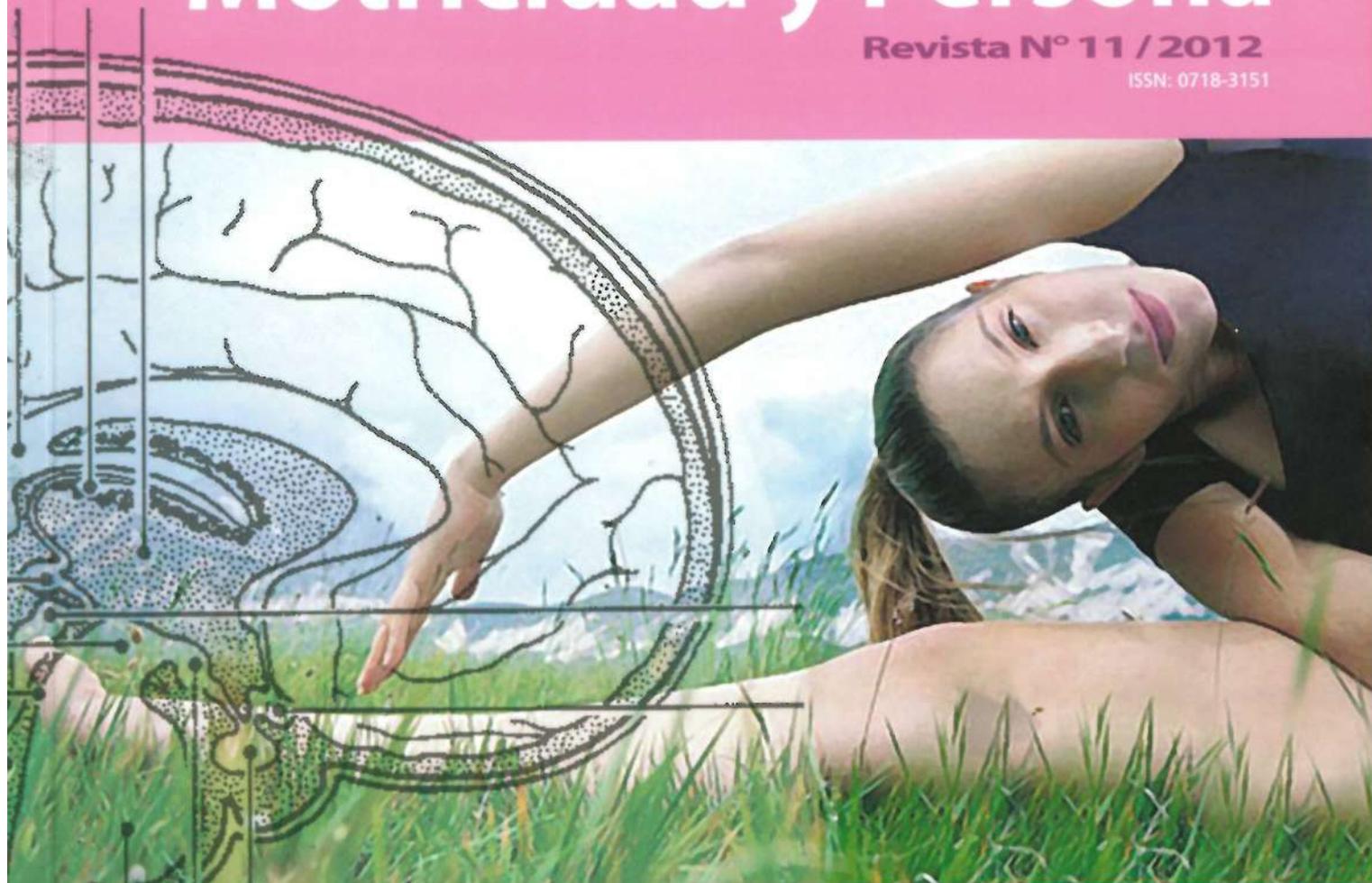


Escuela de Pedagogía en Educación Física Facultad de Ciencias de la Educación

Motricidad y Persona

Revista N° 11 / 2012

ISSN: 0718-3151

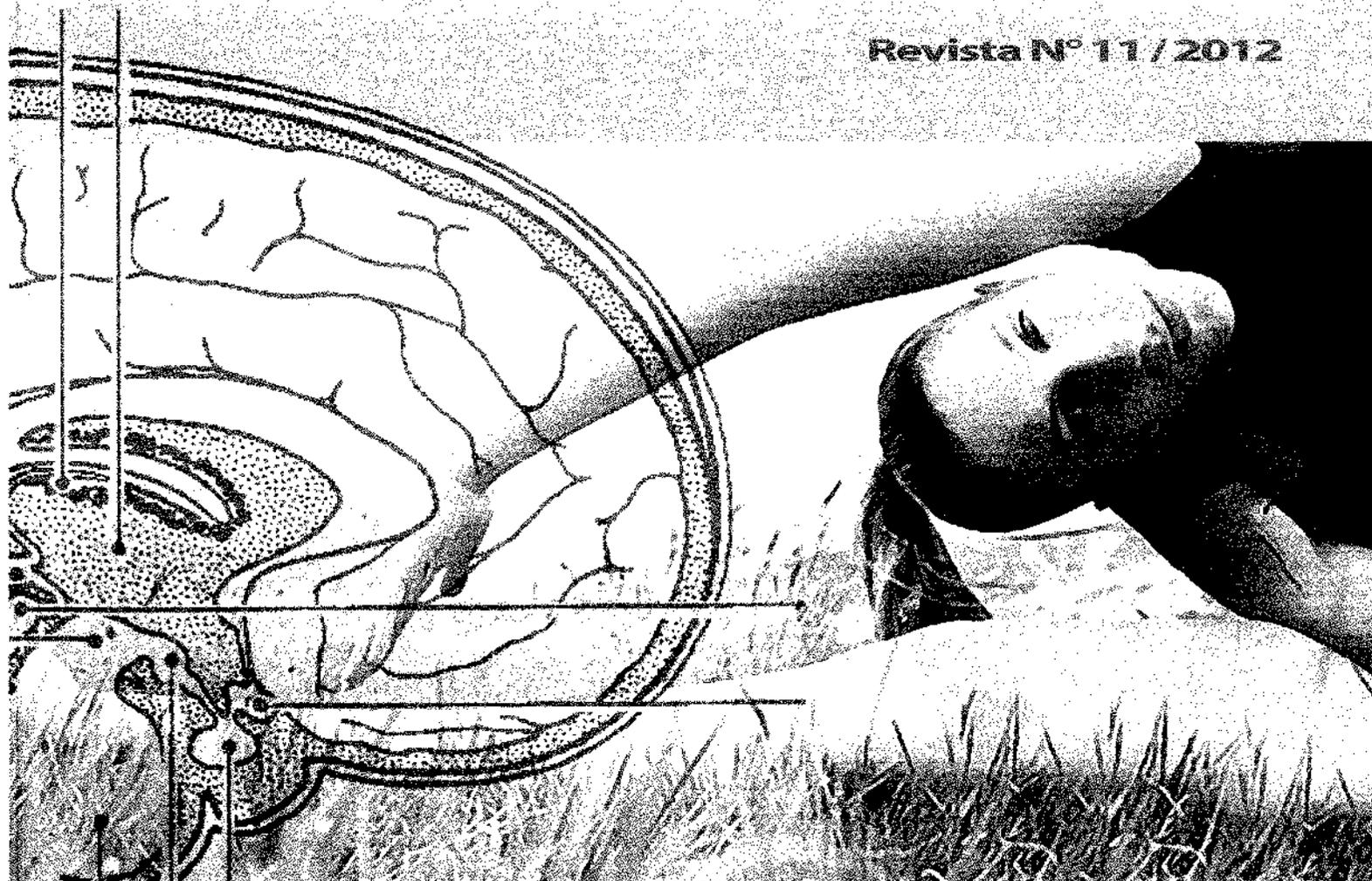


PRECO \$ 2.500



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

Revista N° 11 / 2012



 \$ 2.500



UNIVERSIDAD
CENTRAL

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

Autoridades
UNIVERSIDAD CENTRAL

Presidente

Sr. Ricardo Napadensky Bauzá

Presidente Subrogante

Sr. Washington Saavedra

Directores

Sra. María Teresa Del Río Albornoz

Sr. Ricardo Napadensky Bauza

Sr. John Mackenzie Haynes

Sra. Eliana Verónica Romo López

Sr. Washington Saavedra Morán

Sra. María Victoria Valencia Mercado

Rector

Sr. Rafael Rossel Aiquel

FACULTAD DE CS. DE LA EDUCACIÓN

Decano

Sr. José Luis Reyes Fuentes

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 Ortiz

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 N°11 / 2012

Motricidad y Persona



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

MOTRICIDAD Y PERSONA

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

Comité Editorial

Sr. Héctor Trujillo Galindo
Sr. Sergio Carrasco Cortés
Sr. José Luis Reyes Fuentes
Sra. Paola Marambio Núñez

Consultores Internacionales

Sr. Luis Guillermo Jaramillo (Colombia)
Sra. Sheila Dos Santos Silva (Brasil)
Sr. Jesús Jasso (México)
Sr. Javier Rivero (México)
Sr. Pedro Yantza (Colombia)
Sr. Ariel Villagra (España)

Consultores Nacionales

Sr. Américo Arroyuelo Araya
Sr. Carlos Álvarez Yáñez
Sr. Horacio Lara Díaz
Sr. Rodrigo Vargas Vitoria
Sr. Antonio Maurer S.

Dirección

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

Diseño e impresión

Simple! Comunicación
simplecomunicacion.cl

PROPÓSITOS

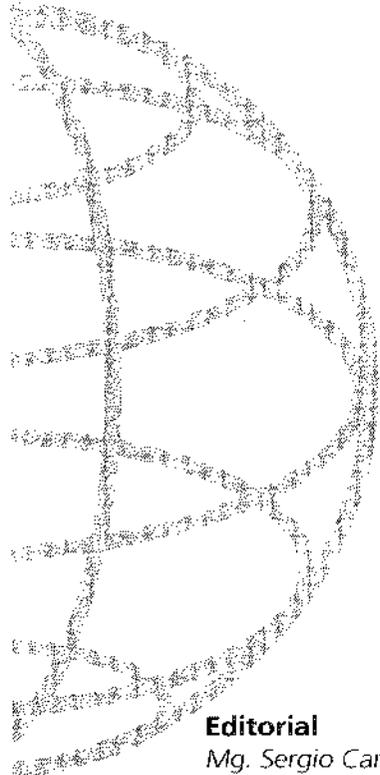
MOTRICIDAD Y PERSONA SE PROPONE:

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

ALCANCE:

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

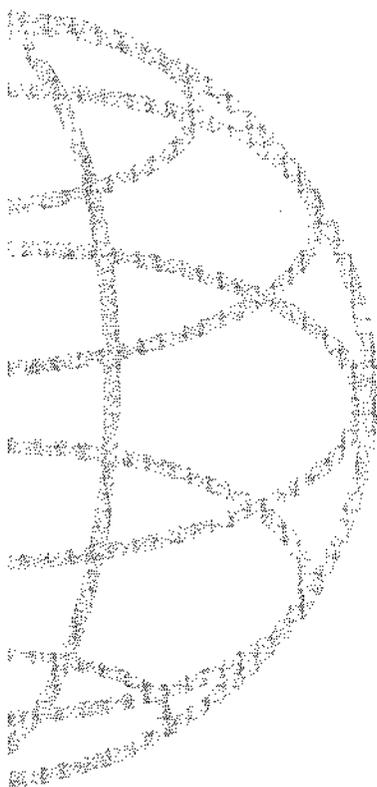
MOTRICIDAD Y PERSONA es una revista académica de la Universidad Central de Chile, cuya periodicidad es bianual.



S U M A R I O

Editorial <i>Mg. Sergio Carrasco Cortés</i>	9
Socialismo del Siglo XXI: ¿Sistema Deportivo Socialista o Sistema Socialista de Juego, Educación Física, Deporte y Recreación, no excluyente, soberano y promotor de la Integración Latinoamericana y Caribeña? <i>Eloy Altuve Mejía</i>	11
La Expresión y Desarrollo de la Autovaloración en la Comunicación de Estudiantes Universitarios a través de la clase de Educación Física <i>Carlos Joaquín Montero Ramírez</i>	23
Emociones y Sentimientos en el Primer Día de Práctica: Mi Primer Contacto Práctico con la Educación Física <i>Claudio Alfredo García González</i>	39
Evolución de la Intervención en un Niño con Autismo: un Análisis de su Expresividad Psicomotriz <i>Miguel Llorca Llinares</i>	49
El Desarrollo de Competencias Personales y Sociales a través de las Prácticas Motrices Introyectivas <i>Glòria Rovira</i>	65
Dinámica de Grupo: Planificando una Intervención Grupal <i>Ana Elizabeth Irala Díaz, Natalia Anahí Báez</i>	73
El Calentamiento como Medio de Potenciación Post Activación en el Salto Horizontal sin Impulso de un Equipo de Básquetbol Femenino Escolar <i>Tomás Heñera, Etienne Valenzuela, Christian Tromben, Eder Peña, Felipe Soto</i>	79
Estrategia de Promoción de Valores a través del Fútbol en la Escuela "Frida Kahlo", de la Ciudad de Chihuahua, México <i>Jesús Jasso Reyes, Javier Rivero Carrasco, Arturo Paredes Carrera</i>	87
"Longevidad: Perfilando el Futuro" <i>Mensaje del Secretario General de las Naciones Unidas en el Día del Adulto Mayor</i>	99

第 1 页
第 2 页
第 3 页
第 4 页
第 5 页
第 6 页
第 7 页
第 8 页
第 9 页
第 10 页



EDITORIAL

Esta nueva edición que presentamos a nuestros distinguidos lectores, centra su atención en una experiencia enriquecedora de la Política de Estado aplicada a la educación física y el deporte con una avanzada propuesta de los autores acerca de un sistema socialista de juego, educación física, deporte y recreación, no excluyente soberano y promotor de la integración latinoamericana y caribeña.

A continuación nos encontramos con dos artículos centrados en valores que se incorporan a través de la clase de educación física y de la práctica inicial de los alumnos. Para el primero, llama la atención cómo la metodología utilizada "evidencia cambios significativos en la autovaloración como resultado de un proceso más crítico"; y el segundo una experiencia de la práctica inicial II en nuestra Sede de La Serena en donde se concluye que independiente de la preparación intelectual de los practicantes es el aspecto emocional el que juega un rol importante en el momento de interactuar como "profesores" frente a un curso diverso y heterogéneo conductual y actitudinalmente, en género, edades, aspectos éticos y valóricos.

Los siguientes artículos nos presentan una serie de temas que analizan, desde distintos ángulos, la acción docente, la motricidad y la psicomotricidad sin que se presenten ideas, conceptos y proyecciones contradictorias con nuestra línea de educación física, motricidad y persona.

Finalmente, no podemos dejar de comentar que una vez más los estudios realizados en nuestro país y en otros países, como la República de México, están reconociendo que una tarea más inmediata que mediata es la de preocuparse de nuestros adultos mayores y del inmenso compromiso social para con ellos, especialmente aquellos de más bajos recursos.

Junto a lo anterior la resolución del Ministerio de Educación de rescatar para la Educación Física un número de cuatro horas a la semana viene a dar cuenta que nuestras autoridades sí muestran una preocupación hacia el gran problema del sedentarismo, el sobrepeso, la obesidad y el incremento de la hipertensión y diabetes, de nuestros estudiantes y de nuestros ciudadanos en general. Reconociendo que la actividad física sistemática, como un hábito de vida, es uno de los elementos importantes que forman parte de la calidad de vida que buscamos.

Sergio Carrasco Cortés

Mg. En Educación

Director Escuela de Pedagogía en Educación Física

Universidad Central de Chile



Socialismo del Siglo XXI: ¿Sistema Deportivo Socialista o Sistema Socialista de Juego, Educación Física, Deporte y Recreación, no excluyente, soberano y promotor de la Integración Latinoamericana y Caribeña?

Autor:

Eloy Altuve Mejía. Maracaibo.

RESUMEN.

Basado en el texto Metodología y Análisis de la política pública. Propuestas. Caso Venezuela 1999-2010 (Altuve: 2011), con el diseño y aplicación de una metodología sencilla y efectiva se analiza la política pública deportiva durante el periodo 2007-2010 del gobierno del Presidente Hugo Chávez, denominada como Sistema Deportivo Socialista a partir de 2007.

Se precisan y sistematizan los elementos centrales de la fundamentación teórico-conceptual de la política pública, haciendo un inventario de los logros alcanzados con su aplicación según la óptica del Estado, realizando un análisis crítico, reconociendo explícitamente sus logros y aciertos y detectando las limitaciones y desaciertos, en términos teóricos y prácticos; y se concluye con un cuerpo de proposiciones centrado en la definición y construcción del Sistema Socialista de Juego, Educación Física, Deporte y Recreación, no excluyente, soberano y promotor de la integración latinoamericana y caribeña.

ABSTRACT.

Methodology Based on the text and analysis of public policy. Proposals. Case Venezuela 1999-2010 (Altuve: 2011), with the design and implementation of a simple and effective public policy analyzes sport during 2007-2010 government of President Hugo Chavez, known as Socialist Sports System from 2007

Are needed and systematize the central elements of the theoretical and conceptual foundations of public policy, taking stock of the achievements of its provisions by the optics of the state, making a critical analysis, explicitly recognizing their achievements and successes and identifying constraints and mistakes in theoretical and practical terms, and concludes with a body of propositions focused on the definition and construction of the Socialist System of Play, Physical Education, Sport and Recreation, inclusive, sovereign and promoter of Latin American and Caribbean integration.

INTRODUCCIÓN.

Basado en el texto Metodología y Análisis de la política pública. Propuestas. Caso Venezuela 1999-2010 (Altuve: 2011), con el diseño y aplicación de una metodología sencilla y efectiva, se analiza la política pública deportiva durante el periodo 2007-2010 del gobierno del Presidente Hugo Chávez, denominada como Sistema Deportivo Socialista (en adelante SDS) desde el 2007, año de inicio del nuevo periodo presidencial como resultado de las elecciones 2006 donde Chávez fue reelecto, de la declaración pública del carácter decididamente socialista de la revolución bolivariana y de la elaboración del PROYECTO NACIONAL SIMÓN BOLÍVAR PRIMER PLAN SOCIALISTA -PPS-DESARROLLO ECONOMICO Y SOCIAL DE LA NACIÓN 2007-2013 (<http://www.gobiernoenlinea.ve/noticias-view/shareFile/PPSN.pdf>).

Se precisan y sistematizan los elementos centrales de la fundamentación teórico-conceptual de la política pública, haciendo un inventario de los logros alcanzados con su aplicación según la óptica del Estado, realizando un análisis crítico, reconociendo explícitamente sus logros y aciertos y detectando las limitaciones y desaciertos, en términos teóricos y prácticos.

Frente al Sistema Deportivo Socialista que está inmerso acriticamente en el deporte mundial hoy convertido en una empresa transnacional de espectáculo- entretenimiento y productor de ideas y prácticas opuestas a valores y conductas como justicia social, equidad, solidaridad, amor, corresponsabilidad moral, ser social colectivo, supremo valor de la vida, trabajo creador y productivo (Altuve: 2002 y 2011), se propone el Sistema Socialista de Juego, Educación Física, Deporte y Recreación, no excluyente, soberano y promotor de la integración latinoamericana y caribeña, como elemento de un Modelo de Ocio y Tiempo Libre alternativo por construirse.

1. FUNDAMENTOS TEÓRICO-CONCEPTUALES DEL SDS.

El Sistema Deportivo Socialista se enmarca en el proyecto de socialismo del Estado. Su fundamentación teórico-conceptual se sintetiza en los siguientes planteamientos:

- 1) La actividad física, el deporte y la recreación fomentan ideas y prácticas que constituyen una fuerza cultural, social y política extraordinaria para avanzar hacia el socialismo. Concretan y alimentan dos directrices fundamentales del Proyecto Nacional "Simón Bolívar", Primer Plan Socialista 2007-2013 (<http://www.gobiernoenlinea.ve/noticias-view/shareFile/PPSN.pdf>)
 - **Nueva Ética Socialista:** La plena realización del socialismo del Siglo XXI supone un proyecto ético y moral socialista bolivariano, centrado en la configuración de una conciencia revolucionaria, en la necesidad de una nueva moral colectiva, que busca afianzar valores inalienables que deben estar presentes en nuestra vida cotidiana: **el amor**, amar al prójimo, aún cuando este no nos ame a nosotros; **la corresponsabilidad moral**, porque todos somos ética y moralmente responsables de lo que ocurre en la sociedad; **el ser social colectivo**, que no niega al ser individual pero lo trasciende positivamente, la conciencia de que el ser humano solo puede realizarse en los otros seres humanos, de aquí nace el sentimiento de solidaridad, de desprendimiento personal que debe tener todo revolucionario; el supremo valor de la vida, que reafirma nuestra condición humanista; el valor del trabajo creador y productivo, como fuente de todas las cosas que el ser humano ha construido a lo largo de siglos. La ética en el fondo trata de la vida humana y busca esa fuerza creadora que nos haga sentir personas con dignidad, con todos esos derechos que nos hacen sentir solidarios con todos los seres humanos. El Proyecto Ético Socialista Bolivariano debe llevarnos a la construcción del hombre nuevo del Siglo XXI. Socialismo y hombre nuevo deben ser sinónimos. En definitiva, habrá socialismo cuando exista un hombre nuevo.

- **Suprema Felicidad Social:** El socialismo significa la construcción de una estructura social incluyente, un nuevo modelo social, productivo, humanista y endógeno. Su fin último es la suprema felicidad para cada ciudadano. La base de este objetivo fundamental descansará en los caminos de la justicia social, la equidad y la solidaridad entre los seres humanos y las instituciones de la República.

2) La práctica sistemática de la actividad física, el deporte y la recreación, es un derecho social constitucional de la población, sustentado en los principios éticos de solidaridad, inclusión social, equidad, participación y corresponsabilidad, del socialismo del Siglo XXI. Es una garantía y evidencia de la inclusión social, igualdad y bienestar colectivo.

3) La práctica sistemática del deporte y demás actividades físicas y recreativas vinculadas con la salud, contribuyen con el desarrollo integral del ser humano, mejoran la calidad de la vida y elevan el rendimiento del deporte competitivo nacional.

4) La satisfacción de necesidades y demandas de la población en materia de actividad física, deportiva, recreativa y para la salud, así como manifestaciones de carácter popular y reivindicativo cercanas al deporte para todos, será el resultado del trabajo mancomunado de los movimientos sociales urbanos y organizaciones deportivas del país.

2. RESULTADOS O LOGROS DEL SISTEMA DEPORTIVO SOCIALISTA.

Resumidamente, los logros fundamentales del SDS según el Estado -y que compartimos- son:

- 1)** Se mantiene la creciente inversión del Estado.
- 2)** Iniciativas tendientes a debatir sobre el SDS.
- 3)** Se ha ampliado la dimensión del deporte con: mejoría de la capacidad organizativa y la formación, incorporación de sectores sociales tradicionalmente

excluidos, impulso a la participación de la mujer y a la organización comunitaria.

4) Mejorar el nivel competitivo, sobre todo, en América Latina y el Caribe, con particulares actuaciones destacadas mundialmente.

5) Participación en centenares de eventos (olímpicos, mundiales...), siendo en oportunidades sede de importantes competencias internacionales.

6) Avance significativo en la masificación y democratización deportiva.

7) Los Juegos Nacionales Escolares, Juegos Nacionales Municipales y las unidades de talento deportivo, han permitido ampliar la captación de talentos.

8) Redefinición de un nuevo tipo de relación entre el Estado con el Comité Olímpico Venezolano y las federaciones deportivas nacionales.

9) Política de reparación, mantenimiento y construcción de instalaciones deportivas.

10) Ley Orgánica de Deporte, Actividad Física y Educación Física (LODAFEF).

3. APROXIMACIÓN A UNA EVALUACIÓN DEL SDS.

Destaca como positivo enmarcar sus definiciones en el proyecto de sociedad socialista que se pretende construir. Concibiéndose la práctica sistemática de la actividad física, el deporte y la recreación:

- Como derecho constitucional de la población, está basado en los principios éticos de solidaridad, inclusión social, equidad, participación y corresponsabilidad; garantizándose y evidenciándose así la inclusión social, igualdad y bienestar colectivo. Hacer realidad este derecho, satisfaciendo las necesidades y demandas de la población, será el resultado del trabajo mancomunado de los movimientos sociales urbanos y organizaciones deportivas de los diferentes niveles territoriales del país.

- Se vincula con la salud, contribuyendo con el desarrollo integral del ser humano, mejorando la calidad de la vida y elevando el rendimiento del deporte competitivo nacional.

Llama la atención que los señalamientos con respecto a la relación o inserción del Sistema Deportivo Socialista en la dinámica mundial, se reducen a la gestión, calificándola de *calidad, excelente, a tono con las tendencias mundiales del sector o del deporte*, sin hacerse ninguna explicación.

(<http://www.mindeporte.gob.ve/portal2009/mision-y-vision>)

(http://201.249.236.149:7777/lonapre/Ley_2010/Titulo_II_2010/Sep_50.pdf)

(http://www.ind.gob.ve/docs/reglamento_interno.pdf)

La ausencia de mayores consideraciones por parte del Estado con respecto a la situación y lógica interna del deporte en el mundo hoy, plantea inquietud y preocupación con respecto a las posibilidades de hacer realidad los fundamentos teórico-conceptuales del Sistema Deportivo Socialista. Porque los valores y conductas del deporte mundial en su dinámica ordinaria, actualmente, son -en esencia- opuestos o contrarios a los sustentados por la política deportiva del Estado en Venezuela, tal y como puede verse a continuación (Altuve 2002; Altuve, 2011):

- El deporte es una empresa transnacional de espectáculo y entretenimiento.
- Existe una división internacional del deporte, con unos países especializados en ganar medallas y grandes beneficios económicos (grupo de los Nueve) y otros países especializados en perder y obtener pequeñas ganancias.
- Como la Ciencia y la Tecnología no pueden producir campeones y derribar récords a la misma velocidad, diariamente, con que lo exige el espectáculo deportivo, la única manera de preservar la espectacularidad deportiva es acudiendo al doping como mecanismo expedito para lograrlo. La generalización del doping es la única forma de que los deportistas-competidores, produzcan los récords que el espectáculo depor-

tivo demanda y puedan soportar la explotación intensiva y extensiva a la que son sometidos por la exigencia competitiva frecuente, constante y seguida: el doping es intrínseco al deporte en la globalización.

- El deporte hoy se presenta -ideológicamente- como un archipiélago de felicidad en medio de una tormenta de infelicidad que es el resto de la sociedad, convirtiéndose en el faro iluminador al cual deben seguir las demás instituciones sociales; pasando a ser fuente de consuelo, esperanza y resignación, porque -a pesar de las abismales diferencias sociales- en el deporte todos somos iguales y el tránsito a la felicidad no está tan lejos, se logrará en la medida que el resto de la sociedad se parezca cada vez más al deporte.

En lo concreto, las principales limitaciones de la política deportiva son:

- 1) Los debates, discusiones, sobre el Sistema Deportivo Socialista han tenido limitaciones importantes geográficas, sociales e institucionales, presencialmente se centró en Caracas, manteniéndose nacionalmente vía web.
- 2) Se mantiene en sectores de la dirigencia deportiva y política cierta exageración, sobreestimación, de los logros alcanzados en el deporte de rendimiento, hasta el punto de creer y difundir que ya Venezuela es una potencia deportiva. Y esto no es verdad.
- 3) Aún con la aprobación de la LODAFEE, persiste la inexistencia de un proyecto deportivo nacional donde se encuentre claramente definido y legalmente establecido el marco de competencia específico y concurrente de los diferentes organismos del Estado.
- 4) La existencia de una serie de eventos de deporte de rendimiento (JUEGOS: deportivos nacionales; nacionales municipales; nacionales escolares; nacionales de las universidades llamados JUVINES; nacionales Inter-Fuerzas de la Fuerza Armada Nacional; nacionales del organismo de impuesto SENIAT; nacionales de la industria petrolera PDVSA;

Glorias Deportivas; Interempresas de Guayana; Laborales Nacionales; Jubilados y Pensionados del IND; Nacionales de los Consejos Comunales...), financiados con dinero del Estado, que en la mayoría de los casos no tienen ninguna articulación lógica con el ciclo olímpico ni entre sí. Traduciéndose en una inversión multimillonaria que no produce dividendos, frutos, para el deporte de rendimiento del país.

5) Existen demasiadas disciplinas deportivas a las que se les intenta atender y preparar para participar en competencias internacionales.

6) Persiste la violación del legítimo derecho constitucional (artículo 111) de la mayoría de alumnos a la educación física como parte de su formación integral, cuando su clase de educación física es desatendida y/o abandonada por los profesores debido a estar incorporados a la organización, entrenamiento y preparación de su escuela en el ciclo de los Juegos Escolares, realizados durante el periodo ordinario de clase de los planteles.

7) Persiste la ausencia de explicaciones profundas, de cómo está enmarcada la intensiva y extensiva presencia del personal cubano (en la historia del país es el mayor volumen de personal extranjero y está presente en los principales programas deportivos del Estado) en la construcción del Sistema Deportivo Socialista.

En conclusión, la política deportiva del Estado – concebida como Sistema Deportivo Socialista- se define y gira en torno al deporte, el objetivo fundamental es tratar de lograr destacadas actuaciones en el concierto deportivo mundial, convertir al país en una potencia deportiva. El mayor volumen de presupuesto se orienta en esta dirección, inclusive la atención e inversión en la Reserva Deportiva Nacional y hasta en las comunidades, siempre tiene como referencia detectar y/o descubrir talentos potenciales o en desarrollo para incursionar en el alto rendimiento. Se presenta como indiscutible asumir y aplicar una política centrada en el deporte y dotada de un gran valor social y legitimidad: las definiciones teórico-conceptuales, la legislación,

la orientación, lógica y dinámica, los objetivos y metas, los recursos asignados, los programas y proyectos desarrollados, se concentran en deporte.

Esta orientación del Sistema Deportivo Socialista se ratifica con las actuaciones y conductas de altos funcionarios del Estado (nacionales, regionales y municipales), al reconocer y difundir pública y masivamente como héroes nacionales a venezolanos destacados en el deporte, quienes son recibidos institucionalmente, les entregan las llaves de ciudades e imponen condecoraciones, se presentan como modelos de conducta a seguir. Por ejemplo: jugadores del béisbol profesional de EEUU; boxeadores profesionales destacados mundialmente (como el tristemente célebre campeón del mundo "Inca" Valero, fallecido en 2010, en medio de una tragedia personal y social); y un caso emblemático reciente es el de Pastor Maldonado, quien fue contratado por la escudería Williams para correr en la Fórmula 1, contratación facilitada por el acuerdo de patrocinio firmado entre la empresa petrolera nacional (PDVSA) y la Williams, algunos medios de comunicación revelaron que PDVSA pagaría 36 millones US\$ anuales o entre 18 y 36 millones US\$, otras versiones periodísticas señalan un acuerdo de 5 años por 180 millones US\$ (Altuve: 2011).

Es de destacar que el béisbol profesional de EEUU, el boxeo profesional mundial y la Fórmula 1 son empresas transnacionales que funcionan y operan con la misma lógica, dinámica y orientación de cualquier transnacional. Manejan miles de millones US\$, están en creciente expansión mundial y son una opción fundamental para el tiempo del NO trabajo (tiempo libre) en el mundo. Las significaciones y valores capitalistas que difunden y cultivan (rendimiento y productividad corporal, progreso lineal e infinito, individualismo, egoísmo, jerarquización, culto al esfuerzo y trabajo individual para sobresalir, protagonismo excesivo de las estrellas y anonimato y desecho de la mayoría de jugadores...) las convierten en una fuente de producción y reproducción de la ideología de la sociedad capitalista, de ser un basamento fundamental de la estabilidad del sistema, lo que se evidenció cuando se produjo

el atentado a las Torres Gemelas de Nueva York, fue un juego de béisbol profesional la primera actividad de carácter nacional con la que EEUU inició la normalización de la vida cotidiana, trastocada con los atentados del 11 de septiembre 2001. Están signadas por negocios y acciones ilegales (apuestas lícitas e ilícitas, consumo de esteroides, drogas...) que generan un escándalo tras otro, al que se le pasa la página, se justifica, viene el nuevo escándalo y lo principal es que el funcionamiento empresarial transnacional nunca se detenga.

¿Puede el Sistema Deportivo Socialista fomentar ideas y prácticas sustentadas en valores y conductas como justicia social, equidad, solidaridad, amor, corresponsabilidad moral, ser social colectivo, supremo valor de la vida, trabajo creador y productivo, estando inmerso acriticamente en una dinámica deportiva mundial cuyos valores y conductas son totalmente contrarios u opuestos?

Creemos firmemente que no. Aprovechando y partiendo de lo positivo del Sistema Deportivo Socialista, proponemos su transformación en Sistema Socialista de Juego, Educación Física, Deporte y Recreación, que explicamos a continuación.

4. PROPOSICIÓN DE SISTEMA SOCIALISTA DE JUEGO, EDUCACIÓN FÍSICA, DEPORTE Y RECREACIÓN, NO EXCLUYENTE, SOBERANO Y PROMOTOR DE LA INTEGRACIÓN LATINOAMERICANA Y CARIBEÑA: ELEMENTO DE UN MODELO DE OCIO Y TIEMPO LIBRE ALTERNATIVO Y POR CONSTRUIRSE.

Adoptar -en el Sistema Deportivo Socialista- el deporte como práctica social indispensable cotidianamente, también ha significado aceptar:

- La eliminación, desplazamiento y reducción de la importancia social de las creaciones lúdicas

propias (juego aborigen autóctono, juego mestizo...) y de las festividades, celebraciones, reuniones sociales... creadas y recreadas históricamente, intentando hacer desaparecer, liquidar, minimizar, cualquier otra manifestación corporal con una lógica y dinámica distinta a la deportiva. También, se han readecuado y articulado con el deporte, bien sea como su complemento y/o asumiendo la lógica y dinámica deportiva.

- Que la historia de lo lúdico, la recreación, comienza y finaliza con el deporte. Reduciendo el quehacer histórico lúdico, recreativo, a poco más de 100 años, negando y desvalorizando toda la experiencia que -desde antes del siglo XIX y por miles de años- ha existido y existe en América Latina y el Caribe.
- Un tipo de conducta donde el cuerpo humano ha sido convertido en un objeto de experimentación científica permanente, en función de los récords o marcas.
- Los resortes y mecanismos de poder inherentes a la conversión del deporte en una empresa transnacional atípica de espectáculo y entretenimiento.
- El lugar subordinado (en los resultados de las competencias y en beneficios económicos obtenidos) que tenemos como país y continente en el proceso de globalización deportiva.

Por lo tanto, creemos que es necesario avanzar hacia la construcción colectiva de modelos de ocio y tiempo libre, centrados en la reivindicación y cultivo de las condiciones humanas y capaces de garantizar la participación de toda la población. Siendo el deporte un elemento constitutivo importante de esos modelos por construirse.

Como un elemento fundamental del modelo de ocio y tiempo libre por construirse, proponemos el **Sistema Socialista de Juego, Educación Física, Deporte y Recreación (SS de J,EF, D y R)**. Avanzándose en su construcción colectiva con:

4.1. El diseño de su arquitectura jurídica. Comprende lo siguiente:

1) Sustituir el artículo 111 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela por los siguientes artículos:

- Artículo ____: La actividad lúdica, la educación física, el deporte y la recreación son un asunto de Estado con importancia estratégica. Todas las personas tienen derecho a la actividad lúdica, la educación física, el deporte y la recreación como actividades que benefician la calidad de vida individual y social, durante toda la vida.
- Artículo ____: El Estado asumirá el deporte como actividad que constituye parte de la política económica y como sistema que forma a los y las deportistas que representan al país en las competencias internacionales, garantizando los recursos para su promoción. La ley establecerá incentivos y estímulos a las personas, instituciones y comunidades que promuevan el deporte como actividad económica, a los y las atletas, y que desarrollen o financien planes, programas y actividades deportivas del país. El Estado garantizará la atención integral de los y las deportistas sin discriminación alguna, así como el apoyo a todo el sistema deportivo y la evaluación y regulación de las entidades deportivas del sector público y privado, de conformidad con la ley.
- Artículo ____: El Estado asumirá la actividad lúdica, la educación física y la recreación, como política de educación y salud pública y garantizará los recursos para su promoción. La actividad lúdica, la educación física y la recreación cumplen un papel fundamental en la formación integral permanente de la población, desde de la niñez hasta la vejez, y en la prevención de la salud. Su enseñanza es obligatoria en todos los niveles de la educación pública y privada hasta la educación superior, con las excepciones que establezca la ley; con una asignación en la carga horaria cónsona con los parámetros internacionales establecidos y ejercida por docentes especialistas.

- Artículo ____: El Estado asumirá la actividad lúdica, la educación física, el deporte y la recreación como electos fundamentales para la integración de América Latina y el Caribe, promoviendo la concatenación de reflexiones, la inversión de recursos humanos y materiales en acciones e iniciativas conjuntas orientadas a la construcción de modelos de actividad lúdica, educación física, deporte y recreación, no excluyentes y al servicio de toda la población.” (Altuve, 2007: 287-288).

2) Definir las funciones de la estructura orgánico-institucional del Estado en lo local, regional y nacional, precisando las competencias específicas y concurrentes. En ese sentido, desde septiembre 2007 (formando parte de una propuesta de Ley de Actividad Lúdica, Educación Física, Deporte y Recreación), venimos proponiendo lo siguiente:

- Artículo ____: El órgano superior de la Administración Pública Educativa Física, Lúdica, Deportiva y Recreativa es el Ministerio con competencias en materia de actividad lúdica, educación física, deporte y recreación: Ministerio del Poder Popular para la Actividad Lúdica, Educación Física, Deporte y Recreación.
- Artículo ____: El Ministerio con competencia en materia de actividad lúdica-educativa física-deportiva-recreativa ejercerá la rectoría de las actividades lúdicas, educativas físicas, deportivas y recreativas, formulará las políticas y los planes generales para tales fines, con el subsiguiente seguimiento de su ejecución y control, y la evaluación del desempeño institucional y de sus resultados.
- Artículo ____: El Instituto Nacional de Deporte y el Vice-Ministerio de Deporte son los organismos encargados de ejecutar los planes y programas y aplicar los principios establecidos en materia deportiva por el Ministerio de Actividad Lúdica, Educación Física, Deporte y Recreación.
- Artículo ____: El Vice-Ministerio de Actividad Lúdica, Educación Física y Recreación es el organismo encargado de ejecutar los planes

y programas y aplicar los principios establecidos en materia de actividad lúdica, educación física y recreación por el Ministerio del Poder Popular para la Actividad Lúdica, Educación Física, Deporte y Recreación.

- Artículo___: Los organismos competentes de los Ministerios del Poder Popular para la Educación, para la Cultura y para la Educación Superior, conjuntamente con los Vice-Ministerios de Actividad Lúdica, Educación Física y Recreación y el Vice-Ministerio de Deporte, son los encargados de definir, orientar y ejecutar las actividades lúdicas, de educación física, deporte y recreación, en el sistema educativo venezolano.
- Artículo___: La función específica de las alcaldías y concejos municipales es garantizar la participación masiva, directa, de la población del municipio en actividades lúdicas, deportivas y recreativas, contribuyendo decisivamente a su formación integral permanente y a la prevención de su salud.
- Artículo___: La función concurrente de las alcaldías y concejos municipales es apoyar las actividades deportivas, contribuyendo decisivamente con la reserva deportiva nacional, detectando y captando talento deportivo que es referido a las Unidades de Talento y/o al organismo regional especializado en deporte, participar en el ciclo de los Juegos Municipales y apoyar la labor deportiva de los organismos deportivos nacionales y regionales en los municipios.
- Artículo___: La función específica de los organismos deportivos de los estados es garantizar la óptima preparación de las selecciones regionales, así como su participación en las distintas competencias establecidas por los organismos deportivos nacionales. Aportando deportistas de manera permanente a las selecciones nacionales.
- Artículo___: La función concurrente de los organismos deportivos de los estados es apoyar

las actividades lúdicas, deportivas y recreativas de las alcaldías y concejos municipales y apoyar la actividad deportiva de los organismos deportivos nacionales en los estados.

- Artículo___: Todo ciudadano y ciudadana tiene el derecho de exigir ante los organismos del Estado correspondientes, el cumplimiento de las funciones específicas y concurrentes de los organismos deportivos, lúdicos y recreativos, de los municipios, estados y del país.
- Artículo___: Los funcionarios y las funcionarias responsables de las actividades lúdicas, deportivas, recreativas, en los municipios, estados y en el país, que no cumplan con las funciones específicas y concurrentes, serán sometidos a sanciones establecidas en el reglamento de esta Ley". (Altuve, 2007: 293-296).

3) Incluyendo en la Ley las siguientes funciones de los Consejos Comunales (Altuve: 2008):

- **Competencia específica:** Fomentar, estimular, organizar e incorporar las comunidades a la actividad lúdica y recreativa.
- **Competencias concurrentes:** 1) Apoyo a la educación física en las escuelas y liceos, velando por la secuencia y NO interrupción de la clase de EF. 2) Apoyo a las actividades físicas para la salud impulsadas por la Misión Barrio Adentro Deportivo. 3) Apoyo a las actividades propiamente deportivas. 4) Dotar de una dimensión recreativa, lúdica, a las actividades deportivas que se desarrollan en las comunidades.

4.2. La Dimensión Lúdica del Sistema Socialista de Juego, Educación Física, Deporte y Recreación comprende:

- *Reconocer y valorizar las creaciones lúdicas nuestras, creadas históricamente: **Juego Aborigen Autóctono:** La extensiva, intensiva y milenaria práctica lúdica de las comunidades*

indígenas instaladas desde antes de 1492. **Juego Mestizo:** Conocido como juego popular o tradicional, es el producto de la mezcla de elementos de juegos aborígenes autóctonos, europeos y africanos de manera entrelazada, contradictoria, superpuestos, opuestos, complementarios y, en definitiva, indiferenciados.

- *“Des-deportivizar” lo lúdico:* Significa que los organismos del Estado no continúen convirtiendo los juegos aborígenes autóctonos en competencias deportivas.
- *Desarrollar un Programa Nacional de Investigación – recuperación de los juegos aborígenes autóctonos y de los juegos mestizos- para determinar el universo lúdico venezolano y latinoamericano y caribeño.* Contando con la participación y decisión de las comunidades indígenas, de los barrios y urbanizaciones, teniendo como referencia inicial metodologías utilizadas en otras investigaciones.
- *Adelantar un Programa Nacional de inserción pedagógica y comunitaria de los juegos aborígenes autóctonos y de los juegos mestizos, basado en el cultivo de la vida inter-cultural, en el desarrollo de relaciones de aceptación y respeto mutuo entre las diferentes culturas.* Puede iniciarse incorporándolo en: los programas de Educación Intercultural Bilingüe; los programas de educación física en el sistema educativo; el currículum de Educación Física, Deporte y Recreación de los Técnicos Medios, Técnicos Superiores Universitarios y Licenciaturas; y con la materia “interculturalidad” en el currículum de todas las carreras universitarias (Altuve: 1992, 1995, 1997, 2004 y 2009; Ferrarese: 2000, 2006 y 2007; División Regional de Asuntos Indígenas del Estado Zulia- Ministerio de Educación y Deportes: 2006).

4.3. La Dimensión Recreativa del Sistema Socialista de Juego, Educación Física, Deporte y Recreación, SS de J,EF, D y R, significa lograr para la recreación un espacio autónomo e independiente (Altuve: 2009).

En ese sentido, se propone:

- Precisar que, el basamento teórico-conceptual fundamental manejado académicamente y legitimado y asumido socialmente, es el positivista, el cual concibe a la recreación como: Uso adecuado del tiempo libre para surtir efectos sobre la salud; Medio de la educación física y el deporte; Forma de compensación del cansancio y aburrimiento producido por las tareas cotidianas, se cree que el ocio o el tiempo libre es el ámbito donde ocurre la recreación, transcurriendo después del trabajo u obligación externa. En contrapartida, proponemos concebir a la recreación como la práctica responsable de procesos creativos de reapropiación de la libertad, es el tipo de influencia intencional y con algún grado de sistematización que, partiendo de actividades voluntarias, grupales y coordinadas exteriormente, establecidas en estructuras específicas, a través de metodologías lúdicas y placenteras, pretende colaborar en la transformación del tiempo disponible o libre de obligaciones de los participantes en praxis de la libertad en el tiempo, generando protagonismo y autonomía. (Waichman, 2007; Ahualli y Ziperovich, 2007).
- Establecer un área específicamente recreativa en el SS de J,EF, D y R, con perfil y presupuesto propio y con una lógica y dinámica independiente del deporte y la salud, aún cuando están relacionados.
- Exigir la aplicación del artículo 111 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela en cuanto al ejercicio del derecho a la recreación en la educación, instaurando una tarde recreativa a la semana, obligatoria, para todos los alumnos y alumnas de las

escuelas bolivarianas (programa bandera del Estado en la Educación Básica con un horario de 8 horas diarias, un total de 40 horas a la semana).

- Proceder al diseño y funcionamiento de una carrera universitaria en ocio, tiempo libre y recreación. Avanzando simultáneamente con la investigación y los estudios de postgrado.

4.4. Dimensión de la Educación Física en el Sistema Socialista de Juego, Educación Física, Deporte y Recreación.

Concibiendo la Educación Física como una actividad educativa que "contribuye decisivamente a la estructuración de una entidad corporal realmente libre, integral, consciente de ser una totalidad cuerpo-razón indisoluble e indivisible, como fin en sí mismo, y a potenciar el crecimiento personal y la realización del ser humano en su dimensión social; la adquisición de capacidad física, destrezas, habilidades, significa darse a conocer, comunicarse, exteriorizar la personalidad auténtica, teniendo como punto de partida y de llegada el desarrollo de la percepción y aprehensión del mundo exterior y de sí mismo: se basa en el desarrollo de la expresividad y la sensibilidad. Es un proceso que transcurre, intrínsecamente, con la valorización del movimiento corporal históricamente creado por nuestro pueblo (juego aborigen autóctono, juego mestizo), asumido de una manera tan importante que nos hace sentir orgullosos de hacerlo, tenerlo" (Altuve, 1992).

Es imperativo reivindicar y hacer cumplir el artículo 111 de la Constitución de la República Bolivariana de Venezuela, garantizando a todos los estudiantes de la educación primaria y media el derecho a su clase de educación física, desarrollada de manera regular y sin ningún tipo de interrupción. Particularmente, proponemos que el ciclo de los juegos escolares no interrumpa la clase ordinaria de educación física.

4.5. Dimensión del Deporte en el Sistema Socialista de Juego, Educación Física, Deporte y Recreación.

Concibiendo el deporte como "la comparación de rendimientos corporales, individualmente o por equipo, para designar campeones, registrar record y obtener medallas. En el mundo contemporáneo, la institución deportiva es la cuarta industria transnacional más importante, constituye el único espectáculo cotidiano que concentra la atención mundial en un momento determinado, sirve para elevar el prestigio nacional de los países victoriosos en las competencias internacionales y está reforzando el poder de grupos transnacionales industriales-financieros-comunicacionales que se están lanzando a la conquista directa del poder político" (Altuve 2007: 59). Se propone:

- Reducir la cantidad de disciplinas deportivas a las que se atienden, preparan y participan en competencias internacionales importantes.
- Establecer algún tipo de articulación lógica con el ciclo olímpico de eventos deportivos como los Juegos nacionales universitarios (JUVINES), Juegos nacionales Inter-Fuerzas de la Fuerza Armada Nacional. Si no es posible establecerla, proceder a la eliminación de esos eventos (y de cualquier otro que se haga con formato de deporte de rendimiento que se haga desvinculado del ciclo olímpico).
- Cambiar la lógica, formato y dinámica deportiva de los Juegos Nacionales del organismo de impuesto SENIAT, de la industria petrolera PDVSA, Glorias Deportivas, Interempresas de Guayana, Laborales, Jubilados y Pensionados del IND, de los Consejos Comunales, de ministerios, corporaciones regionales, policías regionales, policías municipales contralorías regionales, sindicatos, de profesores, empleados, obreros, desvinculados totalmente del ciclo olímpico. Sustituyéndola por una lógica, formato y dinámica de recreación e integración social.

BIBLIOGRAFÍA.

AHUALLI, RICARDO L. Y ZIPEROVICH, PABLO. (2007). La recreación en América Latina: retos, perspectivas y proposiciones. En: Deporte y Revolución en América Latina. Maracaibo: Ediciones del Vice-Rectorado Académico de la Universidad del Zulia.

ALTUVE MEJÍA, Eloy. (1992). Educación, Educación Física y Juegos Tradicionales. Maracaibo-Venezuela: Ediciones Astrodata.

ALTUVE MEJÍA, Eloy. (1995). Educación Física, Deporte y Recreación. Caracas-Venezuela: Fe y Alegría: Colección Procesos Educativos N.9.

ALTUVE MEJÍA, Eloy (1997). Juego, Historia, Deporte y Sociedad en América Latina. Juego, Historia, Deporte y Sociedad en América Latina. Maracaibo: Centro Experimental de Estudios Latinoamericanos "Dr. Gastón Parra Luzardo" de la Universidad del Zulia (CEELA-LUZ). EdILUZ.

ALTUVE MEJÍA, Eloy. (2002). Deporte: modelo perfecto de globalización. Maracaibo. Centro Experimental de Estudios Latinoamericanos Dr. Gastón Parra Luzardo de la Universidad del Zulia (CEELA-LUZ). Imprenta Internacional.

ALTUVE MEJÍA, Eloy. (2004). Incorporación del Juego Aborigen Autóctono a la Clase de Educación Física. Maracaibo. Mimeografiado. Universidad del Zulia

CEELA-LUZ y cátedras Sociología del Deporte y Seminario de Investigación del Departamento de Educación Física de la Facultad de Humanidades y Educación, 2004.

ALTUVE MEJÍA, Eloy. (2007). Deporte, Estado y revolución en Venezuela. En Deporte, poder y globalización Maracaibo. CEELA-LUZ. Departamento de Educación Física-Facultad de Humanidades y Educación. Universidad del Zulia, Impresión E.B. Nueva Venezuela Fe y Alegría.

ALTUVE MEJÍA, Eloy. (2009). Juego y Revolución en América Latina. Río de Janeiro-Brasil. Recorde: Revista de História do Esporte. Volumen 2, número 2, diciembre.

ALTUVE MEJÍA, Eloy. (2011). Metodología y análisis de la política pública. Propuestas. Caso Venezuela Deporte 1999-2010. Maracaibo. Colección Textos Universitarios. Ediciones del Vice-Rectorado Académico. Universidad del Zulia.

ALTUVE MEJÍA, Eloy. (2011). Los amos del deporte en la globalización. Mimeografiado. Maracaibo. Facultad de Humanidades y Educación de la Universidad del Zulia.

DIVISIÓN REGIONAL DE ASUNTOS INDÍGENAS DEL ESTADO ZULIA- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES. (2006). Juegos, competencias y deportes tradicionales del pueblo Yukpa. Maracaibo. Ediciones Astrodata

DIVISIÓN REGIONAL DE ASUNTOS INDÍGENAS DEL ESTADO ZULIA- MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y DEPORTES. (2006). Juegos, competencias y deportes tradicionales del pueblo Bari. Maracaibo. Ediciones Astrodata.

FERRARESE, Stela. (2000). El juego como proceso de elaboración de la identidad, el caso de los niños mapuche de Neuquén. Temuco-Chile: Tesis Magister en Ciencias de la Comunicación Universidad de La Frontera.

FERRARESE, Stela. (2006). El Sembrador 1: Juegos étnicos de América y documentos sobre educación física intercultural y El Sembrador 2: Juegos étnicos de África y documentos sobre educación intercultural. Neuquén-Argentina. Inédito-Mimeografiado.

FERRARESE, Stela. (2007). Los juegos de los pueblos originarios de América. En: Deporte y revolución en América Latina. Mérida-Venezuela: Colección Textos Universitarios, Ediciones del Vice-Rectorado Académico de la Universidad del Zulia.

LEY ORGÁNICA DE DEPORTE, ACTIVIDAD FÍSICA Y EDUCACIÓN FÍSICA (LODAFEF). Gaceta Oficial Nº 39.741 del 23 de agosto de 2011.

REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA. Proyecto Nacional Simón Bolívar Primer Plan Socialista -pps- Desarrollo Económico y Social de la Nación 2007-2013. En: <http://www.gobiernoenlinea.ve/noticias-view/shareFile/PPSN.pdf>. Consultada el 10-05-2011.

WAICHMAN, PABLO. (2007). La Recreación Educativa: una propuesta desde América Latina. En: *Deporte, poder y globalización..* Maracaibo: E.B. Nueva Venezuela-Fe y Alegría.

<http://www.mindeporte.gob.ve/portal2009/mision-y-vision>. Consultada el 25-09-2010.

http://201.249.236.149:7777/onapre/Ley_2010/Titulo_II_2010/Sep_50.pdf. Consultada el 25-09-2010.

http://www.ind.gob.ve/docs/reglamento_interno.pdf . Consultada el 25-09-2010..



La Expresión y Desarrollo de la Autovaloración en la Comunicación de Estudiantes Universitarios a través de la Clase de Educación Física.

Autor:

MSc. Carlos Joaquín Montero Ramírez.

Categoría Docente: Profesor Auxiliar.

Licenciado en Cultura Física.

Licenciado en Psicología y Pedagogía.

Profesor de la Universidad "Oscar Lucero Moya"

País: Cuba. Provincia: Holguín.

RESUMEN.

El estudio experimental realizado tuvo como objetivo valorar las potencialidades de la comunicación interpersonal entre los estudiantes y sus profesores en el plano de su autovaloración, al aplicar un modelo teórico práctico con tal fin, así como caracterizar personalológica y gnoseológicamente a los estudiantes mediante diferentes técnicas grupales. Los aspectos positivos y negativos, reflejados en las dos mediciones evidencian cambios significativos en la autovaloración como resultado de un proceso de reflexión más crítico.

Palabras Claves: Autovaloración, Comunicación, Educación Física.

ABSTRACT.

The research carried aims at assessing the potentials of the communication between the students and the teacher regarding self valuation through the implementation of a theoretical and practical standard as well as characterizing the entertainers as individuals and also as learners using various group techniques. The negative and positives aspects show significant changes in the self valuation process as a result a critical approach.

Key Words: Valuation, Communication, Physical Education.

INTRODUCCIÓN.

Este trabajo forma parte de una investigación llevada a cabo desde el año 2005 hasta el año 2009, titulada: La expresión y desarrollo de la autovaloración en la comunicación de deportistas del equipo de Voleibol femenino categoría 12 - 13 años de la Escuela de Iniciación Deportiva (EIDE) "Pedro Díaz Coello" de Holguín. Con el objetivo de Determinar la influencia que ejerce la actividad comunicativa de las deportistas en el proceso de enriquecimiento y desarrollo de su autovaloración. Se aborda una problemática que consideramos importante para la elevación de la calidad de la educación en nuestro país, donde se exponen los elementos que fundamentan el estudio experimental, cuyo objetivo es valorar las potencialidades de la comunicación interpersonal alumno, alumno y profesor en el plano de su autovaloración, con la elaboración y puesta en práctica de un modelo, para el desarrollo de la autovaloración teniendo como escenario la clase de Educación Física, así como el estudio psicológico y gnoseológico de los estudiantes a través de la aplicación de diferentes técnicas grupales, como la escenificación, métodos empíricos como el experimento, técnica de exploración como la entrevista, constructos personales valorativos y como método estadístico la dócima de diferencia de proporciones. En el estudio realizado a través de los pre y post test se aprecian cambios significativos en la segunda medición, valorando así los resultados ocurridos en la autovaloración.

MARCO TEÓRICO.

El hombre ocupa un lugar importante dentro de la sociedad que le corresponde vivir, la educación le garantiza todo un proceso armónico contribuyendo a la transmisión de hábitos y habilidades que influyen de forma positiva o negativa en sus cualidades morales y volitivas como fenómeno social. La necesidad de este conocimiento en la esfera de la educación y el desarrollo de su conducta se pone de manifiesto en el proceso de concepción, planificación y realización de la enseñanza. En toda esta compleja actividad se hace necesario conocer

las posibilidades psicológicas reales que tienen los estudiantes universitarios de asimilar el conocimiento, de participar activa y creativamente en el proceso de intercambio bajo la forma de autoaprendizaje y autoeducación. Especial importancia se atribuye por la educación de nuestro país a la formación integral de la personalidad de las nuevas generaciones dentro de lo cual posee especial importancia el surgimiento y desarrollo de la autoconciencia y la autovaloración por el lugar que ocupan en la regulación de la conducta de los hombres. Fernando González Rey (1993) plantea: "La autovaloración no es un producto cognoscitivo terminado de cualidades que integran la personalidad, en ella pueden quedar incluidos aspectos que el sujeto desea poseer y que aún no ha logrado así como elementos ya superados por él que se mantienen en su elaboración autovalorativa".

Es por lo que consideramos que la autovaloración tiene relevante significación en la vida psíquica humana, desempeñando una función reguladora, es decir, que regula y orienta la conducta en las más variadas esferas de los actos, y en cada acción humana está implícita, porque el sujeto actúa en uno o en otro sentido según sea su autovaloración, lo que constituye el eje fundamental de la autorregulación en el comportamiento, es imprescindible el continuo perfeccionamiento del proceso educativo que comprende como una de sus premisas, los conocimientos científicos de un conjunto de condiciones y factores pedagógicos y psicológicos. Esta tarea tiene como presupuesto teórico general el principio elaborado por la psicología donde se precisa que el desarrollo conduce a la enseñanza, de ahí que su papel en la regulación de la actividad se hace más complejo. En la medida que la personalidad se desarrolla debido a la acción de diferentes sistemas de influencias, es precisamente a la escuela a la que le corresponde un papel decisivo. El modelo aplicado se fundamenta en los postulados de la Escuela Histórico Cultural de Vigotsky. S.L. relacionados con el carácter socio histórico del desarrollo psíquico, donde se reconoce el rol de la enseñanza y la educación cuando se orientan a la Zona de Desarrollo Próximo. La necesidad de dirigir el proceso de comunicación

en correspondencia al desarrollo que ejerce en la autovaloración de los estudiantes exigió organizar las influencias formativas del plano interpsicológico al desarrollo intra psicológico. A partir de esta concepción general se sintetizan las premisas teóricas sobre los que se sustenta el modelo desde el punto de vista Psicopedagógico.

En los últimos tiempos la modelación es muy utilizada en las investigaciones pedagógicas, Bermúdez R. (1996), asegura que varios autores profundizan en los fundamentos epistémicos de la modelación. Este método es concebido como un procedimiento gnoseológico que delimita, precisa y organiza la información que llega al sujeto cognoscente y permite una representación de un objeto, fenómeno o proceso determinado.

En el trabajo desarrollado, constatamos que en la clase de Educación Física el alumno es protagonista de un constante intercambio valorativo con los demás integrantes acerca del dominio de capacidades y habilidades que posee y que, en determinadas condiciones, desearía poseer al compararse con los otros participantes de la clase. La comunicación es una condición necesaria para la existencia del hombre, y sin dudas uno de los aspectos más importantes de su desarrollo social, pues está presente en cada una de las actividades que desarrolla el sujeto, no pudiendo analizar el proceso docente, en este caso, la clase de Educación Física al margen de esta problemática.

Cuando el profesor de Educación Física se convierte en ideal a seguir por el estudiante, se transforma en el motor impulsor de su desarrollo moral. Cuando no existe un tratamiento adecuado por parte del docente hacia el estudiante, no existirá sólo un rechazo a la figura del profesor, sino que este rechazo se proyectará a la clase de Educación Física, a la realización de ejercicios físicos, a la práctica de deportes, a la escuela, la familia, sus relaciones, y a los valores que en ellos se enseñan, lo que trae consecuencias negativas para su ulterior desarrollo.

La clase de Educación Física actual requiere, según Ariel Ruiz y Alejandro López (2006), de

dinamismo y constante interacción alumno – profesor, pues mediante la comunicación, el profesor necesariamente tiene que relacionarse con sus estudiantes ya sea de forma individual o en grupo. Dado el carácter bilateral del proceso y la autovaloración debe tener lugar de forma intensiva, incrementando su papel en la formación de la personalidad por el lugar que ocupa la regulación y orientación de la conducta del individuo. Este trabajo de influencia Socio-Psicológica como método, permite intensificar los procesos de influencia mutua entre los estudiantes, posibilita en un tiempo limitado sin recursos excesivos y de manera científica, desarrollar una eficiente comunicación. De ahí que sea importante que la valoración no se centre sólo en los resultados alcanzados, si no en la existencia de cualidades personales que le permitan desarrollar con éxito todas sus actividades. De esta forma, existirá un esfuerzo por alcanzar objetivos futuros donde se manifieste un nivel adecuado de actuación en correspondencia a normas de conducta que regula la moral del sujeto siendo nuestro interés que las concepciones psicológicas que se abordan en este trabajo estén encaminadas a brindar a nuestros estudiantes un conocimiento tanto general como específico que contribuya a la dirección eficiente de la comunicación y la autovaloración como un elemento necesario en su preparación psicológica y su influencia positiva en la calidad de su futura profesión, la importancia del tema, además de ser teórico es práctico, donde se aportan elementos al proceso docente en su perfeccionamiento continuo, la incorporación de los test psicológicos para el desarrollo de la conducta de los estudiantes para cuya realización se requiere del aumento de los conocimientos psicológicos. Para lograr nuestro trabajo, nos proponemos como objetivos:

- 1)** Determinar el vínculo posible entre el nivel de autovaloración de los estudiantes, el nivel de preparación y dominio de su actividad y la actitud hacia el esfuerzo diario.
- 2)** Determinar la influencia que ejerce la actividad comunicativa de los estudiantes en el proceso de enriquecimiento y desarrollo de su autovaloración.

PROBLEMA.

La no correspondencia en el nivel de autovaloración y su expresión a través de la actividad comunicativa.

HIPÓTESIS.

El mejoramiento del proceso comunicativo entre los estudiantes influirá positivamente en el desarrollo de su autovaloración.

MÉTODOS.

Como métodos utilizamos "el experimento": nos basamos en éste para obtener nuevos hechos psicológicos, con el fin de crear condiciones para que el hecho psicológico pueda manifestarse con claridad y como investigador poder intervenir activamente en la actividad del sujeto o los sujetos estudiados creando un escenario propicio que nos permitió establecer acciones en diferentes etapas como vías concretas en la formación de la personalidad y así caracterizar lo más exactamente posible ciertas cualidades. Para poder darle cumplimiento a los objetivos propuestos, fueron utilizadas técnicas psicológicas para constatar el nivel de comunicación y autovaloración como:

- **Los constructos personales valorativos:** Se basan en la idea de que mediante la técnica podemos penetrar, en cierta medida, en la realidad psicológica del sujeto sin que este proceso sea influido por situaciones de estímulo directo. Se solicita la identificación del compañero más preferido y menos preferido, para que realicen una descripción de los mismos a través de un conjunto de cualidades, las cuales deben señalar con signos (+) ó (-).
- **La técnica de la composición:** Es una de las técnicas abiertas llamadas psicosemánticas, muy utilizadas para conocer las experiencias individuales a partir de las manifestaciones espontáneas del individuo, sus conocimientos, reflexiones y vivencias. Se realiza una composición con el

título "Como yo soy" para que el estudiante exprese libremente cómo se percibe a sí mismo y obtener información sobre el nivel de crítica del contenido autovalorativo, la riqueza de dicho contenido y un conjunto de cualidades que se le atribuyen para conocer cuáles predominan en su personalidad. La calificación del instrumento se sustentó en los criterios básicos expresados por Fernando González Rey (1996).

- **Completamiento de frases para "YO SOY":** Se solicita a los estudiantes realizar una valoración de las cualidades o características que poseen, lo que permite conocer el nivel de autovaloración, acompañado de una orientación activa en el logro de las metas, sirve para medir el nivel de la criticidad que poseen los estudiantes.
- **Pregunta "aspectos positivos y negativos":** Se solicita al estudiante que valore aspectos positivos y negativos que posee, dirigidos a medir su autovaloración y nivel de autocritica.
- **La escenificación de Roles:** Es una técnica perteneciente al Sociodrama, creada por el psiquiatra Rumano Jacob Levi Moreno, poco costosa que requiere de la cooperación de los sujetos, un local con determinadas condiciones, así como sistematicidad y habilidad de los experimentadores de forma tal que el experimentado presenta una situación real a partir de roles que debe desempeñar el estudiante. Moreno contribuyó de manera significativa en la evolución de la psicoterapia de grupo al introducir el espíritu de crecimiento mediante el juego, subrayar ideas sobre espontaneidad, creatividad, acción, apertura propia, así como la importancia de la comunicación y la intuición, el valor del humor y la profundidad del drama y todo ello inmerso en la importancia del presente; desarrolló, asimismo, la noción de empatía y básicamente la expresión espontánea y dramática de los sentimientos.
- **Los debates:** Se pretende con esta técnica desarrollar capacidades para fundamentar y defender convicciones como modificar apti-

tudes, opiniones, valoraciones que pueden llegar a convertirse en motivaciones morales de la conducta. Se persigue que los estudiantes interioricen sus opiniones a través de las diferentes cualidades morales y estéticas, llevándole a comprender la necesidad de determinados principios y normas sociales. Las temáticas pueden ser diversas y estar vinculadas a la problemática del grupo.

- **Entrevista:** Se utilizó esta técnica teniendo en cuenta la relación comunicativa del comunicador con una persona o grupos de personas, con el fin de obtener información confiable sobre determinados hechos y opiniones. Se realizó una entrevista individual al profesor guía que por su objetivo es informativa. La realizamos con el propósito de obtener información confiable sobre ciertos hechos y opiniones, se recogieron datos sobre las situaciones, los acontecimientos y las opiniones con relación al estudiante, es decir conocer el nivel de valoración que tiene el profesor de sus estudiantes, lo que a su vez posibilitó precisar el grado de autovaloración real que poseen los estudiantes con respecto al profesor guía y esto se hace basándose en una guía elaborada previamente.

DESARROLLO.

Para realizar esta investigación, seleccionamos una muestra de 78 estudiantes universitarios comprendidos dentro de las edades de 19 a 21 años, de ambos sexos, que estudian el primer año en las carreras de Ingeniería Civil e Industrial, para determinar cómo a través de la comunicación se influye en el enriquecimiento y desarrollo de su autovaloración. El experimento se llevó a cabo en el horario de clases de la sesión de la mañana. Todos (en el periodo de un año) en la instalación habilitada para estos fines.

Partimos de las relaciones interpersonales, la familia y la comunicación que se establece entre ellos. El trabajo se estructuró sobre la base de charlas, conversatorios, participación en los mítines cele-

brados y muy especialmente en el escenario de su actividad docente. El papel que desempeñan en el grupo y la influencia que ejercen sobre los demás compañeros, sus relaciones de comunicación, así como la autovaloración. En cuanto a su responsabilidad en cada una de las actividades que realizan, se controló también el horario de las mediciones escogiendo el momento más idóneo y llevándose a cabo en las condiciones más favorables. El método utilizado es el de experimento por que a través de las técnicas utilizadas se trabajó en base a ejercer una influencia educativa en el desarrollo de la autovaloración para determinar en el proceso estudiado los cambios ocurridos en los estudiantes, para obtener nuevos hechos psicológicos, aplicando los pretest y postest que se utilizan para obtener el conocimiento sobre regularidades y nuevos hechos psicológicos y pedagógicos, para así poder intervenir activamente en la actividad de los sujetos y crear un escenario propicio para establecer acciones que nos permitan actuar sobre la conducta de los estudiantes. Aquí, en estas técnicas, los estudiantes se identifican con las cualidades de los demás, deseando incorporar dentro de sus cualidades autovalorativas aquellas que aún les faltan por alcanzar.

Al realizar el análisis estadístico aplicando las diferentes técnicas, se observaron en la primera y segunda medición los siguientes resultados:

Constructos personales valorativos			
	Primera medición	Segunda medición	Z
Menos preferido	25%	56%	-3.430
Más preferido	66%	87%	-2.69
Yo mismo	37%	57%	-2.176

Comparando los porcentajes de la primera y la segunda medición observamos que existen diferencias significativas en todos los casos.

Tabla 2

Análisis de la composición

Categorías	Primera medición	Segunda medición
Psicosomáticas	35.7	20.5
Psicofuncionales	51.3	35.6
Socio psicológicas	22.3	23.2
Valores espirituales	10.6	20.5

En el análisis de la composición podemos observar que las cualidades socio psicológicas y los valores espirituales son los que más influyen y en ambos casos hubo aumento en la segunda medición, con predominio en los valores espirituales. Con las tres categorías (contenido, vínculo afectivo hacia el contenido y nivel de elaboración personal de la composición) se diagnosticó el nivel de elaboración crítico del contenido de la autovaloración, lo que se refiere a la capacidad del sujeto para expresar las contradicciones reales de la personalidad en su autovaloración, la capacidad de valorar sus defectos y virtudes, los cuales llegan a su máximo nivel cuando la persona manifiesta optimismo para eliminar sus defectos y perfeccionar las virtudes.

Tabla 3

Cualidades para el "Yo soy"

Categorías	Primera medición	Segunda medición	Z
Psicosomáticas	51.5%	21.3%	5.624
Psicofuncionales	28.9%	34.7%	-1.65
Socio psicológicas	12.5%	23.7%	-2.596
Valores espirituales	6.91%	20.12%	7.346

Al analizar la cualidad "Yo soy" podemos observar que en la primera medición predominan cualidades que pertenecen a un nivel inferior de la personalidad que expresan características físicas y temperamentales, existen diferencias significativas entre la primera y la segunda medición. En esta última predominan las psicofuncionales, que expresan el nivel de manifestación de la personalidad en el

plano de la realización de una actividad práctica, aunque no existe diferencia significativa entre la primera y segunda medición.

ASPECTOS POSITIVOS Y NEGATIVOS.

En la primera medición los estudiantes reconocen 68 cualidades positivas y sólo destacan 28 como negativas, se aprecia una sobrevaloración en aquellos aspectos que no definen la personalidad del individuo, su nivel de autocritica es muy bajo, ya que no son capaces de señalar sus defectos y en algunos casos plantean no poseer cualidades negativas, análisis muy superficiales sobre sus actuaciones. En la segunda medición los estudiantes reconocen 81 cualidades positivas y 59 negativas lo que evidencia el cambio reflexivo en el proceso de autovaloración.

Una vez realizado todo el análisis anterior, arribamos a las siguientes conclusiones:

CONCLUSIONES.

Con las acciones educativas sobre comunicación, con la introducción y la aplicación de diferentes técnicas grupales, llevadas al grupo de estudiantes se logró que la actividad comunicativa de los estudiantes, influyera positivamente en el desarrollo de su autovaloración, y provocara cambios positivos en su personalidad.

Se acepta la hipótesis, comprobándose, que el mejoramiento del proceso comunicativo, entre los estudiantes, incide positivamente en el desarrollo de su autovaloración.

Los constructos personales valorativos nos permiten precisar que ha mejorado la valoración positiva con respecto a las negativas.

La reflexión, la elaboración personal y los valores espirituales, son mejores en la segunda medición. La actividad comunicativa ha influido positivamente

en el proceso de autovaloración de los estudiantes. Con la aplicación de las diferentes técnicas grupales, logramos un desarrollo en la autovaloración, a través del proceso comunicativo.

Las técnicas aplicadas mejoran las cualidades de alto valor moral.

Se logró un mejoramiento en la comunicación interpersonal entre los estudiantes.

A través de esta investigación se transitó positivamente hacia las cualidades sociopsicológicas y espirituales de los estudiantes.

Las técnicas aplicadas en nuestro estudio provocan cambios en la personalidad de los estudiantes.

La investigación nos permitió constatar que a través de la clase de Educación Física, no sólo se contribuye al desarrollo de capacidades y habilidades, apreciamos la influencia que se ejerce en la psiquis para un desarrollo más integral desde el nivel Psicomotriz, de ahí que en el experimento realizado pudimos comprobar que se logró ejercer una influencia positiva en la conducta de los estudiantes investigados en el proceso de la autovaloración por medio de la expresión y el desarrollo de la comunicación.

BIBLIOGRAFÍA.

AGUILERA, L (2005) Epistemología de la Educación Superior. Una concepción para la universidad contemporánea ante la sociedad del conocimiento. Ecuador. U. Autónoma del Caribe.

BERLO, K. DAVID. El proceso de comunicación: Introducción a la teoría y a la práctica. David Berlo K. -- 13 Impres. -- Argentina: Ed. El Átomo, 1982. --239 p.

BOHNOMA, I. M. Psicología social y de la personalidad. I. M. Bohnoma, V. E. Shorojova. -- La Habana: Ed. Libros para la Educación, 1981. -- 307 p.

ESTÉVEZ, M, A MARGARITA Y C. GONZÁLEZ (2004) La investigación científica en la actividad física: su metodología. Ciudad de la Habana Ed. Deportes.

GONZÁLEZ REY, FERNANDO. La categoría personalidad y su significación en el sistema categorial de la psicología. Revista Cubana de Psicología (La Habana) 1 (184) 93 - 113, 1996.

LA COMUNICACIÓN, SU IMPORTANCIA EN EL ESTUDIO DE LA PERSONALIDAD. / FERNANDO GONZÁLEZ REY. -- La Habana: Ed. Ministerio de Educación Superior. S. A., -- 12 h. (Tomado del material elaborado por la Facultad de Psicología de la Universidad de la Habana.)

MOTIVACIÓN MORAL EN ADOLESCENTES Y JÓVENES./ FERNANDO GONZÁLEZ REY. -- La Habana: Ed. Científico-Técnica, 1983. -- 157 p.

PERSONALIDAD Y COMUNICACIÓN: SU RELACIÓN TEÓRICA Y METODOLÓGICA. / FERNANDO GONZÁLEZ REY. En: Investigaciones de la personalidad en Cuba. -- La Habana: Ed. Ciencias Sociales, 1987. -- 230 p.

SELECCIÓN DE LECTURA DE PERSONALIDAD./ FERNANDO GONZÁLEZ REY, GUSTAVO PINEDA CHÁVEZ. -- La Habana: Ed. Ministerio de Educación Superior, 1996. -- 138 p.

LÓPEZ, A. (2003) El proceso de enseñanza aprendizaje en la Educación Física: Hacia un enfoque integrador físico educativo. La Habana, Editorial Deportes.

MARTÍNEZ FERNÁNDEZ, JUAN M. Programa de entrenamiento psicológico para aumentar el rendimiento disfuncional ante la competición. Deporte Andaluz (Málaga) (35): 57 - 68, Diciembre, 1997.

PÉREZ RODRÍGUEZ, GASTÓN. Metodología de la investigación pedagógica y psicológica: 1ra parte. Gastón Pérez Rodríguez, Irma Nocedo León. -- La Habana: Ed. Pueblo y Educación, 1983. -- 116 p.

PETROVSKI, A. Psicología evolutiva y pedagógica. A. Petrovski. -- Moscú: Ed. Progreso, 1985. -- 351 p.

PSICOLOGÍA GENERAL/ A. PETROVSKI. -- Moscú: Ed. Progreso, 1986. -- 421 p.

PREDUHNNI, G. P. PSICOLOGÍA SOCIAL. /G. P. PREDUHNNI, YU A. SHERKOVIN. -- La Habana: Ed. Libros para la educación, 1981. -- 307 p.

RAMÓN FABELO, JOSÉ. La formación de valores en las nuevas generaciones: "Una campaña de espiritualidad y conocimiento". José Ramón Fabelo. -- La Habana: Ed. Ciencia Sociales, 1996. -- 172 p.

ROLOFF GÓMEZ, GERARDO. La autovaloración en el estudio de la personalidad. Gerardo Roloff Gómez. *En* psicología de la personalidad. -- La Habana: Ed. Ciencias Sociales, 1984. -- 151 p.

RUBINSTEIN, L. J. Principios de la psicología general. /J. L. Rubinstein. -- La Habana: Ed. Revolucionaria, 1967. -- 777 p.

ANEXO 1.

Tabla 1
Constructos personales valorativos

	Primera medición	Segunda medición	Z
Menos preferido	25%	56%	-3.430
Más preferido	66%	87%	-2.69
Yo mismo	37%	57%	-2.176

Tabla 2
Análisis de la composición

Categorías	Primera medición	Segunda medición
Psicosomáticas	35.7	20.5
Psicofuncionales	51.3	35.6
Socio psicológicas	22.3	23.2
Valores espirituales	10.6	20.5

Tabla 3
Cualidades para el "Yo soy"

Categorías	Primera medición	Segunda medición	Z
Psicosomáticas	51.5%	21.3%	5.624
Psicofuncionales	28.9%	34.7%	-1.65
Socio psicológicas	12.5%	23.7%	-2.596
Valores espirituales	6.91%	20.12%	7.346

Tabla 4
Cualidades para medir la Autovaloración y la Criticidad.

Categorías	Positivas		%		Negativas		%	
	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final	Inicial	Final
Psicosomáticas	10	9	10.4	6.4	15	15	53.5	25.4
Psicofuncionales	43	24	44.6	17.1	5	11	17.8	15.6
Sociopsicológicas	12	38	12.5	27.14	5	13	17.8	22.3
Valores Espirituales	3	10	3.12	7.14	3	20	10.7	33.8
Sub - Total	68	81	70.62		28	59		
Total General	96	140	70.83	57.85			29.16	42.14

ANEXO 2 - CONSTRUCTOS PERSONALES VALORATIVOS.

Estudiantes:

El instrumento que te presentamos requiere que pienses cuidadosamente sobre cada uno de los aspectos que te solicitamos, necesitamos que seas honesto(a) en las respuestas y que trates de responder en términos propios, personales y no en términos de lo que tu puedas pensar que nosotros esperamos, no queremos respuestas formales, sino evaluaciones reales.

El instrumento consta de cuatro partes:

1. Hoja de instrucción.
2. Protocolo para la "Compañera(o) más preferida(o)".
3. Protocolo para la "Compañera(o) menos preferida(o)".
4. Protocolo de "SÍ MISMO".

Primer paso.

- Ordena a las compañeras de tu clase de acuerdo con tus preferencias por ellas, de las más preferidas a las menos preferidas. Esto debes hacerlo mentalmente, una vez realizado este trabajo pasa a los protocolos correspondientes y pon el nombre de la que ocupa el primer lugar en el protocolo de la más preferida y de la menos preferida a la que ocupa el último lugar.

Segundo paso.

- Piensa cuidadosamente en ellas y realiza su caracterización a través de un conjunto de adjetivos, por ejemplo: Bonita, Limpia, Bien Vestida. Esto es un ejemplo, trata de que en tu caracterización precises cualidades de la personalidad que no sean externas, superficiales. Puedes utilizar todos los adjetivos necesarios, recuerda que todas las características tienen cualidades positivas y negativas.

Tercer paso.

- Al terminar la caracterización debes valorar en la columna correspondiente el peso que tiene cada caracterización de las señaladas por ti en la personalidad de las compañeras preferidas. Para ello coloca los números del (1 al 5) en dependencia del proceso correspondiente.

Utiliza la siguiente escala:

- (5) La cualidad tiene mayor peso.
- (4) La cualidad tiene bastante peso.
- (3) La cualidad tiene un peso intermedio.
- (2) La cualidad tiene poco peso.
- (1) La cualidad tiene menor peso.

Ejemplo:

- (5) ALEGRE.
- (4) DÉBIL.
- (3) BONITA.
- (2) LIMPIA.
- (1) ESTUDIOSA.

Cuarto paso.

- En la pregunta que dice qué signo, colocarás el signo positivo (+) o negativo (-) en dependencia de tu opinión sobre cada característica, de esta forma tendrá un signo (+) si es positiva o un signo (-) si es negativa.

¿Cuáles son, en tu opinión, los puntos o aspectos más positivos y favorables, y los más negativos y deficientes de tu persona?

Aspectos más positivos y favorables.

1. -----
2. -----
3. -----

Aspectos más negativos y deficientes.

1. -----
2. -----
3. -----

ANEXO 3.

Completa la siguiente expresión: **"Yo soy"**, con diez frases.

Yo soy _____

ANEXO 4 - GUÍA DE ENTEVISTA AL PROFESOR GUÍA.

Compañero Profesor Guía:

El objetivo de nuestra investigación, es conocer las características del grupo al cual usted le imparte clases de Educación Física, en aras de un mejor desempeño y contribuir al logro de positivos resultados, para lo cual es indispensable que respondas con la mayor sinceridad y franqueza. Solicitamos y agradecemos tu valiosa cooperación.

Objetivos: Conocer las características generales del grupo de estudiantes en cuanto a:

- DISCIPLINA.
- COMUNICACIÓN.
- RENDIMIENTO DOCENTE.
- ACTITUD ANTE LOS ESFUERZOS.

Cuestionario.

1. ¿Cuáles son las principales características del grupo con relación a la comunicación?
2. ¿Cómo se comporta la comunicación de los estudiantes durante el proceso docente?
3. ¿Cómo aprecia la relación del grupo con los demás profesores?
4. ¿Cómo es la relación hogar escuela?
5. ¿Cómo es la relación de equipo dentro de las clases y en la participación en juegos?
6. ¿Qué trabajo educativo se ha realizado con los estudiantes que presentan dificultades en la realización de ejercicios, físicos y el conocimiento de las técnicas de los deportes que se enseñan.
7. ¿Los estudiantes con bajo rendimiento coinciden con los que tienen problemas de disciplina?
8. ¿Los estudiantes con bajo rendimiento coinciden con los que tienen problemas de disciplina?
9. ¿Cómo ordenaría usted jerárquicamente a los miembros de su equipo, en relación a su rendimiento?
10. ¿Cómo ordenaría usted jerárquicamente a los miembros de su equipo, en relación a la actitud ante los esfuerzos?

ANEXO 5 - TEMÁTICAS DE ESCENIFICACIÓN.

SITUACIÓN 1: Un estudiante presentó problema en la residencia estudiantil y al llegar tarde a la clase de Educación Física se comporta.

Estudiante A.
Estudiante B.

SITUACIÓN 2: El Profesor y los estudiantes valoran una indisciplina.

Estudiante A.
Estudiante B.

SITUACIÓN 3: Paula es una estudiante indisciplinada.

Estudiante:
Profesor:
Padres:

SITUACIÓN 4: En una competencia un estudiante...

Estudiante A: Plantea a sus compañeros que cometió una falta grave y no fue señalada.
Estudiante B:
Estudiante C:

SITUACIÓN 5: El mejor profesor es CJMR, ¿Por qué?

Estudiante A:
Estudiante B:

SITUACIÓN 6: Comprensión o autoridad.

Estudiante A:
Estudiante B:
Estudiante C:

SITUACIÓN 7: Después de un auto análisis los estudiantes analizan los señalamientos.

Estudiante A:
Estudiante B:

SITUACIÓN 8: La mejor compañera y compañero....

Estudiante A:
Estudiante B:

SITUACIÓN 9: Laura es una jugadora preseleccionada para el equipo de voleibol de la Universidad...

Estudiante A:
Estudiante B:

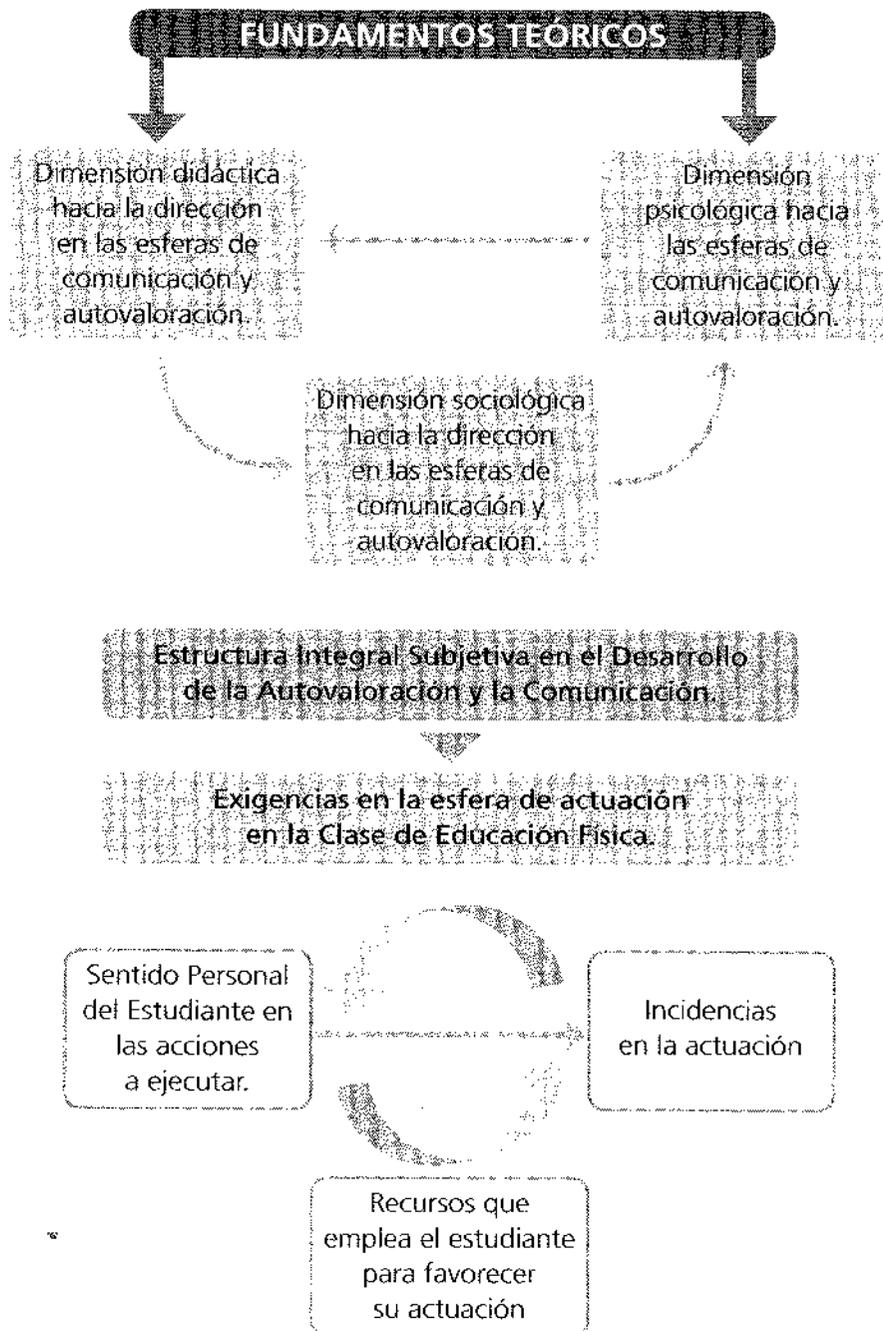
SITUACIÓN 10: Una estudiante está embarazada y se lo plantea a la monitora de clases...

Estudiante A:
Estudiante B:
Estudiante C:

ANEXO 6 - TEMÁTICA DE LOS DEBATES.

1. Intereses de los estudiantes.
2. Características de los jóvenes actuales.
3. Son los jóvenes actuales mejores que las que le antecedieron.
4. Dificultades para la práctica de la actividad física.
5. Los problemas de los estudiantes y la escuela.
6. Relaciones entre los estudiantes.
7. "¿Cómo somos?".

REPRESENTACIÓN GRÁFICA DEL MODELO PARA EL DESARROLLO DE LA AUTOVALORACIÓN EN LA COMUNICACIÓN DE LOS ESTUDIANTES A TRAVÉS DE LA CLASE DE EDUCACIÓN FÍSICA.





Emociones y Sentimientos en el Primer Día de Práctica: Mi Primer Contacto Práctico con La Educación Física.

Autor:

Claudio Alfredo García González.
Profesor Tutor de Prácticas Docentes.
Universidad Central de Chile - Sede La Serena.

RESUMEN.

Los alumnos y las alumnas que optaron por escoger la educación física como la disciplina pedagógica de sus vidas, se encuentran con grandes expectativas y ansias al iniciar su segundo año de carrera en la Universidad Central de Chile, ya que les corresponde desarrollar la práctica inicial 2, en la cual deben tener contacto directo con la clase de educación física, los alumnos y alumnas de diferentes establecimientos educacionales y sus profesores guías. Es todo un desafío, lleno de emociones y sentimientos. Con el fin de descubrir estas sensaciones, emociones y sentimientos de parte de los/as practicantes, se ha hecho un análisis de contenido de los diarios de registros, elaborado por nuestros futuros colegas en las primeras sesiones de práctica en terreno. Temores, recelos, ganas, prejuicios, críticas, deseos de aprender, son algunas de las emociones que aparecen citadas. Y como conclusión, independiente de la preparación intelectual de nuestros practicantes, adquirida al interior de las salas, por los diferentes núcleos temáticos o la aplicación de competencias profesionales, el aspecto emocional juega un rol importantísimo en la hora de interactuar, como "profesores" en la clase de educación física frente a un curso diverso y heterogéneo conductualmente y actitudinalmente, en género, edades, aspectos éticos, morales y valóricos.

Palabras Claves: Práctica en Educación Física, Diarios de registros, Análisis de contenido cualitativo-semántico.

ABSTRACT.

The students who decide to choose physical education as their career, they have great hope and look forward to start their second year in Universidad Central de Chile, they have to develop their initial practice. In which they must have direct contact with the class. The student from different schools, and guidance counselors, it is quite a challenge filled with emotion and feelings. The intentions of finding out these feelings and emotions of your student teachers, an analysis has been done of the registered journals, made for our future colleges. In the first on the ground practice sessions. Fears, dreams, prejudice, criticism, desire to clean are some of the emotion quoted as a conclusion, despite the educational preparation of our student teacher; and acquiring knowledge inside the class room, the emotional aspect is the most important when they stand before a diverse class.

Key Words: Fysical Education Practices, Register Journals, Semantic contents analysis of qualitative.

ANÁLISIS INTRODUCTORIO AL TEMA.

La carrera de Educación Física en la Universidad Central de Chile, se enmarca bajo ciertas habilidades de competencias que nuestros alumnos y alumnas deben desarrollar y poner en acción. Tomando en cuenta, solo el segundo año de la carrera, donde los estudiantes universitarios deben cumplir con el plan curricular, nos encontramos con una práctica directa en la especialidad, esto es, intervenir, observando y participando, de las clases de educación física que ejecuta el profesor/a guía al interior del un establecimiento educacional, sea básico o medio. En primer año, recordemos, se realiza una práctica inicial perteneciente al plan común, en donde los/as alumnos/as de primer año, intervienen, observando o participando de actividades pedagógicas al interior del establecimiento, focalizadas en las asignaturas curriculares de la enseñanza básica o media, así se puede dar, por ejemplo, que un alumno del plan común universitario, que estudia educación física, le corresponda intervenir en cualquier disciplina de los sectores de aprendizajes.

En segundo año, estos futuros docentes se preparan para realizar la práctica inicial, solo en la disciplina de su gusto. Es todo un desafío por delante, ya que las expectativas, sensaciones, juicios y emociones se centran en lo que viene, interactuar en la disciplina que han escogido como ideal de vida profesional. ¿Cuáles son sus reales expectativas? ¿Qué esperan de esta práctica profesional?, ¿Cómo fue su primer día de práctica en terreno?, ¿Qué emociones, sentimientos, sensaciones y juicios experimentaron?

Este artículo no pretende ser un gran e imponente informe de investigación científica, a pesar que se puso en acción un método de trabajo, bajo el paradigma cualitativo, utilizando el diario de prácticas (Medina, J., 1996) o diario de clases (Zabalza, M., A., 2004) como también se le llama, con el fin de realizar el procesamiento de la información a través de un análisis de contenido (Delgado, M., A.; Del Villar, F., 1994), nos pretendemos zambullir

en el alma de nuestros estudiantes, intentando escarbar en sus emociones y sentimientos. Estos diarios registran paso a paso los acontecimientos del primer día de práctica, desde la salida de sus casas, hasta el ingreso al colegio, la presentación con las autoridades del establecimiento y el primer contacto con el profesor guía y los alumnos, niños o adolescentes.

El diario de registro, como también se le podría denominar, permite, de manera espectacular e increíble llegar al conocimiento práctico del quehacer educativo-físico, esto es, según Cipriano Romero Cerezo (1996) una instancia, a través de estos documentos, para la reflexión y la crítica, durante el proceso de formación docente del maestro especialista en educación física; durante las prácticas en diferentes fases, pretendiendo que se adquiriera un conocimiento práctico, que ayude a resolver problemas que los alumnos/as encuentren en las aulas y así crear una base para un posterior desarrollo profesional.

Si cada alumno en práctica tomara nota, a las pocas horas de haber finalizado su día de práctica en el establecimiento, de cada acontecimiento, situación, experiencia, emociones, críticas reflexivas o pensamientos afines, el progreso de la adquisición del aprendizaje y del conocimiento práctico sería superior, por sobre manera, que el conocimiento o el aprendizaje que se adquiere al interior de una sala de clases, viendo un video o leyendo un texto dentro del quehacer universitario. Esto ya lo plantea Granda y Cantó (1997), los estudios sobre éste ámbito indican la poca influencia que los contenidos presentados en la formación inicial tienen sobre la práctica docente de los profesores durante su práctica profesional; además, ambos autores, con respecto a conocimiento práctico dicen que éste es un conocimiento ligado a la acción, elaborado de forma personal por el propio profesor, que busca la conexión teórica-práctica, y que incluye las creencias, valores, a la vez que las teorías y conceptos, así como las formas de intervención en la práctica. El profesor cuando actúa elabora una teoría sobre su praxis.

La importancia de escribir o redactar sobre las propias vivencias y experiencias, produce un impacto fulminante en las percepciones de como el practicante se relaciona con la práctica profesional, viéndola desde afuera, solo observando, solo participando o realizando una intervención observacional-participante.

Dentro del proceso metodológico cualitativo, el análisis de contenido como procesamiento de la información, genera datos confiables y válidos, a pesar de las faltas en la redacción, con el uso (o mal uso) de las puntuaciones o signos gramaticales, de la ortografía u otros elementos lingüísticos reglamentados; la expresión y comunicación escrita nos entrega el parecer directo de quien escribe, alimentando nuestro conocimiento práctico desde la vivencia y la experiencia misma, y si a esto le agregamos el estudio de estos textos, el aprendizaje y la adquisición del conocimiento práctico es sumamente inmenso, grandioso y realmente significativo.

Delgado, M., A. y Del Villar, F., (1994), nos hablan de tres formas de analizar los datos con esta técnica cualitativa: El Análisis de Contenido (AC) para captación del tono, donde por ejemplo se encuentran las respuestas verbales de los profesores/as o de quien redacte el diario, respuestas de los alumnos a una pregunta planteada por el profesor. Análisis de Contenido Semántico (ACS), donde se puede, por ejemplo, calcular la frecuencia de ocurrencia con la que es dicho una palabra, frase, idea, planteamiento, relato, entre otros aspectos que destaquen el sentir de quien escribe. Análisis de Contenido de Intenciones (ACI), donde se privilegia el análisis de las fuentes o lo que causa tal sentimiento, idea o planteamiento.

El proceso de análisis, y el tipo más apropiado de procesamiento de la información entregada por los practicantes, se detallará más adelante en el procesamiento de la información.

Un informe al respecto es "vivencias del prácticum desde el punto de vista del alumnado: preocupaciones, lagunas y críticas. Un estudio de caso en la

especialidad de Educación Física" (Rueda Cayón, M., A.; López Pastor, V., M., 1999), donde se plantea que la práctica es un componente prioritario que todos valoramos como de vital importancia dentro de la formación inicial. Este es el periodo donde se aplican todos los conocimientos adquiridos en la formación académica, se llega a una situación real de dar clases y se establece una relación entre la teoría y la práctica que supone un gran salto y una importante dificultad para el futuro maestro.

El diario redactado y finalizado, independiente de la calidad gramatical reglamentada, nos proporciona información y datos puros, son las unidades de registro que se procesan bajo la codificación (Delgado, M., A. y Del Villar, F., 1994), las que nos proporcionan el conocimiento que necesitamos. Nos es una cuestión de trabajar los datos en programas informáticos, que si bien pueden ayudar a este proceso, es muy poco el aporte que hacen al real sentido-objetivo de lo que se quiere conocer desde el método cualitativo. Por lo tanto, el proceso de codificación estará dado por las unidades de registros desde el Análisis de Contenido Semántico.

PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN.

El análisis semántico nos dará códigos de análisis claros, nos proporcionará la información necesaria y prioritaria, con el fin de descubrir realmente que pasa en cada estudiante que va a su primer día de práctica, lleno de sensaciones mágicas que solo el o ella sabrá expresar.

Se darán a conocer esos primeros diarios, de los 12 alumnos, 6 mujeres y 6 varones. Diarios redactados dentro las 24 horas posteriores de haber terminado su primer día de práctica. Estos diarios de clases, diarios de prácticas o diarios de registros, están archivados en la secretaría de la Facultad de Educación de la Universidad Central de Chile, sede La Serena, en la carpeta del núcleo de Práctica Inicial II de la carrera de Pedagogía de Educación Física.

UNIDADES DE REGISTROS PARA EL ANÁLISIS DE CONTENIDO SEMÁNTICO: CODIFICACIÓN Y OPERATIVIZACIÓN.

1. Emociones Previas a la entrada al Establecimiento (EPE):

Se describen hechos o situaciones, donde afloran sentimientos u emociones humanas que acontecen antes de la entrada al establecimiento. Son sensaciones de reflexión interna desde el momento de levantarse en la mañana y el ingreso al centro educativo. Dichos como: *"En mi primer día de práctica me presenté muy temprano en el colegio, en donde estaba nerviosa porque no sabía en qué curso me tocaría"*, corresponden a esta codificación de análisis.

2. Emociones en relación al Profesor/a Guía (EPG):

Son las emociones, sentimientos o sensaciones personales-humanas, que el practicante siente en relación a los profesores guías, desde su accionar docente-profesional y personal; apreciaciones como: *"Pero el profesor, cuando le comenté que si yo podía tomar al grupo de niñas para hacer alguna actividad, no me respondió ni si, ni no"*; *"después de esa larga conversación me dirigí a conocer a mi profesor guía, el cual me recibió muy bien"*.

3. Emociones en relación a los Alumnos/as (EAL):

Son las emociones, sentimientos o sensaciones personales-humanas, que el practicante siente en relación a los alumnos y/o alumnas del establecimiento, independiente de la edad y nivel que cursan; ideas como: *"Al comenzar la clase, la profesora me presentó con los alumnos explicándoles mi situación y cuál iba a ser mi desempeño durante la clase, lo que hizo que muchos alumnos demostraran un agrado frente la situación"*.

4. Sentimientos Finales desde la Tranquilidad (SFT):

Se entiende desde la tranquilidad, el momento de redacción del diario, un momento íntimo de retroalimentación formativa de carácter profesional, donde el conocimiento práctico sale a la luz. Son planteamientos, ideas, palabras, frases, argumentos, basados en los sentimientos, emociones o sensaciones humanas personales; corresponden a una reflexión profunda y no apuntan a ninguna de las unidades de registro anunciadas anteriormente, por ejemplo: *"Ya que quiero ser un aporte en la clase y no un cacho como dicen algunos docentes con otros alumnos en práctica que solo van a observar"*; *"Así finalizó mi primer día de práctica, con una realidad mejor de la que me imaginaba, comentarios que me hacían formar prejuicios, se borraron; y solo me llevé una grata experiencia, tanto del establecimiento y del profesor, como de la asignatura y sus alumnos"*.

5. Observación Metodológica Disciplinar (OME):

Es la opinión, expresión, juicio y/o comentario cualitativo que tiene relación con algún proceso metodológico de la asignatura, tomando los aspectos técnico-pedagógicos y científicos de la educación física, y la relación humana entre profesor/a – alumno/a, un ejemplo de esta unidad de registro, son expresiones como: *"Pero al finalizar la clase hizo un pequeño juego, el juego se llama Cielo, Mar o Tierra: la profesora daba las indicaciones y los niños hacían lo que la profesora decía"*; *"lo cual me parece que la docente lo sabe, pues les hizo juegos entretenidos, que los mantuvo entretenidísimos"*.

RESULTADOS.

EPE: Emociones previas al ingreso del establecimiento.

- EPE 1: "En mi primer día de práctica me presenté muy temprano en el colegio en donde estaba nerviosa porque no sabía en que curso me tocaría"
- EPE 2: "Segundo año de práctica, el cual estuvo lleno de inquietudes, pues no sabía donde quedaba el liceo y ni siquiera conocía el sector que lo rodeaba"
- EPE 3: "Logré llegar al centro educativo. Al llegar fue súper acogedor"
- EPE 4: "Debo confesar que iba con un poco de miedo ya que el curso que me habían asignado era un cuarto medio"
- EPE 5: "Mi mayor miedo era no poder tener control con los alumnos cuando me tocara enfrentarlos"

EPG: Emociones en relación al profesor/a guía.

- EPG 1: "Puedo mencionar que la profesora en el momento de recibirme fue muy amable y creo que con mis demás compañeros también"
- EPG 2: "Después de esa larga conversación me dirigí a conocer a mi profesor guía, el cual me recibió muy bien"
- EPG 3: "Pero el profesor, cuando le comenté que si yo podía tomar al grupo de niñas para hacer alguna actividad, no me respondió ni si, ni no; me dijo que no valía la pena porque las niñas eran flojas y que yo no sacaba nada con hacer algo, eso me pareció muy tonto de su parte"
- EPG 4: "La profesora nos pidió nuestra ayuda"
- EPG 5: "Mi desempeño fue bueno y entretenido, lo cual le comenté a la profesora al terminar la clase"
- EPG 6: "Aparentemente encontré que era un profesor muy amable"
- EPG 7: "Al saludarme, me comenzó a preguntar de qué universidad venía y por qué me gustaba la carrera, entre otras cosas relacionadas con mi vocación como futura pedagoga"

- EPG 8: "Me sentí muy acogida tanto por ellos, como por el profesor"
- EPG 9: "Sentí que a él le importa la participación e Interacción de su alumna en práctica con su curso"
- EPG 10: "Me llamó la atención que el profesor no nos presentara al curso, y nos dejara a un lado, y eso no nos pareció bien y solamente nos dejó observando su clase"
- EPG 11: "Luego él nos llevó donde la profesora jefe; que se veía muy amable y simpática"
- EPG 12: "Al momento de iniciar la clase, la profesora guía me preguntó si acaso quería realizar el calentamiento inicial, pero yo le contesté que mejor lo realizaba la semana siguiente, ya que ahora estaba un poco nerviosa"
- EPG 13: "El trato de la profesora guía hacia mí fue muy bueno, ya que siempre trató de incluirme en su actividad y siempre me trató con respeto, incluso me trataba de colega. Este particular trato me llena de orgullo, ya que me hace sentir importante en el núcleo del establecimiento"
- EPG 14: "La directora fue amable al igual que mi profesor guía"

EAL: Emociones en relación a los alumnos/as.

- EAL 1: "En mi primer día de práctica, no tuve mucho contacto con los alumnos"
- EAL 2: "Estaba contenta porque me gusta trabajar con alumnos más pequeños"
- EAL 3: "Comenzó con una presentación de mi parte a los alumnos, para así ir conociendo quienes eran"
- EAL 4: "Es primera vez que tengo la posibilidad de poder trabajar con niños de mi edad"
- EAL 5: "Me presentó al curso de práctica, el cual me comentó que era el más desordenado del colegio. Ahí me asusté un poco, pero pensé que conociéndolos había que saber llevarlos"
- EAL 6: "Lo primero que hice, por iniciativa propia, fue hablar con las alumnas que no hacían educación física, las cuales me comentaron que el profesor era muy machista y que no las tomaba en cuenta"

- EAL 7: "Los niños, mientras se lavaban, nos hacían preguntas de dónde éramos, de qué universidad veníamos, y varias preguntas más"
- EAL 8: "La profesora me presentó con los alumnos explicándoles mi situación y cuál iba a ser mi desempeño durante la clase, lo que hizo que muchos alumnos demostraran un agrado frente la situación, lo cual permitió relajarme y entrar en confianza rápidamente e interactuar de forma instantánea con los diversos pupilos"
- EAL 9: "En cuanto a los alumnos, me parecen muy buenas personas, quizás algo inquietos"
- EAL 10: "Los alumnos además de ser muy inquietos, son simpáticos"
- EAL 11: "El curso consta de 13 alumnos, los cuales percibí muy juguetones, respetuosos y participativos en la clase de educación física"
- EAL 12: "La cercanía que tuve con los alumnos del curso fue muy agradable, ya que éstos se acercaban a mí muy cariñosos y respetuosos a la vez. Los alumnos me preguntaban cosas y yo a ellos. Me sentí muy acogida por ellos"
- EAL 13: "Los alumnos son muy respetuosos con el profesor y con nosotros mismos que hasta ahora no habíamos tenido mucho contacto con ellos"
- EAL 14: "La profesora jefe nos explicó que el curso era muy inquieto: son 45 niños, ¡muchísimos! Tarea difícil... pero posible"
- EAL 15: "Pero al momento de conocerlos y presentarme, todo el miedo que sentía se acabo,
- EAL 16: "Los alumnos son muy educados y caballeros conmigo, me tratan muy bien, se dirigen a mí con respeto y cortesía; en el caso de las alumnas es igual, incluso con un grupo de ellas pude tener una pequeña conversación"
- EAL 17: "Me corresponde estar con un cuarto medio. Estaba muy nerviosa, ya que siempre había estado con niños de nivel básico"
- EAL 18: "Mi relación con los alumnos no es como con los de básica; es mucho más complicado trabajar y relacionarse con ellos ya que hacen lo que quieren. Eso me complica un poco, por

el motivo que me gustaría tener más cercanía con ellos, relacionarnos más. Espero que con el tiempo eso vaya cambiando"

SFT: Sentimientos finales desde la tranquilidad.

- SFT 1: "Como primer día de práctica no me sentí nervioso, ni tampoco sentí como espanto por el curso en el cual realizaría mi práctica"
- SFT 2: "Esto es todo lo que podría decir de mi primer día de práctica: no fue nada emocionante, por decirlo de algún modo. No obstante, lo que más me llamó la atención fueron los alumnos eximidos: muchos de ellos se ven que no tuvieran ningún problema y que si no hacen educación física es por el solo y simple hecho que no les gusta agitarse, correr o nada de eso"
- SFT 3: "Una vez terminado mi bloque, me pidieron que tomara el segundo, al cual se accedí sin reparos, pero con la sensación de que quizás era demasiado para ser el primer día y estando sólo"
- SFT 4: "Hoy fue un día súper importante para mí"
- SFT 5: "Ese día de clases no fue muy grato, no por una cosa de llevarme mal con el profesor, todo lo contrario, pero me pareció un poco mal que me diera esa respuesta"
- SFT 6: "Mi disposición, a pesar de no querer asistir a un colegio tan lejos, fue buena desde el primer minuto que entre al liceo"
- SFT 7: "Los alumnos y la profesora son muy simpáticos, y hacen que asistir al liceo sea agradable y reconfortante, tanto por el trato, como por el desempeño y el protagonismo que me dieron en la clase, factor positivo a la hora de preguntarme por mi vocación"
- SFT 8: "Charlamos extendidamente con mi profesora guía, hablando lo que ella esperaba de mí, y cómo quería que fuera mi desempeño. Espero que esta buena relación siga y que cada día sea mejor"
- SFT 9: "Ya que quiero ser un aporte en la clase y no un cacho, como dicen algunos docentes con otros alumnos en práctica que solo van a observar"

- **SFT 10:** "Para terminar solo decir que mi primer día fue muy reconfortante y entretenido"
- **SFT 11:** "Así finalizó mi primer día de práctica, con una realidad mejor de la que me imaginaba. Comentarios que me hacían formar prejuicios, se borraron; y solo me llevé una grata experiencia tanto del establecimiento y del profesor, como de la asignatura y sus alumnos"
- **SFT 12:** "Con Camilo nos dirigimos con el inspector hacia una zona en el patio. Él, muy alegre, tirando la talla y haciéndonos sentir muy cómodos en el colegio"
- **SFT 13:** "Mi primer día de práctica fue bueno"
- **SFT 14:** "Se podría decir que estaba un poco más confiada y segura porque el colegio ya no era algo nuevo para mí"
- **SFT 15:** "Pero a pesar de todo, compartimos mucho con los niños y nos aprendimos algunos nombres"
- **SFT 16:** "Mis desafíos frente a esta nueva práctica son aprender y crecer como persona y como profesional en el entorno educacional e institucional"
- **SFT 17:** "Las fortalezas que tengo son que ya tengo la experiencia de haber estado un año completo con práctica en los establecimientos. Mi debilidad es que es un establecimiento nuevo y nosotros nunca sabemos qué tipo de metodología tienen los colegios"
- **SFT 18:** "El colegio asignado me parece muy bueno y estoy muy contenta de realizar mi práctica en este tipo de colegios, con gente tan agradable como las personas que acabo de conocer. Siento y creo que va a ser una práctica llena de excelentes experiencias para mi desarrollo profesional y académico"

OME: Observación metodológica disciplinar.

- **OME 1:** "Lo que ella estaba pasando era Resistencia Anaeróbica. Lo que realizó para poder calificarlos fue un circuito con 8 estaciones, con el fin de calificarlos en base a sus tiempos y en una forma subjetiva, es decir, mediante al esfuerzo con el que realizan la actividad"
- **OME 2:** "Lo que me pareció demasiado insólito fue que sólo una alumna del curso hacía educación física, a la cual le costaba pero al menos trataba de hacerlo. Las demás se quedaron en la sala, otras andaban en el patio. Lo mas grave fue que el profesor ni siquiera les decía algo"
- **OME 3:** "Ni siquiera les preguntaba por qué no iban hacer educación física. Eso me pareció grave porque, como profesor, no podía hacer eso; no tenía motivación ni incentivo hacia las alumnas. Ahí fue cuando entendí que el problema quizás no era tanto de las alumnas sino el profesor"
- **OME 4:** "La profesora llegó y empezó la clase con un pequeño calentamiento, el cual consistió en un trote suave, luego siguió con lo mismo pero haciendo diferentes formas de calentamiento articular"
- **OME 5:** "Al comenzar la actividad, nosotros la apoyamos, ya que los niños eran muchos y así podíamos facilitarle la actividad a la profesora"
- **OME 6:** "Pero al finalizar la clase, hizo un pequeño juego. El juego se llamaba Cielo, Mar o Tierra: la profesora daba las indicaciones y los niños hacían lo que la profesora decía"
- **OME 7:** "Nos dirigimos a la sala. Algunos niños se pusieron cotona, ya que almuerzan en el colegio. Yo acompañé a una de las profesoras a llevar a los niños al casino para que pudieran comer, mientras en la sala se realizaba una actividad"
- **OME 8:** "Al llegar, todos los alumnos estaban haciendo gestos y a la vez cantaban una canción"
- **OME 9:** "Tenía que ver, a través de un cronómetro, cuánto se demoraba cada niño en hacer variados ejercicios en serie; una actividad creada por la profesora, la cual trabajan diversos ejercicios motores y de rapidez"
- **OME 10:** "Ellos no necesitan deportes que tengan reglas, si no juegos que los mantengan entretenidos y que no sean de una mayor complejidad, lo cual me parece que la docente comprende, pues les hizo juegos que los mantuvo entretenidísimos"

- **OME 11:** *“El profesor comenzó con su clase, enseñando lo básico del básquetbol. Le pidió a los alumnos reunirse en el centro de la cancha para dar sus indicaciones”*
- **OME 12:** *“El profesor hizo un calentamiento antes de empezar con todo lo que implica técnicas para el básquetbol. Luego prosiguió con elongaciones”*
- **OME 13:** *“Al terminar de pasar la lista, comenzó el calentamiento y los hizo dar dos vueltas a la cancha y después elongar. Encontré muy entretenido el calentamiento del profesor, por lo menos la metodología es buena”*
- **OME 14:** *“La clase se trataba de pasar unas vallas lo más rápido posible con tiempo. Los niños hacían eso mientras las niñas jugaban a la pelota o voleibol. Después de 20 minutos más o menos, las niñas pasaron a las vallas y los niños se fueron a jugar a la pelota y ping-pong”*
- **OME 15:** *“Y como hacía mucho calor, les dije que se sacaran el polerón, se pusieran los gorros y se echaran bloqueador solar”*
- **OME 16:** *“Los formó uno tras de otro. Las niñas primero, luego los niños. Los hizo correr alrededor de la cancha en diferentes formas: talones atrás, salto derecha-izquierda, etc. y luego unos ejercicios de coordinación motriz”*
- **OME 17:** *“Quince minutos antes que terminara la clase, la profesora los mandó al baño a lavarse la cara y peinarse, para que luego se fueran a su casa”*
- **OME 18:** *“La actividad realizada esa semana fue el control evaluado de un circuito de ejercicios que debían ejecutar los alumnos en forma individual”*
- **OME 19:** *“Me llamó mucho la atención el comportamiento de los niños, ya que son molestos, hablan garabatos delante del profesor y él les tiene que llamar la atención a cada rato. Van con jeans a las clases de Educación Física. Las niñas igual. Si quieren hacen la clase; el profesor no los obliga. Él me comentó que después en la evaluación él se fija en la participación y comportamiento de los alumnos”*

CONCLUSIONES SIGNIFICANTES.

La madurez, es un proceso que se vive cada segundo de nuestra existencia, en cada respiración, en cada día y semana, en cada mes y en cada año. Nuestros alumnos y alumnas, que han tomado voluntariamente el camino de la pedagogía, como la opción profesional de sus vidas ven con ansias el momento del primer contacto con la clase de educación física. Aspiran a encontrarse con sus profesores guías y los alumnos de enseñanza básica o media. Por supuesto es un desafío lleno de mágicos sentimientos: miedo, ganas, inquietudes, preguntas, nervios, son algunas de las emociones que se cruzan por todo el organismo de nuestros/as futuros/as colegas. ¿Y con qué nos encontramos?: Nos encontramos con emociones y sentimientos claros, emitidos por juicios y apreciaciones que salen del más hondo ser de cada uno de nuestros/as practicantes.

Antes de ingresar al establecimiento ya se manifiestan sentimientos de miedo e inquietudes, al no saber el curso al cual deberían presentarse, por otro lado también la preocupación pasaba porque en algunos casos, el curso de práctica era de enseñanza media y esto era razón de temor ya que las edades de nuestros practicantes bordean las edades de alumnos de cuarto medio, por ejemplo.

Una vez al interior del establecimiento, los/as practicantes debían presentarse a los directivos del establecimiento y/o al profesor/a guía. Esta situación no es mínima ya que el docente de planta del establecimiento pasa a ser un verdadero consejero de nuestros alumnos/as en práctica. La recepción de estos colegas a nuestros estudiantes fue bastante buena y acogedora, así lo demuestran los análisis de contenidos semánticos que se transcribieron en la parte anterior, esto a pesar de algunas dificultades iniciales que en nada condicionaron el desempeño de nuestros practicantes en su primer día de práctica en educación física y el primer contacto con la asignatura.

Muy diversas opiniones, juicios, apreciaciones, acontecieron cuando nuestros/as practicantes

interactuaron por primera vez con los alumnos/as asignados; este era un punto que generaba muchas más inquietudes que las que acontecían con el primer contacto con el profesor guía. O sea, la idea de cómo iban a ser los alumnos/a era mucho mayor. Este primer contacto fue muy satisfactorio para nuestros practicantes ya que a pesar de los miedos iniciales, se dieron cuenta de la gran acogida y simpatía de los cursos, hayan sido estos básicos o medios. Nuestros alumnos de la universidad estaban contentos y seguros, abiertos con ansias al nuevo desafío que se les presentaba; nuestros alumnos percibieron el respeto de parte de los niños y jóvenes, nadie quedó insatisfecho. También mostraron mucho optimismo para los próximos días de práctica por venir.

Otro análisis final de extrema importancia es la observación que nuestros alumnos/as tenían de las clases. Las actividades dirigidas por el profesor/a guía, los juegos, las secuencias de ejercicios, los métodos y estilos de enseñanzas, y las evaluaciones fueron algunos de los elementos pedagógicos propios de la disciplina que sirvieron como argumentos de análisis críticos y reflexivos. Así como, por ejemplo, algunos de nuestros alumnos presenciaron situaciones de clases, en lo referente a la relación profesor/alumno, en donde las críticas reflexivas y analíticas iban dirigidas a la poca e inactiva participación de adolescentes en las clases de educación física escolar, lo que plantea un debate digno a estudiar y/o investigar.

Para cerrar, la reflexión profunda, donde el conocimiento práctico se materializa en la redacción del diario, el momento de la tranquilidad, el momento donde los aspectos más importantes y destacados de ese primer día de práctica quedarán reflejados en letras inmortales, plasmadas en el papel y de donde nunca más saldrán. Profundos pensamientos relacionados con ese tan anhelado día, el primer día de práctica en educación física, en la educación física escolar. La tranquilidad en la redacción del diario, realizada durante las 24 horas después de finalizado ese día, demuestra pequeñas conclusiones de ese primer día de práctica, donde nuestros/as practicantes transmiten y expresan profundos

pensamientos; hablan de vocación, de satisfacción, de fortalezas y debilidades, desafíos por venir, desarrollo profesional y académico. En fin, el diario de prácticas refleja los verdaderos sentimientos y emociones de nuestros practicantes. Pensar que este artículo está focalizado solo al primer día de práctica, abre la posibilidad de solicitar a nuestros alumnos/as en práctica diarios que reflejen cada día de práctica, para detectar cualquier problema relacionado con nuestra importante disciplina pedagógica, orientada desde la motricidad humana hacia una mejor, más sana, e independiente vejez.

BIBLIOGRAFÍA.

DELGADO, M.,A; DEL VILLAR, F. (1994), El análisis de contenido en la investigación de la enseñanza de la Educación Física, revista motricidad, 1, 25-4. <http://cienciadeporte.eweb.unex.es/motricidad/1/ART2.PDF>

GRANDA VERA, J.; CANTO JIMÉNEZ, A., (1997), El Conocimiento práctico de maestros especialistas en educación física: Un estudio de caso, revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 1(0), 1997; <http://www3.uva.es/aufop/publica/actas/viii/ef04gran.pdf>

MEDINA, J. (1996), Proceso de entrenamiento de los codificadores para el estudio de los diarios del profesorado de educación física, revista motricidad, 2, 113-127; <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2278343>

ROMERO, C., (1997), La crítica y la reflexión como elementos esenciales en la adquisición del conocimiento práctico durante la formación docente del maestro especialista de educación física, revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 1(0), 1997; <http://www3.uva.es/aufop/publica/actas/viii/ef02rome.pdf>

RUEDA CAYÓN, M., A.; LÓPEZ PASTOR, V., M., (1999), Vivencias del prácticum desde el punto de vista del alumnado: preocupaciones, lagunas y críticas. Un estudio de caso en la especialidad de Educación Física, IX Congreso de Formación del Profesorado, Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado, 2 (1), 1999. <http://www3.uva.es/aufop/publica/actas/ix/62-rueda.pdf>

ZABALZA, M.,A. (2004), Diarios de Clase. Un instrumento de investigación y desarrollo profesional. Ed: Narcea. Madrid.

AGRADECIMIENTOS.

Con el mayor aprecio y reconocimiento a mis colegas y profesores/as guías de los establecimientos educacionales de la ciudad de La Serena, por el apoyo humano y profesional a nuestros alumnos y alumnas practicantes quienes ven en ellos/as, el verdadero guía, el verdadero colega quien comparte sus experiencias y vivencias de vida profesional, con las fortalezas y debilidades del sistema, pensando siempre en la salud física y motora de los niños, niñas y jóvenes de nuestro país.



Evolución de la Intervención en un Niño con Autismo: un Análisis de su Expresividad Psicomotriz.

Autor:

Miguel Llorca Llinares.

Concepción Riera Quintana.

Dpto de Didáctica e Investigación educativa.

Fac. de Educación. Univ. de La Laguna. Tenerife.

RESUMEN.

Se analiza la evolución de un niño con autismo de alto funcionamiento, durante dos cursos escolares, analizando la expresividad psicomotriz de las sesiones en pequeño grupo y en sesiones individuales. Tratamos de analizar las ventajas e inconvenientes de la atención grupal o individual, con la finalidad de ajustar nuestra respuesta a las características del individuo y modificar los aspectos que puedan mejorar la intervención psicomotriz.

ABSTRACT.

The evolution of a child with high functioning autism, for two school years, analyzing psychomotor expressiveness of small group sessions and individual sessions. We try to analyze the advantages and disadvantages of group or individual attention, in order to adjust our response to individual characteristics and modify aspects that can improve psychomotor intervention.

INTRODUCCIÓN.

Con el presente artículo queremos compartir la preocupación que nos genera la alta prevalencia de personas con Trastornos del Espectro Autista (TEA) y el interés por indagar en la respuesta que podemos dar desde la psicomotricidad para una mejora de la calidad de vida de estas personas.

Mucho ha variado en los últimos años la concepción del trastorno autista, pasando de ser una categoría diagnóstica única (Kanner, 1943), hasta los planteamientos actuales del continuo autista (Wing, 1998) en el que se sitúan las personas que, con diferentes niveles de gravedad, presentan dificultades en la interacción social, en el desarrollo de la comunicación, en la capacidad de simbolización y en las que aparecen comportamientos restrictivos y estereotipados (Rivière, 2002).

Consultando los estudios más recientes, llegamos a la conclusión de que todavía no existe un conocimiento definitivo sobre la etiología de este trastorno del desarrollo, y tampoco existe acuerdo sobre las estrategias de intervención para su mejora. Dependiendo de que se considere un trastorno neurológico, metabólico, genético u otros, se implementan tratamientos farmacológicos, cognitivo-conductuales, dinámicos, etc., sin existir acuerdo unánime sobre estos aspectos.

LA INTERVENCIÓN PSICOMOTRIZ.

Teniendo en cuenta que nuestro ámbito de trabajo es la Educación Psicomotriz, nuestro interés no está centrado en el diagnóstico, sino en la evaluación de las competencias y en el análisis de nuestra intervención para conseguir que éstas mejoren. Nuestra práctica se basa en el respeto a la espontaneidad del niño y en el ajuste del adulto para dar respuesta a las demandas y necesidades que el niño manifiesta, a partir de una situación de juego libre en la que proponemos unos materiales y una organización del espacio que van variando en función de los objetivos que nos proponemos y de la evolución del grupo o el niño con el que estemos trabajando.

Validar esta metodología requiere buscar estrategias y/o instrumentos que nos permitan tener información global sobre la evolución de la expresividad psicomotriz de los sujetos objeto de estudio, así como la respuesta ofrecida por el psicomotricista para hacerla evolucionar (Sánchez y Llorca, 2008). En nuestra opinión, es contradictorio desarrollar un trabajo basado en la relación y el juego espontáneo y querer valorarlo exclusivamente a través de la mejora en el equilibrio, control postural o coordinación. Es cierto que el cuerpo es una globalidad, y que cualquier trabajo emocional y afectivo incide sobre el desarrollo motriz, pero perdemos gran parte de la riqueza de nuestra práctica y de su utilidad para otros psicomotricistas, si no somos capaces de contar y registrar lo que hacemos, fundamentando por qué lo hacemos y describiendo los cambios observados en los niños.

Así pues, atendiendo a la especificidad de la práctica psicomotriz, el recurso fundamental es la observación y el análisis de lo que acontece en la sala de psicomotricidad, por lo que el instrumento de observación debe ajustarse a las características de los sujetos observados, teniendo en cuenta los objetivos propuestos. Esta observación puede ser directa y participante, pero también puede ser a través de grabaciones en vídeo que nos permitan una segunda observación más detallada. En cualquier caso, siempre será necesaria la triangulación de lo observado para evitar la excesiva subjetividad, así como la definición de las categorías de observación para tener la certeza de que estamos valorando la misma conducta. Dar sentido a nuestro trabajo requiere también del diario del psicomotricista, en el que analiza y da sentido a la expresividad infantil. Es difícil realizar un registro objetivo de un trabajo basado en la interpretación de lo acontecido en la sala y lo sentido por el psicomotricista; por ello, es fundamental hacer una buena descripción de lo observado y lo analizado, de manera que cualquier otro profesional pueda comprender nuestro discurso. El trabajo de la sala no puede ser generalizado de un caso a otro, de un psicomotricista a otro; si bien existen coincidencias que nos permiten encontrar un cuerpo común de conocimientos y maneras de hacer, la riqueza de este trabajo reside precisamente

en la diversidad, y en cómo diferentes personas poseen diferentes modos de acercarse al niño y desarrollar una relación educativa.

De forma general, los parámetros para observar la expresividad psicomotriz de los niños y niñas con los que trabajamos hacen referencia a la utilización de los objetos y el espacio; la evolución en el tiempo y la capacidad de ajuste a los diferentes momentos de la sesión; sus competencias motrices; el contenido y la complejidad de los juegos desarrollados; las relaciones con sus iguales y con las figuras adultas; y sus competencias comunicativas (Arnaiz, Rabadán y Vives, 2001). La categorización de las conductas a observar en cada uno de estos parámetros dependerá de las características de los sujetos.

Partiendo de esta idea nos planteamos la elaboración de un guión de observación que nos permitiera valorar la expresividad psicomotriz de aquellos niños situados dentro del espectro autista (ver anexo) y las posibles modificaciones que se iban produciendo a medida que se desarrollaba la intervención. Este protocolo de observación lo utilizamos durante dos cursos consecutivos para valorar la intervención con tres niños con características del espectro autista, con los que se trabajaba en pequeño grupo, teniendo en cuenta la edad de cada uno de ellos.

Se trata de un registro de observación de la expresividad psicomotriz a través de un sistema categorial que registra la cantidad de veces que una determinada conducta se da a lo largo de la sesión. A la hora de rellenar y marcar las conductas, se contabiliza la frecuencia de las conductas en función del tiempo de cada parte de la sesión. Además, en dicho registro, se han dejado una serie de espacios en blanco para anotar cuestiones cualitativas, como la expresividad de las conductas observadas, los materiales elegidos en cada sesión, la organización del espacio y, aspectos que son difíciles de reflejar en la parte categorial de las conductas.

Los resultados de este estudio (Reguera, 2011) nos permitieron concluir que:

- El instrumento de observación diseñado permitía valorar la expresividad psicomotriz y la relación de los sujetos, facilitando la comprensión de las diferencias individuales en relación al continuo autista.
- Era necesario ampliar la observación a la intervención del psicomotricista para valorar, sobre todo, el ajuste a las dificultades referidas a la inflexibilidad mental y comportamental de los sujetos situados dentro del espectro autista.
- La evolución de los sujetos ponía de manifiesto la eficacia de la intervención psicomotriz para el ajuste personal, y la dificultad para modificar algunos aspectos relativos al ajuste social.

Las dificultades encontradas para modificar algunas conductas específicas referidas al autismo y en concreto las referidas a uno de los sujetos objeto de estudio (al que llamaremos Tomás), nos llevó a plantearnos una intervención individual que nos permitiera una respuesta más ajustada a sus características.

CARACTERÍSTICAS DEL SUJETO OBJETO DE ESTUDIO.

En el momento de realizar la evaluación inicial, Tomás tenía 3 años y 10 meses. Su madre acudió al Seminario de Psicomotricidad de la Facultad de Educación de la ULL para que lo valoráramos, porque se mostraba preocupada por sus dificultades para comunicarse, aportando fotocopia de un estudio neurológico realizado en el HUC (Hospital Universitario de Canarias), con potenciales auditivos, EEG, RNM y cariotipo normales, aunque con retención de secreciones mucosas en ambos senos maxilares.

Tomás nació tras un embarazo y parto sin complicaciones. Tiene una hermana de 8 años con la que mantiene buena relación, buscándose en ocasiones para jugar. Duerme bien y en un cuarto para él solo.

Caminó a los 18 meses. Su madre expresa que era muy cómodo, gateaba de una forma peculiar,

desplazándose por toda la casa y se resistía a ponerse de pie por miedo a caerse. Hacia los 15 meses empezó a utilizar la señalización cuando quería algo y dijo sus primeras palabras casi a los 2 años; luego hubo un desarrollo rápido del lenguaje utilizando expresiones poco habituales en un niño de su edad, tales como "es fantástico", "es increíble", sobre todo después de ver películas. Por temporadas mostraba interés excesivo por determinadas películas de dibujos animados, y se aprendía rápidamente los diálogos que luego repetía, utilizando ocasionalmente algunas palabras de las mismas ajustadas a la situación o contexto. Su madre expresaba que su forma de hablar era como un ordenador.

Conoce los números sin que nadie se los haya enseñado. Le cuesta comer y es muy selectivo con la comida. Cuando se le presenta por primera vez la rechaza, llegando incluso a intentos de vomitar; la prueba con gestos de asco y, si no le gusta, no habrá forma de hacérsela comer; es inflexible incluso con la presentación de la comida en el plato. No le gusta estar solo, aunque habitualmente dialoga consigo mismo (retahílas y diálogos aprendidos). Es muy "payaso" cuando habla, llevándose las manos a la cabeza y gestualizando.

No llegó a ir a la guardería; lo intentaron, pero se negaba a comer. Su madre dice que se acerca a otros niños y juega a corretear. En un juego compartido en mesa, se enfada si se le desordena. En el momento de realizar la valoración, se iniciaba en su escolaridad, y según lo comentado por la tutora a su madre, se ha adaptado a las rutinas de la clase aunque se dispersa y se distrae con facilidad, abstrayéndose en sus fantasías y presentando dificultades para relacionarse con sus iguales, aunque estos le buscan para jugar. No tiene sentido del ridículo. Busca estar con la maestra. No recibe apoyos educativos.

A veces, cuando se le llama, no responde. Es un imitador nato. Le gustan los cuentos pero no responde a preguntas sobre los mismos, ni es capaz de mantener un diálogo. Su madre cree en su capacidad para interpretar estados emocionales

y señala que cuando se enfada con él, repite lo que le dice en ocasiones: "no ha pasado nada", y trata de acariciarla.

Es consciente de las situaciones de peligro. Aunque sea jugando, se pone nervioso si hay violencia, rechazando los ruidos fuertes y los lugares bulliciosos. Se pone rígido cuando se emociona. Tiene muy buena memoria y es ritualista, para salir de casa busca la gorra y un objeto. Presenta miedo al agua, en la playa retrocede cuando la ola se acerca a la orilla. Prefiere estar con adultos que con sus iguales.

RESULTADOS DE LA PRIMERA OBSERVACIÓN EN LA SAL DE PSICOMOTRICIDAD.

Conecta rápidamente con el adulto accediendo al espacio sensoriomotor en busca de la pelota y permite que le quiten los zapatos, mira en situaciones de cercanía, manifiesta ecolalia y retahílas incomprensibles con palabras aprendidas y prosodia característica "¡oh no!", "¡qué es esto!". Su forma de desplazarse es algo insegura y busca en ocasiones como refugio a los adultos. Rehúye ponerse de pie sobre el plinto, acepta saltar con el adulto, con gestos de asombro y con miedo a saltar solo. Tolera la cercanía y compartir el espacio, pero se agobia si se le retiene. Hay ecolalia constante, sigue e imita determinadas acciones. No manifiesta placer sensoriomotor, aunque acepta las actividades propuestas.

Juega con el xilofón, aunque no hay una actividad compartida, aislándose por momentos en sus verbalizaciones o mirándose al espejo. No responde a preguntas. Con los cochecitos también hay uso funcional, pero no desarrolla el juego, ni hay uso simbólico, permanece en la actividad, pero no comprende las propuestas del adulto. En ocasiones, aparece cierta rigidez en los dedos de la mano. Confunde los colores. Aparecen las retahílas y ecolalias mientras manipula las maderas, tolera que intervenga el adulto sin mostrarse muy inflexible en la manipulación, aunque sí muy cuidadoso. Es

consciente de su presencia y de la de su madre, pero raramente la tiene en cuenta. Si lo dejas, juega solo. Con los animales, los nombra y hace diálogos, modificando la entonación según el muñeco (diálogo de películas). Muestra su rechazo a propuestas de peleas entre animales:

Aparece estereotipia de agitación de brazos hacia arriba. Buenas habilidades visoespaciales, encajando formas y realizando puzzles, también aquí tolera la participación del adulto pero actúa en paralelo, no hay realmente una actividad compartida, ni miradas significativas. Hay dificultades de comprensión y no solicita ayuda ante las dificultades.

Acepta jugar con los palos a modo de espada mientras el adulto simula el juego, pero abandona rápidamente en cuanto provoca el enfrentamiento. Aparece también con este material el cuidado en unir los extremos, al igual que con las maderas.

Al plantearle hacer un dibujo con los rotuladores, comienza haciendo puntitos, pero pasa a imitar los trazos que se le proponen, aunque no continúa, no comprende cuando la propuesta es algo más elaborada, siendo incapaz de poner nombre a sus producciones. Mientras el evaluador habla con su madre, se abstrae en su juego y en sus diálogos, sin acercarse a ellos, ni tratar de llamar su atención en ningún momento.

Es evidente su dificultad de comprensión y la presencia de conductas del espectro autista, con buen nivel cognitivo. Hablamos con su madre y hacemos explícita nuestra impresión, proponiéndole iniciar el trabajo a partir de sus características, pero ella insiste en la necesidad de un diagnóstico. Ante la demanda de la madre aplicamos una serie de pruebas estandarizadas que vengán a confirmar nuestra impresión. Las pruebas y resultados obtenidos fueron las siguientes:

1. ADIR-R (Entrevista para el Diagnóstico del Autismo Revisada).

El ADIR-R es una entrevista Semi-estructurada clínica que permite una evaluación profunda

de sujetos con sospechas de autismo o algún trastorno del espectro autista. El entrevistador explora tres grandes áreas (Lenguaje/comunicación, Interacción social recíproca y Conducta restringida, repetitiva y estereotipada) a través de 93 preguntas que se le hacen al progenitor o cuidador. Según Sampedro (2006), el ADIR-R, es hoy por hoy, uno de los instrumentos más empleados en investigación.

Los resultados obtenidos tras la realización de la entrevista a su madre, fueron:

- **A: Alteraciones cualitativas de la interacción social recíproca: 16.** La puntuación de corte para autismo es a partir de 10.
- **B: Alteraciones cualitativas de la Comunicación: 16.** La puntuación de corte es 7.
- **C: Patrones de conducta restringidos, repetitivos y estereotipados: 9.** Puntuación de corte, 3.
- **D: Alteraciones en el desarrollo evidentes a los 36 meses o antes: 4.** Puntuación de corte, 1.

2. ADOS (Escala de Observación para el Diagnóstico del Autismo).

El ADOS es un completo sistema estandarizado de observación de la conducta de sujetos con sospecha de Trastornos de Espectro Autista. Las actividades estructuradas de la prueba y los materiales proporcionados ofrecen contextos estandarizados en los que se observan las interacciones sociales, la comunicación y otras conductas relevantes para este diagnóstico. Estructurado en cuatro módulos, cada sujeto es evaluado sólo con el módulo adecuado a su edad y nivel de comunicación verbal.

Los resultados obtenidos tras la aplicación del ADOS fueron:

- **A: Comunicación: 9.** Puntuación de corte, 3.
- **B: Interacción social recíproca: 16.** Puntuación de corte, 6.
- **C: Imaginación y creatividad: 4.**

3. WISC-r (Escala de Inteligencia Wechsler para Niños Revisada).

Esta escala ofrece información sobre la capacidad intelectual general del niño (CI Total) mediante la aplicación de pruebas de las principales áreas específicas de la inteligencia (Comprensión verbal, Razonamiento perceptivo, Memoria de trabajo y Velocidad de procesamiento), categorizadas en dos subescalas: verbales (CI Verbal) y manipulativas (CI Manipulativo).

Los resultados se concretan en un CI total de 83, con CI verbal de 59 y CI manipulativo de 111.

4. LEITER (Escala Manipulativa Internacional de Leiter).

Se trata de una prueba manipulativa que pretende detectar la inteligencia práctica mediante la resolución de una serie de ejercicios que el sujeto lleva a cabo. Incorpora una valoración del desarrollo a través de un cociente intelectual y también una edad mental, siendo la única escala que lo facilita. Esta escala no contiene ninguna instrucción o respuesta verbal, ni tampoco requiere lectura ni escritura por parte del niño o adolescente por lo que es muy fácil de administrar y puntuar objetivamente. Los resultados ponen de manifiesto un CI de 107, lo que viene a confirmar un nivel intelectual promedio, comparándolo con los resultados del WISC-r, si tenemos en cuenta que en el Leiter no tiene en cuenta el componente verbal.

OBSERVACIÓN DE LA EXPRESIVIDAD PSICOMOTRIZ EN ATENCIÓN GRUPAL.

Según lo explicado, en un estudio anterior (Reguera, 2011), hicimos el seguimiento de tres sujetos con los que se trabajaba en pequeños grupos diferentes, durante dos cursos, utilizando el instrumento previamente elaborado para observar la expresividad psicomotriz en niños con TEA. Al finalizar cada curso escolar,

se seleccionaron nueve sesiones para realizar el estudio, tres por cada trimestre del curso. Del vaciado de datos del instrumento, se elaboraron gráficas comparativas de los dos años para cada una de las categorías, diferenciando a su vez las conductas positivas de las negativas y hallando la media de la frecuencia de cada conducta. En el análisis de las categorías hemos diferenciado como conductas positivas aquellas que hacen referencia a un patrón de desarrollo ajustado, y conductas negativas aquellas más específicas del espectro autista.

En los resultados que hacen referencia a Tomás, en el ámbito de la "Relación y comunicación con los demás", destacamos, atendiendo a las conductas positivas, que mejora algo en su "capacidad para mirar", pero en las demás conductas se iguala más o menos al resultado del año anterior. Si nos referimos a las que hemos considerado como conductas negativas de este ámbito, vemos que aumentó su necesidad de "imponer las ideas" en las interacciones con los otros. Por otro lado, mejora en la "fijación ocular y en la prosodia o entonación monótona". Las demás conductas permanecen más o menos estables.

En relación a las conductas positivas durante el juego, se muestra un poco más "inflexible ante nuevas propuestas" en relación al primer año. En cuanto a las otras conductas, no existen modificaciones relevantes comparadas con el año anterior, es decir, en la "capacidad para compartir el espacio" o el "uso funcional de los objetos". Las conductas negativas de este ámbito aumentan, sobre todo en "la repetición del contenido del juego", en "la imposición de ideas" durante el mismo, en la "observación del juego de los demás sin participar en él" y en el aumento del "juego en solitario", además de aumentar negativamente en la conducta de "agobio ante la cercanía corporal", especialmente por la presencia de un compañero con trastornos de conducta hacia el que manifestaba gran rechazo.

El análisis de las conductas relacionadas con las "habilidades y destrezas motrices en el juego"

ponía de manifiesto una mejora en cuanto a la rapidez o concentración en el momento de descalzarse, y no se observaron cambios significativos en sus destrezas motrices, que eran muy similares a las del año anterior, excepto en las "estereotipias motoras", aunque manifestaba su ansiedad mediante el grito o buscando un refugio en el aislamiento y no con manierismos, tics o conductas motoras similares.

En relación al momento de "vuelta a la calma", los resultados obtenidos casi son similares entre un curso y otro, ya que más o menos se da el mismo número de veces las conductas de "aceptar la búsqueda de un sitio para descansar" y de "aguantar tranquilo" durante este momento de la sesión. En general, acepta bien los límites y normas del psicomotricista, convirtiendo la estructura de las sesiones en verdaderas rutinas. En el caso de Tomás, se observa que durante el último periodo del segundo curso comenzó a negarse a recoger por razones que los psicomotricistas desconocían, y adoptó esta conducta como rutina, quizás porque lo relacionaba con la salida de la sala.

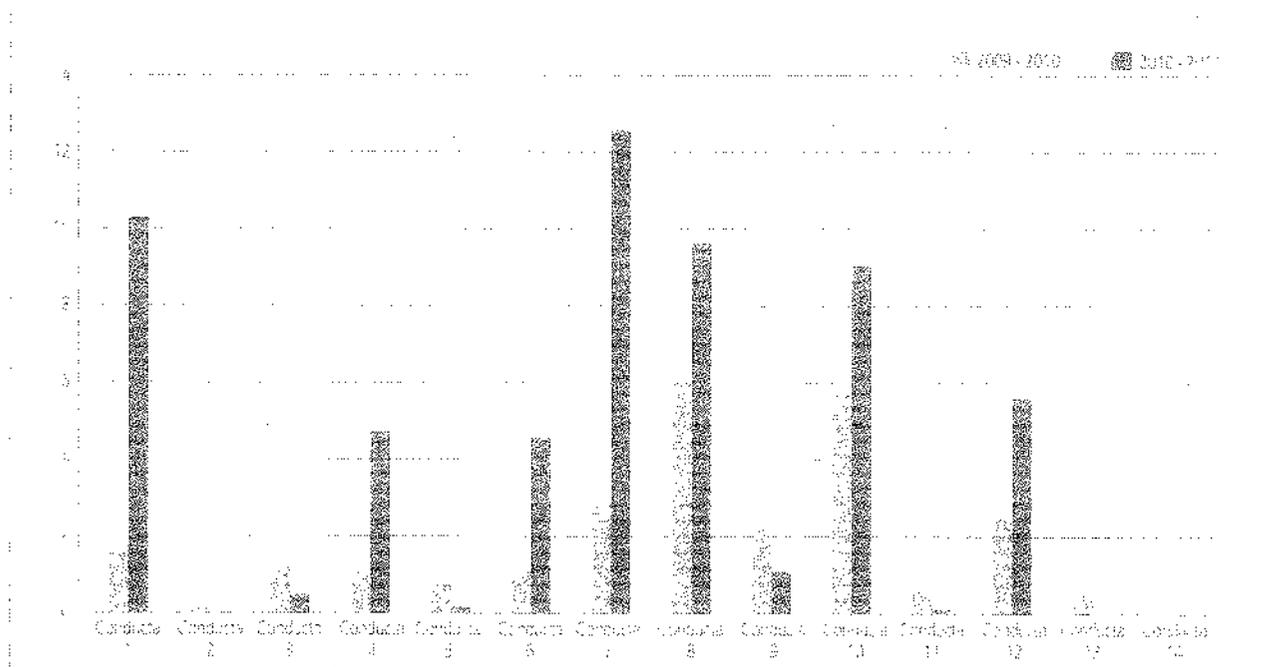
OBSERVACIÓN DE LA EXPRESIVIDAD PSICOMOTRIZ EN ATENCIÓN INDIVIDUAL.

Atendiendo a las conclusiones del estudio anterior, valoramos que los resultados referidos a Tomás no coincidían con nuestras expectativas, por lo que decidimos pasar a una atención individual en el siguiente curso como forma de ajustarnos a sus peculiaridades y conseguir mejores resultados.

Utilizando el mismo instrumento de observación, realizamos el seguimiento durante un curso, siendo atendido de forma individual, y comparando los resultados con los obtenidos en la atención grupal del año anterior:

Gráfico 1

Representación comparativa de los datos obtenidos en cada curso en referencia a cómo es la relación del sujeto con los demás.



1. Relación con los Demás.

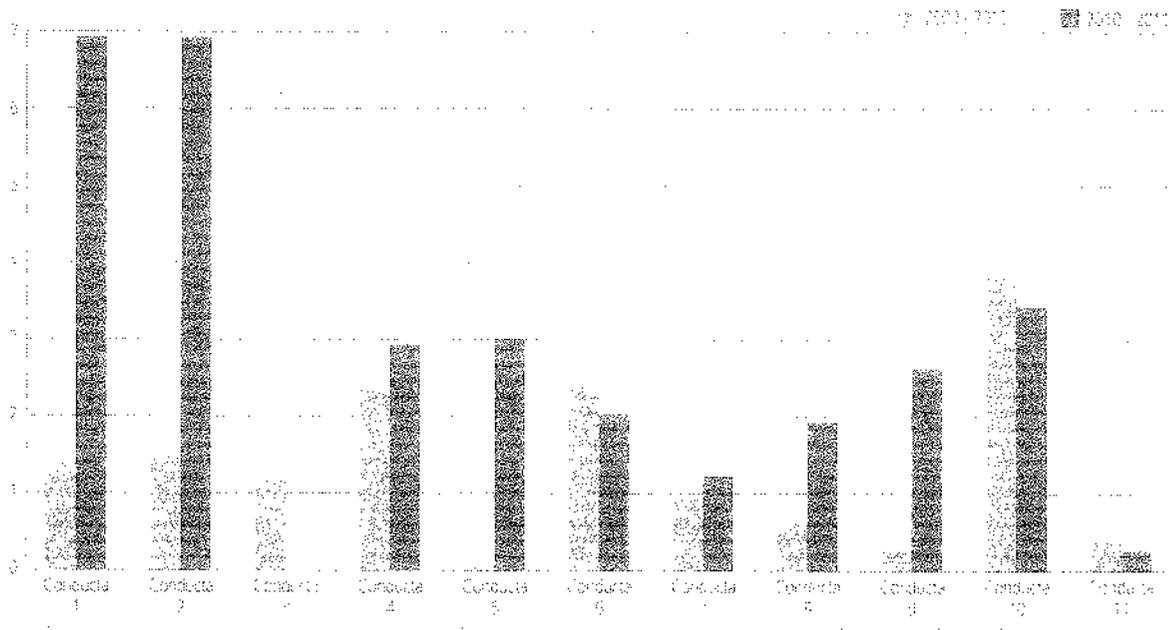
Se observa que mejora en casi todos los aspectos, mejorando en su capacidad de mirar y mantener la mirada (conducta 1) y su capacidad para ajustarse a la conversación (conducta 4), ocurriendo fundamentalmente cuando la situación que se le propone es muy estructurada, coincidiendo con el inicio de la sesión; y disminuyendo en aquellas conductas específicas del autismo, que habitualmente interfieren en la comunicación con los demás, lo que supone tener más en cuenta al otro. Sin embargo, su lenguaje se hace más retórico (conducta 6) y con prosodia idiosincrática (conducta 7), aislándose (conducta 10) y mostrando mayor intolerancia (conducta 12) cuando la situación es más abierta, menos estructurada.

Tabla 1.

Datos comparativos relativos a cómo es la relación del sujeto con los demás.			
Relación y Comunicación	2009-2010	2010-2011	Diferencia
1. Mira y mantiene la mirada	1,67	10,43	8,76
2. Fijación ocular persistente hacia un objeto	0,33	0	-0,33
3. Expresiones faciales inalterables	1,22	0,57	-0,65
4. Se ajusta a la conversación	1,11	4,8	3,69
5. Preocupación por un centro de interés predominante al expresarse	0,78	0,25	-0,53
6. Lenguaje retórico, específico, sofisticado o muy elaborado	1,11	4,7	3,59
7. Entonación monótona/invariable/prosodia idiosincrática	2,89	12,71	9,82
8. Verbalizaciones o movimientos labiales repetitivos	6,11	9,8	3,79
9. Orientación inapropiada respecto a interlocutores	2,22	1,2	-1,02
10. Se aísla sin mostrar atención a lo que hacen los demás	5,78	9,25	3,47
11. Indiferente a estados emocionales de los demás	0,67	0,125	-0,55
12. Respuesta ante la frustración con el adulto	2,56	5,7	3,14
13. Le cuesta guardar turnos de palabra	0,67	0	-0,67
14. Pregunta algo que ya se ha hablado por no poner atención a la conversación	0	0	0

Gráfico 2

Representación comparativa de los datos obtenidos en cada curso en referencia a cómo juega el sujeto.



2. Capacidad para Desarrollar el Juego.

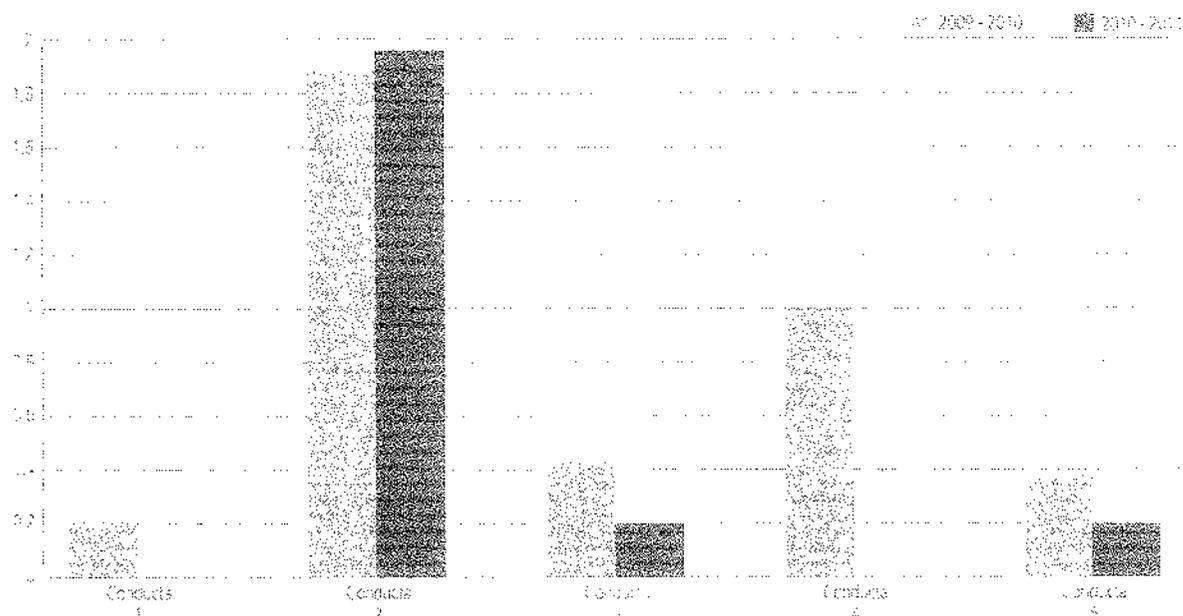
Se observa que mejora considerablemente su posibilidad para compartir el juego (conducta 1) y el espacio con el adulto (conducta 2), mostrando menos agobio ante la implicación corporal (conducta 3) y, pese a que continúa su tendencia a repetir el contenido del juego (conducta 4), es más flexible ante las propuestas que le hace el adulto (conducta 5), aumentando el uso funcional y simbólico de los materiales (conductas 8 y 9). Sigue persistiendo la necesidad de momentos de juego en solitario (conducta 10), aunque disminuye ligeramente en relación a las situaciones que se daban en el trabajo grupal. Continúa siendo un niño poco agresivo o impulsivo mientras juega.

Tabla 2

Datos comparativos relativos a cómo juega el sujeto.			
Cómo juega	2009-2010	2010-2011	Diferencia
1. Es capaz de compartir el juego.	1,44	7	5,56
2. Es capaz de compartir el espacio	1,56	7	5,44
3. Muestra agobio ante la cercanía corporal	1,22	0	-1,22
4. Repetitivo en el contenido/tiempo excesivo en 1 activ.	2,44	3	0,56
5. Flexible ante nuevas propuestas de juego	0,11	3,1	3
6. Inflexible ante nuevas propuestas de juego	2,44	2,1	-0,4
7. Imposición de ideas y/o reglas durante el juego	1	1,29	0,29
8. Utiliza de forma funcional el material	0,67	2	1,33
9. Utiliza de forma simbólica el material	0,33	2,7	2,37
10. Juega en solitario	3,89	3,5	-0,39
11. Expresa agresividad o impulsividad en el juego	0,44	0,33	-0,11

Gráfico 3

Representación comparativa de los datos obtenidos en cada curso en referencia a la habilidad y destreza psicomotriz del sujeto.



3. Habilidades y Destrezas Motoras.

Se nos confirma su falta de impulsividad (conducta 1), mostrando poco interés por el espacio sensorio-motor, probablemente por su torpeza y falta de dominio en la motricidad gruesa (conducta 2), aunque sí mejora su motricidad fina (conducta 4) y continúan disminuyendo las estereotipias motoras (conducta 5).

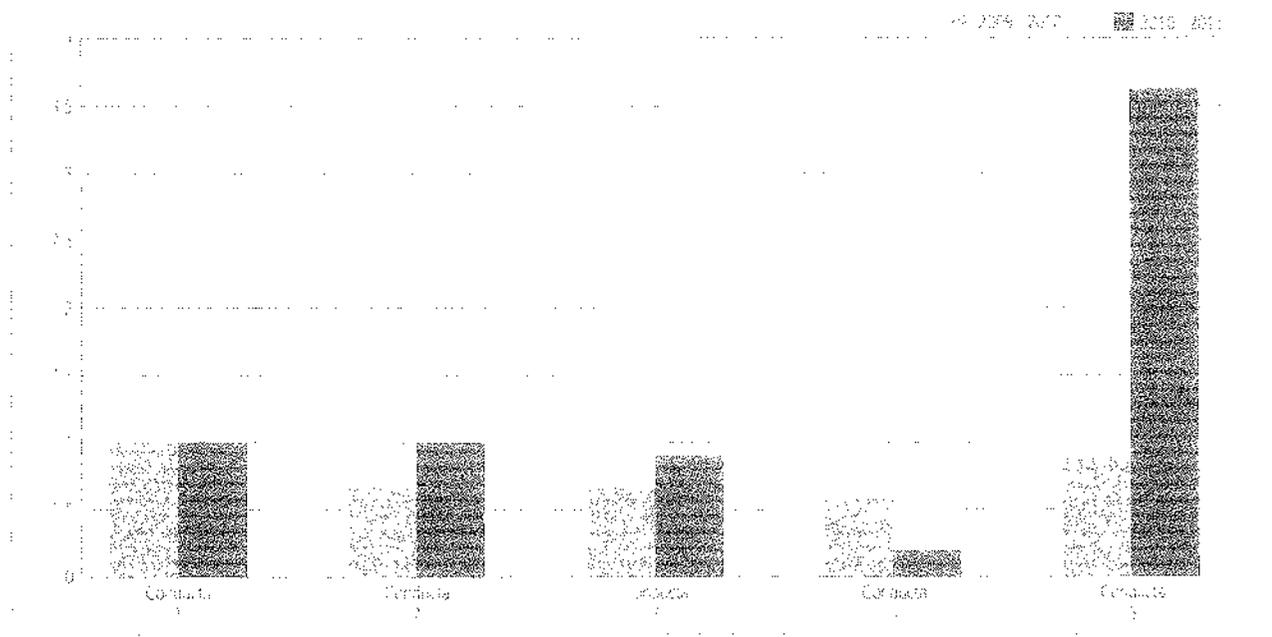
Tabla 3

Datos comparativos relativos a la habilidad y destreza psicomotriz del sujeto

HABILIDAD Y DESTREZA MOTRIZ	2009-2010	2010-2011	DIFERENCIA
1. Impulsividad hacia y en el espacio sensoriomotor	0,22	0	- 0,22
2. Torpeza motora y dificultad en coordinación dinámica	1,89	1,97	0,08
3. Déficit en integración visomotora, coord. óculo-manual	0,44	0,20	-0,24
4. Déficit de motricidad fina	1	0	-1
5. Estereotipias motoras	0,38	0,20	-0,13

Gráfico 4

Representación comparativa de los datos obtenidos en cada curso en referencia a cómo se comporta el sujeto en el momento de la recogida y vuelta a la calma.



4. Momento de Vuelta a la Calma.

Los resultados son similares a los obtenidos cuando se trabajaba en grupo, aceptando la norma de buscar un lugar para descansar (conducta 1) y hacerlo de forma tranquila y en solitario (conductas 2 y 3). Sin embargo, aumentó su rechazo a recoger (conducta 5), necesitando la mediación del adulto. Pensamos que puede ser una manifestación de su rechazo a abandonar el espacio de la sala de psicomotricidad y la vuelta a la realidad.

Tabla 4

Datos comparativos relativos a cómo se comporta el sujeto en el momento de la recogida y vuelta a la calma.			
RECOGIDA Y VUELTA A LA CALMA	2009-2010	2010-2011	DIFERENCIA
1. Acepta norma de búsqueda de sitio para descanso	1	1	0
2. Aguanta tranquilo durante el descanso	0,67	1	0,33
3. Descansa sólo	0,67	0,9	0,23
4. Descansa con alguien	0,56	0,2	-0,36
5. Necesita mediación del adulto para recoger	0,89	3,63	2,74

CONCLUSIONES.

En el caso que nos ocupa, ha sido favorable su atención individualizada, puesto que ha mejorado en el desarrollo de la comunicación y los convencionalismos sociales que se dan durante la misma, sobre todo cuando las situaciones están bien estructuradas y anticipadas adecuadamente, aunque esto no siempre es posible desde nuestra forma de plantear la intervención psicomotriz y la realidad social, donde las situaciones de comunicación suelen darse de forma más espontánea.

También la atención individualizada ha mejorado sus posibilidades de juego compartido y su capacidad de elaboración, así como del uso que hace de los objetos para el desarrollo del mismo, siendo menos inflexible a las propuestas del otro.

No hemos podido modificar su rechazo al espacio sensoriomotor y las posibilidades que ofrece para ponerse a prueba y mejorar su competencia motriz.

REFLEXIONES Y PROPUESTAS.

Pese a que una metodología basada en la relación, el respeto a la espontaneidad y con una propuesta de juego libre, no parezca ser la más adecuada para personas caracterizadas por la inflexibilidad, dificultad para las relaciones sociales y el acceso al simbolismo, los resultados obtenidos con Tomás nos animan a pensar que la psicomotricidad relacional puede ser una estrategia de intervención válida, modificando aquellos aspectos en los que hemos encontrado dificultades, lo que nos lleva a proponer:

- Partir de los contenidos de juegos que él propone para irlos poco a poco flexibilizando con nuestra intervención y ayudando a tener en cuenta las propuestas del otro.
 - Procurar que nuestra mediación corporal sea mediante propuestas lúdicas que se vivan de forma placentera, sin forzar la relación cuando no es deseada.
 - Presentar el espacio sensoriomotor de forma atractiva, de manera que invite, a través de nuestra participación y expresividad en el juego con su compañero, a explorarlo.
 - Mantener los rituales y diferentes momentos de la sesión, para que le ayuden a anticipar lo que va a acontecer.
 - Poner palabras a su negativa a recoger, mostrando firmeza y explicando la necesidad de hacerlo para tener la posibilidad de continuar jugando el próximo día.
- Ir ampliando paulatinamente las posibilidades de relación con sus iguales, a partir de la mediación del adulto, por lo que durante el presente curso hemos pasado a trabajar en pareja, aceptando sus dificultades para manejarse en grupo, sin perder la perspectiva de caminar hacia la inclusión social.
 - Reconocer su necesidad, sin agobiarnos ni intervenir, de momentos de juego en solitario, procurando hacérselo explícito.

BIBLIOGRAFÍA.

ARNAIZ, P; RABADÁN, M; VIVES, I. (2001): La psicomotricidad en la escuela: una práctica preventiva y educativa. Aljibe: Málaga.

KANNER, L. (1943): Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child*, 2, Págs. 217-250.

RIVIÈRE, A. (2002): IDEA: Inventario de espectro autista. Fundec: Buenos Aires.

SÁNCHEZ, J; LLORCA, M. (2008): Recursos y estrategias en psicomotricidad. Aljibe: Málaga.

WING, L (1998): El autismo en niños y adulto. Paidós: Barcelona.

REGUERA, R. (2011): Estudio y análisis de la expresividad psicomotriz en niños con síndrome de Asperguer. Una forma de reflexionar para ajustar nuestra respuesta. Artc. Aceptado y pendiente de publicación en *Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas corporales*. Buenos Aires.

ANEXO - GUIÓN DE OBSERVACIÓN DE LA EXPRESIVIDAD PSICOMOTRIZ.

RELACIÓN Y COMUNICACIÓN CON LOS DEMÁS	R. DE ENT.		JUEGO							VC Y REC.		REP. Y RELATO			
	5'	10'	15'	20'	25'	30'	35'	40'	45'	50'	55'	60'	65'	70'	75'
TIEMPO APROXIMADO															
Mira y mantiene la mirada															
Fijación Ocular persistente hacia un objeto o alguna parte de este (FO)															
Expresiones faciales inalterables															
Se ajusta a la conversación															
Preocupación por un centro de interés predominante al expresarse															
Lenguaje retórico, específico, sofisticado o muy elaborado															
Entonación monótona/ Invariable/Prosodia idiosincrática "robot"															
Verbalizaciones o movimientos labiales rep. sin búsqueda de receptor															
Orientación inapropiada con respecto al/los interlocutores															
Relación repetida, obsesiva con la misma personas (A)															
Relación repetida, obsesiva con la misma personas (I)															
Muestra interés en observar pero no participa en la actividad															
Se aísla sin mostrar atención a lo que hacen los demás															
Imposición de ideas y/o reglas durante la interacción															
Indiferente a los estados emocionales de los demás, déficit empático															
Respuesta ante la frustración con el igual															
Respuesta ante la frustración con el adulto															
Le cuesta guardar los turnos de palabra															
Pregunta algo que ya se ha hablado por no poner atención a la conversación															

		PARTE PRINCIPAL: EL JUEGO						
		TIEMPO APROXIMADO	5'/20'	10/25'	15/30'	20/35'	25/40'	30/45'
¿CÓMO JUEGA?	Es capaz de compartir el juego							
	Es capaz de compartir el espacio							
	Muestra agobio ante la cercanía corporal/intolerancia al contacto corporal (I)							
	Muestra agobio ante la cercanía corporal/intolerancia al contacto corporal (A)							
	Repetitivo en el contenido del juego/ tiempo excesiv. en 1 sola actividad							
	Flexible (F)/Inflexible(I) ante nuevas propuestas de juego							
	Imposición de ideas y/o reglas durante el juego							
	Utiliza de forma funcional el material							
	Utiliza de forma simbólica el material							
	Observa el juego de los demás desde la distancia, pero no participa							
	Juega en solitario							
	Expresa agresividad o impulsividad en el juego							
		¿A qué ha jugado hoy?						
		¿Qué juegos evita?						
		Otras observaciones						
HABILIDAD Y DESTREZA MOTRIZ	Impulsividad hacia y en el espacio sensoriomotor							
	Torpeza motora y dificultad en la coordinación dinámica general (C.D.G)							
	Marcha (M), Carrera (C), Salto (S), Trepas (T), Deslizamiento (D), Cuadrip(Cu)							
	Déficit en la integración visomotora, por tanto en la (C.O.M)							
	Lanzamientos (L), Recepciones (R), Pateos (P), Conducciones (C)							
	Déficit de la motricidad fina (ej: al anudar cuerda, disfrazarse, pintarse...)							
	Capacidad y autonomía a la hora de descalzarse y/o quitarse el abrigo							
	Esteretotipias motoras: Balanceos (B), Aleteo de manos y brazos (AMB), Miradas del niño a objetos de reojo (MOR), Frotaciones (F), Saltitos (S)							

	VUELTA A LA CALMA Y RECOGIDA	5'/50'	10'/55'
	Acepta la norma de búsqueda de sitio para el descanso		
	Aguanta tranquilo durante el descanso		
	Descansa sólo		
	Descansa con alguien (I)		
	Descansa con alguien (A)		
	Necesita la mediación del adulto para recoger		
	¿Dónde descansada y con qué postura?		
REPRESENTACIÓN	Representa el contenido		
	Repetitivo en el contenido de la representación/		
	Acepta la propuesta del material a utilizar en la representación		
	Utiliza de forma funcional el material (Tijeras, rodillo,...)		
	Flexible ante propuestas que le ofrecen iguales o los psicomotricistas		
	Observa y se interesa por la representación de sus compañeros		
	Creatividad en sus producciones ¿Qué tipo de producción realiza, qué es lo que trata de hacer?		
	¿Pone nombre a lo que hace? ¿Qué dice haber hecho?		
HABILIDAD Y DESTREZA MOTRIZ	Dificultad en la Motricidad Fina		
	Escritura (E), Recorte(R), Escultura (E), Pintura (P), Dibujo (D)		
	Tipo de prensión: Palmar (P), Digital(D), Pinza digital (PD)		
	Capacidad y autonomía a la hora de calzarse y/o ponerse el abrigo		
	Estereotipias motoras: Balanceos (B), Aleteo de manos y brazos (AMB), Miradas del niño a objetos de reojo (MOR), Frotaciones (F)		



El Desarrollo de Competencias Personales y Sociales a través de las Prácticas Motrices Introyectivas

Autor:
Dra. Glòria Rovira
EUSES, Universitat de Girona (España)

RESUMEN.

Este artículo muestra parte de los resultados de la tesis doctoral "La conciencia sensitiva en la formación del docente" (Rovira, 2010). Se trata de una fenomenología de las vivencias de un grupo de estudiantes de magisterio en la práctica de sesiones destinadas al desarrollo de competencias personales y sociales tales como el autoconocimiento, la autorregulación y la empatía, relevantes en su formación dadas las exigencias de la docencia en la etapa de educación infantil.

El estudio muestra la pertinencia de la práctica de situaciones motrices introyectivas para lograr la optimización de tales competencias y ha permitido describir el itinerario pedagógico seguido por los estudiantes en este proceso, identificando tres etapas que atestiguan las dificultades encontradas al principio, los inicios de la autorregulación y los momentos de toma de conciencia sensitiva; directrices, en definitiva, para intervenir y estimular este proceso formativo enfocado hacia el desarrollo personal y social de los estudiantes de magisterio.

Palabras clave: competencias personales; competencias sociales; prácticas motrices introyectivas; educación física.

ABSTRACT.

This paper is based on part of the conclusions contained in the doctoral thesis Sensitive conscience in the teacher's education (Rovira, 2010), consisting in a phenomenology of a teaching students group's experiences during the practical sessions oriented towards the development of personal and social abilities such as self-knowledge, self-regulation and empathy, relevant to their learning process considering the demands of teaching during child education stage.

The investigation shows the suitability of introjective motor situations practice in order to reach the optimization of such abilities and has allowed to describe the pedagogical route followed by the students in this process, and thus identifying three stages that bear witness of the difficulties found in the beginning, the starting stages of self-regulation and the moments of sensitive conscience awareness assumption; those are directives to intervene and stimulate this learning process focused on personal and social development of teaching students.

Key words: personal abilities; social abilities; introjective motor practices; physical education.

INTRODUCCIÓN.

La docencia en la etapa de educación infantil conlleva un alto grado de implicación personal por parte de los maestros y maestras, ya que los niños y niñas en estas edades se muestran bastante dependientes de la atención y el afecto de la persona adulta en su incipiente proceso hacia el desarrollo de la identidad y autonomía personales (Zabalza, 2004).

Pero el hecho es que diversos estudios sobre bienestar docente alertan de que estamos ante un colectivo vulnerable (Asensio, Carrasco, Núñez y Larrosa, 2006), propenso a padecer el síndrome de desgaste personal o más conocido como *burnout*. Tanto es así que la Organización Mundial de la Salud (OMS) y la Organización Internacional del Trabajo (OIT) advierten que la docencia es una profesión de riesgo, como bomberos, policías o reporteros de guerra, entre otras (Bisquerra, 2008).

Asimismo, no hay que olvidar que la presencia de los educadores tiene una resonancia inmediata en el comportamiento espontáneo de niños y niñas, ya que en la primera infancia el desarrollo sensitivo y perceptivo, la comunicación sensomotriz, tiene un protagonismo especial. De ahí la importancia de que los docentes adquieran una serie de competencias para desempeñar con éxito su profesión, satisfaciendo las necesidades de sus alumnos sin el perjuicio del propio bienestar.

Este estudio plantea la pertinencia de competencias que afectan al desarrollo personal y social de los docentes (Bisquerra y Pérez, 2007). Competencias que contribuyen al conocimiento de uno mismo y a la adquisición de habilidades sociales que favorecen la relación con los demás y más concretamente; el *autoconocimiento*: tomar conciencia de sí, sabiendo discriminar mediante la atención la vida de cualquier órgano o parte del propio cuerpo, ahondando en el conocimiento de uno mismo, en la conciencia sensitiva; la *autorregulación*: reconocer en uno mismo las respuestas de alarma ante los conflictos o las situaciones críticas propias del desempeño de la labor docente y actuando en consecuencia,

eliminando o mitigando los estados de tensión, estrés, ansiedad o dolor en pos del bienestar y equilibrio psicossomático; y la *empatía*: relacionarse con los demás actuando con la sensibilidad, amor y respeto requeridos en la profesión docente, en la necesaria connivencia afectiva entre docentes y alumnado y, por supuesto, entre iguales.

LAS PRÁCTICAS MOTRICES INTROYECTIVAS EN LA FORMACIÓN DOCENTE.

Dada la trascendencia de estas competencias en la formación inicial de los maestros y maestras, se llevó a cabo una experiencia pedagógica orientada hacia su adquisición en estudiantes de primer curso de magisterio de Educación Infantil en la Universidad de Zaragoza.

El programa pedagógico constaba de seis sesiones de prácticas motrices introyectivas (Lagardera y Lavega, 2003), puesto que la lógica interna (Parlebas, 2001) de los ejercicios pedagógicos que configuraban sus contenidos eran congruentes con las finalidades educativas previstas. Esto quiere decir que si se pretende encaminar a los estudiantes hacia un proceso de optimización del autoconocimiento sensitivo, ampliando la percepción de la propia realidad sentiente, habrá que buscar la coherencia en el tipo de ejercicios planteados. Y en este caso, las características o rasgos de las prácticas motrices introyectivas se ajustan a los objetivos planteados.

Cada una de las seis unidades se centraron en estimular entre los estudiantes la atención de sí. La primera unidad se dedicó a la toma de conciencia de la respiración diafragmática, se proponía experimentar como a través de ella se consigue un estado de mayor tranquilidad y relajación permitiendo a los estudiantes entrar progresivamente en un estado de mayor atención hacia las propias sensaciones, más receptivos a lo que ocurre dentro y fuera.

La segunda y tercera unidades se centraron en la atención hacia la postura sedente y la postura

bípeda. Es importante tomar conciencia de estas posturas para lograr alinear la columna vertebral desde los apoyos, ya sean los isquiones o los pies, hasta la fontanela, sintiendo la estabilidad y el bienestar en acciones motrices tan cotidianas.

Las situaciones motrices de atención al desbloqueo articular, incluidas en la cuarta unidad, facilitan soltar, liberar, relajar, hidratar y ampliar el espacio intracapsular para recuperar la armonía que cada cual tiene. Se realizaron situaciones motrices de estiramiento muscular para liberar la presión que atenaza a las articulaciones; todo ello con lentitud y suavidad para no lastimarse y a la vez facilitar la toma de conciencia y desplegarse desde lo más profundo.

La atención a la energía vital fue la propuesta para la quinta unidad, se trató de activar el centro de gravedad y energético a través de la movilización de la pelvis y sentir como la vibración de todo el cuerpo se traslada de un lugar a otro sin dificultad.

Y por último, la sexta unidad se centró en experimentar la mirada contemplativa; mirar con franqueza, tranquilidad, sin juzgar nada ni a nadie. Entrenarse en la mirada serena y tranquila supone un reto para los estudiantes de gran valor pedagógico, porque tomar conciencia de sí también es vivir la confianza, los temores, las alegrías, las desilusiones, y en los ojos de otro uno se está viendo como en un espejo, desnudo tal cuál, tanto si le gusta como si no.

Las prácticas motrices programadas fueron, por un lado, situaciones psicomotrices introyectivas en comotricidad, en espacio estable. Situaciones motrices en las que no se requiere interacción motriz entre los participantes, de modo que cada uno de ellos lleva a cabo las tareas motrices propuestas; pero por tratarse de un grupo clase, todos los participantes realizan los ejercicios unos junto a otros, se trata pues de una copresencia, o más descriptivamente de situaciones psicomotrices en comotricidad. Tales son los ejercicios en los que el estudiante permanece atento a su respiración, estirándose, ajustando su postura o desbloqueando las articulaciones (Fig. 1).

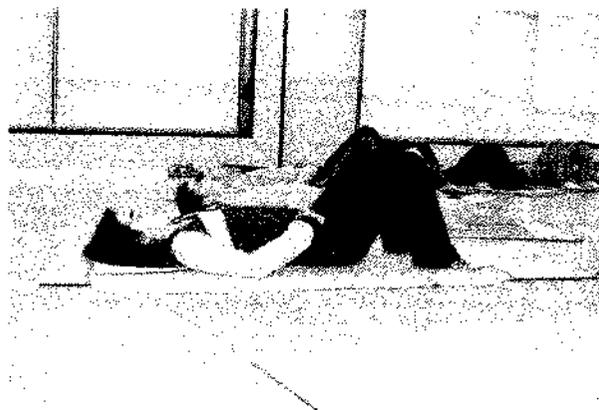


Figura 1. Ejercicio didáctico de respiración diafragmática que corresponde a una situación psicomotriz introyectiva en comotricidad.

Y por otro lado, se programaron situaciones socio-motrices introyectivas de cooperación en espacio estable. De modo que aunque respirar de manera profunda y consciente, aprender a ajustar la postura o estirarse constituyen conductas motrices susceptibles de optimizarse mediante un trabajo personal, los procesos interactivos pueden ser de gran ayuda para lograr estos fines, especialmente en los momentos del despertar de la conciencia de sí. Es por esto que aprender a respirar con la ayuda de un compañero, mediante un proceso de comunicación motriz, facilita este proceso y permite desarrollar la escucha y la sensibilidad perceptiva entre los participantes estimulando y desarrollando la empatía entre ellos (Fig. 2).



Figura 2. Ejercicio didáctico de respiración diafragmática por parejas que corresponde a una situación socio-motriz introyectiva de cooperación

Con el fin de valorar el impacto que la experiencia tuvo en los estudiantes se investigaron sus vivencias: emociones, sentimientos, afectos y pensamientos que emergieron al poner en marcha los ejercicios didácticos propuestos. Esta es una perspectiva de corte humanista donde la subjetividad de los estudiantes es objeto de estudio, destacando la importancia de la singularidad en la educación. Su interés es conocer la huella que la experiencia deja en el sujeto, el sentido subjetivo de la experiencia.

METODOLOGÍA.

En esta investigación participaron cuarenta y dos estudiantes de primer curso (2006-2007) de los estudios de Maestro en Educación Infantil, en la Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación de Huesca, Universidad de Zaragoza.

Se utilizó el diario de prácticas como instrumento de recogida de datos para valorar la experiencia. Cada estudiante evoca sus vivencias al participar en las situaciones motrices introyectivas propuestas, lo que permite recoger en los testimonios de cada diario la singularidad de los protagonistas (Sicilia, 1999; Zabalza, 2004).

Sobre los manuscritos del diario de prácticas de los estudiantes se aplicó un análisis de contenido textual (Krippendorff, 1997), constituyendo las unidades de análisis utilizadas la expresión clara del marco teórico que sustenta esta investigación, a saber, que toda práctica motriz puede ser concebida como un sistema praxiológico (Parlebas, 2001), lo que implica que éstas puedan ser diseñadas, elegidas o programadas de acuerdo a los rasgos pertinentes de su lógica interna; es decir, aquellos que afectan al modo de relacionarse los participantes entre sí, a las características del espacio de práctica, del tiempo de práctica y del tipo de materiales utilizados, de ahí que de manera coherente las unidades de análisis de contenido utilizadas corresponden precisamente a estos rasgos estructurales; lo que permite posteriormente interpretar y analizar los datos de manera congruente al objeto de la investigación.

Una vez descrito el sistema de categorías (Tabla 1) se codificaron los diarios de prácticas, para ello se utilizó una herramienta informática, la versión 6 del NUD*IST (Non Numerical Unstructured Data*Indexing Searching and Theorizing) de QSR; una vez codificados se obtuvo un informe para cada indicador.

Tabla 1

Sistema de categorías con el que se codifican los diarios de prácticas de los estudiantes para analizar sus vivencias.		
Dominios de acción motriz: CATEGORÍAS	Componentes del sistema praxiológico: DIMENSIONES PARTICIPANTE	Descripción de la lógica interna de las situaciones motrices introyectivas programadas: INDICADORES
SITUACIONES PSICOMOTRICES INTROYECTIVAS EN COMOTRICIDAD	ESPACIO	La comunicación con uno mismo
		La postura de pie
	TIEMPO	La postura sedente
		La postura de decúbito supino
MATERIAL	La duración	
SITUACIONES SOCIOCOMOTRICES INTROYECTIVAS DE COOPERACIÓN	PARTICIPANTE	La cadencia
		La manipulación
		La comunicación motriz en el rol activo
		La comunicación motriz en el rol pasivo
	ESPACIO	La comunicación motriz en el rol único
		La toma de decisiones en el rol activo
		La postura de pie en el rol pasivo
		La postura sedente en el rol pasivo
		La postura de decúbito supino en el rol pasivo
		La postura sentada en el rol único

Al categorizar y codificar de este modo los diarios de prácticas fue posible describir, en una segunda fase de carácter inductivo, las unidades de análisis de contenido, entidades llenas de significado que permitieron describir el proceso práctico seguido por los estudiantes, su itinerario pedagógico, identificando las dificultades encontradas así como sus logros durante la realización de las situaciones motrices introyectivas programadas.

Esta forma de proceder articula una metodología coherente con el objeto de la investigación ya que a partir del marco teórico es posible contextualizar los discursos particulares de los sujetos de la investigación, es decir, la consistencia teórica no compromete el discurso abierto y particular de los estudiantes, sino que los integra y enmarca en un entorno sistémico, ordenado y coherente. Lo que hace posible y facilita la posterior labor hermenéutica que dotará de significado los discursos.

ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN.

El análisis e interpretación de las vivencias muestra el itinerario pedagógico seguido por los estudiantes, identificando tres etapas por las que transcurren en la adquisición de las competencias personales y sociales planteadas. Lo que ha permitido describir la naturaleza de las principales dificultades encontradas, así como los indicadores de mejora en la práctica de las situaciones motrices introyectivas programadas.

1ª Etapa: Las dificultades iniciales.

La primera etapa permite describir los bloqueos, trabas o dificultades de distinta índole que asaltan a los estudiantes al iniciarse en el autoconocimiento sensitivo.

El principal obstáculo con el que se encuentra el participante es la dificultad para prestarse atención. En estas prácticas motrices se propone una forma de sentirse poco habitual en la vida cotidiana, y menos aún en el contexto universitario. Por lo que

al inicio surge en los estudiantes sentimientos de vergüenza, timidez o pudor ante la extrañeza de los ejercicios didácticos realizados, desencadenándose entre ellos la necesidad de observar a los demás, y al mismo tiempo, experimentar el sentimiento de sentirse observados, lo que dificulta la práctica motriz consciente. Especialmente en aquellos ejercicios que se realizan de pie y con los estudiantes distribuidos en círculo o libremente por la sala.

Cuando no es así, la propia agitación derivada de la actividad frenética de la mente obstaculiza la atención sensible. Los testimonios de los estudiantes dejan al descubierto la cantidad de preocupaciones, tensiones, apegos y arquetipos mentales que emergen al ejercitarse, haciendo patente su agitación interna cuando sienten el torbellino de pensamientos, uno tras otro, creando imágenes mentales de forma incesante.

De manera que se requiere una práctica motriz consciente y cotidiana para aprender a relativizar los pensamientos errantes, cuando no, aprender a dejarlos pasar sin aferrarse a ellos, tan solo observar como aparecen y desaparecen, lo que supone un logro de gran valor pedagógico, tanto para su formación como maestros y maestras, como para convertirse en personas equilibradas y maduras.

En la cooperación motriz introyectiva aparecen también algunas dificultades particulares, haciéndose patente la inseguridad en las propias acciones motrices, la aprensión y vergüenza a ser tocado o el rechazo a tocar a los demás, fruto de los temores, la vergüenza o los prejuicios en relación a la interacción motriz establecida con el otro. Se trata de una interacción motriz de fuertes implicaciones emocionales, por lo que exige superar prejuicios y resistencias, llenarse de confianza y respeto mutuos.

Interacción motriz ante la que llegan a desatarse algunas reacciones emocionales adversas, rechazo al contacto corporal, vergüenza, nerviosismo, reacciones que informan sobre la necesidad de plantearse como objetivo didáctico prioritario que los estudiantes sean capaces de sentir a través del contacto y la mirada a los demás.

Los testimonios también dejan al descubierto que los estudiantes viven atenazados por el dolor, de los pies a la cabeza, evidenciando achaques más propios de una persona enferma que de jóvenes estudiantes de magisterio. Lo que muestra las nefastas consecuencias a las que conduce la desconexión sensitiva aprendida en esta sociedad, una incultura física a la que aún no ha dado respuesta la escuela actual.

De sus relatos se desprende la necesidad de llevar a cabo una práctica motriz consciente y constante, de la pertinencia de una educación que estimule la atención sensible, que eduque en la responsabilidad para autorregularse. Por tanto, de la conveniencia de programar situaciones motrices introyectivas en la formación inicial del docente.

2ª Etapa: Inicio de la autorregulación.

Al lograr superar o relativizar las dificultades iniciales se entra en otra etapa que informa sobre la consecución de objetivos en relación al aprendizaje de la introyección motriz, de hacer posible la emergencia de esa competencia hasta ahora oculta en sus vidas.

Este momento corresponde al descubrimiento de aspectos en los que antes no se reparaba, se avivan las sensaciones, se intensifica la sensibilidad perceptiva, se toma consciencia de la propia capacidad de autorregulación, se es consciente de los recursos personales de los que se dispone para aprender a dirigir la atención hacia sí mismo.

La educación de los sentidos permite hacerse cargo de uno mismo, a través de las prácticas motrices introyectivas uno aprende a prestar atención a su respiración, al estado de tensión o relajación de la musculatura, a la postura adoptada o a la alineación de la columna vertebral, en definitiva al propio equilibrio psicósomático. Al agudizarse la sensibilidad muchos aspectos que antes pasaban desapercibidos se presentan ahora de manera clara y consciente.

Por ello este momento del aprendizaje se entiende como el darse cuenta, y se trata del primer paso para

hacer consciente lo que hasta entonces permanecía oculto, inconsciente, para poder tomar consciencia de determinados automatismos comportamentales, apegos o arquetipos mentales que les conducen a experimentar dolor o malestar, como la respiración entrecortada, las desviaciones de la columna vertebral o el desasosiego ante la mirada del otro y lo más importante, comprueban en su propia piel que son capaces de activar y desarrollar la capacidad para regular estos estados. Es decir, empiezan a caer en cuenta de cómo pueden mitigar, cuando no, disolver sus dolencias, lo que se considera un resultado excelente para los estudiantes que se inician en este tipo de prácticas motrices, anunciando la consecución de un objetivo prioritario.

Sus relatos son muy explícitos respecto a constatar un antes y un después de las prácticas motrices introyectivas. Comprueban que al activar la respiración diafragmática las tensiones se disuelven, que un masaje les permite desprenderse de las preocupaciones o que sentarse con la espalda alineada desde el sacro hasta la fontanela es una experiencia de equilibrio y bienestar.

Los relatos de los estudiantes también han sido abundantes y concluyentes acerca de las virtudes de la cooperación motriz introyectiva, corroborando las facilidades que aporta la acción motriz de otra persona para centrar la atención sensible, disfrutar de los ejercicios realizados, ayudando a disolver las tensiones y acercarse al estado de ensimismamiento. La cooperación motriz se ha utilizado como un recurso pedagógico muy valioso para optimizar el autoconocimiento, la autorregulación y la empatía, por tanto, para desarrollar las competencias pedagógicas propuestas.

En este sentido, los objetos utilizados también han facilitado la autoatención. Su estímulo contribuye a aumentar las sensaciones experimentadas, permite focalizar la atención hacia determinadas zonas corporales que de otra manera pasan inadvertidas o es más difícil sentirlas. También el uso de material facilita el equilibrio y bienestar, tal es el caso de un cojín imprescindible para sentarse en equilibrio con la espalda alineada.

De modo que las vivencias de los alumnos muestran los efectos positivos que las prácticas motrices introyectivas han reportado en su estado de bienestar, haciendo gala de una incipiente capacidad de autorregulación muy importante para que pueda darse un proceso de mejora u optimización de sus conductas motrices introyectivas. Por lo que detectar esta etapa en la enseñanza y aprendizaje de la introyección motriz supone un logro notable que hace posible seguir ahondando en la exploración introyectiva.

3ª Etapa: La conciencia sensitiva

De igual modo que la anterior etapa, ésta corresponde a un logro muy valioso en el proceso de enseñanza y aprendizaje de la introyección motriz.

Cuando se identifica esta tercera etapa se alude a que el participante ha logrado deleitarse con la observación atenta de sí, ha logrado ensimismarse en la realización de los ejercicios propuestos. Indica que los estudiantes han sido capaces de discriminar mediante la atención las sensaciones recibidas, gozar de ellas con fruición, ajustarse a la lentitud requerida. En este instante se experimenta una vivencia integradora, donde pensamiento, acción y emoción convergen.

Esto es así cuando mente y cuerpo no actúan disociados, cuando el sujeto está implicado totalmente en las acciones motrices que realiza, entregado con plena consciencia en lo que ocurre en el momento presente, ensimismado. El participante enfocado de este modo se sumerge de lleno en la práctica motriz, se fusiona en la propia experiencia, está presente en cada respiración, en el palpitar del corazón, la piel, los pies. En esto consiste estar presente, en ser y estar en cada rincón de uno mismo.

Sumergirse de lleno en la práctica motriz implica permanecer absorto en el presente, el aquí y ahora de la experiencia, en este instante el tiempo se relativiza, uno se entrega sin reservas a la acción motriz consciente. En el ensimismamiento se vive una especie de atemporalidad, un minuto puede llegar a ser una eternidad gozosa o dos horas un breve instante de satisfacción.

En el ensimismamiento el participante es capaz de empatizar sensitivamente, porque la introyección motriz es una facultad que permite permanecer abierto hacia fuera y hacia adentro, en este instante se establece una cooperación gozosa con el otro, el sentimiento de un bienestar compartido. En este estado uno se acerca al otro despojado de prejuicios, permanece tan solo atento a la experiencia vivida, compenetración factible desde el aquí y ahora, transmitiendo al compañero la placidez de su contacto, y a la vez sentir con complacencia el contacto del otro, pura empatía sensitiva. De ahí que se considere una competencia básica para los docentes.

En efecto, esta es la principal finalidad en las prácticas motrices introyectivas, pero también la más difícil de conseguir y que, por tanto, requiere de mucha práctica consciente y constante. Sin embargo, a lo largo de la propuesta pedagógica presentada los estudiantes viven verdaderos instantes de conexión, momentos puntuales, en un ejercicio didáctico concreto, pero cuando así se experimenta uno se hace consciente del potencial sensitivo que atesora, descubre entonces la capacidad para fluir, para vivir una experiencia óptima (Csikszentmihalyi, 2000) con algo tan básico como la propia vida.

CONCLUSIONES.

Investigar en el aula, en un contexto natural, ha permitido calibrar las consecuencias de la propia intervención docente y, en este caso, profundizar en la experiencia subjetiva de los estudiantes. Esto aporta una retroalimentación suficiente para poder afirmar que conocer sus vivencias nos ha permitido comprender los procesos desencadenados en la práctica y en consecuencia mejorar nuestra intervención gracias al acercamiento cualitativo del fenómeno. Esta investigación educativa ha resultado un proceso pertinente y coherente con el objeto de estudio y ha permitido además valorar la influencia que la intervención educativa ha tenido en el desarrollo del autoconocimiento, la autorregulación y la empatía, como competencias básicas en la formación de los futuros docentes.

Asimismo, ha puesto de relieve el impacto que las prácticas motrices introyectivas programadas ha originado en los estudiantes, pudiéndose describir las diferentes etapas de su itinerario pedagógico, lo que permite deducir que el camino emprendido en la consolidación de las competencias pedagógicas es el adecuado.

Por todo ello, reivindicamos el interés de una experiencia pedagógica fundamentada en la práctica motriz consciente que contribuya al desarrollo personal y social de los futuros docentes como condición sine qua non para el ejercicio de su profesión. Nos planteamos el reto de una formación inicial emancipadora que influya en el bienestar personal de los futuros docentes y, por supuesto, en unas relaciones sociales plenamente satisfactorias en el contexto educativo.

A pesar de lo marginal de la propuesta, cada vez se hace más patente la necesidad de atender factores personales y sociales para asegurar la adaptación armónica de los maestros y maestras al contexto. Un contexto cambiante, repleto de transformaciones personales, sociales, culturales, políticas, reformas y transiciones, entre las que los maestros y maestras tienen que aprender a convivir sin decepción, sin desencantarse, sino con el entusiasmo y la felicidad que se requiere para estimular en los niños y niñas aprender a vivir. Un camino que exige autoconocimiento, respeto y amor suficientes que dignifiquen su profesión y que permita a sus alumnos progresar al mismo tiempo que ellos mismos en el proceso de llegar a ser persona.

BIBLIOGRAFÍA.

ASENSIO, J. M., GARCÍA, J., NÚÑEZ Y LARROSA, J. (COORD.). (2006). La vida emocional. Las emociones y la formación de la identidad humana. Barcelona: Ariel.

BISQUERRA, R. (2008). Educación emocional y bienestar. Madrid: Wolters Kluwer.

CSIKSZENTMIHALYI, M. (2000). Fluir (Flow). Una psicología de la felicidad. Barcelona: Kairós.

KRIPPENDORFF, K. (1997). Metodología de análisis de contenido: teoría y práctica. Barcelona: Paidós.

LAGARDERA, F. (2007). Ejercicio físico y bienestar: las prácticas motrices introyectivas en el INEFC de la Universitat de Lleida. Lleida: Universitat de Lleida.

LAGARDERA, F. Y LAVEGA, P. (2003). Introducción a la praxiología motriz. Barcelona: Paidotribo.

PARLEBAS, P. (2001). Juegos, Deporte y Sociedad. Léxico de Praxiología Motriz. Barcelona: Paidotribo.

QUIVY, R. Y CAMPENHOUDT, LV. (1997). Manual de recerca en ciències socials. Barcelona: Herder.

ROVIRA, G. (2010). La conciencia sensitiva en la formación del maestro. Estudio de casos: las vivencias suscitadas en la práctica de situaciones motrices introyectivas [Tesis doctoral] Lleida: Universitat de Lleida. <http://hdl.handle.net/10803/8204>

SICILIA, A. (1999). El diario personal del alumnado como técnica de investigación en Educación Física. Apunts. Educació Física y Esports, 58, 23-33.

ZABALZA, A. (2004). Diarios de clase. Madrid: Narce



Dinámica de Grupo: Planificando una Intervención Grupal.

Autores:

Alumna Ana Elizabeth Irala Díaz

Alumna Natalia Anahí Báez

Profesor Lic. Juan Rodríguez

Facultad de Ciencias de la Salud

Universidad Iberoamericana

RESUMEN.

La escritura se entiende como la transformación del lenguaje en gestos motrices, es preciso que la persona aprenda a realizar los gestos que se han establecido como mediadores de las palabras.

En este trabajo se presentaron las actividades que favorecen desde el enfoque psicomotriz a la adquisición adecuada de la Escritura, dónde el cuerpo es el medio por el cual se logra realizar el proceso de la misma.

La grafomotricidad es la habilidad para la ejecución de los trazos y signos de la escritura, evidentemente esta habilidad es fruto de un desarrollo psicomotor.

ABSTRACT.

The writing is understood as the transformation of language in motor gestures, the person must learn to make the gestures that have been established as mediators of words.

This paper presented the activities that favor from the psychomotor approach to the proper acquisition of Scripture, where the body is the means by which it is achieved through the process of it.

The graphomotor is the ability to execute the traces and signs of writing, this skill is obviously the result of psychomotor development.

INTRODUCCIÓN

La escritura no es tan solo un logro de la especie humana, es además una acción que permite a nuestra especie alcanzar determinados niveles de desarrollo, que sin esta adquisición no serían posibles. El lenguaje escrito es una base en la cual se construyen procesos, pensamientos y lenguajes superiores.

Según Le Boulch (*citado por Berruezo 2002*) la actividad gráfica, y más específicamente la escritura, es la primera expresión de un aprendizaje motor cognitivo, aun cuando los primeros dibujos espontáneos responden más a una motricidad afectiva que cognitiva.

En el acto gráfico intervienen de modo profundo, actividades motrices que, una vez adquiridos los automatismos precisos, se desligan de lo arcaico que los ha desencadenado. Así estos grafismos o series de grafismos responden a praxias automáticas e independientes que tienen su desarrollo en el tiempo y en el espacio. (*Según Perelló y col., 1984 citado por Berruezo 2002*). Si no fuera así, seríamos incapaces de escribir con los ojos cerrados, lo que nos indica la automatización de esta praxia.

De este punto parte nuestro interés del taller grafomotor realizado en este trabajo para favorecer a la escritura de los siguientes años escolares de este grupo de niños, ya que la escritura requiere para su realización de un control de las partes corporales activas (dedos, mano, muñeca) muy preciso, que se hace posible gracias a la capacidad de inhibición de las partes corporales pasivas (antebrazo, brazo, hombros), y un conocimiento y control sobre los límites, tiempo, espacio y la postura corporal. La capacidad de ejecución de la escritura es el resultado de todo un desarrollo previo.

PLANIFICANDO UNA INTERVENCIÓN GRUPAL.

Para este trabajo seleccionamos un grupo humano con el cual trabajar; elegimos a un grupo de niños/as de primer año de Educación Escolar Básica de la

Escuela Iberoamericana, al cual llamamos "Del cuerpo a la Escritura", ya que las actividades realizadas serán por la vía corporal, y plasmadas en papel.

Dicho trabajo grupal consiste en un taller sobre Grafomotricidad, denominado "Taller del Gesto Gráfico", en el cual se favorece la adquisición adecuada de la lectoescritura, las nociones témporo-espaciales, las nociones lógico-matemáticas, mediante la exploración y la expresión de las emociones a través del cuerpo y lo plasmado sobre el papel.

Según la autora Rius (*citada en: La Grafomotricidad: el movimiento de la escritura – Berruezo 2002*) la Grafomotricidad constituye un proceso de conocimiento, aprendizaje, maduración neurolingüística, y desarrollo psicolingüístico que favorecerá que los niños logren los objetivos que en este trabajo presentamos.

PLANIFICACIÓN DE LA INTERVENCIÓN.

Las intervenciones del tema elegido deben ser llevadas a cabo durante todo el año escolar, con una frecuencia de una vez por semana, durante 45 minutos en una actividad que denominamos Taller, porque son base para la adquisición de las nociones que son fundamentales para la lectoescritura.

Objetivos de los encuentros:

- Exploración de las distintas direcciones y orientaciones en el espacio gráfico y organización en la utilización del espacio gráfico.
- Incentivar a que se pongan en palabras las producciones gráficas.
- Ajuste postural y regulación tónico-muscular durante el acto gráfico.

El tiempo que consideramos efectivo para cada taller es el de 45 minutos, con la misma cantidad de niños. Para la realización de este trabajo fueron necesarios tres talleres, con ocho alumnos, seis niños y dos niñas, y los mismos fueron coordinados por nosotras, Natalia Báez y Ana Irala.

Momento del caldeamiento.

Dos técnicas dinámicas utilizadas:

Como primera técnica utilizamos el recorrido del espacio y como segunda actividad dinámica la presentación y la utilización de los objetos en el mismo espacio, ambas tienen el nombre de "Exploración".

Los objetivos de las mismas son los de favorecer por medio de la exploración corporal del espacio y de objetos, el logro de plasmar sus emociones en sus producciones gráficas, y expresar el placer por el movimiento.

Se realizarán actividades corporales dentro de un espacio amplio, con una duración de 20 minutos en las cuales se utilizarán telas, pelotas y cintas.

Momento de dramatización.

Abordaje a través de la música y los objetos, esta actividad es denominada "El cuerpo en movimiento, movimiento plasmado". Consiste en la expresión corporal y la producción gráfica realizada con el objetivo de que los niños logren Coordinación, orientación, ajuste postural y tónico-emocional.

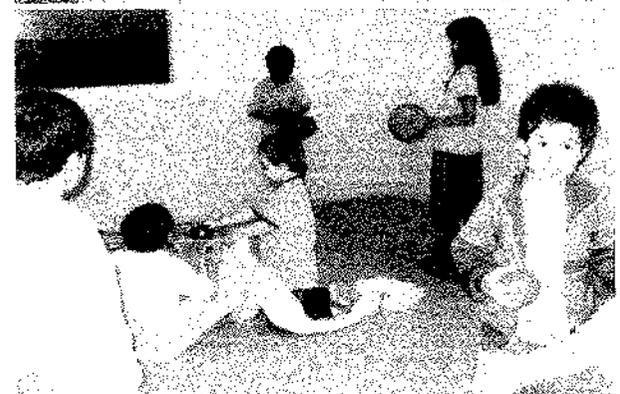
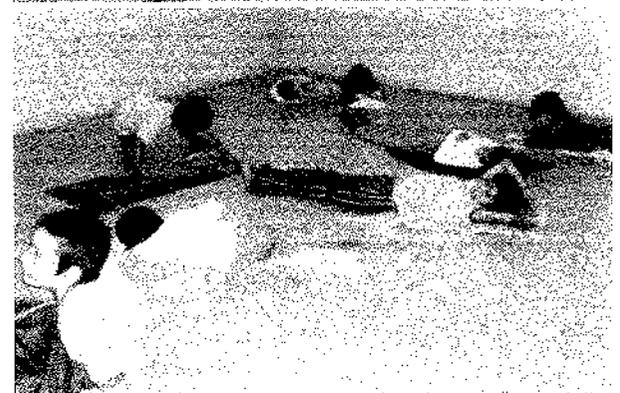
El contenido de la actividad consiste en el movimiento corporal por estimulación auditiva, la expresión y finalmente la producción gráfica.

Con una duración de 15 minutos en los cuales se utilizan telas, pelotas, cintas, música, hojas y marcadores

Momento de los comentarios.

Los comentarios se realizan al final del taller, esto se logra mediante el incentivo a expresar verbalmente lo que fue vivenciado en las actividades, a través de preguntas dirigidas a todo el grupo e individuales de acuerdo a las respuestas generales o en la ausencia de la expresión por parte de algún integrante

La intervención se evalúa a través de la observación descriptiva y análisis cualitativo de la actividad general.



Momentos de la intervención grupal según el Psicodrama (Caldeamiento, Dramatización y Comentarios).



Momentos de la intervención grupal según el Psicodrama (Caldeamiento, Dramatización y Comentarios).

APRECIACIONES GENERALES DEL TALLER.

Si consideramos que la grafomotricidad es la habilidad para la ejecución de los trazos y signos de la escritura, evidentemente esta habilidad es fruto de un desarrollo psicomotor que supone la obtención de los niveles de coordinación neuromotriz y perceptivo-motriz que posibilitan la realización de las praxias manuales (praxias finas). Pero también es consecuencia de un aprendizaje perceptivo-motor que sería el proceso de adquisición de las destrezas que hacen posible la escritura manual.

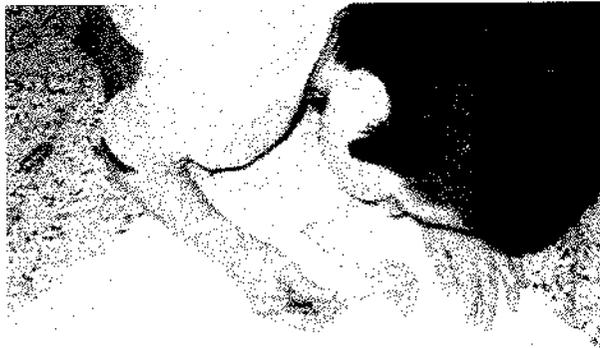
Es por eso que haber llevado a cabo este trabajo es una realización personal en nuestra formación profesional, donde nos colocamos en medio de un grupo y participamos como acompañantes mediante la vía corporal para favorecer el proceso que lleva "escribir". Este grupo trabaja para recorrer adecuadamente un camino que los lleve a la adquisición de la escritura y poder disfrutar de años escolares sin dificultades que los puedan llevar a frustraciones o fracasos.

La grafomotricidad, para muchos educadores y profesionales por las experiencias que hemos tenido a lo largo de estos años de formación, entendemos que se reduce a la estimulación de las condiciones previas para la ejecución gráfica, a nuestro parecer esta idea es demasiado reducida y básicamente equivocada, por lo cual nos pareció importante mostrar que esta actividad sería adecuada e importante dentro de las actividades en las Instituciones Educativas.

CONCLUSIÓN

Desde el punto de vista de la psicomotricidad, se ha intentado poner el énfasis en los procesos de ejecución de la escritura y en el aprendizaje correcto de los movimientos necesarios para ello.

Entonces, si la escritura se entiende como la transformación del lenguaje en gestos motrices, es preciso que la persona aprenda a realizar los gestos



Momentos de la intervención grupal según el Psiodrama (Caldeamiento, Dramatización y Comentarios).

que se han establecido como mediadores de las palabras, "puesto que sólo así lo escrito tendrá un valor de comunicación interpersonal" (Monedero, 1984- citado por Berruezo 2002).

En este trabajo se presentaron las actividades que favorecen desde el enfoque psicomotriz a la adquisición adecuada de la Escritura, donde el cuerpo es el medio por el cual se logra realizar el proceso de la misma; la psicomotricidad se ha ocupado (y en muchos casos se ha adueñado) de la grafomotricidad, en el sentido de educar o reeducar convenientemente la dimensión psicomotriz y guiar el proceso de adquisición, apropiación o aprendizaje de los componentes de ejecución de la escritura según lo expresa el Profesor Berruezo.

Ajuriaguerra (1989) precisa que escribir es una actividad grafomotriz, por tanto nos proporciona en primer lugar, sin duda, el testimonio del desarrollo psicomotor y, en segundo lugar, del desarrollo intelectual en el acto de la Escritura.

*«El niño escribe con todo su cuerpo
y el cuerpo escribe con todo el niño»*

Daniel Calmels (1998)

BIBLIOGRAFÍA

BERRUEZO ADELANTADO, PEDRO PABLO. "La grafomotricidad: el movimiento de la escritura". Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales Número 6. Mayo de 2002.

CHERUTTI, ANA. "La Práctica Psicomotriz en la Educación: del camino recorrido al camino por andar". Prensa Médica Latinoamericana. 1996.

MILA, JUAN. "De Profesión Psicomotricista". Editorial Miño y Dávila. 2008

LLORCA LINARES, MIGUEL. SÁNCHEZ, JOSEFINA. "Recursos y Estrategias en Psicomotricidad". Ediciones Aljibe. 2008



El Calentamiento como Medio de Potenciación Post Activación en el Salto Horizontal sin Impulso de un Equipo de Básquetbol Femenino Escolar.

Autores:

Prof. Mg. Tomás Herrera V., Instituto del Deporte, Universidad de las Américas.

Prof. Mg. Etienne Valenzuela L., Dirección de Asuntos Estudiantiles, Universidad Tecnológica de Chile.

Kgl. Christian Tromben M., Escuela de Kinesiología, Universidad Tecnológica de Chile.

Prof. Mg. Eder Peña Q., Departamento de Acción Física Humana, Universidad de Caldas.

Felipe Soto A., Escuela de Educación Física, Universidad de 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 un equipo de basquetbol femenino escolar. Se evaluaron 14 sujetos de género femenino, con una edad media 14.7 años. Los resultados muestran un rendimiento significativamente mayor en el salto después de haber realizado un calentamiento versus sin realizar calentamiento. En suma a lo anterior, se observa un mayor rendimiento en el salto después de haber realizado un calentamiento de baja densidad versus un calentamiento de alta densidad.

Palabras clave: Calentamiento, Densidad.

ABSTRACT.

The objective of this study is to determine the extent and impact heating density in the horizontal jump performance without momentum in a female school basketball team. 14 subjects were evaluated female, mean age 14.7 years. The results show significantly better performance in the jump after performing versus unrealized warming warming. In addition to the foregoing, there is a higher jump performance after performing heating versus low density high density heating.

Key words: Warm-up, Density.

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 y el entrenamiento, es que se desconoce la medida y forma de realizarlo, ya que no todas las evaluaciones físicas tienen definido su protocolo de calentamiento, lo cual podría incidir en el rendimiento físico posterior.

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 el rendimiento deportivo 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). La potenciación post activación es un fenómeno que recientemente está ganando popularidad dentro de los especialistas sobre el rendimiento de la fuerza, ya que ofrece una propuesta de enfoque para la optimización de la producción de fuerza y velocidad (Horwath & Kravitz, 2008).

Sin embargo, existen estudios que cuestionan la utilidad del calentamiento, incluso en cuanto a la prevención de lesiones Boschetti (2004).

METODOLOGÍA.

Población y Muestra.

Muestra dirigida de escolares pertenecientes al equipo de básquetbol femenino del Liceo Corina Urbina de San Felipe, Región de Valparaíso, que quisieran participar voluntariamente en este estudio. Inicialmente participaron un total de 16 sujetos, en edades comprendidas entre 13 y 16 años. Sin embargo, no todos pudieron finalizar los protocolos de calentamiento. Finalmente participaron 14 sujetos, de género femenino, con una media de 14.7 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). Luego, en un día distinto, el calentamiento de baja densidad (BD). Por otro lado, el grupo dos (G2) desarrolló 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.

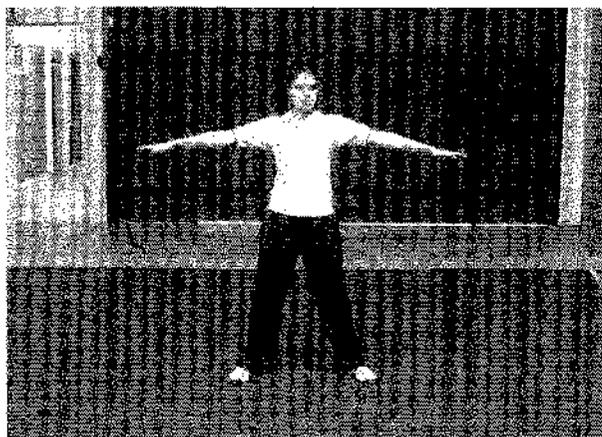
La densidad del calentamiento se determinó mediante el tiempo de recuperación cada 20 metros de ejercicio. El protocolo de calentamiento de alta densidad (AD) contó con diez ejercicios, donde cada ejercicio se realizó durante un recorrido de 20 metros, 2 series, con cinco segundos de descanso cada 20 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.

Tabla 1
Protocolos de Calentamiento

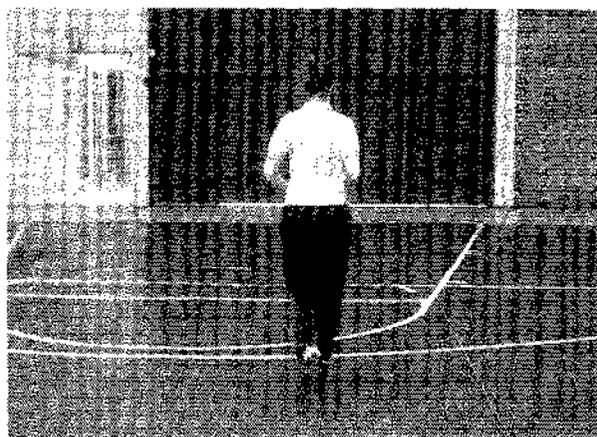
Protocolo	Número de ejercicios	Distancia recorrida por ejercicio	Serie Por ejercicio	Recuperación cada 20 metros	Recuperación Finalizado el calentamiento
Calentamiento de alta densidad	10	20 metros	2	5 segundos	2 minutos
Calentamiento de baja densidad	10	20 metros	2	20 segundos	2 minutos

Los ejercicios seleccionados fueron los siguientes:

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



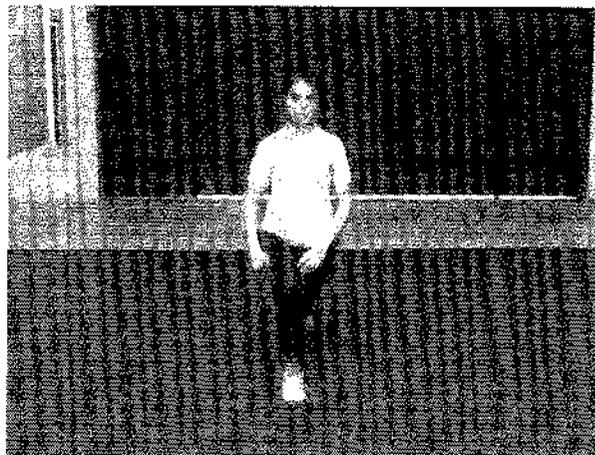
2. Trote en retroceso: desplazamiento hacia atrás.



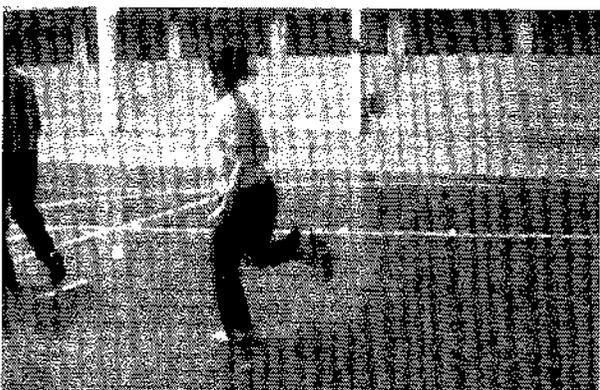
3. **Desplazamiento con movilidad articular de tren inferior:** Se desplaza con movimientos circulares de la extremidad inferior.



4. **Estocadas.**



5. **Multisaltos:** Consiste en avanzar dando rebotes sobre un mismo pie, cambiando el pie de pique cada dos rechazos.



6. **Taloneo.**



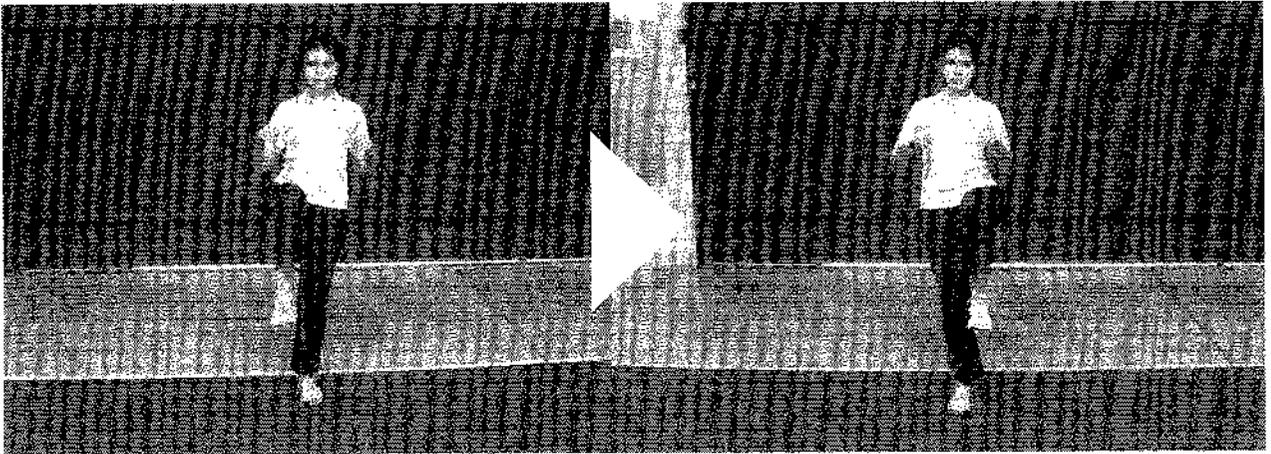
7. **Skipping:** Realiza un trote elevando las rodillas a la altura de las caderas.



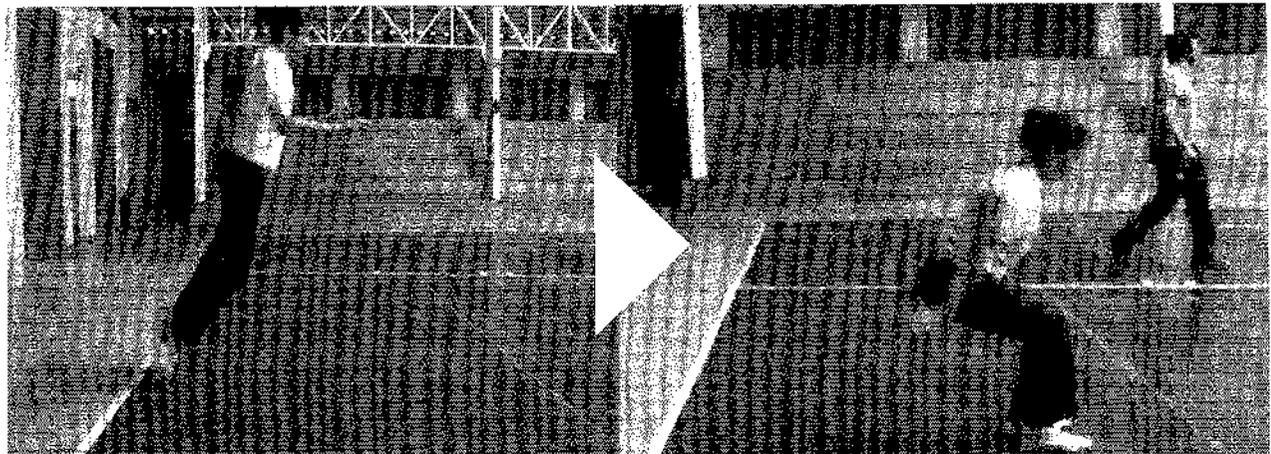
8. **Rodillas al pecho y ascensión:** Realiza 3 saltos con rodillas al pecho y luego realiza un trote aumentado la velocidad progresivamente.



9. **Multisaltos alternados:** Consiste en realizar brincos, de un pie al otro. Se lo denomina también carrera saltada.



10. **Salto horizontal dirigido con desplazamiento.**



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 1,82 metros, versus el salto sin calentamiento (SC), el que obtuvo un valor de 1,57 metros de distancia, presentando diferencias es-

tadísticamente 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 1.73 metros. Por otro lado, el gráfico 3, muestra un mayor salto luego de realizar un calentamiento de baja densidad en comparación con un calentamiento de alta densidad ($P < 0,0001$).

Tabla 2
Datos descriptivos

	Peso	Talla	Edad	Metros Salto SC	Metros Salto CAD	Metros Salto CBD
Mínimo	44.0	1.53	12.9	1.25	1.40	1.45
Percentil 25	52.0	1.58	14.1	1.40	1.48	1.59
Percentil 75	67.5	1.70	15.7	1.74	1.97	2.03
Máximo	73.0	1.77	15.9	1.99	2.05	2.14
Media	59.0	1.63	14.8	1.57	1.73	1.82
Desviación estándar	8.620	0.06949	0.9053	0.2150	0.2317	0.2266

SC: Sin calentamiento; CAD: Calentamiento de alta densidad; CBD: Calentamiento de baja densidad.

Gráfico 1: El presente gráfico muestra que existen diferencias significativas entre el salto sin calentamiento y el salto realizado después de ejecutar el calentamiento de Baja Densidad con una $P < 0,0001$. Valor de la media es de 1.57 vs 1.82 metros respectivamente.

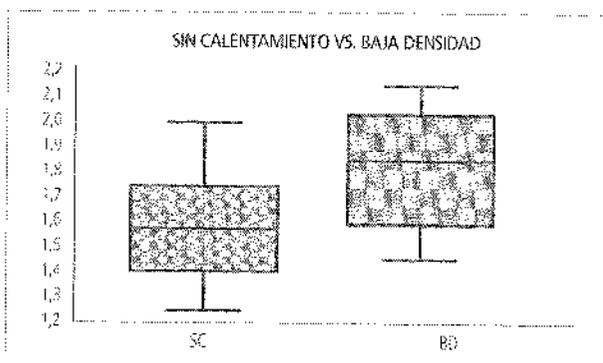


Gráfico 3: El presente gráfico muestra los rendimientos obtenidos en los sujetos, con el calentamiento de Alta Densidad versus el de Baja Densidad, expresan valores una media de 1.73 y 1.82 metros respectivamente. Dichos resultados poseen significancia estadística $P < 0,0001$.

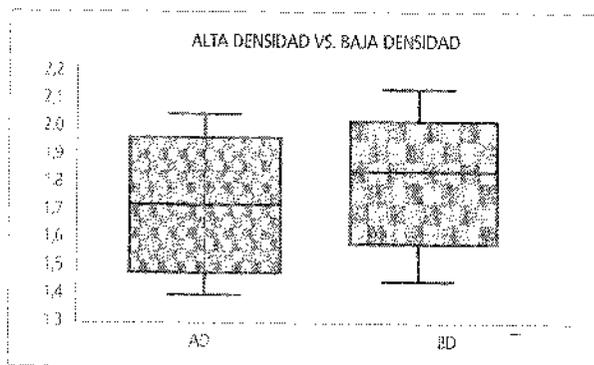
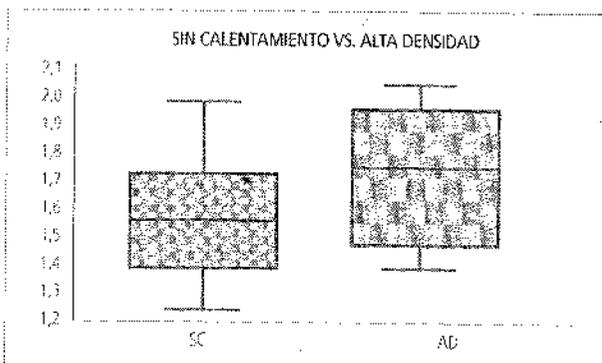


Gráfico 2: El presente gráfico muestra diferencias significativas con una $P < 0,0001$ en el Salto sin calentamiento vs el salto con calentamiento de Alta Densidad. Valor de la media es de 1.57 vs 1.73 metros respectivamente.



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 las 14 deportistas, 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 al 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, 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 éste, para que no solo logre optimizar el rendimiento, si no 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:

- 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.
- 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.

REFERENCIAS.

BOSCHETTI, G. (2004). ¿Qué es la electroestimulación?: teoría, práctica y metodología del entrenamiento. Barcelona: Paidotribo.

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

HORWATH, R; KRAVITZ, L. (2008). Postactivation Potentiation: A brief review. IDEA Fitness Journal, 21-23

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

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

VERKHOSHANSKY, & SIFF. (2000). Superentrenamiento. Paidotribo.

VILLAR. (1992). La Preparación física del fútbol basada en el atletismo. Madrid: Gymnos.



Estrategia de Promoción de Valores a través del Fútbol en la Escuela "Frida Kahlo", de la Ciudad de Chihuahua, México.

Autores:

Jesús Jasso Reyes.

Javier Rivero Carrasco.

Arturo Paredes Carrera.

Cuerpo académico: Universidad Autónoma de Chihuahua -CA - 26.

Facultad de Educación Física y Ciencias del Deporte.

México.

RESUMEN.

La investigación, "Estrategias de Promoción de Valores a través del Fútbol", se llevó a cabo en la Escuela Primaria Frida Kahlo en la ciudad de Chihuahua, México con el objetivo de impulsar la formación de valores desde la práctica de los mismos, en los espacios físicos de la escuela, a través del deporte, contando con la participación de los principales actores para su fomento y desarrollo, como son los padres de familia, los maestros y los propios alumnos.

Los valores que se buscaron desarrollar en los alumnos fueron la responsabilidad, el respeto, la disciplina, el trabajo en equipo y el compañerismo. Se aplicó una estrategia de intervención educativa con la cual se logró el impacto deseado en este proyecto.

Los resultados obtenidos en este proyecto causaron un gran impacto dentro de la misma escuela así como en los medios en que se desarrollan los alumnos, siendo el más importante, el familiar.

Este proyecto se aplicó en esta escuela pues el diagnóstico inicial así lo demandaba, ya que su entorno muestra muchas deficiencias en relación a los valores que viven en la familia y en la escuela, se desarrolló con alumnos de 4º y 5º grado, 22 niños y 8 niñas siendo un total de 30, de los cuales dieron como resultado cambios significativos de conducta en los alumnos, a través de la actividad deportiva.

La aportación que deja este proyecto a toda la comunidad escolar es el claro ejemplo de que a través del deporte se pueden lograr cambios de actitud que llevan al individuo a mejorar sus relaciones de convivencia en el entorno que lo rodea, y a la vez mejorar todas las expectativas de calidad de vida del alumno.

Palabras clave: valores, deporte, estrategia.

ABSTRACT.

The research "Values Promotion Strategies through football", was held in Frida Kahlo Elementary School in the city of Chihuahua, Mexico with the objective of promoting the formation of values from the practice

of the same, in the physical spaces of the school, through sport, with the participation of leading to its promotion and development, such as parents, teachers and students themselves.

The values sought to develop in students were responsibility, respect, discipline, teamwork and camaraderie, we applied a strategy of intervention with which the desired impact was achieved in this project

The results obtained in this project made a big impact in the same school and in the ways in which students develop, the most important, family.

This project was implemented in this school since the initial diagnosis so demanded, as their environment shows many deficiencies in relation to the values that live in the family and at school, was developed with students in 4th and 5th grade, 22 children and 8 girls for a total of 30, which resulted in significant changes in student behavior through sports.

The contribution that allowed this project to the whole school community is a clear example that through sport can be in changing attitudes that lead the individual to improve their relations living in the surrounding environment, while improving all quality expectations of student life.

Key words: Values, Sport, Strategy.

INTRODUCCIÓN.

La sociedad actual reclama con insistencia una educación en valores para niños, adolescentes y jóvenes. Es imprescindible afrontar la plaga de analfabetismo moral que se va extendiendo en las capas más jóvenes e indefensas de la sociedad. A raíz de esto se puede observar en la escuela la falta de valores en los alumnos desde los de primer grado hasta los de sexto grado, en los pasillos, áreas de juego, explanada y los propios salones, donde el maestro en muchas ocasiones es rebasado por el alumno y se ve obligado a

utilizar métodos más fuertes para controlar la disciplina en el alumno.

La investigación "Estrategias de Promoción de Valores a través del Fútbol", se realizó en la Escuela Primaria Frida Kahlo de la ciudad de Chihuahua Chih. México, partiendo de la pregunta: ¿Hasta qué punto se pueden promover los valores de respeto, la responsabilidad, el trabajo en equipo, el compañerismo, etc. mediante una estrategia educativa que tenga como eje central la práctica del fútbol?, cuyo objetivo general es impulsar la formación de los valores a través de la educación deportiva.

Valores son juicios éticos sobre situaciones imaginarias o reales a los cuales nos sentimos más inclinados por su grado de utilidad personal y social, son Principios normativos que nos sugieren determinada conducta personal o social a través del establecimiento de pautas de vida, criterios para poder actuar, satisfacer las necesidades y establecer modelos culturales. El valor es, entonces, una propiedad de las cosas o de las personas, son aquellos valores que perfeccionan al hombre en lo más intimamente humano, haciéndolo más humano, con mayor calidad como persona. Los valores morales surgen primordialmente en el individuo por influjo y en el seno de la familia, y son valores como el respeto, el amor, la paz, la tolerancia, la honestidad, la lealtad, el trabajo, la responsabilidad, etc. Para que se dé esta transmisión de valores es de vital importancia la calidad de las relaciones con las personas significativas en su vida, sus padres, hermanos, parientes y posteriormente amigos y maestros. Es además indispensable el modelo y ejemplo que estas personas significativas muestren al niño, para que se dé una coherencia entre lo que se dice y lo que se hace. Además es de suma importancia la comunicación de la familia. Cuando el niño ha alcanzado la edad escolar se hará participe de esta comunicación abierta, en la toma de decisiones y en aportaciones sobre asuntos familiares. Posteriormente estos valores morales adquiridos en el seno de la familia ayudarán a insertar al alumno de manera eficaz y fecundamente en la vida social. De este modo la familia contribuye a lanzar personas valiosas para el bien de la sociedad. Entonces una persona valiosa, es una persona que

posee valores interiores y que vive de acuerdo a ellos. Un hombre vale entonces, lo que valen sus valores y la manera en cómo los vive. Ya en el ámbito social, la persona valiosa buscará ir más allá de "mi libertad", "mi comodidad o bienestar" y se traducirán estos valores en solidaridad, honestidad, libertad de otros, paz, etc.

La sociedad demanda cada vez más una adecuada educación en valores. Los organismos internacionales relacionados con la educación suelen señalar el carácter prioritario que debe darse a la educación moral en los sistemas educativos.

La UNESCO, por ejemplo, recomienda a sus países miembros orientar la actividad Educativa según las siguientes prioridades: a) desarrollo moral, b) actitudes y hábitos de comportamiento, c) habilidades y destrezas, d) conocimientos.

Las leyes educativas de la mayoría de los países requieren de los profesores el desempeño de tareas de orientación y formación cívica y moral de los alumnos.

En los proyectos curriculares de las distintas etapas formativas suelen aparecer objetivos referentes a la educación de los valores en las diferentes materias, pero no es frecuente encontrar metodologías y actividades de aprendizaje que concreten la orientación del proceso educativo.

Es fundamental tener el sentido de la función como docentes dentro de la escuela, es decir, ser consciente del sentido de para qué estoy haciendo lo que estoy haciendo. Es necesario transmitir a las nuevas generaciones la capacidad para que definan su proyecto de vida.

Denis, S. (2000) también habla sobre la situación de la escuela y cómo ésta es fuertemente cuestionada por la sociedad. La escuela como institución ha perdido su vigencia en este mundo globalizado de cambios científico-tecnológicos continuos, permanentes. De lo anterior se desprende al analizar la situación sociocultural de la escuela Frida Kahlo, en donde se desarrolló esta investigación, la necesidad de intervenir en el plano axiológico con el propósito

de modificar las actitudes y acciones detectadas.

El filósofo español Fernando Savater (1998) explica de esta manera la función del maestro: "Quien pretende educar se convierte en cierto modo en responsable del mundo ante el neófito, si le repugna esta responsabilidad, más vale que no estorbe. Hacerse responsable del mundo no es aprobarlo tal como es, sino asumirlo conscientemente porque es y porque sólo a partir de lo que es puede ser enmendado". Otro aspecto fundamental en esta línea de acción es el currículo. El término currículo desde su misma etimología resulta controvertido; refiriéndose a las ciencias de la educación algunos autores entre ellos Lundgren (1992) lo atribuyen a Platón y Aristóteles quienes supuestamente lo utilizaban para describir los temas por ellos enseñados; sin embargo, existe un consenso mayor con el que concuerdan la mayoría acerca de su aparición en países de habla inglesa para referirse a la totalidad de los contenidos, proyectos y planes de estudio.

Gimeno (1988 en Pérez, R., 1994): "Proyecto selectivo de cultura, social, político, cultural y administrativamente condicionado, que rellena la actividad escolar y se hace realidad dentro de las condiciones de la escuela tal y como se haya configurado".

Siendo consecuente con esta lógica, es necesario instrumentar un currículum que "lleve implícitas sugerencias flexibles, entendidas como valiosas y significativas para los alumnos, contextualizándolas y orientadas a ser una propuesta integradora de la formación integral del educando." (Pérez, R., 1994).

Existen una serie de valores que podrían denominarse universales e intrínsecos a la mayoría de los estudiantes; así, los de las ciencias sociales deben ser más solidarios y empáticos; mientras que los de las ciencias naturales deben desarrollar una conciencia sobre el medio ambiental, pero en sentido general todos deben ser responsables y autónomos, por sólo citar algunos ejemplos.

Al respecto podría mencionarse en el currículo diferentes núcleos de valores siguiendo la idea de

Delgado, A. (1994) en Ojalvo y Viñas, (2006), un núcleo denominado humanístico relacionado con aquellos valores que deben desarrollarse en todo ser humano independientemente de su profesión y en estrecha relación con la cultura a la que pertenecen.

En México, el 20 de Febrero de 2008 sobre la "Baja de rendimiento escolar por violencia y falta de atención" dió los siguientes resultados: Los expertos indicaron que el rendimiento escolar de los niños y jóvenes mexicanos puede aumentar cuando exista un trabajo conjunto entre los alumnos, padres de familia, maestros y autoridades educativas.

La violencia intrafamiliar, los malos tratos hacia los hijos, la falta de atención y comunicación en la familia son factores que influyen en el bajo rendimiento escolar que registran los niños y jóvenes que cursan la educación básica. De esta manera en este trabajo nos propusimos los siguientes:

Objetivo general.

Impulsar la formación de valores desde la práctica de los mismos, en los espacios escolares de la primaria Frida Kahlo, a través de la práctica del fútbol.

Objetivos específicos.

- Generar condiciones que propicien en los alumnos, docentes y en los padres de familia, una toma de conciencia para modificar la actitud y el estilo de vida, mediante la práctica del fútbol con un fundamento axiológico.
- Incidir para que los padres de familia asuman que la institución escolar, a la par de la institución familiar y en el marco del respeto de cada una de ellas, fortalece su escala de valores en el marco de un enfoque humanista.

MATERIALES Y MÉTODOS.

El término intervención no es unívoco. Es más bien ambiguo, multifacético, camaleónico. Así, puede denotar: corrección, educación, enriquecimiento, prevención, rehabilitación, modificación, remedio, prestación de servicios, estimulación, mejoría,

terapia, entrenamiento, tratamiento... y hasta la no intervención puede considerarse una forma de intervención (Román y García, 1990). para efectos de este estudio seguimos la secuencia metodológica sugerida por la mayoría de los autores, a partir de los siguientes elementos:

1. Diagnóstico de necesidades.

La sociedad actual reclama con insistencia una educación en valores para niños, adolescentes y jóvenes. Es imprescindible afrontar la plaga de analfabetismo moral que se va extendiendo en las capas más jóvenes e indefensas de la sociedad. A raíz de esto se puede observar en la escuela la falta de valores en los alumnos desde los de primer grado hasta los de sexto grado, en los pasillos, áreas de juego, explanada y los propios salones, donde el maestro en muchas ocasiones es rebasado por el alumno y se ve obligado a utilizar métodos más fuertes para lograr controlar la disciplina en el alumno.

Es por esto que se presenta este proyecto con la finalidad de disminuir y erradicar este tipo de malos hábitos a través de la práctica del fútbol utilizando diferentes actividades así como la colaboración del personal docente y los padres de familia para el logro del objetivo general.

2. Objetivo de la intervención.

Impulsar la formación de valores desde la práctica de los mismos en los espacios escolares de la primaria Frida Kahlo, a través del deporte, concretamente del fútbol.

3. Contenido de la intervención.

Se promoverán en la práctica del fútbol los valores de Trabajo en Equipo, del Respeto, Responsabilidad, Disciplina y Compañerismo.

4. Contexto de desarrollo.

Contexto natural: Este proyecto se realizó en la Escuela Primaria Federal Frida Kahlo T. M. en un espacio adecuado para utilizarse como campo de fútbol.

5. Destinatarios de la intervención

Participaron en este proyecto los alumnos de 4º y 5º grado con edades aproximadas entre 9 y 11 años de edad. Se trabajara con un equipo de fútbol en el cual 22 son niños y 8 niñas, dando un total de 30 alumnos.

6. Contenido de la estrategia de promoción de valores a través del fútbol en la escuela "Frida Kahlo" de la ciudad de Chihuahua, Chih. México.

VALORES:

Trabajo en Equipo					
INDICADORES					
Cantidad de alumnos que no asuman su rol dentro de la práctica y del juego.		Porcentaje de alumnos que quieren manejar todas las situaciones del grupo.		Número de alumnos que se identifican con el proyecto y muestran avances en todos los aspectos	
ACTIVIDAD	RESULTADO	ACTIVIDAD	RESULTADO	ACTIVIDAD	RESULTADO
Llevar un registro de los alumnos que no quieran asumir su rol dentro de la práctica.	Detener la práctica y hacerles ver su error en ese momento.	Tomar un registro de aquellos alumnos que manifiesten en todo momento el manejo de cualquier situación dentro del proyecto.	Detener la práctica en ese momento y hacerles ver su error.	Registrar a todos los que se logren identificar con el proyecto.	Felicitar a los alumnos que logren identificarse con el proyecto.

Respeto					
INDICADORES					
Porcentaje de asistencia y puntualidad		Número de veces que el alumno hace uso de palabras incorrectas (apodos, etc.) dentro y fuera del campo		Cantidad de mentiras en relación a cualquier acción de juego y del reglamento.	
ACTIVIDAD	RESULTADO	ACTIVIDAD	RESULTADO	ACTIVIDAD	RESULTADO
Registro de asistencia y puntualidad por parte del maestro.	Eliminar la Inasistencia al entrenamiento y aumentar la puntualidad del mismo.	Se dirige a su compañero o contrincante de manera inadecuada, se suspende el juego, registra el número del jugador que cometió la falta y la pelota pasa a ser del equipo contrario. Cada 5 faltas cometidas a este indicador equivale a tener derecho a ejecutar un penal por el equipo contrario.	Disminuir en el alumno el uso de palabras incorrectas dentro del juego. Así como fuera del mismo.	Cuando el jugador trate de engañar al maestro o al contrario en cualquier jugada que amerite sanción, el maestro suspende la jugada, se registra el número del jugador que cometió la falta y este será sancionado con 3 minutos fuera.	Disminuir las veces en que el alumno pretende engañar a todos con actitudes negativas a lo sucedido y fomentar el respeto a las reglas del juego.

Responsabilidad					
INDICADORES					
Número de veces que el alumno no usó ropa deportiva adecuada para la práctica		Número de veces que el alumno toma decisiones acertadas durante el juego (deberá fungir como árbitro en la práctica)		Porcentaje de la responsabilidad que muestra el alumno en las prácticas (actividades de aprendizaje)	
ACTIVIDAD	RESULTADO	ACTIVIDAD	RESULTADO	ACTIVIDAD	RESULTADO
Registro de faltas de ropa deportiva.	Que el alumno se responsabilice en llevar el material deportivo siempre.	Escoger a un alumno al azar en diferentes momentos para que funja como árbitro y sea responsable en la toma de decisiones como tal.	Que el alumno sepa tomar las decisiones adecuadas en diferentes situaciones del juego.	Registrar el grado de responsabilidad que el alumno asume en la práctica a través de la observación.	Eliminar en el alumno los esfuerzos mínimos y promover el esfuerzo máximo en cada actividad que se realice.

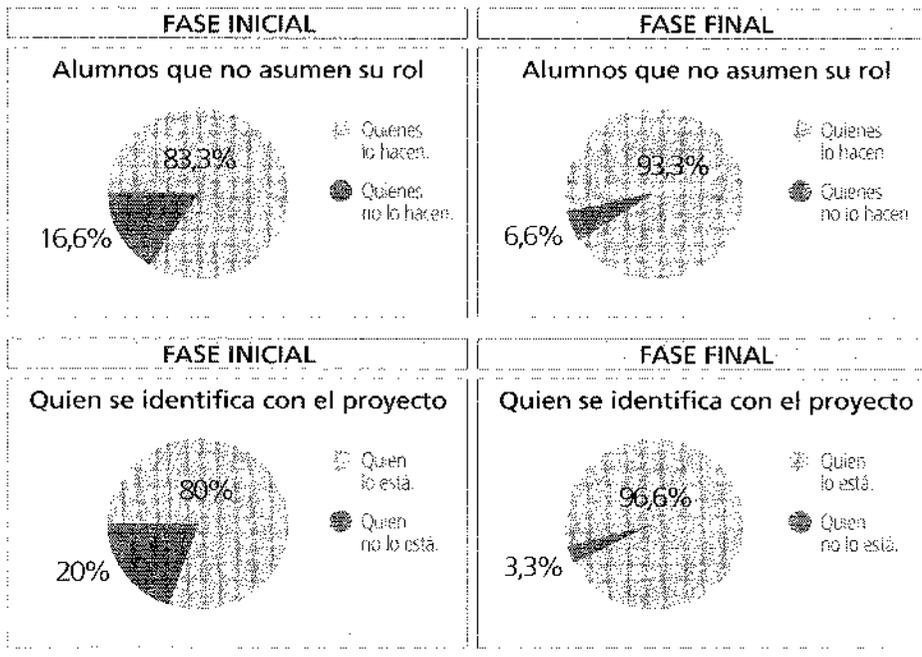
Disciplina					
INDICADORES					
Cantidad de veces que el alumno no se presenta a la práctica de manera higiénica en su persona y ropa deportiva.		Número de veces que el alumno no acata y protesta una decisión del maestro.		Cantidad de veces que el alumno protesta las decisiones del compañero cuando este funge como árbitro, así como las decisiones que se toman en cualquier jugada durante el desarrollo del juego.	
ACTIVIDAD	RESULTADO	ACTIVIDAD	RESULTADO	ACTIVIDAD	RESULTADO
Llevar un registro de cada alumno sobre la presentación del alumno en la práctica, referente a la higiene (calzado, playera, calzoncillo y calcetas limpias)	Fomentar en el alumno los beneficios de la higiene personal.	Llevar un registro de faltas cometidas por el alumno en relación a este punto.	Que el alumno comprenda que el maestro es el responsable de la práctica y de la toma de decisiones durante el desarrollo de la práctica deportiva.	Llevar el registro de las veces que el alumno protesta cualquier decisión de sus compañeros ya sea como juez o compañero de juego.	Que el alumno acepte en cada momento de la práctica la toma de decisiones de sus compañeros en las diferentes situaciones del juego.

Compañerismo			
INDICADORES			
Porcentaje de alumnos que pretenden sobresalir a toda costa, olvidándose de los demás compañeros.		Porcentaje de alumnos que protestan por la falta de capacidad de un alumno al realizar cualquier ejercicio o jugada durante el juego.	
ACTIVIDAD	RESULTADO	ACTIVIDAD	RESULTADO
Llevar un registro de los alumnos que presenten esta situación, así como durante el juego este se detiene y se le da la pelota al equipo contrario.	Fomentar en el alumno que sea parte de un equipo y se olvide del protagonismo y la soberbia.	Anotar en un registro el nombre del alumno que hace la protesta, se detiene el juego se le amonesta sobre su actitud y a la siguiente vez será sancionado con 20 lagartijas.	Que el alumno conozca las aptitudes de los demás y aprenda de ellas, así como estar atento a sus necesidades de cada uno para colaborar en lo que se pueda.

RESULTADOS.

Una vez concluida la intervención, se procedió a evaluar el comportamiento de los indicadores medidos inicialmente para compararlos con los datos finales, encontrando los siguientes resultados:

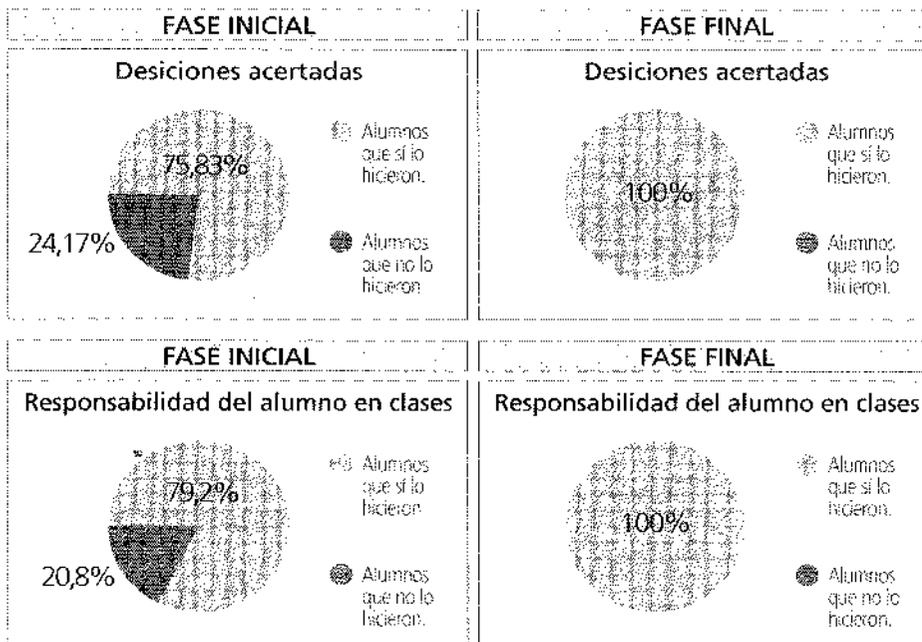
VALOR: Trabajo en Equipo.



Las estadísticas de los alumnos que no asumieron su rol dentro del proyecto son mínimas y aun así disminuye el número en su fase final resaltando la diferencia del 10%.

La mayoría de los alumnos se identificaron con el proyecto en su etapa inicial, resaltando una diferencia para la etapa final de 16.6% dando como resultado que solamente un alumno fue el que no se identificó.

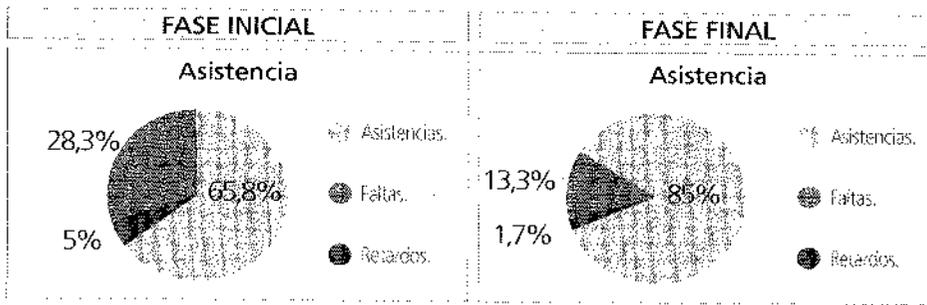
VALOR: Responsabilidad.



De un 24.17% los alumnos que no tomaban decisiones acertadas inicialmente, en su fase final todos asumieron su papel.

De un 20.8% de ellos no lograban el propósito del proyecto, a partir de la fase media lograron asumir su responsabilidad al 100%.

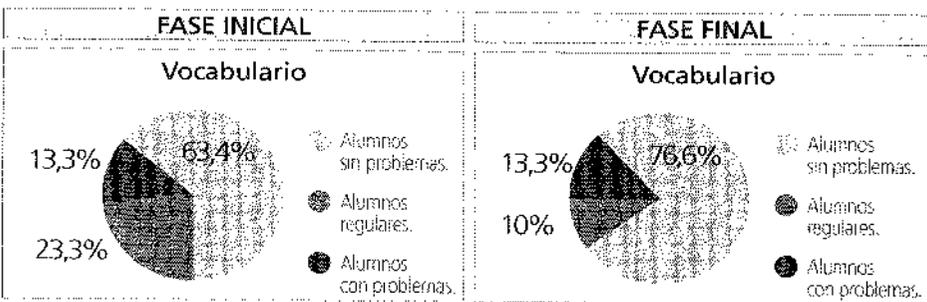
VALOR: Respeto.



Una vez terminada la intervención la asistencia aumento un 19.2%, en faltas la disminución es de 15% y de retardos disminuye el 3.4%.



Se denota con claridad que el valor de puntualidad aumentó en un 5.7%, atribuible al impacto del programa aplicado.

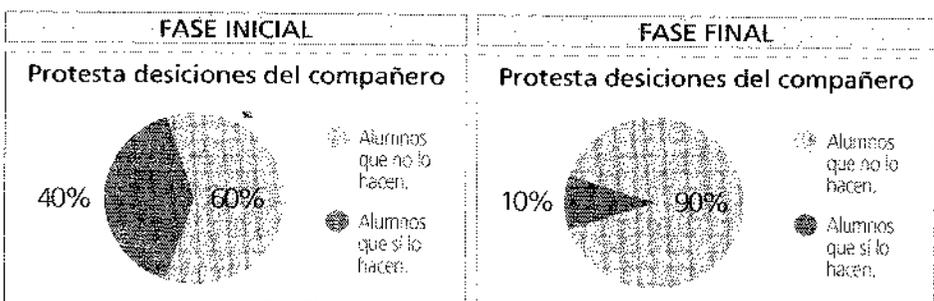


Respecto al vocabulario: en la fase inicial los alumnos sin problema fueron el 63.3% y en la fase final el 76.6%, estableciendo una diferencia de 13.3% en el mejoramiento de este problema.

VALOR: Disciplina.

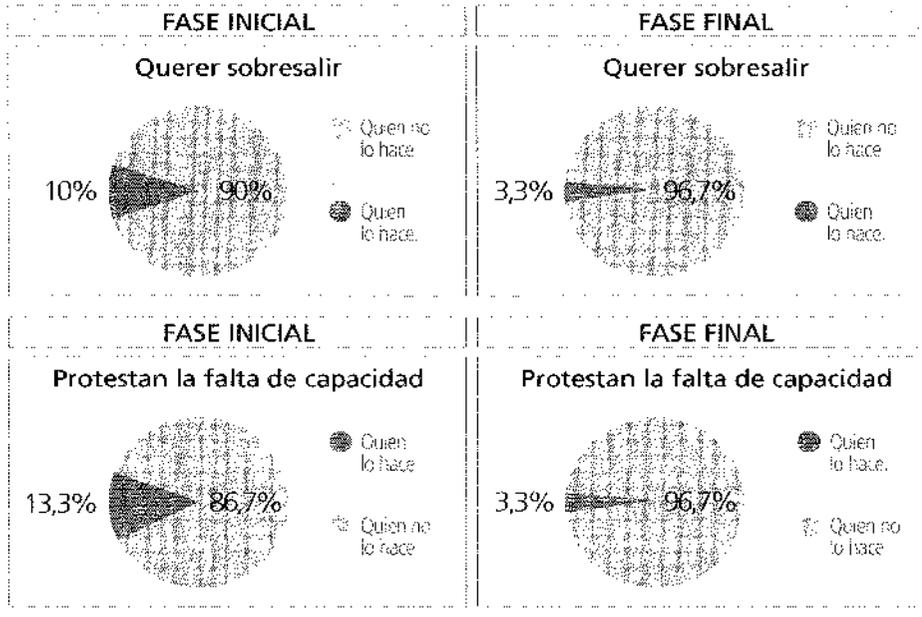


Los alumnos con este problema fueron un 10% disminuyendo a un 3.3% logrado en base al impacto del proyecto en ellos, una diferencia de 6.6% en disminución al problema.



El número de alumnos que protestaban disminuye en la parte final en un 30% ya que el alumno termina por entender el objetivo del proyecto.

VALOR: Compañerismo.



El número de alumnos que presentaron este problema fue mínimo, pero aun así se establece una diferencia de 6.6% en mejora a este problema.

La comparación entre la fase inicial y la fase final es la disminución de este problema en un 10% resaltando que los alumnos aceptaron a sus compañeros con sus diferentes capacidades y deficiencias.

DISCUSIÓN.

Una vez analizados los resultados, el valor Respeto se evaluó en el alumno con la Asistencia, Puntualidad, el Vocabulario usado dentro y fuera de la práctica deportiva, así como las Mentiras al maestro, dando resultados significativos en relación a la asistencia siendo el porcentaje en un principio de 65.8% y al final de 85%.

En cuanto a lo relacionado con el vocabulario se tuvo una disminución de alumnos que regularmente no se conducían de manera adecuada con sus compañeros de un 23.3% a un 10%. Además en el punto de las mentiras, estas desaparecieron ya que los alumnos que lo hacían eran un 13.4% y terminó en 0%.

En el valor Responsabilidad resalta la que el alumno dentro de la clase donde el 79.7% realizaba sus actividades de manera adecuada al inicio del proyecto y termina con un 100% de alumnos que asumieron su responsabilidad.

En relación a la disciplina sobresalen los puntos relacionados con las protestas de los alumnos

con los compañeros y con el maestro habiendo una disminución considerable de alumnos que lo estaban haciendo, por ejemplo, los que protestaban al maestro disminuye de un 10% a un 3.3% y los que protestaban al compañero disminuye de un 40% al 10%.

Se considera pues que el impacto que causó el proyecto en este valor en los alumnos fue totalmente positivo.

Con el valor Compañerismo, que fue con el que menos problema se tuvo para su comprensión ya que fue muy poco el porcentaje de alumnos que no lo tenían, al final se logró disminuir de un 13.3% a un 3.3%, lo cual se puede decir que un solo alumno fue el que más resistencia opuso para con este valor.

Existe un punto que se tomó en cuenta para evaluar el valor Trabajo en equipo, que fue identificar a los alumnos que lograron tomar el proyecto como suyo. El propósito se cumplió, puesto que al final del proyecto se logra que al 100% de los alumnos les cause un impacto positivo en su manera de actuar.

Es por eso que se consideró que las estrategias utilizadas en este proyecto fueron apropiadas, ya que se logró en los alumnos promover cambios de conductas dentro y fuera de la escuela a través de los valores promovidos en ellos, utilizando el deporte como una herramienta eficaz para la promoción de los valores, con el propósito de crear una mejor calidad de vida en nuestra sociedad, impulsada desde luego a partir del entorno familiar y reforzada por estas actividades deportivas, pero que también se pueden implementar con otro tipo de actividades encaminadas a la promoción de valores y que llevarán a los alumnos a conducirse de manera adecuada dentro de la sociedad que exige cada vez más una preparación en todos los aspectos.

CONCLUSIONES.

Se considera que este proyecto deja una profunda huella en todos los involucrados, ya que los resultados que arrojaron causaron un impacto positivo en los alumnos, maestros y padres de familia, dándose cambios actitudinales en ellos, dentro y fuera de la escuela. Del análisis y discusión de los resultados se puede llegar a las siguientes conclusiones:

- Primera. Destacan el valor del Respeto y la Responsabilidad que causaron gran impacto, así como el del Compañerismo, dadas las condiciones del entorno socioeconómico de la escuela.
- Segunda. Se puede asegurar que las estrategias utilizadas en este proyecto fueron adecuadas, si se considera que la mayoría de ellas fueron las que lograron un impacto positivo en los alumnos, ya que como se demostró en los resultados, los cambios conductuales en los alumnos conforme avanzaba el proyecto, fueron de consideración y que estos llevaron al éxito del proyecto.

- Tercera. Confirmamos que es viable y adecuado aplicar este tipo de proyectos en otros niveles educativos ya que la necesidad de fomentar los valores en los niños y jóvenes es de gran importancia, y qué mejor que hacerlo a través del deporte cuya actividad es del agrado de la gran mayoría de ellos.

BIBLIOGRAFÍA.

BOURDIEU, P. (1997) Capital cultural, escuela y espacio social. Editorial siglo XXI. México.

BAUDRILLARD, J. (2005) the consumer society: myths and Structure, Sage publications edition. USA.

CALERO, M. (2002) educación en valores, Editorial San Marcos. Lima, Perú.

CORTEZ, J. Y MARTÍNEZ, A. (1996) Diccionario de Filosofía, Editorial Herder s.a. Barcelona, España.

COLECTIVO DE AUTORES. (1998) Congreso Comunidad 98, IMDEC. La Habana, Cuba.

DELORS, J. (1999) La educación encierra un tesoro, informe a la UNESCO de la comunicación de la comisión internacional sobre la educación para el SÍGLO XXI.

DEBORD, G. (1997) Society of the Spectacle 1967, Translation: Black and Red, HTML Markup: Grez Adargo, USA.

DENIS, L. (2000) Ética y Docencia, Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica Experimental Libertador, Caracas Venezuela.

FREUD, S. (1971) Esquema de psicoanálisis, Obras escogidas, tomo 1, Editorial Ciencia y técnica, La Habana, Cuba.

GONZÁLEZ P. (1994) Currículo: Diseño, práctica y evaluación, CEPES. La Habana, Cuba.

GONZÁLEZ, V. (2001) La Educación en valores en el currículo universitario, <http://www.campus-oei.org/valores/maura.htm>. La Habana, Cuba.

KEEL, R. (2005) The McDonalization of Society, Introducción to sociology, <http://www.umsl.edu/~rkeel/010/mcdonsoc.html>.

KLINBERG, L. (1990) Introducción a la Didáctica general, editorial Pueblo y Educación. La Habana, Cuba.

LEONTIEV, A.N. (1983) Actividad, conciencia y personalidad, Editorial Progreso. Moscú, Rusia.

LUNDGREN, V.P. (1992) Teoría del currículo y escolarización, Ediciones Morata. Madrid, España.

MORENO, M. (1999), Valores transversales en el currículo, en Revista de Educación y Cultura, sección 47, México.

OJALVO, V.Y VIÑAS, G. (2006) La educación en valores en el contexto universitario, Palcograf, La Habana, Cuba.

PEREZ, R. (1994) El currículo y sus componentes. Hacia un modelo integrador. Editorial Oikos-tou,. Barcelona, España.

RIESTRA, M. (2005) Fundamentos Filosóficos de la Educación, Editorial de la Universidad de Puerto Rico, Segunda edición.

ROBBINS, S. (1999) Comportamiento Organizacional. Octava edición. Editorial Pearson Educación, México.

ROCKEACH, M. (1973) The Nature of Human Values, Editorial Free Press. New York, USA.

SALAZAR, B.A. 1965) Introducción a la Filosofía. Editorial Universo. Lima, Perú.

SANTOS, M.A., (2002) Currículo oculto y aprendizaje en valores, en: INET Temas 21. Málaga, España.

SAVATER, F. (1998) El valor de educar, editorial Ariel, buenos Aires, Argentina.

VÁSQUEZ, E. (1999) Reflexiones sobre el valor. Suplemento cultural de Últimas Noticias (1.606)1-3.

VIGOTSKY, L.S. (1978) Mente y Sociedad, Universidad de Harvard. Cambridge, Mass. USA.



NACIONES UNIDAS

SECRETARIO GENERAL

MENSAJE EN EL DÍA DEL ADULTO MAYOR
1 DE OCTUBRE DE 2012

“Longevidad: Perfilando el Futuro”.

El envejecimiento demográfico rápido y un aumento constante de la longevidad humana representan una de las mayores transformaciones sociales, económicas y políticas de nuestro tiempo. Estos cambios demográficos afectarán cada comunidad, familia y persona. Ellos exigen que repensemos la forma como los individuos viven, trabajan, planean y aprenden en el curso de sus vidas, y que reinventemos como manejar las sociedades.

Cuando emprendamos la definición de la agenda del desarrollo de las Naciones Unidas post 2015, debemos prever un nuevo paradigma que alinee el envejecimiento demográfico con el crecimiento económico y social y proteja los derechos humanos de las personas de más edad. Somos todos - individual y colectivamente - responsables de la inclusión de los adultos mayores en la sociedad, sea desarrollando transportes y

comunidades accesibles, asegurando la disponibilidad de asistencia médica y servicios sociales apropiados o suministrando un mínimo adecuado de protección social.

Este año marca el 10° aniversario de la adopción del Plan Internacional Madrileño de la Acción sobre Envejecimiento. Dado que la proporción de personas más viejas en la sociedad crece, la visión valiente que esto propone -construir una sociedad para todas las edades- es más relevante que nunca.

La longevidad es un logro de salud pública, no una responsabilidad social o económica. En este Día Internacional del Adulto Mayor, déjennos prometer asegurar el bienestar de las personas de más edad y conseguir su participación significativa en la sociedad de modo que podamos beneficiarnos todos de su conocimiento y capacidad.



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 cms.

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.



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