

Escuela de Pedagogía en Educación Física Facultad de Ciencias de la Educación

Motricidad y Persona

Revista N° 5 / 2008

ISSN: 0718-3151



\$ 2.500



UNIVERSIDAD
CENTRAL

Escuela de Pedagogía en Educación Física
Facultad de Ciencias de la Educación

Autoridades

UNIVERSIDAD CENTRAL

Presidente

Sr. Ernesto Livacic Rojas

Presidente Subrogante

Sr. Héctor Aguilera Segura

Directores

Sr. Claudio Martínez Cerda

Sr. Enrique García Fernández

Sr. Héctor Eduardo Castro Silva

Rector

Sr. Luis Lucero Alday

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

Decana

Sra. Selma Simonstein Fuentes

Secretario de Facultad

Sr. Rafael Sarmiento Godoy-Guevara

Directora Escuela de Educación Parvularia

Sra. Verónica Romo López

Director Escuela de Educación General Básica

Sr. Luis Alfredo Espinoza Quintana

Director Pedagogía en Lengua y Cultura Inglesas

Sr. Rubén Muñoz Vásquez

Director Pedagogía en Educación Física

Sr. Sergio Carrasco Cortés

Director Pedagogía en Biología y Ciencias

Sr. Jorge Araneda Aguilera

Directora Pedagogía en Educación Diferencial

Sra. Cynthia Duk Homad

Revista N° 5 / 2008

Motricidad y Persona



Escuela de Pedagogía en Educación Física
Facultad de Ciencias de la Educación

MOTRICIDAD Y PERSONA

Escuela de Pedagogía en Educación Física
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Central de Chile
ISSN: 0718-3151

Comité Editorial

Héctor Trujillo Galindo
Sergio Carrasco Cortés
José Luis Reyes Fuentes

Consultores Internacionales

Luis Guillermo Jaramillo (Colombia)
Sheila Dos Santos Silva (Brasil)
José María Pazos (España)
Pedro Yantza (Colombia)

Consultores Nacionales

Sergio Toro Arévalo
Américo Arroyuelo Araya
Carlos Álvarez Yáñez
Miguel Fernández Rebolledo
Horacio Lara Díaz

Dirección

Escuela de Pedagogía en Educación Física
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Central de Chile
Santa Isabel 1278, 2° Piso
Santiago de Chile
Tel.: (56-2) 582 6768
E.Mail: scarrasco@ucentral.cl

Impreso en Gráfica LOM
Concha y Toro 25, Santiago • Diciembre de 2008
Tel. : 6722236 – Fax : 6730915

Escuela de Pedagogía en Educación Física
Facultad de Ciencias de la Educación
Universidad Central

PROPÓSITOS

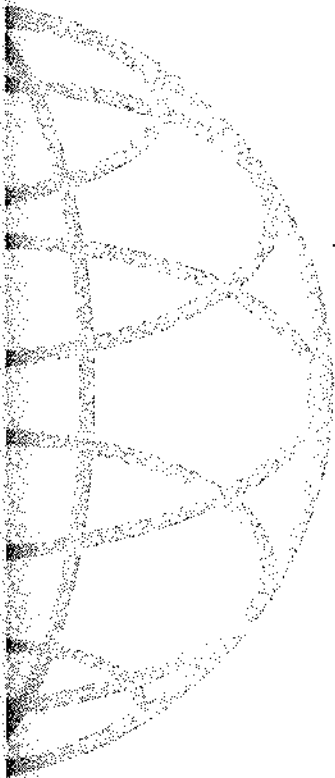
MOTRICIDAD Y PERSONA se propone:

- Promover el diálogo académico sobre la motricidad humana como paradigma emergente y dinámico del mundo moderno.
- Difundir la investigación científica referida a la motricidad humana y los puntos de encuentro con la educación física de carácter tradicional.
- Sistematizar la variabilidad de planteamientos referidos a la ciencia de la motricidad humana con el fin último de llegar a consenso desde lo epistemológico a lo conceptual.

Alcance:

MOTRICIDAD Y PERSONA entiende que el objeto de estudio es el movimiento humano con sentido, que los avances logrados a través de las investigaciones respaldan la formación de una nueva ciencia: "la ciencia de la motricidad humana".

MOTRICIDAD Y PERSONA es una revista académica de la Universidad Central de Chile, cuya periodicidad es bianual.



S U M A R I O

Editorial	7
<i>Mg. Sergio Carrasco Cortés</i>	
La recreación desde la mirada de la motricidad humana. Segunda Parte	9
<i>Dra. Eugenia Trigo, Mg. Harvey Montoya</i>	
Desarrollo de habilidades motrices y solución de problemas aritméticos. Un estudio descriptivo con fines correlacionales	31
<i>Leonardo Avendaño, Alejandro Ducassou, Erwin Lincoqueo, Juan Mansilla, Constanza Marín, Víctor Ramos</i>	
Folclore y motricidad	47
<i>Mg. M. Isabel Sepúlveda</i>	
La educación en nuestro medio... ¿una propuesta válida...?	51
<i>Mg. Carlos Alvarez Yáñez</i>	
La motricidad y las clases prácticas, una fundamentación desde la Teoría	57
<i>Américo Arroyuelo Araya</i>	
El arbitraje en el minibalonmano	61
<i>Fernando Becker Formas, alumno 4° año U. Central</i>	
Normas editoriales	65



La recreación desde la mirada de la motricidad humana. Segunda parte

Dra. Eugenia Trigo (etrigoa@yahoo.es)
Mg. Harvey Montoya (harveymontoya@hotmail.com)
Universidad del Cauca (Colombia)

Nuestra propuesta de re-creación desde la ciencia de la motricidad humana

Sin desconocer la historia expuesta y reconociendo sus aportes, vamos ahora a exponer nuestro punto de vista a partir de dos elementos. Por un lado, la propia etimología del concepto "recreación" y, por otro, la ciencia de la motricidad humana, como proyecto ético político.

1. La recreación como re-creación

Como decíamos en la introducción a este capítulo, se tomaba la recreación como diversión y la segunda acepción etimológica proviene del latín *recreatio-onis* "acción y efecto de recrear". *Recrear (del latín recreare)* "crear o producir algo nuevo". Habiendo sido desarrollada la primera en esta historia que venimos contando, vamos ahora a tratar de comprender qué es "crear" para comprender qué es "re-crear". Esto nos introduce directamente en todo el tema de la "creatividad". ¿Es suficiente decir, escribir, que la recreación debe desarrollar la creatividad?, ¿qué se entiende por esta capacidad humana? De nuevo, hemos de acudir a la teoría de la creatividad y su aplicación, para poder dar pasos claros en la re-creación.

Por otro lado, la creatividad, y por ende la re-creación, como veíamos en los textos anteriores, está directamente relacionada con el "juego" y lo "lúdico". Por todo ello, hablar de re-creación nos "obliga", de una u otra manera, a retomar los estudios del juego, lo lúdico y la creatividad.

¿Será que tenemos que volver a nuestros orígenes, para explicar, en términos actuales, nuestro concepto de "re-creación"? Parece que no nos queda otro camino, aunque eso sea repetir cosas dichas, escritas y realizadas a lo largo de nuestra vida profesional (E. Trigo, 1989, , 1993, , 1994a, , 1994b, , 1995a, , 1995b, , 1996a, , 1996b, , 1998, , 2001b, , 2006a, , 2006b; M. E. Trigo, 1999; U. Trigo, 1996). Pero para no ir demasiado atrás en el tiempo, sugerimos, como expresamos en el resumen, la lectura de nuestro

texto anterior (Trigo & Montoya, 2007), en el que abordábamos la problemática de la educación física y exponíamos una propuesta.

a) Lúdico – Juego – Juegos

Lúdico/a o lúdico/a. Lúdico, del latín ludus, ludere; adjetivo "pertenciente o relativo al juego". Lúdico, del latín ludicus, adjetivo de lúdico. Juego, del latín iocus; "acción y efecto de jugar". Jugar, del latín iocari, "hacer algo con alegría y con el sólo fin de entretenerse o divertirse". Intentar definir el juego es algo bastante difícil, si tenemos en cuenta que denominamos "juego" a múltiples y variadas actividades (ajedrez, hacer como si..., juego político, juego de roles, la mariposa, etc.) y una misma actividad es considerada juego o no juego según la persona que la realiza o el momento que el sujeto vivencia. Esto es también comprensible si admitimos que "una misma conducta puede ser juego o no juego en diferentes culturas, dependiendo del significado atribuido a la misma. Por estas razones es difícil elaborar una definición de juego que englobe la multiplicidad de sus manifestaciones concretas" (Kishimoto, 1996).

Oscar Wilde decía "la vida es demasiado seria para ser llevada en serio". Libertad, risa, humor, fantasía, creatividad, deseo, imaginación, participación, bienestar, son palabras que personas implicadas en situaciones lúdicas suelen manifestar después de su vivenciación.

manifestaciones verbales después de

Iluminación ...

Nunca pensé que yo era así ...



He descubierto cosas que estaban como muy escondidas...

Se me pasó el tiempo volando...

vivenciar procesos lúdico-creativos

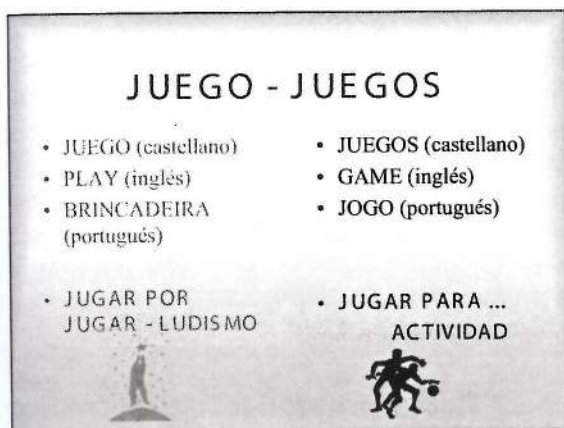
VALORES B (Maslow) - FLUIR (Csikszentmihalyi)

Estos valores-conceptos son los mismos que Maslow (1971) describe como síntomas de una personalidad saludable o valores-B, o incluso, como elementos de la creatividad primaria; y (Csikszentmihalyi, 1998)Csikszentmihalyi (1996) como *flow* (fluir). Aspectos todos ellos que provienen del inconsciente y que surgen al exterior cuando nos permitimos dejar fluir los miedos y deseos inconscientes. Cuando alguien VIVE el presente y el aquí y ahora sin preocuparse por la consecución de metas a mediano o largo plazo, estamos desarrollando actitudes lúdico-creativas sin más. Es el verdadero JUEGO.

El lenguaje castellano utiliza una sola palabra para designar aquellas actividades que se realizan por placer. La palabra "juego" se refiere tanto a las actividades lúdicas organizadas como a las acciones meramente placenteras que de una manera libre y autónoma realiza cualquier persona. Esta falta de precisión en el lenguaje (pensemos en las imágenes –siempre más poderosas que las palabras– que están detrás de cada una de las locuciones que utilizamos) hace que se confundan situaciones que en realidad representan acciones significativamente diferentes.

Pero en castellano, al no existir esta diferenciación, nos vemos "obligados" a utilizar PARA TODO la palabra "juego". Juego para simple diversión, juego para referirse al "jugar un partido de fútbol". Por ello, nosotros hemos optado por denominar con el verbo "jugar" o el sustantivo singular "juego" al "brincar" y con el sustantivo plural "juegos" a lo organizado "jogo". No es una buena solución pero es la que única que el diccionario nos permite afrontar, puesto que en castellano "brincar" no se refiere a lo lúdico sino a "dar saltos" (*levantarse del suelo con impulso y ligereza, ya para dejarse caer en el mismo sitio, ya para pasar a otro* –DRAE).

Este "jugar por jugar" es válido para niños y adultos. Parece que solamente es en la corta edad cuando podemos ver "disfrutar" a las personas alrededor de cualquier hecho, palabra, acción o juguete.



Para entender esto tenemos que hacer la diferenciación entre el término "juego" en singular y "juegos" en plural. Quizá los idiomas que mejor hacen esta distinción son el inglés y el portugués, al tener dos palabras: *game* (inglés), *brincadeira* (portugués) y *play* (inglés), *jogo* (portugués) para referirse a esos dos aspectos del juego. El juego (*play / brincadeira*) es la conducta lúdica del ser humano en general, el juego libre.

Mientras que los juegos (*game / jogo*) son algunas de las diferentes manifestaciones, generalmente regladas, que puede tener esa conducta lúdica. Se puede saber realizar distintos juegos, y sin embargo no tener una sensación lúdica. Los juegos pueden ser utilizados para desarrollar la conducta lúdica, pero la práctica continuada de juegos establecidos no determina que se sea una persona lúdica. El JUEGO trasciende a los juegos. Lo abstracto y lo concreto no siempre van de la mano.

Desde nuestro punto de vista, a lo lúdico se lo puede denominar ocio, juego, o recreación, siempre y cuando sepamos que la sensación de libertad e imaginación que las personas perciben (Trigo, 1990) es lo que determina que una actividad sea considerada como lúdica. Para un niño pequeño puede ser la simple mirada de su madre, para un infante de tres años puede ser la "conversación telefónica ficticia que mantiene con un amigo imaginario", para una niña de siete años puede manifestarse en la "sensación que le produce el agua mientras se desliza sobre su

superficie", para un joven puede ser "la vivencia de su corporeidad cuando compite por el logro de un gol con otros compañeros", para un adulto puede expresar el "placer que siente en la conversación con un amigo".

El equipo de investigación Kon-traste definió lo lúdico como **capacidad humana de gozar la vida en el aquí y el ahora de una manera autónoma y constructiva para la persona** (Trigo y colaboradores, 1999).

Esta concepción amplia de lo lúdico nos permite más posibilidades de interpretación del fenómeno y de desarrollo adaptada a las necesidades específicas de cada persona en particular, según los distintos momentos y etapas de la vida. Este es el concepto amplio de lúdico o JUEGO en singular.

Christie (1991), citado por Kishimoto (1996) elabora los criterios que se tendrán en cuenta para identificar lo lúdico:

1. *La no literalidad*: las situaciones lúdicas se caracterizan por un cuadro en el cual la realidad interna predomina sobre la externa.
2. *Efecto positivo*: el juego se caracteriza normalmente por los signos de placer o de alegría, entre los que destacan la sonrisa y la risa.
3. *Flexibilidad*: las personas están más dispuestas a ensayar nuevas combinaciones de ideas y de comportamientos en situaciones lúdicas que en otras actividades no recreativas.
4. *Prioridad del proceso*: en cuanto el sujeto juega, su atención está concentrada en la actividad en sí y no en sus resultados o efectos.
5. *Libre elección*: el juego solo puede ser juego cuando es escogido libre y espontáneamente.
6. *Control interno*: en el juego, son los propios jugadores los que determinan el desarrollo de los acontecimientos.

Desde esta perspectiva, *lo lúdico es cualquier actividad que produce placer*. Siempre se ha identificado placer con juegos de actividad, sin darnos cuenta de que incluso el niño pequeño (a partir de los tres años) siente placer poniendo en juego su imaginación, donde no siempre existe ejecución "motora" (Vygostki, 1996).

Los tratados del juego suelen referirse fundamentalmente al juego infantil. Primero, en el siglo XVI, como simples recopilaciones de los folcloristas, y ya el siglo XX como estudios más serios del significado del juego en el desarrollo del niño, por parte de pedagogos y psicólogos. Al margen de pedagogos y psicólogos, muchos otros especialistas (fisiólogos, sociólogos, biólogos, antropólogos) han elaborado diversas teorías sobre el juego. Un buen resumen de este aspecto lo recoge Lavega (1995) en su tesis doctoral "Del Joc a l'Esport. Estudi de les Bitlles al Pla d'Urgell", y nosotros no vamos a entrar en ello, por no ser objeto de este trabajo.

El juego del adulto fue estudiado básicamente por los antropólogos —al intentar observar la evolución sufrida por un juego en particular, aunque de momento hay pocas experiencias de este tipo. Otros investigadores que a menudo le dedican algún espacio al juego son los sociólogos, si bien suelen referirse exclusivamente a tres tipos de juego, a saber: el juego con animales (toros, gallos, caballo, galgos), el juego deportivo (juego con predominio de la actividad física) y el juego de azar (aunque el coloquio de Provençe "mantiene el azar como constante social, y no como juego ensimismado") ... Ha habido, por tanto, un "abandono de la teoría del juego por mor de la supuesta imposibilidad de profundizar en un fenómeno complejo ... Los nuevos intentos interpretativos del juego están atravesados fundamentalmente por las aportaciones de la historia" (G. Alcantud, 1993).

Se puede decir, entonces, que el interés real por el estudio del juego desde el punto de vista científico coincide con la fundación, en 1974, de la "Asociación para el Estudio Antropológico del

Juego", si bien antes se habían realizado estudios sobre la aplicación del juego en estrategias militares, negocios, etc. Anteriormente al comienzo de su análisis, y como queda dicho, el juego había sido tratado como algo trivial y en muchas ocasiones pecaminoso. A partir de esa fecha se reconoce el carácter universal de la conducta lúdica del ser humano. Conducta que tiene diferentes manifestaciones y una de ellas, quizá la más importante, es el juego.

"El juego es una realidad que acompaña al hombre desde que este existe. Se practicó en las antiguas culturas del Oriente Medio. Se instaló en la civilización greco-romana, para trascender al Medioevo y pasar del Renacimiento a la época contemporánea, hasta alcanzar nuestros días. El juego no es exclusivo de ningún periodo histórico, ni de la sociedad rural o urbana. Tampoco de los países desarrollados. Se juega en todos los países, incluso en los de más bajo nivel de vida" (Reventós y Carner, 1987).

A lo largo de nuestra historia, la parte lúdica de la experiencia humana ha querido ser ocultada. La búsqueda de lo utilitario, de una economía de mercado, de un desarrollo incontrolado y a veces descontextualizado de la tecnología, puede ser la causa de este olvido ¿consciente? del espacio-tiempo que los humanos han dedicado a lo imaginario. Ese miedo a la fantasía, a la libertad del ser humano, es lo que ha motivado a los diferentes Estados a aplastar el juego y la fiesta y a tratar de reglamentarlos en todas sus manifestaciones. Solo lo que se rige por normas se puede controlar. En un sentido etimológico la palabra "juego" era sinónimo de diversión. Para los griegos significaba "hacer chiquilladas"; para los hebreos "bromarisa"; para los romanos "alegría-jolgorio"; los germanos lo definían como "movimiento pendular que produce placer". Posteriormente el juego ha significado "grupo numeroso de acciones humanas que no requieren un trabajo arduo y proporcionan alegría y satisfacción".

En 1933, Buytendijk (citado por Huizinga, 1972) en la etimología del juego, destaca entre los rasgos característicos de vaivén: la espontaneidad y libertad, alegría y esparcimiento.

Como reconocimiento a todos los investigadores sobre el Juego, recogemos cuatro definiciones de otros tantos autores, en representación de todos ellos:

Cuadro 6. Algunas definiciones del juego

Huizinga: "El juego es una acción o una actividad voluntaria, realizada en ciertos límites fijos de tiempo y lugar, según una regla libremente consentida pero absolutamente imperiosa, provista de un fin en sí, acompañada de una sensación de tensión y de júbilo, y de la conciencia de ser otro modo que en la vida real. El juego es el origen de la cultura".

Caillois: "La función propia del juego es el juego mismo. Es una característica propia del juego el no crear ninguna riqueza, ninguna obra".

Schiller: "Quede bien entendido que el hombre solo juega en cuanto es plenamente tal, y solo es hombre completo cuando juega. El juego no es un escape de la vida; constituye parte integrante de esta y permite a todos entendernos mejor y comprender nuestras vidas".

Lin Yutang: "Lo que define al juego es que uno juega sin razón, y que no debe haber razón para jugar. Jugar es razón suficiente, en él está el placer de la acción libre, sin trabas, con la dirección que el jugador quiere darle, que tanto se parece al arte, al impulso creador".

b) Creatividad (inteligencia creadora)

En la página www.iacat.com, podemos encontrar la mayoría de la información sobre la creatividad que está generada en el mundo, desde su conceptualización, hasta su desarrollo, investigación, aplicación en las diferentes áreas de conocimiento y amplias referencias bibliográficas. No va a ser necesario hacer un histórico de esta temática, nos limitaremos a un breve resumen que nos ubique. Y para ello, recurrimos una vez más a nuestros textos (kon-traste & Trigo, 1999; E. Trigo, 1989, 1996b, 2001a).

Crear es "inventar posibilidades" nos dice el filósofo español José Antonio Marina (1993). Entendiendo el concepto "inventar" en su acepción etimológica que significa "encontrar".

La definición que nos propone Saturnino de la Torre (Torre, 1991:29-33) es que creatividad es "tener ideas y comunicarlas" y se concreta en las siguientes características:

La actividad creativa es intrínsecamente humana. Solo el hombre crea proyectando su mundo interior sobre el medio. La actividad

creadora no solo es humana, sino humanizadora y potenciadora de las cualidades y atributos superiores del hombre.

La actividad creativa es intencional, direccional. El ser humano se caracteriza por introducir la intencionalidad en los actos de mayor trascendencia. El animal y la máquina pueden sorprendernos con sus resultados, pero carecen de metas que guíen sus actuaciones.

La actividad creativa posee un carácter transformador. La persona creativa recrea, cambia, reorganiza, redefine contenidos poseídos.

La creatividad es comunicativa por naturaleza. Una idea nueva tiende a hacerse patente a través de la expresión. El proceso creativo culmina con la comunicación, porque si no se quedaría tan solo en ideación.

Los autores estudiosos de la creatividad reconocen y diferencian cuatro dimensiones o parámetros de la creatividad: la persona, el proceso, el producto y el ambiente.

La persona. Centrándose los estudios de esta dimensión en identificar las características que poseen las personas denominadas creativas (que tienen una capacidad creativa alta), destacando los aspectos de su personalidad, sus valores, actitudes, motivaciones, etc. Las características de una persona creativa pueden servir para orientarnos hacia qué tipo de personas tenemos que dirigirnos y qué atributos fomentar preferentemente si queremos potenciar la creatividad. "Personas con formación semejante pueden manifestar niveles muy diferentes de creatividad. Sus aptitudes, innatas, sus predisposiciones, su forma de interaccionar con el medio, su actitud e intereses respecto a situaciones y experiencias son factores que ayudaran a explicar tales diferencias." (Torre, 1991:70).

Este mismo autor, en otro artículo (Torre, 1998), diferencia cuatro categorías o grupos de personas según se manifieste en ellas la creatividad:

a) *El genio creador.* Son aquellas personas que tienen condiciones excepcionales para la creatividad y que dan origen a multiplicidad de ideas originales e innovadoras en un determinado ámbito. Son las ideas que se transmiten a las generaciones siguientes y ayudan a la transformación social.

b) *Persona creadora.* "La persona creadora es aquella que ha puesto de manifiesto su creatividad mediante la realización de obras valiosas y consideradas como tales por una comunidad". Son personas que han expresado su creatividad en obras de valor, aunque no hayan saltado a la fama.

c) *Persona creativa.* La persona creativa es la que "tiene la potencialidad y posibilidad de crear, de generar y comunicar ideas o realizaciones nuevas". Es lo que diferentes autores han denominado *creatividad primaria* (Maslow), *creatividad caliente* (Taft) o *creatividad con minúscula* (Stein); en contrapartida a la *creatividad secundaria*, fría o con mayúsculas. Es la potencialidad que tenemos todas las personas para hacer cosas nuevas,

mejores o diferentes, fundamentalmente para nosotros mismos.

d) *Persona pseudocreativa.* Aquellas personas que utilizan su creatividad no para crear y transformar una sociedad a partir de ideas valiosas, sino para des-crear o destruir los valores de una determinada sociedad. Por lo tanto, la creatividad, para ser tal, debe estar inmersa en los valores culturales. No se puede considerar creativa a una persona que usa el ingenio o la innovación para generar corrupción, guerra o intolerancia. La creatividad, por tanto, posee un valor ético.

Revisando los trabajos que inciden en este aspecto de la creatividad, nos encontramos con una extensa relación de características de una persona creativa. Eludiendo aquellas que hacen una referencia directa a algunos de los indicadores de la creatividad, que más adelante trataremos, indicaremos las que Stenberg y Lubart destacan:

- Perseverancia ante los obstáculos.
- Voluntad de asumir riesgos sensibles.
- Voluntad de crecer.
- Tolerancia de la ambigüedad.
- Abertura a la experiencia.
- Fe en uno mismo y el coraje de las convicciones propias (Stenberg y Lubart, 1997: 221-244).

El proceso. A nuestro juicio el aspecto más importante e interesante de la creatividad, ya que el proceso creativo implica acción, ejecución, es el acto creativo en sí mismo, y solo en un continuo proceso, transformador ante la vida, lograremos desarrollar todo el potencial creativo que poseemos. La capacidad creativa, que a través de su consumación logra convertirnos en *humanos* y diferenciarnos de los animales, se convierte en un hecho real. Se forma a través de un proceso creativo interno, que todos somos capaces de realizar, y es precisamente por medio

de este proceso que los seres humanos tienen la posibilidad de movilizar todos los ámbitos de su yo de forma conjunta, y actuar de forma plena e integrada. "La creación tiende (ordinariamente) a ser el acto de toda la persona, que está entonces integrada y unificada al máximo, es de una sola pieza, de una sola intención, está totalmente organizada al servicio del fascinante asunto entre manos" (Maslow, 1994: 96).

A continuación, de forma breve, vamos a tratar los diferentes pasos o fases de los que consta el proceso creativo. No existe unanimidad entre los diferentes autores, pero la mayoría coinciden, siguiendo lo escrito por Torre (1993: 92-100), en los siguientes pasos:

1. Preparación. Todo proceso, cualquiera que sea, ha de comenzar con un planteamiento primero. Torre, siguiendo una concepción de intervención de operaciones dominantes, distingue dos fases. En una primera fase, se da el predominio de las operaciones cognitivas: conocer el problema o planteamiento. La segunda fase comprendería dos operaciones: la recogida de dicho planteamiento, retención y evocación por un lado; y la figuración o intervención de la imaginación operativa, transformadora, religante, productiva, o como queramos llamarla. Cuando recibimos un estímulo o información, al trabajar sobre ella, la vamos cambiando, modificando según nuestra imaginación.

2. La incubación. La incubación es la fase que más tiene que ver con la inspiración y, como afirma Guilford, es una forma de seguir encubriendo la realidad que no conocemos. A causa de mantener tal encubrimiento, se "impide la investigación rigurosa y precisa de lo que ocurre durante esta fase de creación." (Guilford, 1972; citado por Torre, 1993: 94).

Encontramos que Haefele (1962) lo describe con las siguientes características:

- El tiempo, que puede ser más o menos largo.

- La repetición en la mente de los planteamientos de la primera fase.
- La tensión, que es proporcional a la motivación, y la define como un complejo de necesidades que resolver, de instintos que satisfacer o inquietudes que nos preocupan.
- La premonición o aviso que el "insight" da a su llegada.
- "La elección de la clave" que trae consigo la inspiración.
- Enjuiciamiento de la idea en el consciente, como resultado de una nueva combinación.

3. La iluminación. Torre (1993) prefiere denominarla *diversificación*, en cuanto manifestación de las ideas nuevas, inéditas, gracias a una disposición divergente. El poder divergente hará su aparición más fácilmente en forma de posibles soluciones al planteamiento, después de ser retomado por la imaginación.

El concepto de iluminación responde más a una creatividad concebida por su resultado, en cuanto invento o descubrimiento, que como capacidad o disposición mental común a todos los humanos.

4. Evaluación y verificación. Torre (1993) nos propone unos criterios para evaluar un producto creativo inspirados en el estudio de Bessemer y Treffinger (1981), los cuales se agruparían en torno a cuatro parámetros: novedad, variedad, elaboración-síntesis y ajuste.

El producto. Este es el aspecto de la creatividad al que tradicionalmente se le prestó un mayor interés, por las contribuciones que a la ciencia, tecnología, arte... puedan hacer las personas creativas. Pero el producto creativo es el fin de un proceso, la conclusión de una acción creadora que por sí misma tiene un enorme valor. Además, "la utilización del producto acabado como criterio crea demasiadas confusiones al introducir características como buenos hábitos de trabajo,

obstinación, disciplina, paciencia, buena capacidad de selección y otras que no tienen una relación directa con la creatividad o, por lo menos, no son peculiares de ella" (Maslow, 1994: 129).

El fin creador (producto) nunca se debe anteponer al acto creativo, pues es este el que tiene el poder de transformar el medio, e incluso también el de transformar a la persona que hace uso de él. "Las culturas que educan a sus niños de un modo abierto y libre para asumir los desafíos del entorno y plantearse esas cuestiones, los educan para el pensamiento divergente, y las que se orientan por el proceso y no por el producto son las que consiguen personalidades más creativas" (Landau, 1987:110).

El medio o el ambiente. Esta dimensión se centra en estudiar el escenario en donde se manifiesta la creatividad, los condicionantes educativos, sociales y culturales. Naturalmente que podemos ser y de hecho somos creativos en cualquier tipo de ambiente, pero no cabe duda que unos ámbitos son más favorables que otros para estimular y potenciar la creatividad.

Este parámetro de la creatividad todavía tiene muchas posibilidades de investigación, y Sternberg y Lubart (1997: 266-282) nos indican algunas de las conclusiones que de ellas se extrajeron:

1. Dentro de un contexto de trabajo, una atmósfera relajada y lúdica que introduce al humor conduce a un trabajo creativo.
2. La creatividad exige la existencia de límites para que el acto creativo surja a partir de la lucha de los seres humanos con y contra aquello que los limita.
3. Una tarea demasiado original puede provocar que las personas no tengan una experiencia anterior suficiente para llevar a cabo el trabajo creativo. Si la tarea es demasiado fácil o familiar, entonces puede que las oportunidades para la creatividad sean más bien escasas.

4. Los estudios divergen en cuanto a sus resultados en relación a los efectos de la competición en la creatividad. Cierta presión (endógena o exógena) es buena, pero superado cierto umbral, la presión interfiere en la producción creativa. La competición ciertamente aumenta la presión. Que facilite o inhiba la creatividad, sin embargo, es probable que venga en función del nivel de excitación de una persona.

5. Los educadores que promueven la creatividad tienen como características principales que tratan a los alumnos como individuos, fomentan la independencia y sirven de modelos para roles creativos. Los educadores que inhiben la creatividad, en cambio, desalientan la generación de nuevas ideas, hacen hincapié en el aprendizaje repetitivo, y son inseguros y rígidos.

6. Los entornos que facilitan la creatividad tienen: libertad y control de trabajo; una buena dirección, que establece metas, evita distracciones y no es demasiado estricta; recursos suficientes; estimulación de nuevas ideas; colaboración entre las divisiones del trabajo; reconocimiento del trabajo creativo; disponer de suficiente tiempo para pensar; la existencia de problemas desafiantes; sentido de urgencia de que el trabajo sea realizado. Los ambientes que inhiben la creatividad tienen: recompensas precarias; comunicación precaria; formalidades burocráticas; falta de libertad; apatía; evaluación crítica, no realista o inadecuada; recursos insuficientes; presión debida a la falta de tiempo; ausencia de voluntad de asumir el riesgo que comporta el cambio; una organización de carácter defensivo; competitividad.

7. Características de las sociedades que estimulan la creatividad entre sus miembros: apoyo al trabajo creativo; abierta a los estímulos culturales; hincapié en el convertirse más en que en el ser (la sociedad que busca desarrollarse); libre acceso a los medios; libertad; exposición a diversos estímulos (por ejemplo a otras culturas); tolerancia ante opiniones divergentes e interés en ellas; interacción de las personas creativas; incentivos y recompensas para el trabajo creativo.

De las investigaciones realizadas por Lowenfeld, Guilford y Torrance podemos extraer una serie de **indicadores de la creatividad**: originalidad, sensibilidad ante los problemas, apertura mental, análisis, fluidez, flexibilidad, elaboración, redefinición, síntesis, comunicación.

También la creatividad presenta tres tipos de bloqueos: perceptuales, culturales y emocionales.

Para desarrollar la creatividad, existen una serie de estrategias (denominadas "técnicas de creatividad") que resumimos en las siguientes (Rey y Trigo, 1995):

Torbellino de ideas. Utilizando como estímulo desencadenante de respuestas motrices varias: un objeto, material inusual, material convencional, un juego, una habilidad motriz, un gesto deportivo, una palabra, un deporte... Ejemplo: con una botella de agua, utilizarla de bate, de testigo, de instrumento de percusión, ...

Analogía. Establecer el mayor número posible de usos, semejanzas o modificaciones, a partir de un objeto, material, juego, movimiento o gesto. Ejemplo: botar un balón, jugar al yo-yo, pegar a alguien, pintar a brocha gorda, abanicar, decir adiós, temblar, acariciar, ... Estas semejanzas deben representarse.

La metamorfosis total del objeto. A partir de una acción, gesto, deporte o juego crear otro totalmente diferente, variando sus elementos poco a poco. Ejemplo: Del tenis eliminamos la red, más tarde golpeamos por el suelo la bola, luego consiste en meter gol, finalmente se transforma en hockey.

El análisis morfológico funcional. A partir de un deporte, juego o acción extraer sus componentes formativos y elaborar un nuevo deporte, juego, etc. variando su orden o estructura. Ejemplo del vóleibol ortodoxo al vóleibol cooperativo con mantas.

Tetralogía o situación aberrante. Se procede a pensar lo peor que podría ocurrir con un movimiento, un juego, deporte, etc. Se exagera un defecto. Ejemplo: En golf la pelota fuese un balón de baloncesto. ¿Cómo jugar? En la mariola los cuadrados diminutos. Solución: jugar con los dedos.

Absurdos. Crear situaciones incongruentes, ilógicas de una acción, juego, deporte, etc. Ejemplo: Saltar sin elevarse del suelo. Jugar a coger pandando todos y todas.

Crear errores, empeorar. Introducir un fallo en un deporte, juego, movimiento, etc. Ejemplo: fútbol sin balón, voléibol sin las manos, etc.

La biónica. Creación de movimientos tomando como partida los animales y plantas. Ejemplo: Hacer atletismo (saltos, carrera y lanzamientos) como lo haría un cangrejo. Jugar al fútbol como gallinas.

La sinéctica. Asociar dos objetos, acciones, disciplinas deportivas, juegos diferentes de forma armoniosa. Por ejemplo: El ajedrez y el juego del pañuelo.

Escultura viviente. Modelar al otro como si fuera barro. Ejemplo: realizar esculturas por grupos.

Encuentro. Saludarse, mirarse, hablarse, expresarse de todas las formas que se nos ocurran. Ejemplo: A través de una danza.

Superposiciones. Intersección de dos juegos, deportes o danzas para crear una nueva solución. Ejemplo: Jugar a coger (STOP); cuando cesa la música no se puede librar ni utilizar el STOP. Fútbol y triple salto. Antes de golpear el balón es obligatorio efectuar la triple batida.

Collage. Dados muchas acciones o juegos, componer uno nuevo. Ejemplo: Fútbol y baloncesto. Hasta medio campo con el pie, el otro medio campo con la mano. Pases con el pie y recepciones con la mano, etc.

De las investigaciones realizadas por Lowenfeld, Guilford y Torrance podemos extraer una serie de **indicadores de la creatividad**: originalidad, sensibilidad ante los problemas, apertura mental, análisis, fluidez, flexibilidad, elaboración, redefinición, síntesis, comunicación.

También la creatividad presenta tres tipos de bloqueos: perceptuales, culturales y emocionales.

Para desarrollar la creatividad, existen una serie de estrategias (denominadas "técnicas de creatividad") que resumimos en las siguientes (Rey y Trigo, 1995):

Torbellino de ideas. Utilizando como estímulo desencadenante de respuestas motrices varias: un objeto, material inusual, material convencional, un juego, una habilidad motriz, un gesto deportivo, una palabra, un deporte... Ejemplo: con una botella de agua, utilizarla de bate, de testigo, de instrumento de percusión, ...

Analogía. Establecer el mayor número posible de usos, semejanzas o modificaciones, a partir de un objeto, material, juego, movimiento o gesto. Ejemplo: botar un balón, jugar al yo-yo, pegar a alguien, pintar a brocha gorda, abanicar, decir adiós, temblar, acariciar, ... Estas semejanzas deben representarse.

La metamorfosis total del objeto. A partir de una acción, gesto, deporte o juego crear otro totalmente diferente, variando sus elementos poco a poco. Ejemplo: Del tenis eliminamos la red, más tarde golpeamos por el suelo la bola, luego consiste en meter gol, finalmente se transforma en hockey.

El análisis morfológico funcional. A partir de un deporte, juego o acción extraer sus componentes formativos y elaborar un nuevo deporte, juego, etc. variando su orden o estructura. Ejemplo del vóleibol ortodoxo al vóleibol cooperativo con mantas.

Tetralogía o situación aberrante. Se procede a pensar lo peor que podría ocurrir con un movimiento, un juego, deporte, etc. Se exagera un defecto. Ejemplo: En golf la pelota fuese un balón de baloncesto. ¿Cómo jugar? En la mariola los cuadrados diminutos. Solución: jugar con los dedos.

Absurdos. Crear situaciones incongruentes, ilógicas de una acción, juego, deporte, etc. Ejemplo: Saltar sin elevarse del suelo. Jugar a coger pandando todos y todas.

Crear errores, empeorar. Introducir un fallo en un deporte, juego, movimiento, etc. Ejemplo: fútbol sin balón, voléibol sin las manos, etc.

La biónica. Creación de movimientos tomando como partida los animales y plantas. Ejemplo: Hacer atletismo (saltos, carrera y lanzamientos) como lo haría un cangrejo. Jugar al fútbol como gallinas.

La sinéctica. Asociar dos objetos, acciones, disciplinas deportivas, juegos diferentes de forma armoniosa. Por ejemplo: El ajedrez y el juego del pañuelo.

Escultura viviente. Modelar al otro como si fuera barro. Ejemplo: realizar esculturas por grupos.

Encuentro. Saludarse, mirarse, hablarse, expresarse de todas las formas que se nos ocurran. Ejemplo: A través de una danza.

Superposiciones. Intersección de dos juegos, deportes o danzas para crear una nueva solución. Ejemplo: Jugar a coger (STOP); cuando cesa la música no se puede librar ni utilizar el STOP. Fútbol y triple salto. Antes de golpear el balón es obligatorio efectuar la triple batida.

Collage. Dados muchas acciones o juegos, componer uno nuevo. Ejemplo: Fútbol y baloncesto. Hasta medio campo con el pie, el otro medio campo con la mano. Pases con el pie y recepciones con la mano, etc.

Relax imaginativo. Realizar un viaje fantástico guiado por el profesor. Este se puede dramatizar simultáneamente o tras la visualización.

Antitético. Crear lo contrario de una idea, juego, gesto. Ejemplo: Realizar unas olimpiadas antitéticas. Salto de altura-salto de bajura: ¿quién pasa lo más bajo posible sin tirar el listón?

Mejora del producto. Crear una adaptación con la motricidad mejorada de un juego, un deporte, una danza. Ejemplo: El rugby con un balón normal, el campo más pequeño, sin palos, etc..

Metaforización, similitud. Evocar y realizar a través de la motricidad fenómenos parecidos. Ejemplo: Golf-hockey.

Texto libre. Tras una sugerencia (verbal, gestual, material, musical, plástica), hacer lo que libremente se nos ocurra.

Role-playing, sociodrama, dramatización. Jugar "al como si". Utilizando el juego dramático efectuar distintas manifestaciones corpóreas. Ejemplo: Abordaje de piratas.

Sonido e imágenes. Representar corporalmente una música, sonido, imagen, palabra. Ejemplo: Musicalizar una entrada a canasta.

Todas estas técnicas pueden combinarse entre sí, por ejemplo: biónica + absurdos, role-playing + mejora del producto,...

2. La re-creación como rama de la CMH

La racionalidad occidental, impuesta al mundo todo desde el siglo XVII, fragmentó al ser humano (cuerpo-mente) y su tiempo de vida (tiempo de trabajo-tiempo de descanso-tiempo libre/ocio/recreación). Desde esta perspectiva, la recreación es trabajada exclusivamente como elemento para ocupar el tiempo libre, en el concepto de diversión. En el mismo orden de ideas, y según hemos visto en esta historia, se "dividen" los "ocios" y categorizan en cultos y no cultos; en activos (mueven el "cuerpo físico" y buscan una conservación de la salud) y pasivos ("cultivan" la mente).

A finales de los años noventa y de manera clara con la entrada del milenio, Occidente entra en crisis (Attali et al., 1980; Berman, 1992; Botero Uribe, 1994, 2000; Racionero, 1993; Zemelman, 1996, 2007) y con ella todo el aparato con que se ha construido esta civilización y por ende la relación entre trabajo-tiempo-actividades.

Nuevas preguntas entran a validarse ¿el tiempo es medible-reloj?, ¿qué es el tiempo como construcción humana?, ¿cómo vivir el tiempo como tiempo de vida?, ¿cómo vivir plenamente?, ¿cómo integrarla con la salud?, ¿cómo relacionar libertad-conciencia-percepción?

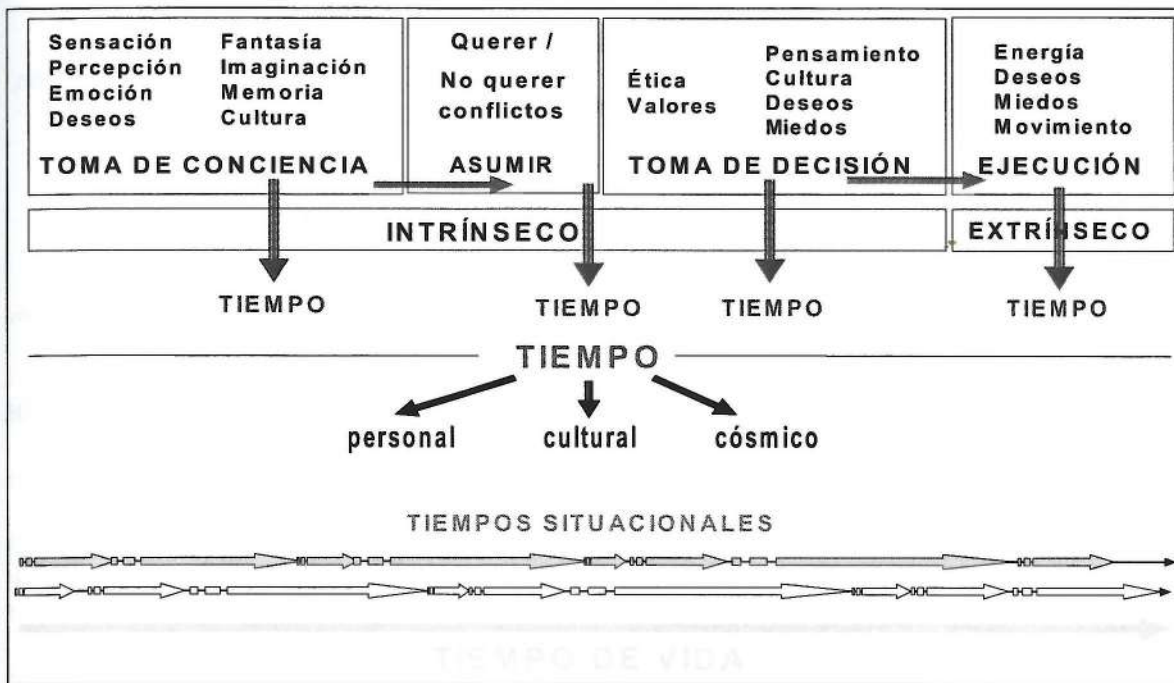
Todas estas nuevas preguntas que surgen también en el diálogo de saberes, culturas, áreas de conocimiento, nos llevan a hacer otros planteamientos y presentar propuestas alternativas que colaboren a la reflexión que cada uno de nosotros hemos de asumir como seres humanos creadores y constructores de historia.

Al definir la motricidad como *praxis creadora*, Manuel Sérgio nos introduce directamente en la motricidad humana como creación humana. Por otro lado, cuando se presenta la CMH como ciencia ético-política, nos está proponiendo que desarrollemos procesos comunitarios para la revitalización y construcción de conocimiento

desde los propios pueblos, de cara a salir del pensamiento único y de las prácticas homogéneas de mero divertimento, que no tienen otro fin que adormecer a los ciudadanos y pueblos del mundo en una única manera de vivir. Ser capaces de proponer alternativas de vida es, pensamos, el elemento básico y fundante de la Re-creación.

Una vida plena, una vida conscientemente gozosa y lúdica las 24 horas del día, una vida en que tomemos las riendas de nuestra propia historia, una vida en que nos atrevamos a ser sujetos en cada instancia, una vida, en últimas, que sea VIDA.

Esto implica romper con la fragmentación del tiempo y con "educaciones" distintas para los distintos tiempos de vida. Romper con las estructuras de "educación formal-seria", "educación no-formal-lúdica", "educación informal-más-lúdica". Es también romper con los tiempos-de-trabajo y los tiempos-de-juego y hablar de TIEMPO DE VIDA, el único tiempo que tenemos para VIVIR.



Los profesionales de la re-creación tienen que ser capaces de formarse para la re-creación de sus propias vidas, antes de pensar en formar a otros. ¿Cómo rompo mis propias fragmentaciones?, ¿cómo doy un salto para VIVIRME como humano en totalidad?, ¿cómo re-creo mi vida?, ¿cómo rompo mis propios hábitos de rutinas homogéneas?, ¿cómo me atrevo a ser-sujeto-autónomo-comunitario en cada uno de mis espacios-tiempos de vida?

Mientras en la formación de re-creación no se asuman estas preguntas, pensamos que no va a ser posible trabajar en una real re-creación y seguiremos siendo "entretenedores", es decir "manipuladores" del goce por la vida de los otros. Seguiremos construyendo proyectos homogéneos, autoritarios, descontextualizados, ahistóricos que continuarán impulsando la fragmentación del tiempo, del sujeto, de las culturas (en buenas y malas, en cultas e ignorantes).

A partir de estas ideas y basándonos en nuestro escrito anterior, nos atrevemos a definir la recreación como:



Rama de la motricidad humana, que pretende el desenvolvimiento de procesos lúdico-creadores-corpóreos de cara a la transformación-enriquecimiento de sí mismo, de las comunidades y de los espacios de vida en donde interactúan los seres humanos.

Lo que no es la recreación:

- Pasar el tiempo "libre"
- Ocupar el tiempo "libre"
- Realizar "juegos" sin mayor trascendencia
- Divertir a las personas, monitoreando el espacio de encuentro
- Hacer "actividades" sin sentido

Sí sería:

- Un espacio de creación
- Un espacio de encuentro y diálogo en las diferencias

- Un espacio de posibilidades diversas
- Un espacio lúdico
- Un espacio de juego
- Un espacio de descubrimiento de las diferencias culturales de un mismo pueblo y de otros pueblos
- Un espacio de enriquecimiento de las propias capacidades y de las capacidades de los otros con quienes vivo y convivo
- Un espacio de exploración de las riquezas ecológicas de una comunidad
- Un espacio de descubrimiento de mi región, país, nación, mundo
- Un espacio para ganar humanidad

Serían sus prácticas:

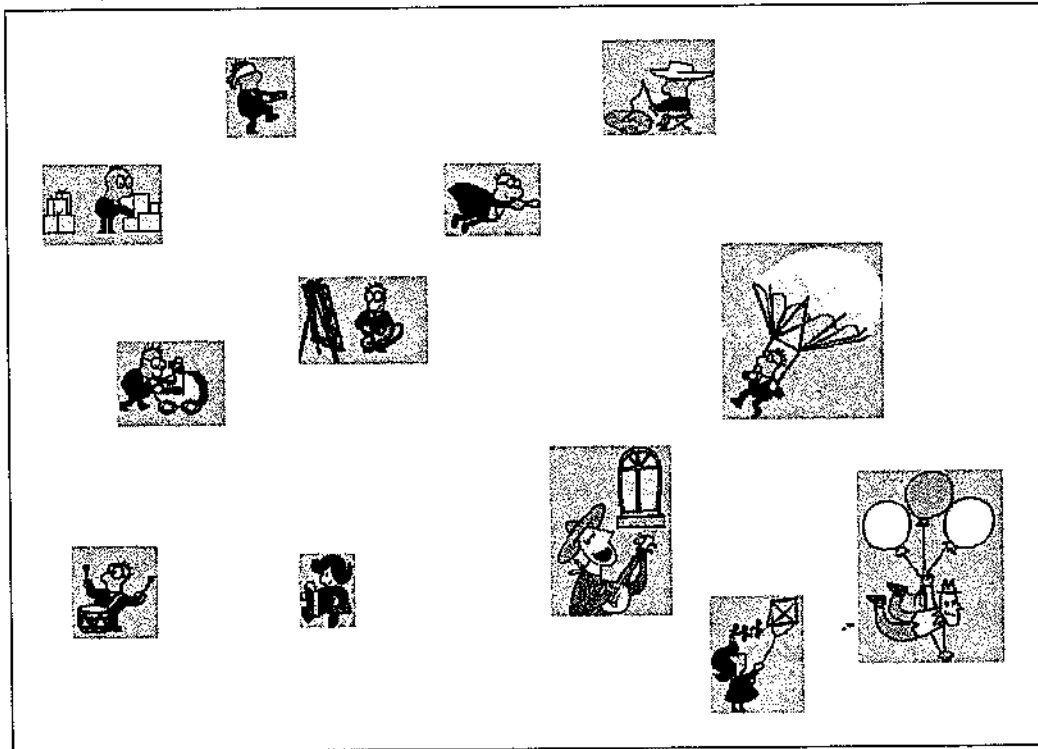
- La creatividad. Sus fundamentos epistémicos, técnicas y procesos.
- Los espacios como posibilitadores y posibilidades de riqueza ecológica.
- Lo lúdico como dimensión humana.
- Los juegos, danzas y prácticas culturales tradicionales de un pueblo.

Su pedagogía

- re-creación de espacios
- re-creación de acciones
- re-creación de juegos
- re-creación de danzas
- re-creación de prácticas culturales

Sus técnicas

Las diversas técnicas de creatividad (kon-traste & Trigo, 1999; E. Trigo, 1996b)



Sus propósitos:

- La vida
- La sensibilidad
- La conciencia
- La pertinencia
- La ecología
- La armonía: sujeto-mundo-cosmos
- La salud y calidad de vida
- La ética y la política
- La creatividad
- El ludismo

3. Algunos ejemplos

El presente apartado pretende sugerir algunas ideas, que no recetas, sobre qué significa en la praxis re-crear. Es un aporte, desde nuestras experiencias, de cara a abrir este camino en los procesos formativos.

¿Cómo se re-crea? Conociendo los elementos que componen un todo y, luego, variando la forma de asociación de esos elementos. No se crea de la nada, por lo tanto tampoco se re-crea de la nada o simplemente "dejando hacer". Hay que estudiar el todo y los elementos, para darles otras y variadas formas. Quien piense que es más fácil crear o re-crear que "dirigir" está bastante equivocado. Es lo que continuamente nos repiten nuestros estudiantes y profesores cuando entramos "en serio" a trabajar esta temática. Es por ello, porque implica estudio más allá de lo evidente, que muchos rechazan el real significado

de la re-creación y prefieren mantenerse en ser monitores de juegos-divertidos. Pero si en la universidad no estamos dispuestos a crear y re-crear el conocimiento, ¿qué podemos esperar de nuestros pueblos?

1) Re-creación de un espacio bio-cultural

Estamos en el Puracé, un pueblecito cerca de la ciudad de Popayán, en el Departamento del Cauca colombiano. Un pueblo de cultura y territorio indígena, ubicado al occidente del Parque Nacional Natural de Puracé (www.parquesnacionales.com.co).

¿Qué ofrece Puracé? Todo y nada. *Todo*, porque, después de pasearlo en diversas ocasiones, desde distintas perspectivas y miradas, le vamos descubriendo más y más posibilidades. *Nada*, porque podemos quedarnos en la comodidad-visibilidad-aburrimiento-del-día-a-día-del-pueblo y no aventurarnos a ir más allá de lo que nuestros ojos "ven", o a quedarnos con las respuestas y no con las preguntas-curiosidad.

En el pueblo de Puracé (que no en toda la extensión del Parque Nacional) hemos descubierto: tradiciones indígenas (leyendas, mitos, costumbres, ética, espiritualidad, juegos, danzas, cuidado y defensa de lo propio ante la invasión colonial-estado), medicina natural-espiritual (hierbas medicinales, plantas, baños, amuletos, oraciones), geografía (hermosos paisajes, montañas, valles, ríos, cascadas, caminos, volcán), desplazamiento (caminatas, cabalgatas).

¿Qué hemos realizado? Primero acercamiento respetuoso al pueblo y los gobernantes indígenas para permitirnos conocerlos y conocer el entorno. Después, hemos promovido una formación de líderes comunitarios en colaboración con el SENA. De esta formación surgió una propuesta de re-descubrir y re-conocer la cultura visible-invisible del entorno y generar una propuesta de "turismo

alternativo", que permitiera mejorar la calidad de vida de estas personas, al tiempo que abrían el lugar a otras personas interesadas en conocer, respetar y vivenciar el lugar.



Cada cierto tiempo, volvemos, para indagar más, al mismo tiempo que, dentro del programa universitario, llevamos a nuestros estudiantes a conocer-descubrir esta zona.

Cada "paseo" se convierte en una nueva posibilidad de "re-crear" el mismo espacio. Cada día hay un nuevo camino, una nueva leyenda, una nueva experiencia, un nuevo clima. Nada está pre-determinado, todo es posible que suceda... incluso la cercanía del mítico CÓNDROR.

¿Qué ha sucedido en el pueblo? Que ya es parte también de su cultura la visita de "otros-ajenos" que van a compartir y llevan riqueza. Riqueza económica, riqueza cultural, riqueza de tradiciones. Y por ende, las personas que están re-creando Puracé y su entorno ven su espacio como un eterno lugar de posibilidades y alternativas. Han desentrañado sus tradiciones y las han dado a conocer. Ya no son-somos tan desconocidos, tan desconcertantes, tan-los-otros.

El lugar es el mismo, las personas son las mismas, pero las posibilidades son diferentes. Las personas lo han hecho diferente, lo han re-creado.

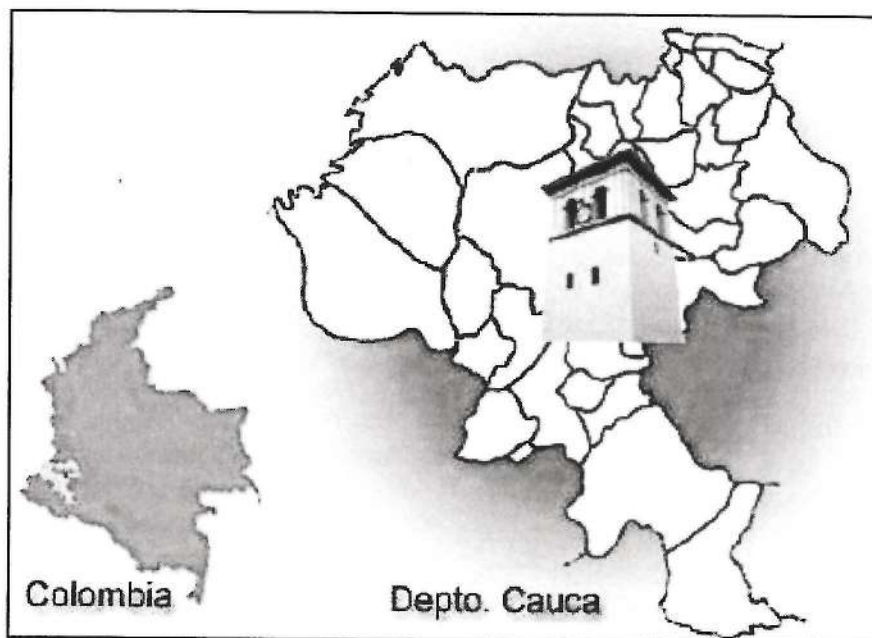
2) Re-creación de una plaza citadina

Estudiantes de X semestre del programa de Licenciatura en Educación con énfasis en Educación Física, Recreación y Deportes de la Universidad del Cauca, ubicados en el pueblito Patojo de la ciudad de Popayán – Departamento del Cauca – Colombia: los invitamos a re-crear y escribir sobre la "TORRE DEL RELOJ". Esta torre está en el parque "Caldas" en la plaza principal de la ciudad, es un símbolo de poder de los españoles cuando la conquista; es una plaza centenaria, que ha sido y es testigo de la evolución y desarrollo del pueblo payanés, motivo por el cual los estudiantes de una u otra forma tienen alguna relación con ella en el contexto, en lo social, lo familiar y personal; ha visto el proceso de colonización y evangelización de los españoles, el empoderamiento y enraizamiento de las familias tradicionales de la ciudad de los Arboledas, de los Mosqueras, de los Chaux, de los Iragorrys, etc.

Después de apreciar al fondo y abajo la panorámica de la ciudad y de hablar de lo lindo del paisaje, de darles tiempo para que se deleitaran observando la ciudad, los invitamos a recrear este ambiente de la siguiente manera:

Ubíquese mentalmente en la Torre del Reloj, déjese ir, deje volar su imaginación, mire la Torre desde arriba, desde abajo, desde adentro, mírela por todos los lados, tóquela, siéntala, pálpela, está dura, blanda, áspera, lisa, rugosa, cámbiele el color, destrúyala, constrúyala, cámbiele la forma, en fin, haga lo que su imaginación le permita... Ahora asóciala con todo tu ser, con su historia y la historia de la ciudad, con el otro, con los españoles, los otros, los terratenientes, los abolengos familiares tradicionales que existen en la ciudad, el cosmos, su familia, los amigos, los extraños, los visitantes, la semana santa, las fiestas, el contexto, los políticos y politiqueros de la ciudad, etc.

Ahora abra los ojos y en calma escriba lo que siente, lo que le fluya... sin importar si tiene o no relación con lo anteriormente mencionado, simplemente déjese fluir, déjese ir y escriba lo que salga.



Después de media hora de estar ellos escribiendo comienzan a entregar sus productos, la mayoría entregan unas historias meramente descriptivas del lugar, no se atrevieron a dejar volar su imaginación, el resto dicen y expresan cosas muy interesantes que tienen que ver con su entorno, se vuelven mágicos y la Torre del Reloj de Popayán puede ir y venir, puede volar, saltar, cambiar de sitio, tomar múltiples formas, es importante para pronosticar el futuro, ella cuenta que ha protegido la ciudad de múltiples ataques, que no le vaticina un buen futuro debido a la manera de ser de los payaneses, pero también es alegre y juguetona, que por las noches cuando todo el mundo duerme ella se pega unas acostaditas pues mantiene de pie y como ser que es también se cansa, que con el paso de los años ha dejado de crecer y que no se ha encorvado porque le da pena, en fin, los escritos que han salido de este ejercicio permiten ver cómo los estudiantes pueden recrear un lugar y que eso se puede hacer con las personas con quien es más adelante van a trabajar. Entienden que este tipo de recreación es importante porque les permite a las personas dejar volar su imaginación, cambiar el lugar y ponerlo de la manera que quieran, es una manera de ver a los otros y descubrir las potencialidades creativas que tienen. Salen escritos muy lindos que vale la pena compartir y socializar entre ellos y por qué no, con sus familias. Uno de ellos dice así:

Cierro los ojos, me dejo ir...

Siento un viento frío que me cala los huesos, el lugar está oscuro, pero veo con claridad cómo pasa el tiempo, está en retroceso, veo una llanura, gran cantidad de indios vestidos para la guerra; a lo lejos se ven unos caballos y en ellos vienen los conquistadores. Los indios se asustan de ver esos animales pero puede más su deseo de proteger su lugar, sus familias, sus cosas y la batalla comienza. Retumba en el valle un estruendo de pólvora, huyen desfavoridos, no saben qué es eso, caen muchos indios muertos, se reagrupan y contraatacan, la

ventaja es clara (muchos contra pocos pero bien armados); los resultados son idénticos, flechas contra pólvora..., cunde el pánico, el temor, ¿será que los dioses poderosos los han venido a castigar?, se someten a los invasores con consecuencias funestas para América Latina.

Ahora se ve una explanada, con calles empedradas, en el centro un parque, alrededor una iglesia y muchas casas de estilo español, pasan muchas personas, me admiran y se detienen a escuchar cuántas campanadas doy, me levanto imponente, soy la más alta del lugar, veo cómo se va desarrollando la zona, veo blancos, negros e indios, los primeros son los que mandan, los otros son sus esclavos, pero siempre será así, el fuerte domina al débil.

Crece la ciudad, pasan los años, la plaza y sus alrededores sufren modificaciones, vienen los adelantos tecnológicos, los que están a mi alrededor son modificados, modernizados y yo sigo igual, la más alta del lugar y dando la hora, siendo el referente de propios y extraños; de pueblo indígena a pueblo colonial, a pueblo grande y empedrado, a ciudad grande y pavimentada; ya no se ven esclavos, ahora son ricos y pobres, pero siempre será así, el fuerte domina al débil.

Pienso lo que he sido hasta hoy y me doy cuenta que de alguna manera todos en la ciudad han tenido que ver conmigo, soy parte de sus historias de vida, de familia, de sociedad y cultura. Soy el lugar de cita de propios y extraños, soy referente para las direcciones. Me ha sucedido de todo, temblores, terremotos, remendada, apedreada, me han colocado muchos y malos letreros, pero los políticos de turno me hacen limpiar, me ponen bonita en tiempo de Semana Santa.

Poco a poco ha llegado la luz al interior de la torre, estamos en el día a día, salgo de la torre y me enfrento a la realidad, tengo que ir a trabajar, sin darme cuenta tengo que pasar por la torre del reloj, la miro de manera diferente, es un símbolo nuestro, de nuestra ciudad, pero me quedo perplejo, no se si será sugestión mía o qué pero me pareció que me guiñaba un ojo y me sonreía...

3) Re-creación de un juego

¿Se pueden modificar las "normas" de un juego?, ¿se puede jugar sin normas? Eterna pregunta de los estudiosos del juego y claras respuestas de niños y jugadores de la vida. Sí se puede, todo depende de la actitud lúdica con la que queramos compartiros. Jugar siempre de la misma manera, ¿terminará siendo un Juego?, jugar siempre con las mismas normas, ¿será un real juego?

En nuestra experiencia lúdica, siempre sorprendemos porque invitamos continuamente a modificar los juegos conocidos, a darles otras alternativas, a buscar nuevas normas o a permitirnos jugar sin normas. Y siempre surgen nuevas posibilidades, como esta que retomamos del libro (E. Trigo, 1989), al jugar a la cuerda de "otra" manera:

"cuerda saltarina". Se juega en grupos de tres con dos cuerdas. Dos jugadores (A y B) toman una cuerda por sus extremos y la hacen girar. Al mismo tiempo el jugador (C) salta la cuerda de sus compañeros, al tiempo que salta con su propia cuerda. Se van intercambiando libremente los papeles (juego creado por tres alumnos de 1^{er} curso de educación secundaria).

4) Re-creación de una danza

Tenemos la idea de que la danza, las danzas son creativas de por sí. Es decir, que cuando un profesor

introduce una unidad temática de "danzas" en su programa educativo, es un profesor-creativo. De nuevo los conceptos predeterminados con los que abordamos nuestros proyectos, nos han dejado anclados en el tiempo. Las actividades que llevamos a un espacio-tiempo (de aula o no aula) no están tildadas *per se* de creatividad o no creatividad. Será lo que hagamos con ellas, lo que como humanos re-creemos, lo que las constituirá en posibilidades de creación o en mera repetición de actos, creados por otros. Una danza, creada en un determinado contexto histórico, puede ser interesante para reconocer una tradición, pero no para re-crear la propia tradición. ¿Qué hacer entonces?: re-crear las danzas; ¿cómo hacerlo?: conociendo la danza, practicándola, descubriendo sus elementos (ritmo, pasos, desplazamientos, coreografía) y después, solo después, valiéndonos de alguna o algunas técnicas de creatividad, modificar algunos o todos los elementos de la danza primaria. Entonces tendremos otra/s nueva/s danza/s. Así lo hacían nuestros jóvenes estudiantes de primaria y secundaria, desde nuestras aulas de educación física escolar. ¿Difícil?, un poco; ¿imposible?: no. La dificultad estriba en la capacidad que tenga el maestro para permitir a sus estudiantes experimentar, equivocarse (en el ritmo, en los pasos, en los desplazamientos), pero dándoles el tiempo suficiente y ofreciéndoles nuestro apoyo en sus búsquedas y puestas en común, todos y todas se vuelven re-creadores de las danzas aprendidas y creadores de nuevas danzas que después pueden mostrar ante sus compañeros, amigos, familias. Solamente tenemos que darles los recursos, explicarles los elementos intrínsecos de esta actividad, "forzarlos" a encontrar dentro de sí mismos otras formas de hacer y... la re-creación será un hecho que nos sorprenderá por su riqueza. Un ejemplo, que retomamos de nuestra memoria:

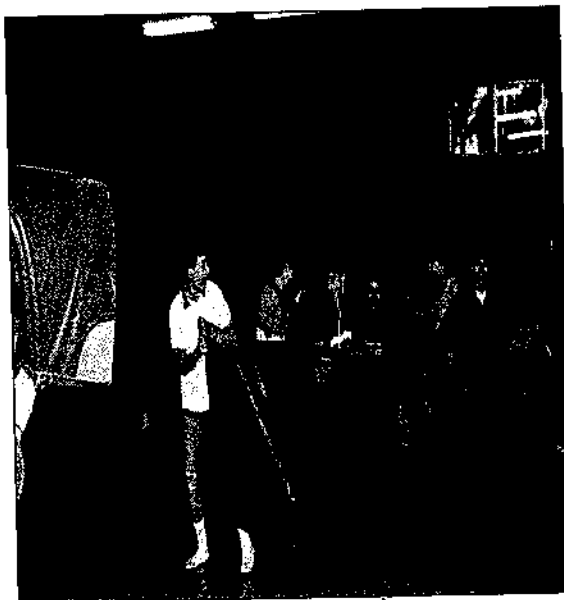
Estábamos aprendiendo-jugando con las "danzas del mundo". Teníamos un buen repertorio en músicas y en videos. Las veíamos, las escuchábamos, las practicábamos, las estudiábamos en su contexto histórico.

Descubríamos el ritmo interno de cada una de ellas (las cantábamos, las palmeábamos). Y cuando teníamos interiorizada una danza en particular, comenzábamos su re-creación. Íbamos variando elemento a elemento, no todos al tiempo. Por ejemplo, manteníamos el ritmo y los pasos y solicitábamos a los estudiantes que "inventaran" otros pasos que se adaptaran al ritmo (pasos con los cuales previamente habíamos jugado, simplemente buscando formas diferentes de movernos por el espacio). Después de que cada grupo re-organizara su danza con sus pasos, la bailábamos todos juntos. Una vez que teníamos una nueva-danza con nuevos-pasos; pedíamos que buscaran otros desplazamientos en el espacio (otra coreografía). De nuevo, ya habíamos trabajado formas diversas de trayectorias en el espacio. Cada grupo ya tenía dos innovaciones, una en pasos y otra en coreografía. En ese momento, en la sala de clase, podíamos tener tantas danzas diferentes como grupos hubiéramos organizado. Así podíamos seguir: modificando uno a uno los elementos constituyentes de una danza dada. Y cuando esto ya era "habitual", es cuando podíamos solicitar la "creación de una danza" con ritmo, pasos, coreografía, vestimenta, historia original. Así re-creábamos nosotros una danza, no dejando-hacer. Luego las grabábamos, las dibujábamos, las escribíamos y las dábamos a conocer a otros...

5) Re-creación de un material

Estamos acostumbrados a darle funciones fijas a cada uno de los objetos de nuestra vida: una silla es para sentarse, un lápiz es para escribir, un colchón para dormir y así podríamos continuar. ¿Qué pasaría si nos atrevemos a gozarnos-los-objetos y no solamente a utilizarlos con fines eficientistas? Ésta es la experiencia recogida en el primer texto de juego (E. Trigo, 1989) que escribimos y que luego

continuamos abordando en nuestros seminarios de creatividad lúdica, aplicando las diversas técnicas de creatividad. Recogemos de allí este ejemplo (p. 209).



"Remolque en colchoneta" (re-creando una colchoneta). Juego en parejas con una colchoneta. Un jugador se coloca sobre la colchoneta (A) y el compañero (B) desde afuera la agarra por un extremo. El jugador (A) adoptará diferentes posiciones e intentará mantenerse en ella mientras el compañero (B) lo arrastra e intenta desubicarlo. Cada vez que el jugador A se cae se cambian los papeles y se adopta una nueva posición. ¿Cuántas figuras diferentes puedo mantener y cuánto tiempo? (juego re-creado por dos alumnos de 1^{er} curso de educación secundaria).

Una "colchoneta" es no más que un objeto. No crea, ni re-crea nada ni a nadie. Podemos verla como estática, amortiguadora de golpes, como homogénea o como posibilitadora de aprendizajes y experiencias. De nuevo, somos nosotros, los humanos, los que creamos los objetos y re-creamos sus funciones.

6) Re-creación de un deporte

Dependiendo de lo que entendamos por deporte, podremos re-crear o no. Si comprendemos que el deporte es algo instituido, fijo, reglamentado externamente, jugado de acuerdo a unas normas estrictas y nada más, entonces el deporte no se puede re-crear, solamente "practicar". Pero si pensamos que el deporte también es una creación humana, como toda creación se podrá re-crear. Una vez más, de nosotros depende. Y nosotros sí re-creábamos el deporte, de la misma manera que re-creábamos los juegos, las danzas, los materiales. Veamos algunos ejemplos de nuestras clases.

Fútbol de parejas. Se juega como el fútbol "normal", con todas sus normas, espacios, balón y reglamentos, solo se varía un elemento: se juega de la mano con otro compañero, no pudiendo soltarse.

Fútbol doble. Todos los estudiantes de un aula juegan simultáneamente en el mismo campo. Hay cuatro porterías y dos balones. Se juega como si hubiera dos encuentros al mismo tiempo. Dos equipos juegan en sentido longitudinal y dos en sentido transversal. Pareciera que habría una gran confusión y sería imposible el juego. Mentira, es posible y muy divertido. Los seres humanos tenemos también la capacidad de "filtrar" la percepción, por lo tanto, hacemos "caso" únicamente a lo que nos es pertinente, para un determinado momento.

Fútbol-Baloncesto. Es similar al anterior, pero en vez de dos encuentros del mismo deporte, se juega con dos deportes en el mismo campo. Se cambiaba de deporte, en cada gol, o en cada enceste.

Y... no hacían falta árbitros externos. Nunca "arbitramos" a nuestros estudiantes, eran ellos y ellas las que se autogestionaban. Una manera de enseñar autogestión, autonomía.

7) Re-creación de una leyenda

En este caso, recurrimos a Rodari y a su *gramática de la fantasía*. Con él aprendimos diversas estrategias para re-crear las tradiciones orales y crear nuevas historias. Leíamos la historia, la leyenda, el cuento, el mito. Estudiábamos el significado, el contexto, el autor/es, de dónde procedía, etc. Y luego comenzábamos a imaginar la historia de otra manera. Algunos ejemplos:

- Se "pierden" algunas palabras... hay que colocar otras.
- Se "pierde" el final de la historia... hay que buscarle otro final.
- Se "pierde" el inicio de la historia... hay que darle otro principio.
- Se imagina que la historia no existe... pero sí el significado y el contexto.
- Se modifica el contexto de la historia.
- Se escribe la historia y se parte el papel en dos. A un grupo se le da una parte y al otro la segunda. Cada uno tiene que re-escribir su historia.

No pretendemos dar recetas para aplicar de manera esquematizada, que la persona sea una simple transmisionista de contenidos, por el contrario que desarrolle la curiosidad y conviva en el contexto, con los sujetos comunitarios, desarrolle el proyecto re-creativo adecuado y pertinente al lugar donde se encuentra. El profesional en re-creación será un iniciador en el tiempo de encuentro, desde ahí aprenderá con los demás, siendo un gestor de la vida.

LUGARES DE ESTUDIO DE LA RECREACIÓN EN COLOMBIA:

Funlibre (www.funlibre.com.co)
 Universidad del Valle (www.univalle.com.co)
 Especialidad en Recreación Universidad Los
 Libertadores
 Énfasis en los Programas de Educación Básica
 Escuela Nacional del Deporte
 CENDA

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Attali, J., Castoriadis, C., Domenach, J. M., Massé, P., Morin, E., & otros, y. (1980). *El mito del desarrollo* (J. Fibla, Trans. 1ª ed.). Barcelona: Kairós.
- Berman, M. (1992). *Cuerpo y Espíritu. La historia oculta de Occidente* (R. Valenzuela, Trans. 2ª ed. Vol. 1). Santiago de Chile: Cuatro Vientos.
- Botero Uribe, D. (1994). *El derecho a la utopía* (3ª (2000) ed.). Bogotá: Ecoe.
- Botero Uribe, D. (2000). *Manifiesto del pensamiento latinoamericano* (1ª ed.). Bogotá: Magisterio.
- Csikszentmihalyi, M. (1998). *Creatividad. El flujo y la psicología del descubrimiento y la invención* (J. P. T. Abadía, Trans. 1ª ed. Vol. 1). Barcelona: Piados.
- kon-traste, & Trigo, E. y. c. (1999). *Creatividad y Motricidad* (Vol. 1). Barcelona: Inde.
- Racionero, L. (1993). *Oriente y occidente* (Edición: año, 1993 ed. Vol. 146). Barcelona: Editorial Anagrama, S. A.
- Trigo, E. (1989). *Juegos motores y creatividad* (1ª ed. Vol. 1). Barcelona: Paidotribo.
- Trigo, E. (1990). *Juventud, tiempo libre y educación en Galicia*. UNED, Madrid.
- Trigo, E. (1993). Aspectos del juego motor como elemento recreativo. *Tiempo libre*, 7, 36-38.
- Trigo, E. (1994a). *Aplicación del juego tradicional en el currículum de Educación Física* (1ª ed.). Barcelona: Paidotribo.
- Trigo, E. (1994b). Enseñar a descubrir el Yo creativo. *R. E. F.*, 62, 39.
- Trigo, E. (1995a). El joc popular en el currículum d'Educació Física. In *IV jornades per a professors de primària especialitzats en Educació Física* (1ª Edición: año, 1995 ed., pp. 1-3). Barcelona: Generalitat de Catalunya.
- Trigo, E. (1995b). El juego tradicional en el currículum de educación física. *Aula*, 44, 5-10.
- Trigo, E. (1996a). El juego tradicional dentro de las perspectivas del siglo XXI. In *Curso de verano del INEF de Castilla y León* (1ª Edición ed., Vol. 2, pp. 485-505). Valladolid: Junta de Castilla y León.
- Trigo, E. (1996b). *La creatividad lúdico-motriz* (Vol. 1). Santiago: Tórculo.
- Trigo, E. (1998). Juego y creatividad: dos asignaturas pendientes en la Educación Física del tercer milenio. In R. Martín, M. González, J. L. Salvador & M. Vicente (Eds.), *Educación Física e deporte no século XXI, VI congreso galego de E. F.* (1ª Edición ed., Vol. 1, pp. 269-280). Coruña: Universidade da Coruña.
- Trigo, E. (2001a). Cuerpo y creatividad. *Tándem*, 3, 5-24.
- Trigo, E. (2001b). Ludismo, el juego creativo de la vida. In M. Latiesa, P. Martos & J. L. Paniza (Eds.), *Deporte y cambio social en el umbral del siglo XXI* (1ª ed., Vol. 2, pp. 285-293). Madrid: Esteban Sanz.
- Trigo, E. (2006a). *Inteligencia creadora, ludismo y motricidad* (1ª ed.). Colombia: En-acción / Unicauca.
- Trigo, E. (2006b). *Juego y creatividad: el re-descubrimiento de lo lúdico*. Paper presented at the Conference Name]. Retrieved Access Date]. from URL].
- Trigo, M. E. (1999). Inteligencia creadora y ludismo. In O. d. I. C. d. I. E. F. i. i. E. I. Catalunya (Ed.), *Aplicacions*

i fonaments de les activitats físco-esportives (1ª Edición: octubre, 1999 ed., Vol. 1, pp. 411-422). Lleida: Geeralitat de Catalunya.

Trigo, U. (1996). La creatividad lúdico – motriz. *RE-CREARTE, 0-1*, 63-70.

Zemelman, H. (1996). *Problemas antropológicos y utópicos del conocimiento* (1ª ed. Vol. 1). México: El Colegio de México.

Zemelman, H. (2007). *Pensamiento Latino-americano*. Paper presented at the curso de doctorado, Universidad del Cauca.

BIBLIOGRAFÍA PÁGINA FUNLIBRE: www.funlibre.com.co

Carreño, J.M. (2006). "La Recreación en América Latina". *IX Congreso Nacional de Recreación*. Coldeportes / FUNLIBRE 14 al 17 de Septiembre. Bogotá, D.C., COLOMBIA.

Gonzalez Hernandez, E. (1999). "La recreación: un medio de la autorealización del ser humano". *I Simposio de Investigación y Formación en Recreación*. Septiembre 30 a Octubre 2. Pereira, Colombia. Vicepresidencia de la República / Coldeportes / FUNLIBRE.

Lema, R. Cultura, desarrollo y recreación. Universidad Católica del Uruguay. Uruguay.

Mesa Cobo, G. (1999). "La recreación: algo más que volver a hacer". *I Simposio de Investigación y Formación en Recreación*. Septiembre 30 a Octubre 2. Pereira, Colombia. Vicepresidencia de la República / Coldeportes / FUNLIBRE.

Osorio, E. (2005). "La recreación y sus aportes al desarrollo humano". *I Congreso departamental de recreación de la orinoquia colombiana*. Villavicencio, Meta. Octubre 20 – 22.

Quintero Gómez, H.F. (2002). "La parcela percepción del riesgo en la recreación de la vida. Una perspectiva teórica de la percepción y la pérdida como moduladores

de la individualidad re-creativa. Experiencia en la reconstrucción de la ciudad de Pereira". *VII Congreso Nacional de Recreación*. FUNLIBRE 28 al 30 de julio de 2002. Cartagena de Indias, COLOMBIA.

Rico, C.A. (1998). "Gestión, recreación y desarrollo humano". *V Congreso Nacional de Recreación. Coldeportes Caldas*. / Universidad de Caldas / FUNLIBRE. 3 al 8 de Noviembre de Manizales, Caldas, Colombia.

Tabares Fernández, J.F. "Dimensión social de la recreación". Coordinador acciones Recrear reconciliar y Aprender Jugando del Instituto de Deportes y Recreación INDER Medellín.

Waichman, P.A. (1998). "La calidad de la participación en recreación". *V Congreso Nacional de Recreación*. Coldeportes Caldas / Universidad de Caldas /

FUNLIBRE 3 al 8 de noviembre. Manizales, Caldas, Colombia.



Desarrollo de habilidades motrices y solución de problemas aritméticos

UN ESTUDIO DESCRIPTIVO CON FINES CORRELACIONALES

Lorena Avendaño, Alejandro Ducassou, Erwin Lincoqueo, Juan Mansilla, Constanza Marín, Víctor Ramos.

Universidad Mayor sede Temuco.

Escuela de Educación

Escuela de Pedagogía en Educación Física

Temuco, 2008

Resumen

El desarrollo de habilidades motrices de coordinación y organización tiempo-espacio y la de solución de problemas aritméticos son habilidades que dependen de la eficiencia operativa de redes neurales comunes, independientemente de si esta solución responde a un conflicto cognitivo o a un conflicto motor. Desde esta perspectiva, y basándose en las evidencias científicas que señalan una correspondencia entre los procesos motores y cognitivos, la investigación centra su objetivo en determinar si efectivamente existe correlación entre los desempeños de habilidades motrices y cognitivas.

El universo de esta investigación correspondió a 89 sujetos estudiantes de 4º año básico de las escuelas rurales de la comuna de Padre Las Casas.

Los resultados obtenidos señalan que las variables estudiadas presentan, desde la estadística descriptiva lineal, una correlación positiva. Sin embargo, desde la estadística tradicional, el programa estadístico no establece dicha correlación, dado que la variable solución de problemas aritméticos presenta una homogeneidad en sus resultados, lo que evidencia una atenuación de la correlación.

PALABRAS CLAVES: Coordinación, Matemáticas, Motricidad, Organización temporo-espacial, Sistema Nervioso

INTRODUCCIÓN

A partir de 1996, bajo el nombre de reforma educacional, Chile ha experimentado una serie de iniciativas y políticas con el fin de dar respuesta a la demanda de calidad en educación. Entre ellas destaca el aumento del gasto público en educación, el cual según el Informe de la OECD (2004) aumentó de un 2,4% del producto interno bruto en 1990 a un 4,4% en 2001, creciendo un promedio anual por sobre el 6%. Esto indica que el gasto público en educación casi se ha triplicado, pasando de 907.8 a 3.017 millones de dólares (de igual valor) entre los años 1990 y 2002. Paralelamente, se han introducido mejoras en infraestructura y equipamientos de los establecimientos educativos, adecuaciones curriculares en planes y programas en educación básica y media, implementación de la jornada escolar completa diurna (JECD), e indicadores de vulnerabilidad escolar que permiten la asignación de becas de alimentación diferenciadas dependiendo de las necesidades de cada estudiante y de cada establecimiento administrados por la Junta de Auxilio Escolar y Beca JUNAEB a través de la metodología del Índice de Vulnerabilidad Escolar IVE, entendiendo por vulnerabilidad la condición dinámica que resulta de la interacción de una multiplicidad de factores de riesgo y protectores, que se manifiestan en conductas o hechos de menor o mayor riesgo social, económico, biológico, psicológico, cultural y ambiental, produciendo una desventaja comparativa entre sujetos, familias y/o comunidades.

Sin embargo, aun cuando los esfuerzos han sido de gran magnitud, los resultados de aprendizajes académicos de los alumnos y alumnas evaluados a través del Sistema de Medición Nacional de la Calidad de la Educación (SIMCE) no han evidenciado progresos significativos, al menos desde que los resultados de las distintas mediciones se pueden de comparar. Cabe destacar que para el Ministerio de Educación el propósito principal del SIMCE es contribuir al mejoramiento de la calidad y equidad de la educación generando información para su posterior análisis y toma de decisiones respecto del

desempeño de alumnos y alumnas en diferentes disciplinas, considerando el contexto escolar y familiar en el cual aprenden.

En este escenario, el puntaje promedio alcanzado en la prueba de matemática para cuarto año básico el año 2006 fue de 248 puntos, de lo cual se extrae que el 39% de los alumnos que rindieron la prueba se encuentran en un nivel inicial, el 35% en un nivel intermedio, y solo el 26% de ellos se encuentra en el nivel avanzado (Unidad de Currículo y Evaluación. MINEDUC, 2007).

Por otra parte, Chile no ha quedado ajeno al proceso de globalización, donde la actual sociedad del conocimiento demanda personas flexibles, con mayor capacidad de adaptación a situaciones nuevas que se están generando constantemente. En este contexto, el informe de la OECD (2004) explicita que la sociedad del conocimiento hoy demanda al sistema escolar que comunique competencias intelectuales y morales de mayor nivel, lo que exige una reconceptualización y reorganización profunda de su quehacer.

Es así como la solución de problemas se destaca como una de las habilidades mentales de orden superior, y si las sugerencias están dirigidas hacia una reconceptualización pedagógica, se considera necesario vincular a otros subsectores de aprendizaje en el desarrollo de habilidades cognitivas superiores.

En la actualidad, esta dinámica interactiva entre subsectores se encuentra sustentada en abundante evidencia científica (Milton K, 1993; Kim et al., 1994, 1999; Flament et al., 1996; Desmond et al., 1997; Jeuptner, 1998; Imamizu, 2000; Riva, 2000; Llinás, 2003; Hernández et al., 2005). que demuestra cómo estructuras del sistema nervioso que tradicionalmente se han asociado al control motor, hoy evidencian estrechas vinculaciones con procesos cognitivos de orden superior. Por esta razón, se cree que la maduración de algunas conductas motrices como la coordinación y organización tiempo-espacio, desarrolladas fundamentalmente a través del subsector Educación

Física, pueden ser consideradas una herramienta pedagógica que aporte al sector de matemáticas, especialmente en el eje solución de problemas, considerando, por una parte, que las estructuras nerviosas de las que ambas dependen son las mismas y, por otra parte, los procesos cognitivos que subyacen a estas también son comunes.

OBJETIVOS

Objetivo general

Establecer la relación entre las habilidades motrices de coordinación y organización tiempo-espacio con la solución de problemas aritméticos de alumnos y alumnas de 4º año básico de las escuelas rurales de la comuna de Padre Las Casas.

Objetivos específicos

Evaluar la coordinación dinámica general de los estudiantes.

Evaluar la organización espacial y la organización temporal de los estudiantes.

Evaluar la capacidad de solución de problemas aritméticos expresados en niveles de logro.

Identificar el Índice de Vulnerabilidad Escolar de cada escuela en estudio y situar los efectos en el contexto socioeducativo.

MATERIALES Y MÉTODOS

Diseño de la investigación

El tipo de investigación es cuantitativo de nivel descriptivo con fines correlacionales, de naturaleza no experimental y diseño transeccional.

Unidad de análisis

Los sujetos en estudio corresponden a estudiantes de 4º año básico de las 12 escuelas rurales de la comuna de Padre Las Casas, las cuales poseen un Índice de Vulnerabilidad Escolar superior al 55% y cuyo promedio de edad es de nueve años. Sobre esta población se aplicó un test de solución de problemas aritméticos y un test motor. Los datos obtenidos permitieron establecer de manera estadística, por una parte, aspectos descriptivos de la unidad muestral, y determinar posibles asociaciones entre las variables en cuestión.

Población y muestra

La población en estudio correspondió a 89 estudiantes que cursan cuarto año de educación básica de las escuelas rurales de la comuna de Padre Las Casas, en la ciudad de Temuco. El criterio de los investigadores fue medir el total de la población; sin embargo, se accedió efectivamente a un 88% de esta lo que corresponde a 78 individuos, siendo este número de sujetos una muestra representativa de acuerdo al cálculo de muestra probabilística simple para determinar el error estándar según Kish, 1965 (citado por Hernández et al., 2003) con un error estándar de .01, esto es, de 100 casos 99 veces la predicción será correcta.

Técnicas e instrumentos

Para abordar el proceso de recolección de la información de los alumnos (as) en las habilidades motrices de organización temporal, organización espacial y coordinación dinámica general se utilizó el instrumento Watusí, el cual fue rediseñado y adaptado para medir los objetivos de esta investigación. Inicialmente se definieron las conductas a evaluar (organización temporal, organización espacial y coordinación dinámica general), posteriormente se definieron las unidades, categorías y subcategorías de observación, finalizando con la aplicación y recolección de la información.

De igual forma, para abordar el proceso de recolección de la información de los alumnos (as) en la solución de problemas aritméticos se utilizó el instrumento Evalúa N-4 adaptado en vocabulario y validado previamente para la población en estudio.

Plan de Análisis

Para el análisis de los datos, la información obtenida fue codificada, transferida a una planilla Excel, y posteriormente llevada al programa computacional estadístico SPSS 11.0. Para tabular la información obtenida de los instrumentos, se procedió a contabilizar individualmente los puntos alcanzados por alumno en cada instrumento (solución de problemas aritméticos y test motriz). Posteriormente, a cada resultado se le estableció un valor el cual fue determinado por el nivel de dificultad de cada fase y pregunta. El procedimiento para analizar y reducir los datos

cuantitativos, una vez diseñada la matriz, fue la aplicación de un programa que incluyó la matriz de datos y las pruebas estadísticas seleccionadas. Para efectos estadísticos y codificación de datos para los resultados de los instrumentos aplicados, se utilizó el nivel de medición por escala, agrupando los resultados en rangos. Una vez ingresados todos los datos, se realizó un análisis de estadística descriptiva para cada variable y luego se describió la relación entre estas. El análisis descriptivo se realizó por medio de una distribución de frecuencias, considerando las medidas de tendencia central. Para el análisis correlacional, se realizó un análisis bivariado de las variables más importantes para este estudio, correlacionando la solución de problemas aritméticos con la organización temporal, solución de problemas aritméticos con la organización espacial y solución de problemas aritméticos con la coordinación dinámica general. Estos análisis correlacionales tomaron en cuenta el coeficiente de correlación de Pearson y el coeficiente de correlación de Spearman.

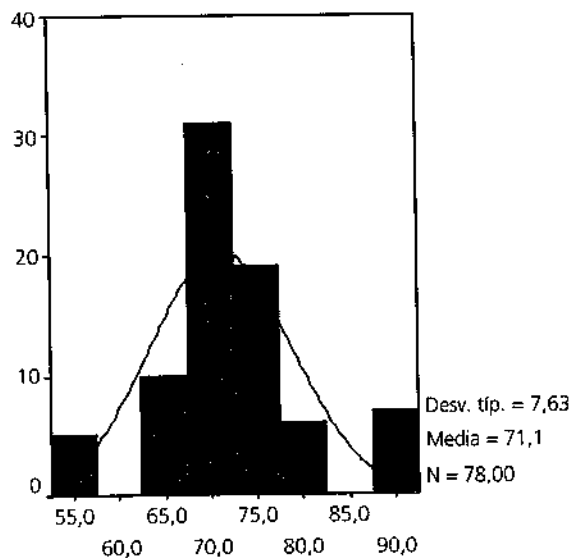
ANÁLISIS DE RESULTADOS

Análisis de frecuencia de la variable Índice de Vulnerabilidad Escolar

Figura N° 1 Cuadro N° 1

Estadísticos			Índice			
			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Índice	N	Válidos	78			
		Perdidos	0			
	Media	71,1113				
	Mediana	69,7000				
	Moda	69,70				
	Desv. t.p.	7,62552				
	Varianza	58,14856				
	Válidos	55,61	5	6,4	6,4	6,4
		62,61	6	7,7	7,7	14,1
		64,08	4	5,1	5,1	19,2
		67,51	11	14,1	14,1	33,3
		68,92	3	3,8	3,8	37,2
		69,70	15	19,2	19,2	56,4
		71,47	2	2,6	2,6	59,0
	73,67	5	6,4	6,4	65,4	
	73,93	8	10,3	10,3	75,6	
	75,83	6	7,7	7,7	83,3	
	78,49	6	7,7	7,7	91,0	
	87,59	7	9,0	9,0	100,0	
	Total	78	100,0	100,0		

Índice



El cuadro N° 1 y la figura N° 1 demuestran el comportamiento del IVE en los 78 estudiantes, que están distribuidos en doce escuelas de Padre Las Casas. Se evidencia que la totalidad de los sujetos presenta un IVE alto. Esto permite inferir que este factor es determinante, en tanto variable de control para generar cualquier tipo de evidencia que implique resultados. En este sentido, es interesante situarse desde el contexto socioeducativo de los estudiantes, que está dado por la comuna Padre Las Casas, cuyo índice de desarrollo humano es 0,662, considerado bajo, ubicándose esta comuna en el lugar 213 de 341 a nivel nacional.

Índice

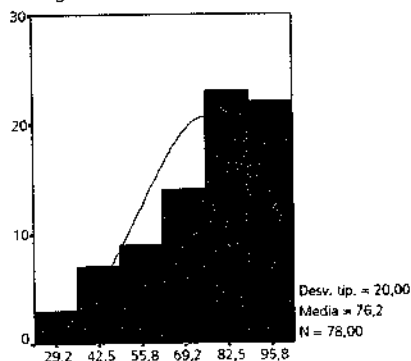
Análisis de frecuencia de la variable Organización Temporal

Cuadro N° 2 Figura N° 2

Estadísticos		
RANGOOT		
N	Válidos	78
	Perdidos	0
Media		3,42
Mediana		4,00
Moda		4
Desv. típ.		,765
Varianza		,585

RANGOOT					
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Malo	1	1,3	1,3	1,3
	Regular	10	12,8	12,8	14,1
	Aceptable	22	28,2	28,2	42,3
	Bueno	45	57,7	57,7	100,0
	Total	78	100,0	100,0	

Organización Temporal



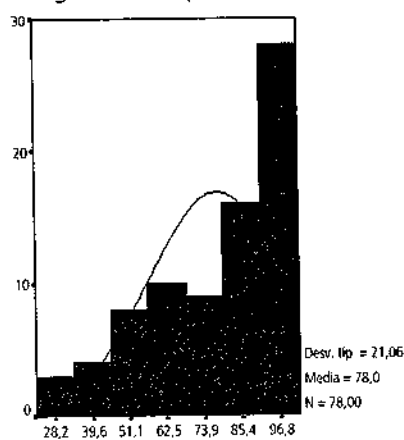
El cuadro N° 2 y la figura N° 2 corresponden a la frecuencia observada considerando la variable organización temporal, de la cual se desprende que del total de la muestra, el 1.3% de los casos se encuentran en la categoría malo, el 12.8% en la categoría regular, el 28.2% en la categoría aceptable y el 57.7% de los casos en la categoría bueno. De lo anterior se puede deducir que la mayoría de los casos estudiados logran un buen desempeño motor en organización temporal.

Análisis de frecuencia de la variable Organización Espacial

Cuadro N° 3 Figura N° 3

Estadísticos			RANGOEE			
RANGOEE			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
N	Válidos	78				
	Perdidos	0				
Media		3,47	Válidos	Malo	1	1,3
Mediana		4,00		Regular	11	14,1
Moda		4		Aceptable	16	20,5
Desv. típ.		,785		Bueno	50	64,1
Varianza		,616		Total	78	100,0

Organización Espacial



La cuadro N° 3 y la figura N° 3 corresponden a la frecuencia observada considerando la variable organización espacial, de la cual se desprende que del total de la muestra, el 1.3% de los casos se encuentran en la categoría malo, el 14.1% en la categoría regular, el 20.5% en la categoría aceptable y el 64.1% de los casos en la categoría bueno. De lo anterior se puede deducir que la mayoría de los casos estudiados logran un buen desempeño motor en organización espacial.

Análisis de relaciones lineales según datos estadísticos descriptivos de organización tiempo-espacio

En todo acto motor, la organización espacial y la organización temporal resultan determinantes para la ejecución exitosa de este; sin embargo, ambas dimensiones de la conducta motriz solo pueden ser disgregadas desde el punto de vista conceptual pero no desde la praxis, donde se dan en estrecha relación. En consecuencia, es pertinente al analizar estas variables referirse a estas como organización temporo-espacial.

Los resultados obtenidos pueden ser analizados desde dos perspectivas. Primero, la ejecución de toda acción motriz conlleva la necesidad de otorgar a este acto un contexto en el tiempo y en

el espacio, al igual que la solución de problemas implica ordenar los datos en una secuencia de tiempo y espacio en la búsqueda de solución.

Los circuitos nerviosos responsables de la estructuración temporo-espacial, independientemente de su naturaleza – cognitivo o motriz – se localizan en el córtex pre-frontal e implican la participación de los ganglios basales y del cerebelo, siendo la única diferencia la ejecución, que en el caso de un acto motor depende de la activación de la corteza motriz. En segundo lugar, si bien la acción motriz se ejecuta en un tiempo y en un espacio real y la organización temporo-espacial para la planifica-

ción y búsqueda de respuesta de un problema cognitivo ocurre en un tiempo y espacio ficticio, ambos tiempos y espacios, ficticios y real, coinciden. Tanto en la actividad simulada como en la real se ponen en marcha los mismos circuitos nerviosos (Massion 2000).

De esta forma, tanto en la solución de un problema motor como de un problema cognitivo, la memorización de las operaciones, la planificación y preparación de la respuesta y la secuencia temporo-espacial involucran la activación de áreas prefrontales y ganglios de la base respectivamente.

Por último, aunque la organización temporo-espacial se modifica permanentemente y a lo largo de toda la vida, se comienza a estructurar en los primeros años a través de la relación que establece el niño (a) con su entorno utilizando como vía de relación su propio cuerpo. De esta forma, la corporalidad permite la exploración del entorno y las experiencias polisensoriales de esa acción, tributando a la maduración de las redes nerviosas responsables de la estructuración temporo-espacial a través de nociones representativas de estas.

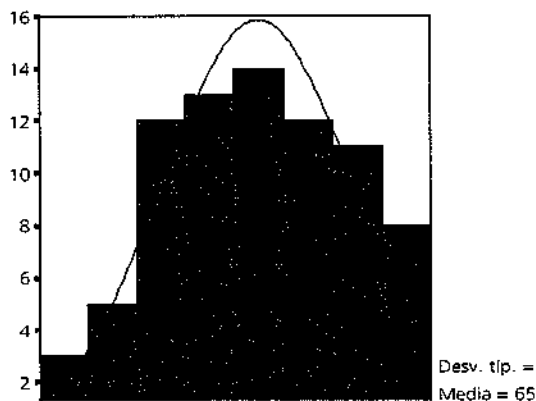
Considerando que no existe un módulo funcional para la organización temporo-espacial de un acto motor y otra para la solución de problemas cognitivos, resulta coherente pensar que la estimulación y maduración de uno, se relacione directamente con el otro.

Análisis de frecuencia de la variable Coordinación dinámica general

Cuadro N° 4 Figura N° 4

Estadísticos			RANGOCOO			
RANGOCOO						
N	Válidos	78				
	Perdidos	0				
Media		3,13				
Mediana		3,00				
Moda		4				
Desv. tip.		,858				
Varianza		,737				
			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Malo		2	2,6	2,6	2,6
	Regular		18	23,1	23,1	25,6
	Aceptable		26	33,3	33,3	59,0
	Bueno		32	41,0	41,0	100,0
	Total		78	100,0	100,0	

Coordinación Dinámica General



El cuadro N° 4 y la figura N° 4 corresponden a la frecuencia observada considerando la variable coordinación dinámica general, de la cual se desprende que del total de la muestra, el 2.6% de los casos se encuentran en la categoría malo, el 23.1% en la categoría regular, el 33.3% en la categoría aceptable y el 41.0% de los casos en la categoría bueno. De lo anterior se puede deducir que la mayoría de los casos estudiados logran un buen desempeño motor en la coordinación dinámica general.

Análisis de relaciones lineales según datos estadísticos descriptivos de la coordinación dinámica general

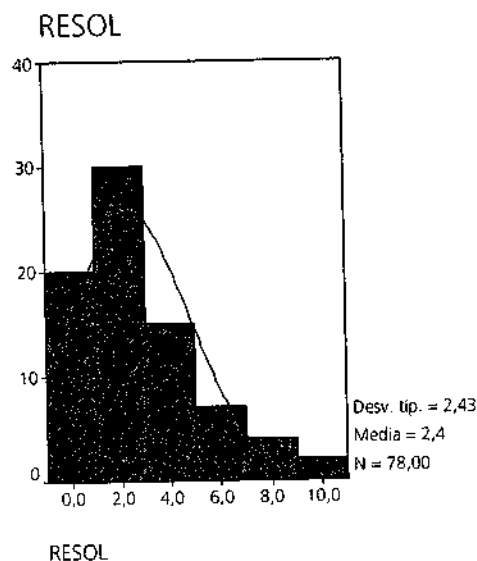
La solución de problemas es una función ejecutiva que opera en el córtex pre-frontal y que depende de la capacidad para focalizar la atención, seleccionar información relevante, inhibir información irrelevante y ordenar los datos en una secuencia lógica. Estos procesos cognitivos dependen de la eficiencia con la que opere la relación entre el córtex pre-frontal y los ganglios de la base a través de circuitos cerrados de retroalimentación, y la coordinación a su vez depende de la eficiencia

con que operen los circuitos del neocerebelo, cuya única vía eferente es a través del núcleo dentado. En este contexto, las últimas investigaciones en neurociencia evidencian, por una parte, la existencia de masivas conexiones entre el núcleo dentado y la corteza frontal a través de fascículos dento -talámico- corticales y, por otra parte, tanto los circuitos de la corteza frontal como los circuitos frontosubcorticales no corresponden a circuitos seriales sino que a circuitos en paralelo, lo que demuestra que los procesos neurales deben ser analizados desde una perspectiva integradora por sobre una localizacionista y que la maduración de un circuito necesariamente compromete la maduración de sus pares.

Análisis de frecuencia de Solución del Problemas aritméticos

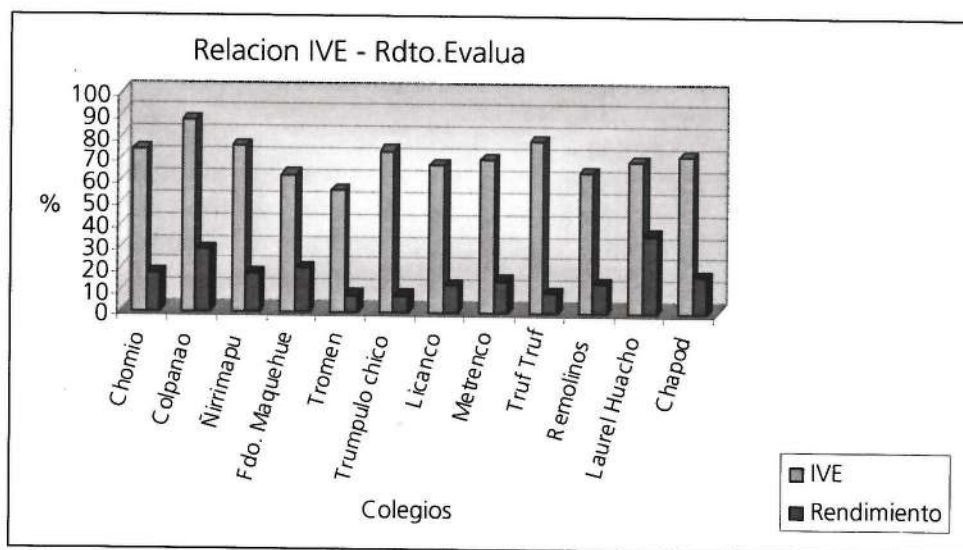
Cuadro N° 5 Figura N° 5

Estadísticos			RANGORDP				
RANGORDP			Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado	
N	Válidos	78	Válidos	Malo	61	78,2	78,2
	Perdidos	0		Regular	11	14,1	92,3
Media		1,31		Aceptable	5	6,4	98,7
Mediana		1,00		Bueno	1	1,3	100,0
Moda		1		Total	78	100,0	100,0
Desv. tip.		,651					
Varianza		,424					



El cuadro N° 5 y la figura N° 5 corresponden a la frecuencia observada considerando la variable solución de problemas aritméticos de la cual se puede concluir que del total de la muestra, el 78% de los casos se encuentran en la categoría malo, es decir, bajo el 35% del logro del instrumento de evaluación. Lo anterior implica ausencia de comprensiones asociadas a la solución de problemas, lo cual le impide movilizar estas capacidades para potenciar otras facultades cognitivas. El porcentaje que se ubica en la categoría malo es considerable, dado que los resultados son extremos y homogéneos, lo que se asocia de manera directa con el alto índice de vulnerabilidad escolar, como se señala en la figura. N°6

Figura N° 6



De lo anterior se puede inferir que este alto índice de vulnerabilidad escolar presente en todas las escuelas rurales de la comuna de Padre Las Casas afecta directamente el desarrollo del sistema nervioso y por ende del sistema cognitivo.

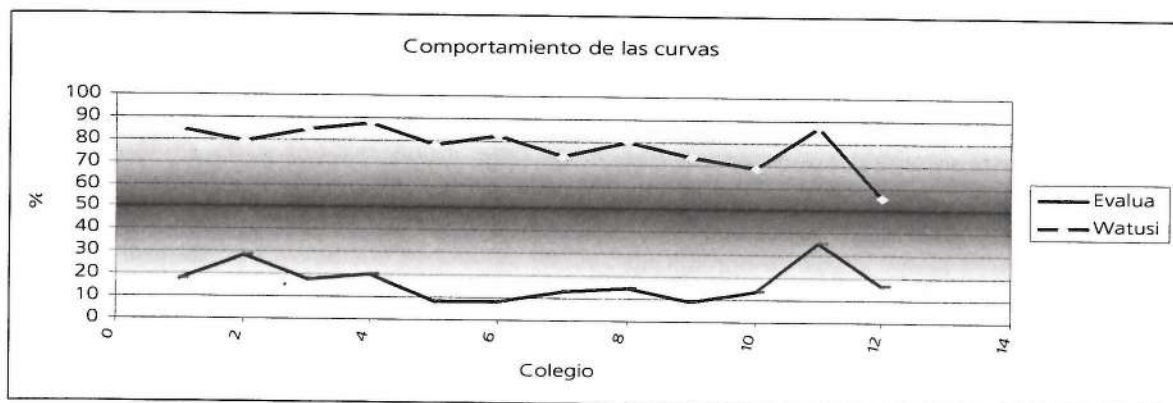
Evidencia de atenuación de correlación según sistemas estadísticos tradicionales

“La atenuación de la correlación es el debilitamiento o reducción de los coeficientes de correlación y regresión. Una correlación atenuada producirá una r de Pearson pequeña y, por consiguiente, puede llevarnos a concluir que no existe una correlación

entre dos variables de intervalos / razón, cuando de hecho sí existen” (Ferris, 2002 p. 488).

Si bien la estadística tradicional no arroja correlaciones entre las variables del presente estudio, en un análisis de relaciones lineales estas son positivas, lo cual queda de manifiesto en el sustento teórico de la presente investigación, tal como lo demuestra la figura N° 7.

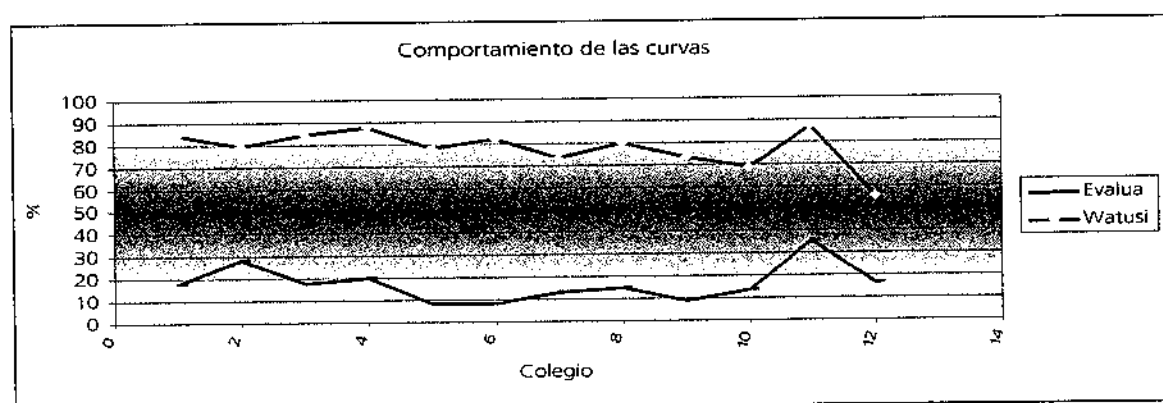
Figura N° 7



El debilitamiento o reducción de los coeficientes de correlación se debe a que los resultados obtenidos en el instrumento solución de problemas arroja datos muy homogéneos y extremos, lo que provoca que en cualquier análisis estadístico basado en

la media, mientras mayor sea la oportunidad de muestrear para compensar el efecto de las coordenadas extremas, menores serán sus efectos en la correlación.

Figura N° 8



En la figura N° 8 se observa que las tres variables, (VE, solución de problemas y habilidades motrices, presentan una dinámica con similares tendencias, lo que hace suponer la relación que existe entre cada una de ellas.

CONCLUSIONES

De acuerdo a las preguntas de investigación, objetivos específicos, fundamentación teórica y resultados empíricos se puede concluir, por una parte, que desde la teoría existe relación entre las variables en estudio, dado que los procesos de aprendizaje, independientemente de su naturaleza –cognitiva, motriz, afectiva, social– son fenómenos biológicos que ocurren en un sustrato anatómico plenamente identificado, el sistema nervioso central. Es en este sistema donde se encuentran estructuras nerviosas involucradas en circuitos en paralelo y relacionados entre sí, los cuales son comunes tanto en los procesos de aprendizaje cognitivo como motor.

Por otra parte, el análisis de los resultados desde la estadística descriptiva lineal comprueba la hipótesis

de trabajo formulada en esta investigación, por cuanto existe una relación positiva en el comportamiento de las variables, donde a un mayor rendimiento en la prueba motriz se observa un mayor rendimiento en la prueba de solución de problemas aritméticos. Asimismo, aquellas escuelas que evidencian un bajo rendimiento en la prueba de solución de problemas aritméticos demuestran también un menor rendimiento en la prueba motriz. Esta situación se observa en casi todas las escuelas evaluadas a excepción de una, por lo que es posible afirmar que el comportamiento de ambas curvas sigue una tendencia similar.

No obstante, cuando se analizan los resultados desde la estadística tradicional basada en la media, es decir, en la generalización de los datos, no se observa una correlación entre las variables. Esto se debe a que, por una parte, en la prueba de solución de problemas existe homogeneidad de los datos, debido a que el 100% de los sujetos en estudio se encuentran en el nivel más bajo de la prueba, lo que matemáticamente impide establecer la relación utilizando las medidas de tendencia central por la presencia de coordenadas extremas.

Por otra parte, los resultados de la investigación presentan una atenuación de correlación, lo que induce a pensar que no existe una correlación de las variables de estudio cuando en la realidad sí existe.

A la luz de los resultados es posible que en esta investigación existan variables intervinientes no controladas que pueden haber influido en la atenuación de la correlación. El género y la edad corresponden a dos variables intervinientes que no fueron controladas, porque la literatura especializada no señala diferencias significativas en los desempeños cognitivos y motrices de la población etaria en estudio. Sin embargo, el Índice de Vulnerabilidad Escolar emerge con fuerza como una variable no controlada que pudo haber incidido significativamente en los resultados de la investigación, considerando que este índice, construido sobre la base de indicadores culturales, sociales y económicos, presenta, de acuerdo a la literatura nacional e internacional, una estrecha relación con el rendimiento escolar de los niños y niñas. Brunner y Elacqua, en un estudio publicado en el año 2002, hacen mención a esta relación, donde es posible observar que no existe ningún país de la muestra de estudio donde a una alta inequidad social se observen altos resultados académicos. En este contexto, las escuelas evaluadas en la presente investigación presentan un IVE que va desde un 55,61% hasta un 87,59% en el caso más extremo. Estos datos, aportados por la JUNAEB, permiten evidenciar no solo el alto grado de vulnerabilidad, sino también fundamentar los resultados obtenidos en la prueba de solución de problemas aritméticos desde la literatura científica desarrollada en el marco teórico de esta investigación, la cual señala a los factores epigenéticos como determinantes de los procesos de desarrollo y maduración del sistema nervioso sobre los que se construyen los aprendizajes cognitivos y motores.

En cuanto al desempeño motor, se puede establecer que el contexto de ruralidad en el cual se desenvuelven los niños y niñas no afecta

las variables de coordinación dinámica general y organización temporo-espacial, ya que este mismo entorno les entrega variados estímulos motores reflejados en los resultados del instrumento utilizado, quedando de manifiesto la importancia de la permanente presencia de estímulos, lo cual de alguna forma mantiene conectados de manera constante los circuitos nerviosos involucrados en ambos procesos.

Proyecciones de la investigación

A la luz de los antecedentes se considera importante continuar en esta línea de investigación, implementando mejoras en las metodologías de estudio y evaluación.

En cuanto a la metodología de investigación, se sugiere realizar un estudio de carácter explicativo para poder determinar la influencia que ejerce una variable sobre otra o bien exploratorio, es decir, de carácter cualitativo, para comprender los fenómenos de la realidad, centrado en los procesos más que en los resultados.

Asimismo, en relación a las metodologías de evaluación, se sugiere homogeneizar los instrumentos de manera que ambos permitan medir los procesos mentales involucrados en la solución de problemas matemáticos y motores.

Otra dimensión importante en la búsqueda de mejoras en los procesos educativos, es que los profesores, independientemente de su especialidad o de subsector que atiendan, comprendan la estructura y función del sistema nervioso central. De esta forma, comprender cómo aprende un alumno permitiría optimizar las estrategias de enseñanza y evaluación.

Finalmente, y basados en las evidencias desarrolladas en el marco teórico y análisis estadísticos de la presente investigación, se sugiere articular los subsectores de aprendizajes diseñando e implementando metodologías de trabajo que permitan reforzar los aprendizajes matemáticos

en un tiempo y espacio real desde las experiencias motrices que ofrecen las clases de Educación Física, contribuyendo al desarrollo de una educación de calidad destinada a mejorar la formación de capital social y humano.

Referencias bibliográficas

- Afifi A. (2006). *Neuroanatomía Funcional*. México D.F.: Editorial Mc Graw Hill.
- Araya, R. (2000). *Inteligencia matemática*. Santiago: Editorial Universitaria
- Ariño L. J. (1998). *Educación Física ESO. Primer ciclo*. España :Editorial del Serbal.
- Aucouturier B. (2005). *¿Por qué los niños y las niñas se mueven tanto? Lugar de la acción en el desarrollo psicomotor y la maduración psicológica de la infancia*. Barcelona: GRAO.
- Ausubel, D; Sullivan, E. (1983). *Desarrollo Infantil. Los comienzos del desarrollo*. Buenos Aires: Editorial Paidós.
- Ayala, C.(1997). *La enseñanza y el aprendizaje de las matemáticas elementales*. Madrid: Editorial CEPE.
- Batalla, A. (2000). *Habilidades motrices*. Barcelona: Editorial INDE.
- Brunner J.J, Elacqua G. (2003). *Informe de Capital Humano en Chile*. Santiago: Universidad Adolfo Ibáñez. Escuela de Gobierno.
- Bustamante J. (1998). *Neuroanatomía funcional*. Colombia: Editorial Celsus. 2º edición.
- Campbell J. (1997). *La máquina increíble*. Santiago: Fondo de Cultura Económica Chile S.A.
- Castells, M. (1999). *La Era de la Información. El Poder de la Identidad, Vol. II*, México: Siglo Veintiuno Editores.
- Corraze, J. (1996). *Las bases neuropsicológicas del movimiento*. Barcelona: Editorial, Paidotribo.
- Cratty, Bryant J. (1990). *Desarrollo perceptual y motor en los niños*. Barcelona: Ediciones Paidós.
- Delmas A. Rouviere H. (2001). *Anatomía Humana. Tomo III*. España: Masson S.A. 10º edición.
- Dubrovsky S. (2000). *Vigotsky. Su proyección en el pensamiento actual*.
- Argentina: Ediciones novedades educativas de México S.A. de C.V.
- Ganong W. (2000). *Fisiología médica*. México: Editorial El Manual Moderno. 17ª edición.
- García Núñez, J.A; Barruezo P (1995). *Ciencias de la Educación Preescolar y Especial*. Madrid: Editorial Visor.
- García Núñez, J.A; Barruezo, P. (2002). *Psicomotricidad y educación infantil*. Madrid: Ediciones General Pardiñas.
- García Vidal J., González Manjón D. (1998) *Evaluación e informe psicopedagógico : una perspectiva curricular. Volumen 2*. Madrid: Editorial Eos.
- García Vidal J., González Manjón D. (2001) *Evaluación e informe psicopedagógico : una perspectiva curricular. Volumen 3*, Madrid: Editorial Eos.
- García Vidal J. (2002) *Dificultades en matemáticas: concepto, evaluación y tratamiento*. Santiago: Editorial Eos.
- Granada J; Alemany I. (2001). *Manual de aprendizaje y desarrollo motor una perspectiva educativa*. Barcelona: Editorial Paidós.
- Guyton A. (1997). *Anatomía y Fisiología del Sistema Nervioso*. 2º edición. Argentina: Editorial Médica Panamericana.
- Hernández, R; Fernández, C, Collado; Baptista P. (2003). *Metodología de la investigación*. México, D.F.: McGraw Hill.

- Kiernan J. (2006). Barr El Sistema Nervioso Humano. 8ª edición. México D.F: Editorial Mc Graw Hill.
- Kolb Bryan, Whishaw Ian (2002). Cerebro y Conducta. Madrid: Editorial Mc Graw Hill.
- Lacasa P. (1994). aprender en la escuela, aprender en la calle. Madrid: VISOR distribuciones, S.A.
- Le Boulch, Jean (1996) La educación por el movimiento en la edad escolar. Barcelona: Editorial Paidos Ibérica.
- Lora Risco, J. (1991). La Educación Corporal. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Llinás R (2003). El cerebro y el mito del yo. Bogotá: Editorial Norma S.A.
- Maier Richard (2001). Comportamiento Animal. Un enfoque evolutivo y ecológico. Madrid: Editorial Mc Graw Hill.
- Massion J. (2000). Cerebro y Motricidad. Barcelona: INDE Publicaciones.
- Mayer R. (1986). Pensamiento, solución de problemas y cognición. Barcelona: Editorial Paidos.
- Maza C. (1991). Multiplicar y dividir. A través de la solución de problemas. Madrid: Editorial Visor.
- McClenaghan, Bruce A.; Gallahue David L. (1985). Movimientos fundamentales : su desarrollo y rehabilitación. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana.
- Mestre N, J.M. (2004). Procesos Psicológicos Básicos. Madrid: Editorial McGrawHill.
- Morin E. (1999). Los siete saberes necesarios para la educación del futuro. París: UNESCO.
- OECD (2004). Revisión de políticas nacionales de educación. París.
- Ortega E, Blázquez D. (2005). La actividad motriz en el niño de 6 a 8 años. Barcelona: Editorial Cincel.
- Papalia, D. E. (2001). Desarrollo Humano. Bogotá: Editorial McGraw-Hill octava edición.
- Pascual U.R. (1995). Desarrollo cerebral: Aspectos Ontogénicos y Evolutivos. Talca: Colección Tabor. UCM.
- Polya G. (1987). Cómo planterar y resolver problemas. Mexico: Editorial Trillas.
- Portellano Pérez J.A. (2005). Introducción a la neuropsicología. España: Editorial McGrawHill.
- Pozo, J. I. (1999). Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid : Ediciones Morata.
- Purves D. (2001) Invitación a la neurociencia. Buenos Aires: Editorial Médica Panamericana.
- Restak R. (2005) Nuestro nuevo cerebro. Barcelona: Ediciones Urano S.A.
- Risco L. (1991) Educación corporal. Barcelona: Editorial Paidotribo.
- Román Pérez, M. (2006). Aprender a Aprender en la Sociedad del Conocimiento. Santiago: Arrayán Editores.
- Ruiz Pérez, L.M. (1994). Desarrollo Motor y Actividades Físicas. Madrid: Editorial Gymmos 3ª reimpresión.
- Ruiz Pérez L.M. (1997). Deporte y Aprendizaje. Madrid: Editorial Visor S.A.
- Vigotski L. (2000). Vigotski. Su proyección en el pensamiento actual. México D.F: Ediciones Novedades Educativas de México S.A.
- Zuluaga, J. (2001). Neurodesarrollo y estimulación. Colombia: Editorial Médica Panamericana.

WEBGRAFIA

- Campistol J. (2002). Nuevos conocimientos en la fisiopatología del cerebelo. Rev Neurol 38 (3): 231-235. Extraído el 28 de agosto de 2007 desde www.neurologia.com/pdf/web/3503/n030231.pdf

- Cátala J. (2002). Papel de los ganglios de la base en la monitorización de las funciones de los lóbulos frontales. *Rev Neurol* 34 (4): 371-377. Extraído el 23 de septiembre de 2007 desde www.neurologia.com/pdf/web/3404/m040371.pdf
- Cornett, J.D. y beckner, W. "Introductory Statics for the bahavorial Science, p. 46. extraído el 3 de noviembre del 2007 desde http://ponce.inter.edu/cai/reserva/lvera/CONCEPTOS_BASICOS.pdf
- Cudeiro F.J, Rivadulta J.C. (2002). El tálamo: una puerta dinámica a la percepción. *Rev Neurol*; 34 (2): 121-130. Extraído el 23 de mayo de 2007 desde www.neurologia.com/pdf/web/3402/m020121.pdf
- Delgado J.M (2001). Estructura y función del cerebelo. *Rev Neurol* 33 (7): 635-642. Extraído el 17 de agosto de 2007 desde www.neurologia.com/pdf/web/3307/1070635.pdf
- Delgado J.M. (2004). Critica de libros. *Revista de Neurología*, 39 (1): 100. Extraído el 09 de junio de 2007 desde <http://www.neurologia.com/pdf/web/3901/r010095.pdf>
- Ducassou Varela, A. (2006). Cuatro aproximaciones a la importancia del movimiento en la evolución y desarrollo del sistema nervioso *Revista Internacional de Medicina y Ciencias de la Actividad Física y del Deporte*, ISSN 1577-0354, Nº. 22, 2006. Extraído el 15 de agosto de 2007 desde <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oiart?codigo=2038192>
- Etchepareborda M.C, Abad L, Pina. J. (2003). Estimulación multisensorial. *Rev. de Neurol.*; 36 (Supl 1): S122 - S128. Extraído el 10 de octubre de 2007 desde <http://www.neurologia.com/pdf/web/36S1/os10122.pdf>
- Famose J., Fleurance P., Touchard (1991). *Apprentissage Moteur et Resolution de Problemes*. Paris Editions Revue EPS. Extraído el 30 de Abril de 2007 desde <http://web.univ-pau.fr/~jfamose/pdf/Appmot-resolprob-1991.pdf>
- Famose J., Bertsch J. (1999). *Analyse des demandes informationnelles des taches motrices et apprentissage moteur*. Paris Editions Revue EPS. Extraído el 07 de Mayo de 2007 desde <http://web.univ-pau.fr/~jfamose/pdf/demandes-1999.pdf>
- Ferrús A. (2002) ¿Por qué tantas sinapsis?. *Rev Neurol*. 35 (7): 661 - 667. Extraído el 15 de septiembre de 2007 desde <http://www.neurologia.com/pdf/web/3507/n070661.pdf>
- Ginarte Y. (2002) *Rehabilitación cognitiva. Aspectos teóricos y metodológicos*. *Rev Neurol*; 34 (9): 870 - 876. Extraído el 15 de septiembre de 2007 desde <http://www.neurologia.com/pdf/web/3509/n090870.pdf>
- (Hernández S, Mulas. F, Mattos L. (2004) *Plasticidad neuronal funcional*. *Rev Neurol* ; 38 (Supl 1): 558- 568. Extraído el 11 de julio de 2007 desde <http://www.neurologia.com/pdf/web/38S1/qs10058.pdf>
- Jiménez C. (2004). *Neuropedagogía... el nuevo reto para los docentes del siglo XXI*. Extraído el 12 de julio de 2007 desde http://209.85.173.104/search?q=cache:9jHID5n4Yc0J:www.geocities.com/ludico_pei/pedagogia_o_neuropedagogia.htm+el+estudio+del+cerebro+en+la+educaci%C3%B3n+debe+considerarse+como+una+invitaci%C3%B3n+a+un+proceso+de+reflexi%C3%B3n&hl=es&ct=clnk&cd=1&gl=cl
- Jódar - Vicente. M. *Funciones cognitivas del lóbulo frontal*.(2004). *Rev Neurol*; 39 (2): 178 - 182. Extraído el 15 de julio de 2007 desde <http://www.neurologia.com/pdf/web/3902/r020178.pdf>
- Kulisevsky J. (2002). *La organización del movimiento: estructura y función de los ganglios basales*. *Societat Catalana de Neurologia*. Extraído el 20 de septiembre de 2007 desde http://www.scn.es/cursos/tmovimiento/capitulo_1.htm
- Maestú. F , Quesney - Molina. F, Ortiz - Alonso. P, Fernández - Lucas. A, Amo. C. (2003). *Cognición y redes neurales: una nueva perspectiva desde la neuroimagen funcional*. Extraído el 05 de noviembre de 2007 desde <http://www.neurologia.com/pdf/Web/3710/p100962.pdf>
- Morales. B, Rozas. C, Pancetti. F, Kirkwood. A. (2002). *Periodos críticos de plasticidad cortical*. Extraído el 07

de noviembre de 2007 desde <http://www.neurología.com/pdf/Web/3708/p080739.pdf>

Muñoz J.M, Tirapu J. (2004). Rehabilitación de las funciones ejecutivas. *Rev Neurol* ; 38 (7): 656 - 663. Extraído el 27 de octubre de 2007 desde <http://www.neurología.com/pdf/web/3807/q070656.pdf>

Papazian O. (2006). Trastornos de las funciones ejecutivas. *Rev Neurol*; 42 (Supl 3): S45-S50. Extraído el 15 de octubre de 2007 desde <http://www.neurología.com/pdf/web/42S03/uS03S045.pdf>



Folclore y motricidad

M. Isabel Sepúlveda
Profesora de Danza
Magíster en Pedagogía Universitaria
Docente, Universidad Central de Chile

“La cultura tradicional del pueblo aporta a la persona la identidad, sentido de pertenencia y trascendencia, facilitando la evolución del ser a través de su pasado y presente. Por otra parte, hace que el individuo dentro de su comunidad evolucione con metas claras y con un sentido”.
M. Ferreira (1988)

Como concepto, la motricidad ha empezado a tomar forma en estos últimos años y son muchos los autores que la han definido; el grupo de Acción Motriz, Napoleón Murcia Peña, en su artículo “La motricidad humana trascendencia de instrumental”, la define como la capacidad de movimiento fisiológico e incluso orgánico que se asocia con lo motor o fuerza impulsora de algo. La motricidad es una expresión potencial del ser humano, quien, por medio de las acciones motrices, desarrolla la capacidad de relacionarse consigo mismo, con los otros y con el mundo circundante; es decir, con sus raíces, su lugar de pertenencia, su cultura. Por otro lado, M. Sergio, en el artículo realizado por el Grupo Kon-Moción, especifica a la motricidad humana como la energía para el movimiento centrífugo y centrípeto de la personalización, la energía para el movimiento intencional de la superación; superación en todos los niveles: físico, social y espiritual. Por lo tanto, la motricidad construye: movimiento, un proceso de adaptación al medio ambiente, un proceso evolutivo y creativo.

En el campo de la motricidad, la educación, como una rama pedagógica, incluye diversos contenidos culturales, y entre ellos se encuentra el folclore como herramienta educativa debido a sus características interdisciplinarias e integradoras. El origen etimológico de la palabra folclore es inglés y significa: Folk = pueblo y Lore= conocimiento, por lo tanto, se puede traducir como la manifestación de las tradiciones y cultura de un pueblo, otorgándoles a las personas pertenencia, identidad y trascendencia. La UNESCO define el folclore como expresiones que revelan un aspecto cultural de una civilización o comunidad, con la emancipación de un pueblo que se desarrolla de acuerdo con las normas y arquetipos propios a través de los cuales perciben y manifiestan las actitudes y reacciones de sus miembros de cara al mundo natural. En 1984, la Real Academia Española castellanizó la palabra por el vocablo folclor.

El folclore, debido a sus características interdisciplinarias e integradoras, cumple uno de los grandes desafíos actuales de la pedagogía, que es el reforzamiento del vínculo de la educación con la identidad nacional. Así, por medio de la enseñanza del folclore nacional, se logra transmitir y recrear valores que dicen relación con lo cultural, geográfico, político e histórico. Por medio de las diferentes manifestaciones que contiene, el folclore apunta hacia el desarrollo armónico y de identidad en la persona, y es por esa razón la importancia de su enseñanza en las primeras etapas de la escolaridad del niño, se pretende reafirmar la expresión y desarrollo de su corporeidad, entendiendo que la motricidad es la capacidad del hombre para moverse en el mundo y la corporeidad, el modo de estar en él.

La profesora Eugenia Trigo plantea que la educación física o educación corpórea, en el paradigma de la motricidad humana, interviene en las conductas motrices del ser humano y por lo tanto en su unidad y globalidad; esto comprende la expresión motriz intencionada de percepciones, sentimientos, valores, conocimientos y operaciones cognitivas. Las tendencias contemporáneas y propuestas curriculares emergen y plantean un tratamiento transversal en los temas en torno a la motricidad, desde la perspectiva del desarrollo del ser humano. La educación motriz, que se basa en el movimiento, permite al niño adquirir conceptos abstractos, percepciones y sensaciones que le facilitan la toma de conciencia de su propio cuerpo y por consecuencia del mundo que lo rodea. El grupo de investigación Kon-Moción afirma que los propósitos de la educación corpórea en la educación formal de todos y para todos son:

- Desenvolvimiento de la toma de conciencia corpórea: sensibilidad.
- Desenvolvimiento de la capacidad lúdica a través de las diversas prácticas culturales: danzas, juegos mitos y leyendas.
- Descubrimiento del entorno inmediato.

El folclore, como manifestación motriz, cumple con todos los propósitos mencionados, ya que es una práctica cuya invención se encuentra en las características singulares de sus protagonistas y de su contexto. Transforman al individuo en el depositario de nuestra cultura, de manera que permanezcan en las raíces y puedan ser transmitidos a las futuras generaciones.

El Ministerio de Educación formula los objetivos fundamentales y contenidos mínimos obligatorios basándose en una concepción antropológica y valórica emanada de la Constitución Política de la República LOCE (Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza), en el ordenamiento jurídico de la Nación, en declaración de los derechos humanos y tradiciones espirituales del país. Los objetivos fundamentales transversales deben contribuir al desarrollo personal, la conducta moral y social; deben fortalecer la formación ética de la persona y su relación con el entorno y con los demás.

Al analizar el folclore como un medio facilitador de los aprendizajes en la Educación Básica y revisar las bases curriculares de la educación propuestas por el Ministerio de Educación, se puede constatar la concordancia de principios educativos que dicen relación con la niña y el niño: la formación personal y social, comunicación y relación con el medio natural y cultural, desarrolla la capacidad imaginativa y ayuda a la apreciación del goce ético y estético que deriva de la expresión folclórica. Su finalidad es valorar las expresiones artísticas de nuestro país.

El folclore desarrolla el sentido rítmico y expresivo, favorece la convivencia armónica. Sus manifestaciones educativas son: simbólicas-expresivas, rítmico-motrices y psicosocioafectivas. M. Ferreira define las manifestaciones simbólico-expresivas como la capacidad de exteriorizar vivencias anteriores a partir de imágenes simbólicas que las animan, es decir la expresión de sí mismo a través del canto y del movimiento, simbolizando sentimientos que atañen a las manifestaciones de un lenguaje gestual y corporal, manifestaciones danzadas, con énfasis en el desarrollo de los

factores perceptivos motores, de coordinación y equilibrio y finalmente define la dimensión psico-socio-afectiva con la capacidad de interactuar en el mundo y como los demás en forma equilibrada, espontánea y natural, respetando las diferencias y los sentimientos de las personas.

El folclore como herramienta educativa en el ámbito pedagógico cumple con las demandas de los programas de estudio vigentes. Al observar la realidad de la enseñanza del folclore en la escuela en nuestro país, se advierte que su abordaje no se realiza en función de las necesidades de formación y de los intereses de los niños y niñas, ni de las etapas de su desarrollo motor, por lo que se transforma en un aprendizaje de "coreografía", sin sentido pedagógico. Hay que tener presente que el folclore, no está para cumplir con la celebración de fiestas patrias, pues comprende una amplia y variada gama de actividades, que van desde los juegos tradicionales, rimas, cuentos y leyendas, canciones y danzas, hasta el conocimiento de las costumbres de cada zona del país. Constituye un agente educativo interdisciplinario e integrador, lo cual es útil en las propuestas pedagógicas de los diferentes sectores de aprendizaje, ya que puede ser aplicado en los siete sectores de aprendizaje: Lenguaje y Comunicación, Ciencias, Matemáticas, Artes, Educación Física, Orientación y Religión.

Trigo y Sergio hablan de una educación corpórea como expresión del significado de ser sí mismo, que requiera un saber que conjuga vida social, creativa, cognitiva y estético-expresiva de cada uno de los individuos, que se constituyen en medio de las relaciones e interacciones comunicativas y que se expone en la vida cotidiana de una sociedad y cultura. Por otro lado, afirman que un saber anclado en la motricidad humana asume las potencialidades de los sujetos, pero reconoce el papel de la sociedad en su construcción como cultura.

"La cultura folklórica, que es la realidad más valiosa del entorno, es un sistema valórico, cognitivo y productivo que patentiza y singulariza a un grupo humano determinado

que lo crea y organiza sus modelos y contenidos usufructuándolos y reelaborándolos permanente y dinámicamente, a partir de un proceso selectivo de sus vitales experiencias comunitarias" *Dalcroze* (1965).

La riqueza motriz del folclore reside en presentar una extraordinaria diversidad y valiosísimo aporte en el desarrollo motor, afectivo y social en el estudiante a través de la música, juegos, danzas y literatura. Es por eso la importancia de aprovechar todas las posibilidades que nos ofrece.

El folclore es una manifestación de la motricidad humana que ayuda a la construcción de la identidad, la búsqueda de nuestra humanidad en la tarea de ser uno mismo.

BIBLIOGRAFIA

- Barros A., Raquel 1980 "La Danza folclórica chilena, su investigación y enseñanza".
- Pérez O. Juan 1985 "Rondas y Cantos folclóricos infantiles" Ed. Universidad Católica de Valparaíso. Chile.
- Herrera V. Verónica 1991 "El folclore chileno para la Educación Pre-escolar", Ed. Santiago. Chile.
- Rodríguez, Jorge 2000 "El folclore Musical en la Escuela". Ed. Lord Cochrane, Chile.
- Ferreira M. 1998, "Tradiciones para el futuro" Serie de investigaciones. Chile.
- Trigo E. (2005) "De la motricidad como capacidad vivenciada en el desarrollo del concepto. Congreso Internacional de Motricidad Humana. Coruña.
- Lebert, G. (1981) "Educación Psicomotriz, guía práctica para niños de 4-14 años. Martínez España.
- Revista de Educación. Planes y Programas de Estudio para el 1° y 2° nivel de enseñanza básica. Ministerio de Educación 2007.

Grupo Kon-Moción (2007) "Artículo elaborado para la revista "Motricidad y Persona. Universidad Central de Chile". Colombia.

Dalcroze, J. (1965) "El Ritmo". Informativo de la Unión Internacional de Profesores de Rítmica. Suiza.



La educación en nuestro medio... ¿Una propuesta valida...?

Carlos Álvarez Yáñez
Magíster en Educación Física
Docente, Universidad Central de Chile

Desde que llegamos a este planeta hasta que entramos al colegio, el juego se convierte en "la forma" de aprender. No se advierte otra. El juego es la manera de interactuar con el entorno, de conocer las variables que nos ofrece el contexto en que nos vamos a desempeñar durante nuestra vida, es la estrategia didáctica de la naturaleza para enseñarnos el mundo en las edades tempranas. Los animales de todas las especies, hasta aquellos considerados como los más feroces, aprenden jugando. El juego es la forma que tenemos a la mano para aprender habilidades y competencias de alta complejidad como caminar, hablar, empezar a discernir o a cuidarnos de los posibles peligros que enfrentaremos. Sin embargo, en el momento en que todo parece ser mejor, cuando de verdad empezamos a disfrutar conscientemente del mismo, tenemos que empezar a ir al colegio y todo empieza a desaparecer, el juego desaparece y todo parece convertirse en reglas y más reglas, agregando a esto el conocimiento obligado de una gran cantidad de información que debe ser memorizada y que, según el discurso, "... luego será aplicada" ...esto según el discurso. "El desarrollo de la cultura debe constituir una actitud permanente durante la vida, pero debe iniciarse desde una edad temprana." ... dicen los eruditos y esto se toma tan textualmente que los niños de cinco o seis años empiezan a ser sometidos a exámenes de admisión para ver si están en condiciones de acceder a la "educación" que entregan algunos colegios, generalmente de renombre... exámenes de admisión... ¡a niños de seis años! Definitivamente el juego desaparece.

Hace unos días tuve una conversación que podría denominarse especial o por lo menos diferente de las que he sostenido en el último tiempo. Me hizo reflexionar sobre lo anterior. Les cuento. Me encontraba yo en el pabellón de baloncesto en que juega sus partidos de baloncesto el equipo profesional que dirijo desde hace unos años, sentado solo en las graderías. Disfrutando un poco del silencio que te otorga la inmensidad latente y la soledad de un estadio de baloncesto casi vacío. Me agrada la sensación y de vez en cuando la busco. Miro los cestos, la cancha, las graderías y están en silencio. Son las mismas que se llenan de pasión y sentimiento cuando "Las Águilas" (así le dicen al equipo) entran a la cancha a disputar los partidos oficiales de la Liga Profesional de baloncesto de Chile. Estaba en eso, cuando advertí a pocos metros la presencia de un niño. Estaba sentado con la mirada fija hacia el frente, mientras las manos le sostenían la cabeza. Hablaba solo. Me acerqué un poco más: "Un día voy a estar aquí... en los profesionales" decía... "Voy a ser el mejor...". Me senté a su lado. Se quedó en silencio por un momento...

- Hola...
- Hola profe
- Qué pasa...hablas solo
- No profe , o sea sí...bueno sí.

Traté de entablar un diálogo. No paraba de mirar el rectángulo. y de moverse como si estuviese mirando un partido .

Lo que pasa Profe – expresó después de un rato– es que me gusta jugar. Aquí aprendo mucho profe, en la cancha de baloncesto estoy obligado a pensar bien para que las cosas salgan. Si me equivoco es porque no estoy haciendo lo que debo, entonces no me puedo equivocar...¿entiende Profe...? o sea, lo que aprendo tengo que ocuparlo bien porque así se debe hacer. No sé profe pero a veces creo que aprendo más que en el colegio... no sé muy bien cómo hacerlo para aprender en el colegio profe, trato pero me cuesta mucho y no tengo claro para qué me hacen aprenderme tantas cosas que de repente no entiendo y que no tengo claro para qué me van a servir...yo creo que deberían enseñarnos másasí Profe, como en el básquetbol...¿entiende Profe...?, con más... no sé...así Profe ¿entiende? El raciocinio de este chico era muy simple, pero estaba en la médula de lo que estamos buscando siempre los que hemos escogido la educación como profesión. Tratar de transferir conocimiento vivo...me explico...Que el conocimiento pase a ser parte de la persona y de su acervo cultural. El chico estaba dando duro en el clavo, pues en una cancha de baloncesto se aprende mucho. Y de verdad con esto no estoy descubriendo la pólvora, pues cualquiera que haya practicado baloncesto de manera más o menos seria tendrá que coincidir con el hecho de que desde dentro de una cancha de baloncesto puedo aprender a desarrollar habilidades que definitivamente me servirán para desenvolverme en diferentes situaciones con las que tendré que lidiar en la vida y para las que definitivamente la educación formal no entrega respuesta concreta, por ejemplo el trabajo en equipo, la toma de

decisiones concretas para resolver problemas en momentos difíciles, liderazgo (sobre todo si eres entrenador), comunicación efectiva, improvisar con éxito, aprender a manejar el éxito con humildad y la frustración con serenidad, respeto por las reglas...solo por mencionar algunas. Sin duda si nos trasladamos a la educación convencional nos cuesta encontrar actividades de cualquier índole que nos conduzcan a la obtención de los conceptos mencionados de manera tan efectiva como las puedo conseguir participando en un equipo en baloncesto. Tenía razón el niño...tenía razón. No en vano se dice que para innovar hay que mirar el futuro con los ojos de un niño. La charla en cuestión paró poco tiempo después. Pero me dejó pensando, sobre qué debería suceder en la actualidad para que los adultos vuelvan a mirar la vida como lo hacen los niños o para que se haga necesario jugar un poco cuando necesitemos aprender algo, en lugar de tomarse la educación como una cosa que solo encierra actividades tan ferozmente serias. ¿Qué pasa con la educación en la actualidad? ¿Qué podemos aprender al observar a los niños? ¿Qué está pasando en la actualidad en los colegios? ¿Cuáles son los parámetros que en la actualidad mueven a las personas encargadas de la educación? Y ... ¿qué pasa con los profesores dentro de este contexto? Son algunas de las preguntas que aparecen... no sé si seremos capaces de responderlas. Según Kant, en su tratado de pedagogía (1803) , un libro espectacular que deberían leer todos los educadores y que demuestra la vigencia de sus planteamientos, una de las artes más difíciles a desarrollar para la humanidad es la de educar, pues para ello la naturaleza no nos ha dotado de instinto alguno... la otra es la de gobernar. Particularmente, en lo que se refiere a la educación, Kant considera que estamos frente al problema más grande que pueda plantearse el ser humano, afirmación con la cual no podemos menos que estar de acuerdo, si se tiene en cuenta que se trata de decidir lo que el ser humano proyecta para sí mismo en su futuro.

Veamos entonces, cómo se están dando las cosas en la realidad más cruda, que es la que personalmente me gusta analizar dejando absolutamente de lado las típicas posturas que se postulan en muchos casos en la educación actual y que, para expresarlo metafóricamente, nos enseña a hacer pan desde la rigurosa teoría, sin considerar que cuando te colocan frente a un saco de harina con suerte la experiencia obtenida desde el terreno práctico te da para hacer engrudo...

Los niños y jóvenes que van al colegio en nuestro país son "disciplinados" y obligados a permanecer sentados un promedio de cinco o seis horas al día... Sí, leyeron bien, ¡cinco o seis horas al día! sentados detrás de un pequeño escritorio que más parece banco de acusados de una corte pobre, donde en todo momento se sienten observados en su comportamiento y les está prohibido terminantemente desarrollar algunas "malas conductas", que de suceder son motivo claro de constancias negativas como "come en clases" o "ríe mientras el profesor hace clases" o "se sorprende al alumno sin corbata"... que se convierten en motivo de tremendas reflexiones en los llamados "Consejos de Profesores" y que en algunos casos llegan a ser la causa de que un chico quede en el colegio en estado "condicional" (significa que a la próxima se lo "desvincula"... o se lo echa, que es lo mismo.) o que sencillamente se tome la decisión inmediata (o debería decir se dicte la sentencia) de cancelar la matrícula. No es difícil imaginar el deterioro físico y mental que sufre un joven que lleva en este "training" unos diez años. Es más... los insto a permanecer un solo día de su vida actual en esas condiciones (cinco o seis horas observando a un tipo que no deja de hablar sobre "contenidos importantes"). Vean si lo pueden lograr. Ahora bien, si tienen la suerte de vivir en una urbe, a su particular rutina se le debe agregar el "plus" de tener que levantarse en promedio a las seis de la mañana para hacer un viaje que en promedio dura entre 50 y 70 minutos entre la espera, la lucha por subir al vehículo y el viaje en un ómnibus atiborrado de pasajeros en medio de aromas y virus de varios tipos. Claro que,

para ser justo, debo decir que esto es menor en los meses de clima templado (que son los menos), porque en esa época los buses pueden abrir las tomas de aire para ventilación y los cristales no se empañan con el sudor y el aliento de las personas que allí viajan, que es lo que sucede en los meses de frío (que son los más). Este viaje se repite en la tarde cuando termina la jornada, que se extiende hasta las cuatro o cinco de la tarde, y que originalmente fue extendida con el propósito de instalar talleres culturales y deportivos. O poner "tardes deportivas para los jóvenes estudiantes de nuestro país"... y que al final se convirtió en la instalación de más horas de clases (...). "Lo que sucede es que las horas se utilizan en preparar mejor a los estudiantes en su camino a la universidad" (...dicen los sostenedores, que obviamente quieren obtener la posibilidad de tener alumnos con puntajes altos y de esta manera ver que su colegio sea promocionado por la prensa). Lo más increíble de todo es que los chicos, cuando llegan a sus casas, deben sentarse frente a un computador a realizar los trabajos correspondientes a las tareas solicitadas para el día siguiente... Y esto de lunes a viernes. ¿Saben qué pasa con un estudiante que sale de esta brutal rutina, el viernes por la tarde...?

No sé por qué nos extrañamos de tener tantos jóvenes sumidos en el alcoholismo y las drogas en la actualidad. "Los escolares chilenos de octavo año básico, así como de segundo y cuarto medio, presentan la segunda tasa más alta de consumo reciente de alcohol (62,7%) en Latinoamérica, luego de Uruguay (67,2%). El ranking continúa con Ecuador (42,2%), Nicaragua (37,7%) y Guatemala (30,6%). Se estima que unos 400 mil niños de entre 9 y 15 años toman licores a diario y 200 mil jóvenes ya son alcohólicos". (Rev. Chil. Salud Pública 2006; Vol 10 (3): 177-181). Me da la impresión de que lo están pasando mejor aquellos chicos que tienen que caminar diez km o más para ir al colegio...porque se estresan menos...y se oxigenan más.

Esta es la propuesta de fondo que nosotros los adultos les estamos ofreciendo actualmente a nuestros jóvenes, pues en medio de este clima les entregamos los conocimientos necesarios para que "se eduquen adecuadamente..."

Esto me recuerda la "atinada proposición" que nos hacía a fines del siglo XIX el pedagogo alemán Daniel Gottlieb Schreber, que sin duda fue el precursor absoluto de lo que fue en forma posterior el denominado fascismo y el hombre que le preparó el camino a Adolf Hitler. En general el profesor Schreber fue un hombre muy respetado en su época, su producción académica llena varios estantes en los anaqueles de las escuelas y universidades, sus libros tuvieron un éxito notable y se establecieron varias agrupaciones que trataron de perpetuar sus ideas, que se distinguían por ser absolutamente representativas por el contexto social en que se desarrolló la vida de Schreber.

En *Kallipadie*, el manual que Schreber escribió sobre la crianza de los hijos, decía: "*Al niño ni siquiera se le debe ocurrir nunca que su voluntad pudiera ser controlada, sino que hay que implantar en él un hábito de subordinar su voluntad a la voluntad de sus padres o maestros.*" ...y esto lo proponía desde los seis meses de edad, afirmando que una vez pasada esta edad se perdía la real oportunidad de disciplinar. Como ven, muy atinado para la época. En su manual se pueden apreciar todo tipo de elementos apremiantes (correas correctoras de la postura, para amarrar los hombros. Opresores del pecho para sentarse rectos. Correas para no permitir movimientos mientras duermes. Barbilleras que comprimían la barbilla contra el cráneo...etc.), que él proponía para que los niños de la época fueran sometidos a la disciplina de los adultos. Lo que el "profesor" Schreber no advertía era que una generación entera de personas estaba siendo sometida de tal modo que su voluntad estaba desapareciendo.

El profesor aconsejaba con relación a la crianza de los más pequeños: "...*hay que intervenir de manera positiva...con palabras severas, ademanes amenazantes, golpeando su cama...con*

amonestaciones físicas repetidas insistentemente hasta que el niño se calme o se duerma. Este tratamiento se requerirá solo una o dos veces, máximo tres ..." señalaba el profesor a la gente. Y hubo un pueblo entero que siguió sus enseñanzas... el alemán. Lo demás es historia. ¿Cuál es el norte que nosotros les estamos tratando de dar a nuestros jóvenes desde el escenario que les ofrecemos en la actualidad para educarse? No está de más recordar que con nosotros pasó algo parecido a lo de Alemania nazi. ¿No aprendimos nada de aquello? ¿Qué tuvo que pasar para que seres humanos nacidos y criados en nuestro país se prestaran para cometer atrocidades como las que aquí se cometieron en la época de Pinochet? Evidentemente nuestra propuesta de primera mitad del siglo XX no tuvo éxito. Y en la actual... creo que tampoco lo estamos logrando. Me parece necesario señalar que los tres hijos del profesor Schreber sometidos al particular método de disciplina impuesto por su padre tuvieron destinos tristes (dos de ellos se volvieron locos: uno murió en un manicomio y el otro se suicidó. La hija era melancólica y su doctor sugirió recluirla en un asilo para enfermos mentales)...sin embargo Schreber tiene sus estatuas correspondientes y algunas calles llevan su nombre...

– Pregunta: ...¿Qué tan lejos estamos en la actualidad de haber creado una propuesta errónea....?

En el fondo lo que particularmente me está quedando claro es que nosotros los mayores generalmente estamos con los vasos llenos como dicen los taoístas, de manera que nos cuesta aceptar la posibilidad de reconocer que algo no está funcionando en este "sistema" que nosotros mismos hemos heredado y que no hemos sido capaces de mejorar en muchos aspectos, algunos tan cruciales como la educación. Nos damos cuenta de las cosas que no están funcionando de la mejor manera, sin embargo seguimos llenando los anaqueles de informes y planificaciones que se estructuran de la manera solicitada, con los verbos en infinitivo o presente según lo demande

el formato correspondiente, sin poner en muchos casos la misma rigurosidad en el trabajo didáctico específico, vale decir, en la forma de **entregar el conocimiento y sobre todo de educar a los jóvenes** a quienes nos ha correspondido guiar...

"De vez en cuando la vida, nos besa en la boca..." dice Serrat. Y yo siento que eso me sucede cuando me pone de frente con la posibilidad de incrementar en algo la posibilidad de crecer, no en centímetros de estatura sino en centímetros de humanidad, vale decir cuando algo me permite reflexionar...



La motricidad y las clases prácticas, una fundamentación desde la teoría

Américo Arroyuelo Araya
Docente, Universidad Central de Chile

Intervenir en el subsector llamado tradicionalmente educación física (motricidad para nosotros) resulta especialmente complejo, dadas las condicionantes actuales. En efecto, los estudios recientes estipulan que en la EGB hay carencia de profesores especialistas y los que hay no están necesariamente preparados (MINEDUC 2000). Y en EM las clases distan de ser lo que se espera de ellas, informe Brunner 2002.

A lo anterior se agrega el contexto actual en que se desarrolla la actividad. Por un lado las distintas reformas educativas que intentan implementar, desde la educación preescolar hasta la propia educación superior; mediante o por medio de las bases curriculares de la Educación Parvularia, proyecto FIID, MECESUP, entre otras. Todas estas iniciativas vinculadas con la problemática de mejorar y optimizar la formación inicial de los estudiantes chilenos. Por otro lado, hay que considerar los niveles altos de sedentarismo y obesidad (93% según cifras del último Censo: CASEN), los niños de menos de 6 años un porcentaje del 10,67% y los de más de 6 de un 14%. Que impactan gravemente en la calidad de vida y en la salud de los habitantes del país.

Por este motivo se han implementado medidas tendientes a atacar el flagelo mediante programas, como "Programa Vida Chile", aumento de la jornada escolar, cuyo propósito es habituar a los niños y jóvenes a tener una vida activa, deportiva, revisión de los estipendios en los colegios, intencionando el consumo de alimentos pobres en grasas e hidratos de carbono, etc.

De todo lo anterior lo que más se rescata es el esfuerzo puesto en el marco de la Educación Parvularia, segmento educacional clave para iniciar cambios educativos en el ámbito de la motricidad social, ya que es esta etapa la que debe ser atendida preferentemente por profesionales idóneos que instalen el concepto y el consumo de actividades motricias que reduzcan los índices de enfermedades urbanas actuales, producto del sinnúmero de tecnologías al alcance de las personas y en particular en los juegos y diversiones escolares, todas con bajo consumo de energía.

A este respecto los estudiantes deben prepararse con calidad para atender las demandas de este grupo etario principal y emergente, ya que hay bastante investigación que sustenta la necesidad de relacionar la

motricidad con el rendimiento y desarrollo integral de los niños en su infancia temprana (Vigotsky 1996, Gardner 1998, Brunner 1999). Todos coinciden en la repercusión que esta (motricidad) tiene en todas y cualquier actividad posterior de la vida cotidiana de los individuos.

Hay que agregar a esta postura que diferentes estudios demuestran el beneficio de la motricidad en las nociones cognitivas de los individuos, Piaget, Wallon Rigal, entre otros de igual magnitud e importancia.

Contar con especialistas de la motricidad desde edades tempranas y durante toda la vida asegura el éxito de las políticas, iniciativas y acciones dispuestas para el efecto.

Lo anterior desafía crecientemente a las distintas escuelas formadoras de profesores de la llamada Educación Física para reformular sus planes de estudio e integrar conocimiento amplio que permita satisfacer la demanda de este sector mal o desatendido por décadas en nuestro país.

Pero eso no sería todo lo necesario por hacer, Manuel Sergio (1997) en su discurso en la Universidad Católica Silva Henríquez, preguntó ¿qué es la Educación Física? Y todos respondieron que era deporte, recreación, juegos, y un sinnúmero de actividades, pero nadie supo responder que esta conjunción de palabras NO posee ningún significado epistemológico, por lo que resulta entonces imperativo establecer una ciencia que dé cuenta de lo que nosotros somos, estudiamos y develamos, para así consolidar estudios que establezcan un nicho de conocimiento científico basado en una epistemología y en un constructo paradigmático, que dé sentido a nuestras prácticas.

Siguiendo esta relación de hechos, los autores Trigo(2002); Sergio (2004), enfatizan esta necesidad y proponen la creación de una didáctica de la motricidad, que venga a resolver de una vez el conflicto y permita ejercer desde una óptica clara y científica cada intervención en el

aula. Es así que se identifica al acto humano y humanizador a la "acción" como el elemento a investigar ya que este posee la tridimensionalidad que ninguna otra especie posee, es decir la acción contiene en primer lugar una intencionalidad (ámbito inteligente- cognitivo-instintivo) Varela 2002. Posee la necesaria emocionalidad, (ámbito afectivo-relacional) y por supuesto contiene al movimiento, (ámbito motricio-ejecutorio), convirtiéndose entonces la acción, en el epicentro de los estudios en el contexto de la ciencia de la motricidad humana, excluyendo la opción histórica de que era el movimiento lo que los profesores de Educación Física tenían que estudiar y desarrollar en el escenario educacional.

Sin duda esta postura emerge y se sitúa en una sociedad que comprende y resuelve desde la concepción dual o cartesiana del mundo y que deberá luchar ideológica y filosóficamente desde esta mirada, pretendiendo que se acepte que los seres humanos no somos cosas o sustancias sino que una sola y solamente una, indivisible, inseparable y que conciba al sujeto como un "SER CUERPO", M. Ponty (1945) y NO en un sujeto que "TIENE CUERPO".

Desde esta nueva concepción necesariamente se deberá lenguajear de manera distinta y los conceptos deberán significar de manera diferente, por esta razón lo corporal por ejemplo se deberá llamar CORPÓREO, dado que lo corporal se supedita a lo estrictamente estructural (esquema, estructura, lo visible, tangible) y en cambio lo CORPÓREO se refiere y se entiende como un "complejo" pero integrado sistema de ideas, sensaciones, emociones, sellos, carácter, personalidad, voz, y todo lo que ese ser vivo o muerto es.

En el capítulo 1 versículo 1 del evangelio de San Juan, se lee "Soy el que Soy", elocuente frase para comprender la dimensión de totalidad y no de parcialidad del ser humano.

A la comprensión de lo expuesto en este artículo, debemos concordar que desde la mirada de la

motricidad el "otro" (estudiante) en de nuestras clases es mucho más que una máquina de hacer movimientos, es muchísimo más que unos grupos musculares coordinados, es en definitiva un sujeto en desarrollo y no un objeto en movimiento. Por tanto las estrategias, la búsqueda de sus potencialidades, el desarrollo de sus capacidades, el descubrimiento de sus intereses, el respeto por sus debilidades, la atención de su diversidad y en general el modo de entender y relacionarse pedagógicamente con él debe ser de todo punto de vista diferente.

No se podrá comprender esta visión motricia desde las prácticas anteriores, será necesario re inventar nuevas y mejores metodologías de aprendizaje-enseñanza, innovadores sistemas, formas y tipos de evaluación, incorporar los conceptos actuales del desarrollo de las competencias por sobre el alcance de objetivos y preocuparnos esencialmente de ofrecer oportunidades de autorrealización en nuestras clases.

Para esto se hace necesario realizar una severa revisión de nuestras prácticas y reflexionar acerca de la congruencia entre la intención y la acción educativa, Mostton y Ashworth (1996), evitando así distracciones y errores en el diseño, planificación, ejecución y evaluación de nuestros programas de estudio.

Por otra parte y no de menos importancia están las orientaciones didácticas que deben guiar nuestras intervenciones pedagógicas, como hacer que todos alcancen los propósitos preestablecidos desde sus realidades, privilegiando la modificación de los estímulos a sus propias capacidades. Responsabilizando a cada uno de sus avances y logros. Respetando sus decisiones. Respaldando y acogiendo las ideas y o aportes que ellos estimen convenientes. En resumen, creando un ambiente motivado e impregnado de compromiso personal, trabajo colaborativo-participativo y responsable, en pro de su propio desarrollo.

La motricidad debe ser un aporte en la educación de los estudiantes que impacte en las demás

actividades curriculares por ser un aporte en el desarrollo total del individuo en formación y esta aportación debe ser aceptada y considerada por los demás subsectores para erradicar definitivamente ideas, vivencias y preconcepciones negativas que permiten negar la trascendente y significativa importancia de la motricidad en la vida de las personas, no es posible pensar (desde el error por cierto) en un sujeto en desarrollo pleno tomando solamente en cuenta los aspectos cognitivos y afectivo-sociales, considerando además que estos aspectos son posibles y de la misma manera se adquieren desde la propia motricidad (Varela 1997).

Bibliografía

Merleau-Ponty: *Parcours Deux* (Merleau-Ponty: *Recorrido dos*), 1951-1961, Verdier, 2000.

Wallon, H. (1987) *Psicología y educación del niño. Una comprensión dialéctica del desarrollo y la Educación Infantil*. Madrid, Visor-Mec.

Berger, Peter y Luckmann: "La Construcción Social del Conocimiento" Amarrourtu, Buenos Aires. 1995.

Luckmann, T.: "Teoría de la acción social". Paidós, Barcelona, 1996.

Manuel Sergio: "Um Corte epistemológico". Piaget. Lisboa 1999.

Maturana, H.: "Amor y Juego, fundamentos olvidados de lo humano" Instituto de Terapia Cognitiva, Santiago, 1994.

Trigo, Eugenia: "Aplicación del Juego Tradicional en el Curriculum de Educación Física". Paidotribo, Barcelona 1994.

Eugenia Trigo: "Creatividad y Motricidad": Inde. Barcelona, 1999.

Eugenia Trigo: "Fundamentos de la Motricidad". Gymnos. Barcelona, 2000.

Varela, Francisco: "El Fenómeno de la Vida". Dolmen. Santiago, 2000.

Brunner, J. y Moulian, T. (2002). Brunner vs Moulian. Izquierda y Capitalismo en 14 Rounds. Santiago: Publicado por el diario electrónico "El Mostrador".

Ministerio de Educación de Chile - MINEDUC.

Sistema de Información de Estadísticas Educativas, Mineduc. w3app.mineduc.cl

Página de Inicio Encuesta CASEN

La División Social de MIDEPLAN recalculó los factores de expansión con las nuevas proyecciones y así se actualizaron los resultados de las encuestas CASEN... www.mideplan.cl/

Gadner, H. La mente no escolarizada. Cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas, Paidós, Barcelona, 1997.

Gadner, H. La teoría de las inteligencias múltiples, Fondo de Cultura, México, 1987.

Gadner, H. Inteligencias múltiples. La teoría en la práctica, Paidós, Barcelona, 1998.

RIGAL Roberto, 1988, Motricidad Humana, Fundamentos y Aplicaciones Pedagógicas, Ed. Pila Teleña, S.A, Madrid-España.

Vigotsky en el aula ¿quién diría? de Antunes, Celso Editorial SB.

Vigotsky y el aprendizaje escolar (4ª ED.) de Baquero, Ricardo Aique.

www.didac.unizar.es Jean Piaget. Piaget en el aula. Autores varios. Cuadernos de Psicología Nro. 163, 1988.

La Biblia Latino Americana, Evangelio de San Juan, Cáp. 1.

Muska Mosston y Sara Ashworth. La enseñanza de la Educación Física,. Editorial: Hispano europea.



El arbitraje en el minibalonmano

Fernando Becker F.

Alumno 4° año Universidad Central de Chile
Árbitro Nacional Categoría A
Federación Chilena Balonmano

Es necesario comenzar este texto explicando que el minibalonmano nace de una necesidad educativa FORMATIVA, motivo por el que el balonmano se adapta en función de las necesidades recreativas de los niños de categorías menores.

Las adaptaciones de las que hablamos son las que un educando precisa para su correcto desenvolvimiento, entre estas se encuentran:

- Disminución de las medidas del campo de juego
- Las defensas deben ser de carácter individual
- El balón tiene medidas número 0, es de un material inofensivo y color llamativo
- Reducción de la cantidad de jugadores por equipo
- El penal será ejecutado por el mismo jugador al que se le cometió la falta.

Los aspectos perceptivos son los que se verán mejor trabajados para los muchachos en formación, de esa manera se logra acercar los estímulos visuales que suceden en las situaciones del juego; desarrollando las posibilidades del campo visual

próximo y suprimir la cantidad de elementos a percibir (la línea de 9 metros, la mitad de cancha, las líneas de 4 metros del arquero, las zonas de cambio, etc.) para así desarrollar la atención selectiva y aprender a atender a los elementos que son realmente importantes del terreno de juego (Sívori, Perczyk, Osoros. 2003).

Otro aspecto a mencionar es que los jugadores no poseen puestos específicos, lo que simplifica aún más lo que buscan los profesores y todos aquellos que rodean a los pequeños; APRENDER Y DIVERTIRSE, estos dos puntos son los que son necesarios de mantener en el desarrollo del juego mismo. Al presentar un juego libre y una defensa individual les permitimos a los educandos un SISTEMA LIBRE y sus primeros pasos a la evolución con jugadores; ¿por qué?, porque ellos viviendo su corporeidad sabrán qué puestos querrán ocupar en el futuro, o bien si siguen o no en este deporte. De una u otra manera se verán beneficiados.

De acuerdo a esto: ¿cuál será nuestro rol como árbitros?

El rol del árbitro en el minibalonmano no se limita tan solo a ser un juez. Nosotros somos parte del aprendizaje de los jugadores. Un árbitro que se

ve desmotivado o bien que no presta atención en el juego influye de manera DIRECTA sobre el desarrollo de los muchachos.

En campeonatos masivos los árbitros serán alumnos de pedagogía en educación física, de esa manera lograremos formar profesores que comprendan que las etapas formativas del balonmano no involucrarán de ninguna manera la competitividad, sino que son instancias para lograr comunión, conocimientos, formarnos como profesores, formarnos como árbitros, generar carácter y por sobre todo APRENDER un reglamento que de ser manejado de manera óptima logrará una mejor enseñanza de este deporte.

Los árbitros, no tan solo de minibalonmano, deben manejar situaciones que en ocasiones, si no sabemos mantener la compostura, nos perjudican a nosotros; pero por sobre todo el ambiente de desarrollo de los niños.

Si enumeramos las capacidades que debe manejar un árbitro de minibalonmano diremos las principales:

1. Gestoformas: Una gestoforma que es hecha de manera incorrecta no logra que la didáctica se dé con una correcta fluidez, sólo logrará que el educando pregunte qué cobramos y generaremos un mal ambiente dentro del juego. Por lo tanto, las gestoformas como lo dice su nombre serán gestos dirigidos a los jugadores, entrenadores y público. DEBE MANEJAR DE MANERA PERFECTA LAS GESTORFORMAS.
2. Movilidad: Cómo nos desplazamos dentro del campo de juego también evidencia nuestro interés, y claro nuestros conocimientos del deporte en sí. Nosotros debemos movernos constantemente, en función del balón y como si nos desmarcamos para recibir un pase. De esa manera podremos siempre ver la jugada desde cerca y no dar lugar a interpretaciones. ¡DEBE "DESMARCARSE" Y ESTAR EN LA JUGADA, QUE LOS NIÑOS NOS VEAN SIEMPRE AHÍ!
3. Reglamento: Nuestro conocimiento del reglamento debe ser acorde a las necesidades de la etapa formativa. Caminar, doblar, golpear, foul, entre otras son situaciones propias del desarrollo del juego, pero nosotros debemos verlas con principal interés, puesto que si no corregimos a un muchacho que golpea; provocaremos situaciones de estrés para todos los protagonistas que presencian los partidos. Reconocer un "camina", o un doble bote es fundamental. ¡DEBE MANEJAR EL REGLAMENTO, PUNTOS 7; 8; 9; 11; 12; 16 DE MANERA PERFECTA!
4. Criterio: Para tener criterio en situaciones arbitrales principalmente debemos manejar el reglamento de manera perfecta, no se puede manejar una situación si no conocemos los parámetros en los que nos movemos. En categorías formativas del balonmano se darán casos en que los muchachos caminarán de manera grotesca; probablemente desde su propio arco al otro sin dar bote, son esos casos los que debemos cobrar en el acto, pero si estamos en categorías de niños más pequeños debemos ser tolerantes al estado que están viviendo (Piaget, 1975)
5. Carácter: Ser árbitros no es ser un juez, es ser un intermediario entre el juego mismo y su correcto desenvolvimiento, en el caso del minibalonmano seremos los gestores y asistentes de los profesores en sí, permitiendo que lo que se les enseña en sus entrenamientos sea puesto en marcha de manera óptima por los jugadores en el campo de juego. No debemos ser autoritarios, debemos situarnos en el contexto y ayudar al aprendizaje de los niños con nuestros recursos, sin interferir en las enseñanzas del profesor. ¡DEBEMOS SER LO SUFICIENTEMENTE SIMPÁTICOS Y PESADOS PARA DESARROLLARNOS COMO ÁRBITROS Y PERMITIR EL DESARROLLO DE LOS JUGADORES, EL MEJOR ÁRBITRO NO ES EL MÁS DESAGRADABLE, PERO TAMPOCO EL MÁS AGRADABLE!

Nosotros como árbitros debemos tener, a modo de exageración, en el bolsillo, un revólver, un bate de béisbol y una almohada. Cual utilicemos y en qué momento lo utilicemos dependerá exclusivamente de cómo nos desenvolvamos en la cancha. Recuerden nosotros llevamos el partido, el partido no nos lleva a nosotros.

NORMAS EDITORIALES



Los trabajos deberán ser inéditos y serán entregados en un disco en formato Word a doble espacio con letra Arial Narrow tamaño 12 y en una versión escrita en hoja tamaño carta; su extensión no debe exceder las 25 páginas, escritas a doble espacio y con márgenes de 2 cm.

El nombre de los autores así como el título del trabajo irán en página aparte. Bajo el nombre de los autores se indicará su lugar de trabajo, escuela, facultad, instituto u otro y en pie de página, su dirección. Los consultores de la revista recibirán copia del trabajo sin el nombre del autor.

En hoja también aparte del trabajo, y precediéndolo, irá un resumen claro y conciso de no más de 200 palabras.

Las referencias bibliográficas deberán ajustarse a las normas internacionales de publicación. Para estos fines, se recomienda utilizar las normas de la American Psychological Association (APA).

Los gráficos y cuadros deberán ser acompañados de un texto breve y explicativo y en un formato que facilite su reducción si fuera necesario.

Los autores cuyos artículos se publiquen recibirán gratuitamente 2 ejemplares de la revista en la que resulte publicado su trabajo; los autores de reseña, 1 ejemplar y los informes de investigación, para el autor principal, 1 ejemplar. Para varios autores en un artículo, se entregará 1 por cada autor.

Los trabajos deberán ser enviados a revista Motricidad y Persona, Facultad de Ciencias de la Educación. Universidad Central de Chile, Santa Isabel 1278, segundo piso, Santiago de Chile.

Las expresiones vertidas en los artículos son de exclusiva responsabilidad de sus autores y la revista se reserva el derecho de publicar los trabajos con las modificaciones necesarias para adaptarlos a las normas que le son propias. Los originales no serán devueltos.