas por atletas de fútbol (8%) y futsal (2%). Una categoría de

respuesta fundamental, que aparece solo para los atletas de fútbol, y revela la dimensión del debate, es la consideración de que el futuro profesional deportivo está relacionado con “ayudar a familia/sustento” (4%). Sumadas esas categorías, 23% de los atletas de fútbol y 20% de las de futsal ven el deporte como una posibilidad de inserción profesional futura. Podemos inferir que hay una percepción mayor de los atletas de fútbol y de futsal de que el entrenamiento puede llevarlos a la profesionalización en el deporte. Sin embargo, veremos que el capital cultural institucionalizado se torna prioridad para las atletas de futsal (Costa, 2012).

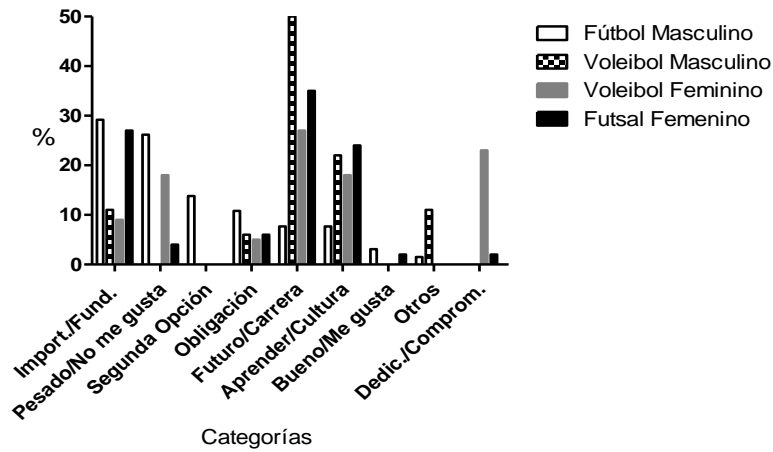
En otro sentido, el entrenamiento también es considerado un momento de “placer” y “diversión”, más para el grupo de voleibol femenino (23%) que para las atletas de futsal (12%), voleibol masculino (11%) y fútbol (3%). En el fútbol, la asociación al ocio es muy baja, reveladora del significado que sería el tiempo del entrenamiento, proveedor de atributos que podrán conducir los jóvenes al suceso deportivo. La categoría “cansancio/desgaste” aparece solo en las respuestas de los jóvenes del fútbol (6%) y futsal (2%), reforzando las expectativas de los atletas de esas dos modalidades con relación a la profesionalización deportiva. Por otro lado, el voleibol, principalmente el femenino, carga un carácter de ocio. Esas respuestas refuerzan el sentido atribuido al contexto discutido, y revela la dedicación que cada modalidad, a partir del mercado económico desarrollado, consigue exigir de sus jóvenes en formación.

En esta primera análisis sobre el significado del “entrenar”, percibimos la importancia que esos atletas atribuyen a esa etapa deportiva, valorándola como un momento de adquisición y desarrollo del capital físico exigido por esa actividad. Para los jóvenes en formación en el fútbol, el entreno tiene gran importancia y sentido de formación profesional. Lo mismo ocurre, pero en menor escala, con las atletas de futsal. Para los atletas del voleibol, el significado del entreno como tiempo de adquisición de habilidades profesionales es muy pequeño, sobre todo para las mujeres.

b) Estudiar

Cuando cuestionados sobre el significado de la palabra “estudiar” (figura 2), la categoría “futuro/carrera” fue ampliamente citada por los atletas. Para el grupo de atletas de futsal, ese significado apareció en 35% de las respuestas. Ese porcentual es superior al presentado por la misma categoría en la asociación a “entrenar” (18%). En el voleibol, los índices fueron de 50% para los hombres y 27% para las mujeres, también superiores en comparación con “entrenar” (7% e 0%, respectivamente). Esa relación es importantísima para entender el valor atribuido a los estudios por los atletas de las diferentes modalidades.

Figura 2 – El significado del “estudiar”



El voleibol es el deporte donde se percibe menor inversión de los atletas en la profesionalización. Para los hombres, estudiar tiene el significado de “futuro/carrera” (50%), “aprender/cultura” (22%) y “importante/fundamental” (11%), totalizando 83% de respuestas que ponen el estudio como referencia para el futuro. En el voleibol femenino, la asociación del “estudiar” con el futuro corresponde a 54% de las respuestas – sumadas a las categorías “importante/fundamental” (9%). “aprender/cultura” (18%) y “futuro/carrera” (27%). Considerando esas asociaciones y las que fueron hechas con la estructura semántica “entrenar”, podemos afirmar que los atletas de voleibol, tanto hombres cuanto mujeres están más propensos a dedicarse a la formación escolar, considerando las credenciales académicas como el camino de inserción profesional en el futuro.

Con relación a las atletas de futsal, se percibe que existe expectativa de profesionalización en el deporte, insuficiente para tornar prioridad para esas jóvenes. En esta modalidad, las atletas consideran el “estudiar” como “importante/fundamental” (27%) y como “aprender/cultura” (24%). Sumadas las respuestas que relacionan el “estudiar” al futuro profesional, tenemos un porcentual de 86% (“importante/fundamental”, “futuro/carrera”, “aprender/cultura”). Este grupo, que había hecho la mayor asociación entre “entrenar” y las palabras “futuro” y “carrera” (18%), resaltando la perspectiva de profesionalización en el deporte, revela en este según momento que la expectativa profesional está más relacionada a los estudios. La escolarización de los padres y la relación existente entre clubes y facultades pueden ser un factor que ayude a comprender la valorización de los estudios (Melo, 2010; Costa, 2012; Rocha, 2013).

Podemos afirmar que los atletas que se dedican al voleibol y al futsal presentan expectativas de formación deportiva que acompañan las

particularidades del mercado profesional de cada modalidad, como también percibimos que están inseridos en contextos sociales estructurados – tanto económico cuanto familiar. En el caso del fútbol, que presenta un mercado de mayor dedicación del joven, el “estudiar” es considerado, para 43% de la muestra, como “futuro/carrera”, “aprender/cultura” y “importante/fundamental”. Por otro lado, 13% de las respuestas del fútbol ponen los estudios como “segunda opción” (categoría producida solamente por los atletas de esta modalidad). Al mismo tiempo que 26% se refieren a “estudiar” como “pesado/no me gusta” – categoría también mencionada por las mujeres, tanto en el voleibol (18%) cuanto en el futsal (4%).

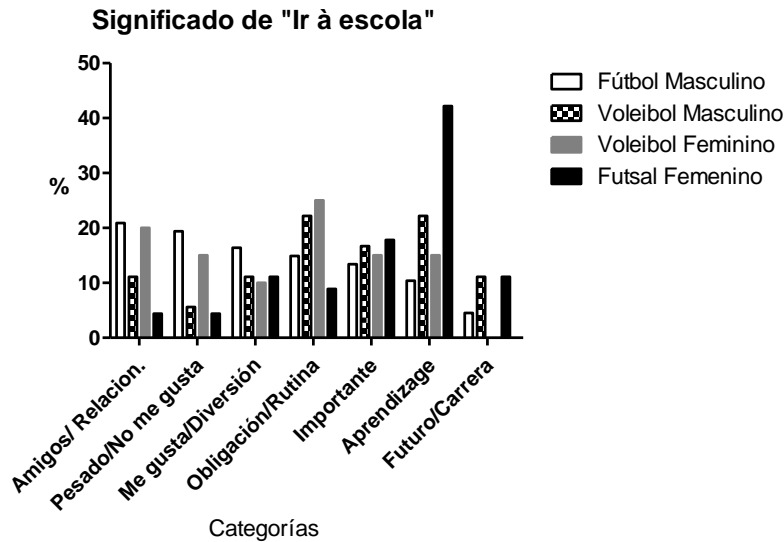
En la modalidad fútbol observamos algunas respuestas que indican la escolarización como siendo algo útil para la carrera en el deporte. Sin embargo, para estos atletas esa utilidad está relacionada a la idea de “saber dar una entrevista” o “para auxiliar en el final de la carrera”. Los atletas de esta modalidad reconocen el valor de la escuela, pero no creen que ella sea necesaria para establecer su carrera profesional (como la expectativa de alcanzaren el éxito deportivo)

c) Ir a la escuela

La escuela es un espacio institucional que tiene la función de permitir que los alumnos tengan contacto con los más variados tipos de conocimiento para, así, desarrollar diferentes capacidades consideradas importantes para el aprendizaje y la transformación social.

Sobre lo que se refiere a “ir a la escuela”, percibimos que las respuestas refuerzan lo que fue puesto en “estudiar” y “entrenar”, reflejando la relación entre los ámbitos escolar e deportivo en las diferentes modalidades.

Figura 3 – El significado del “ir a la escuela”



La categoría “futuro/carrera”, producida en el contexto de “estudiar”, surge también cuando los atletas son cuestionados sobre el significado de “ir a la escuela”, pero con menor frecuencia en todas las modalidades. Para los jóvenes del fútbol, “ir a La escuela” está relacionado a “amigos/relacionamientos” (20%), seguido por “pesado/no me gusta” (16%). Las categorías “futuro/Carrera” (4%) y “aprendizaje” (10%) surgen con menor frecuencia. Importante enfatizar que para los atletas del fútbol la escuela no fue relacionada a “futuro/carrera”. El ambiente escolar (que debería formarlos para el mercado laboral ordinario) parece motivar poco esos atletas o funcionar más como un espacio de socialización con los amigos, o aún como “rutina/obligación” (14%)

Para las atletas de futsal y los atletas del voleibol masculino, el porcentual de respuestas que se encajan en la categoría “futuro/carrera” es lo mismo: 11%. En relación a las atletas del voleibol, esta categoría no apareció. Para estas atletas, la relación con el futuro surge cuando cuestionadas sobre el significado del “estudiar” (27%).

La escuela, por más pesada que sea se reviste de un valor socialmente diseminado y cristalizado, de modo que los atletas pueden, en alguna medida, tener establecido un discurso en concordancia con esa cultura escolar establecida.

Para la mayoría de las atletas del futsal, “ir a la escuela” significa “aprendizaje” (24%), seguido de “importante” (17%), “me gusta/diversión” y

“futuro/carrera” (11%). En el voleibol femenino, las categorías que más aparecen son “obligación/rutina” (25%), “amigos/relacionamiento” (20%), y “importante”, “aprendizaje” y “pesado/no me gusta” (cada uno con 15%). En el voleibol masculino, tenemos “aprendizaje” (22%), “obligación/rutina” (22%) y “importante” (16%).

Analizar el significado atribuido a la escuela por esos atletas incluye comprender el contexto educacional propuesto para los jóvenes. En líneas generales, el sistema educativo debería ser repensado para atender a un nuevo contexto social instituido. Si antes la rigidez del ambiente escolar atendía a las ansias y perspectivas de formación del joven frente al su cotidiano, los cambios socio-históricos demandan una manera diferente de enfrentamiento del escenario (Dayrell, 2007; Schwartzman, 2011). Significa decir que la escuela mantiene su “monopolio académico”, pero perdió el “monopolio cultural” delante de la nueva organización social, sea por la concurrencia con la cultura de masa y la circulación de las informaciones, sea por las más variadas demandas individuales.

Pero, en el general, podemos afirmar que se configura una ambigüedad caracterizada por la valorización del estudio como una promesa futura, una forma de garantizar un mínimo de credencial para pleitear un lugar en el mercado laboral, y por la posible falta de sentido que encuentran en el presente (Dayrell, 2007, p. 1122).

Entonces se crea una tensión entre lo que es determinado por la escuela y la expectativa o la necesidad del joven. En otras palabras, los intereses personales deberían ser articulados a las demandas del cotidiano escolar, trayendo nuevos significados y revalorizando este espacio.

Consideraciones finales

Observamos que el proceso de formación deportiva en Brasil está condicionado a los clubes, desvinculado de políticas públicas o acciones gubernamentales que consiga, efectivamente, armonizar los tiempos de entrenamiento con el tiempo escolar. También no existen acciones que se vuelven para el contingente de atletas que no alcanzan el éxito deportivo, y que encuentran dificultades para buscar su inserción en el mercado laboral ordinario, pues la escuela, que fornece las credenciales académicas exigidas por ese mercado, por veces es puesta en según plan debido a la dedicación al deporte. Considerando que esos jóvenes empiezan a priorizar el deporte en detrimento de la escuela con aproximadamente 15 años de edad, puede ocurrir el

distanciamiento del proceso de escolarización que les posibilitaría inserción en el mercado laboral ordinario.

El deseo de seguir en el deporte y las exigencias escolares llevarán al atleta a elaborar, juntamente con su familia, estrategia de conciliación entre los dos campos. En ese momento, los sentidos atribuidos a cada mercado serán determinantes en la opción, considerando el contexto familiar y de la valorización de la escuela. Sin embargo, la tensión entre deporte y escuela es diferente entre las modalidades analizadas.

Podemos inferir que para los atletas de voleibol, tanto masculino cuanto femenino, el deporte requiere dedicación, pero no es visto como plan de futuro profesional. Mucho menos para las mujeres, que entienden el deporte más como ocio. El mercado de voleibol en Brasil, a pesar de mucho desarrollado, aún no consigue concurrir con la escuela, que tiene una función importante para esos atletas, cuyos padres poseen, en la mayoría de las veces, formación universitaria (completo o incompleto). Con eso, los jóvenes del voleibol son apoyados por sus familiares, que priorizan la escolaridad en relación a la formación profesional deportiva. Este estudio sugiere que, para ese grupo, el deporte hace parte de un proyecto familiar de formación complementar en otros espacios sociales fuera de la escuela, diferente de lo que ocurre con familias menos abastadas e instruidas, para las cuales la profesionalización en el deporte puede tornarse un proyecto de ascensión económica.

En el caso del futsal femenino, existe expectativa de formación profesional deportiva; sin embargo, las atletas perciben la escuela como fundamental en el proceso de inserción profesional. En lo que se refiere a la perspectiva de futuro, los atletas de voleibol y futsal ponen la escuela en primer lugar como institución formadora para el mercado profesional. En el fútbol masculino, el panorama es diferente. La expectativa de los atletas en seguir la carrera deportiva es muy alta. La escuela es reconocida con un local importante, pues ella puede fornecer un diploma, una credencial y algún tipo de ayuda al suceso deportivo.

El fútbol se distingue de las demás categorías en la medida en que es percibido por sus atletas como un campo que es posible el profesionalismo y de alto retorno financiero. Eso queda muy claro por la manera como es visto por los jóvenes en la encuesta. La mayor parte de las respuestas para “entrenar” trae un sentido de esfuerzo físico y seriedad.

Observamos que el contexto de mercado entre las modalidades es diferente, siendo uno de los factores que lleva a los atletas a priorizar el deporte. Otro factor importante es el nivel de escolaridad de los padres, mayor

entre los atletas de voleibol y futsal femenino. La dedicación al deporte será “controlada” también por el núcleo familiar, que decidirá cual camino seguir.

La literatura analizada avanza sobre el tema, discutiendo formas de posibilitar a esos jóvenes su manutención en el deporte, armonizando el proceso de formación deportiva con la formación escolar. Sin embargo, siguen los debates para que, de manera efectiva, los estudiantes desarrollen sus capacidades deportivas sin perder las oportunidades académicas.

Referencias Bibliograficas

- Jornal da Globo (2009). *4ª DIVISÃO: o lado D do futebol*. Recuperado de <http://globo.com/rede-globo/jornal-da-globo/v/4a-divisao-o-lado-d-do-futebol-jogadores-enfrentam-dificuldades-por-um-sonho/1085260/>
- Almeida, B. S & Marchi Junior, W. (2010). O financiamento dos programas federais de esporte e lazer no Brasil (2004 a 2008). *Movimento*, 16(4), 73-92. Recuperado de <http://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/13103/10845>
- Alves, J. A. B. & Pieranti, O. P. (2007). O Estado e a formulação de uma política nacional de esporte no Brasil. *RAE-eletrônica*, 6(1). Recuperado de http://rae.fgv.br/sites/rae.fgv.br/files/artigos/10.1590_S1676-56482007000100002.pdf
- Artes, A. C. A. & Carvalho, M. P. D. (2010). O trabalho como fator determinante da defasagem escolar dos meninos no Brasil: mito ou realidade? *Cadernos Pagu*, 34, 41-74. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/cpa/n34/a04n34.pdf>
- Barreto, P. H. G. (2012). *Flexibilização escolar para atletas em formação alojados em centros de treinamento no futebol: um estudo na Toca da Raposa e na Cidade do Galo*. (Tesis inédita de mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, Brasil.
- Barros, C. P. (2001) Economic return on schooling for soccer players. *Journal of Sports Economics*, 2(4), 369-378. doi: 10.1177/152700250100200405.
- Bartholo, T. L. et al. (2011). Formando jogadores de futebol: o impacto do tempo de treinamento na formação escolar de jovens espanhóis e brasileiros. *Resumos do Congresso Brasileiro de Ciências do Esporte*, 17. Porto Alegre, Escola de Educação Física, Universidade Federal do Rio grande do Sul. Recuperado de http://cbce.tempsite.ws/congressos/index.php/XVII_CONBRACE/2011/paper/viewFile/3065/1557.
- Bourdieu, P. (1998). *A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura*. Petrópolis: Vozes.
- Bourke, A. (2003). The dream of being a professional soccer player: insights on career development options of young Irish players. *Journal of Sport and Social Issues*, 27(4), pp. 399-419. doi: 10.1177/0193732503255478

Brasil. Decreto-lei nº 9.615, (1998).

Christensen, M. K. & Sørensen, J. K. Sport or school? Dreams and dilemmas for talented young Danish football players. *European Physical Education Review*, 15(1), pp. 115-137. doi: 10.1177/1356336X09105214

Corrochano, M. C. & Nakano, M. (2002). Jovens, mundo do trabalho e escola. En Sposito, M. P. (Ed). *Juventude e Escolarização - 1980-1998* (pp. 95-134). Brasília: MEC/Inep/Comped.

Costa, F.R.C. (2012). *A Escola, o esporte e a concorrência entre estes mercados para jovens atletas mulheres no futsal de Santa Catarina*. (tesis doctoral). Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, Brasil.

Costa, M. & Koslinski, M. C. (2006). Entre o mérito e a sorte: escola, presente e futuro na visão de estudantes do ensino fundamental do Rio de Janeiro. *Revista Brasileira de Educação*, 11(31), pp. 133-211. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n31/a10v11n31.pdf>

Damo, A.S. (2007). *Do dom à profissão: formação de futebolistas no Brasil e na França*. São Paulo: Hucitec/Anpocs.

Dayrell, J. (2007). A escola “faz” as juventudes? Reflexões em torno da socialização juvenil. *Educação e Sociedade*, 28(100), pp. 1105-1128. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/es/v28n100/a2228100.pdf>

Hickey, C. & Kelly, P. (2008). Preparing to *not* be a footballer: higher education and professional sport. *Sport, Education and Society*, 13(4), pp. 477-494. doi: 10.1080/13573320802445132

Kay, T. (2000). Sporting excellence: a family affair? *European Physical Education Review*, 6(2), pp. 151-169. doi: 10.1177/1356336X000062004

Kober, C. M. (2008). Tempo de decidir: produção da escolha profissional entre jovens do ensino médio. (tesis doctoral). Universidade Estadual de Campinas, Campinas, Brasil.

Marques, M. P. & Samulski, D. M. (2009). Análise da carreira esportiva de jovens atletas de futebol na transição da fase amadora para a fase profissional: escolaridade, iniciação, contexto sócio-familiar e planejamento de carreira. *Revista Brasileira de Educação Física e Esporte*, 23(2), pp. 103-119. Recuperado de <http://www.revistas.usp.br/rbefe/article/view/16714/18427>

- McGillivray, D.; McIntosh, A. (2006). 'Football is my life': theorizing social practice in the Scottish professional football field. *Sport in Society*, v. 9, n. 3, pp. 371-387. doi: 10.1080/17430430600673381
- Melo, L. B. S. (2010). *Formação e escolarização de jogadores de futebol no Estado do Rio de Janeiro*. (tesis inédita de maestria). Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, Brasil.
- Metsä-Tokila, T. (2002). Combining competitive sports and education: how top-level sport became part of the school system in the Soviet Union, Sweden and Finland. *European Physical Education Review*, 8(3), pp. 196-206. doi: 10.1177/1356336X020083002
- Montagner, P. C. & Silva, C. C. O. (2003). Reflexões acerca do treinamento a longo prazo e a seleção de talentos através de "peneiras" no futebol. *Revista Brasileira de Ciências do Esporte*, 24(2), pp.187-200. Recuperado de <http://www.rbceonline.org.br/revista/index.php/RBCE/article/view/366/320>
- Neri, M. C. (2009a). *Tempo de permanência na escola*. Recuperado de <http://www.fgv.br/cps/tpe/>
- Neri, M.C. (2009b). *Motivos da evasão escolar*. Recuperado de http://www3.fgv.br/ibrecps/TPE/TPE_MotivacoesEscolares_fim.pdf
- Neri, M. C. (2009c). O paradoxo da evasão e as motivações dos sem escola. En Veloso, F. et al (Ed.), *Educação básica no Brasil: construindo o país do futuro* (pp. 25-50). Rio de Janeiro: Elsevier.
- Paoli, P. B. (2007). *Os estilos de futebol e os processos de seleção e detecção de talentos*. (tesis doctoral). Universidade Gama Filho, Rio de Janeiro, Brasil.
- Rocha, H. P. A. et al. (2011). Jovens esportistas: profissionalização no futebol e a formação na escola. *Motriz*, 17(2), pp. 252-263. doi: <http://dx.doi.org/10.5016/1980-6574.2011v17n2p252>
- Rocha, H. P. A. (2013). *A Escola dos Jóqueis: a escolha de carreira do aluno atleta*. (tesis inédita de maestria). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil.
- Romão, M. et al.(2011). Escolarização de equipes do voleibol no Rio de Janeiro, *resumo do Congresso Espírito-Santense de Educação Física nas políticas públicas: trabalho e gestão integrada*, 11. Vitória: Centro de Educação Física e Desportos da Universidade Federal do Espírito Santo.

- Sack, A. L. & Thiel, R. (1979). College football and social mobility: a case study of Notre Dame football players. *Sociology of Education*, 52(1), pp. 60-66. Recuperado de <http://www.jstor.org/stable/2112594>
- Schwartzman, S. (2011). O viés acadêmico na educação brasileira. En Bacha, E. L; Schwartzman, S. (Ed.), *Brasil: a nova agenda social* (pp. 254-269). Rio de Janeiro: LTC.
- Soares, A. J. G. & Bartholo, T. L. (2009). Mercado, escola e a formação de futebolistas: o caso Brasil e Espanha. *Resumos da reunião anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação*, 32. Caxambu, Anped. Recuperado de <http://www.anped.org.br/reunioes/32ra/arquivos/trabalhos/GT14-5681--Int.pdf>.
- Soares, A. J. G. et al. (2011). A escola dos jôqueis: a aposta de carreira do aluno atleta. *Resumos do Congresso Brasileiro de Sociologia*, 15, Curitiba, SBS.
- Souza, C. A. et al. (2008). Difícil reconversão: futebol, projeto e destino em meninos brasileiros. *Horizontes Antropológicos*, 14(30), pp. 85-111. Doi: 10.1590/S0104-71832008000200004
- Suvorov, Y. P.; Grishin, O. N. (2004). *Voleibol: iniciação*. Rio de Janeiro: Sprint.



Centro de Investigación
y Desarrollo Ecuador

ISBN 978-9942-21-015-9



9 789942 210159