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

Motricidad y Persona

Revista Nº 9 / 2011
ISSN: 0718-3151

PRECIO $ 2.500

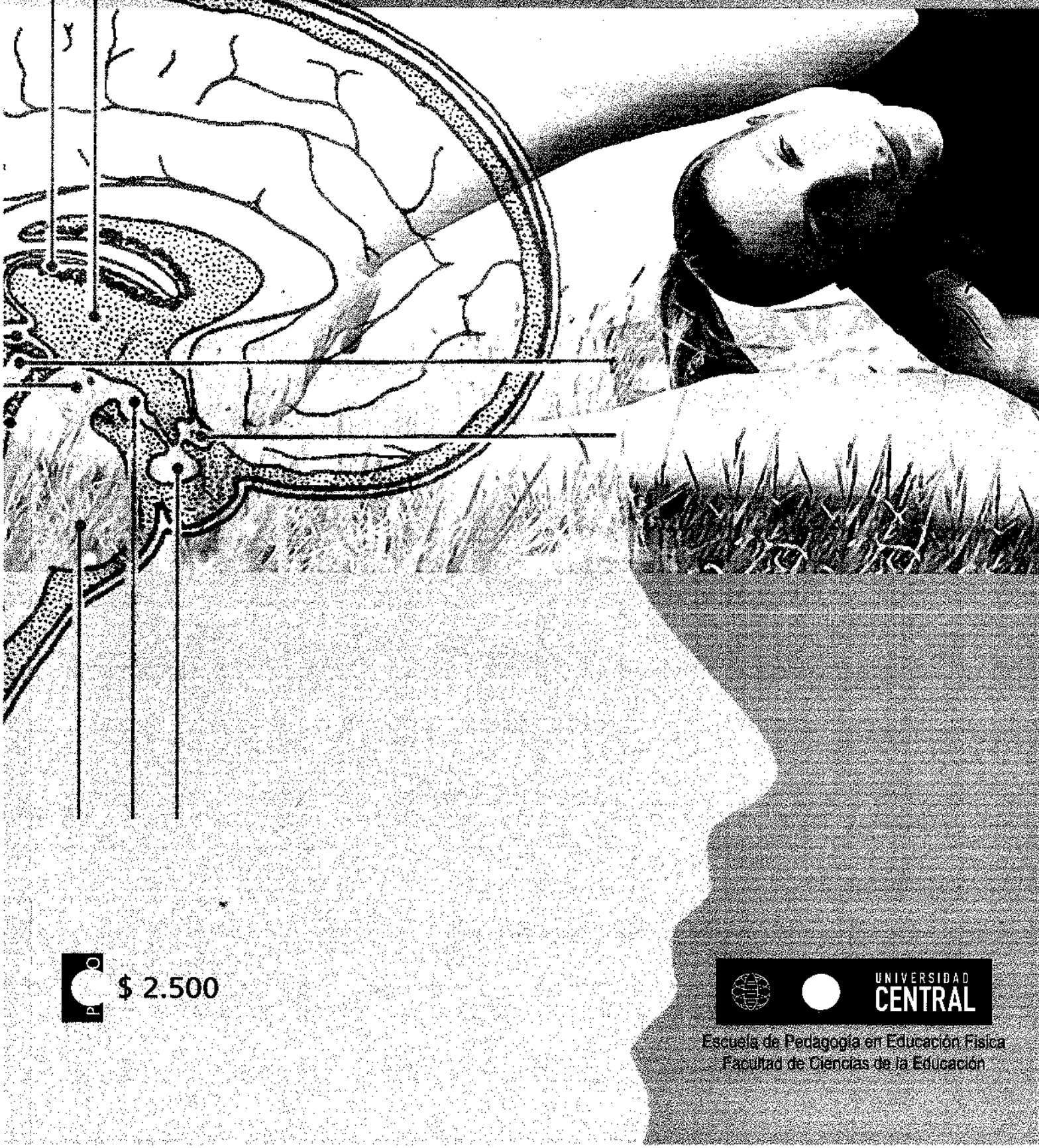
UNIVERSIDAD CENTRAL
Escuela de Pedagogía en Educación Física
Facultad de Ciencias de la Educación

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

Motricidad y Persona

Revista Nº 9 / 2011

ISSN 0716-1751



$ 2.500

UNIVERSIDAD CENTRAL

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

Autoridades

UNIVERSIDAD CENTRAL

Presidente
Sr. Ricardo Napadensky Bauza

Presidente Subrogrante
Sr. Washington Saavedra

Directores
Sra. Maria Teresa Del Rio Albornoz
Sr. Ricardo Napadensky Bauza
Sr. John Mackenzie Haynes
Sra. Eliana Verónca Romo López
Washington Saavedra Morán
Maria Victoria Valencia Mercaido

Rector(i)
Sr. Luis Merino M.

FACULTAD DE CS. DE LA EDUCACION

Decano(i)
Sr. Rafael Sarmiento Godoy-Guevara

Directora Escuela de Educación Parvularia
Sra. Jocelyn Uribe Chamorro

Directora de Pedagogía en Educación Diferencial
Sra. Cynthia Duk Homad

Director Escuela de Educación General Básica
Sr. Luis Alfredo Espinoza Quintana

Director Pedagogía en Lengua y Cultura Inglesas
Sr. Leonardo Ormeño Ortíz

Director de Pedagogía en Educación Física
Sr. Sergio Carrasco Cortés

Director Pedagogía en Biología y Ciencias
Sr. Eduardo Ravanal Moreno

Director Pedagogía en Matemática y Estadística
Sr. Gustavo Benavente Kennedy

Revista Nº 9 / 2011

Motricidad y Persona

UNIVERSIDAD CENTRAL

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

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: motricidad_y_persona@ucentral.cl

Impreso en Gráfica LOM
Concha y Toro 25, Santiago
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.

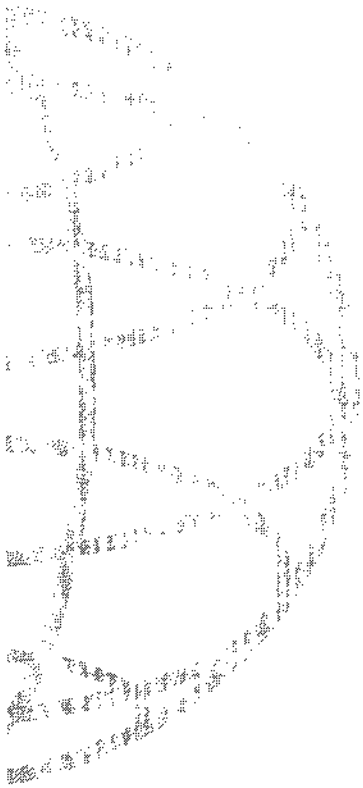
Alcance:

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.

MOTRICIDAD Y PERSONA | Número 9 – Año 2011
ISSN: 0718-3151

S U M A R I O



EDITORIAL

La revista de Motricidad y persona que presentamos a la consideración de ustedes en su número 9, centra su atención en la relación de la motricidad, la educación física y el deporte con un enfoque sistémico y panorámico de los elementos que constituyen la motricidad, constatar los entornos que conforman sus manifestaciones y las tendencias actuales de la educación de la motricidad.

Cabe mencionar que el artículo de los autores Castañer y Camerino en su contenido principal fue presentado en IndeRef 1(3-9) en el año 2006, sin embargo dada la importancia del tema han revisado y actualizado dicho material, nos lo han hecho llegar como colaboración a nuestra revista, colaboración que nos llena de orgullo, estimamos que este artículo es de gran utilidad para ir ordenando ideas acerca de la motricidad humana y su desarrollo.

La educación física en el mundo escolar en esta oportunidad se encuentra representado por los artículos de los autores: Saraví, Jorge (argentina), "El oficio de enseñar en educación física: entre el patio, el currículo y la formación académica"; importante es señalar que el autor plantea que la conformación de una identidad profesional definida está estrechamente ligada a los problemas del objeto y de la identidad misma de la disciplina junto a los problemas que se presentan en la realidad cotidiana y en los diferentes contextos educativos laborales; Arroyuelo, Américo, nos entrega un interesante ensayo, "En búsqueda de una identidad epistémica", en donde nos plantea el desafío, de lograr puntos de encuentro en este proceso de descontrucción y construcción de saberes que abran camino al establecimiento de las ciencias de la motricidad como base para la formación de profesionales de la educación física; Portugal, Jocelyn, nos presenta un interesante artículo: "Educar: un desafío permanente para este siglo", en donde a partir del profesor y estudiante, como agentes importantes del proceso enseñanza-aprendizaje y la existencia de elementos o variables que enmarcan el proceso educativo, tales como la diversidad y calidad, la autora nos propone adoptar una actitud con criterio flexible y responsabilidad frente a la labor docente, implementando objetivos, contenidos curriculares y estrategias de enseñanza que trascienden el aprendizaje escolar y generando aprendizajes que les sirvan a lo largo de toda la vida. En esta visión de educación y educación física escolar, Javiera Moraga nos presenta un interesante artículo referido a "La enseñanza del pensamiento aplicada a la educación física y a los deportes", la autora nos propone innovar nuestras prácticas, especialmente cuando nos planteamos la educación física aplicada a la persona.

Finalmente, un artículo de investigación, "Incidencia del calentamiento en el rendimiento del salto horizontal sin impulso"; este estudio nos entrega evidencias suficientes que avalan la importancia de esta fase previa a cualquier perfomance de movimiento.

Queremos destacar que a partir de este número de la revista hemos incorporado la semblanza de un educador, profesor de educación física, que en su época marcó un camino señero y ejemplar como persona y como profesor, nos referimos a Don Dagoberto Salgado Veloso, profesor de educación física, del Liceo de Hombres de Antofagasta y posteriormente trasladado al Internado Nacional Barros Arana; sus alumnos le recuerdan con respeto y cariño.

Sergio Carrasco Cortés
Mg. En Educación
Director de Ed. Física
Universidad Central

Un enfoque sistémico para estudiar la motricidad actual

Marta Castañer Balcells
Professora Titular. Departament de Motricitat i Educació Física. INEFC-Universitat de Lleida.
Oleguer Camerino Foguet.
Professor Titular. Departament de Motricitat i Educació Física. INEFC-Universitat de Lleida.

Resumen

Redescubrir el potencial de la motricidad, de la educación física y el deporte y sus aplicaciones en las prácticas corporales de los individuos, es una de las mejores vías para no difuminar el contorno de nuestra área de conocimiento. Desde nuestra óptica, consideramos que la actividad física y el deporte y, por extensión el concepto de motricidad humana, no remite sólo al sentido de *mens sana sic in corpore sano* sino que es consustancial al desarrollo integral de las personas. Por tanto la práctica motriz y deportiva no ha de ser una mera adquisición de habilidades motrices, sino una posibilidad de optimización de la naturaleza humana.

De este modo este artículo pretende ofrecer una lectura sistémica y panorámica de los elementos que constituyen la motricidad y que permita constatar los entornos que conforman las manifestaciones, perfiles y tendencias de la actual educación de la motricidad.

Palabras clave: Manifestaciones motrices; educación motriz; *kine*.

Abstract

Re-discovering the potential of the motricity, of the physical education and the sport and their applications in the corporal practices of the individuals, is one of the best routes not to blur the contour of our area of knowledge. From our optics, we consider that the physical activity and the sport and, for extension the concept of human motricity, not refers only to the sense of *mens sana sic in corpore sano* but it is consubstantial to the integral development of the persons. Therefore the motive and sports practice must not to be a mere acquisition of motor skills, but a possibility of optimization of the human nature. Thus this article tries to offer a systemic and panoramic reading that allows us identity the levels that conforms the manifestations, profiles and trends of this necessary education of the current motricity.

Key words: Motricity trends; motor education; *kine*

Introducción

Ante el avance que están alcanzando hoy en día los diversos ámbitos de conocimiento, es menester recalcar nuestra identidad: la educación del *movimiento* del ser humano, cuya esencia es *el cuerpo* y su expresión *la motricidad* que este genera.

El concepto "físico" atribuido al cuerpo humano es un cartesianismo evidente que ha ido perdurando en nuestro ámbito profesional, en gran parte alimentado por otros sectores profesionales biomédicos que, a tenor de las definiciones que podemos encontrar en diversos tratados, asocian el cuerpo humano a consideraciones como: *agregado de partes; tronco; máquina compleja; materia orgánica,* incluso a la de *cadáver.*

Tras cuatro décadas de aperturismo de la educación física a todos los niveles educativos en nuestro país (Blázquez, 2001), consideramos que se está abriendo un abanico de perspectivas y anhelos en relación con la práctica motriz y deportiva y, de este modo, en coincidencia con Blázquez, consideramos que cabe distinguir entre:

- *La actividad física* como "toda manifestación motriz conducente a su ejercitación, optimización y perfeccionamiento".
- *La educación física* como "el tratamiento pedagógico de las conductas motrices".
- *El deporte* como "la configuración social que adquieren determinadas manifestaciones motrices.

Aun siendo "educación física" y actividad física" los términos de mayor uso a efectos curriculares y profesionales, hemos de ir más allá al hecho de equiparar el cuerpo humano y su dinámica al de máquina eficiente y entrenable para introducir el concepto de corporalidad.

¿Qué identifica la educación de la corporalidad?

Nuestro ámbito profesional se ha basado, en gran medida, en una yuxtaposición de ciencias aplicadas a las cuales se subordinan las prácticas específicas de las actividades físicas y deportivas. Pero no debemos subestimar que la conducta motriz intrínseca a la corporalidad y al quehacer humano es fundamental para generar un corpus de investigación, aplicación y estudio.

A partir de un ideograma (Figura 1), proponemos una visión panorámica que permite identificar tres entornos:

- *Las manifestaciones motrices*: las grandes tipologías culturalmente diferenciadas de actividad física: el deporte, la danza, el paradeporte y el juego.[1]
- *Los perfiles motrices*: las funciones que se asignan a las diversas manifestaciones: educativa, utilitaria, rendimiento y terapéutica.
- *Las tendencias motrices*: según el uso que se confiere a las prácticas, entre las que distinguimos: pedagógica, recreativa, expresiva y agonística.

Del *cinema*[2], como unidad, a las manifestaciones de la motricidad

En el siguiente gráfico exponemos de un modo metafórico la singularidad de estos conceptos, equiparándolos a las fases de construcción de un edificio.

El abasto de la actividad motriz humana la hace fundamental y crucial para generar un cuerpo de investigación, aplicación y estudio. Desde la

1 En la línea de lo que autores relevantes como Langlade (1970), Cagigal (1972) y Sérgio (1994) han indicado en sus obras.

2 El prefijo que en su versión original *Kine* significa movimiento, en su versión moderna ha pasado a ser *Cine*, como en "cinética" ya que ha sufrido la absorción de su significado en diversas disciplinas actuales relacionadas al movimiento.

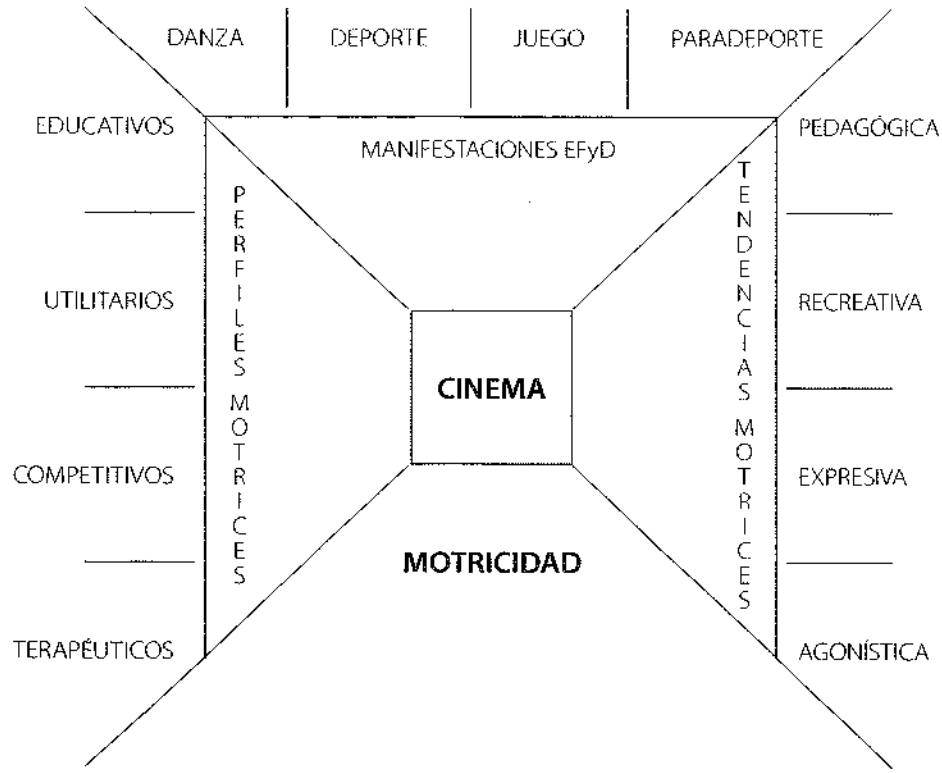


Figura 1. Panorama de las manifestaciones actuales de la motricidad (Castañer y Camerino, 2006:38)

- **Cinema:** como unidad básica de movimiento (equiparable al *ladrillo*)
- **Acción motriz:** referidas en formas verbales: andar, correr, lanzar, empujar... (equiparable al piso)
- **Perfil motriz:** conjunto organizado de manifestaciones (EFyD) (equiparable al *edificio*)

Figura 2. Cinema, acción y perfil motriz

perspectiva global-sistémica (Castañer, 2011; Castañer y Camerino, 1991, 2006) incorporamos más elementos constitutivos en el centro de la figura a partir del cinema, como unidad básica, hasta la complejidad de la motricidad (Castañer et al., en prensa) en sus múltiples manifestaciones.

Una lectura de este panorama nos permite ver la exhaustividad de la motricidad que va desde el cinema (como unidad) a la manifestación motriz (actividades físicas y deportivas), pasando por la acción motriz (habilidades motrices).

Pasamos seguidamente a analizar el escalonado de los planos sobre los cuales podemos analizar la motricidad.

El entorno de las Manifestaciones de la Motricidad

A partir del cinema, como unidad, podemos identificar el entorno de las manifestaciones de la EF y el Deporte que son: la **danza**, el **deporte**, el **paradeporte** y el **juego**.

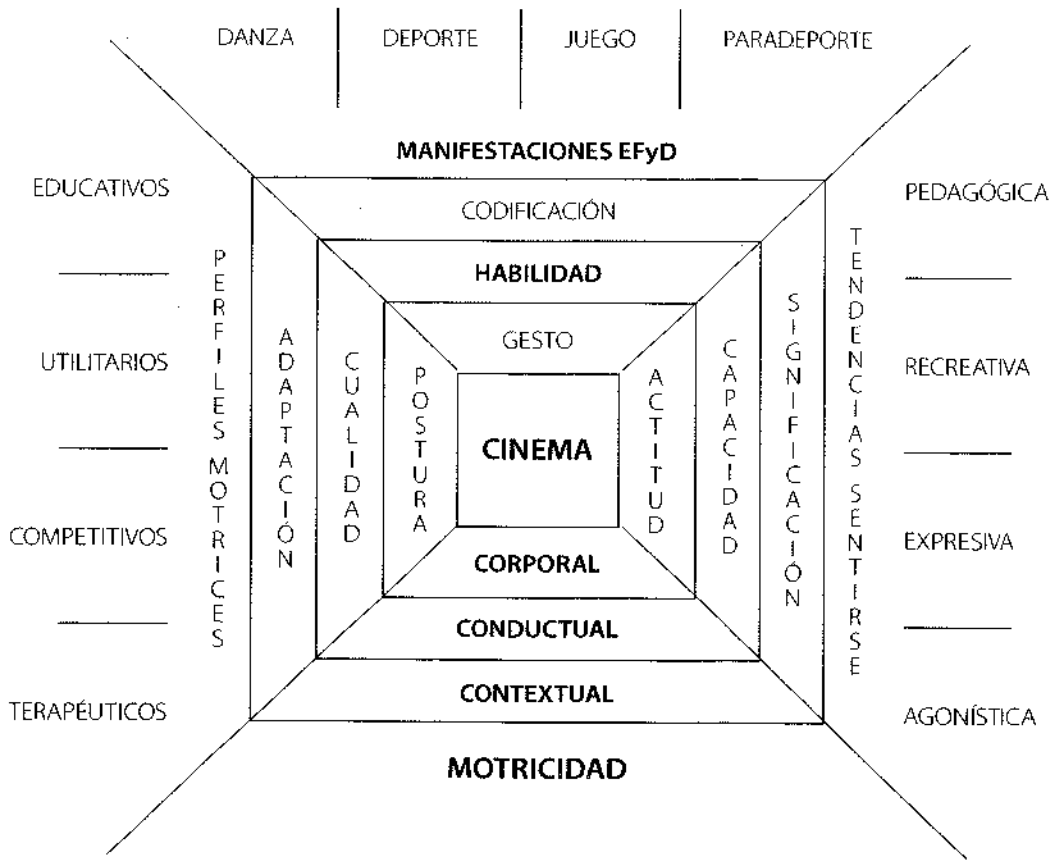


Figura 3. Andamiaje del panorama de las manifestaciones actuales de la motricidad

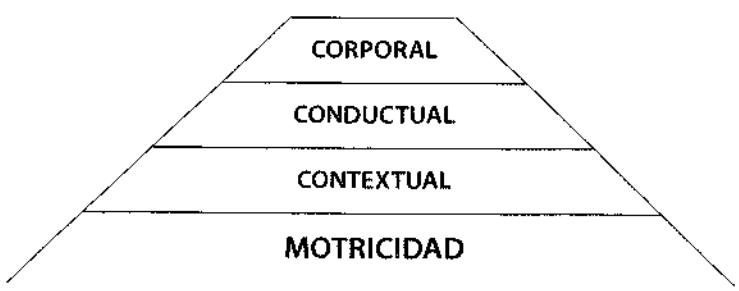


Figura 4. Planos de análisis de la motricidad

- *En el plano corporal*: todas ellas parten del gesto (dinamismo) del cuerpo.
- *En el plano conductual*: generan habilidades motrices (acciones).
- *En el plano contextual*: Usan una codificación específica (comunicación).

El entorno de las Tendencias Motrices

A partir del cinema, como unidad, podemos identificar el entorno de las tendencias y sentires de la motricidad: **la pedagógica, la recreativa, la expresiva** y **la agonística.**

- *En el plano corporal*: todas ellas inciden en las actitudes del cuerpo.
- *En el plano conductual*: inciden en las capacidades motrices (potencial de acción).
- *En el plano contextual*: dotan de significación las tendencias motrices que usamos.

El entorno de los Perfiles Motrices

A partir del cinema, como unidad, podemos identificar el entorno de los perfiles motrices: **el educativo, el terapéutico, el utilitario** y **el competitivo.**

- *En el plano corporal*: referida a la actividad tónica y postural del cuerpo
- *En el plano conductual*: inciden en las habilidades y en las capacidades motrices pero ponen mayor énfasis en las cualidades motrices (estado motriz en cada momento).
- *En el plano contextual*: al tratar sobre los estados de las cualidades motrices de cada momento y situación dada, se incide sobre la capacidad de adaptación de la persona.

Los planos de análisis: corporal, conductual, contextual y motricidad.

Retomando el panorama general, pasamos a definir cada uno de los elementos analizados a partir de los distintos planos: **corporal, conductual, contextual y motricidad.**

En el plano *corporal* cabe diferenciar entre:

El **gesto** corporal se refiere al carácter dinámico del cuerpo sin olvidar que cada gesto se conforma de múltiples microposturas.
La **postura** corporal se refiere a la disposición y adecuación músculo-esquelética del cuerpo.
La **actitud** corporal hace referencia a la significación que cada persona y grupo social da a la manera emotiva y expresiva de usar las posturas y los gestos.

En el plano de la *conducta motriz* cabe diferenciar:

Capacidad motriz referida al potencial de la motricidad que nutre a las habilidades motrices. Cabe diferenciar entre las de tipo perceptivo, condicional y sociomotriz.
Habilidad motriz referida a la acción siempre observable que, en nuestro lenguaje, denominamos bajo formas verbales tales como: correr, saltar, girar, rasgar, empujar...
Cualidad física es el estado en que se muestra cada capacidad y habilidad motriz a cada edad o momento evolutivo. Así como capacidad lo remitimos a las actividades educativas, el término cualidad lo entendemos más propicio a actividades de rendimiento y de salud.

En el plano *contextual* cabe diferenciar:

Adaptación: en relación con la capacidad que poseemos de recibir las interacciones con el mundo material y social.
Significación, en relación con la capacidad que poseemos de consensuar tales interacciones.
Codificación, en relación con la capacidad que poseemos de reelaborar simbólicamente tales interacciones.

Con todo ello podemos constatar que la motricidad la constituyen:

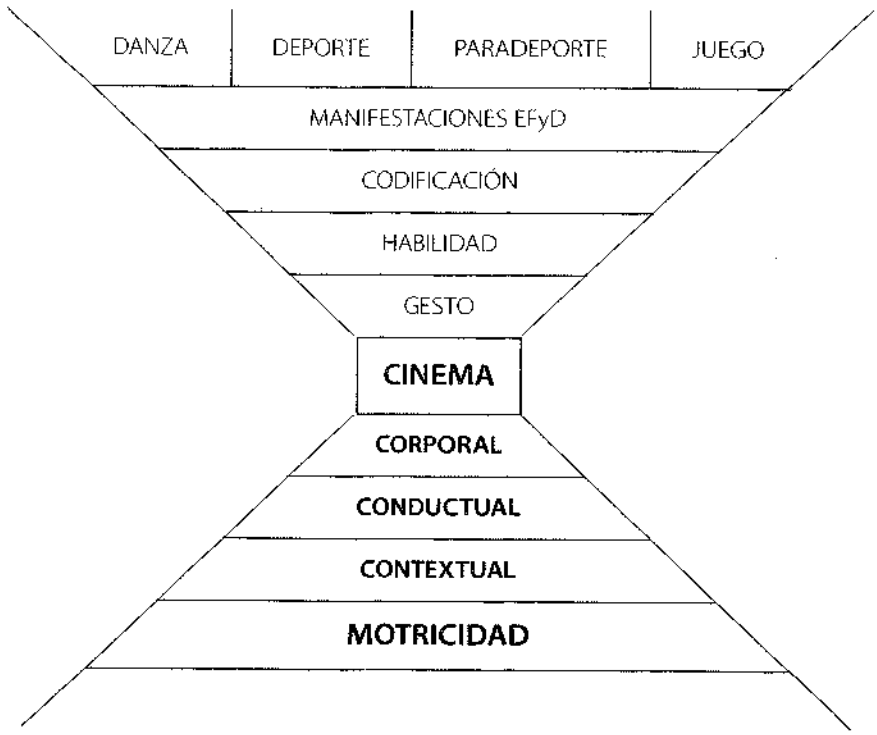


Figura 5. Las Manifestaciones de la Motricidad

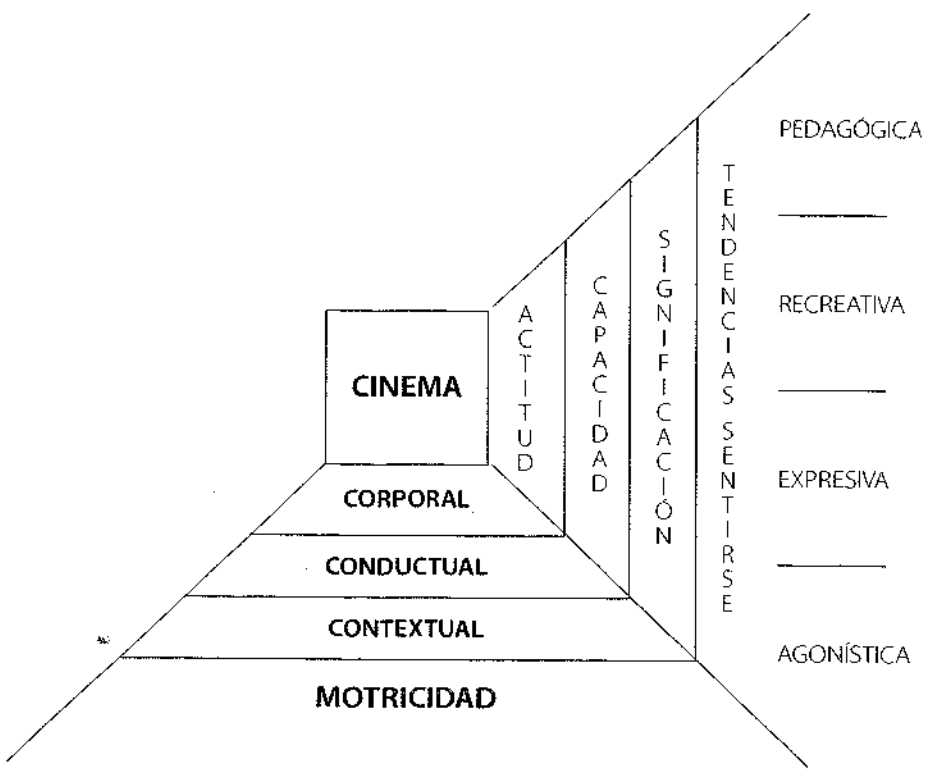


FIGURA 6. Las Tendencias Motrices

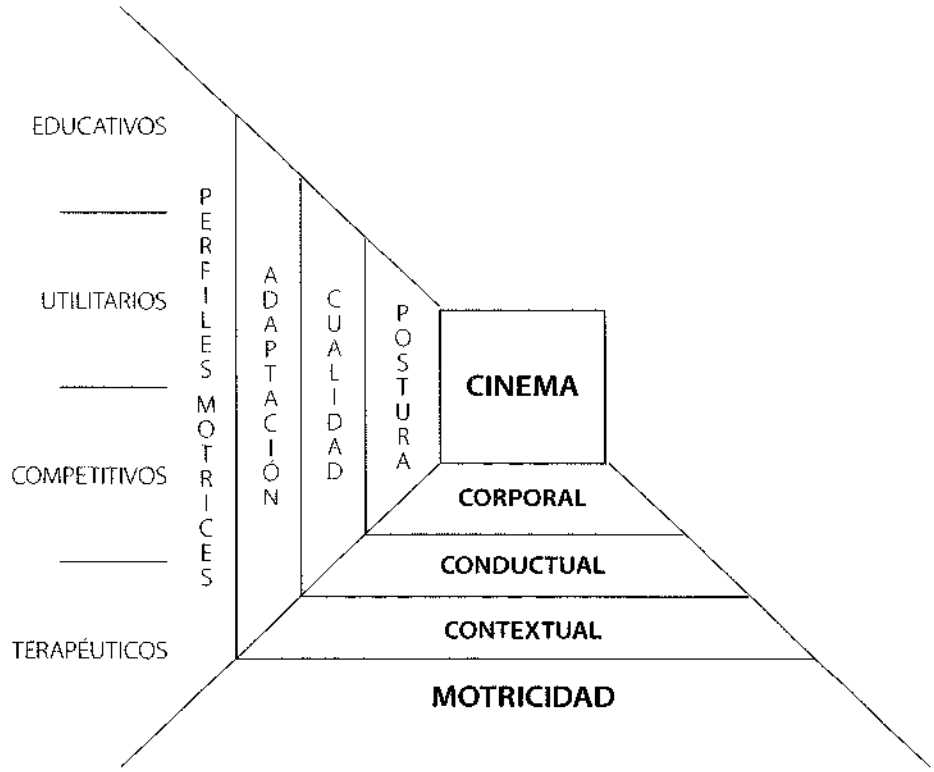


Figura 8 Significados de la raíz latina de movimiento

movere	*commovere*
mover	conmover
Hacer que un cuerpo deje el lugar que ocupa	perturbar, inquietar mover fuertemente

Figura 7. Los Perfiles Motrices.

Perfiles motrices: de tipo utilitario, educativo, de rendimiento y terapéutico
Tendencias o sentires: lúdica, recreativa, expresiva, agonística
Manifestaciones EFyD: la danza, el juego, el deporte y el paradeporte

Motricidad: un concepto necesario

Para entender el abasto del concepto de motricidad vayamos a redescubrir el significado de la propia raíz latina del concepto movimiento. Dicha raíz es *movere* y se refiere tanto a movimiento como a emoción, esta última relacionada con *commovere*, o ¿es que la ejercitación, el hacer deporte y actividad física se halla exenta de comunicación social, sentimientos y emoción?

Por todo ello y con el ánimo de ofrecer una idea integrada del panorama de estudio ofrecido, definimos el concepto de Motricidad (Castañer y Camerino, 2006: 17) como:

Toda manifestación de la dimensión corporal humana de carácter cinésico, simbólico y cognoscitivo

- El *carácter cinésico* derivado de la raíz latina *cine*, que conforma el cinema como unidad básica de la motricidad.

- El *carácter simbólico*: el símbolo constituye una herramienta concreta para expresar pensamientos y conocimientos. Así, toda acción motriz se sirve del simbolismo del lenguaje corporal.

- El *carácter cognoscitivo*: derivado de *cognoscere*, entendiendo que la motricidad es subyacente a todo tipo de desarrollo cognoscitivo y de aprendizaje.

De ahí que consideremos que la motricidad es un excelente motor para todo tipo de aprendizaje y que sigamos creyendo en el potencial de la actividad motriz, como ya lo hicieron y desarrollaron nuestros precursores desde Amorós a Hébert, así como grandes pedagogos que como Freinet, Decroly y Montessori supieron vislumbrar una educación global que integraba la actividad motriz.

Conclusión

Para nuestro ámbito de trabajo, el concepto de movimiento se ha utilizado en demasía desde un punto de vista mecanicista y exento de emoción, lo que lo hace impreciso frente a conceptos más precisos como el de habilidad, capacidad, locomoción, etc. Pero desde el momento en que lo consideramos revestido de emoción retoma un sentido más amplio y el panorama de manifestaciones motrices permite vislumbrar e incorporar la diversidad de prácticas corporales.

Para optimizar el alcance de este panorama de nuestra área de conocimiento debemos referir la motricidad a una dimensión corpórea que, más allá de lo meramente "físico", es evidentemente cinésica pero también permite ser significativa y cognoscitiva. De ahí que podamos abastar mayor número de perfiles, tendencias y sentires a raíz de las actividades físicas y deportivas existentes y emergentes.

Agradecimientos

Agradecemos el soporte del Gobierno español para el proyecto: *Avances tecnológicos y metodológicos en la automatización de estudios observacionales en deporte* (Dirección General de Investigación, Ministerio de Ciencia e Innovación) [N° de concesión PSI2008-01179].

También agradecemos el soporte del gobierno catalán para el proyecto: *Grup de recerca i innovació en dissenys (GRID). Tecnologia i aplicació multimedia i digital als dissenys observacionals* (N° de concesión: 2009 SGR829).

Referencias

Andueza, J.; Castañer, M. y Camerino, O. (2011): Detección de patrones de interacción y cohesión de grupo-clase en educación física. *Tandem 35* (75-83).

Blázquez, D. (2001): *La Educación Física*. Barcelona: INDE.

Brito, L. (1996): *Educación física y recreación*. México: Edamex.

Cagigal, J.M. (1972): Deporte, pulso de nuestro tiempo. Madrid:E.Nacional.

Capra, F. (2002): *La trama de la vida*.Barcelona: Anagrama.

Castañer, M. (2010, september): From the general systems theory to systems approach to dance. ponencia en Symposia. The 3rd Congress of complex systems in medicine and sport. (160). Kaunas. Lituània. Kauno Medicinos Universitetas.

Castañer, M. y Camerino, O (2006): *Manifestaciones Básicas de la Motricidad*. Publicacions de la Universitat de Lleida. Inefc.

Castañer, M. y Camerino, O. (Coord.) (2003): Educar la motricidad. Monográfico *Cuadernos de Pedagogía*. N° 322.(47-75).

Castañer, M. y Camerino, O (1991): *La educación física en la enseñanza primaria*. Barcelona: INDE.

Castañer, M.; Andueza, J.; Sánchez-Algarra, P. y Anguera, M. T. (en prensa): Extending the analysis of motor skills in relation to performance and laterality. En O. Camerino; M. Castañer y M.T. Anguera, (Ed.): *Mixed Methods Research in the Movement*

Sciences: Cases in Sport, Physical Education and Dance. UK. Routledge.

Famose,J.P. (Dir.).(1999): *Cognición y rendimiento motor.* Barcelona: INDE.

Fraile, A. (coord) (2004): *Didáctica de la educación física. Una perspectiva crítica y transversal.* Madrid: Biblioteca nueva.

Langlade,A. (1977): *Teoría general de la gimnasia.* Buenos Aires: Stadium.

Martínez,M. (1986): *Inteligencia y educación.* Barcelona: PPU.

Sanvisens, A. (1984): *Cibernética de lo humano.* Vilassar de mar: Oikos-Tau.

Sérgio, M. (1994): Para uma epistemologia da motricidade humana. Lisboa: Compendium.

Siedentop, D. (1998): *Aprender a enseñar la educación física.* Barcelona: INDE.

El texto de este artículo está publicado en Inderef**:**

Castañer M., Camerino O. (2006): Educación motriz. Una propuesta global-sistémica de la motricidad humana. IndeRef 1 **(3-9)**

****Este artículo fue autorizado por los autores para la publicación en esta revista.****

El oficio de enseñar en Educación Física: entre el patio, el currículo y la formación académica

Jorge Ricardo Saraví
Departamento de Educación Física, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de la Plata
E-mail:
jrsaravi@gmail.com

RESUMEN

En el presente artículo se intentarán analizar algunas cuestiones vinculadas al rol docente en Educación Física, partiendo del análisis llevado adelante en el Seminario de Postgrado *"Historia del trabajo de enseñar: problemas, identidades y modelos docentes"* (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de la Plata, Argentina), y que fueran retomadas luego en la elaboración de la monografía para la aprobación de dicho seminario.

Se discutirán aquí aspectos vinculados a la profesionalización y al trabajo de los docentes del área de Educación Física, intentando establecer relaciones de la problemática con la formación docente inicial.

Sin intentar profundizar en indagaciones de orden epistemológico, tendremos en cuenta que la conformación de una identidad profesional definida va estrechamente ligada a los problemas del objeto y de la identidad misma de nuestra disciplina, así como a los problemas que los profesores de Educación Física encontramos en la realidad cotidiana a la cual debemos enfrentarnos en los diferentes contextos educativos laborales.

Abstract

In this article we will try to discuss some issues related to the role of teachers in physical education, from the analysis carried out in the Graduate Seminar "History of the work of teaching: issues, identities and educational models" (Faculty of Humanities and Education , Universidad Nacional de La Plata, Argentina), and that were taken later in the preparation of the monograph for the approval of the seminar.

The aspects related to professionalization and to the work of teachers in the area of Physical Education, trying to establish relations of the problem with initial teacher training.

Without attempting to delve into epistemological inquiries, we note that the formation of a defined professional identity is closely linked to the problems of the object and the identity of our discipline, as well as the problems that physical education teachers are in everyday reality that we face in the labor educational contexts.

Introducción

El concepto de profesionalización docente ha sido objeto de innumerables debates teóricos y disputas, en particular en los últimos años, en que se lo relacionó con la discusión de la política de las reformas educativas de la década de 1990; concretamente se lo asoció durante ese periodo a intentos de flexibilización del mercado laboral docente –en particular en el caso de Argentina–, y sobre todo a un intento o proceso de desideologización de la docencia, donde para el discurso oficial neoliberal era más conveniente un docente "profesional" (técnico o más bien tecnocrático, se podría afirmar), alejado de reivindicaciones sociales y gremiales. Es por ello que durante el gobierno de Carlos Menem apareció planteado el debate en términos de una concepción de "docente profesional" vs. "docente trabajador" (agremiado)[3]. Como bien nos señalara la Profesora Myriam Soutwell en el Seminario *"Historia del trabajo de enseñar: problemas, identidades y modelos docentes"*, esto se trataba de una oposición de mucha más larga data, que mantuvo cierta tensión a lo largo de toda la historia del sistema educativo y que se manifestó con más presencia a partir de los años 70.

Este análisis, de por sí interesante y profundamente ideológico, impidió ver la cuestión del carácter profesional del trabajo de los docentes como uno de los elementos que "ya estaban presentes en el contexto de la creación de los sistemas educativos nacionales y como una de las piezas claves que hicieron posible la educación de masas" (Southewll, 2007). Es decir, el análisis sobre el sentido de la profesionalización tuvo una única mirada, que descuidaba el recorrido histórico del concepto en la educación argentina.

Paradójicamente la idea de la identidad profesional de los profesores –que en su momento pudo definirse bajo la tutela del Estado Nacional–, fue luego usada como un intento para desdibujar esa identidad desde el mismo Estado[4].

En ese sentido la retórica de la profesionalización y la serie de estrategias para racionalizar y normalizar la formación y el trabajo de los docentes no llegaron a cristalizarse totalmente en Argentina gracias a la fuerte oposición popular que resistió mediante movilizaciones. Ese despliegue de resistencia civil pacífica, que incluyó marchas en varias ciudades, huelgas y la instalación de una carpa en la Plaza de los Congresos en Buenos Aires (popularizada como "la carpa blanca" en alusión a los guardapolvos blancos de los maestros y alumnos del sistema escolar estatal), puso un freno concreto al avance de los planes que apuntaban hacia un proceso de privatización, de búsqueda de la "estandarización profesional" y de una responsabilización individual. A pesar de ello, y en relación a este último punto, cabe preguntarnos si el discurso del "maestro responsable de la debacle educativa" no llegó a impregnar los ámbitos docentes y si aún hoy, varios años después, no existe una cierta culpa asumida en los propios docentes (de lo que no puede hacer) y una responsabilización social de que el maestro es en parte quien podría modificar esta situación[5].

3 Carlos Saúl Menen gobernó la República Argentina durante dos periodos. Aquí hacemos particular referencia a la política educativa desplegada durante su primera presidencia (1989-1995).

4 Esta cuestión quizás podría ser analizada y desarrollada con más detalle en futuros trabajos, dado que ameritaría un tratamiento más profundo.

5 Aquí aparece un aspecto sumamente interesante: el impacto de las políticas educativas neoliberales en la representación que los docentes tienen de su propio accionar cotidiano. Al respecto el lector interesado podría profundizar entre otros textos, el libro "Políticas educativas y trabajo docente. Nuevas regulaciones. ¿Nuevos sujetos?", de Myriam Feldfeber y Dalila Andrade Oliveira (comps.). Editorial Novedades Educativas, Buenos Aires, 2006.

Asimismo, algunos Organismos Internacionales propusieron la necesidad de implementar mecanismos de evaluación de la tarea, como "una forma de asignación de incentivos monetarios y de ligar los ingresos a una no muy especificada productividad". Ello no rindió los frutos que parecía, y en algunos ámbitos como la docencia del sistema educativo de la provincia de Buenos Aires y de otras provincias argentinas el sistema no llegó a aplicarse a pesar de que existieron proyectos que proponían llevarlo adelante. Sí en cambio, ese proceso condujo a que en las Universidades nacionales se implementara el denominado "sistema de incentivos para la investigación", incentivos que son, de cierta manera, sumas de sueldo adicionales, enmarcadas bajo el argumento de una –supuesta– búsqueda de una mayor profesionalización. Esta iniciativa fue objeto de duras controversias en los ámbitos universitarios nacionales –y en parte, aún continúa el debate hoy en día–. Ello trajo como implicancia asimismo, lo que se podría considerar la introducción de una lógica perversamente competitiva en la Universidad: las categorizaciones de investigación. Dichas categorías, enumeradas del I (máxima) al V (mínima), estandarizan y segmentan las posibilidades y alcances de cada docente investigador. Este aspecto, también sumamente controvertido, además condujo y conduce a exacerbar a su máxima expresión la cultura del "*paper*": ponencias y comunicaciones que son presentadas en congresos por docentes-investigadores que no siempre escriben partiendo del deseo o interés personal de investigar, sino empujados de la necesidad de "estar" y "permanecer" dentro del sistema para poder acceder a los incentivos de investigación (así como también a nuevas categorizaciones y/o becas).

En ese sentido y retomando ideas de Thomas Popkewitz, profesor en la Escuela de Educación de la Universidad de Wisconsin, Estados Unidos, la profesionalización es también una cuestión de poder, y se la puede considerar como "un conjunto de estrategias de regulación dentro de la enseñanza", estrategia que "funciona desde arriba a fines de regular la construcción de identidades...", tal como afirma el mismo Popkewitz (1997).

A pesar de que ese discurso impregnó a los organismos internacionales, su sentido se ha vuelto más complejo. La construcción de poder a través del discurso de la profesionalización se da en diferentes niveles: el Estado, las Universidades, los centros educativos, los docentes y por último en los niños (Popkewitz, 1997).

Es allí donde la cadena parecería cortarse en el eslabón más débil; es decir, el alumno. El niño, con sus mecanismos de defensa aún en proceso de constitución se transforma en lo que "debe ser" a partir de determinados estudios que tipifican y normalizan, constituyendo el corpus teórico del maestro profesional: "los discursos acerca de la didáctica y de la infancia generan principios sobre cómo los maestros tienen que administrar a los niños" (Popkewitz, 1997). Es decir el docente "profesional" debería saber qué hacer a cada edad, ya que las características evolutivas de la niñez –desde esa concepción–, han sido pautadas y estandarizadas a partir de investigaciones, estudios y evaluaciones internacionales, que dejan poco margen de maniobra al maestro o profesor para tomar decisiones. Las metodologías educativas a implementar ya están predeterminadas, y el cuándo y cómo de las acciones pedagógicas también.

Continuando con esta línea de análisis, en la cual se evidencia que el poder es detentado por el docente profesionalizado, vemos que similar suerte sufren los alumnos adolescentes, que de víctimas, terminan siendo victimarios, tal como ha sucedido por ejemplo en hechos de tomas de escuela, o situaciones de violencia vividas en establecimientos educativos de nivel secundario de varios países de Latinoamérica y del mundo en los últimos años. Cabe preguntarse respecto a todo ello: ¿Cuál es el rol de los adultos? ¿Cuál es el lugar de la institución? ¿Qué soluciones o propuestas emanan de los docentes frente a esta problemática?

Tampoco está alejado de la problemática el lugar de infantilización en que suelen ser ubicados los estudiantes de magisterio[6], y que se podría considerar que acarreará dificultades en el ejercicio del rol docente el día de mañana. Como afirman Birgin y Pineau (1999), considerar a los alumnos y alumnas del Nivel Superior no universitario como niños que deben sujetarse a la toma de decisiones de los docentes (adultos), ello habilita a "la construcción de mecanismos disciplinarios y de desvalorización". Asimismo, los autores recién mencionados (1999) consideran que esta relación jerárquica del maestro que detenta el saber (y el poder) "se continúa en el marco laboral entre el docente y sus superiores".

Myriam Soutwell (2007) formula, en el documento de discusión del Seminario de Postgrado *"Historia del trabajo de enseñar: problemas, identidades y modelos docentes"* (Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UNLP), la siguiente pregunta: "¿Cómo contrasta esta retórica con el cotidiano del trabajo de enseñar?". Al respecto se podría responder que se han generado espacios de reflexión y se han abierto frentes de debate que son por demás interesantes, ya que si bien se ha intentado subsumir el trabajo docente a lo profesional individual, dadas las realidades de la tarea en contextos cada vez más desfavorables, el colectivo docente ha podido comprender que ello implica aspectos grupales-sociales y condiciones reales que van mucho más allá del desempeño de un profesor aislado. Existen numerosos trabajos referidos al malestar docente y a las enfermedades laborales a las cuales se ven expuestos quienes trabajan cotidianamente en escuelas, que dan testimonio de la necesidad de no abandonar este punto de vista de análisis (Kormblit y Méndez Diz, 1987; Almandoz, 1993; Fierro, 1993; Gavilán, 1999; y otros). Esta cuestión es significativamente relevante en cuanto se piense el ejercicio docente en la mayoría de los países de Latinoamérica, donde los contextos laborales no suelen ser los más adecuados en cuanto a equipamiento, funcionalidad, salubridad, etc.

Es por ello que se podría considerar que el docente puede y debe ser tenido en cuenta como un trabajador social; pero a su vez, y al mismo tiempo, se lo puede considerar también como un profesional de la educación. Quizás un sentido no se contraponga de manera tan tajante con el otro, y en última instancia quizás se trate de disputas dentro de un campo de poder, entendido este en el sentido que lo define Pierre Bourdieu, como un "espacio relativamente autónomo, provisto de sus propias leyes" y en donde "hay estructuras objetivas y también luchas con respecto a ellas" (Bourdieu, 2002)[7].

¿Cuáles serían las disposiciones que intervienen en la determinación de cómo se debe desempeñar el docente para ser considerado 'profesional'? Ligado a la construcción social del docente profesional no solo como modelo, sino como reivindicación de una tradición siempre existente, se podría afirmar que él es el responsable primario de la calidad educativa pero que asimismo requiere de condiciones de trabajo acordes a su estatus.

El docente profesional es producto de una mejora de la formación, remite no solo a un conjunto de saberes sino a condiciones personales. Todo ese campo de significados mencionado por Southwell (2007), y que a la vez funciona como mecanismo de regulación, somete al docente a una serie de presiones y tensiones cotidianas difíciles de resolver por sí mismo.

Y lo somete asimismo a políticas que "establecen una norma, una trayectoria deseable, una serie de condiciones ideales que caracterizan al docente profesional", pero que no necesariamente ven reflejadas al sujeto real que es el docente de hoy de la República Argentina.

6 En Argentina la formación docente de futuros maestros de escuelas primarias y Nivel Inicial es llevada adelante en Institutos Superiores de Formación Docente de nivel terciario, no en universidades.

7 "Como quiera que sea, el campo es objeto de lucha, tanto en su representación como en su realidad". Bourdieu, Pierre (2002). Los usos sociales de la ciencia. Ed. Nueva Visión, Buenos Aires, página 82.

El oficio de enseñar en Educación Física

Se podría considerar que todos los "oficios" docentes navegan en las aguas de las dificultades propias de enseñar, no sólo en los países periféricos, sino también en los países centrales; sin lugar a dudas el trabajo docente tiene aristas difíciles, en particular por desarrollarse a través de situaciones humanas grupales que son complejas en sí mismas. A pesar de ello, en cada país se han ido definiendo algunas características particulares que fueron conformando el campo de la historia de las prácticas docentes.

En cualquier caso o en cualquier análisis que se haga, coincidimos también con Southewll (2006) en que es necesario considerar al "ámbito educativo como parte de un territorio tensionado en el que convergen posiciones o decisiones que se imbrican y sostienen mutuamente, atenuando o acentuando su capacidad modeladora". En ese sentido, la disciplina escolar Educación Física no ha escapado a las variaciones y vaivenes que han sufrido las restantes áreas del conocimiento escolar y de las prácticas profesionales docentes.

El tema de la profesionalización sin duda que también ha ocupado un lugar central en las discusiones del campo de la Educación Física en las últimas décadas.

El objetivo de este breve apartado será entonces, mencionar o relevar algunas cuestiones vinculadas a la problemática de la profesionalización en el campo disciplinar específico de la Educación Física.

La cuestión ha sido analizada en las investigaciones de Ángela Aisenstein, quien en su libro "El modelo didáctico de la educación física: entre la escuela y la formación docente" (1995), le dedica varias páginas bajo el título "Recuperar la posición profesional del profesor". Partiendo del discurso de profesores entrevistados y de la percepción desvalorizada que estos tienen de su labor, la autora propone "una revalorización profesional" como uno de los puntos clave para "modificar la identidad profesional en crisis". En ese sentido, considera que "un docente crítico que toma decisiones con responsabilidad e independencia de criterio a partir de la reflexión sobre su conocimiento profesional, y que es reconocido así desde otros lugares del sistema educativo, probablemente tendrá otra percepción de su labor" (Aisenstein, 1995). Para ello, la autora propone modificaciones en la Formación Docente y en la Capacitación, accediendo allí a "herramientas conceptuales" que les permitan comprender mejor su realidad.

Giles y al. (2003) analizan la formación profesional como indisolublemente ligada al problema de la identidad disciplinar de la Educación Física. Si bien parte del problema de la formación inicial, destacan que "la discusión de la formación profesional debe ser pensada en el contexto de una cultura docente", y que "el eje central de la identidad de ese profesional es la docencia" (Giles, Molina Neto y Kreusburg Molina, 2003). Dichos autores insisten en la necesidad de privilegiar la creación de postgrados y de realizar más investigaciones en el área, pero no mencionan en ese análisis la necesidad de una formación docente continua para aquellos profesores que están ligados a las prácticas escolares de la Educación Física y que no se desempeñan en la producción académica y/o a la docencia en universidades o institutos de formación docente.

Sin embargo, se podría considerar que otro de los problemas de la profesionalización en Educación Física no ha sido aún abordado: el sentimiento de superioridad que suele imbuir en algunos casos al colectivo de profesores, en particular frente a los maestros generalistas de grado, sea en el denominado "Jardín" o Nivel Inicial y también en la Escuela Primaria. Es por ello que se suelen escuchar frases en escuelas de nuestra región, que reafirman que el rol del maestro-a debe ser quien "cuide a los niños en el patio"... ya que el profesor de Educación Física "no estudió para eso", y dado que además "por algo estuvo cuatro años en la Universidad". Lo profesional en este caso termina transformándose en elemento que potencia la marca de diferencias: soy superior, por lo tanto mi

rol docente es diferente (mejor). Quizás éste sea un campo interesante a investigar y que aún no ha sido suficientemente profundizado en Argentina, pero que podría ser explorado a futuro.

Para finalizar se hará mención a una reflexión relacionada a cómo el tema del riesgo contribuye a *performar* nuevas identidades profesionales. Myriam Southwell hacía referencia en el documento preliminar del Seminario a cómo se intentó fomentar en los últimos años desde las políticas públicas el fortalecimiento de la autonomía y la gestión del propio riesgo de los docentes.

¿Qué riesgos puede y debe administrar un docente de Educación Física hoy? La pregunta implica una respuesta que analice el tema como un problema complejo, donde se entrecruzan cuestiones tan disímiles como el tema de la responsabilidad civil y el riesgo de accidentes, la violencia del alumnado, las instalaciones deficitarias y el poco material disponible, la pobreza y la desnutrición como limitantes para un trabajo desde las prácticas corporales, la escasa comprensión de los directivos respecto de la importancia de la materia (en ese sentido, en general sus preocupaciones suelen estar más centradas en que "no haya accidentes" en la clase de Educación Física), la casi nula valoración social de la disciplina (los padres suelen creer que sus hijos solo juegan y se divierten de manera pasatista y/o que se mueven un poco en "la clase de gimnasia"), etc., etc. En un marco donde "existe un profundo cuestionamiento a la escuela, desde el que se la interroga en relación con las transformaciones culturales que vive nuestra sociedad y con la manera de formar en este tiempo" (Birgin, 1999), el profesor de Educación Física comparte –o debería compartir– con el resto de los docentes la posibilidad de formularse ese tipo de preguntas, de repensarse a sí mismo.

Pero todo ello se agrava en un tema de importancia para la disciplina, pero que suele ser soslayado: la clase de Educación Física debería centrar gran parte de su hacer en la toma de decisiones motrices múltiples y variadas (Parlebas, 1989). Pero ello implica poner a los alumnos-as en situaciones de "riesgo". Obviamente que el riesgo es y debe ser controlado, pautado, acotado y anticipado por el docente, sin lugar a dudas. Es decir, centrarse en otorgarle posibilidades de toma de decisión y autonomía motriz y corporal al alumno. Pero ello implica escenarios que no todos los profesores ni todas las directoras y los directores de escuelas están dispuestos a afrontar, donde es necesario explicar a padres e inspectores, donde es necesario convencer, donde es necesario programar y organizar con anticipación. Un trabajo extra que requiere una energía y un tiempo adicionales. Como ejemplo paradigmático de ello podemos poner a los campamentos y las prácticas corporales y deportivas en contacto con la naturaleza, actividades que hoy en día parecerían ser cada vez más difíciles de llevar adelante en la práctica cotidiana desde las instituciones escolares, ya que su puesta en acción es compleja desde lo administrativo y lo legal.

Breves conclusiones

"El individuo está sujeto al riesgo y, a la vez, es sujeto de riesgo", afirmaba la profesora Southwell (2007) en el documento antes mencionado. En Educación Física esta cuestión está planteada con claridad: el tema de la profesionalización docente nos interpela de lleno y nos somete a tensiones y a replanteos constantes en el accionar cotidiano en las escuelas y en ámbitos académicos. El riesgo está, el riesgo existe. ¿Queremos ser profesionales? ¿Queremos ser trabajadores de la educación? ¿Queremos ser docentes? ¿Qué implica cada una de estas opciones? El riesgo al que hacemos referencia aquí, es en realidad el no saber quiénes somos ni quién queremos ser. Es por ello que una toma de posición individual y una reflexión colectiva se presentan como necesarias.

El objetivo de este artículo fue discutir tan sólo algunos aspectos vinculados a la profesionalización y al trabajo de quienes enseñan en el área de Educación Física, yendo desde la realidad cotidiana que encuentra el profesor que da clase en un patio hasta algunas de las implicancias curriculares de

las políticas educativas, e intentando establecer relaciones de la problemática con la formación docente y académica. El desafío de continuar esta línea de reflexión y de indagación se plantea como posible, y será necesario retomarlo en futuros trabajos para completar de la manera más frondosa esta primera aproximación que se hizo aquí en cuanto a la temática mencionada.

Sin dudas la problemática brevemente esbozada en estos párrafos plantea una reflexión sobre el rol social de la Educación Física, y también sobre el objeto de la disciplina, en un marco donde los ámbitos de incumbencia crecen día a día, abriéndose las puertas para espacios laborales en instituciones que no son la escuela y que plantean nuevos desafíos y nuevas encrucijadas al profesor de Educación Física.

Para cerrar, parece interesante retomar palabras de los colegas brasileños Molina Neto y Kreusburg Molina (2003) cuando afirman: "El tema de la identidad profesional fascina porque nos remite a la cuestión ontológica: ¿qué somos? ¿Cuál es nuestra naturaleza?".

Bibliografía Consultada

Aisenstein, A. (1995). *El modelo didáctico de la educación física: entre la escuela y la formación docente.* Buenos Aires: Editorial Miño y Dávila.

Birgin, A. (2006). Pensar la formación de los docentes en nuestro tiempo. En: *Diez miradas sobre la escuela primaria.* Compiladora: Terigi, Flavia. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI.

Birgin, A. y Pineau, P. (1999). Son como chicos. El vínculo pedagógico en los institutos de formación docente. *Revista Cuadernos de Educación.* Serie Formación Docente N°2.

Bourdieu, P. (2002). *Los usos sociales de la ciencia.* Buenos Aires: Editorial Nueva Visión.

Giles, M.; Molina Neto, V. y Kreusburg Molina, R. (2003). "Educación Física y Formación Profesional". En: *La Educación Física en Argentina y Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas.* Compiladores: Bracht, Valter y Crisorio, Ricardo. La Plata: Ediciones Al Margen.

Molina Neto, V. y Kreusburg Molina, R. (2003). Identidad y perspectivas de la Educación Física en América del Sur: formación profesional en Educación Física en Brasil. En: *La Educación Física en Argentina y Brasil. Identidad, desafíos y perspectivas.* Compiladores: Bracht, Valter y Crisorio, Ricardo. La Plata: Ediciones Al Margen.

Southwell, M. (2007). *Profesionalización docente: un significante que modeló distintas concepciones educacionales durante los tres últimos siglos.* Documento Interno del Seminario "Historia del trabajo de enseñar: problemas, identidades y modelos docentes". Secretaría de Postgrado, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Universidad Nacional de La Plata (no publicado).

Southwell, M. (2006). "La tensión desigualdad y escuela. Breve recorrido de sus avatares en el Río de la Plata". En: *Igualdad y educación, escrituras entre dos orillas.* Compiladores: Martinis Pablo y Redondo Patricia. Buenos Aires: Del Estante Editorial.

Parlebas, P. (1989). "Le sport est - il un jeu naturel, universel et superieur?". En: *Sport en jeux.* París, número especial Vers L'Education Nouvelle. París: Edición del CEMEA.

Popkewitz, T. (1997). La profesionalización, el gobierno del profesor y el conocimiento académico: Algunas notas comparativas. En: *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado,* año 6, n° 29. Ejemplar dedicado a Actas del VIII Congreso de Formación del Profesorado.

En busca de una identidad epistémica: ¡Facultad de ... escuela de... carrera de.... ¿Ciencia del movimiento? ¿Educación Física? ¿Motricidad Humana? ¿Otro?

Profesor: Américo Arroyuelo Araya

Resumen

Nos encontramos en momentos de cambios paradigmáticos en las que las instituciones se hacen cada vez más inestables, más disímiles de enunciar, por tanto, más complejas. Estamos en un mundo globalizado que está haciendo tránsito de la era de la información a la era del conocimiento; ello obliga a que dichas instituciones, especialmente la universidad, se pregunte sobre los ajustes que deberán sufrir sus currículos para poder formar a sus estudiantes y esto precisamente es lo que pretendo que hagamos entre todos y todas.

Estos desafíos actuales reflejan en gran parte las escasas oportunidades y/o instancias de discusión que tenemos por el fragor de las clases y de tanta y tanta actividad que demanda la acción docente de aula. Por esta razón me he tomado un tiempo entre clase y clase para escribir este artículo que no pretende más que llamar la atención sobre esta temática actual de las mallas formadoras de profesionales futuros en el campo de la ciencia de la motricidad (llamaré de este modo lo que entendemos comúnmente como Educación Física). Implica realizar un ejercicio de desconstrucción y construcción de saberes (DEMO 2010). Lo anterior detona a raíz de lo que se escucha en pasillos y lugares no convencionales de discusión; que intentan dar identidad a una escuela formadora, y es interesante darnos cuenta de lo frágil que este ejercicio resulta cuando no existe debate de ideas en torno al significado y representación de los contenidos. Por esto es fundamental originar o al menos comunicar las inquietudes que estas interpelaciones nos provocan, o al menos a mí.

Sin embargo y tal como se señalara en el curso de "investigación-profesor", dictado recientemente en la facultad de Educación de la Universidad Central de Chile, las certezas de las incertezas, es parte del ejercicio diario que todo profesor debe realizar, "quien cree en lo que sabe, nada sabe" y por el contrario quien "desconfía de lo que sabe, busca saber" (DEMO 2010).

Esto nos indica la "Necesidad de estas búsquedas"; es una clara invitación a dialogar desde la incertidumbre y con posturas más humildes. Es de condición evidente que al interior de los grupos académicos

se dé la oportunidad de discutir y de establecer el ejercicio de la "Autoridad"(esta entendida como el "argumento"), por tanto de lo que se trata es "Convencer sin Vencer", y esto no sería nada más ni nada menos que "La Autoridad del Argumento", que es mucho más que la ostentación de grados y títulos, que no aseguran la apertura; sino más bien el cierre o posturas atrincheradas, en torno a lo habitual o a lo cómodamente aceptado.

Con él, (artículo) he querido expresar mis preocupaciones en torno a la Ciencia de la Motricidad Humana y sus aportes a la Educación Física, si es que la hay. Es un escrito que invita a mantener una actitud de pensamiento (epistémico) vigilante, que interroga e interpela lo que puede ir siendo instaurado o instituido como lo acertado o como lo más probable de ser; a la vez, insta a mantener una actitud de respeto frente al reconocimiento de los saberes que se van construyendo en otras disciplinas. En suma, el escrito no es más que una provocación a comenzar a reflexionar, pero desde las argumentaciones, como autores de nuestros propios referentes, frente a lo que vamos comprendiendo por Ciencia de la Motricidad, al lado de otros saberes, tales como las ciencias del movimiento; ciencias de la actividad física, ciencias del deporte y otras tantas que parecen pertenecerse pero que no son de la misma índole, o mejor dicho no responden a los mismos perfiles de formación.

Palabras Clave: Construcción – Desconstrucción – Motricidad Humana – Educación Física – Argumento – Autoridad

Abstract

We are in times of paradigmatic shifts in which institutions are becoming more unstable, more dissimilar to state, therefore, more complex. We are in a globalized world that is making the transition from The Age of Information to The Age of Knowledge, this requires that these institutions, especially university, ask about the adjustments that must suffer their curricula to train students and this is precisely what I intend to do.

These current challenges largely reflect the limited opportunities or instances of discussion we have because of the noise in classes and so many activities that demand actions from the teacher. For this reason I have taken some time between classes to write this article which is a wakeup call about this current issue of the curriculum for future professionals in the field of motricity science (also known as Physical Education) involves an exercise of deconstruction and construction of knowledge. (DEMO 2010). This triggers a result which is heard in hallways and unconventional places for discussion, trying to give identity to a training school and it is interesting to realize how fragile this exercise is when there is no discussion of ideas about the meaning and representation of content. This is why is so important to communicate the concerns that cause us such interpellation or at least to me.

However, and according to what was said in the class of "teacher research," recently issued in the Faculty of Education, University of Chile, the certainties of the uncertainties, are part of the daily exercise that every teacher should do, "if you believe in what you know, you know nothing" and, on the other side "if you don't believe in what you know, you are trying to know." DEMO2010.

This indicates that the "need for these searches," is a clear invitation to dialogue from uncertainty and with more humble positions. It is clear that within academic groups are given the opportunity to discuss and establish the exercise of the "Authority" (this is understood as the "argument"), so the point is "Convincing without Overcome" and this would be no less than "the Authority Argument", which is much more than the vanity of degrees and diplomas, which assure the openness, but rather the closure or entrenched positions, around usual or comfortably accepted things

With this article I want to express my concerns about the Science of Human Kinetics and Physical Education contributions, if any. It is a letter that tries to maintain an attitude of alert thought (epistemic), which questions and challenges what may be established or being established as suc-

cessful or as more likely to be, at the same time, urges to maintain an attitude of respect against the recognition of knowledge that are being developed in other disciplines. In short, the writing is merely a provocation to start thinking, but from the arguments as the authors of our own referents, compared to what we're realizing for Motricity Science along with other knowledge, such as movement science, exercise science, sports science and others which seem to belong or are not of the same nature of training profiles.

INDISCIPLINANDO LA EDUCACIÓN FÍSICA

La Ciencia de la Motricidad Humana (CMH) viene constituyéndose en una posibilidad para la Educación Física, en tanto busca romper los dualismos cartesianos que hemos heredado de la cultura occidental; intentamos sacudirnos de creencias que no están demostradas desde el conocimiento científico, sea este desde el positivismo cuantitativo o desde la frágil, difícil y restringida investigación cualitativa. En efecto, hemos vivido adosados a concepciones duales que no nos permiten reconocernos tal y como efectivamente somos; se suele escuchar que hacemos una formación en valores, preocupados de la integralidad; pero a la hora de sistematizar hablamos de educadores físicos, dejando de lado el resto de lo que somos: PENSAMIENTO, MOVIMIENTO Y EMOCIÓN, es decir lo que yo me atrevo a vislumbrar como el objeto real de estudio, que es sin más "LA ACCIÓN". Acto que es patrimonio solo de los seres humanos, no conozco otra creatura, cosa o elemento creado que contenga estos tres elementos.

Divorciarse del paradigma cartesiano de la simplicidad, denominación de Manuel Sergio (1999), es un gran reto para él y todos los que lo hayan intentado; su propuesta de Ciencia de la Motricidad Humana, surge como un problema ontológico, epistémico y político frente a la equívoca concepción de cuerpo-físico, como movimiento intencional de trascendencia (superación). Tiene en cuenta la intencionalidad que emerge de la consciencia del cuerpo a partir de una fenomenología del sentido... "es una nueva ciencia humana donde hombre y mujer surgen como ser, conciencia y valor" (Sergio, 2006).

Aparatos tecnológicos llamados escuelas; moldeado y modelado como músculo carnoso que se abulta con silicona y ejercicio físico para la venta, como objeto de placer; y transformado en producto de trabajo por sociedades capitalistas-excluyentes que diseñan dispositivos de control para seguir en el poder, como una estrategia de producción.

Nos encontramos frente a un problema de concepción de mundo y de vida que no es exclusividad de la Educación Física.

En Chile el panorama de formación recibió la influencia alemana; Hans Huber y el suizo Plinio Pessina (misión suiza/reorganización del ejército) introdujeron los implementos que se utilizaban en Europa en las pruebas atléticas como discos, jabalinas, martillos y garrochas (Vaca, 1984). Ello nos permite interpretar que en Chile los procesos didácticos para la enseñanza de la Educación Física se encontraban influenciados por el desarrollo del deporte y con éste, toda una gama de ejercicios "físicos" de desarrollo motor, situación que tiende a persistir en la actualidad.

En este sentido, los procesos desde los cuales se han formado los profesionales y los formadores de profesionales, "educadores físicos" que educan "educadores físicos", reproduce plenamente las características del paradigma de la simplicidad, o sea, la fragmentación, la disociación, la reducción atomizante, el control, la predicción; un modelo que lleva al entrenamiento de un profesional con habilidades y destrezas que lo hacen ser un operario eficiente y eficaz pero sin autonomía. Un modelo de formación con acción instrumental en el ejercicio de una educación física/deporte, donde vivencia pocos espacios para la creatividad y la inventiva. (Ver al respecto la investigación de Hurtado, Jaramillo, Zúñiga y Montoya, 2005).

La Educación Física en Chile, se ha encargado de extender y reproducir el concepto dual de cuerpo en cada una de nuestras instituciones escolares y no escolares, en la cultura y en la sociedad en general; el imaginario social del cuerpo ha quedado reducido como un simple gregario de la razón. Por tanto, nuestra concepción de mundo, de vida, de ser humano, del sentido, ha sido un problema de cómo nos instalamos frente a aquello que queremos comprender, cómo sentimos y nos sentimos respecto a lo que nos rodea; para el caso específico, si tenemos o somos cuerpo. Esta situación nos interpela a indisciplinarnos, a no seguir ubicándonos en el mundo sólo desde nuestra disciplina; será mejor abrir la brecha, andar y desandar, dar nombre a lo in-nombrado e intentar nombrarnos de otra manera; es pensar epistémicamente, que en palabras de Zemelman (2005), es tener la capacidad de plantearnos problemas más allá de contenidos teóricos... de cuerpo.

Ahora bien, el paradigma del que se sirven los científicos no emerge por quiebres epistemológicos sucedáneos o repentinos, ni porque un grupo de ellos quiera (por capricho) implantar una forma distinta de explicar o comprender la realidad. Los paradigmas, según Thomas S. Kuhn (2001), emergen mediante un forcejeo constante entre los científicos (jóvenes y viejos) que pertenecen a una comunidad, que por diferentes procesos (psicológicos, sociales e investigativos), empiezan a no dar respuesta a todos sus enigmas planteados. Éste es el inicio de una revolución científica, ya que la receta de cocción va resultando ineficaz, así, se empiezan a dar nuevas explicaciones a las posibles fallas de preparación dosificada de aquello que se quería encuadrar al interior del paradigma establecido. No obstante, mientras la nueva receta no demuestre ser mejor que la anterior, seguirá siendo válida la establecida. Los científicos tienen la piel gruesa y no de buenas a primeras van a renunciar a sus teorías cuando sus experimentos no responden, inicialmente, a la solución de sus enigmas (Lakatos, 1993).

Lakatos, en su propuesta de "Los Programas de Investigación Científica" considera que los paradigmas no son fáciles de derrocar, ellos se implantan y se hacen "normales" en la comunidad académica; con la Revolución Científica, lo que empieza a emerger son una especie de paradigmas "rivales", unos más validados por la comunidad académica que otros; Wallerstein (2001) diría que existe como una especie de pugna entre el paradigma fuerte y el paradigma débil, donde cada uno tendría razones para validar sus propias posturas teóricas; allí se juega un alto componente ético así ambas partes no lo reconozcan de forma explícita. "Cuando nos encontramos entre paradigmas rivales, los proponentes del más fuerte tienden a sostener que es el único posible, y los proponentes del más débil afirman que están siendo oprimidos" (p. 185). Incluso, los proponentes del paradigma débil aducen argumentos del relativismo diciendo que "todos los paradigmas son válidos"; argumento igualmente débil al de sus proponentes puesto que se cae en la trampa del todo vale; a este aspecto Wallerstein considera:

> Que hay muchos paradigmas posibles, pero algunos son más válidos; es decir, más útiles que otros; sin embargo, aquellos del paradigma fuerte no se pueden descuidar y estar reexaminando constantemente los postulados de su paradigma (2001: 185).

Lo que existe desde mi punto de vista, es una lucha por demostrar la validez de los postulados sobre los que se ampara el paradigma de cada parte; es la búsqueda por una quietud estatutaria "normal" para que los científicos nuevos se entrenen y adquieran las herramientas sobre las que se edificarán sus futuras investigaciones y resolver así, cómodamente, sus enigmas planteados. No en vano, Popper criticó duramente el concepto de "Ciencia Normal" de Kuhn, al considerar que el científico "normal" es un no revolucionario que acepta el dogma dominante del momento y no desea desafiarlo; "sólo accederá a una teoría revolucionaria

nueva si casi todos los demás están dispuestos a aceptarla, si se pone de moda" (Popper citado por Jaramillo y Aguirre, 2004: 6).

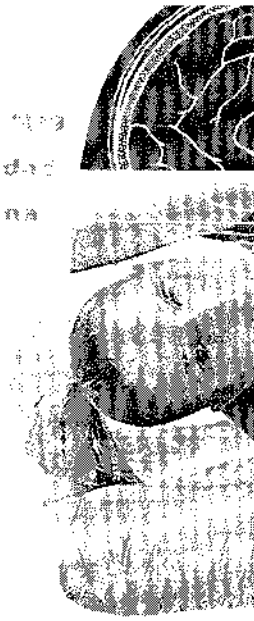
Por otra parte, debemos reconocer que al lado del paradigma de la CMH se encuentran otros paradigmas como el intercultural, que intenta sobreponerse al proyecto homogeneizante de modernidad/colonialidad traído de Occidente (Walsh, 2005); el pensamiento de orden superior propuesto por Lipman (1997) y la Práctica Reflexiva propuesta por Shön (1992, 1998), donde intenta fusionar pensamiento crítico y pensamiento creativo, y así se pudieran citar una serie de saberes que se han construido como paradigmas igualmente válidos al de la Motricidad Humana. Podríamos preguntarnos ahora: ¿Qué tanto valida y reconoce la Motricidad Humana otros paradigmas?, entendiendo que cada vez los saberes se vuelven más complejos e inestables, así como constantemente se mutan los paradigmas para formar otros.

Si la respuesta a la anterior pregunta es que sólo debemos mirarnos a nosotros mismos, y que la única solución a la Educación de lo Físico, es la Ciencia de la Motricidad Humana, seríamos ingenuos e ilusos.

Pretender resolver un problema que no sólo ha sido de la Educación Física, ni de la Motricidad Humana, sino de las disciplinas en general; podemos caer en el error de creer que los desubicados conceptualmente son los otros y que nuestra "ciencia" posee la verdad. Verdad que siempre es gris (Demo 2010), es decir, ni negra ni blanca.

Tendrá la Ciencia de la Motricidad Humana que reconocer su historia sin quedarse anclada en ella, ser opción más que obstáculo, estar abierta a las diferentes mutaciones por las que transita la sociedad, percibir cómo la realidad de los sujetos está siendo vivida desde la piel: "Los sujetos con los que vivimos, especialmente entre las nuevas generaciones, perciben y asumen la relación social en cuanto a una experiencia que pasa básicamente por su sensibilidad y su corporeidad". Barbero (2004: 40).

Enfrentar estos desafíos nos pone en el camino de resolución de esos conflictos; les insto a atreverse, será una aventura interesante y gratificante, a la vez que nos dará respiro en cuanto tendremos necesariamente que concordar en un lineamiento, que debemos potenciar, dado que lo declaramos como propio.



Educar: Un desafío permanente para este siglo

Jocelyn Portugal Villar.
Profesora de Educación Física.
Universidad Santo Tomás.

Resumen

Hablar del concepto de Educación es introducirse y relacionarse directamente con la cultura que rodea a cada país, a cada pueblo y a cada institución, abordando aspectos que van desde las políticas a nivel gubernamental enmarcadas en un macro-contexto, hasta llegar a aquellos ámbitos más específicos y propios que envuelven a cada estamento educativo, los cuales se van desarrollando a través de un micro-contexto dentro de la comunidad educativa donde se sitúan los dos agentes más importantes del proceso de enseñanza y aprendizaje: el profesor y el estudiante.

Abstract

To discuss the concept of education is to introduce and interact directly with the culture that surrounds every country, every people and every institution, addressing aspects ranging from governmental policies framed at a macro-context, to reach those specific areas and involving themselves to each educational establishment, which are developed through a micro-context within the educational community where we find the two major players in the process of teaching and learning: the teacher and student.

Por ello, es de suma importancia reconocer la existencia de elementos o variables que enmarcan la educación de este siglo. Entre ellos, destacan *la diversidad y la calidad.*

Diversidad hacia lo que sucede en el contexto social de nuestros estudiantes. Y calidad, en una doble mirada, primero hacia el proceso de enseñanza y aprendizaje que éstos desarrollan, y segundo a la formación inicial docente que reciben los profesores.

De esta manera, hablar de diversidad en educación no es sólo hablar de Educación Especial. Es necesario dar un paso más allá y ampliar este concepto hacia necesidades educativas relacionadas con factores culturales, sociales, religiosos y valóricos, entre otros.

En palabras de Jiménez y Vilá (1999, pp. 199), hablar de la educación en la diversidad se refiere a *"un proceso amplio y dinámico de construcción y reconstrucción de conocimiento, que surge a partir de la interacción entre personas distintas en cuanto a valores, ideas, percepciones, intereses y capacidades, que favorece la construcción consciente y autónoma. Ello con la doble finalidad de dar respuesta a una realidad heterogénea y de contribuir a la mejoría y al enriquecimiento de las condiciones y de las relaciones sociales y culturales".*

Desde sus planteamientos, Marchesi y Martín (1998) nos invitan a enfrentar esta diversidad educativa como un importante y complejo desafío que deben resolver los establecimientos educativos y los docentes.

Dicha situación obliga a generar grandes cambios si lo que se busca es que todos los estudiantes, sin discriminación, logren potenciar el desarrollo de sus diferentes capacidades.

Por otro lado, el concepto de calidad aborda múltiples ámbitos que forman parte del diario vivir, en cuanto busca un deseo de perfección y lograr un prestigio y un mejoramiento continuos. Representa una actitud, un estar en el ser, en lo estable y en lo permanente, rodeado del constante cambio.

Desde aquí es donde se aborda la calidad en la educación, pues nos relacionamos con personas que estamos formando al educarlas y que están aprendiendo. Y, como todos los seres humanos, tienen al lado la posibilidad permanente de cometer errores, pero no hay que olvidar que somos seres perfectibles, capaces de producir cambios.

Continuando con el concepto de calidad en educación, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE, 1995) la define como lo que *"asegura a todos los jóvenes la adquisición de los conocimientos, capacidades, destrezas y actitudes necesarias para equipararles para la vida adulta".*

Esta mirada pone énfasis en la socialización de las personas y en su compromiso con la comunidad, considerando el conjunto de aprendizajes relacionados con el desarrollo personal, afectivo, social y moral de los estudiantes, sin dejar de lado aquellos aspectos de los contextos sociocultural y familiar, ni los procesos educativos que se producen en los establecimientos y aulas, siendo éstos los que explican los cambios que se realizan en los aprendizajes de los alumnos y las alumnas (Marchesi y Martín, 1998).

Una conceptualización más reciente en relación a la calidad de la educación alude a *"aquella que permite que todos aprendan lo que necesitan aprender, en el momento oportuno de sus vidas y de sus sociedades y en felicidad"* (Braslavsky, 2006 pp. 87).

Sin duda que esta mirada está enfocada en la persona, en este caso en nuestros estudiantes, los que merecen vivir, sentirse e interaccionar con felicidad en su entorno más cercano, siendo uno de esos –y el que nos involucra– la escuela.

Si nos situamos en la realidad, aparentemente ambos conceptos no llegan a consenso. No inte-

ractúan, no se encuentran y no se cruzan a la hora de lograr una educación instalada en la diversidad con un grado óptimo de calidad, lo cual produce niveles de aprendizaje que en muchos casos son de un alto nivel de precariedad, principalmente en establecimientos municipalizados, como lo demuestran los bajos resultados obtenidos en la prueba SIMCE.

Pero, ¿cómo podrían encontrarse estos conceptos? ¿Es posible que converjan en algún momento dentro del sistema educativo?

Para lograr entender de qué manera sería posible consensuar ambos conceptos, es necesario analizar algunos aspectos que forman parte del amplio sistema educativo y que orientan el quehacer docente.

En este sentido, se debe considerar como primer elemento al ámbito de las políticas educativas, y en conjunto con ellas al Ministerio de Educación (MINEDUC), que elabora y diseña un currículum común de base a través del cual se busca que todos los estudiantes en cada curso o nivel aprendan los mismos contenidos enseñables, pero sin considerar las características socioculturales que posee cada sujeto.

Esta prescripción ministerial, es considerada y aplicada por cada centro educativo en relación a sus características administrativas, ya sea un establecimiento municipal, particular subvencionado o privado.

En el último caso es más probable encontrarse con ajustes y cambios curriculares que sustenten el perfil de los estudiantes que forman parte de esa institución, diferencia marcada principalmente por un tema de *capital cultural* (Bourdie y Passeron, 2003), en función al ambiente familiar en que se desarrolla cada persona.

Aparece así la desigualdad social o *reproducción social* (Bourdie y Passeron, 2003) como una diferencia instalada entre grupos sociales, lo cual provoca que se replique en la escuela lo que se vive en el contexto familiar. Con dicho efecto, se produce una distancia cultural elevada entre grupos sociales, lo que aumenta significativamente las diferencias socioculturales.

De esta manera, las políticas educativas, al no considerar el origen familiar, replican la realidad cultural en el ámbito educativo, ya que la escuela no toma en cuenta la dimensión sociocultural de la que provienen sus estudiantes, reproduciendo así las desigualdades sociales.

Continuando en este contexto, es importante señalar que las acciones que realiza cada persona no son el resultado de razonamientos premeditados, sino que la manifestación de costumbres adquiridas. En la medida en que somos seres sociales, parte de una clase social jerarquizada y bajo determinadas condiciones objetivas, inculcamos una serie de disposiciones, marcos mentales y principios para la acción que luego reproducimos en la práctica. Por tal motivo, podemos entender esquemas de obrar, de pensar y de sentir asociados a la posición social de cada persona.

A esta progresión de experiencias, Bourdie y Passeron (2003) la llaman habitus, y hace que personas de un entorno social homogéneo tiendan a compartir estilos de vida parecidos.

De alguna manera es el habitus el que determina las elecciones, los gustos y las oportunidades de triunfar o de fracasar en la sociedad, con lo que se rechaza el concepto de individuo autónomo que elige voluntariamente el curso de su acción y lo reemplaza por el de agente que reproduce los gustos y comportamientos que le fueron inculcados por pertenecer a una clase social determinada.

Por consiguiente, y de acuerdo a lo indicado antes, se plantea como necesario dar a cada uno de nuestros estudiantes lo que se merece y lo que le corresponde de acuerdo a la realidad o contexto en el cual vive. Eso es reconocer la *equidad*, como lo plantea la Organización de las Naciones Unidas

para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 1990):

"Hay que educar de acuerdo a las diferencias y necesidades individuales, sin que las condiciones económicas, demográficas, geográficas, étnicas o de género supongan un impedimento para el aprendizaje".

Sólo de esta manera es posible asumir la verdadera responsabilidad que quien se hace llamar educador tiene durante todo el proceso de enseñanza y de aprendizaje, lo que implica hacerse cargo de la diversidad y aceptar las diferencias como un hecho natural y necesario que puede facilitar el desarrollo y la participación democrática en el desenvolvimiento de todos los estudiantes, independiente de sus diferencias y respetando su realidad y estilo de vida, a manera de garantía de progreso y de desarrollo social (Porras, 1998).

Asimismo, y como otro aspecto a considerar vinculado con la diversidad y con la calidad educativa, resulta importante recordar que vivimos en la llamada *sociedad del conocimiento*, donde surge como objetivo necesario y prioritario el estar en una permanente y constante preparación y capacitación por parte de los docentes, renovando y estructurando conocimientos y saberes para lograr una mejor entrega en la calidad de su enseñanza, dentro de la diversidad educativa que esta instalada hoy día en nuestro sistema escolar.

Sin duda que la calidad en la enseñanza está directamente relacionada con la educación que los profesores entregan a sus estudiantes dentro del aula, la que se vincula con la formación inicial docente de los profesores, hecho que fue tomando mayor importancia en la década de los 90 debido a las diferentes Reformas Educativas que se produjeron en los países de América Latina.

Uno de los aspectos abordados con estas reformas se relaciona con el mejoramiento de la calidad de las enseñanzas básica y media a través de la implementación de políticas públicas, reformas educativas, mejoramientos de los programas de estudio y capacitación y perfeccionamiento docente continuos.

Carnoy y De Moura (1997) señalan que los países de América Latina y del Caribe tienen un doble problema. Por un lado, la formación de la calidad antes del trabajo, ya que en la región muchos profesores están muy mal preparados. Y por otra parte, que los profesores necesitan de un perfeccionamiento mediante el esfuerzo masivo de formación en el empleo.

Siguiendo esta misma línea, el informe del Programa de Promoción de la Reforma Educativa de América Latina y el Caribe (PREAL, 1999) menciona que el deterioro de la profesión docente se debe, entre otras causas, a una capacitación deficiente, con énfasis más en la teoría que en la práctica educativa.

En nuestro país, y como una forma de fortalecer el trabajo y la formación docente (y por ende, de mejorar la calidad de la educación) fueron establecidos en 1990 varios instrumentos que se orientan hacia la estabilidad y la profesionalización, como la Ley del Estatuto Docente, los Premios a la Excelencia Académica (que constituyen incentivos no monetarios), la creación de un fondo especial para perfeccionar a los profesores dentro y fuera del país y la implementación del Programa INICIA en el año 2008 por parte del MINEDUC, que tiene como propósito lograr una transformación de las instituciones, de los currículos y de las prácticas involucrados en la formación inicial docente, en la búsqueda de asegurar y fortalecer la calidad profesional de los egresados de pedagogía a nivel nacional.

Estas políticas educativas, orientadas a mejorar la calidad profesional del docente, tienen que estar vinculadas con el desarrollo de los conocimientos o *saberes* que debe dominar el profesor, y que se encuentran en tres categorías, según Shulman (1989): conocimiento de la materia que se va a enseñar, conocimiento pedagógico de la materia y conocimiento del programa curricular.

De esta forma, se sigue acentuando la acción docente en diversos lineamientos que deben ser conocidos y aprendidos por cada profesor durante su formación inicial, para poder enfrentar con éxito la labor educativa.

Entonces, existe el conocimiento de los contenidos y de las materias enseñables. Y por otro lado están las formas que se manifiestan en el ser y en el actuar, que el profesor novato asume al verse enfrentado a su función educativa en el ámbito laboral, donde son observados directamente su pensamiento, creencias, juicios, teorías implícitas y toma de decisiones (Marcelo, 2001).

Sin duda que la postura y la valoración que asuma cada profesor inciden directamente en la labor educativa que se observa a lo largo de las diferentes acciones que debe desarrollar a través del proceso de enseñanza y aprendizaje, en relación a sus prácticas educativas ejecutadas antes, durante y después de dicho proceso.

Según Vaillant (2005, p. 9) *"la teoría y la práctica de la educación indican que uno de los elementos que más inciden en el proceso de aprendizaje tiene que ver con lo que creen, pueden y están dispuestos a hacer los docentes"*. Sin embargo, toda situación favorable o no que acontece dentro de la sala de clase pasa por el profesor, por cómo toma decisiones, piensa, cree y siente, ya que los resultados que se obtengan a partir de sus acciones son el resultado de reflexiones e intereses personales, del análisis de su quehacer didáctico y de la toma de decisiones, que se enmarcan dentro del contexto educativo en el cual cada docente se desenvuelve.

Para concluir estas reflexiones sobre el desafío permanente que se genera a partir de la educación en este siglo, y algunos de los importantes y fundamentales elementos que la conforman, como la diversidad y la calidad, y la relación que estos generan entre los discentes y docentes que forman parte del sistema educativo, resulta necesario adoptar una actitud con criterio, flexibilidad y responsabilidad frente a la labor que como docentes nos compete.

Hay que asumir lo que a cada profesor le corresponde hacer en relación a su trabajo, y recalcar la importancia de mantener un buen clima dentro del aula, realizando clases motivadoras, planificadas y, sobre todo, orientadas a que se produzca efectivamente el aprendizaje, valorando la formación, la superación y la obtención de logros por parte de cada uno de nuestros estudiantes, quienes se sitúan dentro de contextos sociales vinculados a la realidad que les corresponde vivir de forma particular.

Este es el principal reto que le corresponde asumir a la educación del futuro, siendo de gran valor apreciar hoy en día que las instituciones educativas, lejos de reducir las diferencias sociales, se han ido convirtiendo en un mecanismo que mantiene o incluso profundiza una elevada distancia cultural entre las clases sociales, empezando por una estructura que ofrece diferentes tipos de formación y guarda destinos escolares diferenciados dependiendo de la clase social en la cual se está inserto: los ricos con los ricos, los pobres con los pobres.

Basta con apreciar el diverso entorno familiar en el cual crece cada uno de nuestros estudiantes, que de entrada marca una elevada distancia cultural entre un grupo social y otro. Así se puede apreciar que la carga simbólica que fue adquiriendo la institución educativa y los títulos que otorga, terminaron trasladando al campo escolar la distribución de los signos de distinción y jerarquización social, debido a que no se consideran las diferencias sociales: todos los seres humanos son seres culturales, por lo tanto se les debe enseñar lo mismo.

Esto afirma aún más que la escuela nunca toma en cuenta la dimensión sociocultural y, por lo tanto, no considera las diferencias intelectuales de los que en ella se educan.

Los mecanismos internos con los que funcionan las instituciones educativas, sobre todo los mecanismos para seleccionar el ingreso y la permanencia de sus estudiantes, hacen parecer naturales las condiciones que tienen raíces estructurales. Las diferencias no se explican por la herencia genética,

sino que por la herencia cultural y social a través de comportamientos comunes a grupos sociales. El que a futuro algunos de nuestros estudiantes ingresen al sistema universitario y otros queden fuera, no responde a diferencias de capacidad, sino que a las condiciones de origen que se traducen en ventajas para los grupos con mayor herencia y capital cultural, que están más impregnados del tipo de cultura que promueven dentro de sus familias.

Por su parte, el habitus colectivo de los estudiantes es apreciado por el tipo de relaciones que mantienen con su clase social de origen, su condición y su práctica. Viven esa relación según los modelos de la clase intelectual que les es heredada culturalmente.

El campo de acción en el que éstos se desenvuelven se instala con gran fuerza en el grupo social cuyo bagaje académico es más elevado, dejando relegado a una minoría el resto de las personas que cuentan con menos posibilidades económicas e intelectuales, desconociendo así la dimensión cultural de los estudiantes desde la misma institución educativa.

Si bien las formas de enseñanza son iguales para todos, o se pretende que sean iguales para todos, no son considerados los ritmos de aprendizaje, las estrategias de enseñanza o las evaluaciones diferenciadas en relación al contexto escolar.

Se instala un sistema educativo desprovisto de contextos culturales, que ve a todos los alumnos como seres iguales y homogéneos, lo que produce escasos puntos de convergencia entre la experiencia escolar y la realidad cultural de cada uno de ellos. De esta manera, para mejorar y vincular aspectos tanto desde la diversidad como desde la calidad en educación, se hace necesario y urgente instalar en todos los sistemas educativos un *currículum pertinente*, que se adapte a la realidad social de los estudiantes, otorgando así la posibilidad de ajustar los contextos culturales, acercándolos a la realidad de aprendizaje y de conocimiento de cada grupo social.

Es importante darnos cuenta de que es posible modificar la mirada "cultural" de nuestros educandos, asumiendo la diversidad y la calidad educativa como elementos que pueden ser modificables desde el rol que ejerce cada profesor. Si bien hay una mirada muy fuerte y globalizada hacia homogeneizar la educación, sin duda que la heterogeneidad está siempre presente en cada entorno educativo.

Cuando se produzca un cambio en la manera de desarrollar los procesos de enseñanza y de aprendizaje (lo que implica asumir con responsabilidad la diversidad y la calidad en la educación de manera mancomunada por parte de los docentes, no pretendiendo enseñarles a sus estudiantes aspectos que están fuera de su entorno social, sino que al contrario, aproximarlos permanentemente a su propia realidad con calidad), se logrará formar a ciudadanos educados, con capacidades, convicciones, sentimientos y potencialidades, y, sobre todo, felices.

Bajo esta mirada la educación está muy lejos de ser homogénea, por lo tanto todos los profesores y establecimientos educativos pueden ser eficaces, pero en grados distintos y en función de implementar objetivos, contenidos curriculares y estrategias de enseñanza que trasciendan al aprendizaje escolar y puedan ser utilizados por los estudiantes en su vida diaria, generando así aprendizajes sostenibles que les sirvan a lo largo de toda su existencia.

Referencias Bibliográficas:

Bourdie, P., Passeron J. (2003). *Los herederos. Los estudiantes y la cultura*. Argentina: Siglo XXI Editores.

Braslavsky, C. (2006). *Diez factores para una Educación de Calidad para Todos en el siglo XXI*. Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y cambio en Educación (REICE) Vol. 4, N°2e.

Disponible en: http://www.rinace.net/arts/vol4num2e/art5.pdf

Carnoy, M. y De Moura Castro, C. (1997). *¿Qué rumbo debe tomar el mejoramiento de la educación en América Latina?* Propuesta educativa Buenos Aires N° 17.

Jiménez, P. y Vilá, M. (1999). *De educación especial a educación en la diversidad.* Málaga: Aljibe.

Marcelo, C. (Ed.). (2001). *La Función Docente.* Madrid: Síntesis.

Marchesi A., Martín E. (1998). *La calidad de la enseñanza en tiempos de cambio.* Madrid: Alianza Editorial.

MINEDUC (2004). Planes y programas de estudio. 2ª Edición.

OCDE (1995). *Normas de Desempeño en la Educación. En busca de la calidad.* París, OCDE.

OCDE (2004). Informe sobre la Educación en América Latina.

PREAL (1999). *Mañana es muy tarde.* Informe de la Comisión Centroamericana sobre la Reforma para la Educación en Centroamérica, Panamá y República Dominicana.

Porras, R. (1998). *Una escuela para la integración educativa. Una alternativa al modelo tradicional.* Sevilla: Publicaciones M.C.E.P.

Shulman, L. (1989). *La investigación de la enseñanza: enfoques, teorías y métodos.* Barcelona: Paidós.

UNESCO (1990). Declaración Mundial sobre la Educación para Todos.

Disponible en: http://www.unesco.cl/medios/biblioteca/documentos/ept_jomtien_declaracion_mundial.pdf Informe Foro Mundial sobre la Educación. Jontiem.UNESCO.

Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina.* Barcelona. Granada. Buenos Aires. México: Octaedro.

Enseñanza del pensamiento aplicada a la educación física y a los deportes

Javier Moraga Soto.
Magíster en Educación, con mención en Administración y Gestión Educacional,
Universidad Mayor.

Resumen

La enseñanza de la metacognición y del lenguaje del pensamiento abarca las posibilidades en las diversas habilidades deportivas para aprender a pensar, con el objetivo de generar después una acción motriz correcta o adecuada, lo que genera movimientos locomotrices de buena calidad.

En esencia, lo importante es la toma de decisiones aplicada a la realidad del juego, que hace que el deporte colectivo y el deporte individual mejoren en su eficacia. Para esto, es vital la enseñanza del lenguaje corporal aplicado a la clase de educación física como aprendizaje deportivo metacognitivo.

¿Cómo tomo la mejor decisión? y ¿cómo aprende el nuevo profesor de Educación Física, desde un espectro del enfoque constructivista?, son las preguntas que nos generan interrogantes a analizar para cambiar nuestras prácticas.

Abstract

The teaching of metacognition and language thought cover the possibilities in various sports skills to learn to think, in order to generate a right or appropriate motor action, generating good quality locomotor movements.

In essence, what matters is the decision-making applied to the reality of the game, which makes group sports and individual sports improve their effectiveness. For this, to teach body language applied to physical education class sports metacognitive learning is very important.

How do I make the best decision? And how the new PE teacher learns from a spectrum of the constructivist approach? These are the questions to discuss to change our practices.

Enseñanza del pensamiento aplicada a nuestra realidad

El objetivo de esta publicación está en la raíz de nuestra esencia como profesores, en el hecho de buscar mejores y diversas estrategias de enseñanza para innovar en nuestras prácticas educativas.

Sin ir más lejos, y haciendo una comparación con lo que eran nuestras clases en los colegios en la época de los años 80, sin lugar a dudas que hemos mejorado. Pero siempre es necesario seguir adelante, sobre todo en la formación del profesorado como pilar fundamental de la enseñanza de la educación física aplicada a la persona.

Para comprender el hecho de que en educación siempre tenemos que estar en constante innovación y desafío, comienzo este artículo desglosando al "constructivismo" como base teórica fundamental para la enseñanza del pensamiento en educación física y en deportes.

Los aprendizajes de nuestra especialidad nos generan interrogantes, dado que los aprendizajes no ocurren en el vacío, sino que se mueven en nuestro espectro, generando un currículum oculto que muchas veces no nos detenemos a analizar.

Sin embargo, la sociedad actual necesita de personas capaces de generar, buscar y organizar el conocimiento, que se transforma en ideas o pensamientos que ocurrieron espontáneamente.

Ello nos obliga a los profesores a enseñarles a nuestros estudiantes a establecer criterios para que resuelvan problemáticas innovadoras en clases, y además nos hace pensar en las formas y metodologías de enseñanza que usamos, las que deben ser dirigidas para ayudar a organizar estos pensamientos, los que a su vez generan nuevas formas de aprender a pensar en educación física, ya que no vale sólo el hacer por hacer, ni menos sistematizar la acción deportiva.

Ésta debe ser una forma más de enseñanza, para que el estudiante aprenda a generar análisis, comprensión y fundamentación, lo que llevará a constituir una asignatura relevante para complementar el desarrollo armónico de los niños, pudiendo también ser un aporte para interactuar académicamente con otras asignaturas.

El deporte es un escenario propicio para enfrentar desafíos constantes, y la toma de decisiones se transforma en un concepto que debemos analizar y trabajar en la enseñanza de los deportes colectivos e individuales, considerando siempre que la enseñanza de la técnica es un patrón obligatorio que incorpora la enseñanza de aspectos metacognitivos y de pensamientos de buena calidad para aprender mejor, lo que nos servirá y estará en constante proceso.

Por ello es necesario mejorar diversas características y habilidades que tienen los niños en edad escolar, respecto a sus habilidades del pensamiento y a la aplicación de éstas en la práctica deportiva.

Nos hemos encontrado con variables significativas que nos hacen pensar que un buen deportista-alumno piensa ejecutando una acción motriz, lo que conlleva a realizar análisis constante y no el hacer por hacer (sistematización). Esto nos hace generar y obtener aprendizajes más significativos, que pueden dar resultados positivos con respecto a la correcta ejecución motriz, o bien que la persona pueda tomar la mejor decisión porque su pensamiento fue de buena calidad.

La persona como deportista a nivel, escolar, amateur o profesional tiene la capacidad de que a temprana edad puede desarrollar la capacidad y la habilidad de crear pensamientos de buena calidad previamente a ejecutar una acción motriz y luego desarrollarla. Desde esta acción se desprende el realizar una actividad kinestésica orientada a mejorar la capacidad de pensar y de tomar una decisión en un menor tiempo, lo que implica que constantemente tengo que tomar determinaciones. El punto es tratar de tomar las mejores y correctas en el menor tiempo posible.

El deporte en su particularidad está en constantes problemáticas, lo que lo convierte en un escenario importante para la toma de decisiones oportunas y correctas aplicadas a la metacognición.

Mediante este espacio físico atrayente en todo sentido, los niños pueden pensar para aprender diversas destrezas. Pero no sólo para aprenderlas, sino que también para internalizarlas y hacerlas significativas, aplicándolas cuando corresponda y en el momento acertado, siendo la actividad deportiva un espacio para que los estudiantes tengan ciertas habilidades que les permitan pensar e idear constantemente con buena calidad.

Un enfoque que estamos obligados a cambiar

Para Peters[8], es importante que en la educación haya "actividades valiosas", considerando a aquellas que tienen valor en sí mismas y que a su vez poseen un amplio contenido cognitivo. Peters entiende que los juegos deportivos no pueden ser actividades valiosas, puesto que no "son serios" debido a que carecen de contenido cognitivo. Los juegos deportivos versan sobre "saber cómo" y no sobre "saber qué" o sobre hechos y conceptos abstractos.

Si bien admite que la Educación Física puede tener algún valor para la educación al ser un medio de desarrollo de habilidades, cualidades morales y gracia estética, precisa que dichas actividades físicas no tienen valor educativo en sí mismas, aunque sí en el plano instrumental.

En definitiva, la idea de Peters es que las actividades educativamente valiosas comprometen al intelecto y desarrollan las capacidades cognitivas de los alumnos.

Un buen objeto de estudio puede ser el establecer relaciones mentales prodigiosas en esta área, donde es posible formular buenas ideas.

El aprendizaje se manifiesta con detenimiento como una forma real de desarrollo, que debe ser ubicada en un lugar importante en la planificación de la clase y en la metodología de aprender haciendo y ejecutando, lo que significa aprender para aprender.

En la actividad física, que no es una actividad cognitiva ni mucho menos declarativa por el hecho de ser de ejecución y procedimental, nos sirve de mucho que los estudiantes piensen y vayan más allá. La idea es que tomen decisiones en la realidad de los deportes y de los juegos, desarrollando las habilidades enseñadas, por lo que es muy interesante que los alumnos tengan aprendizajes significativos y que permanezcan a lo largo del tiempo argumentando para resolver problemas reales.

También hago una comparación entre el aprendizaje profundo del conocimiento, señalando que no es lo mismo conocer que comprender profundamente. Y hago una pregunta, ¿si no avanzamos en esta dirección, los contenidos quedarán en el vacío y se generará una entrega de contenidos sólo para buscar una meta?

El nuevo profesor de Educación Física

Whitehead y Hendry[9] mencionan que el profesor de Educación Física tiende a ocupar un rol marginal en la escuela, siendo considerado por sus colegas como una persona útil a la hora de tratar proble-

8 Su teoría es citada por Kirk, D., en op. cit. p.60 y ss. También por Arnold, P.J. en Educación Física en movimiento. Movimiento y currículum, pp. 30 y ss. Ediciones Morata. Madrid 1990.

9 Su teoría es citada por Kirk, D., en op. cit. p.59 indican en su obra Teaching Physical Education in England Description and analysis... La imagen dada por los medios de comunicación y la evidencia acerca de las percepciones del profesor de Educación Física, presentan un individuo musculoso, sociable, agresivo, dominante, bastante inmaduro, que es antiacadémico y que no se expresa muy bien.

mas disciplinarios, pero no para consultar aspectos de gran importancia educativa.

Además, debido a que la tarea educativa más importante de la escuela es desarrollar las capacidades intelectuales de los alumnos, a la educación física se le da poco valor educativo.

Por eso el nuevo profesor de Educación Física debe crear aprendizajes profundos, asumiendo que sus metodologías y filosofías de trabajo deben orientarse hacia la capacidad de realizar una variedad de acciones mentales, con un tópico tal como dar explicaciones, mostrar evidencias y dar ejemplos, generalizar, aplicar a situaciones nuevas, lograr que el alumno se anticipe, y enseñar a profundizar y extender el conocimiento, estableciendo conexiones con otras disciplinas que lleven al expertizaje.

¿Podremos o debemos ser nosotros los que enseñemos de manera profunda a nuestros estudiantes? ¿Dónde debemos dar mayor énfasis?

Estas son preguntas e interrogantes que debemos generar para la discusión y el análisis, asimilando las nuevas tendencias en educación y haciendo plausible la oportunidad de mejorar los aprendizajes orientados a la habilidad del pensamiento, en términos generales, para que el profesor aprenda a pensar para cambiar sus prácticas.

Esto hace que en el contexto educativo surja la posibilidad de derribar ciertos mitos con respecto a la educación como fin último, la meta y no el progreso, con las mediciones nunca bien ponderadas del SIMCE y la PSU.

Nuestra práctica genera un espacio donde el desarrollo es armónico y se busca que las personas establezcan condiciones ideales para generar desafíos y desenvolverse con mayores herramientas en la vida cotidiana.

El pensamiento de buena calidad.

El buen pensamiento[10] se aproxima al concepto que incluye al menos tres características: que sea crítico, creativo y que incluya la reflexión sobre el propio pensar (metacognitivo).

El pensamiento critico debemos mencionarlo en el plano de la toma de decisiones que atañe no sólo a aquello en lo que vamos a creer, sino que también a aquello que vamos a hacer, destacando de este modo la importancia del pensamiento de buena calidad en nuestra vida cotidiana. De este modo queda claro que el contenido del pensamiento que pretendemos enseñar puede ser académico o de la vida diaria.

El pensar críticamente frente a lo cotidiano representa uno de los objetivos más importantes de cualquier programa que intenta formar personas para una sociedad democrática. Visto de tal manera, estos programas ponen más énfasis en el "cómo pensar" que en el "qué pensar".

Por su parte, el pensamiento creativo se refiere a superar la dificultad que significa romper con la rutina y ver la situación de una manera nueva.

Es frecuente que el pensamiento tienda a ser dominado por la experiencia anterior, por lo que desde esta perspectiva se repiten soluciones y no se utiliza el pensamiento alternativo. Hay que ser capaz no sólo de encontrar soluciones novedosas, sino que además de identificar y formular nuevos problemas.

Y el pensamiento metacognitivo se refiere a la clase superordenada de pensamiento que concierne a la reflexión y al conocimiento del propio pensamiento. Es decir, a la conciencia del control sobre el propio pensamiento (Perkins y Swartz, 1989).

10 J. Beas et al. (1992). Cap. 2 "Enseñar a pensar ¿una forma de mejorar la calidad de la educación?". En "La enseñanza de destrezas intelectuales a través del curriculum escolar". Santiago, Ediciones Neoduc. Pág. 06 - 12.

Cuando un sujeto hace uso de esta destreza es capaz de desenvolverse mentalmente para reconocer los pasos y procesos que ha utilizado en la resolución de una tarea. En este sentido, puede decirse que el pensamiento metacognitivo aumenta de forma notable el grado de conciencia que el sujeto tiene sobre su pensar.

Desde esta perspectiva, podemos considerar que las habilidades metacognitivas son necesarias y útiles para la adquisición, el empleo y el control del conocimiento y de las otras habilidades del pensamiento. Incluyen la capacidad de planificar y de regular el empleo eficaz de los propios recursos cognitivos (Brown, 1978; Scardamalia y Bereiter, 1985; Nickerson, 1987).

Las dimensiones del aprendizaje

Una reflexión final y síntesis acerca de las dimensiones del aprendizaje de Roberto Marzano indica cuáles son esenciales en los procesos pedagógicos y didácticos que pretenden generar en los estudiantes actitudes, aptitudes, habilidades y destrezas para asumir con motivación el pensamiento orientado y establecido, con miras al reto de generar y hacer uso del conocimiento.

El autor nos interna en un enfoque basado en teóricos e investigadores del aprendizaje, y se basa en la premisa de que existen cinco tipos de razonamiento que son favorables a la hora de tener éxito en el aprendizaje.

Esas dimensiones son las siguientes:

- Dimensión 1: Actitudes y percepciones positivas sobre el aprendizaje.
- Dimensión 2: El razonamiento para la adquisición y la integración del conocimiento.
- Dimensión 3: El razonamiento para la profundización y el refinamiento del conocimiento.
- Dimensión 4: Utilización significativa del conocimiento.
- Dimensión 5: Los hábitos mentales productivos.

Por esto se hace imperiosa la necesidad de cambiar el sentido a nuestras metodologías en el aula, haciendo una revisión completa de nuestra forma de educar, sobre todo en el campo de la actividad física.

Bibliografía solicitada

Marzano, R. y otros (1992): "Dimensiones del Aprendizaje. Manual del Profesor", Capítulos 1 al 5. Editorial ASCD. Alexandria. USA. Pág. 1-22.

Bibliografía consultada

Beas, J. y equipo (2000). Enseñar a pensar para aprender mejor. Ediciones Pontificia Universidad Católica de Chile.

Blythe, T. y colaboradores (1998). La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente. Editorial Paidós.

Román, M. (2005). Aprender a aprender en la sociedad del conocimiento. Arrayán Editores.

Sanjurjo, L. y Vera, M.T. (1994). Aprendizaje significativo y enseñanza en los niveles medio y superior. Ediciones Homo Sapiens.

Tishmann, S.; Perkins, D. y Jay, E. (1994). Un aula para pensar. Aprender y enseñar en una cultura del pensamiento. Editorial Aique. Por Prof. Mg. Etienne Valenzuela L. (a), Prof. Mg. Tomás Herrera V. (b) (c).

Incidencia del Calentamiento en el Rendimiento del Salto Horizontal sin Impulso

Asuntos Estudiantiles, Universidad Tecnológica de Chile
Instituto del Deporte, Universidad de las Américas
Escuela de Educación Física, Universidad Viña del Mar.

Resumen

El objetivo de este estudio es determinar en qué medida incide el calentamiento y su densidad en el rendimiento del salto horizontal sin impulso en estudiantes de educación física. Se evaluaron 60 participantes, 43 hombres y 17 mujeres, con una edad media de 21,4 años. Los resultados muestran un rendimiento significativamente mayor en el salto después de haber realizado un calentamiento versus sin realizar calentamiento tanto en hombres como en mujeres. En suma a lo anterior, en hombres se observa un mayor rendimiento en el salto después de haber realizado un calentamiento de baja densidad versus un calentamiento de alta densidad; por otro lado en mujeres no se observan diferencias entre el salto realizado después de un calentamiento de baja densidad en comparación con el salto realizado después de un calentamiento de alta densidad.

Palabras clave: Calentamiento, densidad.

Abstract

The aim of this study is to determine how warming affects the density and horizontal jump performance without a boost in physical education students. We evaluated 60 participants, 43 men and 17 women, of 21.4 years. The results show a significantly better performance in the jump after warming up versus without making it in both men and women. In addition to this, in men there is a greater jump performance after completing a low-density warming up versus high density warming up, on the other hand in women there are no differences between the jump made after a low density warming up of compared to the jump made after a high density warming up.

Introducción

El calentamiento forma parte de cualquier sesión de entrenamiento y es esencial ejecutarlo antes de someterse a un test físico. Sin embargo uno de los grandes problemas en el ámbito de la Educación Física, es que se desconoce la medida y forma de realizar el calentamiento, ya que no todas las evaluaciones físicas tienen definido su protocolo de calentamiento, lo cual podría incidir en el rendimiento físico posterior a este.

En suma a lo anterior y debido a la escasez de investigaciones que se han efectuado en torno a este tema, nace la idea de investigar sobre los efectos del calentamiento en el rendimiento.

La diversidad de protocolos de calentamiento utilizados para evaluar el salto horizontal es preocupante, ya que esta prueba se utiliza para evaluar la condición física y la salud en la población.

En este sentido, es de gran relevancia perfeccionar el estilo del calentamiento y sus características específicas, con la finalidad de conocer el efecto que tienen diferentes protocolos de calentamiento en el rendimiento físico y de esta manera, contribuir a la estandarización y replicación de las evaluaciones físicas de la población.

Dentro de los clásicos efectos atribuidos al calentamiento destacan que el calentamiento y estiramiento de los músculos incrementa la elasticidad y disminuye la posibilidad de tirones y desgarros musculares, psicológicamente ayuda a controlar la ansiedad y sirve como mecanismo de desviación del estrés, además mejora la disposición psíquica, la percepción sensorial y la atención, así como la activación de determinadas estructuras centrales (Matveev, 1985). A nivel fisiológico, no solo prepara la musculatura, sino también el sistema cardiorrespiratorio y neuromuscular (Fox, 1988). Primero se aceleran los latidos del corazón y la frecuencia respiratoria, activados por la demanda de sangre, nutrientes y oxígeno y por la necesidad de la eliminación del dióxido de carbono y los metabolitos de desecho, lo que se traduce en un incremento de la vascularización periférica y la transpiración (Fox, 1988).

Recientemente numerosos estudios de investigación han demostrado un incremento en la respuesta muscular contráctil al realizar ejercicios explosivos luego de producir contracciones musculares máximas, lo cual se ha denominado potenciación post-activación (Verjoshansky & Stiff, 2000).

Metodología

Población y Muestra

Muestra dirigida a los alumnos pertenecientes a la Carrera de Pedagogía en Educación Física de II y III año, de la Universidad del Mar, de la IV Región, que quisieran participar voluntariamente en este estudio. Inicialmente participaron un total de 70 sujetos, en edades comprendidas entre 18 y 27 años de edad, sin embargo, no todos pudieron finalizar los protocolos de calentamiento. Finalmente participaron 60 sujetos, 43 hombres y 17 mujeres, con una media de 21,4 años.

Material y Método

Investigación cuantitativa de tipo pre-experimental con diseño de pretratamiento y postratamiento de un grupo. Se midió el rendimiento del salto horizontal sin impulso en tres oportunidades, en una primera oportunidad sin calentamiento (SC), en otra oportunidad dos minutos después de realizar un calentamiento de alta densidad (AD), y en otra oportunidad dos minutos después de realizar un calentamiento de baja densidad (BD).

Para evitar la influencia de un calentamiento sobre el otro, se dividió la muestra aleatoriamente en dos grupos, G1 y G2. El grupo uno (G1) desarrolló primero el calentamiento de alta densidad (AD) y luego en un día distinto el calentamiento de baja densidad (BD). Por otro lado, el grupo dos (G2) de-

sarrolló primero el calentamiento de baja densidad (BD) y luego en otro día distinto el calentamiento de alta densidad (AD)

Análisis Estadístico

Para el análisis de los datos se utilizó el programa informático GraphPad Prism 4.0. Las variables dependientes fueron sometidas a comparación de medias (prueba T dependiente) en función del género y de la densidad del calentamiento. Se consideró estadísticamente significativo, un $p<0,05$ en los resultados obtenidos.

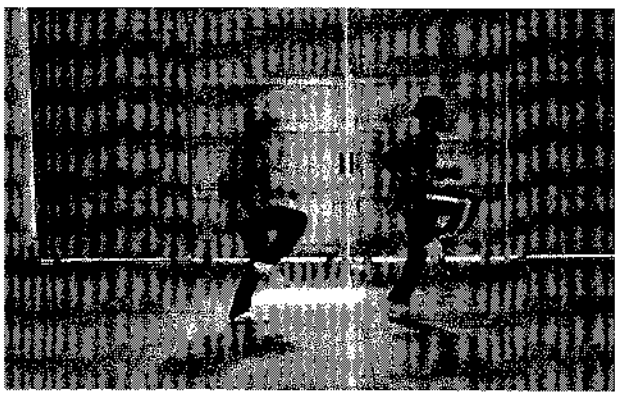
Protocolo de calentamiento

La densidad del calentamiento se determinó mediante el tiempo de recuperación cada 20 metros de ejercicio. El protocolo de calentamiento de alta densidad (AD) contó con diez ejercicios, donde cada ejercicio se realizó durante un recorrido de 20 metros, 2 series, con cinco segundos de descanso cada 20 metros de trabajo. Por otro lado, el calentamiento de baja densidad (BD) contó con los mismos diez ejercicios, con el mismo recorrido de 20 metros y con las mismas dos series por ejercicio, sin embargo, el tiempo de descanso cada 20 metros de trabajo fue de 20 segundos.

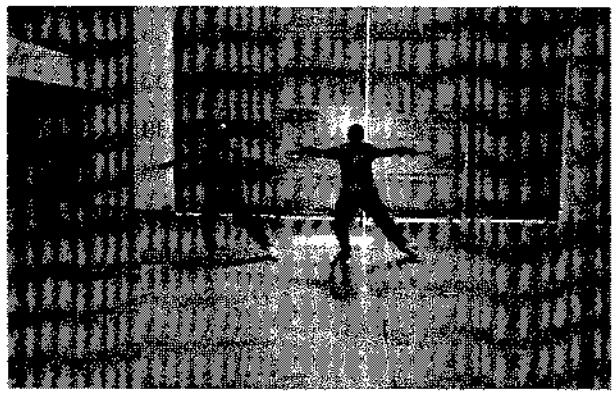
Protocolo	Número de ejercicios	Distancia recorrida por ejercicio	Series por ejercicio	Recuperación cada 20 metros	Recuperación finalizado el calentamiento
Calentamiento de alta densidad	10	20 metros	2	5 segundos	2 minutos
Calentamiento de baja densidad	10	20 metros	2	20 segundos	2 minutos

Los ejercicios seleccionados fueron los siguientes:

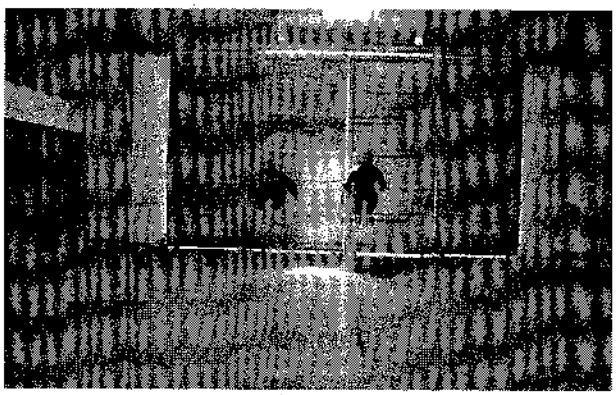
1. Skipping: Realiza un trote elevando las rodillas al pecho.



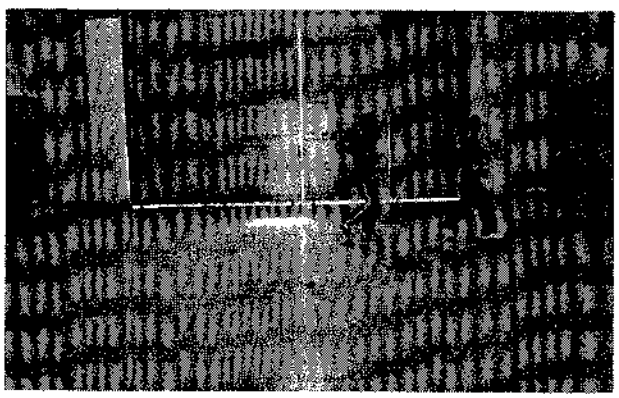
2. Galopa lateral: Trote lateral, girando cada 3 tiempos.



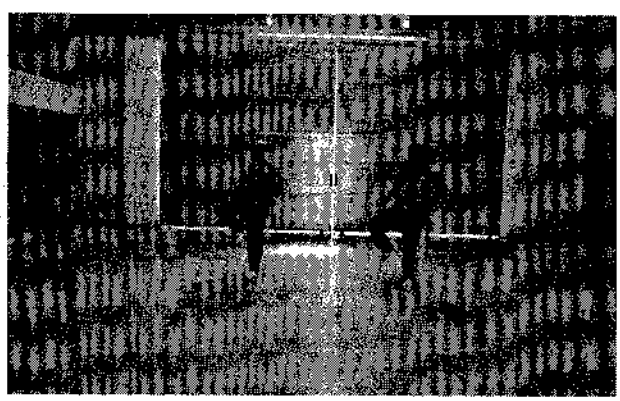
3. Rodillas al pecho y ascensión: Realiza 3 elevaciones y luego realiza un trote en ascensión.



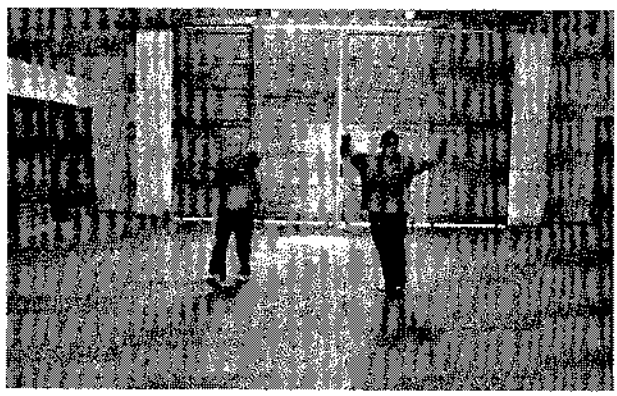
4. Trote en retroceso: desplazamiento hacia atrás.



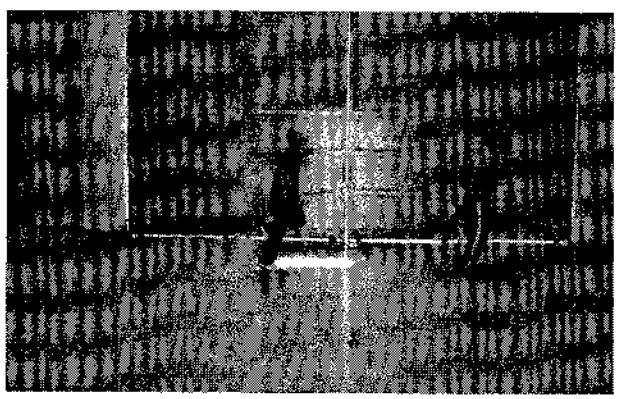
5. Desplazamiento con movilidad articular de tren inferior: se desplaza con movimientos circulares de la extremidad inferior.



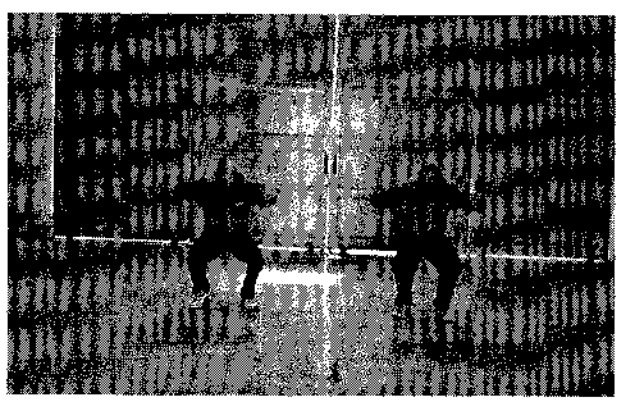
6. Desplazamiento con movilidad articular de tren superior



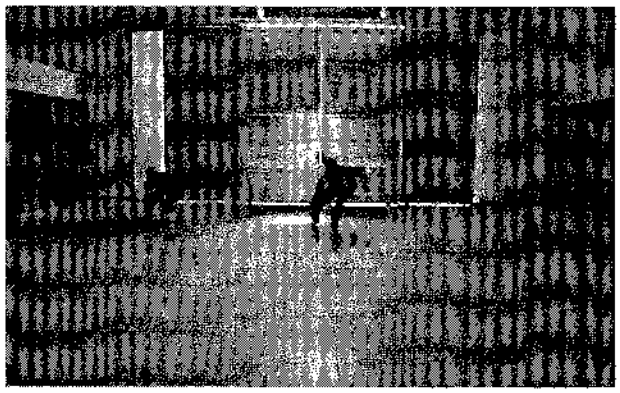
7. Taloneo.



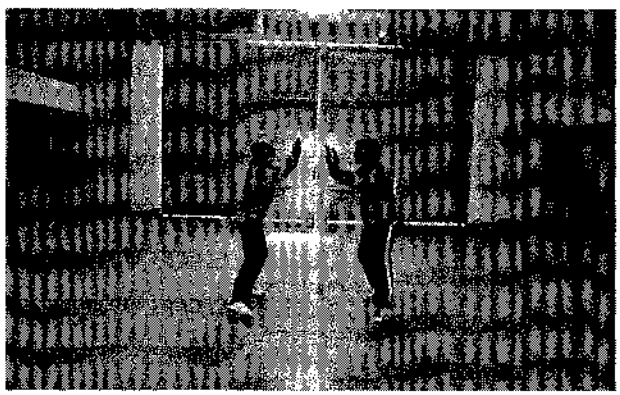
8. Sentadillas con desplazamiento.



9. Trote con cambios de dirección.



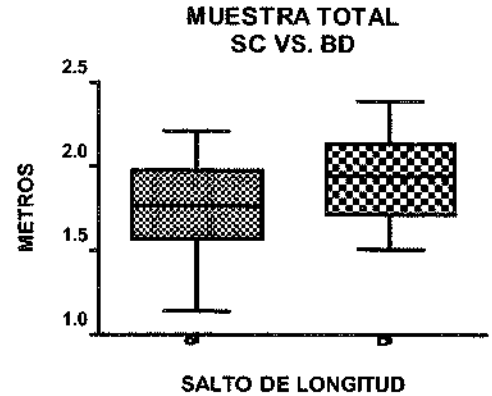
10. Galopa lateral con salto y choque de manos.

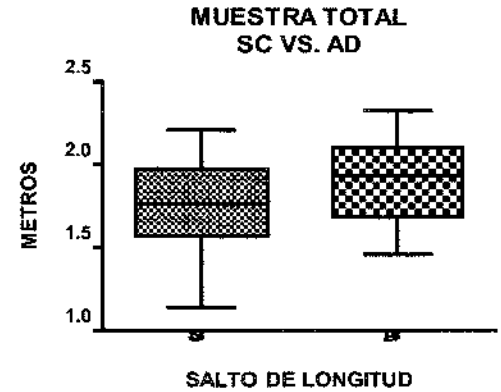


Resultados

A continuación se presenta un análisis comparativo de las medias de los rendimientos demostrados por los sujetos de estudio, en la prueba de salto longitudinal con los distintos tipos de calentamiento y sin calentamiento. En el gráfico 1, se aprecia que al realizar un calentamiento de baja densidad (BD), el salto de longitud presenta una media de 1,93 metros versus el salto sin calentamiento (SC), el que obtuvo un valor de 1,77 metros de distancia, presentando diferencias estadísticamente significativas (p=0,001). Del mismo modo se puede apreciar en el gráfico número 2, diferencias significativas (p =0,001) entre el salto de longitud sin calentamiento (SC) versus el salto de longitud con calentamiento de alta intensidad, el cual obtuvo una media de 1,90 metros.

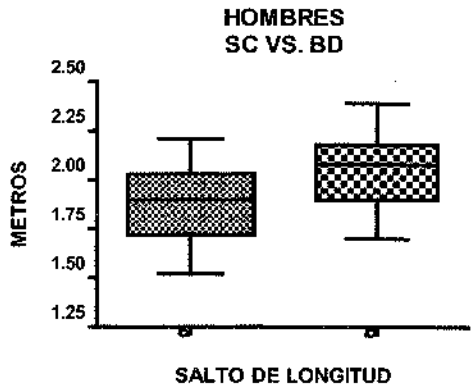
Gráficos 1 y 2. Salto sin calentamiento (SC) versus Salto con calentamiento de baja densidad (BD). (Muestra total).

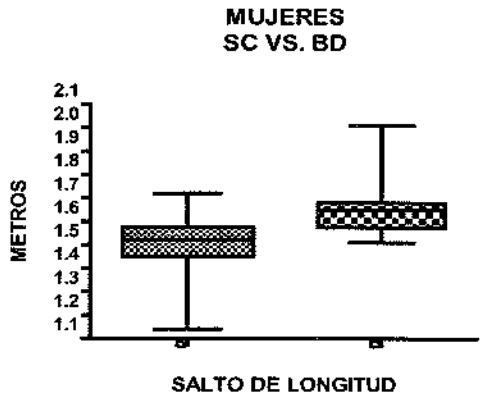




El gráfico número 3, muestra cómo en hombres existen diferencias significativas (p=0,001) entre el salto sin calentamiento (SC) (media, 1,87 metros) versus el salto realizado después de ejecutar el calentamiento de baja densidad (BD) (media, 2,04 metros). Del mismo modo, el gráfico número 4, muestra en mujeres diferencias significativas (p=0,001) entre SC (media, 1,5 metros) y BD (media, 1,65 metros).

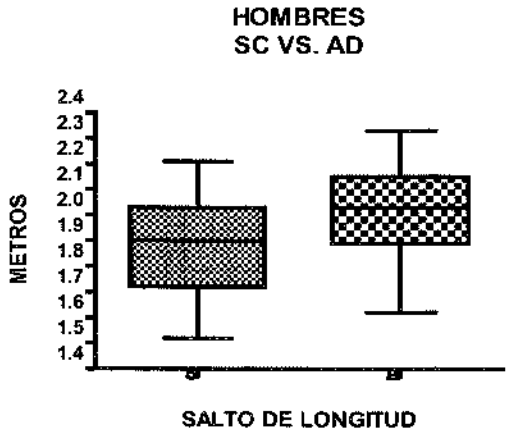
Gráfico 3 y 4. Salto sin calentamiento (SC) versus Salto con calentamiento de baja densidad (BD) en Hombres y Mujeres respectivamente.

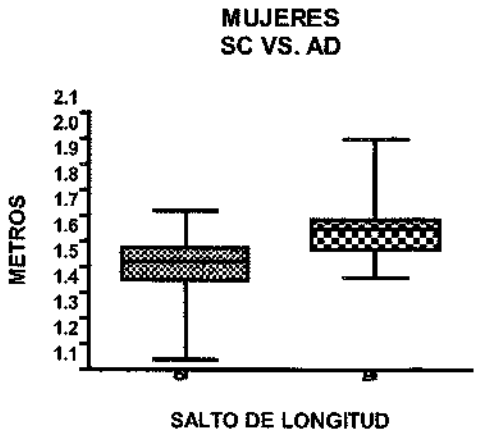




El gráfico número 5, muestra cómo en hombres existen diferencias significativas (p=0,001) entre el salto sin calentamiento (SC) (media, 1,87 metros) versus el salto realizado después de ejecutar el calentamiento de alta densidad (AD) (media, 2,01 metros). Del mismo modo, el gráfico número 6, muestra en mujeres diferencias significativas (p=0,001) entre SC (media, 1,5 metros) y AD (media, 1.63 metros).

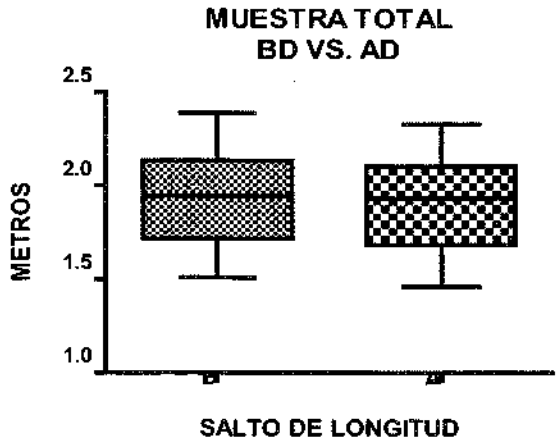
Gráficos 5 y 6. Salto sin calentamiento (SC) versus Salto con calentamiento de alta densidad (AD) en Hombres y Mujeres respectivamente.





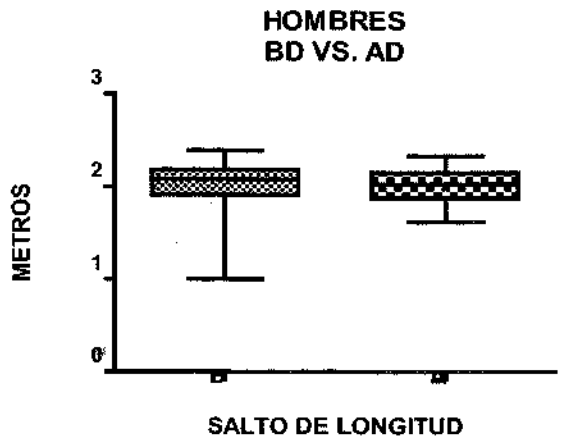
El gráfico número 7, muestra diferencias significativas en la muestra total (p=0,05) entre el salto realizado después de un calentamiento de baja densidad (BD) (media, 1,93 metros) versus un calentamiento de alta densidad (AD) (media 1,90 metros).

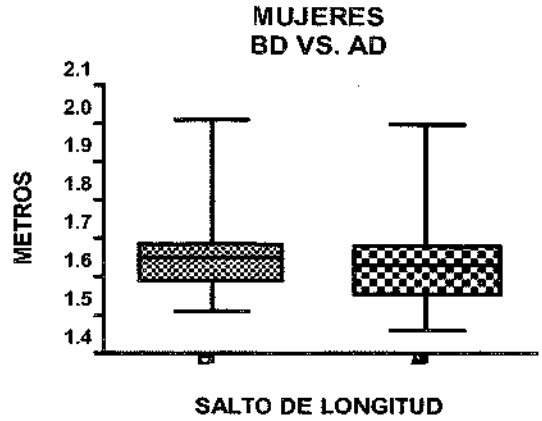
Gráfico 7. Salto con calentamiento de baja densidad (BD) versus Salto con calentamiento de alta densidad (AD) en muestra total.



El gráfico número 8, muestra cómo en hombres existen diferencias significativas (p=0,01) entre el salto con calentamiento de baja densidad (BD) (media, 2,03 metros) versus el salto realizado después de ejecutar el calentamiento de alta densidad (AD) (media, 2,01 metros). Por el contrario, en el gráfico número 9, en mujeres no se observan diferencias significativas (p=0,356) entre BD (media, 1.66 metros) y AD (media, 1.63 metros).

Gráficos 8 y 9. Salto con calentamiento de baja densidad (BD) versus Salto con calentamiento de alta densidad (AD) en Hombres y Mujeres respectivamente.





Recomendaciones y Proyecciones

Analizando los resultados se puede deducir que los objetivos de la realización de un calentamiento son principalmente preparar física, fisiológicamente al sujeto para la actividad de la parte principal o la competición, ya que antes de comenzar una sesión nos encontramos con la necesidad de incrementar la capacidad de trabajo.

Por lo que existe una concordancia entre las opiniones de los diversos autores y la investigación realizada, ya que se corrobora que la ejecución de un calentamiento permite mejorar el rendimiento y prepara al cuerpo para enfrentar de manera óptima la realización de una posterior prueba física (Serranova, 2004; Villar, 1992).

Es importante recordar que los 60 estudiantes de la carrera de Educación Física presentaron un mejor rendimiento en el post-test (salto con calentamiento) que en el pre-test (salto sin calentamiento). Por otro lado, se observó que independientemente del grado de densidad, siempre se corrobora la importancia de ubicar a nuestro cuerpo en un estado de activación, para una mejora en el rendimiento anaeróbico.

En resumen se puede deducir y acreditar que la presencia de un calentamiento, sea de alta o baja densidad, interviene de manera positiva en una

prueba de rendimiento del salto horizontal sin impulso.

También se comprueba, con un 95% de confiabilidad, que un calentamiento de menor densidad, es decir, con mayor duración de las pausas de recuperación entre cada ejercicio del calentamiento, provoca en los sujetos un mejor rendimiento que uno de mayor densidad y con menor duración en las pausas entre cada prueba física, ya que el cuerpo se presenta menos fatigado a la prueba final y principal.

Las deducciones arrojadas por esta pesquisa sugieren dar relevancia al calentamiento y a la forma en que se debe ejecutar este, para que no solo logre optimizar el rendimiento, sino que alcance el mejor rendimiento en cada sujeto, en cada prueba física que este se proponga.

Por último, en base a los resultados de esta investigación y a la discusión, se han desarrollado una serie de recomendaciones y proyecciones para las futuras clases de Educación Física o entrenamientos, que buscan mejorar el rendimiento de los sujetos:

- Todas las sesiones de actividad física deben contar con un calentamiento en la parte inicial de la clase, la cual disponga al cuerpo humano en un proceso de activación, que le permita mejorar su rendimiento en la parte principal de la sesión.
- El calentamiento debe ser de baja densidad y dar espacios de recuperación entre los ejercicios a cada sujeto participante, para evitar la fatiga muscular.
- Es de suma importancia que los profesionales de la Educación Física, y entrenadores deportivos, conozcan las metodologías de un buen calentamiento, para lograr el mejor rendimiento en las distintas pruebas físicas que se propongan con cada uno de sus estudiantes.

Referencias

Matveev (1985). Fundamentos del entrenamiento deportivo. Moscú: Raduga.

Fox (1988). Fisiología del deporte. Buenos Aires: Panamericana.

Serranova (2004). 1001 ejercicios y juegos de calentamiento. Barcelona: Paidotribo.

Verkhoshansky & Siff (2000). Superentrenamiento. Paidotribo.

Villar (1992). La preparación física del fútbol basada en el atletismo. Madrid: Gymnos.

Dagoberto Salgado Veloso, profesor de Educación Física. Un ejemplo imborrable

Prof. Miguel Núñez Castillo
Escuela de Educación Física, UCEN.
Año 2011.

Lo conocí el año 1947, cuando comencé a estudiar en el Liceo de Hombres de Antofagasta.

Era un hombre alto, macizo y de ceño que parecía enojado, cuyo mundo era el gimnasio, las espalderas y las canchas de básquetbol, que él se preocupaba de mantener en buen estado.

Lo vi siempre (y lo recuerdo perfectamente de esa época) usando un buzo azul y sus clásicas zapatillas blancas. Su sala eran los patios. Se interesaba en la mantención del material didáctico y en sus alumnos. Ignoro dónde estudió, pero asumo que sería de las primeras generaciones del "Físico" de la Universidad de Chile.

Hombre de vozarrón fuerte y gesto adusto, era muy querido y respetado por todos nosotros. Siempre entregaba con carácter positivo la recomendación justa en el salto, en la carrera, en el básquetbol o en cualquier otro deporte o actividad física. Con su voz nos reconvenía y nos enseñaba a la vez.

Su vida estaba consagrada a la formación en la Educación Física y en los buenos hábitos de vida, lo que despertaba el cariño y el respeto de todos nosotros, sus alumnos. Quería a su profesión y corregía con fuerza cuando era necesario, pero era tremendamente humano.

Su sobrenombre –"El Chancho"– podía provenir de lo que exigía en lo físico a sus alumnos, pero jamás a su indumentaria o lenguaje procaz. Era un maestro a toda prueba.

Su vida no terminaba con sus clases. Quería y hacía más, como entrenador del "Deportivo Liceo", por lo que luego de sus clases continuaba trabajando por la noche con los "adultos y jóvenes destacados", quienes le dieron victorias trascendentes a ese equipo en las innumerables competencias de básquetbol nortinas, locales, regionales y nacionales de los años '40 y '50.

Con el correr de los años, supe que "El Chancho" Salgado había sido trasladado al Internado Nacional Barros Arana de Santiago, cuyos alumnos (ahora de 60 años y más) lo recuerdan con el mismo respeto y cariño que le profeso desde que yo lo conocí a comienzos de los '50.

Un alumno agradecido como yo lo recuerda con mucho cariño y emoción.

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 tablas 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 el 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.

UNIVERSIDAD CENTRAL

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